

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LXIV 1–2 (251–252) 2021

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

REDAKCYJNA RADA NAUKOWA

PROF. DR HAB. KALINA BARTNICKA – PRZEWODNICZĄCA,
PROF. DR HAB. ROSA MARÍA ALABRÚS (HISZPANIA), MGR SŁAWOMIR BRONIARZ,
DR HAB. PIOTR DASZKIEWICZ (FRANCJA), PROF. DR HAB. LAURA GIORDANO (HISZPANIA),
PROF. DR HAB. ANDREI HARBATSKI (BIAŁORUŚ), PROF. DR HAB. WIESŁAW JAMROŻEK,
PROF. DR HAB. JANINA KAMIŃSKA, PROF. DR HAB. ADAM MASSALSKI,
PROF. DR HAB. ALDONA PRASMANTAITE (LITWA),
PROF. ZW. DR HAB. RAMUNĖ ŠMIGELSKYTĖ-STUKIENĖ (LITWA),
PROF. DR HAB. HALINA TABORSKA (WLK. BRYTANIA),
PROF. DR HAB. FRANK TOSCH (NIEMCY), PROF. DR HAB. STEFANIA WALASEK,
KS. PROF. DR HAB. EDWARD WALEWANDER

REDAKCJA

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

CZŁONKOWIE REDAKCJI

DR HAB. KATARZYNA DORMUS, PROF. UP,
PROF. DR HAB. KAROL POZNAŃSKI, PROF. DR HAB. LESZEK ZASZTOWT

RECENZENCI TOMU

ANETA BOŁDYREW, JOANNA FALKOWSKA, EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH,
JUSTYNA GULCZYŃSKA, BARBARA KALINOWSKA-WITEK,
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA, EWA KULA, ELŻBIETA MAGIERA,
HANNA MARKIEWICZ, IWONNA MICHALSKA, JOANNA OSTROUCH-KAMIŃSKA,
ELEONORA SAPIA-DREWNIĄK, JOANNA SOSNOWSKA,
MAŁGORZATA STAWIAK-OSOSIŃKA, BEATA SZCZEPAŃSKA, NATALIA SZEWCZENKO,
AGNIESZKA WAŁĘGA, JUSTYNA WOJNIAK, DARIUSZ ZAJĄC

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

WOJCIECH CIĄGŁO STUDIO DTP

Liczba arkuszy: 9,9



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.

25-520 Kielce, ul. Targowa 7A/1

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

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

www.wydped.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JOLANTA KARBOWNICZEK: Edukacja zintegrowana na przestrzeni wieków (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.01)	7
KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Profesjonalizowanie nauczycieli i pedagogów na przykładzie prac Piotra Kowolika. In memoriam (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.02)	29
PAULINA WĘŻNIEJEWSKA: Czy treścią ich życia wciąż może być nauka? O tym, kim nie jest, a kim się staje profesor uniwersytetu w dobie współczesności (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.03)	39
KS. EDWARD WALEWANDER: Duchowość w procesie wychowawczym	53

MATERIAŁY

ANDRZEJ MEISSNER, RYSZARD ŚLĘCZKA: Współcześni twórcy historii wychowania. Z badań nad historią wychowania jako dyscypliną naukową (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.04)	60
WITOLD CHMIELEWSKI: W rocznicę pożegnania Profesora Mariana Walczaka. Wspomnienia, refleksje (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.05)	90

SYLWETKI

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK: Marian Walczak (1923–2020) – w służbie nauce, nauczycielom i edukacji (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.06)	107
---	-----

RECENZJE

<i>Profesorowi Karolowi Poznańskiemu w dziewięćdziesiątą rocznicę urodzin</i> , red. H. Cieśla, Warszawa 2021, s. 88 – KS. JAN NIEWĘGŁOWSKI	119
Ks. Zygmunt Zieliński: <i>Powroty minionego czasu zagnieźdzone w pamięci</i> , Warszawa 2020, s. 872 – KS. EDWARD WALEWANDER	122
<i>Z ziemi perskiej do Polski. Wybór tekstów. Franciszek Machalski</i> , wstęp i oprac. K. Paraskiewicz i K. Paraskiewicz, Kraków 2016, s. 247 – ALEKSANDER GŁOGOWSKI	126
Ks. Czesław Galek: <i>Zagrożenia i szanse wychowania na początku XXI wieku. Wybrane zagadnienia</i> , Zamość 2020, s. 382 – KS. EDWARD WALEWANDER	131

Witold Jan Chmielewski: <i>Likwidowanie szkolnictwa katolickiego w drugiej połowie lat czterdziestych XX wieku</i> , Kraków 2019, s. 278 – HANNA MARKIEWICZ	135
Leszek Pawełski: <i>Ja, belfer. Życie i działalność naukowo-badawcza oraz społeczna z pedagogiką w tle</i> , Szczecinek 2020, s. 344 – MARCIN ROZMARYNOWSKI	138

KRONIKA

Sprawozdanie z zebrania naukowego Towarzystwa Historii Edukacji <i>Spotkania z historią edukacji: Współczesne koncepcje historii wychowania</i> , 25 marca 2021 roku – KATARZYNA DORMUS	141
Sprawozdanie z konferencji naukowej <i>Człowiek dorosły i jego uczenie się. Dziedzictwo idei teoretycznych i ich praktyczne implikacje</i> , 10 maja 2021 roku – MIROSŁAW ŁAPOT	147
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej <i>Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem</i> , Białystok, 24–25 maja 2021 roku – AGNIESZKA SUPLIKA	151

CONTENT

ARTICLES AND DISSERTATIONS

JOLANTA KARBOWNICZEK: Integrated education over the centuries (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.01)	7
KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Professionalization of teachers and educators based on the example of papers by Piotr Kowolik. In memoriam (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.02)	29
PAULINA WĘŻNIEJEWSKA: Can the content of their life still be science? About who a university professor is not, and who he is becoming in the contemporary times (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.03)	39
REV. EDWARD WALEWANDER: Spirituality in the educational process	53

MATERIALS

ANDRZEJ MEISSNER, RYSZARD ŚLĘCZKA: The contemporary creators of the history of education. From the research on the history of education as a scientific discipline (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.04)	60
WITOLD CHMIELEWSKI: The death anniversary of Prof. Marian Walczak. Recollections, reflections (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.05)	90

PROFILES

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK: Marian Walczak (1923–2020) – serving the science, teachers and education (DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.06) ...	107
--	-----

REVIEWS

<i>To prof. Karol Poznański on his 90th birthday</i> , ed. H. Cieśla, Warszawa 2021, p. 88 – REV. JAN NIEWĘGŁOWSKI	119
Rev. Zygmunt: <i>Returns of the past engraved in memory</i> , Warszawa 2020, p. 872 – REV. EDWARD WALEWANDER	122
<i>From the Persian land to Poland. A selection of texts</i> . F. Machalski, introduction and elaboration K. Paraskiewicz i K. Paraskiewicz, Kraków 2016, p. 247 – ALEKSANDER GŁOGOWSKI	126
Rev. Czesław Galek: <i>Threats and opportunities for upbringing at the beginning of the 21st century. Selected issues</i> , Zamość 2020, p. 382 – REV. EDWARD WALEWANDER	131
Witold Jan Chmielewski: <i>Liquidation of Catholic education in the second half of the 1940s</i> , Kraków 2019, p. 278 – HANNA MARKIEWICZ	135

Leszek Pawelski: <i>I, prof. Life, and scientific, research and social activities with pedagogy in the background</i> , Szczecinek 2020, p. 344 – MARCIN ROZMARYNOWSKI	138
--	-----

CHRONICLE

The report of the scientific meeting of the Association of the History of Education <i>Encounters with the history of education: Contemporary concepts in the history of education</i> , March 25 th , 2021 – KATARZYNA DORMUS	141
The report of the scientific conference <i>Adults and their learning process. Heritage of theoretical ideas and their practical implications</i> , May 10 th , 2021 – MIROSŁAW ŁAPOT	147
The report of the International Scientific Conference <i>A child in the History – between dignity and enslavement</i> , Białystok, May 24 th –25 th , 2021	151

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2021, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

JOLANTA KARBOWNICZEK
ORCID: 0000-0003-4746-3814
Akademia Ignatianum
Kraków



DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.01

EDUKACJA ZINTEGROWANA NA PRZESTRZENI WIEKÓW

*Tylko ten może poznać istotę rzeczy,
kto zna jej pochodzenie*
Heraklit
(Reale, 2005, s. 96).

WSTĘP

Edukacja zintegrowana ma dość długą historię i bogate tradycje w dziejach teorii i praktyki pedagogicznej. Jej koncepcja odnosi się do szerokiego kręgu zagadnień związanych z wychowaniem i nauczaniem, połączonych paradygmatem wspólnej idei scalania. Możemy mówić tutaj o integracji szkoły i środowiska społecznego, wychowania i nauczania, zespołu klasowego, programów – treści nauczania, metod pracy z dzieckiem w celu czynnościowego stymulowania jego rozwoju oraz o integracji dzieci zdrowych z niepełnosprawnymi. Jej historyczno-pedagogiczny charakter i interdyscyplinarny, systemowy wymiar obejmuje wiele aspektów związanych z holistycznym wychowawczym i edukacyjnym oddziaływaniem na uczniów w kierunku poznawania otaczającej przez nich rzeczywistości. Aby poznać istotę tej koncepcji, należy sięgnąć głęboko do źródeł, poddać je interpretacji nad kształtowaniem myśli pedagogicznej na przestrzeni dziejów. Nie możemy zadawać się tylko tym, co oferuje nam współczesność. Historia uczy nas różnokierunkowej orientacji pedagogicznej w odniesieniu do przeszłości oraz teraźniejszości, a także pozwala wysuwać prognozy i wnioski na przyszłość,

wnikając w głąb poznania interesującego nas zagadnienia. Analizując rys historyczny nauczania całościowego, należy postawić sobie pytanie, kiedy zrodziły się pierwsze, elementarne idee, będące w dzisiejszych czasach częściami składowymi koncepcji współczesnej edukacji zintegrowanej. Poddając (re)interpretacji rozwijającą się na przestrzeni dziejów działalność pedagogiczną myślicieli, zauważamy, że jej źródła dostrzegalne są już w starożytności, zwłaszcza w poglądach filozofów epoki, doceniających ogromną wartość wychowania i nauczania. Kładli oni nacisk na wszechstronny rozwój dziecka poprzez jego czynne działanie, czyli stwarzanie mu warunków do intensywnego poznawania i przeżywania świata, co stanowiło podstawę pracy edukacyjnej w szkole.

STAROŻYTNOŚĆ

Jako pierwszy systemową próbę łączenia różnych obszarów życia i działalności człowieka podjął Konfucjusz (551–479 r. p.n.e.), który dobrobytu państwa upatrywał w organizacji kształcenia etycznego, intelektualnego i praktycznego (Andrukowicz, 2004, s. 61). Odniesienie do idei integracji można zauważyć także w poglądach sofistów, którzy stworzyli humanistyczną teorię wychowania. Według nich nauczanie potrzebuje przyrodzonych zdolności i ćwiczenia wymagającego długiego czasu. Należy dążyć do wykształcenia doskonałej indywidualności, która będzie żyła zgodnie z przyjętymi zasadami prawa i moralności, ponieważ to prowadzi do osiągnięcia szczęścia. Sofiści zwrócili uwagę na podmiotowość jednostki i jej indywidualność, stanowiące założenia integracji wychowania i kształcenia. Jedną z niezwykłych koncepcji edukacji dziecka wypracował Platon (427–347 r. p.n.e.). Po ukończeniu szóstego roku życia przez dziewczęta i chłopców zalecał oddzielne ich wychowanie według tego samego programu. Głównym jego zadaniem było wyrabianie równowagi między ciałem a duchem. Cel ten miał być osiągnięty poprzez zalecane ćwiczenia gimnastyczne dla dzieci, rozwijanie zasad moralnych, smaku estetycznego, uczestnictwo w uroczystościach publicznych, połączonych z deklamacjami oraz tańcami, które filozof ten uważał za czynnik dyscyplinujący i budzący harmonię. Prawdziwa nauka szkolna rozpoczynała się dopiero w wieku dziesięciu lat. Kolejne trzy lata obejmowały naukę czytania, pisanie i rachunków. Nauka matematyki była priorytetem na każdym poziomie nauczania, ze względu na dostosowanie jej do potrzeb służby wojskowej, handlu, rolnictwa czy też żeglugi. Główną zasadą dydaktyczną okazała się zasada indywidualizacji, która umożliwiła rozwój wrodzonych zdolności uczniów. Odnosząc się do współczesnej koncepcji edukacji zintegrowanej, zasada ta polega na dostosowaniu i zróżnicowaniu przez nauczyciela treści kształcenia, metod nauczania, form organizacyjnych oraz środków dydaktycznych do indywidualnych możliwości uczniów, przy uwzględnieniu ich potrzeb, dążeń, typów inteligencji, osobowości intelektualnych, stylów komunikacji, motywacji oraz zainteresowań. Realizując tę zasadę, rozwija się i kształtuje umiejętności oraz sprawności, wyposaża uczniów w kompetencje, różnicując tempo pracy,

elastycznie reguluje się czasem. Istotą indywidualizacji, podobnie jak u Platona, stanowi aktywność ucznia, która w czasie trwania procesu wychowania i kształcenia powinna dawać możliwość wykorzystania wszystkich kanałów percepcji otaczającego świata, umożliwić posługiwanie się własnymi możliwościami, zdolnościami oraz dokonywać wyboru najwłaściwszej dla niego drogi edukacyjnej. W edukacji zintegrowanej ucznia postrzega się jako odrębną jednostkę, posiadającą odpowiednie tempo rozwoju i zróżnicowane indywidualne możliwości fizyczne, intelektualne oraz emocjonalne. Zasada indywidualizacji wskazuje na harmonię otoczenia, troskę o każdego ucznia oraz na gotowość do nawiązywania z nim indywidualnych kontaktów. Każdy uczeń jest indywidualnością, wymaga dogłębnego poznania w celu kierowania jego dalszym rozwojem oraz zaspokojenia potrzeb psychicznych i społecznych. Różnice uwzględniają cechy fizyczne, wygląd zewnętrzny, właściwości psychiczne i przejawiają się w różnych reakcjach, sytuacjach dydaktycznych i działaniach. Szerzej – dotyczą wiedzy, umiejętności i doświadczenia, przebiegu czynności poznawczych (zróżnicowanie uczniów w ogólnej sprawności intelektualnej), zdolności poznawczych i zainteresowań, motywacji uczenia się, stanu zdrowia (procesy nerwowe, warunki środowiskowe). Według Platona istotną rolę odgrywało uczenie się poprzez zdobywanie doświadczeń oraz osobiste oddziaływanie na wychowanków (Matraszek, 2011). Kontynuatorem myśli pedagogicznej Platona był jego uczeń Arystoteles (384–322 r. p.n.e.). Zgodnie z jego poglądami punktem wyjścia w wychowaniu i nauczaniu dziecka była konieczność rozróżnienia trzech momentów w rozwoju człowieka: ruchu fizycznego, etyki i rozumu. Najmłodszy rozpoczynali naukę w 7 roku życia, biorąc aktywny udział w nabywaniu podstawowych umiejętności w zakresie nauki czytania, pisania, liczenia i rozumowania, rysunków, gramatyki, geometrii i historii. Z otoczenia i przestrzeni usuwano wszystko, co wpływało ujemnie na całościowy rozwój dziecka, a szczególnie na jego wychowanie moralne. Muzyka, śpiew, rysunek to obszary, dzięki którym uaktywniała się twórczość jednostki. Arystoteles poddał analizie psychologicznej i logicznej proces nauczania i uczenia się. Ten drugi składał się z następujących stopni: spostrzegania zmysłowego, zapamiętania i opanowania. Wymienionym stopniom odpowiadały trzy etapy pracy dydaktycznej: przedstawienie rzeczy nieznannej, zapamiętanie zdobytych wiadomości oraz tak zwane „wprawianie się”, czyli posługiwanie się zdobytymi wiadomościami. Ten wybitny filozof grecki dostrzegał tak – jak inni przedstawiciele pedagogiki dzieciństwa – rolę poznania zmysłowego, jego zdaniem najefektywniejszego w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym.

System edukacji w starożytnym Rzymie był bardzo zbliżony do greckiego. Na myśl współczesnej koncepcji edukacji zintegrowanej wpływ wywarły poglądy Seneki (4 r. p.n.e.–65 r. n.e.), który podkreślał priorytetową rolę wychowawcy, zgodną z głoszonymi zasadami kształcenia osobowości młodego człowieka. Jego celem powinna być stymulacja pragnienia wiedzy w uczniach. Podobne podejście w tej kwestii prezentował Kwintyliusz (35–96 n.e.). Jako zwolennik publicznego

wychowania upatrywał wartości w nauce współżycia społecznego i rozbudzeniu ambicji uczniów. Dzieło *O wychowaniu mówcy* poświęcone zostało zagadnieniom dydaktyki praktycznej. Zgodnie z jego poglądami *sily umysłowe dzieci są tak obfite, że nie mogą zadowolić się tylko jedną nauką. Zajmując się jednym przedmiotem równocześnie spoglądają w różne strony, co umożliwia studiowanie większej ilości nauk* (Kot, 1996, s. 98). Kwintyliian zalecał nauczanie łączne czytania i pisania, wdrażając przy tym ucznia do staranności i estetyczności. Ogromne wymagania stawiał nauczycielowi wczesnej edukacji, który powinien posiadać duże doświadczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz umiejętność *zniżania się do dziecięcych pojęć*. Język, jako umowny system symboli oraz podstawowe narzędzie komunikacji z innymi ludźmi, umożliwiał dzielenie się wiedzą i uczuciami pomiędzy wychowawcą a wychowanymi, oddziaływał na ich myślenie i działanie. Zwracał uwagę na walory nauczania grupowego, które często i dzisiaj poddawane są re(interpretacji) jako innowacyjny paradygmat wspólnoty. Uczenie się zbiorowe i we współpracy to zorganizowane zadania i ćwiczenia wykonywane wspólnie z „innymi”, ich wspomaganie, obejmujące rozwiązywanie problemów w parach lub grupach. Towarzyszą temu dyskusje, negocjacje, wyrażanie poglądów, opinii, sądów itp. Z kolei kooperatywne uczenie się i nauczanie we współpracy, na które Kwintyliian wskazywał w swoich poglądach, polegało na równoczesnych interakcjach, pozytywnych zależnościach i indywidualnej odpowiedzialności. Jego cechami były: integracja, koleżeńskie interakcje, skuteczna komunikacja, wysoki poziom akceptacji i wsparcia, angażowanie się wszystkich, duża pomoc i wysoka koordynacja wysiłków. W myśli Kwintyliiana obecna idea integracji polega na włączeniu się wszystkich uczniów w proces wychowania i nauczania szkoły, tych zdolnych i mniej zdolnych, jak również na scalaniu nauk oraz koncentracji na możliwościach rozwojowych dziecka.

ŚREDNIOWIECZE

O średniowieczu mówi się jako o czasach zastoju czy nawet wycofania edukacyjnego. Wydawać by się mogło, że w epoce dominacji uczenia się pamięciowego i stosowania niehumanitarnych kar cielesnych nie odnajdujemy żadnych przesłanek oddziałujących na współczesną koncepcję edukacji zintegrowanej. Jednak Hrabanus Maurus (776–856) – pierwszy nauczyciel Niemiec – w swoich poglądach nawiązywał do dzieł Kwintyliiana, stosując podstawowe zasady dydaktyczne: stopniowania wiedzy w przekazie oraz poglądowości poprzez oglądanie i podziwianie. Według niego integrując obydwie zasady, należy zwrócić uwagę na zakres wiedzy i jej jakość, jej gruntowne przemyślenie, staranną i systematyczną interpretację, wnikając przy tym w poziom trudności oraz interdyscyplinarny i wielowymiarowy stopień jej pogłębiania. Poglądowość to wprowadzenie bezpośredniego poznania rzeczywistości do procesu nauczania, to wnikliwa obserwacja, czyli spostrzeganie rzeczy, faktów, zjawisk, którym towarzyszą: doświadczenie, eksploracja, eksperymentowanie, dociekliwość, zdolność

rozumienia otoczenia. Za istotne uważał cechy charakterystyczne nauczyciela, jego kompetencje, postawę, profesjonalizm oraz talent pedagogiczny. Inspirował samodzielność w konstruowaniu wiedzy przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Drugim myślicielem podkreślającym w swoich poglądach znaczenie zasady wszechstronności w nauczaniu, którego efektywność gwarantowała konstruktywna współpraca ucznia z nauczycielem, był Hugo od świętego Wiktora (1096–1141). Myśliciel ten silnie akcentował integrację podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia, zasadę stopniowania trudności, rozwijanie zdolności poznawczych uczniów i ich zainteresowań, atrakcyjność i eklektyzm wykorzystania metod rozwijających aktywność. Do źródeł współczesnej koncepcji edukacji zintegrowanej należą również przekonania filozofa scholastycznego i teologa świętego Tomasza z Akwinu (1225–1274), według którego punktem wyjścia w nauczaniu dzieci jest poznanie zmysłowe, odbiór bodźców służących rozwijaniu zainteresowań danym przedmiotem. W stosunku do poznania zmysłowego priorytetem był tutaj wewnętrzny akt umysłu. Z kolei do poznania prawdy dochodziło się dwoma drogami: poprzez pouczenie innych albo własne badanie i osobiste studium. W pracy nauczyciela dominował akcent motywowania dziecka do samodzielnej aktywności, dzięki której uczyło się ono: konstruowania tożsamości, świadomego kierowania swoim zachowaniem, stawania się jednostką autonomiczną, umiejącą podejmować decyzje i je uzasadniać, wykazywania się ciekawością poznawczą, samokrytycyzmem, umiejętnością podejmowania dialogu i dokonywania wyborów. W kontekście samodzielności włączano ucznia w różnorodne sytuacje zadaniowe, wymagające posiadania wiadomości, stwarzające warunki do posługiwania się nimi w generowaniu nowej wiedzy, jej weryfikowaniu i tworzeniu nowych znaczeń.

CZASY NOWOŻYTNE

Okres ten wniósł za sobą postępową myśl pedagogiczną, która odegrała istotne znaczenie w kreowaniu obecnej wizji edukacji zintegrowanej. W nauczaniu istotną rolę odgrywał rozwój aktywności, samodzielności i twórczości ucznia oraz jego zdolności, a przede wszystkim wszechstronne zainteresowania. Program nauczania dostosowano do możliwości psychofizycznych dziecka, kładąc duży nacisk na zrozumienie przyswajanych treści.

W twórczości poniżej wymienionych myślicieli można zauważyć wręcz rewolucyjne poglądy na temat wychowania i nauczania dziecka, które należy odnieść do teraźniejszych założeń zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Ogromne znaczenie na poddaną interpretacji kwestię mają poglądy Ludwika Jana Vivesa (1492–1540), hiszpańskiego humanisty, który wychowanie traktował jako zadanie społeczne, mające na celu moralne podniesienie ludzkości. Postulował obserwację w nauczaniu oraz rozwijanie samodzielności myślenia u dziecka. Odrzucał metody werbalne stosowane w pracy szkolnej przez nauczycieli, uzasadniając ich niewielką przydatność w edukowaniu jednostki. Jako pierwszy, priorytetową

rolę przypisywał szeroko pojętemu współdziałaniu rodziny i szkoły w procesach wychowawczych i edukacyjnych. Aktywność, nauka, ćwiczenia na świeżym powietrzu, naturalizm w trakcie ogólnorozwojowych i dydaktyczno-badawczych zabaw stanowiły podstawę rozwijania introspekcji percepcyjnej w integralnym poznawaniu świata, rozwijaniu wartościujących zachowań jednostki. Vives preferował *sensualistyczną teorię poznania jako najdalej idącą konsekwencję renesansowego krytycyzmu i niezależności myśli* (Kempfi, 1968, s. 10). Aby szkoła należycie spełniała swoją rolę, musi w niej panować przyjazna atmosfera, oparta na paradygmacie wspólnoty i partycypacji oraz na indywidualnym podejściu nauczyciela do dzieci, zgodnie z psychologią różnic rozwojowych.

Wielkie nadzieje w edukacji pokładał najwybitniejszy czeski pedagog – reformator szkolnictwa i propagator zasady pogładowości – Jan Amos Komeński (1592–1670). Uważał on, że wszystkim najmłodszym należy zapewnić odpowiednie wychowanie i kształcenie, dzięki którym będą mogli zdobyć wiedzę operatywną i umiejętnie wykorzystać ją w wielu dziedzinach życia. Podstawę jego postulatu pogładowości stanowiła obserwacja, poznawanie świata poprzez bezpośredni kontakt z rzeczywistością, poprzez narządy zmysłów (wielozmysłowość) (Sztobryn, 2015). Aby szkoła mogła przygotować uczniów do życia, musi mieć kompetentnych nauczycieli, wykorzystujących skuteczne metody nauczania oraz wartościowe od strony merytorycznej, metodycznej oraz rzeczowej podręczniki. Powinna także uwzględniać skłonności dzieci do ciągłego ruchu, niechęć do przymusu, potrzebę współzawodnictwa oraz zróżnicowanej pracy umysłowej. Komeński był zdecydowanym przeciwnikiem bezmyślnego uczenia się na pamięć, bez głębszego zrozumienia realizowanego tematu, wynikającego z logicznego następstwa, opierającego się na zasadzie systematyczności. Program nauczania w szkole elementarnej miał charakter ogólny, wszechstronny, stanowił pewną całość (obejmował: język ojczysty, rachunki, początki geometrii, śpiew pieśni, religię, wiadomości o stosunkach społecznych, gospodarczych i państwowych, zarys historii powszechnej, wiadomości z geografii – wiedzę o Europie, własnej ojczyźnie, informacje o rzemiosłach). Zalecał także stosować zasadę stopniowania trudności w nauczaniu, opartą na znajomości psychofizycznego rozwoju uczniów, uwzględniając poziom tych słabszych, mniej zdolnych i wątpliwych. Nauczyciel w toku edukacji przechodził od tego, co znane, do tego, co nieznanne, od rzeczy prostych do bardziej złożonych. Najbardziej fundamentalne było jednoczesne poznawanie rzeczy i słów w toku integracji poszczególnych treści z różnych przedmiotów nauki szkolnej, ściśle ze sobą powiązanych. Bogdan Suchodolski wraz z Jadwigą Walczyną, opracowując własną koncepcję integracji w poglądach tego niepowtarzalnego pedagoga, wyróżnili dwa wątki: dydaktyczny (organizacyjno-metodyczny) i pansoficzny (teoretyczno-filozoficzny). Pierwszy oparty był na antropologii. *Drugi z kolei oznaczał zdobycie uniwersalnej wiedzy o rzeczywistości i możliwościach jej spożytkowania. Według jego założeń świat jest jednością, składającą się z wielorakich i powiązanych ze sobą rzeczy* (Komeński, 1956, s. 69). Analizując i interpretując pedagogikę

Jana Amosa Komeńskiego, Wiesław Andrukowicz (2001, s. 62; 2004) stwierdził, że można zauważyć w niej wiele odniesień do współczesnej koncepcji integracji. Należą do niej między innymi: scalanie różnych treści kształcenia, metod nauczania i środków dydaktycznych. Zaczyna rozwijać się płaszczyzna integracji szkoły z rodzicami oraz – co najważniejsze – objęcie edukacją elementarną wszystkich dzieci. Według tego autora Komeński stał się twórcą integralnego systemu kształcenia człowieka, bez względu na jego pozycję społeczną, ekonomiczną, wyznanie, narodowość czy rasę, gdzie nauczanie zapewniało nie tylko prostą reprodukcję kompetencji poznawczych lecz także jakościowe formowanie własnego widzenia świata.

Jan Jakub Rousseau (1717–1778) – filozof, pisarz, zwolennik wychowania swobodnego i pedagogiki naturalistycznej, ujmował wychowanie jako sztukę opartą na dwóch zasadach: pierwszej, pozwalającej na swobodne rozwijanie się natury ludzkiej w dziecku bez ingerencji, ograniczeń, biegu natury i wpływów zewnętrznych oraz na dostosowaniu do naturalnego, swobodnego (fizycznego i psychicznego) rozwoju dziecka (progresywność). Rousseau naturę uważał za najlepszą nauczycielkę, a jej wytwory – kamyki, piasek, nasiona, gałązki, listki i inne – za najwłaściwsze zabawki dla dzieci. Liczył się z ich prawami, traktował je jako podmiot i indywidualność. W wychowawcy upatrywał przyjaciela i partnera uczniów, osobę wspierającą, pomagającą, zrównoważoną, dającą przykład i wzór do naśladowania. Zostawiając dziecku swobodę, wyzwał w nim zdyscyplinowaną i twórczą samodzielność. Powyższe tezy znajdują odzwierciedlenie we współczesnej koncepcji kształcenia zintegrowanego w klasach I–III szkoły podstawowej, która jest zorientowana na dziecko jako całość i indywidualność, pełnowartościową jednostkę i podmiot procesu edukacyjnego.

Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827) to twórca oryginalnego systemu pedagogicznego, opartego na nauce o rzeczach, którego podstawę stanowiły przesłanki psychologiczne. Stworzył teorię nauczania elementarnego opartego na zasadzie bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością i systematycznym rozwoju jego zdolności umysłowych. W „nauce o rzeczach” uwzględnił treści zaczerpnięte z najbliższego środowiska, którego celem jest systematyczne i planowe zaznajamianie dzieci z najbliższymi przedmiotami i zjawiskami. Kryterium integracji treści stanowiły powtarzające się przedmioty, własności i zjawiska ogólne. Organizacja systemu edukacji polegała na stworzeniu w dziecięcym umyśle całościowego, usystematyzowanego obrazu świata. Zdaniem Pestalozziego wychowanie ma być zgodne z naturą i siłami rozwojowymi jednostki, a nauczanie opierać się na metodzie oglądowej i przebiegać zgodnie z trzema naturalnymi stadiami poznania: dostrzeżenie wybranego przedmiotu (jednego), dokładne poznanie za pomocą różnych zmysłów, nazwanie – określenie stosownym pojęciem. Składnikami edukacji były elementy poznania: liczba, kształt i słowa. U najmłodszych rozwijano umiejętność liczenia – wymagającego nauki rachunków, mierzenia – wymagającego nauki rysunku i geometrii oraz mówienia obejmującego ćwiczenia w mówieniu i czytaniu. Proces kształcenia miał uwzględniać „przyrodzone” właściwości uczniów. Według

Pestalozziego zadaniem nauczania jest porządkowanie wyobrażeń i czynienie ich jasnymi. Jasność i dokładność pojęć można osiągnąć poprzez obserwację obiektów w rzeczywistości społeczno-przyrodniczej. Obserwacja musiała być odpowiednio ukierunkowana, zmierzać do policzenia przedmiotów czy obiektów, określenia ich formy czy kształtów i ich nazywania. Liczba, kształt i nazwa umożliwiały tworzenie jasnych, poprawnych pojęć, pełną charakterystykę spostrzeganych obiektów, a więc stanowiło podstawowe elementy nauczania. Pedagog ten umiejętnie integrował wychowanie umysłowe, moralno-religijne i fizyczne z praktycznym przygotowaniem dzieci do życia. Doceniał prawdziwych i oddanych wychowawców, którzy *widzieli w każdym dziecku tę samą godność i szlachetność ludzką* (Pestalozzi, 1955, s. 45). Dzięki działalności pedagogicznej Jana Henryka Pestalozziego znacznie wzrosło zainteresowanie szkolnictwem początkowym. To właśnie on wznowił starożytny pogląd Pitagorasa, wg którego największy wysiłek pedagogiczny powinien być skierowany na najwcześniejszy wiek życia dziecka.

ROZWÓJ KONCEPCJI INTEGRACJI WE WCZESNYM WYCHOWANIU I NAUCZANIU DZIECKA NA ŚWIECIE W XIX I XX WIEKU

Integracja oparta na przesłankach pedagogicznych nawiązuje przede wszystkim do koncepcji edukacyjnych prezentujących różne podejścia, powstałych w okresie Nowego Wychowania, a więc do: „szkoły pracy” Johna Deweya, „metody ośrodków zainteresowań” Owidiusza Decroly’ego, „nauczania łącznego” Bertolda Otto i Karola Linke, „metody projektów” Wiliama Hearda Kilpatricka i Johna Stevensona, a także do systemów pedagogicznych Marii Montessori, Celestyna Freineta i innych. Zrodziła się ona na przełomie XIX i XX wieku jako próba przeciwstawienia się założeniom herbartowskiej szkole tradycyjnej, opartej na paradygmacie instrukcyjnym, scjentyzmie naiwnym i przekazie transmisyjno-monologowym, bez uwzględniania możliwości, aktywności, zainteresowań i zdolności poznawczych uczniów. Już „nauka o rzeczach” zawierała w sobie elementy tendencji metodycznych w nauczaniu początkowym, które w XX wieku znane były pod nazwą nauki całościowej. Nowe prądy pedagogiki wykreowały jednostkę na działającą, tworzącą, doświadczającą, eksperymentującą. Psychologia dziecka zwracała szczególną uwagę na wrodzony dziecięcy popęd do czynności, na rolę zmysłów w procesie poznawania świata. Amerykański filozof i pedagog John Dewey (1859–1952) w swojej koncepcji opierał się na założeniach filozofii pragmatycznej, psychologii i socjologii. Poddając krytyce zasady dawnego wychowania i nauczania, pracę założonej przez siebie szkoły eksperymentalnej oparł na naturalnych potrzebach i przeżyciach dziecka. Preferował metodę uczenia się poprzez doświadczenie i działanie oraz rozwiązywanie problemów. Żadna czynność nie pochodziła z biernego naśladownictwa, gotowych schematów i narzucanych modeli. Pomysły wychodziły od samego dziecka, a projekt czynności zabaw i zajęć wynikał z konkretnych sytuacji. Nauka całościowa umożliwiła zatem uczniom klas początkowych kształtowanie obrazu

otaczającego świata, uczyła poznawania rzeczy, obiektów, faktów, zjawisk. Świat jawił się jako całość i stanowił podstawę jego wnikliwego poznawania przez dziecko. Szczególne miejsce zajmowała w niej wolność ucznia, indywidualizm pedagogiczny i współdziałanie. Natomiast wychowanie, zdaniem Zbyszko Melosika (1995, s. 100), *miało ułatwić przystosowanie jednostki do zmieniających się warunków otaczającej rzeczywistości, w której uczy się ona przede wszystkim poprzez działanie*. Oryginalność systemu Deweya wywarła znaczny wpływ na różne koncepcje nauczania łącznego w Europie. Owidiusz Decroly (1871–1932) swoją metodę – jako jedną z odmian nauki całościowej – podobnie jak Dewey oparł na naturalnych potrzebach i zainteresowaniach dziecka. Zadaniem wychowania było przygotowanie do życia poprzez przystosowanie do środowiska przyrodniczego i społecznego. W programie szkolnym nie widniał podział na przedmioty nauczania. Naukę Decroly organizował według ośrodków tematycznych, dostosowanych do faz rozwojowych, rozwijających się potrzeb, czynności umysłowych i ruchowych dziecka, które stawały się ośrodkami zainteresowań i wielokierunkowej aktywności uczniów. Środowiskiem naturalnym były: ogród, plac szkolny, izba szkolna, natomiast środowisko społeczne stanowiło życie rodzinne i szkolne. Zrywając z encyklopedyzmem, Decroly akcentował trzy czynności: obserwację przedmiotów i zjawisk, kojarzenie (nawiązywanie do wcześniejszych wiadomości i kształtowanie pojęć), wyrażanie (rzeczowe: lepienie, modelowanie, rysowanie, wycinanie lub oderwane: opowiadanie, pisanie wypracowań). Wyrażanie miało na celu kontrolę i sprawdzenie osiągniętych wyników. Klasy stanowiły małe warsztaty i pracownie, w których uczniowie mieli możliwości konstruowania i sprawdzania wiedzy, jej weryfikacji, badania, eksperymentowania i przedstawiania argumentów. Myślenie i działalność poznawcza nie były ograniczone kopiowaniem, utrwalaniem i reprodukcją lecz poznawaniem zjawisk i samodzielnym wyprowadzaniem z nich oraz uzasadnianiem nowych twierdzeń, przechodząc od praktyki do teorii. Zespoły klasowe były koedukacyjne i liczyły od kilku do kilkunastu uczniów w różnym wieku, o możliwie podobnym poziomie intelektualnym. Dzięki ich niewielkiej liczbie można było zapewnić swobodę, przestrzeń, możliwość negocjacji, aktywizację myślenia uczniów w relacjach grupowo-poznawczo-twórczych. Bardzo istotnym zadaniem szkoły „dla życia i przez życie” było obudzenie w dziecku zrozumienia dla tego, co tworzy, wykonuje, umożliwiając mu kierowanie samym sobą. Całościowe podejście odzwierciedlone zostało również we wprowadzeniu globalnej nauki czytania i pisanie oraz podczas gier wychowawczych i dydaktycznych, wspierających aktywność i rozwijających sprawność myślową uczniów. Pedagogika Decroly’ego według Ryszarda Więckowskiego (1993, s. 11–13) funkcjonowała w kręgu nacjonalistycznych koncepcji edukacji, które eksponowały znaczący udział czynników wrodzonych w rozwoju i życiu jednostki. Zaletą tego systemu było współdziałanie wychowawców z poszczególnymi dziećmi w kierunku ich pełnego indywidualnego rozwoju. Można zatem stwierdzić, że w metodzie ośrodków zainteresowań eksponowano integrację typu organizacyjnego.

Austriacki pedagog Karol Linke (1884–1938) rozwinął ideę nauczania łącznego, teoretycznie ją uzasadnił i wprowadził do praktyki szkolnej w klasach początkowych. Zaproponował całościowe jednostki tematyczne zwane „kręgami życia” (poszczególne przedmioty i zjawiska, stanowiące funkcjonalnie ze sobą powiązaną całość i będące przedmiotem określonych działań dziecka, np. praca listonosza, wapno w budownictwie) i „kręgami rzeczy” (przedmioty same w sobie, niejako oderwane od życia, np. waga, wapno). Linke, wychodząc z założenia, że dziecko ujmuje rzeczywistość w sposób holistyczny i stopniowo, drogą analizy dochodzi do wyodrębnienia różnych gałęzi wiedzy, uważał, że nauka szkolna powinna mieć charakter łączny, a jej treści zawierać wycinki z natury i życia społecznego. Zniósł nauczanie przedmiotowe w klasach młodszych, ponieważ – jak twierdził – *nie można rozdrabniać ludzkiej wiedzy na cząstki i wpychać je potem w umysł dziecka, niezależnie od siebie, w starannie podzielonych czasach nauczania* (Linke, 1933, s. 13). Jednostką metodyczną był dzień pracy, który łączył się z poprzednimi i następnymi w większe jednostki, obejmujące tydzień, dwa tygodnie, a nawet miesiąc i rok. Opracowanie treści ujętych w tych jednostkach przebiegało w dwóch fazach: obserwacji i wyrażania. Bezpośrednie obserwacje umożliwiały uczniom wycieczki lub celowo organizowane sytuacje w warunkach szkolnych. Po poznaniu rzeczy przechodzono do ekspresji, w której dziecko odzwierciedlało wiedzę zabarwioną osobistymi przeżyciami, wypowiadając się za pomocą rysunku, ruchu, mowy, pisma, barwy, dźwięku oraz liczby (Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 49). Nauczanie łączne Karola Linkego scalało dwa systemy edukacyjne: nauczanie całościowe, globalne, niezróżnicowane treściowo oraz formalne z nauczaniem różnicującym się treściowo i formalnie – przedmiotowo-systematycznym. Znany amerykański filozof i pedagog Wiliam Heard Kilpatrick (1871–1965) wraz z profesorem Pedagogiki Instytutu Carnegiego w Pittsburgu Johnem Alfredem Stevensonem (1845–1914) opracowali metodę projektu. W swoich założeniach w miejsce tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego i nauczania przedmiotowego wprowadzili tak zwane projekty jako ośrodki nauki i pracy uczniów, które miały odpowiadać dziecięcym zainteresowaniom oraz wiązać ich działalność praktyczną z pracą umysłową. Metoda projektu spełniała rolę nowatorskiego przedsięwzięcia o charakterze badawczym, zmierzającego do realizacji większego, starannie zaplanowanego zadania, które powstaje przy twórczym zaangażowaniu uczniów i dorosłych. Stwarzała ona (i stwarza nadal) szansę wdrażania ich do wartościowego życia, które cechuje pasją i skuteczność działania. W czasie jej realizacji dziecko samo stawia pytania, samo szuka odpowiedzi i samo podejmuje decyzje dotyczące sposobu wykonania zadania czy rozwiązania problemu. Elementów nauki całościowej dopatrujemy się również w działalności pedagogicznej austriackiego myśliciela, twórcy antropozofii Rudolfa Steinera (1861–1925), w jego szkole służącej dzieciom robotników i urzędników pracujących w fabryce wyrobów tytoniowych „Waldorf Astoria”. *Antropozofia jest wiedzą ujmującą człowieka w aspekcie całościowym, we wzajemnych związkach, to co wewnętrzne i to co zewnętrzne, istotę i zjawisko, ideę i rzeczywistość, ducha i materię, myślenie i egzystencję* (Adamek,

1997, s. 137, 140). Jednym z zadań szkoły Steinera było ukazanie dzieciom całościowego i uporządkowanego obrazu świata. W programach nauczania występowało kilka grup przedmiotów: główne, artystyczne i praktyczne, dobierane w zależności od wieku i zainteresowań uczniów. Te grupy przedmiotów uzupełniały dodatkowo wychowanie fizyczne, religia oraz dwa języki obce. Wychowawca klasy przez osiem lat wnikliwie poznawał i oddziaływał na swoich wychowanków. Warto zwrócić szczególną uwagę na wprowadzoną przez Steinera ciekawą koncepcję organizacji – tak zwanego nauczania „epokowego”. Polegała ona na tym, że w okresie od dwóch do czterech tygodni każdego dnia, w czasie dwóch godzin uczyło się tylko jednego przedmiotu głównego. Po tym okresie rozpoczynała się następna epoka, obejmująca kolejny przedmiot główny. Treści kształcenia przewidziane do realizacji w ciągu całego roku szkolnego zostały opracowane w jednej lub dwóch „epokach”. Rolę podręcznika pełniły „zeszyty epokowe”, które w klasach młodszych dzieci tworzyły samodzielnie za pomocą rysunków i uzupełnianych notatkami nauczyciela. Wychowawca według Steinera powinien pełnić rolę ogrodnika – pielęgnującego dziecko jako roślinę, lekarza – naprawiającego to, co przez cywilizację zostało zepsute, kapłana – posiadającego antropozoficzną wiedzę o człowieku, wiedzącego, jakie warunki powinny zostać spełnione, aby mogło ujawnić się w nim pełne człowieczeństwo, artyście – wykorzystującego wyobraźnię i intuicję, które trafiają do umysłu i serca najmłodszych (Depta, 1992; Laska-Piątek, 2005, s. 45–51). W nauczaniu epokowym ogromne znaczenie odgrywała twórcza aktywność ucznia – plastyczna, muzyczna – eurytmia (sztuka ruchu, ufizycznienie duchowości, „widziany śpiew”), teatralna, indywidualizacja kształcenia oraz poznawanie złożoności świata. To wszystko czyniło pedagogikę waldorfską interesującą i powiązaną ze współczesną koncepcją integracji niezwykle interesującą. Odejście od intelektualizmu, inercji, werbalno-recepcyjnego charakteru zajęć, nadmiaru wymaganych informacji do zapamiętania na rzecz wspomagania rozwoju dziecka, na wartość jego wiedzy osobistej, stwarzanie stymulującego środowiska – to założenia stanowiące główne przesłanie idei Steinera.

Z kolei twórcą ruchu nawiązującego do idei swobodnego wychowania i szkoły aktywnej był Celestyn Freinet (1896–1966), który pragnął uczynić swoją placówkę – *Ecole moderne*, założoną w 1935 r. wraz z żoną Elizą, miejscem rzeczywistego wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka, a rozwój ten widział jedynie w *obrębie kolektywu, któremu ono służy i z którego usług samo korzysta* (Freinet, 1949, s. 203). Takiego wychowania nie mogła zapewnić szkoła oparta na systemie klasowo-lekcyjnym i sztywnych regułach herbartowskiej pedagogiki. Freinet stworzył koncepcję opartą na podstawach psychologicznych i socjologicznych. Jego praktyczna koncepcja była przykładem założeń dydaktyczno-wychowawczych szkoły twórczej, w której tradycyjne nauczanie podręcznikowe zastąpiono oryginalnymi metodami, formami i środkami dydaktycznymi pod nazwą „techniki pedagogiczne” (swobodny tekst, gazetka szkolna, drukarenka, korespondencja międzyklasowa i międzyszkolna, fiszki autokorektywne, doświadczenia poszukujące, żywy teatr, dyplomy sprawności) (Karbowniczek, 2008, s. 26). Freinet uważał za konieczne

organizowanie uczniom wszechstronnych kontaktów ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-kulturowym. Starał się rozwinąć nie tylko zainteresowania i twórcze możliwości uczniów ale i nauczycieli, którym pragnął zaszczerpić potrzebę systematycznego poszukiwania nowatorskich, coraz bardziej doskonalszych działań edukacyjnych (Freinet, 1981, s. 163). Zrezygnował z systemu klasowo-lekcyjnego, a izbę lekcyjną z planem nauczania i podręcznikami zastąpił tematyką zaczerpniętą z bieżącego życia, nauką opartą na swobodnym tekście, ekspresją we wszystkich możliwych przejawach – słowną, plastyczną, muzyczną, techniczną, metodami naturalnymi, dążąc do najpełniejszego rozwoju procesów poznawczych i kontaktów społecznych dziecka. Ogromne znaczenie w koncepcji Freineta ma wychowanie przez pracę, dzięki któremu zdobywa ono doświadczenie w toku różnorodnej działalności oraz przeżyć, wynikających z osobistego wysiłku, dzięki czemu rozumie wartość i sens pracy. Gwarancją dobrej organizacji pracy na zajęciach było kompetentne planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniami w klasach młodszych. Konstruowaniem planów zajmowali się nauczyciele, opracowując w nich czynności oraz zadania dla uczniów. Na podstawie takiego planu wybierali oni sobie zadania, które samodzielnie starali się rozwiązywać w małych zespołach, po czym przygotowywali swoje indywidualne plany pracy, zawierające możliwe do wykonania projekty. Następnym realizacją tych planów była kontrola. Uczniowie aktywnie uczestniczyli w ocenie własnego wysiłku i efektów pracy. Nauczyciel pełnił rolę partnera, doradcy, udzielał pomocy i wsparcia. Koncepcja pedagogiczna C. Freineta jest ciągle żywa, twórcza i otwarta, działa inspirująco na współczesny rozwój edukacji zintegrowanej, a jej założenia dotyczą wszystkich dziedzin w klasach I–III szkoły podstawowej.

Również wielostronne doświadczenia Marii Montessori (1870–1952), lekarki, prekursorki pedagogiki wieku dziecięcego, wolności, zwolenniczki naturalizmu pedagogicznego, wywarły ogromny wpływ na integralne kształcenie uczniów w młodszym wieku szkolnym. Swoją koncepcję urzeczywistniła w zorganizowanym przez siebie w Rzymie (1906) „Casa dei bambini” – domu dziecięcym, pełniącym rolę oryginalnej szkoły w domu. Było to środowisko stworzone dla zaspokojenia naturalnych potrzeb dzieci, które mogły je przekształcać i zmieniać, ćwicząc własne poczucie doskonałości. W tak skonstruowanej przestrzeni edukacyjnej miały uczyć się odpowiedzialności, uczestnicząc w zajęciach codziennych, mających charakter pracy aktywizująco-twórczej. Idea pedagogicznej koncepcji Montessori polegała na wprowadzeniu wolności, swobody, ale i dyscypliny, która stanowiła wyzwanie, aby stać się godnym tej wolności (Montessori, 1994, s. 43). Dzieciństwo według niej to okres niezwykle elastyczności i intensywności rozwoju poszczególnych sfer, podatność na kreowanie zmian osobowościowych, dociekliwości badawczej oraz olbrzymiego potencjału do konstruowania wiedzy. Wymaga on od nauczycieli kompetentnej wiedzy psychologicznej, filozoficznej i socjologicznej dotyczącej wszechstronnego, integralnego rozwoju dziecka – jego prawidłowości, uwarunkowań, możliwości, stymulowania i kierowania tym rozwojem, nauczania w „poszukiwaniu śladu”, wykształcenia na jednostkę pełnomocną, aktywną

w kulturze, wychodzącą poza dostarczone i podstawowe informacje. Montessori dużą wagę przywiązywała do bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością, podkreślała rolę przestrzeni szkoły i jej otoczenia, które ożywia świat przyrody: kwiatów, roślin, krzewów, drzew. Podstawowymi warunkami harmonijnego rozwoju dziecka było urządzenie otoczenia, materiał dydaktyczny oraz osobowość nauczyciela. Wychowawca zobowiązany był do przygotowania urozmaiconego środowiska i umożliwienia wychowankom wielointeligentnego rozwoju w trakcie wykonywania różnorodnych działań. *W domach dziecięcych nie było miejsca na współzawodnictwo, konkurencję, rywalizację, nie stosowano nagród i kar* (Szuksta, Mendel, 1995, s. 24). Każde dziecko wykazywało potrzebę posiadania własnego miejsca, które mógł stanowić nawet fragment stolika. Materiał dydaktyczny z kolei służył do rozwijania zmysłów i ćwiczeń mięśni. Jego zadaniem było dostarczenie rozmaitych bodźców czuciowych i doskonalenie percepcji selektywnej bodźców. Toteż miał być zróżnicowany oraz dobrany w taki sposób, aby dziecko mogło z łatwością kontrolować swoją działalność i poprawiać błędy. Do kluczowych powinności nauczyciela zaliczano jego inspirowanie spontanicznych reakcji dziecka i świadczenie mu pomocy, tworzenie atmosfery porządku w zabawie, nauce i pracy, prowadzenie systematycznej obserwacji, dobór materiałów, rejestrację spostrzeżeń, ich wartościowanie i konstruowanie oceny opisowej. Oprócz przygotowania merytorycznego i metodycznego musiała być to osoba pokorna, cierpliwa, odpowiedzialna za rozwój dziecka, opanowana, spokojna, skromna, działająca w myśl motta: „Pomóż mi samemu to zrobić”. Swoje postępowanie powinna uzależniać od dziecka i szanować je w czasie pracy, odpoczynku, a szczególnie wtedy, gdy popełnia błędy (Klim-Klimaszewska, 2016, s. 561). Sama Montessori była wnikliwą obserwatorką dziecięcych zachowań (psychika, adaptacja, intelekt). Dzieci uczyły się w domach także komunikowania, wzajemnej pomocy, samokontroli, samooceny, systematycznej pracy nad sobą, odkrywania nowych rzeczy i zjawisk, poszukiwania dobrych rozwiązań oraz twórczej pracy. Charakterystycznymi elementami opisywanej metody jest problemowo-kompleksowy układ programowych treści kształcenia, uzupełniony dużą liczbą przykładów, co, z jednej strony, pozwala na redukcję materiału programowego, z drugiej – nie prowadzi do wypaczenia obrazu świata. W realizacji treści programowych przechodzi się od najbardziej ogólnych spostrzeżeń do danych szczegółowych. Tworząc globalny obraz otaczającego świata i wchodzących w jego skład elementów, nie zapomina się o łączących te elementy relacjach i współzależnościach.

EDUKACJA ZINTEGROWANA W WYBRANYCH POLSKICH KONCEPCJACH PEDAGOGICZNYCH

Na podkreślenie zasługuje wkład polskich pedagogów w rozwój idei nauczania całościowego, a mianowicie Jana Władysława Dawida, Henryka Rowida, Mariana Falskiego, Marii Grzegorzewskiej, Jana i Antoniny Maćkowiaków, Jadwigi Walczyny, Łucji Muszyńskiej oraz Marii Cackowskiej i Ryszarda Więckowskiego.

Jan Władysław Dawid (1859–1914) był uznawany za twórcę naukowo uzasadnionej metodyki nauczania początkowego oraz za prekursora nauki całościowej. W swoich pracach szeroko opisał własną koncepcję scalania celów, treści i metod pod hasłem „nauki o rzeczach”, symptomatycznej dla ówczesnego nauczania początkowego, mającej głębokie podstawy teoretyczno-psychologiczne, teoriopoznawcze i społeczne. Zgodnie z jego koncepcją nauka o rzeczach w szkole obejmowała uczniów w wieku od 7 do 9 lat. Program nauki został zaprojektowany według naturalnych zbiorów ze świata przyrody i świata człowieka, od tego, co bliskie do tego, co dalsze, od tego, co łatwe i proste do tego, co złożone i trudne (Karbowniczek, 2016, s. 51; Karbowniczek, 2012; Dawid, 1960, Parafiniuk-Soińska, 2001, s. 142–143; Więckowski, 1993, s. 20). Dawid posługiwał się zasadą koncentracji. Kurs nauki o rzeczach podzielił według naturalnych zbiorów: pokój, mieszkanie, ogród i dom, miasto i wieś, pole łąka, las, woda (rzeka i staw), miejsce rodzinne i jego okolice. Dobór treści kształcenia dostosowany był do aktualnej pory roku. O skuteczności pracy dydaktyczno-wychowawczej decydowało rozumienie dziecka, jego wszechstronne poznanie. Ten znakomity psycholog i pedagog, podobnie jak Jan Henryk Pestalozzi, nauczanie początkowe oparł właśnie na nauce o rzeczach, czyli na zapoznawaniu ucznia z najbliższym otoczeniem, kształcącym jego spostrzegawczość oraz zdolność, celowość i wnikliwość obserwacji.

Najbardziej znanym polskim pedagogiem – gorącym entuzjastą realizacji idei Nowego Wychowania w nauczaniu początkowym był Henryk Rowid (1877–1944), założyciel „szkoły twórczej”, która pracowała zgodnie z założeniami koncepcji edukacji zintegrowanej oraz systemu klasowo-lekcyjnego. Próbę syntezy polskiej myśli pedagogicznej i ówczesnych innowacji weryfikowanych drogą eksperymentalną podjął w monografii *Szkoła twórcza*. Odwołał się w niej do filozofii Józefa Marii Hoene-Wrońskiego i Bronisława Trentowskiego oraz do psychologii strukturalnej, społecznej, psychologii zainteresowań. W szkole, organizując zajęcia z dziećmi, usunął niewygodne, sztywne ławki, wprowadzając w ich miejsce estetycznie wykonane, dostosowane do wzrostu dziecka stoliki. Kolorowe klasopracownie ozdobione artystycznie wykonanymi kopiami dzieł wielkich mistrzów, zielenią i pomocami stanowiły miejsce codziennej nauki. W pierwszych latach nie było podziału na odrębne przedmioty nauczania, brakowało również dzwonek. Naukę charakteryzował dynamizm i wielopoziomowość. Punktem wyjścia rozpoczęcia zajęć była obserwacja rzeczy i zjawisk w ich naturalnym środowisku. Na etapie wczesnoszkolnym Rowid wyróżnił dwa poziomy: poziom niższy (klasy I–II), w których praca koncentrowała się wokół poznawania rzeczy i zjawisk z najbliższego otoczenia, oraz poziom wyższy (klasy III–IV), w których zajęcia uczniów skupiały się wokół nauki o „rzeczach ojczystych” w taki sposób, że stanowiły one organiczną całość. Dwa kręgi tematyczne, czyli krąg rzeczy i zjawisk z najbliższego otoczenia oraz krąg rzeczy ojczystych, Rowid uważał za podstawę integracji. Z nauką o rzeczach związana była nauka czytania, pisanie, rachunki oraz różne formy ekspresji: słowna, plastyczna, muzyczna,

konstrukcyjna, zabawy ruchowe. Jako organizator państwowych kursów nauczycielskich brał pod uwagę gruntowną wiedzę rzeczową, metodyczną i merytoryczną nauczyciela z zakresu psychologii rozwojowej dziecka w młodszym wieku szkolnym oraz z socjologii, twierdząc, że jest ono *istotą zdolną do ciągłego rozwoju i doskonalenia się* (Rowid, 1929, s. 345). Wzorując się na metodzie ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego, w zakresie organizacji procesu wychowania i kształcenia zalecał następujący tok kierowania działalnością poznawczą uczniów: przeżycia i obserwacja, przeróbka psychiczna (asocjacje), wyrażanie. Miały one nie dopuścić do banalizmu i schematycznej budowy lekcji jako zamkniętej części w ustalonych ramach czasowych. Etapy te stanowiły fragmenty jednostki metodycznej, obliczane na jeden lub kilka dni zajęć. Rowid zauważał w nich silną moc aktywizującą różne sfery psychiki dzieci: mowę, myślenie, gotowość do działania, tworzenia przedmiotów przydatnych w codziennym życiu (Darmus, Meissner, Sztobryn, Szmyd, 2012). Idee szkoły twórczej i integracji były propagowane na łamach wielu czasopism pedagogicznych, takich jak: „Ruch Pedagogiczny”, „Szkoła i Nauczyciel”, „Życie Szkolne”, „Praca Szkolna”. Odwoływano się w nich do metody projektów, systemu daltońskiego, metody zuchowej i harcerskiej, psychologii różnic rozwojowych i form indywidualizacji. Marian Falski (1881–1974), polski pedagog i działacz oświatowy, w swoich poglądach wiązał nauczanie całościowe z syntetycznym w taki sposób, aby łączenie treści nie naruszało autonomii i spójności każdego przedmiotu. Jego elementarz stanowił przykład nauczania syntetycznego, wyrażającego się w układzie tematyki, która obejmowała kręgi z zakresu otaczającej rzeczywistości, ułożone zgodnie z zasadą stopniowania trudności w metodzie wyrazowej analityczno-syntetycznej, odpowiadającej tematyce treści formalnych języka ojczystego. (Falski, 1963; Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 52–54; Grzegorzewska, 1963). Scalenie w nim elementów umożliwiło dzieciom zapoznanie się z rzeczami z najbliższego otoczenia, a nabywanie umiejętności czytania, pisania, poprawnego mówienia kształtowało procesy intelektualne uczniów oraz czyniło naukę poprzez zabawę i pracę niezwykle interesującą.

Z kolei Maria Grzegorzewska (1888–1967) dokonała modyfikacji w polskim systemie metody ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego. Poprzez wprowadzenie swojej metody do szkół specjalnych wpłynęła na sposób edukacji uczniów klas początkowych. Jej psychologiczno-społeczna podstawa polegała na aktywizacji dziecka, opierała się na uwzględnianiu jego indywidualnych możliwości oraz na wiązaniu pracy szkolnej z jego osobistym życiem. Do cech charakterystycznych tej metody zalicza się koncentryczny układ treści kształcenia wokół ośrodków zainteresowań oraz wszechstronne poznanie sfer osobowościowych uczniów w trakcie działania poprzez obserwację, kojarzenie, ekspresję. Grzegorzewska w „ośrodkach pracy” koncentrowała uwagę na potrzebach poznawczych i socjalnych dziecka. Starła się tak organizować przestrzeń poznawania rzeczywistości, aby każdy uczeń na miarę swoich możliwości mógł pogłębiać obiektywny stosunek do świata. Takie warunki zapewniało jej zdaniem

wychowanie poprzez pracę, gdyż w trakcie wielokierunkowego działania rodzą się myśli, rozwija potencjał uzdolnień, zainteresowania oraz różnorodna aktywność poznawcza. Za najbardziej wartościową uważała pracę zespołową, zgodną z indywidualizacją wymagań i tempem pracy. W koncepcji „ośrodków pracy” nauczyciel przyjmował funkcję kierowniczą, stymulując i rozwijając dziecięce zainteresowania, stwarzając warunki do ich wszechstronnego rozwoju, utrzymując kierunek od zagadnienia centralnego ku coraz dalszym obrzeżom, czyli do interdyscyplinarnego łączenia się dziedzin (Więckowski, 1995, 1999).

Odwołując się do zmodyfikowanej przez Janinę i Antoniego Maćkowiaków metody nauczania łącznego Karola Linke, należy podkreślić, że ma ona szczególnie wpływ na współczesną teorię i praktykę edukacji zintegrowanej. Autorzy opierali swoją metodę na założeniu, że dziecko całościowo postrzega świat, odnosi się do otaczającej rzeczywistości ufnie i aktywnie. Te czynności stanowiły drogowskaz jego samorzutnego i samodzielnego rozwoju. Zdaniem tych pedagogów kompleksowo-problemowy proces edukacji powinien zaczynać się przede wszystkim od szerokiej aktywności praktycznej ucznia. Szkoła miała zapewnić odpowiednie warunki do jego rozwoju, zmieniając – jeśli trzeba – zarówno układ treści, jak i atmosferę nauczania. Preferowali podmiotowe ujęcie treści w programach z zastosowaniem racjonalnej korelacji. A. Maćkowiak (1970, s. 80–90) pisał: *Ten naturalny i silny pęd tkwiący w dziecku może i w szkole spełniać tę rolę, jeśli go nie zahamujemy, narzucając z góry system tradycyjnego, przedmiotowego nauczania i spychając dziecko do biernego odbiorcy przekazywanych treści oraz urabiania biernej roli tradycyjnego ucznia.* Koncentrowali oni treści wokół zagadnień tematycznych, wynikających z potrzeb, zainteresowań i dziecięcych przeżyć, mających umożliwić wielointeligentne poznanie rzeczywistości. Ci wybitni metodocy wczesnoszkolni, propagatorzy nauczania łącznego stopniowo wprowadzali najmłodszych w świat nauczania przedmiotowego, dobierali treści kształcenia, formy organizacyjne w taki sposób, aby dzieci mogły w kręgach życia dostrzec kręgi rzeczy, poszukując odpowiedniego momentu *wejścia w system przedmiotowy* (Mrożkiewicz, 1980, s. 41). Zaproponowali dłuższe jednostki tematyczne, uzupełnione o godzinne lekcje, potrzebne na systematyczne opracowanie niektórych skorelowanych treści. Ich zdaniem *nauczanie łączne powinno być nauczaniem wychowującym. Ma uczyć i wychowywać przez treści, formy i sposoby nauczania, być pierwszą fazą poznawania rzeczywistości, wprowadzania dziecka w wiedzę o świecie. Obejmuje to nie tyle jej gromadzenie ale kształtowanie obrazu rzeczywistości, wdrażanie do aktywnego udziału w przekształcanie oraz rozwijanie w toku pracy poznawczej myślenia dziecka* (Maćkowiak, 1970, s. 98).

W latach 60. Jadwiga Walczyna (1916–1991), nawiązując do nauczania łącznego Karola Linke, wypracowała teoretyczne zasady integracji w nauczaniu początkowym. Koncepcja miała charakter koncentryczno-treściowy. Integracja polegała na korelacji treści programowych, zaczerpniętych z najbliższego otoczenia dziecka, o charakterze społecznym bądź też wynikających z jego doświadczeń. Autorka zaproponowała pięć kierunków kształcenia: posługiwanie się narzędziami

społecznego porozumiewania się poprzez słowo i liczbę, kształcenie społeczne, kształcenie przyrodniczo-techniczne, kształcenie artystyczne i kształcenie w zakresie kultury fizycznej. Przedmioty nauczania zmieniono zatem na kierunku kształcenia. W swoim systemie wprowadziła lekcje kompleksowe, składające się z poszczególnych cykli, odpowiadających realizowanym treściom kształcenia. Stosowała integrację metod, form oraz wzajemnych relacji uczniów z nauczycielem i uczniów między sobą. Priorytetowe znaczenie odgrywała aktywność w działaniu oraz poszukiwanie innowacyjnych wyzwań. Należy podkreślić, że szkołę traktowała całościowo jako placówkę – obszar urzeczywistniania treści kształcenia w ujęciu zintegrowanym. Do propozycji Walczyny dotyczącej integralnej pracy szkoły nawiązujemy do dzisiaj, gdyż wiele jej założeń stanowi wartościowe i nieocenione źródło dla pewnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych.

Za twórczynię niezwykle oryginalnej, koherentnej i wielostronnej koncepcji integralnego wychowania i nauczania uważa się do dzisiaj Łucję Muszyńską. To ona wprowadziła pojęcie *jednostki tematycznej*, którym posługują się współcześnie nauczyciele praktycy. Sformułowała także kilka założeń, które obecnie odkrywane są jako innowacyjne. Odnoszą się do łącznego ujmowania celów wychowania i nauczania, scalania treści materiału nauczania i wychowania poprzez koncentrację wokół zasadniczych zintegrowanych jednostek tematycznych, tworzenia jednolitych – integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i dziecięcych przeżyć (Muszyńska, 1974, s. 10, 29). Według niej wychowanie i nauczanie to jednolity proces równoległej realizacji zespolonych ze sobą celów wychowawczych (kierunkowych) oraz dydaktycznych (instrumentalnych) przez wzbogacającą treściowo i metodycznie pracę nauczyciela. Główną ideą poczynań wychowawczych w nauczaniu integralnym było w tej koncepcji podmiotowe traktowanie wychowanków, wyrażające się uwzględnieniem ich potrzeb, życzeń i spontanicznie zgłaszanych pomysłów, co wymaga doraźnych zmian toku kształcenia zaplanowanego wcześniej przez nauczyciela. Uwzględniała samodzielność i atrakcyjność projektowania przez uczniów zróżnicowanych sytuacji oraz zadań i ćwiczeń edukacyjnych. Preferowała wszechstronną dziecięcą działalność oraz stosowanie przez wychowawcę urozmaiconych metod i form pracy. W koncepcji Muszyńskiej integracja odbywała się poprzez osobę nauczyciela, który był modelem i mentorem inicjowania uczniowskich działań edukacyjnych, ich aktywności, uznającym możliwości, zdolności i talenty, okazującym szacunek wokół niezwykłych pomysłów, dostarczającym pozytywnych wzorców we wzajemnych interakcjach. Istotny był tutaj twórczy potencjał ucznia i jego uczenie się w „poszukiwaniu śladu”, wykazywanie otwartości, postawy badawczej i innowacyjności w wychowaniu poprzez pracę.

Na szczególną uwagę zasługuje koncepcja integracji Marii Cackowskiej (1933–2004), w której odwoływała się do systemu pedagogicznego Marii Montessori oraz do metody ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego. Systemowy charakter tej koncepcji miał ułatwić uczniom łagodne przejście od wychowania

przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej do wyższych etapów kształcenia oraz sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi ich osobowości (Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 64, 67). W swoich założeniach Cackowska proponowała integrację pełną i wybiórczą. W integracji pełnej (nauczanie łączne) nie ma podziału na odrębne przedmioty nauczania. Kształtuje ona w umysłach uczniów klas O–I scalony obraz świata, ukazując rolę jednostki w społeczeństwie i w świecie przyrody. Z kolei integracja częściowa, czyli wybiórcza (nauczanie skorelowane), dotyczyła klas II–III i występowała w dwóch formach: zajęć zintegrowanych oraz w formie przedmiotowo-lekcyjnej, polegającej na scalaniu treści kilku przedmiotów wokół wspólnego ośrodka wielokierunkowej aktywności dziecka. Maria Cackowska (1995, 1998) w swoich rozważaniach pedagogicznych stwierdzała, że edukacja małych dzieci powinna być nastawiona na wielostronny i harmonijny rozwój ich osobowości, na wiedzę zintegrowaną w ramach całościowych jednostek metodycznych, uwzględnianie możliwości rozwojowych uczniów, oparta na obserwacji, doświadczeniu i różnych formach aktywności. Naczelnym argumentem było umożliwienie łączenia poznawania z wychowaniem poprzez zapoznavanie uczniów z systemem wartości, świadoma integracja różnych strategii nauczania – uczenia się oraz wykorzystanie różnych metod, technik i form nauczania. Odwołując się do swoich wieloletnich badań (1976, 1980, 1991), twierdziła, że upowszechnienie tego modelu kształcenia wymagało koncentracji wysiłków pedagogów wczesnoszkolnych i nauczycieli na czterech płaszczyznach integracji kształcenia: treściowej, wychowawczej, metodycznej i organizacyjnej. Zasada systematyczności, tematyka poznawcza koncentrująca się wokół czterech obszarów: relacji dziecka z innymi ludźmi i szeroko pojętym środowiskiem społecznym, z przyrodą, z kulturą, uwzględnieniem dziecięcych potrzeb i zainteresowań, uwzględniająca metody czynnościowe, problemowe i twórcze stanowiła o rozpatrywaniu różnych faktów, zjawisk i zdarzeń na tle ich całościowego ujmowania świata. Odwołując się do „systemu rozwijania myślenia” przez łączenie teorii z praktyką Konstantego Lecha oraz operacyjnej teorii rozwoju osobowości Lwa Siemionowicza Wygotskiego, Cackowska stała się kontynuatorką ich założeń w kontekście psychodydaktycznych problemów nauki początkowej, odnajdywała możliwość pogłębienia analiz poczyną dydaktycznych oraz praktycznych wskazówek dla właściwej organizacji edukacji zintegrowanej oraz stymulacji wielostronnego rozwoju dziecka. Była zwolenniczką programowo-organizacyjnej przebudowy nauczania początkowego w szkole.

Ryszard Więckowski (1935–2002) to pedagog, wybitna osobowość, mistrz edukacji wczesnoszkolnej, twórca niekonwencjonalnych rozwiązań metodycznych, autor koncepcji pedagogiki wczesnoszkolnej. W swojej twórczości pedagogicznej często odwoływał się do historii, upatrując początków powszechnej oświaty dla wszystkich dzieci w wieku oświecenia, kiedy to KEN przeprowadziła wiele reform związanych z rozbudową szkół parafialnych, w których uczniowie zdobywali wiedzę i umiejętności niezbędne zarówno w życiu, jak i w dalszym kształceniu (czytanie, pisanie, rachunki, zajęcia ogrodnicze

i rolnicze). W związku z dużą popularnością koncepcji integracji na przełomie XIX i XX wieku oraz próbami przejścia z kształcenia przedmiotowego na kształcenie zintegrowane w klasach I–III ukazało się wiele artykułów poświęconych tej problematyce.

Więckowski przypominał w nich genezę edukacji zintegrowanej, odwołując się do założeń Nowego Wychowania oraz do Bogdana Nawroczyńskiego i Jadwigi Walczyny (Marek, 2013, s. 143, 145; Więckowski, 1995, 1999, s. 5). Sam zaproponował własną koncepcję. Według niego zintegrowana edukacja wczesnoszkolna obejmuje, z jednej strony, łączenie czy scalanie treści, a z drugiej – łączenie form aktywności dzieci. Te odmiany stanowią w istocie rzeczy jednolitą całość. Uważał, że elementem integrującym może być język w aspekcie semiotycznym, pojęty jako system znaków. W tym rozumieniu, w ramach różnych kierunków edukacji, dziecko poznaje języki pozwalające mu na zetknięcie się z określonymi fragmentami rzeczywistości i jej wyrażanie w kontaktach intersubiektywnych. Występuje trójczłonowa relacja w poznawaniu otaczającego świata: dziecko – znak językowy – rzeczywistość. Uczeń napotyka znak, dowiaduje się o rzeczywistości, którą ten znak symbolizuje. Poznawanie języków jest zatem poznawaniem świata. W związku z tym obiektem treściowym edukacji wczesnoszkolnej jako całości jest system znaków. Zdaniem Więckowskiego szczególny wpływ na współczesną teorię i praktykę edukacji wczesnoszkolnej odegrały: metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego, nauczanie łączne Karola Linke, system pedagogiczny Marii Montessori oraz techniki Celestyna Freineta. Pedagog ten, nawiązując do historycznych korzeni współczesnej integracji edukacji wczesnoszkolnej, proponuje przyjąć jej następujące założenia: edukację wczesnoszkolną należy traktować jako swoistą całość (wszystkie rodzaje zajęć mają dla dziecka jednakowe znaczenie); organizowanie różnych rodzajów aktywności (polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, plastycznej, muzycznej, technicznej) powinno mieć określone i racjonalne proporcje czasowe; plan nauczania przyjmuje charakter orientacyjny, określając ogólny budżet czasu, przewidziany na wielokierunkową aktywność dziecka w danym dniu, tygodniu, miesiącu. Nauczyciel inspiruje i stymuluje urozmaicone aktywności z zachowaniem odpowiednich proporcji czasowych. Więckowski wyodrębnił płaszczyzny integracji (procesu dydaktyczno-wychowawczego, międzyprzedmiotową – przy zachowaniu odrębności przedmiotów nauczania, wewnątrzprzedmiotową, zakładającą równoległą realizację działań w ramach przedmiotów, pracy przedszkola ze szkołą, oddziaływań w środowiskowym systemie wychowania), które mają odrębne teoretyczne uzasadnienie, wykazują wielokierunkowość i różnorodność przenikających elementów, a ich wspólną cechą jest integracja czynności nauczyciela i uczniów. Integracja ma charakter czynnościowy, treściowy, metodyczny i organizacyjny. Nauczyciel tak organizuje sytuacje edukacyjne, aby uczniowie podejmowali się różnorodnych czynności rozwijających ich aktywność percepcyjno-innowacyjną.

ZAKOŃCZENIE

Edukacja zintegrowana na poziomie wczesnoszkolnym jest koncepcją najbardziej sprzyjającą holistycznemu rozwojowi dziecka, na co wskazuje przedstawiona geneza i wcześniejsze próby jej urzeczywistnienia w praktyce edukacyjnej. Zaprezentowany szkic historyczny zawiera poglądy wybitnych filozofów, pedagogów i psychologów na temat koncepcji integracji, jej ujęć, idei, zakresów, płaszczyzn, kontekstów oraz propozycji egzemplifikowania w praktyce. Pedagogika wczesnoszkolna jako subdyscyplina nauk pedagogicznych ukształtowała się pod wpływem wielu teorii rozwoju dziecka, które mniej lub bardziej oddziaływały i nadal oddziałują na różne sposoby jej poznawania, integrowania i uprawiania. Współczesna edukacja zintegrowana – dzięki tym koncepcjom – posiada także wypracowane metody oraz formy wychowania i nauczania. Wraz z rozwojem społeczeństw zmieniały się także poglądy na dziecko i dzieciństwo. Z analizy literatury wynika, że na przestrzeni wieków oraz w dobie intensywnych przeobrażeń oświatowych można zauważyć różnorodność podejść edukacyjnych do koncepcji integracji, organizacji oraz poziomu i jakości realizacji jej założeń w szkole.

BIBLIOGRAFIA

Adamek I. (1997), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Andrukowicz W. (2001), *Edukacja integralna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Andrukowicz W. (2004), *Dydaktyka komplementarna*, Warszawa: WSP TWP.

Cackowska M. (1998), *Kształcenie integralne w klasach O–III*, Lublin: WOM.

Cackowska M. (1995), *Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, w: M. Jakowicka (red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, Zielona Góra: Wyd. WSP.

Dawid J. Wł. (1960), *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metody oraz wzory lekcji*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Depta H. (1992), *Pedagogika Rudolfa Steinera – teoria i praktyka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3–4.

Dormus K., Meissner A., Sztobryn S., Szmyd K. (2012), *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania: uczeń – szkoła – nauczyciel*, Kraków: Wyd. UP.

Falski M. (1963), *Reforma szkolna w klasach I–IV: garść uwag do dyskusji*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Freinet C. (1949), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes: Ed. L'Ecole Moderne Française.

Freinet E. (1981), *Erziehung ohne Zwang. Der Weg Celestyn Freinets*, ed. Ernst Klett, Stuttgart: Lexikon Freinet Paedagogik.

Grzegorzewska M. (1963), *Metoda ośrodków pracy*, w: W. Okoń, *Praca eksperymentalna w szkole*, Warszawa: PZWS.

Jakóbowski J., Jakubowicz-Bryx A. (2002), *Integracja w edukacji: dylematy teorii i praktyki*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

Karbowniczek J. (2008), *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa: Wyd. AJD.

Karbowniczek J., Klim-Klimaszewska A. (2016), *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty*, Kraków: AIK, WAM.

Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2012), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków: AIK, WAM.

Kempfi A. (1968), *O Ludwiku Vivesie*, Wrocław – Warszawa – Kraków: PAN.

Klim-Klimaszewska A. (2016), *Aspekty pedagogiki alternatywnej w edukacji wczesnoszkolnej*, w: J. Karbowniczek, A. Klim-Klimaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty*, Kraków: AIK, WAM.

Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: PWN.

Komeński J. A. (1956), *Wielka Dydaktyka*, Wrocław: PAN.

Kot S. (1996), *Historia wychowania, Tom I Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Laska E. I., Piątek T. (2005), *Wokół zintegrowanego kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Maćkowiak J. (1970), *Nauczanie łączne dawniej i dziś*, Poznań: PTPN.

Marek E. (2013), *Koncepcje kształcenia dzieci i ich nauczycieli w twórczości Ryszarda Więckowskiego*, Piotrków Trybunalski: Wyd. NWP.

Matraszek T. (2011), *Kształcenie i wychowanie w myśli filozoficznej Platona*, w: A. Murzyn (red.), *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Melosik Z. (1995), *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami Deweya a współczesną rzeczywistością*, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Montessori M. (1994), *Die Entdeckung des Kinder Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Gunter Schulz*, Freiburg–Barel–Wien: WAB.

Mrożkiewicz J. (1980), *Metodyka nauczania początkowego*, Kielce: Wyd. WSP.

Muszyńska Ł. (1974), *Integralne nauczania i wychowanie w klasach I–III*, Warszawa: PWN.

Parafiniuk-Soińska J. (2001), *Dylematy integralnego kształcenia w klasach początkowych*, w: H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pestalozzi J.H. (1955), *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, Wrocław: Wydawnictwo PAN.

- Reale G. (2005), *Historia filozofii starożytnej*, tom 1, Lublin: KUL.
- Rowid H. (1929), *Szkoła twórcza*, Kraków: KiW.
- Suchodolski B. (1973), *Wstęp*, w: J.A. Komeński, *Pampaedia*, Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Sztobryn S. (2006), *Starożytna myśl pedagogiczna*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk: GWP.
- Sztobryn S. (2015), *Jan Amos Komeński (1592–1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”. Seria Pedagogika T. 2.
- Szuksta M., Mendel M. (1995), *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta i R. Steinera*, Płock: Wydawca Iwanowski.
- Więckowski R. (1995), *Kontrowersje wokół integracji w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” nr 4.
- Więckowski R. (1993), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa: WSiP.
- Więckowski R. (1999), *Geneza współczesnej koncepcji integracji wczesnoszkolnej*, „Przegląd Edukacyjny” nr 1.

Integrated education over the centuries

Summary

Aim: To present the concept of integrated education and its evolution throughout history, including the Polish pedagogical thought of modern times.

Methods: a descriptive and explanatory method.

Results: Knowledge of the pedagogical thought shaped over the centuries allows us to go deeper into the subject, show the genesis and stages of the development of integrated education, and respond to reflective discourse on this not often raised topic in a critical manner.

Conclusions: The analysis of historical features, familiarisation with the views and creative inspirations of outstanding thinkers allows to draw many original ideas from their pedagogical systems, which might be applied in the didactic and educational work of a teacher with children in grades 1–3 at primary school.

Keywords: school system, integrated education, a concept, pedagogical thought, holism.

KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA

ORCID: 0000-0002-9580-9552

Akademia Ignatianum

Kraków



DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.02

PROFESJONALIZOWANIE NAUCZYCIELI I PEDAGOGÓW NA PRZYKŁADZIE PRAC PIOTRA KOWOLIKA. IN MEMORIAM

WSTĘP

Celem niniejszego artykułu czynimy egzemplifikację zasygnalizowanego w tytule problemu przez ilustracje faktami z biogramu docenta dr. Piotra Kowolika (1946–2020). Impulsem dla niniejszego opracowania stała się, z powodu śmierci – tytułem pożegnania, potrzeba wspomnień osoby i działań, ich utrwalenia w pedeutologicznej interpretacji i zapisie danych z biografii tego pedagoga i nauczyciela akademickiego¹.

Wykonawszy studia literaturowe nad fachowym piśmiennictwem i dokumentami na podstawie zastosowanej metody rozpoznania, dokonajmy analiz i interpretacji stamtąd zaczerpniętych danych².

¹ Przyjmując optykę problemu tytułowego paradygmatycznie w tzw. wielkim podejściu całościowym systemologicznie (Duraj-Nowakowa, 1997), spodziewamy się powiększonych synergicznie (Duraj-Nowakowa, 2016b) rezultatów rozpoznania. *Mają swoje losy książki*, mają je też kierunki myślenia naukowego: modele, nurty, orientacje, podejścia, ujęcia (Duraj-Nowakowa, 2005). Przy czym pod szeroką nazwą zbiorczą *nauczyciel* będziemy tutaj rozumieć (równoległe dzięki zbieżnościom znaczeniowym i zarazem specyficznie oraz najszerszej mimo potocznie mało rozumianym odmiennościom) trzy grupy podmiotów: 1) uczniów (dawnych liceów pedagogicznych) i studentów jako kandydatów na nauczycieli i pedagogów, 2) już czynnych zawodowo nauczycieli i pedagogów oraz 3) czynnych w zawodzie nauczycieli i pedagogów szkół wyższych i akademickich. Natomiast przez pedagogów, ale już specyficznie, pojmujemy tych i tylko tych nauczycieli, którzy są absolwentami kierunku pedagogiki i jej różnych specjalności zawodowych, np. pedagogów wczesnoszkolnych i akademickich jak Piotr Kowolik.

² Ale całość wypowiedzi pisemnej wynika z wieloletnich obserwacji uczestniczących działalności nauczycieli oraz z zastosowania submetry/technik badania przypadku wybranej osoby. To na podstawie stanowisk autorstwa dobranych specjalistów, dzieląc ich diagnozy i komentarze, stwierdzamy konieczność modernizowania procesów profesjonalizacji nauczycieli (Duraj-Nowakowa, 1996; 2011). Dlatego przywołane tu będą – dla ufundowania i porównania przesłanek je wyznaczających – publikacje z trzech faz zmian. Przeobrażeń zwrotnie uzależnionych z przesłankami teoretycznymi trzech reform systemu oświaty – dwu poprzednich reform (z lat 1982 i 1999) i nam współczesnej procesualnie „podłużnej”, tzw. toczącej się reformy edukacji.

Kluczowe pojęcie *profesjonalizacji* jest tu rozumiane synonimicznie do kategorii gotowości prozawodowej, autorsko konotowanych na pograniczach dyscyplin wiedzy na temat kształcenia jako przygotowania do zawodu³.

Odpowiednio do tytułu niniejszego artykułu zajmiemy się (nazwanymi w poniższych śródtytułach niniejszego tekstu) trzema zagadnieniami: 1. Preparacją do zawodu nauczyciela i pedagoga, 2. Biografią zawodową nauczyciela i pedagoga, 3. Zawodowym samokształceniem, dokształcaniem i doskonaleniem nauczycieli.

1. PREPARACJA DO ZAWODU NAUCZYCIELA I PEDAGOGA

Tej częście tekstu przyświeca uznawana długotrwale tendencja – od międzywojnia do lat 60. XX wieku – do pojmowania osoby i aktywności nauczyciela jako ideału cnót wszelakich (nawet włącznie z – niepisanym – celibatem nauczycielek). Zatem najpierw w zakładach przygotowania do pracy, głównie w liceach pedagogicznych, było pielęgnowane formowanie pożądaných cech osobowości kandydatów. Edukacja późniejsza uzupełniana była na poziomie półwyższym, w tzw. studiach nauczycielskich (2, 3-letnich), będąc ukierunkowywana w równym stopniu na komponenty emocjonalno-motywacyjne, jak i sprawnościowe oddziaływań pedagogicznych. Dopiero później – ale już na poziomie szkolnictwa wyższego (4, 5-letniego) – zaczął dominować komponent poznawczy procesów tej edukacji. I na przełomie transformacji tych trzech faz kształcił się bohater naszego tekstu.

Przesłanki systemu profesjonalizacji nauczycieli obejmują etap (dawniej zwany preparacją) przygotowań od preorientacji i orientacji do wyboru profesji przez drogi kształcenia do pracy, co czynię przedmiotem uwagi w szkicowaniu szlaków i tropów na *exemplum* Piotra Kowolika. Albowiem te kierunki rozwoju konceptów sposobienia do zawodu wielowymiarowo i systematycznie ilustrują losy szkolne naszego bohatera artykułu: od Liceum Pedagogicznego im.

³ Jednak z ich nowocześniejszą konotacją w kontekstach psychospołecznych definicji tzw. pełnych postaw nauczyciela wobec podmiotów edukacji i pracy zawodowej. Pod równoznaczną nazwą profesjonalnej gotowości zjawisko pozostaje w dużej mierze nie tylko ważne, ale coraz bardziej aktualne, albowiem potrzebne. Ale choć od dawna scharakteryzowane (od lat 20. XX stulecia w pismach braci Allportów w USA), w Europie z posilgiem czasowym dopiero po II wojnie światowej precyzyjniej opisywane i używane także w europejskich opracowaniach, rodzących się – oprócz obszarów psychologii pracy/zawodu – także w socjologii pracy. Później, dopiero od lat 70. XX wieku, aplikowane w Polsce, ale przejmowane głównie do psychologii rozwojowej i pracy. Zaś najpierw znane i coraz częściej używane w pedagogice przedszkolnej (Maria Kwiatowska, Władysław Dynner) i wczesnoszkolnej (Maria Cackowska, Janina Parafiniuk-Soińska, Barbara Wilgocka-Okoń) pod nazwami: gotowości szkolnej przedszkolaka i teźże gotowości ucznia klas początkowych do nauki (Goriszowski, Kowolik, 1992). Uprawiając te dwie subdyscypliny (na zamówienie rektorów trzech – po kolei – uczelni wyższych, gdzie organizowałam i prowadziłam katedry skupione na rozwoju dzieci i uczniów, ich wychowaniu i kształceniu), pioniersko ze współpracownikami przenosiłmy nazwę na grunt pedagogiczny, także do subdyscypliny pedeutologii. Zespołowo i osobiście zastosowałam tego terminu próbujemy od połowy l. 80., przekonując argumentami o jego rozleglejszej użyteczności, bowiem aż metodologicznej, nie tylko metodycznej, w praktyce. Bowiem to słowo tu kluczowe – coraz szerzej pojmowane – pozostawało bardziej postulowane niż rozumiane adekwatnie do podmiotu i przedmiotu uwagi. Chociaż użyteczne, tak w opisach pokłosa studiów literaturowych, jak i sprawozdań z badań empirycznych na temat optymalizacji współdziałania nauczyciela z uczniami (na wszystkich szczeblach systemów edukacji i oświaty, nie pomijając szkolnictwa wyższego).

Powstańców Śląskich (nomen omen syn Alojzego, uczestnika III powstania śląskiego) w Pszczynie, przez drogę samokształcenia – stopień nauczyciela dyplomowanego (1971) i kształcenia: najpierw półwyższego – Studium Nauczycielskie (1971) aż po studia magisterskie na UŚ (magisterium 1981) i doktorat, którego tezy obronił na WSP im. Powstańców Śląskich (i jak tu nie myśleć, że *habent sua fata...*) w Opolu (1993).

Na podstawie dotychczasowych badań stanu edukacji nauczycielskiej i sytuacji społeczno-zawodowej nauczycieli można stwierdzić (nie bez pedagogicznej zadumy i smutku), że nadal pozostają aktualne spostrzeżenia pedeutologiczne sprzed poprzedniej reformy 1999 r., co zaznaczono, pisząc o tożsamość nauczyciela w *płynnej nowoczesności* (Denek, 2011, s. 35–56). Obecny system kształcenia nauczycieli, niewiele się zmieniwszy od tamtego roku 2011, w niedostatecznym stopniu uwzględnia zmieniające się potrzeby edukacyjne współczesnego człowieka. Nauczyciel bywa głównie przygotowany do przekazu informacji, podczas gdy uczyący się oczekują od szkoły nie tyle wiedzy erudycyjnej, co raczej użytecznej w sensie funkcjonalnym i egzystencjalnym. Proces kształcenia nauczycieli uległ podziałowi na niedostatecznie ze sobą skorelowane kształcenie teoretyczne i praktyczne. System edukacji nauczycielskiej w Polsce niedomaga, zwłaszcza pod względem tzw. kształcenia warsztatowego, rozumianego jako metodyczne. *System metodyczny studiów nauczycielskich jest nieadekwatny do wymaganej współcześnie struktury kwalifikacji zawodowych nauczycieli [...]. Analiza materiałów empirycznych ujawnia zwłaszcza wyraźne niedostatki w tych obszarach kwalifikacji nauczycielskich, które decydują o wartości pedagogicznego działania, jak kompetencje humanistyczne i kultura pedagogiczna* (Kwiatkowska, 2008, s. 17). Przygotowanie nauczycieli, zwłaszcza w uniwersytetach, docenia problematykę kształtowania osobowości nauczyciela.

Tych niedostatków starał się unikać Piotr Kowolik osobiście i wspólnie ze współpracownikami uniwersyteckimi na różnych stanowiskach pracy, między innymi także jako szef Zakładu Praktyk Pedagogicznych w macierzystej katedrze UŚ (Duraj-Nowakowa, 1989; Kowolik, Goriszowski, 1990).

W tych ważkich aspektach pedeutologicznych zatrzymywaliśmy z Piotrem uwagę na ideach Stefana Wołoszyna, klasyka pedagogiki, który podkreślał, iż właściwie w każdej koncepcji kształcenia nauczycieli da się znaleźć jakąś wartościową ideę czy elementy, które powinny zostać przeniesione do nowego modelu/modeli edukacji nauczycielskiej.

Z ogólnokształcącej koncepcji edukacji nauczycielskiej – eksponowanie wielofunkcyjności zawodu nauczyciela i jego społecznej misji na podbudowie gruntownego wykształcenia ogólnego. Nowoczesny model uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli powinien mieć charakter naukowy, funkcjonalny i profesjonalizowany, ale otwarty, powinien go cechować także głęboki i prawdziwy wymiar humanistyczny. Kształcenie winno w efekcie prowadzić absolwenta do zdobycia kultury naukowej, czyli umiejętności myślenia w kategoriach naukowych oraz dawać metodę naukową, czyli podstawę eksploratywnego i eksplikatywnego

podejścia do rzeczywistości. Funkcjonalność oznacza wiązanie opanowywanej wiedzy z uczeniem się potrzebnych czynności i umiejętności wykorzystywania ich w określonej dziedzinie, lecz nie w sposób wąsko instrumentalno-praktyczny, ale w sposób innowacyjnie meliorujący (Wołoszyn, 1988, s. 79; por. Tenże, red., 1978; por. także: Nawroczyński, 1987; Okoń, 1991; 1996).

Przy czym tytułowa profesjonalizacja nauczycieli powinna szczególnie akceptować sprzyjający temu kształceniu współczynnik humanistyczny budowania osobowości nauczyciela, co oznacza otwartość modelu przygotowywania przez kształcenie. Mistrzostwo zawodowe zdobywa się w toku działalności profesjonalnej, jeżeli warunki pracy temu sprzyjają i jeśli podmiot tej działalności – nauczyciel – myśli i chce zadbać o własny rozwój zawodowy, przekonywaliśmy (Duraj-Nowakowa, 1981; 2011; Goriszowski, Kowolik, 1987).

2. BIOGRAFIA ZAWODOWA NAUCZYCIELA I PEDAGOGA

Start zawodowy Piotra Kowolika miał miejsce na przełomie nakreślonych tu trzech faz/modeli przygotowywania pedagogów, w okresach różnicowanych poziomem/szczeblem edukacji zawodowej i wymagań wobec kandydatów. Piotr sposobił się zawodowo adekwatnie do nich i równoległe z pracą zawodową. Wyjdźmy więc od szkicu profesjonalnej biografii Piotra, któremu uzawodowienie, a potem na akademickim poziomie – profesjonalizacja przyświecały od czasów nauki jeszcze w liceum pedagogicznym. Bowiem wielu form, miejsc i stanowisk pracy dotyczyła całościowa jego działalność, budując mocne zręby. Najpierw jako nauczyciela szkolnictwa podstawowego w rodzimych Katowicach (1966–1975), potem także dyrektora Szkoły Podstawowej nr 9 (1975–1981), a następnie wizytatora Inspektoratu Oświaty Urzędu Miasta w Katowicach (1981–1982).

A później nauczyciela akademickiego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (najpierw wykładowcy w l. 1982–1994; potem adiunkta – lata 1984–2006). (To w centrum tej fazy jego prac miałam możliwość poznać osobę i prace Piotra). Następnie docenta i wicedyrektora Instytutu Pedagogiki [1994/1995–1995/6-1996] w katowickim wydziale zamiejscowym Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie (obecnie im. Janusza Korczaka). Potem adiunkta (1996–2010), a później docenta (2010–2020) w Górnośląskiej Szkole Wyższej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach. W ostatnich 5 latach Piotr Kowolik kontynuował pracę w tejże uczelni, ale już pod szyldem Wydziału Zamiejscowego, wspólnej nam z Piotrem, Akademii Ignatianum w Krakowie. To tam w Mysłowicach pełnił owocnie funkcję redaktora naczelnego kwartalnika „Nauczyciel i Szkoła” (przez 18 lat, od 1996 – z przerwami – do 2017), zaś ostatnio – zastępcy redaktora naczelnego (2017–2019). Co oznacza szefowanie temu użytecznemu teoretycznie i praktycznie dla nauczycielstwa pismu łącznie przez 21 lat. Kwartalnikowi, któremu sekretarzowały najdłużej nasze wspólne koleżanki, spośród których na tych stanowiskach wyróżniał dwie: Gabrielę Paprotną (aż 12 lat) i Lidię Pośpiech (5 lat). Dodajmy: kwartalnika wydawanego najpierw w GWSP, zaś w ostatnim 5-leciu, dzięki

okolicznościom społeczno-pedagogicznym, edytowanego w – usamodzielnionym i awansowanym – Wydawnictwie Naukowym Akademii Ignatianum w Krakowie.

Połączyli nas z Piotrem nauczyciele uniwersyteccy i studenci⁴ oraz praca w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej UŚ (Kowolik, Kisiel, 2019)⁵.

3. ZAWODOWE SAMOKSZTAŁCENIE, DOKSZTAŁCANIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

Zakotwiczenie w zawodzie nauczyciela i pedagoga u Piotra nastąpiło w latach 70., zgodnie z ówczesnymi tendencjami na rzecz odchodzenia od idealnego wzorca osoby nauczyciela do rozumienia go jako faktycznej osoby pracującej (czyli między postulatem ideału a uwzględnianymi realiami cech osobowości rzeczywiste). Intensyfikacja utożsamiania się z zawodem odbywała się w ostatnim 20-leciu, kiedy to dominuje tendencja do całościowego oglądu celów kształcenia nauczycieli w szerokim spektrum.

W tych celach dążymy do unaukowania koncepcji pracy szkoły i nauczyciela w rozumieniu globalnym jako permanentnego dokształcania i doskonalenia, które mistrzowsko i prognostycznie scharakteryzował historyk wychowania, prezentując ich cztery orientacje. Pierwszy kierunek oparł się na zdobyczach nauk biomedycznych i psychologicznych, którego podstawą naukową w skali światowej stały się eksperymentalne i testowe badania nad zróżnicowaniem indywidualnym dzieci i młodzieży. Najbardziej zmiennymi przejawami były wówczas hasła szkoły aktywnej, szkoły zróżnicowanej i szkoły indywidualizującej. Dlatego

⁴ Po takiej genezie i zacznie pierwszych rozmów nasze koleżeństwo rozwijało się już tylko zaocznie, jeśli pominąć – 10 lat temu – drugie i, niestety, ostatnie spotkanie we czwórkę z moim mężem Jerzym Jackiem Nowakiem (+2018), „chłopcem z Sosnowca”, w naszych krakowskich pieleszach domowych. Obojga mężczyzn już zabrakło... Towarzyszyła nam wtedy wspólna koleżanka, rzeczona sekretarz kwartalnika „Nauczyciel i Szkoła”, Pani doc. dr Gabriela Paprotna, nb. poznana przeze mnie (8 lat przed zawarciem znajomości z Piotrem) wówczas początkująca asystentka UŚ, która – po moim powrocie z kilkuletniego stażu zagranicznego – zaprosiła mnie do swego... biurka. Oto ilustracja i przyczynek na temat, jak rozrastał się kadrowo, mimo ograniczonej bazy i infrastruktury, nowy Wydział Pedagogiczny UŚ w Katowicach pod światłym kierownictwem założyciela i szefa – docenta dr. Henryka Gąsiora, któremu z estymą napisaliśmy – pierwszy i ostatni wspólny (sic!) – tekst wspomnień w dziesięciolecie śmierci naszego ongiś niezapomnianego Dziekana (Duraj-Nowakowa, Kowolik, 2020, s. 26–27).

⁵ Z Piotrem poznaliśmy się ponad 30 lat temu (1990), jak przystało na naukowców: podczas konferencji w Piotrkowie Trybunalskim, gdzie w kieleckiej filii WSP zorganizowano ogólnopolskie obrady na tematy dydaktyczno-pedagogiczne pod kierunkiem naukowym prorektora, ówczesnego docenta dr. hab. Włodzimierza Lecha Goriszowskiego, naszego także wspólnego (choć w różnych latach, sic!) nauczyciela akademickiego na Uniwersytecie Śląskim (najpierw mojego podczas studiów polonistycznych [po przeniesieniu się z Uniwersytetu Warszawskiego]). Dało to asumpt, by w kulturalnych i pozakonferencyjnych (czyt.: krajoznawczych) warunkach wrócić myślami i rozmową do katowickiej *almae matris* (po 5 latach od przeniesienia się do Krakowa). Te nawroty, te akademickie tematy śląsko-zagłębiowskie (powstały bowiem z czasem w Sosnowcu i Dąbrowie Górniczej kolejne szkoły wyższe) trwały ze zmienną częstotliwością i intensywnością w telefonach, kartkach pocztowych, listach i wymienianych paczkami książkach i czasopismach. Moja tam praca krótko pokrywała się z zatrudnieniem Piotra, ponieważ ze względu na potrzeby proporcji kadr reorganizacyjnie nie tyle przeniesiono mnie z Katedry Organizacji i Zarządzania Oświatą pod kierunkiem W.L. Goriszowskiego (tak!), co formalnie dopisano (pod długoterminową nieobecność stypendialnej natury w naszym kraju zaledwie na 1,5 roku).

wiedza i kultura psychologiczna zostały uznane jako nadrzędne i stały się podstawą zawodowego przygotowania nauczycieli. Drugi kierunek oparł się i propagował wykorzystywanie zdobyczy tzw. naukowej organizacji pracy i zarządzania. Wzmogła się nawet tendencja do traktowania funkcjonowania systemu szkolnego jako swoistego „przedsiębiorstwa” świadczącego określone usługi i „produkującego” potrzebnych gospodarce ludzi. Trzeci kierunek – już 1945 r. – wiąże się ze współczesnym rozwojem nauk ergologicznych, w tym w szczególności z rozwojem nauk na temat teorii i zarządzania, dyscyplin cybernetycznych (z których, m.in., oprócz korzeni biologicznych wywodzi się preferowana przeze mnie systemologia), technicyzacją i komputeryzacją działalności człowieka na każdym polu. Humanistyczny blask zawodowi nauczycielskiemu i nauczycielskiej osobowości starają się dziś przywracać dążenia różnych odmian współczesnej tzw. alternatywnej pedagogiki humanistycznej. Jest to czwarty kierunek, wedle którego zawód nauczycielski jest nade wszystko terenem ekspansji nauczycielskiej osobowości (Wołoszyn, 1988, s. 115–127). Zauważmy – na powrót do idei pierwszej orientacji.

Doceniając przejawy komplementarnego uwzględniania każdej z tych czterech orientacji, szanujemy systematycznie pracowite i skuteczne działania Piotra w toku samokształcenia i studiów, przez dokształcanie i doskonalenie się, przez pielęgnowanie doświadczeń praktycznych z czasów pracy w szkolnictwie podstawowym i w nadzorze nad oświatą. Od których począwszy, chlubnie aplikował te nagromadzone umiejętności i znajomość placówek, na warsztat pracy nauczyciela akademickiego⁶.

Ulubioną formą licznych opracowań Piotra, także słownikowych haseł, były biogramy pedagogów⁷. Autorstwa P. Kowolika opublikowano łącznie aż 335 takich biogramów.

Piotr Kowolik był aktywny także w kilku krajowych organizacjach naukowych: 1. Zespół Edukacji Elementarnej Komisji Nauk Pedagogicznych PAN (od 1998), 2. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych (od 2000), 3. Polskie Towarzystwo Profesjologiczne (od 2007), w którym pełnił funkcję organizatora i prezesa Oddziału Katowickiego.

Nie wszyscy wystarczająco doceniają średnią, tzw. pomocniczą kadre w szkole wyższej, a jest to przecież fundament i ostoja wspólnotowości naszych działań. Piotr był osobą, która mrówczą robotą zasłużyła sobie na poważanie. Także będąc ilustracją skutecznego współdziałania z „generałami nauki”, czyli profesurą.

⁶ Doceniono działalność Kowolika, przyznając mu następujące nagrody i wyróżnienia: Nagrodę III stopnia Ministra Oświaty i Wychowania (1975), Nagrodę Kuratora Oświaty i Wychowania w Katowicach (1981), Złoty Krzyż Zasługi (1987), czterokrotnie nagrody JM 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) i Medal Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych (2015).

⁷ Jako postać okolicznościowo charakteryzowaną onegdaj wybrał także mnie (Kowolik, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2).

A dowodzi tego jego uczniowskie współdziałanie m.in. z profesorem Henrykiem Morozem i z późniejszym promotorem doktoratu, wspomnianym profesorem Goriszowskim. Przy czym i ta tematyka nas łączyła (nauczyciel jako profesjonalista, por. Malinowska, Jabłońska, 2010, s. 55–68).

Staraliśmy się, prowadząc np. sekcję metodologiczną, już na Zjeździe PTP (Toruń, 1995) kłaść akcent na pilną potrzebę skuteczniejszego zastosowania twórczo rozwijanego warsztatu poznania naukowego celem humanizowania pedagogiki i pedeutologii (Duraj-Nowakowa, Gnitecki, 1996; Rutkowiak, 1982, s. 76).

Takie udatne próby i starania dokumentują całozyciowe osiągnięcia Piotra Kowolika. To ponad 40 zwartych pozycji bibliograficznych (autorskich, współautorskich i pod redakcją) oraz ponad 300 druków w bibliotecznej nomenklaturze, tzw. niesamodzielnych). Przy czym ostatni opracowany artykuł zdążył skierować do publikacji w Szczecinku Polskiemu Stowarzyszeniu Nauczycieli Twórczych (*nomen omen*).

ZAKOŃCZENIE

Dajemy tu wyraz tendencji do oglądu profesjonalizacji nauczycieli i pedagogów przez pryzmat historii pedeutologii, na tle jej nadsystemów – w postaci historii pedagogiki i historii wychowania (a to w rozumieniu tej miary naszych mistrzów, jak Bogdan Nawroczyński, Wincenty Okoń, Bogdan Suchodolski, Stefan Wołoszyn)⁸. Nieprzemijająca wartość poznawcza dzieł naszych najwybitniejszych nauczycieli i protoplastów współczesnej pedagogiki wynika z ich pogłębionego wertykalnie i zarazem horyzontalnego w rozległości poznawania profesjonalizacji nauczyciel. W czasie i otoczeniu/środowisku, z ich wykraczania perspektywnymi wizjami także daleko poza swój czas. Ze skłonności do całościowego oglądu i w następstwie ujmowania inter- i transdyscyplinarnego, z humanistycznej optyki rozpoznawania świata i człowieka w tym świecie. Także nauczyciela w rozlicznych kontekstach i konsytuacjach naszej profesjonalizacji.

Zatem uogólniając tekst, można zauważyć bezpośrednio i zarazem wzajemne związki naszego lapidarnego opracowania teoretycznych przesłanek modernizowania profesjonalizacji nauczycieli ze znaczącymi faktami, ilustrowanymi konkretnymi losami zawodowymi, pracami naukowo-metodycznymi i opracowaniami biograficznymi z życiorysem Piotra Kowolika, z jego pogłębianymi zainteresowaniami profesjologicznymi i profesjonalnymi (Czarnecki, Kowolik, Tomaszewska, 2018).

Dostrzegamy – w konkluzji – konsekwencję ambitnych zabiegów Piotra Kowolika o sprostanie szkicowanym tu wymogom i zarazem potrzebom według

⁸ W naszym ujęciu metodologicznym chodzi o patrzyenie na systemy działalności i osoby nauczyciela całościowo, o podkreślenie okoliczności, że rzeczywistość jest całością wzajemnie powiązanych komponentów, przy czym są te powiązania zarówno wewnątrz- jak i zewnątrzsystemowe. Zawierają więc relacje system – inny system równorzędny, system – otoczenie (czyli nadsystem) i system – podsystemy (Duraj-Nowakowa, 2012). Pozostaje taki postulat jeszcze do rozważenia i znalezienia metod jego zastosowań.

koncepcji modernizowania tak własnego kształcenia, jak i samokształcenia oraz systematyczności permanentnego doskonalenia zawodowego. A to przez formowanie gotowości do pracy na różnych stanowiskach w dwu szczeblach systemu oświaty – szkolnictwa podstawowego i wyższego. Ale zauważamy także drogę do zawodu przez zróżnicowane czasem, stylem i organizacją oraz przestrzeniami i warunkami edukacji prozawodowej. Na podkreślenie zasługuje słuźenie i wierność tradycjom, regionowi Górnego Śląska, Katowicom i placówkom miejsc pracy. Takt i wierność kulturze koleżeńskiego i pedagogicznego współdziałania przez traktowanie szkoły jako miejsca realnego uczenia się demokracji, gdzie uczeń i/lub student mówi swoim głosem.

Doceniamy pogłębiane rozumienie potrzeby włączania i transferu realnych doświadczeń nauczycielskich do procesu edukacji na wszystkich szczeblach edukacji przez uwzględnianie swoistości gotowości prozawodowej. Podzielanie trosk nękającymi nas nadal t wciąż niespełnionymi postulatami ulepszeń istoty i okoliczności prac nauczycielskich. W dobie wirusowej pandemii napawającymi szczególną troską (por. zwolnienia z pracy, przechodzenia na renty i emerytury) z powodu braku specjalnego przygotowania (np. do pracy on-line w sytuacji braku zapewnienia adekwatnych warunków). Czyli niemało znaczący okazuje się wymiar aksjologiczny i teleologiczny tej profesjonalizacji nauczyciela i zarazem pedagoga. Z poważaniem dla uniwersalnych wartości i z niezatrącaną wizją pedagogicznych celów.

BIBLIOGRAFIA

Czarnecki K. (2016), *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Sosnowiec: Wyd. Wyższej Szkoły Humanitas.

Czarnecki K., Kowolik P., Tomaszewska W. (2018), *Twórcza aktywność profesjonalizacji i profesjonalna seniorów polskich*, Sosnowiec: Wyd. Wyższej Szkoły Humanitas.

Denek K. (2011), *Nauczyciel w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji.

Duraj-Nowakowa K. (1981), *Samookreślenie zawodowe studentów kierunków nauczycielskich*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

Duraj-Nowakowa K. (1996b), *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*, Łowicz: Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Pedagogicznej.

Duraj-Nowakowa K. (1997), *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Duraj-Nowakowa K. (2005), *Źródła podejść do pedagogiki*, Kielce: Wyd. Świętokrzyskiej Szkoły Wyższej.

Duraj-Nowakowa K. (2012), *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków: Wyd. Akademii Ignatianum.

Duraj-Nowakowa K. (2016a), *Pedeutologia: konteksty – dylematy – implikacje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

Duraj-Nowakowa K. (2016b), *Tropy myślenia o synergii w działalności nauczyciela akademickiego*, Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Ignatianum.

Duraj-Nowakowa K., Gnitecki J. (red.) (1996a), *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, Kraków: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Duraj-Nowakowa K. (2011), *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków: Wyd. Akademii Ignatianum.

Duraj-Nowakowa K., Kowolik P. (2020), „Gazeta Uniwersytecka UŚ” nr 281.

Goriszowski W., Kowolik P. (1987), *Z problematyki organizacji oświaty. Kształcenie i przygotowanie do zawodu nauczycielskiego*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

Goriszowski W., Kowolik P. (1990), *Wdrażanie studentów do kształcenia opartego na studiach literaturowych*, Kielce: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Goriszowski W., Kowolik P. (1992), *Uwarunkowania literackich i czytelnicych upodobań dzieci klas początkowych. Szkic teoretyczno-metodologiczny*, Kielce: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Kowolik P. (2000), *Krystyna Duraj-Nowakowa – pedagog: pedeutolog, dydaktyk i metodolog*, „Nauczyciel i Szkoła” nr 2.

Kowolik P. (2017), *Recenzja, K. Duraj-Nowakowa, Pedeutologia: konteksty – dylematy – implikacje*, „Nauczyciel i Szkoła” nr 2.

Kowolik P. (2018), *Twórcza aktywność profesjonalna i profesjologiczna seniorów polskich*, Sosnowiec: Wyd. Wyższej Szkoły Humanitas.

Kowolik P., Kisiel M. (2019), *Kadra badawczo-dydaktyczna Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów UŚ w Katowicach z perspektywy jubileuszu czterdziestolecia*, „Chowanna” nr jubileuszowy.

Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: WAIIP.

Kwiatkowska H., Kotusiewicz A. (red.) (1992), *Nauczyciele nauczycieli*, Łódź–Warszawa: PWN.

Malinowska J., Jabłońska M. (2010), *Myślenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.

Nawroczyński B. (1987), *Dzieła wybrane*, t. 1–2, Warszawa: PWN.

Okoń W. (1991), *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa: PWN.

Okoń W. (1996), *Wizerunki sławnych pedagogów*, Warszawa: PWN.

Okoń W. (1998), *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Warszawa–Kraków: PWN.

Rutkowiak J. (1982), *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, Warszawa: WSiP.

Wołoszyn S. (1988), *Teoretyczne podstawy systemów kształcenia nauczycieli, Konwersatoria z organizacji i zarządzania oświatą (1985–1988)*, Warszawa: Wyd. IKN.

Wołoszyn S. (red.) (1978), *Nauczyciel: tradycje – współczesność – przyszłość*, „Studia Pedagogiczne” t. XXXIX.

Professionalization of teachers and educators based on the example of papers by Piotr Kowolik. In memoriam

Summary

Aim: specification of the professionalisation of teachers and educators with the biography and papers of the addressee of the essay dedication.

Methods: analyzes and interpretations of the obtained materials.

Results: A concise review of the idea of modernization to professionalize teachers is briefly illuminated by the three (known already in the 20th and 21st centuries) directions: 1. Orientation towards perfect personality traits when preparing for a teaching profession, 2. Styles of practicing a teaching profession, 3. Social and pedagogical determinants of professional readiness of becoming a teacher. The article draws changes in the concept of teacher-educator education.

Conclusions: By exemplifying the subject, it exposes the paths of self-education, further training and professional development. The issue requires updating the reflections of new ways of achieving assumptions both during education in the profession and in the course of work, in order to adapt to dynamically changing social and pedagogical circumstances. The modernisation of *sine qua non* is subject to comprehensively integrated support for the system of these processes. With a prospective synergistic strengthening of the vision of necessary changes, in firstly – the legal pragmatism and then, in the implementation in the education system.

Keywords: professional readiness of teachers, professionalization of the stage of preparation for the profession, professionalization of the profession, ideas of modernizing the professionalization of teachers.

PAULINA WĘŻNIEJEWSKA
ORCID: 0000-0001-8529-771X
Uniwersytet Szczeciński



DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.03

CZY TREŚCIĄ ICH ŻYCIA WCIĄŻ MOŻE BYĆ NAUKA? O TYM, KIM NIE JEST, A KIM SIĘ STAJE PROFESOR UNIWERSYTETU W DOBIE WSPÓŁCZESNOŚCI

*Ludzie żyjąc w przestrzeni swojej codzienności
uważają ją za normalną i naturalną.
Epoka staje się nimi, a oni są częścią epoki
(Melosik, Szkudlarek, 2009, s. 9).*

WPROWADZENIE

Współczesne zmiany cywilizacyjne, przede wszystkim technologiczne, ale także i mentalne (Reykowski, 1999), rozpoczęły procesy (de)ewolucyjne. Miara postępu wyzbyła się – rzecz by można – miary ludzkiej. Profesorowie uniwersytetów w zaistniałej sytuacji stoją na rozdrożu. Parafrazując słowa Williama Shakespeare’a – profesorowie zadają sobie dziś kluczowe pytanie: *Być albo nie być* (Shakespeare, 1990, s. 92) – homo economicus? Pytanie to, z pewnością adekwatne dla naszych czasów, nie posiada jednak jednoznacznych odpowiedzi. Już teraz zmienia się język, jakim operuje środowisko akademickie, słowa stają się coraz bardziej efemeryczne, myślenie coraz bardziej utylitarne, a przez to każde konkretne jednostkowe życie coraz szczelniej wypełniają zadania, które stawiane są w duchu ideologii komercjalizacji¹ (Zakowicz, 2012, s. 70).

¹ *Komercjalizacja wiedzy jest, najogólniej rzecz biorąc, procesem, poprzez który we współczesnej gospodarce rynkowej dokonuje się wdrożenie odkrycia czy wynalazku. [...] z komercjalizacją wiedzy mamy do czynienia wówczas, gdy odkrycie znajduje rynkowe czy – szerzej – społeczne zainteresowanie i znajdują się tacy, którzy chcą na tym zarobić, względnie dostrzegają pozaekonomiczne wartości oraz korzyści wdrożenia danego rozwiązania* (Bukowski, 2013, s. 8).

Centralną figurą uniwersytetu powinien być profesor, a nie administracja tegoż. Jest to możliwe, o ile – zgodnie z ideą demokracji – głos ludu odgrywa jeszcze jakkolwiek realną rolę w procesach decyzyjnych. Tożsamość uniwersytetu staje się dziś coraz bardziej niepewna (Zakowicz, 2012, s. 70). To, co pozostaje, to dostosować się do sytuacji (dążąc przy tym do osiągnięcia nieosiągalnej doskonałości) lub sytuacji tej stawić opór. Ostatecznie traktowanie uniwersytetu przez decydentów władzy jak fabryki, maszyny, firmy czy też korporacji, może prowadzić do totalnego skolonizowania myśli o tym, jaką rolę pełnią profesoria. Warto w tym miejscu przypomnieć, że [...] *upływ czasu, wytwarza procesy adaptacyjne* (Świda-Ziemia, 1997, s. 34), a więc adaptacja do systemu jest jedynie kwestią czasu. W niniejszym artykule postaram się wykazać, że wspomniana ideologia nie może dotyczyć wszystkich dziedzin życia ludzkiego, a społeczeństwo, w tym i jego nieodzowna część, jaką jest społeczność akademicka, powinna mieć prawo do decydowania o kierunkach rozwoju nauki. W artykule przeprowadzono badania historyczno-porównawcze. Zastosowana została metoda jakościowej analizy treści oraz technika analizy jakościowej i ilościowej tekstów².

CZAS ZMIAN

Dotąd społeczeństwa choć [...] *nie znajdowały się w stanie bezruchu* (Mariański, 2015, s. 183), to jednak doświadczały przeobrażeń dokonujących się powoli i niezagrażających stabilności systemu. Współcześnie system zmienia się na naszych oczach, każdy dzień może okazać się dniem przełomowym, gdyż jedyną pewną rzeczą staje się zmiana (Toffler³, 1974, s. 19). Idea o osadzeniu na stałym lądzie staje się ideą *przedpotopową* (Lévy, 2002, s. 373). A wzmagająca *szybkość zmiany pociąga za sobą mnożenie się konfliktów w coraz to większym tempie* (Znaniński, 1984, s. 361).

Rozważania nad zmianą w kontekście niniejszego artykułu należałoby rozpocząć od poszukiwań pierwotnego znaczenia, kluczowego dla tej pracy słowa, jakim jest słowo *profesor*. Gdybyśmy chcieli dokonać próby wyłonienia z czasów najdawniejszych archetypu osoby profesora, musielibyśmy najpewniej – idąc tropem słów Stefana Wołoszyna (1993, s. 440) – spróbować przedrzeć się przez pomroki dziejów. To zadanie niewątpliwie nie należy do łatwych, wszak słowo *profesor*, choć posiada długą i bogatą genezę, to z perspektywy całości znanej nam historii świata uznać można za byt na wskroś młody. Najpewniejszym źródłem, z którego zaczerpnąć można dla opisanego osoby profesora, jest średniowiecze (Haskins, 1965; Baszkiewicz, 1997; Pedersen, 2000). Rzeczą jasną jest, że w zależności od tego, do jakiej epoki – metaforycznie rzecz ujmując – zajrzemy, takiego właśnie profesora, przepojonego duchem swojego czasu, dane będzie nam zobaczyć. Inny będzie profesor średniowieczny, inny zaś nowożytny, a jeszcze

² W procesie badań historyczno-edukacyjnych rozumiana jako: krytyka zewnętrzna i wewnętrzna źródeł.

³ Toffler termin „zmiana” określał jako słowo-klucz do zrozumienia przyszłości.

inny ten, któremu przyszło żyć w czasach najnowszych. Jedno, mimo upływu wieków, pozostało niezmiennie: słowo *profesor*.

W *Nowym Słowniku Pedagogicznym* przeczytać można, że *profesor to nauczyciel publiczny; tytuł naukowy nadawany za osiągnięcia naukowo-dydaktyczne pracownikom wyższych uczelni i za osiągnięcia naukowo-badawcze pracowników PAN oraz instytutów naukowo-badawczych; tytuł profesora nadaje Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej, na wniosek macierzystej placówki naukowej kandydata* (Okoń, 2001, s. 316). Dokonując głębszych analiz, a jednocześnie przedzierając się przez wspomniane pomroki dziejów, natrafimy na inne i znacznie bardziej wymowne znaczenia. *Profesor* znaczy, lub też może lepiej napisać – znaczył: wyznawca (Twardowski, 1933, s. 192). Łacińskie *profiteor, fessus sum* oznacza: jawnie wyznać, oświadczyć (Kumaniecki, 2000, s. 340). Tadeusz Czeżowski stwierdza wręcz, że [...] *profesor ma więc nie tylko prawo, ale i obowiązek głoszenia tego, co jest jego naukowym przekonaniem, w przeciwnym wypadku należałoby mu zarzucić nieszczerłość* (Czeżowski, 1966, s. 136).

Profesor, traktowany jako ten, który ma być wtłoczony w dokonujące się przemiany, traci możliwość bycia kimś, kto jest aktywnym twórcą tych przeobrażeń. Profesor w pewien sposób przestaje być uczonym czy też mędrce, mistrzem, gdyż – jak wszyscy inni – staje się kapitałem. Można rzec, że transformacja ta była nieunikniona. Piotr Sztompka zauważa jednak, że *wahadło odchyliło się w jedną stronę znacznie za daleko* (Sztompka, 2014, s. 9). O czym – zresztą niezwykle trafnie – pisze Leszek Zasztowt: *Żaden „stary” uczony ani młody zespół naukowy, ani instytucja akademicka etc., nie są w stanie przekonać decydentów o tym, że popełniają błędy. Ci zaś ponadto wcale nie chcą słuchać jakichkolwiek uwag* (Zasztowt, 2016, s. 3). Tak samo jak cały uniwersytet i on, tj. profesor, [...] *ma ulec presji politycznie dominujących wyznawców bezdyskusyjnie słusznej (w danym momencie) wizji tych przemian* (Rembierz, 2015, s. 13).

Nie trzeba wcale sięgać daleko pamięcią, aby dostrzec, na czym miałyby polegać takie polityczne zawłaszczanie uniwersytetów. Nie wchodząc w spory ideowe, czy też ideologiczne, przytoczę w tym miejscu wypowiedź obecnego Ministra Edukacji i Nauki, Przemysława Czarnka, który, jako gość Radia Maryja, stwierdził: *Naukowcy pochylają się również nad wszelkimi patologiami czy jakimiś kompletnie aspołecznymi nurtami po to, żeby je zbadać i określić, jakie one są. To w tym zakresie jest miejsce na uniwersytetach, ale przekazywanie ideologii genderowskiej w procesie nauczania młodzieży polskiej, to nie jest rzecz, która mieści się w ramach nauczania na uczelniach wyższych. Będziemy bronić również uczelnie przed tego rodzaju ideologizacją* (Czarnek, 2020).

Na podstawie wyżej przytoczonej wypowiedzi wnioskować można, że już teraz część polskich naukowców⁴ (w tym i profesorów) swoje wieloletnie badania prowadziła na tematy zgoła nienaukowe. Obrona uczelni przed tego typu

⁴ Za takie nieodpowiednie badania można uznać np. te na temat płci społeczno-kulturowej, zob.: (Pasionik, 2015, s. 211–227).

ideologiczną aktywnością związana będzie w gruncie rzeczy z obroną młodzieży akademickiej przed wyznawcami tych „patologicznych” i „społecznych” ideologii. Twardowski ostrzegwał, jednocześnie wskazując, że poważnym zagrożeniem dla [...] *zajęcia niezależnej, wolnej od wszelkich uprzedzeń postawy wobec prawdy obiektywnej, jest przynależność wewnętrzna, nie tylko formalna, do takich organizacji, które nakazują swym członkom wyznawać pewne przekonania* (Twardowski, 1933, s. 192). I nie jest tu ważne, czy organizacje te skłaniają się ku „lewej”, czy „prawej” stronie. Niebezpieczeństwo grozi bowiem z każdej ze stron w równej mierze. Swe rozważania skupić pragnę jednak na pewnym rodzaju ideologii, której źródło jest nie tyle nieuchwytnie, co rozproszone. Chodzi mi mianowicie o ideologię komercjalizacji – wszystkiego, wszystkich i wszędzie.

#WEARETHEANSWEAR

Faktem jest, że z jednej strony mamy do czynienia z próbą przejmowania uniwersytetów przez konkretne partie i ugrupowania polityczne. Z drugiej strony ideologia komercjalizacji – właściwa dla koncernów, korporacji czy też wielkich przedsiębiorstw – oddziałuje na umysły młodych ludzi już od najwcześniejszych lat życia, co pozwala na wytworzenie przeświadczenia, że nie istnieje żadna idea alternatywna⁵. Dlaczego ideologia ta w tak łatwy sposób zawłaszcza przestrzeń uniwersytetów? Odpowiedź tkwi w przeszłości. Procesy, których teraz jesteśmy świadkami, nie rozpoczęły się przecież „wczoraj”. Już w 1925 r. Max Scheler podczas swojego odczytu w Berlinie przestrzegał przed tym, że [...] *życie uniwersyteckie w stopniu, w jakim opiera się na gospodarce i na systemie fundacyjnym, znajduje się w poniżającej zależności od swych sponsorów, koncernów, przemysłu naftowego, gazowego, czy rozmaitych wielkich banków* (Scheler, 1987, s. 323). Można rzec, że prorocze słowa wspomnianego wyżej filozofa wypełniły się na naszych oczach, gdyż niecałe sto lat później Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek napisali: [...] *zniknęło gdzieś poczucie moralnej misji i faustyczne uniesienie samotnego zmagania się z tajemnicami Kosmosu. Znacznie częściej naukowcy „wytwarzają wiedzę” dla potrzeb i za pieniądze korporacji, które wykorzystują pasję badaczy Kosmosu do produkcji patelni, a marzenia o odkryciu tajemnicy życia do przedłużenia okresu przechowywania pomidorów* (Melosik, Szkudlarek, 2009, s. 11). Raz jeszcze wspomnę słowa Hanny Świdry-Ziemby, która stwierdza, że: *upływ czasu, wytwarza procesy adaptacyjne* (Świdra-Ziemba, 1997, s. 34). Czy wspomniane sto lat to mało czy dużo? Trudno na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie, w każdym razie sto lat to z całą pewnością wystarczająco, aby zmienił się duch czasu. Jakże słuszne jest w tym kontekście stwierdzenie Joanny Rutkowiak, która pisze, że [...] *przemianom zachodzącym w uniwersytecie jako instytucji towarzyszą zmiany dokonujące się w ludziach* (Rutkowiak, 2010, s. 53).

⁵ Media elektroniczne stanowią zasadnicze ogniwo środowiska życia dziecka, są dla niego jednocześnie [...] *jednym z pierwszych podstawowych źródeł poznawania ludzi i świata* (Izdebska, 2007, s. 519).

Żywym nośnikiem wszelkich idei i ideologii jest człowiek, w tym też ludzie uniwersytetu – niezależnie od tego, w jakim są wieku, jakie tytuły czy stopnie naukowe posiadają. Powodzenie wszelkiej myśli ludzkiej zależy od tego, ile osób zechce ostatecznie ją przyjąć jako własną. Niestety myśli bywają zinternalizowane często dość bezwiednie, gdyż czas, w którym żyjemy, jest jedynym dostępnym nam czasem. *Tylko w takim świecie, jaki przypadł nam w udziale, możemy wybierać swoje role, kreować plany życiowe, kształtować światopogląd* (Świda-Ziemba, 1997, s. 18). Stąd też pochodzi niemożność całkowitego zdystansowania się do danego nam czasu i miejsca, by móc całej sytuacji przyjrzeć się niejako z boku.

Nośnikiem ideologii jest również reklama. Jej masowy (ogólny) charakter pozwala na to, by utożsamić z nią mógł się każdy, kto tylko zechce poczuć się tak samo wyjątkowym (jak miliardy innych osób). *Niektórzy mówią, że to Ty wybierasz swoje życie, inni znowu, że to życie Ciebie wybiera. Znowu inni, że powinienes słuchać jakiegoś tam tęgiego umysłu [...] słucham mojej pasji, moich uczuć, naszej intuicji, słucham tylko siebie*⁶. Na dodatek, żeby nie pozostawiać żadnych wątpliwości, reklama opatrzona jest hasztagiem #WeAreTheAnswear. Współczesne uniwersytety promowane są w analogiczny sposób: *Chcesz mieć dobry zawód i udane życie – idź na politechnikę [...] Chcesz być szczęśliwy, zostań inżynierem* (Kwaśnica, 2015, s. 9). Przeniesienie zasad gry rynkowej na pole działań uniwersytetów nie jest dziś żadną nowością. Jednakże, co warto podkreślić, ideologia komercjalizacji to też ideologia, a [...] *gdy ideologia ingeruje w naukę, zablokowaniu ulegają nie tylko mechanizmy postępu naukowego i reguły uprawiania nauki, ale i zasady elementarne – wierność własnym przekonaniom* (Kahl-Łuczyńska, 2019, s. 113).

JAK TO JEST BYĆ PROFESOREM?

Thomas Nagel w jednym ze swoich esejów zadaje pytanie: *Jak to jest być nie-toperzem?* (Nagel, 1977, s. 129). Analogicznie i ja, tylko w nieco zmienionej formule, pytam: Jak to jest być profesorem? Choć wyobrazeniowe wczucie się w rolę – tak, by rzeczywiście doświadczyć owego bycia – zdaje się niemożliwe, to jednak nie brak chętnych, którzy z zapałem zadecydują o tym, kim ma być profesor, jakim interesom ma służyć, jakimi kategoriami ma myśleć, czym ma się w swych wyborach kierować. W XXI wieku w pierwszej kolejności, zgodnie z logiką rozumu instrumentalnego, należałoby zapytać: jaka korzyść wynika z nauki i – to warto podkreślić – jaka materialna korzyść z niej wynika? Z całą pewnością nie pytam o to jako pierwsza (i na pewno nie jako ostatnia). Pytanie to staje się w obecnym czasie na tyle natrętne, że pozwolę sobie w tym miejscu przywołać fragment bajki pochodzącej z końca XVII wieku. Tytuł jej znamieny, a treść uderzająca:

⁶ Film reklamowy można obejrzeć na poniższej stronie: ANSWEAR.com, Manifest Your Style, limitowana kolekcja ubrań: <https://www.youtube.com/watch?v=B1NAv7sdDHI> (dostęp: 28.05.2021).

Korzyść z nauki

Do mędrca ubogiego rzekł prostak bogaty:

Szkoda twej pracy, mój mądry sąsiedzie –

I żyjesz, i umrzesz w biedzie,

bo z nauk nie ma intraty.

Uczonym zawsze się zdaje,

że sława w dalekie kraje

Rozniesie blask ich nazwiska;

A moim zdaniem, przez wasze mozoły

świat i szeląga nie zyska

(La Fontaine, 1988, s. 200).

Rada La Fontaine'a wygłoszona ustami bogatego prostaka zyskała w XXI wieku szczególne znaczenie. Zdaje się, że dziś nie może istnieć żadna sfera życia, która mogłaby przeciwstawić się chłodnej matematycznej kalkulacji. Innymi słowy, każda praca musi przynosić korzyść w postaci wspomnianego szeląga (a najlepiej wielu, wielu szelągów). Nijak ma się to jednak do tego, co sami uczeni najczęściej ustanawiają jako główny czynnik motywacyjny do podejmowania takiej właśnie naukowej działalności. *Naukowiec to nie homo economicus kalkulujący, czy mu się zawód naukowca oplaca* (Mazur, 1970, s. 52). Uczeni dość rzadko należą do elity zarobkowej (Sztompka, 2007, s. 373). Żaden nawet najślawniejszy profesor nie jest dziś tak bogaty jak Elon Musk, Bill Gates czy Mark Zuckerberg, a przecież gdyby profesorowie [...] *byli inteligentniejsi, sprytniejsi, bardziej zaradni, zajęliby się czymś bardziej intratnym – mówi głos ludu* (Sztompka, 2007, s. 374). Profesor pod koniec życia osiąga takie zarobki jak inżynier po paru latach pracy, choć współcześnie wystarczy jedynie szkoła zawodowa i „dobra ręka” do fryzur, makijażu czy paznokci, by zarabiać znacznie więcej, i to w okresie wczesnej dorosłości. Trafne pytanie w tej kwestii stawia Marian Mazur, który pyta: [...] *gdyby pasja badawcza naukowców nie miała tak wielkiej przewagi nad motywem zarabiania pieniędzy, któż by rozwijał naukę przez poprzednie dwa i pół tysiąca lat?* (Mazur, 1970, s. 45).

Nadzieje budzi jednak fakt, że ze względu na prestiż społeczny profesor uniwersytetu plasuje się na naprawdę wysokiej pozycji (tendencja ta nie ulega zmianie od wielu lat). *W przedwojennej Polsce pozycja profesora uniwersytetu była niewiele niższa od pozycji wiceministra i równa pozycji wojewody lub generała brygady* (Znaniński, 1984, s. 372). Z badań wynika, że społeczeństwo polskie, w przeciwieństwie do społeczeństw innych krajów Zachodu, nie obdarza tak wielkimi względami tych, którzy zarabiają więcej, gdyż z tą umiejętnością (do zarabiania) nie łączy innych pozytywnych cech. W tej niezmienności oceny można dopatrywać się [...] *jakiejś gwarancji normalności, jak we wszystkich oznakach uporządkowania i ładu* (Domański i in., 2010, s. 90–98). Wprawdzie za przesadę można uznać pochodzące z pierwszej połowy XV wieku porównania

społeczności akademickiej do tej, która zamieszkuje rajskie ziemie, sama przy tym będąc *najdoskonalszą częścią świata* (Kowalczyk, 1970, s. 56), to jednak trudno nie zauważyć, że dziś społeczność ta z pewnością została – metaforycznie rzecz ujmując – wygnana z raju, który niegdyś dane było jej zamieszkiwać. Współczesny raj musi być doskonale zarządzany. Jego działalność musi być efektywna, dlatego centralną figurą uniwersytetu nie może być profesor, gdyż jego miejsce zajmuje sprawny administrator.

Administrator nie wie, że uczelnia nie może być zarządzana w ten sam sposób, w jaki zarządzana jest cała administracja państwowa czy też firmy, korporacje i fabryki, gdyż [...] *o co innego chodzi w administracji, a o co innego w nauce* (Mazur, 1970, s. 30). Zapędy organizatorów nauki do utrzymania dyscypliny czasu pracy naukowców nasuwają Mazurowi wręcz obrazoburcze porównania: *kontrola organu do myślenia utożsamiała mi się z kontrolą organu do siedzenia* (Mazur, 1970, s. 44). Już od tysięcy lat – jak twierdzi Florian Znaniecki – *uczni skarżą się na to, że uprawiana przez nich wiedza cieszy się niewielkim uznaniem masy ludzkiej, obserwatorzy zaś życia społecznego potwierdzają, że narzekania te bynajmniej nie są bezpodstawne* (Znaniecki, 1984, s. 301).

Wiedza techniczna posiada charakter wyraźnie pragmatyczny. A jej wykorzystanie ma spowodować osiągnięcie wyznaczonych celów. Społeczeństwu łatwiej jest zauważyć np. nowo wybudowane hipermarkety, szpitale, torowiska, drogi. Równie widoczna jest praca inżynierów, którzy wprowadzają do naszych domów nowe technologie: smartfony, laptopy, inteligentne urządzenia AGD i RTV. Znacznie trudniej jest skierować uwagę zwykłych uczestników życia społecznego na nowe odczytanie myśli filozoficznej, dajmy na to, Twardowskiego. Mimo korzyści, jaką niesie praca osób związanych z produkcją rozmaitych użytecznych i materialnych produktów, to autorytetów w tych dziedzinach nie można nazwać mianem uczonych, gdyż [...] *nie oczekuje się od nich wiedzy jako takiej* [...] *Pod nieobecność uczonych rzemiosło pełni rolę jedyne go sędziego własnej wiedzy* (Znaniecki, 1984, s. 310). Wystąpienie choroby o nieznanym dotąd objawach, lecz także niespodziewane zniszczenie upraw czy też stan wojny, stać się mogą źródłem trudności w realizowaniu danego rzemiosła. Jak wiemy i nas dotknęła jedna z tych nieoczekiwanych trudności. Co pocznie autorytet w dziedzinie rzemiosła w sytuacji dotąd niespotykanej? Znaniecki twierdzi, że zacznie *szukać wyjaśnienia u kogoś rozporządzającego lepszą wiedzą* (Znaniecki, 1984, s. 311). Tak samo twierdzi Fontaine, czego wyraz daje w zakończeniu swej bajki:

*Mędrzec mógł był odeprzeć tę mowę zuchwałą,
lecz przekonywać głupca, na co to się zdało!
Więc tylko mruknął przez zęby:
Szkoda gęby!
Wkrótce wybuchła wojna w tej krainie,
z nią głód, pożoga, zniszczenie,*

*i bogacz w jednej godzinie
postradał całe swe mienie.
Więc o chlebie żebraczym gdy z głodu przymierał,
mędrzec owocem swej pracy go wspierał*
(La Fontaine, 1988, s. 202).

Jednakże w rzeczywistości sprawa nie jest taka prosta do rozstrzygnięcia, bo przyznanie się do braku wystarczających umiejętności praktycznych [...] *jest rozwiązaniem niezadowolającym* (Znanięcki, 1984, s. 312) dla tych, którzy są zmuszeni to uczynić.

NIEZMIENNA ZMIENNOŚĆ

Każda epoka boryka się z pewnymi problemami. Nie należy zaczarowywać przeszłości, bo i ona miała swoje ciemne karty. Szczytem średniowiecznej „drabiny naukowej” było otrzymanie dyplomu doktorskiego. Jednak istniała nieformalna hierarchia (dużo ważniejsza od tej formalnej), stanowiąca, że ten, kto posiadał największą wiedzę, osobisty autorytet i przychylność słuchaczy, mógł zasiąść na najwyższym szczeblu wspomianej drabiny. Jednakże uczeni znajdujący się na szczycie byli najbardziej widoczni, a przez to najsilniej narażeni na ataki wynikające z walk ideowych lub politycznych, a czasem górę brała zwykła ludzka zawiść. Gdy (używając dzisiejszej nomenklatury) podaży na profesorów zaczęła być większa niż popyt, zaczęto łamać zasady gry: już nie zdolności i wiedza, ale nepotyzm i łapówkarstwo wyznaczały jej reguły. Kariera państwowa zaczynała kusić znacznie bardziej niż ta naukowa (Baszkiewicz, 1997, s. 109–116).

Metaforyczny duch czasu symbolizuje realne zmiany ładu społecznego, zaś [...] *zmianom ładu społecznego towarzyszą zmiany w przesłankach i funkcjonowaniu uniwersytetu, który obecnie z instytucji naukowej i kulturotwórczej wyraźnie przemienia się w przedsiębiorstwo, a nawet w uniwersytet przemysłowy* (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 11). Nikogo nie dziwi już posługiwanie się w naukach społecznych i humanistycznych słownictwem zaczerpniętym wprost z nauk ekonomicznych. *Kapitał ludzki, kapitał intelektualny, usługi edukacyjne, konkurencyjność, zarządzanie wiedzą* – to tylko nieliczne z przykładów użycia tego języka. *Nowy język zawsze odzwierciedla nowy punkt widzenia; stopniowe, nieuświadomione rozpowszechnianie się nowego słownictwa jest nieomylnym znakiem głębokich zmian w sposobie ujmowania świata* (Bloom, 1997, s. 179).

W uniwersyteckim słowniku na dobre zdomowało się słowo-klucz, jakim jest *doskonałość*. Doskonałość jest wyrazem pozbawionym faktycznego znaczenia, dlatego też staje się – doskonałym właśnie – chwytem retorycznym. Przed każdym nauczycielem akademickim można postawić zadanie wyrażające się w formule – dążyć do doskonałości – [...] *ponieważ powszechna stosowalność tego*

pojęcia wynika z jego pustki (Readings⁷, 2007, s. 48). Prowadzenie badań wymaga czasu. Nakaz publikowania i przymus wydawania swoich tekstów w konkretnych, czyli dobrze (o)punktowanych czasopismach może być zgubny, gdyż to punkty stają się kryterium, za pomocą którego próbuje się zmierzyć poziom profesorskiej doskonałości.

IDEALIZACJA MŁODOŚCI CZY IDEOLOGIZACJA TERAŹNIEJSZOŚCI?

Tęsknota za jakimś lepszym wczoraj zdaje się wybrzmiewać z tekstów uczonych-profesorów. I tak np. w recenzji książki *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*⁸ zatytułowanej *Uniwersytet bez idei*⁹ autorka stwierdza, że wiele z zamieszczonych w książce tekstów to w zasadzie zbiór anegdot z życia profesorów, gdzie diagnoza kondycji uniwersytetu przedstawia się następująco: przeszłość – piękna, wzniosła, pozbawiona problemów, współczesność – zła, pozbawiona sensu, zmierzająca do katastrofy. Zanadto przypomina to proces idealizacji młodości (Smużewska, 2015, s. 311). Autorka radzi więc wprost – trzeba umieć odnaleźć się w [...] nowych okolicznościach (s. 313).

Jasno maluje się tu obraz dwóch odmiennych porządków: Prometeusza i Hermesa¹⁰. Te rywalizujące ze sobą porządki symbolizują walkę o to, czy ważniejsze jest poszukiwanie – w zgodzie z prometejskim duchem – prawdy, czy też – idąc tropem Hermesa – za ważniejsze należy uznać tymczasowe, zyskowe osiągnięcia (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 414). Hermesowska narracja terażniejszości nie pozostawia złudzeń. Bóg handlu i kupców ustala (jak przystało w ekonomii) ścisłe kryteria. Kryteria oceny działalności naukowej muszą mieścić się w logice rozliczalności, innymi słowy – doskonały naukowiec musi skupić się na pracy, która podlega względnej mierzalności. Stąd też zasadnym jest w tym miejscu przywołać pytanie postawione przez Małgorzatę Wałęjko: *Ile punktów za etos?* (Wałęjko, 2014, s. 55). Próba miary kończy się niepowodzeniem, gdyż niemożliwym staje się zmierzyć wartości niewymierne (Wałęjko, 2014, s. 55). Parafrazując jedno z polskich przysłów, należałoby z całą stanowczością rzec: umiesz liczyć? To policz siebie.

Nietrudno wyobrazić sobie świat, który wyzbywszy się wszystkich innych kryteriów, za dobre uznaje jedynie to, co przynosi każdemu z osobna indywidualne zyski. Nadmierna ekspansja zasobów naturalnych ziemi czy też rozpoczynająca się już w XX wieku hiperaktywność wszelkich przedsiębiorstw

⁷ Ciekawy i warty przytoczenia komentarz do książki Readings'a stanowi głos Axer'a: [...] lata 80. i 90. ubiegłego wieku przyniosły prawdziwie antyintelektualny przełom [...] profesorowie zostali zepchnięci na margines świadomości społecznej (Axer, 2002, s. 41).

⁸ Zob.: (Sztompka, Matuszek (red.), 2014).

⁹ Zob.: (Smużewska, 2015).

¹⁰ Zob.: (Kubiak, 2013).

wytwarzających „rzeczy” z założenia mają doprowadzić do wzrostu komfortu życia ludzi. Jednakże futurystyczne wizje dwóch historyków Naomi Oreskes i Erick’a Conway’a (2017) ukazują, że barwy świata, pod wpływem różnego rodzaju substancji chemicznych, produkowanych przez koncerny i fabryki, zmieniają się na brudno-szaro-duszące. W dystopijnej przyszłości ma miejsce dewastacja wszystkiego i wszystkich. Stan ten jest wynikiem tego, że jedynym kryterium postępu, dobrobytu i szczęścia był zysk finansowy. Nie ma co się łudzić, że koncerny, przedsiębiorcy, inwestorzy będą kierowali się w swoich działaniach innym kryterium niż kryterium zysku, np. kryterium prawdy (Sztompka, 2007, s. 375). Świat – w co nie wątpię – nastawiony na zysk, paradoksalnie nic nie zyskuje, a ponosi niewyobrażalną stratę.

POWOLNI PROFESOROWIE

Powolny (w szczególności dziś) kojarzy się z osobą zgoła leniwą. W każdym razie z całą pewnością z osobą nieudolną, ślamazarną. Pejoratywny wydźwięk tego słowa zawdzięczamy naszej kulturze przyspieszonej prędkości. *Przyspieszenie wywołuje poczucie nietrwałości, przelotności zdarzeń. Znajduje to odbicie w naszej świadomości i w sposób zasadniczy zmienia nasz stosunek do innych ludzi, do rzeczy, do całego otaczającego nas świata idei, sztuki i wszelkich wartości* (Toffler, 1998, s. 27). Nie trzeba być wielce uważnym obserwatorem życia społecznego, aby zauważyć, że każdy – i to nieustannie – gdzie się śpieszy. Jest to nie tylko przymus współczesności ale i nawyk¹¹. Carolin Ellis wyznaje: *Co [...] sprawia, iż czuję się nieszczęśliwa? Nie mam czasu na nieodzowną dla pobudzenia kreatywności zadumę [...] Przyzwyczajona do dużej prędkości nie odnajduję się w abstrakcyjnej idei „zwalniania”* (Ellis, 2011, s. 69–76).

W tym kontekście całkiem rozsądnymi wydają się być postulaty Maggie Berg i Barbary Seeber (2016). Autorki, traktując powolność jako coś pożądanego, jako zaletę, zauważają, że w odpowiedzi na komercjalizację życia uczelnianego *powolni profesorowie* powinni dać sobie czas na namysł, bo uczyć tego namysłu to jednocześnie pokazywać, że inny świat jest możliwy. Jeżeli nie możemy sobie wyobrazić tej *abstrakcyjnej idei „zwalniania”* (Ellis, 2011, s. 69), to warto przypomnieć sobie słowa Allana Bloom’a, który przestrzegał przed tym, że [...] *tyrania nie wtedy jest najskuteczniejsza, kiedy siłą zapewnia sobie jednomyślność, lecz kiedy likwiduje świadomość innych możliwości, kiedy sprawia, że inne wzorce życia wydają się niewyobrażalne, kiedy usuwa poczucie, że istnieje coś na zewnątrz* (Bloom, 1997, s. 325).

¹¹ Zob.: (Sepúlveda, 2016).

PODSUMOWANIE

Apoteoza rozumu, jako centralna wartość uniwersytetu, wyróżniała go (i powinna w dalszym ciągu go wyróżniać) spośród innych rodzajów instytucji. Zaufanie, jakim uczeni zaczęli obdarzać ludzki umysł, było wynikiem ich mozolnej i systematycznej pracy. Odkrywanie kolejnych prawd o tym, jaki świat jest w rzeczywistości, pozwalało przez wieki odrzucać dogmatyczne i magiczne wierzenia (Baszkiewicz, 1997, s. 14). Oczywistym jest, że istnieją pewne granice poznania, tak samo jak oczywistym jest fakt, że nawet najbardziej wykształcony profesor może się mylić. Jednakże dzięki temu, że dziedzictwo, jakim dysponuje uniwersytet, jest w dalszym ciągu przekazywane z pokolenia na pokolenie¹², to zawsze znajdzie się ktoś, kto zechce pewne tezy zweryfikować, aby wyprowadzić siebie i innych z mylnych przekonań.

Dlatego też nie można w żadnym wypadku dokonywać pewnego rodzaju sabotażu i zachowywać się tak jak impostor, wysuwając na piedestał wartości, które są przewodnie dla instytucji zupełnie innego rodzaju, bo czy możemy wyobrazić sobie uniwersytet, który za nadrzędną wartość uznaje władzę, wiarę czy też produkcję? (Sztompka, 2014, s. 8). Odpowiedź brzmi: możemy. Aczkolwiek, co jasno trzeba podkreślić, to już nie będzie uniwersytet. Tadeusz Kotarbiński wspomina: *O paradoksie! Nigdy nie brałem udziału w nauczaniu tak absolutnie liberalnym, jak w dobie najcięższej niewoli* (Kotarbiński, 2003, s. 519). Warto zapytać, czy tylko w sytuacji „stanu wyjątkowego” można być profesorem w takim ujęciu, jakie przedstawia nam etymologia tego pojęcia? Oby już nigdy nie zaszła taka konieczność i oby to właśnie nauka pozostawała treścią życia uczonych, mimo że okoliczności ku temu nie są sprzyjające.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania:

Axer J. (2002), *Głosy do książki Billa Readingsa The University in Ruin*, „Nowa Res Publica” nr 11.

Baszkiewicz J. (1997), *Młodość uniwersytetów*, Warszawa: Wydawnictwo ŻAK.

Berg M., Seeber B. (2016), *The slow professor. Challenging the culture of speed in the academy*, Toronto: University of Toronto Press.

Bloom A. (1997), *Umysł zamknięty: o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań: Wydawnictwo ZYSK i S-KA.

Bukowski A. (2013), *Innowacja i komercjalizacja a nauki społeczne*, w: S. Rudnicki (red.), *Komercjalizacja wiedzy. Praktyczny podręcznik dla*

¹² Badania wskazują, że możliwość pokoleniowej wymiany warty maleje z roku na rok. Jest to spowodowane coraz to mniejszą atrakcyjnością akademickiej kariery, zob.: (Kwiek, 2010, s. 126).

przedstawicielei nauk społecznych, Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie.

Czarnek P. (2020), *Będę bronił szkoły przed wojną ideologiczną*, <https://www.radiomaryja.pl/informacje/tylko-u-nas-prof-p-czarnek-bede-bronil-szkoly-przed-wojna-ideologiczna-serwowana-przez-ideologow-genderowskich/> (dostęp: 26.05.2021).

Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Uczenie się czy studiowanie? Niektóre aspekty procesu bolońskiego*, w: K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin: Wydawnictwo Oficyna In Puls.

Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Wprowadzenie*, w: taż (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?* Warszawa: Impuls.

Domański H., Sawiński Z., Słomczyński K. (2010), *Prestiż zawodów w obliczu zmian społecznych*, „Studia Socjologiczne” nr 4.

Ellis C. (2011), *Mknący pociąg, czyli zmienne koleje kariery. Życie akademickie pod wysokim napięciem*, w: M. Kafar (red.), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Fontaine J. de La (1988), *Bajki. Wybór*, Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.

Haskins Ch.H. (1957), *The Rise of Universities*, Stany Zjednoczone: Wydawnictwo Cornell University Press.

Izdebska J. (2007), *Mass media i multimedia – dominująca przestrzeń życia dziecka*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kahl-Łuczyszka E. (2019), *Wokół historii nauk społecznych – studium ich formowania w aspekcie ideologiczno-politycznym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Kotarbiński T. (2003), *Z dziejów podziemnego Uniwersytetu Warszawskiego*, w: tenże (red.), *Dzieła Wszystkie. Prakseologia. Część II*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kowalczyk M. (1970), *Krakowskie mowy uniwersyteckie z pierwszej połowy XV wieku*, Wrocław: PAN.

Kubiak Z. (2013), *Mitologia greków i rzymian*, Kraków: ZNAK.

Kumaniecki K. (2020), *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Kwaśnica R. (2015), *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, t. 18, nr 3 (71).

Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Lévy P. (2002), *Drugi potop*, w: M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku, antologia*, Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa.

Mariański J. (2015), *Spoleczeństwo bez orientacji i sensu?* w: K. Górniak (red.), *Socjologia czasu, kultury i ubóstwa. Księga jubileuszowa dla profesor Elżbiety Tarkowskiej*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.

Mazur M. (1970), *Historia naturalna polskiego naukowca*, Warszawa: PIW.

Melosik Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls.

Nagel T. (1996), *Jak to jest być nietoperzem?* „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” nr 1.

Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Żak.

Oreskes N., Conway E. (2017), *Upadek cywilizacji zachodniej: spojrzenie z przyszłości*, Warszawa: PWN.

Pasamonik B. (2015), *Spór o gender z perspektywy socjologii moralności*, w: K. Górniak (red.), *Socjologia czasu, kultury i ubóstwa. Księga jubileuszowa dla profesor Elżbiety Tarkowskiej*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.

Pedersen O. (2000), *The First Universities. Studium generale and the origins of university education in Europe*, Wielka Brytania: Cambridge University Press.

Readings B. (2007), *Uniwersytet w ruinie*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Rembierz M. (2015), *Uniwersytet – wolność – bezinteresowność. Tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 2.

Reykowski J. (1999), *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, w: K. Gawlikowski (red.), *Indywidualizm a kolektywizm*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Rutkowiak J. (2010), *O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni: przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” nr 3 (51).

Scheler M. (1987), *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa: PWN.

Sepúlveda L. (2016), *Historia ślimaka, który odkrył znaczenie powolności*, Warszawa: Noir sur Blanc.

Shakespeare W. (1990), *Hamlet, książę Danii*, Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”.

Smużewska M. (2015), *Uniwersytet bez idei. Artykuł recenzyjny książki Idea uniwersytetu: reaktywacja, pod redakcją Piotra Sztompki i Krzysztofa Matuszka*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 1.

Sprawozdanie z dyskusji o nauczaniu etyki w szkołach wyższych, (1966) „Etyka” nr 1, Warszawa: Wydawnictwo UW.

Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków: Znak.

Sztompka P. (2014), *Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur*, „Nauka” nr 1.

Sztompka P., Matuszek K. (red.) (2014), *Idea uniwersytetu: reaktywacja*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Świda-Ziemba H. (1997), *Człowiek wewnętrznie zniewolony*, Warszawa: Wydawnictwo UW.

Toffler A. (1974), *Szok przyszłości*, Warszawa: PIW.

Toffler A. (1998), *Szok przyszłości*, Poznań: Wydawnictwo ZYSK I S-KA.

Twardowski K. (1933), *O dostojności Uniwersytetu*, „Etyka” nr 26.

Wałęjko M. (2014), *Ile punktów za etos?* „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 2.

Wołoszyn S. (1993), *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: tenże (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.

Zakowicz I. (2012), *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch?* „Ogrody Nauk i Sztuk” nr 2.

Zasztowt L. (2016), *Uczyć się na błędach – Historia nauki polskiej*, „Pauza Akademicka” nr 325, http://pauza.krakow.pl/325_3_2016.pdf (dostęp: 28.05.2021).

Znaniński F. (1984), *Spoleczne role uczonych*, Warszawa: PWN.

Can the content of their life still be science? About who a university professor is not, and who he is becoming in the contemporary times

Summary

Aim: The aim of the article is to show that the ideology of commercialization cannot affect all areas of a human life, and the society and its indispensable part, which is the academic community, should have the right to decide on the directions of scientific development. The central figure of a university should be the professor, not the university's administration.

Methods: The comparative historical research was applied. It belongs to the social sciences which make it possible to study and examine historical events in order to create explanations that are valid beyond a particular time and place, either by a direct comparison to other historical events, theory building, or a reference to the present day.

Results: The conducted research shows that a professor ceases to be a key person for the decision-making processes that are fundamental to the functioning of the university. The professor loses the possibility of fulfilling his/her historically conditioned role, because today this role is undergoing rapid and radical transformations.

Conclusions: The processes that are taking place (including the commercialization of science) certainly have a negative impact on the academic community, and thus on the entire society. It is necessary to radically change the narrative about the university (intercepting the narrative).

Keywords: a professor, university, commercialization.

KS. EDWARD WALEWANDER
ORCID: 0000-0001-7826-2332
Katolicki Uniwersytet Lubelski



DUCHOWOŚĆ W PROCESIE WYCHOWAWCZYM

1. POJĘCIE DUCHOWOŚCI

W potocznym rozumieniu duchowość (łac. *spiritualitas*; poprzez *spiritualis* – duchowy, niematerialny, od *spiritus* – duch, istota duchowa, nadprzyrodzona moc) wiąże się z religią. Istotnie tak jest. Nade wszystko jednak trzeba powiedzieć, że duchowość jest dziedziną właściwą tylko człowiekowi, gdyż odwołując się do podstawowych cech odróżniających człowieka od zwierząt, tylko u niego spotkamy możliwość sięgania po wartości wyższego rzędu, tzn. niezależne od świata materialnego. W religii najwyżej pośród owych wartości stoi Bóg, do którego odnosi się wszystko, co streszcza się w przeznaczeniu człowieka wierzącego, a co łącznie z celem ostatecznym jego życia koncentruje się na wieczności. Cała duchowość związana z takim pojmowaniem życia ludzkiego mieści się w wymienionych kategoriach. Jej przeżywanie jest wszakże sprawą indywidualną, zależną od sytuacji, w jakiej człowiek się znajduje. Inaczej zatem przeżywa swoją duchowość zakonnik czy mniszka zakonu kontemplacyjnego, inaczej misjonarz, a jeszcze inaczej człowiek żyjący w świecie.

Duchowość jest więc atrybutem każdej istoty rozumnej, i to niezależnie od wykazywanej religijności czy też jej braku. Definicja duchowości może zatem wynikać z *utożsamiania rozwoju duchowego z osiąganiem dojrzałości poprzez stopniowy rozwój hierarchii potrzeb w takim kierunku, aby nie dominowały w niej potrzeby typu podstawowego, wymuszanego przez fizyczność i emocjonalność egocentryczną, a pojawiały się potrzeby wyższego rzędu, kontaktu z pięknem, dobrem, wykraczania poza siebie, altruizmu, potrzeba twórczości* (Mikuła, 2003).

Definicja duchowości to wszelako jeden z trudniejszych problemów teorii poznania, gdyż istota sprawy zawiera się tu w samym pojmowaniu i rozumieniu elementu duchowego w człowieku. Szczególnie ważne jest rozróżnienie tego, co niematerialne i kojarzące się z rozumem i psychiką, od tego, co sięga poza i ponad

naturę, i ma odniesienie do sfery poznawalności wynikającej z wiary, a więc jest zakotwiczone w Bogu (McCarroll, O'Connor, Meakes, 2005)¹.

Duchowość zatem, najogólniej rzecz ujmując, jest właściwością przynależną istocie rozumnej, tej określanej mianem *animal rationale*. Wystarczy bowiem, że ta istota potrafi ujmować rzeczywistość w kategorii uogólnień (potrafi abstrahować), by wznieść się ponad rzeczywistość materialną, a to jest już sfera duchowości, ukierunkowanej religijnie czy też tylko antropoidalnie, czyli skierowanej do drugiego człowieka. Oba kierunki uczestniczą w wychowaniu, gdyż wykracza ono z natury poza strefę somatyczną i koncentruje na płaszczyźnie psychiczno-duchowej.

2. DUCHOWOŚĆ W NAUCZANIU KOŚCIOŁA

Termin „duchowość” nie pojawia się *expressis verbis* w *Piśmie Świętym*, ale jest obficie obecny w nauczaniu Kościoła, między innymi w dokumentach Soboru Watykańskiego II oraz w *Katechizmie Kościoła Katolickiego*. Charakterystycznym rysem duchowości soborowej jest orientacja chrystologiczno-pneumatologiczna, zwana odnową charyzmatyczną, która zakłada konieczność powtórnego nawrócenia ochrzczonych oraz aktualizowania i ciągłego uruchamiania mocy otrzymanej na chrzcie św. Nawrócenie dokonuje się przez odrodzenie autentycznej wiary, silnej nadziei na przyszłe zbawienie oraz miłości wzбудzającej wdzięczność i potrzebę sławienia Boga jako Stwórcy.

Jan Paweł II, rozwijając naukę Soboru Watykańskiego II, za podstawowe cechy współczesnej duchowości uważał zaangażowanie chrześcijan w przebudowę świata, zgodnie ze stwórczą myślą Boga. Papież wzywał także do nieustannego kształtowania własnej osobowości w duchu powołania chrześcijańskiego. Termin „duchowość” pojawia się bardzo często w dokumentach papieskich – właściwie trudno byłoby wskazać taki dokument, w którym zabrakłoby odniesienia do duchowości, niezależnie od tego, jakie zagadnienia są w nim poruszane.

W swojej pierwszej encyklice *Redemptor hominis* (1979) Jan Paweł II wskazuje na Chrystusa. Chrystus, zjednoczony z Ojcem i z każdym człowiekiem, udziela nieustannie Ducha, który daje człowiekowi świadomość synostwa Bożego. Silny chrystocentryzm jest obecny w całym nauczaniu Jana Pawła II. Papież Polak od początku swojego pontyfikatu zwracał też uwagę na ważną rolę Eucharystii w życiu duchowym. Jest ona w ścisłym znaczeniu pokarmem, a zarazem widocznym znakiem obecności Chrystusa w każdej sytuacji człowieka. W encyklikach *Laborem exercens* (1980) i *Sollicitudo rei socialis* (1987) papież podkreśla miejsce duchowości w pracy ludzkiej. W adhortacji *Familiaris consortio* (1981) oraz w innych podobnych pismach wiele miejsca poświęca duchowości małżeńskiej i rodzinnej, które wynikają z powszechnego powołania do świętości. Encyklika *Redemptoris Mater* (1987) buduje fundament duchowości maryjnej, którą papież

¹ Autorzy wyróżniają tutaj blisko 30 definicji duchowości.

wyraźnie odróżnia od zwykłej pobożności ku uczczeniu Matki Bożej. Na uwagę zasługuje też encyklika *Redemptoris missio* (1990), poświęcona duchowości misyjnej (Tyburski, 2011, s. 17–194). O duchowości kapłańskiej Jan Paweł II pisze dużo w adhortacji *Pastores dabo vobis* (1992). Tu do głosu dochodzi zwłaszcza chrystocentryczny i pneumatologiczno-eklezjalny wymiar duchowości chrześcijańskiej. Również w adhortacji *Vita consecrata* (1969) – poświęconej życiu konsekrowanemu i jego misji w Kościele i w świecie – papież kilkadziesiąt razy nawiązuje do zagadnienia duchowości. Duchowość pozostaje też tematem centralnym jego listu apostołskiego *Novo millennio ineunte* (2001) – papież proponuje w nim, by duchowość chrześcijańską uznać za fundament, na którym opiera się życie duchowe chrześcijan w trzecim tysiącleciu chrześcijaństwa. Dla Jana Pawła II duchowość i życie duchowe to konkretny wzór relacji człowieka z Bogiem i ze środowiskiem człowieka, podkreślający jakiś wyjątkowy aspekt niepowtarzalnej tajemnicy Chrystusa (*Vita consecrata*, nr 93).

Znaczenie życia duchowego ciągle rośnie i stanowi punkt węzłowy prawie wszystkich inicjatyw kościelnych, w tym także bezpośredniej katechezy papiejskiej. Przykładem jest chociażby nauczanie papieża Benedykta XVI.

Duchowość, jak widać, dotyczy wielu obszarów ludzkiego życia i stanowi szansę na poszerzenie możliwości, jakie stoją przed człowiekiem. Dzięki życiu duchowemu człowiek wkracza w nowy rodzaj empatii i sympatii (w pierwotnym, etymologicznym rozumieniu tych słów jako „wczuwania się” i „współodczuwania”) z innymi ludźmi oraz z całym stworzeniem. Dlatego można powiedzieć, że duchowość to szczególne wyzwanie, które wiedzie człowieka ku nowemu, dotąd nieraz mu nieznanemu potencjałowi, przekraczającemu domniemane granice ludzkich możliwości (Walewander, 1999, s. 101–105; Chmielewski, 2002, s. 226–232; Daniluk, 1995, kol. 317–330).

Tak rozumiana duchowość jest dzisiaj szczególnie ważna, a nawet modna, czego wyrazem jest ogromne zainteresowanie medytacją. W medytacji, która niejako formuje duchowość, słusznie widzi się warunek ocalenia człowieka przed konsekwencjami zagrożeń, jakie niesie z sobą współczesna cywilizacja. Trzeba zatem zawsze mocno podkreślać, że człowiek – zwłaszcza chrześcijanin – o tyle jest *sapiens* (rozumny i mądry), o ile jest *meditans*, czyli o ile jest istotą medytującą, zakotwiczoną w duchowości.

Z duchowością łączy się ściśle fundamentalne zagadnienie wartości w wychowaniu.

3. WARTOŚCI W WYCHOWANIU

a) Słowa bez treści

W języku codziennym, a nawet w oficjalnym przekazie publicznym pojawia się coraz więcej pojęć, które stanowią zaledwie *ersatz*, namiastkę treści, jakie powinny zawierać. Dlaczego posługujemy się namiastkami? Dlatego, że wcale nie chcemy powiedzieć tego, co owe pojęcia naprawdę znaczą. W ten sposób

próbujemy stworzyć sobie alibi, uwolnić się od odpowiedzialności za brak właściwych słów w miejscu i czasie, w których powinny być użyte (Por. Raible, 2008, s. 12).

Mówimy tu, przypomnijmy, o procesie wychowawczym. Wychowanie zaś z natury rzeczy polega na wdrażaniu człowieka do uznawania i przestrzegania określonych wartości. Musimy więc użyć tego właśnie pojęcia: wartość. Dziś wydaje się ono trochę zużyte, niemal wszyscy bowiem mówią o wartościach, powołują się na nie, nie precyzując jednak znaczenia tego pojęcia. To tak, jakby się mówiło o naczyniu, myśląc zarazem o tym, co się w nim znajduje. W butelce może być mleko, ale może też być trucizna. Podobnie jest z wartościami. Poprzez częściowe uprzedmiotowienie można z nich uczynić pseudowartości. Dużo mówi się na przykład o wartościach humanistycznych. Onegdaj nigdzie bodaj nie mówiono o nich tyle, co w Związku Sowieckim, a zarazem nigdzie człowiek nie był w tak wielkiej pogardzie jak właśnie tam. Często odwołujemy się także do wartości religijnych, głosimy piękne hasła, cytujemy mądre maksymy, ale nie zważamy zupełnie na to, czy są one stosowane w praktyce. Tworzy się parawany, za którymi można schować coś wręcz przeciwnego wartościom, jakąś antywartość, bo tak właśnie należy nazwać wartość pozorną.

Byłoby pewnie lepiej, gdybyśmy nauczyli się mówić o wartościach, nie używając już tego nieco wytartego słowa. Trzeba po prostu mówić o celach, jakie stoją przed nami, a wymagają konkretnego wysiłku, aby wyrobić w sobie dobre nawyki. Wyrzucmy wszystkie słowa bez treści, nieraz pięknie brzmiące, lecz wprowadzające zamęt do myśli ludzkiej. Pozwólmy, by wychowawca, nauczyciel, rodzic mógł w języku adekwatnym do możliwości percepcyjnych wychowanka, ucznia, dziecka przekazać mu zarówno zdrową zasadę, jak i dobry wzór. Sięgnijmy do zasad fundamentalnych, w których nie ma pustych słów. Wystarczy wskazać na Dekalog. Zarazem trzeba zauważyć, że współcześni nam formierze ludzkich charakterów i losów niechętnie odnoszą się do jakichkolwiek jednoznacznych kryteriów. Stąd aż tyle czezej gadaniny. Na szczęście jest też wiele autentycznego poszukiwania jasnych, jednoznacznych wskazań, stałych, niezmiennych reguł postępowania.

b) Wartość oznacza coś godnego ludzkiego wysiłku

Życie jest darem. Darem szczególnym, umożliwiającym człowiekowi sprawdzenie samego siebie. Nie można zatem wykluczyć z życia wysiłku, wyrzeczenia, altruizmu i podobnych cech charakteru, które decydują o sukcesie. Wychowankowi trzeba mówić o tym wszystkim. Nie da się go pewnie odizolować od łatwych do osiągnięcia pseudowartości, które mają o wiele większą siłę przyciągania aniżeli zmaganie się z przeciwnościami, nieustannie połączone z trudem. Nie można zakładać, że człowiek zawsze wybierze to, co lepsze. Święty Augustyn pisał: *Video meliora proboque deteriora sequor* (Św. Augustyn, 1978, s. 158), co oznacza, że widział to, co lepsze, i pochwalał to, lecz podążał za gorszym. A co dopiero dzisiejszy człowiek, który zarówno w obrazie emitowanym

przez media, jak i w słowie mówionym czy pisanym stale otrzymuje niejako w ofercie coś, co można by określić jako produkt chorej ludzkiej jaźni. To jest jak rana, z której sączą się treści wprawdzie organiczne, ale zarazem toksyczne. Cały przecież ten śmietnik doznań, pragnień i propozycji spełnienia to ludzka rzeczywistość, taka jednak jak obumarłe tkanki wydalane z rany. Jak inaczej można nazwać każdą inicjatywę, która zamiast kierować człowieka ku wartościom humanistycznym (oczywiście ani nie w sowieckim, ani nie w liberalno-hedonistycznym wydaniu, nie w fantastyczny sposób samorodnej, ale odpowiadającym naturze pochodzącej od Stwórcy), prowadzi go w kierunku wręcz odwrotnym, ku wyżyciu się w absurdzie? Rzecz w tym, że nawet ci, którzy nie nagłaśniają relatywizmu wszelkich norm i zasad z obawy przed jakimś ostracyzmem lub tylko z wewnętrznej niepewności, półgębkiem odwołują się do zdrowych zasad. Torują oni wręcz drogę apostołom pozornej wolności, *dolce far niente* w kształtowaniu swojego charakteru i konstruowaniu programu współżycia społecznego.

Nie łudźmy się! To nie są wartości! Człowiek dyskotek, wrzasku, otepiałego rytmu, zastępującego inne ludzkie doznania, nigdy niczego nie stworzy. Będzie wiecznym konsumentem. W zależności od tego, kto go chwilowo zaspokoi, taki też będzie w efekcie rachunek jego życia. Iluż wiecznych nastolatków nigdy nie potrafi wydoroeść! (Por. Zieliński, 2012, s. 13–36).

c) Zabiłem. Nie wiem dlaczego

Coraz częściej bardzo młodzi ludzie z tępych wyrazem twarzy, bez poczucia winy, przyznają, że zabili, ale nie wiedzą dlaczego. Można by im to powiedzieć bez trudu, ale co z tego? Przecież życie nie jest wartością moją ani twoją. Sam jej nie stworzyłeś. Jakie masz prawo, by je komuś odbierać? To są argumenty funkcjonujące nawet bez Dekalogu, ale pod jednym warunkiem – że nie stępiło się w człowieku wrażliwości na wartości o podstawowym znaczeniu. U podstaw bowiem wszystkich innych wartości leży wartość życia. Kto zagubił cenę swych czynów – a gubi się ją bardzo powoli, wychowawcy różnej maści są tu czynni – tego nie powstrzyma nic i nikt przed popełnieniem zbrodni. To się zaczyna od takich ekscesów jak kiedyś w pewnej szkole, a później w tylu innych miejscach, od tak zwanej fali w szkolnej klasie i w wojsku. Innymi słowy, przyjemność sadyistyczna, przekraczająca już próg patologii.

Pojawiają się niekiedy wypowiedzi rodziców, wychowawców, usiłujących szukać motywów takiego działania, by usprawiedliwić nie tyle swych podopiecznych, ile siebie, bo nie zauważyli w porę symptomów choroby. Nie bójmy się tego tak nazywać. Diagnoza to pierwszy krok do podjęcia terapii. Z chwilą, gdy schojemy głowę w piasek, już podstawiliśmy ją pod kij baseballowy.

d) Do czego się odwołać?

Kiedy Jezus Chrystus zapytał uczniów: *Czy i wy chcecie odejść?* – wiemy, dlaczego mogli chcieć, zbyt wiele wymagał. Apostoł Piotr odpowiedział: *Panie, do kogóż pójdziemy? Ty masz słowa życia wiecznego* (J 6, 67–68). Dzisiejszy

liberalny świat, wrogi wszelkim zasadom – poza tymi, które zapewniają mu, złudne zresztą, bezpieczeństwo – nie chce nawet o tym słyszeć. Trzeźwo jednak myśląc, musimy przyznać, że dotąd nie wymyślono nic lepszego niż Dekalog. Trzeba zatem wybierać. Jak zawsze.

Świat łatwych doznań nie tęskni za tym, co w jego oczach jest wprawdzie lepsze, ale co daje się osiągnąć tylko z mozołem. Człowiek z natury chce dobra, nawet jeśli sobie tego nie uświadamia. Pragnienie to tkwi w głębokich pokładach osobowości. Ujawnia się niekiedy pod wpływem impulsu zewnętrznego, a kiedy indziej rodzi się powoli we wnętrzu człowieka, zazwyczaj im bardziej rozczarowuje się tym, co oferuje mu świat. Oferta świata jest, można powiedzieć, hasłowa, ale oznacza konkretnie wartości, dalekie wszelako od doznań duchowych, a raczej zakotwiczone wyłącznie w doczesności. Zmęczenie konsumpcją, używaniem życia i łączywym braniem wszystkiego, co wpadnie w ręce, niekiedy silniej pcha ku wyższym celom niż trening duchowy, zwłaszcza przy niewłaściwym kierownictwie, rodzącym spowszednienie, rutynę i jałowość.

Duchowość w wychowaniu uczy, że człowiek okaże się wtedy rozumny i mądry (*sapiens*), gdy przekształci w sobie człowieka egoistę (*homo consumens*) w człowieka altruistę (*homo serviens*), zdolnego do tego, by poświęcić swoje wartości, a nawet życie dla dobra innych. Ten postulat jest dlatego tak ważny, gdyż współcześnie pojawiają się poważne ostrzeżenia i liczne fakty oraz wydarzenia przemawiające za stwierdzeniem, że *na całym świecie Cywilizacja pod wieloma względami ustępuje przed barbarzyństwem, że zachodzi zjawisko nie mające precedensu – nowy Wiek Ciemnoty ogarnia całą ludzkość* (Huntington, 1997, s. 497).

Mając zatem na względzie tak kręte, a zarazem tajemnicze drogi, jakimi duch zmierza ku wnętrzu ludzkiemu, nie możemy ani na chwilę zwątpić, że ludzie zagubieni w dyskotekach, w hałasie, w obłądnym rytmie i taniej uciechu mogą nagle zatrzymać się na chwilę, żeby dostrzec, że droga jest bez drogowskazu, przystanek – bez rozkładu jazdy i kierunku, a oni sami rozglądają się bezradnie. Opatrzność Boża stwarza takie scenariusze. Trzeba tylko wierzyć, że ktoś je zauważy i weźmie na serio oraz według nich zacznie nową grę. Poważną grę o życie i przetrwanie, czyli po prostu o wszystko.

BIBLIOGRAFIA

- Augustyn św. (1978), *Wyznania*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Chmielewski M. (2002), *Duchowość*, w: Tenże (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Daniluk M. (1995), *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, Lublin: TN KUL.
- Huntington S.P. (1997), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa: Zysk i S-ka.
- McCarroll P., O'Connor Th. St. James, Meakes E. (2005), *Assessing Plurality in Spirituality Definitions*, w: A. Meier, Th. St. James O'Connor (ed.), *Spirituality*

and Health: Multidisciplinary Explorations, Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.

Mikuła J. (2003), *Duchowość – próba zdefiniowania pojęcia*, „Terapia Uzależnienia i Współzależnienia” nr 2.

Raible O. (2008), *Mit der Sprache den Inhalt verändern*, „Die Tagespost” nr 47.

Tyburski Z. (2011), *Encykliki Jana Pawła II. Fundamenty wiary i moralności katolickiej*, Lublin: Norbetinum.

Walewander E., *Ks. prof. dr hab. Walerian Słomka – twórca serii wydawniczej „Homo Meditans”*, w: M. Chmielewski (red.), *Najważniejsza jest miłość. Księga Pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Waleriana Słomki*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.

Zieliński Z. (2012), *Demokracja totalitarna*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Spirituality in the educational process

Summary

Aim: The aim of the article is to show spirituality as an expression of understanding life in the implementation of the educational process.

Methods: appropriate for theology and educational sciences, based on the analysis of the most important sources of knowledge and activities of the Church.

Results: The subject of considerations is the question of spirituality in the teaching of the Catholic Church in the light of the Holy Scriptures, the teaching of the Second Vatican Council, the Catechism of the Catholic Church and the most important, current documents and encyclicals published in the last several decades. They are related to spirituality with the issue of realization and recognition of basic values in the process of education.

Conclusions: The result of these considerations is the conclusion that a value is an important goal of a human effort, and a man by nature wants good, even if his is not aware of it. Spirituality in education teaches that a person will turn out to be rational and wise when he/she transforms the selfish attitude into an altruistic man capable of sacrificing his/her own values and even life for the good of others.

Keywords: a man, spirituality, religiosity, upbringing, a value.

ANDRZEJ MEISSNER
ORCID: 0000-0002-9949-4420
RYSZARD ŚLĘCZKA
ORCID: 0000-0002-1701-2767
Uniwersytet Pedagogiczny
Kraków



DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.04

WSPÓLCZEŚNI TWÓRCY HISTORII WYCHOWANIA. Z BADAŃ NAD HISTORIA WYCHOWANIA JAKO DYSCYPLINĄ NAUKOWĄ

1. WPROWADZENIE

W „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym” (2020, nr 1–2) ukazało się opracowanie poświęcone zmarłym historykom wychowania, żyjącym i działającym od końca XVIII do początków XXI wieku (Meissner, Ślęczka, 2020, s. 205–236). Jego celem było dokonanie w miarę pełnego opisu interesującego nas środowiska naukowego, z uwzględnieniem danych osobowych, liczebności i rozmieszczenia. Ustalono też miejsca pochówku licznej grupy historyków wychowania, tj. miejscowości, nazwy cmentarzy wraz z lokalizacją grobów. W sumie zarejestrowano 262 osoby, zajmujące się badaniami nad szeroko rozumianymi dziejami edukacji. W nawiązaniu do wcześniejszego opracowania prezentujemy część drugą, zawierającą katalog współcześnie żyjących i pracujących historyków wychowania, których identyfikujemy w oparciu o poszczególne ośrodki naukowe. W przedstawionym katalogu ujęto historyków wychowania z imienia i nazwiska, ich miejsca pracy lub miejsca pobytu oraz osoby będące na emeryturze. Stopnie i tytuły naukowe podano jedynie przy nazwiskach osób aktualnie zatrudnionych. W miarę posiadanych materiałów zamieszczono podstawowe informacje o jednostce organizacyjnej danej uczelni będącej miejscem pracy wymienionych osób. W aneksie zamieszczono wykaz nazwisk

historyków wychowania pominiętych lub zmarłych po opublikowaniu artykułu w numerze 1–2, 2020.

Na wstępie określić należy zakres używanego tutaj pojęcia „historyk wychowania”. Według Kaliny Bartnickiej „historyk wychowania” to badacz zajmujący się obszarem historii oświaty i wychowania, fachowy edytor źródeł i uczestnik życia naukowego, autor wydawnictw, nauczyciel akademicki, publikujący wyniki swoich badań, uprawiający refleksję metodologiczną w odniesieniu do swojej dyscypliny, rozpowszechniający wiedzę o przeszłości historyczno-oświatowej (Bartnicka, Szybiak, 2010, s. 79). W rozwinięciu tej myśli należy przytoczyć słowa Władysławy Szulakiewicz, ukazujące rozległość zainteresowań badawczych historyków wychowania (Szulakiewicz, 2000, 13–25). Prowadzą nas one do postrzegania środowiska historyków oświaty i wychowania jako grupy naukowej i społecznej o określonych cechach, powiązanych z zainteresowaniami naukowymi, poczuciem więzi oraz wspólnotą zbiorowości zmierzającej do wyznaczania określonych wzorów, tj. ostatecznych wartości.

Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjmuje się, że jest to osoba, która w badaniach naukowych koncentruje się na dziejach oświaty i myśli pedagogicznej, wydaje i opracowuje materiały źródłowe i deklaruje swoją przynależność do tej grupy naukowej. Ponadto spełnia jedno z poniższych kryteriów: prowadzi zajęcia z tego przedmiotu na studiach pedagogicznych, bierze czynny udział w życiu naukowym historyków wychowania i podejmuje działalność popularyzatorską na rzecz tego obszaru zainteresowań naukowych. Prowadzenie zajęć dydaktycznych nie jest zatem jedynym warunkiem koniecznym, by zakwalifikować daną osobę do grona historyków wychowania. Występują bowiem sytuacje, że dany pracownik posiada znaczny dorobek naukowy z interesującej nas dziedziny wiedzy, który nie jest potwierdzony aktywnością dydaktyczną. Bywa też często i tak, że dana osoba prowadzi takie zajęcia, ale nie jest uczestnikiem życia naukowego w interesującej nas dziedzinie wiedzy.

Jedną z pierwszych prób zebrania informacji o zespole polskiej historii oświaty i wychowania był *Informator historii wychowania w Polsce*, opracowany przez Juliana Dybca i Czesława Majoraka. Autorzy przedstawili stan liczebny polskiego środowiska historyczno-oświatowego w połowie lat osiemdziesiątych. Wspomniany *Informator...* składa się z dwóch części. W pierwszej odnotowano alfabetyczny wykaz osób związanych z historią oświaty i wychowania, a w drugiej – ośrodki naukowe i tematyczne zajmujące się tego typu badaniami. Wyodrębniono takie miasta, jak: Białystok, Bydgoszcz, Cieszyn, Gdańsk, Katowice, Kielce, Kraków, Lublin, Łódź, Olsztyn, Poznań, Rzeszów, Szczecin, Toruń, Warszawa i Wrocław. W podsumowaniu tego opracowania autorzy stwierdzili, że granice przynależności do obszaru historii wychowania są płynne, a nauka niejednokrotnie podąża drogą interdyscyplinarności (Dybiec, Majorek, 1985, s. 29).

Przyjęte założenia katalogu historii wychowania przedstawiają się następująco. Badaniem objęto tylko uniwersytety i akademie, które prowadzą studia

pedagogiczne, a więc są to 24 uczelnie publiczne, 4 niepubliczne i 2 placówki naukowe. Wśród niepublicznych uwzględniono: Akademię Ignatianum w Krakowie, Krakowską Akademię im. A. Modrzewskiego, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II oraz Akademię im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusk¹. Placówki naukowe reprezentowane są przez PAN w Warszawie oraz PAN i PAU w Krakowie.

Wyodrębniono następujące ośrodki historii wychowania, przyjmując porządek alfabetyczny: Białystok, Bydgoszcz, Częstochowa, Gdańsk, Katowice (z Cieszynem), Kielce, Kraków, Lublin, Łódź, Olsztyn, Opole, Poznań, Pułtusk, Rzeszów, Siedlce, Słupsk, Szczecin, Toruń, Warszawa, Wrocław, Zielona Góra. W strukturach uczelni będących przedmiotem analizy istnieją z reguły wydziały nauk społecznych, z instytutami pedagogiki wraz z pracownikami, zakładami lub katedrami, których nazwy sugerują ich związek z historią wychowania.

Pominięto natomiast wyższe szkoły niepubliczne prowadzące studia pedagogiczne o różnych nazwach, w których najczęściej zatrudnieni są specjaliści ze szkół publicznych. Pominięto też 3-letnie publiczne szkoły zawodowe, a to dlatego, że zajęcia z tego przedmiotu prowadzą z reguły nauczyciele przedmiotów pedagogicznych, a nie historycy wychowania. Nie zostali też uwzględnieni badacze dziejów wychowania zatrudnieni w szkołach wyższych reprezentujących różne specjalności, np. techniczne, medyczne, artystyczne, wojskowe, wychowania fizycznego, seminariów duchownych itp. Okazuje się, że w uczelniach tych spotykamy osoby interesujące się dziejami szkolnictwa i prowadzące badania w tej dziedzinie wiedzy. Przykłady: Maria Radomska – profesor nauk rolniczych, autorka prac o szkole rolniczej w Dublanach, Marek Jakubiak – historyk, pracownik Wydziału Administracji i Nauk Społecznych Politechniki Warszawskiej, zajmujący się dziejami szkolnictwa wyższego, Jerzy Krawczyk – pracownik Biblioteki Głównej AGH, którego dorobek naukowy obejmuje głównie dzieje szkolnictwa zawodowego w Galicji. Historycznymi aspektami rozwoju kultury fizycznej zajmował się Kazimierz Toporowicz, pracujący w Katedrze Historii i Organizacji Kultury Fizycznej AWF w Krakowie. Nie są to przedstawiciele historii wychowania, ale swoimi pracami niewątpliwie wzbogacili tę dziedzinę wiedzy, przekazując jej nowe wartości poznawcze.

Uczyniono jednak kilka odstępstw od przyjętych ustaleń. Wśród wyższych szkół zawodowych o statusie państwowych na uwagę zasługuje. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku – od 2020 r. Mazowiecka Uczelnia Publiczna. Historię wychowania reprezentuje w niej dr hab. Ewa Wiśniewska – w latach 2006–2008 kierownik Zakładu Historii Wychowania i Myśli Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki, obecnie kierownik Zakładu Pedagogiki

¹ Do uczelni niepublicznych obok wymienionych należą również: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Częstochowska Akademia Polonijna, Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie oraz Uniwersytet Humanistyczny w Warszawie. Nie zostały one uwzględnione, ponieważ nie prowadzą studiów pedagogicznych, a w przypadku Uniwersytetu Humanistycznego w Warszawie nie zatrudniają etatowego historyka wychowania.

Ogólnej i Edukacji. W tej samej uczelni pracuje dr hab. Beata Cieśleńska, w latach 2008–2012 kierownik tego samego Zakładu.

W jednostkowych przypadkach wzięto pod uwagę przedstawicieli innych dyscyplin naukowych, posiadających znaczny dorobek naukowy w dziedzinie historii oświaty i wychowania. Są to: Jacek Chrobaczyński i Henryka Kramarz (Instytut Historii UP), Barbara Łuczyńska i Tadeusz Aleksander (Instytut Pedagogiki UJ), Adama Massalski (Instytut Historii UJK w Kielcach).

W przygotowanym katalogu historyków wychowania wyodrębniono 3 grupy osób (ludzi nauki):

- zatrudnione w roku akademickim 2019/2020,
- poprzednio pracujące, a obecnie zatrudnione w innych instytucjach,
- pozostające na emeryturze.

W zasadniczej części tego zestawienia (w odniesieniu do zatrudnionych w roku akademickim 2019/2020) podano imię i nazwisko historyka wychowania, stopień i tytuł naukowy, jednostkę organizacyjną uczelni (zakład/katedra, instytut, wydział) i miasto będące siedzibą danej uczelni. Na zamieszczone poniżej zestawienie należy spojrzeć poprzez jego wartość analityczną, ukazującą aktualny stan historii wychowania, taki jaki prezentuje współcześnie.

HISTORYCY WYCHOWANIA

W POSZCZEGÓLNYCH OŚRODKACH AKADEMICKICH

BIAŁOSTOCKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet w Białymstoku²

Katedra Historii i Teorii Wychowania funkcjonuje przy Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku (Kryńska, 2007, s. 18–29; Gnatowski, 1993, s. 184). W ramach Katedry działa Zakład Historii Wychowania oraz Zakład Teorii Wychowania i Antropologii Pedagogicznej. Do rozszerzenia i wzmocnienia struktury Katedry Historii Wychowania doszło w październiku 2019 r., kiedy to zgodnie z obowiązującymi przepisami (ustawą z 2018 r.) nastąpiła zmiana nazwy Wydziału Pedagogiki i Psychologii na Wydział Nauk o Edukacji i dokonano jego reorganizacji. Zakład Historii Wychowania został utworzony dzięki staraniom Franciszka Januszka w marca 1980 r. Wraz z powołaniem Zakładu to właśnie jemu powierzono funkcję kierownika Zakładu, którą pełnił ponad 12 lat. Od 2002 r. Zakładem i Katedrą Historii Wychowania kierowała Elwira Kryńska. W 2013 r. w uznaniu dokonań naukowo-badawczych tej jednostki naukowej oraz w świetle uzyskania tytułu naukowego przez Elwirę Kryńską Zakład Historii Wychowania został podniesiony do rangi Katedry.

² Materiały dostarczone przez dr Agnieszkę Suplicką.

Zakład Historii Wychowania, Katedra Historii i Teorii Wychowania, Wydział Nauk o Edukacji – prof. dr hab. Elwira Kryńska, kierownik Zakładu, dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB, dr Joanna Dąbrowska, dr Łukasz Kalisz i dr Agnieszka Suplicka.

Z Katedrą i Zakładem Historii Wychowania od wielu lat współpracują dr Agata Samsel (bibliotekoznawca, historyk) i dr Artur Konopacki (historyk, do 2018 roku zatrudniony w Katedrze Historii Wychowania, obecnie pracownik Wydziału Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu w Białymstoku).

BYDGOSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy³

Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy powstał w 2005 r. z przekształcenia Szkoły Nauczycielskiej (1969–1974) w Wyższą Szkołę Pedagogiczną (1974–2000), na bazie której powstała z kolei Akademia Bydgoska (2000–2005). Z powstaniem WSP wiązać należy działający od 1974 r. Zakład Teorii i Historii Wychowania. Jego pierwszym kierownikiem był Miron Krawczyk (1974/75), którego na stanowisku zastąpił Wiktor Frąckowiak (1975/76), a od 1976 r. funkcję tę powierzono Andrzejowi Tchorzewskiemu. W latach 70. XX w. rozpoczęto w uczelni przechodzenie w strukturę instytutów. Jednym z nich był Instytut Pedagogiki i Psychologii, w latach 1978–2019 Instytut Pedagogiki. W 1988 r. Zakład Teorii i Historii Wychowania podzielony został na dwie odrębne jednostki, tj. Zakład Teorii Wychowania i Zakład Historii Wychowania. W 1990 r. Zakład przekształcony został na Katedrę Historii Wychowania, którego pierwszym kierownikiem został Juliusz Jundziłł (Denisiuk, 1998, s. 575–580). W r. 1999/2000 w nowym Instytucie Pedagogiki wyodrębniono Katedrę Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie – kierownik Juliusz Jundziłł i Zakład Historii Myśli i Doktryn Pedagogicznych – kierownik Krzysztof Jakubiak. W l. 2015–2017 istniała Pracownia Metodologii Badań Pedagogicznych przy Zakładzie Filozofii Edukacji i Metodologii Badań. W 2019 r. wprowadzono nową strukturę uczelni. Został wówczas ponownie powołany Wydział Pedagogiki, a w nim Katedra Metodologii Badań i Studiów nad Dyskursem, do której przeniesiono historyków wychowania.

Katedra Metodologii Badań i Studiów nad Dyskursem, Wydział Pedagogiki – dr hab. Monika Nawrot-Borowska, prof. UKW.

Do Katedry Historii Średniowiecznej przeszedł dr Witold Brzeziński.

Z bydgoskim środowiskiem historii wychowania związani byli: J. Jundziłł, który przeszedł do Powszechnej Wyższej Szkoły Humanistycznej Pomerania w Chojnicach, gdzie został kierownikiem Katedry Pedagogiki i prorektorem tej uczelni. Z kolei Władysława Szulakiewicz przeszła do Torunia, a Krzysztof

³ Materiały udostępnione przez dr hab. Monikę Nawrot-Borowską.

Jakubiak na stałe związał się z Zakładem Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Gdańskiego. Z uczelni odeszły też Ilona Błaszczyk i Aldona Zwierzchowska.

CZĘSTOCHOWSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie⁴

Zakład Historii i Teorii Wychowania powstał w 1990 r. w związku reorganizacją Wydziału Humanistyczno-Pedagogicznego WSP w Częstochowie. Nowo powołany zakład był częścią Instytutu Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego WSP. W latach 1990–1992 na jego czele stał Janusz Lipiec, po jego śmierci – Bogdan Snoch (1992–1999), a następnie Kazimierz Rędziński (1999–2017). W 2015 r. Zakład Historii i Teorii Wychowania został połączony z Zakładem Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań, tworząc Zakład Podstaw Pedagogiki. W latach 2017–2019 kierownikiem tego Zakładu był Mirosław Łapot. Z kolei w 2019 r. – wraz z przekształceniem Akademii im. J. Długosza w Uniwersytet – Zakład Podstaw Pedagogiki został połączony z Instytutem Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, tworząc Katedrę Pedagogiki.

Katedra Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych – dr Mirosław Łapot, dr Katarzyna Zalas, dr Izabela Wrona-Meryk.

Katedra Polityki Społecznej, Pracy Socjalnej i Turystyki, Wydział Nauk Społecznych – dr Izabela Zimoch-Piaskowska.

Emerytowani pracownicy: Kazimierz Rędziński, nadal czynny zawodowo.

GDAŃSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Gdański

W ramach Instytutu Pedagogiki UG działał (i działa nadal) Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania, który w sposób istotny przyczynił się do rozwoju gdańskiej pedagogiki. Z połączenia gdańskiej WSP i sopockiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w roku 1970 utworzony został Uniwersytet Gdański, gdzie ważną rolę odgrywały badania nad dziejami szkolnictwa i oświaty i myśli pedagogicznej. W maju 1958 r. powołano sekcję Pedagogiki w Wydziale Historyczno-Filologicznym, a w jego ramach Katedrę Historii Oświaty i Wychowania (1959). W dużej mierze powstała ona na bazie dorobku naukowego Kazimierza Kubika. W 1970 r. Katedra została przemianowana na Zakład Historii Oświaty i Wychowania i usytuowana w strukturach utworzonego w tym samym roku Instytutu Pedagogiki i Psychologii. Od roku 1975 r., po rozdzieleniu

⁴ Materiały udostępnione przez dr. Mirosława Łapota.

wspomnianych instytutów, Zakład Historii Wychowania działał w strukturze Instytutu Pedagogiki. Po przejściu (w roku 1983) kierownictwa Zakładu przez Lecha Mokrzeckiego zmienił nazwę na Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania. Mimo że Katedra powstała w oparciu o dorobek naukowy Kazimierza Kubika, to od początku jej dokonania pomnażali też inni historycy wychowania, związani ze środowiskiem gdańskim. Wymienić tu należy przede wszystkim Klemensa Trzebiatowskiego, wieloletniego, lojalnego współpracownika K. Kubika. Z biegiem lat w Katedrze podejmowali pracę kolejni wychowankowie K. Kubika: Jerzy Szews, Lech Mokrzecki, Józef Żerko. Na początku lat 80. XX wieku do tego grona dołączyli: Witold Wierzbicki, Romuald Grzybowski, Kazimierz Puchowski, Henryk Rostek, Jacek Taraszkiewicz, Lidia Burzyńska-Wentland, Tomasz Maliszewski i Mariusz Brodnicki. Po roku 2005, po przejściu kierownictwa Zakładu przez R. Grzybowskiego, pracę w Zakładzie podjęli m.in.: Elżbieta Gorloff, Andrzej Kołakowski, Anna Tomkiel, Paweł Śpica (Grzybowski, 2008, s. 139–164; tenże, 2010, s. 106–126). W niepełnym wymiarze etatowym z Zakładem współpracowali również inni doktorzy i doktorzy habilitowani wypromowani przez K. Kubika, jak: Wiktor Frąckowiak, Zdzisław Piątek i Waldemar Aleksandrowicz. Przez kilka lat w strukturach Zakładu rozwijał swoją aktywność historyk kultury – Karol Teopltz. W latach 1959–2021 kierownikami wspomnianego Zakładu byli: Kazimierz Kubik (1958–1980), Klemens Żmuda-Trzebiatowski (1980–1983), Lech Mokrzecki (1983–2005) oraz, od roku 2005, Romuald Grzybowski. W 2007 r. do zespołu dołączył Krzysztof Jakubiak z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (Grzybowski, 2019, s. 15–74).

Zakład Historii Nauki Oświaty i Wychowania, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych – prof. dr hab. Romuald Grzybowski – kierownik Zakładu, prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, dr hab. Kazimierz Puchowski, prof. UG, dr hab. Jacek Taraszkiewicz, prof. UG, dr Mariusz Brodnicki, dr Elżbieta Gorloff, dr Andrzej Kołakowski, dr Paweł Śpica.

Emerytowani pracownicy: Lech Mokrzecki, Józef Żerko.

KATOWICKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Śląski w Katowicach⁵

Katowicki Zakład Historii Wychowania (później m.in. Katedra Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania) powstał w 1973 r. w ramach Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Organizatorką i pierwszym kierownikiem Zakładu została Wanda Bobrowska-Nowak. Cieszyński Zakład Teorii i Historii Wychowania (później m.in. Katedra Historii i Teorii Wychowania) powstał w 1999 r. w wyniku przekształceń

⁵ Materiały udostępnione przez dr. Łukasza Michalskiego.

Zakładu Teorii Wychowania w Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Filii UŚ w Cieszynie. Pierwszą kierowniczką Zakładu została Wiesława Korzeniowska. W 2019 r. w konsekwencji przemian strukturalno-organizacyjnych w Uniwersytecie Śląskim katowicki Instytut Pedagogiki oraz cieszyński Instytut Nauk o Edukacji stały się jednym instytutem w ramach Wydziału Nauk Społecznych UŚ. Wydział posiada jedynie strukturę instytutową, brak w nim wyodrębnionych katedr i zakładów. Nad studiami czuwają dyrektorzy kierunków.

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych (Katowice): dr hab. Krzysztof Maliszewski, prof. UŚ, dr Łukasz M. Michalski, dr hab. Violetta Rodek, prof. UŚ, dr Iwona Wendreńska.

Instytut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji (Cieszyn): dr hab. Urszula Klajmon-Lech, prof. UŚ, dr Danuta Kocurek.

Z Uniwersytetem Śląskim związani byli: Małgorzata Balukiewicz, Beata Matussek, Janusz Spyra.

Pracownicy emerytowani: Stanisław Adamek, Władysława Błońska, Danuta Drynda, Grażyna Kempa, Andrzej Murzyn, Danuta Raś, Agnieszka Stopińska-Pajak. Instytut Historii UŚ – Anna Glimos-Nadgórska; Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Nauk o Edukacji – ks. Józef Kiedos, Wiesława Korzeniowska.

KIELECKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach⁶

Pracownia Dziejów Oświaty i Wychowania powstała w 1971 w Wyższej Szkole Nauczycielskiej (od 1973 WSP), którą stworzył od podstaw Józef Krasuski, kierując nią do 1977 r. Pracownia zlokalizowana była w Zakładzie Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego. W latach następnych pracownię przekształcono w Zakład, którym nadal (do 1999 r.) kierował J. Krasuski. Następnie Zakładem kierowali: Mieczysław Rusiecki, Stanisław Majewski i Ewa Kula. Obecnie istnieje Wydział Pedagogiki i Psychologii UJK, z Zakładem Historii Oświaty i Wychowania.

Zakład Historii Oświaty i Wychowania, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii – prof. dr hab. Małgorzata Przeniosło – kierownik Zakładu, dr hab. Ewa Kula, prof. UJK, dr hab. Joanna Majchrzyk-Mikuła, prof. UJK (Filia w Piotrkowie Tryb.), dr Marzena Pękowska, asystent badawczo-dydaktyczny, dr Katarzyna Szymczyk, adiunkt badawczo-dydaktyczny (Filia w Piotrkowie Tryb.), dr Michał Stolarczyk, adiunkt badawczo-dydaktyczny (Filia w Piotrkowie Tryb.).

Zakład Edukacji Dorosłych, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii – dr hab. Małgorzata Stawiak-Ososińska, prof. UJK.

⁶ Materiały udostępnione przez dr hab. Ewę Kulę.

Instytut Historii, Wydział Humanistyczny – prof. dr hab. Adam Massalski.

Z Zakładem związani byli: Waldemar Firlej – do 2017/2018 w UJK, następnie zatrudniony w Staropolskiej Szkole Wyższej w Kielcach; Danuta Krześniak-Firlej – do 2016/2017 w UJK. Przez kilka lat z Wydziałem Zamiejscowym Akademii Świętokrzyskiej w Piotrkowie Trybunalskim współpracował też Tadeusz Jałmużna.

Pracownicy emerytowani: ks. Mieczysław Rusiecki, Stefan Możdżeń, Teresa Gumuła, Adam Massalski.

KRAKOWSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

UCZELNIE PUBLICZNE

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Zakład Historii Oświaty i Kultury Uniwersytetu Jagiellońskiego, który powstał z inicjatywy Stanisława Kota, zaliczyć należy do jednej z najstarszych tego typu jednostek w kraju. Po przyjęciu w styczniu 1920 r. przez UJ habilitacji Stanisława Kota zaczęła działać Katedra Historii Kultury. W 1933 r. doszło do jej likwidacji i przejścia S. Kota w stan nieczynny (S. Kot ze względów politycznych został zwolniony ze stanowiska). Przez wiele lat czyniono starania o przywrócenie katedry, ale bez większego powodzenia. Po wojnie, w 1946 r., powołano J. Hulewicza na kierownika Seminarium Historii Najnowszej Wychowania i Oświaty, a w 1952 został on przeniesiony do Katedry Pedagogiki i Oświaty Dorosłych. W 1956 r. J. Hulewicz został kierownikiem Zakładu Historii Oświaty, zaś pracownikami byli: dr Kamilla Mrozowska (w 1958 została mianowana docentem), mgr Leszek Hajdukiewicz oraz mgr Jadwiga Kręgiel. W 1965 r. w ramach Katedry Nauki i Oświaty uruchomiono Zakład Historii Oświaty, kierowany przez Jana Hulewicza, gdzie pracowali Kamilla Mrozowska, Leszek Hajdukiewicz i Jadwiga Kręgiel. W 1970 r. powstał Zakład Historii Oświaty i Kultury, następnie Zakład Historii Oświaty i Nauki. Jego pierwszym kierownikiem był Henryk Barycz, kolejnymi: Jan Hulewicz (1971–1976), Kamilla Mrozowska (1976–1987), Renata Dutkova (1988–1997), Julian Dybiec (1997–2010) i Andrzej Banach (2010–2014). W 2014 r. doszło do połączenia Zakładu z Pracownią Dydaktyki i utworzenia Zakładu Historii Kultury i Edukacji Historycznej. Krzysztof Stopka, jako obecny kierownik zakładu, pełnił zarazem stanowisko dyrektora Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego (2004–2011), a od 2012 r. sprawował pieczę nad Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zakład Historii Kultury i Edukacji Historycznej, Instytut Historii, Wydział Humanistyczny – prof. dr hab. Krzysztof Stopka – kierownik Zakładu, dr hab. Tomasz Pudłocki, prof. UJ; dr hab. Maria Stinia, prof. UJ, dr hab. Wiktor Szymborski, dr Grzegorz Chomicki, dr Krystyna Samsonowska.

W Instytucie Pedagogiki UJ badania nad dziejami oświaty prowadzili: Tadeusz Aleksander i Barbara Łuczyńska. Z Collegium Medicum UJ z tego zakresu (w UP w Krakowie) doktoryzowała się Kazimiera Płoch.

Emerytowani pracownicy nauki: Julian Dybiec.

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Obecna Katedra Historii Oświaty i Wychowania działająca w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie nawiązuje do powstałego w ramach Instytutu Historii – Zakładu Historii Oświaty i Wychowania (1972) (Kiryk, Żaliński, 1981, s. 125). Początkowo kierował nim Ignacy Zarębski, który swoje zainteresowania historią kultury rozwijał pod kierunkiem profesora Stanisława Kota. W latach 1938–1939 był zastępcą asystenta w Katedrze Historii Kultury w Uniwersytecie Jagiellońskim (Ślęczka, 2015, s. 166–176). Od 1951 r. związał się z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Krakowie. Przez wiele lat wspomnianą tutaj Katedrą kierował Zygmunt Ruta, który przyczynił się do stworzenia jej współczesnego oblicza. Z Katedrą swoje życie naukowe związali: Czesław Majorek, Waław Marmon, Andrzej Kliś i Jan Krukowski. Do głównego nurtu badań tego zespołu należały dzieje oświaty i myśli pedagogicznej w Polsce, historiografia oświatowo-pedagogiczna, metodologia badań historyczno-oświatowych oraz biografistyka historyczno-oświatowa. W 1997 r. kierownikiem Katedry został Waław Marmon. Od 1998 r. kierował nią Jan Ryś, a w latach 2008–2012 Ryszard Ślęczka. W 2012 r. kierownikiem Katedry została Katarzyna Dormus (Ryś, Ślęczka, 2016, s. 151–155).

Katedra Historii Oświaty i Wychowania, Instytut Pedagogiki Przed-szkolnej i Szkolnej, Wydział Pedagogiki i Psychologii – dr hab. Katarzyna Kormus, prof. UP – kierownik Katedry, dr hab. Jan Ryś, prof. UP, dr hab. Ryszard Ślęczka, prof. UP, dr hab. Justyna Wojniak, prof. UP, dr Anna Włoch.

Do środowiska historyków wychowania w 2017 r. dołączyła dr hab. Bożena Stawoska-Jundziłł, prof. UP, która znalazła zatrudnienie w Katedrze Dydaktyki i Metodologii Badań Edukacyjnych w Instytucie Nauk o Wychowaniu UP w Krakowie. Z Instytutem Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej związany był dr hab. Andrzej Drózdź, który następnie przeszedł do pracy w Bibliotece Jagiellońskiej.

Do emerytowanych pracowników nauki należą Zygmunt Ruta i Jan Krukowski. Trzeba też wymienić Jacka Chrobaczyńskiego z Instytutu Historii UP, który zajmował się szkolnictwem i oświatą w okresie drugiej wojny światowej i tajnego nauczania.

UCZELNIE NIEPUBLICZNE

Akademia Ignatianum w Krakowie

Wydział Pedagogiczny jest jednym z dwóch podstawowych jednostek składających się na Akademię Ignatianum w Krakowie. W jego ramach działa Instytut Nauk o Wychowaniu, gdzie znajduje się Katedra Historii Oświaty i Wychowania. Wspomniana Katedra należy do stosunkowo młodych i związana jest z powołaną w 1999 r. Wyższą Szkołą Filozoficzno-Pedagogiczną

„Ignatianum” w Krakowie, od 2011 – Akademią Ignatianum w Krakowie. W 1998 r. powołano Katedrę Historii Wychowania, następnie, od 1999, Katedra Historii Oświaty i Wychowania, której kierownikiem był do 2019 r. Ludwik Grzebień. W latach 2019–2020 kierownikiem Katedry była Anna Królikowska, a od 2020 jest nim Andrzej P. Bieś.

Katedra Historii Oświaty i Wychowania, Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny – dr hab. Andrzej P. Bieś, SJ, prof. AIK – kierownik Katedry, prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski, dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK, dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. AIK, dr Barbara Turlejska.

Z Katedrą współpracuje dr hab. Barbara Surma, prof. AIK (Katedra Badań nad Dzieckiem. Już będąc na emeryturze, z Katedrą współpracowali: ks. Ludwik Piechnik, Jan Draus (do 2012), Ryszard Terlecki (do 2010 – przeszedł do Instytutu Nauk o Polityce i Administracji), Henryka Kramarz (do 2006), Stanisław Cieślak, SJ (do 2011 – przeszedł do Instytutu Kulturoznawstwa). W latach 2003–2005 pracownikiem Ignatianum był Jerzy Kochanowicz (związany też z Dolnośląską Szkołą Wyższą i Akademią WSB).

Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Do równie młodych uczelni należy krakowska Akademia im Andrzeja Frycza Modrzewskiego, założona w 2000 r. W jej strukturze znajduje się Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych z kilkoma mniejszymi jednostkami. Do osób związanych z dziejami wychowania należy zaliczyć także dr. hab. Jana Wnęka, prof. KAAFM, którego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół historii oświaty, nauki i kultury oraz rozwoju myśli pedagogicznej. Zaliczany on jest do Katedry Pedagogiki Rodziny. Można również wymienić dr hab. Teresę Olearczyk, prof. KAAFM (Katedra Pedagogiki Rodziny, Zakład Problemów Społecznych i Resocjalizacji), koncentrującą się na kwestiach historyczno-pedagogicznych.

INSTYTUTY NAUKOWE

Polska Akademia Umiejętności i Oddział PAN w Krakowie

W oddziale Polskiej Akademii Nauk w Krakowie i Akademii Umiejętności brak jednostek, które w sposób jednoznaczny można identyfikować z pracowniami lub zakładami historii wychowania. W oddziale krakowskim PAN historycy wychowania uczestniczą w pracach Komisji Nauk Pedagogicznych, co jest w pełni uzasadnione, gdyż początki tej Sekcji związane były z powstaniem jednego z najważniejszych zespołów do badań nad szkolnictwem i oświatą w okresie drugiej wojny światowej – Zespołu Badawczego Dziejów Oświaty w Latach Okupacji Hitlerowskiej (1939–1945) (Ślęczka, 2014, s. 195–204). Z pracami tymi związani byli: Bronisław Chrzan, Stanisław Gawęda, Włodzimierz Gałęcki i Ignacy

Jakubiec. W Polskiej Akademii Umiejętności problematykę dziejów oświaty i wychowania podejmowała Ewa Danowska, pracownik Zbiorów Specjalnych Biblioteki Naukowej PAN i PAU w Krakowie.

LUBELSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

UCZELNIE PUBLICZNE

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie⁷

Katedrę Historii Oświaty i Wychowania w UMCS powołano po wydarzeniach 1956 r., co jednocześnie związane było ze zmianami organizacyjnymi w uczelni (Katedra stanowiła część Wydziału Humanistycznego). Jej kierownikiem został Jan Dobrzański. Następnie, w ramach Instytutu Pedagogiki, działała Katedra Historii Oświaty i Wychowania, pod tym samym kierownictwem (1970). Wtedy uczelnia przeszła na strukturę instytutową. W 1973 r. z połączenia Wyższego Studium Nauczycielskiego UMCS oraz Instytutu Pedagogiki i Psychologii powstał Wydział Pedagogiki i Psychologii (Bednarz-Grzybek, Hajkowska, 2014, s. 13–37). W tym też roku w ramach Instytutu Pedagogiki zaczął działać Zakład Historii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej kierowany kolejno przez Karola Poznańskiego do 1984 r., potem przez Ryszarda Kuchę (do 2007 r.), następnie przez Marię Czepil – do 2019 r. Obecnie osoby uprawiające historię wychowania w UMCS należą do różnych jednostek organizacyjnych uczelni:

Katedry Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii – dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, prof. UMCS,

Katedry Metodologii Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii – dr hab. Renata Bednarz-Grzybek, dr Monika Hajkowska,

Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii – prof. dr hab. Maria Czepil,

Katedry Historii Społecznej i Edukacji, Instytut Historii, Wydział Humanistyczny – dr hab. Mariusz Ausz, dr hab. Dariusz Szewczuk.

Do innych uczelni lub jednostek organizacyjnych przenieśli się: Karol Poznański (Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), Adam Winiarz (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach), Małgorzata Ziółkowska (Biblioteka UMCS), Ryszard Kucha, (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lubelska Szkoła Wyższa w Rykach, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Warszawska Szkoła Bankowa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie Filia w Lublinie).

Pracownicy emerytowani: Jerzy Doroszewski, Ryszard Kucha, Krystyna Wróbel-Lipowska, Marianna Krupa, Elżbieta Druć-Olejarnik, Halina Raczek, Krystyn Łogoźna.

⁷ Materiały udostępnione przez dr hab. Renatę Bednarz-Grzybek.

UCZELNIE NIEPUBLICZNE

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

W latach 1946–1956 w Wydziale Nauk Humanistycznych działała Katedra Historii Wychowania, Szkolnictwa i Oświaty pod kierownictwem Jana Dobrzańskiego. Od 1984 r., w ramach Wydziału Nauk Społecznych, funkcjonowała Katedra Historii Wychowania, działająca pod kierunkiem Stanisława Litaka (1984–2000), następnie Piotra Gacha (2000–2013). W 2014 r. doszło do połączenia Katedry Historii Wychowania z Katedrą Historii Opieki Społecznej, w wyniku czego powstała Katedra Historii Wychowania i Opieki Społecznej. Pieczęć nad nią sprawował Marian Surdacki. Do ostatnich zmian doszło w marcu 2020, kiedy z Katedry Historii Wychowania i Opieki Społecznej oraz z Katedry Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Opiekuńczej utworzono Katedrę Historii Wychowania, Opieki i Pedagogiki Społecznej. Z kilkusobowego zespołu tej Katedry obecnie jedynie trzy osoby zajmują się historią wychowania (Fel, Niewiadomska, Skrzyniarz, 2016, s. 165).

Katedra Historii Wychowania, Opieki i Pedagogiki Społecznej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych – prof. dr hab. Marian Surdacki – kierownik Katedry, dr hab. Wiesław Partyka, siostra dr hab. Maria Opiela, prof. KUL.

W Katedrze Pedagogiki Porównawczej pracował ks. Edward Walewander, który zajmował się historią Kościoła i katolicką myślą pedagogiczną. Ze środowiskiem tym przez pewien czas związani byli Roman Pelczar i Edmund Juško (Wydział Zamiejscowy Prawa i Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli, obecnie Zakład Historii i Teorii Wychowania Uniwersytet Rzeszowski). W poprzednich latach zajęcia ze studentami przez krótki czas prowadził też Czesław Kępski zajmujący się historią zakładów dobroczynnych.

ŁÓDZKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Łódzki⁸

Geneza Katedry Historii Wychowania i Pedeutologii, funkcjonującej obecnie w Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, sięga 1945 r. Na założonym wówczas Uniwersytecie Łódzkim powołano Wydział Humanistyczny (od 1975 r. – Wydział Filozoficzno-Historyczny, od 1991 r. – Wydział Nauk o Wychowaniu), a w nim Zakład Historii Szkolnictwa (1945–1957). Zakład następnie przekształcono w Katedrę Historii Wychowania i Oświaty (1957–1968) i dalej w Zakład Historii Wychowania i Oświaty, funkcjonujący w ramach powołanego Instytutu Pedagogiki i Psychologii (1968–1981). W dalszej kolejności jednostkę przekształcono w Katedrę Historii i Teorii Wychowania (w jej składzie wyodrębniono Zakład

⁸ Materiały przesłane przez dr hab. Anetę Bołdyrew.

Historii i Teorii Wychowania). W 1991 r., po ustanowieniu nowej struktury organizacyjnej Uniwersytetu Łódzkiego, powołano Katedrę Historii Wychowania i Pedeutologii. W ostatnich dwóch dekadach, w ramach tej Katedry, działały: Zakład Historii Edukacji Wczesnoszkolnej (w latach 2001–2002), kierowany przez Wiesławę Leżańską, oraz Zakład Historii Oświaty, w latach 2003–2012 kierowany przez Grzegorza Michalskiego (w 2012 r. przekształcony w Pracownię Historii Oświaty, kierowaną przez Anetę Bołdyrew). W 2017 r. Pracownię ponownie podniesiono do rangi Zakładu Historii Oświaty. Z ośrodkiem tym związani byli: Tadeusz Jałmużna, Eugenia Podgórska i Stefan Truchim (Michalska, 2010, s. 57–66).

Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii, Wydział Nauk o Wychowaniu – dr hab. Grzegorz Michalski, prof. UŁ – kierownik Katedry, dr hab. Beata Szczepańska, prof. UŁ, dr hab. Aneta Bołdyrew, prof. UŁ – kierownik Zakładu Historii Oświaty, dr hab. Joanna Sosnowska, prof. UŁ, dr Kamila Cybulska, mgr Małgorzata Krakowiak.

Osoby związane z Katedrą: Wiesława Leżańska (w l. 2002–2004 prowadziła jednocześnie zajęcia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku), Iwonna Michalska (w latach 1982–2020 zatrudniona w Katedrze Historii Wychowania, obecnie pracuje w Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu UŁ), Piotr Kędzia (od 2010 r. zatrudniony w Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu UŁ). Mirosława Zalewska-Pawlak (w latach 1974–2002 zatrudniona w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii, obecnie zatrudniona w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości UŁ) oraz Sławomir Sztobryn (w latach 1979–2013 pracujący na UŁ, w tym do 2001 r. w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii).

Emeryci: Nell Stolińska-Pobralaska (zatrudnioną w latach 1981–2018) i Ewa Witkowska-Urban (zatrudniona w latach 1973–2014).

OLSZTYŃSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie⁹

W 1974 r., na bazie zlikwidowanej Wyższej Szkoły Nauczycielskiej została zorganizowana Wyższa Szkoła Pedagogiczna, gdzie na Wydziale Pedagogicznym stworzono Zakład Historii i Teorii Wychowania, którego organizatorem i kierownikiem był Henryk Krzyżewski-Budny. Kolejnym kierownikiem został Mieczysław Iwanicki, twórca Zakładu Historii Wychowania, którym następnie kierowała Maria Jolanta Żmichrowska. Po utworzeniu Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (1999) w strukturze nowego Wydziału Pedagogiki i Wychowania Artystycznego (1999–2005) istniały dwie jednostki specjalizujące się w badaniach w dziejach wychowania. Były to:

⁹ Materiały przekazane przez dr Kingę Lisowską i dr Marię Radziszewską.

1. Zakład Historii Wychowania z kierownikiem Andrzejem Gąsiorowskim (Instytut Nauk Pedagogicznych) i

2. Zakład Pedagogiki Historyczno-Porównawczej z kierownikiem Alicją Kicowską z Instytutu Nauk o Wychowaniu.

Po likwidacji struktury instytutowej na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki (2005–2008), pod kierownictwem A. Kicowskiej, powołano Zakład Historii Wychowania (2005), który w 2009 r. przekształcono w Zakład i dalej w Katedrę Dydaktyki i Historii Wychowania (Wydział Nauk Społecznych – 2009 i nadal). Od 2020 r., po zmianie struktury Wydziału Nauk Społecznych i likwidacji Katedry Dydaktyki i Historii Wychowania, powstał Instytut Nauk Pedagogicznych, w ramach którego funkcjonuje Katedra Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej skupiająca historyków wychowania (Gąsiorowski, Kicowska, 2000, s. 61–62; Ostroch-Kamińska, Pulińska, Radziszewska, 2019, s. 34–35; Pulińska, Radziszewska, 2019, 67–69, 85–90, 98–101).

Katedra Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych – dr Kinga Lisowska, dr Urszula Pulińska, dr Maria Radziszewska, dr Danuta Kamilewicz-Rucińska.

Z Uniwersytetem związani byli: Krzysztof Jakubiak (obecnie Uniwersytet Gdański), Andrzej Puliński (obecnie Niepaństwowa WSP w Białymstoku oraz WSP im. J. Korczaka w Olsztynie), Anita Suchowiecka (w UWM do 2018 r., obecnie pracuje w placówce oświatowej), Aldona Zakrzewska (w UWM do 2019 r., obecnie pracuje w placówce oświatowej), Maria Jolanta Żmichowska, przeszła do Wyższej Szkoły i Przedsiębiorczości w Wałbrzychu,

Pracownicy emerytowani: Andrzej Gąsiorowski, Teresa Jaroszuk, Łucja Kabzińska, Krzysztof Kabziński, Alicja Daniela Kicowska, Halina Płocha.

OPOLSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Opolski¹⁰

Od 1973 r. w strukturze WSP w Opolu działał Instytut Pedagogiki, w skład którego wchodził Zakład Historii Wychowania i Oświaty, kierowany przez Franciszka Marka. Po utworzeniu Uniwersytetu Opolskiego w 1994 r. powstał Wydział Historyczno-Pedagogiczny z Instytutem Nauk Pedagogicznych. W jego strukturze znalazła się Katedra Historii Oświaty i Wychowania, prowadzona przez Franciszka Marka, oraz Zakład Pedagogiki Porównawczej, na czele którego stanął Zenon Jasiński. W 2016 struktura Instytutu obejmowała: Katedrę Historii Wychowania i Myśli Pedagogicznej oraz Pedagogiki Porównawczej (z Zenonem Jasińskim jako kierownikiem, Jolantą Kwiatek i Bogdanem Cimałą – historykami wychowania oraz Karolem Neishem i Marzanną Pogorzelską

¹⁰ Materiały udostępnione przez prof. dr hab. Eleonorę Sapię-Drewniak.

zajmującą się problematyką pedagogiki porównawczej i pedagogiki pracy) (Sapia-Drewniak, 1998, s. 569–573). W 2019 r. w Uniwersytecie Opolskim funkcjonowały:

Katedra Edukacji Ustawicznej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych – prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak, kierownik Katedry i **Zakład Pedagogiki Ogólnej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych** – dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz – kierownik Zakładu.

Wraz z przejściem Zenona Jasińskiego na emeryturę od 2019/2020 Katedra Historii Wychowania przestała istnieć, jak również nie został zatrudniony specjalista do prowadzenia zajęć z historii wychowania.

Pracownicy emerytowani: Bogdan Cimała, Zenon Jasiński, Jolanta Kwiatek, Franciszek Antoni Marek, Eleonora Sapia-Drewniak.

POZNAŃSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zakład Historii Wychowania w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu działa od 1967 r. Najpierw związany był z Katedrą Pedagogiki, a obecnie należy do jednostek organizacyjnych Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM (1993). W pierwszym składzie Zakładu znaleźli się Stanisław Michalski, Jan Hellwig i Ewa Kijas. Przez wiele lat Zakładem kierował Stanisław Michalski (23 lata), od 1991 r. J. Hellwig, a od 2000 r. – Wiesław Jamrożek (Jamrożak, 2007, s. 12; Jamrożek, 2010, s. 67–72). W obszarze zainteresowań badawczych osób związanych z Zakładem znalazły się dzieje wychowania i myśli pedagogicznej od średniowiecza do końca XX wieku, w szczególności: szkolnictwo i reformy edukacyjne, ideologie wychowawcze, edukacja kobiet i wychowanie w rodzinie, zawodowy ruch nauczycielski, dzieje dzieciństwa, dzieje zabaw i zabawek, podróże edukacyjne w epoce staropolskiej, opieka i pomoc społeczna, skauting i harcerstwo. Z ośrodkiem poznańskim związane jest wydawnictwo „Biuletyn Historii Wychowania” – czasopismo powstałe z inicjatywy środowiska historyków wychowania, będące organem Towarzystwa Historii Edukacji. W 2019 r. odbył się w Poznaniu I Zjazd Towarzystwa Historii Edukacji.

Zakład Historii Wychowania, Wydział Studiów Edukacyjnych – prof. dr hab. Wiesław Jamrożek – kierownik Zakładu¹¹, prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech, prof. UAM, dr hab. Justyna Gulczyńska, prof. UAM, dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM, dr Mikołaj Brenk, dr Michał Nowicki, dr Konrad Nowak-Kluczyński, mgr Anna Wojewoda.

¹¹ Profesor Wiesław Jamrożek zmarł 2 kwietnia 2021 r.

Z poznańskim ośrodkiem historii wychowania związany jest dr hab. Piotr Gołdyn, prof. UAM, który pracuje na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu będącym jednostką organizacyjną UAM w Poznaniu.

W zakładzie pracowali ponadto: Waldemar Bojarski, Aleksandra Boroń, Hanna Burszta, Agnieszka Gromkowska-Melosik, Piotr Grzelak, Łucja Kabzińska, Krzysztof Kabziński, Zbyszko Melosik, Eugenia Potulicka, Katarzyna Raźniewska.

PUŁTUSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusk

Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor została założona w 1994 r. przez Akademickie Towarzystwo Edukacyjno-Naukowe „Atena”. Jej pierwszym rektorem był Andrzej Bartnicki. Od 2019 r. AH stanowi Filię Akademii Finansów i Biznesu Vistula. Wspomniana Filia obok wielu kierunków prowadzi też studia z zakresu pedagogiki. W pierwszym okresie istnienia Akademii zajęcia ze studentami prowadzili pracownicy naukowcy IHN PAN i naukowo-dydaktyczni z Wydziału Pedagogicznego UW (z historyków wychowania – K. Bartnicka i I. Szybiak).

RZESZOWSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Rzeszowski

Na początku w strukturze WSP istniał Wydział Pedagogiczny z Katedrą Pedagogiki, przekształconą następnie w Instytut Pedagogiki. W 1981 został powołany Zakład Andragogiki i Historii Wychowania, na czele którego stanął Andrzej Janczur. Samodzielny Zakład Historii Wychowania powstał w 1984 r., a jego kierownikiem został Andrzej Meissner. W skład kadry Zakładu wchodził: Jerzy Potoczny, Czesław Płaza i Władysława Szulakiewicz (do 1998 r.). W następnych latach zespół ten uzupełnił J. Grzywna. Do członków Zakładu przez pewien czas zaliczali się też Czesław Majorek i Julian Dybiec. Po 2000 r. jednostka została przekształcona w Zakład Historii i Teorii Wychowania (potem Katedrę), którego kierownikami byli kolejno: Kazimierz Szmyd, a od 2018 r. Roman Pelczar. Rzeszowscy historycy wychowania specjalizowali się w badaniach nad dziejami szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Galicji (Meissner, 2010, s. 92–105).

Katedra Badań Szkoły, Instytut Pedagogiki, Kolegium Nauk Społecznych – prof. dr hab. Roman Pelczar – kierownik Katedry, dr hab. Edmund Juško (goziny zleczone), dr Ewa Baran-Barnaś, dr Elżbieta Dolata, dr Paweł Juško.

Z Zakładem związani byli również doktorzy: Józef Świeboda i Bronisław Jaśkiewicz.

Pracownicy emerytowani: Edmund Juško, Adam Krzanowski Andrzej Meissner, Czesław Płaza, Jerzy Potoczny, Kazimierz Szmyd.

SIEDLECKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach¹²

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny powstał w 2010 r. na bazie Akademii Podlaskiej istniejącej w latach 1999–2010. W strukturze Uniwersytetu istnieje obecnie Wydział Nauk Społecznych z Instytutem Pedagogiki, który powstał w 1991 r. W jego skład wchodziła, istniejąca od 1991 r., Katedra Historii i Teorii i Wychowania. W strukturze Katedry działała Pracownia Historii Wychowania i Pracownia Teorii Wychowania. Organizatorem i pierwszym kierownikiem Zakładu był Mieczysław Iwanicki. W 2013 r. zostały w uczelni przeprowadzone zmiany organizacyjne, lecz nie objęły one Pracowni Historii Wychowania. Obecnie istnieją zespoły badawcze, a wśród nich jeden realizujący problem węzłowy pt. *Od Jana Amosa Komeńskiego do współczesności. Znaczenie wielkiego pedagoga dla rozwoju pedagogiki i edukacji.*

Historycy wychowania zatrudnieni w Instytucie Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych: dr hab. Barbara Sitarska, dr Ewa Brodacka-Adamowicz, dr Małgorzata Wiśniewska dr Anna Niewęglowska, dr Rzeszutek Lucjan.

Instytut Historii: dr Beata Kozaczyńska.

ŚLUPSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Akademia Pomorska w Słupsku

Akademia Pomorska została utworzona w 2006 r. na bazie dotychczas istniejących szkół wyższych (Wyższa Szkoła Nauczycielska 1969–1974, Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1974–2000, Pomorska Akademia Pedagogiczna 2000–2006). Z kolei w 1991 r. na Wydziale Humanistycznym powstał Instytut Pedagogiki, a w jego ramach Pracownia Historii Edukacji i Badań Porównawczych. W 1994 r. powstał Zakład Historii Oświaty i Wychowania, kierowany do 2003 r. przez Henryka Porożyńskiego (Tomaszewski, 2007, s. 97–99). Obecnie w Instytucie Pedagogiki istnieją:

Pracownia Historii Edukacji i Badań Porównawczych (Zakład Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki), której kierownikiem jest dr hab. Roman Tomaszewski, prof. AP,

Zakład Pedagogiki Szkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki
– dr Izabela Stelmasiak,

¹² Opracowano na podstawie informacji zamieszczonych na stronie internetowej Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

Zakład Dydaktyki, Instytut pedagogiki – dr Danuta Panel,

Zakład Pracy Socjalnej, Instytut pedagogiki – mgr Małgorzata Kowalczyk.

Do Zakładu Historii Nauki Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Gdańskiego przeniosła się Elżbieta Gorloff; do placówki oświatowej Tomasz Skonieczny; do Wyższej Szkoły Komunikacji Społecznej w Gdyni Jerzy Będźmirowski.

Emeryci: Henryk Porożyński (prac. w latach 1976–2017), Edmund Szweda (1995–1999) i Wirski Adam (prac. w latach 2005–2010).

SZCZECIŃSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Szczeciński

W lipcu 1968 r. doszło w Szczecinie do utworzenia Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, od 1973 r. – Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a od 1985 Uniwersytetu Szczecińskiego. Samodzielny Zakład Historii Wychowania działał w strukturze Instytutu Pedagogiki od 1992 do 2008 r., pod kierownictwem Danuty Koźmian. Pracownikami Zakładu byli: Robert Jankowski, Ilona Kość i Elżbieta Magiera. Od 2008 r. w miejsce Zakładu powołano Katedrę Historii Wychowania, którą prowadził Wiesław Andrukowicz. W 2013 r. w Katedrze zatrudnieni byli następujący historycy wychowania: Wiesław Andrukowicz, Elżbieta Magiera, Robert Jankowski i Joanna Król. W 2019 r. utworzono Katedrę Historii i Teorii Wychowania, na czele z Anną Murawską (Magiera, 2016, s. 131–145; Jankowski, 2013, s. 155–163; Król, Magiera, 2015, s. 428).

Katedra Historii i Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych – (historycy wychowania): dr hab. Joanna Król, prof. US, dr hab. Elżbieta Magiera, prof. US, dr Robert Jankowski, dr Ilona Kość.

Pracownicy emerytowani: Danuta Koźmian.

TORUŃSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu¹³

Zakład Historii i Teorii Wychowania powstał w 1976 r. w Instytucie Pedagogiki Psychologii Wydziału Humanistycznego UMK. Kierował nim początkowo Bolesław Pleśniarski, a od r. 1978 Zdzisław Dąbrowski. Z kolei w 1984 r. został powołany Zakład Historii Oświaty i Wychowania na czele z historykiem Jerzym Danilewiczem, będącym jednocześnie dyrektorem Instytutu Pedagogiki i Psychologii. Od 1991 r. funkcjonował Zakład Historii Wychowania i Myśli Społecznej, zaś od 2002 r. – Zakład Historii Edukacji, pod kierownictwem Władysławy Szulakiewicz (Szulakiewicz, 2004, s. 59–76; Szulakiewicz, 2007, s. 89–96). Obecnie w Toruniu działają:

¹³ Materiały udostępnione przez dr hab. A. Wałęgę.

Katedra Teorii Wychowania, Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych – dr hab. Agnieszka Wałęga, prof. UMK,

Katedra Historii Nauk Pedagogicznych, Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych – prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz – kierownik Katedry, dr hab. prof. Joanna Falkowska, dr Dorota Grabowska-Pieńkosz.

Z Zakładem Historii Wychowania i Myśli Społecznej Instytutu Pedagogiki związany był Witold Wojdyło, który przeniósł się na Wydział Politologii i Stosunków Międzynarodowych.

WARSZAWSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

UCZELNIE PUBLICZNE

Uniwersytet Warszawski

Od 1928 r. na UW działało Seminarium Historii Wychowania i Doktryn Politycznych związane z Hanną Pohoską i Bogdanem Nawroczyńskim (zastępca kierownika). Od 1947/1948 istniało Seminarium Historii Szkolnictwa i Oświaty, którego kierownikiem w 1949 r. został Michał Szulkin. W 1951 r. powołano Katedrę Historii Szkolnictwa i Oświaty z Zakładem Historii Szkolnictwa i Oświaty do XIX w. (kierownik – Łukasz Kurdybacha) oraz Zakład Historii Szkolnictwa i Oświaty XIX i XX w. (pod kierownictwem Michała Szulkinia). W latach 1953–1969 działała Katedra Historii Szkolnictwa i Oświaty, będąca częścią Wydziału Pedagogicznego, następnie Instytutu Pedagogiki WP (1968/1969). Z kolei w l. 1969–1976 działał Zakład Historii Wychowania i Myśli Wychowawczej; w l. 1976–1980 – Zakład Historii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej. Następnie, od 1980 r., Katedra Historii Oświaty i Wychowania, a od 2009/2010 – Zakład Historii Oświaty i Wychowania. Zakładem kierował Tadeusz Mizia (1969–1972), a w latach 1973–1991 r. kierownikiem Zakładu i potem Katedry był Józef Miąso. W kolejnych latach funkcje kierownicze sprawowali: Irena Szybiak (1991–2013), Janina Kamińska (2013–2017) i Adam Fijałkowski (od 2017). Z przedsięwzięć naukowych wymienić należy tutaj Zespół Naukowy Dziejów Oświaty i Myśli Pedagogicznej (1969–1975), działający pod kierownictwem Ł. Kurdybachy (Szybiak, 2004, s. 183–226). Z inicjatywy J. Miąso zostało powołane ogólnopolskie stowarzyszenie historyków wychowania, które obrało nazwę Towarzystwo Historii Wychowania. Do powstania THE doszło w 2000 r. na pierwszym walnym (założycielskim) spotkaniu, które odbyło się w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania. W Zarządzie I kadencji znaleźli się I. Szybiak i A. Fijałkowski (Bartnicka, Szybiak, 2010, s. 82). W chwili obecnej Zakład przemianowano w Pracownię Historii Oświaty i Wychowania, działającą w ramach Zakładu Humanistycznych Podstaw Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny (od 2017) (Kamińska, 2016, s.127–139).

Pracownia Historii Oświaty i Wychowania, Zakład Humanistycznych Podstaw Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny – dr hab. Adam Fijałkowski, prof. UW – kierownik Pracowni, prof. dr hab. Janina Kamińska, dr hab. Katarzyna Buczek.

Z wielu osób związanych z Zakładem i Katedrą wymienić należy m.in.: Kalinę Bartnicką, Zbigniewa Marciniaka, Bożennę Michalik, Joannę Płaza i Jadwigę Sutylę.

Pracownicy emerytowani: Irena Szybiak.

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie¹⁴

Zakład Historii Wychowania od samego początku związany był z osobą Stanisława Mauersberga i Karola Poznańskiego, który w 1984 r. przeniósł się z UMCS do WSPS i wybrany został rektorem tej uczelni. W roku akademickim 1985/1986 Zakład znajdował się wśród jednostek Wydziału Rewalidacji. Zakładem kierował Karol Poznański (Poznański, 2012, s. 61–86). Pierwszy zespół naukowy tworzyli: Hanna Markiewicz, Wojciech Gosik, Hanna Kaczmarek, Elżbieta Zdunek-Szczygłowska. W swoich badaniach zajmowali się historią szkolnictwa specjalnego w Polsce oraz pedagogiką. W miejsce Zakładu w 1992 r., jako samodzielną jednostkę, wyodrębniono Katedrę Historii i Teorii Wychowania, która następnie zmieniła nazwę na Katedra Historii Wychowania. Do 2008 r. kierowana była przez K. Poznańskiego, następnie H. Markiewicz. W Katedrze powstała praca doktorska pt. *Vittorino da Feltre – pedagog z XV wieku* (Alicji Zagrodzkiej), która otrzymała pierwszą nagrodę w pierwszej edycji (poszerzonej) Ogólnopolskiego Konkursu Prac Magisterskich i Doktorskich z Historii Edukacji – Nagrodę im. Profesora Czesława Majorka.

Katedra Historii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny – prof. dr hab. Hanna Markiewicz – kierownik Katedry, dr hab. Jacek Kulbaka, prof. APS, dr Iwona Czarnecka, dr Marek Siwicka, dr Alicja Zagrodzka.

Do emerytowanych pracowników należy: Karol Poznański (zatrudniony do 2020 r.).

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty należy do jednostek organizacyjnych Instytutu Pedagogiki, Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie (od 2008). W swoich strukturach posiada osiem katedr, jedną z nich jest Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty. Od 2002 r. kierował nią Jan Piskurewicz, obecnie funkcję tę pełni Jan Niewęglowski (Kuczyńska-Kwapisz, 2011, s. 15–27).

Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty: ks. dr hab. Jan Niewęglowski, prof. UKSW – kierownik Katedry, prof. dr hab. Jan Piskurewicz, dr hab. Edyta Wolter, prof. UKSW, dr Janusz Tomiło – umowa zlecenie.

¹⁴ Opracowano na podstawie informacji dostarczonej przez prof. H. Markiewicz.

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie.

Uczelnia działa od 1954 r., zaś od 1991 rozpoczął działalność Instytut Pedagogiki Katechetycznej, a od 1997 – Ekumeniczny Instytut Pedagogiki. Z kolei studia na kierunku pedagogika zostały uruchomione w 1996 r. W X 2019 r. powstał Wydział Nauk Społecznych. W ramach tej jednostki organizacyjnej działa Katedra Pedagogiki Religii i i Kultury

Katedra Pedagogiki Religii i Kultury – Historia myśli pedagogicznej realizowana jest przez ks. dr. Artura Oleksiejuka.

Ze Szkołą Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie związana jest prof. dr hab. Teresa Zaniewska (kierownik Katedry Edukacji i Kultury).

INSTYTUTY NAUKOWE

Instytut Historii Nauki PAN im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów w Warszawie

Obecna Pracownia Dziejów Oświaty i Antropologii Kultury nawiązuje do wcześniej działającej Pracowni Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk, która powstała w 1953 r. Początkowo był to czteroosobowy zespół z Łukaszem Kurdybachą, Marianem Falskim, Michałem Szulkinem i Eugenią Dąbrowską (Miąso, 2000, s. 111–165). Przez wiele lat Pracownią, a następnie Zakładem kierował profesor Ł. Kurdybacha, zaś od 1969 r. Józef Miąso (Bartnicka, 2003, s. 162–168). W 1974 r. Pracownię połączono z Zakładem Historii Nauki i Techniki, a w ich miejsce powołano Zakład Historii Nauki, Oświaty i Techniki, następnie Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki (1977). Od 1978 r. w strukturze organizacyjnej IHNOiT pojawił się Zakład Dziejów Oświaty. W 1994 r. IHNOiT przekształcono w Instytut Historii Nauki PAN (Miąso, 2004, s. 33–49). W pierwszym okresie Pracownia zajmowała się m.in. gromadzeniem własnego archiwum dziejów oświaty oraz miała opracować monografię Komisji Edukacji Narodowej, strajku szkolnego 1905 roku i organizację szkolnictwa w latach 1918–1939. W następnych latach podejmowała szereg ważnych dla oświaty problemów badawczych, do realizacji których zapraszano niemal całe środowisko historyków wychowania (w gronie tym znaleźli się m.in.: Jan Dobrzański, Eugenia Podgórska, Stefan Truchim, Ignacy Zarębski, Mieczysława Mitera-Dobrowolska, Ryszard Wroczyński, Kazimierz Kubik i wielu innych). Z przekazu Kaliny Bartnickiej wynika, że w realizacji zadań naukowych Pracowni uczestniczyło 89 osób, które przyczyniły się do opracowania 223 tematów badawczych (Bartnicka, 2004, s. 136). Do etatowych pracowników, związanych na stałe z Pracownią i Zakładem, należeli: Kalina Bartnicka, Tadeusz Bieńkowski, Ludwik Chmaj, Stanisław Mauersberg, Józef Miąso, Irena Szybiak, Jadwiga Woźnicka. Asystentami, pracownikami lub współpracownikami PAN byli również: Janina Chodakowska, Katarzyna Dormus, Wanda Garbowska, Leonard Grochowski,

Wojciech Grzelecki, Waldemar Kamiński, Zenon Kmiecik, Sabina Lewinowa, Janina Lubieniecka, Bronisław Ługowski, Łucja Borodziej, Bożenna Michalik, Zbigniew Nanowski, Karol Poznański, Eugeniusz Rudziński, Bella Sandler, Ryszard Terlecki i Ewelina Tylińska.

Pracownia Dziejów Oświaty i Antropologii Kultury, Instytut Historii Nauki – dr hab. Joanna Schiller-Walicka, prof. PAN – kierownik Pracowni, prof. dr hab. Kalina Bartnicka, mgr Michał Jasiński, prof. dr hab. Jan Piskurewicz, dr Jakub Bajer, dr Mikołaj Getka-Kenig, dr Michał Piekarski, mgr Donald Sunderland, dr Alicja Urbanik-Kopeć, dr Monika Wiśniewska, prof. dr hab. Leszek Zasztowt.

Pracownicy emerytowani: Józef Miąso i Janina Chodakowska.

WROCLAWSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Wrocławski¹⁵

Ośrodek historii wychowania na Uniwersytecie Wrocławskim rozpoczął działalność 5 grudnia 1945 r., z chwilą utworzenia – w ramach Wydziału Humanistycznego – Zakładu Pedagogiki z kierownikiem Stanisławem Tyncem. W 1949 r. podjął działalność Zakład Historii Oświaty i Szkolnictwa, którego kierownictwo powierzono Henrykowi Baryczowi z UJ. W tym samym roku pracę w Zakładzie rozpoczęła Mirosława Chamcówna. W 1949 r. Zakład został przekształcony w Katedrę, która istniała do 1951 r. Po jej likwidacji historycy wychowania przeszli do Katedry Pedagogiki. W roku 1972, w wyniku kolejnej restrukturyzacji uczelni, Katedrę Pedagogiki przemianowano na Instytut Pedagogiki, w ramach którego powołano Zakład Historii Oświaty i Wychowania. Do połowy lat 90. (z przerwą w latach 1977–1980, kiedy kierownikiem był Antoni Smołański), Zakładem kierowała M. Chamcówna. W następnej kolejności kierownikami Zakładu byli: Bolesław Potyrała, Stefania Walasek i Barbara Jędrychowaka. Po roku 2000 Zakład Historii Oświaty i Wychowania zmienił nazwę na Zakład Historii Edukacji, pod którą to nazwą funkcjonuje do chwili obecnej (Potyrała, 1986, s. 5–38; Chamcówna, Kurgul, 1989, 113–122; Walasek, 2010, s. 127–128).

Zakład Historii Edukacji, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych – dr hab. Barbara Jędrychowska, prof. UW – kierownik Zakładu, dr Anna Haratyk, dr Mirosław Piwowarczyk.

Inni historycy wychowania związani z Instytutem Pedagogiki: Kamila Gandecka (obecnie Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wspieraniem Społecznym), Beata Krawiec (obecnie Zakład Pedagogiki Mediów), Andrzej Ładyżyński (Zakład Poradownictwa UW). Z zespołem tym współpracował też Mieczysław Adamczyk.

¹⁵ Materiały dostarczone przez dr A. Haratyk.

Pracownicy emerytowani: Stefania Walasek, Jolanta Szablicka-Żak, Aleksandra Bilewicz, Jerzy Semków, Roman Stępień, Stefan Możdżeń (pracował w latach 1970–1980).

ZIELONOGÓRSKIE ŚRODOWISKO HISTORII WYCHOWANIA

Uniwersytet Zielonogórski¹⁶

Powołany w 2001 r. Uniwersytet Zielonogórski powstał w wyniku połączenia WSP i Politechniki Zielonogórskiej. Jednym z wydziałów był wówczas Wydział Nauk Pedagogicznych i Społecznych (2001–2008), potem Wydział Nauk Społecznych, w ramach którego funkcjonuje Instytut Pedagogiki. W strukturze Instytutu został powołany Zakład Historii Wychowania i Nauk Pomocniczych. Po przemianach organizacyjnych Zakład ten uległ likwidacji, a historycy wychowania zostali skierowani do innych zakładów.

Pracownia Podstaw Edukacji, Zakład Pedagogiki Szkolnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych – dr Edyta Kahl-Łuczyńska.

Pracownia Pedagogiki Specjalnej, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych – dr Tomasz Fetzki.

Pracownia Teorii i Filozofii Wychowania, Zakład Podstaw Pedagogiki i Logopedii, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych – dr Edyta Bartkowiak.

Pracownicy emerytowani: Ryszard Stankiewicz, Pola Kuleczka.

3. PRÓBA SYNTEZY

Podsumowując, należy przypomnieć, że badaniami objęto uniwersytety i akademie prowadzące studia magisterskie w zakresie pedagogiki, w liczbie 30 uczelni publicznych i niepublicznych (w tym 2 placówki badawcze) zlokalizowanych w 21 miastach. Najwięcej placówek naukowych tego typu posiada Warszawa (5), Kraków (5) i Lublin (2). W pozostałych miastach funkcjonuje po jednej takiej placówce. Badaniem objęto trzy kategorie historyków wychowania, a więc osoby aktualnie wykonujące obowiązki zawodowe, osoby pracujące w poprzednich latach oraz osoby pozostające na emeryturze.

Jak wynika z uzyskanych danych liczbowych, pierwsza grupa badanych liczy 137 osób, zaś emeryci 59 osób. Liczba pracowników, którzy przeszli do innych instytucji, wynosi około 50 osób. Są to jednak dane orientacyjne, gdyż nie udało się pozyskać ścisłych danych personalnych w stosunku do wszystkich uczelni. Do najbardziej reprezentatywnej grupy należy zaliczyć aktualnie pracujących

¹⁶ Opracowano na podstawie informacji zamieszczonej na stronie internetowej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

historyków wychowania. Posiadają oni wysoki poziom kompetencji zawodowych, o czym świadczą uzyskane tytuły naukowe. Stopień magistra posiadają 4 osoby (3%), stopień doktora – 58 osób (42,4 %), stopień doktora habilitowanego – 53 osoby (38,6 %), zaś tytuł profesora tytularnego noszą 22 osoby (16%). Jest to więc grupa pracowników bardzo ambitna, posiadająca znaczący dorobek pisarski, inicjująca różnorodne inicjatywy badawcze, biorąca czynny udział w życiu naukowym. Aktywność naukową przejawiają również emeryci, dzielący się swoim doświadczeniem i wspomagający swoim autorytetem szereg inicjatyw badawczych.

Natomiast mniej optymistycznie prezentuje się sprawa jednostek organizacyjnych będących miejscem pracy zawodowej. W ostatnich dziesiątkach lat utrwalił się model zakładu lub katedry historii wychowania mieszczący się w strukturze instytutów pedagogicznych. W wyniku kolejnych reform szkolnictwa wyższego pojawiła się różnorodność strukturalna i organizacyjna poszczególnych uczelni. W związku z tymi zmianami stabilność historii wychowania została znacznie naruszona. Wraz z redukcją godzin zmniejszyła się też liczba historyków wychowania, co sprzyjało likwidacji poszczególnych jednostek, tj. zakładów i katedr, będących podstawowym miejscem pracy historyków wychowania. W wielu sytuacjach, pracowników tych umieszczano w innych zakładach i jednostkach organizacyjnych. Jak wynika z przeprowadzonych badań, tradycyjne określenie Zakład/Katedra Historii Wychowania zachował się w 13 uczelniach (46,5%). W 5 przypadkach (18%) nazwa jednostki organizacyjnej została uzupełniona o inną dziedzinę wiedzy pedagogicznej (np. zakład historii i teorii wychowania). W 10 uczelniach (35,5%) historycy wychowania zostali umieszczeni w zakładach reprezentujących różne subdyscypliny pedagogiczne, co nie sprzyja integracji tej grupy zawodowej.

Wypada jeszcze raz wyjaśnić, że w odniesieniu do historycznego spojrzenia na działalność pracowni, zakładów, katedr oraz osób z nimi związanych prezentowany opis nie jest kompletny. Autorzy zamieszczonej tutaj charakterystyki są w pełni tego świadomi. Niniejsze opracowanie może jedynie stanowić wstęp do przygotowania szerszej monografii, w pełni obejmującej aktualny stan badań nad polską historią wychowania. W tym zakresie podjęto już rozmowy z Towarzystwem Historii Edukacji, jako jedyną instytucją mogącą podjąć trud wydania takiego dzieła.

Na koniec autorzy pragną podziękować tym wszystkim, którzy dostarczyli niezbędnych materiałów o jednostkach badawczych i historykach wychowania. Są to: dr Agnieszka Suplicka (Białystok), dr hab. Monika Nawrot-Borowska (Bydgoszcz), dr Mirosław Łapot (Częstochowa), prof. Romuald Grzybowski (Gdańsk), dr Łukasz Michalski (Katowice), dr hab. Ewa Kula (Kielce), dr hab. Maria Stinia (Kraków, UJ), dr hab. Beata Topij-Stempińska (Kraków, Ignatianum), dr hab. Renata Bednarz-Grzybek (Lublin, UMCS), dr hab. Aneta Bołdyrew (Łódź), dr Kinga Lisowska i dr Maria Radziszewska (Olsztyn), prof. Eleonora Sapia-Drewniak (Opole), prof. Dorota Żołądź-Strzelczyk (Poznań), prof. Ewa Wiśniewska (Płock), dr hab. Roman Tomaszewski (Słupsk), dr hab. Elżbieta

Magiera (Szczecin), dr hab. Agnieszka Wałęga (Toruń), prof. Hanna Markiewicz (Warszawa, APS), prof. Janina Kamińska i dr hab. Adam Fijałkowski (Warszawa, UW) oraz dr Anna Haratyk (Wrocław).

ANEKS

Uzupełnienie do wykazu zawartego w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym” (2020, nr 1–2). Osoby zmarłe pominięte w pierwszej części oraz nazwiska nowe.

doc. dr Włodzimierz Iwanicki, ur. 14 III 1928, Lwów – zm. IX 2005 w Radości pod Warszawą i tam pochowany.

prof. dr hab. Wiesław Jamrozek, ur. 24 VIII 1954, Żary – zm. 2 IV 2021 w Poznaniu, pochowany na cmentarzu przy Kościele Opatrzności Bożej (oś. Bolesława Chrobrego).

mgr Edward Kolek, ur. 20 IX 1932 w Kłęczanach, pow. Rzeszów – zm. 25 II 2019, Rzeszów, pochowany na Cmentarzu Wilkowyja, kw. 19, rząd 23, grób 1.

dr Józef Krasuski, ur. 8 V 1933, Dębe Wielkie, pow. Sokołów Podlaski – zm. 16 VIII 2020 w Kielcach, pochowany na Cmentarzu Piaski w Kielcach.

dr Henryk Krzyżewski-Budny, ur. 7 I 1923 w Bobinie Wielkim k. Makowa Mazowieckiego – zm. 17 I 1988, Olsztyn, pochowany w Olsztynie – Cmentarz przy ul. Poprzecznej, kw. G40, rząd 3, gr. 37.

dr Stanisław Majewski, ur. 7 V 1944, Kielce – zm. 3 VII 2020, Kielce, pochowany na Cmentarzu Cedzyna w Kielcach, kw. PU6, rząd 4, grób 12.

prof. zw. dr hab. Eugenia Malewska, ur. 25 I 1935, Trzebiełuch k/Chełmna – zm. 13 I 2015 w Olsztynie, tam pochowana na cmentarzu komunalnym, ul. Poprzeczna, kw. 16/3/9.

prof. dr hab. Marian Pawlak, ur. 10 VII 1935 w Nowinach w pow. włocławskim – zm. 26 XII 2016 w Bydgoszczy, pochowany na cmentarzu św. Antoniego w Toruniu.

dr hab. Urszula Perkowska, ur. 7 XI 1942, Kraków – zm. 25 VIII 2017 w Krakowie, pochowana na cmentarzu Rakowickim.

dr hab. Alicja Puszka, ur. 5 IX 1960, Świdnik – zm. 1 VIII 2019 w Kazimierzówce, pochowana na cmentarzu w Kazimierzówce, pow. Lublin.

dr hab. Bogdan Snoch, ur. 7 VII 1933 w Akwizgranie – zm. 5 X 2018 w Częstochowie, pochowany w Kamienicy Polskiej, pow. Częstochowa.

UZUPEŁNIENIA/KOREKTY

Antoni Bądzkiewicz – pochowany na Cmentarzu Powązkowskim, Warszawa, kw. 63.

Bolesław Pleśniarski – (błędne imię Bogdan), cmentarz w Toruniu, ul. Włocławska (a nie Wrocławska).

BIBLIOGRAFIA

Bartnicka K. (2003), *Profesor Józef Miąso – historyk wychowania i współtwórca Towarzystwa Historii Edukacji*, „Biuletyn Historii Edukacji” nr 1–2.

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: Wydawnictwo RETRO-ART.

Bartnicka K., Szybiak I. (2010), *Warszawska historia wychowania w drugiej połowie XX wieku*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia II” nr 77.

Bednarz-Grzybek R., Hajkowska M. (2014), *Historia Wydziału Pedagogiki i Psychologii*, w: J. Kirenko, W. Bobrowicz (red.), *40 lat Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Chamcówna M., J. Kargul (1989), *Katedra i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 1945–1987*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.

Denisiuk A. (1998), *Profil badawczy bydgoskiej Katedry Historii Wychowania i jej dorobek naukowy i wydawniczy*, w: T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski (red.), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, Kielce: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.

Fel S. ks, Niewiadomska I., Skrzyniarz R. (red.) (2016), *Księga Wydziału Nauk Społecznych KUL*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Gąsiorowski A., Kicowska A. (2000), *Badania z zakresu historii wychowania w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 11/12.

Gnatowskiego M. (red) (1993), *Dwadzieścia pięć lat na drodze do samodzielności Białostockiej Uczelni Uniwersyteckiej (1968–1993)*, Białystok: Wydawca Dział Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego.

Grzybowski R. (2008), *Pięćdziesięciolecie gdańskiej historii wychowania*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 24.

Grzybowski R. (2010), *Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Gdańskiego w latach 1959–2009*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia II” nr 77.

Grzybowski R. (2019), *Pedagogika gdańska w perspektywie sześćdziesięciolecia jej istnienia*, w: J. Siemionow, P. Śpica (red.), *Historyczne i współczesne konteksty badań edukacyjnych. Studia teoretyczne i analizy empiryczne z okazji jubileuszu sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej (1958–2018)*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Gumuła T., Krasuski J., Majewski S. (red.) (1998), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, Kielce: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.

Jamrożek W. (2007), *W czterdziestolecie Zakładu Historii Wychowania*, w: W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk, K. Ratajczak (red.), *Ad novum fructum. Z okazji jubileuszu poznańskich historyków wychowania*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Jamrożek W. (2010), *Poznańskie środowisko historyków edukacji i jego związki z Krakowem*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia II” nr 77.

Jankowski R. (2013), *Dwudziestolecie Zakładu i Katedry Historii Wychowania w Uniwersytecie Szczecińskim (1992–2012)*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 30.

Jędrychowska B., Piwowarczyk M. (2009), *Działalność wrocławskiego Zakładu Historii Edukacji w latach 1999–2009*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 25.

Kamińska J. (2016), *Badania Zakładu Historii Oświaty i Wychowania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego nad myślą pedagogiczną XIX i XX wieku prowadzone w latach 2013–2016*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 35.

Kiryk K., Żaliński H. (1981), *Instytut Historii*, w: Z. Ruta (red.), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946–1981*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Król J., Magiera E. (2015), *Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (1985–2015)*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego US Minerwa.

Kryńska E.J. (2007), *Rys historyczny*, w: taż (red.), *Utrwalić chwile. XXX-lecie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

Kucha R., Kucha-Frankiewicz E. (2010), *Krakowskie środowisko wychowania i jego współpraca naukowa z Lublinem*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia II” nr 77.

Kuczyńska-Kwapisz J. (2011), *Wydział Nauk Pedagogicznych – historia, teraźniejszość, zamierzenia*, „Forum Pedagogiczne UKSW” nr 2.

Ładyżyński A. (2017), *Mistrzynie. Wspomnienie o Pani Profesor Mirosławie Chamcównie – niezwyklej osobie wywierającej wpływ na uczniów*, w: B. Jędrychowska (red.), *Wychowawca, nauczyciel, mistrz: o potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty*, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Magiera E. (2016), *Pionierzy szczecińskiej pedagogiki*, w: W. Szulakiewicz (red.), *Umieszczeni w przeszłości. Pamięć w naukach pedagogicznych*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Meissner A. (2010), *Rzeszowskie środowisko historyków wychowania. Początki i stan obecny*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia II” nr 77.

Meissner A., Ślęczka R. (2020), *Zachowani w pamięci. Wykaz zmarłych historyków wychowania od XVIII do XXI wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Miąso J. (2000), *Pracownia Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk (1953–1974)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 40.

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: Wydawnictwo RETRO-ART.

Michalska I. (2010), *Naukowe związki łódzkich historyków wychowania z Krakowem*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia II” nr 77.

Ostrouch-Kamińska J., Pulińska U., Radziszewska M. (red.) (2019), *50 lat olsztyńskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Potyrała B. (1990), *Organizacja, dydaktyka i nauka Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego im. B. Bieruta w latach 1945–1985*, Prace Pedagogiczne LIX, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 928, nr LIX.

Poznański K. (1995), *Geneza i pierwsze lata Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Kalendarium przeobrażeń strukturalnych i organizacyjnych w latach 1971–1984*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” t. XVI.

Poznański K. (2012), *Wspomnienia o moich dwóch kadencjach rektorskich w WSPS w latach 1984–1990*, w: H. Markiewiczowa, K. Poznański, J. Kulbaka, *Sami tworzyliśmy tę historię*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. *Księga pamiątkowa z okazji 90 rocznicy powstania Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (1922–2012)*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Pulińska U., Radziszewska M. (2019), *50 lat olsztyńskiej pedagogiki, Narodziny – konteksty – wyzwania*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Ryś J., Ślęczka R. (2016), *Katedra Historii Oświaty i Wychowania*, w: K. Dormus, R. Ślęczka, J. Wojniak (red.), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Akademia Pedagogiczna. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie 1996–2016*, Kraków: Wydawnictwo UP w Krakowie.

Szablicka-Żak J. (red.) (2002), *Ocalić od niepamięci*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szulakiewicz W. (2000), *Motywy zainteresowań badawczych historyków wychowania II Rzeczypospolitej*, w: taż (red.), *Historycy wychowania II Rzeczypospolitej*, Warszawa: Studio Wydawnicze FAMILIA.

Szulakiewicz W. (2004), *Historia wychowania 1995–2004. Środowisko – kierunki badań – perspektywy rozwoju*, „Rocznik Pedagogiczny” t. 27.

Szulakiewicz W. (2007), *Historia wychowania w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika 1945–2005*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 23.

Szybiak I. (2004), *Katedra Historii Oświaty i Wychowania (1953–2003)*, w: J. Kamińska (red.), *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Ślęczka R. (2014), *Działalność wydawnicza krakowskiego Oddziału Polskiej Akademii Nauk*, w: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Działalność instytucji*

wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XX i pierwszych latach XXI wieku, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Ślęczka R. (2015), *Profesorowie Katedry Historii Oświaty i Wychowania i ich związek z Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie*, w: R. Grzybowski (red.), *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana: zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Walasek S. (2010), *Dorobek naukowy Zakładu Historii Edukacji Uniwersytetu Wrocławskiego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia II” nr 77.

Wołoszyn S. (1998), *Historiografia pedagogiczna w Polsce Ludowej*, w: T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski (red.), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, Kielce: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.

The contemporary creators of the history of education. From the research on the history of education as a scientific discipline

Summary

Aim: The main goal of the research was to prepare and present the current catalog of historians of education, taking into account 3 groups of scientists: currently employed, previously working in a given unit and nowadays associated with another teaching and research institution, retired.

Methods: The term “historian of education” was defined as a researcher in the field of history of education, an editor of sources, an academic teacher and a researcher practicing methodological reflection in relation to their own scientific discipline. The scope of the research covered all Polish academic centers with research teams dealing with the history of education in their structure.

Results: The main part of the list presents: the name and surname of the historian of education, degree and academic title, the organizational unit of the university (research facility, chairs, institute, department) and the city being the seat of the university. The characteristics were extended to include the historical context presenting individual centers dealing with the history of education.

Conclusions: In summary, Polish universities currently employ 137 historians of education, 59 retired academics and 50 researchers who have found a different place of employment than originally.

Keywords: Polish historians of education, research laboratories, a research facility, chairs.

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



DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.05

W ROCZNICĘ POŻEGNANIA PROFESORA MARIANA WALCZAKA. WSPOMNIENIA, REFLEKSJE

Czas biegnie szybko i nieubłaganie, co jest powszechnie wiadome. Bywa jednak, że trudno jest pogodzić się z tym oczywistym, podstawowym, filozoficznym elementem istnienia ludzkiego. Wraz z przestrzenią stanowi on pełny, zamknięty wymiar egzystencji każdego człowieka, choćby najdłuższej, najbardziej owocnej i najpiękniejszej. Wcześniej czy później przychodzi jej nieunikniony kres. Tak było również i w przypadku wypełnionego pracą życia prof. dr. hab. Mariana Walczaka, zakończonego we własnym mieszkaniu w obecności żony, 29 marca 2020 roku.

Pogrzeb wieloletniego prezesa Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, dyrektora generalnego Polskiej Akademii Nauk, sekretarza generalnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, redaktora naczelnego „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” odbył się na Cmentarzu Wojskowym na Powązkach 28 lipca 2020 roku. Uroczystość ostatniego pożegnania opóźniono o kilka miesięcy z powodu pandemii. Obecna była rodzina, liczni przyjaciele i znajomi, w tym z Poznania i Ostrowa Wielkopolskiego. Kilkanaście osób, w tym prezes Sławomir Broniarz i wiceprezes Grzegorz Gruchlik, reprezentowało Związek Nauczycielstwa Polskiego. W sumie w pogrzebie wzięło udział około sześćdziesięciu osób. Ich liczbę znacznie ograniczyła panująca pandemia. Przy urnie z prochami zmarłego wartość honorową zaciągnęli żołnierze z kompanii reprezentacyjnej Wojska Polskiego. U jej stóp kwiaty, w tym okazałe wieńce od Rodziny, Zarządu Głównego ZNP i Redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. W tle żałobna melodia i dojmująca cisza, dopełniona okolicznością spotkania.

Na telebimach twarz Profesora, tak bardzo bliska, pogodna, wydająca się być żywą, taką, jaką zapamiętano ją z jego ostatnich spacerów Krakowskim

Przedmieściem czy też na warszawskim Starym Mieście. Była to stała trasa systematycznych przechadzek Profesora ulicami Warszawy. Patrzył na pomnik Adama Mickiewicza, rozglądał się po placu Zamkowym, przy którym miał kiedyś zamieszkać, mierzył wzrokiem Kolumnę Zygmunta. Czasami odwiedzał którąś z wystaw w rejonie Zamku Królewskiego. Raz w tygodniu, zazwyczaj we wtorek, odbywał wędrowkę ulicami Karową, Dobrą i Smulikowskiego do siedziby „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. W Redakcji wypełniał z godnością społeczną funkcję redaktora naczelnego, pełnioną przez około 30 lat. To tu spotykał się co pewien czas z najbliższymi współpracownikami, a zwłaszcza ze Stanisławem Mauersbergiem, Tadeuszem Suberlakiem, Wiesławem Theissem, a w ostatnich kilkunastu latach także z niżej podpisanym. Często zasięgał opinii członków Redakcji, Naukowej Rady Redakcyjnej, a także recenzentów czy znawców określonych problemów, podejmowanych w nadsyłanych artykułach. Obecna zawsze na stanowisku pracy, odpowiadająca za sprawy biurowe Barbara Leszczyńska przygotowywała do rozpatrzenia i akceptacji odpowiednie dokumenty i materiały. Priorytet stanowiły wysyłane do wydawnictwa artykuły, recenzje książek i sprawozdania z konferencji, sympozjów, seminariów oraz innych wydarzeń z życia środowiska historyków oświaty i wychowania. Wszystko to odbywało się zawsze w nastroju serdeczności, unoszącej się woni świetnie zaparzonej kawy i konsumpcji smakowitych ciasteczek. Panowała atmosfera domowa, spokojna, ożywiana co pewien czas obchodzonymi imieninami czy też urodzinami. Ostatnio, gdy Profesor przekroczył już znacznie dziewięćdziesiątkę, śmiejąc się, zauważył, że pod jego adresem nie wypada chyba składać życzenia tylko stu lat życia czy śpiewać *Sto lat...*



Barbara Leszczyńska i Marian Walczak



Źródło: Archiwum redakcji „PHO”

Od lewej stoją: Marian Walczak, Józef Miąso, Karol Poznański, Róża Gudź (korespondencja, sprawy administracyjne) i Witold Chmielewski

Prof. Walczak, po dokonaniu niezbędnych czynności urzędowych w Redakcji, ze swadą opowiadał o swojej bogatej przeszłości. Najchętniej wracał myślami do lat młodości, rodzinnego Biniewa nieopodal Ostrowa Wielkopolskiego. Wspominał ojca, jedyne go wójta tej gminy w okresie międzywojennym, a zarazem rolnika. Opowiadał o sumiennym wykonywaniu obowiązków ministranta w kościele parafialnym, systematycznych dojazdach pociągiem do gimnazjum w pobliskim mieście powiatowym. Barwnie opisywał ludzi i zdarzenia z południowej Wielkopolski, świadczące dowodnie o ich patriotycznych postawach, o tym, że germanizacja tych ziem nie udała się, nie zniszczyła tożsamości narodowej Wielkopolan, mimo usilnych starań władz pruskich. Podobnie jak i jego rodzice, biegle posługiwał się językiem niemieckim, co w późniejszych latach owocowało możliwością korzystania z archiwów niemieckich i austriackich. Zważywszy na fakt, że w zainteresowaniach naukowych Mariana Walczaka dominowały zagadnienia szkolnictwa i nauczycieli w okresie drugiej wojny światowej, znajomość tego języka miała niebagatelne znaczenie.

Lata drugiej wojny światowej radykalnie zmieniły spokojne życie młodego człowieka. Relacjonował je w ten sposób: *W okresie okupacji (1939–1945) już w październiku 1939 r. byłem zmuszony do pracy fizycznej przy budowie dróg, a jesienią 1943 r. skierowano mnie do pracy w firmie »Nawag«, dla której prowadziłem skup jaj i drobiu na terenie kilku gmin w powiecie ostrowskim. Możliwość swobodnego poruszania się po wsiach i miasteczkach sprzyjała pracy konspiracyjnej. Fakt ten dostrzegli organizatorzy działalności podziemnej. Z inicjatywy*

Kazimierza Kłopotckiego (ps. »Adam«) zostałem zaprzysiężony (31 XII 1940 r.) i przyjęty do Z[wiązku] W[alki] Z[brojnej], później A[rmii] K[rajowej]. Jako szeregowiec (pseudonim: Piotr Wildecki), byłem włączony do akcji dywersyjnych, zwłaszcza sabotażu gospodarczego, kolportażu prasy podziemnej, opieki i pomocy rodzinom polskim, propagandy wrogiej okupantom. Moim bezpośrednim przełożonym był »Adam«, z którego polecenia, jako łącznik, kontaktowałem się z innymi żołnierzami podziemia m.in. z Antonim Garbarkiem (»Jerzy«) z Raszkowa, z Marianem Grześczykiem (»Winkelfeld«, »Janusz Leszcz«), Czesławem Mockiem (»Spirytus«), Władysławem Urbanem (»Żbik«) z Ostrowa funkcjonujących w różnych miejscowościach powiatu ostrowskiego, jarocińskiego i krotoszyńskiego. Niektóre sprawy, np. kolportaż czy organizowanie samopomocy, załatwiałem systematycznie, inne zlecane przez »Adama« miały charakter doraźny. Terenem mojego działania były miejscowości: Biniew, Sobótka, Czekanów, Skalmierzyce w powiecie ostrowskim, zaś doraźnie: Jarocin, Ostrów, Krotoszyn, Poznań. Od początku 1941 r. mój szef z AK zlecił mi tajne nauczanie około pięciu osób w zakresie szkoły powszechnej. Pracowałem z nimi do czasu wywiezienia mnie w 1944 r. do obozu pracy w Zgłowiaczce k/Włocławka.

W lecie 1943 r. zlecono mi zdobycie wagonów kolejowych, stojących na stacji kolejowej w Biniewie. Żywność, głównie smalec, miała służyć na zaopatrzenie około 20 rodzin, będących pod naszą opieką z powodu bardzo ciężkiej sytuacji materialnej i bytowej. Akcja, do której włączyłem wypróbowanych kolegów (Kazimierza Zbanyszka i Mariana Wincenciaka), udała się, lecz w fazie końcowej zmuszeni byliśmy do szybkiego wycofania się wobec zbliżających się, uzbrojonych Bahnschutzów. Skok z wagonu w przylegający, zarośnięty krzewami rów zakończył się dla mnie dwoma poważnymi urazami: złamaniem lewej ręki i uszkodzeniem prawego oka. Opatrzył mnie i leczył dr med. Walenty Brodziak, ps. »L-2«, zamieszkały wówczas w Raszkowie, następnie w Raciborzu, ul. Winna 4. Ślady tego wypadku na ręce i oku pozostały do dnia dzisiejszego. Jest to tylko przykład spośród wielu akcji podejmowanych w sekcji »Adama«” (Walczak, Życiorys..., mps; por. Chmielewski, 2020, s. 9–10).

Jako Wielkopolanin myślami nieustannie wracał do Poznania – miasta swojego pełnego rozkwitu zawodowego, zwłaszcza do czasu gdy był dyrektorem dużej szkoły średniej o profilu ekonomicznym i jednocześnie społecznie pełnił funkcję prezesa Okręgu ZNP w województwie poznańskim w latach 1959–1964. Okres ten wywarł decydujący wpływ na jego działalność związkową i rozwój naukowy. W Poznaniu opublikował swoje pierwsze książki, tutaj też uzyskał stopnie naukowe doktora i doktora habilitowanego (już po przeprowadzce do Warszawy) oraz pozytywną opinię w procesie ubiegania się o tytuł profesora. Stolica podobała się Profesorowi, spędził w niej większość swojego życia, ale ukochanym miastem państwa Walczaków pozostał Poznań, do którego odnosili się z dużym sentymentem.

Marian Walczak był człowiekiem towarzyskim, znał bardzo wiele osób i z wieloma się przyjaźnił. Ze szczególną atencją odnosił się Profesor do Stanisława

Mauersberga. Był on bowiem nie tylko osobą wywierającą zasadniczy wpływ na profil i zawartość „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, ale także przyjacielem, niemal jego równolatkiem. Ich dysputy w siedzibie Redakcji zawsze była pełną niepublikowanych faktów i nieformalnych, zakulisowych decyzji, pulsującą życiem opowieścią o historii polskiej oświaty drugiej połowy XX wieku. Wzajemnie się uzupełniali, dopowiadali nieznane zdarzenia, wskazywali na zachodzące w szkolnictwie procesy. Nie było kwestii, której by nie znali i nie mieli na jej temat miarodajnej opinii. Każda reforma szkolna była przez nich widziana inaczej niż oficjalny przekaz władzy. To było fascynujące. Przed oczyma przesuwała się cała galeria ministrów oświaty, dyrektorów, ludzi znanych i szanowanych. Czesław Wycech to człowiek pogodny, lekko jękający się, bardzo życzliwy, kompetentny. Władysław Bieńkowski – bywalec warszawskich salonów, porywający mówca, nieszablonowa osobowość, admirator kobiet, coraz bardziej niemieszczący się w strukturach partyjnej nomenklatury. Prof. Mauersberg był nim zafascynowany. Znał jego wizjonerskie koncepcje oświaty i podziwiał ponadprzeciętny umysł, otwartość, zamiłowanie do uniwersalnych ideałów cywilizacji zachodniej. Waław Tułodziecki – to postać niepopularna w środowisku nauczycielskim, raczej doktryner.

Barwną osobowością był marszałek Sejmu kontraktowego Mikołaj Kozakiewicz – wielki przyjaciel Profesora, spotykali się prywatnie w gronie rodzinnym. Kozakiewicz lubił zaglądać do lodówki i „urzędować” w kuchni. Ze szpitala zadzwonił do Profesora i powiedział: „Marian umieram” – i tak się stało nazajutrz. Wiele sylwestrów spędzili Walczakowie jeszcze zupełnie niedawno wspólnie z Władysławem Markiewiczem, wiceprezesem PAN i jego małżonką. Były w tym gronie i inne znakomitości. To był świat – czas przeszły dokonany – Profesora i jego wiernej towarzyszkii życia – Daniela. W 1969 roku spotkał w Krakowie na pogrzebie tragicznie zmarłego w katastrofie lotniczej prof. Zenona Klemensiewicza księdza kardynała Karola Wojtyłę. Później miał możliwość rozmawiania z nim jeszcze kilkakrotnie.

Profesor był odważny – nie raz wspominał, jak z kolegą weszli, niezbyt wyekwipowani pod względem turystki górskiej, na Kościelec, jeden z bardziej wymagających szczytów Tatr. Lubiał przebywać w ośrodkach wypoczynkowych ZNP w Zakopanem, Ciechocinku, Sopocie, a w ostatnich latach na swojej działce w podwarszawskim Konstancinie. Po wakacjach wypoczęty i rozpromieniony wracał do Redakcji.

Prof. Walczak czuł się głęboko związany ze środowiskiem historyków wychowania. Nie lubiał zmian w składzie zespołu „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. Miał zaufanie do ludzi sprawdzonych, których dobrze znał z dokonań naukowych. Oprócz współczesnego składu Redakcji cenił sobie wysoko Tadeusza Nowackiego, jego zdolność do samodzielnych opinii i sądów. Szacunek ten był odwzajemniany przez prof. Nowackiego od pierwszych lat bliskiej współpracy w ramach Redakcji „Przeglądu” (Nowacki, 1998, s. 151–158; Gumuła, 2017, s. 79). Miał bardzo dobre zdanie o dokonaniach Bogdana Suchodolskiego.

Kilkakrotnie wracał w swoich wspomnieniach do sukcesów naukowych tego uczonego, a zwłaszcza do jego popularności na terenie Francji. Wspominał, że przetłumaczony na język francuski i skserowany jego referat w kilkuset egzemplarzach został błyskawicznie rozchwytyany w czasie przerwy podczas konferencji naukowej w Paryżu. Profesor uważał, że Suchodolski analizował procesy pedagogiczne z rozległej perspektywy, stosował dużo uogólnień. Wielkim szcunkiem darzył Jerzego Doroszewskiego z Lublina. Liczył się z jego zdaniem w kwestiach dotyczących redagowania „Przeglądu”.

Marian Walczak, mając ponad 90 lat, ciągle pracował naukowo. Jego dążeniem było poszerzenie i uzupełnienie monumentalnego dzieła życia *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych* (Walczak, 1995). Na niektórych notach biograficznych nanosił uzupełnienia, dodawał też sylwetki nowych pracowników nauki i nauczycieli, których z biegiem lat i zmieniającej się rzeczywistości politycznej udało się ustalić. Dotyczyły to zwłaszcza pracowników nauki i oświaty deportowanych w głąb Związku Radzieckiego. Niestety, pracy tej nie dane było mu ukończyć, a znalezienie jej kontynuatora-erudyty z pewnością nie będzie łatwe. Pracował też w dalszym ciągu nad szkolnictwem czasów okupacji, pisał pamiętnik. Można żywić nadzieję, że dzięki Synowi – nie do szuflady. Rozległy, wielowątkowy dorobek naukowy Profesora scharakteryzował w zarysie Stanisław Mauersberg z okazji 75 rocznicy jego urodzin. Artykuł ma dwa motta dedykowane Profesorowi i odzwierciedlające istotę jego osobowości: *Heroizm będzie trwał dopóki praca; Praca? – dopóki stworzenie!...* (Cyprian Kamil Norwid) i: *Vivat Poznańczanie!* (Juliusz Słowacki) (Mauersberg, 1998, s. 145). Charakteryzując Profesora, Stanisław Mauersberg, serdeczny przyjaciel pisał: *Cechują go przywiązanie do tradycyjnych wartości narodu polskiego, umiłowanie Ojczyzny i stron ojczyństw. Jest nosicielem najlepszych cech wielkopolskiego patriotyzmu. Ma głębokie poczucie koleżeńskości i sprawiedliwości, życzliwie odnosi się do młodych adeptów nauki, służąc chętnie pomocą i radą oraz ułatwiając im start pisarski na lamach redagowanych przez siebie czasopism. Jest szanowany i lubiany przez wszystkich współpracowników, także jako człowiek pogodny i utalentowany gawędziarz* (Mauersberg, 1998, s. 150).

Prof. Kalina Bartnicka, wypowiadając się na temat Profesora, podkreśliła, że był on człowiekiem kochającym życie, o szerokich horyzontach umysłowych, aktywny na wielu polach działalności: w ruchu oporu podczas okupacji, jako nauczyciel, członek ZNP i jego prezes, działacz oświatowy, społecznik, ceniony uczestnik życia publicznego. Zwracała uwagę na jego pracowitość, konsekwencję i wytrwałość, łatwość nawiązywania bardzo życzliwych kontaktów i współpracy z różnymi osobami, umiejętność skupiania ludzi ale także trzeźwe spojrzenie na rzeczywistość i niewątpliwy realizm. Działał rozważnie i cierpliwie.

Jerzy, jego jedyny syn, pisze: *Życie rodzinne profesora Mariana rozwijało się nadzwyczaj szczęśliwie. Profesor, chociaż pośrednio, ale miał istotny udział w wyborze współpartnerki własnego syna. Irena, z domu Staszuk, знаła bowiem*

znacznie dłużej profesora, niż swojego przyszłego męża – brała bowiem znaczący udział w tworzeniu informatycznej bazy, zawierającej imienny wykaz nauczycieli poległych, zamordowanych oraz zmarłych wskutek prześladowań w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945, przepisywaniu i redagowaniu tekstów naukowych profesora. Ze związku Jerzego z Ireną urodziły się dwie urodziwe wnuczki: *Małgosia i Jagódka* (Informacja na temat prof. Mariana Walczaka uzyskana od jego syna Jerzego 2 kwietnia 2020 r., mps).

Bogactwo dokonań Mariana Walczaka na polu zawodowego ruchu nauczycielskiego i osiągnięć w zakresie dorobku naukowego podkreślali w swoich wystąpieniach podczas ostatniego pożegnania Profesora prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego Sławomir Broniarz, przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego prof. Joanna Madalińska-Michalak (główne tezy jej przemówienia zawiera zamieszczony obok artykuł), redaktor naczelny „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” dr hab. prof. AIK Witold Chmielewski oraz syn Jerzy Walczak.

Kondukt pogrzebowy poprzedziła orkiestra wojskowa i żołnierze z kompanii reprezentacyjnej Wojska Polskiego. Uroczystości na cmentarzu rozpoczęły się odegraniem hymnu państwowego. Przy dźwiękach melodii żałobnych złożono urnę z prochami Zmarłego do grobu. Żołnierze oddali salwę honorową. Mogiłę pokryły wieńce i wiązanki kwiatów. Odszedł ceniony Człowiek.



Od lewej: prezes ZNP Sławomir Broniarz, redaktor naczelny „PHO” Witold Chmielewski, wiceprezes ZNP Grzegorz Gruchlik

Źródło: Wszystkie zdjęcia z pogrzebu pochodzą ze zbiorów rodzinnych Jerzego Walczaka

PRZEMÓWIENIE SŁAWOMIRA BRONJARZA

Profesor Marian Walczak, wybitny, nieprzeciętny, ceniony i szanowany nauczyciel, wychowawca, badacz naukowy, prezes Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego... Ale też nasz kolega, przyjaciel, mentor...

Piękna i bogata droga życiowa Kolegi Mariana, jako nauczyciela i działacza, mocno wplotła się w 115-letnią historię naszego Związku. Syn powstańca wielkopolskiego, żołnierz Związku Walki Zbrojnej i Armii Krajowej, nauczyciel tajnego nauczania. Po zakończeniu wojny przeszedł przez wszystkie szczeble kariery od nauczyciela szkoły powszechnej, średniej, wizytatora do dyrektora zespołu szkół i wykładowcy akademickiego.

Pracę zawodową łączył z działalnością społeczną na rzecz szkolnictwa – jako radny, przewodniczący Komisji Oświaty Wojewódzkiej Rady Narodowej w Poznaniu, poseł na Sejm. Już jako młody nauczyciel aktywnie włączył się też w działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego, uczestnicząc w pracach poznańskiej i wielkopolskiej organizacji ZNP.

W 1959 roku został wybrany prezesem Okręgu ZNP w Poznaniu i pełnił tę funkcję społecznie do 1964 roku. Jako prezes Okręgu podejmował działania zmierzające do podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, zwłaszcza szkół podstawowych. Wyrazem tego były liczne kursy i konferencje. Rozwijał współpracę ze znanymi naukowcami zajmującymi się pedagogiką, psychologią, historią. Rezultatem tej współpracy było ukazanie się szeregu broszur metodycznych. Ważną inicjatywą Mariana Walczaka było utworzenie pierwszego w Polsce Ośrodka Usług Pedagogicznych ZNP, będącego jednostką gospodarczą prowadzącą m.in. różnego rodzaju kursy i zajęcia dla nauczycieli, ale też dla dzieci i młodzieży. Ośrodek ten stał się podwaliną funkcjonującego do dziś Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych (OUPiS) Zarządu Głównego Związku. W tym też okresie działalności związkowej prof. Walczak podjął badania naukowe nad podziemną walką nauczycielstwa o szkołę polską, sam przecież również miał tę piękną kartę w swojej biografii. Z inicjatywy i dzięki osobistemu zaangażowaniu kolegi Mariana Walczaka pod koniec lat 60. i na początku 70. ubiegłego wieku dokonano weryfikacji ankiet na temat tajnej oświaty, sporządzonych w 1946 roku przez Mariana Falskiego. Ankiety te – złożone w Archiwum ZNP – stanowią ważne źródło w badaniu dziejów tajnej oświaty prowadzonej przez Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu RP na Kraj i Tajną Organizację Nauczycielską.

Dobre wyniki jego pracy związkowej w Wielkopolsce, liczne inicjatywy o charakterze programowym, organizacyjnym i gospodarczym zostały docenione i w 1964 roku Marian Walczak na XXVI/VII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP został wybrany prezesem Zarządu Głównego ZNP. Funkcję tę pełnił do 1972 roku.

Jako prezes Związku zainicjował powstanie społecznego ruchu postępu pedagogicznego. Jego szczególna troska o doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli zaowocowała rozwojem działalności wydawniczej ZNP.

W okresie prezesury Mariana Walczaka ZNP wydawał szereg czasopism, z których wiele było powszechnie znanych i mogło poszczycić się bogatą tradycją. Należały do nich m.in.: „Głos Nauczycielski”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Ruch Pedagogiczny”, „Psychologia Wychowawcza”, „Nauczyciel i Wychowanie”. Zainicjował wydawanie „Szkoły Zawodowej”, której był redaktorem naczelnym. Szczególnie wiele uwagi poświęcił uruchomieniu serii wydawniczej „Biblioteka Kształcenia Zawodowego”, która składała się z pięciu nurtów tematycznych i objęła ponad 140 tomów autorskich. Tę znakomitą serię wydawniczą uznano za najważniejsze wydarzenie w historii doskonalenia teorii rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce. Wiele z publikowanych materiałów stanowiło istotną pomoc dla nauczycieli uzupełniających i podnoszących kwalifikacje zawodowe.

Jako związkowiec, któremu zawsze były bliskie sprawy materialne nauczycieli, wraz z kierowanym przez siebie Związkiem włączył się w prace nad projektem ustawy *Karty praw i obowiązków nauczyciela*. Ustawa została przyjęta 27 kwietnia 1972 roku i stanowiła ważne wydarzenie w środowisku nauczycielskim w tamtych latach. Na jej podstawie nauczycielom po 20 latach nienaganej pracy z „kredą przy tablicy” przysługiwał Złoty Krzyż Zasługi, a nauczycielom akademickim Order Odrodzenia Polski. Natomiast dzień 14 października ustanowiono Dniem Nauczyciela. Jako ekonomista z wykształcenia prezes Walczak przykładał dużą wagę do kwestii poziomu życia nauczycieli. Za jego kadencji w niektórych miastach podjęły działalność nauczycielskie spółdzielnie budownictwa mieszkaniowego. Powstały domy nauczyciela, hotele, wybudowano bądź zmodernizowano sanatoria i domy wypoczynkowe. W 1972 roku prezes Walczak podjął decyzję o zakończeniu pełnienia funkcji w ZNP, jednak Związek Nauczycielstwa Polskiego pozostał Mu bliski do końca.

Przed takimi ludźmi, jak Kolega Marian Walczak, pochylamy głowy w dowód uznania, szacunku i chęci naśladowania. Żegnamy dziś jednego z nestorów, naszego prezesa, cieszącego się – mimo upływu niemal 50 lat od zakończenia pełnienia funkcji – wielkim szacunkiem i uznaniem, a także niezwykłą sympatią naszej społeczności związkowej.

Pochylmy zatem sztandar Związku, naszego Związku Nauczycielstwa Polskiego nad Jego urną, oddając cześć Jego pamięci.

WSPOMNIENIE WITOLDA CHMIELEWSKIEGO

Nieukojoną w bólu Rodzino, Szanowni Zebrani.

Z głębokim żalem i smutkiem żegnamy dziś znakomitego Pana Profesora, nieocenionego znawcę wielu obszarów historii oświaty i myśli pedagogicznej, wieloletniego działacza Związku Nauczycielstwa Polskiego i organizatora nauki. Towarzyszemy w ostatniej drodze wspinałemu, dobremu człowiekowi, wielkiemu przyjacielowi nauczycieli, który swoją uczciwością i niesłuchaną pracowitością zaskarbił sobie szacunek wszystkich, którzy mieli szczęście z nim spotkać się na swej drodze. Dokonania prof. Mariana Walczaka można obdzielić

kilka biografii i byłyby one nader obszerne. Był blisko związany Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, uzyskując w nim doktorat i habilitację i rekomendacje do profesury. Związany był też z Instytutem Zachodnim. Jego dorobek naukowy obejmował cztery rozległe nurty badawcze:

- historię zawodowego ruchu nauczycielskiego,
- dzieje oświaty i nauki polskiej podczas wojny i okupacji,
- martyrologię i eksterminację pracowników nauki i nauczycieli w okresie II wojny światowej,
- szkolnictwo powojenne w PRL.

Zainteresowania badawcze Profesora zaowocowały licznymi monografiami i artykułami naukowymi, opublikowanymi w cenionych oficynach wydawniczych i czasopismach naukowych. Brał udział w międzynarodowych konferencjach naukowych, prowadził badania w zagranicznych archiwach.

Największe, wiekopomne dzieło Profesora: *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych* liczy ponad 800 stron dużego formatu, wypełnionych około dziesięcioma tysiącami not biograficznych zamordowanych i zamęczonych naukowców oraz nauczycieli. Któż inny mógłby się podjąć tak tytanicznego wysiłku jak nie on.

Jako dyrektor generalny Polskiej Akademii Nauk przez 11 lat sprawowania tej funkcji doprowadził do realizacji wielu ważnych inwestycji, niezbędnych dla pracy instytutów naukowo-badawczych w dziedzinie chemii, farmakologii, fizyki molekularnej we Wrocławiu, Krakowie, Łodzi, Poznaniu. Zatrzaszczył się o restaurację Stacji Naukowych PAN w Paryżu i Rzymie. Wiele uwagi poświęcił weryfikacji badań nad działalnością Tajnej Organizacji Nauczycielskiej.

W 1987 roku został Redaktorem Naczelnym „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, czasopisma o wieloletniej tradycji, wyjątkowo dobrze zasłużonego dla środowiska nauczycielskiego i historii myśli pedagogicznej, przeżywającego jednak wówczas znaczne trudności finansowe, mogące doprowadzić, jak wspominał najstarszy członek jego Reakcji – prof. Tadeusz Nowacki, do wygaśnięcia periodyku. Konsekwencją występujących kłopotów była nierytmiczność wydawania czasopisma i długie oczekiwanie autorów na ukazanie się publikacji. Wrodzona energia i umiejętności organizacyjne Profesora pozwoliły nie tylko odbudować „Przegląd”, ale i nadać mu nowy profil, poszerzony o problemy martyrologii polskich nauczycieli i pracowników nauki na Wschodzie, w sowieckich katowniach. Na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” zamieszczano artykuły ukazujące inicjatywy Związku Nauczycielstwa Polskiego, biorące w obronę nauczycieli i pracowników nauki represjonowanych i wywożonych z Polski w głąb ZSRR w latach 1944–1956. Przedstawiano też we właściwym świetle dorobek edukacyjny Drugiej Rzeczypospolitej.

Wokół czasopisma gromadzili się licznie młodzi pracownicy nauki, zafascynowani podejmowaną problematyką. W 70-letniej historii „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” 30 lat przypada na kierowanie nim przez Profesora Mariana Walczak.

To było charakterystyczne dla jego osobowości. Świętej pamięci Pan Profesor Marian Walczak wszędzie, gdzie się pojawił, potrafił skupić ludzi wobec pożytecznych poczynąń naukowych, organizatorskich, a także dydaktycznych. Umiał wyzwalać energię, zapał, kreślić porywające plany, których realizacja przynosiła widoczne po dzień dzisiejszy owoce.

Profesor był wspaniałym człowiekiem, pogodnym, odznaczającym się finezyjnym dowcipem. Nie zapomnę tego, jak wielokrotnie mówił: „Pamiętaj, przemówienie jest tym lepsze, im bliżej jest końca początku”.

Żegnaj Profesorze!

WSPOMNIENIE JERZEGO WALCZAKA

Szanowni Państwo: Rodzino, Znajomi, Przyjaciele.

Jesteśmy tutaj dzisiaj, aby towarzyszyć w ostatniej drodze mojemu Tacie Profesorowi Marianowi Walczakowi. Dla rodziny był kochanym mężem, ojcem, teściem, dziadkiem, pradziadkiem, dla pozostałych współpracownikiem, przyjacielem, mentorem, a czasem wzorem.

Tata kochał życie. Napisał w swoich wspomnieniach: *To prawdziwa granda, że czas tak posuwa się do przodu, żadnego hamulca, żadnego przystanku. Nastal 2013 r. a wraz z nim moje 90 lat! To dość długo na tym świecie, chociaż moje życie było i jest dosyć urozmaicone. Najważniejsze, że mogę i mam gdzie pracować, że jestem jeszcze potrzebny. To mobilizuje, dodaje sił.*

Mimo słusznego wieku jestem zdrowy, sprawny fizycznie i umysłowo, gotowy do pracy ku chwale ojczyzny i moich najbliższych. Czego więcej chcieć! Powiedzmy otwarcie: byle tak dalej, a będę szczęśliwy, zadowolony z życia, z jego jakości i wszelkich uroków. Żyć i zdrowym być! Oto jest idea!

Jego odejście, niezależnie od znaczącego wieku, który osiągnął, pozostawiło żal w sercach nas wszystkich. Żal, że nie możemy już o nic go zapytać, że nie zaskoczy nas żadną nową, głęboką sentencją ani opowieścią o przeszłości, że nie zanuci którejś ze swoich wesołych przyspiewek.

Wiele można byłoby o nim powiedzieć. Żadne słowa jednak nie zmieniają już obrazu człowieka, jaki pozostanie w naszych sercach, ani nie wyrażą żalu po jego stracie. Wiele dobrych słów zostało już o Nim dzisiaj powiedziane. Ja postaram się przywołać garść wspomnień z Jego codziennego życia.

Pochodził ze wsi wielkopolskiej. Ojciec Wojciech, który w okresie międzywojennym pełnił funkcję wójta, był dla młodego wówczas syna Mariana bezspornym autorytetem.

Matka, Katarzyna, była najlepszą osobą, jaką znałem. Mój Tata był do niej bardzo podobny. Miał dwóch braci, którzy odeszli znacznie wcześniej.

W życiu prywatnym był jak typowy profesor – niezbyt praktyczny. Był wdzięczny żonie za troskę i zdjęcie mu z głowy większości problemów życia codziennego. Pisał: *Dobrze, że Danusia jest zdrowa, chociaż czasem narzeka, ale o wszystkim pamięta, potrafi zaradzić w trudniejszych chwilach.* Nigdy nie

był zainteresowany dobrami materialnymi. Mawiał do mnie: *Dobrze, że nie wdałeś się we mnie i masz inne niż ja uzdolnienia. Ja do spraw technicznych mam dwie lewe ręce, a bez ciebie zgubiłbym się – kompletnie nie mam orientacji w terenie.*

Chociaż w kuchni sprawdzał się jedynie w roli pomocnika, to bardzo doceniał dobre jedzenie. Kiedy go pytałem, podczas pobytu na działce, czy już zgłodniał, nieodmiennie odpowiadał: „Jureczku, ja zawsze jestem głodny!”, a kiedy mu smakowało, mówił: „Prima!”

Tata zawsze był otwarty i pozytywnie nastawiony do ludzi. Mamę czasem złościło, kiedy zagadywał do przygodnie spotkanych osób. Spotykało się to zazwyczaj z życzliwą ciekawością z ich strony. Jeszcze miesiąc przed odejściem potrafił wywołać uśmiech u pielęgniarek w szpitalu. Jedna z nich powiedziała do mnie: „My tu, proszę Pana, na oddziale bardzo Pana Mariana lubimy”. Mawiał: „Jeśli masz zamiar powiedzieć o kimś źle, to najpierw ugryź się w język. Nie mów także źle o sobie, bo znajdują się zapewne tacy, którzy zrobią to za ciebie”.

Już na etapie szkoły konsekwentnie dążył do wyznaczonego sobie celu. Opowiadał, że mieszkając w akademiku, śpiąc w wieloosobowej sali, przygotowywał sobie, przed snem, warunki do porannej nauki. Polegały na tym, że do dużego palca u nogi przywiązywał sobie sznurek, który był wyprowadzony poza drzwi sali. O godzinie 5.00 stróż, podczas obchodu, ciągnął za sznurek, a ojciec, aby się dobudzić, wkładał nogi do miski z zimną wodą i rozpoczynał naukę.

Nic nie dawało mu w życiu więcej satysfakcji i zadowolenia niż praca naukowa. Spędzał mnóstwo godzin, siedząc przy biurku i pisząc odręcznie kolejne stronicie. Ztracał się w tym bez reszty. Bywało, że przechodząc obok biurka, jedynie spojrzął na dokumenty na nim rozłożone i po chwili z zamiarem dopisania jakiegoś wątku przysiadł na chwilę, często na podwiniętej nodze. Po paru godzinach pracy wstawał z głośnym krzykiem, bo po zdrętwiałej nodze, jak mówił, biegały mu mrówki.

Był wizjonerem, z reguły starał się patrzeć długofalowo. Dał temu wyraz w swoich działaniach na rzecz poprawy warunków pracy i wypoczynku nauczycieli i naukowców, podczas pracy w ZNP i PAN. Te działania nie były celem samym w sobie, one tworzyły uwarunkowania do skuteczniejszej edukacji i sukcesów w nauce. Można powiedzieć, bez najmniejszej przesady, że był tytanem pracy. Mało kto mógłby pochwalić się 78-letnim stażem pracy.

Cenił też wypoczynek. Uwielbiał wyjazdy rodzinne do Międzyzdrojów, Świnoujścia, Zakopanego, a w późniejszym okresie, ze swoją żoną Danusią, do Ciechocinka, Nałęczowa, a najbardziej Sopotu. Kochał naszą działkę w Konstancinie. Pisał: „Prawdę mówiąc, lubię naszą działkę. Rosną tam głównie sosny ale i brzozy, a na środku duży dąb. Gospodarujemy tam i wypoczywamy od 30 lat. Chciałbym chociaż w połowie to powtórzyć, ale musiałbym żyć do 100 lat”.

Codziennie się gimnastykował, robiąc wymachy oparty o futrynę drzwi. Nigdy nie narzekał na zdrowie i nie lubił rozmów dotyczących dolegliwości

zdrowotnych. Gdy przy stole zaczynały dominować takie tematy, mawiał, z pozycji seniora: „Ja czuję się świetnie i mnie nic nie boli”. Po takim *dictum* jakoś nie wypadało dalej narzekać. Im był starszy, tym stawał się coraz pogodniejszy, ciepły i kochający, zawsze w dobrym nastroju i skory do żartu. Pod wieloma względami był przykładem do naśladowania – wiele nam przekazał. Był człowiekiem bardzo rodzinnym, lubił wspominać, zanucić melodię z przeszłości.

W prowadzonym pamiętniku, kiedy skończył 95 lat, napisał: *Ile jeszcze można się tulać po tym świecie, niestety, tego nikt nie wie. Dłuższe od przeciętnego życie jest skarbem, lecz pod warunkiem dobrego zdrowia, pomyślności oraz gdy toczy się szczęśliwie wśród przyjaciół, ludzi życzliwych i mądrych.*

W innym miejscu wspomnień napisał jednak: *Chciałbym odejść z tej ziemi nagle, bez chorowania i wyczekiwania, kiedy to nastąpi, tak by nie sprawiło to kłopotu najbliższym.*

Odszedł na swoich zasadach. Zmarł po krótkotrwałym niedomaganiu we własnym łóżku, trzymany przez swoją towarzyszkę życia za rękę. Ja, tknięty przeczcuciem, pożegnałem się z Nim wcześniej. Myślę, że wiedział, że zbliżają się jego ostatnie chwile... i tak w pewnym momencie zgasł.

Jestem przekonany, że w żadnej części nie żałował swojego życia. Kochał żonę, był dumny ze mnie i ze swoich wnuczek. Tańczył i bawił się na ich weselach. Doczekał się trojga prawnucząt. Zyskał sympatię i szacunek wielu osób, zdawał sobie z tego sprawę i bardzo wysoko to sobie cenił. W życiu piastujemy różne stanowiska, ale prawdziwą weryfikacją szczerości wyrazów sympatii i szacunku jest czas, kiedy już nic od nas nie zależy, czas, kiedy pozostajemy po prostu człowiekiem. Ojciec przeszedł tą weryfikację pomyślnie.

Dla mnie Tata zawsze był autorytetem, źródłem wiedzy i podporą intelektualną na wielu płaszczyznach. Zawsze mogłem na niego liczyć. Nie wyobrażam sobie, aby jakiegokolwiek spotkanie w naszej kochającej się rodzinie obyło się bez przywołania okoliczności z naszego wcześniejszego życia.

W imieniu całej rodziny dziękuję wszystkim za udział w tej ceremonii.

Dziękuję również za wygłoszone słowa będące jakże pięknym wspomnieniem Taty.



Kompania Reprezentacyjna Wojska Polskiego przed Domem Pogrzebowym Cmentarza Wojskowego na Powązkach



Warta przy urnie w Domu Pogrzebowym



Salwa honorowa



Prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego Sławomir Broniarz składa wieniec. W głębi żona Profesora – Daniela Walczak



Najbliższa Rodzina Profesora. Od lewej: wnuczka Jagoda, wnuczka Małgorzata, synowa Irena, żona Daniela. Pierwszy z prawej syn Jerzy.

BIBLIOGRAFIA

Źródła niepublikowane:

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

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

Opracowania:

Chmielewski W. (2020), *Profesor Marian Walczak (1923–2020)*. In *memoriam*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

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

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

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

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

The death anniversary of Prof. Marian Walczak. Recollections, reflections**Summary**

Aim: The aim of the article is to mark the first death anniversary of Prof. Walczak through presenting recollections and reflections which show his activity in the academic field and in the field of education.

Methods: A historical analysis of source materials.

Results: The author presented interesting events from Prof. Marian Walczak's life and highlighted that the professor was a broad-minded person, actively participating in different fields: in the resistance movement during WWII, as a teacher, a member of Polish Teachers' Union and its Chairman, a scholar, a social activist and an esteemed participant of public life. The author also presented a coverage from the professor's funeral.

Conclusions: The aim was achieved. The author proved that Prof. Marian Walczak was hard-working, diligent, and persistent. Moreover, he had spectacular academic achievements and also good interpersonal skills. He was able to cooperate with different people and was known for his realistic view of life. He acted prudently and patiently.

Keywords: a scholar, an education activist, family-loving, a well-wisher.

SYLWETKI

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2021, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK
ORCID: 0000-0001-9980-6597
Uniwersytet Warszawski



DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.06

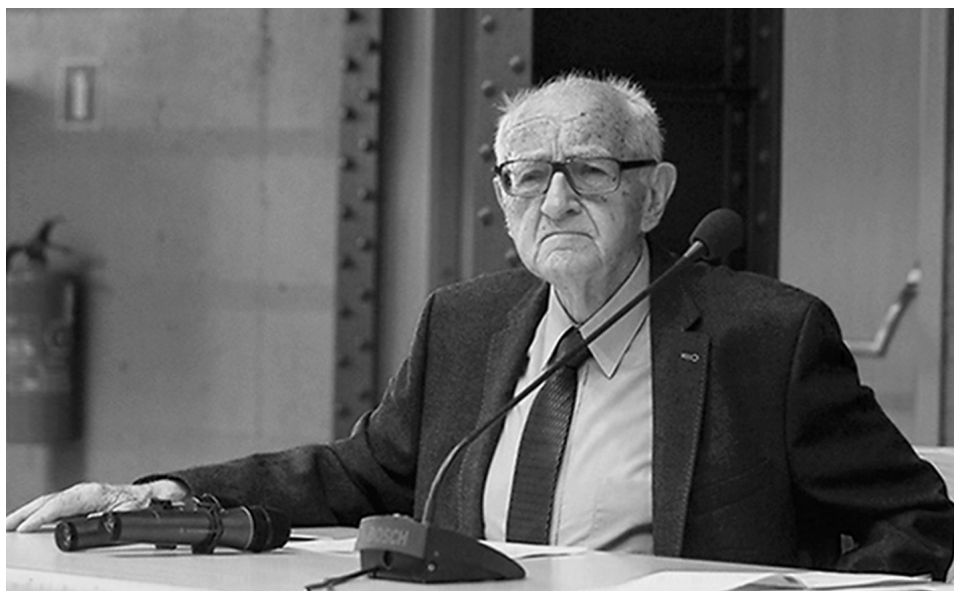
MARIAN WALCZAK (1923–2020) – W SŁUŻBIE NAUCE, NAUCZYCIELOM I EDUKACJI

29 marca minął rok od śmierci Profesora Mariana Walczaka, żołnierza Armii Krajowej, uczestnika Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, nauczyciela nauczycieli, pedagoga, wybitnego historyka wychowania, dyrektora generalnego Polskiej Akademii Nauk w latach 1972–1984, prezesa Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1964–1972, redaktora naczelnego „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” w latach 1988–2017, a nade wszystko wspaniałego Człowieka, pełnego życzliwości i pogody ducha. Profesor Marian Walczak – *otwarta księga oświaty polskiej i Związku Nauczycielstwa Polskiego w drugiej połowie XX w., człowiek wielkiego formatu, twórczy, świetny organizator, a przy tym zawsze uśmiechnięty* – jak pisze Witold Chmielewski (2020, s. 9) – był niezwykle oddany swojej pracy naukowej i służbie na rzecz kształcenia młodzieży akademickiej. Z sumiennością, rzetelnie i w poczuciu odpowiedzialności realizował zadania, z którymi przyszło się Mu mierzyć, o czym mogłam się osobiście przekonać, gdy współpracowałam z Profesorem w latach 2008–2020, w ramach Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Analizując biografię Mariana Walczaka, można mówić o wielu polach Jego aktywności naukowej oraz organizacyjno-naukowej i społecznej. I chociaż, znając twórczość i działalność Mariana Walczaka, nie trzeba szukać rocznicowych uzasadnień dla refleksji o Nim, to warto jednak przywołać niektóre daty ważne zarówno w życiu tego uczonego, jak i rozwoju polskiej pedagogiki oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, PTP (Polish Educational Research Association,

PERA)¹, które jest jednym z 350 towarzystw naukowych w Polsce. PTP skupia pracowników naukowych – specjalistów w zakresie pedagogiki oraz praktyków w dziedzinie oświaty i wychowania. Jest członkiem Europejskiego Towarzystwa Badań Edukacyjnych (ang. European Educational Research Association, EERA, <http://www.eera-ecer.de>) i Światowego Towarzystwa Badań Edukacyjnych (ang. World Education Research Association, WERA, <http://www.weraonline.org>). Zasadniczym celem Towarzystwa jest udział w rozwoju nauk pedagogicznych i popularyzacja ich osiągnięć w kraju i za granicą.

CZŁOWIEK I DZIEŁO – KILKA FAKTÓW Z BIOGRAFII I ŻYCIA NAUKOWEGO



Fot. <http://www.ptp-pl.org/pl>

Profesor Marian Walczak podczas obchodów jubileuszu 35-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Marian Wojciech Walczak urodził się 25 października 1923 r. we wsi Biniew pod Ostrowem Wielkopolskim. Jego ojciec Wojciech był rolnikiem, powstańcem wielkopolskim, długoletnim wójtem gminy Biniew, zaś jego matka Katarzyna zajmowała się wychowaniem trzech synów: Władysława, Mariana i najmłodszego Andrzeja. Marian Walczak po ukończeniu sześciolletniej Szkoły Powszechnej im. Ewarysta Estkowskiego w Ostrowie Wielkopolskim rozpoczął naukę w Gimnazjum Kupieckim w Ostrowie, którą przerwał wybuch II wojny światowej. Podczas okupacji niemieckiej pracował w niemieckiej firmie „Nawag” w Skalmierzycach Nowych. Jako 18-letni młodzieniec wstąpił do Związku Walki Zbrojnej

¹ Szerzej na temat Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i jego działalności piszę w pracy: *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i jego działalność w latach 2017–2020* (Madalińska-Michalak, 2020, s. 183–204).

(późniejszej Armii Krajowej). Do 1945 r., jako szeregowy żołnierz, uczestniczył w akcjach dywersyjnych i samopomocowych. Pełnił funkcję łącznika dowódcy sekcji i obwodu w miejscowościach powiatu ostrowskiego, jarocińskiego i krotoszyńskiego. W latach 1941–1944 prowadził tajne nauczanie z sześcioma uczniami w zakresie szkoły powszechnej w swojej rodzinnej wsi Biniew. Od drugiej połowy 1944 r. do końca wojny przebywał w obozie pracy w Zgłowiączce k. Włocławka. Po zakończeniu wojny kontynuował edukację. W 1946 r. uzyskał świadectwo maturalne, zdając egzamin dojrzałości w Liceum Handlowym w Kostrzynie, co pozwoliło mu w tym samym roku na rozpoczęcie studiów w Akademii Handlowej w Poznaniu. Od 1951 r., po ukończeniu studiów i uzyskaniu uprawnień pedagogicznych do nauczania w szkołach zawodowych, wykonywał czynności wizytatora. Od 1952 r. pełnił funkcję Dyrektora Technikum Ekonomicznego w Poznaniu i jednocześnie wykładał w Wyższej Szkole Ekonomicznej w Poznaniu. W roku 1955 ożenił się z Danielą Marią Ruszkiewicz, ekonomistką. W 1956 roku przyszedł na świat jego syn Jerzy Marian.

W ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

W latach 1954–1964, obok pracy zawodowej, M. Walczak działał społecznie w samorządzie jako radny Dzielnicowej Rady Naukowej w dzielnicy Poznań-Grunwald, później jako przewodniczący Komisji Oświaty Wojewódzkiej Rady Narodowej w Poznaniu, przewodniczący Komisji Oświaty i Kultury Wojewódzkiej Rady Narodowej i w ruchu nauczycielskim – w latach 1959–1964 pełnił funkcję prezesa Zarządu Okręgu Wielkopolskiego Związku Nauczycielstwa Polskiego². Stojąc na czele tego okręgu, prof. Marian Walczak zainicjował szereg ważnych działań o charakterze programowym i organizacyjnym. W latach 1964–1972 pełnił przez trzy kadencje funkcję prezesa Zarządu Głównego ZNP w Warszawie. Równocześnie był posłem na Sejm IV i V kadencji (1965–1972) oraz wiceprzewodniczącym Sejmowej Komisji Oświaty i Nauki. Będąc prezesem ZNP, dużą wagę przywiązywał do autonomii Związku i tworzenia nauczycielom lepszych warunków zdrowotnych, kulturalnych i materialnych. W okresie jego prezesury oddano do użytku hotel ZNP przy Wybrzeżu Kościuszkowskim w Warszawie, sanatoria ZNP w Nałęczowie, Jachrance i Szczawnicy, domy wypoczynkowe w Zakopanym, Jachrance, Jaszowcu i Ciechocinku oraz kilkadziesiąt „domów nauczyciela” w całej Polsce. Zapoczątkował na szerszą skalę budownictwo mieszkaniowe dla nauczycieli, zwłaszcza na wsi. Inicjował powstawanie tzw. ośrodków usług pedagogicznych. Rozwinął także szeroką działalność wydawniczą. Wydawał „Głos Nauczycielski”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Ruch Pedagogiczny”, „Psychologię Wychowawczą”, czasopismo „Nauczyciel i Wychowanie” i „Kalendarz Nauczycielski”. Profesor przewodniczył również komitetom redakcyjnym serii wydawniczych: Biblioteka Samokształcenia

² Szeroko na temat działalności związkowej Mariana Walczaka pisze W. Chmielewski (2020, s. 11 i nast.).

Nauczycieli i Biblioteka Kształcenia Zawodowego. Jako prezes Związku uczestniczył w pracach Komitetu Administracyjnego FISE, Komitetu Wykonawczego Światowej Federacji Pracowników Nauki, Krajowego Komitetu UNESCO. Przez wiele lat był członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa oraz Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich.

PRACA NAUKOWA

W latach 1972–1984 M. Walczak był dyrektorem generalnym Polskiej Akademii Nauk. Wypełniając powierzone mu obowiązki dyrektora PAN, tworzył i rozwijał oddziały instytucji w różnych miastach Polski. W czasie 11 lat pracy wykazywał szczególną troskę o inwestycje budowlane dla placówek naukowych. Wzniesiono wówczas i rozbudowano wiele obiektów, m.in.: Instytut Immunologii i Terapii Doświadczalnej oraz Instytut Niskich Temperatur i Badań Strukturalnych we Wrocławiu, Instytut Farmakologii w Krakowie, Instytut Fizyki Molekularnej w Poznaniu, Centrum Astronomiczne, Instytut Badań Systemowych, Instytut Geofizyki w Warszawie, Centrum Badań Molekularnych i Makromolekularnych w Łodzi, Ogród Botaniczny PAN oraz kilka zakładów doświadczalnych. Prof. Walczak doprowadził ponadto do odrestaurowania Stacji Naukowej PAN w Paryżu i w Rzymie oraz przejęcia przez Polskę Stacji Naukowej w Wiedniu. W latach 1980–1991, równocześnie z pracą w PAN, społecznie kierował – jako docent – Pracownią Warszawską Instytutu Zachodniego z Poznania, był członkiem Kuratorium i Rady Naukowej tegoż Instytutu, okresowo działał w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Równoległe do wyteżonej pracy na rzecz ZNP, a potem PAN dbał o rozwijanie swojej aktywności naukowo-badawczej. Analiza jego dorobku naukowego pokazuje, że koncentrował swoje badania na: 1) historii zawodowego ruchu nauczycielskiego, 2) dziejach oświaty i nauki polskiej w czasie II wojny światowej i okupacji, 3) martyrologii i eksterminacji pracowników nauki i nauczycieli polskich, oraz 4) ideologicznej ewolucji oświaty w latach 1944–1956 (Mauersberg, 1998, s. 147–149).

Problematyce tej poświęcił dwadzieścia książek i około stu artykułów naukowych i rozpraw. Jego dorobek świadczył o wybitnym znanstwie najnowszych dziejów oświaty. Do najważniejszych pozycji książkowych autorstwa M. Walczaka należą: *Nauczyciele wielkopolscy w latach wojny i okupacji (1939–1945)* (1974), *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji* (1978), *Straty osobowe środowiska nauczycielskiego w okresie wojny i okupacji hitlerowskiej* (1984), *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego pod okupacją hitlerowską (1939–1945)* (1987), *Szkolnictwo zawodowe w Polsce w okresie okupacji hitlerowskiej* (1993), *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych* (1995).

Stopień doktora oraz stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskał w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza

w Poznaniu (odpowiednio: w roku 1970 i w roku 1978), a tytuł profesora nauk humanistycznych w Polskiej Akademii Nauk w Warszawie w 1989 r.

Kiedy w roku 1987 po przebytych zawale serca przeszedł na emeryturę, nie osłabił natężenia pracy naukowej i społecznej – w roku 1988 objął stanowisko redaktora naczelnego „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, który jest naukowym czasopismem dziedzicznym o zasięgu ogólnokrajowym i łamach otwartych dla nauczycieli (głównie akademickich) – badaczy dziejów wychowania, oświaty oraz organizacji szkolnictwa³. W latach 1987–2006 przewodniczył Głównej Komisji Historycznej ZNP, organizując prace badawcze w terenowych ogniwach Związku. Uczestniczył w pracach kilku rad naukowych, w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Krajowym Komitecie UNESCO, Komitecie Administracyjnym FISE i Komitecie Wykonawczym Światowej Federacji Pracowników Nauki w Paryżu.

W uznaniu zasług położonych w wielu dziedzinach został odznaczony m.in. Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz Orderem Sztandaru Pracy II klasy. Był członkiem Światowego Związku Żołnierzy AK, udekorowanym Krzyżem Armii Krajowej i Odznaczeniem Weterana Walk o Niepodległość. Posiadał tytuły honorowe: Odznaka Zasłużony Nauczyciel, Odznaka Honorowa miasta Poznania i Odznaka Honorowa miasta Krakowa.

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

Profesor Marian Walczak był nie tylko aktywny na niwie zawodowej, ale przez ponad 35 lat swojego życia także oddany społecznemu ruchowi naukowemu, który jest integralną częścią systemu nauki w Polsce i skupia kilkaset tysięcy osób – społeczników. Kontynuując ponad dwuwiekową tradycję⁴, angażując oni swój czas i wykonują niezwykle pożyteczną pracę na rzecz rozwoju nauki, kultury i edukacji. W latach 1981–2017 pełnił niezwykle zaszczytną i ważną funkcję Sekretarza Generalnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, zaś od roku 2017 był członkiem Rady Naukowej Towarzystwa.

Warto nadmienić, że Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wpisuje się w rodzinną organizację naukowych podobnych duchem – organizacji, dla których ważne jest rozwijanie nauki, integrowanie środowiska akademickiego i społeczne zaangażowanie. Towarzystwo zostało powołane do życia w marcu 1981 roku (wpisane

³ Szerzej: T. Gumuła (2017, s. 77–87).

⁴ Tradycja towarzystw naukowych w Polsce sięga XV wieku, kiedy to ok. 1489 r. założono stowarzyszenie naukowo-filozoficzne Sodalitas Litteraria Vistulana z siedzibą w Krakowie. Rozkwit działania tego typu organizacji przypada na początek XIX wieku. W Polsce do założonych najwcześniej towarzystw należą: Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Warszawie (1800), Towarzystwo Naukowe w Krakowie (1815), Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Lublinie (1818), Towarzystwo Naukowe Płockie (1820), Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk (1875), Akademia Umiejętności w Krakowie (1873) i Towarzystwo Naukowe w Toruniu (1875). Szerzej na ten temat: Z. Kruszewski (2013, s. 11).

do rejestru stowarzyszeń i związków 19 marca tego samego roku). Pierwszy zjazd członków założycieli PTP odbył się 24 kwietnia 1981 roku. Zespół założycielski, skupiający ponad 30 osób, w tym 13 członków Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN z profesorem Wincentym Okoniem na czele, zaproponował zaproszenie profesora Mariana Walczaka do pełnienia funkcji sekretarza generalnego PTP ze względu na jego ogromne doświadczenie organizacyjne jako prezesa ZNP i dyrektora generalnego PAN (Kwieciński, 2020, s. 167). W wyniku wyborów na Przewodniczącego Towarzystwa został wybrany Mikołaj Kozakiewicz, zaś na Sekretarza Generalnego Profesor Marian Walczak, który od początku funkcjonowania Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego był jego filarem. W skład pierwszego nowo ukonstytuowanego Prezydium Zarządu Głównego Towarzystwa, obok Mikołaja Kozakiewicza i Mariana Walczaka, weszli: Jan Kulpa (Kraków), Zbigniew Kwieciński (Toruń; wiceprzewodniczący), Ryszard Łukaszewicz (Wrocław; wiceprzewodniczący), Stanisław Michalski (Poznań), Jerzy Niemiec (Białystok; skarbnik), Mieczysław Pęcherski (Warszawa), Edmund Trempała (Bydgoszcz). Profesor Bogdan Suchodolski został jednomyślnie wybrany honorowym przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego⁵.

18 maja 1981 roku władze Towarzystwa skierowały wniosek do Polskiej Akademii Nauk o objęcie opieką naukową i przyznanie PTP dotacji finansowej na działalność. Wniosek został rozpatrzony pozytywnie, uzyskując pełne poparcie prezesa PAN oraz Wydziału I Nauk Społecznych i Prezydium Rady Towarzystw Naukowych. Profesor Marian Walczak zorganizował biuro/sekretariat Zarządu Głównego Towarzystwa przy siedzibie ZNP w Warszawie. Biuro zostało oficjalnie utworzone 1 czerwca 1981 roku. Profesor Walczak, jako Sekretarz Generalny PTP, pozyskał od Związku prawo do nieodpłatnego użytkowania dwóch pokoi w budynku ZNP przy ulicy Spasowskiego (obecnie Smulikowskiego) w Warszawie oraz zatrudnił dwie osoby do prowadzenia sekretariatu Towarzystwa i księgowości. W budynku ZNP wielokrotnie organizował zjazdy sprawozdawczo-wyborcze Towarzystwa, zapewniając delegatom na Zjazd godne warunki do obradowania (Kwieciński, 2020, s. 167).

Profesor Walczak wraz z nowo wybranymi władzami Towarzystwa zainicjował szereg działań, w tym organizacyjnych, na rzecz budowania i rozwoju Towarzystwa. Poczynione przez niego zabiegi organizacyjne szybko przyniosły określone efekty. Już 23 października 1981 roku Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego podjął uchwałę o utworzeniu 15 oddziałów terenowych Towarzystwa i jednego koła nauczycielskiego. Zgodnie z uchwałą zatwierdzono oddziały terenowe w takich miastach, jak: Białystok, Bydgoszcz, Gdańsk, Katowice, Lublin, Łódź, Olsztyn, Opole, Poznań, Racibórz, Słupsk, Szczecin, Toruń, Wrocław i Zielona Góra. Liczba członków Towarzystwa wzrosła z 43 do około 500. Ten szybki rozwój był również wyrazem zaspokojenia

⁵ Zob. szerzej na temat historii Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i wyzwań, jakie stawia przed nim współczesność: Z. Kwieciński, H. Kwiatkowska, J. Madalińska-Michalak (2013, s. 342–359).

pragnień ośrodków terenowych na tego rodzaju działalność, wyrażającą się w chęci czynnego uczestnictwa w przezwyciężaniu kryzysu w oświacie i wychowaniu, jaki zaznaczył się w latach 80. i 90. ubiegłego wieku, a także w pracy na rzecz doskonalenia systemu edukacji w Polsce.

Rok 1981 i lata następne były dla założycieli Towarzystwa i jego członków czasem wielu wyzwań. Wraz z radością powołania PTP do życia i zorganizowania siedziby dla jego Zarządu Głównego pojawiła się niepewność związana z działaniem w warunkach braku wyraźnych perspektyw funkcjonowania kraju i poważnych zagrożeń, z których najbardziej znaczącym był stan wojenny. Świadomość powagi sprawy i czasu, w jakim przyszło działać członkom Towarzystwa, sprzyjała wzrostowi poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za podjęte zobowiązania, które koncentrowały się na osiągnięciu celu statutowego, jakim był udział w rozwoju nauk pedagogicznych i popularyzacja ich osiągnięć w kraju i za granicą. Profesor Walczak współpracując z profesorem Mikołajem Kozakiewiczem, pierwszym prezesem Towarzystwa, zorganizował w latach 80. ubiegłego wieku (przy wydatnym udziale finansowym Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN) cztery ogólnopolskie konferencje, które były poświęcone *nowym zadaniom pedagogiki polskiej w spodziewanym nowym porządku demokratycznej Polski, otwartej za świat zachodni* (Kwieciński, 2020, s. 167). Konferencje zaowocowały pracami zbiorowymi pod redakcją Mieczysława Pęcherskiego i Jadwigi Nowak.

Profesor Marian Walczak, jako Sekretarz Generalny Towarzystwa zawsze usilnie dbał o to, by wszelkie podejmowane przez władze Towarzystwa decyzje i towaryzujące im działania były zgodne z celami organizacji⁶. Wśród sposobów ich osiągnięcia znalazły się takie jak: a) inspirowanie badań pedagogicznych i twórczych inicjatyw członków Towarzystwa, zmierzających do poznania dorobku myśli pedagogicznej polskiej i obcej, do rozwijania nauk pedagogicznych oraz do doskonalenia systemu edukacji narodowej w Polsce; b) współdziałanie z władzami państwowymi, komitetami i instytucjami PAN, jednostkami organizacyjnymi szkół wyższych, instytutami resortowymi, stowarzyszeniami naukowymi, organizacjami społecznymi i młodzieżowymi, zajmującymi się sprawami oświaty i wychowania; popularyzowanie osiągnięć nauk pedagogicznych oraz udział w rozwijaniu kultury pedagogicznej w społeczeństwie; c) organizowanie zjazdów, konferencji i zebrań naukowych; d) prowadzenie – zgodnie z obowiązującymi w tym zakresie przepisami – działalności wydawniczej i udzielanie pomocy w publikowaniu opracowań naukowych członków Towarzystwa; e) inspirowanie i wspomaganie społecznego ruchu naukowego wśród nauczycieli i innych pracowników oświaty i wychowania; f) podejmowanie działań mających na celu podnoszenie kwalifikacji naukowych członków Towarzystwa przez organizowanie kursów naukowych, konkursów

⁶ W mojej pamięci na zawsze pozostaną wspomnienia z zebrań Prezydium i Zarządu Głównego Towarzystwa, w których mogłam brać udział w latach 2008–2014 (najpierw jako członek Zarządu Głównego PTP – w latach 2008–2011, potem jako wiceprzewodnicząca PTP – 2011–2014). W trakcie tych zebrań Profesor nigdy nie rozstawał się ze statutem Towarzystwa.

na wyróżniające się prace pedagogiczne, a także przez wspieranie wyjazdów naukowych za granicę; g) współdziałanie z zagranicznymi i międzynarodowymi towarzystwami pedagogicznymi, uczestniczenie w międzynarodowych organizacjach i stowarzyszeniach z dziedziny nauk pedagogicznych oraz branie udziału w organizowanych przez nie kongresach i konferencjach. Określone w Statucie Towarzystwa cele i sposoby ich osiągnięcia wskazywały jednoznacznie, że PTP było stowarzyszeniem o charakterze naukowym, które dążyło do rozwoju pedagogiki jako nauki, do rozwoju naukowej wiedzy pedagogicznej i rozwoju praktyki edukacyjnej. Warto zauważyć, że w początkowym okresie lansowane były dwie jednostronne, skrajne koncepcje działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – jako towarzystwa *sensu stricto* naukowego lub usługowego wobec praktyki pedagogicznej. I Walny Zjazd Delegatów PTP, który odbył się 15 i 16 grudnia 1983 roku w Warszawie, rozstrzygnął ten problem jednoznacznie, ustalając, iż Towarzystwo powinno harmonijnie łączyć w swym programie zadania naukowe i społeczne, przy czym istotną jego funkcją jest tworzenie pomostów między nauką i praktyką, między naukowcami i nauczycielami.

Lata 80. ubiegłego wieku oznaczały dla twórców Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (w tym dla jego Sekretarza Generalnego) czas rozwijania działalności organizacji. Prace programowe i organizacyjne Zarządu Głównego Towarzystwa, realizowane pomimo wielu trudności, niejako na przekór temu, co się wokół działo, były wspierane przez silne społeczne zaangażowanie jego członków. Towarzystwo, jak każda organizacja, miało swoje lata świetności i lata pewnego „uśpienia”. Niewątpliwie rozwojowi pedagogiki i Towarzystwa służyły kolejne Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne, w trakcie których podejmowano poważny namysł i dyskusję zarówno nad tematyką związaną ze stanem pedagogiki, jak i nad wybranymi palącymi problemami edukacji. Począwszy od roku 1993, kiedy to odbył się I Zjazd, zjazdy stały się trwałą instytucją i ważnymi punktami orientacji we współczesnej pedagogice. Mają one istotne znaczenie zarówno dla członków Towarzystwa, jak i dla całego środowiska akademickiego związanego z pedagogiką i edukacją. Zjazdy PTP są spotkaniami tematycznymi, dotyczącymi zagadnień teorii i praktyki pedagogicznej, podejmują one istotne dla współczesności problemy, nad którymi pochylają się zarówno pedagodzy, jak i naukowcy reprezentujący inne dyscypliny naukowe. Przesłania i wskazania dla współczesności i przyszłości płynące z obrad tych zjazdów są ważne dla pedagogiki jako nauki i edukacji w naszym kraju.

Profesor Marian Walczak od samego początku istnienia Towarzystwa był jego filarem. Swoją pracą i zaangażowaniem przyczynił się do rozwijania działalności stowarzyszenia, aby służyć tym samym rozwojowi nauk pedagogicznych i popularyzacji ich osiągnięć w kraju i za granicą. Profesor jak nikt był przekonany, że Towarzystwo będzie silne, gdy będzie miało mocne podstawy funkcjonowania i silnych członków. Profesor poczynił szereg starań, aby zbudować i wzmocnić fundamenty działalności i rozwoju Towarzystwa. W swoich działaniach kładł jednak nacisk na to, aby wszelką pracę zaczynać od siebie, aby udoskonalać samego siebie.

Profesor Marian Walczak opisywał swoje przeżycia i doświadczenia, wspominał ludzi i wiążące Go z nimi więzi w pamiętniku. Pan Jerzy Walczak, syn Profesora Walczaka, przekazał mi symboliczną kartkę z tego pamiętnika. Zawarte w niej wspomnienia pokazują, że Profesor Walczak bardzo dobrze wspominał swoją współpracę z pierwszym przewodniczącym Towarzystwa – profesorem Mikołajem Kozakiewiczem. Napisał o nim, że był człowiekiem silnym, o dużej kulturze osobistej, uczonym i myślicielem. Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego wspominał jako błyskotliwego, odważnego, śmiałego w poglądach, krytycznego, twórczego oraz oddanego sprawie, którą uważał za słuszną. Niezwykle ciepło Profesor wypowiadał się na temat profesor Henryki Kwiatkowskiej. Pisał, że była najsympatyczniejszą koleżanką w Towarzystwie, niezwykle mądrą i rozważną osobą. Potrafiła dostrzegać i zachęcać środowisko naukowe do pracy nad ważnymi teoriami pedagogicznymi. W przyszłym roku Polskie Towarzystwo Pedagogiczne będzie obchodziło jubileusz 40-lecia istnienia. Mam nadzieję, że pamiętnik Profesora Walczaka zostanie wkrótce opublikowany i będzie doskonałym przyczynkiem do zorganizowania sesji naukowej poświęconej dziełu i spuściźnie naukowej Profesora w ramach obchodów okrągłej rocznicy.

Jako Przewodnicząca Towarzystwa (lata 2014–2020) miałam zaszczyt kilkakrotnie uhonorować Profesora. W roku 2015, podczas IX Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki* miałam ogromną przyjemność wręczyć Profesorowi Medal Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Medal ten jest przyznawany zasłużonym członkom Towarzystwa i współpracującym z nim osobom i instytucjom w dowód uznania szczególnych zasług na rzecz rozwijania nauk pedagogicznych oraz popularyzacji ich osiągnięć w kraju i za granicą. Profesor na scenie Opery i Filharmonii Podlaskiej w Białymstoku, przyjmując ten medal, wygłosił piękne przemówienie, podkreślając wartość nauki i pracy społecznej na rzecz rozwijania społecznego ruchu naukowego w Polsce.

W roku 2016, w ramach obchodów 35-lecia Towarzystwa, gdy zadaliśmy sobie szereg zasadniczych pytań o tożsamość pedagogiki oraz o odpowiedzialność uczonych za pedagogikę i edukację rozumianych jako działania publiczno-wspólnotowe, Stowarzyszenie w uznaniu szczególnych zasług Profesora Walczaka dla rozwoju nauk pedagogicznych i upowszechniania ich osiągnięć wyróżniło Go tytułem członka honorowego Towarzystwa.

W roku 2017 na XII Zjeździe Delegatów została powołana do życia Rada Naukowa Towarzystwa będąca wewnętrznym organem, wspierającym swoją wiedzą, autorytetem i doświadczeniem działania i przedsięwzięcia organizacji. Profesor został przez Zjazd wybrany na członka tej Rady.

IN MEMORIAM

Profesor Marian Walczak odszedł w spokoju, w towarzystwie swojej ukochanej i niezwykle mu oddanej żony, w swoim domu w Warszawie 29 marca 2020 roku – wciąż w pełni sił twórczych, z szeregiem niezrealizowanych jeszcze

planów. Spuścizna naukowa i organizacyjna Profesora Mariana Walczaka zostanie zapewne niebawem poddana odrębnej analizie, w której pod uwagę będą wzięte realia jego życia i pracy związane z jego działalnością w dwóch epokach historycznych – od socjalizmu do budowania podstaw demokracji. Z pewnością biografowie prześlędzą wiele punktów zwrotnych w rozwoju Profesora i kształtowaniu się jego tożsamości jako naukowca i społecznika. Analizując życie i dzieło Mariana Walczaka, ukażą jego miejsce w polskiej humanistyce.

W mojej żywej pamięci pozostanie nade wszystko jako wspaniały Człowiek, pełen życzliwości i pogody ducha, jako osoba niezwykle oddana swojej pracy i służbie na rzecz nauki, nauczycieli i społecznego ruchu naukowego, pragnąca zmieniać świat i otwarta na uczenie się od młodszych pokoleń, co mogłam osobiście zaobserwować. Szanowany przez swoich współpracowników, studentów, kolegów i koleżanki, dawał przykład swojego zaangażowania w rozwój życia naukowego i polepszanie warunków pracy nauczycieli i naukowców. Był indywidualnością dużego formatu, prezentował duże doświadczenie organizacyjne i naukowe, miał wielkie umiejętności otaczania się ludźmi twórczymi i aktywnymi. Z pewnością wszystko *co w swoim zarówno długim, jak i pracowitym życiu robił, czynił bardzo dobrze, a nawet perfekcyjnie. Zawsze uczciwie, systematycznie, tak jak go wychowano w rodzinnym domu na południowych rubieżach Wielkopolski, gdzie do Wrocławia, położonego za niemieckim kordonem, było o wiele bliżej niż do stolicy gospodarnego regionu – Poznania. To pogranicze Drugiej Rzeczypospolitej, pełne żarliwej polskości, przetkane tu i ówdzie śladami obcego panowania, ukształtowało Mariana Walczaka na człowieka prawego, rzetelnego, solidnego – takim pozostał do końca* (Chmielewski, 2020, s. 9).

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Informacje na temat prof. Mariana Walczaka uzyskane od jego syna Jerzego 10 kwietnia 2020 r., związane ze wspomnieniami Profesora dotyczącymi Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (mps w posiadaniu autora).

Informacje na temat prof. Mariana Walczaka uzyskane od jego syna Jerzego 12 stycznia 2016 r., dotyczące osiągnięć profesora Walczaka (mps w posiadaniu autora).

Informacje na temat prof. Mariana Walczaka uzyskane od jego syna Jerzego 12 stycznia 2016 r., dotyczące przebiegu pracy zawodowej, pracy naukowej i działalności społecznej (mps w posiadaniu autora).

Opracowania:

Chmielewski W. (2020), *Profesor Marian Walczak (1923–2020)*. In *memoriam*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

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

Kruszewski Z. (2013), *Wprowadzenie*, w: tenże (red. nauk.), *Towarzystwa Naukowe w Polsce. Dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*, Warszawa: Rada Towarzystw Naukowych przy Prezydium PAN.

Kwieciński Z. (2020), *Profesor Marian Walczak – garść wspomnień*, „Forum Oświatowe” 2020, Vol 32, No 1(63).

Kwieciński Z., Kwiatkowska H., Madalińska-Michalak J. (2013), *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – przeszłość i teraźniejszość*, w: Z. Kruszewski (red. nauk.), *Towarzystwa Naukowe w Polsce. Dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*, Warszawa: Rada Towarzystw Naukowych przy Prezydium PAN.

Madalińska-Michalak J. (2020), *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i jego działalność w latach 2017–2020*, „Forum Oświatowe” nr 32(2).

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

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

Walczak M. (1974), *Nauczyciele wielkopolscy w latach wojny i okupacji (1939–1945)*, Poznań: Instytut Zachodni.

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

Walczak M. (1984), *Straty osobowe środowiska nauczycielskiego w okresie wojny i okupacji hitlerowskiej*, Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości – GKBZHWP.

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

Walczak M. (1993), *Szkolnictwo zawodowe w Polsce w okresie okupacji hitlerowskiej*, Wrocław: Ossolineum.

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

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

Marian Walczak (1923–2020) – serving the science, teachers and education

Summary

Aim: The aim of the article is to analyse the selected aspects of the social and scientific activities of Prof. Marian Walczak (1923–2020). Particular attention is paid to the activity of Prof. Marian Walczak for the Polish Educational

Research Association, PERA, of which he was the Secretary General in the years 1981–2020.

Methods: A historical analysis of source materials.

Results: Bringing closer the history and development of the Polish Educational Research Association, PERA, the chosen examples of tasks carried out by Professor Walczak in cooperation with the authorities of the Society, which are part of the broad spectrum of scientific, organizational and programmatic activities of PERA have been presented. The article shows that Prof. Marian Walczak's social and scientific activities have resulted in very important achievements.

Conclusions: Prof. Marian Walczak has gone down in the memory of posterity with his activities for the history of the Polish Teachers' Union, the history of education in Poland in the twentieth century and the history of the Polish Educational Research Association. The presented analyses show that the scientific output of Prof. Marian Walczak and his involvement in the social scientific movement are very significant for the development of the Polish pedagogical thought, educational practice and the social scientific movement.

Keywords: Marian Walczak, an activist of Polish Teachers' Union, Secretary General of the Polish Educational Research Association, Polish Educational Research Association (PERA) social scientific movement, people of science.



PROFESOROWI KAROŁOWI POZNAŃSKIEMU W DZIEWIĘĆDZIESIĄTĄ ROCZNICĘ URODZIN, RED. H. CIEŚLA, WARSZAWA 2021, s. 88

Kim jest i czego dokonał profesor Karol Poznański, że warto o nim rozmawiać, pisać, przedstawiać jego sylwetkę? Jakie zadania podejmował i podejmuje, w jakie przedsięwzięcia się angażował, czym się kierował, co osiągnął? Czy jego działalność na przestrzeni długiego życia, w różnych kontekstach społecznych i politycznych, a także jego dorobek naukowy, myśl, refleksja, doświadczenie i osobowość należą tylko do przeszłości, czy może coś ważnego przybliżyć i ofiarować dzisiejszemu światu – zglobalizowanemu, często niewnikającym w istotę rzeczy, ale ślizgającym się po powierzchni rzeczywistości?

W 2021 r. prof. Karol Poznański świętuje swoje 90. urodziny. Przyjaciele i współpracownicy, dla których profesor jest niekwestionowanym autorytetem, skrzyknęli się, aby zauważyć Jego osobę, docenić wieloletnią pracę na uczelni, a także podziękować Jubilatowi za empatię, wzór pracowitości i zwykłą ludzką życzliwość. Publikacja powstawała, jak piszą sami autorzy, w „tajemnej zмовie” i stanowi memuary dwunastu osób. Piszący reprezentują różne środowiska naukowe: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Mazowiecką Uczelnię Medyczną oraz – najliczniej reprezentowaną – Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Autorzy tekstów poruszają wiele wątków, ale w sposób szczególnie koncentrują się na dwóch obszarach charakteryzujących osobowość profesora Karola Poznańskiego – jako naukowca i człowieka. W karierze naukowej szczególnym miejscem dla profesora okazał się Lublin. Tam ukończył w 1955 r. studia pedagogiczne na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Pracowitość i zamiłowanie do nauki u młodego adepta zauważyło środowisko UMCS-u, proponując mu stanowisko asystenta. Działalność naukowo-dydaktyczną na tej uczelni prowadził aż do uzyskania doktoratu w 1962 r. Przez kilka następnych lat tworzył Pracownię Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk i zajmował się, z ramienia

Ministerstwa Sprawiedliwości, problemem profilaktyki i resocjalizacji w zakładach poprawczych. Pod koniec lat sześćdziesiątych profesor Poznański podjął ponownie pracę na UMCS-ie, gdzie w 1972 r. obronił pracę habilitacyjną. Poza pracą naukową profesor dał się poznać jako aktywny organizator struktur uczelnianych. Podjął się tworzenia Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Białej Podlaskiej i Wyższego Studium Nauczycielskiego w Lublinie. Dzięki Jego inicjatywie Studium zasililo struktury UMCS-u jako Wydział Pedagogiki i Psychologii. Profesor Poznański kierował tym wydziałem przez 12 lat.

W 1984 r. w życiu profesora Karola Poznańskiego rozpoczął się okres warszawski. Ówczesny Minister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki mianował go rektorem Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej (WSPS). Funkcję tę, z przerwami, pełnił aż trzy kadencje. Wielu autorów podkreśla, że były to trudne czasy dla uczelni, a zarazem bardzo owocne. WSPS rozwijała się z dużym dynamizmem. Powstawały nowe kierunki i specjalizacje. W ciągu kilku lat znacząco wzrosła liczba pracowników naukowych. Wydawnictwo uczelniane publikowało coraz więcej prac naukowych, podręczników i skryptów. Uczelnia zdobywała coraz więcej uprawnień. Rozbudowywano także bazę materialną („Budynek B”). To wszystko wpływało na jej coraz większy prestiż w polskim środowisku naukowym. Ministerstwo Nauki zauważyło i doceniło wysiłki rektora, przekształcając w 2000 r. Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej w Akademię Pedagogiki Specjalnej. A przy tym profesor Poznański *był i jest człowiekiem bezkonfliktowym, mówiąc popularnie – przychylnym dla wszystkich. Pomimo że był Rektorem, umiał wysłuchiwać, radził się ludzi na różnych stanowiskach, o czym piszący te słowa wielokrotnie się przekonywał* (Malinowski, s. 40).

Oprócz pracy administracyjnej i organizacyjnej profesor Poznański nie zaniedbywał własnych poszukiwań naukowych. W środowisku pedagogów uznawany jest za wybitnego znawcę XIX-wiecznej historii oświaty. Jest autorem bardzo licznych publikacji z tej dziedziny. Ponadto prowadził doktoraty, recenzował prace habilitacyjne i dorobki profesorskie. Jak piszą o nim jego przyjaciele i współpracownicy, zawsze kierował się rzetelnym warsztatem naukowym, a przy ocenie obiektywnością. Jego ścieżkę naukową tak widzi wspomniany wyżej prof. L. Malinowski: *Profesor ma imponujący dorobek naukowy, posiada wielką pasję badawczą, ma wielki szacunek do materiałów źródłowych, co w historii ma wielkie znaczenie podstawowe. Z jego prac wynika, jak istotne znaczenie miało wychowanie patriotyczne, dodajmy w dobrym pojęciu, nie potępiające różnych koncepcji rozumienia tego zagadnienia. Zawsze przyświecało tu hasło „Takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie”. Z dorobku tego uczonego, organizatora oświaty i nauki, możemy się nie tylko wiele dowiedzieć, lecz także nauczyć* (Malinowski, s. 41, 48).

Z lektury memuarów czytelnik może poznać jeszcze inną, jakże ciekawą stronę profesora Karola Poznańskiego, a mianowicie wielkość Jego człowieczeństwa. Piszą o niej wszyscy autorzy wspomnień. Niektórzy poświęcają większość swojego tekstu tej cesze profesora. Można tutaj wnioskować, że najbliżsi

współpracownicy nie widzą w nim jedynie przełożonego, naukowca, urzędnika, ale najbardziej postrzegają w nim człowieka. Profesora Poznańskiego charakteryzuje ogromna kultura osobista. Przejawia się ona nie tylko w relacjach z osobami wysoko postawionymi i znaczącymi, ale ze wszystkimi, z którymi rozmawia, pracuje czy spotyka okazjonalnie. Delikatność i szacunek to normalność w postawie Jubilata. Profesor Poznański cieszy się wielką estymą i zaufaniem na uczelni. Dowodem tego są ciągłe i liczne prośby o przynależność do różnych gremiów, komisji i komitetów organizacyjnych.

Inną cechą, podkreślaną przez autorów wspomnień, jest życzliwość wobec drugiego człowieka i chęć udzielania pomocy w potrzebach, niekoniecznie związanych z pracą na uczelni. W pracy naukowej jako szef *jest życzliwy, ale i wymagający. Nie podcina skrzydeł kolegom i koleżankom, ale uczciwie wskazuje na błędy, w sposób kulturalny, życzliwy i ciepły* (Markiewicz, s. 51). Próbuje zrozumieć problemy drugiej osoby i jeśli trzeba, potrafi być wyrozumiały. Ma dar „pacyfikowania” sytuacji konfliktowych (*specjalista od „gałązek oliwnych”*, Pospiszyl, s. 64). Chociaż sam doświadczony trudnymi przeżyciami umie wnieść do dyskusji ciepło, ład, rzeczową dyskusję, jak również zmotywować do dalszej rzetelnej pracy naukowej. Jako prawdziwy człowiek nauki broni prawdy historycznej, odstępstwa od niej piętnuje, ale czyni to zawsze w sposób bardzo cywilizowany. W jednym ze wspomnień czytamy: *Ze strony Pana Profesora zawsze spotykałam się z serdecznością, otwartością i życzliwością. Swoje trafne uwagi związane z działalnością naukową przekazuje zawsze w sposób nieumniejszający rozmówcy* (Pękowska, s. 58). *Pan Profesor tak na Panią czeka – słowa te wpływają na zmianę planów życiowych. Osoba rezygnuje z innych ofert pracy i podejmuje pracę na APS. I tej decyzji nigdy nie żałuje* (Zagrodzka, s. 86).

Publikacja poświęcona osobie profesora Karola Poznańskiego, oprócz wartości poznawczych, ma przede wszystkim walory dokumentujące. Jestem przekonany, że będzie cennym źródłem wiedzy o osobie, która przez wiele lat tworzyła i budowała polską myśl pedagogiczną oraz struktury szkolnictwa wyższego, zachowując przy tym swoje wielkie i wrażliwe człowieczeństwo. „Mistrz, Nauczyciel, Człowiek, Szef, Pan Profesor” – to najczęściej padające słowa w memuarach poświęconych Jego osobie. Uważam, że wyrażenia te w pełni odpowiadają na pytania, które zostały postawione przeze mnie na początku tekstu. Recenzowana publikacja, pięknie wydana od strony graficznej, nie należy do wielkich objętościowo, ale jej ciężar jakościowy będzie się odbijał jeszcze przez wiele lat pięknym echem.

KS. JAN NIEWĘGŁOWSKI

ORCID: 0000-0001-9673-4989

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa



KS. ZYGMUNT ZIELIŃSKI: *POWROTY MINIONEGO CZASU ZAGNIEŻDŻONE W PAMIĘCI*, WARSZAWA 2020, s. 872

Księża nieczęsto publikują wspomnienia. Z pewnością jest wiele przyczyn tego faktu. Kapłan, częściej niż ktokolwiek inny, bywa związany tajemnicą. Granica, poza którą grozi jej naruszenie, jest często bardzo płynna. Wspomnienia zaś bez wyraźnych sądów o bliźnich zatracają swój życiowy konkret i dlatego w wielu przypadkach przestają być wiarygodne. To także zniechęca kapłanów do chwytania za pióro. Biskup Ludwik Łętowski (1786–1868), dla którego pisarstwo nie było czymś obcym, uważał nawet, że *wejście na pole literackie to „zawód śliski na księdza”*¹. Do tego dochodzi też niechęć do zbytniego eksponowania siebie, co przecież w pewnym sensie należy do istoty pamiętnika.

Bywają jednak takie sytuacje, kiedy wspomnienia kapłana są świadectwem, które trzeba złożyć. Jest tak choćby w przypadku misjonarzy czy też kapłanów w szczególnie sposób zaangażowanych w życie publiczne. Ci ostatni w formie wspomnień chcą niekiedy dać uzasadnienie tego zaangażowania. Niekiedy może to być odczytane jako apologia *pro vita sua*.

W przypadku ks. prof. Zygmunta Zielińskiego sprawa ma się jeszcze inaczej. Postrzega on rzeczywistość inaczej: pełniej, głębiej, bardziej uniwersalnie. Można powiedzieć, że zbuntował się przeciwko wiekowemu kanonowi, iż pisze się tylko o ludziach i sprawach mających znaczenie dla wielkiej historii. On z przekonaniem ukazuje, że każda historia, choćby najmniejszego człowieka, najzwyczajniejszych zdarzeń i tak małej wspólnoty jak wieś, wiejska parafia czy choćby małe miasto, jest wielka. Uważa, że i tę historię trzeba by dopełnić o tylu ludzi, tyle rzeczy, tyle koniecznych treści.

Książd prof. dr hab. Zygmunt Zieliński, autor recenzowanej książki, jest pedagogiem i cenionym znawcą dziejów Kościoła nie tylko w Polsce. W swoim bogatym dorobku twórczym ma wiele artykułów i większych prac naukowych – w tym kilkanaście syntez (monografii) – dotyczących głównie dziejów Kościoła katolickiego i jego misji edukacyjnej. Jego publikacje budzą duże zainteresowanie, bo poruszana w nich problematyka jest ciekawa i ciągle aktualna. Są wysoko

¹ Barycz (1963, s. 139).

cenione w krajowych i zagranicznych środowiskach naukowych. Mają wielu oddanych czytelników.

Książd Zieliński jest świadkiem epoki tragicznej, gdy chodzi o przeżycia ludzi. Uczestniczył w owych tragicznych dziejach, których pierwszym bolesnym doświadczeniem jako wówczas ucznia drugiej klasy szkoły powszechnej był dzień 1 września 1939 r. Ich tragizm obejmował cały okres niemieckiej okupacji, acz nie ustał bynajmniej po zakończeniu II wojny światowej. Wspomnienia Autora rzucają też bardzo ciekawe światło na trudną sytuację dziecka podczas okupacji niemieckiej, a także w szkole polskiej pierwszych lat powojennych.

Zygmunt Zieliński opowiada nie tyle o sobie, choć, rzecz jasna, własnych przeżyć nie mógł pominąć. Należy do pokolenia tych kapłanów, którzy swe posłannictwo rozumieli szeroko. Początki ich pracy duszpasterskiej były bardzo trudne. Wielu z nich mieszkało bardzo skromnie, na plebaniach bez żadnych wygód. Niekiedy odbywali męczące wyjazdy duszpasterskie „rzemiennym dyszlem”, na rowerze, w najlepszym razie zdezelowanym motocyklem.

W seminariach duchownych powtarzano onegdaj znane powiedzenie łacińskie: *Labia secerdotis custodiant sapientiam* („Niech usta kapłańskie strzegą mądrości”). Atmosfera panująca w seminarium gnieźnieńskim za czasów studiów w nim alumna Zygmunta Zielińskiego została przedstawiona w jego wspomnieniach realistycznie, a nawet z nieukrywaną sympatią. Poznajemy moderatorów i profesorów. Szczególnie ciepło i serdecznie Autor wspomina swojego ojca duchownego – ks. Stanisława Szymańskiego i rektora ks. Józefa Pacynę oraz wielu innych. Do wspomnień ks. Zielińskiego musi sięgnąć m.in. każdy, kto interesuje się posługą pasterską prymasa Stefana Wyszyńskiego, nie tylko jako arcybiskupa gnieźnieńskiego. Jego książka jest nade wszystko dowodem szacunku dla kapłanów i pozwala ocalić od zapomnienia ich odwagę, poświęcenie i człowieczeństwo. Obecni alumni gnieźnieńskiego seminarium, łącznie z pasterzami archidiecezji, znajdą na stronicach *Powrotów minionego czasu* bardzo pasjonującą lekturę.

Każdy ma takie swoje poletko, które uprawia nie dla sławy czy czyjejś pochwały, ale dlatego, że chce się za coś odwdziżyć. Ks. Zieliński czyni to w poczuciu serdecznej więzi z Gniezmem i archidiecezją gnieźnieńską, sownie przekaną historią. Nie potrafił przejść obok niej obojętnie. Zbierał jej okruchy i – jak to bywa z człowiekiem poszukującym – stał się bogaczem. Uzbierał tyle dobra!

Taki nasuwa się wniosek, kiedy weźmie się do ręki wydane przez niego wspomnienia. Ktoś może powiedzieć: co można napisać o małym mieście Nakle nad Notecią, gdzie autor spędził lata młodości, o parafii w Gołańczy czy o pracy duszpasterskiej w Pleszewie, gdzie posługiwał jako młody ksiądz, zanim został skierowany na studia na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim? Co takiego tam się działo i dzieje, czemu warto by poświęcić atrament i pióro? Odpowiedź jest prosta. Ks. Zieliński udzielił jej jasno i dobitnie. Wszędzie żyją i tworzą ludzie. O wartości tego, co robią czy tworzą, nie decyduje fakt mieszkania w metropolii, w małym miasteczku lub na wsi. Ważne, czy czynią to z potrzeby serca.

Pleszew można ukochać tak samo jak Warszawę. Obydwa miasta są warte miłości. Ten, kto je naprawdę pokocha, napisze o nich prawdę. Ks. Zygmunt Zieliński zrobił to znakomicie.

Poznał doskonale miejscowe środowisko i ukochał je. Pracował tam jako duszpasterz, był zatem niejako „tutejszy”. Czuł się jako kapłan zatroskany o los ludzi tam żyjących. To wszystko bije z każdego niemal słowa tej książki i choćby dlatego warta jest czytania. Autor napisał o tym, bo musiał się wypowiedzieć, ponieważ miał coś do powiedzenia. Dziś niestety niekiedy publikują ludzie, którymi powoduje często tylko snobizm, a tak naprawdę niewiele mogą przekazać, niewiele mają do powiedzenia. Pisarstwo ks. Zielińskiego zasługuje na pochwałę, acz nie ma tu potrzeby szczegółowo udowadniać walorów jego książki. Niech przeczytają ją najpierw ci, którzy są jej bohaterami, nawet jeśli nie zostali wymienieni z imienia i z nazwiska. Niech dowiedzą się, jak dawny duszpasterz, a z czasem profesor uniwersytetu, ich postrzegał, czy wszystko dobrze podparzył. To są zawsze najlepsi i niezawodni recenzenci.

Wydaje się, że materiały do swoich wspomnień ks. Zieliński gromadził przez całe życie. Butne wypowiedzi Niemców z okresu okupacji, Sowietów z czasów tzw. wyzwania Polski, zapamiętane i odnotowane po niemiecku oraz rosyjsku, a także jego własne słowa wypowiedane z przekonaniem podczas spotkań z siepaczami bydgoskiego Urzędu Bezpieczeństwa świadczą nie tylko o niezwyklej pamięci Autora. Podobnie też wiele innych faktów, ukazanych we wspomnieniach, musiało zostać – z pewnością *post factum* – dobrze odnotowanych w jego prywatnym archiwum. Są one doskonałym źródłem dla wszystkich tych, którzy pragną dotrzeć do świadomości człowieka badanej przez nich epoki. Omawiany tu pamiętnik to cenne *vademecum* do takich właśnie poszukiwań.

Najwięcej miejsca ks. prof. Zieliński poświęcił swojej pracy naukowej. Ukazał i bogato zilustrował nie tylko swoje własne *itinerarium* uniwersyteckie, które urzeczywistniało się nie tylko w Polsce – konkretnie na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim – ale także w innych ośrodkach naukowych w kraju i za jego granicami. Można śmiało powiedzieć, że ukazał szeroki i bogaty wachlarz pracy profesora na uniwersytecie oraz drogi jego spełniania się zarówno dawniej, jak też współcześnie.

Książd Zieliński odbył wiele podróży naukowych. Po zakończeniu (w 1974 r.) pobytu na uniwersytecie w Lowanium stwierdził: *Świat, do którego wielu Polaków lasiło się niemalże na kolanach, nie rozumiał nas i nie chciał zrozumieć, a największe głupstwo napisane w języku kongresowym bardziej ceniono niż arcydzieło wydane po polsku. Była to dla mnie ważna lekcja, z jednej strony zdałem sobie sprawę z tego, że przyjmowanie z bezkrytycznym zachwytem wszystkiego, co zachodnie, jest pętanem naszych własnych inicjatyw, którym sami nie dowierzamy. Z drugiej – zrozumiałem, że profesor ze słowiańskiego kraju, który nie zna choćby trzech języków zachodnich, nie ma prawa głosu, choćby był geniuszem* (s. 404).

Na marginesie swego bogatego życia autor *Powrotów minionego czasu* daje czytelnikowi wiele innych cennych odniesień i rad, nie tylko dotyczących

życia uniwersyteckiego. Ze zrozumiałych powodów chętnie i zasadnie wypowiada się na temat współczesnej rzeczywistości panującej w szkołach wyższych. Przypomnijmy choćby taką lapidarną konstatację: *Obecna ekonomika w tym względzie prowadzi do zapaści naukowej – stwierdza uczony. Lekceważy się niezbędny tryb dojrzewania naukowego, którego wrogiem jest przedwczesne i nadmierne obarczanie zajęciami dydaktycznymi oraz tolerowanie zatrudnienia na licznych angażach poza uczelnią, co skądinąd jest konieczne ze względu na marne uposażenie pracownika naukowego* (s. 374).

Książka ks. Zygmunta Zielińskiego jest świadectwem. W świadectwie nie może być fałszu. Świadectwo jest wzorem. Uczy, co dobre, co warto naśladować. Pokazuje, co złe, i przestrzega, czego trzeba unikać...

Książka została wzbogacona wieloma starannie dobranymi ilustracjami i zdjęciami, dotyczącymi zwłaszcza trudnych dziejów jego rodziny. Są to fotografie i inne pamiątki, które nie spłonęły wraz z domami w czasie kataklizmów dziejowych. Podnoszą one nie tylko wizualną stronę pracy, ale w tym konkretnym przypadku przede wszystkim dokumentują omawiane zdarzenia, pogłębiają i poszerzają zawartość tekstu.

Recenzowana praca jest napisana bardzo przystępnie. Rzetelność i samodzielność poznawcza, wielka erudycja, potoczny, lekki i barwny styl, niechybnie rozpoznawalny przez czytelników, którzy znają dorobek pisarski ks. prof. Zygmunta Zielińskiego – wszystko to sprawia, że omawiana książka z pewnością spotka się z dużym zainteresowaniem odbiorców, podobnie jak wszystkie jego dotychczasowe dzieła. Kto zaczął już czytać *Powroty minionego czasu*, ten nie odłoży książki na półkę, zanim nie dotrze do ostatniej stronicy, zwłaszcza że jest to z pewnością swoiste *opus vitae* Autora.

Wspomnienia ks. Zygmunta Zielińskiego trzeba zatem przeczytać, aby zrozumieć nie tylko przeszłość, ale także współczesność. Uczą one bowiem, by pamiętać i nieustannie przypominać sobie nasze polskie trudne drogi – indywidualne, rodzinne i całego narodu. Rzucają nowe spojrzenie na kapłaństwo, na tamte czasy i na ludzi, którzy je przeżyli.

KS. EDWARD WALEWANDER
ORCID: 0000-0001-7826-2332
Katolicki Uniwersytet Lubelski

BIBLIOGRAFIA

Barycz H. (1963), *Wśród gawędziarzy, pamiętnikarzy i uczonych galicyjskich*, t. I, Kraków: Wydawnictwo Literackie.



Z ZIEMI PERSKIEJ DO POLSKI. WYBÓR TEKSTÓW.
FRANCISZEK MACHALSKI, WSTĘP I OPRACOWANIE
K. PARASKIEWICZ I K. PARASKIEWICZ,
KRAKÓW 2016, s. 247

Publikacja, którą dostałem do zrecenzowania, jest dziełem wyjątkowym z kilku powodów. Przede wszystkim mamy do czynienia ze wspomnieniami osoby wyjątkowej, nestora nauki polskiej, uważanego za „ojca” krakowskiej iranistyki, jednego z twórców harcerstwa niepodległej Polski, prof. Franciszka Machalskiego. Ponadto dzieło to pozostawało nieznanie szerszemu odbiorcy, gdyż z powodów politycznych za życia Autora jego wydanie w tak pełnej formie było niemożliwe. Szczegóły burzliwego życia Profesora pozostawały zatem nieznanie nie tylko szerszemu gronu czytelników, ale nawet jego studentom i współpracownikom. Profesor Kinga Paraskiewicz z Małżonkiem dokonali, dzięki współpracy z Rodziną Autora, rzeczy niezwykle ważnej: odkryli na nowo to, co miało być zdaniem władz komunistycznych zapomniane. Redaktorzy przywracają także polskiej nauce zapomniane, bo nieopublikowane z powodów politycznych teksty Profesora dotyczące jego losów jako byłego zesłańca – ofiary zbrodniczych sowieckich represji w ówczesnym Iranie. Pisząc poniższą recenzję, zważywszy na pomnikowy charakter zasadniczego dzieła, oraz fakt że jego Autor już nie żyje i nic w tekście pisanym zmienić nie może, nie będę się odnosić do treści i formy samych wspomnień. Są one przede wszystkim bezcennym materiałem źródłowym dla badaczy zarówno historii nauki polskiej, jak i polskiego uchodźstwa, martyrologii narodu polskiego na Wschodzie, jak i dla pasjonatów II wojny światowej i Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie (w tym w szczególności działalności edukacyjno-wychowawczej, adresowanej do polskich dzieci-zesłańców, które po tragicznych doświadczeniach sowieckich łagrów były w strukturach polskiego emigracyjnego harcerstwa i hufców junackich przygotowywane czy to do służby wojskowej, czy do życia w niepodległej Polsce). Życiorys prof. Machalskiego ilustruje też doskonale znaczenie, jakie dla rozwoju polskiej kultury i nauki miały środowiska kresowe. Był bowiem Profesor absolwentem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, a wychował się w znajdującej się w ówczesnym województwie lwowskim Żołyni (dziś woj. podkarpackie). Już to predestynuje tekst

do tego, by został wnikliwie przeczytany przez wspomnianych adresatów, wśród których z pewnością powinni się znaleźć i współcześni harcerze. Na pozytywną ocenę zasługuje natomiast praca redakcyjna państwa Paraskiewiczów. We wstępie do opracowanych przez siebie wspomnień redaktorzy przypominają postać Profesora Machalskiego. Jest to najprawdopodobniej pierwszy opublikowany pełny Jego życiorys, uwzględniający te wątki, które on sam zmuszony był pomijać, pisząc swoje naukowe biografie, i co czynili także jego koledzy piszący jego biografie przed rokiem 1989. Mamy zatem do czynienia z wypełnianiem białej plamy, wielkiej luki w historii nauki polskiej, jaką był okres II wojny światowej. Pobyt na Bliskim Wschodzie stawia prof. Machalskiego w jednym rzędzie z wieloma wybitnymi polskimi uczonymi, którzy zdobywali i ugruntowywali swoją wiedzę, gdy wbrew swej woli znaleźli się poza ojczystą ziemią, takich jak między innymi Bronisław Piłsudski, Bronisław Grąbczewski czy Jan Prosper Witkiewicz. Bibliografia z czasów wojennych, którą redaktorzy zamieścili w publikacji, ukazuje, ile jeszcze tekstów Profesora oczekuje na publikację we współczesnej Polsce, by mogły z nich korzystać kolejne pokolenia iraniistów, historyków i pasjonatów dziejów Polski. Czytelnik może również poznać przykłady twórczości poetyckiej prof. Machalskiego, gdyż był on również poetą i kto wie, czy właśnie ta jego działalność nie uczyniłaby go sławnym w innych okolicznościach historycznych. Całość uzupełniają unikatowe fotografie oraz dokumenty wzbogacające wiedzę Czytelnika na temat bogatego i z konieczności bardzo barwnego życia nieżyjącego już nestora polskiej iranistyki. O wielkości uczonego świadczą też jego uczniowie, których redaktorzy wymieniają z imion i nazwisk w swoim wprowadzeniu. Widać z nich niekwestionowanie wybitną rolę, jaką prof. Machalski odegrał w tworzeniu współczesnej polskiej iranistyki, gdyż są to tak wielkie postaci polskiej nauki jak prof. Anna Krasnowolska, prof. Andrzej Pisowicz z Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także pracujący poza granicami Polski prof. Wojciech Skalmowski z Uniwersytetu w Leuven oraz prof. Peter J. Chelkowski (Piotr Chełkowski) z Uniwersytetu w Nowym Jorku.

Zwyczajem recenzji jest krótkie przedstawienie zawartości tomu, choć jak wspomniałem wcześniej, nie podejmuję się szczegółowej oceny jego merytorycznej zawartości z uwagi na wielki szacunek wobec Autora tekstu.

Prof. Machalski rozpoczyna swą opowieść od opisu Iranu oraz zamieszkujących go narodów i ludów. W kolejnym rozdziale Autor wspomina okoliczności, w jakich znalazł się w Armii Polskiej na Wschodzie. Wspomnienia zostały spisane w 1970 roku, zatem jedynie wprawny czytelnik dopatry się w nich straszego losu polskiego kresowiaka, który znalazł się w łagrze na nieludzkiej ziemi. O tym, co przeżył on i jego towarzysze niedoli, świadczą głównie opisy katastrofalnego stanu zdrowia zesłańców, którzy stawili się do obozów rekrutacyjnych dla przyszłych żołnierzy. Szczególnie silne wrażenie wywołują opisy wygłodniałych i ciężko chorych dzieci... Dalej opisuje Autor organizowanie życia codziennego i funkcjonowania Polaków w Iranie i jego stolicy Teheranie. Jest to bardzo istotny materiał źródłowy, przydatny do badań nad instytucjonalizacją Armii

Polskiej na Wschodzie, uzupełniony cennymi informacjami dotyczącymi kultury i historii tych miejsc, których zasadnicza narracja dotyczy. Następnie Autor przypomina Towarzystwo Studiów Irańskich, polską instytucję naukowo-badawczą, powstałą pod egidą rządu RP w Londynie i Wojska Polskiego. Jest to tematyka pomijana często w pracach dotyczących polskiej wojennej emigracji, a jeśli już to autorzy skupiają się na ośrodkach akademickich w Szkocji. Tu zaś mamy bardzo istotną wiedzę na temat tego, że nawet w warunkach wojennych dbano o rozwój polskiej nauki, korzystając z tych niecodziennych okoliczności, w jakich znaleźli się polscy uczeni w Iranie. Starano się też, dzięki gościnności gospodarzy, popularyzować wiedzę o Polsce i Polakach wśród irańskiej elity. Następnie przedstawia Autor istotny w owych czasach sposób komunikowania się ze społeczeństwem wygnańców, jakim była polska prasa, a w szczególności pismo „Polak w Iranie”. Przybliży wybitne postaci życia społecznego i kulturalnego przedwojennej Polski, które angażowały się w jego redakcję. Kolejny fragment wspomnień został poświęcony rozwojowi polskiego szkolnictwa w Iranie, związany z tym, że wśród zesłańców, którzy przetrwali piekło sowieckich łagrów, bardzo dużą liczbę stanowiły dzieci i młodzież, którym państwo również w tak trudnych warunkach winne było zapewnić edukację z myślą o przyszłym życiu w wolnej Polsce. System szkolny opierał się na funkcjonującym w II Rzeczypospolitej (gdyż formalnie struktury państwowe z siedzibą w Londynie były jej kontynuacją i obowiązywały wydane wówczas akty prawne). Jednak musiał się dostosować do często spartańskich warunków życia wygnańców. Kolejną część wspomnień Profesor poświęcił rozwojowi i kształtowaniu się harcerstwa polskiego w Iranie. Jako przedwojenny harcistrz miał wiele doświadczeń w tym zakresie i dzielił się nimi w tych nowych, arcytrudnych warunkach. Nic więc dziwnego, że czytając ten obszerny fragment wspomnień, można odczuć silne emocjonalne zaangażowanie Autora w opisywane kwestie, ale też i wynikające z doświadczeń własnych znawstwo. Kolejna część wspomnień jest poświęcona analizie życia politycznego i społecznego życia na irańskiej emigracji. I widać tu dość krytyczny stosunek autora do podziałów partyjnych, które także zostały „odbudowane” w warunkach emigracyjnych, stając się genezą konfliktów. Z uznaniem natomiast odnosi się Profesor do działalności społecznej, np. Polskiego Czerwonego Krzyża. Kolejny fragment wspomnień dotyczy życia artystycznego, w tym rozwoju rzemiosła. Można tu zauważyć, jak wielką stratą dla polskiej kultury była wojenna emigracja i ilu wybitnych przedwojennych artystów (aktorów, muzyków) nie wróciło po wojnie do rządzonej przez komunistów Polski, wybierając życie emigrantów. W kolejnym podrozdziale Profesor charakteryzuje wzajemne relacje Polaków i Irańczyków. Robi to bardzo obiektywnie, wskazując zarówno blaski, jak i cienie tego czasowego współistnienia przedstawicieli narodów o odmiennej religii i kulturze. Przedstawia zarówno te problemy, które dotyczyły relacji między elitami, jak i prostymi ludźmi. Szczególnie interesujące są zacytowane przez Profesora wspomnienia Polki zatrudnionej jako służąca w irańskiej rodzinie. Ważnym – szczególnie dla zainteresowanych śladami po pobycie

Polaków w Iranie – fragmentem wspomnień prof. Machalskiego jest rozdział poświęcony zabytkom i cmentarzom polskim, z których wiele (o ile nie wszystkie) można odwiedzić i współcześnie, porównując z opisem Autora. Ostatni fragment wspomnień dotyczy procesu ewakuacji. Można w nim przeczytać gorzkie refleksje Profesora na temat powojennych losów Polaków, szczególnie bolesne są te zawarte między wierszami.

W drugiej części zbioru Redaktorzy opublikowali przykłady twórczości poetyckiej prof. Machalskiego. Jako że nie jestem polonistą ani literaturoznawcą, nie podejmuję się ich oceniać. Dają one jednak możliwość spojrzenia na emocje, jakimi Autor-Poeta chciał się podzielić z czytelnikami, a więc pozwalają go poznać z tej ukrytej strony. Kolejny tekst w zbiorze dotyczy języka perskiego, jego historii i „natury”. Jest bardzo interesujący nie tylko dla ekspertów w zakresie językoznawstwa, ale także dla każdego, kto interesuje się Iranem zarówno historycznym, jak i współczesnym. Następny tekst dotyczy krajobrazu Iranu. I znów mamy tu do czynienia z przykładem z jednej strony tekstu literackiego, jak i popularnonaukowego. W tym drugim sensie będzie on interesujący zarówno dla potencjalnego turysty, jak i dla badacza historii czy polityki Iranu, gdyż czynniki środowiskowe ogrywiają i tu kluczową rolę. Kolejny tekst jest opisem miasta Isfahan z czasów pobytu tam Profesora. Tego typu teksty mają niezwykłą wartość, gdyż nie tylko pozwalają nam spojrzeć na miejsce oczami autora tekstu, ale też porównać je z własnymi obserwacjami z pobytu w zupełnie innej epoce, czy też opisami innych autorów, co jest niesamowitą przygodą intelektualną. Tekst ten jest także wartościowym przewodnikiem dla tych czytelników, którzy podczas pobytu w Isfahanie chcieliby odnaleźć miejsca związane z pobytem tam Polaków. Kolejny tekst jest opisem pobytu Profesora w mieście Lidda (obecnie Lod w Izraelu). Podobnie jak poprzedni może dać czytelnikowi możliwość porównania doświadczenia Autora ze swoim własnym. Tekst ten ukazał się w wydaniu czasopisma „Skaut” z 1944 roku, a przywołana postać św. Jerzego Męczennika jest patronem ruchu skautowego. Kolejny tekst to wspomnienie z tygodnia skautowego w Teheranie, który daje możliwość ciekawego porównania ówczesnego polskiego harcerstwa z irańskim rodzącym się skautingiem. Następny zamieszczony w zbiorze artykuł dotyczy kontaktów handlowych przedwojennej Polski z Iranem. Jest on bardzo interesujący, gdyż z reguły opracowania naukowe dotyczące gospodarki II Rzeczypospolitej poruszają wątek ekspansji handlowej Polski w Azji w sposób marginalny, skupiając się najczęściej na eksporcie (czy raczej jego próbach) broni i amunicji. Następny tekst jest opisem obchodów perskiego Nowego Roku, chyba najważniejszego niemuzułmańskiego święta w Iranie. Zbiór kończą przykładowe przekłady poezji perskiej pióra prof. Machalskiego.

Całość zbioru pod redakcją Kingi i Krzysztofa Paraskiewiczów pozwala nam nie tylko poznać lepiej postać nestora polskiej iranistyki, ale także docenić jego erudycję intelektualną, tak już dziś rzadką wśród ludzi nauki. Poznajemy więc nie tylko uczonego, poetę, ale także znawcę i wnikliwego obserwatora życia

społecznego i politycznego (zarówno Persów, jak i polskich emigrantów) czy za-
bytków kultury materialnej i duchowej, ale także wrażliwego obserwatora przy-
rody i krajobrazu. Wspomnienia i teksty z miniantologii są też cennym źródłem
do badań zarówno nad życiem polskiej przymusowej emigracji w Iranie, jak i sa-
mego społeczeństwa perskiego. Jest to książka o wybitnym Uczonym, ale też
o tragicznych dla Polski czasach, w których przyszło mu się twórczo odnaleźć,
i o służbie, jaką pełnił w tych warunkach, kształcąc młodzież dla wolnej Polski,
której niestety większości z nich nie było dane z powodów politycznych docze-
kać. Jest to zatem dzieło, które może znaleźć wielu bardzo różnorodnych adresa-
tów, począwszy od iranistów, historyków czy badaczy polityki, na wielbicielach
podróży i oryginalnej poezji kończąc.

ALEKSANDER GŁOGOWSKI
ORCID: 0000-0002-4250-0383
Uniwersytet Jagielloński



**KS. CZESŁAW GALEK: ZAGROŻENIA I SZANSE
WYCHOWANIA NA POCZĄTKU XXI WIEKU.
WYBRANE ZAGADNIENIA, ZAMOŚĆ 2020, s. 382**

Książkę profesor Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu, dr hab. Czesław Galek to znany pedagog, badacz o szerokich, wieloaspektowych zainteresowaniach. W swoim najnowszym dziele, zatytułowanym *Zagrożenia i szanse wychowania na początku XXI wieku*, będącym rezultatem wieloletnich badań, zwłaszcza owocnej penetracji źródeł oraz doświadczeń pedagogicznych, wnikliwie spojrzął na współczesne zagadnienia wychowawcze.

Nie ma potrzeby drobiazgowo przedstawiać i oceniać poszczególne części obszernego studium. *Pedeutologia wobec współczesnych wyzwań społecznych* to tytuł obszernej części I rozprawy. Z kolei *Wychowanie w rodzinie* to równie obszerna część II książki. Całość zamyka stosunkowo niewielka, ale godna szczególnej uwagi część III, zatytułowana *Mass media jako środowisko wychowawcze*.

Na książkę składają się teksty, które ks. prof. Galek opublikował w ciągu ostatnich kilkunastu lat w różnych czasopismach i pracach zbiorowych w kraju i za granicą. Dokonał w nich gruntownego przeglądu swoich poglądów na szeroko rozumiane zagadnienia pedagogiczne. Tak więc w książce spotykamy wiele spraw, by tak napisać – nawiązując do znanych słów z *Księgi Koheleta* (Koh 3, 1–11) – z czasu rodzenia i sadzenia, z okresu budowania i poszukiwania. Książka nakłania zatem do skrupulatnego zachowania oraz rozwoju tego wszystkiego, co istotne w dziele wychowania. *Cóż przyjdzie pracującemu z trudu, jaki sobie zadaje?* – to znane i ciągle aktualne pytanie ze wspomnianej już księgi mądrościowej Starego Testamentu (Koh, 3, 9). Chodzi w nim również o trud wychowawczy czy pedagogiczny, który jest naznaczony chociażby popularnym życzeniem-przekleństwem: „Obyś cudze dzieci uczył?”. Autor przez wydanie tej książki wspaniałomyślnie spłaca wielki dług wdzięczności zaciągnięty wobec swoich nauczycieli i wychowawców. Swoją pracę zadedykował bowiem *z wdzięcznością i uznaniem dla księży*

katechetów, wychowawców i nauczycieli Szkoły Podstawowej w Polichnie z lat 1957–1964 i Liceum Ogólnokształcącego w Zaklikowie z lat 1964–1968 (s. 4).

W publicznym przekazie, jak też w naszej mowie potocznej pojawia się ostatnio coraz więcej pojęć, które stanowią ledwie *ersatz*, namiastkę treści, jakie powinny zawierać. Dlaczego posługujemy się namiastkami? Dlatego że tak naprawdę nie chcemy powiedzieć tego, co owe pojęcia znaczą. W ten sposób próbujemy tworzyć sobie alibi, uwolnić się od odpowiedzialności za brak właściwych słów w tym miejscu i czasie, w których powinny się znaleźć.

Mowa tu oczywiście o szeroko rozumianym procesie wychowawczym. Wychowanie z natury rzeczy polega na przyzwyczajaniu człowieka do uznawania i przestrzegania określonych wartości. Podkreślmy to właśnie kluczowe pojęcie: wartość i wartości. Dziś wydaje się ono oklepane, a nawet zużyte, niemal wszyscy bowiem mówią o wartościach, powołując się na nie, nie precyzując jednak, jakie jest znaczenie tego pojęcia. To tak jakby się mówiło o naczyniu, myśląc zarazem o tym, co się w nim znajduje. W butelce zaś może być mleko, ale może też być trucizna. Podobnie jest z wartościami. Poprzez uprzedmiotowienie, nawet częściowe, można z nich uczynić pseudowartości. Dużo mówi się dziś na przykład o wartościach humanistycznych. W przeszłości bodaj nigdzie nie mówiono o nich tyle, co w ZSRS, a nigdzie indziej człowiek nie był tak pogardzany jak właśnie tam. Dzisiaj często wielu odwołuje się do wartości religijnych, głosząc piękne hasła, cytując mądre maksymy, ale nie patrząc zupełnie, czy są stosowane w praktyce. Tworzy się parawany, za którymi można schować coś wręcz przeciwnego do wartości, jakąś antywartość, bo tak właśnie należy nazwać wartość pozorną.

Byłoby dobrze, gdybyśmy nauczyli się mówić o wartościach, w ogóle nie używając tego już nieco wytartego słowa. Po prostu trzeba mówić o celach, które stoją przed nami, a wymagają konkretnego wysiłku, aby wyrobić w sobie dobre nawyki. Wyrzucimy wszystkie słowa bez treści, pięknie brzmiące, lecz wprowadzające zamęt do ludzkiego myślenia. Pozwólmy, by wychowawca, nauczyciel, rodzic mógł w języku adekwatnym dla możliwości percepcyjnych wychowanka, ucznia, dziecka przekazać mu zarówno zdrową zasadę, jak i dobry wzór. *Kształtowanie woli polega na tym, by uczynić ją jedyną siłą napędową działania człowieka tak, by mogła panować nad pełnymi sprzeczności popędami człowieka. Jej pierwszym warunkiem jest postępowanie zgodne z rozpoznaną prawdą. Kształtowanie silnej woli jest ważnym zadaniem każdego człowieka. Dzieciom i młodzieży w tym procesie powinni pomagać rodzice, a także inni wychowawcy* (s. 187–188).

Sięgnijmy zatem do podstawowych zasad, w których nie ma pustych słów. Taką podstawą jest Dekalog. Oczywiście współcześni formierze ludzkich charakterów i losów niechętnie odnoszą się do takich jednoznacznych kryteriów. Stąd tyle niekiedy częściej gadaniny, ale też na szczęście wiele prób autentycznego poszukiwania jasnych wskazań, niezmiennych reguł postępowania

(por. cz. I dzieła pt. *Pedeutologia wobec współczesnych wyzwań społecznych*, s. 13–170).

Życie jest darem umożliwiającym człowiekowi sprawdzenie samego siebie. Nie można zatem wykluczyć autentycznego wysiłku, wyrzeczenia, altruizmu i podobnych cech charakteru, które decydują o sukcesie wychowawczym. Wychowankowi trzeba mówić o tym wszystkim. Nie da się go przy tym w prosty sposób odgrodzić od łatwych do osiągnięcia pseudowartości, które bywają bardziej atrakcyjne aniżeli ustawiczne zmaganie się z przeciwnościami, zazwyczaj połączone z wielkim trudem. Nie można zakładać, że człowiek zawsze wybierze to, co lepsze. Święty Augustyn powtarzał za Owidiuszem (*Przemiany*): *Video meliora proboque, deteriora sequor* (Święty Augustyn, 1978, s. 158), czyli „widzę rzeczy lepsze i pochwalam je, idę jednak za gorszymi”. Widział zatem to, co lepsze, i doświadczał czegoś lepszego, lecz podążał za gorszym. A co dopiero ma czynić dzisiejszy człowiek, który zarówno w obrazie emitowanym przez media, jak i w słowie mówionym czy pisanym wciąż otrzymuje w ofercie coś, co można by określić jako produkt chorej ludzkiej jaźni. To jest jak rana, wydalająca wprawdzie treści organiczne, ale zarazem toksyczne. Cały ten śmietnik doznań, pragnień i propozycji spełnienia to jednak ludzka rzeczywistość, tak jak obumarłe tkanki, naturalny produkt każdej rany. Jak bowiem inaczej nazwać wszelką inicjatywę, która zamiast kierować człowieka ku wartościom humanistycznym – i to nie w jakimś sowieckim ani w liberalno-hedonistycznym wydaniu, ale w sposób odpowiadający naturze pochodzącej od Stwórcy, a nie jakoś fantastycznie samorodnej – prowadzi go w kierunku wręcz odwrotnym, ku wyżyciu się w absurdzie? Rzecz w tym, że ci, którzy wprawdzie nie nagłaśniają relatywizmu wszelkich współczesnych norm i zasad, z obawy przed jakimś ostracyzmem lub tylko z wewnętrznej niepewności i tylko niejako półgębkiem odwołują się do zdrowych zasad, niestety jakoś torują drogę apostołom pozornej wolności, *dolce far niente* w budowaniu własnego charakteru i konstruowaniu programu współżycia społecznego (por. *Wychowanie w rodzinie*, s. 171–305).

Nie ludźmy się. To nie są wartości. Człowiek dyskoteek, wrzasku, otępiającego rytmu, zastępującego inne ludzkie doznania, nigdy niczego nie stworzy. Będzie wiecznym konsumentem. Autor słusznie stwierdza, że [...] *wychowanie do wartości bez ścisłego skonkretyzowania może odpowiadać niemal wszystkim koncepcjom wychowawczym, ponieważ jego margines interpretacyjny jest bardzo szeroki, a relatywizm daje duże możliwości realizacji praktycznie każdego kierunku w wychowaniu* (s. 25). W zależności od tego, kto człowieka chwilowo zaspokoï, taki też będzie rozrachunek jego życia. Iluż wiecznych nastolatków nigdy nie potrafi wydorosnąć! (por. tu chociażby cz. III, zatytułowaną *Mass media jako środowisko wychowawcze*, s. 325–379).

Autor korzysta z bogatej literatury przedmiotu, dając dowody swej olbrzymiej erudycji. Bardzo często odwołuje się w tym względzie na *magisterium Ecclesiae*. Jak zaznaczono, ze znanstwem analizuje szeroko rozumianą

pedagogię na newralgicznym styku problematyki religijno-pedagogicznej i ogólnokulturowej. Książki z pogranicza kilku dziedzin nauki, jaką niewątpliwie jest dzieło ks. prof. Czesława Galka *Zagrożenia i szanse wychowania na początku XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, znajdują zazwyczaj wielu czytelników, inspirują bowiem do naukowej dyskusji i zachęcają do praktycznego działania.

KS. EDWARD WALEWANDER
ORCID: 0000-0001-7826-2332
Katolicki Uniwersytet Lubelski

BIBLIOGRAFIA

Święty Augustyn (1978), *Wyznania*, Warszawa: Wydawnictwo PAX.



**WITOLD JAN CHMIELEWSKI: LIKWIDOWANIE
SZKOLNICTWA KATOLICKIEGO W DRUGIEJ POŁOWIE
LAT CZTERDZIESTYCH XX WIEKU, KRAKÓW 2019, s. 278**

Publikacja Witolda Chmielewskiego jest wiernym odtworzeniem polityki władz Polski Ludowej prowadzonej wobec Kościoła katolickiego w kraju doświadczonym hekatombą II wojny światowej. Nową ideologię i nowy model polityki rodem ze Związku Radzieckiego, narzucone społeczeństwu, adresowano przede wszystkim do młodego pokolenia, licząc na ukształtowanie i wyrobienie w nim naukowego, materialistycznego poglądu na otaczającą rzeczywistość. Wprawdzie oczekiwano, że w nowej Polsce zapanuje sprawiedliwość oparta na solidarnej pracy wszystkich grup społecznych, ale znakomita większość Polaków, od zarania dziejów związana tradycyjnie z Kościołem rzymskokatolickim, nie akceptowała zmiany światopoglądowej eliminującej religię z życia społecznego. Pokolenia przedwojenne, wychowane w wierze, która stanowiła duchowe oparcie podczas okupacji hitlerowskiej, nie mogły zgodzić się z nową ideologią, traktującą religię jako opium dla mas. Dla władzy ludowej młodzież i jej wychowanie miały priorytet w budowie nowego ładu politycznego, pod baczną kuratelą „przyjaciół” zza Bugu. Najprostszą ścieżką osiągnięcia tego celu było usunięcie ze szkół i innych placówek oświatowych wpływu duchowieństwa oraz likwidacja szkół prywatnych.

Początkowo władze oświatowe Polski Ludowej, w obliczu ogromnych strat demograficznych, starały się swoją ofensywę ideologiczną skoncentrować na upowszechnieniu dorobku pedagogiki radzieckiej, tłumacząc ją trzydziestoletnim opóźnieniem w stosunku do Kraju Rad (s. 23). Z sukcesem pozyskiwano też znanych pedagogów, chętnych do współpracy z nowymi władzami: Stefana Szumana, Zygmunta Mysłakowskiego czy prof. Bogdana Suchodolskiego, który w 1946 r. był przewodniczącym Tymczasowej Komisji Współpracy z ZSRR w zakresie pedagogiki (s. 23).

Ofensywa ideologiczna nie mogła odbywać się bez regulacji prawnych dotyczących organizacji szkolnictwa, tym bardziej że nadal obowiązywały w nim przepisy uchwalone przez wybuchem wojny, a sama struktura szkolna opierała się na ustawie jędrzejewiczowskiej z 1932 r. Również programy szkolne

podlegały weryfikacji w duchu nowej ideologii. Władze zdawały sobie sprawę z chwilowego braku możliwości wyeliminowania z programów szkolnych obowiązujących dotychczas lekcji religii i związanych z nią praktyk, dlatego do ich wyrugowania – jako niebezpiecznych dla nowego ustroju – zabrały się powoli, aczkolwiek systematycznie. Ludzie władzy, tacy jak Stanisław Skrzyszewski czy Żanna Kormanowa, przesiąknięci radzieckim systemem politycznym, piastujący w oświacie polskiej eksponowane stanowiska, robili wszystko, aby w sposób systematyczny eliminować z życia młodzieży pierwiastki religijne. Początkowo, w obliczu strat w kadrze nauczycielskiej i infrastrukturze lokalowej, przy konieczności zapewnienia miejsc w placówkach oświatowych, nie podjęto zdecydowanych kroków eliminujących dobrze funkcjonujące szkolnictwo katolickie. Natomiast w miarę upływu czasu zaczęto stosować coraz ostrzejsze środki nacisku, prowadzące do likwidacji szkolnictwa katolickiego, zarówno zakonnego, jak i diecezjalnego, traktowanych jako ośrodki reakcyjne. Mimo oficjalnego oświadczenia Stanisława Skrzyszewskiego, wygłoszonego na Zjeździe Łódzkim w 1945 r., że *stosunek do nauczania religii nie ulegnie zmianie; zapewniamy w myśl wytycznych naszego rządu całkowitą swobodę nauczania religii w szkole oraz praktyk religijnych*” (s. 32), władze starały się jak mogły, utrudniać działalność szkół katolickich, zamykając je lub wygaszając.

Autor publikacji ukazał wysiłki Episkopatu Polski, poszczególnych biskupów oraz przełożonych zgromadzeń zakonnych, wspartych opiniami społeczeństwa, w utrzymaniu dotychczasowego status quo szkół katolickich. Wszelkie porozumienia zawarte między władzami a Kościołem były systematycznie łamane na niekorzyść szkolnictwa katolickiego. Na nic zdały się protesty duchowieństwa i społeczeństwa, nawet mimo faktu przyjmowania przez szkoły katolickie uczniów ze środowisk wiejskich i robotniczych i ich materialnego wspierania (umorzenie czesnego), oraz realizacji program dostosowanego do aktualnych wymagań. Polecenia likwidacji placówek wydawane były często telefonicznie lub ustnie, bez liczenia się z zawartymi porozumieniami. Autor odnosząc się do poszczególnych stopni kształcenia, wyłączywszy szkoły wyższe, przedstawił katalog szykan, jakie władze zastosowały wobec edukacji religijnej.

Utworzenie nowej struktury organizacyjnej szkoły, tzw. jedenastolatki, gdzie po VII klasie szkoły podstawowej rozpoczynano czteroletnie kształcenie na poziomie średnim, dało władzy możliwość zamknięcia wielu zasłużonych placówek zakonnych. Odrębnymi szykanami były: propaganda prasowa, odbieranie szkołom katolickim praw szkół państwowych, dyskwalifikowanie umiejętności pedagogicznych i wiedzy merytorycznej zatrudnionej w nich kadrze, zakaz rekrutacji uczniów do klasy ósmej¹, zakaz otwierania klas ósmych (co powodowało powol-

¹ W myśl nowych rozporządzeń ministerialnych przedwojenną strukturę szkoły powszechnej zlikwidowano, wprowadzając szkołę siedmioletnią podstawową i czteroletnie liceum, liczone od klasy ósmej. Autorka recenzji pobierała naukę w takiej strukturze organizacyjnej szkoły. Kompleksowa ustawa oświatowa została uchwalona przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej dopiero w lipcu 1961 r. i wprowadzała ośmioletnią szkołę powszechną oraz czteroletnią szkołę średnią.

ne wygaszanie placówek, zwłaszcza o wieloletnich tradycjach), wprowadzenie rejonizacji uczniów, co sprzyjało uzupełnieniu stanu w placówkach państwowych, a uszczuplało – mimo protestów rodziców – liczbę uczniów w szkołach katolickich; wreszcie wprowadzanie na stanowiska dyrektorów osób partyjnych, popierających nową politykę, oraz konieczność udziału w komitetach rodzicielskich członków jedynie słusznej partii.

Rozprawa Witolda Chmielewskiego jest przykładem opisu systematycznego eliminowania Kościoła katolickiego i wpływu jego placówek oświatowych na wychowanie młodzieży. Powinna prowadzić także do przemyślenia, jak władza i Kościół powinny się uzupełniać w dziele wychowania młodego pokolenia, jakie błędy popełniono i jak należałoby ich unikać w przyszłości, w naszym zatomizowanym świecie.

HANNA MARKIEWICZ
ORCID: 0000-0001-8225-0481
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Warszawa



LESZEK PAWELSKI: *JA, BELFER. ŻYCIE I DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWO-BADAWCZA ORAZ SPOŁECZNA Z PEDAGOGIKĄ W TLE, SZCZECINEK 2020, s. 344*

Jedną z cech współczesnej cywilizacji są szybkie, często radykalne zmiany dokonujące się w różnych obszarach życia człowieka. Są one związane m.in. z procesami globalizacji, rewolucji cyfrowej oraz niepewnością związaną z przyszłym rynkiem pracy. Zjawiska te niejednokrotnie skłaniają przedstawicieli nauk o edukacji do rekapitulacji doświadczeń i refleksji skoncentrowanych na istocie i zadaniach szkoły. Część badaczy spogląda wstecz, szukając w historii diagnozy aktualnych trudności tudzież inspiracji w drodze do stawienia czoła wyzwaniom naszych czasów. Wgląd w przeszłość – zarówno oświaty i myśli pedagogicznej, jak i własnej aktywności zawodowej i naukowej – pozwala z jednej strony rzucić nowe światło na znane zagadnienia, z drugiej zaś upamiętnić i uwiecznić przebytą drogę, tak aby potomni mogli szukać inspiracji w naszym dziedzictwie. Refleksja ta w znacznym stopniu odnosi się do recenzowanej pracy autorstwa Leszka Pawelskiego, którą postrzegam jako dzieło mające uwiecznić doświadczenie pedagogiczne autora oraz zainspirować młode pokolenie pedagogów do twórczego podejścia podczas pełnienia roli nauczyciela-wychowawcy.

Leszek Pawelski jest praktykiem i teoretykiem edukacyjnym z wieloletnim doświadczeniem. Całe swoje dorosłe życie poświęcił pracy i aktywności związanej z szeroko rozumianą szkołą. Jest nauczycielem i pedagogiem z 23-letnim doświadczeniem zawodowym, które zdobył pełniąc funkcję dyrektora szkoły oraz jako wykładowca akademicki, profesor nadzwyczajny Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum. L. Pawelski to także działacz społeczny oraz laureat wielu nagród i odznaczeń (w tym m.in. Medalu Komisji Edukacji Narodowej) przyznanych mu w uznaniu zasług w pracy na płaszczyźnie edukacyjnej.

W recenzowanej książce autor w kilku rozdziałach połączył wiele wspomnień i wątków autobiograficznych z licznymi refleksjami związanymi ze współczesną polską oświatą. Pierwsze dwa rozdziały najnowszej monografii L. Pawelskiego, *Nauczycielem się jest* oraz *Dyrektorem się bywa* dotyczą bezpośrednich doświadczeń autora związanych z jego pracą oświatową, które umieszczone zostały w tle rzeczowej analizy ówczesnych i współczesnych wyzwań stojących przed polskim

systemem edukacji. Powyższe rozważania autor wzbogaca własnymi pomysłami oraz proponowanymi inicjatywami, mogącymi owe wyzwania przezwyciężyć. L. Pawelski we wskazanych rozdziałach prezentuje krytyczny namysł m.in. nad istotą doskonalenia i oceny pracy nauczyciela w Polsce, punktuje niedoskonałości funkcjonowania systemu oświaty, kontestuje *obarczanie szkoły wszelkim złem* (s. 67), traktuje o sensie i znaczeniu kodeksu etyki nauczyciela, w sposób porównawczy – na podstawie własnych doświadczeń – ocenia wybrane rozwiązania szkół funkcjonujących we Francji czy w końcu stara się odpowiedzieć na pytania związane z tzw. niepowodzeniami szkolnymi.

Rozdziały trzeci i czwarty, tj. *Patrząc okiem oświatowca* i *Samorządowiec w działaniu*, stanowią bogaty zbiór informacji i analiz dotyczących możliwości, jakie daje aktywność społeczna w kontekście unowocześniania i doskonalenia edukacji w Polsce. Autor traktuje w nich o działaniu Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, opisuje model oświaty samorządowej w Szczecinku, skłania do refleksji nad ideą bonu oświatowego, piętnuje bolączki toczące naukę w Polsce (w tym m.in. kwestie plagiatów), pochyla się nad zasadami organizacji szkoły tudzież jej istotą w procesie wychowawczym polskiego ucznia i uczennicy. Część piąta, *Między profesją a profesurą*, zawiera wspomnienia autora związane z jego pracą naukowo-badawczą. Opisywany fragment opracowania uwzględnia również interesujący tekst Róży Gryczewskiej – studentki Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum – poruszający zagadnienia związane z istotą edukacji i relacji międzyludzkich w dobie rewolucji cyfrowej, globalizmu oraz innych współczesnych wyzwań, przed którymi stanęło społeczeństwo.

Część szóstą recenzowanej monografii, nosząca tytuł *Moi mistrzowie*, jest poświęcona prezentacji znanych pedagogów, głównie badaczy i teoretyków pedagogiki, których autor uznaje za swoich mistrzów. Wśród wyróżnionych przez niego postaci znajdują się profesorowie: Lech Mokrzecki, Wincenty Okoń, Kazimierz Denek, Bogusław Śliwerski, Wojciech Kojs, Jolanta Szempruch, Jan Żebrowski oraz Daniel Kadłubiec. Monografię kończy bibliografia publikacji Leszka Pawelskiego za lata 1995–2020 oraz recenzja wydawnicza pracy autorstwa Janusza Mariańskiego.

Omawiana praca napisana została językiem w pełni spełniającym wymogi tekstu naukowego. Wątki autobiograficzne autora umieszczone zostały w tle interesujących badawczo analiz i refleksji pedagogicznych, wzbogaconych ponadto o szeroki aparat naukowy i źródłowy. Autor cechuje się tzw. „lekkim piórem”, struktura opracowania jest logiczna i technicznie poprawna. L. Pawelski w swoim tekście rzuca światło na rzeczy dla niego ważne oraz w jego ocenie istotne dla przyszłości polskiej szkoły. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż proponowane przez autora rozwiązania związane m.in. z funkcjonowaniem systemu oświaty w Polsce czy też istotą kształcenia i doskonalenia nauczycieli, nie stanowią jedynie teoretycznej wizji „lepszego przyszłości”. Autor recenzowanej pracy, dzięki swojemu niezwykle bogatemu doświadczeniu zawodowemu oraz naukowemu, przekazuje odbiorcom tekstu propozycje merytorycznych rozwiązań, mogących

wskazane przez niego problemy naprawić. Krytycznie odnosi się do niektórych aspektów związanych z życiem pedagoga w Polsce, choć nie robi tego w tonie moralizatorskim – raczej diagnozuje, analizuje i ocenia dany fragment rzeczywistości oświatowej w sposób konstruktywny i merytoryczny.

W mojej ocenie książka L. Pawelskiego *Ja, belfer. Życie i działalność naukowo-badawcza oraz społeczna z pedagogiką w tle* jest dziełem autentycznym i wartościowym z perspektywy zarówno pedagoga praktyka, jak i badacza zajmującego się naukami o edukacji. Recenzowana monografia może też stać się przyczynkiem do dalszej debaty nad aspektami związanymi ze szkołą oraz edukacją dzieci i młodzieży w Polsce. Należy przy tym mieć nadzieję, iż książka nie stanie się jedynie formą hołdu i uznania dla uczonych będących mistrzami autora oraz pedagogicznym autoportretem samego Leszka Pawelskiego, lecz przyczyni się do inicjowania przez kolejnych, refleksyjnych pedagogów-praktyków dalszych prac i analiz nad nowymi wyzwaniami pojawiającymi się na drodze rozwoju edukacji dzieci i młodzieży w Polsce.

MARCIN ROZMARYNOWSKI
ORCID: 0000-0002-8824-6130
Uniwersytet Gdański



SPRAWOZDANIE Z ZEBRANIA NAUKOWEGO TOWARZYSTWA HISTORII EDUKACJI *SPOTKANIA Z HISTORIĄ EDUKACJI: WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE HISTORII WYCHOWANIA, 25 MARCA 2021 ROKU*

W dniu 25 marca 2021 roku odbyło się zebranie naukowe zorganizowane przez Towarzystwo Historii Edukacji, które zainaugurowało cykl objęty tytułem *Spotkania z historią edukacji*. W zamierzeniu organizatorów spotkania z planowanego cyklu mają być poświęcone prezentowaniu wyników badań członków oraz sympatyków Towarzystwa, a także ważnych dla rozwoju historii edukacji zagadnień. Organizatorzy chcieliby, aby stały się one platformą wymiany poglądów i doświadczeń, forum dyskusyjnym nad kondycją polskiej historii edukacji, a także by służyły ściślejszej integracji środowiska polskich historyków wychowania.

Na inauguracyjnym spotkaniu, które z powodu trwającej pandemii odbyło się w formie on-line, zostały zaprezentowane dwa wystąpienia profesorów: Andrzeja Meissnera oraz Ryszarda Ślęczki. Obaj badacze podjęli niedawno wspólne badania nad środowiskiem polskich historyków wychowania, czego efektem było opublikowanie wykazu zmarłych historyków wychowania od XVIII do XXI wieku (Meissner, Ślęczka, 2020, s. 205–236). Jak piszą we wstępie do swojego artykułu, pomysł opracowania katalogu badaczy dziejów oświaty i wychowania zrodził się w czasie I Zjazdu Historyków Wychowania w Poznaniu w październiku 2019 roku, gdy podjęto niezwykle ciekawą dyskusję nad dawną i współczesną historią wychowania oraz ludźmi ją tworzącymi (Meissner, Ślęczka, 2020, s. 205). Zaprezentowane na zebraniu naukowym wystąpienia mieściły się w tym właśnie nurcie ich zainteresowań. Nakreślili bowiem obraz rozwoju polskiej historii wychowania, zaprezentowali stan badań oraz sprecyzowali postulaty badawcze dotyczące dalszych badań nad polską historią wychowania i środowiskiem jej twórców.

Profesor Andrzej Meissner w wystąpieniu zatytułowanym *Współczesne koncepcje historii wychowania* ukazał rozwój tej dyscypliny w perspektywie historycznej oraz w kontekście światowym i jej stan obecny. Omawiając proces kształtowania się badań nad historią edukacji, położył nacisk na dyskusje, jakie toczyły się wokół tego problemu w Europie i Stanach Zjednoczonych, a także w Polsce, od końca wieku XIX do końca wieku XX. Myślą, która przyświecała temu dyskursowi, było – zdaniem Meissnera – twierdzenie Immanuela Kanta, wg którego *człowiek może stać się człowiekiem tylko poprzez wychowanie* (Kant, 1999, s. 403). Wychowanie zatem jest w swej istocie procesem przekazywania wartości, stanowiąc integralny składnik procesu dziejowego, jest też przedmiotem ludzkiego poznania zarówno w odniesieniu do teraźniejszości, jak i przeszłości. Znaczącą rolę w omawianej dyskusji odegrał Wilhelm Dilthey i postawione przez niego pytanie o to, w jaki sposób należy badać przeszłość edukacyjną. Wskazywał równocześnie, że badanie zjawisk historycznych, w tym też tych dotyczących edukacji, powinno uwzględniać ich kulturowy kontekst oraz powiązania z życiem społecznym. Proponowane przez Dilthey'a ujęcie zaczęło się upowszechniać zwłaszcza wśród niemieckich historyków. I tak np. Paul Barth podkreślał, że wychowanie jest częścią rzeczywistości społecznej i dlatego powinno być opisywane i wyjaśniane w powiązaniu z otoczeniem społecznym, politycznym, ekonomicznym, kulturowym, w powiązaniu z umysłowymi prądami danej epoki. Opowiadał się zatem za socjologiczną koncepcją historii wychowania, która dziś nazywana bywa społeczną historią wychowania (Barth, 1911). Jak zatem zwraca uwagę A. Meissner, na przełomie XIX i XX wieku pojawiło się szerokie rozumienie wychowania, ujmowane w dwóch perspektywach: w mikroskali – w odniesieniu do jednostek i lokalnych środowisk oraz w makroskali – w odniesieniu do dużych grup społecznych, takich jak np. narody czy państwa.

Zdaniem A. Meissnera kolejny przełom nastąpił w połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych, kiedy to amerykańscy naukowcy zaczęli zastanawiać się nad genezą przemian społecznych zachodzących w wielokulturowym społeczeństwie amerykańskim. Jednym z ważnych elementów tych rozważań była kwestia znaczenia szkoły i edukacji w kształtowaniu się nowoczesnego społeczeństwa amerykańskiego. Na fali tej dyskusji, w roku 1960, ukazała się stosunkowo niewielka praca historyka Bernarda Bailyna, poświęcona roli wychowania w kształtowaniu się społeczeństwa amerykańskiego (Bailyn, 1960). Dowodził on swoistego „zamknięcia się w sobie” historii wychowania, skupiającej się na wąskich, ograniczonych też terytorialnie, zagadnieniach, co spowodowało, że straciła ona zdolność wyjaśniania procesów o charakterze globalnym. Postulował, by historycy wychowania zwrócili się ku szerszym problemom, takim jak np. oddolne procesy kształtowania świadomości, rola rodziny w wychowaniu czy stosunek państwa i kościoła do wychowania i szkolnictwa. Takie ujęcie historii wychowania, uwypuklające jej aspekt społeczny, spotkało się z akceptacją środowisk naukowych Europy Zachodniej.

Jak podkreślił A. Meissner, historyk wychowania prócz dobrej orientacji w naukach społecznych powinien też posiadać dobrą orientację w naukach pedagogicznych, tym bardziej że w ostatnim półwieczu dokonał się ich dynamiczny rozwój. Otworło to dla historyków wychowania nowe obszary badawcze, takie m.in. jak dzieje wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, opieki nad dzieckiem, placówek oświaty dorosłych. Starano się też wyjść poza ustalone tradycją pole badawcze dotyczące dziejów placówek i instytucji edukacyjnych, a zainteresować się dziejami poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych.

W drugiej części swojego wystąpienia prof. Meissner skoncentrował się na kwestii rozwoju polskiej historii wychowania i jej powiązaniach z prądami ogólnoswiatowymi. Na pierwszym miejscu wymienił Stanisława Kota, który w latach 30. XX wieku wydał *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej* (Warszawa, 1936)¹. Już sam tytuł tego opracowania wskazuje na specyficzne ujęcie wychowania jako funkcji życia społecznego, a więc ujęcie bliskie społecznej historii wychowania.

W okresie po II wojnie światowej do lat 70. toczyła się dyskusja na temat specyfiki historii wychowania jako dyscypliny naukowej, a uczestniczyło w niej wielu wybitnych badaczy, m.in.: Henryk Barycz, Bogdan Suchodolski, Stefan Wołoszyn, Józef Miąso, Kamilla Mrozowska, Stanisław Michalski czy Jan Hellwig. Koncepcja społecznej historii wychowania nie była w niej jednak podejmowana w sposób znaczący. Pewną nowością było natomiast wysunięcie przez Bogdana Suchodolskiego propozycji stworzenia pedagogicznej historii wychowania, rozwijającej się w powiązaniu z pedagogiką i ukierunkowaną na współpracę nią.

Nowy okres w dyskusjach toczonych wśród polskich historyków wychowania przypadł na lata 80. i 90. XX wieku, kiedy na skutek zmieniającej się sytuacji politycznej zaistniała możliwość nawiązywania bezpośrednich kontaktów z międzynarodowym środowiskiem naukowym. Jednym z pierwszych polskich badaczy, który nawiązał szersze kontakty z zagranicznymi ośrodkami, a zarazem popularyzował osiągnięcia ich przedstawicieli w polskim środowisku naukowym, był Czesław Majorek (Majorek, 1987, s. 177–190). Postulował on integrację trzech dyscyplin naukowych: pedagogiki, historii wychowania i socjologii, jako że pedagogika dostarcza wiedzy merytorycznej, historia pozwala na uchwycenie analizowanych problemów w ich rozwoju dziejowym, zaś socjologia umożliwia uchwycenie kontekstu dokonujących się procesów. W następnych latach ukazały się kolejne publikacje poruszające zagadnienie specyfiki badań historyczno-oświatowych, jak np. artykuł autorstwa C. Majora i Juliana Dybca, omawiający rozwój koncepcji społecznej koncepcji wychowania w Europie Zachodniej (Dybiec, Majorek, 1989, s. 141–154), czy zbiorowa praca pod redakcją Tadeusza Jałmużny, Iwony Michalskiej i Grzegorza Michalskiego *Metodologia*

¹ Opracowanie to Kot przygotował w pierw jako hasło opublikowane w *Encyklopedii Wychowania* pod red. S. Lempickiego (t.1, cz.2, 1936, Warszawa: Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego). Drugie wydanie podręcznika ukazało się w 1947 roku.

w *badaniach naukowych historii wychowania metodologia* (Łódź 1993)². W ten sposób, jak zauważa Andrzej Meissner, został wypracowany znaczny dorobek naukowy traktujący o istocie, zadaniach i znaczeniu historii wychowania jako dyscypliny naukowej. W atmosferze dyskusji nad historią wychowania powołano w roku 2000 Towarzystwo Historii Edukacji, mające integrować i aktywizować środowisko historyków wychowania. Jego organem został, ukazujący się od roku 1994, „Biuletyn Historii Wychowania”. A. Meissner zwrócił uwagę na znaczenie takich zamieszczanych w nim działów jak np. *Prezentacje*, w ramach których publikowano charakterystyki polskich ośrodków naukowych zajmujących się badaniami nad historią wychowania. Brakowało jednak w „Biuletynie” artykułów dotyczących metodologii tej dyscypliny.

Andrzej Meissner nawiązał także do postmodernizmu i jego roli w badaniach historyczno-oświatowych. Podkreślił, że w opinii przedstawicieli postmodernizmu każde źródło historyczne nosi w sobie silny ładunek subiektywizmu, zaś język nauk historycznych nie jest ani ścisły, ani przejrzysty. Czynniki te sprawiają, że w naukach historycznych powinno się unikać daleko idących uogólnień, które nie oddają całej wiedzy o minionej rzeczywistości. W literaturze polskiej, jak podkreślił Andrzej Meissner, na powiązania prądu myślowego, jakim jest postmodernizm, a historią wychowania zwrócił po raz pierwszy uwagę Julian Dybiec, dokonując ich krytycznej analizy (Dybiec, 2003, s. 5–11).

Ostatnia część wystąpienia A. Meissnera miała charakter podsumowujący, ale zarazem i postulatowy. Jak bowiem zauważył, współczesna koncepcja historii wychowania powinna preferować badania o tematyce ogólnej, o szerszym zasięgu czasowym i merytorycznym. Prowadzenie tego typu badań wymaga pracy zespołowej, i to często o charakterze interdyscyplinarnym. Nie wyklucza to oczywiście prowadzenia badań prezentujących podejście tradycyjne, które występuje np. w tzw. pomnikowej historii wychowania. W nurcie tym mieszczą się przede wszystkim publikacje wydawane z okazji rocznic i jubileuszy. Pełnią one istotną rolę społeczną, ich wadą pozostaje jednak to, że często nie mają one wiele wspólnego z obiektywnym przedstawianiem dziejów edukacji. Podobnie, jak stwierdził Meissner, uzasadnionym jest opisywanie historii placówek edukacyjnych, jednak badania te powinny być osadzone w określonym kontekście społecznym i ujmowane w perspektywie szerszego procesu dziejowego.

Drugie wystąpienie, Ryszarda Ślęczki *Z najnowszych badań nad polską historią wychowania*, przybliżyło zgromadzonym wyniki badań dotyczących sylwetek polskich historyków wychowania oraz charakterystyki ośrodków, z którymi byli związani. Opracowując wykaz współczesnych twórców historii wychowania, jak wyjaśnił Ryszard Ślęczka, przyjęto, że w znajdują się w nim badacze koncentrujący się na dziejach oświaty i myśli pedagogicznej, deklarujący swoją przynależność do tej grupy naukowej, a ponadto spełniający jedno z poniższych

² Drugie, znacznie poszerzone wydanie tej pracy ukazało się jako *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych* (2004, red. T. Jałmużna, I. i G. Michalscy, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”).

kryteriów: prowadzą zajęcia z tego przedmiotu na studiach pedagogicznych, biorą czynny udział w życiu naukowym historyków wychowania, podejmują działalność popularyzatorską w tym obszarze.

Ryszard Ślęczka stwierdził, że choć działalność większości ośrodków, w których rozwija się historia wychowania została opracowana, to jednak istnieje potrzeba przygotowania pracy zbiorowej prezentującej cały dorobek polskiej historii wychowania. Pozostaje jednak do rozstrzygnięcia pytanie, w jaki sposób powinien on zostać opracowany i zaprezentowany. Przedstawił on również postulat, aby zagadnieniem tym zajął się specjalnie powołany do tego zespół.

Po obu wystąpieniach otwarto dyskusję, w której głos zabrali profesorowie: Julian Dybiec, Witold Chmielewski, Romuald Grzybowski i Adam Fijałkowski. Julian Dybiec w odniesieniu do propozycji R. Ślęczki zaproponował, by w skład takiego zespołu weszli przedstawiciele poszczególnych katedr lub zakładów historii wychowania. Jednocześnie podkreślił, że w planowanych badaniach należy uwzględnić badaczy nie tylko zgromadzonych wokół wydziałów czy instytutów pedagogicznych, ale i w innych strukturach czy instytucjach. Podjął też kwestię opracowania słownika historyków wychowania, w którym warto byłoby uwzględnić dokonujące się zmiany nazw katedr i zakładów w różnych ośrodkach, zmiany kadrowe, a także opisać podejmowaną problematykę prowadzonych badań. Nawiązując do wypowiedzi J. Dybca, A. Meissner zaznaczył, że w prowadzonych badaniach uwzględnione zostały osoby, które nie są historykami wychowania, lecz mają dorobek w tym zakresie i w ten sposób znacząco uzupełniają stan badań w zakresie historii edukacji i oświaty. R. Grzybowski wyraził wątpliwość, czy jest sensowym mnożenie słowników, wskazując, że opracowywany jest obecnie – w ramach projektu *Słowniki Biograficzne Uczonych Polskich* (NPRH) – słownik biograficzny pedagogów, który będzie uwzględniał także historyków wychowania. Zaakcentował natomiast potrzebę stworzenia leksykonu historii wychowania, swoistego podręcznego kompendium wiedzy, które będzie mogło służyć też celom dydaktycznym. Na zakończenie tej części dyskusji A. Meissner wyjaśnił zgromadzonym, że nie planuje na razie opracowywania kolejnego słownika historyków wychowania, lecz publikację na temat aktualnego stanu historii wychowania w Polsce. W. Chmielewski, redaktor naczelny „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, podkreślił wartość źródłową wielu materiałów publikowanych na łamach tego czasopisma do badań nad wskazanymi przez prelegentów zagadnieniami.

Głos zabrał również A. Fijałkowski, który zwrócił uwagę na fakt, iż wiele artykułów z zakresu historii oświaty pisanych przez polskich badaczy otrzymuje negatywne recenzje w czasopismach o charakterze międzynarodowym, ponieważ ich autorzy nie nadążają za najnowszymi trendami badawczymi. J. Dybiec, odpowiadając na zarzuty A. Fijałkowskiego w kwestii metodologii prowadzonych badań historyczno-pedagogicznych, stwierdził, że ważna jest świadomość tego, co dzieje się w nauce zachodniej, ale nie należy mieć kompleksów zaściankowości.

BIBLIOGRAFIA

Bailyn B. (1960), *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Barth P. (1911), *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, Leipzig: O. R. Reisland.

Dybiec J. (2003), *Historia wychowania w postmodernistycznym świecie*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 17–18.

Dybiec J., Majorek C. (1989), *Współczesna koncepcja historii wychowania jako nauki*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 32.

Jałmużna T., Michalscy I. i G. (red.) (1993), *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, Łódź: b.w.

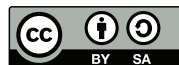
Jałmużna T., Michalscy I. i G. (red.) (2004), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kant I. (1999), *O pedagogice*, Łódź, Mysłaków: Dajas.

Majorek C. (1987), *Przewyciężenie diaspory. Współczesne tendencje w rozwoju historii wychowania*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne” z. 6.

Meissner A., Ślęczka R. (2020), *Zachowani w pamięci. Wykaz zmarłych historyków wychowania od XVIII do XXI wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

KATARZYNA DORMUS
ORCID: 0000-0002-4780-3914
Kraków



SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ *CZŁOWIEK DOROSŁY I JEGO UCZENIE SIĘ. DZIEDZICTWO IDEI TEORETYCZNYCH I ICH PRAKTYCZNE IMPLIKACJE, 10 MAJA 2021 ROKU*

10 maja 2021 r. odbyła się konferencja naukowa *Człowiek dorosły i jego uczenie się. Dziedzictwo idei teoretycznych i ich praktyczne implikacje*. Jej organizatorami były Sekcja Historii Pedagogiki Komisji Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Katedra Studiów Edukacyjnych Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni oraz Katedra Historii Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wysiłek koncepcyjny i organizacyjny konferencji ponieśli członkowie Podzespołu Historii Andragogiki SHP KNP PAN prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak oraz dr hab. Tomasz Maliszewski, prof. AMW w Gdyni. Choć panująca już od ponad roku sytuacja pandemiczna mocno ogranicza aktywność naukową historyków oświaty, pozyskujących najcenniejszy materiał źródłowy w trakcie bezpośrednich kwerend archiwalnych i bibliotecznych, kilkunastu badaczy dziejów edukacji dorosłych zaprezentowało wyniki swych najnowszych badań ponad osiemdziesięciorgu uczestnikom i obserwatorom obrad. Forma on-line okazała się użyteczna w prezentacji referatów, wymianie doświadczeń i konsolidacji środowiska badaczy zajmujących się historią kształcenia dorosłych i andragogiki.

Konferencję otworzył oraz przewodniczył jej o. dr hab. Andrzej Bieś, prof. Akademii Ignatianum w Krakowie. Witając uczestników i gości, przypomniał sylwetkę zmarłego prof. dr. hab. Wiesława Jamrożka, niedoszedłego uczestnika konferencji, którego pamięć uczczono minutą ciszy. Następnie przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska przybliżyła działalność i rozwój KNP w strukturach PAN, a dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen, prof. AMW, kierownik Katedry Studiów Edukacyjnych naszkicowała współczesną historię pedagogiki w Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni.

Referat wprowadzający w tematykę konferencyjną, zatytułowany *Meandry rozwoju andragogiki w Polsce – pomiędzy przeszłością, pamięcią a historią*, wygłosiła dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Akademii WSB. Prelegentka

syntetycznie ujęła w nim historię myśli i praktyki andragogicznej w Polsce, wskazując główne etapy jej rozwoju od wieku XIX po współczesność. Na tle zarysowanej panoramy zagadnień historycznych A. Stopińska-Pająk nakreśliła główne wyzwania badawcze edukacji dorosłych i andragogiki jako nauki, podkreślając konieczność budowania pamięci zbiorowej współczesnych i przyszłych andragogów z wykorzystaniem dorobku ich poprzedników.

Charakter wprowadzający miał również referat dr. hab. Tomasza Maliszewskiego, prof. AMW, dotyczący stanu badań i źródeł do historii uniwersytetów ludowych w międzywojennej Polsce. Prelegent zwrócił uwagę na potrzebę nowego ujęcia dorobku uniwersytetów ludowych Ignacego Solarza, poznania dziejów innych uniwersytetów ludowych oraz całościowego opracowania historii owej instytucji w Polsce w kontekście obserwowanej obecnie ich rewitalizacji.

Następnie uczestnicy konferencji utworzyli cztery panele tematyczne, w których swe referaty przedstawiło 14 badaczy. Panel I zgromadził prelegentów zajmujących się podstawami organizacyjnymi oświaty dorosłych. Pierwszą zaprezentowała prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak, przybliżając uwarunkowania organizacyjne oraz prawne edukacji dorosłych w Polsce w latach 1918–1939. Wśród podstawowych czynników hamujących jej rozwój prelegentka wymieniła niskie nakłady finansowe, niedostatki ustawodawstwa i wykwalifikowanej kadry. Niemniej dorobek Polski międzywojennej oceniła pozytywnie, wskazując na rozwój kursów dla dorosłych analfabetów, szkół dla młodocianych i dorosłych, pojawienie się czasopism andragogicznych oraz placówek realizujących zadania oświaty pozaszkolnej.

Z treścią referatu E. Sapii-Drewniak korespondowało kolejne wystąpienie, w którym dr hab. Joanna Sosnowska, prof. UŁ, scharakteryzowała główne kierunki działań samorządu łódzkiego w zakresie edukacji dorosłych w okresie międzywojennym. Autorka referatu ukazała, jak samorząd miejski radził sobie z zaspokajaniem potrzeb oświatowych i kulturalnych mieszkańców międzywojennej Łodzi, w tym w zakresie edukacji dorosłych. Przybliżyła też formy i metody pracy w tym obszarze, wskazując między innymi na pionierskie rozwiązania w postaci kursów edukacyjnych dla więźniów.

Następnie głos zabrała dr Anna Włoch (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), która w swoim wystąpieniu ukazała rozwój angielskiej andragogiki w XX wieku w świetle opracowań polskich pedagogów porównawczych. W recepcję angielskiego dorobku wkład mieli Tadeusz Wujek (zwrócił uwagę m.in. na tutoring), Karol Kotłowski (koncentrował się na przygotowaniu zawodowym angielskich nauczycieli), Jan Konopnicki (przybliżył znaczenie angielskiej instytucji inspektorów szkolnych), a ostatnio Alina Matlakiewicz (w monografii: *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*, Warszawa 2003).

Ostatni referat w omawianym panelu *Seniorzy w projektach edukacyjnych i kulturalnych mniejszości narodowych i etnicznych w województwie pomorskim w pierwszym dziesięcioleciu transformacji ustrojowej*, przygotowany przez dr hab. Lidzię Burzyńską-Wentland, prof. AMW w Gdyni, dotyczył inicjatyw

edukacyjno-kulturalnych mniejszości narodowych w województwie pomorskim w ostatniej dekadzie XX wieku, adresowanych do seniorów. Prelegentka scharakteryzowała aktywność m.in. mniejszości żydowskiej, rosyjskiej, islamskiej i niemieckiej, najwięcej miejsca poświęcając najliczniejszej (w związku z przesiedleniami na teren Pomorza w ramach akcji „Wisła”) grupie osób pochodzenia ukraińskiego.

W panelu II, zatytułowanym *Zasługi dla teorii i praktyki oświaty dorosłych*, skoncentrowano się na sylwetkach działaczy oświatowych. Dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UP w Krakowie, przedstawiła sylwetkę Edmunda Libańskiego (1862–1928) i jego zasługi w rozwoju myśli andragogicznej i popularyzacji wiedzy technicznej wśród dorosłych we Lwowie i na terenie Galicji.

Dr hab. Małgorzata Stawiak-Ososińska, prof. UJK w Kielcach, przypomniała sylwetkę jednej z pionierek polskiej andragogiki – Marii Gomólińskiej. Działając w Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności, była ona jedną ze współorganizatorek Sekcji Kursów dla Dorosłych, w okresie międzywojennym przewodniczącą, a potem wiceprzewodniczącą Instytutu Oświaty Dorosłych w Warszawie.

Z kolei dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. AIK, scharakteryzowała osiągnięcia w zakresie edukacji dorosłych „ojca regionalizmu polskiego” Aleksandra Patkowskiego (1890–1942).

Po zakończeniu obrad panelu drugiego odbyła się dyskusja, skoncentrowana głównie na źródłach związanych z uniwersytetami ludowymi.

Panel III dotyczył towarzystw oświatowych. Zainaugurował go dr hab. Grzegorz Michalski, prof. UŁ, wystąpieniem pt. *Działalność oświatowa Towarzystwa Kultury Polskiej (1906–1913) w świetle ówczesnych doniesień prasowych*. Scharakteryzowano w nim powstanie, cele i rozwój towarzystwa, podkreślając jego apolityczność.

Dr Mirosław Łapot (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie) zajął się rolą kobiet w działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej w Galicji adresowanej do dorosłych. Wskazał na analfabetyzm jako główny czynnik determinujący wysiłki TSL na polu organizowania kursów dla analfabetów, czyteln, bibliotek i odczytów oraz rolę kobiet w realizacji tych inicjatyw.

Z kolei dr hab. W. Chmielewski, prof. AIK, przedstawił mało znane zagadnienie aktywności kulturalno-oświatowej polskich uchodźców w Libanie w latach 1945–1950. Prelegent podkreślił różnorodność form pracy na rzecz dorosłych, tj. inicjatywy prasowe, wydawnicze, szkolne i kulturalno-oświatowe.

Panel IV nosił nazwę *Formy pracy oświatowej*. Jego uczestnicy uwagę skoncentrowali na okresie międzywojennym. *Biblioteki jako miejsce edukacji czytelniczej dorosłych w dwudziestoleciu międzywojennym. Rozwiązania teoretyczne* – to tytuł wystąpienia dr hab. Iwonny Michalskiej, prof. UŁ. Prelegentka omówiła w nim rozwiązania zwiększające dostępność księgozbiorów i usprawniające działalność bibliotek, zwracając uwagę na bibliotekarza jako osobę kluczową w rozbudzaniu i kierunkowaniu zainteresowań czytelniczych.

Dr hab. Elżbieta Magiera, prof. US, w swoim wystąpieniu omówiła wkład ruchu spółdzielczego w rozwój edukacji dorosłych. Prelegentka zwróciła uwagę na inicjatywy Związku Spółdzielni Spożyców RP „Społem”, wymieniając wśród nich działalność wydawniczą, czasopisma oraz kursy korespondencyjne o charakterze zawodowym.

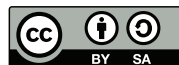
Natomiast referat prof. dr. hab. Romana Pelczara (UR) dotyczył rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku na terenie województwa podkarpackiego w ostatnich czterech dekadach.

Z kolei *Tradycje zdalnego kształcenia dorosłych w polskiej praktyce edukacyjnej* omówiła dr Elżbieta Woźnicka (Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego). Jak zauważyła autorka referatu, korzenie tej formy edukacyjnej sięgają dorobku Jana Władysława Dawida, w okresie międzywojennym rozwijała ją Polska Macierz Szkolna jako główny inicjator działań w zakresie kursów korespondencyjnych.

Ostatnie wystąpienie konferencyjne było zatytułowane *Niektóre dylematy wychowania żołnierzy w Polsce po roku 1918*. Dr Wincenty Karawajczyk (AMW) przedstawił w nim refleksje i dylematy nauczyciela akademickiego związane z wychowaniem studentów uczelni wojskowej i wspieraniem procesu formowania żołnierza. Również po tej części odbyła się dyskusja, w której odniesiono się do referatów wygłoszonych przez uczestników ostatnich dwóch paneli.

Organizatorzy konferencji podziękowali prelegentom i pozostałym uczestnikom za liczny i aktywny udział, zapowiadając kolejne spotkania poświęcone historycznym aspektom oświaty i wychowania w ramach działalności Sekcji Historii Pedagogiki KNP PAN.

MIROSLAW ŁAPOT
ORCID: 0000-0002-1773-8410
Częstochowa



SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ *DZIECKO W HISTORII – MIĘDZY GODNOŚCIĄ A ZNIEWOLENIEM*, BIAŁYSTOK, 24–25 MAJA 2021 ROKU

W dniach 24–25 maja 2021 roku Katedra Historii i Teorii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku zorganizowała Międzynarodową Konferencję Naukową *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*. Wydarzenie było połączone z jubileuszem 40-lecia działalności Katedry/Zakładu Historii Wychowania, które przypadało co prawda na rok 2020, jednak z uwagi na panującą pandemię koronawirusa wcześniejszy termin zaplanowany na 19–20 października został przełożony przez organizatorów.

Honorowy patronat nad konferencją objął Marszałek Województwa Podlaskiego, Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu w Białymstoku, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Towarzystwo Historii Edukacji. Partnerem przedsięwzięcia był Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, dzięki wsparciu którego wydarzenie mogło zostać zrealizowane w formie hybrydowej. Ponadto inicjatywę wsparło Akademickie Koło Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku i Parlament Studencki Uniwersytetu w Białymstoku. Wsparcie finansowe i zaangażowanie wymienionych instytucji podniosło rangę konferencji, umożliwiło jej realizację na wysokim poziomie merytorycznym i technicznym.

Z uwagi na istniejącą sytuację epidemiologiczną w kraju, konferencję zorganizowano w formule hybrydowej, część obrad odbywała się w auli im. Janusza Korczaka Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku przy zachowaniu reżimu sanitarnego, jednocześnie prelegenci mogli prezentować swoje wystąpienia za pośrednictwem Microsoft Teams i YouTube'a. Obrady były transmitowane za pośrednictwem kanału YT, dzięki czemu wszyscy zainteresowani mogli wysłuchać wystąpień plenarnych i w sekcjach. Konferencja miała charakter międzynarodowy, dlatego zadbano także, aby referaty polskich prelegentów były tłumaczone w sposób symultaniczny na język angielski, zaś angielskie na język polski, co umożliwiło szerszy odbiór prezentowanej tematyki.

Łącznie w konferencji wzięło udział 150 osób, w tym 52 profesorów, doktorów i studentów reprezentujących zagraniczne ośrodki akademickie z dziewięciu państw:

Albanii (Uniwersytet Epoka, Uniwersytet Publiczny w Durrës), Anglii (Uniwersytet w Northampton), Białorusi (Барановичский государственный университет, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина), Bułgarii (Bułgarska Akademia Nauk, Wolny Uniwersytet w Warnie), Litwy (Uniwersytet Witolda Wielkiego), Rosji (Uniwersytet Państwowy w Sankt Petersburgu, Republikańska Akademia Administracji Publicznej i Zarządzania Komi), Węgier (Eötvös Loránd University), Włoch (Libera Università degli Studi Maria Ss. Assunta di Roma, Università degli Studi di Catania, Università Telematica „E-Campus”, Uniwersytet Loránda Eötvösa, Uniwersytet w Bergamo) oraz z polskich ośrodków akademickich: Akademia Ignatianum w Krakowie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży, SWPS Uniwersytet Humanistyczno – Społeczny, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Zielonogórski, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu.

Należy podkreślić, iż była to czwarta, cykliczna konferencja – *Dziecko w historii*, organizowana przez Katedrę Historii Wychowania. Pierwsza z nich odbyła się w 2012 roku pod hasłem *Dziecko w historii – studium korczakowskie*, a jej efektem jest książka wydana w 2013 *Dziecko w historii – wątek korczakowski* (red. E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska). Kolejne sympozjum zorganizowane w 2016 roku związane było z jubileuszem 1050. rocznicy chrztu Polski. Pokłosiem tej debaty jest monografia z 2017 roku pt. *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej* (red. E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska). Trzecia debata poświęcona dziecku w historii związana z upamiętnieniem 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości odbyła się w 2018 roku. Rozważania z tej debaty ukazały się w publikacji z 2020 roku w pozycji *Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim* (red. E. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz).

Tym razem, akcentując wątek jubileuszowy, organizatorzy zaprosili do dalszej dysputy akademickiej poświęconej godności osobowej, osobowościowej i osobistej dziecka w sytuacji zniewolenia, utraty wolności, swobody – całkowitej zależności od innych. Głównym celem konferencji była próba odpowiedzi na pytania: Jakie były i są źródła praw człowieka? Czy godność jednostki była i jest nadal wartością? Jakie w przeszłości były i są współcześnie przyczyny zniewolenia jednostki? Dlaczego dochodzi do ograniczania wolności człowieka i tłamszenia jego godności? Odpowiedzi na sformułowane pytania są o tyle ważne, że godność człowieka w naszej kulturze stanowi fundament przyjmowanej powszechnie koncepcji człowieka.

W debacie wzięli udział eksperci różnych dyscyplin naukowych: filozofii i teologii, pedagogiki, historii, prawa i socjologii. Dzięki temu konferencja miała wymiar interdyscyplinarny, wieloaspektowy i międzynarodowy. Merytoryczny kształt konferencji wyznaczony został zgłoszonymi przez prelegentów problemami badawczymi, których prezentację zaplanowano w układzie chronologiczno-problemowym. Obecność tak znakomitego grona badaczy reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne stanowiła o randze przedsięwzięcia.

Konferencję podzielono na dwie części. W ramach części pierwszej, która odbyła się pod hasłem *My i nasza historia... zapisana w pamięci*, zorganizowano studencką sesję plenarną oraz rozszerzone posiedzenie Zarządu Towarzystwa Historii Edukacji pod przewodnictwem dr hab. Katarzyny Dormus, prof. UP. Uroczystego otwarcia konferencji dokonała kierownik Katedry Historii i Teorii Wychowania prof. dr hab. Elwira J. Kryńska, która podczas powitania grona gości zgromadzonych w auli im. Janusza Korczaka oraz prelegentów biorących udział w formie zdalnej podziękowała za obecność oraz gotowość do podjęcia refleksji nad sytuacją dziecka w aspekcie historycznym, a także za honorowy patronat i wsparcie finansowe. Słowa powitania skierowała też do członków Rady Naukowej oraz Komitetu Naukowego Konferencji, dziękując za konstruktywne wsparcie merytoryczne i za niezwykle aktywny udział w pracach organizacyjnych konferencji.

Z okazji jubileuszu zaplanowano wstąpienia okolicznościowe, w trakcie których głos zabrali Dziekan Wydziału Nauk o Edukacji prof. dr hab. Mirosław Sobecki, Przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska oraz Prezes Towarzystwa Historii Edukacji prof. dr hab. Katarzyna Dormus. Zostały także odczytane listy gratulacyjne wystosowane przez Marszałka Województwa Podlaskiego, dyrektora Muzeum Pamięci Sybiru prof. dr hab. Wojciecha Śleszyńskiego oraz zaproszonych gości. Gratulacje złożył burmistrz Supraśla dr Radosław Dobrowolski.

Nie zabrakło też fragmentu, części historycznej *Katedra Historii i Teorii Wychowania w retrospekcji* poświęconego na wspomnienia, prezentację osiągnięć i omówienia działalności naukowo-badawczej jubilatów. Tu głos zabrali kierownik Katedry Historii i Teorii Wychowania prof. dr hab. Elwira J. Kryńska oraz prof. dr hab. Andrzej Harbatski, którzy wspominali byłych pracowników, przypomnieli, że Zakład Historii Wychowania został utworzony dzięki staraniom dr. hab. Franciszka Januszka, prof. UwB, dnia 1 marca 1980 roku, zaś rangę Katedry uzyskano w 2013 roku – w uznaniu dokonań naukowo-badawczych historyków wychowania i awansu zawodowego, w tym uzyskania stopni naukowych: doktora, doktora habilitowanego i tytułu naukowego przez pracowników Zakładu Historii Wychowania.

Warto odnotować, że od 2002 roku Zakładem i Katedrą Historii Wychowania kieruje prof. dr hab. Elwira J. Kryńska, która podczas prezentacji Katedry Historii Wychowania stwierdziła, że *dzięki pasji poznawczej pracowników Katedry, ich krytycznej postawie wobec wątpliwych twierdzeń i teorii, a także stałemu konfrontowaniu spetryfikowanych faktów i poglądów z dotąd niewyzyskanymi*

materiałami źródłowymi – przyczyniają się do wzbogacenia wiedzy, z zachowaniem bezstronności i obiektywizmu naukowego, a nierzadko wypełniają lukę w dotychczasowych badaniach historyczno-oświatowych i społecznych. Kierownik Katedry podkreśliła, iż wymiernym efektem wielkiego zaangażowania w pracę naukową zespołu historyków wychowania są rozliczne inicjatywy badawcze posiadające wymiar interdyscyplinarny i wielowątkowy, prezentowane w licznych pracach zwartych i na łamach punktowanych czasopism krajowych i zagranicznych oraz ogólnopolskich i międzynarodowych konferencjach naukowych, w tym organizowanych przez Katedrę Historii Wychowania, łącznie z wystawami naukowo-dydaktycznymi. Wskazała, że cechami wyróżniającymi badania pracowników Katedry Historii Wychowania, w porównaniu z ogólnopolskimi badaniami historyczno-pedagogicznymi, jest: sprzyjające położenie geopolityczne, struktura etniczna, dostęp do wschodnich źródeł archiwalnych oraz luki badawcze w opracowaniach regionalnych. Kierownik Katedry przedstawiła skład osobowy Zakładu Historii Wychowania funkcjonującego w strukturze Katedry Historii i Teorii Wychowania: prof. dr hab. Elwira Kryńska, dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB, dr Joanna Dąbrowska, dr Łukasz Kalisz i dr Agnieszka Suplicka.

Momentem do osobistych wspomnień było wystąpienie doktorantek profesor Kryńskiej – dr Agnieszki Suplickiej i prof. UwB Urszuli Wróblewskiej, obecnych pracowników katedry, które przypomniały o jubileuszu 40-lecia pracy naukowej profesor. Zwrócono uwagę między innymi na podejmowane wspólnie działania, atmosferę pracy naukowej i osiągnięcia naukowo-badawcze prof. dr hab. Elwiry J. Kryńskiej.

Część druga konferencji była zgodna z tytułem konferencji – *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*. W tematykę obrad I sesji plenarnej, której przewodniczyli prof. dr hab. Krystyna Wróbel-Lipowa, ks. prof. dr hab. Marian Nowak i prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz wprowadziła prof. dr hab. Elwira Kryńska wystąpieniem *Dziecko w historii – pojęcie godności i poszanowania praw dziecka*. Podczas obrad wystąpiło czterech prelegentów. Ks. prof. dr hab. Marian Nowak ukazał godność wychowanka, wychowawcy i pracy wychowawczej w pedagogice personalistycznej, dr hab. Stanisław Bożyk, prof. UwB, dokonał analizy genezy i ewolucji instytucji Rzecznika Praw Dziecka, ks. prof. dr hab. Edward Walewander omówił rolę dziecka w historii zbawienia a prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz przybliżył zagadnienie ideologii w procesie kształtowania się tożsamości dziecka. Tradycyjnie podczas pierwszego dnia konferencji rozszerzono formułę spotkania o występ artystyczny *Spotkanie przy fortepianie*, które przygotował doktorant Wydziału Prawa UwB mgr Marcin Kryński.

Następnego dnia odbyły się: druga i trzecia sesja plenarna oraz obrady w dziedzięciu sekcjach. Obradom drugiej sesji przewodniczyli ks. prof. dr hab. Edward Walewander, prof. dr hab. Piotr Niczyporuk i prof. dr hab. Adam Massalski. Wygłoszono sześć referatów. Na temat dziecka poczętego w starożytnym Rzymie referat wygłosił prof. dr hab. Piotr Niczyporuk, prof. dr hab. Stanisław Gałkowski odniósł się do kwestii antropologicznego uprawomocnienia praw dziecka natomiast

ks. prof. dr hab. Czesław Galek przyjrzał się trosce o zdrowie dzieci i młodzieży w II połowie XIX wieku w świetle polskiej literatury pamiętnikarskiej i beletrystycznej. Działalność opiekuńczo-wychowawcza ochronek na przełomie XIX i XX wieku była tematem wystąpienia dr. hab. Dariusza Szewczuka, prof. UMCS. Dr hab. Ewa Kula, Prof. UJK, przyjrzała się celom samokształcenia młodzieży gimnazjalnej w Królestwie Polskim we wspomnieniach ludzi nauki, z kolei prof. dr hab. Adam Massalski omówił zagadnienie związane z karami fizycznymi stosowanymi wobec uczniów w szkołach Królestwa Polskiego w XIX wieku.

Podczas trzeciej sesji plenarnej, anglojęzycznej, moderowanej przez prof. dr. hab. Rafała Piwowarskiego, dr Martę Kowalczyk-Walędziak i dr. James'a Underwood'a, wysłuchano pięciu wystąpień. Z uwagi na międzynarodowy charakter konferencji referaty zostały wygłoszone w języku angielskim i tłumaczone symultanicznie na język polski. Podczas obrad zebrani wysłuchali pięciu referatów. Prof. dr hab. Rafał Piwowarski wystąpił z tematem *O dobrą szkołę na wsi*, dr Toby Purser przedstawił charakterystykę dzieciństwa od X do XV wieku na podstawie źródeł angielskich, europejskich i skandynawskich, dr James Underwood z kolei ukazał różne interpretacje spuścizny Janusza Korczaka w szkołach, które czerpią inspirację z jego pracy, na podstawie badań w szkołach w Wielkiej Brytanii i Kanadzie. Dr Heliona Miço i dr Manjola Lumani Zaçellari omówiły bariery we wdrażaniu praw dziecka do edukacji włączającej na przykładzie Albanii, natomiast prof. Linas Jašinauskas i prof. Augustinas Dainys przedstawili kwestie dotyczące młodzieżowej propagandy i manipulacji symbolami komunistycznymi w prasie dziecięcej sowieckiej Litwy.

Po sesji plenarnej rozpoczęto obrady w dziewięciu sekcjach w języku polskim, angielskim, rosyjskim i włoskim. Sekcja II była anglojęzyczna, sekcja III rosyjskojęzyczna, sekcja IV włoskojęzyczna, pozostałe – polskojęzyczne. Sekcja I była transmitowana za pośrednictwem YouTube'a, zaś prelegenci sekcji II–IX łączyli się za pośrednictwem platformy Microsoft Teams.

W godzinach popołudniowych, gdy sekcje zakończyły swoje obrady, prof. dr hab. Elwira J. Kryńska podsumowała konferencję i żegnając gości, podziękowała wszystkim uczestnikom za udział w konferencji oraz wyraziła chęć kontynuowania podjętej inicjatywy i współpracy.

Konferencja oprócz wymiaru naukowego miała również wymiar popularyzatorski. Podczas przedsięwzięcia i w czasie przerw były transmitowane on-line filmy promujące województwo podlaskie oraz Uniwersytet w Białymstoku, będący największą uczelnią w regionie, a także Wydział Nauk o Edukacji, w ramach którego działa Katedra Historii i Teorii Wychowania. Warto dodać, że nagrania konferencji w języku polskim i języku angielskim są dostępne na stronie <https://dzieckowhistorii.uwb.edu.pl/>

AGNIESZKA SUPLIKA
ORCID: 000-002-7107-0327
Białystok

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!