

# **PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY**

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

**Rok LXV 1–2 (255–256) 2022**

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

NAUKOWA RADA REDAKCYJNA

PROF. DR HAB. KALINA BARTNICKA – PRZEWODNICZĄCA,  
MGR SŁAWOMIR BRONIARZ, DR HAB. PIOTR DASZKIEWICZ (FRANCJA),  
PROF. PHDR. PETR KALETA, PH.D. (CZECHY), PROF. DR HAB. JANINA KAMIŃSKA,  
PROF. DR HAB. PIOTR KOSTYŁO, DOC. PHDR. JITKA LORENZOVÁ, PH.D. (CZECHY),  
PROF. DR HAB. ADAM MASSALSKI, PROF. DR HAB. ALDONA PRAŠMANTAITĖ (LITWA),  
PROF. ZW. DR HAB. RAMUNĖ ŠMIGELSKYTĖ-STUKIENĖ (LITWA),  
PROF. DR HAB. FRANK TOSCH (NIEMCY), PROF. DR HAB. STEFANIA WALASEK,  
KS. PROF. DR HAB. EDWARD WALEWANDER, PROF. PHDR. ALENA VALIŠOVÁ, PH.D. (CZECHY)

REDAKCJA

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

CZŁONKOWIE REDAKCJI

DR HAB. KATARZYNA DORMUS, PROF. UP,  
PROF. DR HAB. KAROL POZNAŃSKI,  
DR HAB. ANDRZEJ SUCHCITZ (WIELKA BRYTANIA),  
PROF. DR HAB. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI,  
PROF. DR HAB. LESZEK ZASZTOWT

RECENZENCI TOMU

KS. CZESŁAW GALEK, ARTŪRAS GRICKEVIČIUS, JUSTYNA GULCZYŃSKA,  
JOANNA KRÓL, ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA, EWA KULA, HANNA MARKIEWICZ,  
IWONNA MICHALSKA, MONIKA NAWROT-BOROWSKA, JAN RYŚ,  
ELEONORA SAPIA-DREWNIAK, AGNIESZKA WAŁĘGA, ADAM WINIARZ,  
JUSTYNA WOJNIAK, KĘSTUTIS ŽEMAITIS

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

WOJCIECH CIĄGŁO STUDIO DTP / www.dtp-studio.pl

Liczba arkuszy: 12,7



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.

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

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

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

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

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- KAMIŁA PYTOWSKA, ANITA GARBAT: Wokół funkcjonowania uniwersytetów dawniej i dziś – wybrane problemy na przykładzie polskim (DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.01) ..... 7
- KATARZYNA DORMUS: Problemy edukacyjne w publicystyce okresu Sejmu Czteroletniego (1788–1792) (DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.02) ..... 22
- JUSTYNA WOJNIAK: Different paths, one goal: American pedagogy as a scientific discipline in the first decades of its development (DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.03) ..... 47
- ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: Profesor Józef Półturzycki – polski andragog, dydaktyk, nauczyciel (1934–2021) (DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.04) ..... 65
- ROMUALD GRZYBOWSKI: Prof. dr hab., dr h.c. Lech Marian Mokrzecki (1935–2021): uczony – artysta – człowiek. Szkic do biografii (DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.05) ..... 75

### MATERIAŁY

- KALINA BARTNICKA: Karol Klemens Poznański, uczony i profesor pozytywista ..... 101
- KS. EDWARD WALEWANDER: Profesor na uniwersytecie – drogi spełnienia. Na kanwie własnego itinerarium ..... 113

### SYLWETKI

- KRZYSZTOF JAKUBIAK: Charakterystyka twórczości naukowej i dorobku badawczego śp. Pana Profesora zwyczajnego dr. hab. Zygmunta Ruty (1935–2021). Laudacja z okazji jubileuszu pracy naukowej i dydaktycznej w dniu 11 stycznia 2009 r. .... 133
- ANDRZEJ SUCHCITZ: Profesor gimnazjalny doktor Władysław Suchcitz – ze Lwowa do Poznania. Polonista, pedagog, nauczyciel: pół wieku w służbie polskiej szkoły średniej (DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.06) ..... 140

### RECENZJE

- Witold Jan Chmielewski: *Dzieci polskie w Nowej Zelandii. Obóz w Pahitua (1944–1949)*, Kraków 2022, s. 361 – WIESŁAW THEISS ..... 152
- Krzysztof Jakubiak, Monika Nawrot-Borowska: *Dziecko i dzieciństwo na ziemiach polskich w źródłach narracyjnych i ikonograficznych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku*, Toruń 2021, s. 521 – ANTONI SMOŁALSKI ..... 157

Ks. Edward Walewander: <i>Kapłani w mojej pamięci</i> , Lublin 2021, s. 267 – KS. CZESŁAW GALEK .....	160
Wiesława Leżańska, Elżbieta Płóciennik: <i>Pedagogika przedszkolna z metodyką</i> , Łódź 2021, s. 489 – BEATA CIEŚLEŃSKA .....	166
Hanna Markiewicz, Kazimierz Misiaszek SDB: <i>Salezjańskie wychowanie orato- ryjne na warszawskiej Pradze</i> , Warszawa 2021, s. 177 – WITOLD CHMIE- LEWSKI .....	174

#### KRONIKA

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Sekcji Historii Pedago- giki KNP PAN pt. <i>Przełomy w rozwoju dydaktyki w XIX–XX wieku</i> , 10 grudnia 2021 roku – BARBARA ŻAKOWSKA .....	177
--	-----

## CONTENT

### ARTICLES AND DISSERTATIONS

KAMILA PYTOWSKA, ANITA GARBAT: The functioning of universities in the past and today – selected problems based on the Polish example (DOI: 10.17460/PHO_2022.1_2.01) .....	7
KATARZYNA DORMUS: The educational issues in journalism of the Four-Year Sejm period (1788-1792) (DOI: 10.17460/PHO_2022.1_2.02) .....	22
JUSTYNA WOJNIAK: Different paths, one goal: American pedagogy as a scientific discipline in the first decades of its development (DOI: 10.17460/PHO_2022.1_2.03) .....	47
ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: Professor Józef Pólturzycki – a Polish andragogue, an educator, a teacher (1934–2021) (DOI: 10.17460/PHO_2022.1_2.04) .....	65
ROMUALD GRZYBOWSKI: Prof. dr hab., dr h.c. Lech Marian Mokrzecki (1935–2021): a scholar – an artist – a person. The sketches to his biography (DOI: 10.17460/PHO_2022.1_2.05) .....	75

### MATERIALS

KALINA BARTNICKA: Karol Klemens Poznański, a scientist and professor a positivist .....	101
REV. EDWARD WALEWANDER: Professor at the university – ways of fulfillment. Based on own itinerary .....	113

### PROFILES

KRZYSZTOF JAKUBIAK: Characteristics of scientific work and research achievements of the late prof. zw. dr. hab. Zygmunt Ruta (1935–2021). Laudation on the occasion of the anniversary of the scientific and didactic work on January 11 <sup>TH</sup> , 2009 .....	133
ANDRZEJ SUCHCITZ: Prof. dr Władysław Suchcitz – from Lwów to Poznań. A Polish philologist, an educator, and a teacher: half a century in the service of Polish secondary schools (DOI: 10.17460/PHO_2022.1_2.06) .....	140

### REVIEWS

Witold Jan Chmielewski: <i>Polish children in New Zealand. The camp in Pahiatua (1944–1949)</i> , Kraków 2022, p. 361 – WIESŁAW THEISS .....	152
--	-----

Krzysztof Jakubiak, Monika Nawrot-Borowska: <i>A child and childhood in Poland in narrative and iconographic sources from the second half of the nineteenth and early twentieth centuries</i> , Toruń 2021, p. 521 – <u>ANTONI SMOŁALSKI</u> .....	157
Rev. Edward Walewander: <i>Priests in my memory</i> , Lublin 2021, p. 267 – REV. CZESŁAW GALEK .....	160
Wiesława Leżańska, Elżbieta Płóciennik: <i>Preschool education with methodology</i> , Łódź 2021, p. 489 – BEATA CIEŚLEŃSKA .....	166
Hanna Markiewicz, Kazimierz Misiaszek SDB: <i>Salesian oratorio education in Warsaw's Praga district</i> , Warszawa 2021, p. 177 – WITOLD CHMIELEWSKI .....	174

#### CHRONICLE

The report on the National Scientific Conference of the Section of the History of Pedagogy of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, entitled <i>Breakthroughs in the development of didactics in the nineteenth and twentieth centuries</i> , December 10 <sup>TH</sup> , 2021 – BARBARA ŻAKOWSKA .....	177
--	-----

# ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2022, nr 1–2  
PL ISSN 0033-2178

KAMIŁA PYTOWSKA

ORCID: 0000-0001-6015-2776

Uniwersytet Jana Kochanowskiego  
Kielce

ANITA GARBAT

ORCID: 0000-0002-1466-0152

Uniwersytet Jana Kochanowskiego  
Kielce



(DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.01)

## WOKÓŁ FUNKCJONOWANIA UNIwersYTETÓW DAWNIEJ I DZIŚ – WYBRANE PROBLEMY NA PRZYKŁADZIE POLSKIM

Uniwersytet, jako instytucja ponadczasowa, zaliczana do grona instytucji „długiego trwania”, to szczególny rodzaj wspólnoty, w której ceni się nie tylko tworzenie wiedzy i wychowywanie uczonych, ale przede wszystkim autonomię i tolerancję. Naczelną wartością dla uczonych jest dążenie do prawdy (Cwynar, 2005, s. 46–47). *Tym samym – przez prawdę, dzięki prawdzie – uniwersytet odgrywał cywilizacyjną rolę porządkującą. Dzięki tej porządkującej funkcji – rzeczy, pamięć i działania znajdowały swoje możliwie najwłaściwsze miejsce w kulturze, społeczeństwie i życiu. Trud uczonego nie traci(ł) sensu, gdy jego dążeniem jest (była) prawda* (Kostkiewicz, 2007, s. 19).

Współcześnie w obliczu nowych wyzwań, zmian wywołanych pandemią COVID-19, uniwersytety poszukują nowych rozwiązań i nowych przestrzeni do badań i nauki. Stacjonarny tryb nauczania zyskał nowe rozszerzenie o formę zdalną i hybrydową (on-line i off-line). Kontakty bezpośrednie zostały dopełnione przez formy zapośredniczone. Dzisiaj jest się członkiem uniwersyteckiej wspólnoty w formie, którą determinują przemiany społeczne, kulturowe, techniczne, ale i mentalne. Ciągłe słyszy się o epoce zmian, a tymczasem Stanisław Gajda nie bał się zasugerować, że *to być może już nie epoka zmian, lecz zmiana*

*epoki, a to stawia przed nami zasadnicze wyzwania i wymaga nowego myślenia* (Gajda, 2019, s. 55).

Początki uniwersytetu sięgają XII wieku naszej ery. W tych właśnie czasach, określanych jeszcze niekiedy błędnie mianem „ciemnych”, nastąpił niespotykany dotąd głód w dziedzinie uczenia się i poszukiwania nowej wiedzy. U schyłku XII wieku miasta europejskie takie jak Bolonia, Paryż, Salerno zaczęły przyciągać i kształcić mistrzów oraz uczniów, ludzi rozmiłowanych w naukowych poszukiwaniach. Wielu z nich w aktywności naukowej nie upatrywało materialnych korzyści, a jedynie cele idealne w dziedzinie intelektualnej i moralnej. Dostrzegano duchowy wpływ kultury starożytnej Grecji charakteryzującej się arystokratyczną postawą wobec nauki, którą postrzegano jako wartość bezcenną (Le Goff, 1997, s. 105).

W czasach średniowiecza uniwersytet określano mianem *studium generale* (otwarte dla wszystkich). Pojęcie „uniwersytet” (*universitas magistrorum et scholarium*) pojawiło się dopiero w 1221 roku. Pierwsze z nich zaczęły się konstituować w Bolonii i Paryżu, przy czym model boloński był typowo świeckim modelem, paryski zaś kościelnym. Język łaciński stał się językiem nauki, a jednolite reguły zdobywania stopni naukowych, uznawanych w całej Europie, umożliwiły wielką migrację uczonych oraz żaków i spowodowały ponadnarodową powszechność nauk i nauczania. Współczesny ceremoniał rozdawania dyplomów, nadawania stopni naukowych stanowi dziedzictwo wieków średnich i oddaje niepowtarzalny klimat tej instytucji. Warto wspomnieć o pierwszych uniwersytetach, które do dziś są elitarnymi uczelniami kształcącymi najlepszych. Mowa o Uniwersytecie w Bolonii, Uniwersytecie w Paryżu, jak też uniwersytetach w: Oksfordzie, Cambridge, Salamance, Padwie, Montpellier, Pradze czy naszej rodzimej Akademii Krakowskiej.

Idea uniwersytetu jest jednym z podstawowych elementów kultury europejskiej i stanowi unikalny wkład epoki średniowiecza w rozwój europejskiej cywilizacji. Szczyt świetności uniwersytetu przypada na okres od XII do XV wieku. Po kryzysie, który nastąpił na przestrzeni XVI–XVIII wieku, zaczęto przemodelowywać uniwersytet w wyższą szkołę zawodową, której zadaniem było kształcenie, a nie prowadzenie badań naukowych. Zapoczątkowany przez Napoleona Bonapartego model uniwersytetu doprowadził do skostnienia jego idei i instytucji (Pugacewicz, 2017, s. 89–125). Dopiero u progu XIX wieku niemiecki uczyony Wilhelm von Humboldt podjął się trudnego zadania określenia nowej roli uniwersytetu opartego na zasadach *jedności wiedzy, jedności badań i kształcenia oraz jedności profesorów i studentów* (Zakowicz, 2012, s. 62). Jego propozycja okazała się tak atrakcyjna i inspirująca, że różne jej modyfikacje zostały wprowadzone niemalże na całym świecie. Znaczny wpływ na kształt uniwersytetów z przełomu XIX i XX wieku miały poglądy angielskiego uczonego Johna Henry’ego Newmana, który uważał uniwersytet za ostoję i miejsce nauczania uniwersalnej wiedzy. Twierdził on, iż wiedza winna być celem samym w sobie i wynikać z pragnienia poznania prawdy (Newman, 1990, s. 184). Podkreślał rolę



pedagogiczną tej instytucji mającą rozbudzać naturalną potrzebę pędu do wiedzy oraz wyrabianie logicznego myślenia, rozumnego postępowania, szczerości, panowania nad sobą, wysławiania się, filozoficznego myślenia i niezmienności poglądów (Newman, 1990, s. 87). Z kolei w XX stuleciu na kształt instytucji uniwersyteckiej miały wpływ poglądy Sergiusza Hessena, Karla Jaspersa i Jose Ortegi y Gasset. S. Hessen zwracał uwagę na spójność i wolność nauki, K. Jaspers podkreślał wagę osiągnięcia rozumnej wolności zdobytej dzięki pracy badawczej i nauczaniu, a J. Ortega y Gasset kładł nacisk na przekazywanie kultury, która uczyni ze studenta człowieka żyjącego na poziomie idei swego czasu (Cwynar, 2005, s. 56–57). Do zachwiania fundamentami idei uniwersytetu doszło ponownie w połowie XX stulecia w okresie panowania ideologii faszystowskiej i komunistycznej.

W Polsce funkcjonują dwa odmienne paradygmaty myślenia o uniwersytecie. Pierwszy z nich został wyznaczony przez praktyczne, ponadnarodowe rekomendacje (Banku Światowego, OECD<sup>1</sup> i Komisji Europejskiej) wskazujące kierunki reform szkolnictwa wyższego, drugi to paradygmat tradycyjnego myślenia o akademickich instytucjach, osadzony w wartościach i normach elitarnego uniwersytetu (Kwiek, 2017, s. 10–11). Zmiany społeczne, gospodarcze, kulturowe i prawne otoczenia instytucji szkolnictwa wyższego spowodowały, że relacje między państwem a uniwersytetem są nieustannie redefiniowane i przekształcane. Reformowanie uniwersytetów prowadzi do kolejnych reform i wymusza na tych instytucjach funkcjonowanie w stanie permanentnej adaptacji (Kwiek, 2017, s. 11–16). Jak podkreśla M. Kwiek *reformy zawsze otwierają szanse na odnowę kultury akademickiej, rewizję tych reguł, norm i praktyk akademickich, które doprowadziły do dzisiejszej zapaści nauki [...], ale reinstytucjonalizacja misji badawczej na najlepszych uniwersytetach publicznych, szczególnie w miękkich obszarach nauki, będzie procesem trudnym, długotrwałym i kosztownym* (Kwiek, 2017, s. 18).

Ilona Zakowicz uważa, iż *współczesny uniwersytet jest płaszczyzną zróżnicowanych napięć, zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Usytuowany pomiędzy koniecznością podtrzymania wieloletniej już tradycji oraz coraz powszechniejszym oczekiwaniem zmian, poszukuje własnej tożsamości w niezwykle złożonej rzeczywistości XXI w.* (Zakowicz, 2012, s. 66).

Bogdan Nawroczyński (1961) w swoich *Zasadach nauczania* pisał o ideale wykształcenia, który urzeczywistnia się w wykształconym człowieku. Dziś mamy do czynienia z wieloma jednostkami, które stoją na przeciwnym biegunie wspomnianego ideału. Warto zadać sobie w tym miejscu pytanie, po co studiujemy? I co jest istotą studiowania? W ślubowaniu składanym przez studentów i doktorantów uczelni wyższych akcentowane są wartości, których sumienne przestrzeganie powinno być czymś naturalnym, wynikającym ze świadomości roli, którą ludzie nauki pełnią w życiu zawodowym i społecznym. Sam proces

<sup>1</sup> OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.

dążenia do poznawania prawdy i proces własnego rozwoju powinny być w pewnej równowadze, która jest gwarancją, że nie naruszymy niczyjej godności i wypełnimy to, co ślubowaliśmy<sup>2</sup>.

W dobie  *płynnej nowoczesności* zdobywanie wiedzy jest dostępne dla wszystkich, ale nie dla wszystkich oznacza to początek działalności naukowej. Dla tych, którzy zdecydują się na podjęcie wysiłków badawczych, oznacza to nieustanną dbałość o jakość tej pracy poprzez dzielenie się jej wynikami z innymi uczonymi i gotowość do uwzględniania ich sugestii czy uwag. Jeżeli zapomnimy o tych ważnych kwestiach, to jak pisze Michał Heller (2012), droga do bylejałości staje otworem. W medialnych przekazach podkreśla się, że nastąpiła *moda na studiowanie*, która spowodowała nasilenie wielu negatywnych zjawisk związanych z procesem kształcenia młodego pokolenia. Dla wielu wiedza przestała mieć wartość samą w sobie i stała się *towarem*, który należy kupić lub zdobyć w sposób nie zawsze uczciwy. Niewielu studiujących chce poszukiwać, dociekać, badać, analizować, wielu przychodzi na uniwersytet jak do supermarketu po gotowe produkty, których głównymi dostawcami mają być ludzie nauki (zob. Dobrołowicz, 2013). Niewielu jest tych, którzy wybierają studia na wyższej uczelni z powodu autentycznej, wewnętrznej motywacji do zgłębiania wiedzy i dbania o wysoką jakość swojej pracy. Budzi to niepokój kadry akademickiej o kondycję człowieka  *płynnej nowoczesności*. Nowoczesności, którą charakteryzuje zmienność, szybkość i ulotność przedmiotów, warunków życia i uznawanych wartości. Młode pokolenie jest nieustannie zanurzone w medialnym świecie, co znajduje odbicie w zmianie sposobu myślenia z linearnego na wielowątkowy. „Hipertekstowy umysł” charakteryzuje niezdolność do głębszej refleksji, wyciągania ogólnych wniosków czy też przyjęcia szerszego punktu widzenia. Jak zauważa Janusz Morbitzer, *współcześni młodzi użytkownicy Internetu, mając dostęp do coraz większej liczby informacji, rozumieją i wiedzą coraz mniej, ich wiedza staje się wyrzykowa i powierzchowna, pozbawiona błyskotliwości i znajomości szerszego kontekstu* (Morbitzer, 2012, s. 140). Bezrefleksyjne, pospieszne przeglądanie streszczeń artykułów, publikacji naukowych nie jest istotą studiowania, a jedynie pogłębia braki w twórczym, innowacyjnym myśleniu i działaniu. Studiowaniem nie jest również zabieganie o stypendia naukowe, socjalne i inne formy wsparcia, które choć istotne dla *braci studenckiej* nie są istotą studiowania. Proces naukowego rozwoju powinien opierać się nie tylko na umiejętnym stawianiu pytań, poszukiwaniu, sprawdzaniu, upewnianiu się, ale przede wszystkim na konsultowaniu się i dialogu z tymi, którzy mają rozleglejszą wiedzę

---

<sup>2</sup> Przykładem niech będzie tekst ślubowania studenckiego najstarszego w Polsce uniwersytetu – Uniwersytetu Jagiellońskiego, w którym czytamy: *Świadomy/Świadoma wielkich tradycji i zasług Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz obowiązków członka/członkini społeczności akademickiej ślubuję uroczysto: – dążyć do prawdy, podstawy wszelkiej nauki, – zdobywać wytrwale wiedzę i umiejętności, – przestrzegać norm, zasad współżycia społecznego i zwyczajów uniwersyteckich, – dbać o dobre imię Uniwersytetu i godność studencką* (Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego, Załącznik nr 2 do Statutu Uniwersytetu Jagiellońskiego z ostatnimi zmianami z 29.09.2021, s. 76).

i ogromne doświadczenie – z Mistrzami. Ich sugestie, wskazówki i precyzja myślenia nie są do odnalezienia w podręcznikach, skryptach, one wyrażają się w autentycznej i niepowtarzalnej relacji Mistrz-Uczeń. W różnorodnych słownikach znajdziemy informację, iż pod łacińskim *studium* kryją się takie określenia jak: badanie i nauka. A studiować to nic innego jak *gruntownie poznawać, badać za pomocą analizy naukowej* (Tokarski, 1989, s. 707). Bardzo trafnie zwróciła uwagę Lucyna Dziaczkowska na sposób, w jaki Sergiusz Hessen mówił o istocie studiowania. Twierdził on, że studiowanie to nie czas na przekazanie pewnej oferty wiedzy z danej dziedziny, opracowanej przez profesorów i dedykowanej konkretnemu adresatowi, ale czas na twórczą pracę badawczą, w którą zaangażowani są zarówno studenci, jak i profesorowie. Celem twórczej pracy badawczej jest wspólne budowanie gmachu wiedzy (Dziaczkowska, 2009, s. 184–185). Prawdziwe studiowanie polegające na zdobywaniu wykształcenia nierozzerwalnie połączone jest z odpowiedzialnością za rzeczywistość, w której zdobyte umiejętności będą wykorzystane. Niegdyś grupy wykładowe, ćwiczeniowe czy seminaryjne były czasem wzajemnego wzbogacania się wiedzą, poszukiwaniem rozwiązań, dyskusji naukowych, dociekań filozoficznych, obcowaniem z osobą Mistrza. Dziś jest to bardzo często czas, który dezorganizuje życie studenckie, konieczny, by zaznaczyć na liście swoją obecność. Zastanawiające jest, że mimo tak gwałtownego wzrostu liczby osób studiujących liczba wybitnych umysłów, geniuszy od wieków utrzymuje się na stałym poziomie. W Polsce w latach 90. XX stulecia i w pierwszych latach XXI stulecia liczba studentów wzrastała w zawrotnym tempie. W roku akademickim 1990/1991 odnotowano 390 409 studentów i z roku na rok liczba ta rosła, by w roku akademickim 2011/2012 osiągnąć 1 764 060 studentów (*Szkolnictwo wyższe w Polsce*, 2013, s. 5–6). Według danych Głównego Urzędu Statystycznego z grudnia 2018 roku liczba osób studiujących wynosiła 1230,3 tys. Ponad 73% ogółu studentów wybrało uczelnie publiczne (*Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019 – wyniki wstępne*, s. 1). W ciągu ostatnich 10 lat liczba studiujących zmniejszała się systematycznie i tak w ubiegłym roku akademickim 2020/2021 wynosiła 1215,3 tys. osób (*Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 – wyniki wstępne*, s. 1). Warto też przyjrzeć się procentowemu rozkładowi liczby studentów, jeśli chodzi o studia stacjonarne i niestacjonarne na uniwersytetach i uczelniach prywatnych. W latach 1991/1992 na publicznych uczelniach wyższych kształciło się 99% ogółu studentów, a tylko 1% na uczelniach prywatnych. Z tych 99% studentów aż 76% wybrało studia stacjonarne, a tylko 24% studia zaoczne. Natomiast 1% studentów uczelni prywatnych kształcił się w systemie stacjonarnym. Tymczasem już w latach 2005/2006 sytuacja wyglądała zupełnie inaczej. Tylko 42% ogółu studiującej społeczności wybrało studia dzienne na uczelniach nieprywatnych, 28% wybrało na tych uczelniach studia zaoczne. Aż 7% młodzieży studiującej zdecydowało się na studia stacjonarne i 22 % na studia niestacjonarne na uczelniach prywatnych. (*Szkolnictwo wyższe w Polsce*, 2013, s. 5–6). Należałoby baczniej przyjrzeć się powodom, które doprowadziły do wykształcenia tylu bezrobotnych „magistrów” niepotrafiących

odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości pouniwersyteckiej. Zasadne jest zatem przywołanie myśli Andrzeja Kajetana Wróblewskiego, który zwrócił uwagę, iż absolwenci jutra winni być ludźmi twórczymi i mieć wykształcenie, które zapewni im możliwość nieustannego przystosowania się do nowych warunków, będących następstwem rozwoju wiedzy i technologii. Dzisiejszy absolwent musi być przygotowany do zmiany zawodu i do tego, że będzie musiał uczyć się przez całe życie (Wróblewski, 2017, s. 16).

Juliusz Iwanicki w swoim artykule *Excellentia Universitas – spojrzenie oczami ucznia na Alma Mater* (2006, nr 10) pisze o znakomitym uniwersytecie (*Excellentia Universitas*), gdzie wzajemnie nakładają się na siebie cztery obszary: *Homines Universitatis*, *Dissertationes Universitatis*, *Discursiones Universitatis*, *Educatio Universitatis*.

Pierwszy najważniejszy zasób uniwersytetu to ludzie (*Homines Universitatis*), którzy go tworzą i podlegają starannej i surowej selekcji. Powszechny pęd do nauki spowodował jednak szereg niepożądanych zjawisk, które wpływają na jakość owej selekcji. Coraz trudniej jest mówić o części absolwentów i części kadry akademickiej uniwersytetów, że stanowią elitę społeczną, która działa na rzecz społeczeństwa. Coraz więcej osób zdobywając wykształcenie, myśli tylko o własnych korzyściach i nie chce dzielić się z innymi wiadomościami i umiejętnościami. Komu więc pozostawia się dbanie o kondycję współczesnego człowieka, którą cechuje coraz większy zanik humanistycznych wartości? Kto ma zachęcać do autorefleksji i rozwijania własnego potencjału poprzez dbanie o rozwój innych? Czyż nie ci, którzy są Mistrzami w swoim dziele i potrafią inspirować innych do zmian i nimi zarządzać?

Kolejnym elementem istotnym dla działalności uniwersytetu są rozprawy uniwersyteckie (*Dissertationes Universitatis*), które dzielą się na przeróżne formy pisemne i naukowe. Ocenie podlegają referaty studentów i doktorantów, ale także rozprawy profesorskie. Sposób oceny prowadzi do różnych, czasami nieprzejrzystych i konfliktogennych sytuacji. W związku z tego typu zjawiskami nasuwa się szereg pytań: jak pracownicy mogą bardziej otwarcie wyrażać swoje poglądy? Jak przekształcić swoistego rodzaju „system wasalny” uniwersytetu w system synergicznie działających zespołów? Te pytania pozostaną tak długo bez odpowiedzi, jak długo nie znajdzie się „złotego środka” – balansu między odwagą do wyznaczania nowych dróg przy jednoczesnym poszanowaniu tych, które do tej pory były użytkowane.

O dyskusjach uniwersyteckich i edukacji uniwersyteckiej (*Discursiones Universitatis*, *Educatio Universitatis*) warto pomyśleć w kategorii relacji między wiedzą, umiejętnościami a sztuką. Czy uniwersalne zasady dobra, prawdy i piękna są w nich obecne i czy służą one rozwojowi jednostki? Rozwojowi, który – choć bywa bolesny – po czasie przynosi piękny plon w postaci dojrzałych do działania elit społecznych. Jak wyzwolić potencjał uniwersyteckiej społeczności, aby mógł w różnorodności myśli, poglądów znaleźć jedność celów – dbania o jakość człowieka i przestrzeganie uniwersalnych zasad.

W *Wielkiej Karcie Uniwersytetów Europejskich (Magna Charta Universitatum, 1988)* zadanie uniwersytetów sprecyzowano nie tylko jako przekazywanie wiedzy, ale i służbę na rzecz całego społeczeństwa. Uniwersytet jako instytucja tworząca, wspierająca i upowszechniająca kulturę powinien stanowić miejsce dialogu i obcowania nauczycieli oraz studentów. M. Heller (2012, s. 2) pisząc o idei uniwersytetu, wskazał także na jego rolę w procesie uczenia, rozwijania nauki i służby dla ludzkości w poznawaniu prawdy. Janusz Goćkowski (1999) zaznaczył, iż *tworzenie i ustalanie wiedzy naukowej oraz wychowanie i kształcenie osób umięjących tworzyć i ustalać wiedzę naukową jest tworzeniem nauki*. Zatem głównymi funkcjami uniwersytetu winny być z jednej strony tworzenie nauki, upowszechnianie wiedzy, a z drugiej wychowywanie uczonych i tworzenie inteligencji – jednostek wrażliwych i oddanych wartościom uniwersyteckim. W *Prawie o szkolnictwie wyższym i nauce* czytamy: *każdy uczony ponosi odpowiedzialność za jakość i rzetelność prowadzonych badań oraz za wychowanie młodego pokolenia* (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, DZ. U. 2018, poz. 1668).

U progu XXI wieku pojawiło się wiele zjawisk, które bardzo silnie oddziałują na funkcjonowanie uniwersytetu. Jednym z nich jest powstanie społeczeństwa informacyjnego. Informacja stała się dobrem niematerialnym i towarem niewyczerpalnym oraz nieograniczonym. Mówi się obecnie o społeczeństwie medialnym i sieciowym. Nie byłoby w tym nic złego gdyby nie fakt, że coraz częściej zastępuje się ten termin innym, a mianowicie *epoką wiedzy i społeczeństwem wiedzy*. Używanie tych dwóch określeń jako synonimów zdaje się wynikać bardziej z niewiedzy niż wiedzy. Wiedza jest tym, co zamieszkuje ludzki umysł (Morbitzer, 2009, s. 13–14). Jak wielu ludzi ma dziś problem z podaniem chociażby tak trywialnej daty jak bitwa pod Grunwaldem. Ci sami ludzie jednak wiedzą, gdzie taką informację odnaleźć – w internecie, przy użyciu komputera, tabletu, smartfona. I to jest zasadnicza różnica między tymi dwoma określeniami, które nie mają ze sobą nic wspólnego. Peter Ferdinand Drucker zapisał, że *mądrość i wiedza nie zamieszkują w książkach, programach komputerowych czy w Internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane* (Drucker, 1999, s. 171). Zagrożeniem dla współczesnego uniwersytetu jest więc ogólna tendencja do zastąpienia wiedzy i mądrości łatwo dostępną informacją. W trakcie studiowania winno się odejść od nastawienia na zdobywanie wyłącznie informacji, jak to ma miejsce obecnie, przyjmując w zamian postawę dialogu prowadzącego do poszukiwania, poznania prawdy. Aby dialog taki mógł być rzeczywistością, konieczne jest partnerstwo jego uczestników, zdolność do wzajemnego przekazywania sobie idei, odpowiedzialność za słowo, otwartość (Horowski, 2009, s. 125). Przy tym należy zdać sobie sprawę, że komputery, roboty czy smartfony nie są w stanie nauczyć twórczego myślenia i rozwiązywania nowych problemów, z którymi niewątpliwie przyjdzie się przyszłym pokoleniom zmierzyć. Absolwenci powinni zatem nauczyć się myśleć i znajdować rozwiązania przedtem nieznanne, a więc takie,



których nie ma w internecie. Jakże prorocze okazały się słowa Alberta Einsteina: *Obawiam się dnia, kiedy technologia pokona społeczeństwo, świat będzie się wtedy składał z generacji idiotów*. Uniwersytety powinny stać na straży mądrości i nie redukować jej wymiarów jedynie do samej informacji. Powinny ukazywać rolę transformowania informacji w dialogu z Mistrzem składającego się na proces stania się badaczem, który kiedyś będzie wychowywał kolejnych uczniów.

Kwestie etycznego aspektu funkcjonowania uniwersytetu podejmuje wielu przedstawicieli świata nauki, gdyż nie ma tradycji uniwersyteckiej bez etosu pracownika naukowego. Dla przykładu w Kodeksie Uniwersytetu Jagiellońskiego zwrócono uwagę na znaczenie: prawdy, odpowiedzialności, życzliwości, rzetelności, tolerancji, uczciwości, wolności nauki i uczonych jako tych wartości, które stanowią o sile moralnej akademickiego świata. W *Kodeksie Etyki Pracownika Naukowego Polskiej Akademii Nauk* (2017, s. 7–8) omówiono uniwersalne zasady etyczne oraz dobre praktyki badań naukowych. Podkreślono znaczenie sumienności, wiarygodności, niewykorzystywania swojego naukowego autorytetu do wypowiadania się w dziedzinach, w których nie ma się kompetencji. Ponadto zwrócono uwagę na obiektywizm, niezależność, otwartość, przejrzystość, odpowiedzialność, sprawiedliwość i rzetelność oraz odwagę i troskę o innych i przyszłe pokolenia naukowców. W *Kodeksie Etycznym PAN. Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych* (2001, Rozdział 2, punkty 2.5–2.6), podobnie jak w powyższym, wspomniano o badaniach z udziałem ludzi i zwierząt. Zaznaczono, że w postępowaniu z człowiekiem podczas badań należy przestrzegać zasady dobrowolnej i świadomej zgody na uczestnictwo w badaniach oraz zasady poufności i anonimowości. Osoba badana powinna być w pełni uświadomiona co do charakteru, celu i skutków prowadzonych badań naukowych. Badania na zwierzętach należy prowadzić w taki sposób, aby nie zadawać im cierpienia. Badania naukowe nie powinny zagrażać człowiekowi i społeczeństwu, a także nie powinny wyrządzać szkody środowisku naturalnemu i kulturowemu człowieka. Na ludziach nauki ciąży większa odpowiedzialność z uwagi na większą świadomość konsekwencji badań i odkryć naukowych. Wymaga się, aby pracownicy nauki byli uczciwi i aby poszukiwanie prawdy było oparte na wartościach etycznych.

W kontekście umasowienia i urynkowienia szkolnictwa wyższego nastąpiło swoiste wyjałowienie części nauczycieli akademickich. Powszechne stały się praktyki „dróg na skrót” do karier akademickich (Śliwerski, 2017). Pojawiły się także różnego rodzaju nieetyczne praktyki związane z punktowaniem aktywności naukowej. Wiele nieprawidłowości dotyczy również spraw obyczajowości, np.: molestowania seksualnego, alkoholizmu, nietolerancji, nieżyczliwości i wykorzystywania swojej pozycji do realizacji własnych celów. Obserwacja codziennego życia uniwersytetu prowadzi do wniosku, że wśród części pracowników naukowych, a także studentów i doktorantów, często dominuje nastawienie na zdobycie potrzebnej liczby punktów, napisanie jak największej liczby artykułów i niedzielenie się informacjami. Daje się także zauważyć powszechne problemy z komunikacją międzyludzką, np. plotkowanie, manipulowanie informacjami,

konflikty między pracownikami, nieuprzejmość i dysfunkcje w pracy zespołowej, m.in. brak zaufania, brak zaangażowania, unikanie odpowiedzialności, brak dbałości o wyniki swoich badań (Pauluk, 2011).

Każdy pracownik naukowy na wyższej uczelni, prowadząc badania naukowe, powinien rozwijać swoją osobowość i umiejętności życiowe (kompetencje interpersonalne, umiejętność podejmowania decyzji, samoświadomość). Może to czynić poprzez obcowanie z Mistrzami, przyswajając ich nastawienie do drugiego człowieka oraz nastawienie do prowadzenia badań naukowych. *Kto istotnie jest, jak to się mówi, człowiekiem nauki, uczonym w najpełniejszym i najpiękniejszym tego wyrazu znaczeniu, ten potrafi być głuchym na podszepty różnych ambicji i obronić się pokusie odgrywania jakiegokolwiek roli tam, gdzie wcale nie chodzi o prawdę, lecz o władzę, o wpływy, o godności, o zaszczyty i tytuły albo po prostu o pieniądze!* (Twardowski, 1933, punkt 13).

Reasumując, jest wiele dróg dochodzenia do prawdy w nauce i dochodzenia do prawdy o samym sobie. Od wyborów etycznych człowieka zależy to, kim się staje w cyklu życia i jakie będzie jego oddziaływanie na innych. Można tworzyć pisane i niepisane zasady postępowania ludzi nauki, ale nie spowoduje to wyeliminowania działań niepożądanych. Natomiast dobrze jest, jeśli dojrzałsze jednostki – Mistrzowie dbają o rozwój podległej im kadry naukowej i przekazują wzory postępowania i postaw etycznych. Dobrze się dzieje, jeśli mamy w zwyczaju poświęcać czas na rozmyślanie nad motywami i celami swoich działań. Samoświadomość pozwala bowiem na stawanie się prawdziwym w myślach, słowach i czynach. Wielcy Mistrzowie przekazują, pomagają zrozumieć i wtajemniczają nas w świat wartości, których sami są szafarzami, ale nie właścicielami. Dbałość o obecność prawdy, dobra i piękna w życiu naukowym powinna być podstawowym kierunkiem działań kadry uniwersyteckiej.

Na osobne rozważania zasługują tu specyficzne i jedyne w swoim rodzaju relacje Mistrz – student, które są niezmiernie ważne w procesie kształtowania intelektu i charakteru pracy naukowej obu jego stron (Goćkowski, 1999, s. 20–21). Człowiek nauki powinien dążyć do przestrzegania uniwersalnych wartości: prawdy, dobra oraz piękna. Dobrze, jeśli człowiek ten ma możliwość obcowania z prawdziwym Mistrzem lub Mistrzami, dzięki którym może się rozwijać i uświadamiać sobie, nad czym powinien popracować. Prawdziwy Mistrz jest transcendentny wobec potrzeby bycia uznawanym, nie zabiega o dominację i panowanie. Nie godzi się, będąc człowiekiem nauki, perfekcjonistą i ekspertem w swojej dziedzinie, jednocześnie być złym człowiekiem, nieszanującym innych i nieprzestrzegającym podstawowych zasad etycznych. Trzeba jedności myśli, słów i czynów w byciu naukowcem i w byciu człowiekiem. Praca nad swoim wnętrzem jest tak samo istotna jak biegłość w dyscyplinie, której się poświęciło znaczną część swojego życia. Mistrz jest osobą, która w dążeniu do prawdy przekracza próg perfekcjonizmu i swój twórczy potencjał przeznaczają na budowanie i wzrastanie innych. Mistrz nie jest ukierunkowany na „mieć”, ale na „być”. Mistrz nie wywiera przymusu, ale pociąga swoim przykładem (Jazukiewicz, 2009, s. 44–48).

Na pytanie czy uniwersytet powinien prowadzić działalność popularnonaukową, można odpowiedzieć pytaniem: dlaczego uniwersytet nie miałby popularyzować nauki, skoro rodzi się ona właśnie w murach uniwersyteckich? Nauka bywa określana jako szczególnego rodzaju wiedza, zobjektywizowana w postaci określonych wytworów, a także jako szczególnego rodzaju działalność zbiorowa ludzi, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowana. Wiedza naukowa wytwarzana jest przez społeczność uczonych, ale obok niej funkcjonuje również wiedza życiowa, która opiera się na całkiem odmiennych podstawach. Stąd powstaje potrzeba poszukiwania sposobów przybliżania wiedzy rodzącej się w uniwersyteckim zaciszu do wiedzy, której źródłem jest codzienne życie. Popularyzowanie nauki, upowszechnianie wiedzy, prezentowanie wyników badań, mówienie i pisanie o nauce w epoce cyfrowej powinno posiadać należyte miejsce i znaczenie.

W epoce ekspansji internetu powinno się udostępniać wyniki badań naukowych, debat naukowych m.in. za pośrednictwem stron internetowych uczelni, wideokonferencji (*Horizon 2020. Responsible research&innovation*, akapity 1–2). Warto zauważyć, że znaczna część środków publicznych przeznaczana jest właśnie na naukę i do dobrego zwyczaju należy informowanie społeczeństwa, na co te pieniądze zostały przeznaczone i jakie korzyści przyniosły. Popularyzacja nauki może pomagać również wielu młodym osobom w lepszym zrozumieniu dziedziny, której studiowaniu chcą się poświęcić.

Uniwersytety prowadzą również tzw. wykłady otwarte, wykłady gościnne, odczyty, na które może przyjść każdy, kto chce zgłębiać daną dziedzinę wiedzy, ale musi najpierw dotrzeć do informacji zapowiadającej takie wydarzenie. Internet, który jest wykorzystywany do popularyzacji tego typu działań, jest tylko narzędziem, które pomaga w komunikacji i przepływie informacji. Potrzebne jest jednak coś więcej niż jednorazowe zaproszenie. Niezbędna jest przemyślana strategia działań popularyzujących naukę nie tylko w tradycyjnej, ale i w wirtualnej przestrzeni uniwersytetu (Potocki, 2006).

W 2014 roku w Tomaszowicach koło Krakowa odbyła się konferencja Polskiej Akademii Umiejętności dotycząca przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce, której program obejmował treści dotyczące m.in. przyszłości uniwersytetów w Polsce, ich zadań oraz nowych wyzwań stojących przed nimi (Biliński, 2015). Najważniejsze postulaty dotyczyły: przekształcenia wybranych uczelni wyższych w uczelnie badawcze, konieczności powołania rządowej agencji odpowiadającej za mobilność pracowników i internacjonalizację studiów, problemu zróżnicowanego poziomu przygotowania kandydatów na wyższe uczelnie oraz rozwoju specjalnych, „elitarnych” kierunków studiów (np. studiów interdyscyplinarnych) lub ścieżek studiowania (specjalności z odrębnym, odpowiednio przygotowanym programem). Poruszone podczas konferencji problemy obrazują złożoność funkcjonowania współczesnych uniwersytetów oraz trudność ich reformowania.

Podobne problemy towarzyszyły obradom zorganizowanym w 2019 roku przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich w Warszawie. Celem konferencji było dokonanie przeglądu i ocena rezultatów procesu przemian



w szkolnictwie wyższym w Polsce w okresie 1989–2019 z perspektywy systemowej oraz instytucjonalnej. Podczas konferencji odniesiono się m.in. do działalności legislacyjnej, finansowania, a także problematyki związanej z samymi studiami, nauką (umiędzynarodowienie), polityki publicznej (standardy, reformy) oraz zarządzania uniwersytetami. Jak podkreśla Marek Kwiek (2019, s. 50), międzynarodowa współpraca w badaniach stanowi rdzeń współczesnych systemów szkolnictwa wyższego i nauki. Umiędzynarodowienie badań jest związane z konkurencją, która stanowi jeden z najważniejszych mechanizmów rozwoju nauki, mając przy tym swoje pozytywne, ale i negatywne strony.

Powinniśmy zatem ponownie zastanowić się nad pytaniem: dokąd zmierza polski uniwersytet oraz akademicka społeczność? Uniwersytet bowiem jest niezwykłym miejscem, w którym przeszłość łączy się z terażniejszością i przyszłością; w którym tradycja spotyka się z nowoczesnością i gdzie myśl i działania wielu pokoleń uczonych w sposób twórczy przekształcają rzeczywistość. Stąd szczególna potrzeba dbania, troszczenia się o jakość podejmowanych działań, które powinny służyć wartościom uniwersalnym, a które współczesny świat coraz bardziej odsuwa w niebyt. Jak słusznie zauważył Józef Kozielecki: *najlepsze uniwersytety światowe nie tylko kształcą umysły, ale również osobowość, tożsamość, zasady moralne [...] Wychowują one na ogół ludzi postępowych, otwartych na nowe doświadczenia, odpowiedzialnych, tolerancyjnych na inne kultury, czułych na nieszczęścia i nędzę jednostek. [...] kształcenie serca – jest dużo trudniejsze, bardziej niewymierne. Nieznane są metody pobudzania ludzkich sumień, ale wielu pedagogów i polityków zdaje sobie sprawę, że ono decyduje o człowieczeństwie* (Kozielecki, 2008, s. 10).

*Universitas semper reformanda*<sup>3</sup>. Odnowa jednak to nie tylko polepszenie czegoś co istnieje, ale niejednokrotnie także powrót do tego, co już było. Warto więc powrócić, jak słusznie zauważył Stanisław Gajda, do archetypu uniwersytetu i jego źródeł, do idei wyjściowej i jej przemian, gdzie celem nie było przygotowanie do zawodu, a pobudzanie pragnienia zdobywania wiedzy i poznawania prawdy (Gajda, 2019, s. 56–57). Jako konkluzję rozważań warto przytoczyć słowa Władysława Stróżewskiego o uniwersytecie: *pozaczasowy w swej idei, odległy od terażniejszości w swych historycznych początkach, równocześnie stara się za wszelką cenę o dotrzymanie kroku współczesności i utrzymanie kontaktu z aktualnym stanem nauki światowej. Ale taki powinien właśnie być i pozostać, jeśli nie ma zatracić swej tożsamości, ma natomiast w sposób właściwy spełniać swe powołanie* (Stróżewski, 1992, s. 22). Nie od dziś wiadomo (i wielokrotnie potwierdzała to historia), iż rozwój uniwersytetu zawsze był wskaźnikiem rozwoju kulturowego społeczeństw, a jego upadek związany był z kryzysem kulturalnym. Uniwersytet powinien więc pozostać Uniwersytetem, a zatem ostrożnie z reformami! *Salus Universitatis suprema lex esto!*<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Łac.: Uniwersytet wciąż się reformuje.

<sup>4</sup> Łac.: Pomyślność Uniwersytetu niech będzie najwyższym prawem!.

## BIBLIOGRAFIA

- Axer J. (2015), *Kiedy wreszcie Troja zostanie zdobyta? – Doniesienia z MISH – owego frontu*, w: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, t. 2, Kraków: PAU.
- Cwynar K.M. (2005), *Idea uniwersytetu w kulturze europejskiej*, „Polityka i Społeczeństwo” nr 2.
- Dobrołowicz J. (2013), *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków: Impuls.
- Drucker P.F. (1999), *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa: PWN.
- Dziaczkowska L. (2009), *Mądrość i dyplom – oblicza studiowania*, w: D. Ciechanowska (red.), *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Gajda S. (2019), *Uniwersytet w naukowej i publiczno-społecznej sferze życia*, „Nauka” nr 1.
- Goćkowski J. (1999), *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków: Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”.
- Heller M. (2012), *Idea uniwersytetu*, „PAUza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności” nr 169.
- Horowski J. (2009), *Studia jako sytuacja dialogu*, w: D. Ciechanowska (red.), *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Jazukiewicz I. (2009), *Mistrz jako pielgrzym nadziei*, „Roczniki Pedagogiczne” nr 1.
- Kodeks Etyki Pracownika Naukowego* (2017), Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Kostkiewicz J. (2007), *Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet*, w: taż (red.), *Uniwersytet i wartości*, Kraków: Impuls.
- Le Goff J. (1997), *Inteligencja w wiekach średnich*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen / Dom Wydawniczy Bellona.
- Machnikowska A. (2015), *Quo vadis, Universitas?* w: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, t. 2, Kraków: PAU.
- Morbitzer J. (2009), *W stronę społeczeństwa wiedzy – perspektywa pedagogiczna*, w: D. Ciechanowska (red.), *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Musiół K. (2015), *Nowe zadania uniwersytetu*, w: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, t. 2, Kraków: PAU.
- Nawroczyński B. (1961), *Zasady nauczania*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Newman J.H. (1990), *Idea uniwersytetu*, Warszawa: PWN.
- Pacholski L. (2015), *Kalifornijska reforma sprzed 50 lat*, w: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, t. 2, Kraków: PAU.

- Pugacewicz I.H. (2017), *Powstanie i organizacja Uniwersytetu Cesarzowskiego we Francji (1806–1870)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 54.
- Stróżewski W. (1992), *W kręgu wartości*, Kraków: Znak.
- Suchanek L. (2015), *Studia masowe i elitarne. Jaki ma być Homo Occidentalis?* w: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, t. 2, Kraków: PAU.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce* (2013), Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Tokarski J. (red.) (1989), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa: PWN.
- Weiner J. (2015), *Kontrola jakości materiału i produktu końcowego w procesie wytwarzania absolwentów uniwersytetu*, w: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, t. 2, Kraków: PAU.
- Witkoś J. (2015), *Jak nie stracić szansy na internacjonalizację polskich uczelni?* w: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, t. 2, Kraków: PAU.
- Wróblewski A. K. (2015), *MISMaP – koń trojański w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce*, w: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, t. 2, Kraków: PAU.
- Wróblewski A.K. (2017), *Edukacja w nieprzewidywalnej przyszłości*, „Nauka” nr 3.
- Zakowicz I. (2012), *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humbolta – kontynuacja czy zmierzch?* „Ogrody Nauk i Sztuk” nr 2.
- Żylicz M. (2015), *Przyszłość Uniwersytetów w Polsce*, w: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, t. 2, Kraków: PAU.

## NETOGRAFIA

*Horizon 2020. Responsible research&innovation*, <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation> (dostęp: 12.12.2021).

Iwanicki J. (2006), *Excellentia Universitas – spojrzenie oczami ucznia na Alma Mater*, „Kultura i Historia” nr 10, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/154> (dostęp: 4.01.2018).

*Kodeks Etyczny Polskiej Akademii Nauk. Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, [http://www.paleo.pan.pl/documents/Kodeks\\_Etyczny\\_PAN.pdf](http://www.paleo.pan.pl/documents/Kodeks_Etyczny_PAN.pdf) (dostęp: 29.09.2021).

Kozielecki J. (2008), *Skazani na twórczość Od Aleksandrii – przez Lwów – do San Francisco*, „Meritum” nr 3 [Przedruk Rozdziału I z: Kozielecki J. (2008), *Psychologia w wielkim świecie*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak], <http://www.meritum.mscdn.edu.pl/numery/numer?id=9> (dostęp: 12.12.2021).

Kwiek M. (2017), *Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/9425> (dostęp:12.12.2021).

Kwiek M. (2019), *Szkolnictwo wyższe w okresie transformacji jako przedmiot analiz – w kontekście wyzwań nauki globalnej i fundamentalnej roli umiędzynarodowienia badań w nowej polityce naukowej*, w: J. Woźnicki (red.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, [https://www.krasp.org.pl/resources/upload/aktualnosci/Konferencja\\_KRASP.pdf](https://www.krasp.org.pl/resources/upload/aktualnosci/Konferencja_KRASP.pdf) (dostęp: 16.12.2021).

*Magna Charta Universitatum*, <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish> (dostęp: 28.09.2021).

Morbitzer J. (2012), *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodidagmata” nr 33/34, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10280/1/131-154.pdf> (dostęp: 12.12.2021).

Pauluk D. (2011), *W blasku idealów i w cieniu codziennego życia – uniwersytet wczoraj, dziś i jutro*, „Kultura i Historia” nr 20, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/2245> (dostęp: 28.09.2021).

Potocki M. (2006), *Uniwersytet popularnonaukowy*, „Kultura i Historia” nr 10, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/153> (dostęp: 29.09.2021).

Śliwerski B., *Doktorancki oscylator cwaniactwa*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/11/> (dostęp: 29.09.2021).

*Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/3171038/STATUT\\_UJ\\_ost\\_zm\\_29.09.2021.pdf](https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/3171038/STATUT_UJ_ost_zm_29.09.2021.pdf) (dostęp: 28.10.2021).

*Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 – wyniki wstępne*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20202021-wyniki-wstepne,8,7.html> (dostęp: 24.08.2021).

*Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019 – wyniki wstępne*, [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/8/6/1/szkolnictwo\\_wyzsze\\_w\\_roku\\_akademickim\\_2018\\_2019.pdf](https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/8/6/1/szkolnictwo_wyzsze_w_roku_akademickim_2018_2019.pdf) (dostęp: 10.06.2022).

Twardowski K., *O dostojenstwie uniwersytetu*, Poznań 1933, <https://polona.pl/item/o-dostojenstwie-uniwersytetu,NzMxMzMxOTc/28/#info:metadata> (dostęp: 28.09.2021).

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, (Dz.U. 2018 poz. 1668), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> (dostęp: 28.10.2021).

### ***The functioning of universities in the past and today – selected problems based on the Polish example***

#### **Summary**

**Aim:** The article discusses selected problems related to the functioning of universities at the turn of the century, with particular emphasis on the world of values and the master-student relationship.

**Methods:** An analysis of selected scientific studies dedicated to the subject of higher education and education.

**Results:** Based on the above analysis, there is anxiety about the status quo of this institution and anxiety about the master-student relationship. In the face of constant reforms of the university, the quality of these relations is also changing, while these relations are the foundation favoring or inhibiting creative work.

**Conclusions:** Reforms are necessary and inevitable, but they should be accompanied by care for the world of universal values that should always be present in places such as universities. Therefore, it is worth initiating and conducting discussions on the values and relationships that build a modern university.

**Keywords:** university, truth, science, master, a student, universal values.

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



(DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.02)

## PROBLEMY EDUKACYJNE W PUBLICYSTYCE OKRESU SEJMU CZTEROLETNIEGO (1788–1792)

### WPROWADZENIE

W okresie Sejmu Czteroletniego (1788–1792) ważnym elementem walki politycznej oraz publicznej debaty była publicystyka. Miała już ona w Polsce swoją tradycję sięgającą XVI wieku, jednak w czasach stanisławowskich, a zwłaszcza w okresie Sejmu Wielkiego przeżywała prawdziwy rozkwit. Publicystyka ta doczekała się szeregu omówień. Najważniejszymi wydają się cztery z nich: powstałe pod koniec wieku XIX opracowanie Romana Pilata *O literaturze politycznej Sejmu Czteroletniego (1788–1792)* (Kraków 1872), następnie Władysława Smoleńskiego *Publicyści anonimowi z końca wieku XVIII. Poszukiwania bibliograficzno-historyczne* (Warszawa 1912), Władysława Konopczyńskiego *Polscy pisarze polityczni XVIII wieku* (Kraków 2012)<sup>1</sup> oraz monografia Anny Grześkowiak-Krwawicz *O formę rządu czy o rząd dusz? Publicystyka polityczna Sejmu Czteroletniego* (Warszawa 2000). Wymienieni badacze koncentrowali się na zagadnieniach politycznych, problematykę edukacyjną poruszając marginalnie. Stanowi to zresztą odwzorowanie faktycznej sytuacji, bowiem podczas obrad Sejmu Wielkiego kwestie oświaty i szkolnictwa rozważano w powiązaniu ze sprawami, które uważano wówczas za najważniejsze, a dotyczącymi wojska, finansów, sukcesji tronu, położenia ludności wiejskiej czy Żydów. Nieco więcej uwagi sprawom edukacyjnym poświęcił Richard Butterwick w obszernej pracy *Polska Rewolucja a Kościół katolicki 1788–1792* (Kraków 2012). Wynika to z faktu, że problemy

---

<sup>1</sup> Pierwszy tom *Polskich pisarzy politycznych XVIII wieku (do Sejmu Czteroletniego)* w opracowaniu Emanuela Rostworowskiego ukazał się w 1966 (Warszawa: PIW). Łączne wydanie obu tomów ze wstępem Piotra Bilińskiego opublikowano w 2012 roku (Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej).



oświatowe łączyły się z dyskusjami na temat Kościoła katolickiego – jego majątków oraz roli duchowieństwa w życiu społeczeństwa i narodu.

Niniejszy artykuł stanowi tylko próbę zarysowania sygnalizowanej w tytule problematyki, która wymaga jeszcze wielu badań i szerokich poszukiwań archiwalnych.

## CHARAKTERYSTYKA PUBLICYSTYKI OKRESU SEJMU CZTEROLETNIEGO

W toczącej się w czasach Sejmu Czteroletniego intensywnej walce politycznej ogromną rolę odegrała propaganda. Celom propagandowym podporządkowanych było wiele wydarzeń, wystąpień i publikacji. Służyły jej zatem różnego rodzaju festyny i obchody, teatr, prasa, poezja okolicznościowa, głoszone przez księży kazania i oczywiście publicystyka. Nastąpił wysyp różnego rodzaju pism drukowanych: listów, kazań, mów wygłaszanych na sejmie, sejmikach lub z okazji lokalnych uroczystości. Zwrócili na to uwagę już współcześni, którzy z jednej strony kpili sobie z powodzi pism, ale z drugiej doceniali ich oddziaływanie (Grześkowiak-Krwawicz, 1991, s. 95). Jak zauważa Pilat (1872, s. V), w tych przełomowych i doniosłych czasach *każdy szlachcic uważał za obowiązek, jeżeli nie czynem, to przynajmniej radą, brać udział w obradach publicznych i podawać urzędowemu reprezentantowi swojemu – sejmowi, to, na co go stać było – swoje myśli, rady, wnioski i spostrzeżenia względem bieżących spraw politycznych; wtedy to ukazywała się zwykle wielka liczba broszur, pism, odezw i świstków, które objawiając życzenia większości narodowej i dając wyraz opinii publicznej, przyczyniały się w niemałym stopniu do uchwał sejmowych, ale też w chwili rozwiązania dotyczących kwestyj, jak za danym znakiem znikają.*

Publicystyka ta miała w znacznej mierze charakter „broszurowy” (Pilat, 1872, s. V), a broszurki *liche pod względem typograficznym, tłoczone na szarej bibule czcionkami koszlawymi, niecelujące wytwornością stylu, ani ortografią, [...] sprzedawano po księgarniach, drukarniach, handlach korzennych, sklepikach z wiktuałami i straganach, rozpowszechniano je nawet po szynkowniach* (Smoleński, 1912, s. 1–2).

Była to przeważnie literatura bezimienna. Swoje autorstwo ukrywali zarówno uznani, jak i początkujący publicyści. Anonimowe pisma oddziaływały *powszeczną własną swą mocą wewnętrzną: nie dodawała im uroku powaga firmy, ale też i nie uprzedzała względem nich niepopularność lub pospolitość nazwiska*, zauważa Władysław Smoleński (1912, s. 2–3). Powstające wówczas utwory publicystyczne prezentowały różny poziom i różny zakres tematyczny, służyły prezentowaniu argumentów, prawdziwych bądź fikcyjnych, mających za zadanie przekonać odbiorców i przyciągnąć ich do stronnictwa konserwatywnego lub stronnictwa zwolenników reformy. Co charakterystyczne, obie strony sporu miały się za patriotów i starały się stworzyć wrażenie, że to właśnie je popiera większość narodu. Konserwatywni publicyści chętnie posługiwali się wzniosłą

frazeologią, z kolei zwolennicy reform częściej sięgali po ironię i szyderstwo. Publicystykę tego czasu cechowała ogromna emocjonalność, która czasem przesłaniała właściwe widzenie problemów, choć oczywiście padały też wypowiedzi utrzymane w umiarkowanym tonie (Grześkowiak-Krwawicz, 1991, s. 98–99).

Walka publicystyczna koncentrowała się przede wszystkim na sprawach ustrojowych, najistotniejszych z punktu widzenia szlachty, bo wpływających na zakres jej praw i wolności. Kwestie społeczne nie wywoływały już tego typu gorących polemik (Grześkowiak-Krwawicz, 1991, s. 105). Problematyka edukacyjna nie należała do zagadnień pierwszoplanowych, poruszana była w związku z innymi kwestiami (głównie finansowymi i światopoglądowymi), najczęściej w kontekście funkcjonowania Komisji Edukacji Narodowej. Obóz konserwatywny atakował programy nauczania wprowadzone przez Komisję jako niezgodne z interesami społeczeństwa szlacheckiego i polską tradycją. Zarzucano Komisji lekceważenie wychowania religijnego, nie podobało się ograniczenie nauczania łaciny, wprowadzenie matematyki, przyrody i nauki moralnej. Młodym świeckim nauczycielom, wykształconym w utworzonych przez Komisję przy uniwersytetach seminariach nauczycielskich, zarzucano swobodny styl życia. Oskarżano KEN o to, że jej reformy są zbyt kosztowne, a wielu nie podobała się jej niezależność finansowa (Hulewicz, 1949, s. 427; Kot, 1996, s. 77, 96; Bartnicka, Dormus, Wałęga, 2018, s. 137; Bartnicka, Dormus, 2018, s. 33). Zwolennicy reform bronili Komisji i podnosili jej zasługi. Ścierały się zatem stanowiska tak różne, jak różne były ideały stron biorących udział w sporze. Zasadnicze pytanie, wokół którego koncentrowała się dyskusja, dotyczyło tego, kto ma nauczać i kierować szkolnictwem. Konserwatyści opowiadali się za duchowieństwem. Zwolennicy reformy byli zdania, że nauczać mogą osoby i świeckie, i duchowne, byle pod nadzorem Komisji Edukacji Narodowej, a zatem państwa (Ender, 1961, s. 38). Wypowiedzi tych ostatnich, jak pisze Jan Hulewicz (1949, s. 441), cechowała *nuta pewnej bojowości, nie ma w niej nie tylko żadnej tendencji do kompromisów, ale wręcz przeciwnie, zaznacza się wyrazistością postulat rozszerzenia zakresu uprawnień Komisji*.

## PIERWSZY ETAP DYSKUSJI – PISMA PRZEDSEJMOWE

W okresie poprzedzającym sejmowe obrady, które zaczęły się 6 października 1788 r., pojawiło się sporo pism publicystycznych. Szlachta zaczęła uświadamiać sobie coraz wyraźniej, jak wiele dziedzin życia wymaga reform. W ślad za tym w publicystyce zaczęto poruszać cały szereg spraw, niekiedy dość chaotycznie, nie wiążąc ich jeszcze w spójną całość. Chętnie przy tym odwoływano się do wcześniejszych publikacji, zwłaszcza do *Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego* Stanisława Staszica (Grześkowiak-Krwawicz, 2000, s. 89). Dzieło to opublikowane zostało w marcu 1787 r., ale dopiero w przededniu sejmu zyskało większą popularność i wywołało dyskusję publicystyczną. Anna Grześkowiak-Krwawicz (2000, s. 75) podkreśla wyraźnie, że *Uwagi* nie były publicystyką Sejmu Czteroletniego. Staszicem nie kierowała bowiem nadzieja na to, że jego rady zostaną wykorzystane



w praktyce, nie przedstawiał programu politycznego, próbował jedynie uświadomić szlachcie, że bez reform państwo upadnie. *Były to raczej wizjonerskie myśli, powstałe pod silnym wpływem Rousseau, niż program polityczny, ale pomagały kształtować atmosferę, w której toczyła się debata na temat edukacji podczas Polskiej Rewolucji* – stwierdza Richard Butterwick (2019, s. 307).

Staszic (1926, s. 7) rozpoczynał swe wywody od edukacji właśnie, poświęcając jej rozdział pierwszy i przywołując słowa z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej: *zawsze takie rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie*. To właśnie edukacja miała być punktem wyjścia dla dalszych postulatów i wskazań. Dużo miejsca poświęcił krytyce uniwersytetów za nadanie teologii roli wiodącej, ponieważ *wszystkie nauki sobie równe być powinny* (Staszic, 1926, s. 10), teologia zaś powinna być nauczana tylko w seminariach. Krytykował też praktykowanie dysputy scholastycznej, co powodowało, że *musiano się uczyć wszystkiego klótni sposobem gadając przez tyle godzin i koniecznie takimi wyrazami* (Staszic, 1926, s. 11). Prowadziło to do utrwalania fałszywych sądów, a same akademie stały się *niewiedomości twierdzami* (Staszic, 1926, s. 13). Uważał, że celem wychowania powinno być ukształtowanie obywatela użytecznego dla swojej ojczyzny (Staszic, 1926, s. 16). Temu miała służyć edukacja szkolna i domowa prowadzona pod nadzorem Komisji Edukacji Narodowej (Staszic, 1926, s. 34). Po zakończeniu nauki szkolnej każdy młodzieniec powinien odbywać edukację obywatelską w wojsku i służbie cywilnej (Staszic, 1926, s. 32, 37–39). Staszic występował ostro przeciwko cudzoziemszczyźnie przejawiającej się w wysyłaniu młodzieży w podróże zagraniczne (Staszic, 1926, s. 35–36) oraz zatrudnianiu w polskich domach francuskich guwernerów. Postulował zakazanie zagranicznych wojaży oraz wprowadzenie nadzoru państwa nad wychowaniem domowym. Doceniał niezwykle to ostatnie jako wywierające zasadniczy wpływ na poglądy i postawę dziecka. *Najwięcej błędów na świecie z mamków i z lalków. Bo taki – choć głupi – jest powszechny edukację początek, że najpierwsze wychowanie, najpierwsze myśli dają dziecięciu te kobiety, które według powszechnego zwyczaju same żadnej edukacji nie biorą i myślą fałszywie* (Staszic, 1926, s. 28).

Warto wybiec nieco w przyszłość i odnieść się do pracy, która wpisywała się w klimat przedsejmowych dyskusji i będąc rzeczywistym sporem z pismem Staszica, stanowiła także jego obszerną recenzję. Były to *Uwagi nad Uwagami, czyli obserwacje nad xiążką, która w roku 1785 wyszła pod tytułem Uwagi nad życiem Jana Zamojskiego* autorstwa nobilitowanego mieszczanina gdańskiego, inżyniera i architekta oraz ekonomisty Jana Ferdynanda Naxa. Konopczyński (2012, s. 267) charakteryzuje Naxa jako *trzeźwego, wykwiutnego i bardzo krytycznie uzdolnionego człowieka*, który do *Uwag...* Staszica miał wiele zastrzeżeń. Rozprawę swoją opublikował Nax w 1789 roku, jednak napisał ją najprawdopodobniej na przełomie 1787 i 1788 roku. Byłby to zatem prawdopodobnie najwcześniejszy głos w dyskusji nad dziełem Staszica (Grześkowiak-Krwawicz, 2000, s. 115). Nax komentował dzieło Staszica niemal strona po stronie, a układ *Uwag...* wyznaczył układ pracy Naxa. Nax (1789, s. 62) odnosił się do dzieła

Staszica krytycznie, zarzucając mu idealizm i rozważając jego postulaty pod kątem realnej możliwości ich wprowadzenia oraz ich ewentualnych skutków. Pisał w bardzo wyważonym tonie, nie narzucając czytelnikowi swojego zdania. Anna Grześkowiak-Krwawicz (2000, s. 117) zwraca uwagę na dwie zasadnicze różnice pomiędzy publikacjami Staszica i Naxa. Publikację Naxa cechuje *spokojna rzeczowość wykładu, czasem z lekka ironicznego*. Stanowi ona przeciwieństwo emocjonalnych wywodów Staszica. Drugą różnicą jest pesymistyczny stosunek Naxa do podejmowanych wysiłków reformatorskich. *Kto wie, czy właśnie to pesymistyczne przekonanie o beznadziejności podejmowanych wysiłków nie stanowi najwyrazistszej różnicy między pismem Naxa a publicystyką polityczną następnych czterech lat* – komentuje Grześkowiak-Krwawicz (2000, s. 117).

Nax (1789, s. 21) rozpoczyna swe wystąpienie od pochwały dzieła Staszica, choć zarzuca mu, że *różniące się części tej materii bez przyzwoitego rozdzielenia i rozporządzenia do kupy pomieszano*. Podobnie jak Staszic odnosi się bardzo życzliwie do KEN i uważa, że na tle upadku oświaty nie tylko w Polsce, ale i całej Europie, utworzenie KEN było czymś wyjątkowym. *To podobno u potomności zawstydzi nie ieden polerowany i błyszczący swemi naukami Narod, iż najpierw w Polsce, w Kraiu, któremu ledwo barbarzyństwa nie przyznawaią, najpierw tę prawdę uznano, i wprowadzono tę rozumną edukacją, nad która iedna z nayoświeceńszych Magistratur czuwa, i według naydoskonalszey planty budowlą struktury całego zbioru nauk zarządza*, pisze Nax (1789, s. 26).

Nax podejmuje ze Staszicem dyskusję m.in. na temat sposobu wychowania młodzieży i funkcjonowania uniwersytetów. Uważa bowiem, że w wychowaniu *dusz pospolitych* (chodzi o rolników, rzemieślników i żołnierzy) nie należy ograniczać się tylko do dawania podstawowych nauk, ale należy je wdrażać do codziennej pracy, *rządnego życia* i dobrych obyczajów. Nauka powinna być adekwatna do stanu społecznego i zawodu. I tu zgadza się ze Staszicem, że najlepiej wychowują przykład i praktyka (Nax, 1789, s. 22–23, 25). Ten sam pragmatyzm cechuje go w ocenie programu studiów uniwersyteckich. Proponuje, aby specjalna magistratura *po ścisłym subiektow wyexaminowaniu, wyznaczyła im szczególnie te nauki przyzwoite ich zdolnościom i pożyteczności, albo stosowane do ich potrzeb* [...] (Nax, 1789, s. 41). Nie sądzi też, by należało z uniwersytetów usunąć teologię i relegować ją *do zakątków Seminaryjskich*, ponieważ koniecznym jest właściwe wychowanie księży. *Rzeczypospolitey bowiem bardzo wiele na tym należy, aby każdy Xiądz był Obywatelem* [...] – stwierdza (Nax, 1789, s. 45). Księża muszą się w tym celu kształcić pod dozorem KEN, by potem stanowili przykład wszelkich cnót również obywatelskich.

Autor *Uwag nad uwagami...* (1789, s. 58) nie zgadza się ze Staszicem w sprawie wprowadzenia zakazu podróży zagranicznych dla młodzieży, uważając to za niepotrzebne ograniczenie *cywilnej wolności*. To prawda, pisze, że w podróż wyjeżdżają czasem *tępo ciężkie subiekta, albo zbyt letkie podrygacze* (Nax, 1789, s. 53), ale *i takie półgłówki* [...] *przecież te obcowania z polerowanymi Narodami przynajmniey srogie umysły ulagodziły, i los nieszczęśliwy niewolniczego rolnika nieco*

*znośniejszym czyniły* (Nax, 1789, s. 54–55). Podaje też przykłady wielkich Polaków, jak choćby hetmana Zamoyskiego, którzy wiele na podróżach zagranicznych skorzystali, co potwierdza tezę o ich walorach kształcących (Nax, 1789, s. 55).

Jesienią roku 1788 zaczęły zbierać się sejmiki wyborcze przedsejmowe, na których miała być rozważana kwestia pomnożenia liczebności wojska. Zdawano sobie doskonale sprawę, że jest to przedsięwzięcie kosztowne, szukano zatem źródeł finansowania. Chętnie wskazywano na majątki pojezuickie oddane pod zarząd KEN, coraz wyraźniej wybrzmiewał postulat, by wykształcenie młodzieży oddać zakonom nauczającym (Ender, 1961, s. 35). W odpowiedzi pojawiły się wystąpienia ostro krytykujące wychowanie zakonne. W wielu podkreślany był wątek oświecenia ludu. Część spośród ówczesnych wystąpień odwoływała się, przynajmniej w tytule, do *Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego* Stanisława Staszica.

Żądanie sekularyzacji całego szkolnictwa pojawiło się w *Odezwie wolnego obywatela do zacnych Izby prawodawczej patryotów*. Jej autor, jak pisze Hulewicz (1949, s. 440), z *niezwykłą furią napada na zakony*, krytykując zwłaszcza ich sposób nauczania i wychowania, pytając m.in.: *Ludzie, którzy się od świata odłączyć chcą z powodu nieoświecenia, przesądu i próżnowania..., czyliż są zdolni do nauczania innych i oświecenia w najświętszych powinnościach i obowiązkach obywatela, gdy sami nie znają godności człeka, a tym bardziej obywatela?* Opowiadał się też za jednakową, uniwersalną i powszechną edukacją dla wszystkich mieszkańców Rzeczypospolitej, ponieważ tylko *cnota różnicę między obywatelami czynić powinna* (cyt. za: Wołtanowski, Wołoszyński, 1973, s. 310).

Jeszcze ostrzejsze słowa, wręcz – jak pisze Pilat (1872, s. 91) – *technące już żywą nienawiścią przeciw duchowieństwu i kościołowi* wypowiadał autor *Poparcia Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego z roztrząśnieniem pism, które się z ich powodu zjawily*. Richard Butterwick (2019, s. 316) za autora tego dzieła uznaje Jana Baudouin de Courtenay, literata francuskiego pochodzenia<sup>2</sup>. Autor *Poparcia* wymieniał i omawiał wady wychowania klasztorne, według niego pozbawionego wartości. *Xiężę wychowanie – pisał – dąży szczególnie do tego, aby upodlić Rod ludzki, odiać mu wszelką sprzężystość, muzgi młodocianne przyjmujące każde wrażenie pomieszać, aby się rozum z czasem nierozwikał y nie zrzucił z siebie iarzma przesądów, które go dla społeczeństwa mniej użytecznym czynią* (Baudouin de Courtenay, 1788, s. 11). *Czegoż duchowni uczyli? – pytał w dalszym ciągu swej wypowiedzi – wiadomości mniej potrzebnych, moralu mało co skutkującego na umysłach; bo nauka ta nie wsparta na powodach dotykalnych, nie jest właściwą dla ludzi przeznaczonych żyć na tym świecie. Moralność bowiem której sprzężyny ukryte są w Niebie, nie ma mocy utrzymania Istot, które się łatwo zaślepić y popsuć daią* (Baudouin de Courtenay, 1788, s. 14). Równocześnie chwalił KEN, postulując jedynie, by większy nacisk położyła na wychowanie

<sup>2</sup> A. Grześkowiak-Krwawicz (2000, s. 48) uznaje Jana Baudouin de Courtenay nie za publicystę, ale za przedstawiciela grupy najemników pióra odplatnie oferujących swe usługi bądź piszących na polecenie.

fizyczne i wojskowe oraz poszerzyła program przedmiotów mających praktyczne zastosowania, jak np. rolnictwo czy mechanika.

Osobny fragment swej wypowiedzi poświęcił edukacji dziewcząt, krytycznie odnosząc się zarówno do ich wychowania w szkołach zakonnych, jak i w domach. *Równne dla tej Płci lubey nieszczęście, gdy porzucona będzie Zakonnicom, żadney wiadomości niemającym, oddzielonym od współczesności, kłótlwym, lekkowiernym, zabobonnym y napelnionym przesądami zgromadzenia swego*, jak i gdy będzie wychowywana w domu. Edukacja domowa jest równie wadliwa, bowiem *kończy się pospolicie na tańcu, muzyce, stroiach y składzie ciała częstokroć wymuszonym. W tych dwóch Szkołach nie uformuią się zaiste dobre Obywatelki, Matki czule, Zony zdolne ziednać sobie szacunek y zastanowić serce swych Małżonków* – konkludował (Baudouin de Courtenay, 1788, s. 24–25). Dodawał jednak, że Komisja Edukacyjna *wziera iuż w sposób wychowaniu Płci Żenskiej w Pensjach Publicznych; zostaie iey ieszcze ułożyć kazać książki Elementarne Nauk dla tej Płci właściwszych* (Baudouin de Courtenay, 1788, s. 30).

W odpowiedzi na krytykę prowadzoną przez przeciwników wychowania zakonnego jego obrońcy nawoływali, by szkoły akademickie zamknąć, a wychowanie młodzieży oddać zakonowi (*Pismo stosujące się...*, [1788], s. 23). Powoływano się na argument, że nauczyciele i uczniowie szkół narodowych prezentują niski poziom wiedzy oraz wychowania religijnego, a winę za to ponoszą nauczyciele świeccy. Takie poglądy prezentował m.in. autor pisemka *Pismo stosujące się do Pisma pod Tytułem: Zgoda i niezgoda z Autorem Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego. Roku 1788. Dnia 20 Września, Zle, i dobrze*. Co prawda, zwracając się do Komisji Edukacyjnej, chwalił ją, pisząc: *wywielbiam Cię za ustanowienie porządku w Akademiach za przepis Edukacyi kraiovey młodzieży, za pilny teyże edukacyi dozór [...]* (*Pismo stosujące się...*, [1788], s. 19), lecz równocześnie zarzucał jej, że nauczanie i wychowanie młodzieży powierzyła nauczycielom świeckim, którzy są słabo przygotowani *i byle tylko swoje odbyli godziny, nic ich nie zatrzyma w Akademii, gdyż iako ludziom świeckim, młodym, ścisley nad sobą zwierzchności nie mającym, klauzury nieznającym, wszelka zostawiona wolność, z ktorey oni umieia korzystać, i odbywszy kilka godzin w Akademii, resztę czasu poświęcaia swoiey młodości, częstokroć zaś trafia się, że i uczniów swoich za współkollegow rozpusty miewają* (*Pismo stosujące się...*, [1788], s. 21). W podobnym tonie wypowiadał się autor *Listu do przyjaciela*, pisanego nieco później, w roku 1789, prawdopodobnie przez Wojciecha Skarszewskiego. Twierdził on, że fundusz edukacyjny należy przeznaczyć na wojsko, a nauczanie oddać zakonowi. Świeccy nauczyciele potrzebni byli według niego tylko do nauczania medycyny (Butterwick, 2019, s. 324).

Szeroko powracano w tym okresie do zagadnienia edukacji ludu, zwłaszcza wiejskiego, przekonując szlachtę, że leży to w jej interesie. W 1788 roku ukazał się pamflet *O poddanych polskich* Józefa Pawlikowskiego, młodego wówczas studenta lub już absolwenta Szkoły Głównej Koronnej, później jednego z najradykałniejszych jakobinów polskich (Butterwick, 2019, s. 314). Wychodząc

z założenia, że *edukacja jest najstalszym fundamentem szczęścia i nieszczęścia człowieka*, Pawlikowski (1788, s. 98), apelował o udostępnienie edukacji chłopom. Opowiadał się za tym, aby wszystkie dzieci chłopskie – tak dziewczynki, jak i chłopcy – były uczone czytania, pisania i rachunków. *Umieć więc czytać pisać i rachować, służy do oświecenia człowiekowi i wygody, przez naukę moralną staje się człowiek poczciwym [...] – tłumaczył Pawlikowski (1788, s. 104), wskazując równocześnie, iż nauczaniem powinni się zająć zakonnicy, zaś wychowaniem moralnym proboszczowie (Pawlikowski, 1788, s. 104, 106). Przekonywał szlachtę, że oświecony i wolny chłop przyczyni się do rozwoju rolnictwa oraz że oświecenie pozwoli mu na osiągnięcie *szczęśliwości*, której uzyskanie jest prawem każdego człowieka (Pawlikowski, 1788, s. 41, 93).*

Jednak, jak pisze Richard Butterwick (2019, s. 315), *najbardziej pamiętne wymiany ciosów zainicjował Jacek Jezierski, kasztelan łukowski*, którego Pilat (1872, s. 105) określa jako publicystę *namiętnego i w zdaniach bezwzględno*. W sierpniu 1788 roku zostało wydane anonimowo jego dziełko *Zgoda y niezgoda z Autorem Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego. Roku 1788*, w którym chwalił Komisję Edukacyjną, proponując jednak, by w nadzorowanych przez nią szkołach lepiej przygotowywała młodzież szlachecką do służby wojskowej i obywatelskiej (Jezierski, 1788b, s. 9). Nieco później, ale w tym samym jeszcze roku, wyszedł napisany przez niego i również anonimowo wydany *Proiekt seymowy z Autora Zgoda y Niezgoda wynikający*, stanowiący zbiór różnych myśli i koncepcji Jezierskiego głównie na tematy społeczne i gospodarcze. Swoim przemyśleniom Jezierski nadał kształt projektu prawa, co było dość często stosowanym w publicystyce tego czasu zabiegiem (Grześkowiak-Krwawicz, 2000, s. 57, 83)<sup>3</sup>. Poruszał w nim także sprawę oświaty dla ludu.

Już wcześniej w *Zgodzie y niezgodzie...* Jezierski (1788b, s. 19) postulował, by z funduszy kościelnych utrzymywano organistów i bakalarzy, którzy mieli uczyć dzieci pisania, rachunków, rolnictwa i początków ogrodnictwa. W *Projekcie...* powracał do tej myśli, pisząc, że w kościele parafialnym powinna funkcjonować szkołka dla ubogich dzieci, ucząca je pisania, rachunków i geometrii. Szkołki te finansowane miały być z funduszy kościelnych (Jezierski, 1788a, s. 13). Polemizował też z powszechnym wśród szlachty poglądem, wg którego oświecony chłop ucieka ze wsi. *Inaczej moje pojęcie mnie uczy – pisał – wolność, sprawiedliwość, porządek ludzi zgromadza, niewola rozpędza, y gdybyśmy się praktyką cudzoziemską przeświadczyli, że wyśmiany tam pastuch, któren czytać nie umie. Nie maią tam lasow, błot, nie użytych gruntow, ale ludzie te mieysca zasiedli*. Kończył swe wywody apelując, *aby nie oświeconemu w Polsce Rolnikowi, iako swemu dobroczyńcy, dać edukacją przez Parafialne Szkoły [...]* (Jezierski, 1788a, s. 21). Jednak Jezierski upominał się nie tylko o oświatę dla wiejskiego ludu, ale także o zapewnienie nauki elementarnej oraz nauki rzemiosła osieroconym dzieciom. W jego przekonaniu zobowiązane do tego powinny być zakony, bowiem

<sup>3</sup> Datę powstania tekstu przyjmuję za A. Grześkowiak-Krwawicz (2000, s. 83).



większa będzie chwała Boska y dobro kraju z dobrego uczynku nauki, y oświecenia sierot, niżeli z liczby zakonników y zakonnic nieumiarkowaney [...] (Jezierski, 1788a, s. 56). W kategoriycznych słowach podnosił też sprawę oświaty mieszczan: *Rozkazujemy tychże miast mieszczanom, aby swoje dzieci oboiey płci, do nauk do rzemiosła prędzey (i) aplikowali, to iest: od lat 7. do 14. Do szkoły dla pisma y rachunkow oddawali, Szkołę porządną wybudowali, do czego aby na roztropnego Nauczyciela składkę uczynili* (Jezierski, 1788a, s. 61). Szeroko zatem ujmował sprawę oświaty, analizując ją w powiązaniu z problemami społecznymi i ekonomicznymi. Poziom oświecenia obywateli miał bowiem warunkować rozwój ekonomiczny kraju i sprzyjać jego ogólnemu rozwojowi.

### ROK 1789 – ROK WIELKICH TRAKTATÓW

Pierwsza połowa 1789 roku przyniosła kolejne gorące dyskusje, bowiem w Sejmie rozważano kwestie podatkowe. W tym kontekście ciągle powracano do pomysłu przejęcia funduszu edukacyjnego, którym dysponowała KEN, zarzucając jej równocześnie, że generuje wysokie koszty. Zarzuty te odpierali obrońcy Komisji (Ender, 1961, s. 39; Jobert, 1979, s. 192; Butterwick, 2019, s. 418–420). Na sesji sejmowej 28 maja 1789 roku zabrał głos poseł inflancki Julian Ursyn Niemcewicz, a przemowa jego krążyła później jako druk ulotny. Niemcewicz dawał wyraz swemu zdziwieniu wobec stawianych Komisji zarzutów, określając ją jako *magistraturę nieuciążliwą* i zwracając uwagę, że komisarze pracują bezinteresownie. Określał Komisję jako instytucję *użyteczną, szanowną, bo czuwającą nad obyczajami, nad światłem, nad szczęściem przysłych Polaków*, podkreślając, że utworzona została, aby *utworzyć następców, którzy by się i błędów poprzedników swych ustrzec, i głęboko zadane Rzeczypospolitej rany leczyć umieli* (Mowa JWJmci P. J. U. Niemcewicza, posła inflantskiego, na sessyi sejmowej dnia 28 maja r. 1789 przy obronie Kommissyi Edukacyjnej miana, 1954, s. 426). Niektórzy – jak zauważał Niemcewicz – nie rozumieją pożytku płynącego z nauk udzielanych w szkołach narodowych, a to dlatego, że potrzeba czasu na zmianę sposobu myślenia, bowiem *przesady wieki tylko obalają* (Mowa Niemcewicza, 1954, s. 427). *Jeżeli w wykonaniu ich przepisów skutki nie odpowiadają jeszcze ani pracy czuwających nad nią, ani życzeniom obywatelów, błędy nie na Ustawę zwalać, ale od czasu i pilności położonych poprawy ich oczekiwać należy* – mówił Niemcewicz – *Są to nasiona rzucone na rolę zupełnie jeszcze nieoczyszczoną z przesądów [...]* (Mowa JWJmci P. J. U. Niemcewicza..., 1954, s. 432). Apelowal do króla, aby wspierał nadal Komisję, ponieważ jej dzieło wyda owoce w przyszłości. Będzie nim lepsze, światłe pokolenie.

Anna Grzeškowiak-Krwawicz (2000, s. 115) określa rok 1789 mianem *roku wielkich traktatów*, ponieważ to właśnie wtedy ukazały się niemal wszystkie najważniejsze polityczne dzieła tego czasu. *Chwilowe wyciszenie sporów politycznych pozwoliło autorom nabrać nieco oddechu i spojrzeć na przedstawiane przez nich problemy z perspektywy całego ustroju Rzeczypospolitej*, podsumować

i rozwinąć wątki podejmowane w pismach przedsejmowych i pierwszych miesiącach obrad sejmu.

Publicystykę roku 1789 zdominowały pisma Kołłątaja. W lutym i maju 1789 roku ukazały się druga i trzecia część *Listów Anonima*. Niedrukowane jeszcze *Listy* krążyły już wcześniej wśród publiczności, będąc wyrazem poglądów stronnictwa reform. Jesienią ukazała się odezwa *Do prześwietnej Deputacyi dla ułożenia projektu konstytucyi rządu polskiego od sejmu wyznaczonej*, a w grudniu *Prawo polityczne narodu polskiego*, zaplanowane jako czwarta część *Listów*. Napisane zostało jako projekt ustawodawczy, ale pełniło też funkcje dydaktyczne.

Kołłątaj (1913, s. 29) starał się przekonać posłów i obywateli, że los narodu leży w ich rękach, a edukacja ma za zadanie łączyć wszystkich mieszkańców Rzeczypospolitej w duchu obywatelskim i patriotycznym. Z tego powodu powinna objąć bez wyjątku wszystkich. *Mniej mieć, nie jest podług mnie nieszczęściem [...] – pisał – Prawdziwa nędza człowieka jest nie mieć dobrego wychowania, a prawdziwym nieszczęściem wolnego narodu zawsze będzie nierówność edukacyi bogatego i ubogiego* (Kołłątaj, 1954, s. 86).

W jego pojęciu dobra edukacja umacnia postawy społeczne i pełni rolę narodotwórczą (Buczek, 2007, s. 48), pomagając w utrzymaniu moralnej jedności narodu, której nie mogła już zapewnić religia podzielona na różne wyznania. Najważniejszą rolę spajającą miał pełnić wspólny język oznaczający jedność narodu. W szkołach zatem jedynym językiem wykładowym powinien być język polski, za wyjątkiem *studiów wyznaniowych*, w których język powinien odpowiadać obrządkowi (Butterwick, 2019, s. 477).

Ustawy Komisji Kołłątaj traktował nie jako regulaminy czy programy, ale jak prawo obowiązujące, które może być poprawione przez Komisję tylko za zezwoleniem sejmu (Konopczyński, 2012, s. 315). Domagał się rozciągnięcia wpływów Komisji Edukacyjnej na wszystkie szkoły, w tym szkoły innych wyznań, Szkołę Rycerską oraz seminaria duchowne dla kleru świeckiego i duchownego (Kołłątaj, 1954, s. 88–89), i przekonywał, że Komisja *dostawi zapewne Rzeczypospolitej ludzi w każdym powołaniu pożytecznych* (Kołłątaj, 1954, s. 94). Chwalił ją, stwierdzając, że *magistratura ta, będąc owocem najgorszego sejmu, była jedyną podówczas dla cnotliwych pocięchą* (Kołłątaj, 1954, s. 84) oraz podkreślając, że *nie widziała Europa w prawodawstwie politycznym nic rozsądniejszego, na co by się dawne i spólczesne zdobyć mogły narody. Wychowanie dzieci obywatelskich stało się odtąd interesem rządu krajowego, a jednostajność edukacji stała się rękomią większej rządu jednostajności i większej w rządzie zgody* (Kołłątaj, 1954, s. 85). Wskazywał również na to, że komisarze pracują bezinteresownie i działają zgodnie, *wszyscy chcą czynić dobrze, a jeden drugiemu bez zazdrości daje się wyprzedzić* (Kołłątaj, 1954, s. 87–88).

Dostrzegał Kołłątaj konieczność wprowadzenia pewnych usprawnień do pracy Komisji. Uznając, że powołanie kapłańskie jest zasadniczo powołaniem nauczającym, nie postulował sekularyzacji szkolnictwa, tylko porozumienie z duchowieństwem. Duchowieństwo *ma za cel oświecać ludzi*, a KEN dbać

o wychowanie obywatelskie. Zatem ich wysiłki powinny być wspólne, bo *nie jest uczniem szkoły Chrystusa, kto nie jest dobrym obywatelem; nie jest dobrym obywatelem, kto przytłumił w sobie głos sumienia, kto za nic waży, święte religii prawidła. Dlaczego Komisja osób duchownych do edukacji publicznej jak najczęściej używać powinna [...] (Kołłątaj, 1954, s. 90)*. Wyraźnie jednak podkreślał różnice pomiędzy duchowieństwem świeckim a zakonnym. To pierwsze *użyte do wysług obywatelskich, jest zupełnie związane z konstytucją rządu krajowego, a jego słabości wynikają z niedostatecznej edukacji. Inaczej sprawa ma się z duchowieństwem zakonnym, które jest co do zwierzchności krajowej zupełnie obce, a szkodliwe w edukacji, ponieważ podlega przełożonym za granicą (Kołłątaj, 1954, s. 90)*. Stoi to w sprzeczności z interesem państwa i narodu. Jedynym rozwiązaniem jest rozciągnięcie nad nim zwierzchności KEN i odpowiednie przygotowanie zakonników do służenia krajowi (Kołłątaj, 1954, s. 91). Skoro zatem *fundusze zakonników nie czynią tej wysługi, która się z nich krajowi należy*, można by je przeznaczyć – w konsultacji z hierarchią kościelną – na edukację publiczną, zakładając wpięrow seminaria dla nauczycieli, a potem dla księży. *Gruntowni nauczyciele dadzą nam cnotliwych kapłanów, dobrych obywatelów; kapłani dadzą nam oświecone pospólstwo, a oświecenie upowszechnione zbliży nas do rzetelniejszych w narodzie pożytków*. Plan ten wymagałby jednak utworzenia nowych uniwersytetów – jednego w Wielkopolsce, a drugiego na Ukrainie (Kołłątaj, 1954, s. 92).

Kołłątaj z całą mocą podkreślał, że fundusz, którym dysponuje Komisja, został przeznaczony na edukację publiczną i nie może być użyty na żaden inny cel, bowiem dobre wychowanie młodego pokolenia jest celem najważniejszym i od jego osiągnięcia zależy przyszłość ojczyzny. *Fundusz tak święty* – pisał Kołłątaj (1954, s. 85) – *bo na edukacją publiczną przeznaczony, fundusz nasz własny, bo dla dzieci obywatelskich z powszechnego chciwości potopu uratowany; fundusz, który nie nam, lecz przyszłej Rzeczypospolitej należy, nie może być na żaden inny użyty obiekt*. Był to niezwykle emocjonalny apel, co warto podkreślić, ponieważ Kołłątaj zwykł się odwoływać w swych pismach i wystąpieniach raczej do intelektu niż do emocji czytelnika. Na temat funduszu edukacyjnego pisał i w innym miejscu, posługując się bardzo plastycznym przykładem: *Kto by więc fundusz edukacyjny ważył się naruszać, ten byłby podobnym do dzikiego Amerykanina, który chcąc wszystkie jabłka z jabłoni oberwać, nielitościwie uciął jej pień, a dla doczesnego zysku przeszkadza na zawsze dobroczynnemu drzewu, aby smacznych nie rodziło owoców (Kołłątaj, 1954, s. 86)*.

Przedstawiał Kołłątaj szeroki program reform, oparty na stworzonej przez niego wizji idealnego społeczeństwa kierującego się prawami natury, na które składały się trzy stany: szlachta, mieszczaństwo i rolnicy. W *Prawie politycznym* dodał do nich jeszcze stany *usługowe*: duchowieństwo, żołnierzy i nauczycieli, którym poświęcił cały osobny rozdział. Określał je jako *dobroczynne*, bowiem dzięki wypełnianiu przez nie przypisanych im powinności  *rząd dzielny i nieporuszony staje się (Kołłątaj, 1790, s. XXVII)*. Ich zasługi nazywał *heroicznymi*,



ponieważ wymagają one przyjęcia *osobnych więzów*, ograniczenia własnej swobody i poddania się rygorom dla korzyści społeczeństwa, jego oświecenia i bezpieczeństwa. Postulował, by władza otoczyła je szczególną opieką. Proponował też, aby dostęp do stanu nauczycielskiego był otwarty dla wszystkich – szlachty, mieszczan i chłopów (Kołątaj, 1790, s. 115).

Według Kołątaja (1954, s. 347) w każdej prowincji powinna znajdować się szkoła główna, w każdym województwie szkoła wydziałowa, a w każdym powiecie podwydziałowa. Przełożony szkoły wydziałowej powinien być zaliczany do urzędników wojewódzkich, a podwydziałowej do powiatowych. Ten ostatni miał sprawować nadzór nad szkołami parafialnymi i wychowaniem domowym, bacząc, czy działają zgodnie z zaleceniami KEN.

W pojęciu Kołątaja edukacja miała być dobra, czyli utylitarna, przygotowująca do życia i dająca praktyczne wiadomości, *jednak taka, by nie rozbudzała nadmiernego zainteresowania i własnych poszukiwań, aby, najprościej mówiąc, nie odrywała człowieka od jego codziennych zadań i obowiązków, związanych z przynależnością do odpowiedniego stanu. I chociaż dodawał, że należy maksymalnie rozwijać swe zdolności, to jednak zawsze w granicach czynności życiowych, zawodowych*, stwierdza Katarzyna Buczek (2007, s. 114). Wykształcenie zatem miało być adekwatne do miejsca, jakie człowiek zajmuje w społeczeństwie.

Podkreślał Kołątaj, że edukacja jest przywilejem ludzi wolnych, dlatego oświecenie musi poprzedzić uzyskanie wolności. Opowiadał się zatem za kształceniem ludu dopiero wtedy, gdy chłopci uzyskają wolność osobistą. Dowodził, że musi tak być, ponieważ, po pierwsze, oświecony a niewolny chłop będzie cierpiał jeszcze bardziej, uświadamiając sobie swoje położenie, po drugie – będzie chciał mścić się za doznane krzywdy (Buczek, 2007, s. 48, 108). Postulat ten powtarzał też w napisanej w 1790 *Krótkiej radzie względem napisania dobrej konstytucji rządu*, pisząc: *Niewolnikowi oświecenie jest szkodliwe, nie masz dla niego prawa, tylko konieczność, tylko arbitralna wola despoty. Ktokolwiek się do niego odezwie językiem ludzkości, ktokolwiek go oświeci nad jego nieszczęśliwym stanem, ten powiększy jego nędzę, zaostrzy jego niechęć ku despotcie i zbliży upadek mniemanej wolności przewodzącego nad nim stanu* (Kołątaj, 1991, s. 156)<sup>4</sup>.

Zajął się też Kołątaj (1954, s. 93) sprawą kształcenia kobiet, bowiem *ta połowa społeczności ludzkiej jest wcale względem wychowania zapomniana*. Krytykował zwłaszcza kształcenie na pensjach. Podobnie jak Adam Kazimierz Czartoryski czy Maksymilian Prokopowicz sądził, że kobiety jako matki, żony i siostry mają ogromny wpływ na mężczyzn, którzy *stają się tym, czym chcą kobiety*, a zatem powinno się z nich uczynić patriotki i obywatelki (Kołątaj, 1954 s. 93). Proponował, by przy organizowaniu szkół dla dziewcząt korzystać z pomocy duchowieństwa, zwłaszcza finansowej, a pieczę nad edukacją dziewcząt powierzyć świeckiemu zgromadzeniu pańien kanoniczek (Kołątaj, 1954, s. 94). Kołątaj nie

<sup>4</sup> Katarzyna Buczek (2007, s. 48) podaje, iż pismo to było owocem współpracy Kołątaja z Franciszkiem Salezym Jezierskim.

precyzował jednak programu nauczania kobiet i nie formułował ideału wychowawczego. Był *jednym z głosów w „chórze” krytyków ówczesnego wychowania kobiet* (Buczek, 2007, s. 157). W tej ostatniej kwestii odpowiadał mu m.in. autor *Listu do przyjaciela* biskup Wojciech Skarszewski. Według niego wychowanie dziewcząt powinno ograniczyć się do wychowania moralno-religijnego, nauki zarządzania domem oraz ćwiczenia w „talentach”. Stawał też w obronie wychowania dziewcząt prowadzonego przez zakony (Butterwick, 2019, s. 323).

Znaczenie Kołłątaja było ogromne. Chyba najlepiej oddają je słowa Władysława Konopczyńskiego (2012, s. 316), który pisał, iż Kołłątaj *do zionącej ogniem fabryki podobny, przenikał przyszłość bardziej mózgiem, niż sercem. Wielu ludzi [...] myślało, mówiło i pisało później jak on*, a to, co pisał m.in. o unarodowieniu języka urzędowego, o ochronie stanów usłużnych czy harmonii między Kościołem a państwem, według Konopczyńskiego pozwala nazwać go ojcem demokracji narodowej.

W sierpniu 1789 roku ukazały się anonimowo *Myśli polityczne dla Polski* napisane przez Józefa Pawlikowskiego, który stworzył dzieło ciekawe i oryginalne, prezentując w nim własną koncepcję naprawy Polski. Pawlikowski (1789, s. 234) występował jako gorący obrońca Komisji Edukacji Narodowej, uznając ją *za dzieło w zamyśle swoim naywspanialsze, iest to prawdziwa opieka rządu nad Obywatelami swoimi*. Jak uzasadniał dalej: *w młodości człowiek uczy się zdań i myśli iakich ma używać potem, myślą człowiek czyny swoje kieruje, zatem Kray powinien mieć bacność iak się uczą myśleć młodzi, aby wiedział iakich będzie miał Obywateli?* Nie tylko broni nienaruszalności funduszu edukacyjnego, ale apeluje o zabezpieczenie przez rząd strony finansowej działalności KEN (Pawlikowski, 1789, s. 236–239). W publikacji tej znacznie więcej miejsca niż w podobnych utworach tego czasu zajęły rozważania społeczne. Jak zauważa Anna Grześkowiak-Krwawicz (2000, s. 134), Pawlikowski opisywał inną Rzeczypospolitą aniżeli pozostali pisarze, bowiem w centrum jego zainteresowania znajdowała się nie szlachta, lecz stany nieuprzywilejowane, a ich sytuację Pawlikowski opisywał realistycznie i z wielką znajomością tematu. Jak wielu przedstawicieli obozu reformy podzielał Pawlikowski przekonania fizjokratów, uważając, że rolnictwo jest podstawą dobrobytu państwa, a co za tym idzie, konieczna jest poprawa kondycji chłopów. Był gorącym zwolennikiem edukacji ludu. *Panowie!* – apelował – *oświeceni poddani, szczęśliwość wasza. Wszak chłop dobry, bogactwo nasze, chłop oświecony, dobrym będzie* (Pawlikowski, 1789, s. 49–50). Uważał, że edukacją chłopów powinny się zająć zakony, co nie obciążałoby finansowo szlachty. Zastrzegł jednak, że *potrzeba pierwey, ażeby maiący oświecać chłopow, sami pierw byli dobrze oświeconemi i patentowanemi od Akademii [...]* (Pawlikowski, 1789, s. 50). Pojawiał się zatem tu ten sam wątek, co w *Listach* Kołłątaja – potrzeby kształcenia duchowieństwa pod nadzorem państwa.

Poruszył też w swym traktacie Pawlikowski wątek żydowski, który zresztą w czasach obrad Sejmu Czteroletniego był wielokrotnie poruszany. Część autorów okazywała swoją nieprzychylność wobec Żydów, obwiniając ich o doprowadzenie

do upadku gospodarczego miast oraz o rozpijanie chłopów w prowadzonych przez siebie karczmach. Druga grupa opowiadała się za asymilacją i proponowała działania mające na celu przemienienie Żydów w pożytecznych obywateli Rzeczypospolitej. Pawlikowski należał właśnie do tej grupy. *Na Żydów nie patrzył z niechęcią, ale z litością* (Grześkowiak-Krwawicz, 2000, s. 138). Był zwolennikiem kształcenia Żydów w duchu narodowym. W jego przekonaniu Komisja Edukacyjna powinna mieć dozór nad edukacją młodzieży żydowskiej, a uczyć ją powinni nauczyciele kształceni w akademiach. *Niech to byłoby prawem – pisał Pawlikowski (1789, s. 113–114) – że młodemu Żydowi nie wolno będzie ani posiadać ziemi, ani handlu prowadzić, pokąd edukowanym nowym sposobem nie będzie i w stroju Kraiowy nie przebierze się.*

W czasie Sejmu Czteroletniego ludność żydowska znalazła swego gorącego rzecznika w osobie Mateusza Butrymowicza, który w roku 1789 wydał broszurę *Sposób uformowania Żydów w pożytecznych kraiowi obywatelów*<sup>5</sup>. Rozpoczyna swe rozważania Butrymowicz (1917, s. 7) od stwierdzenia, że Żydzi traktowani są w wielu państwach jak ciężar, oskarżani o lenistwo i obłudę, *słowem patrzano na żydów, iak na szczególny iakiś fenomen w naturze, ale nigdy tak, iak na ludzi*. W jego przekonaniu każdego człowieka kształtują religia, prawodawstwo i edukacja. Do edukacji Żydzi nie mają w Rzeczypospolitej dostępu, ponieważ *wyłączono ich od Szkół publicznych*, a ich kształcenie ma wyłącznie charakter religijny (Butrymowicz, 1917, s. 11).

W dniu 4 grudnia 1789 roku Butrymowicz wystąpił z projektem w sprawie Żydów i wręczył go królowi. Projekt ten ukazał się drukiem jako *Reforma Żydów*, a jego punkt ósmy dotyczył oświaty. Butrymowicz (1789, pkt. 8) pragnąc, by Żydzi stali się narodem oświeconym, pracowitym i obyczajnym, żądał, aby *przy każdym Kahale i Przykahalku, i gdzie są Bożnice, oprócz nauczyciela Religii, był jeszcze utrzymywany Bakalarz uczący dzieci młode pisać, czytać, i liczby w języku Polskim i, gdzie jest zręczność, Niemieckim tak, iż gdzieby takiego Bakalarza nieutrzymywano, zwierzchność mieyscowa będzie w obowiązku Bożnice zamykać [...]*. Dozór ogólny powierzony miał być komisjom porządkowym cywilno-wojskowym, zaś Komisja Edukacyjna miała czuwać nad programami nauczania i podręcznikami oraz nad tym, aby szkoły publiczne i akademie przyjmowały *bez wstrętu Żydów chcących w nich brać dalszą Edukacją w różnych klasach*. Zakładania dla Żydów szkół z polskim językiem wykładowym żądał też pisarz żydowski Mendel Lewin-Satanower (Ender, 1961, s. 80).

Przedstawicielem obozu konserwatywnego był Adam Wawrzyniec Rzewuski, autor niedokończonej rozprawy *O formie rządu republikańskiego myśli*, pisanej w roku 1789, choć wydanej dopiero z końcem roku następnego. Jest to najważniejsza chyba rozprawa, jaka wyszła spod pióra przedstawiciela obozu starszłachectkiego, i o tyle ciekawa, że – jak zauważa Anna Grześkowiak-Krwawicz (2000, s. 140) – zwolennicy tego stronnictwa wydawali wiele dobrych pod względem

<sup>5</sup> Według Janiny Ender (1961, s. 80) jest to przedruk w nieco poszerzonej wersji broszury z 1782 roku.

propagandowym publikacji, jednak nie stworzyli żadnej szerszej wizji. Utwór Rzewuskiego natomiast takie ambicje miał.

Rzewuski – *niezamożny, szczerzy demokrata, w późniejszym wieku wolnomularz* – jak charakteryzuje go Konopczyński (2012, s. 367), *pisał z głębi uczciwego przekonania, na które złożyły się [...] [jego] sarmackie skłonności i wolnościowe aspiracje postępowego Zachodu*. Rzewuski (2008, s. 11) dokonywał w swym utworze diagnozy narodu polskiego i ubolewał nad upadkiem obyczajów, na skutek którego Polacy utracili swe męstwo, stając się *gnuśnymi sybarytami*. Jako zapalony republikanin dużą część swojego traktatu poświęcił rozważaniom o obyczajach i wychowaniu republikanina, czyli człowieka prawego i cnotliwego, aktywnego uczestnika życia społecznego i politycznego. Człowieka, dla którego najważniejsza jest wolność rozumiana jako działanie zgodne z prawem naturalnym/bożym. Jeden z rozdziałów poświęcił edukacji, kładąc nacisk na konieczność rozwijania w pierwszej kolejności cnot republikkańskich. Nie interesowała go szkoła jako instytucja, co wynikało z jego przekonania, że do upadku Rzeczypospolitej przyczynił się upadek obyczajów, a zatem trzeba zmieniać nie prawa i instytucje, a obywateli (Grześkowiak-Krwawicz, 2000 s. 141; Mroziuk 2016, s. 132). *Obyczaje dają moc* – pisze Rzewuski (2008, s. 250) – *powagę i trwałość prawom; edukacja tworzy obyczaje, bez obyczajów nie ma rządu, bez edukacji nie ma narodu gdyż edukacja nic innego nie jest, tylko sposób rządzenia sobą, okolicznościami i ludźmi. Całe życie człowieka jest edukacją, czyli edukacja całym życiem człowieka włada. Gdy przeto obejmuje wszystkie sprawy obywatela, istotną jest częścią rządową*. Dodaje również, iż *obyczaje rządzą edukacją, a edukacja rządzi krajem* (Rzewuski, 2008, s. 26).

Rzewuski krytykował Locke'a i Rousseau za brak uwzględnienia patriotyzmu w ich programach wychowawczych. Obaj wspomniani myśliciele według niego *kształcili człowieka dla całego ogółem świata, nie dla narodu szczególnie. To jest: pracę swoją poświęcili edukacji prywatnej, nie publicznej, ich myśli, uwagi i nauki mogą zrobić ucznia cnotliwym, ale edukacja wolnym narodom właściwa, powinna uczyć obywatelstwa* (Rzewuski, 2008, s. 25). Rzewuski był wrogo nastawiony do cudzoziemszczyzny i oświeceniowego kosmopolityzmu. Stąd wynikała u niego, podobnie jak wcześniej u Staszica, niechęć do podróży zagranicznych. Dla młodego człowieka – pisał w odniesieniu do zagranicznych wojaży – *jest to rzecz cnocie niebezpieczna, miłości ojczyzny szkodliwa [...]. Ja więcej powiem: w żadnym wieku opuszczać kraj swój, choćby na rok jeden, niewolno i wiem [...] prędzej czy później prawo jak najuroczyściej zabroni obywatelom cudze zwiedzać kraje* (Rzewuski, 2008, s. 15). Krytykował też modną, stołeczną edukację, uznając miasto za miejsce deprawacji.

Uważał, że edukacja i wychowanie powinny odbywać się w ścisłym powiązaniu z miejscem urodzenia człowieka. Ich pierwszym i najważniejszym celem miało być rozbudzenie patriotyzmu i przywiązania do miejsca swego pochodzenia. Stąd wynikało jego przekonanie, że edukacja młodzieży szlacheckiej *powinna być w ich własnych województwach im dawana, w niewielkiej odległości*

od domu rodzicielskiego, aby w czasach wolnych od zabaw szkolnych, można im było siedliska dzieciństwa swego odwiedzać (Rzewuski, 2008, s. 26). Jak zauważa Anna Grześkowiak-Krwawicz (2000, s. 144), Rzewuski sądził, nie bez racji, że dla młodego człowieka pojęcie ojczyzny jest czymś abstrakcyjnym, dlatego chciał, by dochodził do jego zrozumienia przez pojęcia mu bliższe, takie jak rodzina i ojcowizna [...].

Koncentrując się na programie nauk, występował Rzewuski (2008, s. 28) przeciw nauczaniu w szkołach mitologii i poezji, jako że *pierwsza daje mu [uczniowi – K.D.] wyobrażenie fałszywe, a nawet występne religii, druga uczy go być podłym*. Powinien natomiast uczyć się historii różnych narodów (Rzewuski, 2008, s. 31–32) rozumianej jako *filozoficzna historia cnoty i błędów człowieka*. Najlepiej służyć temu miało studiowanie żywotów wielkich ludzi (Rzewuski, 2008, s. 33).

Rzewuski poświęcił część swoich rozważań osobie nauczyciela, który miał być przyjacielem i *współzomkiem* ucznia, oddziałującym swym przykładem i ukazującym mu świat. Podkreślał, że nauczyciel powinien pozyskać zaufanie i przywiązanie ucznia, umieć z nim rozmawiać. Nauka oparta na metodzie pamięciowej prowadzona przez nauczyciela *sędziego i tyrana* jest według niego zupełnie nieefektywna. *Z bojaźni przyjęta nauka, ani trwała w umyśle, ani miła sercu być nie może* – stwierdzał Rzewuski (2008, s. 40). Dodawał również, zwracając się wprost do nauczyciela: *Jeśli nie masz cnoty entuzjazmu i zachwycenia, próżno go drugim udzielać żądasz, jeśli jesteś nieczuły, próżno się mniemasz być cnotliwym* (Rzewuski, 2008, s. 40). Obowiązkiem nauczyciela jest wskazywanie uczniowi jego powinności wpiętych wobec bliźnich, a potem Boga. *Zbiór tych obowiązków* – wyjaśniał Rzewuski (2008, s. 44) – *które w kilku są prawidłach zawarte, nazwiesz prawem natury. Prawo natury prowadzi do poznania prawa cywilnego, czyli praw krajowych*. Szedł jednak Rzewuski (2008, s. 44) dalej, pisząc: *Co człowiek człowiekowi, obywatel obywatelowi, to samo naród winien narodowi, w tym miejscu zakończ swoją naukę*. Po tym stwierdzeniu i następującym po nim fragmencie, będącym pochwałą pacyfizmu, następował długi opis krzywd, jaki niesie z sobą wojna.

Stosunek Rzewuskiego do Komisji Edukacyjnej był przychylny, co nie było zbyt częste u przedstawicieli obozu konserwatywnego. *Ta ustawa jest na kształt owego miasta włoskiego, które pośród bagien i błot niedostępnych piękne i okazałe stoi* – pisał (Rzewuski, 2008, s. 30). Miał jednak swoje propozycje mające udoskonalić jej funkcjonowanie. Radził zatem, aby z grona komisarzy wybrać dwóch, którzy zajmą się sprawami finansowymi, reszta natomiast powinna wzytować szkoły, aby w *potrzeby uczniów, w sposób wykładania nauki wchodzili, światłych, a więcej jeszcze cnotliwych nauczycieli na sejmach królowi zalecali* [...] (Rzewuski, 2008, s. 31). Doceniając zaś zawód nauczyciela i bolejąc nad jego niskim prestiżem społecznym, występował z żądaniem, *aby wpajanie dobrych obyczajów nie było rzemiosłem, ale było chlubnym urzędem*. Stawiał jednak warunek, *aby nauczyciele przed zaczęciem urzędowania swego w obecności Komisji Edukacyjnej przysięgę składali, jako ani pismem, ani słowami, ani przykładem,*



*nic naprzeciw religii, nic naprzeciw wolności, nic naprzeciw prawom kardynalnym narodu mówić, ani nauczać będą [...] (Rzewuski, 2008, s. 48).*

*Dzieło Rzewuskiego pełne reminiscencji J.J. Rousseau [...] i pożyczanych od niego frazesów o wolności, a stojące mimo to na gruncie zasad starszlanckich przedstawia najlepiej charakter i zapatrywania stronnictwa [...],* konstatuje Roman Pilat (1872, s. 77). Traktat ten nie wywołał polemiki ani krytyki zapewne właśnie dlatego, że przedstawiał program ideowopolityczny niezwykle bliski większości szlachty. Być może przyczynił się do tego i fakt, że ukazał się w okresie wyciszenia najgorętszych debat publicystycznych (Mroziuk, 2016, s. 129).

## ROK 1790 – APOGEUM WALKI PROPAGANDOWEJ

Przełom roku 1789 i 1790 przyniósł ożywienie polityczne wywołane m.in. gorącą dyskusją wokół problemu sukcesji tronu. W grudniu 1789 r. sejm przyjął pierwszy projekt reform ustrojowych zawarty w *Zasadach do poprawy formy rządu*, a w sierpniu 1790 r. przedstawiono w sejmie *Projekt do formy rządu*, który rozstrzygał najważniejsze kwestie ustrojowe. Te wydarzenia oraz zbliżający się termin sejmików listopadowych podgrzewały atmosferę. Wobec zaostrzającego się konfliktu politycznego rozpoczęła się walka o zdobycie poparcia szlacheckiej prowincji. Na początku 1790 r. tematem wiodącym w publicystyce była sukcesja tronu. Później, choć nie zniknęła ona z pola zainteresowań publicystów, stopniowo schodziła na plan dalszy, ponieważ najważniejszym przedmiotem dyskusji stała się cała linia polityczna stronnictwa patriotycznego. Apogeum walki propagandowej przypadło na lato i jesień roku 1790, a w przededniu sejmików listopadowych liczba pism publicystycznych zaczęła *zamieniać się w istny potop* (Grześkowiak-Krwawicz, 2000, s. 275). W tym gorącym politycznie okresie nie było warunków do snucia rozległych wizji, rok 1790 stał się zatem *rokiem wielkich dyskusji* (Grześkowiak-Krwawicz, 2000, s. 115).

W toku publicznej dyskusji tego czasu przywoływano też sprawę edukacji. Wiele zgromadzonych późną jesienią sejmików ujawniało niechętny lub wręcz wrogi stosunek do Komisji, ponownie padały postulaty jej likwidacji lub oddania szkolnictwa zakonom. Dwie trzecie sejmików litewskich i połowa koronnych żądała przywrócenia jezuitów (Butterwick, 2019, s. 667 i nast.). *W sprawie oświaty w ogóle, a jezuitów w szczególności, „głos szlacheckiej prowincji” rozbrzmiewał na sejmikach listopadowych 1790 roku* – pisze Richard Butterwick (2019, s. 788) – jednak w Warszawie nie spieszo się z decyzjami. Z drugiej jednak strony przybierały na sile i ostrości wystąpienia o charakterze antyklearykalnym, a to z kolei wywoływało reakcję ze strony zwolenników stronnictwa konserwatywnego.

Przedstawicielem tego ostatniego był biskup Wojciech Skarszewski, który późnym latem 1790 r. opublikował pamflet *Odezwa Gallicyanina do Polaków*. Duża liczba zachowanych w polskich bibliotekach egzemplarzy pamfletu wskazuje zdaniem Butterwicka (2019, s. 485–486) na jego poczytność. Skarszewski poruszając

kwestie oświatowe, polemizuje pośrednio z postulatami domagającymi się rozszerzenia wpływów Komisji na wszystkie szkoły w Rzeczypospolitej. Interesuje go przede wszystkim sprawa seminariów duchownych, na które, jak dowodzi, powinni mieć wpływ biskupi. Skarszewski (1790, s. 38) przekonuje, że wiedzą oni doskonale, iż *edukacja wpływa nawięcej w obyczaje i postęпки człowieka, że Kapłaństwo potrzebując światła rozumu i cnot, przysposabiać należy wcześniej Młodź Duchowną do piastowania godnie tego urzędu*. Potrafią też tak zreformować seminaria, by nauczanie w nich zgadzało się z dobrem Rzeczypospolitej i prawem kościelnym. Tymczasem, jak podkreśla w dalszym ciągu swoich wywodów, Komisja Edukacyjna *zbyt ma wiele pracy i zatrudnienia w ustanowieniu pewnych prawideł swoich dla publiczney edukacyi, i w dopilnowaniu skutku ich, aby ieszcze w nauki Duchowne wglądać miała. Dość będą szczęśliwi Biskupi, kiedy Edukacya publiczna odda im w ręce przychodzącą Młodź do Seminarium oświeconą iuż dobrze innemi naukami [...]* (Skarszewski, 1790, s. 39–40). Zauważa również, iż zakony nie powinny się uchylać od obowiązku nauczania, pod warunkiem jednak, że zakonnicy zostaną wpieryw do tego odpowiednio przygotowani, a dyscyplina zakonna nie ulegnie osłabieniu (Skarszewski, 1790, s. 40).

Poświęcał też Skarszewski swą uwagę oświacie „pospółstwa”, które według niego powinno być uczone w szkołkach parafialnych czytania, pisania i rachunków. *Niezapędzaicie się daleko w inne oświecenie* – przestrzegał Skarszewski – *Gdyż i ubożsi Plebani nie byliby w stanie dostarczyć Wam doskonalszych bakałarów, i Lud Wasz ieszcze tego teraz nie potrzebuje*. Wychowanie moralne powinno pozostać w gestii proboszczów (Skarszewski, 1790, s. 40).

W listopadzie 1790 r. głośnym stało się wystąpienie posła poznańskiego Łukasza Bnińskiego (późniejszego targowiczana) na obradującym w Środzie sejmiku wielkopolskim. Krytykował on, w dość zresztą umiarkowanym tonie, działalność KEN. Przyznawał, że Komisja ułożyła dobre przepisy i dobre programy nauczania, jednak jej zalecenia nie są realizowane. Szczególnie krytykował nauczycieli świeckich. *Professorowie albowiem, różnie zbierani z świeckiego stanu, nawet i żeniaci, bardziej gospodarstwem swoim niż nauczaniem zatrudnieni, subordynacyi doskonałej nad sobą mieć nie mogą, dlatego też i nauka niedoskonała zraża rodziców do dawania dzieci swoich do szkół narodowych [...]* – mówił Bniński (*Uwagi JW. Bnińskiego...*, 1954, s. 439). To powoduje, że rodzice wysyłają dzieci na naukę za granicę lub sprowadzają obcych nauczycieli. Przed kasatą zakonu jezuitów w Wielkopolsce było uczniów 6400, teraz natomiast nie ma ich nawet 400. *Skąd ta depopulacja?* – pytał Bniński. *Powietrza żadnego w kraju nie było* (*Uwagi JW. Bnińskiego...*, 1954, s. 440). Dochód z majątków jezuickich powinien przejść do kasy państwowej, a oświatę należy oddać zakonowi – konkludował. Zauważyć jednak należy, że Bniński w celach propagandowych manipulował danymi dotyczącymi liczby uczniów, celowo ją zaniżając.

W tym samym czasie pojawił się program reaktywacji zakonu jezuitów ogłoszony w dodatku do numeru 10. listopadowej „Gazety Warszawskiej”, a następnie w formie broszury rozesłanej po kraju w przeddzień sejmików wyborczych. Był

to tekst *Ofiara eks-jezuitów z własnych swych osób dla Rzeczypospoliej uczyniona*, którego inicjatorem, a może i autorem był eksjezuista Stefan Łuskina, redaktor „Gazety Warszawskiej”. Wystąpiono w nim z postulatem przywrócenia zakonu jezuitów, który po dawnemu będzie pełnił swą misję nauczycielską (Łojek, 1959, s. 91–92). Jezuita chciał nadal służyć ojczyźnie – przekonywał autor tekstu. Oddali już wszystko, co mieli, *wszystkie swe dobra, wszystkie sumy, wszystkie kościoły i własne nawet domy, niosą teraz to na ofiarę dla miłej swej Ojczyzny, co im jedynie tylko pozostało, to jest własne swe osoby (Ofiara eks-jezuitów..., 1954, s. 442)*. W wyniku kasaty wielu z nich spotkał smutny los, a zatem teraz ponawiają prośbę, by sejm zwrócił się do papieża w sprawie reaktywacji zakonu, tym bardziej że będą uczyć młodzież bezpłatnie. Zakon upadł, gdy upadało państwo, teraz państwo się podnosi, więc *może i ten upadły u siebie zakon dla dobra powszechnego podźwignąć* – stwierdzano w artykule *Ofiara eks-jezuitów..., 1954, s. 443–444*).

Artykuł opublikowany w „Gazecie Warszawskiej” sprowokował szereg odpowiedzi. Autor bezimiennego pisma *Uwagi obywatela krakowskiego nad ofiarą, osób pojezuickich... uczynioną* (1954, s. 445) rozprawia się z przytoczonymi postulatami. *Najpierwej: jakże można powrócić zakon jezuitów do edukacji, kiedy tego zakonu nie ma, bo skasowany. Potem: na co wracać eks-jezuitów do edukacji? Kiedy ich powołanie takie było, mogli oni i po skasowaniu uczyć, zwłaszcza że Komisya Edukacyjna i przepisy uczenia opisała, i pensyj takowym większą naznaczyła [...]. Nikt nie broni byłym jezuitom nauczać, byle pod kontrolą i zwierzchnictwem Komisji Edukacyjnej. Anonimowy autor porusza też sprawę ich bezinteresowności, twierdząc, że jezuita nie oddał całego swojego majątku. Postarali się bowiem o to, by *publikata bulli zatrzymana była w Polsce na dwa miesiące i przez ten czas ukryli lub sprzedali wiele cennych rzeczy (Uwagi obywatela..., 1954, s. 446)*. *Ale co nieomylna jest: – podsumowuje autor – iż eks-jezuita, powróciwszy do edukacji, uczyć inaczej nie będą mogli, tylko podług przepisów Komisji Edukacyjnej, trzeba więc zacząć inną co do języka polskiego edukacją, i Alwar na nic się nie zda, a osoby eks-jezuita za starę są [...]* (*Uwagi obywatela..., 1954, s. 454*).*

Złośliwie docinał Łuskinie anonimowy autor wiersza (być może Kajetan Węgierski) *Przestroga przyjacielska*. Pisał on: *Cóż wskórasz, choć ten zakon jezuitów wróć! Rozumiesz, że się skarby rozdane powróć! Nie ten to wiek, Łuskino! Świat był głupi wtedy! Kiedyście korzystali z ciemnoty i biedy...* (cyt. za: Woltanowski, Wołoszyński, s. 306). W marcu już roku następnego 1791 „pewien wierszokleta” szydził z twierdzenia Łuskiny, że bez jezuitów Polskę spotka los Francji i pytał, czy papież wskrzesi znanych ze swojej zdradliwości, oszukaństwa, chciwości, hipokryzji i mściwości, których umorzył wielki [...] Ganganelli<sup>6</sup> (cyt. za: Butterwick, 2019, s. 788).

<sup>6</sup> Lorenzo Ganganelli (1705–1774), czyli papież Klemens XIV. Latem 1773 wydał brewe *Dominus ac Redemptor* rozwiązujące zakon jezuitów.



## ROK 1791 – OKRES PO UCHWALENIU KONSTYTUCJI 3 MAJA

Ataki na KEN nie ustały po uchwaleniu Konstytucji. W maju tego roku głos zabrał Ignacy Siwicki, domagając się przywrócenia zakonu jezuitów, bo z *upadkiem tego zakonu odmieniły się obyczaje, i Religia została osłabiona* oraz przekonywał, że *są i znajdzie się wiele Obywateli, którzy nowe dla opatrzenia tego Zakonu złożą Fundusze* (*Głos Jaśnie Wielmożnego Jgnacego Siwickiego...*, 1791, nlb.). Jednak na sejmie nikt nie odniósł się do tego wystąpienia. *Trudno byłoby oczekiwać, że w podniosłej atmosferze rewolucyjnej, posłowie skoncentrują się na sprawie przywrócenia jezuitów*. „Gazeta Warszawska” zamieściła *żądanie Siwickiego w swojej relacji z 11 maja, po nader powściągliwym streszczeniu reszty jego przemówienia* [...]. *Nuncjusz zdecydował się nie relacjonować tego wystąpienia w ogóle* – pisze Butterwick (2019, s. 788–789).

W dniu 13 maja wystąpił inny poseł, przedstawiciel województwa trockiego, Dominik Gieysztor. Przedłożył on swój projekt urządzenia Komisji Edukacyjnej i postulował przekazanie funduszu edukacyjnego Komisji Skarbowej. Wzywał też zakony, by włączyły się w proces kształcenia młodzieży pod nadzorem Komisji. Mowa ta ukazała się drukiem jako *Urządzenie edukacyi i Komissyi Edukacyiney* (Butterwick, 2019, s. 789).

Dnia 16 czerwca z postulatem przywrócenia zakonu jezuitów wystąpił blisko związany z jezuitami kasztelan łęczycki Tadeusz Lipski. Jego siostra była znaną protektorką jezuitów plockich, a syn zmarł w ich nowicjacie (Butterwick, 2019, s. 789). Mowa ta ukazała się jako dodatek do „Gazety Warszawskiej” z dnia 25 czerwca 1791 roku. Lipski bardzo zręcznie nawiązał do popularnego wówczas hasła: *Król z Narodem, Naród z Królem*. Za przewodnictwem króla – mówił – uczyniliśmy już Rzeczypospolitą rządną, lecz teraz trzeba ją uczynić trwałą i cnotliwą. Tymczasem od momentu kasaty jezuitów nastąpił zanik uczuć religijnych i upadek obyczajów. By Opatrzność nadal sprzyjała Polsce, trzeba wskrzesić hasło: *Bóg z Narodem, Naród z Bogiem*. [...] *widziemy, że na złe czasy, coraz gorsze nastaią. A to [...] od owej żalospney dla całego królestwa pory, kiedy Zakon Jezuicki, podczas Seymu Delegacyjnego utraciliśmy* (*Głos Jaśnie Wielmożnego Imci Pana Tadeusza z Lipego Lipskiego...*, 1791, nlb.). Lipski starał się przekonać króla, by ten wstawił się do papieża o przywrócenie zakonu. Tym bardziej że jezuita nie *żądadają wrócenia im żadnego jakiegokolwiek dawnego ich majątku, ani o Pensye ze Skarbu Publicznego koniecznie nie nalegając*, odwołują się jedynie do hojności obywateli. Zwracając się wprost do króla, apelował: *Za przywróceniem albowiem Zakonu tego, będziesz miał Naród coraz więcej obyczajniejszy y cnotliwszy, a tym samym Królowi swemu przychylniejszy* (*Głos Jaśnie Wielmożnego Imci Pana Tadeusza z Lipego Lipskiego...*, 1791, nlb.). Król jednak dyplomatycznie odmówił, zaś projekt Lipskiego choć został wzięty pod obrady, nie wszedł w ogóle pod głosowanie.

Stopniowo jednak liczba wystąpień malała, obniżał się poziom głosów i polemik, a wystąpienia na miarę Kołłątaja już się nie pojawiły. W tym czasie

ukazało się m.in. *Dwanaście listów przeciw „Poparciu uwag nad życiem Jana Zamoyskiego” w różnych materiach politycznych podanych* stanowiących pochwałę wychowania zakonnego. *Narzućmyż duchownym szkoły, a intratę szkolną obróćmy na wojsko, będzie to znakiem poważania, a nie uciskania duchownych, i my milion dochodów niewątpliwych otrzymamy* – apelował autor pisma (*Dwanaście listów...*, 1954, s. 457). Pojawiały się też pisma gorąco wspierające Komisję jak np. radykalna w tonie broszura *Polak w czui, prawdy podszytej*. Autor atakował w niej duchowieństwo, wskazując m.in. na jego deprawację oraz skłonność do cudzoziemszczyzny przejawiającą się w lansowaniu nowomodnej, kosmopolitycznej edukacji (Hulewicz, 1949, s. 440; Konopczyński, 2012, s. 407).

Warto też na koniec przytoczyć fragment zaczerpnięty z dzieła Franciszka Salezego Jezierskiego, jednego z najwybitniejszych i najradykalniejszych publicystów tego czasu. W 1791 r., już pośmiertnie, ukazały się jego *Niektóre wyrazy porządkiem abecadla zebrane i stosownymi do rzeczy uwagami objaśnione*<sup>7</sup>. Utwór ten, nawiązujący do wzoru słownikowego, miał w zamyśle autora pełnić szerszą rolę, bowiem dobór i treść haseł służyły formułowaniu opinii o świecie (Kostkiewiczowa, 1991, s. 133). Jednym z haseł była „edukacja”, o znaczeniu której tak pisał Jezierski (1952, s. 153): *Rząd narodu każdego, jeżeli się zatrudnia o swoją obronę i swoje bogactwa, o swoją sprawiedliwość, powinien mieć za najokazalszy obowiązek, aby wychowanie i ćwiczenie młodzieży było dobre, mało na tym, ale choćby było najlepsze, jednakże żeby nie z czyjej inszej woli, tylko z rządu i powagi krajowej*. Swym wystąpieniem Jezierski wspierał Komisję Edukacyjną i jej działania, choć nazwa samej Komisji nie jest wymieniona.

## ZAKOŃCZENIE

Można się zastanawiać, jaki wpływ na opinię społeczną miały wystąpienia publicystów końca XVIII wieku. Znalezienie odpowiedzi z braku wystarczającej ilości danych nie jest jednak możliwe. Na pewno czytywano druki ulotne, gazety czy większe utwory, jaka była jednak skala tego zjawiska i jaki wpływ słowo drukowane wywierało na umysły ówczesnych ludzi, trudno stwierdzić. Można chyba jednak przyjąć, że publicystyka przyczyniała się do kształtowania atmosfery towarzyszącej obradom sejmowi oraz formowania poglądów, zwłaszcza niezdecydowanej części społeczeństwa polskiego. Zapewne miał rację Władysław Konopczyński (2012, s. 540), który stwierdzał, że *literatura polityczna XVIII wieku, mimo panujących w niej rozbieżności, wykształciła ten myślący patriotyzm, który stał się osią kryształicyjną dla inteligencji następnych pokoleń, a stopniowo, poprzez inteligencję, dla całego narodu. Wygórowały w niej kolejno dwie idee: państwa i narodu*.

Prześledzenie publicystyki towarzyszącej obradom Sejmu Wielkiego i poruszanych w niej wątków edukacyjnych dostarcza niezwykle ciekawego materiału. Pozwala bowiem dostrzec, jak znaczące i ostre były podziały światopoglądowe

<sup>7</sup> Dzieło to ukazało się już po śmierci autora, który zmarł w lutym 1791 roku.

w ówczesnym społeczeństwie polskim, jak silnie zakorzenione stereotypy i przyzwyczajenia. Widać to na przykładzie kwestii, które były dyskutowane i które wywoływały największe kontrowersje, takich jak np. ocena działalności Komisji Edukacyjnej czy wybór modelu wychowania. Podziały na zwolenników i przeciwników Komisji Edukacyjnej pokrywały się przeważnie z podziałami politycznymi, przynależnością ich autorów do stronnictwa konserwatywnego i stronnictwa reformy. Zwolennicy Komisji mieli bardziej postępowe poglądy na wiele kwestii społecznych, takich jak oświata ludu, asymilacja Żydów czy reforma sposobu kształcenia kobiet. Upadek Rzeczypospolitej przerwał działalność Komisji Edukacji Narodowej, zahamował naturalny rozwój szkolnictwa i myśli pedagogicznej. Pozostało jednak dziedzictwo, do którego powracano w przyszłości.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła:

[Baudouin de Courtenay J.] (1788), *Poparcie uwag nad życiem Jana Zamoyskiego z Roztrząsaniem pism, które się z ich powodu ziawiły* [Warszawa: Michał Gröll].

[Burtymowicz M.] [1789], *Reforma Żydów*, b.m.w., b.w.

[Jezierski J.] [1788a], *Proiekt seymowy z Autora Zgoda y Niezgoda wynikaiqcy*, b.m.w., b.w.

[Jezierski J.] [1788b], *Zgoda y niezgoda z Autorem Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego. Roku 1788*, [Warszawa: Michał Gröll], <http://cyfrowa.biblioteka.zamosc.pl/dlibra/docmetadata?id=3989&from=pubindex&dirids=4&lp=2978> (dostęp: 25.02.2022).

[Kołątaj H.] (1790), *Prawo polityczne narodu polskiego czyli Układ Rządu Rzeczypospolitey*, cz. IV, Warszawa: Michał Gröll.

[Kołątaj H.] (1991), *Krótką radą względem napisania dobrej konstytucyi rządu*, w: L. Kądziała (wybór i oprac.), *Kołątaj i inni. Z publicystyki doby Sejmu Czteroletniego*, Warszawa: WSiP.

[Nax J.F.] (1789), *Uwagi nad Uwagami, czyli Obserwacye nad xiążką, która w roku 1785 wyszła pod tytułem Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego Kanclerza i Hetmana W. Kor.*, Warszawa: P. Dufour, <https://www.sbc.org.pl/dlibra/publication/260673/edition/246580/content> (dostęp: 2.02.2022).

[Pawlikowski J.] (1788), *O poddanych polskich*, [Kraków]: b.w.

[Pawlikowski Józef] (1789), *Myśli polityczne dla Polski*, Warszawa: Drukarnia Wolna, <https://polona.pl/item/myśli-polityczne-dla-polski,MTE1N-zgxNTU/6/#info:metadata> (dostęp: 10.02.2022).

[Skarszewski W.] [1790], *Odezwa Gallicyanina do Polaków. Roku 1790*, [Warszawa?]: Michał Gröll, <https://rcin.org.pl/dlibra/show-content/publication/edition/8843?id=8843> (dostęp: 15.02.2022).

Butrymowicz M. (1917), *Sposób uformowania Żydów w pożytecznych kraiovi obywatelów*, Warszawa: s. n.

Dębski N.A. (1954), *Mowa przy otwarciu szkół ks. ks. benedyktynów klasztoru sieciechowskiego w mieście Stężycy... miana, Lublin 1791*, w: S. Tync (oprac.), *Komisja Edukacji Narodowej. (Pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.

*Dwanaście listów przeciw „Poparciu uwag nad życiem Jana Zamoyskiego” w różnych materiach politycznych podane (1954)*, w: S. Tync (oprac.), *Komisja Edukacji Narodowej. (Pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.

*Głos Jaśnie Wielmożnego Imci Pana Tadeusza z Lipego Lipskiego kasztelana łeczyckiego, kawalera Orderu Orła Białego na sessyi seymowej dnia 16. Miesiąca Czerwca 1791 miany: o wstawienie się Seymującej Rzeczypospolitej do Oycy S. aby Zakon Jezuicki był do Polskiej przywrócony*, [1791], [Warszawa]: Drukarnia Nadworna JKM i Komisji Edukacji Narodowej.

*Głos Jaśnie Wielmożnego Jgnacego Siwickiego strażnika y posła wztwa trockiego na sesyi Seymowej Dnia 9. Maja Roku 1791 miany*, [1791], [Warszawa]: s. n., <https://rcin.org.pl/dlibra/publication/11854/edition/1223/content> (dostęp: 31.01.2022).

[http://rcin.org.pl/Content/731/Wa51\\_2760\\_PAN-I-2829\\_r1926-nr90\\_Uwagi-nad-zyciem-Jana-Zamoyskiego.pdf](http://rcin.org.pl/Content/731/Wa51_2760_PAN-I-2829_r1926-nr90_Uwagi-nad-zyciem-Jana-Zamoyskiego.pdf) (dostęp: 21.02.2022)

<http://sbc.wbp.kielce.pl/dlibra/publication/43292/edition/42733/content?ref=desc> (dostęp: 29.12.2021).

<https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/289084/edition/275947/content> (dostęp: 21.01.2022).

<https://polona.pl/item/o-poddanych-polskich,MTMyMjI4Mzc5/2/#info:metadata> (dostęp: 27.01.2022).

<https://polona.pl/item/projekt-seymowy-z-autora-zgoda-y-niezgoda-wynikajacy,MTI3ODE3NDE5/2/#info:metadata> (dostęp: 29.01.2022).

<https://polona.pl/item/reforma-zydow,ODYyNjk0Mjk/6/#info:metadata> (dostęp: 25.01.2022).

<https://rcin.org.pl/ibl/dlibra/publication/53148/edition/35596/content?ref=L-3BIYmXPY2F0aW9uLzE1NjU2L2VkaXRpb24vNDAXNw> (dostęp: 07.01.2022).

Jeziński F.S. (1952), *Niektóre wyrazy porządkiem abecadła zebrane i stosowanymi do rzeczy uwagami objaśnione*, w: tegoż, *Wybór pism*, Kraków: PIW.

Kołątaj H. (1913), *I. Do prześwietnej Deputacji i II. O sprawach moralnych człowieka*, Brody: Księgarnia Feliksa Westa.

Kołątaj H. (1954), *Listy Anonima i Polityczne prawo narodu polskiego*, t. II, Kraków: PWN.

*Mowa JWJmci P. J. U. Niemcewicza, posła inflantskiego, na sessyi seymowej dnia 28 maja r.1789 przy obronie Kommissyi Edukacyjnej miana (1954)*, w: S. Tync (oprac.), *Komisja Edukacji Narodowej. (Pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.

*Ofiara eks-jezuitów z własnych swych osób dla Rzeczypospolitej uczyniona roku 1790 (1954)*, w: S. Tync (oprac.), *Komisja Edukacji Narodowej. (Pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.

*Pismo stosujące się do Pisma pod Tytułem: Zgoda i niezgoda z Autorem Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego. Roku 1788. Dnia 20 Września, Złe, i dobrze.* [1788], s. n.l., <https://polona.pl/item/pismo-stosujace-sie-do-pisma-pod-tytulem-zgoda-i-niezgoda-z-autorem-uwag-nad-zyciem,MTI1NTI5MzM2/3/#info:metadata> (dostęp: 25.02.2022).

Rzewuski A.W. (2008), *O formie rządu republikańskiego*, Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, Księgarnia Akademicka.

Staszic S. (1926), *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, Kraków: Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej.

*Uwagi JW. Bnińskiego [Łukasza], sędziego ziemskiego i posła poznańskiego, na sejmik śródzki poselski, dnia 16 listopada r.1790 przypadający... do roztrząsania podane* (1954), w: S. Tync (oprac.), *Komisja Edukacji Narodowej. (Pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.

*Uwagi obywatela krakowskiego nad ofiarą, osób pojezuickich... uczynioną r.1790* (1954), w: S. Tync (oprac.), *Komisja Edukacji Narodowej. (Pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.

#### Opracowania:

Bartnicka K., Dormus K. (2018), *The Commission of National Education and its transformation in the years 1773–1794*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. LV.

Bartnicka K., Dormus K., Wałęga A. (2018), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Buczek K. (2007), *Hugo Kollątaj i edukacja*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Butterwick R. (2019), *Polska rewolucja a Kościół katolicki 1788–1792*, Kraków: Wydawnictwo ARCANA, Muzeum Historii Polski.

Ender J. (1961), *Sprawy oświatowe w okresie Sejmu Czteroletniego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. IV.

Grześkowiak-Krwawicz (2000), *O formę rządu czy o rząd dusz? Publicystyka polityczna Sejmu Czteroletniego*, Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN.

Grześkowiak-Krwawicz A. (1991), *Walka publicystyczna o Konstytucję 3 maja. Maj 1791–maj 1792*, w: J. Kowecki (red.), *Sejm Czteroletni i jego tradycje*, Warszawa: PWN.

Hulewicz J. (1949), *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, w: H. Barycz, J. Hulewicz (red.), *Studia z dziejów kultury polskiej*, Warszawa: Gebethner i Wolff.

Jobert A. (1979), *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–794)*, Wrocław: Ossolineum.

Konopczyński W. (2012), *Polscy pisarze polityczni XVIII wieku*, Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej.



Kostkiewiczowa T. (1991), *Publicystyka Franciszka Salezego Jezierskiego z lat 1788–791. Z zagadnień literackiej perswazji*, w: J. Kowecki (red), *Sejm Czteroletni i jego tradycje*, Warszawa: PWN.

Kot S. (1996), *Historia wychowania*, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Żak”.

Łojek J. (1959), „*Gazeta Warszawska*” księdza Łuskiny 1774–793, Warszawa: Książka i Wiedza.

Mroziuk T. (2016), *Wzór idealnego obywatela – republikanina w traktacie O formie rządu republikańskiego myśli Adama Wawrzyńca Rzewuskiego*, „Zeszyty Naukowe Koła Nauk Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” r 1.

Pilat R. (1872), *O literaturze politycznej sejmu czteroletniego (1788–792)*, Kraków: Drukarnia Leona Paszowskiego.

Smoleński W. (1912), *Publicyści anonimowi z końca wieku XVIII. Poszukiwania bibliograficzno-historyczne*, Warszawa: Tłocznia Wł. Łazarskiego.

Woltanowski A., Wołoszyński B.W. (1973), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–794*, Warszawa: Książka i Wiedza.

### ***The educational issues in journalism of the Four-Year Sejm period (1788–1792)***

#### **Summary**

**Aim:** To discuss educational issues in journalism of the Great Sejm period.

**Methods:** A historical analysis of source materials.

**Results:** An analysis of publications and the reconstruction of views on education, school and upbringing during the period of the Four-Year Sejm period.

**Conclusions:** The political and ideological divisions in the Polish society towards the end of the 18<sup>th</sup> century become apparent from the analysis of source material. These divisions manifested themselves in the discussion on educational issues, which focused on topics such as the Commission of National Education, the Jesuit restoration, folk education, and Jewish assimilation. The division between the advocates and opponents of the Commission of National Education mirrored the division between conservative and reform political parties

**Keywords:** journalism, education, schools, the Four-Year Sejm, Jesuits.



JUSTYNA WOJNIAK  
ORCID: 0000-0002-6158-1115  
The Pedagogical University  
of Krakow



(DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.03)

## **DIFFERENT PATHS, ONE GOAL: AMERICAN PEDAGOGY AS A SCIENTIFIC DISCIPLINE IN THE FIRST DECADES OF ITS DEVELOPMENT**

### INTRODUCTION

The issues related to the beginnings of pedagogy being shaped as an independent scientific discipline in the United States have been discussed by a relatively small group of researchers. The papers by Ellen Condliffe Lagemann, who devoted several papers to this issue, should be considered the most comprehensive. Among them *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research* (2000) and the following papers: *Contested Terrain: A History of Education Research in the United States, 1890–1990* (1997) and *The Plural Worlds of Educational Research* (1989) are the most extensive. Holly Knox, the author of the report ordered by the National Institute of Education entitled *A History of Educational Research in the United States* (1971), due to the form of her study, presents these issues somewhat more synthetically.

In order to analyze the course of the process of ‘making pedagogy a scientific discipline’, first of all it is noteworthy to refer to the papers of researchers and scientists, as well as practitioners whose activities played a fundamental role. To present the approaches and concepts formulated by them, for the purposes of this study a selection was drawn up according to the disciplines considered by these researchers as desirable taking account of the theoretical foundation that they were supposed to create for the pedagogy being crystallized as an academic discipline at the end of the 19<sup>th</sup> century and in the first decades of the 20<sup>th</sup> century.

On the one hand, the visions of pedagogy as a science shaped in close connection with philosophy turned out to be significant – this topic was commented on, i.a. by Josiah Royce in his essays. Above all, however, a certain distance

of intellectual research and investigation from this field was visible in the United States. It seems, however, that the concepts connecting pedagogy with psychology should be considered more influential. Here G. Stanley Hall, the author of *The Contents of Children's Minds on Entering School* (1893), and the spokesman for the Child-Study Movement, should be referred to. In Europe, however, John Dewey and his achievements seem to be the most recognizable. He raised the problem of the position of pedagogy in the science system, i.a., in *Pedagogy as a University Discipline* and *The Sources of the Science of Education*. In addition to psychology, references to sociology can be found as well, which gives Dewey's vision a multidisciplinary character. From the point of view of the role of psychology in pedagogical research, the concepts presented by William James (1842–1910), associated with Harvard University, and Edward Thorndike (1874–1949), representing Columbia University, also seem interesting. The achievements of these two researchers in the discussed field, however, deserve a separate, in-depth study.

## 1. UNIVERSITY EDUCATION OF AMERICAN TEACHERS

The development of American education and the gradual process of professionalization of the teaching profession initiated in the first half of the nineteenth century opened the university gates to young students of this profession in the 1970s. The process was not deprived of obstacles and difficulties – there were tensions arising out of the increasing competition between institutions specializing in providing education to teachers: regular schools and increasingly expansive universities, which sought to attract as many applicants as possible. At the same time, the educational offer was also diversified. In normal schools, candidates, and usually female candidates, were prepared to work in elementary schools, while universities were focused on educating future secondary school teachers or educational management staff (Wojniak, 2021, p. 45).

While making references to the organization of the beginnings of the university education of American teachers, another aspect should be mentioned. Faculties of education were founded somewhat outside the basic university structure, which meant that they functioned as affiliated institutions of a given university, without being formally its integral part. Such an organizational formula was adopted, i.a., by Columbia University, which in the 20<sup>th</sup> century became one of the leading centers in the field of training teachers – in the initial phase of its existence, the Teachers College was not recognized as an equal faculty of this university. Such organizational conditions influenced the development of American pedagogy as a scientific discipline (Sears, Henderson, 1957, p. 58).

The reasons for this can be found, i.a., in the strong tendency, not only in the USA, to feminize the teaching profession. Women predominated among the candidates interested in taking up teaching studies, which was largely influenced by the views on their social role that was well-established in 19th-century societies. The

woman's life goal, or even, as some wanted it to be called, 'calling', was to become a wife and a mother, to take care of family and care for its weaker, dependent members. The teaching profession, due to its specificity, including child-care, was therefore an extension of a woman's "natural calling" and extended the level of its implementation beyond private and home zones. One can add to this the conviction that personality and moral characteristics of women in a special way predestine them to develop and strengthen virtue and morality in the young generation, and this should be considered one of the duties performed by teachers (Beecher, 1845, p. 54–56). However, despite the passage of time, work done by teachers, and their skills and competences were depreciated, and often among representatives of the educational administration or university lecturers themselves there were opinions and voices undermining their intellectual predispositions, directly describing them as "unwise" (Mann, 1855, p. 72–75).

The teaching staff in the initial period of the development of university teacher training in the United States stemmed from such disciplines as philosophy, psychology, sociology, and history. Though, the tendency of academic teachers to go beyond the purely didactic role of transferring specific knowledge to their students is interesting. Quite quickly, in line with social expectations regarding the development of universally accessible education, academicians began to speak up as experts in a public debate, formulating guidelines regarding the shape of the public education system. This kind of activity required extended knowledge based on a solid theoretical foundation. It was therefore an important impulse for the development of research activities in the field of education (Lagemann, 2000, p. 20).

## 2. IS PEDAGOGY A SCIENCE?

The development of faculties of education at American universities was, in a way, the aftermath of the educational aspirations of the American society. The general public was keenly interested in expanding the public system of education, considering it one of the necessary conditions for improving the quality of life of citizens and a key factor in the modernization of the country facing economic, demographic, and social challenges in the last decades of the 20<sup>th</sup> century. Characteristically, the American society also had a rather strong belief that science and its achievements determine progress and make it possible to solve many important social problems (Lagemann, 1997, p. 6).

The policy imposed by the faculties of education at American universities was in line with these trends, as they tried to acquire students not only of teaching faculties, but also students who could be professionally fulfilled in the administration and management of education in the future. Therefore, it was necessary to provide them with knowledge, based on reliable empirical and logical foundations, about the key elements from the point of view of the educational system, i.e. a student, a teacher and school. As a result, on the one hand, American academicians distanced themselves from the educational deliberations of philosophers,

and on the other hand, this approach encouraged them to explore areas that made it possible to develop practical solutions in the field of education (Lagemann, 1997, p. 6).

The beginning of systematic research in the field of education was accompanied by a certain degree of distrust expressed by the representatives of other scientific disciplines. The impression that the subject or purpose of the research was not clear is well reflected in the title of the essay written by Josiah Royce, *Is There a Science of Education?* The author of the article with a somewhat provocative title referred to the views of Dilthey who rejects the “universally valid doctrine of pedagogy” (Royce, 1891, p. 16). Here, he accepted Dilthey’s stance as justified, according to which scientific pedagogy should stay as far as possible from the schemas describing what human nature is, why it is like that and how it should be shaped. No specific educational problem can be solved based on universal assumptions. There is no place for them in pedagogy – to be effective, one should take account of the specificity of a historical moment, a given nation, family, or a child. Taking this approach into account, pedagogy should not be referred to as a science, but as an art (Royce, 1891, p. 20).

However, the author cited above does not deny the need for scientific preparation of practitioners in the field of education, and thus primarily teachers, whose role is to direct the moral and social development of their pupils. This requires appropriate knowledge – Royce mentions psychology as one of the desired areas of this knowledge – and in this sense he is willing to approve the scientific dimension of pedagogy (Royce, 1891, p. 21). The author’s approach seems interesting, as he rejects the scientific nature of pedagogy understood in terms of universalism, replacing it with the postulate of adopting one universal principle. In line with this principle, it should be assumed that a teacher should be reflective enough to reject rigid rules at a given moment and adapt his/her style of action to a particular situation and its requirements: “There is no universally valid science of pedagogy that is capable of any complete formulation, and of direct application to individual pupils and teachers” (Royce, 1891, p. 24). So, scientific knowledge is necessary, but should not be treated as a substitute for the “teaching instinct”, but as its support: [...] “when you teach, you must know when to forget formulas; but you must have learned them to be able to forget them” (Royce, 1891, p. 24).

### 3. PEDAGOGY AS PHILOSOPHY

At the end of the 19<sup>th</sup> century, the debate on the theoretical context in which pedagogical research should be situated naturally focused on philosophy. It was particularly justified as many European philosophers representing various epochs devoted much attention to issues related to the process of upbringing. The above-mentioned Josiah Royce (1855–1916), a philosopher associated with Harvard University, considered as one of the founders of American idealism, also perceived pedagogy and research in this field from this perspective (Robinson, 1968, p. 9).

Royce analyzed issues related to education and pedagogical practice in his two-volume dissertation entitled *The World and the Individual* (1899–1900). Although this paper and other papers by this author discuss the development of pedagogy in the context of the philosophy of education, while reading them it can be concluded that the foundation in the form of philosophy should be a key element of pedagogical education. Therefore, the rooting of scientific research in the field of pedagogy in this discipline of knowledge seems completely justified. As one researcher noted in his analysis of Royce's achievements, idealism should be "culmination of educational training" (Horne 2000, p. 246), and "any philosophy worthy the name forms the background of educational practice" (Horne 2000, p. 245).

Philosophy as the foundation for the pedagogy postulated as an art by Royce seems to be necessary also in the light of his deliberations on science per se. The topic developed by this author in his essay entitled *Is There a Science of Education?* appeared in his earlier paper called *The Possibility of Error* of 1885. He pointed out that "science does not counsel individual, unchangeable, and infallible "methods" [...]. [S]he corrects our error; but she also shows that there is no royal road to the true method [...]" (Royce, 1885, p. 389). As for Royce, the risk of error and fallibility should not be used as an excuse for departing from intellectual exploration and rational discourse – on the contrary, it should rather be seen as a stimulus for further investigation. Failures and errors should only indicate and signal that research should be developed further, continuing to seek the truth (Privitello, 2011, p. 311).

It is important in the context of pedagogy, as a teacher educated in this spirit should be a model of behaviour for his/her students, not only guiding their individual intellectual development, but also shaping a critical attitude towards information and phenomena present in their environment. Education means developing a sense of one's own identity and building self-awareness in everyday life. Pedagogy, on the other hand, in parallel with philosophy, performs the task of systematically examining the leading historical ideas at a given moment. What characterizes both of those areas is also debate, sharing doubts and striving to achieve full individual development (Privitello, 2011, p. 313).

#### 4. PEDAGOGICAL RESEARCH IN THE ERA OF PROGRESS

Despite the attachment to philosophy, which found its supporters i.a. among educational decision-makers, and as a representative of this position, William Torrey Harris, the federal Commissioner for Education in the period 1889–1906<sup>1</sup> can be mentioned, one could observe in the USA a distance from philosophical sciences as the foundation for educational research. Academicians employed

---

<sup>1</sup> Philosophical views positioned Harris within Hegelianism, but he shared Herbart's beliefs about upbringing. He emphasized the importance of discipline and formalized education, which he considered to be crucial from the point of view of social stability and order (McCluskey, 1959, p. 149–153).

in faculties of education at American universities pointed out that philosophy implies debate and discussion, which in turn may lead to a conflict between the followers of Pestalozzi, Froebel and Herbart. Meanwhile, science, if it is to contribute to the implementation of important social needs or interests, and thus constitute a determinant of progress, should open the field for the broadest possible consensus. Giving the views presented by academicians a scientific dimension was to be tantamount to objectivity and a distance from individual views. These factors, in turn, were supposed to contribute to the creation of an educational reality, order and hierarchy as part of which the entities creating this reality, i.e. the educational administration, school authorities, teachers and students themselves, were to function (Lagemann, 2000, p. 21).

It was undoubtedly also the aftermath of the intellectual currents that characterized this era, namely the period known as the Progressive Era, which emerged in the last decade of the 19<sup>th</sup> century and went back to the beginning of the 1920s. This period was characterized by reforms, visible both in social and political life, initiated by successive presidents of the United States: Theodore Roosevelt, William Taft, and Woodrow Wilson (Flanagan, 2007, p. 10). In the field of education, just like in other fields of study, the determinant of their university status was to emphasize their empirical nature and the use of laboratory methods, which meant the domination of expert knowledge and hard data over “amateur” investigation and seeking answers to questions that brought researchers closer to discover abstractly understood truth (Reese, 1999, p. 2). Such views encouraged to conduct theoretical research and consolidate pedagogical research in the area of research other than philosophy.

This approach was manifested in the growing popularity of school questionnaires prepared by academic staff of faculties of education at the request of the federal and local educational administration as the basic method of determining the direction of education reforms<sup>2</sup>. The survey became a tool that was used by school management, teachers, and education superintendents to analyze the strengths and weaknesses of local educational solutions. This type of research was conducted by the local educational administration also in other counties or states when searching for an inspiration or a model helpful in implementing reforms, or when educational authorities striving for changes were looking for arguments and excuses to initiate them. At the school level, it was also used by the citizens themselves, who criticized the educational methods and demanded quality improvement. Here, intelligence tests and school achievement tests conducted among students came in handy and proved useful. The research commissioned, e.g., by the federal educational authorities and conducted by faculties of education, focused

---

<sup>2</sup> The Act establishing the Department of Education was adopted by the United States Congress in 1867. According to its provisions, the overriding goal of this institution was to collect information and statistical data that would show the condition and directions of educational development in individual states and dependent territories. The second goal was to popularize information on the organization and management of schools and school systems, as well as on the teaching methods (U. S. Congress, 1867, p. 434).



on issues such as higher education for black people, secondary education, teacher training, and funds for education (Knox, 1971, p. 5).

Still, however, there was a strong need to create a coherent context for pedagogical research. The development of pedagogy as a separate scientific discipline also became an important factor which made it possible to create a community of researchers dealing with didactics and analyzing data and information on education collected on the basis of the results of surveys or tests commissioned by the above-mentioned federal authorities. A characteristic feature of the Era of Progress is the fact that representatives of almost every field in which education at the university level was conducted, tried to emphasize their influence and role in the process of development of American society. Academicians were looking for some legitimacy for their activity, and in the case of pedagogy, it was equally important to give scientific seriousness to the proposed and implemented reforms, both in the area of the didactic process and issues related to education management (Reese, 1999, p. 7). It was also desirable from another, very prosaic point of view – namely the fact that employment in the educational sector remained a profession that was not associated with a particularly high social prestige or a material status, which was largely influenced by the feminization of the teaching profession.

The discussion as to whether pedagogy should be situated within the social sciences or the humanities, and a kind of competition, from what substantive positions the professional development of employees in the education sector will be controlled, who will be considered an expert and who will be considered an amateur, what procedures or methodologies will be considered as scientific ones, also became a characteristic element of this period (Reese, 2011, p. 7).

Meanwhile, the growing popularity of the post-Darwinian concept of science, emphasizing the importance of the mechanisms of evolution, favored the development of the conviction about the importance of human activity instead of the previously dominant views on the role of divine intervention in phenomena occurring in the world of nature and men. This approach changed the emphasis in defining what was to be called scientific investigations and explanations. Innovation and progress started to be identified as specialization and experiment (Lagemann, 2000, p. 23).

This kind of change in the manner of defining and perceiving a scientific activity also affected philosophy, which from the discipline that was largely dominated by clergymen, became an area of interest for lay people and an academic field. At the same time, some changes could be observed within the discipline itself – namely a visible tendency to divide it within the previously broadly understood field of study. And in that way natural philosophy began to evolve towards the natural sciences, and moral philosophy – towards the social sciences: economics, sociology, and political sciences. The specificity of mental philosophy was also noticed, and the study of processes related to states of mind combined this field of research interests with psychology (Lagemann, 2000, p. 23).

## 5. TOWARDS PSYCHOLOGY

As Ellen Condliffe Lagemann noted, the divisions within philosophy and the emergence of psychology affected the educational research and academic studies in this field. As psychology focuses on the mind functioning and examines its structures, this clearly shows its importance for pedagogy. On the other hand, unlike philosophy, which undertakes considerations of a theoretical nature and operates on a certain level of abstraction, in the case of psychology, its empirical character should be emphasized, which gave it a more measurable dimension, identified with scientific objectivity. Psychology therefore began to attract increasingly more attention from academicians dealing with educational issues and education reformers, creating a scientific basis for their theoretical considerations and practical activities. This approach also brought some benefits to psychologists as it made it possible for them to establish their presence in the academic world while broadening their research perspectives (Lagemann, 2000, p. 23–24).

The beginnings of psychology as an independent scientific discipline in the United States should be linked with G. Stanley Hall (1844–1924), who as the first person in the country obtained a doctoral degree in this field. Having spent several years at German universities and research institutes, he became involved in research with Johns Hopkins University, where he taught a course in psychology and pedagogy at the Faculty of Philosophy<sup>3</sup>. Hall often gave lectures during meetings with teachers and in the National Education Association (Hulse, Green Jr., 1986, pp. 28–32), which could undoubtedly become an inspiration for deepening his educational issues, and due to his scientific interests, it became natural to include these issues in the mainstream of psychological research.

As he admitted in one of his papers, he did not consider himself a precursor of research on the child and his/her mental and physical development, as courses covering these issues were conducted in the so-called normal schools, which prepared teachers mainly for work in elementary schools. Nevertheless, he was one of the first to criticize the old-fashioned and out-of-date educational methods used in the family, the teacher's mechanical approach to working with the student and the general approach of ignoring the child's nature and individuality (Hall, 1911, p. V–VII).

Hall published the results of his research into the manner of child's functioning in his essay of 1883 entitled *The Contents of Childrens' Minds*, the extended version of which was included in his book of 1893. These publications discuss the results of the research conducted by the author in Boston kindergartens, based on surveys containing questions for children. The children were asked which points available in the survey were experienced by them, so they were supposed to indicate what animal they saw in the drawing. The next questions concerned more detailed characteristics of the animals viewed, including colors or elements of their anatomical

---

<sup>3</sup> At the Hall's initiative, the first psychological laboratory in the USA was founded at this university, he was also the founder of the journal "American Journal of Psychology".

structure. Based on the answers, Hall concluded that mind can absorb those elements that are related to the knowledge already possessed by the individual. In the case of children, the educational process should therefore start with what the child already knows and then gradually this knowledge should be developed – so that it proceeds in an appropriate manner, it is necessary to know the basics of psychology and anthropology, and thus to include them in educational studies (Hall, 1893, p. 25–26).

Hall developed this research and teaching stream in the field of pedagogy primarily at Clark University, which he headed in 1887. Pedagogy was then incorporated into the Faculty of Psychology, which also included philosophy, neurology, and anthropology. During this period, Hall planned to develop psychological research in a direction other than research on the mentality and development of children, but the financial situation of the university forced him to seek support from private sponsors who, however, were interested in the possibilities of using the results of scientific research in a practical manner. From their perspective, research the results of which would contribute to the education reform and development was desirable (Lagemann, 2000, p. 30).

At the Hall's initiative, "Pedagogical Seminary" journal was established in 1891, which published data collected through surveys, observations, and measurements, covering hundreds, often even thousands of children. The subject of this research included issues such as Thoughts and Reasoning of Children or Imitation in Children. A year later, he launched a summer school of pedagogy and psychology at Clark University Hall, where he taught a course in the study of children. This initiative was addressed to parents, teachers, school heads, and its participants, along with academic lecturers, became part of an informal team collecting data on emotional states in children (anger, fear, laughter, crying), games and toys, self-awareness, and religious experiences. A network of discussion clubs associating mothers or local activists involved in education was created around the summer school – one of such groups, operating in New York, transformed over time into the Child Study Association in America (Young, 2016, p. 202–205).

As Hall declared himself, the goal was to refer to the achievements of psychology, philosophy, ethics, and related sciences to provide the broadest theoretical background for child studies. He believed that it was not only "in accordance with evolutionary tendencies increasingly dominant [...], but it will [...] place education for the first time on a scientific basis, and be the center around which the education of the future will be organized" (Hall, 1984, p. 5).

## 6. JOHN DEWEY AND THE MULTIDISCIPLINARY NATURE OF PEDAGOGICAL RESEARCH

John Dewey (1859–1952) is an example of the personality who had a profound effect on the direction of the scientific process of American pedagogy. Noteworthy is the fact that his research interests and didactic activity placed this scientist at the crossroads of several disciplines: philosophy, psychology, and pedagogy.

This interdisciplinary approach was already visible at the stage of Dewey's doctoral dissertation entitled *Kant's Psychology* (Dykhuizen, 1961, p. 112)<sup>4</sup>.

Dewey's activity and his contribution to the development of a pedagogical thought are commonly associated with his research work at the University of Chicago and the concept of Laboratory School. Meanwhile, one should mention the decade of work at the University of Michigan (1884–1894) that preceded this period, which dates back to the beginnings of his interest in educational issues. It was also there that Dewey met Alice Chipman, his future wife, who played a significant role in the creation of the idea of Laboratory School and its subsequent activities (J. M. Dewey, 1939, p. 21). During this period, as a researcher and a lecturer, Dewey dealt with philosophy, but as he pointed out, what he cared most about was the translation of theoretical and abstract philosophical ideas into practice and specific actions. As he emphasized, a philosopher is a social being and his/her work consists in articulating his/her ideas, testing them on others and trying to influence others' actions through them (Savage, 1950, p. 65).

The way to implement Dewey's vision of a scientific activity was his involvement in educational research, which opened the prospect of implementing his theoretical concepts. The circumstances directly related to his university duties came forward here. According to the regulations in force in the state of Michigan, the university was part of the state public educational system, and the academic staff was obliged to monitor the quality of education in secondary schools from the point of view of the implementation of academic standards at this level. It was justified by the fact that a significant number of the graduates of these schools was enrolled by the state university, hence the concern of the state authorities and the university itself to maintain an appropriate level of education in secondary schools was an obvious matter and was justified not only from the formal point of view. In this field, Dewey and his associates were actively involved in the cooperation with representatives of the school administration – with his participation, an organization called the Michigan Schoolmasters' Club was established in 1886 which was supposed to be a forum for inspiration, discussion, and exchange of experiences for school managers, teachers, and academic staff. It overlapped with the private experiences of Dewey as a father, who, raising his own children, tried to search for the best solutions and methods (Lagemann, 1989, p. 188–189).

Dewey was looking for the scientific foundations of pedagogy, asking a question, whether it was possible to identify, as in other sciences, rigorous methods leading to the achievement of specific results. While in exact sciences, and above all in mathematics, such a mechanism can be observed, but for example in social

---

<sup>4</sup> Dewey's doctoral dissertation of 1884, unpublished, is considered to have been lost. The information about its title and some insight into its contents come from Dewey's correspondence exchanged i.a. with the above-mentioned federal Commissioner of Education (US Commissioner of Education) and the former education superintendent in Missouri – William Torrey Harris, the co-founder of the *Journal of Speculative Philosophy*, where Dewey published his articles (Dykhuizen, 1961, p. 112).

sciences or psychology – it is more questionable. Therefore, Dewey proposed a more flexible approach – the use of specific methods, adequate to the study subject, instead of methods understood in a universal manner. It leads to the conclusion that any field offering a possibility to investigate knowledge about facts in a systematic manner, will be of a scientific nature, leading to their understanding and creating mechanisms of intelligent control of facts, devoid of randomness on the one hand, and routine on the other. As an illustration of this way of understanding science, in relation to education, Dewey suggested that a question should be asked about the criteria applied, for example, to select materials for the curricula, choose teaching methods or the principles of the schoolwork organization. The next question was whether, as a result, we can speak of subjecting these mechanisms to systematic controls, allowing not only to understand them, but also to correct them, if necessary (J. Dewey, 1929, p. 8–9).

Dewey, using the category of pedagogy as an art, seemed to share the position of Josiah Royce, but his understanding of the concept was specific – namely, pedagogy understood as an art meant that the starting point should be a scientific approach to the subject, in accordance with the previously mentioned criteria, followed by the implementation of practical activities. It was meant to create some room for new educational projects, the innovation of which did not consist in addressing scientific criteria, but in integrating these criteria with creative solutions increasing the quality of the educational system (J. Dewey, 1929, p. 13).

In the paper entitled *The Sources of the Science of Education* Dewey presented an interesting opinion about pedagogy. Namely, he noted that this is not a completely independent field of knowledge, as it is an educational practice that became the source of material for theoretical considerations. Mature sciences, on the other hand, represent the opposite tendency, creating theories on the basis of which specific actions are taken and existing problems are solved. The answer to this “deficit” may be pedagogy reaching for the achievements of other sciences, which can provide it with theoretical tools for solving problems that arise on the basis of educational practice (J. Dewey, 1929, p. 35–36).

Dewey, following Royce’s example, listed philosophy as a field in which one can search for a theoretical context for educational research, narrowing its scope to the philosophy of education. At the same time, he indicated that philosophy and pedagogy are connected in a natural way, and their mutual relationship consists in the fact that philosophy determines the goals to be achieved by the educational process, while pedagogy indicates which means and measures should be used to achieve these goals. Should these two areas be separated, the postulated goals or values will become sterile, which, apart from the verbal dimension, will not carry any content – only supplementing them with adequate, effective means of their implementation gives these goals the proper meaning (J. Dewey, 1929, p. 55–59).

In addition to the philosophy of education, Dewey also looked for sources for scientific explanation of problems in the area of education in psychology and sociology. In one of his papers, he demonstrated an interesting relationship

between these disciplines from a pedagogical point of view – namely he applied once again the system of means and goals. In this system, means must be sought within psychology, and goals within sociology, as psychology determines how we learn, and sociology indicates what we learn. Therefore, focusing only on methods that favour the intellectual and personality development of an individual, will not be satisfactory, because in this way we lose sight of the fact that the effects of this development should be desirable from the point of view of the wider community to which the individual belongs. As an example, the author mentioned the skills in the field of reading, writing, and counting – they are not of great value per se and using them by an individual in isolation is pointless. It is much more important what role the ability to put letters or say words plays in the individual's personality development or individual interests, and in the longer term – it translates into their behaviour and attitudes in social life (J. Dewey, 1929, p. 60–64).

With the view of these considerations, the following question should be asked: to what extent did Dewey's academic path correspond to his beliefs about the scientific roots of pedagogical studies? In 1894, Dewey got employed at the University of Chicago, where he headed the Faculty of Philosophy. He then agreed that the courses in the field of pedagogy should be located within the unit he supervised – representatives of psychology got also engaged there. The faculty was staffed by Dewey's former associates at the University of Michigan, as well as his former students. This group included: George Herbert Mead dealing with philosophy of mind and social psychology, James H. Tufts (ethics, social philosophy, and aesthetics), Edward Scribner Ames (functional and experimental psychology), Addison W. Moore (logic and theory of knowledge). Their scientific views and their research created such a coherent system that it came to be referred to as the Chicago School of Philosophy (James, 1904, p. 1).

From the point of view of searching for a scientific inspiration for pedagogical research in psychology and sociology, the mutual relations between Dewey and Mead, both on a professional and private level, were extremely important. Both scientists became friends and cooperated upon the implementation of the Laboratory School project, in which Mead was also deeply involved. They both drew intellectual inspiration from each other: Mead, who began his career as a psychophysiologicalist, began to see the social dimension of psychological studies under the influence of Dewey. Dewey, in turn, under the intellectual influence of Mead, saw psychological research not as an analysis of simple stimulus and response mechanisms, but as a series of behaviors and actions undertaken by an individual in the context of communication and interaction with the environment, which made it possible to take a deeper insight into the relationships between an individual and his/her environment and their mutual interactions (Lagemann, 1989, p. 192).

The employment at the University of Chicago also gave Dewey the opportunity to connect with representatives of other scientific disciplines who presented their vision of pedagogical research. It was a group of sociologists who went down



in the history of science as the “Big Four”: Albion W. Small, Charles R. Henderson, George E. Vincent and W. I. Thomas. In the context of shaping the scientific foundations of pedagogy, the position of A. S. Small, who was the founder of the first independently operating faculty of sociology in the USA and played a key role in the process of isolating sociology as a fully-fledged scientific discipline in the USA, seems to be particularly noteworthy (Goodspeed, 1926, p. 10–11).

In his speech delivered during the meeting of the National Education Association in Buffalo in July 1896, Small pointed out, i.a., the common goal of both sociology and pedagogy which is to bring an individual to such a state in which it is possible to directly confront specific conditions in which all the functions of his/her personality can be used and fully controlled by him/her (Small, 1897, p. 840).

From the perspective of a sociologist, the main task of pedagogy is to seek answers to the question of how to develop an individual’s ability to adapt to social conditions, both natural and created ones, in which the individual lives. However, as the author pointed out, his goal is not to enter the area described by him as a pedagogical technology, and thus to express his views on the practical aspects of teachers’ work. His goal is to make academicians, not only in the field of education, aware of the importance of cooperation, sharing knowledge and experience by representatives of various university disciplines, within which research essential for people and society is conducted (Small, Vincent, 1894, p. 262–264).

Scientific inspirations from Dewey’s associates and the practice, which was the source of the activities of the Laboratory School, became for this scientist the basis for the development of several important postulates regarding the adoption of certain standards in pedagogical research. To him, this research should be based primarily on experiment, and institutions such as Laboratory School should become the place for its implementation. Such schools should therefore become an area for presenting, testing, verifying, and criticizing theoretical assumptions, and the effects of these activities should be cumulated as a specific set of principles and facts on the basis of which one can build a base of knowledge about education. As Dewey pointed out, the purpose of this activity was not simply to improve the methods of teachers’ work or the ways of managing schools – this role was to be played by training schools or the so-called model schools. The task of laboratory schools was more systemic and involved developing completely new standards and a gradual change in the conditions of teaching and learning. Laboratory Schools were supposed to play the same role in pedagogy as laboratories do in biology, chemistry, or physics. The effect of the work of laboratory schools was to develop a scientific theory for the practical organization of all educational activities (J. Dewey, 1896, p. 289).

The concept of laboratory schools as a source of material for scientific research reflected the tendencies characteristic for this period, related to the emphasis on the importance of development and progress. These convictions became the starting point for searching tips, solutions, or proposals for changes in science

which would accelerate development processes. Hence the practical dimension of science and the possibility of applying its achievements in everyday life were emphasized. It became equally important to discover mechanisms that make it possible to control dynamic social changes. In this context, the Laboratory School project was to provide a connection between the theoretical achievements of science and the real needs of a changing society (Lagemann, 1989, p. 198). Dewey was far from convinced that the scientific nature of pedagogy should be determined by giving educational practices a rigid form of laws or rules. Although he believed that practitioners should take advantage of the achievements of science in their activities, scientific theories only make sense if they can be applied to solving specific problems in the field of education (Tomlison, 1997, p. 377).

Without the use of scientific methods involving observation, experiment, or test, as well as without reference to the achievements of other sciences and without using these elements in practice, Dewey emphasized that it will not be possible for the educational process to achieve the goal which is the proper child socialization through the appropriate construction of curricula or methods of working with students. According to Dewey, it was to educate a citizen who is conscious of the need to serve his/her community and able to self-direct. The implementation of this assumption, in turn, was to serve the overriding goal: building a dignified and harmonious society (J. Dewey, 1900, p. 28). This conviction was also formulated by Dewey in *My Pedagogic Creed*: "I believe that education is the fundamental method of social progress and reform" (J. Dewey, 1897, p. 16).

## CONCLUSION

The process of crystallization of American pedagogy as a scientific discipline proceeded in a way parallel to the process of professionalization of the teaching profession. At the same time, the activities of such personalities as John Dewey undoubtedly lent prestige to educational studies and encouraged the university authorities to equate the position of education schools with other faculties. Affiliated before and loosely associated with universities, they became fully-fledged and full status elements of their structures.

The development of didactics and the widespread use of questionnaires or tests to diagnose the condition of American education, and to shape directions for its development, required conducting increasingly more systematic and in-depth educational research. When analyzing the course of the process of making American pedagogy "scientific", a certain twofold approach can be noticed, whose consequences affecting the position of this discipline in the academic world could be observed in the following decades.

On the one hand, its shape was clearly influenced by those scholars who tended to give educational studies a multidisciplinary character and looked for points of contact in other fields of science. Such a position presented by G. S. Hall and J. Dewey mentioned herein is considered by historians of pedagogy significant

from the point of view of the development of pedagogy and treated as a period of many significant scientific achievements in this field (Lagemann, 1997, p. 7). Child-Study Movement or Laboratory School became milestones in the development of pedagogy and undoubtedly became an inspiration for subsequent generations of researchers, not only in the United States, but also in Europe.

On the other hand, the trend related to surveys and tests, which were often initiated by practitioners in the field of education, often associated with the management sector in this area, turned out to be extremely influential. Academicians, who gradually monopolized this area of research, also joined this type of initiative. With time, the quantitative path of the development of pedagogy was gaining ground and popularity, somehow at the expense of interdisciplinary research. A consequence thereof was the growing tendency in the academic community to close themselves in their own groups, which was fostered by the creation of organizations and associations such as the American Educational Research Association or the National Society of College Teachers of Education. Certainly, on the one hand, it was conducive to the integration of this environment, facilitated efforts to specify research issues or simply helped this group to mark its presence in the world of science. On the other hand, it led to a growing isolation of educational researchers. This phenomenon referred not only to their relations with academicians dealing with other disciplines of knowledge in the field of social sciences or humanities, who for example could be inspirational for their research. The problem of isolating educational researchers was also visible in their contacts with practitioners, especially teachers and educational administration. In the case of teachers, the issue of the feminization of this profession was experienced once again. The academic environment was made up almost entirely of Protestant white males – and as a result they were viewed as “imported experts”, often referred to as “measurers” (Judd, 1938, p. 11), strangers in the environment they were to study, who expressed their views about the reforms or solutions they want to introduce, often inadequate to the needs or aspirations of local schools or local governments, in an authoritative manner.

One of the school superintendents put it a bit more bluntly, who not without sarcasm compared school studied with such methods to a clinic which operates not for the benefit of patients, but for the staff employed there (Lagemann, 1997, p. 7). In turn, Ella Flagg Young, a colleague of John Dewey in Chicago and the first female president of the National Education Association, pointed out that this way of conducting research only accelerated the development of bureaucracy and led to limiting the freedom of teachers while working with students. (Lagemann, 1996, p. 178). Moreover: “the young men [...] wish to undertake some new line of work, not of instruction, but of investigation” (Flagg Young, 1901, p. 42). And further: “The isolation between the theory of the school and the theory of life is so great that the general consensus of opinion advocates the retention in the school of subject-matter and forms of work which it will not tolerate in the commercial world or home” (Flagg Young, 1901, p. 42–43).

It is difficult not to look for the influence of circumstances external to the education system, i.e. the realities of social and economic life in the discussed period. The Era of Progress and its characteristic tendencies also influenced American scientific life, emphasizing the importance of a pragmatic approach in the field of educational research. Above all, they were supposed to shape the desired direction of changes in the area of education.

## BIBLIOGRAPHY

### Sources:

Beecher C.E. (1845), *The Duty of American Women to Their Country*, New York: Harper&Brothers.

Dewey J. (1897), *My Pedagogic Creed*, New-York, Chicago: E.L. Kellogg&Co.

Dewey J. (1900), *The School and Society*, Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey J. (1929), *The Sources of the Science of Education*, New York: Horace Liveright.

Dewey J. (1972), *Pedagogy as a University Discipline* [in:] Dewey J., *The Early Works 1882–1898*, Carbondale–Edwardsville–London–Amsterdam: Southern Illinois University Press.

Flagg Young E. (1901), *Isolation in the School*, Chicago: The University of Chicago Press.

Goodspeed T.W. (1926), *Albion Woodbury Small*, “American Journal of Sociology” Vol. 32, No. 1.

Hall G.S. (1893), *The Contents of Children’s Minds on Entering School*, New York–Chicago: E.L. Kellogg&Co.

Hall G.S. (1894), *Editorial*, “The Pedagogical Seminary” Vo. III, No. 1.

Hall G.S. (1911), *Educational Problems*, New York–London: D. Appleton and Company.

James W. (1904), *The Chicago School*, “Psychological Bulletin” 1(1).

Mann H. (1855), *Lectures on Education*, Boston: Ide & Dutton.

Royce J. (1885), *The Religious Aspects of Philosophy. A Critique of the Bases of Conduct and of Faith*, Boston: Houghton Mifflin.

Royce J. (1891), *Is There a Science of Education?*, “Educational Review” Vol. 1.

Small A.W. (1897), *Some Demands of Sociology Upon Pedagogy*, “American Journal of Sociology” Vol. 2, No. 6.

Small A.W., Vincent G.E. (1894), *An Introduction to the Study of Society*, New York–Cincinnati–Chicago: American Book Company.

U.S. Congress (1867), Chap. CLVIII – An Act to Establish a Department of Education, <https://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/19/1867-act-to-establish-a-federal-department-of-education/> (access: 8.06.2022).

## Studies:

Dewey J.M. (1939), *Biography of John Dewey* [in:] Schillp P.A. (ed.), *A Philosophy of John Dewey*, New York: Tudor Pub. Co.

Dykhuizen G. (1961), *John Dewey at Johns Hopkins (1882–1884)*, “Journal of the History of Ideas” Vol. 22, No. 1.

Flanagan M.A. (2007), *America Reformed: Progressives and Progressivisms, 1890s–1920s*, New York: Oxford University Press.

Horne H.H. (2000), *Royce’s Idealism as a Philosophy of Education* [in:] Auxier R.E. (ed.), *Papers in Honor of Josiah Royce on his Sixtieth Birthday (1916). Vol. 3 of Critical Responses to Josiah Royce, 1885–1916*, Bristol: Thoemmes Press.

Hulse S.H., Green Jr. B.F. (1986), *One Hundred Years of Psychological Research in America*, Baltimore–London: The Johns Hopkins University Press.

Judd C.H. (1938), *Contribution of School Surveys* [in:] Whipple G.M. (red.), *37th NSSE Yearbook: The Scientific Movement in Education*, part II, Bloomington: Public School Publishing Co.

Knox H. (1971), *A History of Educational Research in the United States*, National Institute of Education.

Lagemann E.C. (1989), *The Plural Worlds of Educational Research*, “History of Education Quarterly” Vol. 29, No. 2.

Lagemann E.C. (1996), *Experimenting with Education: John Dewey and Ella Flagg Young at the University of Chicago*, “American Journal of Education” Vol. 104, No. 3.

Lagemann E.C. (1997), *Contested Terrain: A History of Education Research in the United States, 1890–1990*, “Educational Researcher” Vol. 26, No. 9.

Lagemann E.C. (2000), *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*, Chicago–London: University of Chicago Press.

McCluskey G. (1958), *Public Schools and Moral Education*, New York: Columbia University Press.

Privitello L.A. (2011), *Josiah Royce and the Problems of Philosophical Pedagogy, Part Two*, “Transactions” Vol. 46, No. 2.

Reese W.J. (1999), *What History Teaches about the Impact of Educational Research on Practice*, “Review of Research in Education” Vol. 24.

Robinson D.S. (1968), *The Self and the World in the Philosophy of Josiah Royce*, Boston: Christopher Publishing House.

Savage W.H. (1950), *The Evolution of John Dewey’s Philosophy of Experimentalism as Developed at the University of Michigan*, Ann Arbor: University of Michigan.

Sears J.B., Henderson A.D. (1957), *Cubberley of Stanford and His Contribution to American Education*, Stanford: Stanford University Press.

Tomlison S. (1997), *Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education*, “Oxford Review of Education” Vol. 23, No. 3.

Wojniak J. (2021), „*Szkola filarem Republiki*”. *Proces profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego w Stanach Zjednoczonych w XIX i XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” No. 3–4.

Young J.L. (2016), *G. Stanley Hall, Child Study, and the American Public*, “The Journal of Genetic Psychology” Vol. 177, No. 6.

### ***Different paths, one goal: American pedagogy as a scientific discipline in the first decades of its development***

#### **Summary**

**Aim:** to present the American concept of the development of pedagogy as a scientific discipline, with particular emphasis on the postulates and arguments of those whose operation and activities shaped the direction of the discussed processes.

**Methods:** a content analysis presenting the visions and directions of the development of pedagogy as an academic discipline proposed by the creators of the scientific foundations of pedagogy.

**Results:** the reconstruction of the perception of pedagogy as a field of scientific research and the postulated priorities, with particular emphasis on the cultural and social context for the undertaken research, which not only became its background, but largely determined its direction and course.

**Conclusions:** In the United States, pedagogy as a field of scientific research was perceived mainly as a basis for searching for specific solutions aimed at improving the quality and effectiveness of the American education system, hence the need for education reforms in line with the trends typical of that period was prioritized. In this spirit, the quantitative research ordered and commissioned by the local and federal educational administration was conducted on the basis of questionnaires and tests with the aim to collect as much information and data as possible. The perspective of supporters of an interdisciplinary approach to pedagogical research, such as John Dewey, focused not so much on the measurable improvement of the quality of education, but above all on what the improvement of the education system is to serve in the individual and social perspective: on developing individuals and building a harmoniously functioning society. Among the researchers representing the faculties of education at American universities, quantitative research was becoming increasingly more popular and gained more supporters, which in turn, led to their gradual isolation, not only in the community of scientists representing social sciences, but also in relations with those who were to apply their scientific achievements in their daily work, i.e. teachers and education administration.

**Keywords:** teacher education, pedagogy, pedagogical research.



ELEONORA SAPIA-DREWNIAK

ORCID: 0000-0003-3779-8004

Uniwersytet Opolski



(DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.04)

## PROFESOR JÓZEF PÓLTURZYCKI – POLSKI ANDRAGOG, DYDAKTYK, NAUCZYCIEL (1934–2021)

Dla wielu pokoleń studentów pedagogiki prace naukowe profesora Józefa Pólturzyckiego były ważnymi lekturami wykorzystywanymi do realizacji przedmiotów takich jak: dydaktyka, andragogika, pedagogika porównawcza. Przez ponad 60 lat publikacje książkowe, opracowania zamieszczone na łamach różnych czasopism pedagogicznych towarzyszyły zarówno studentom pedagogiki,



Profesor Józef Pólturzycki

Źródło: Wesolowska A.E. (red.) (2004), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM

jak i pracownikom naukowym w poznawaniu ważnych obszarów funkcjonowania człowieka. W sierpniu 2021 r. profesor J. Pólturzycki zakończył swoją aktywność rodzinną, społeczną i zawodową, bowiem jego *autobus dojechał do końcowego przystanku* (Górska, 2014, s. 48). Chciałabym zatem przybliżyć sylwetkę tego wybitnego andragoga, jego drogę zawodową i osiągnięcia naukowe.

Józef Pólturzycki urodził się 22 listopada 1934 roku w Warszawie. Jego ojciec Maciej był mierniczym, a matka Halina nauczycielką, kierowniczką Państwowej Szkoły Zawodowej w Warszawie. Cały okres dzieciństwa spędził

jednak z rodziną w Nieświeżu (na terenie dzisiejszej Białorusi), gdzie pracował jego ojciec. Tam też rozpoczął swoją edukację najpierw w szkole z białoruskim językiem wykładowym, a następnie w szkole rosyjskiej (po zajęciu tego terenu przez Armię Czerwoną). W 1945 r. cała rodzina została wysiedlona i repatriowana do Polski, do Poznania, gdzie już od okresu przedwojennego mieszkała siostra jego matki. Tam ukończył szkołę podstawową, a w 1947/48 r. rozpoczął naukę w Gimnazjum im. K. Marcinkowskiego. Egzamin dojrzałości zdał w 1951 r., a następnie podjął studia w Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie na kierunku filologia polska (AUW, sygn. WSP/WFH 280). Ten okres życia był bardzo znaczącym dla jego dalszego rozwoju. Tak o nim we wspomnieniach napisał: *Na studiach polonistycznych w Warszawie trafiłem na znanych nauczycieli. Wybierając studia, wcale nie myślałem, że będę nauczycielem, że będę uczył, chciałem tylko studiować. Ale trafiłem na profesorów takich jak Wieczorkiewicz, który był naszym dziekanem, jak profesor Sawrymowicz, jak profesor Lausz czy inni profesorowie. Później dopuszczono nas do spotkań z profesorem Doroszewskim, czy profesorem Krzyżanowskim. I zaczęliśmy tak nasiąkać polonistyką* (Górska, 2014, s. 48). W 1954 r. uzyskał J. Półturzycki dyplom I stopnia z filologii polskiej. Sytuacja finansowa rodziców była wówczas dosyć skromna, co pozwoliło na otrzymywanie stypendium przez cały okres studiów. Był bardzo dobrym studentem, na co wskazują oceny wyłącznie bardzo dobre z zaliczeń i egzaminów (AUW, sygn. WSP/WFH, 280). Jednocześnie sam troszczył się o poprawę swojej sytuacji materialnej, udzielając korepetycji. Dorywczo pracował również w redakcjach w działach listów i korespondencji, odpowiadając w imieniu redakcji osobom piszącym do czasopism.

Po zakończeniu tego etapu studiów rozpoczął pracę zawodową jako nauczyciel języka polskiego w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Rembertowie. Jak później wspominał: *Tam zacząłem kształcić przyszłych nauczycieli. [...] Pracując w szkole zacząłem się interesować czymś, co można by nazwać propedeutyczną twórczością, pedagogiczną twórczością. Opisywałem swoje lekcje, które uznałem za udane, swoje pomysły, które mogłyby, moim zdaniem, wzbogacić program nauczania* (Górska, 2014, s. 40).

Od 1955 r. dodatkowo znalazł zatrudnienie w wieczorowym liceum dla dorosłych, gdzie uczył historii. [...] *gdy zaproponowano mi, abym uczył w szkole wieczorowej historii – wspominał po latach – chętnie się tego podjąłem. Chciałem też uczyć języka polskiego. W szkole dla dorosłych nauczanie nie jest łatwe, stąd też musiałem się do tego dobrze przygotowywać* (Górska, 2014, s. 43).

W tym czasie jako eksternista kontynuował edukację, uzyskując w roku 1957 tytuł magistra polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego na podstawie pracy pt. *Archaizacja w „Wiatr od morza” Stefana Żeromskiego* (AUW, sygn. WPd 530/137) przygotowanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Stanisława Skorupki. Wówczas rozpoczął pracę w Oddziale Szkół i Akademii Wojskowych Głównego Zarządu Politycznego Wojska Polskiego jako starszy inspektor, gdzie kierował pracą liceów dla wojskowych oraz zajmował się nauczaniem języków

obcych w szkołach oficerskich (AUW, sygn. WPd 530/137). W tym czasie opracował dla uczniów liceum dla dorosłych przy Akademii Sztabu Generalnego w Rembertowie skrypt z podstawowych zasad ortografii i interpunkcji polskiej oraz skrypt z historii literatury polskiej od początku piśmiennictwa do I wojny światowej – w trzech częściach (AUW, sygn. WPd 530/137). Pracę w tych instytucjach zakończył 30 kwietnia 1962 r., przechodząc do Instytutu Pedagogiki w Warszawie<sup>1</sup>. Była to instytucja podległa ministrowi oświaty, której celem było *rozwijanie prac naukowo-badawczych w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej oraz wszechstronne wykorzystanie zdobyczy naukowych w tej dziedzinie* („Monitor Polski”, Nr A–105, poz. 1626). 1 maja 1962 r. został zatrudniony w tym Instytucie na stanowisku asystenta w Zakładzie Kształcenia Dorosłych.

W tamtym czasie nie mógł się dalej rozwijać w obszarze polonistyki, *ponieważ – jak powiedział – poloniści nie byli doceniani przez władze uczelniane i nie można było się rozwinąć, wejść na jakieś seminarium doktorskie. Pozostała mi pedagogika. Polonistów było dość dużo w pedagogice. [...] Zacząłem wchodzić w pedagogikę. Zaczynając od metodyki językowej i literackiej, przez dydaktykę* (Górska, 2014, s. 40). Jego zainteresowania dydaktyką dorosłych związane z doświadczeniami w pracy nauczycielskiej spowodowały, iż w 1959 r. zwrócił się do profesora Wincentego Okonia o przyjęcie na seminarium naukowe zorganizowane przy Katedrze Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego. Po trzyletnim uczestnictwie opracował koncepcję pracy doktorskiej. W maju 1962 r. zwrócił się do Rady Wydziału Pedagogicznego UW o przeprowadzenie przewodu doktorskiego z pedagogiki na podstawie pracy pt. *Badania nad techniką uczenia się w szkołach dla dorosłych*. 25 czerwca tego roku wszczęto przewód doktorski (AUW, sygn. WPd 530/137).

Doświadczenia pedagogiczne związane z pracą nauczyciela języka polskiego J. Pólturzyckiego znalazły odzwierciedlenie w przygotowanych jeszcze przed obroną pracy doktorskiej artykułach naukowych. Pierwszy tekst naukowy zatytułowany *Z doświadczeń nauczania ortografii w klasie VIII liceum dla dorosłych* opublikowany został w czasopiśmie „Polonistyka” 1961 w numerze 3. W kolejnym numerze („Polonistyka” 1961/4) wydrukowano artykuł *O język polski w szkole średniej*. Zainteresowania andragogiczne spowodowały, iż w tym samym roku na łamach „Oświaty Dorosłych” w numerze 5. przedstawił opracowanie *Wojskowe ośrodki kształcenia ogólnego*. Również wtedy przygotował cztery artykuły opublikowane w takich czasopismach, jak „Kultura i Oświata w Wojsku” i „Żołnierz Wolności” (AUW, sygn. WPO-9).

Po złożeniu pracy doktorskiej Rada Wydziału wyznaczyła recenzentów dysertacji w osobach profesorów Kazimierza Wojciechowskiego (andragoga) i Tadeusza Nowackiego (który ze względu na problemy ze wzrokiem nie mógł jej przygotować). Zastąpił go prof. Wincenty Okoń (dydaktyk). Recenzenci,

---

<sup>1</sup> Instytut Pedagogiki powstał na bazie utworzonego w 1949 r. Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych.

należący do wybitnych przedstawicieli polskiej pedagogiki, z uznaniem odnieśli się do badań przeprowadzonych przez Józefa Półturzyckiego wśród uczniów szkół dla dorosłych, podkreślając ich znaczące korzyści dla praktyki kształcenia dorosłych. Pisano m.in.: *Praca J. Półturzyckiego stanowi interesujące, rzetelne a przy tym wielostronne studium, którego opublikowanie powinno przynieść duże korzyści zarówno nauczycielom szkół dla pracujących jak i uczniom tych szkół; Praca ta po opublikowaniu przyczyni się do postępu w dydaktyce dorosłych i wydawniczo pomoże w pracy nauczycielom* (AUW, sygn. WPd 530/137).

Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki został nadany w maju 1966 r. Tekst pracy doktorskiej J. Półturzycki wykorzystał w książce *O technice uczenia się dorosłych* wydanej przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych w 1966 r. Po uzyskaniu stopnia doktora od 1967 r. został awansowany na stanowisko adiunkta.

J. Półturzycki był bardzo aktywnym badaczem zagadnień związanych z kształceniem dorosłych, gdyż w okresie po uzyskaniu stopnia doktora opublikował sześć monografii, 30 artykułów naukowych oraz 44 teksty popularno-naukowe. Tak znaczący dorobek pozwolił na wszczęcie przewodu habilitacyjnego w maju 1972 r. w Uniwersytecie Warszawskim. Podstawą była monografia *Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej* (1972). Jako recenzentów dorobku naukowego Rada Naukowa Instytutu Pedagogiki UW powołała: Michała Godlewskiego, Czesława Kupisiewicza oraz Kazimierza Wojciechowskiego (AUW, sygn. WPO-9). Byli to znakomici przedstawiciele subdyscyplin pedagogicznych (pedagogiki ogólnej, dydaktyki oraz andragogiki). W pracy tej przedstawione zostały formy kształcenia dorosłych z punktu widzenia polityki oświatowej i kulturalnej PRL. Recenzenci wskazali, iż była to pierwsza pełna synteza różnych form szkolnych dla dorosłych. Jednocześnie ukazane zostały zarówno potrzeby, jak i perspektywy rozwoju tego obszaru edukacji dorosłych. Wszystko zostało ujęte na szerokim tle historycznym rozwoju oświaty dorosłych w Polsce.

Opinie recenzentów były pozytywne, czego konsekwencją było dopuszczenie do kolokwium habilitacyjnego, które odbyło się w maju 1973 r. W listopadzie tego roku Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych zatwierdziła Uchwałę Rady Naukowej Instytutu Pedagogiki UW o nadaniu stopnia doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki Józefowi Półturzyckiemu (AUW, sygn. WPO-9).

Obszary jego zainteresowań naukowych obejmowały zagadnienia polonistyczne, dydaktykę ogólną, pedagogikę porównawczą oraz problemy szkolnictwa dla pracujących. Już wówczas dominująca była problematyka andragogiczna, gdyż podejmowane kwestie polonistyczne były związane z uczniem dorosłym. Z kręgu jego wcześniejszych zainteresowań szkolnictwem dorosłych nastąpiło przejście (a zarazem poszerzenie pola badań) do problematyki całej oświaty dorosłych, a głównie do zagadnień kształcenia ustawicznego.

Wszczęcie przewodu habilitacyjnego w 1972 r. skutkowało zmianą dotychczas zajmowanego stanowiska adiunkta na stanowisko docenta. Jednocześnie

– w związku z likwidacją Zakładu Kształcenia Dorosłych w Instytucie Pedagogiki i utworzeniem Zakładu Dydaktyki – w 1972 r. powołano J. Pólturzyckiego na jego kierownika. Stanowisko to piastował przez okres dwóch lat, do 1974 r., kiedy rozpoczął pracę w Instytucie Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, gdzie mianowano go kierownikiem Zakładu Pedagogiki (AUW, WPd, sygn. 541–44). Była to nowa placówka powołana w 1972 r. na mocy Zarządzenia nr 53 Prezesa Rady Ministrów z 13 lipca 1973 r. Jej zadaniem było *prowadzenie prac naukowo-badawczych i rozwojowych w zakresie rozwoju i doskonalenia działalności naukowo-badawczej, rozwojowej i wdrożeniowej oraz szkolnictwa wyższego w kraju, wynikających z zadań Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Polskiej Akademii Nauk* („Monitor Polski”, 1973.32.196). Tam pracował przez dwa lata. W 1976 r. J. Pólturzycki związał się z Uniwersytetem Warszawskim, początkowo z Instytutem Pedagogicznym Kształcenia Nauczycieli, gdzie funkcjonowała Pracownia Samokształcenia i Edukacji Ustawicznej, której został kierownikiem.

Zmiana miejsca pracy zbiegła się również z zaangażowaniem J. Pólturzyckiego w realizację edukacji dorosłych na odległość. W 1976 r. została zorganizowana Radiowo-Telewizyjna Szkoła Średnia mająca umożliwić zdobywanie wykształcenia szerszym kręgom odbiorców mieszkających na wsiach i w małych miasteczkach, wspomagana środkami audiowizualnymi. Wraz z powołaniem tej nowej formy kształcenia dorosłych w Polsce rozpoczęto prace nad przygotowaniem specjalnych programów nauczania, podręczników i materiałów metodycznych dla szkół dla dorosłych (Barcikowska, 1980, s. 89). J. Pólturzycki podjął się przygotowania i prowadzenia lekcji telewizyjnych z języka polskiego. Opracował specjalne przewodniki metodyczne z tego przedmiotu dla I i II semestru, które – ze względu na spore zainteresowanie nimi uczniów – były kilkakrotnie wznowiane (AUW, sygn. WPd 541–44). W ten sposób połączył swoje doświadczenia dydaktyczne w pracy z uczniami dorosłymi z andragogicznymi zainteresowaniami naukowymi.

Od listopada 1978 r. dodatkowo był zatrudniony w Instytucie Programów Szkolnych w Warszawie, gdzie początkowo pełnił funkcję kierownika Zakładu Kształcenia Dorosłych, a od 1981 r. do 1985 r. – zastępcy dyrektora ZKD. Była to placówka podległa Ministerstwu Oświaty i Wychowania, prowadząca prace naukowo-badawcze w zakresie treści i metod kształcenia ogólnego. Opracowywano w niej programy dla wszystkich szczebli kształcenia. Podczas pracy w Instytucie Programów Szkolnych Pólturzycki przygotował koncepcję i przeprowadził interesujące eksperymentalne badania naukowe dotyczące efektywności wprowadzonych nowych programów szkolnych. W 19 szkołach podstawowych badano ich efektywność w porównaniu do realizowanych wcześniej programów (AUW, sygn. WPd 541–44), a wyniki zostały opublikowane w dwutomowej pracy zbiorowej pod redakcją J. Pólturzyckiego i współredakcją Edwarda Zegadły pt. *Badania wdrożeniowe nowych programów nauczania w szkole podstawowej*, t. 1 i 2 (Warszawa 1986).



Kolejne obszerne badania naukowe rozpoczęto w 1985 r. wśród uczniów kończących edukację na poziomie szkoły podstawowej ze wszystkich przedmiotów nauczania, jak również efektów edukacyjnej aktywności pozalekcyjnej, którymi objęto 100 szkół (AUW, sygn. WPd 541–44). Analiza uzyskanych wyników pozwoliła na przygotowanie kolejnego dwutomowego opracowania pod redakcją J. Półturzyckiego pt. *Osiągnięcia absolwentów szkół podstawowych w 1985 roku* (1989) oraz *Osiągnięcia absolwentów szkół podstawowych w 1987 roku*, t. 1–2 (1989).

Po siedmiu latach pracy w Uniwersytecie Warszawskim doc. dr hab. J. Półturzycki, posiadając bogaty dorobek publikacyjny, wystąpił w 1983 r. do Rady Wydziału UW o wszczęcie procedury związanej z wystąpieniem o nadanie stopnia profesora nadzwyczajnego. Jednak ten szczebel awansu naukowego nie był łatwy do osiągnięcia. W lutym tego roku powołano recenzentów w osobach Tadeusza Gołaszewskiego, Tadeusza Wilocha i Tadeusza Wujka. Sprawa się skomplikowała, bo mimo pozytywnych recenzji Rada Wydziału nie wyraziła zgody na wystąpienie o tytuł profesora nadzwyczajnego. Mimo dobrze uzasadnionego odwołania przez kandydata do tytułu od tej decyzji, wskazania wielu niedociągnięć formalnych i organizacyjnych, w 1984 r. Rada Wydziału odmówiła dalszego procedowania (AUW, sygn. WPd 541–44).

Kolejny raz postępowanie rozpoczęto w grudniu 1987 r. Wówczas wszyscy uprawnieni członkowie Rady Wydziału zagłosowali za wnioskiem o nadanie tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego J. Półturzyckiemu. Po otrzymaniu trzech pozytywnych recenzji w czerwcu 1988 r. wnioski o nadanie przez Radę Państwa tytułu profesora nadzwyczajnego został pozytywnie rozpatrzony (AUW, sygn. WPd 541–44). Jego dorobek po otrzymaniu stopnia doktora habilitowanego był bardzo obszerny. Obejmował 8 autorskich publikacji książkowych, 15 artykułów w czasopiśmiennictwie zagranicznym i około 130 artykułów naukowych zarówno w pracach zbiorowych, jak i w czasopismach.

Główne kierunki badań obejmowały – podobnie jak wcześniej – zagadnienia związane z problematyką dydaktyczną, tj. nauczaniem języka polskiego oraz kształceniem dorosłych. Kolejnym obszarem była oświata dorosłych, czyli szkolnictwo dla dorosłych, samokształcenie i edukacja ustawiczna. Trzeci nurt związany był z komparatystyką dotyczącą kształcenia i wychowania dorosłych za granicą.

J. Półturzycki w latach 1983–84 aktywnie włączył się w prace Komitetu ds. Raportu o stanie oświaty dorosłych w PRL, któremu przewodniczył Ziemowit Mikołajtis. Przygotowano analityczne opracowanie dla władz państwa, którego celem było poznanie funkcjonowania tego obszaru edukacji oraz wprowadzenie modyfikacji i zmian odpowiednich dla ówczesnych potrzeb polskiego społeczeństwa (AUW, sygn. WPd 541–44).

W czasie starań o profesurę to praca dotycząca wdrażania do samokształcenia (J. Półturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, WSiP 1983) była szczególnie ważną w dorobku kandydata. Proces samokształcenia ukazany został w niej



z perspektywy historycznej, jak również na szerokim tle współczesnych przemian i tendencji rozwojowych oświaty dorosłych. Przedstawiona została rola samokształcenia w rozwoju osobowości oraz jako podstawowy proces i warunek edukacji ustawicznej.

Przekształcenia struktury uniwersyteckiej doprowadziły do powstania w 1982 r. w miejsce Instytutu Pedagogiki UW ośmiu katedr, wśród nich Katedry Pedagogiki Dorosłych. W 1992 r. po połączeniu Katedry Pedagogiki Dorosłych z Pracownią Samokształcenia i Edukacji Ustawicznej powstała nowa Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki. Rada Wydziału Pedagogicznego powierzyła funkcję kierownika prof. J. Półturzyckiemu (Antosz, 2004, s. 32). Z tą uczelnią był związany do 2019 r. tj. do przejścia na emeryturę. Przez krótki okres, po urlopowaniu z UW, pełnił funkcję rektora Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie w roku akademickim 2018/19.

Jako samodzielny pracownik naukowy w 1991 roku podjął profesor J. Półturzycki dodatkową pracę w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie powierzono mu funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki. Kierował nim do 2002 r. Kiedy w latach 90. minionego wieku zaczęło powstawać wiele niepublicznych uczelni wyższych, włączył się w tworzenie Wydziału Pedagogicznego w Szkole Wyższej im. P. Włodkowica w Płocku. Od 1995 r. przez prawie dwadzieścia lat pełnił funkcję dziekana tego Wydziału (Górska, 2004, s. 20).

Dorobek naukowy profesora jest bardzo bogaty i obszerny. Na całokształt twórczości pedagogicznej J. Półturzyckiego szczególny wpływ wywarli profesorowie Kazimierz Sośnicki i Bogdan Nawroczyński. Po latach napisał: *Sośnicki był genialnym dydaktykiem, matematykiem, wykladał matematykę na uniwersytecie toruńskim, pisał podręczniki do logiki. Nawroczyński był teoretykiem kultury, pedagogiem kultury i polonistą. Te dwa filary przeszłości stanowiły o moim rozwoju* (Górska, 2014, s. 42). Do ich twórczości pedagogicznej bardzo często się odwoływał i nawiązywał do niej w swoich opracowaniach.

Przez cały okres aktywności naukowej najwcześniejszym i realizowanym przez całe zawodowe życie J. Półturzyckiego był nurt badań dydaktycznych, a równoległe z nim prowadził on badania dotyczące oświaty dorosłych. Zajmował się zarówno dydaktyką ogólną, jak i dydaktyką dorosłych<sup>2</sup>. Wzbogacił dorobek z zakresu metodyki języka polskiego. Już w latach 70. XX w. opublikował dwie monografie *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych* (wspólnie z Eustachym Berezowskim, w 1975 r). Cechą charakterystyczną prac o charakterze dydaktycznym jest ich ściśle powiązanie z praktyką pedagogiczną. Jego doświadczenia nauczycielskie pozwalały umiejętnie wiązać teorię dydaktyczną z aktualną rzeczywistością szkolną. Jeszcze w Instytucie Programów Szkolnych prowadził i kierował

---

<sup>2</sup> W tekście przywołałam tylko niektóre publikacje J. Półturzyckiego. Charakterystykę całokształtu twórczości naukowej przedstawiono w zbiorowym opracowaniu pracowników Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki UW pt. *Profesor Józef Półturzycki – w kręgu myśli i czynów* („Studia Dydaktyczne” 2014/26, s. 23–30) oraz w pracy: E.A. Wesołowska (2004), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.

rozległymi badaniami, których celem było porównanie i ocena wyników nauczania według nowych i starych programów szkolnych. W 1991 r. opublikowana została *Dydaktyka dorosłych*, prezentująca w sposób syntetyczny problematykę nauczania i uczenia się dorosłych. Ostatnią obszerną napisaną przez J. Półturzyckiego pracą była książka *Niepokój o dydaktykę* (2014). We *Wprowadzeniu* do niej napisał: *Odwołuję się do swych bogatych doświadczeń nauczycielskich i licznych prac naukowych, a także organizacyjnych w dziedzinie kształcenia i zgłaszam nie tylko pełen niepokoju protest ale także propozycje naprawy i drogi wyjścia ze ślepych uliczek, w które wpychają polską dydaktykę niekompetentni samozwańcy* (Półturzycki, 2014, s. 9). Zagadnienia dydaktyczne podejmowane przez J. Półturzyckiego dotyczyły zarówno edukacji formalnej, realizowanej w szkolnictwie dla dorosłych, jak również samokształcenia i edukacji ustawicznej. Jego publikacje miały znaczący wpływ na rozwój tej subdyscypliny pedagogicznej oraz były inspiracją do prowadzenia badań przez młodsze pokolenie andragogów.

Problemy oświaty dorosłych były kolejnym obszarem badań profesora. Interesowały go różne aspekty procesu kształcenia dorosłych, rola podręczników i mediów w tym procesie. Wiele miejsca poświęcił również tradycjom oświatowym, rozwojowi kształcenia i wychowania dorosłych, placówkom oświaty dorosłych, taki jak uniwersytety powszechne i ludowe, uniwersytety otwarte oraz kształceniu ustawicznemu. Studia i badania nad oświatą dorosłych są wielokierunkowe, oparte na dobrej znajomości zarówno polskich osiągnięć praktycznych w tym zakresie, jak i opracowań teoretycznych.

Profesor zajmował się również komparatystyką pedagogiczną. Przygotował opracowania dotyczące oświaty dorosłych w takich krajach, jak: Związek Radziecki, Szwecja, Kanada i w krajach socjalistycznych. Przybliżyły one polskim andragogom dokonania i współczesne trendy rozwojowe w państwach o różnych ustrojach politycznych. Sam wielokrotnie zwiedzał wiele instytucji oświatowych krajów Europy Zachodniej i krajów bloku wschodniego, zbierając materiały dotyczące organizacji oświaty dorosłych oraz wymieniając się doświadczeniami naukowymi (Karney, 1999, s. 231). Dokonania naukowe Profesora wzbogacają prace przygotowane wspólnie z żoną Marią, dotyczące muzeów literackich i ich wykorzystania w pracy dydaktycznej.

Profesor J. Półturzycki również aktywnie uczestniczył w konferencjach organizowanych przez UNESCO w Hamburgu, ECLE w Pradze i DVV w Niemczech. Przez wiele lat prowadził współpracę naukową z naukowcami z Uniwersytetu Humboldt'a w Berlinie i Instytutem Edukacji Dorosłych w Petersburgu. Popularyzował dokonania Międzynarodowych Konferencji Oświaty Dorosłych w Tokio, Paryżu i Hamburgu. Aktywność naukowa na arenie międzynarodowej została zwieńczona opracowaniami z andragogiki porównawczej. Należą do niej takie prace, jak *Rozwój oświaty w państwach socjalistycznych* i *Współczesne koncepcje oświaty dorosłych w wybranych krajach kapitalistycznych i socjalistycznych*. Opracowania te stanowią znaczący wkład w wiedzę o współczesnych trendach rozwojowych oświaty dorosłych.

Jako dydaktyk i andragog był promotorem ponad tysiąca prac magisterskich oraz 35 prac doktorskich. Często był powoływany do komisji habilitacyjnych oraz uczestniczył w procedurach profesorskich. Młodszy adepci andragogiki zawsze mogli liczyć na jego życzliwe uwagi, wskazówki merytoryczne, pomoc oraz inspiracje naukowe.

Przez całe swoje życie naukowe był J. Pólturzycki zaangażowany w naukową działalność pozauczelnianą. W 1993 r. był jednym z inicjatorów powołania Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, którego został pierwszym, a następnie wieloletnim prezesem. Starał się, aby środowisko polskich andragogów było zintegrowane, aby miało możliwość wymiany własnych doświadczeń naukowych, wspierania młodych andragogów w ich rozwoju naukowym. Od 1990 r. był członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych. Jako przewodniczący Zespołu zainicjował w 1992 r. coroczne spotkania andragogów początkowo odbywające się w Uniwersytecie Warszawskim, a później również w innych uczelniach wyższych, organizowane do 2001 r. Z inicjatywy Profesora powołano dwa czasopisma andragogiczne: „Edukację Dorosłych” i „Rocznik Andragogiczny”. Stworzył również „Toruńskie Studia Dydaktyczne” oraz „Edukację Otwartą”, których był redaktorem naczelnym.

Był zaangażowanym członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, pracował w sekcji oświaty dorosłych Związku Nauczycielstwa Polskiego, w Towarzystwie Wiedzy Powszechnej i Towarzystwie Uniwersytetów Ludowych. Zmarł 25 sierpnia 2021 r. Został pochowany 9 września 2021 r. na Wojskowych Powązkach w Warszawie.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła archiwalne:

Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego,teczki osobowe Józefa Pólturzyckiego z okresu: studiów sygn. WSP/WFH 280; akta przewodu doktorskiego WPd 530/137; akta przewodu habilitacyjnego WPO-9; wnioski o nadanie tytułu profesora nadzwyczajnego WPd-541–44.

„Monitor Polski” 1973.32.196.

Uchwała nr 1120 Rady Ministrów z 9 grudnia 1952 r. „Monitor Polski” Nr A–105, poz. 1626.

### Opracowania:

Antosz A. (2004), *Jubileusz 50-lecia Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, „Rocznik Andragogiczny”.

Barcikowska W. (1980), *Radio i telewizja w szkolnym systemie kształcenia dorosłych* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Górska R. (2004), *Jubileusz 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy Profesora Józefa Pólturzyckiego*, „Rocznik Andragogiczny”.

Górska R. (2014), „*Nauczyciele potrafią rozmilować w swoim przedmiocie...*” – *pedagogiczne refleksje we wspomnieniach Mistrza*, „Rocznik Andragogiczny”.

Karney E. (1999), *Profesor dr hab. Józef Pólturzycki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4.

Pólturzycki J. (2014), *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa – Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.

Pólturzycki J. (2014), *Autobiografia naukowa i zawodowa*, „Studia Dydaktyczne” t. 26.

Wesołowska E.A. (2004), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.

### ***Professor Józef Pólturzycki – a Polish andragogue, an educator, a teacher (1934–2021)***

#### **Summary**

**Aim:** The aim is to bring closer Prof. Józef Pólturzycki profile and scientific achievements.

**Methods:** An analysis of archival materials, scanty studies and memoirs.

**Results:** The study presents the professional development of an outstanding Polish andragogue, Prof. Józef Pólturzycki. The author attempts to show Prof. Pólturzycki's professional activity as well as the areas of his scholarly interests. The problem areas discussed by this prominent Polish adult education specialist in selected publications were also indicated.

**Conclusions:** Józef Pólturzycki, with his scientific activity, contributed to the significant development of andragogy in Poland, both through his scientific work and involvement in the creation of the academic andragogical environment.

**Keywords:** Józef Pólturzycki, adult education, anadragogy.

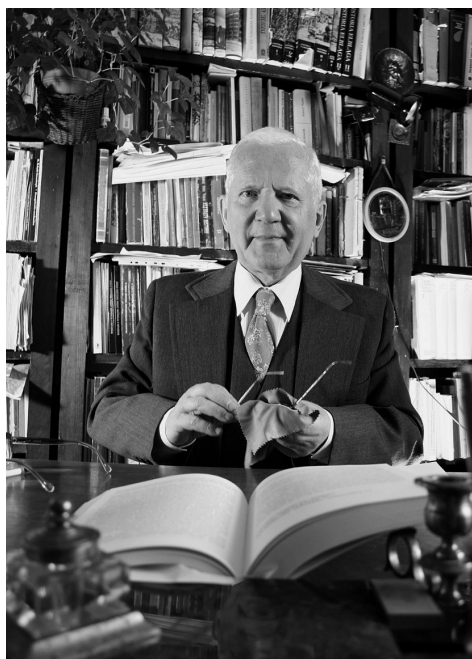
ROMUALD GRZYBOWSKI  
ORCID: 0000-0003-1008-8723  
Uniwersytet Gdański



(DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.05)

## PROF. DR HAB., DR H.C. LECH MARIAN MOKRZECKI (1935–2021): UCZONY – ARTYSTA – CZŁOWIEK. SZKIC DO BIOGRAFII

Prof. Irena Wojnar, we wstępie do szkicu biograficznego poświęconego Bogdanowi Suchodolskiemu napisała: [...] *Intelektualna biografia Profesora, jego działalność, sukcesy i klęski nie tylko określają indywidualną biografję uczonego, [...] lecz także pozwalają lepiej zrozumieć dramatyczne dzieje całego pokolenia polskiej inteligencji uwikłanej w splot uwarunkowań i wydarzeń,*



Fot. Tomasz Huteł

Prof. dr hab., dr h.c. Lech Marian Mokrzecki  
(1935–2021)

*nadziei i poszukiwań, zadań spełnionych i nie spełnionych – pokolenia konfliktów i rozdroży, ale nade wszystko wyrażającego poczucie misji społecznej i patriotycznej* (Wojnar, 1998, s. 3–4). Przytoczone słowa odnoszą także do życia i twórczości naukowej, działalności organizacyjnej oraz aktywności politycznej prof. dr. hab. Lecha Mokrzeckiego – wytrwanego historyka specjalizującego się w historii historiografii okresu staropolskiego; dziejów nauczania historii w Gdańskim Gimnazjum Akademickim, a także w Polsce i Europie. Badacza historii szkolnictwa i wychowania artystycznego w Polsce oraz dziejów kultury i oświaty muzycznej Gdańska i jego kontaktów artystycznych i naukowych z zagranicą w XVI–XVIII

wieku. Uznanego muzyka, pedagoga, wychowawcy kilkunastu doktorów, kilku doktorów habilitowanych i profesorów, kilkuset magistrów i licencjatów, członka wielu rad i stowarzyszeń naukowych w Polsce i poza jej granicami.

Teza postawiona przez I. Wojnar, w myśl której biografia wybitnej jednostki może pełnić rolę swoistego lustra, w którym przegląda się nie tylko bohater narracji biograficznej, ale jego całe pokolenie, wymaga jednak kilku uwag dopełniających. Po pierwsze, nie każda biografia spełnia ten warunek. Zastrzeżenie to odnosi się nie tylko do bohatera opowieści biograficznej, ale do jej podstaw metodologicznych. Jak stwierdza bowiem Czesław Majorek: [...] *Nie może [...] budzić zaufania krytycznego czytelnika „pomnik” postawiony instytucji czy postaci na „miałkim gruncie”. Nie może też odpowiadać kryteriom nauki współczesnej dzieło, które grzęźnie w powodzi bezkrytycznych domysłów, płytkiej jednostronności i dewocyjnego bałwochwalstwa* (Puchowski, Żerko, 1996, s. 178–179). Winna zatem biografia, w tym biografia edukacyjna, wystrzegać się wspomnianych pułapek; wybitne postaci powinny być ujmowane komplementarnie, krytycznie i porównawczo.

Mając na uwadze przedstawione uwarunkowania i zastrzeżenia wobec dawnego stylu pisania biografii, C. Majorek definiuje ją jako [...] *narrację obejmującą rekonstrukcję sekwencji zdarzeń z życia jednego człowieka, opisującą i wartościującą jego osobowość oraz wyjaśniającą wpływ, jaki wywarł na istotne fakty i zjawiska mu współczesne i po nim następujące [...]. Wspólną, a i podstawową cechą historii i biografii jest poszukiwanie, odkrywanie i werbalizowanie prawdy o makro- i mikroświecie człowieka* (Puchowski, Żerko, 1996, s. 179). Stanowisko to wprost nawiązuje od przywoływanej już tezy I. Wojnar i wskazuje na ogromne walory poznawcze i kształcące biografii historycznej oraz jej odmiany – biografii edukacyjnej. Ostatnią z wymienionych, zdaniem C. Majoraka, tworzą, w rozumieniu węższym, biografie ludzi edukacji, zazwyczaj postaci historycznych, a także zarysy biograficzne ludzi współczesnych uwikłanych w działalność profesjonalną na niwie edukacyjnej (Puchowski, Żerko, 1996, s. 183).

Prezentowany szkic biograficzny poświęcony postaci Profesora Lecha Mokrzeckiego wpisuje się w założenia biografii edukacyjnej, z jej wszystkimi potencjalnymi i rzeczywistymi zagrożeniami<sup>1</sup>. Podstawowym źródłem, które posłużyło do jego napisania, był obszerny *Życiorys*, pisany przez Lecha Mokrzeckiego w latach 90. XX wieku i sukcesywnie przezeń uzupełniany<sup>2</sup>. Jego znakomitym dopełnieniem stał się wywiad przeprowadzony z Profesorem przez Tomasza Maliszewskiego, zatytułowany *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzecki. Rozmowy z Jubilatem* (Maliszewski, 2006a). Ponadto wykorzystałem

<sup>1</sup> C. Majorek wskazuje w związku z tym, że autorami zarysów są przeważnie osoby powiązane w jakiś sposób z bohaterem, któremu zazwyczaj zawdzięczają swoją karierę (Puchowski, 1996, s. 183). Nie negując tych zastrzeżeń, nie można – jak sądzę – zakładać, że autorzy owych zarysów nie są zdolni od obiektywizacji zebranego materiału biograficznego i formułowanych ocen.

<sup>2</sup> *Życiorys* Lecha Mokrzeckiego, w formie maszynopisu, przechowywany jest w Archiwum Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Bez sygnatury. W dalszej części opracowania, odwołując się do jego treści, będę podawał w nawiasie tylko numery stron.



istniejące opracowania poświęcone Jego postaci, w tym biogramy Profesora autorstwa Kazimierza Puchowskiego (1996), K. Puchowskiego i Józefa Żerko (2006, 2015), zestawienia bibliograficzne publikacji naukowych prof. Lecha Mokrzeckiego, sporządzone przez T. Maliszewskiego (2006b) oraz T. Maliszewskiego i Mariusza Brodnickiego (2015), a także opinie i uwagi recenzentów Jego prac. Wreszcie jako źródło potraktowałem wyniki własnych obserwacji, które poczyniłem w trakcie długoletniej współpracy z Profesorem Lechem Mokrzeckim, początkowo jako starszy asystent (od stycznia 1981 r.), uczestnik prowadzonego przez Niego seminarium doktorskiego, a następnie doktor i wreszcie profesor – następcą (od 2005 r.) na stanowisku kierownika Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Wychowania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

\* \* \*

Profesor zwyczajny dr hab. Lech Marian Mokrzecki urodził się 5 kwietnia 1935 roku w Warszawie. Wczesne dzieciństwo spędził jednak w Wilnie. Do tradycji kresowych nawiązywali bowiem antenacy zarówno ze strony ojca, jak i matki. Odnosząc się do rodzinnych korzeni, prof. Lech Mokrzecki odnotował w napisanym w latach 90. XX wieku obszernym *Życiorysie*<sup>3</sup>: [...] *Rodzina mego ojca, Justyna Mokrzeckiego, miała bowiem niewielki majątek na Ziemi Lidzkiej (Nieciecz, Dzitryki). Ponieważ dziad ojca, Aleksander, miał 8-ro potomstwa, z czego żyło 4 synów i 3 córki, przeto zadbał o staranne wykształcenie swoich synów i przygotowanie ich do sumiennej pracy* (s. 1). Stąd też ojciec Justyna Adam (żonaty z Heleną z domu Ordyłowska) wybrał karierę wojskową uwieńczoną stopniem generała brygady w wojsku rosyjskim, a następnie polskim. Również stryj Stefan był generałem dywizji oraz wiceprezesem i prezesem rządu Litwy Środkowej w 1920 roku. Drugi stryj ojca Wincenty został sędzią Sądu Okręgowego w Wilnie, a trzeci – Zygmunt zyskał międzynarodową sławę jako entomolog i profesor Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.

Wojskowe tradycje w rodzinie Mokrzeckich przesądziły niejako o drodze życiowej Justyna Mokrzeckiego: [...] *Z kolei mój ojciec – pisze Lech Mokrzecki w Życiorysie – aczkolwiek bez entuzjazmu ukończył też szkołę wojskową, brał udział w I wojnie światowej i parę lat przed II wojną światową awansował na majora w 3 pułku artylerii ciężkiej w Wilnie, zginął 9 września 1939 roku w okolicach Warszawy na froncie niemieckim jako dowódca samodzielnego DAC-u [Dywizjonu Artylerii Ciężkiej – R.G.]* (s. 1).

Rodzina matki Profesora Ireny z Druhowinów (matka Helena z Mikoszków, ojciec Piotr – skarbnik wileńskiej Almae Matris) wywodziła się z dalszych Kresów Wschodnich, z kręgów bogatego ziemiaństwa ziemi połockiej. Lech Mokrzecki, odnosząc się do tego aspektu korzeni rodzinnych, odnotował: [...] *Majątki Jej*

---

<sup>3</sup> Wspomniany *Życiorys* Lech Mokrzecki pisał w latach 1993–1997 i uzupełniał w latach kolejnych, nie odnotowując tego w treści dokumentu.

ojca, Piotra Druhowino obejmowały tysiące ha i mieściły się koło Połocka (Bojarszczyzna, Żechtowicze), zaś majątki matki, Heleny z Mikoszków były koło Witebska, a w Połocku posiadano domy. Piotr, który wydzierżawił swą ziemię zajmował stanowisko dyrektora Banku Ziemiańskiego (s. 1). Status materialny obu rodzin radykalnie zmieniła rewolucja w Rosji: [...] obie rodziny Mikoszków i Druhowinów wyemigrowały w obawie przed rewolucją do Polski [...] i tutaj dysponowały już ograniczonymi środkami materialnymi (s. 1).

Opisana, tak radykalnie zmieniająca się sytuacja materialna rodziny prof. Lecha Mokrzyckiego mocno wryła się w Jego pamięć, wracał do niej przy różnych okazjach, ukazując młodym rozmówcom różne przypadłości ludzkiego losu. Wydaje się też, że ukształtowała stosunek Lecha Mokrzeckiego do wartości materialnych, zwłaszcza zaś nieruchomości. Zachowywał wobec nich duży dystans, nie dążył do pomnażania posiadanych dóbr, zrezygnował m.in. z możliwości uzyskania domu w Gdańsku, o który mógł się ubiegać w ramach odszkodowania za mienie utracone na Wschodzie.

Wracając do wątków rodzinnych Profesora, należy dodać, że Irena – matka Lecha Mokrzeckiego – ukończyła filozofię na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie (seminarium prof. Tadeusza Czeżowskiego). W czasie wojny współpracowała z Armią Krajową (pseudonim „Różyczka”), a po repatriacji była nauczycielką. Zmarła 24 marca 1995 roku w Gdańsku.

\* \* \*

Swoją edukację szkolną Lech Mokrzecki rozpoczął w Wilnie w latach wojennych. Odnosząc się do tego okresu życia w przywoływanym już *Życiorysie*, stwierdził: [...] *Początki nauki pobierałem w czasie wojny, rzadko chodząc do szkół, które były pod kontrolą kolejnych okupantów (Rosjan, Litwinów, Niemców itd.). Wzorem innych polskich rodzin skierowano mnie na tajne nauczanie prowadzone przez polskich nauczycieli. Dlatego prawie wcale nie utrwalily się u mnie wczesne „przeżycia szkolne”. Dopiero w pełni uświadamiam sobie, że w r. szk. 1944/45 chodziłem do polskiego progimnazjum położonego w pobliżu Ostrej Bramy, do oddziału na poziomie 4–5 klasy* (s. 3).

W lipcu 1945 roku rodzina repatriowała się do Polski w ramach tzw. 37 transportu „uniwersyteckiego”. Wracając we wspomnieniach do tego wydarzenia, Lech Mokrzecki zanotował: [...] *Jechaliśmy parę tygodni w towarowym wagonie pozbawionym wszelkich wygod* (s. 3). Ostatecznie, na okres około roku, Lech Mokrzecki wraz z matką, babcią i jej siostrą osiadł w Rypinie Lubuskim. Rodzina zajęła tam piętrowy dom, co zdawało się stwarzać perspektywę życia we względnym spokoju. Jednak aresztowanie matki w dniach poprzedzających referendum z czerwca 1946 roku zburzyło to kruche poczucie bezpieczeństwa<sup>4</sup>. Zapadła

---

<sup>4</sup> Zdaniem L. Mokrzeckiego powodem aresztowania matki były jej kontakty z członkami AK i fakt, że rozprawiała nielegalne broszury.

decyzja o kolejnej przeprowadzce. Wybór padł na Toruń, gdzie zamieszkała znaczna część znajomych z Wilna, jadących wspólnie we wspomnianym transporcie. W Toruniu, jak zanotuje w *Życiorysie*, udało się nam znaleźć dwa duże pokoje we wspólnym mieszkaniu przy ul. Mickiewicza 89 (s. 3).

W Toruniu Lech Mokrzecki wrócił też do regularnej edukacji na poziomie średniej szkoły ogólnokształcącej. Z perspektywy lat tak spostrzegął ten etap swego życia: [...] *rozpocząłem naukę w najlepszym wtedy Gimnazjum i Liceum im. Kopernika, przyjęto mnie do II klasy z językiem angielskim (wcześniej uczyłem się niemieckiego i francuskiego, zaś nie znosiłem litewskiego [...]). Po trzech latach zdałem tzw. małą maturę a w 1951 r. dużą maturę. Obaw było wiele, ale wyniki osiągnąłem przyzwoite (bez dostatecznych)* (s. 3).

Po maturze Lech Mokrzecki zamierzał podjąć studia na prawie, ale [...] *akurat je zawieszono w Toruniu* (s. 4). W tej sytuacji Jego wybór padł na historię, jednak kwestia samego dostania się na wymarzone studia nie była w Jego przypadku oczywista: [...] *W 1952 r. zostałem przyjęty na historię do Uniwersytetu M. Kopernika. Nie było to proste dla syna oficera, ten fakt trzeba było ukrywać i tutaj pomogli znajomi ze środowiska uczelnianego. Pamiętam, że raptem przeczytałem w gazecie reportaż z egzaminów wstępnych, gdzie wspomniano, iż m.in. zszadał z nauki o konstytucji L. M. syn nauczycielki, biednej wdowy z Torunia, podano nawet pytania, oczywiście nie było to zgodne z prawdą (treść pytań), ale napelnili mnie nadzieją, że zostaną przyjęty. I tak się stało* (s. 4).

Moment rozpoczęcia studiów historycznych stał się dla Lecha Mokrzeckiego ważną cezurą życiową. Wspominając ten czas, napisze: [...] *Ceniłem fakt dostania się do uczelni, byliśmy onieśmieleni w zetknięciu się z gronem asystentów, nie mówiąc już o docentach i profesorach* (s. 4). Dodajmy, że jako student Uniwersytetu Mikołaja Kopernika L. Mokrzecki słuchał wielu wybitnych profesorów: [...] *Na pierwszym roku historię starożytną wykładali profesorowie Stefan Srebrny, znakomity znawca kultury greckiej i tłumacz jej literatury. Innym był Marian Gumowski, wybitny numizmatyk [...]. Stale też chodziłem na konsultacje do profesora Karola Górskiego [...]* (s. 4–5). Okres Jego studiów (obejmujący lata 1952–1956) przypadł na mroczne czasy stalinizmu i wszechwładzy Związku Młodzieży Polskiej (ZMP), co nie pozostało bez wpływu na Jego losy. Wracając we wspomnieniach do tego etapu swojego życia, napisze: [...] *Rok nie był liczny, ale z uwagi na czasy stalinowskie bardzo zróżnicowany. Niektórzy słuchacze zaliczali się do zatwardziały i entuzjastycznych stalinowców i chwalców ówczesnego ustroju, w dodatku bywali nietolerancyjni. [...] Po latach wielce się zmienili [...]. Utrzymuję towarzyskie stosunki z osobami, które chciały mnie wyrzucić na I roku studiów za groźne wtedy przestępstwo. [...]* (s. 5).

Wspomniane przestępstwo polegało na tym, że L. Mokrzecki, będąc członkiem ZMP w Szkole Muzycznej, nie chodził na zebrania ZMP na uniwersytecie. Co gorsza, [...] *pewnego dnia równolegle z zebraniem byłem na rekolekcjach akademickich w kościele jezuickim św. Ducha, a w dodatku innego razu witałem po rekolekcjach zamkniętych bp Czaplńskiego lub Kowalskiego w imieniu*

*młodzieży akademickiej. Oczywiście, ktoś doniósł, odbyło się otwarte zebranie naszego roku i postanowiono nas wyrzucić. Byłem wtedy najlepszym studentem, całą sesję zaliczyłem na bdb i to przed terminem [...]. Jednakże to się nie liczyło. I gdyby nie p. M. Puciatowa, dyrektor Biblioteki UMK, dobra znajoma mamy z Wilna, z pewnością by mnie wyrzucono (s. 5).*

Na seminarium magisterskie L. Mokrzecki zapisał się do prof. Jadwigi Lechickiej. Pod jej kierunkiem napisał też pracę magisterską zatytułowaną *Sprawa chłopska w kodeksie Andrzeja Zamoyskiego* (obronił ją w czerwcu 1956 r.). Uczestnikiem wspomnianego seminarium magisterskiego była także późniejsza żona Lecha Mokrzeckiego – Aleksandra Horbowska<sup>5</sup>, która – jak odnotował to we wspomnieniach – *była naszym starostą i skrzętnie odnotowywała wszelkie nieobecności na zajęciach. Były to czasy, gdzie obecność była zawsze obowiązkowa i należało się usprawiedliwić poprzez starostę opiekunowi roku (s. 6).*

Odnosząc się po latach do okresu studiów, Lech Mokrzecki stwierdził: *[...] Patrząc z obecnego punktu widzenia, to przez 4 lata (tyle wtedy trwały studia) byliśmy raczej uczniami, którzy starali się pilnie wchłonąć i przyswoić sobie sporą dawkę wiedzy. Egzaminy były liczne, ale miałem zwyczaj zdawać materiał częściowo, co dawało dobre efekty w stopniach, bowiem w zasadzie ukończyłem uniwersytet bez ocen dobrych (prawie nie wychodząc poza piątki (s. 6).*

Równolegle do kształcenia w szkole ogólnokształcącej L. Mokrzecki zapoczątkował i wytrwale kontynuował edukację muzyczną. Poczynając od roku 1948, uczył się w Państwowej Średniej Szkole Muzycznej w Toruniu. Uczęszczał do klasy wiolonczeli prowadzonej przez koncertmistrza Filharmonii Bydgoskiej Leonida Zabrodina. W odniesieniu do swej edukacji muzycznej Lech Mokrzecki skonstatował: *[...] Łączenie obu szkół zajmowało [...] sporo czasu i wymagało wyrobienia w sobie systematyczności. [...] Egzamin dyplomowy zdałem w 1955 roku, który polegał na wykonaniu paru recitali z trudnym jak na owe czasy programem (s. 4). Kontynuując edukację muzyczną, Lech Mokrzecki został studentem klasy wiolonczeli w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej [PWSM] w Sopocie. We wspomnieniach napisze później: [...] kończąc w 1955 roku wiolonczelę w Toruniu, podjąłem dalsze studia w tym kierunku w Wyższej Szkole Muzycznej w Sopocie w klasie Kazimierza Wilkomirskiego. Pierwszy rok był dla mnie trudny, ponieważ co tydzień dojeżdżałem na środę i czwartek do Gdańska [...], (musiałem kończyć w terminie pracę magisterską i znaleźć czas na ćwiczenia na instrumencie. Wilkomirski był bardzo miłym, błyskotliwym, ale równocześnie wymagającym i bywało ciętym profesorem. Słowem starałem się jak mogłem i wypadło nie najgorzej (s. 6). PWSM ukończył w roku 1962. Było to ważne wydarzenie w Jego życiu: *Otrzymałem wówczas dyplom artysty muzyka, co wydaje mi się dużo miłsze od otrzymanego w 1964 roku prawa do używania tytułu zawodowego magistra sztuki (s. 6).**

---

<sup>5</sup> Ślub Aleksandry Horbowskiej i Lecha Mokrzeckiego odbył się w sierpniu 1983 roku w Bielsku-Białej.

W okresie studiów ujawniło się wyraźnie zamiłowanie Lecha Mokrzeckiego do działalności społecznej. Jako student sopockiej PWSM przez dwie kadencje pełnił funkcję przewodniczącego Rady Uczelnianej Zrzeszenia Studentów Polskich (ZSP), brał udział w dwóch Krajowych Zjazdach ZSP, został także członkiem Komisji Historycznej Rady Naczelnej ZSP i przewodniczącym Komisji Historycznej Rady Okręgowej ZSP w Gdańsku.

\* \* \*

Pracę zawodową Lech Mokrzecki rozpoczął wcześniej, gdyż, jak pisze, [...] nie mogłem liczyć na wydatniejszą pomoc materialną matki, która była nauczycielką w Toruniu [...]. W Gdańsku z trudnością znalazłem swoją pierwszą pracę nauczyciela śpiewu (o czym zresztą miałem mętne pojęcie) w Szkole Podstawowej nr 37 [...]. Nie byliśmy przygotowani zupełnie do pracy w szkolnictwie podstawowym, dokąd większość z nas trafiła. [...] wchodziliśmy do szkoły bez przygotowania metodycznego i praktycznej wiedzy o zachowaniu się w szkole (s. 7). W kwietniu 1957 roku został zatrudniony w Podstawowej Szkole Muzycznej w Gdańsku jako nauczyciel historii i wiolonczeli. Odnosząc się do tego wydarzenia, stwierdza: [...] W zasadzie z tą szkołą i po połączeniu się jej z liceum byłem w różnej mierze związany do końca mojej pracy w szkolnictwie, czyli do sierpnia 1973 roku (s. 7). Dodatkowo (we wrześniu 1957 r.) podjął pracę w Liceum Muzycznym w Sopocie (jak przyznaje – dzięki poparciu prof. K. Wiłkomirskiego). Rok później – we wrześniu 1958 roku – na okres pięciu lat związał się etatowo z Państwową Szkołą Muzyczną w Gdyni.

Od 1 września 1959 r. Lech Mokrzecki jako wykształcony muzyk zaczął grać w orkiestrze Państwowej Opery i Filharmonii Bałtyckiej (POiFB) w Gdańsku. Było to zatrudnienie pełnoetatowe, a praca zawodowego muzyka dawała Mu dużo satysfakcji: [...] był to dobry okres POiFB, kiedy pod kierownictwem m.in. B. Wodiczki realizowano balety *Cudowny Mandaryn* i inne. Do 1967 roku pracowałem jako członek orkiestry, następnie (do końca sierpnia 1970 roku) jako konsultant ds. naukowych i literackich i wydawałem programy operowe (s. 8).

Ważną cezurą w życiu Lecha Mokrzeckiego stał się rok 1965, w którym – rozpoczynając systematyczną współpracę z Wyższą Szkołą Pedagogiczną [WSP] w Gdańsku – wkroczył na drogę kariery naukowej. Dużą rolę w tym wydarzeniu odegrali Jego toruńscy mistrzowie: prof. J. Lechicka i prof. K. Górski. Sięgając pamięcią wstecz, tak to oceniał: [...] Na początku lat 1960-tych, prof. J. Lechicka, która już po uzyskaniu przeze mnie mieszkania we Wrzeszczu namawiała [mnie – R.G.] do powrotu na asystenturę do Torunia, wysunęła projekt dociekań nad nauczaniem historii w dawnym Gimnazjum Akademickim w Gdańsku i zachęciła do skontaktowania się z ówczesnym docentem K. Kubikiem. I tak się stało (s. 9). W pierwszym roku pracy w WSP Lech Mokrzecki prowadził zajęcia zleczone z historii wychowania w Katedrze Historii Wychowania kierowanej przez prof. Kazimierza Kubika. [...] Po roku, 1 IX 1966 r., po rezygnacji z etatowego



zatrudnienia w szkolnictwie muzycznym, wielce życzliwie zajął się mną Prof. K. Kubik zatrudniając w swojej Katedrze Historii Oświaty i Wychowania (s. 8).

Przechodząc do pracy w WSP, Lech Mokrzecki miał już skonkretyzowane plany badawcze. Zainspirowała go do nich wspomiana tu niejednokrotnie prof. J. Lechicka, jednak same badania prowadził pod kierunkiem prof. K. Kubika, który w tym okresie należał do wąskiego grona historyków gdańskich odkrywających zapomnianą świetność Gimnazjum Akademickiego z okresu przynależności Gdańska do Rzeczypospolitej Obojga Narodów (Żerko, 1996, s. 46–51). Dzięki temu, a przede wszystkim dzięki własnej, systematycznej pracy Lech Mokrzecki w krótkim czasie przedłożył Radzie Wydziału Humanistycznego WSP w Gdańsku dysertację doktorską zatytułowaną *Problematyka nauczania historii w Gdańskim Gimnazjum Akademickim w XVI–XVII wieku*. Promotorem w przewodzie doktorskim był prof. K. Kubik, a recenzentami prof. Bolesław Nadolski z UMK w Toruniu i doc. Tadeusz Słowikowski z WSP w Krakowie. Jej publiczna obrona odbyła się 29 czerwca 1967 r.<sup>6</sup>

Obronę pracy doktorskiej Lech Mokrzecki potraktował nie jako zamknięcie okresu intensywnej pracy badawczej, ale raczej jako wstęp do dalszych jej etapów. Mając na uwadze wyśrubowane terminy do uzyskania habilitacji, po doktoracie zrezygnował z natychmiastowego ubiegania się o awans na stanowisko adiunkta. W swoim życiorysie tak to uzasadniał: [...] *W obawie przed sprostaniem w terminie obowiązkowi habilitacji przez rok pozostawałem jeszcze asystentem i dopiero ówczesny dziekan [Wydziału Humanistycznego WSP w Gdańsku – R.G.] B. Drewniak niejako zmusił mnie do awansu na adiunkta od 1 X 1968 r., wspominając o zawieszeniu rotacji* (s. 9).

Istotną kwestią dla każdego kandydata do stopnia doktora habilitowanego jest wybór problematyki badawczej i wynikającego z niej tematu przeszłej rozprawy habilitacyjnej, która – jako praca awansowa – musi prezentować wysoki poziom i spełniać określone wymogi merytoryczne i metodologiczne. Także w tej kwestii Lech Mokrzecki spożytkował swoje zakorzenienie w środowisku historyków toruńskich, warszawskich oraz gdańskich. W *Życiorysie* napisze więc: [...] *Po wielu rozmowach w Toruniu, Gdańsku i Warszawie oraz Krakowie (najbardziej jednak przypominam sobie sugestie prof. S. Salmonowicza), zdecydowałem się w 1970 roku podjąć badania nad habilitacją dotyczące dziejów historiografii mieszczańskiej epoki baroku w Gdańsku. W rezultacie przygotowałem książkę, której tytuł zaproponował ostatecznie prof. W. (Wacław) Odyniec, jako: W kręgu prac historyków gdańskich XVII wieku* (s. 9). Praca ukazała się drukiem jesienią 1974 roku. Przewód habilitacyjny L. Mokrzeckiego odbył się na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Gdańskiego w dniu 13 marca 1975 roku. Recenzentami byli: prof. Edmund Cieślak, prof. Kazimierz Kubik, prof. Wacław Odyniec i prof. Stanisław Salmonowicz. Uchwała Rady Wydziału

---

<sup>6</sup> Po kilku latach doktorat L. Mokrzeckiego został opublikowany jako książka pt. *Studium z dziejów nauczania historii* (1973).



o nadaniu L. Mokrzeckiemu stopnia naukowego doktora habilitowanego została, jak z satysfakcją odnotował w swoim *Życiorysie*, [...] *szybko, bo już w czerwcu zatwierdzona przez CKK, jak się dowiedziałem dużo później referował tam ją prof. Józef Miąso* (s. 10). Niestety, niespodziewane trudności w awansie zawodowym napotkał w rodzimym środowisku gdańskim. Nie krył też w latach późniejszych żalu do ówczesnej dyrektor Instytutu Pedagogiki: [...] *Natomiast z mianowaniem na stanowisko docenta były trudności, dyrekcja Instytutu przez ponad rok nie miała czasu przygotować wniosku i w rezultacie dopiero 1 czerwca [1976 r. – R.G.], równy rok po zatwierdzeniu przez CKK awansowano mnie na etat docenta* (s. 10).

Kilka lat przed tym doniosłym wydarzeniem Lech Mokrzecki na własną prośbę na krótko przeniósł się do Wyższego Studium Nauczycielskiego (WSN), funkcjonującego przy Uniwersytecie Gdańskim. Powodem tej decyzji stały się zmiany w planach studiów, które ograniczyły wymiar godzin z historii wychowania. W WSN UG [...] *od 1 IX 1972 r. zostałem z inicjatywy prorektora K. Kurpisa mianowany kierownikiem Zakładu Pedagogiki i Psychologii* (s. 10). Odnotowując ten fakt we własnym życiorysie, Lech Mokrzecki poczynił uwagę, która dobrze oddaje atmosferę panującą wokół historii wychowania w niektórych instytutach pedagogiki: [...] *Warto w tym miejscu przypomnieć, że [ówczesny – R.G.] dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii prof. L. Bandura, człowiek o wielkim autorytecie, ciągle miał wewnętrzne opory, aby historię wychowania wykładali historycy, a nie pedagodzy* (s. 10).

Okres zatrudnienia Lecha Mokrzeckiego w WSN UG trwał krótko. [...] *Po ponownej reorganizacji studiów powróciłem 1 X 1973 na etat adiunkt do Instytutu w Uniwersytecie, do Zakładu Historii Oświaty i Wychowania, kierowanego nadal przez prof. K. Kubika* (s. 10). Dalsze zmiany sytuacji zawodowej Lecha Mokrzeckiego nastąpiły po przejściu na etat docenta: 15.2.1977 r. został kierownikiem Studium Podyplomowego Doskonalenia Pedagogicznego młodej kadry nauczycieli akademickich i pełnił tę funkcję do 1 września 1978 r., kiedy został wybrany wicedyrektorem Instytutu Pedagogiki UG.

Wielkim wydarzeniem w życiu każdego uczonego jest uzyskanie tytułu profesora. Nie inaczej było w przypadku prof. Lecha Mokrzeckiego. W swoim *Życiorysie* tak opisuje to wydarzenie: [...] *Wracając do awansów uniwersyteckich trzeba wspomnieć o uzyskaniu w Belwederze tytułu profesora nadzwyczajnego, który wręczył mnie przewodniczący Rady Państwa W. Jaruzelski* (s. 10). Podstawą ubiegania się o tytuł profesora była książka pt. *Początki wiedzy o morzu w dawnej Rzeczypospolitej. Problematyka morska w nauce gdańskiej doby Baroku i Oświecenia* (wydana w roku 1983) oraz Jego ówczesny dorobek naukowy liczący 87 pozycji. Sama procedura wiodąca L. Mokrzeckiego do Belwederu trwała prawie dwa lata, bowiem wniosek o nadanie tytułu profesora nadzwyczajnego Senat UG skierował do CKK w roku 1984 [...] *po poznananiu się z opiniami recenzentów; prof. Janusza Tazbira, prof. Stanisława Gierszewskiego i prof. Stanisława Salmonowicza oraz Rady Wydziału Nauk*

*Spolecznych* (s. 11). Uroczystość wręczenia dyplomu potwierdzającego nadanie tytułu profesora nadzwyczajnego miała miejsce 7.2.1986 r. (dyplom datowany był na 16 stycznia tegoż roku), natomiast etat profesora nadzwyczajnego w rodzimej uczelni Lech Mokrzecki uzyskał 1 lutego 1986 roku.

W dniu 19.9.1992 roku Rada Wydziału Nauk Społecznych UG przegłosowała wniosek o mianowanie prof. Lecha Mokrzeckiego na stanowisko profesora zwyczajnego. Podstawą tej decyzji był Jego powiększający się w szybkim tempie dorobek naukowy, wzbogacony o kolejną książkę pt. *Tradycje nauczania historii do końca XVI wieku. Wybrane kraje i problemy*. Senat Uniwersytetu Gdańskiego po wysłuchaniu recenzji dorobku Lecha Mokrzeckiego autorstwa prof. J. Tazbira i prof. S. Salmanowicza zaaprobował wspomniany wniosek w dniu 17.12.1993 roku. W niespełna miesiąc później, 12.1.1993 roku Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego mianował Lecha Mokrzeckiego na stanowisko profesora zwyczajnego w Uniwersytecie Gdańskim (od dnia 1.2.1993 roku). Godzi się też odnotować, że prof. Lech Mokrzecki, wierny swoim artystycznym zainteresowaniom, od 1972 roku utrzymywał ścisłą współpracę naukową i zawodową z Akademią Muzyczną w Gdańsku. Równolegle wykładał również w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Słupsku, Gdańskiej Wyższej Szkole Humanistycznej oraz „Ateneum” Szkole Wyższej w Gdańsku. Był członkiem Senatu UG i komisji senackich.

Szczególne wyróżnienie naukowe stało się udziałem prof. Lecha Mokrzeckiego 6.6.1998 roku, kiedy to Uniwersytet w Linkopingu (Szwecja) podjął uchwałę o nadaniu Mu godności doktora *honoris causa*<sup>7</sup>. W uzasadnieniu wskazano na *bogaty dorobek naukowy Profesora w zakresie historii nauki i oświaty oraz za szczególne zasługi w budowaniu międzynarodowej współpracy naukowej pomiędzy Szwecją a Polską. Jej ucieleśnieniem była – wymiana kadrowa oraz współpraca naukowa (podjęta z inicjatywy prof. Lecha Mokrzeckiego) Instytutu Pedagogiki UG z Instytutem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Linkopingu* (Żerko, 1999, t. I, s. 181–188).

\* \* \*

W całym okresie swej aktywności zawodowej prof. Lech Mokrzecki z oddaniem pełnił rolę nauczyciela akademickiego i wychowawcy młodej kadry naukowej. W Instytucie Pedagogiki nieprzerwanie prowadził wykłady z historii wychowania, natomiast w Akademii Muzycznej w Gdańsku wykłady z historii kultury. Oczekiwał przy tym, że studenci nie ograniczą się do ich wysłuchania, ale będą też czynnie zaznajamiać się z dorobkiem kulturowym Gdańska z okresu

---

<sup>7</sup> Doktorat *honoris causa* został nadany prof. Lechowi Mokrzeckiemu w dniu 6 czerwca 1998 roku, decyzją Rady Wydziału Badań Interdyscyplinarnych oraz Senatu Uniwersytetu w Linkopingu. Wraz z Nim to zaszczytne wyróżnienie odebrała także prof. dr hab. Joanna Rutkowiak z Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

staropolskiego. Stąd też zalecał im (i przez długi czas wymóg ten egzekwował), aby przed egzaminem zapoznali się z ekspozycją Muzeum Narodowego mieszczącego się w murach tak Mu bliskiego Gimnazjum Akademickiego w Gdańsku<sup>8</sup>. Znając opieszałość studentów, niekiedy rozpoczynał egzaminowanie od pytania, które miało sprawdzić, czy student/studentka rzeczywiście do Muzeum dotarł/a. Ponieważ zdający nie zawsze ten warunek spełniali, lista osób kierowanych na egzamin poprawkowy z historii wychowania bywała w niektórych latach dość długa... Po latach prof. Lech Mokrzecki przyzna: [...] *Samokrytycznie stwierdzam też, że jako egzaminator z zakresu historii wychowania na pierwszym roku studiów do dzisiaj uchodzę za osobę wymagającą. Akceptuję tylko w pełni zasłużone piątki, bo wtedy jakby utrwała się ciężar gatunkowy tych ocen. Na seminariach licencjackich czy magisterskich jest już zupełnie inaczej* (Maliszewski, 2006a, s. 448).

Częścią działalności dydaktycznej prowadzonej przez prof. Lecha Mokrzeckiego były tak zwane objazdy naukowo-dydaktyczne studentów po Polsce, które z wielkim zaangażowaniem organizował przez kilkanaście lat (1968–1986). Celem tej nietypowej i rzadko spotykanej w praktyce akademickiej formy kształcenia było przybliżenie młodzieży akademickiej tradycji i współczesności kultury ojczystej. W *Życiorysie* tak wyjaśniał ich genezę i cel: *Moja chęć zwiedzania świata, a wcześniej Polski owocowała w inicjatywach dydaktycznych polegających na organizowaniu tzw. objazdów naukowych dla studentów pedagogiki i Akademii Muzycznej, kiedy to po zakończeniu zajęć z historii wychowania lub historii kultury [AM] wsiadaliśmy na 10–16 dni do autokaru, by poznać najważniejsze osiągnięcia, najciekawsze obiekty architektury, techniki i szkolnictwa położone zwłaszcza w małych miejscowościach [...]. Towarzyszyli mi często koledzy z Zakładu, a nawet z innych instytutów. Objazdy te zainicjowałem w 1968 r. i prowadziłem do 1985, kiedy to zaniechaliśmy z powodu trudności finansowych* (s. 22–23).

Prof. Lech Mokrzecki prowadził również seminaria magisterskie i doktorskie. Pod jego kierunkiem około 500 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych napisało swoje prace magisterskie i licencjackie. Wypromował 11 doktorów oraz jednego doktora *honoris causa* (Śpica, 2015). Ponadto zrecenzował ponad 30 wniosków o nadanie tytułu profesora, przygotował ponad 20 recenzji dorobku w przewodach habilitacyjnych oraz 40 – w przewodach doktorskich. Przez wiele lat przewodniczył komisji obron doktorskich. Troskliwie opiekował się też stażystami z kraju i z zagranicy, m.in. z Oslo i Berlina.

\* \* \*

Zasadniczy nurt aktywności zawodowej prof. Lecha Mokrzeckiego koncentrował się na działalności naukowo-badawczej. W tej dziedzinie osiągnął znakomite rezultaty tak w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym. Jego

---

<sup>8</sup> Gimnazjum Akademickie mieściło się w dawnym klasztorze zakonu franciszkanów w Gdańsku.

dorobek naukowy jest ogromny – obejmuje ponad 500 pozycji, w tym 11 książek (Maliszewski, 2006b; Maliszewski, Brodnicki, 2015). Problematyka podejmowanych przez Niego badań związana jest przede wszystkim z dziejami staropolskiej nauki, oświaty i wychowania, a zwłaszcza świadomości historycznej społeczeństwa dawnej Rzeczypospolitej, przy czym szczególne miejsce w nim zajmuje dorobek Gdańska i Prus Królewskich (Puchowski, Żerko, 2015).

Należy już na wstępie podkreślić, że w miarę upływu lat prof. Lech Mokrzecki systematycznie poszerzał zakres i granice terytorialne prowadzonych przez siebie badań. W swoim *Życiorysie* napisze: [...] *Moje [...] dociekania naukowe koncentrują się na szeroko rozumianej problematyce z zakresu historii nauki i oświaty okresu staropolskiego, zwłaszcza na przykładzie dorobku Gdańska i Prus Królewskich. W ostatnio wydanych artykułach i książce wykraczam już poza owe terytorialne ograniczenia i zajmuję się niektórymi zagadnieniami łączącymi się z sytuacją w całym kraju i wybranych państwach europejskich* (s. 18).

Chronologicznie pierwszy obszar badań podejmowanych przez prof. Lecha Mokrzeckiego dotyczy dziejów nauczania historii w Gdańsku, które to dociekania w kolejnych latach rozszerzył na obszar całego kraju i Europy. Podsumowaniem tego nurtu badań są monografie: *Studium z dziejów nauczania historii* (1973) poświęcone nauczaniu historii w protestanckim Gdańskim Gimnazjum Akademickim oraz *Tradycje nauczania historii do końca XVI wieku. Wybrane kraje i problemy* (1992). Pierwsza z wymienionych monografii rzuca nowe światło na genezę nowożytnej edukacji historycznej w Polsce<sup>9</sup>. Natomiast druga uznawana jest za pierwsze w naszej historiografii ujęcie tego zagadnienia w zakresie europejskim, powszechnym. Godne podkreślenia jest to, iż Lech Mokrzecki, łącząc studia nad dydaktyką historii z badaniami nad spuścizną ówczesnych profesorów tej dyscypliny, zwrócił uwagę na wzajemne powiązania dydaktyki z twórczością naukową. To dążenie do integracji badań dydaktyczno-historycznych z historią historiografii i kultury historycznej należy do nowego modelu studiów, zrodzonych dopiero w latach 70. XX stulecia.

Kolejny obszar zainteresowań badawczych prof. Lecha Mokrzeckiego obejmuje problematykę rozwoju dziejopisarstwa mieszczańskiego w Gdańsku oraz osób związanych ze szkolnictwem pomorskim do połowy XVIII wieku. Rezultaty tych dociekań najpełniej ujmuje monografia pt. *W kręgu prac historyków gdańskich XVII wieku* (1974)<sup>10</sup> oraz m.in. artykuły: *Problemy metodologiczne badań nad świadomością historyczną okresu staropolskiego* (1985), *Regionalizm w badaniach i nauczaniu historii wychowania* (1989). Warto w tym miejscu

---

<sup>9</sup> Jak podkreślił J. Maternicki, C. Majorek i A. Suchoński (1993) – autorzy pierwszego uniwersyteckiego podręcznika dydaktyki historii – książka L. Mokrzeckiego była najlepszym, jak dotąd, opracowaniem tego okresu w badaniach dydaktyczno-historycznych.

<sup>10</sup> J. Serczyk (1997), odnosząc się do ustaleń poczynionych przez L. Mokrzeckiego w tejże pracy, uznał, że jest to dzieło wielkiej sumienności i dociekliwości badawczej, słusznie zaliczane do najważniejszych powojennych pozycji w literaturze naukowej dotyczące dziejów historiografii i nauki w Gdańsku w okresie staropolskim.

za A. Krawczykiem (1998) odnotować, że Lech Mokrzecki jako pierwszy wprowadził do obiegu naukowego pojęcie *barokowe piśmiennictwo historyczne*.

Poczesne miejsce w dorobku L. Mokrzeckiego zajmują wyniki badań skupionych na rozwoju nauki gdańskiej. Ich uwieńczeniem była (napisana wspólnie z Kazimierzem Kubikiem) książka *Trzy wieki nauki gdańskiej. Szkice z dziejów XVI–XVIII wieku*. Dwa wydania (1969 i 1976) tego dzieła przyniosły syntezę stanu szkolnictwa, dziejów nauk humanistycznych i prawnych w Gdańsku w okresie staropolskim, a ponadto ukazały oryginalny dorobek i znaczące osiągnięcia wielu uczonych gdańskich tego okresu, którzy dotąd byli pomijani w pracach poświęconych dziejom nauki polskiej. Potwierdzeniem tego są skrupulatnie opracowane przez Lech Mokrzeckiego biogramy uczonych gdańskich, zamieszczone w *Polskim słowniku biograficznym* i *Słowniku biograficznym Pomorza Nadwiślańskiego*, m.in. Joachima Pastoriusa, Jana Schultza-Szuleckiego czy Bartłomieja Keckermanna. Zasadna wydaje się zatem ocena, że dzięki badaniom Profesora udało się wypełnić istotną lukę w dziejach nauki polskiej.

Wiele uwagi i wysiłku badawczego prof. Lech Mokrzecki poświęcił problematyce skupionej na wiedzy o morzu. Naświetlając w *Życiorysie* kulisy decyzji o dość radykalnej zmianie zainteresowań badawczych, napisał: [...] *U schyłku lat 1970-tych prof. K. Kubik zachęcał nas [...] do podejmowania zagadnień morskich, z drugiej strony kontakty z uczonymi warszawskimi /J. Tazbirem, T. Bieńkowskim, J. Miąso/ ułatwiły podjęcie planowanych badań nad problematyką morską w dawnej nauce polskiej. Podniętą stał się też referat prof. J. Tazbira w którym głosił on, że Polacy byli zawsze przeciwni problematyce morskiej i nie zajmowali się nią w okresie staropolskim* (s. 22).

Rezultatem kilkuletnich badań prof. Lecha Mokrzeckiego nad tym problemem stała się monografia zatytułowana *Początki wiedzy o morzu w dawnej Rzeczypospolitej* (1983). W opinii recenzentów stanowi ona istotny wkład do naszej, wciąż ubogiej, wiedzy o zainteresowaniach mieszkańców Korony i Litwy zagadnieniami morza i żeglowania. Praca traktuje o stanowisku gdańszczyzan wobec problematyki morskiej, a przede wszystkim zaś o tworzeniu się w Gdańsku zrębów wiedzy o morzu. Lech Mokrzecki ukazał w niej zarówno proces kształtowania się w mieście nad Motławą naukowych zainteresowań problematyką morską, jak również rozwój wiedzy o morzu w epoce baroku i oświecenia. Odnosząc się w *Życiorysie* do omawianej pracy, prof. Lech Mokrzecki raz jeszcze nawiązał do wspomnianego referatu prof. J. Tazbira, stwierdzając: [...] *Moja książka stała się odmiennym głosem w dyskusji na ten temat. Referowałem przedtem swój punkt widzenia w różnych środowiskach, też w IHNOiT PAN w Warszawie, zaś J. Tazbir był recenzentem wydawniczym* (s. 22).

Nie bez satysfakcji podkreślił: [...] *muszę przyznać, że [prof. J. Tazbir – R.G.] zgodził się z moimi przeciwstawnymi tezami, a przy okazji wysunął, jak zawsze, szereg inspirujących wniosków, które wykorzystałem w ostatecznej redakcji *Początków wiedzy o morzu** (s. 22). Podsumowując refleksje i wspomnienia związane z tym obszarem swoich dociekań, Lech Mokrzecki zauważył: [...] *I chyba*



właśnie wykazanie jak inne było spojrzenie mieszczan z terenu Prus Królewskich na sprawy morza, jak je lepiej od szlachty rozumieli i badali od różnych stron, jest podstawową zasługą opublikowanych badań (s. 22).

Odrębne miejsce w strukturze badań prowadzonych przez Profesora zajmowała problematyka dziejów kultury i oświaty muzycznej oraz kontaktów artystycznych mieszkańców Gdańska. Jest ona bardzo bogato reprezentowana w Jego badaniach, odzwierciedleniem czego są takie prace, jak *W kręgu kultury, muzyki i baletu* (1971), *40 lat Państwowej Szkoły Muzycznej stopnia podstawowego i licealnego im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku (1950–1990)* (1990) i *Kontakty artystyczne i naukowe Gdańska z zagranicą w XVI–XVIII wieku* (1992). W kręgu zainteresowań Profesora znalazła się też muzyka w Wolnym Mieście Gdańsku. Do cennych pozycji, najlepszych jak dotąd z tego zakresu, należy opracowanie dziejów Polskiego Konserwatorium Muzycznego w Gdańsku pod tytułem *Polskie Konserwatorium Muzyczne w Gdańsku (1929–1939)* (1966). W Jego licznych artykułach z tego obszaru badań znajduje też odbicie bogate życie kulturalne Trójmiasta, zwłaszcza działalność Państwowej Opery i Filharmonii Bałtyckiej w Gdańsku oraz szkół muzycznych. Prof. Lech Mokrzecki traktował ten zakres swoich badań niezwykle poważnie. Cieszyło go zainteresowanie odbiorców i szeroki odzew, jaki prace te zyskały. W *Życiorysie* napisze więc: [...] *niektóre z powyższych zagadnień były rozwijane i popularyzowane na konferencjach zagranicznych i ukazały się w obcojęzycznych wersjach* (s. 19).

Swoistym podsumowaniem wieloletnich badań Lecha Mokrzeckiego stała się monografia *Wokół staropolskiej nauki i oświaty. Gdańsk – Prusy Królewskie – Rzeczpospolita* (2001). W opiniach wielu czytelników i recenzentów jest ona popisem Jego erudycji i świadectwem szerokich horyzontów badawczych. Przygotowując jej materiał do druku Autor uzupełnił wiele własnych dotychczasowych badań i dokonał twórczej reinterpretacji swych wcześniejszych koncepcji. Zwrócił na to uwagę w swej recenzji C. Majorek (2002), stwierdzając, iż zamieszczone w niej studia, artykuły, referaty konferencyjne prezentowano już wcześniej, ale dopiero postać zwartego druku oddaje właściwie dorobek prof. Lecha Mokrzeckiego, jego kompetencje heurystyczne i narracyjne. Jego zdaniem, omawiana monografia jest potwierdzeniem, jak ważne miejsce w kulturze polskiej, w kulturze Europy zajmował dawny Gdańsk i Prusy Królewskie. Zamieszczonym w omawianej pracy źródłowym studiom nauka polska zawdzięcza również wiedzę o sposobach przenikania elementów protestanckiej ideologii edukacyjnej i protestanckiego programu kształcenia do szkół katolickich Rzeczypospolitej.

Nowsze zainteresowania badawcze Profesora ponownie zwracały się ku tradycjom akademickim Gdańska. Dostrzegając On bowiem, iż w Prusach Królewskich już w XVI stuleciu występowały silne dążenia do utworzenia uniwersytetu dla szlachty i mieszczaństwa wyznania protestanckiego. W miarę jednak narastania trudności towarzyszących organizowaniu takiej placówki nasiliły się wysiłki wokół zasadniczej przebudowy szkolnictwa. Zdaniem prof. Lecha Mokrzeckiego (2006) brak wyższej uczelni starano się przynajmniej częściowo zastąpić gimnazjami akademickimi.



Jedną z ostatnich wielkich inicjatyw badawczych Profesora było dążenie do wydania źródeł naświetlających akademickie tradycje Gdańska. Spotkała się ona z życzliwym wsparciem ówczesnego Rektora Uniwersytetu Gdańskiego Andrzeja Ceynowy. Powołał on komitet wybitnych badaczy (pod przewodnictwem prof. Lecha Mokrzeckiego), który w latach 2008–2012 opublikował pięciotomową edycję źródeł i artykułów przybliżających m.in. działalność i zasługi Gimnazjum Akademickiego w Gdańsku.

\* \* \*

W nawiązaniu do rozważań poświęconych aktywności naukowej prof. Lecha Mokrzeckiego warto przywołać choć kilka refleksji samego Profesora, które ujawniają nieznanne konteksty, okoliczności i uwarunkowania jego sukcesów naukowych. Pokazują też ogromny wysiłek, jaki stał za tymi sukcesami. Odnosząc się do pierwszego etapu swoich badań, które doprowadziły go najpierw do uzyskania stopnia doktora, a następnie doktora habilitowanego, stwierdził: [...] *Dużym ułatwieniem [w toku prowadzenia badań – R.G.] była względna znajomość łaciny, ale i tak początki były uciążliwe, gdyż trzeba było czytać teksty XVI–XVII wiecznych autorów gdańskich, które stanowiły podstawę odbywanych lekcji. Od początku byłem bowiem przekonany, i obecnie mam na to wiele dowodów, że rozprawy profesorów [Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego – R.G.] były przedmiotem zajęć z uczniami, stąd jeśli chcemy poznać program nauczania musimy analizować wszystkie traktaty powstałe w kręgu poszczególnych placówek* (s. 20). Z kolei, nawiązując do swojego doktoratu, prof. Lech Mokrzecki wyraził pogląd, że jego podstawowym osiągnięciem [...] *było cofnięcie daty nauczania historii w szkolnictwie staropolskim z okresu KEN do początków XVII wieku. Po latach ta rzecz już się upowszechniła i zyskała akceptację* (s. 20).

W *Życiorysie* znajdujemy także informację o oporze, na jaki napotkały ustalenia badawcze poczynione przez Niego w pracy doktorskiej: [...] *Natomiast ostry sprzeciw recenzenta, prof. B. Nadolskiego, wzbudziła moja teza o przenikaniu do dydaktyki wiedzy historycznej już w XVI wieku w ramach innych przedmiotów (np. retoryki, filozofii itp.), kiedy czytano rozprawy historyczne i je komentowano. Wówczas ten pogląd nie był rozpowszechniony i budził sprzeciw, obecnie postęp badań, również moich Kolegów, potwierdził słuszność tego przekonania, co rzutuje na reorientację wielu twierdzeń* (s. 20–21).

Przytoczone powyżej słowa potwierdzają, że nowe ujęcia i odkrycia w nauce często wywołują opór, rodzą chwilowe zamieszanie i łączą się z presją wywieraną przez środowisko na młodego badacza w celu skłonienia go do odwołania swoich tez. Trudno też nie zauważyć, że w katalogu cech osobowości uczonego nie może zabraknąć odwagi cywilnej i siły charakteru. Całe twórcze życie Profesora Lecha Mokrzeckiego jest dowodem na to, że nie brakowało Mu ani odwagi, ani siły charakteru.

Praca historyka wymaga poświęcenia, wytrwałości i sił fizycznych, a kwerenda archiwalna staje się niekiedy źródłem zagrożeń dla zdrowia. Tak było w przypadku prof. Lecha Mokrzeckiego, który wspominając okoliczności towarzyszące pisaniu pracy habilitacyjnej, pisał: [...] *Rozpocząłem badania w latach 1970-tych, pisałem sam tekst spędzając długie wakacje (i pracowite) w Zakopanem, jednakże zbieranie materiałów w WAP-ie gdańskim, gdzie wertowałem tysiące stron łacińskich i niemieckich tekstów powstałych w XVII w., niekiedy pisanych bardzo nieczytelnie, przyniosło gwałtowne pogorszenie wzroku. Nigdy już później nie spędziłem tylu godzin nad zakurzonymi rękopisami, których w większości byłem pierwszym czytelnikiem po wielu dziesięcioleciach* (s. 22).

Rekonstruując naukową biografię prof. Lecha Mokrzeckiego w oparciu o przywoływany tu wielokrotnie *Życiorys*, nie sposób pominąć Jego uwag poświęconych staraniom o zaistnienie w świecie badaczy – historyków okresu staropolskiego. We wspomnianym *Życiorysie* zapisał On bowiem intrygujące zdanie: [...] *Kiedy się obecnie zastanawiam jak powoli wkraczałem do kręgu badaczy epoki staropolskiej i jak mało w tej dziedzinie pomocy uzyskałem od najbliższego środowiska – to staram się w stosunku do swoich współpracowników stosować odmienną taktykę* (s. 23). W stwierdzeniu tym odczytuję żal prof. Lecha Mokrzeckiego do środowiska gdańskich historyków wychowania o brak znaczącego wsparcia w trudnym procesie zdobywania przez Niego pozycji w świecie historyków. Nie wymienionym wprost adresatem tej krytycznej oceny wydaje się być przede wszystkim prof. dr Kazimierz Kubik – kierownik Zakładu Historii Oświaty i Wychowania WSP/UG i promotor rozprawy doktorskiej Lecha Mokrzeckiego. To zastanawiające, bowiem w wielu miejscach swego *Życiorysu* prof. Lech Mokrzecki wypowiada się o nim życzliwie i zawsze z respektem. Skąd zatem ta gorzka refleksja o braku pomocy na niwie naukowej?

Chcąc rozwikłać tę zagadkę, warto przywołać argumentację samego Lecha Mokrzeckiego: [...] *Po raz pierwszy na ważną konferencję zaprosili mnie historycy z UMK z okazji 400-setnej rocznicy założenia Gimnazjum Toruńskiego (1968), miałem tam referat jako świeżo upieczony doktor. Następnie w 1969 roku miałem komunikat na Zjeździe PTH w Lublinie, również dzięki uczonym z Torunia i prof. T. Słowikowskiemu, który kierował tam sympozjum dydaktycznym. Z kolei w 1975 roku prof. M. Bogucka, T. Salmonowicz i Z. Binerowski przyczynili się do zaproszenia mnie z referatem na międzynarodową konferencję urządzoną w Elblągu przez Komisję Dziejów Mórz Północnych Europy KNH PAN, do której mnie przyjęto, [...], zaś w 1979 r. prof. L. Szczucki z Instytutu filozofii PAN w Warszawie zaprosił mnie na kongres poświęcony socynianizmowi, gdzie także miałem referat. Natomiast na pierwszą konferencję organizowaną przez IHNOiT PAN zaprosił mnie z własnej inicjatywy prof. J. Miąso w 1978 r. do Mogilan, a dwa lata potem do Jodłowego Boru. Dopiero więc w latach 1970 -tych, [...] już po habilitacji, zacząłem być regularnie zapraszany na zjazdy historyków wychowania reprezentując na nich orientację staropolską. Zresztą i na pierwszy kongres ISCHE do Warszawy w 1981 roku zaprosił*

*mnie prof. J. Miąso, z jego też inicjatywy przysłano zaproszenie w 1982 roku do Budapesztu (s. 23–24).*

Tak więc w ocenie prof. Lecha Mokrzyckiego jego pełny rozwój naukowy stał się możliwy głównie dzięki życzliwemu wsparciu historyków i historyków wychowania zatrudnionych w placówkach PAN oraz na uniwersytetach, w tym na bliskim Mu Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Dodajmy, historyków ówczesnego „głównego nurtu naukowego”, wspieranego przez władze polityczne PRL; historyków realizujących strategiczne cele nauk historycznych w oparciu o marksistowską metodologię badań; cele zatwierdzone przez kierownictwo PZPR. W większości zresztą znakomitych badaczy. Nie jest już tajemnicą, że we wspomnianym nurcie nie było miejsca dla profesorów, w stosunku do których kierownictwo PZPR i Ministerstwo Nauki nie miało pełnego zaufania; którzy – jak prof. K. Kubik – mieli w swym życiorysie konspiracyjną działalność oświatową (w ramach AK) w latach okupacji, a także – motywowany względami politycznymi – kilkumiesięczny areszt w latach stalinowskich (w roku 1952) oraz kilkuletni zakaz pracy naukowo-dydaktycznej w szkole wyższej (Grzybowski, 2010). Trudno więc było oczekiwać, by wspomniany Kazimierz Kubik wprowadzał młodego Lecha Mokrzeckiego do świata, którego sam nie był pełnoprawnym członkiem<sup>11</sup>.

Dodać też należy, że pomimo różnic w politycznych wyborach obu Profesorów – Lecha Mokrzeckiego i Kazimierza Kubika<sup>12</sup> na niwie naukowej efektywnie ze sobą współpracowali. Wymiernym potwierdzeniem tego była wspólnie napisana książka pt. *Trzy wieki nauki gdańskiej. Szkice z dziejów XVI–XVIII wieku* (Kubik, Mokrzecki, 1969)<sup>13</sup>. Prof. Lech Mokrzecki, mimo szlacheckiego rodowodu, nigdy nie krył swoich lewicowych poglądów, które znalazły odzwierciedlenie m.in. w jego przynależności do PZPR. W *Życiorysie* napisze: [...] *Byłem członkiem PZPR od 1969 r. do jej rozwiązania. Współpracowałem też w prowadzeniu badań nad dziejami ruchu młodzieżowego w Polsce. Dn. 1 X 1979 r. zostałem wiceprzewodniczącym Zespołu ds. badań nad historią ruchu młodzieżowego Rady Wojewódzkiej FSZMP w Gdańsku, 12 XI tegoż roku zostałem członkiem Komisji Historycznej przy Prezydium Federacji w Warszawie [...]. Następnie 8 stycznia 1980 roku wybrano mnie przewodniczącym Zespołu ds. badań nad historią ruchu młodzieżowego i członkiem Prezydium Komisji Historycznej Federacji (potem ZW ZSMP w Gdańsku, zaś od sierpnia 1981 r. zostałem wiceprzewodniczącym Komisji Historycznej ZW ZSMP w Gdańsku (s. 13).*

<sup>11</sup> Formą potwierdzenia tej tezy może być podręcznik pt. *Historia wychowania* (Kurdybacha, 1967), w którym K. Kubik nie pojawia się jako autor rozdziału poświęconego gimnazjom akademickim w Gdańsku i Elblągu, lecz jako ten, który *przygotował materiały*. Fakt, że K. Kubik należał do grupy badaczy, którzy odkryli i pierwszy naświetlili znakomitą przeszłość, zwłaszcza Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego, nie miał tu większego znaczenia.

<sup>12</sup> Obu Profesorów zaliczam do kategorii swoich Mistrzów naukowych: pod kierunkiem prof. K. Kubika napisałem pracę magisterską, pod kierunkiem prof. Lecha Mokrzeckiego – doktorską. L. Mokrzecki był też recenzentem w moim przewodzie habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie mi tytułu profesora. Por. R. Grzybowski (2009, 2017).

<sup>13</sup> Drugie wydanie tej książki – zmienione i poszerzone – ukazało się w roku 1976.

Od strony postaw i wyborów ideowych prof. Lech Mokrzecki wpisywał się zatem w model socjalistycznego uczonego i nie budził podejrzeń w kręgach ówczesnych władz politycznych. Należał też do ZNP, do którego po raz pierwszy wstąpił w roku 1957, po czym zrezygnował z tego członkostwa na rzecz przynależności do Związku Pracowników Kultury i Sztuki. Po raz drugi został członkiem ZNP w roku 1986<sup>14</sup>. Trudno jednak nie podkreślić z całą stanowczością, że Jego lewicowe poglądy i aktywność polityczna nie miała charakteru koniunkturalnego: swoje awanse naukowe i zawodowe zawdzięczał talentowi i ogromnej pracowitości. Lewicowość w obszarze poglądów i postaw odzwierciedlała Jego osobiste i ugruntowane przekonania. Godził je zresztą z postawą i przekonaniami aktywnego, choć krytycznego wobec hierarchii kościelnej katolika i uczestnika życia Kościoła katolickiego.

Wspomniane rozgoryczenie prof. Lecha Mokrzeckiego można też rozumieć inaczej – jako potwierdzenie, że skalą swoich talentów szybko wyrósł On ponad poziom budującej dopiero swoją akademickość gdańskiej WSP, a następnie młodego Uniwersytetu Gdańskiego. Pragnął funkcjonować na najwyższej orbicie naukowej i szukał sposobów, aby to pragnienie zrealizować. Nie można też zapominać o tym, że ówcześni gdańscy historycy wychowania (Kazimierz Kubik, Klemens Trzebiatowski, Jerzy Szews) z wykształcenia byli pedagogami, którzy podejmowali retrospektywne w swym charakterze badania z dziejów szeroko rozumianej oświaty i nauki. Tymczasem prof. Lech Mokrzecki był historykiem z wykształcenia i do świata historyków aspirował, z nim się utożsamiał w pierwszej kolejności. Został też przez ten świat zaakceptowany i doceniony<sup>15</sup>.

\* \* \*

Rozległy obszar aktywności zawodowej prof. Lecha Mokrzeckiego obejmował również działalność organizacyjną. W latach 1978–1981 pełnił On funkcję wicedyrektora, a w latach 1981–1991 trzykrotnie był wybierany na stanowisko dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Dodatkowo w grudniu 1985 r. został powołany na stanowisko prorektora Uniwersytetu Gdańskiego. Funkcję tę pełnił do 31 sierpnia 1987 r. Kierując Instytutem, kładł szczególny nacisk na politykę kadrową oraz organizowanie konferencji naukowych. Z Jego inicjatywy Zakład Historii Oświaty i Wychowania w roku 1983 zorganizował Ogólnopolską konferencję Naukową pt. *Wkład Pomorza Gdańskiego do rozwoju nauki i oświaty*<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Został członkiem Koła ZNP przy Uniwersytecie Gdańskim.

<sup>15</sup> Z relacji dr. Józefa Żerko, długoletniego i bardzo bliskiego współpracownika Profesora Lecha Mokrzeckiego, wynika, że pomimo ciężkiej choroby, z którą zmagał się w ostatnich miesiącach życia, L. Mokrzecki postanowił czynnie wesprzeć go w dziele przygotowania biogramu prof. K. Kubika. Biogram ten jest więc ostatnim opracowaniem Profesora, które ukaże się w *Słowniku Biograficznym Pedagogów* pod redakcją prof. Janiny Kamińskiej, w ramach wielkiego projektu badawczego *Słowniki Biograficzne Uczonych Polskich* prof. Andrzeja Kajetana Wróblewskiego.

<sup>16</sup> Konferencję połączono z jubileuszem 70-lecia urodzin prof. dr. hab. Klemensa Trzebiatowskiego, dyrektora Instytutu Pedagogiki w latach 1978–1981.

Jako dyrektor Instytutu Pedagogiki otworzył jego drzwi przed uczonymi z Polski, a także spoza jej granic. Przejawem tego były cykliczne wykłady otwarte, wygłaszane dla pracowników i studentów przez zapraszanych przez dyrekcję Instytutu wybitnych przedstawicieli nauk pedagogicznych. Generalnie też (za sprawą osobistych kontaktów prof. Lecha Mokrzeckiego) lata Jego kadencji dyrektorskiej, mimo ciężkiej atmosfery okresu stanu wojennego i bardzo głębokiego kryzysu gospodarczego, w jakim znalazła się Polska, charakteryzowały się ożywionymi kontaktami naukowymi – krajowymi i międzynarodowymi – kadry Instytutu Pedagogiki UG. Należy też wyraźnie stwierdzić, że wielkim osiągnięciem prof. Lecha Mokrzeckiego było przeprowadzenie Instytutu Pedagogiki przez stan wojenny bez represji wobec strajkujących studentów i zwolnień pracowników. Wspominając ten trudny okres w rozmowie z T. Maliszewskim (2006), prof. Lech Mokrzecki stwierdził: *Stan wojenny – w dużej mierze dzięki moim umiejącym tonować spory zastępcom – przeszliśmy w spokoju. Nie było żadnych specjalnych wojen – jedni leżeli na styropianie, inni nie: wszyscy razem zachowaliśmy rozwagę. Mnie co prawda jakiś kapitan wzywał na rozmowy i coś tam sugerował – także w kwestiach personalnych, ja jednak ... zbyt rozmowny nie byłem i za każdym razem mu przypominałem, że mnie również na pierwszym roku studiów wyrzucali, bo poszedłem na rekolekcje nie takie jak trzeba* (Grzybowski, Maliszewski, 2006, s. 462).

Od jesieni 1984 aż do momentu przejścia na emeryturę w roku 2005 roku prof. Lech Mokrzecki kierował Zakładem Historii Nauki, Oświaty i Wychowania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Z jego inicjatywy w nazwie Zakładu pojawił się człon odwołujący się do „historii nauki”. Dzięki temu do dnia dzisiejszego jest to – jak się wydaje – jedyny zakład w strukturach instytutów pedagogiki w Polsce, który z założenia i z nazwy koncentruje się na badaniach „historii nauki, oświaty i wychowania”.

Z *Życiorysu* wynika, że prof. Lech Mokrzycki już od czasów studenckich przejawiał zamiłowanie do pracy społecznej. Odnosząc się do tego wycinka własnej biografii, napisał: [...] *Na Uniwersytecie Gdańskim i wcześniej na WSP, pełniłem różne funkcje organizacyjne [...]. Na przykład w latach 1969–1981 byłem członkiem Komisji Inwentaryzacyjnej, od 1980 do 1984 r. członkiem Komisji Dyscyplinarnej dla Pracowników Naukowych, w latach 1972–73 członkiem Rady Szkoły ds. Młodzieży WSN UG, od 1969 do 1989 byłem – z przerwą w latach 1978–83, opiekunem zespołów artystycznych i pełnomocnikiem Rektora ds. kultury Studenckiej. [...] Po zakończeniu przedłużonej trzeciej kadencji dyrektora Instytutu w 1991 r. zostałem wybrany członkiem Senatu UG (do VIII 1993 r.) [...] Od I II 1980 przez wiele lat [...] przewodniczyłem Komisji Pedagogiczno-Psychologicznej, a następnie Pedagogicznej ds. Przewodów Doktorskich* (s. 11–12). Rychło też włączył się w nurt działalności w organizacjach i stowarzyszeniach naukowych: [...] *Do Gdańskiego Towarzystwa Naukowego przyjęto mnie w 1969 r., w latach 1975–1979 byłem członkiem prezydium I Wydziału, od 7 V 1979 r. do kwietnia 1980 byłem członkiem sekretarzem, w latach*



1983–85 ponownie członkiem prezydium i od 1991 r. do 1995 przewodniczącym I Wydziału GTN [...]. W latach 1987–1989 byłem członkiem Rady Naukowej Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN w Warszawie i Rady Naukowej Biblioteki Gdańskiej PAN, od 1988 r. był członkiem Rady Programowej Międzyuczelnianego Zespołu Historii Historiografii i Dydaktyki Historii przy Uniwersytecie Warszawskim i od 1990 członkiem Rady Naukowo-Społecznej Muzeum Edukacji Narodowej przy Ministrze Edukacji (s. 13).

Uzupełniając ten niepełny rejestr form aktywności prof. Lecha Mokrzeckiego na niwie organizacyjnej, dodajmy, że od 1957 r. był też członkiem Polskiego Towarzystwa Historycznego: od kwietnia 1968 r. do marca 1976 r. był sekretarzem Gdańskiego Oddziału PTH, a następnie (do 1981 roku) członkiem Zarządu Oddziału. Ponadto należał do rad i komitetów reakcyjnych wielu krajowych czasopism naukowych: od kwietnia 1977 r. wchodził w skład komitetu redakcyjnego „Rocznika Gdańskiego”, od 1982 r. należał do kolegium redakcyjnego „Rozpraw z Dziejów Oświaty”, od 1973 r. – „Rocznika Kulturalnego Ziemi Gdańskiej”, od 1985 roku należał do rady redakcyjnej „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, od 1985 – do komitetu redakcyjnego „Zeszytów Naukowych UG” (seria pedagogika – historia wychowania), od 1990 należał do kolegium redakcyjnego „Gdańskich Zeszytów Humanistycznych”, od 1997 był redaktorem „Ars Educandi” – rocznika pedagogicznego, wydawanego do chwili obecnej przez Instytut Pedagogiki UG. Od 1972 r. prof. Lech Mokrzecki wchodził też w skład Komitetu Redakcyjnego Wydawnictw Społeczno-Pedagogicznych GTN, pełniąc w nim w latach 1984–1997 m.in. funkcję przewodniczącego.

Profesor Lech Mokrzecki był również członkiem wielu krajowych i międzynarodowych organizacji naukowych, m.in.: L'Association Internationale pour l'Histoire de l'Education (Belgia), Commission d'Histoire de l'Historiographie przy Comité International des Sciences Historiques (Włochy), History of Science Society (USA), Komitetu Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk. Przewodniczył w różnych latach m.in. Komisji Historii Nauk Społecznych KHNiT PAN, Komisji Dziejów Mórz Północnych Europy KNH PAN, Komisji Metodologii Historii i Badań nad Historiografią KNH PAN, Krajowej Komisji Dydaktyki Historii PTH i innych.

Zaangażowanie społeczne Profesora przejawiało się także na niwie artystycznej. Jak zauważa w *Życiorysie*: [...] *W latach 1979–1985 byłem przewodniczącym Rady Naukowej Międzywydziałowego Instytutu Teorii Muzyki w Akademii Muzycznej w Gdańsku* (s. 14). Ponadto w latach 1969–1978 przewodniczył Sekcji Miłośników Muzyki GTPS. O tej roli tak pisze w *Życiorysie*: [...] *organizowałem regularnie comiesięczne Gdańskie Wieczory Muzyczne, różne koncerty okolicznościowe, sesje naukowe, współorganizowałem znane gdańskie Festiwale Młodych Muzyków* (s. 12). W ramach działalności społecznej (w latach 1969–1978 i 1983–1989) był również opiekunem zespołów artystycznych i pełnomocnikiem Rektora UG ds. Kultury Studenckiej.



\* \* \*

Wielopłaszczyznowa, niezwykle bogata aktywność prof. Lecha Mokrzeckiego już za Jego życia spotykała się z uznaniem środowiska naukowego i artystycznego<sup>17</sup>, a także władz państwowych. Potwierdzeniem tego były liczne wyróżnienia, odznaczenia i nagrody przyznawane Mu m.in. przez Ministra Kultury i Sztuki, Ministra Edukacji (dwukrotnie) oraz Rektora Uniwersytetu Gdańskiego (25 nagród). Prof. Lech Mokrzecki otrzymał również wyróżnienie I Wydziału PAN. Spośród przyznanych Mu odznaczeń wymienić należy m.in.: Odznakę Honorową Zasłużonego Działacza Kultury (1971), Odznakę Honorową „Za Zasługi dla Miasta Gdańska” (1972 i 1979), Odznakę Honorową „Zasłużony Ziemi Gdańskiej” (1973), Złoty Krzyż Zasługi (1977), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1980), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1984), Krzyż Oficerski Orderu Odrodzenia Polski (2004), Medal 1000-lecia Gdańska (1998), złoty Medal of Honour American Biographical Institute (Millenium 2000), Medal Prezydenta Miasta Gdańska (2005). Przyznano Mu także honorowe członkostwo Towarzystwa Historii Edukacji (2008) oraz powołano na członka Ławy Encyklopedystów Gdańskich (2012).

Szczególnym wyróżnieniem i formą uznania środowiska naukowego stały się dla prof. Lecha Mokrzeckiego kolejne konferencje jubileuszowe, organizowane przez Jego uczniów i współpracowników: pierwszą zorganizowano z okazji trzydziestolecia pracy naukowej i sześćdziesięciolecia urodzin w roku 1995, drugą – z okazji jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej oraz 70. rocznicy urodzin w roku 2005. Okazją do zorganizowania trzeciej międzynarodowej konferencji naukowej w roku 2015 stał się jubileusz 80. urodzin Profesora. Każda z wymienionych konferencji była wielkim wydarzeniem naukowym, gromadząc zazwyczaj ponad 100 uczestników reprezentujących większość uniwersytetów i innych szkół wyższych kształcących nauczycieli i pedagogów w Polsce oraz poza jej granicami. Każda ze wspomnianych konferencji jubileuszowych zaowocowała monografią zbiorową, zawierającą wartościowy zbiór recenzowanych rozpraw i szkiców naukowych<sup>18</sup>.

\* \* \*

Trudno biografowi zamknąć w krótkiej formie szkicu biograficznego postać tak wybitnego Uczonego i człowieka tak wielu talentów, jakim był profesor Lech Mokrzecki. Zamiast podsumowania przedstawię zatem dwa spojrzenia osób, które w różny sposób towarzyszyły Profesorowi w Jego drodze życiowej. Pierwsze z nich jest autorstwa prof. Kaliny Bartnickiej – Koleżanki Profesora, znakomitej uczoney, współdziałającej z Nim w toku realizacji wielu projektów naukowych.

<sup>17</sup> Biografia Profesora jest od 1993 roku prezentowana w kilkunastu prestiżowych słownikach typu *Who is Who in the World* (na przykład publikowanych przez oficynę Marquis w USA).

<sup>18</sup> Monografię tę przywołuję w wielu zamieszczonych w tej pracy przypisach oraz w bibliografii.

Podczas laudacji wygłoszonej na cześć Profesora stwierdziła: [...] *Co można powiedzieć o całym dorobku Jubilata? Cechuje go przede wszystkim systematyczne rozszerzanie podjętych tematów, wszechstronne ich ujmowanie, refleksyjność. Wynikami, które uzyskał, szybko dzieli się z innymi badaczami i czytelnikami. W historii interesują go ludzie. Wykorzystując swoje badania źródłowe, wprowadził wiele nowych postaci do obiegu naukowego. [...] Ważną i wartą podkreślenia cechą, dobrze określającą umysłowość i postawę badawczą Leszka Mokrzeckiego, jest wychodzenie poza własną twórczość, zainteresowanie dorobkiem innych badaczy, nad czym pracują, jakie osiągają wyniki. [...] Jako badacz i autor publikacji naukowych jest uważany w kraju i za granicą. [...] Jest człowiekiem pełnym werwy i radości życia* (Grzybowski, Maliszewski, 2010, s. 15).

Drugie spojrzenie należy do autora niniejszego szkicu – jednego z uczniów prof. Lecha Mokrzeckiego i jednocześnie jego następcy na stanowisku kierownika Zakładu. Z tej perspektywy Profesor jawi się jako postać barwna, a przy tym wielowymiarowa. Profesor – jako znakomity uczony – swoim dynamizmem, rzutkością i systematyczną pracowitością imponował wszystkim. Jako kierownik i dyrektor Instytutu inspirował, wspierał, motywował, ale też... niekiedy wywoływał „skokowy wzrost ciśnienia” u podległych Mu pracowników, reagując bardzo emocjonalnie na różne sytuacje zawodowe. Temperament choleryka i wojskowe tradycje wychowawcze wyniesione przez Profesora z rodzinnego domu sprawiały, że polecenia, wskazówki, a przede wszystkim wyznaczone zadania musiały być wykonywane dokładnie i terminowo. W życiu jednak różnie bywa, a współpracownicy Profesora byli młodzi...

Należy podkreślić, że prof. Lech Mokrzecki zdawał sobie sprawę z tej cechy swojego charakteru. Jako dyrektor Instytutu Pedagogiki starał się w tym zakresie słuchać sugestii swoich zastępców. Potwierdził to w rozmowie z T. Maliszewskim (2006): [...] *bardzo korzystnie na mnie jako dyrektora wpływało, że miałem takich spokojnych zastępców [...]. Oni często mówili, gdy wyskakiwałem z czymś zbyt raptownie: „Lechu – przemyśl, za pięć minut nie będziesz o tym pamiętał”.* I to była prawda. *Bywałem gwałtowny, ale nie pamiętliwy. Potrafiłem też po wysłuchaniu nowych racji zmienić swoje wcześniejsze decyzje, nie traktując tego, broń Boże, jako uszczerbku na honorze* (Grzybowski, Maliszewski, 2006, s. 462).

Jednak prawdziwe oblicze Profesor ukazywał w kontaktach pozauczelnianych. Chętnie zapraszał nas – doktorantów i współpracowników – do swojego mieszkania, zlokalizowanego przy ul. Białej w Gdańsku-Wrzeszczu. To tam prezentowaliśmy swoje szkice i zarysy projektów naukowych, tam rozmawialiśmy o wielu sprawach, w tym o trudnościach i kłopotach, z którymi borykaliśmy się życiowo. W rozmowach tych niejednokrotnie uczestniczyła Mama Profesora – Irena Mokrzecka, a w późniejszym okresie Żona Aleksandra. W trakcie tych spotkań Profesor wspierał nas słowem, w razie potrzeby udzielał też wsparcia materialnego. Należy w tym miejscu podkreślić, że kierując się maksymą: *Jeśli chcesz pomóc sobie, pomóż najpierw innym*, prof. Lech Mokrzecki wspierał materialnie nie tylko najbliższych mu współpracowników, ale także instytucje

pożytku społecznego (społeczne i kościelne) oraz zwykłych, nieznanym sobie ludzi, którzy z różnych powodów znaleźli się w trudnej sytuacji życiowej.

W trakcie wspomnianych spotkań prof. Lech Mokrzejcki ujawniał też cechy dobrego słuchacza, powiernika, doradcy... Ujawniał cechy Mistrza.

\* \* \*

Prof. Lech Mokrzejcki zmarł 26 lipca 2021. Uroczystości pogrzebowe odbyły się 2 sierpnia 2021 r. Otworzyła je msza święta, celebrowana przez ks. biskupa Zdzisława Zielińskiego w Kolegiacie pw. Najświętszego Serca Jezusowego w Gdańsku-Wrzeszczu – kościele parafialnym Profesora, z oprawą Chóru Akademickiego Uniwersytetu Gdańskiego. Tu także Romuald Grzybowski, w imieniu Uczniów, Współpracowników i Przyjaciół, pożegnał Profesora. Urna z prochami Profesora została złożona w grobie rodzinnym na Cmentarzu Łostowickim w Gdańsku. W uroczystościach pogrzebowych wzięli udział między innymi rektorzy: Uniwersytetu Gdańskiego, Akademii Muzycznej im. S. Moniuszki, „Ateneum” Szkoły Wyższej w Gdańsku, a także członkowie Rodziny, Przyjaciele i Koledzy oraz bardzo liczna grupa byłych studentów i Współpracowników Profesora.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła:

Archiwum Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Mokrzejcki L. (1993), *Życiorys*, (maszynopis), (z uzupełnieniem z 1997 r.), b. sygn.

Maliszewski T. (2006a), *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzejcki. Rozmowy z Jubilatem*, w: R. Grzybowski, T. Maliszewski (red.), *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga Pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzejckiemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.

### Opracowania:

Bartnicka K. (2006), *Jubileusz Profesora Lecha Mokrzejckiego – laudacja w Dworze Artusa w Gdańsku – czerwiec 2005*, w: R. Grzybowski, T. Maliszewski (red.), *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Lechowi Mokrzejckiemu*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Głombiowska Z. (red.) (2008), *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. W progu Muz i Minerwy*, t. 4, Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Grzybowski R. (2009), *Pięćdziesięciolecie gdańskiej historii wychowania*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr (24), Poznań.

Grzybowski R. (2010), *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*, Toruń: Wyd. A. Marszałek.

Grzybowski R. (2017), *Mistrzowie gdańskiej pedagogiki i ich obecność w życiu współczesnych pedagogów gdańskich*, w: B. Jędrychowska (red.), *Wychowawca, nauczyciel, mistrz: o potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.

Grzybowski R., Jakubiak K., Brodnicki M., Maliszewski T. (red.) (2015), *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: Wyd. A. Marszałek.

Grzybowski R., Maliszewski T. (red.) (2006), *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu*, Gdańsk: Wyd. UG.

Kotarski E. (red.) (2008), *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Szkice z dziejów*, t. 1, Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Krawczyk A. (1998), *Historiografia polska epoki Baroku. Stan i potrzeby badań*, w: Maternicki J. (red.) (1990), *Metodologiczne problemy syntezy historii historiografii polskiej*, Rzeszów: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Kubik K., Mokrzecki L. (1969), *Trzy wieki nauki gdańskiej. Szkice z dziejów XVI–XVIII wieku*, Gdańsk: Wydział Kultury Prezydium WRN w Gdańsku

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

Majorek C. (1996), *Biografia edukacyjna*, w: K. Puchowski, J. Żerko (red.), *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jego Jubileuszu*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Majorek C. (2002), *Lech Mokrzecki, Wokół staropolskiej nauki i oświaty. Gdańsk – Prusy Królewskie – Rzeczpospolita*, Gdańsk 2001, (recenzja), „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” t. XXII.

Maliszewski T. (oprac.) (2006b), *Publikacje Profesora Lecha Mokrzeckiego (lata 1951–2006)*, w: R. Grzybowski, T. Maliszewski (red.), *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga Pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, Gdańsk: Wyd. UG.

Maliszewski T., Brodnicki M. (2015), *Bibliografia publikacji Profesora Lecha Mokrzeckiego za lata 2005–2015*, w: R. Grzybowski, K. Jakubiak., M. Brodnicki, T. Maliszewski (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: Wyd. A. Marszałek.

Maternicki J., Majorek C., Suchoński A. (1993), *Dydaktyka historii*, Warszawa: Wyd. PWN.

Mokrzecki L. (1966), *Polskie Konserwatorium Muzyczne w Gdańsku (1929–1939)*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne. Prace Pomorzoznawcze” nr 13.

Mokrzecki L. (1973), *Studium z dziejów nauczania historii. Rozwój dydaktyki przedmiotu w Gdańskim Gimnazjum Akademickim do schyłku XVII wieku*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Oddział w Gdańsku.

Mokrzecki L. (1974), *W kręgu prac historyków gdańskich XVII wieku*, Gdańsk: Wyd. UG.

Mokrzecki L. (1983), *Początki wiedzy o morzu w dawnej Rzeczypospolitej. Problematyka morska w nauce gdańskiej doby Baroku i Oświecenia*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Mokrzecki L. (1990), *40 lat Państwowej Szkoły Muzycznej stopnia podstawowego i licealnego im. Feliksa Nowowiejskiego, 1950–1990*, w: J. Krassowski (red.), *Państwowa Szkoła Muzyczna Stopnia Podstawowego i Licealnego im. Feliksa Nowowiejskiego, 1950–1990*, Gdańsk.

Mokrzecki L. (1992), *Tradycje nauczania historii do końca XVI wieku. Wybrane kraje i problemy*, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Mokrzecki L. (2001), *Wokół staropolskiej nauki i oświaty: Gdańsk – Prusy Królewskie – Rzeczpospolita*, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Mokrzecki L. (2006), *Dawne i nowsze tradycje gdańskiej nauki i edukacji*, w: M. Andrzejewski, L. Mokrzecki, J.A. Włodarski, *Zarys dziejów Uniwersytetu Gdańskiego. Sześćdziesiąt lat tradycji polskiego szkolnictwa pedagogicznego na Wybrzeżu*, Gdańsk: Wyd. UG.

Mokrzecki L. (red.) (1971), *W kręgu kultury, muzyki i baletu. Szkice i materiały z dziejów życia muzycznego na Wybrzeżu Gdańskim i pracy kulturalno-oświatowej*, Gdańsk: Wyd. Gdańskie Towarzystwo Przyjaciół Sztuki.

Mokrzecki L. (red.) (2008), *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Wybór źródeł z XVI i XVII wieku*, t. 2, Gdańsk: Wyd. UG.

Mokrzecki L., Brodnicki M. (red.) (2012), *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Źródła i artykuły*, t. 5, Gdańsk: Wyd. UG.

Nowak Z. (red.) (2008), *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Wybór źródeł od XVI do XVIII wieku*, t. 3, Gdańsk: Wyd. UG.

Puchowski K. (1996), *Profesor Lech Mokrzecki – historyk nauki i oświaty*, w: K. Puchowski, J. Żerko (red.), *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jego Jubileuszu*, Gdańsk: Wyd. UG.

Puchowski K., Żerko J. (red.) (1996), *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jego Jubileuszu*, Gdańsk: Wyd. UG.

Puchowski K., Żerko J. (2006), *Profesor Lech Marian Mokrzecki – badacz dziejów nauki, kultury i oświaty*, w: R. Grzybowski, T. Maliszewski (red.), *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga Pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, Gdańsk: Wyd. UG.

Puchowski K., Żerko J. (2015), *Profesor Lech Mokrzecki – badacz dziejów nauki, kultury i oświaty*, w: R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski (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: Wyd. A. Marszałek.



Serczyk J. (1977), *Nowa praca o historiografii gdańskiej w XVII wieku*, „Zapiski Historyczne” t. 42, nr 1.

Śpica P. (oprac.) (2015), *Doktorzy wypromowani przez Profesora Lecha Mokrzeckiego*, w: R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski (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: Wyd. A. Marszałek.

Wojnar I. (1998), *Bogdan Suchodolski (1903–1992)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3–4 (169–170).

Żerko J. (1998), *Promocje doktorskie w Uniwersytecie w Linköping (Szwecja)*, „Ars Educandi” t. I.

Żerko J. (1996), *Profesor Kazimierz Kubik promotor Jubilata*, w: K. Puchowski, J. Żerko (red.), *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych, Księga ofiarowana Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jego Jubileuszu*, Gdańsk: Wyd. UG.

### ***Prof. dr hab., dr h.c. Lech Marian Mokrzecki (1935–2021): a scholar – an artist – a person. The sketches to his biography***

#### **Summary**

**Aim:** To draft life trajectories and focus on major achievements of Prof. Mokrzecki who died in July, 2021.

**Methods:** A biographical method was combined with critical analyses and interpretation of Prof. Mokrzecki’s published works and other texts related to his academic achievements.

**Results:** Based on the inquiry, Prof. Mokrzecki’s childhood and youth were characterized, followed by the period of his professional career. His academic work, including research, teaching and leadership was scrutinized scientifically.

**Conclusions:** Based on the research, it can be concluded that Prof. Mokrzecki was one of the most outstanding scholars of the second half of the 20<sup>th</sup> and the first decades of the 21<sup>st</sup> century in Gdańsk. His scientific achievements made a significant contribution to the development of historiography and the history of science, culture and education of the Old Polish period. He was a successful musician – he was an educated cellist. He reached significant achievements in academic leadership – as a long-term Director of the Institute of Pedagogy and Head of the Department of the History of Science, Education and Upbringing at the University of Gdańsk. As a supervisor of over a dozen doctoral dissertations, he facilitated careers of many young faculty members and education leaders. He promoted several hundred master-degree students – sgraduates of pedagogical and music studies. He devotedly served as an animator of the cultural life of the student community.

**Keywords:** biography, Gdańsk science, history of science and education, higher education, music.



KALINA BARTNICKA  
ORCID: 0000-0003-0200-8850  
Instytutu Historii Nauki  
im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN  
Warszawa



## KAROL KLEMENS POZNAŃSKI, UCZONY I PROFESOR POZYTYWISTA

Profesor Karol Klemens Poznański jest historykiem wychowania i pedagogiem, badaczem i nauczycielem akademickim, sprawnym i odpowiedzialnym organizatorem, człowiekiem konsekwentnym i wytrwałym. Wierzy w sens pracy indywidualnej i zespołowej. Umie ją organizować i kierować. Nie poddaje się przeciwnościom losu. Jest lojalny i życzliwy wobec uczniów, kolegów i przyjaciół. Jest po prostu pozytywistą w najlepszym tego słowa znaczeniu.

Karola Poznańskiego poznałam na początku lat 60. ubiegłego wieku, gdy zostałam zatrudniona (od 1 listopada 1953 r.) jako asystentka w Pracowni Dziejów Oświaty – placówce naukowo-pomocniczej w Wydziale I Polskiej Akademii Nauk (PAN). Akademia, powołana do życia ustawą Sejmu 30 października 1951 r., była państwową dwuczłonową instytucją naukową. Powstała z połączenia korporacji uczonych i podporządkowanych jej wydziałów, obejmujących grupy nauk pokrewnych, instytutów i placówek badawczych bądź pomocniczych. Uchwałą Sekretariatu Naukowego Prezydium PAN 19 maja 1953 r. nr 70/53 powołano Pracownię Dziejów Oświaty (dalej PDO) jako samodzielną placówkę pomocniczo-badawczą Wydziału I Nauk Społecznych. Kierownikiem Pracowni został prof. dr hab. Łukasz Kurdybacha, a jego zastępcą mgr Michał Szulkin. Pierwszymi czterema pracownikami naukowymi PDO byli: prof. Łukasz Kurdybacha, prof. Marian Falski, mgr Michał Szulkin i mgr Eugenia Dąbrowska.

Pracownia rozpoczęła działalność 1 lipca 1953 r. Miała objąć badaniami naukowymi szeroko pojętą problematykę dziejów oświaty (Miąso, 2000, s. 111–165;

Sygocki, 2004), gromadzić dokumentację, akta i zabytki szkolnictwa i oświaty do i od 1918 r., znajdujące się w szkołach, muzeach i innych placówkach naukowych; stworzyć centralny rejestr materiałów do dziejów oświaty polskiej z okresu przed odzyskaniem niepodległości znajdujących się państwowych zbiorach archiwalnych; opracować dzieje szkolnictwa reformacyjnego (szczególnie ariańskiego); prowadzić badania nad rozwojem oświaty robotniczej; opracować monografię Komisji Edukacji Narodowej; badać problemy organizacji szkolnictwa w latach międzywojnia (Miąso, 2000, s. 114).

Jesienią 1953 r. pracownicy PDO uszczegółowili te zadania, podkreślając potrzebę utworzenia w Pracowni centrum informacji, bibliografii, inicjowania, subwencjonowania i koordynowania badań historyczno-oświatowych w skali ogólnokrajowej, mających ułatwiać publikowanie wyników badań. Własnymi siłami PDO nie była w stanie wykonywać nałożonych zadań, zwłaszcza że organizowanie placówki i kompletowanie zespołu etatowych pracowników naukowych trzeba było rozpocząć całkiem od zera.

Początkowo etatowa kadra pracowników PDO nie dość, że była bardzo nieliczna i niestabilna, to jeszcze zespół pracowników – z różnych powodów – ciągle się zmieniał. Dopiero od lat 1955–1956 z wolna zaczął powiększać się stan kadrowy Pracowni. Zatrudniano asystentów i przyjmowano aspirantów (doktorantów). Ujawniały się różnice poglądów na prowadzenie i organizowanie prac naukowych oraz koncepcję historii oświaty jako dyscypliny naukowej. Pomiedzy kierownikiem Pracowni prof. Kurdybachą i jego zastępcą mgr. Szulkinem narastały niesnaski i rywalizacja o znaczenie. Łukasz Kurdybacha długo nie mógł uzyskać przeniesienia uprawnień habilitacyjnych z Uniwersytetu Lwowskiego na Warszawski ani podjąć pracy jako nauczyciel akademicki. Powrócił do Polski po demobilizacji i zlikwidowaniu Placówki Wydawniczej w Jerozolimie (wydawał podręczniki szkolne dla polskich szkół na obczyźnie, „Biblioteczkę Szkolną”, dwutygodnik „W drodze”, antologię literatury wojennej). Jeszcze pół roku spędził w Rzymie na kwerendzie w archiwum watykańskim, zbierając materiały do napisanej już po wojnie źródłowej książki o stosunku kurii rzymskiej do KEN (Kurdybacha, 1949, 1976).

Po powrocie z zagranicy w połowie 1947 r. Łukasz Kurdybacha ponowił osobiście na początku 1949 r. starania o przeniesienie swojego *veniam legendi* ze Lwowa do Warszawy i o prawo wykładania na Uniwersytecie Warszawskim, jednak bez skutku. Nie pomagało poparcie Rady Wydziału Humanistycznego. Zgodę podpisano w Ministerstwie Oświaty dopiero 18 lipca 1950 r. Nominację na profesora nadzwyczajnego szkolnictwa i oświaty na Wydziale Humanistycznym UW minister podpisał dopiero w 1951 r., ale kierownikiem katedry (seminarium) na UW do 1953 r. pozostał zastępca profesora mgr Michał Szulkin. Kierownikiem katedry Łukasz Kurdybacha został dopiero w maju 1953 r. Był PDO był stale niepewny. Niewątpliwym sukcesem było gromadzenie informacji o materiałach dotyczących dziejów szkolnictwa i oświaty oraz publikacji zarówno pracowników etatowych, jak i przygotowywanych na zamówienie Ł. Kurdybachy przez osoby

współpracujące z Pracownią, często wybitnych badaczy. Od 1956 r. ożywiło się życie naukowe skupiające wokół placówki historyków wychowania z całego kraju<sup>1</sup>.

Zagrożeniem dla istnienia Pracowni był brak koncepcji władz PAN co do losów małych placówek badawczych. Ujawniła się tendencja władz Akademii do ich likwidowania. Rozwiązaniu PDO lub włączeniu jej do jakiejś większej placówki zapobiegł Ł. Kurdybacha, który już w 1956 r. sygnalizował władzom Akademii zamiar włączenia do zadań placówki opracowanie nowego podręcznika akademickiego historii wychowania. W roku 1959 prof. Stefan Truchim (niewykluczono, że w porozumieniu z prof. Kurdybachą) na jednym ze spotkań naukowych organizowanych przez Pracownię wysunął propozycję, aby PDO wraz ze skupionym wokół niej zespołem współpracowników opracowała kilkutomową syntezę historii wychowania, mogącą zastąpić przedwojenny podręcznik wydany w 1934 r. przez Stanisława Kota. Uczestnicy zebrania poparli tę myśl. Ustalili, że będzie to wydawnictwo trzytomowe, oparte na najnowszych osiągnięciach metodologicznych nauki polskiej, uwzględniające powojenne zmiany geopolityczne. Prace podjęto od razu. Pierwszy tom syntezy *Historii wychowania* (od czasów wspólnoty pierwotnej do XVIII w.) przygotowany został w błyskawicznym tempie. W księgarniach znalazł się w 1965 r. Ponieważ równolegle prowadzono prace nad tomem II, obejmującym dzieje wychowania w XIX i początkach XX wieku, w roku 1967 w księgarniach znalazły się dwa tomy *Historii wychowania*, pracy zbiorowej pod redakcją Ł. Kurdybachy (tom I został uzupełniony indeksem rzeczowym). W tym wieloautorskim przedsięwzięciu opracowania częściowe były wyznaczane przez konspekty obydwu tomów. Teksty ujednolcał i redagował Łukasz Kurdybacha (często arbitralnie w nie ingerując). PDO nie została zlikwidowana, ponieważ prowadzone były prace nad tomem trzecim tej bardzo obszernej syntezy powszechnej historii wychowania. Tom III (w dwóch woluminach) był dopiero przygotowywany. Został opublikowany pod redakcją Józefa Miąso w 1980 r., już po śmierci Ł. Kurdybachy w 1972 r. Nosi tytuł *Historia wychowania. Wiek XX*. Wolumen I omawia dzieje oświaty i wychowania w XX wieku w Polsce (do 1973 r. włącznie). Wolumen II obejmuje problemy wychowania, oświaty i myśli pedagogicznej mniej więcej do połowy XX wieku w ZSSR; w krajach demokracji ludowej, w rozwiniętych krajach kapitalistycznych i w krajach Trzeciego Świata – w Ameryce Łacińskiej, Azji Południowej i w krajach Afryki. Wskazuje kierunki rozwoju myśli pedagogicznej Zachodu; reformy oświatowe; rolę UNESCO; zagadnienia edukacji permanentnej<sup>2</sup>.

Zostałam zatrudniona w Pracowni etatowo jako asystentka od 1 listopada 1963 r., kiedy po kilku latach zamętu organizacyjnego i braku koncepcji

<sup>1</sup> Obszernie omawia te zjawiska J. Miąso w cytowanej wyżej rozprawie.

<sup>2</sup> Tom I i II *Historii wychowania* przygotowywane były pośpiesznie i oceniane krytycznie (zwłaszcza pierwsza edycja tomu I), nie zawsze słusznie i merytorycznie. Za względu na ogrom zawartej w nich wiedzy i bardzo liczne grono współautorów „zewnątrznych” wartość naukowa i poziom opracowania poszczególnych zagadnień są nierówne. Jak ocenia J. Miąso: *Mimo dłuższn i irytujących wrętów ideologicznych do dziś dobrze służą środowisku historii wychowania i ambitniejszych studentów.*

Prezydium PAN i władz Wydziału I co do perspektyw rozwoju, konkretnych zadań i zatrudniania pracowników Pracownia uzyskała stałą siedzibę w odbudowanym Pałacu Staszica. Prof. Ł. Kurdybacha, absolwent i od 1938 r. docent Uniwersytetu Lwowskiego, uczeń Stanisława Łempickiego, umocnił swoją pozycję. Michał Szulkin, bardzo skonfliktowany z Kurdybachą, w 1954 r. zrezygnował z uczestnictwa w pracach PDO, chociaż formalnie jeszcze przez jakiś czas zachował etat. Z Pracownią rozstało się też kilka innych osób, które miały odmienne niż Kurdybacha koncepcje historii wychowania, rozwoju Pracowni i jej zadań badawczych, pracy naukowej etc. PDO miała już wtedy specjalistyczną bibliotekę regularnie wzbogacaną zakupami wydawnictw bieżących i antykwarycznych, własne archiwum i trzy serie wydawnictw, które wywalczył Ł. Kurdybacha (i został ich redaktorem): rocznik „Rozprawy z dziejów oświaty” (od 1958 r.), serię „Monografie z dziejów oświaty” (1957) oraz serię wydawnictw źródłowych „Archiwum Dziejów Oświaty” (1959). Zaczęły się ukazywać publikacje pracowników i kooperantów PDO oraz autorów realizujących tematy badawcze zamawiane przez Kierownika Pracowni.

Kompletowanie kadry naukowo-badawczej nie było łatwe. Wojna i ciężkie pierwsze lata powojenne kosztowały życie lub utratę zdrowia wielu historyków oświaty<sup>3</sup>. Niemalże znaczenie miały przeszkody natury ideologicznej lub politycznej<sup>4</sup>. Wykonywanie nałożonych na Pracownię zadań badawczych wymagało zamawiania prac zleconych, w czym Kurdybasze bardzo pomagał prof. Marian Falski, znający środowisko i cieszący się powszechnym szacunkiem. Pracownia nawiązała kontakty i współpracę z badaczami z innych ośrodków naukowych, głównie uniwersyteckich. Ł. Kurdybacha zlecał badania, zamawiał artykuły i większe publikacje, dotyczące zagadnień mało lub wcale niebadanych przez wcześniejszą historiografię historyczno-oświatową. Zależało mu jednak na kształceniu i wiązaniu z PDO młodych badaczy, po studiach pedagogicznych lub historycznych. Podejmował więc opiekę nad ich pracami doktorskimi, przyjmował na aspiranturę młodych ludzi po studiach, a nawet dopiero je kończących.

\* \* \*

*W latach 1955–1956 potencjał naukowy Pracowni uległ znacznej rozbudowie [...] przez zatrudnienie nowych pracowników [...] i przez wydatne powiększenie liczby kooperantów ze szkół wyższych, bibliotek i archiwów* (Miąso, 2000, s. 120). Gdy od 1 listopada 1963 r. zostałam zatrudniona na etacie asystenckim w Pracowni Dziejów Oświaty, zastałam tam dobrą koleżeńską atmosferę, niezłe

---

<sup>3</sup> W. Szulakiewicz w starannie opracowanej i bogatej źródłowo monografii *Historia oświaty i wychowania w Polsce* (2006) przedstawiła straty środowiska historyków oświaty w czasie wojny (personalne, zaplecza naukowego, utraconych materiałów źródłowych, zniszczenia wyników wieloletnich nieraz badań, zahamowania awansów naukowych i kształcenia młodzieży).

<sup>4</sup> Doświadczył tego sam Łukasz Kurdybacha, przedwojenny docent Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, czy Hanna Pohoska – docent Uniwersytetu Warszawskiego.

zżyty nieduży zespół młodych pracowników etatowych: kilkoro asystentów, aspirantów i adiunktów, dobrze wciągniętych w prace placówki.

Pracowało już m.in. troje dobrze przygotowanych do prowadzenia prac badawczych młodych doktorów, z reguły po pedagogice lub po studiach historycznych. Jedną z tych osób był mgr Józef Miąso, seminarzysta prof. Henryka Jabłońskiego, zatrudniony od razu po uzyskaniu magisterium w lutym 1955 r. (uczęszczał także na seminaria prof. Stanisława Herbsta i Rafała Gerbera). Doktorat uzyskał na Uniwersytecie Warszawskim w 1959 r. po obronie rozprawy o *Uniwersytecie dla wszystkich*. Zajmował się badaniami nad szkolnictwem zawodowym. Przewód habilitacyjny przeprowadził w 1966 r. na UW na podstawie monografii *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915* (wyd. w 1966 r.). Aspirantka Bella Sandler, po studiach pedagogicznych na Uniwersytecie Wrocławskim (seminarium prof. Stanisława Tynca) w 1955 r., dostała etat w PDO w październiku 1955 r. Rozprawę doktorską pt. *Wychowanie przedszkolne w Galicji* obroniła w 1960 r. Pracowała nad rozprawą habilitacyjną, która została wydana w 1968 r. pt. *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń przedszkoli w Królestwie Polskim* (przewodu habilitacyjnego nie przeprowadziła z powodu wyjazdu za granicę). Do zespołu pracowniczego dołączył też dr Karol Poznański z Lublina, który pracując w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej jako asystent prof. Jana Dobrzańskiego, w 1961 r. obronił doktorat. W PDO został zatrudniony od 1 marca 1962 r. na etacie adiunkta. Prowadził badania nad reformą szkolną Aleksandra Wielopolskiego. Monografia pt. *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku* (wydana w 1968 r.) stała się podstawą jego przewodu habilitacyjnego na UMCS w 1972 r.

W Pracowni była świeża i wdzięczna pamięć po przedwcześnie zmarłej w 1959 r. Janinie Lubienieckiej, która przed wybuchem wojny studiowała w Grenoble i we Fryburgu w Szwajcarii. Po wojnie uzyskała magisterium z pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim. Będąc już ciężko chora, ukończyła rozprawę doktorską pt. *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, której już nie zdążyła obronić<sup>5</sup>. W grudniu 1959 r. podjęła pracę etatową w PDO absolwentka wydziału historycznego na Uniwersytecie Warszawskim, mgr Łucja Borodziejowa, która podjęła badania nad polityką germanizacyjną w zaborze pruskim. Jej praca doktorska nosiła tytuł *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie Kulturkampf* (wyd. w 1972 r.). Na etatach asystenckich były zatrudnione mgr Irena Szybiak i mgr Nina Krzywdzińska po studiach pedagogicznych na Uniwersytecie Warszawskim. I. Szybiak, magistrantka prof. Ł. Kurdybachi, miała zająć się szkolnictwem KEN na Litwie. Nina Krzywdzińska nie utrzymała się w Pracowni m.in. dlatego, że jej rodzina nie przewidywała dla niej kariery naukowej. Mnie powierzono pracę nad dziejami szkolnictwa artystycznego za Stanisława Augusta Poniatowskiego. Z Pracownią Dziejów Oświaty blisko

<sup>5</sup> Rozprawa została opublikowana w 1960 r.

współpracowali także historycy wychowania z wydziału pedagogicznego UW, doktoranci i stypendiści<sup>6</sup>.

Każde z nas otrzymywało własny temat badawczy, którego rozwiązanie w określonym przepisami terminie było podstawą przewodu na stopień naukowy doktora lub habilitacji. Od tego zależał awans i dalsze zatrudnienie. Tematy były obszerne, wymagały badań źródłowych oznaczających wyjazdy na kwerendy do innych miast, czasem za granicę, zwykle do ZSRR: do Leningradu, czyli Petersburga, gdzie w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym znajdowały się bogate materiały źródłowe dotyczące szkolnictwa i oświaty w Królestwie Polskim w XIX w., lub do Wilna, gdzie znajdowały się akta dotyczące nie tylko Uniwersytetu Wileńskiego ale też do dziejów Komisji Edukacji Narodowej). Profesor wymagał rzetelnego uzasadnienia i dokumentowania otrzymanych wyników.

Specyfiką prac nad syntezą historii oświaty i wychowania było powierzanie pracownikom PDO nie tylko zadań redakcyjnych, ale też opracowywanie sygnowanych nazwiskami autorów części merytorycznych, i to już od I tomu<sup>7</sup>. Oprócz tego braliśmy udział w realizowaniu zaplanowanych zadań Pracowni, i to niezależnie od osobistych zainteresowań. Trwały prace nad syntezą historii wychowania – głównie było to szczytywanie i korekty tekstów do podręcznika, uzupełnianie przypisów itp. Obowiązywała nas dyscyplina pracy i co najmniej dwa dni obecności na dyżurach w Pracowni. Sprzyjało to częstym kontaktom i dobremu poznawaniu się. Nasi nieco starsi koledzy, wtedy już po doktoratach, udzielali kompetentnie pomocy w razie wątpliwości badawczych. Kapusiów nie było. Wszyscy czuliśmy ogromny respekt przed Kierownikiem Pracowni, ponieważ profesor oceniał surowo i czasem był bardzo przykry w wyrażaniu swojej opinii o rezultatach naszych wysiłków. Konspekty prac i teksty przed przedstawieniem ich prof. Kurdybasze omawialiśmy z Józkiem i Karolem, radząc się, czy już można pokazać je profesorowi.

W prace nad podręcznikiem czy raczej syntezą historii wychowania zaangażowany był cały zespół pracowników PDO. Dyskusje, prace redakcyjne i – z czasem – konieczność „dopracowywania” lub nawet przygotowywania autorskich „części” syntezy wymagały częstych kontaktów, co sprzyjało zacieśnianiu

---

<sup>6</sup> Rozwój Pracowni Dziejów Oświaty i badań historyczno-oświatowych omówił dokładnie J. Miąso w cyt. wyżej rozprawie *Pracownia Dziejów Oświaty*. Dr Karol Poznański trafił do PAN-u w bardzo dobrym okresie, zwłaszcza że na półówkach etatu zatrudnieni byli prof. Jan Dobrzański i docenci Ignacy Zarebski i Michał Cieśla, a na etacie adiunkta dr Ludwik Ręgorowicz, działacz i organizator szkolnictwa na Górnym Śląsku przed wojną. Mimo bardzo zaawansowanych pertraktacji nie doszło do skutku zatrudnienie Jana Hulewicza. Z PDO związali się także inni poważni badacze, co bardzo podnosiło prestiż naukowy placówki. Odeszli wprawdzie Marian Falski oraz filozof i pedagog prof. Ludwik Chmaj, ale utrzymywali bliskie kontakty z Pracownią.

<sup>7</sup> W I tomie materiały o wychowaniu w epoce wspólnoty pierwotnej i w starożytnych Chinach przygotował mgr Zbigniew Nanowski, o poglądach Sebastiana Petrycego z Pilzna – dr Józef Miąso, o francuskiej myśli pedagogicznej w okresie rewolucji burżuazyjnej – mgr Irena Szybiak. W II tomie duży udział autorski ma dr Karol Poznański. Przygotował materiały o Janie Henryku Pestalozzim, o szkolnictwie polskim w zaborze pruskim w początku XIX w., o myśli pedagogicznej Bronisława Trentowskiego, o szkolnictwie i wychowaniu w Królestwie Polskim w połowie XIX w. o walce o polskość oświaty na Górnym Śląsku oraz o oświacie w Królestwie Polskim. Mają swoje autorskie części także Józef Miąso i Bella Sandler.



znajomości i dobremu poznawaniu kolegów. Pracując przez kilka lat z Karolem Poznańskim (odszedł z Pracowni w 1968 r., ale nie zerwał nawiązanych znajomości), w niemal codziennych kontaktach mogłam obserwować jego opanowanie, lojalność i koleżeństwo, a przede wszystkim stosunek do pracy i obowiązków, wytrwałość i konsekwencję działania, umiejętność organizowania czasu i koncentrowania się nad zagadnieniami, które badał. Rzut pamięcią wstecz wydobywa takie cechy charakteru, które określają człowieka, a często umykają uwadze podczas mniej „codziennych” kontaktów.

Prof. Karol Poznański odznacza się opanowaniem i bardzo równym usposobieniem. Nie poddaje się przeciwnościom losu i nie załamuje się, a przeżył немало. Nikogo nie obarcza swoimi problemami. Jako człowiek bardzo rodzinny musiał bardzo cierpieć, kiedy ciężko i beznadziejnie chorował jego syn Maciej. Po prostu tak organizował sobie czas, aby każdego dnia mógł odwiedzać syna w szpitalu i prowadzić na spacer. Gorzko zabrzmiało mi wyjaśnienie, że w pewnych godzinach jest nieuchwytny, ponieważ musi uczyć chodzić swoje dorosłe dziecko. Przed południem załatwia sprawy i obowiązki służbowe, a „prace piśmienne”, np. recenzje, „odrabia” wieczorami. Mówiła mi jego żona, Maria (Rysia), z jaką uwagą recenzuje rozprawy i artykuły uczniów lub innych osób w przewodach na stopień, zawsze starannie ważąc plusy i minusy oraz biorąc pod uwagę życiowe skutki wydawanych opinii.

Profesor Karol Poznański precyzyjnie i konsekwentnie organizuje swój czas. Potrafi głęboko i doskonale koncentrować się przy pracy. W Pracowni zgromadzono potężny zbiór mikrofilmów i fotokopii materiałów źródłowych, zamawianych lub przywożonych przez pracowników po badaniach i kwerendach (zwłaszcza w zbiorach zagranicznych). Korzystali z nich często pracownicy i doktoranci. W wyposażeniu PDO był czytnik do mikrofilmów. Zdarzyło się, że Karol zasiadł do czytnika, a ja odbywałam w tym samym pokoju dyżur i też nad czymś pracowałam. Po dyżurze zamknęłam pokój, ale po wyjściu nie oddałam kluczy na portierni, tylko pojechałam do domu. Dopiero wchodząc do mieszkania, zorientowałam się, że zamknęłam pracującego przy czytniku Karola. Było piątkowe popołudnie, centralka w Pałacu Staszica już nie działała, telefonów komórkowych jeszcze nie było w powszechnym użytkowaniu. Niemal biegiem wróciłam do Pałacu Staszica. Na miejscu zastałam kolegę Poznańskiego tak pogrążonego w pracy, że nawet nie zauważył, iż przez półtorej godziny siedział samotnie zamknięty w pustym pokoju opustoszałego już Pałacu Staszica, ani mojego wyjścia, ani powrotu.

Z perspektywy niemal sześćdziesięcioletniej znajomości, może trochę przez związek z epoką i terytorium, które – jak się wydaje – są Profesorowi Karolowi Poznańskiemu najbliższe (wiek XIX i Królestwo Polskie), narzuca mi się skojarzenie podejścia Profesora do pracy i obowiązków z hasłami pozytywizmu, jako opozycja czy też przeciwieństwo postaw romantycznych. Zdaje mi się, że prof. Stefan Kieniewicz przytacza gdzieś poetyckie westchnienie Wincentego Pola: *O, polska kraino, gdyby ci rodacy, co za ciebie giną, wzięli się do pracy.*

\* \* \*

Nie chciałabym powtarzać życiorysu Profesora Karola Poznańskiego, którego biografia i przebieg kariery naukowej omawiane były wielokrotnie, przy różnych okazjach. Ostatnio najpełniej przedstawiła je prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz w artykule *Człowiek uniwersytetu – przyczynek do biografii naukowej Profesora Karola Poznańskiego (w dziewięćdziesiątą rocznicę urodzin)* (Szulakiewicz, 2021; 2006, s. 191–196; Por. Markiewiczowa, 2011; Winiarz, 2011; Malinowski, 2011; por. także hasło *Karol Poznański (pedagog)*, Wikipedia i in.). Moich kilka refleksji, które są zaledwie częścią tego, co można powiedzieć o pracach i dorobku Profesora Poznańskiego, pragnę podsumować uwagami o wartościach, skuteczności i wartości wyników. Nie pretenduję do wyczerpania tematu w omawianiu Jego prac badawczych, dydaktycznych czy udziału w działalności organizacyjno-naukowej. Można o tym dużo mówić. Chcę zwrócić uwagę na zasługi dla szkolnictwa wyższego, dla kształcenia nauczycieli i specjalistów, zorganizowania i kilkunastoletniego pełnienia funkcji dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie, a w latach 1984–1990 i 1999–2002 rektora Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (od 2000 r. Akademii) w Warszawie.

Publikacje naukowe Profesora Karola Poznańskiego są oparte na starannie kompletowanych i opracowanych wykorzystywanych materiałach źródłowych. Specyfika okresu i terytorium najbardziej interesujących K. Poznańskiego powodowały, że bogate materiały źródłowe (często niezastąpione) zachowały się w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym w Leningradzie (CGIAŁ)<sup>8</sup>.

\* \* \*

Wpływ na rozwój Profesora Karola Poznańskiego miała bez wątpienia małownicza ziemia, społeczność i losy miejscowości Żarki, w których się urodził

---

<sup>8</sup> Archiwum Oświecenia Publicznego spłonęło podczas oblężenia Warszawy przez Niemców we wrześniu 1939 r. Podczas powstania 1944 r. i po jego upadku spłonęło ok. 90% zbiorów Archiwum Głównego Akt Dawnych i większość innych zbiorów archiwalnych. Cennymi materiałami, także w sprawach oświaty i szkolnictwa okazały się raporty, sprawozdania, projekty etc., tłumaczone na język rosyjski i przesyłane do Moskwy lub Petersburga. Po ich przekładzie na język polski historycy a także historycy oświaty i wychowania uzyskiwali cenne materiały do badań, zwłaszcza że jeszcze nie było tylu ułatwień w mechanicznym notowaniu i utrwalaniu gromadzonych materiałów źródłowych, K. Poznański wielokrotnie wyjeżdżał do Leningradu i systematycznie prowadził kwerendy cierpliwie wynotowując bądź przepisując interesujące go materiały. Wykorzystał to później w cennym wydawnictwie opublikowanym w 1993 r.: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim 1831–1870. Materiały źródłowe*. Wielką pomocą dla badaczy są też dwa tomy zbierające przepisy prawne, bardzo rozproszone lub trudno dostępne: *Ustawodawstwo szkolne w Królestwie Polskim w latach autonomii administracyjnej 1815–1867* opublikowane w 2017 r. Tom I zawiera przepisy z lat 1815–1839; Tom II – przepisy z lat 1840–1867. Opatrzony Wydawnictwo obszernym wstępem i starannie opracowane jest nieocenioną pomocą dla wszystkich badaczy zajmujących się wiekiem XIX, i nie tylko dla historyków oświaty i wychowania.

14 lutego 1931 r.<sup>9</sup> Żarki to nieduże miasteczko o skomplikowanej i bogatej historii, leżące w malowniczej Jurze Krakowsko-Częstochowskiej, w powiecie myszkowskim, w województwie śląskim. Żarki, kiedyś miasteczko prywatne, prawa miejskie uzyskały po raz pierwszy już w XIV wieku. Od XVI w. była tu szkoła. Miasteczko zubożało w czasie szwedzkiego potopu i z powodu różnych klęsk żywiołowych. Pomyślny dla Żarek był okres przed połową XIX w., kiedy właścicielem dóbr żareckich został Piotr Steinkeller<sup>10</sup>, rzutki i energiczny przemysłowiec i przedsiębiorca, kupiec i bankier, syn kupca krakowskiego. Wykształcenie i praktykę bankową zdobył w Wiedniu. Po powrocie do kraju zaangażował się w tworzenie i unowocześnianie zakładów przemysłowych, wydobywanie węgla, rozwój transportu wodnego i kolejowego. W Żarkach założył m.in. fabrykę maszyn, narzędzi rolniczych i kilka innych zakładów. Działał w Zagłębiu Dąbrowskim i na całym terytorium Królestwa Polskiego. Wyjątkowo dbał o swoich robotników i odznaczał się dużym zmysłem społecznym. W latach 60. XIX w., na skutek represji rosyjskich po powstaniu styczniowym, Żarki straciły status miasta, odzyskany ponownie dopiero w 1949 r. Podczas okupacji hitlerowskiej wymordowana została ludność żydowska w Żarkach, gdzie pod koniec XIX w. Żydzi stanowili około połowy mieszkańców. Po II wojnie światowej napłynęli do Żarek mieszkańcy z okolicznych wsi i inni imigranci, więc miejscowość powstawała od nowa pod względem demograficznym i kulturowym. Także te zmiany zapewne wpłynęły na psychikę dziecka, ucznia, młodzieńca, który w chwili wybuchu wojny miał 8 lat. Zdał maturę, mając lat 19, w 1950 r. Do namiastki szkoły powszechnej uczęszczał podczas okupacji, musiał zatem nadrabiać braki po wojnie. Planował studiować na politechnice. Na studia pedagogiczne trafił trochę przypadkiem. To, do czego w życiu doszedł, zawdzięczał doskonałym profesorom w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i otrzymanemu wykształceniu. Rozumiał i doceniał wagę szkoły, nauczyciela i wykształcenia.

\* \* \*

Karol Klemens Poznański urodził się w niezbyt zamożnej rodzinie piekarsza, ojca czworga dzieci (trzech synów: Jerzy, Jan i Karol Klemens oraz córka Dorota). Ukończył w Żarkach szkołę powszechną, gimnazjum i liceum. W rodzinie się chyba nie przelewało.

---

<sup>9</sup> Żarki podupadły po „potopie szwedzkim”. Bardzo ucierpiały podczas II wojny światowej. Nie licząc strat materialnych i kulturalnych, w latach 1941–1942 r. na skutek eksterminacji ludności żydowskiej przez Niemców straciło około 50% mieszkańców. Napływ ludności z okolicznych wiosek i z innych regionów spowodował wymianę ludności miasteczka po wojnie. Dziś Żarki mają status gminy miejsko-wiejskiej, liczą ponad 4,5 tys. ludności (cała gmina – około 8,4 tys. mieszkańców). Są piękną miejscowością wypoczynkową, doskonałym punktem wypadowym dla turystów zwiedzających jurę. Mieszkańcy pielęgnują tradycję i zabytki sakralne miasta, dbają o relikty kultury żydowskiej. Zorganizowali Muzeum Dawnych Rzemiosł. Dbają o sport.

<sup>10</sup> Piotr Antoni Steinkeller (1799–1854). W Żarkach założył na własny koszt oświetlenie gazowe. Dbał o robotników – wybudował dla nich osiedle mieszkaniowe. W Warszawie na Nowym Świecie położył bruk drewniany. Był jednym z inicjatorów budowy kolei warszawsko-wiedeńskiej.

Wczesne dzieciństwo Karola Klemensa przypadło na czas dużego kryzysu ekonomicznego, który dotknął także rodzinę Poznańskich. Jedno ze wspomnień Karola – w rodzinie zwanego Klimkiem – dotyczyło wigilii Bożego Narodzenia, kiedy nie mieli chleba. Matka wysłała go do znajomego piekarza Żyda, aby sprzedał im trochę chleba na kredyt. Sąsiad z dobrego serca zaopatrzył ich w bułki na święta.

Podczas okupacji hitlerowskiej Żarki znalazły się w Generalnej Guberni, gdzie były szkoły powszechne i niektóre zawodowe dostępne dla dzieci polskich, ale z ograniczonym programem, bez podręczników. Szkoła w Żarkach została eksmitowana ze swego budynku. Dzieci uczyły się w fatalnych warunkach, w wynajmowanych pomieszczeniach, bez pomocy naukowych. Wiele dni szkolnych okupanci zajmowali uczniom na prace niezwiązane z lekcjami. Do takiej szkoły uczęszczał Karol Poznański. Dzięki energicznym staraniom mieszkańców Żarek od razu po wojnie otwarto gimnazjum i liceum (wg struktury przedwojennej, wprowadzonej przez reformę jędrzejewiczowską). Karol zdał maturę w 1950 r., w biednym i trudnym dla rzemiosła okresie powojennym (Szulakiewicz, 2006, s. 191–196; Markiewiczowa, 2011; Winiarz, 2011; Malinowski, 2011; hasło: *Karol Poznański (pedagog)*, Wikipedia). I tu znowu wypłynęła sprawa finansów oraz przypadku, który skierował go ku pedagogice.

Studiował pedagogikę w latach 1950–1955 w Lublinie, w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. O wyborze kierunku studiów zdecydowało to, że zajęcia odbywały się po południu, można więc było łączyć studia z pracą zarobkową, co było bardzo ważne dla Karola, który nie bardzo mógł liczyć na pomoc z domu. Po studiach podjął pracę w Lublinie jako asystent w UMCS, gdzie na podstawie pracy doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem prof. Jana Dobrzańskiego w 1961 r. uzyskał doktorat.

Od 2 marca 1962 r. do 29 lutego 1968 r. był pracownikiem Polskiej Akademii Nauk, pracował jako adiunkt w Pracowni Dziejów Oświaty (dziś Instytut Historii Nauki), niedużej placówce pomocniczo-naukowej Wydziału I PAN. W tym czasie przygotował rozprawę habilitacyjną *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.* (wyd. w 1968 r. w Ossolineum w serii „Monografie z Dziejów Oświaty”). Zachowała do dziś dużą wartość naukową, m.in. dzięki gruntownemu zarysowaniu tła historyczno-kulturalno-politycznego oraz starannych kwerend źródłowych i studium literatury przedmiotu. W 1972 r. stała się podstawą habilitacji Karola Poznańskiego na UMCS w Lublinie.

W listopadzie 1963 r. uzyskałam etat jako asystentka w Pracowni Dziejów Oświaty PAN. Z Jubilatem znamy się blisko 60 lat. Pozwoliłam sobie na dorzucenie kilku prywatnych spostrzeżeń i uwag o Profesorze jako koledze z pracy oraz o wieloletniej znajomości z Państwem Profesorostwem Poznańskimi, Karolem i Jego żoną Marią, rodzinie i dla znajomych – Rysią.

Składam Profesorowi Karolowi Poznańskiemu serdeczne gratulacje z okazji niedawnego jubileuszu 90-lecia urodzin – ad multos annos, Karolu.

## BIBLIOGRAFIA

Borodziej Ł. (1972), *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie Kulturkampfu*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Karol Poznański (pedagog), [https://pl.wikipedia.org/wiki/Karol\\_Pozna%C5%84ski\\_\(pedagog\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Karol_Pozna%C5%84ski_(pedagog)) (dostęp: 20.03.2022).

Kurdybacha Ł. (1949), *Kuria rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1783*, Kraków: PAU.

Kurdybacha Ł. (1976), *Kuria rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1783*, w: tenże, *Pisma wybrane*, t. II, Warszawa: WSiP.

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

Lubieniecka J. (1960), *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Malinowski L. (2011), *Wychowanie patriotyczne w pracach Profesora Karola Poznańskiego*, w: A. Winiarz (red.), *W kręgu oświaty, szkolnictwa i nauki. Księga Pamiątkowa dedykowana Profesorowi Karolowi Poznańskiemu*, Lublin: Wydawnictwo I-F Drukarnia Bogusława Karzyńska-Woźniak.

Markiewiczowa H. (2011), *Profesor Karol Poznański, życie i działalność naukowa*, w: A. Winiarz (red.), *W kręgu oświaty, szkolnictwa i nauki. Księga Pamiątkowa dedykowana Profesorowi Karolowi Poznańskiemu*, Lublin: Wydawnictwo I-F Drukarnia Bogusława Karzyńska-Woźniak.

Miąso J. (1966), *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

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

Poznański K. (1968), *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, „Monografie z Dziejów Oświaty” t. IX.

Poznański K. (oprac.) (1993), *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim 1831–1870. Materiały źródłowe*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Poznański K. (oprac.) (2017), *Ustawodawstwo szkolne w Królestwie Polskim w latach autonomii administracyjnej 1815–1867: materiały i źródła do historii wychowania*, T. I–II, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

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

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

Szulakiewicz W. (2006), *Profesor Karol Klemens Poznański – historyk oświaty i wychowania, pedagog: (W siedemdziesiątą piątą rocznicę urodzin)*, „Kultura i Edukacja” Nr 2–3, <https://bazhum.muzhp.pl>.

Szulakiewicz W. (2021), *Człowiek uniwersytetu – przyczynek do biografii naukowej Profesora Karola Poznańskiego (w dziewięćdziesiątą rocznicę urodzin)*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 24(2).

Winiarz A. (2011), *Profesor Karol Poznański – organizator i pierwszy dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej*, w: A. Winiarz (red.), *W kręgu oświaty, szkolnictwa i nauki. Księga Pamiątkowa dedykowana Profesorowi Karolowi Poznańskiemu*, Lublin: Wydawnictwo I-F Drukarnia Bogusława Karzyńska-Woźniak.

### ***Karol Klemens Poznański, a scientist and professor a positivist***

#### **Summary**

**Aim:** The presented essay was prepared in connection with the 91<sup>st</sup> birthday anniversary of Prof. Karol Poznański, which falls in February 2022. Over 60 years of acquaintance with the professor prompted the author to reflect on his rich, many-sided personality.

**Methods:** In order to present his profile and evaluation, a retrospective analysis of the images preserved in the author's memory of the professor's behaviour towards both colleagues, staff and students was used. Synthesising and evaluating the scientific achievements of the distinguished jubilarian was to some extent facilitated by the reference books, especially publications directly dedicated to him.

**Results:** The profile of Prof. Poznański has been presented based on personal memories and literature.

**Conclusions:** In the era of confusion of notions and values, concerning also many representatives of the academic teachers, the presentation of the professor's profile was considered necessary for cognitive and application reasons.

**Keywords:** a historian of upbringing, an academic teacher, university, scientific work, didactics.



KS. EDWARD WALEWANDER  
Towarzystwo Naukowe  
KUL Jana Pawła II



## PROFESOR NA UNIWERSYTECIE – DROGI SPEŁNIENIA. NA KANWIE WŁASNEGO ITINERARIUM

Dwa ostatnie podwójne numery „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” były w dużej mierze poświęcone badaczom zajmującym się historią wychowania i myśli pedagogicznej (2021, nr 1–2). Szerzej przedstawiono też dorobek prof. Wiesława Jamrożka (2021, nr 3–4, s. 118–149).

Sądzę, że warto kontynuować tę dobrą inicjatywę. Dlatego jako jeden z wywołanych do tablicy (por. Meissner, Ślęczka, 2021, s. 60–89) pozwalam sobie na pewną sugestię. Chciałbym mianowicie pokusić się o jakieś własne przemyślenia na temat procesów, jakie towarzyszą spełnianiu się karier profesorskich na wyższych uczelniach. Może celowe będzie odwołanie się także do osobistych doświadczeń na uniwersytecie i poza nim, co będzie można uczynić, sięgając do własnego dorobku. Jest to o tyle bardziej celowe, że streszcza się on głównie w tematyce związanej z historią wychowania i ogólnej myśli pedagogicznej.

Wielka ilość ukazujących się studiów z dziedziny tu poruszonej – dodać trzeba gwoli prawdy, nie zawsze wysokich lotów – po prostu narzuca konieczność dokonywania od czasu do czasu przeglądów i sugerowania ocen na użytek adeptów pedagogiki oraz dziedzin pokrewnych. Daje to także okazję do generowania nowych tematów, zwłaszcza dotyczących badań najnowszych.

### I. DROGA DO PROFESURY

W kulturze europejskiej osoba profesora pracującego na uniwersytecie długo cieszyła się powszechnym uznaniem i szacunkiem. Potwierdzają to różne świadectwa nie tylko osób ze środowisk wyższych uczelni, ale także autorów wspomnień, w tym znanych powieściopisarzy, niekoniecznie, by tak napisać, zawodowo związanych z tymi środowiskami.

Hugo Steinhaus, wybitny matematyk, przed II wojną światową profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, po wojnie zaś związany z Uniwersytetem

Wrocławskim, etymologię słowa *profesor* wyprowadzał z łacińskiego czasownika *profiteor*, *profiteri*, znaczącego *jawnie coś wyznawać i odważnie deklarować swą postawę*. W swoich *Wspomnieniach i zapiskach* dał liczne przykłady takich właśnie profesorów-wyznawców, którzy cieszyli się niekwestionowanym uznaniem (Steinhaus, 1992, s. 498–501).

Henri-Frédéric Amiel, szwajcarski pisarz, filozof i mistyk, w swoim *Dzienniku intymnym*, który spisał w drugiej połowie XIX stulecia, dużo miejsca poświęcił między innymi temu, kim powinien być profesor dla swoich studentów. Jego przemyślenia są warte przypomnienia: *Chcę dla nich jedynie światła w skomplikowanym i trudnym przedmiocie. Za bardzo szanuję siebie i ich, żeby pozwalać sobie na retorykę. Moja rola to pomóc im zrozumieć. Wykład naukowy musi przede wszystkim być jasny, kształcący, dobrze zbudowany, przekonujący. Nie chodzi o to, żeby schlebiać studentom, ani o popis profesora, ale o poważne studium i gruntowne przedstawienie problemu. Ustępstwo w tym punkcie wydaje mi się wygodną nikczemnością. Mam wstręt do wszelkiego wymuszania i omamiania. To ciskanie w oczy, kokieteria i podstęp. Profesor jest kapłanem w swoim przedmiocie, oddaje mu honory z powagą i w skupieniu* (Amiel, 1977, s. 237; Por. także: Prus, 20.10.1901, cyt. za: Prus, 1901–1910, 1987, s. 12)<sup>1</sup>.

Z kolei Eliza Orzeszkowa, jedna z najwybitniejszych powieściopisarek polskiego pozytywizmu, w swojej do niedawna bardzo poczytnej nowelce pt. *Panna Antonina*, ukazującej niełatwą drogę życia nauczycielki z powołania, wyznała bez ogródek: *Raz tylko przez całe moje życie zdarzyło mi się spotkać profesora uniwersytetu... Miałam wtedy już lat ponad trzydzieści i o mało, o mało, żem przed człowiekiem tym nie ukłękła. Mąż nauki! Pokolenie młode do gwiazdy wiedzy prowadzi. Śmieli się wtedy wszyscy ze mnie, mówili, że pomiędzy nimi bywają tacy i owacy. A mnie co do tego? Kapłan nauki i – koniec. Wtedy też na człowieka tego patrząc, pomyślałam sobie: „Gdybym to ja na jego miejscu była”. Aż mi się w głowie od myśli tej zakręciło! Gdzie tam mnie, mizernemu robakowi, o takim szczęściu myśleć! Ale potem przyszło mi do głowy, że gdybym miała córki... (Orzeszkowa, 1949, s. 14; Por. Żeromski, 1997, s. 16–19). W myśli dodała pewnie, że tak pokierowałyby ich kształceniem, żeby każda mogła zasiąść na „katedrze profesorskiej”.*

Z wnikliwych obserwacji środowiska naukowego Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, jakie w okresie międzywojnia prowadził młody wówczas chłopiec (urodzony w 1926 r.), później uznany pisarz Tadeusz Konwicki, powstało takie oto niecodzienne jego wyznanie: *Za mego dzieciństwa profesor uniwersytetu znaczył najwyższe wtajemniczenie człowieczeństwa. Ja już nie biegalem za wojskiem. Ja biegalem za profesorami* (Konwicki, 1982, s. 318).

Znamienne są również wyznania Genadiusza Szymanowskiego, białoruskiego z pochodzenia polityka okresu II Rzeczypospolitej, który tak pisał o swoich

---

<sup>1</sup> Podobnie wyznał profesor historii literatury Leonard Sowiński. Według niego *profesorowie powinni podawać słuchaczom swoim ostatnie słowo nauki, jak przyrządzoną ostatecznie potrawę. [...] Nauka uniwersytecka wymaga samostnej pracy; profesorowie zaś powinni przede wszystkim wskazywać jej drogi właściwe* (Sowiński, 1961, s. 237).

studiach w Rosji: *Instytut Handlowy w Moskwie, w którym studiowałem ekonomię, skupiał profesorów najlepszych w całej Moskwie. Z Instytutu wyniosłem wielki respekt dla profesora wyższej uczelni. Profesor wyższej uczelni był dla mnie autorytetem nieomylnym, osobą wyższego rzędu, nie podlegającą żadnej krytyce i otoczoną nimbem. Taki mój stosunek do profesora wyższej uczelni przetrwał aż do chwili, kiedy zobaczyłem profesora Rybarskiego<sup>2</sup> na trybunie sejmowej. Nie pamiętam, na jaki temat przemawiał. Prawdopodobnie przeciwko rządowi, bo tak się unosił, pienił i parskał złością, że u mnie cały nimb, którym otaczałem postać każdego profesora wyższej uczelni, rozwiął się, znikł na zawsze. Mam o to do prof. Rybarskiego żal* (Szymanowski, 1998, s. 143)<sup>3</sup>.

Proces owego „rozwiwania się” nimbu profesorskiego rozpoczął się wszelako znacznie wcześniej, jeszcze w XIX stuleciu, i postępował sukcesywnie mimo jednoczesnego, wciąż żywego szacunku dla uniwersyteckich profesorów w szerokich kręgach społecznych (Por. Dawid, 2002, *passim*). Warto poznać tło tego procesu przynajmniej u nas, w Polsce. Istną kopalnią wiedzy o życiu w Polsce pod zaborami i w okresie II Rzeczypospolitej są chociażby niedawno wydane pamiętniki Henryka Ciecierskiego. Jest w nich mowa także o zwyczajach uniwersyteckich. Znajdziemy tam również niejedną wzmiankę wręcz o wykpiwaniu profesorów. Ciecierski wspominał: *W Rosji, a czasem i na naszych wschodnich Kresach, oficerowie, część czynowników, a nieraz i zwykli śmiertelnicy, gdy była mowa o jakimś człowieku nauki lub słuchaczu wyższej uczelni, wyrażali się lekceważąco, pogardliwie machając ręką: „Kakoj tam profesor! Kakoj tam student!* (Ciecierski, 2013, s. 694–695; por. Sowiński, 1961, s. 241).

Wiek XIX odznaczał się, jak wiadomo, szczególnym szacunkiem dla nauki i ludzi nauki. Natomiast w następnym stuleciu ów prestiż wciąż się obniżał. *Pierwsi zawinili Niemcy* – stwierdza z ironią wspomniany już Tadeusz Konwicki. – *To oni stworzyli nowoczesną naukę i oni ją zaraz przedrzeźnili. Dali światu profesorów bakteriologii i profesorów od napisów w latrynach, profesorów atomistyki i profesorów obyczajów burdelowych, profesorów od moralności i profesorów od ludobójstwa. Ale oni też pierwsi ostrzegli współczesnych: „Vier und zwanzig Professoren – Vaterland, du bist verloren!”* (Konwicki, 1982, s. 318)<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Chodzi tu o prof. Romana Franciszka Rybarskiego (1887-1942), ekonomistę, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Warszawskiego, polityka endeckiego i posła na Sejm RP.

<sup>3</sup> Podobnie konstatawał w 2017 r. wybitny rusycysta, prof. Jan Orłowski: *Bycie profesorem to powołanie i zobowiązanie społeczne. Kiedy dzisiaj słyszę w mediach zacietrzewionych pieniaczy politycznych z tytułami profesorskimi, jak nie stroniąc od wulgarnego języka i obraźliwych inwektyw, zwalczają swoich przeciwników, to myślę wtedy: czy nie wstyd wam hańbić godność tytułu profesora i deptać zasady kultury akademickiej?* (Orłowski, 2017, s. 27–28).

<sup>4</sup> Jest to nawiązanie do historii Niemiec. 18 maja 1848 r. we Frankfurcie nad Menem w znanym kościele pw. św. Pawła nastąpiło otwarcie tzw. Parlamentu Frankfurckiego, czyli Niemieckiego Zgromadzenia Narodowego. Za główne jego zadanie uznano utworzenie centralnych władz przyszłych zjednoczonych Niemiec, czyli odnowionej (lub raczej nowej) Rzeszy. Parlament liczył formalnie 831 deputowanych. Ostatecznie jednak mandaty przyjęło 585 członków, w tym aż 550 z wykształceniem akademickim. Wśród nich było ponad 200 prawników. Wielu akademików było profesorami uniwersyteckimi, jakoby mniej zorientowanymi w życiu codziennym. Stąd owa powtarzana do dziś ironia.

W Polsce po II wojnie światowej na znaczną dewaluację autorytetu profesora uniwersytetu złożyło się niewątpliwie kilka przyczyn, przede wszystkim jednak ogromne straty, jakie poniósł polski świat nauki w czasie niemieckiej i sowieckiej okupacji w latach wojny i po jej zakończeniu, w nowej, komunistycznej rzeczywistości Polski.

Przed wszystkim w początkach powojennej odbudowy placówek naukowych zbyt mało było takich postaci, które mogłyby przynajmniej usiłować przekazać młodemu pokoleniu nasze piękne tradycje uniwersyteckie czy, ogólnie, akademickie. Tworzono poza tym nazbyt wiele nowych wyższych uczelni o najrozmaitszym charakterze i zadaniach. Ściągano do nich całe rzesze młodzieży, dla której opracowywano nader drobiazgowy, ścisły program studiów, upodabniając przez to nominalne szkoły wyższe do szkół średnich. Nierówne zdolności i kwalifikacje młodzieży przyjmowanej na studia musiały poza tym z konieczności obniżyć wymagania, a tym samym poziom naukowy uniwersytetów i innych szkół wyższych.

Nadto dla władzy koniecznością stało się tworzenie nowej kadry profesorskiej, podporządkowanej wymogom politycznym i ideologicznym. Przygotowanie zaś pełnowartościowego profesora to proces długi, wymagający przede wszystkim zaangażowania „mistrza”. Po wojnie zaś takich mistrzów było jak na lekarstwo. W dodatku niejeden z nich otrzymał od władz komunistycznych tak zwany wilczy bilet z racji nieprzystosowania się do wymogów komunistycznych. Braki w kadrze profesorskiej łatano tak zwanymi docentami „ustępu” – chodziło o odpowiedni ustęp ustawy o szkolnictwie wyższym. To właśnie te postaci zaważyły w znaczącym stopniu na upadku autorytetu kadry naukowej wyższych uczelni.

Przed powojennym pokoleniem profesorów stało trudne zadanie, by mimo często niewielkich możliwości sprostać wszystkim powinnościom tej profesji i reprezentować na wyższych uczelniach obowiązujące w niej kulturę i godność<sup>5</sup>. Szczęściem dla ówczesnych wyższych uczelni było to, że reżim był zmuszony tolerować starą kadrę, zresztą dość już nieliczną, która jednak do czasu jej ostatecznej eliminacji zdołała, dzięki Bogu, dać początek kolejnemu pokoleniu uczonych z prawdziwego zdarzenia. Pośród nich nie brakowało niedawnych tak zwanych volksdocentów (nawiązanie oczywiście do volksdeutschów...), gdyż niektórzy z nich na szczęście zrozumieli, że mądrość nie bierze się z nominacji.

## II. ITINERARIUM UNIWERSYTECKIE KS. EDWARDA WALEWANDRA<sup>6</sup>

Autor niniejszego tekstu, Edward Walewander, po ukończeniu zwykłych stopni edukacji, czyli szkoły podstawowej i średniej, odbył regularne studia

---

<sup>5</sup> Por. ciekawe wspomnienia na ten temat m.in. Janusza Pajewskiego, profesora Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (Pajewski, 1983, s. 202–209). Podobnie wspominał po latach Jan Ernst, profesor UMCS (Ernst, 1988, s. 134 i 140–141).

<sup>6</sup> Ta część artykułu to zmieniona wersja tekstu pt. *Sylwetka profesora w perspektywie czasu* opublikowanego w pracy zbiorowej *Nauczyciele. Szkice portretów uczonych i nauczycieli* (Królikowska, Falkowska, 2018, s. 11–24).

filozoficzno-teologiczne w Wyższym Seminarium Duchownym w Lublinie, acz magisterium z teologii uzyskał na Leopold-Franzens-Universität w Innsbrucku (1974) i tam też w 1978 r. obronił doktorat (druk: *Echa Powstania Styczniowego w prasie austriackiej* (1989) oraz *Die österreichische Presse und der polnische Januaraufstand* (1991)). W Innsbrucku również 25 stycznia 1974 r. przyjął święcenia kapłańskie z rąk Opilio Rossiego, wówczas arcybiskupa, nuncjusza apostolskiego w Austrii, później kardynała<sup>7</sup>.

Po zakończeniu studiów został wikariuszem w parafii katedralnej w Lublinie, a od 1979 do 1983 r. – prefektem studiów w macierzystym Wyższym Seminarium Duchownym w Lublinie.

Od 1 października 1980 r. rozpoczął pracę naukowo-dydaktyczną w KUL – prowadził wykłady z historii Kościoła nowoczesnego. W latach 1983–1985 był starszym asystentem, później adiunktem (do 1995 r.) w międzywydziałowym Instytucie Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL. Od września 1990 do marca 2005 r. był też dyrektorem tego Instytutu.

Habilitował się w KUL w 1995 r. na podstawie rozprawy *Wychowanie chrześcijańskie w nauczaniu i praktyce Kościoła katolickiego na ziemiach polskich w II połowie XIX wieku* (1994; wyd. II – 1996).

Na początku października 1996 r. został zatrudniony w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych KUL, od 1997 r. na stanowisku profesora KUL. Od 1997 r. aż do emerytury w 2018 r. był w tymże Instytucie kierownikiem Katedry Pedagogiki Porównawczej<sup>8</sup>.

W 2009 r. otrzymał tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych.

Od czasu zatrudnienia w Instytucie Pedagogiki KUL prowadził seminarium magisterskie i doktoranckie. Wypromował 215 magistrów i 10 doktorów. Pod jego kierunkiem powstało też 29 prac licencjackich w Puławskiej Szkole Wyższej.

W badaniach naukowych ks. E. Walewandra można wyróżnić cztery nurty: pedagogika chrześcijańska i studia nad problematyką polonijną oraz duchowość chrześcijańska oraz historia Kościoła i wychowania.

## A. PEDAGOGIKA CHRZEŚCIJAŃSKA

W nurcie pedagogiki autor podjął pionierskie na polskim gruncie badania i studia nad pedagogiką chrześcijańską, która nie jest tożsama z pedagogiką laicką. Na początku XX w. na Uniwersytecie Katolickim w Lowanium z pedagogiki ogólnej wyodrębniono mianowicie nurt nazwany pedagogiką chrześcijańską (*la pédagogie chrétienne*), a z niej kolei także pedagogikę kościelną, katolicką. Oczywiście roztropnie uznano, że w Kościele katolickim pedagogika

<sup>7</sup> W Innsbrucku studiował ks. Józef Pastuszka (1897–1989), później wieloletni profesor KUL, znany psycholog. Na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu w Innsbrucku obronił w 1920 r. doktorat z teologii, a pięć lat później na Wydziale Filozoficznym doktorat z filozofii. Por. Szumił (2018, s. 17).

<sup>8</sup> W latach 2016–2018 funkcjonowała jako Katedra Pedagogiki Porównawczej i Filozofii Wychowania.



świecka i pedagogika chrześcijańska powinny być ściśle z sobą skorelowane, mimo że w wielu aspektach się różnią. Pedagogika chrześcijańska od początku nawiązywała do tradycji grecko-rzymskiej, a przy tym dysponowała własnym ponad dwutysiącletnim doświadczeniem (por.: Walewander, *Katedra Pedagogiki Porównawczej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, 2013).

W ramach pedagogiki chrześcijańskiej ks. E. Walewander prowadził własną gruntowną refleksję metodologiczną. Omawiał kierunki badań Instytutu Pedagogiki KUL, zadania swojej Katedry, a także przedstawiał dorobek całego Wydziału Nauk Społecznych KUL. Z całej prakseologii wychowawczej Kościoła w Polsce, stosowanej w instytucjach, placówkach kościelnych (np. w kościelnych szkołach i zakładach wychowawczych) i w duszpasterstwie ogólnym (np. w parafiach, gdzie odbywa się nie tylko przepowiadanie wiary, ale i wychowywanie według określonych reguł), starał się wydobyć i dobitnie sformułować naukowe założenia i zasady pedagogiczne. Kościół właściwie wszystkie stosowane przez siebie środki (słowa, sakramenty, praktyki, liturgię) przekłada zarazem na wartości pedagogiczne.

Mając na względzie efekty owej refleksji, ks. E. Walewander szybko uzupełnił o ten aspekt swoją pracę habilitacyjną *Wychowanie chrześcijańskie w nauczaniu i praktyce Kościoła katolickiego na ziemiach polskich w II połowie XIX w.*, poszerzając zawarte w niej tezy i konstatacje o studia dotyczące rozwoju pedagogii chrześcijańskiej i jej wpływu w tym okresie na społeczeństwo polskie, kiedy szerzyły się prądy liberalne i ateistyczne, walczące z Kościołem, i była praktykowana określona pedagogika laicka. Do wspomnianych studiów należy zaliczyć m.in. rozprawy: *Kontekst ideologiczny i społeczny powstania i rozwoju skautingu katolickiego* (2002, s. 12–22), *Proboszczowie krasnobrodzcy od połowy XIX wieku* (2012), a także *Potrzebę wychowania do wartości* – referat wygłoszony na inauguracji Centrum Kształcenia Nauczycieli w Akademii Polonijnej w Częstochowie (1998).

Swoją główną, źródłową i dobrze udokumentowaną pracę z dziedziny pedagogiki ks. E. Walewander napisał już po habilitacji. Jego *Pedagogia katolicka w diecezji lubelskiej 1918–1939* (2007) traktuje o całokształcie pedagogicznych walorów Kościoła katolickiego na przykładzie diecezji lubelskiej. Książka otrzymała bardzo pozytywne recenzje. Wydaje się, że problematyka tego studium o diecezji lubelskiej dotyczy spraw dość typowych dla całej II Rzeczypospolitej. Ze zjawisk powszednich i często niezauważanych zostały w niej wydobyte liczne oryginalne zasady pedagogiczne. Diecezja, zarówno jako samo biskupstwo, jak i poszczególne parafie, okazuje się mianowicie szczególnym podmiotem wychowawczym w ujęciu katolickim. Duszpasterstwo w diecezji nie polega wszelako tylko na głoszeniu Ewangelii i nauczaniu wiary. Obejmuje także działalność wychowawczą, prowadzoną prawie wszystkimi możliwymi środkami, a mianowicie przez instytucje diecezjalne, stowarzyszenia, bractwa, szkoły wyznaniowe, liturgię, sakramenty, modlitwy, nabożeństwa, zwyczaje kościelne, sztukę, biblioteki parafialne, czasopisma itp. Do tego dochodzą też różnorodne środki okresowe:



święta, misje, rekolekcje, sanktuaria, pielgrzymki, koła i spotkania, duszpasterstwo młodzieżowe, oddziaływanie na organizacje państwowe, takie jak harcerstwo, poprzez kapelanowanie różnym ich grupom itp.

Wychowanie chrześcijańskie nie ogranicza się tylko do sfery, by tak rzec, samej kościelności, lecz otwiera się także na wizję społeczeństwa, państwa i całego świata, na różne światopoglądy, na swoiste problemy wsi i na kwestię społeczną, na kulturę, naukę oraz na całą konkretną egzystencję katolika. Słowem, diecezja jest swoistym, bardzo silnym środowiskiem wychowawczym. Trzeba zaznaczyć, że autor nie tylko wydobywa te wszystkie kwestie, analizuje je i syntetyzuje w pewien zasadniczy segment wiedzy, ale także często poddaje krytyce, dostrzegając pewną fasadowość i niekiedy słabość niektórych stosowanych środków wychowawczych.

Wkrótce po *Pedagogii katolickiej...* ukazała się kolejna rozprawa autora, kontynuująca podejmowane wcześniej problemy. Było to studium *Działalność wychowawcza Kościoła lubelskiego 1939–1945* (2009). Niewątpliwie w tym okresie Kościół stosował szczególne metody wychowawcze, działał bowiem w sytuacjach ekstremalnych, kiedy według okupujących nasz kraj Niemców środkiem wychowawczym dla Polaka miały być przymusowe roboty dla okupanta, terror, propaganda faszyzmu, a także obozy pracy i obozy zagłady. Podobną problematykę autor porusza w pracy o losach i postawach kapłanów Zamojszczyzny (*Kapłani Zamojszczyzny okresu okupacji*, 1996) oraz w opracowanych przez siebie wspomnieniach krasnobrodzkiego wikariusza, ks. Marcina Bardela, więźnia obozu koncentracyjnego w Dachau (*Z Krasnobrodu przez obozy i obczyznę do rodzinnych stron*, wyd. II, 1996) czy też okupacyjnego dziennika lubelskiego prawnika Remigiusza Moszyńskiego (*Dziennik 1939–1945. Wojna i okupacja w Lublinie w oczach dorosłych i dzieci*, 2015).

Warto przy tym podkreślić, że autor mimo wszystko nie żywi urazy do Niemców. Napisał m.in. książkę *Życie dla pojednania* (1997), w której omawia zagadnienia kościelno-religijne oraz kulturalne widziane w perspektywie wspólnych, polskich i niemieckich, zagrożeń oraz nadziei na ich przezwyciężenie. Bywa też w Niemczech częstym gościem. Wygłasza tam wykłady (zob. np. *Druza wojna światowa a losy Polski i Polaków*, 2007, s. 50–53).

Innym przejawem kontynuacji badań jest współautorstwo, redakcja i przedmowa do dzieła zbiorowego *Oblicze ideologiczne szkoły polskiej 1944–1956* (2002). Warto też wspomnieć o redakcji wspomnień Jadwigi Ihnatowicz-Suszyńskiej *Z korzeniami wyrwiemy was* (1996, wyd. angielskie *We will uproot you*, 2005). Książka ta ukazuje problemy wychowania w rodzinie w trudnych warunkach zesłania do Kazachstanu, a także druzgocące, widoczne do dzisiaj skutki, jakie owe deportacje pozostawiły w świadomości ludzi. Problem ten został poruszony m.in. w jednej z prac magisterskich, która powstała na prowadzonym przez autora seminarium z pedagogiki porównawczej (por. Stopikowska, 2000).

Autor nie pomija także oczywiście teorii pozakatolickich. Dowodzi tego opracowanie przez niego publikacji *O duszy nauczycielstwa* Jana Władysława Dawida,

słynnego pedagoga z przełomu XIX i XX wieku, pioniera pedagogiki doświadczalnej w Polsce. Doczekała się ona dwóch wysokonakładowych wydań kieszonkowych (II wyd. w 2002 r.). Jest redaktorem i współautorem publikacji zbiorowej *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w latach 1918–1939* (2000). Rezultatem zorganizowanego przez autora międzynarodowego seminarium naukowego jest praca zbiorowa zatytułowana *Biskup lubelski Marian Leon Fulman. Pedagog trudnych lat* (2010), pod jego redakcją i z dużym udziałem autorskim. Zagadnieniom kontaktów naukowych pracowników KUL z innymi ośrodkami naukowymi na Zachodzie, zwłaszcza w Belgii, poświęcona jest książka *Belgia we wspomnieniach pracowników KUL po drugiej wojnie światowej* (2011).

Odpowiedzią na aktualne problemy pedagogiczne jest niewielka broszura *Postmodernizm a pedagogia katolicka* (2001), która zyskała kilkanaście pozytywnych recenzji i była przedrukowywana w wielu pismach krajowych, a nawet w czasopiśmie fachowych za granicą – w językach portugalskim i niemieckim. W książeczce „*O duszy nauczycielstwa*” – *przed stu laty i dziś* (2012) zostały z kolei omówione aktualne zagadnienia z dziedziny pedeutologii. Wspomnieć też trzeba rozprawę autora *Parafiada – współczesny model pracy wychowawczej pijarów w Polsce*, opublikowaną w pracy zbiorowej pt. *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej*, t. III (2011).

Godne uwagi są również publikacje z dziedziny biografistyki pedagogicznej, zwłaszcza o pracownikach naukowych UMCS, np. *Profesor Mieczysław Wieliczko. Moje z nim rozmowy* (2011), czy też dłuższa rozprawa o dawnym profesorze KUL pt. *Pedagogia uniwersytetu w życiu i działalności Zygmunta Bolesława Kukulskiego (1880–1944)* (2010). W publikacji pt. *Ks. Józef Bazylak (1932–2013). Takim pozostał wśród nas...*, której ks. E. Walewander jest współautorem, uwieczniony został jeden z dawnych profesorów Akademii Teologicznej w Warszawie. Książka ta w 2013 r. doczekała się dwu wydań.

Dotąd wyszło drukiem pięć tomów *Kazań i przemówień* ks. E. Walewandra. W *Przedmowie* do pierwszego tomu autor przypomniał, że obowiązki profesora uniwersytetu, zwłaszcza gdy jest kapłanem, sprowadzają się do trzech zasadniczych obszarów oddziaływania. Ma on *legere* (wykładać), *disputare* (brać udział w dyskusjach) i *praedicare* (przepowiadać, czyli m.in. głosić kazania i wygłaszać przemówienia uniwersyteckie). Zbiór przemówień wygłoszonych przez autora to swoisty pamiętnik, dający czytelnikowi nie tylko pewien obraz wydarzeń, w których autor uczestniczył, ale przekazujący też opracowaną przez niego skrupulatnie dokumentację, niekiedy przywoływaną na żywo i niejako *ad hoc*, zależnie od okoliczności i potrzeb.

## B. NURT BADAŃ NAD PROBLEMATYKĄ POLONIJNĄ

Ogrom pracy autor włożył w studia nad emigracją polską, tą wolną i tą przymusową, nad uchodźcami i nad deportowanymi, głównie tymi wywiezionymi na Wschód. W tym nurcie badań zajmował się również postawami mentalnymi,

społecznymi i religijnymi. Interesowały go problemy pedagogiczne, jednostkowe i zbiorowe. Jego *Problematyka wychowawcza w środowiskach emigracyjnych* miała dwa wydania (1999, wyd. II – 2000). Obie edycje uzyskały wiele bardzo pozytywnych recenzji. Podjęta próba badania problematyki wychowania w środowiskach emigracyjnych nawiązuje niejako do Floriana Znanińskiego *The Polish peasant in Europe and in America* (t. 1–5, Boston 1918–1920), który na podstawie prostych danych zjawiskowych i materialnych starał się dotrzeć – od strony socjologicznej – do wewnętrznych postaw chłopów polskich na emigracji.

Wychowywanie na emigracji, przede wszystkim dzieci i młodzieży, a po części i dorosłych, jest bardzo skomplikowane zarówno przedmiotowo, jak i metodologicznie. Dokonuje się ono w rodzinach, stowarzyszeniach, organizacjach i w zwykłych wspólnotach. Z reguły prowadzi je duchowieństwo polskie, które posługuje się teologiczną koncepcją wychowania, eklezyjalnym doświadczeniem oraz kościelnymi środkami pedagogicznymi (por. np. *Leksykon geograficzno-historyczny parafii i kościołów polskich w Kanadzie*, t. 1–2, 1992–1993, wydany pod redakcją i współnapisany przez autora z okazji pięćsetnej rocznicy odkrycia Ameryki; *Polskie parafie i misje katolickie na obczyźnie*, 2000, s. 57–69). W prezentowanych badaniach chodzi autorowi m.in. o utrzymanie lub wzbudzenie więzi duchowej ze „starą” ojczyzną, o szacunek dla niej i dla jej tradycji, a jednocześnie o otwarcie się na nową ojczyznę, na nowe społeczeństwo i nową kulturę, nade wszystko zaś o ukształtowanie odpowiednich postaw moralnych, które na emigracji są zwykle zagrożone. Autor wraca też często do analiz metodologicznych – zob. *Instytut Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL. Zadania, możliwości, perspektywy*, 1992, s. 97–104; *Z badań nad rodziną polonijną* (2000, s. 263–271); *Polonia w Ameryce w badaniach środowiska naukowego KUL (zadania i perspektywy)* (1998, s. 38–42).

Jest także redaktorem bądź współautorem wielu oryginalnych prac o Polonii i Polakach żyjących w poszczególnych krajach Europy i świata. Serię tę otwierają trzy tomy pracy źródłowej *Polacy w Rosji mówią o sobie* (1991–1995), potem omawiane są inne kraje, a zatem *Polacy w Estonii mówią o sobie* (1997) oraz *Polacy w Mołdowie mówią o sobie* (1995). Oprócz prac źródłowych są też liczne oryginalne monografie: *Polacy i Niemcy w Rosji* (1993), *Polacy na Łotwie* (1993, wyd. II, poszerzone, ukaże się pod koniec 2022 r.), *Polacy w Mołdawii* (1995), *Polacy w Estonii* (1998), *Polacy w Armenii* (2000), *Polacy w Gruzji* (2002), *Polacy w Azerbejdżanie* (2003), *Polacy na Krymie* (2004), *Polonia w Austrii. Z dziejów duszpasterstwa i pracy społecznej* (1998). Wspomnieć trzeba również pomniejszych artykuły o Polakach żyjących w Ukrainie, w Ameryce Łacińskiej i inne (por. np. *Duszpasterstwo polskie w Ameryce Łacińskiej. Przyczynek do bibliografii* (1999, s. 45–54)). Obraz dopełniają inne rozprawy, takie jak np. *Odrodzenie Kościoła rzymskokatolickiego na Ukrainie* (1999, s. 307–319), *Rola świadectw bezpośrednich w kształtowaniu obrazu Polaków i Polonii na Wschodzie* (1998, s. 25–34).

Syntezą badań polonijnych są studia *Emigracja polska w badaniach pracowników Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego* (druk w: *W nieustannej trosce*

o polską diasporę. Tom studiów dedykowany Arcybiskupowi Szczepanowi Wesołemu, 2012, s. 447–462) oraz *Instytut Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL – zadania, możliwości, perspektywy* (2009, s. 7–14).

Prowadzone przez wiele lat badania autora nad losami Polaków na Wschodzie tak podsumował Amerykanin John Grondelski: *Książd prof. Walewander wykonał trudną do przecenienia i niezastąpioną pracę, dokumentując historię Polaków w byłych sowieckich republikach. Jest to praca szczególnie ważna, ale i też szczególnie trudna. Większość ludzi, którzy migrują, niezależnie od tego, czy to wybór, czy przymus, należy do tak zwanych «szarych mas» – to najczęściej ludzie nie mający specjalnych warunków i pilności do siedzenia i spisywania swej historii. Większość czasu i sił poświęcają na walkę o przetrwanie. Zapisać historię tych ludzi to nie sprawa przeczytania książek i zestawienia cytatów. Jest to raczej zadanie podobne do mozolnej pracy poszukiwacza złota, który stojąc w zimnej wodzie, długo i cierpliwie przesiewa ręcznie piasek, poszukując wśród mnóstwa pospolitych kamyków tej czystej i prawdziwej grudki* (Walewander, 2003b, s. 236).

Sam autor przyznaje jednak, że wiele jeszcze pozostało do zrobienia. Dalszych badań i poszukiwań wymaga zwłaszcza pedagogia Kościoła na emigracji, szczególnie w zakresie stosowanych metod.

### C. KSZTAŁTOWANIE POSTAW DUCHOWYCH

Pedagogia, w konsekwencji więc także pedagogika chrześcijańska oraz kościelna, nie poprzestaje na kształtowaniu li tylko postaw zewnętrznych i zachowań empirycznych, lecz chce sięgać do postaw duchowych, do ducha ludzkiego i do samej głębi każdej osoby. Kościół od wieków wychowuje ludzi do życia wewnętrznego, czyli – jak to się dziś mówi – do duchowości. Jest to wewnętrzna strona religijności (por. *Religijność w perspektywie dziejowej. Studia i szkice*, 1996). Przy tym warto podkreślić, że odpowiednie postawy duchowe są pożądane nie tylko z punktu widzenia religii, ale także życia świeckiego, w tym zwłaszcza państwowego. Jest to coś więcej niż dawna hagiologia. Wszystkie te kwestie są niestety wciąż słabo zbadane naukowo. Dużą rolę odgrywa w nich intuicja, tradycja oraz praktyka. Dlatego należy je próbować badać i prezentować *pro publico bono*.

Autor przyznaje, że w tym zakresie z jego strony są to raczej tylko próby. Wychodzi tu od dawniejszych jeszcze prac hagiograficznych o Kolumbie Białeckiej i duchowości sióstr dominikanek (np. *Dominikański wzorzec świętości w życiu i dziele Kolumby Białeckiej 1838–1887*, 1993). Temat ten uporządkował po habilitacji w rozprawie *Rola wychowawcza Zgromadzenia Sióstr Dominikanek w społeczeństwie polskim XIX wieku* (1999, s. 119–130). Na uwagę zasługuje też rozprawa *Życie duchowe na ziemiach polskich w XIX w. oraz w dwudziestoleciu międzywojennym* (1996, s. 71–82) o szeroko rozumianym życiu duchowym w wymiarze społecznym. Innego rodzaju próbą są artykuły publicystyczne, np. *Duchowość nauczyciela* (2003), hasło *Duchowość w Leksykonie pedagogiki religii* (2007, s. 121–122) oraz artykuł *Błogosławiona Marcelina Darowska na tle kobiecego ruchu religijnego*

na ziemiach polskich w XIX i na początku XX wieku (1999, s. 332–338). Także inne, mniejsze teksty, np. *Zakonotwórcza misja Kolumby Białeckiej (1838–1887) i duchowe znaczenie jej imienia* (2009, s. 199–205) oraz *Życie w obronie wartości. Siostra Gabriela Jaworska OP 1950–2012* (2015).

Autor od dawna stara się być blisko człowieka. Może dlatego oprócz artykułów i książek czysto naukowych, o tematyce związanej z pracą zawodową na uniwersytecie, a także poruszających zagadnienia skądinąd go interesujące, od pewnego czasu publikuje też teksty dotyczące środowiska własnego pochodzenia, ze szczególnym uwzględnieniem kolejnych etapów swojej edukacji od Szkoły Podstawowej w Niemirówku, poprzez szkoły średnie w Tomaszowie Lubelskim i w Lublinie, do akademickiej w Wyższym Seminarium Duchownym w Lublinie i Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (por. *Pozostali w naszej pamięci*, 2018 – redakcja, wstęp i współautor), jak też w *Uniwersytecie Franciszka-Leopolda* w Innsbrucku czy też w Collegium Canisianum w tym samym mieście. Na ile może, stara się uwiecznić ludzi i środowiska, którym więcej czy mniej zawdzięcza w swoim życiu (taki charakter ma na przykład praca wspomnieniowa *Niemirówek w starej fotografii. Ludzie i zdarzenia*, 2020).

Oprócz publikacji na temat szkół i uczelni ma też w dorobku wiele tekstów z dziedziny biografistyki. Chętnie opracowuje życiorysy osób duchownych i świeckich zawsze na tle środowiska ich pochodzenia i życia. Za historykiem ks. Zygmuntem Zielińskim powtarza często, że biografie są żywym przyczynkiem do dziejów społeczności, w której opisani ludzie żyli i działali. Opisanie dziejów konkretnych diecezji czy parafii byłoby z pewnością bardziej plastyczne, gdyby pojawiały się w nich choćby najskromniej ujęte biografie duszpasterzy, rzeczywistość bowiem budują nie urzędy i ich aktywność, ale konkretni ludzie. Ich charakterystyka jest najbardziej plastycznym tworzywem historycznym (Zieliński, 2018, s. 167).

Pedagogia katolicka, jak widzimy, zmierza dziś w kierunku kształtowania odpowiednich postaw życiowych i kreowania doskonalszego życia duchowego.

## D. HISTORIA KOŚCIOŁA I WYCHOWANIA

Odrębnym nurtem w twórczości autora jest historia Kościoła, która stanowi swoistą pomoc dla pedagogiki kościelnej. Spotyka się wprawdzie opinie, że historia Kościoła nie ma nic do pedagogiki, ale nie jest to pogląd do końca słuszny. Owszem, historia Kościoła nie ma nic albo ma niewiele do pedagogiki ateistycznej, np. marksistowskiej, ale ma bardzo dużo do pedagogiki kościelnej, gdyż po prostu nie można tej pedagogiki zrozumieć bez Kościoła. Oczywiście pedagogika kościelna korzysta – i musi korzystać – możliwie wiele z pedagogiki świeckiej, naukowej, ogólnoludzkiej, ale musi też uwzględniać – przynajmniej pedagogika materialna – Kościół i jego historię. Na tym właśnie polega jej nowość.

Prace z dziedziny historii Kościoła napisane przez autora nie są zbyt liczne. Tę problematykę traktuje raczej pomocniczo. Ale trzeba pamiętać, że w dziedzinie



nieeksperymentalnej cała problematyka tkwi głęboko w historii, w przeszłości, w konkretnej sytuacji historycznej, choćby dopiero co minionej. Widać to wyraźnie na przykład w jego rozprawie na temat pedagogii Kościoła w krajach powstałych po rozpadzie Związku Radzieckiego, zatytułowanej *Katolicyzm na wschód od Bugu. Fakty i nadzieje* (1998), w książce *Losy pedagogów polskich na Wschodzie* (2002), zawierającej artykuły i wspomnienia, w pracy zbiorowej *Polacy na uniwersytecie w Innsbrucku* (2001) czy też w autorskiej książce *Lublin w migawce. Między Powstaniem Styczniowym a wybuchem I wojny światowej* (2017).

Kilkukrotnie publikowane było krytyczne wydanie dokumentu z 1864 r., odnalezionego 20 października 2008 r. w Krasnobrodzie (por. np. *Niezwykłe odkrycie w Krasnobrodzie*, redakcja, wstęp i przypisy, „Lublin. Kultura i Społeczeństwo” 2008, nr 7; „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 2008, t. 90; „Roczniki Historii Kościoła” 2 (2010)) oraz *Krasnobród. Sanktuarium i duszpasterze* (2018).

\* \* \*

Podsumowując, ks. prof. dr hab. Edward Walewander, emerytowany profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, wydał ogółem – wliczając publikacje drobniejsze – 1200 pozycji, w tym 35 książek własnych oraz 39 książek, których był redaktorem i współautorem. W swoim dorobku ma poza tym kilkadziesiąt przedmów do książek o tematyce pedagogicznej, polonijnej oraz dotyczących Polaków żyjących na obczyźnie. Napisał też ponad sto recenzji prac innych autorów, głównie historycznych i pedagogicznych.

### III. PROGNOZY

Profesor przyszłości to uczonej przede wszystkim niezależny od ideologii sprzecznym ze zdrową antropologią. Chyba najlepiej myśl tę rozwinął przed laty Kazimierz Twardowski. Ten znany filozof, profesor Uniwersytetu Lwowskiego, w 1933 r., kiedy u naszych zachodnich sąsiadów umacniał się narodowy socjalizm, pisał, że profesor nie przyjmuje rozkazów od żadnych czynników zewnętrznych i *nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz za panów swoich uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie i jedno tylko ma zadanie: dochodzenie należycie uzasadnionych sądów prawdziwych, albo przynajmniej jak najbardziej prawdopodobnych. [...] Tworzy [...] najwyższe wartości intelektualne, które przypaść mogą człowiekowi w udziale* (Twardowski, 1933, punkt 3, b. n. s; por. też: Newman, 1990, *passim*).

Warto przy tym zaznaczyć, że Kazimierz Twardowski otwarcie manifestował swe ateistyczne przekonania, ku zmartwieniu zresztą swego brata, arcybiskupa lwowskiego, toteż pisząc to, co wyżej przytoczono, miał zapewne na myśli zwłaszcza wpływ katolicko-kościelny.

Wykładowca uniwersytecki powinien mieć czas dla swoich studentów. Jochen Hörisch, niemiecki badacz problemów szkolnictwa wyższego, w studium o bardzo



wymownym tytule *Die ungeliebte Universität* [*Niekochany uniwersytet*] podkreśla z naciskiem, że *profesorowie, którzy nie znają swoich studentów, a studenci, którzy nie mają szans na rozmowę ze swoimi profesorami, prowadzą uniwersytet ad absurdum* (Hörisch, 2006, s. 127). W trosce o to, by czytelnik nie przeoczył aktualnych wywodów na temat zagrożeń szkolnictwa uniwersyteckiego, Hörisch nadał swojej pracy wprost publicystyczny podtytuł: *Rettet die Alma Mater!* [*Ratujcie Alma Mater!*]<sup>9</sup>. Profesor Zygmunt Zieliński jest jeszcze bardziej konkretny, kiedy stwierdza: *A co do trybu studiów uniwersyteckich, trzeba na to spojrzeć „sine ira et studio”, bo z całą pewnością problem ten wymaga wszechstronnej analizy, i to w oparciu o już nabyte doświadczenia* (Zieliński, 2014, s. 51).

Profesor uniwersytetu potrzebuje i dzisiaj wystarczająco dużo czasu na spokojną pracę. Bardziej niż kiedykolwiek wcześniej potrzebny jest mu po prostu czas, a nie rozbuchana, niepotrzebna biurokracja, która nie daje szans na spokojną twórczość.

W jakim stopniu uniwersytet realizuje swoje zadania? – pyta profesor Maria Oleś. *Czy – podążając ku nowoczesności w duchu kulturowych przemian – nie staje się powoli korporacją, która ma za zadanie dobrze i sprawnie funkcjonować, nie przynosząc strat? [...] Można oczywiście uczyć myślenia, nie mając wielu niezbędnych pomocy dydaktycznych, ale czy uczelnia, w której przybywa kolejnych pokoi biurowych z szeregiem urzędników, masą ankiet, regulacji, regulaminów, formularzy, fikcyjnych przetargów – jest jeszcze uniwersytetem?* (Oleś, 2015, s. 148).

Po latach pośpiesznych, nieprzemyślanych, nieprzygotowanych dogłębnie reform trzeba przede wszystkim uświadomić sobie, co oznacza słowo „reforma”. Nawołuje ono mianowicie do przywracania kształtu, właściwej formy temu wszystkiemu, co jest zagrożone utratą tego, co istotne, w tym wypadku w misji uniwersyteckiej. Wiele reform studiów wyższych i w ogóle całej edukacji doprowadziło wprost do zniekształcenia szkolnictwa (Kaube, 2019, *passim*). Dlatego teraz niezbędne jest przygotowanie mądrze przemyślanej reformy, by misja profesora uniwersytetu mogła przeżyć oczekiwany renesans.

Ma rację ks. prof. Zygmunt Zieliński, który po wielu latach pracy profesorskiej na uczelniach wyższych w Polsce i za granicą w swojej książce zatytułowanej – jakże słusznie – *Kłopoty z tożsamością* z pełnym przekonaniem krytycznie ocenia między innymi tzw. system boloński. Postuluje konieczne spokojne reformy, gdyż *system ten nie działa, bo działać nie może, jako że ani w prawie, ani w medycynie, ani w studiach politechnicznych nie można produkować dyletantów, gdyż odbiłoby się to na naszym zdrowiu, bezpieczeństwie i stabilności dachu nad głową* (Zieliński, 2018, s. 49)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Podobnie sądzą inni autorzy. Por. np. Sawicki, 2014, s. 61-68; Kreiml, 2015, s. 84-87.

<sup>10</sup> Takie samo stanowisko panuje także na Zachodzie Europy, np. w Niemczech. Por. m.in. Reder, 16.10.2012, s. 1; Dirsch, 3.01.2017, s. 10. Por. także: Strzelecki, 2017, s. 37-48. Por. też: Gralewski, 1920, s. 27; Łukasiewicz, 1936, *passim*; Estkowski, 1955, s. 199-201; Jackiewiczowa, 1960, s. 377-378; Pajewski, 1983, s. 202-207; Stuligrosz, 2010, s. 182.

Narzekanie na poziom szkół wyższych jest powszechne i zdaje się nie mieć końca. Dlaczego zatem nie podejmuje się konsekwentnych decyzji w celu polepszenia sytuacji? Przypuszczalnie dlatego, że nikt dziś, jak pisał Jochen Hörisch, nie lubi uniwersytetów:

- politycy, ponieważ uczelnie wyższe żądają pieniędzy na swe utrzymanie;
- profesorowie, ponieważ uniwersytety nie odpowiadają ideałom wolnych badań i nauki;
- studenci, ponieważ szkoły wyższe zabierają im rzekomo najlepsze lata życia.

*Alma Mater* musi stać się znowu miejscem, gdzie profesorowie i studenci czują się na swoim miejscu, gdyż zajmują się tym, co jest warte ich największego poświęcenia, radości tworzenia i twórczego eksperymentowania w badaniach i w zdobywaniu wiedzy (Por. Zieliński, 2019, s. 55–93).

Na koniec wypada dopowiedzieć jeszcze – i to pod adresem całego szkolnictwa, zwłaszcza uniwersyteckiego: nie wolno produkować dyletantów, szczególnie w szeroko pojętej humanistyce, gdyż to ona ustawia człowieka, dając mu jakąś czytelną perspektywę rzeczywistości i wytyczając szlak, jakim powinno iść ludzkie życie.

Czy można liczyć na takie miejsce dla humanistyki w dzisiejszym systemie uniwersyteckim?

Odrzucanie sprawdzonych metod „dojrzewania” humanistów na uczelniach budzi wiele obaw, gdyż proponowane dziś nowe metody, usankcjonowane ustawowo, gubią gdzieś człowieka, a pierwszeństwo dają agendzie biurokratycznej. Obecnie bywa tak, że profesor oceniający adepta do samodzielności naukowej bardzo często nawet nie wie, jak ten kandydat wygląda. Doprawdy, jest nad czym się zastanawiać.

## BIBLIOGRAFIA

- „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2021, nr 1–2.  
 „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2021, nr 3–4.  
 „Roczniki Historii Kościoła” 2010, nr 2.  
 Amiel H.-F. (1977), *Dziennik intymny*, Warszawa: Czytelnik.  
 Bardel M. ks. (1995), *Z Krasnobrodu przez obozy i obczyznę do rodzinnych stron*, wyd. II poprawione, Lublin: OL SWP.  
 Ciecierski H. (2013), *Pamiętniki*, Kraków: Arcana.  
 Dawid J.W. (2002), *O duszy nauczycielstwa*, Lublin: RW KUL.  
 Dirsch F. (2017), *Über „Bologna” hinaus. Der europäische Hochschulreform-Prozess gilt nach fast zwei Jahrzehnten bei den meisten Experten als gescheitert*, „Die Tagespost” nr 1.  
 Ernst J. (1988), *Dwie linie życia*, t. 1–2, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.  
 Estkowski E. (1955), *Rolnik i nauczyciel*, w: M. Szulkin (oprac.), *Wybór pism pedagogicznych*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Gralewski J. (1920), *O zadaniach i godności stanu nauczycielskiego*, w: W. Kopczewski (oprac.), *O szkołę polską*, Lwów–Warszawa: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Hörisch J. (2006), *Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater!* München: Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG.

Ihnatowicz-Suszyńska J. (1996), *Z korzeniami wyrwiemy was z ziemi*, Lublin: RW KUL.

Ihnatowicz-Suszyńska J. (2005), *We will uproot you*, Lublin: Wyd. Liber Duo.

Jackiewiczowa E. (1960), *Wczorajsza młodość*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Kaube J. (2019), *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?* Berlin: Rowohlt.

Konwicki T. (1982), *Kalendarz i klepsydra*, Warszawa: Czytelnik.

Kreiml J. (2015), *Das Profil einer Katholischen Universität*, „Klerusblatt” [München] nr 4.

Łukasiewicz S. (1936), *Nauczyciele*, Warszawa: Księgarnia F. Hoesicka.

Meissner A., Ślęczka R. (2021), *Współcześni twórcy historii wychowania. Z badań nad historią wychowania jako dyscypliną naukową*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Moszyński R. (2014), *Dziennik 1939–1945. Wojna i okupacja w Lublinie w oczach dorosłych i dzieci*, Lublin: TNK.

Newman J.H. (1990), *Idea uniwersytetu*, Warszawa: PWN.

Oleś M. (2015), *Święty Jan Paweł II – czyli o wartościach, słowach i świadectwie*, w: P. Oleś, M. Ledzińska (red.), *Był z nami. Psychologowie Janowi Pawłowi II*, Warszawa: Difin.

Orłowski J. (2017), *Być rusycystą w Polsce. Z profesorem Janem Orłowskim rozmawia Z. W. Fronczek*, „Lublin. Kultura i Społeczeństwo” nr 3.

Orzeszkowa E. (1949), *Panna Antonina*, Warszawa: Książka i Wiedza.

Pajewski J. (1983), *Przeszłość z bliska. Wspomnienia*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Prus B. (1901), *Nauka polska*, „Kurier Codzienny” z 20.10, cyt. za: tenże (1987), *Kroniki. Wybór*, t. II, 1901–1910, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Reder M. (2012), *Wissenschaft in Verruf*, „Die Tagespost” nr 124.

Sawicki S. (2014), *O uniwersytecie katolickim – zarys modelu*, „Summarium”.

Sowiński L. (1961), *Wspomnienia szkolne i uniwersyteckie*, Warszawa: Czytelnik.

Steinhaus H. (1992), *Wspomnienia i zapiski*, Londyn: Aneks Publishers.

Stopikowska M. (2000), *Rodzina polska na zesłaniu w ZSRR. Studium pedagogiczne*, Warszawa: Stowarzyszenie Współpracy Polska–Wschód.

Strzelecki R. (2017), *Ku „personalistycznej” koncepcji uczonego*, w: M. Łukaszuk, W. Kaczmarek (red.), *Po Zgorzelskim. Pytania o przyszłość humanistyki*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.

Stuligrosz S. (2010), *Piórkem Słowika. O najbliższych, Poznaniu, muzyce, podróżach, chorobach, stanie wojennym i drogowskazach życia*, Poznań: Media Rodzina.

Szumił H.I. (2018), *W służbie nauki. Ksiądz Józef Pastuszka (1897–1989)*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia.

Szymanowski G. (1998), *Dwanaście lat. Wspomnienia z lat 1927–1939*, Toruń: Adam Marszałek.

Twardowski K. (1933), *O dostojęństwie uniwersytetu*, Poznań: Uniwersytet Poznański.

Walewander E. (1989), *Echa powstania styczniowego w prasie austriackiej*, Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.

Walewander E. (1991), *Die österreichische Presse und der polnische Januaraufstand*, Frankfurt am Main – Bern – New York – Paris: P. Lang.

Walewander E. (1992), *Instytut Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL. Zadania, możliwości, perspektywy*, w: tenże (red.), *W służbie Polonii. 20 lat Instytutu Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin: Instytut Polonijny.

Walewander E. (1992), *Polacy na Łotwie*, „Duszpasterz Polski Zagranicą” nr 4.

Walewander E. (1993), *Dominikański wzorzec świętości w życiu i dziele Kolumby Białeckiej 1838–1887*, Katowice: Wydawnictwo Unia.

Walewander E. (1994), *Wychowanie chrześcijańskie w nauczaniu i praktyce Kościoła katolickiego na ziemiach polskich w II połowie XIX wieku*, Lublin: TN KUL.

Walewander E. (1996), *Kapłani Zamojszczyzny okresu okupacji. Szkice do historii regionu i Kościoła*, Lublin: Oddział Lubelski Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”.

Walewander E. (1996), *Religijność w perspektywie dziejowej. Studia i szkice*, Lublin: OL SWP.

Walewander E. (1996), *Życie duchowe na ziemiach polskich w XIX w. oraz w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: tenże (red.), *Religijność w perspektywie dziejowej. Studia i szkice*, Lublin: OL SWP.

Walewander E. (1997), *Życie dla pojednania*, Lublin: OL SWP.

Walewander E. (1998), *Katolicyzm na wschód od Bugu. Fakty i nadzieje*, Nakło n/Notecią: Wydawnictwo „Pagina”.

Walewander E. (1998), *Polonia w Ameryce w badaniach środowiska naukowego KUL (zadania i perspektywy)*, w: M. Malinowski (red.), *Polonia latynoamerykańska w polskiej nauce i praktyce społecznej: tendencje najnowsze i wyzwania*, Warszawa: CESLA.

Walewander E. (1998), *Potrzeba wychowania do wartości*, „Roczniki Nauk Społecznych. Pedagogika” 26, z. 2.

Walewander E. (1998), *Rola świadectw bezpośrednich w kształtowaniu obrazu Polaków i Polonii na Wschodzie*, w: tenże, *Polacy w Estonii*, Lublin: TN KUL.

Walewander E. (1999), *Błogosławiona Marcelina Darowska na tle kobiecego ruchu religijnego na ziemiach polskich w XIX i na początku XX wieku*, w: Z. i A. Judyccy (red.), *Materiały IV Symposium Biografistyki Polonijnej*, Lublin: Czelej.

Walewander E. (1999), *Duszpasterstwo polskie w Ameryce Łacińskiej. Przyczynek do bibliografii*, w: M. Malinowski (red.), *Rola duszpasterstwa polskiego w organizacji społeczności lokalnych w Ameryce Łacińskiej*, Warszawa: Centrum Studiów Latinoamerykańskich. Uniwersytet Warszawski.

Walewander E. (1999), *Odrodzenie Kościoła rzymskokatolickiego na Ukrainie*, w: M. Jagosz (red.), *Materiały XXI Sesji Stałej Konferencji Muzeów, Archiwów i Bibliotek Polskich na Zachodzie*, Rzym: Fundacja Jana Pawła II. Ośrodek Dokumentacji Pontyfikatu Jana Pawła II; Kraków: „Czuwajmy”.

Walewander E. (1999), *Problematyka wychowawcza w środowiskach emigracyjnych*, Lublin: TN KUL.

Walewander E. (1999), *Rola wychowawcza Zgromadzenia Sióstr Dominikanek w społeczeństwie polskim XIX wieku*, w: *Będziecie dawać świadectwo. Świadectwo życia sługi Bożej matki Kolumby Białeckiej*, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.

Walewander E. (2000), *Polskie parafie i misje katolickie na obczyźnie*, w: M. Szczerbiński, T. Wolsza (red.), *Dzieje drugiej Wielkiej Emigracji w latach 1939–1990*, Gorzów Wielkopolski: RPBnP.

Walewander E. (2000), *Z badań nad rodziną polonijną*, „Studia Polonijne” t. 21.

Walewander E. (2001), *Polacy w Gruzji*, „Forum Polonijne” nr 3–4.

Walewander E. (2001), *Postmodernizm a pedagogia katolicka*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Walewander E. (2002), *Kontekst ideologiczny i społeczny powstania i rozwoju skautingu katolickiego* w: B. Migut (red.), *Skauting katolicki. Idea o. Jakuba Sevina SJ*, Tarnów: „Biblos”.

Walewander E. (2003a), *Duchowość nauczyciela*, w: *Kształcenie duchowości nauczyciela*, „Zeszyty Nauczycieli i Wychowawców” zeszyt 6.

Walewander E. (2003b), *Kronika Nagrody Naukowej im. Ireny i Franciszka Skowyrów za rok 2002*, „Studia Polonijne” t. 24.

Walewander E. (2007), *Druga wojna światowa a losy Polski i Polaków*, „Lublin. Kultura i Społeczeństwo” nr 1.

Walewander E. (2007), hasło *Duchowość* w: *Leksykon pedagogiki religii*, C. Rogowski (red.), Warszawa: Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów.

Walewander E. (2007), *Pedagogia katolicka w diecezji lubelskiej 1918–1939*, Lublin: TN KUL.

Walewander E. (2008), *Niezwykłe odkrycie w Krasnobrodzie*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” t. 90.

Walewander E. (2008), *Niezwykłe odkrycie w Krasnobrodzie*, redakcja, wstęp i przypisy dokumentu z 1864 odnalezionego 20 października 2008 r. w Krasnobrodzie, „Lublin. Kultura i Społeczeństwo” nr 7.



Walewander E. (2009), *Działalność wychowawcza Kościoła lubelskiego 1939–1945*, Lublin: TN KUL.

Walewander E. (2009), *Instytut Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL – zadania, możliwości, perspektywy*, „Studia Polonijne” t. 30.

Walewander E. (2009), *Zakonotwórcza misja Kolumby Białeckiej (1838–1887) i duchowe znaczenie jej imienia*, „Roczniki Teologii Duchowości” t. 1(56).

Walewander E. (2010), *Pedagogia uniwersytetu w życiu i działalności Zygmunta Bolesława Kukulskiego (1880–1944)*, w: K. Braun i in. (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Walewander E. (2011), *Belgia we wspomnieniach pracowników KUL po drugiej wojnie światowej*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.

Walewander E. (2011), *Parafiada – współczesny model pracy wychowawczej pijarów w Polsce*, w: K. Wróbel-Lipowa (red.), *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej*, t. III, Kraków–Lublin: Wydawnictwo eSPe.

Walewander E. (2011), *Profesor Mieczysław Wieliczko. Moje z nim rozmowy*, Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.

Walewander E. (2012), *„O duszy nauczycielstwa” – przed stu laty i dziś*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Walewander E. (2012), *Emigracja polska w badaniach pracowników Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego* w: R. Nir i in. (red.), *W nieustannej drodze o polską diasporę. Tom studiów dedykowany Arcybiskupowi Szczepanowi Wesolemu*, Gorzów Wielkopolski: Stowarzyszenie Naukowe „Polska w Świecie”.

Walewander E. (2012), *Proboszczowie krasnobrodzcy od połowy XIX w.*, Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.

Walewander E. (2013), *Katedra Pedagogiki Porównawczej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, Lublin: Wydawnictwo Liber Duo.

Walewander E. (2015), *Życie w obronie wartości. Siostra Gabriela Jaworska OP 1950–2012*, Lublin: Wydawnictwo Liber Duo.

Walewander E. (2017), *Krasnobród. Sanktuarium i duszpasterze*, Lublin: Wydawnictwo Liber Duo.

Walewander E. (2017), *Lublin w migawce. Między Powstaniem Styczniowym a wybuchem I wojny światowej*, Lublin: Wydawnictwo Liber Duo.

Walewander E. (2018), *Pozostali w naszej pamięci*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Walewander E. (2018), *Sylwetka profesora w perspektywie czasu*, w: A. Królikowska, J. Falkowska (red.), *Nauczyciele. Szkice portretów uczonych i nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Walewander E. (2020), *Niemirówek w starej fotografii. Ludzie i zdarzenia*, Lublin–Niemirówek: Wydawnictwo Liber Duo.

Walewander E. (red.) (1992), *Leksykon geograficzno-historyczny parafii i kościołów polskich w Kanadzie*, t. 1, Lublin: IP KUL.



Walewander E. (red.) (1993), *Leksykon geograficzno-historyczny parafii i kościołów polskich w Kanadzie*, t. 2, Lublin: IP KUL.

Walewander E. (red.) (1993), *Polacy i Niemcy w Rosji. Zagadnienia wybrane*, Lublin: OL SWP.

Walewander E. (red.) (1995), *Polacy w Mołdawii*, Lublin: OL SWP.

Walewander E. (red.) (1998), *Polacy w Estonii*, Lublin: TN KUL.

Walewander E. (red.) (1998), *Polonia w Austrii. Z dziejów duszpasterstwa i pracy społecznej*, Lublin: TN KUL.

Walewander E. (red.) (2000), *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w latach 1918–1939*, Lublin: RW KUL.

Walewander E. (red.) (2000), *Polacy w Armenii*, Lublin: RW KUL.

Walewander E. (red.) (2001), *Polacy na uniwersytecie w Innsbrucku*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Walewander E. (red.) (2002), *Oblicze ideologiczne szkoły polskiej 1944–1956*, Lublin: „Bamka”.

Walewander E. (red.) (2003), *Polacy w Azerbejdżanie*, Lublin: Instytut Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Walewander E. (red.) (2004), *Polacy na Krymie*, Lublin: Instytut Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Walewander E. (red.) (2010), *Biskup Lubelski Marian Leon Fulman. Pedagog trudnych lat*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Walewander E. (red.) (2013), *Ks. Józef Bazylak (1932–2013). Takim pozostał wśród nas...*, Lublin: Wydawnictwo Liber Duo.

Walewander E. (wstęp i przypisy) (2002), *Losy pedagogów polskich na Wschodzie*, Warszawa: Stowarzyszenie Współpracy Polska–Wschód.

Walewander E. (wybór i wstęp) (1993), *Polacy w Rosji mówią o sobie*, t. 1, Lublin: RW KUL.

Walewander E. (wybór i wstęp) (1994), *Polacy w Rosji mówią o sobie*, t. 2, Lublin: OL SWP.

Walewander E. (wybór i wstęp) (1995), *Polacy w Mołdowie mówią o sobie*, Lublin: OL SWP.

Walewander E. (wybór i wstęp) (1995), *Polacy w Rosji mówią o sobie*, t. 3, Lublin: OL SWP.

Walewander E. (wybór i wstęp) (1997), *Polacy w Estonii mówią o sobie*, Lublin: OL SWP.

Zieliński Z. (2014), *Kłopoty z tożsamością. Historia na wysypisku*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Zieliński Z. (2018), *Posłowie*, w: E. Walewander (red.), *Pozostali w naszej pamięci*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Zieliński Z. (2019), *Szkoła wyższa na łożu boleści*, w: tenże, *Kaganek oświaty czy kopający ogarek? Rzecz o reformach oświaty i nauki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Znaniński F., W.I. Thomas (1918), *The Polish peasant in Europe and in America, Monograph of an immigrant group*, Boston: Richard G. Badger. The Gorham Press.

Żeromski S. (1997), *Silaczka*, Wrocław.

### ***Professor at the university – ways of fulfillment. Based on own itinerary***

#### **Summary**

**Aim:** To present own thoughts on the processes that accompany fulfilling professional careers at universities.

**Methods:** Referring to personal experiences both at and out of the university, and drawing on own achievements.

**Results:** Based on own experience, the author presented forecasts related to the “profession” of professor. The author puts forward the thesis that education has a special role to play and therefore should be independent, with less bureaucracy, giving opportunities for creative work and devoting more time to students.

**Conclusions:** The analysis of the topic shows that there is a need to review and suggest assessments to be applied by students of pedagogy and related fields. It also provides an opportunity to generate new topics, especially concerning recent research.

**Keywords:** students, professor, University.

KRZYSZTOF JAKUBIAK  
ORCID: 0000-0002-4620-1057  
Uniwersytet Gdański



## CHARAKTERYSTYKA TWÓRCZOŚCI NAUKOWEJ I DOROBKU BADAWCZEGO ŚP. PANA PROFESORA ZWYCZAJNEGO DR. HAB. ZYGMUNTA RUTY (1935–2021)

LAUDACJA Z OKAZJI JUBILEUSZU PRACY NAUKOWEJ  
I DYDAKTYCZNEJ W DNIU 11 STYCZNIA 2009 R.



Prof. zw. dr hab. Zygmunt Ruta

Źródło: archiwum rodzinne

Prof. zw. dr hab. Zygmunt Ruta swoją edukację rozpoczął w rodzinnej miejscowości – Borusowej, a następnie uczęszczał do znanego z humanistycznych tradycji I Liceum Ogólnokształcącego im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie, gdzie w 1951 r. złożył równocześnie egzamin dojrzałości i egzamin uzupełniający z przedmiotów pedagogicznych, uzyskując w ten sposób uprawnienia do nauczania w szkole podstawowej. Zgodnie z obowiązującym wówczas nakazem pracy objął w 1951 r. stanowisko nauczyciela w szkole ćwiczeń przy Liceum Pedagogicznym w Tarnowie. Wkrótce jednak, bo już w listopadzie 1952 r., został powołany do odbycia zasadniczej służby wojskowej. Po jej ukończeniu podjął pracę pedagogiczną w Młodzieżowym

Domu Kultury w Tarnowie i w 1955 r. rozpoczął zaoczne studia historyczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie. Jednak po ukończeniu I roku przeniósł się do WSP w Krakowie na studia dzienne. Dyplom magistra historii uzyskał w 1959 r., po obronie pracy z zakresu szkolnictwa i oświaty w okresie staropolskim, wykonanej w seminarium prof. dr. Ignacego Zarębskiego, znanego badacza dziejów wczesnego odrodzenia. Praca ta, znacznie uzupełniona i poszerzona, została opublikowana w roku 1962 pt. *Z problemów oświaty i szkolnictwa w Tarnowie do końca XVII wieku*.

Profesor Z. Ruta od 1959 r. związał się swoją pracą zawodową z Wyższą Szkołą Pedagogiczną, wchodząc tym samym w krakowskie środowisko historyczne, które ma szczególnie piękne tradycje badawcze na polu polskiej oświaty i kultury edukacyjnej. WSP w Krakowie z powodzeniem kontynuowała te historyczne tradycje badawcze, w czym nie mała była zasługa profesora Z. Ruty. W Katedrze, prowadzonej przez Niego powstawały zespołowe prace badawcze. Uczelniany ośrodek promieniował na regionalne ośrodki kulturowo-oświatowe Małopolski, inicjując i realizując w nich badania regionalne. Jako asystent w Katedrze Historii Polski już od 1959 r. prowadził badania z dziedziny historii oświaty i wychowania, podejmując zwłaszcza temat rozprawy doktorskiej wiążącej się z dziejami oświaty w Małopolsce okresu staropolskiego i rolę Uniwersytetu Krakowskiego w procesie organizowania i podnoszenia poziomu oświaty na tym terenie. Efektem działalności naukowo-badawczej w tym zakresie była przede wszystkim źródłowa monografia, stanowiąca podstawę do uzyskania stopnia doktora nauk humanistycznych w 1967 r., która została opublikowana pt. *Szkoły tarnowskie w XV–XVIII w.* w ramach wydawnictwa Polskiej Akademii Nauk. Dwie kolejne prace zostały poświęcone dziejom oświaty, szkolnictwa i wychowania w powiecie dąbrowskim do końca XVIII w. oraz w dwudziestoleciu polskiej niepodległości lat: 1918–1939 w zainicjowanej przez siebie i redagowanej (wspólnie z prof. Feliksem Kirykiem) monografii zbiorowej pt. *Dąbrowa Tarnowska. Zarys dziejów miasta i powiatu* (1974), autor sięgnął i tym razem do nietkniętego niemal dotąd piórem badacza tematu, wydobywając na światło dzienne nie tylko nowe fakty i zjawiska, ale także społecznie ważne w procesie kształtowania samowiedzy i edukacji historycznej, poznawcze, patriotyczne, obywatelskie elementy umiłowania i szacunku dla tradycji własnego regionu. W pracach tych, rehabilitując kwestionowaną niekiedy rolę i znaczenie regionalistyki, prof. Z. Ruta potrafił przekonująco obronić ten kierunek badań i pisarstwa naukowego, słusznie upatrując w nim skuteczny instrument pedagogiki społecznej, która, nic nie tracąc ze swoich walorów poznawczych, pozwala historykowi nawiązać żywy i bezpośredni kontakt z jego czytelnikiem.

Prawie równocześnie z ukończeniem pracy o szkolnictwie przedrozbiorowym prof. Z. Ruta przystąpił do studiów nad dziejami Tarnowa w XIX i XX w. Niemal monograficznych opracowań doczekały się tarnowskie zakłady edukacyjne. Syntetyczne opracowania szkolnictwa i stosunków kulturalnych zostały zawarte w trzynomowej zbiorowej monografii *Tarnów. Dzieje miasta i regionu*

(1918–1983). Podobnie ma się rzecz w odniesieniu do szkolnictwa i życia kulturalnego kilku miast Ziemi Tarnowskiej.

Osobne miejsce w badaniach regionalnych zajmują studia i monografie Z. Ruty poświęcone szkolnictwu krakowskiemu i oświatowemu oddziaływaniu Uniwersytetu Krakowskiego. Zaczęło się to od badań nad rolą terenowych kolonii akademickich Uniwersytetu w czasach staropolskich. Zwłaszcza źródłowe dzieło pt. *Nauczyciele kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego w XVIII wieku* (1968) zachowało nieprzemijającą wartość w piśmiennictwie naukowym. Zainteresowanie koloniami akademickimi Uniwersytetu Krakowskiego Z. Ruta kontynuował również w latach późniejszych. W obszernej rozprawie z roku 1989 przedstawił dzieje kolonii akademickiej w Nowym Korczynie, a w roku 1992 w źródłowym studium, napisanym wspólnie z dr. Janem Rysiem, omówił powstanie i rozwój kolonii akademickiej i szkoły wydziałowej w Białej Podlaskiej.

Nie porzucając tematyki regionalnej, ok. roku 1976 wszedł prof. Z. Ruta na obszar nowszych i najnowszych dziejów oświaty. W 1980 r. opublikował obszerną monografię pt. *Szkolnictwo powszechne w Okręgu Szkolnym Krakowskim w latach 1918–1939*, poprzedzoną *Studium nad koncepcją szkoły powszechnej na ziemiach polskich w okresie I wojny światowej*. Praca ta była podstawą przewodu habilitacyjnego przeprowadzonego na Wydziale Humanistycznym WSP w Krakowie, którego Rada Wydziału nadała mu stopień naukowy doktora habilitowanego w 1979 r. Z. Ruta uwagę badawczą poświęcał także odbudowie szkolnictwa krakowskiego po II wojnie światowej, czego owocem są dwie rozprawy z 1976 r. i rozprawa o kształceniu nauczycieli z 1980 roku.

Kolejne opracowania dotyczące kształcenia nauczycieli jako pole badawcze objęły już cały kraj, a nie tylko region Małopolski. Profesor miał szczególny powód do zajęcia się tą problematyką nie tylko jako historyk edukacji, ale też jako długoletni nauczyciel akademicki Uczelni, która w okresie ponad 60-letniej działalności przykładała (i czyni to nadal) wielką wagę do wypracowania nowoczesnego modelu kształcenia nauczycieli. Owocem badań w tym zakresie jest m.in. zbiorowa monografia pt. *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1975* (1983), której Profesor jest współredaktorem i autorem części odnoszącej się do kształcenia nauczycieli na poziomie średnim i w ramach pedagogium, wyższych kursów nauczycielskich oraz instytutów pedagogicznych.

Jedną z ostatnich źródłowych monografii Z. Ruty z tego obszaru badawczego jest praca pt. *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące w Krakowie i województwie krakowskim w latach 1932–1939* (1990). Książka ta wkraczała na tereny oświatowe niemal zupełnie wówczas naukowo nierozpoznane, a przecież szkolnictwo prywatne odgrywało istotną rolę w międzywojennej edukacji i współczesna rzeczywistość szkolna powraca do tego zjawiska.

Z kolei sytuacji szkolnictwa powszechnego w okresie międzywojennym dotyczy inne studium Z. Ruty z 1993 r. pt. *Szkolnictwo powszechne w województwach południowych w latach 1918–1928*.

W 1999 r. Z. Ruta opracował (wspólnie z dr. Janem Rysiem) dzieje najstarszej średniej szkoły tarnowskiej, jaką jest I Liceum Ogólnokształcące im. K. Brodzińskiego w Tarnowie, Profesor jest absolwentem. Natomiast w 2003 r., pod wspólną redakcją z dr. Ryszardem Ślęczką, prof. Z. Ruta wydał Księgę poświęconą pamięci zmarłego Profesora Czesława Majorka, wybitnego historyka edukacji i dydaktyki historii, cenionego w środowisku historyków wychowania i pedagogów nie tylko w kraju, ale także za granicą.

Na uwagę w dorobku naukowym prof. Z. Ruty zasługują również erudycyjne artykuły biograficzne postaci związanych z dziejami oświaty pisane głównie dla *Polskiego Słownika Biograficznego*.

Wreszcie prof. Z. Ruta jest wydawcą źródeł do dziejów i dziejopisem swojej macierzystej Uczelni – Wyższej Szkoły Pedagogicznej – dzisiaj Uniwersytetu Pedagogicznego. Najpierw w roku 1981 ukazała się pod jego redakcją obszerna publikacja pt. *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946–1981* (jako autor Z. Ruta wspólnie ze śp. Czesławem Majorkiem opracował w niej temat powstania i rozwój organizacyjny Uczelni). Kolejna zbiorowa monografia pod jego redakcją pt. *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982–1996* została wydana w związku z jubileuszem 50-lecia Uczelni. Dobrą konfrontację dla tych monografii stanowią wydane przez Z. Rutę – najpierw w dwóch tomach – *Źródła do dziejów Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946–1981*, cz. I–II (Kraków 1982–1983), a następnie tom trzeci – *Źródła do dziejów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie w latach 1982–1996* (Kraków 1996) przygotowany wspólnie z prof. Janem Krukowskim).

Są to publikacje bez wyjątku źródłowe, gdyż ich Autor ani przy badaniach nad historią oświaty rodzinnych stron, ani podczas opracowywania zagadnienia szkolnictwa powszechnego, średniego ogólnokształcącego i pedagogicznego, ani tym bardziej w czasie kompletowania źródeł do historii krakowskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej nie poruszał się po utartych szlakach.

Jednak Jego pisarstwo naukowe znamionują nie tylko udane analizy źródłoznawcze, ale też umiejętność syntezy obszernej tematyki. Problemy edukacyjne w pracach Profesora są ukazywane na szerszym tle kulturalnym i społeczno-gospodarczym. To prowadzi do uzyskania rekonstrukcji funkcji społecznej badanych instytucji i placówek szkolno-oświatowych. Jednocześnie – obok obrazu funkcjonowania społeczno-kulturalnego szkół – mamy w Jego pisarstwie dociekania podstaw przeobrażeń programowych i realizowanych koncepcji edukacyjnych. Przykładem wspomnianego społeczno-kulturalnego funkcjonowania edukacji może być w twórczości prof. Z. Ruty ukazywanie – w odleglejszej przeszłości – procesów i mechanizmów kształtowania się inteligencji Małopolski w kręgu wpływów i oddziaływania Akademii Krakowskiej, w bliższej zaś – roli szkolnictwa pedagogicznego i prywatnego.

Na podkreślenie zasługuje „nastawienie regionalne” Profesora w najlepszym tego słowa znaczeniu. Jego studia i monografie oraz regionalne syntezy,



a także Jego aktywność w regionalnych towarzystwach kulturalno-oświatowych są z pewnością świadomym wyborem i docenieniem nastawienia na inspirację badań regionalnych oraz kształtowanie na tej drodze społecznej samowiedzy historycznej.

Profesor Z. Ruta należał do zasłużonych i oddanych sprawie polskiej oświaty nauczycieli akademickich. Od początku swojego zatrudnienia w WSP w Krakowie był żywo zaangażowany w prace naukowo-badawcze, organizacyjne i wychowawcze. Szczególnie dużo czasu zajmowała mu praca w Senacie Uczelni i jego komisjach. W latach 1980–1990 jako członek Senatu przewodniczył Senackiej Komisji ds. Opracowania Statutu Szkoły, który został wdrożony od 1.10.1983 r. Przez dwie kadencje był wiceprzewodniczącym Senackiej Komisji ds. Wydawniczych. W tym czasie przygotowany został regulamin i zasady wydawnicze Wydawnictwa Naukowego, które wkrótce wcielono w życie. Profesor Z. Ruta miał też duże zasługi jako współorganizator Zrzeszenia Absolwentów WSP w Krakowie, pełniąc przez sześć lat funkcje wiceprezesa i prezesa Zarządu. Z kolei jako członek Związku Nauczycielstwa Polskiego (od 1951 r.) brał udział w pracach Prezydium Rady Zakładowej swojego Związku.

Prof. Z. Ruta był współtwórcą i wieloletnim kierownikiem Zakładu Historii Oświaty i Wychowania, a w latach 1982–1997 – kierownikiem Katedry Historii Oświaty i Wychowania. Był członkiem kilku towarzystw naukowych, należał m.in. do Komisji Nauk Pedagogicznych Oddziału PAN w Krakowie, a w latach 1987–1990 był jej przewodniczącym. Od 1990 r. przewodniczył Komitetowi Redakcyjnemu „Rocznika” i prac monograficznych Komisji.

Jego oddanie sprawie kształcenia nauczycieli i polskiej oświacie, a także Jego kompetencje naukowe, dydaktyczne i organizacyjne znalazły uznanie odpowiednich władz. Profesor Z. Ruta otrzymał m.in. pięciokrotnie nagrodę Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz liczne nagrody i listy Rektora, a także tytuł honorowy „Zasłużony Nauczyciel PRL”. Odznaczony został Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Medalem za Zasługi dla Miasta Tarnowa, Medalem 70-lecia Miasta Nowego Sącza i Złotą Odznaką za Zasługi dla Ziemi Krakowskiej.

Kończąc uwagi o sylwetce naukowej prof. Z. Ruty, trzeba podkreślić, że należał on do grona znanych w całym kraju historyków edukacji, był organizatorem aktywnego ruchu naukowego w zakresie historiografii pedagogicznej, czego dowodem były m.in. inicjowanie i redagowanie zbiorowych wydawnictw naukowych, był także badaczem samodzielnym i twórczym o dużym dorobku naukowym, imponującym ścisłością i trzeźwością sądów oraz umiejętnością organizacyjnymi.

Obok znakomych cech Pana Profesora jako naukowca badacza, nauczyciela akademickiego i organizatora działalności naukowej pragnę zaświadczyć – nie tylko w swoim imieniu, ale wielu uczniów, współpracowników oraz licznych autorów prac, które Pan Profesor recenzował, reprezentujących większość ośrodków naukowych kraju – że Pan Profesor był i pozostanie dla nas Mistrzem

naukowym i niedoścignionym wzorem etycznej postawy Uczzonego. Z jego otwartości, życzliwości i wiedzy wielu z nas miało szczęście korzystać, za co jesteśmy Panu Profesorowi bardzo wdzięczni i szczerze dziękujemy.

## BIBLIOGRAFIA

Jarowiecki J., Nowecki B.J., Ruta Z. (red.) (1983), *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945–1975)*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Kiryk F., Ruta Z. (oprac. zb.) (1981), *Tarnów: dzieje miasta i regionu*, T. 1, *Czasy przedrozbiorowe*, Tarnów, Rzeszów: Krajowa Agencja Wydawnicza.

Kiryk F., Ruta Z. (oprac. zb.) (1983), *Tarnów: dzieje miasta i regionu*, T. 2, *Czasy rozbiorów i Drugiej Rzeczypospolitej*, Tarnów, Rzeszów: Krajowa Agencja Wydawnicza.

Kiryk F., Ruta Z. (oprac. zb.) (1987), *Tarnów: dzieje miasta i regionu*, T. 3, *Lata drugiej wojny światowej i okupacji hitlerowskiej oraz Polski ludowej*, Tarnów; Rzeszów: Krajowa Agencja Wydawnicza.

Krukowski J., Ruta Z. (oprac.), *Źródła do dziejów Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, cz. 3, (1982–1996), Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Ruta Z. (1962), *Z problemów oświaty i szkolnictwa w Tarnowie do końca XVII wieku*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” z. 14.

Ruta Z. (1967), *Szkoły tarnowskie w XV–XVIII w.*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN.

Ruta Z. (1968), *Nauczyciele kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego w XVIII w.*, s.l., s.n.

Ruta Z. (przyg. i wstęp) (1982–1983), *Źródła do dziejów Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (1946–1981)*, cz. 1–2, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

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

Ruta Z. (red.) (1996), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982–1996*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Ruta Z., Kiryk F. (red.) (1974), *Dąbrowa Tarnowska: zarys dziejów miasta i powiatu*, Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Ruta Z. (1990), *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące w Krakowie i województwie krakowskim w latach 1932–1939*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Ruta Z. (1980), *Szkolnictwo powszechne w Okręgu Szkolnym Krakowskim w latach 1918–1939*, Wrocław, Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

*Characteristics of scientific work and research achievements of the late prof. zw. dr. hab. Zygmunt Ruta (1935–2021). Laudation on the occasion of the anniversary of the scientific and didactic work on January 11<sup>TH</sup>, 2009*

**Summary**

**Aim:** To present the figure and scientific achievements of prof. dr hab. Zygmunt Ruta.

**Methods:** An analysis of archival and printed sources.

**Results:** A very rich scientific and didactic activity of Zygmunt Ruta was presented. It was emphasised that he was a long-term head of the Institute of the History of Education and Upbringing, and in the years 1982–1997 he was the head of the Department of the History of Education and Upbringing at the Pedagogical University of Cracow, and a member of several scientific societies.

**Conclusions:** Zygmunt Ruta, through his scientific and didactic activity, made a significant contribution to higher education in Cracow and Poland. He influenced the development of young academics in a positive manner.

**Keywords:** a scientist, an academic teacher, university, scientific work, didactics.

ANDRZEJ SUCHCITZ  
ORCID: 0000-0001-6006-0564  
Instytut Polski i Muzeum  
im. gen. Sikorskiego  
Londyn



(DOI: 10.17460/PHO\_2022.1\_2.06)

## **PROFESOR GIMNAZJALNY DOKTOR WŁADYSŁAW SUCHCITZ – ZE LWOWA DO POZNANIA. POLONISTA, PEDAGOG, NAUCZYCIEL: PÓŁ WIEKU W SŁUŻBIE POLSKIEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ**

Niemal całe życie poświęcił polskiej szkole. Zaczynał swoją karierę pod zaborem austriackim, aby zostać powołany w pierwszym roku odzyskanej niepodległości do szkolnictwa w Poznaniu, gdzie panował wielki brak polskich nauczycieli. Zakończył karierę pod rządami Polski ludowej. Cichy, spokojny, stanowczy i surowy, był otoczony wielkim szacunkiem tak wśród swoich rówieśników, jak i uczniów. Wielu z nich utrzymywało z nim kontakt jeszcze długo po tym, jak opuścili szkolne mury.



Władysław Suchcitz

Źródło: archiwum rodzinne

Władysław Paweł Suchcitz urodził się 26 czerwca 1889 we Lwowie jako drugi syn Antoniego i Józefy z Jastrzębskich. Oprócz starszego brata Ludwika miał trzy siostry: Romualdę, zamężną z Franciszkiem Sembratem, Wilhelminę – żonę Adama Baumanna i pozostałą w staropanieństwie Stanisławę. Po ukończeniu szkoły powszechnej we Lwowie W. Suchcitz pobierał naukę w gimnazjum św. Anny w Krakowie

(1901–1902), a następnie, od 1902 do 1908 r., w gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie. Tu uzyskał świadectwo dojrzałości (maturę) z odznaczeniem. Będąc w starszych klasach, był członkiem tajnej organizacji młodzieży niepodległościowej pozostającej pod wpływem organizacji „Zarzewie” (Archiwum Władysława Suchcitz (dalej: AWS), teczka 2, list dr. Tadeusza Wolszy do autora, 8 stycznia 1998). Był też przewodniczącym koła gimnazjalnych organizacji młodzieży niepodległościowej. Wśród jego kolegów z organizacji był Marian Steifer, późniejszy pułkownik dyplomowany WP, szachista i piłkarz, bramkarz drużyny Pogoni Lwów, który podczas II wojny światowej zaginął na Węgrzech po wkroczeniu wojsk sowieckich (Wolsza, 2018, s. 81).

W latach 1908–1912 Władysław Suchcitz studiował język polski i filologię klasyczną na Wydziale Filozofii Uniwersytetu Lwowskiego. Wśród grona jego wykładowców byli m.in. profesorowie: Jan Kallenbach, Wilhelm Bruchnalski, Jan Kasproicz, Kazimierz Twardowski, Bronisław Kruczkiewicz, Tadeusz Sinko i Adam Kryński. Ukończywszy pomyślnie studia, w 1913 r. uzyskał prawo do nauczania języka polskiego w szkołach średnich jako przedmiotu głównego, a filologii klasycznej jako przedmiotu pobocznego. Pracę zawodową rozpoczął jako zastępca nauczyciela w gimnazjum w Brodach (*Kalendarzyk Profesorski Tow. Naucz. Szkół Wyższych na Rok 1913*, s. 200). Po kilku miesiącach, jeszcze w 1913 r., został przeniesiony do IV gimnazjum c.k. we Lwowie jako zastępca nauczyciela (Kucharski, 1928, s. 78). Tego roku szkołę tę kończył Jan Parandowski a wśród pierwszych uczniów 24-letniego nauczyciela byli między innymi Ignacy Wieniewski i Zdzisław Stahl<sup>1</sup>.

Wybuch I wojny światowej latem 1914 roku, postępy wojsk rosyjskich w Galicji i zagrożenia, a następnie okupacja Lwowa doprowadziły do ewakuacji części urzędów oraz szkół. Wraz z dużym gronem polskich nauczycieli Władysław Suchcitz został ewakuowany przez Wiedeń do Salzburga, gdzie następnie uczył na polskich kursach gimnazjalnych. Wśród kolegów nauczycieli w Salzburgu byli m.in. Adam Mazurek z Bochni, Edward Merklinger z Rzeszowa, Bronisław Burczewski ze Złoczowa i Edward Czernicki. Będąc w Salzburgu, korespondował ze starszym bratem Ludwikiem, który został powołany do wojska austriackiego i późną wiosną 1915 r. służył jako podoficer w szpitalu polowym w Temesvarze. Pysłał mu co kilka dni prasę. Sam myślał o powrocie do Lwowa, pisząc: *Zdaje się, że niedługo wrócę do Lwowa, przynajmniej staram się o pozwolenie* (AWS,

---

<sup>1</sup> Prof. dr hab. Ignacy Wieniewski (1896–1986) – historyk literatury, filolog, tłumacz. Podczas II wojny światowej nauczyciel w polskich szkołach średnich w Rumunii i Wielkiej Brytanii. Od 1941 do 1945 naczelnik wydziału w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Londynie. Po wojnie na emigracji, gdzie od 1953 r. do śmierci związany był z Polskim Uniwersytetem na Obczyźnie, m.in. kierownik Katedry Filologii Klasycznej. Autor szeregu książek oraz tłumacz *Illiady* Homera oraz *Eneidy* Wergiliusza.

Prof. dr hab. Zdzisław Stahl (1901–1987) – prawnik i ekonomista. W latach 1933–1939 wykładowca ekonomii na UJK we Lwowie. 1939–1941 więzień sowieckich łagrów. Następnie w PSZ w ZSRR, APW i 2 Korpusie jako kierownik Biura Studiów. Po wojnie na emigracji, gdzie działał naukowo i politycznie. W PUNO był dziekanem Wydziału Prawa i Ekonomii. Znawca spraw sowieckich, autor wielu artykułów i szeregu książek w tej dziedzinie, w tym o Katyniu.

teczka 1, Władysław Suchcitz do Ludwika Suchcitz, pieczęć pocztowa 28 czerwca 1915). Informował też o ich wspólnym koledze Kazimierzu Ajdukiewicz, który służył na granicy włoskiej w artylerii fortecznej<sup>2</sup>.

Z odstąpieniem wojsk rosyjskich po nieudanym oblężeniu Przemyśla i klęsce pod Gorlicami latem 1915 r. Władysław Suchcitz powrócił do Lwowa, podejmując nauczanie w II Państwowej Szkole Realnej, gdzie dyrektorem wówczas był Michał Lityński. Jednocześnie kontynuował pracę nad swoim doktoratem pod kierunkiem prof. dr. Wilhelma Bruchnalskiego. Tematem rozprawy doktorskiej, którą obronił w 1916 r., była *Epika u Jana Kochanowskiego*. W. Suchcitz był czynnym członkiem Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza we Lwowie (*Sprawozdanie z czynności Wydziału Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza we Lwowie za lata 1914–1917*, 1918, s. 15).

W listopadzie 1918 r. szkoła przy ul. Szymanowiczów, w której uczył Władysław Suchcitz, stała się kwaterą komendy polskiej Milicji Wojskowej Obrony Lwowa pod dowództwem por. Ludwika Baara. Władysław Suchcitz wziął udział w obronie rodzinnego miasta przed próbą zawładnięcia nim przez Ukraińców, służąc w służbach pomocniczych obrony miasta.

W 1919 r. życie trzydziestoletniego nauczyciela zmieniło się na zawsze, bowiem w sierpniu tego roku został powołany na stanowisko nauczyciela w Wyższej Szkole Realnej w Poznaniu, na drugim krańcu Polski. Został zatrudniony w szkole ss. Urszulanek, a następnie w Gimnazjum Najświętszego Serca Jezusa. Opuścił rodzinny Lwów niemal na zawsze. Od tego jednego zarządzenia losy Władysława Suchcitz zawiązały go z wielkopolskim grodem na stałe. Jak wiadomo, zabór pruski był najbardziej restrykcyjny, jeżeli chodziło o krzewienie nauki i kultury polskiej. Za rządów kanclerza Otto von Bismarcka i jego następców prowadzono jawną walkę z polszczyzną we wszystkich możliwych dziedzinach. Była to próba zniemczenia zachodniej Polski, która z końcem XVIII wieku została zagarnięta przez Prusy. Droga młodego nauczyciela do Poznania wiodła jednak przez Kraków, gdzie formalnie był zameldowany u swojej siostry Romualdy Sembratowej (przy ul. Batorego 2), której mąż, Franciszek Sembrat, prowadził bursę dla chłopców (Archiwum Państwowe w Krakowie, KM 403, Karta meldunkowa Władysława Suchcitz, Kraków 2 lutego 1921).

Dla Władysława Suchcitz otwierał się nowy rozdział w życiu. Już w 1921 r. został nauczycielem języka polskiego oraz wychowawcą klasy w Gimnazjum Matematyczno-Przyrodniczym im. G. Bergera, w którym miał pracować do wybuchu wojny i w którym, na kilka lat przed wybuchem wojny, został zastępcą dyrektora szkoły (Dziennik Urzędowy Okręgu Szkolnego Poznańskiego, nr 9, Poznań 1 grudnia 1921, poz. 104, s. 172–173). Szkoła przy ul. Strzeleckiej na Wildzie była wówczas prowadzona przez dr. Józefa Kniata,

---

<sup>2</sup> Prof. dr hab. Kazimierz Ajdukiewicz (1890–1963) – wybitny polski filozof i logik. Przyjaciel zarówno rodziny, jak i z okresu szkolnego oraz uniwersyteckiego Władysława Suchcitz. W latach 1948–1952 rektor Uniwersytetu Poznańskiego. Autor wielu prac z zakresu filozofii i logiki.



zresztą wieloletniego jej dyrektora<sup>3</sup>. Wśród grona nauczycielskiego byli m.in.: dr Stefan Truchim, prof. Franciszek Kałużny, dr Stefan Papée<sup>4</sup>, ks. dr Czesław Piotrowski<sup>5</sup>, dr August Krajewski, dr Zygfryd Arend<sup>6</sup> i wielu innych. Jednocześnie Suchcitz był nauczycielem języka i literatury polskiej w niemieckim Prywatnym Gimnazjum Koedukacyjnym z niemieckim językiem nauczania (od 1934 r. im. F. Schillera) przy ul. Krakowskiej. Szkoła powstała dla mniejszości niemieckiej zamieszkującej w Poznaniu, zgodnie z zobowiązaniami podpisanymi przez Polskę w ramach Traktatu Pokojowego w Wersalu. Dyrektorami szkoły byli Oswald Stiler, a następnie Dietrich Vogt, a do grona pedagogicznego należał m.in. Herman Steinitz, nauczyciel literatury i języków. Wśród uczniów dr. Suchcitz znalazł się późniejszy znany niemiecki historyk prof. dr Gotthold Rhode<sup>7</sup>. Po latach, pisząc pośmiertne wspomnienie o Kazimierzu Okuliczu, prof. Rhode wspominał: *Mogę powiedzieć, że na różnych etapach swego życia spotkałem wielu Polaków – starszych ode mnie i rówieśników – których cenię bardzo wysoko. Lecz żadnego – z jednym może wyjątkiem mojego nauczyciela języka polskiego w niemieckim gimnazjum prywatnym w Poznaniu, śp. Władysława Suchcitz – nie postawiłbym tak wysoko w moim głębokim szacunku i przywiązaniu jak właśnie sędziwą postać Kazimierza Okulicza* (Rhode, 1981, s. 68). Później tak wspominał swego byłego nauczyciela: *[...] którego bardzo lubiłem i który nauczył nas nie tylko języka, ale literatury przez cztery lata. Był nauczycielem dość surowym i wiele wymagającym, ale bardzo sprawiedliwym. Pamiętam jeszcze, że poemat w czasie matury zaczął się od słów „dr Suchcitz Władysław halt die Klasse der Straff“<sup>8</sup>. Na maturze w dzień 26 czerwca 1934 pytał mnie coś z Kochanowskiego i na temat Kapilat i pracy w nowoczesnej literaturze polskiej. Wypracowanie nap[isałem] na temat: Jaka powieść polska podoba mi się*

<sup>3</sup> Dr Józef Kniat (1858–1939) – pedagog, wieloletni dyrektor Gimnazjum im. G. Bergera w Poznaniu.

<sup>4</sup> Dr Stefan Papée (1897–1981) – w latach 1921–1935 nauczyciel w Poznaniu, w ostatnich latach pracy zawodowej dyrektor Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego im. Juliusza Słowackiego. W latach 1935–1937 wizytator szkół średnich w Katowicach, a od roku 1937 do 1939 – we Lwowie. Po wojnie w Krakowie. Krytyk teatralny i historyk literatury.

<sup>5</sup> Ks. kan. dr Czesław Piotrowski (1893–1964) – wieloletni dyrektor drukarni i księgarni św. Wojciecha w Poznaniu. Założyciel Gimnazjum potem Liceum im. Adama Mickiewicza przy ul. Głogowskiej.

<sup>6</sup> Dr Zygfryd Arend (1895–1944) – obok prof. Romana Dyboskiego największy przedwojenny znawca staroangielskiego języka. Autor szeregu rozpraw naukowych na ten temat.

<sup>7</sup> Prof. dr Gotthold Rhode (1916–1990) – niemiecki historyk. Do 1939 obywatel polski. Od 1930 do 1934 uczeń niemieckiego Prywatnego Gimnazjum im. F. Schillera. W latach 1934–1939 student uniwersytetów w Jenie, Monachium, Koenigsberg (Królewcu) i Breslau (Wrocławiu). Doradca dla spraw polskich we Wschodnio-Europejskim Instytucie w Breslau. Od listopada 1939 obywatel niemiecki. Od 1940 członek NSDAP. Do 1941 w administracji GG w Krakowie, następnie w wojsku niemieckim jako tłumacz na froncie wschodnim (porucznik). Po wojnie wykładowca na Uniwersytecie w Marburgu, a od 1957 do 1984 – dyrektor Instytutu Historii Wschodniej Europy na Uniwersytecie w Moguncji. Zajmował się głównie stosunkami polsko-niemieckimi, dążąc do polsko-niemieckiego zbliżenia i zrozumienia, chociaż był też rzecznikiem Niemczyzny na Wschodzie. Krytykowany przez wielu niemieckich uczonych, mimo że sam był przeciwny przekazaniu Polsce terenów zachodnich i krytykował wysiedlenia Niemców z tychże terenów po wojnie. Autor szeregu prac na tematy polsko-niemieckiej historii.

<sup>8</sup> W luźnym tłumaczeniu *dr Suchcitz Władysław trzymający klasę dość ostro [krótko]*.

najwięcej i dlaczego. Wybrałem „Faraona” B. Prusa. Był tak dobroduszny, że dał mi jedynekę (AWS, teczka 5, kartka od G. Rhode do autora, 7 września 1986).

W 1926 r. wraz ze Stefanem Vrtel-Wierczyńskim Władysław Suchcitz opracował nowe wydanie *Lilli Wenedy* Słowackiego (Słowacki, 1926). Była to jedyna (względnie jedna z niewielu) publikacja Suchcitz.

Dr Suchcitz okazał się też źródłem informacji dla prof. dr. Mariana Szyjkowskiego z Uniwersytetu Karola w Pradze, gdy ten pisał swoją książkę – podręcznik *Literatura współczesna dla użytku szkół średnich* (Poznań 1930)<sup>9</sup>. Szykowski, mieszkając w Czechach i nie mając bezpośredniej styczności z polskim szkolnictwem, musiał sięgnąć po doświadczenia pedagoga rodaka działającego w polskim średnim szkolnictwie. W przedmowie do swojej książki napisał: *Obok drukowanych wskazówek i wykazów szkolnych uzyskałem cenniejszą bodaj, żywą i fachową pomoc metodyczną pana dra Władysława Suchcitz, profesora gimnazjum w Poznaniu. Jego rady i bezpośrednia współpraca nad ostatecznym ustaleniem tekstu podręcznika zastąpiły mi bezpośredni kontakt z polską szkołą i umożliwiły tego rodzaju prace poza granicami Polski. Jak najserdeczniej Mu za to dziękuje* (Szykowski, 1930, s. 6; Sikora, 1995, s. 148).

Okolo roku 1930 dr Władysław Suchcitz otrzymał od Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego tytuł profesora gimnazjalnego. Jego szczególnym zainteresowaniem cieszyła się twórczość Jana Kochanowskiego, Seweryna Goszczyńskiego, Stanisława Wyspiańskiego, Stefana Żeromskiego i dokonania pisarzy okresu Młodej Polski. Był szanowanym pedagogiem, często biorącym swoje klasy na wycieczki poznawcze. I tak w 1936 r. wziął klasę do Marcinkowa Górnego, gdzie znajdował się pomnik księcia Leszka I Białego (Biblioteka Raczyńskich w Poznaniu, rkp. 2879 [album] w zbiorach Gimnazjum im. G. Bergera). Na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku dr Suchcitz był przewodniczącym Okręgu Poznańskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, ustępując ze stanowiska w styczniu 1930 r. Uchodził za nauczyciela raczej surowego, w jego klasach była całkowita cisza i słuchano go z dużą atencją i uwagą. Potrafił wpajać chłopcom zainteresowanie do przerabianej literatury polskiej (AWS, teczka 4, relacja ustna Ryszarda Dembińskiego z 9 października 1998). W 1937 otrzymał od zarządu patronatu klasy VIII Gimnazjum im. Bergera dziękiżne podziękowanie, jemu dedykowane, w dowód wdzięczności i uznania za wieloletnie trudy wychowawcze, nacechowane głęboką znajomością zawodu i serdecznym, prawdziwie wyrozumiałym stosunkiem do młodzieży oraz ku trwałej pamięci wspólnej z rodzicami pracy w nowoczesnej szkole polskiej (AWS, teczka 9, dyplom-uznanie patronatu kl. VIII (maturalnej) gimn. im. Bergera dla prof. dr. Władysława Suchcitz, 1937).

---

<sup>9</sup> Prof. Marian Szykowski (1883–1952) – polonista i bibliotekarz. Profesor nadzwyczajny UJ w Krakowie (1919), członek PAU. Od 1923 profesor polskiego języka i literatury na Uniwersytecie Karola w Pradze czeskiej, gdzie spędził resztę życia. Patrz: (Baron, 2019). Co ciekawe, autor w ogóle nie wspomina o roli dr. Suchcitz w przygotowaniu podręcznika *Literatura współczesna*.... do wydania.

Dobrą charakterystykę szkół średnich oraz personelu pedagogicznego owego okresu pozostawił prof. Rhode. W przedmowie do jednej z książek niemieckiego historyka i pedagoga Enno Meyera pisał, m.in.: *To, że aktywny nauczyciel gimnazjum pracował naukowo i publikował swoje badania, należało w minionym stuleciu do codzienności życia naukowego, jak i szkolnego. Przede wszystkim nauczyciele gimnazjalni byli skłonni – i czasem bardziej predystynowani niż profesorowie uniwersyteccy – do popularyzowania wiedzy i pisania syntez [...] Jeszcze za moich czasów szkolnych, które skończyły się w 1934, miałem czterech nauczycieli, którzy jako naukowcy także cieszyli się dobrą opinią [...] Nie zapominajmy tu również o programach szkolnych wielu gimnazjów, które często zawierały rozprawy naukowe wysokiej rangi i nie były opracowywane przez „gości z zewnątrz”, lecz właśnie przez samych nauczycieli. Niektórzy z nich nosili nawet tytuł „profesora gimnazjalnego”* (Ruchniewicz, 1994, s. 8).

Wybuch wojny 1 września 1939 r. oznaczał opuszczenie Poznania. Z żoną i synem W. Suchcitz ewakuował się przez Warszawę do rodzinnego Lwowa – miasta rodzinnego żony. Stamtąd ich szesnastoletni syn Jan ruszył w drogę przez Rumunię do Francji, gdzie wstąpił w szeregi Wojska Polskiego. Władysław Suchcitz z żoną pozostał we Lwowie pod okupacją sowiecką do końca maja 1940 r., gdy udało im się, przez Przemyśl, przedostać do Generalnej Guberni do Krakowa, pod okupację niemiecką (Archiwum Zofii Suchcitz (AZS),teczka 5, Kontrollvermerke nr 958-03 (Zaświadczenie kontrolne), 3 czerwca 1940). Do końca okupacji przebywali w Krakowie, gdzie wówczas zamieszkiwali matka Władysława (Józefa Suchcitzowa), starszy brat Ludwik z żoną Marią i synem Bogumiłem, oraz szwagier Franciszek Sembrat i dwie siostry – Romualda Sembratowa i Stanisława Suchcitz. Władysław Suchcitz wraz z żoną Zofią brali czynny udział w tajnym nauczaniu polskiej młodzieży, pozbawionej możliwości pobierania nauk na poziomie gimnazjalnym, nie mówiąc już o licealnym. Jak wspominał jeden z uczniów Władysława Suchcitz z tego okresu: *Były więc tajne komplety nauczania i Pańscy Dziadkowie, narażając własne bezpieczeństwo, brali odważnie udział w tej tajnej akcji nauczania młodzieży – tak, jak osobiście mogą osądzić, robili to z prawdziwą kompetencją, jeśli chodzi o wiedzę, a równocześnie z całym oddaniem dla naszej słusznej sprawy polskiej, zdając sobie niewątpliwie sprawę jaką ważną rzeczą jest ukształtowanie młodych ludzi w duchu poczucia i obrony drogich nam – Polakom – ideałów.*

*Miejscom nauczania były mieszkania prywatne – od czasu do czasu trzeba było wziąć pod uwagę inne mieszkania. Grupy, z uwagi na konieczną ostrożność, były nieliczne. Trzeba było uważać, żeby, w razie niemieckiej rewizji, zebrana grupa wyglądała raczej na takich, co święcą imieniny, czy urodziny itp. Unikać trzeba było przynoszenie ze sobą podręczników szkolnych.*

*Pan Dr Władysław Suchcitz był moim profesorem, polskiego, łaciny, historii i geografii (powiedzmy przedmioty humanistyczne), a Pani Dr Zofia Suchcitz uczyła matematyki, fizyki i chemii.*

*Bardzo sobie obojga cenilem i muszę przyznać, że dzięki nim, uzyskałem solidne podstawy, a mój horyzont myślowy się znacznie udoskonalił; obydwaj byli doskonałymi pedagogami, przyczyniając się do wzbudzenia – powiedzmy – spontanicznego zainteresowania wykładanym przedmiotem (AWS,teczka 3, list Włodzimierza Dropińskiego do autora, 5 czerwca 2005).*

Do Poznania małżeństwo Suchcitzów wróciło w lutym 1945 r. Niby do wyzwolonego Poznania, a jednak, jak zatwierdziły postanowienia w Jałcie, tym razem sowieckiego. Pomimo tego pierwsze lata powojenne pozwoliły w pewnym stopniu zacząć odbudowywać polskie szkolnictwo średnie. Profesor Władysław Suchcitz w pełni zaangażował się w odbudowę szkolnictwa, które przeszło przez rażające straty spowodowane II wojną światową i pięcioletnią niemiecką okupacją. Został zatrudniony jako polonista w Gimnazjum i Liceum im. św. Jana Kantego na Wildzie. Jednocześnie od czerwca 1945 r. do 1947 r. był przewodniczącym Państwowej Komisji Weryfikacyjno-Kwalifikacyjnej dla kandydatów na uczniów szkół wyższych i zakładów kształcenia nauczycieli przy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego. Jednak gdy władza ludowa okrzepła i zaczęła coraz bardziej ingerować we wszystkie dziedziny życia, Suchcitz został zwolniony. Ale jeszcze przed tym, w 1946 r., został powołany na dyrektora Gimnazjum i Liceum im. św. Jana Kantego. Za swej kadencji koncentrował się na odbudowie i odtworzeniu oraz wzbogaceniu zbiorów naukowych, zdewastowanych przez niemieckiego okupanta (*Księga Pamiątkowa. Jednodniówka na 40-lecie Państwowego Gimnazjum im. św. Jana Kantego oraz Liceum Ogólnokształcącego im. Marcina Kasprzaka w Poznaniu*, 1960, s. 31, 61). Na tym stanowisku pozostawał do 1948, kiedy został zwolniony. Poprzedniego roku odebrano mu też przewodniczenie Komisji Weryfikacyjno-Kwalifikacyjnej. Wygląda na to, że przez następne kilka lat utrzymywał się z prac dorywczych w szkolnictwie. Brak tu danych, aby dokładnie ustalić, co robił pomiędzy 1948 i końcem 1951 r. Wiadomo, że z początkiem stycznia 1952 r. został powołany do służby jako nauczyciel w III Liceum Ogólnokształcącym im. Marcina Kasprzaka (dawne Gimnazjum i Liceum im. św. Jana Kantego), pozostając na stanowisku po osiągnięciu wieku emerytalnego w 1955 r. (Archiwum Nauczycieli miasta Poznania, sygn. Gr 1309). W 1957 r. natomiast był nauczycielem języka polskiego i bibliotekarzem tak biblioteki pedagogicznej, jak i uczniowskiej w I Państwowym Liceum Ogólnokształcącym dla Pracujących w Poznaniu przy ul. Świerczewskiego (obecnie ul. Bukowska). W następnym roku w wieku 69 lat przeszedł na emeryturę, kontynuując jednak zajęcia oraz prowadzenie szkolnej biblioteki, choć w zmniejszonym wymiarze godzin. Umowy były przedłużane corocznie. Ostatecznie, 31 sierpnia 1963 r., przeszedł na pełną emeryturę, po dokładnie 50 latach pracy w i dla polskiej szkoły.

Wśród jego uczniów było wielu, którzy w późniejszych latach pozostawili swój własny wkład w różne dziedziny życia i nauki. Jeden z nich, profesor socjologii w Anglii, Stanisław Andrzejewski (Andreski) dedykował polskie wydanie swojej książki *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych* właśnie swemu dawnemu profesorowi. Dedykacja ta brzmi następująco: *Polskie wydanie tej książki poświęcam*

*pamięci Władysława Suchcica* [tak w oryginale – A.S.], *doktora polonistyki i opiekuna mojej klasy w szkole średniej w Poznaniu, który wpoił we mnie troskę o dokładne znaczenie słów* (Andreski, 2002, s. 8). Andrzejewski uchodził za trudnego ucznia, łobuza i besserwissera<sup>10</sup>. Lubił się mądrzyć. Dr Suchcitz uratował go przed wydaleniem ze szkoły, uważając, że mimo wszystko był inteligentnym chłopcem. Sposobem Suchcitz'a było, aby pozwolić się chłopcu wygadać i wtedy zapytać: „a co dalej, Andrzejewski?”. Ten mówił dalej, a profesor wychodził z klasy. Poskutkowało (AWS, teczka 4, relacja ustna Marii Podhorskiej z 25 lipca 1990). Inny uczeń to Tadeusz Andersz, przyszły dowódca 317 Dywizjonu Myśliwskiego, adiutant lotniczy Prezydenta RP na uchodźstwie i generał brygady. Kolejny uczeń – Alojzy Maćkowiak (Alan Mack), sportowiec, który przeszedł przeszkolenie na skoczka, następnie był instruktorem cichociemnych i uczestnikiem bitwy pod Arnhem – tak wspominał szkolne lata: *Takich nauczycieli i wychowawców, jakim był prof. Suchcitz dzisiaj rzadko spotykamy [...].* Dalej Maćkowiak wspominał, że dr Suchcitz był cenionym pedagogiem, o pamięci encyklopedycznej i bardzo obeznany w swoim temacie. Trzymał dyscyplinę w klasie (bez żartów), będąc bardzo sprawiedliwym (AWS, teczka 4, relacja ustna Alojzego Maćkowiaka, 4 listopada 1998). Jeszcze innym uczniem był Mieczysław Białecki, który po latach tak wspominał dr. Suchcitz'a, którego spotkał *dwukrotnie w grudniu 1946. W miłej rozmowie, w której zapoznał się krótko z moim życiorysem (praca przymusowa w Niemczech, ucieczka z obozów, wyzwolenie w Holandii, ukończenie gimnazjum w Maczkowie – teren okupacji Polskiej I Dywizji Pancerniej) stwierdził, że posiadane świadectwa tutaj nie mogą być uznane, ale widzi wyjście, gdy skieruje mnie na wstępny rok studiów uniwersyteckich (organizowanych tylko przejściowo krótko w okresie powojennym dla uzupełnień strat w nauce). W drugim widzeniu – spotkania dostałem skierowanie na egzamin.*

*Droga wskazana przez Dr Wł. Suchcitz'a, wybitnego humanisty, wzorowego pedagoga, dbającego o właściwy poziom nauki, okazała się jak najbardziej słuszna i przyniosła dyplom i zawód lekarza i naukowca* (AWS, teczka 4, list Mieczysława Białeckiego do autora, 1 sierpnia 1997).

Warto także wspomnieć, że już w młodszych latach Władysław Suchcitz był amatorem-fotografem i melomanem oraz brydżystą (często grywał m.in. ze wspomnianym wcześniej ks. Piotrowskim, ks. Binkiem i prof. S. – matematykiem z UAM). Tymi pasjami zajmował się przez całe życie, szczególnie w ostatnich latach, dzieląc ten czas także na opiekę nad schorowaną żoną.

---

<sup>10</sup> Prof. dr Stanisław Andrzejewski vel Andreski (1919–2007) – uczeń i maturzysta Gimnazjum i Liceum im. G. Bergera w Poznaniu. Student Uniwersytetu Poznańskiego. Po 1939 r. więzień sowiecki, następnie w PSZ w ZSRR, APW i 1 Dywizji Pancerniej. Doktorat w 1953 r. na Uniwersytecie Londyńskim (London School of Economics). Po wojnie m.in. wykładowca socjologii na Uniwersytecie Rhodes w Republice Południowej Afryki do 1953 r., następnie na wyższych uczelniach w Anglii, najpierw w Manchesterze, następnie w Londynie. W 1965 r. współzałożyciel katedry nauki socjologicznej na Uniwersytecie w Reading, gdzie do 1984 r. był dyrektorem wydziału socjologii. Autor kilkunastu książek i wielu artykułów na tematy socjologii. Pod wpływem nauki Maxa Webera. Po przejściu na emeryturę profesor na Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie w Londynie. Patrz: Judycki, 2008, s. 13.



W tym czasie kontakt z nim nawiązał inny były uczeń, wówczas już znaczący niemiecki historyk Gotthold Rhode, profesor na Uniwersytecie w Moguncji, specjalizujący się właśnie w dziejach Europy Środkowo-Wschodniej. Profesor G. Rhode prowadził ożywioną korespondencję z prof. Suchcitzem (*Kochany Panie Wizytatorze*), informując o swoich naukowych podróżach i osiągnięciach. Kilkakrotnie go odwiedzał, ostatni raz latem 1972 r. We wrześniu 1972 r., z okazji 25. zjazdu byłych uczniów i nauczycieli Gimnazjum Schillera, które odbyło się w Hameln, zebrani, dziękując za przysłane życzenia, przysłali *serdeczne pozdrowienia*, podpisując się: *wdzięczni byli uczniowie gimnazjum im. Schillera w Poznaniu oraz koledzy i znajomi [...]*. Podpisało się 86 osób, niektórzy dodając kilka słów po polsku. W liście towarzyszącym pozdrowieniom Richard Schulz, przewodniczący zjazdu, napisał: *Dziękując serdecznie za przysłane na moje ręce życzenia pomyślności dla naszego Zjazdu donoszę, że Pańskie słowa przyjęte zostały długotrwałymi oklaskami uczestników. Byli uczniowie bardzo mile wspominają lekcje Pana Profesora* (AWS,teczka 5, Życzenia uczestników zjazdu, 16 września 1972 oraz list R. Schulza do W. Suchcitz 20 września 1972).

W 1967 r. W. Suchcitz doczekał się pierwszych odwiedzin syna Jana z rodziną – żoną i dziećmi, którzy przyjechali do Polski z Anglii, i poznał wreszcie synową i wnuków. Ojciec i syn spotkali się po raz pierwszy po 28 latach, kiedy widzieli się ostatni raz we Lwowie w połowie września pamiętnego 1939 roku. Wieczny pedagog dbał, aby synowi przez te wszystkie lata wysyłać przeróżne książki, głównie z zakresu polskiej literatury. Często pisywał do syna, który sam nie bardzo lubił pisać. W jednym z listów przypominał Janowi: *Chyba zdajesz sobie sprawę, czym jesteś i zawsze byłeś dla Mamusi i co Mamusia, która się tak o Ciebie zawsze lękała musiała przejść przez owe lata hitlerowskie – a potem, niestety, przez dalsze lat 12 kiedy nasze nadzieje i pragnienia, żeby znów być razem, okazały się fikcją. Nie namawiałem Ciebie do powrotu widząc, jak nasze władze traktowały tych, co o Polskę z Niemcami walczyli w formacjach zachodnich. Nawet wybrać się stąd do Ciebie w owych latach było dla zwyczajnego „obywatela” cudem a więc rzeczą nieziszczalną* (Archiwum Jana Suchcitz (AJS),teczka 5, list Władysława Suchcitz 14 maja 1957). Takie tragedie w powojennych latach przeżywało wówczas wiele rodzin. Po 1967 r. w następnych latach Jan szereg razy odwiedzał ojca.

Profesor Suchcitz chorował na serce przez wiele lat. Z tego też powodu nie lubił podróżować, zostawiając to żonie. Przed wojną z synem podróżowała ona głównie rejsami transatlantyków do Szwecji czy Nord Cap. Po wojnie Zofia Suchcitz, w ramach możliwości, jeździła regularnie do różnych sanatoriów na leczenie, często do Ciechocinka. Rozłąka z mężem wpływała na ożywioną korespondencję pomiędzy małżonkami. W ogóle, siedząc na Sienkiewicza w Poznaniu, prof. Suchcitz lubił korespondować z starymi przyjaciółmi. Był to sposób utrzymywania łączności z bliskimi. Pod koniec listopada 1972 r. pisał do znajomej, dr Stefanii Land: *ale także wciąż nie polepszającymi się nogami (mimo codziennych zastrzyków) coraz większymi bólami serca (niewydolność).*



*Konsekwencje. Dotychczas nie przeczytałem nic, ani jednej książki ani jednego pisma, nawet najciekawszego... Myślę tylko o wiośnie i lecie – chyba się doczekam* (AWS, teczka 1, Władysław Suchcitz do Stefanii Land, 25 listopada 1972). Miało być jednak inaczej.

Profesor gimnazjalny doktor nauk humanistycznych Władysław Suchcitz zmarł w poznańskim Szpitalu Miejskim im. Franciszka Raszei przy ul. Mickiewicza 2, we wczesnych godzinach rannych 7 lutego 1973 r., przeżywszy 83 lata. Pogrzeb odbył się 10 lutego na cmentarzu Junikowo w Poznaniu. Trochę ponad rok później dołączyła do niego żona, również zasłużona dla polskiej nauki w dziedzinie zoologii, jak i dla średniej szkoły<sup>11</sup>.

Jak napisał Zbigniew Zakrzewski, były uczeń Władysława Suchcitz z Gimnazjum im. Bergera: *Kamienicę pod siódmym* [ul. Sienkiewicza – A.S.] zamieszkiwało małżeństwo powszechnie w Poznaniu cenionych pedagogów i naukowców (Zakrzewski, 1983, s. 320). Dla profesora gimnazjalnego dr. Władysława Suchcitz, który nigdy nie szukał ani spodziewał się żadnych zewnętrznych oznak uznania, byłoby to w jego mniemaniu wystarczającym podsumowaniem całego życia.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła archiwalne:

Archiwum Jana Suchcitz (AJS): teczka 5, list Władysława Suchcitz do Jana Suchcitz, 14 maja 1957.

Archiwum Nauczycieli miasta Poznania, sygn. Gr 1309, pismo mgr Adama Firlika p.o. dyrektora III Szkoły Ogólnokształcącej im. M. Kasprzaka do Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej, Wydział Oświaty, 30 stycznia 1952.

Archiwum Państwowe w Krakowie, KM 403, Karta meldunkowa Władysława Suchcitz, Kraków 2 lutego 1921.

Archiwum Władysława Suchcitz (AWS):

- teczka 1, Władysław Suchcitz do Ludwika Suchcitz, pieczęć pocztowa 28 czerwca 1915; Władysław Suchcitz do Stefanii Land, 25 listopada 1972.
- teczka 2, list dr. Tadeusza Wolszy do autora, 8 stycznia 1998.
- teczka 3, list Włodzimierza Dropińskiego do autora, 5 czerwca 2005.
- teczka 4, list Mieczysława Białeckiego do autora, 1 sierpnia 1997; relacja ustna Alojzego Maćkowiaka, 4 listopada 1998; relacja ustna Marii Podhorskiej z 25 lipca 1990; relacja ustna Ryszarda Dembińskiego z 9 października 1998.

<sup>11</sup> Prof. nadzw. dr hab. Zofia z Małaczyńskich Suchcitzowa (1890–1974) – zoolog, wieloletnia nauczycielka biologii i przedmiotów przyrodniczych w Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego we Lwowie, a następnie Gimnazjum Marii Magdaleny oraz Gimnazjum im. św. Jana Kantego w Poznaniu i profesor UAM. W latach 1957–1960 kierownik Zakładu Fizjologii Zwierząt w Katedrze Zoologii Ogólnej. Autorka kilkudziesięciu prac, specjalizująca się w histofizjologii krajowych raków. Więcej: Sroka, 2008, s. 240–242.

- teczka 5, kartka od G. Rhode do autora, 7 września 1986; Życzenia uczestników zjazdu, 16 września 1972 oraz list R. Schulza do W. Suchcitz 20 września 1972.
- teczka 9, dyplom-uznanie patronatu kl. VIII (maturalnej) gimn. im. Bergera dla prof. dr. Władysława Suchcitz, 1937.

Archiwum Zofii Suchcitz (AZS): teczka 5, Kontrollvermerke nr 958-03 (Zaświadczenie kontrolne), 3 czerwca 1940.

Biblioteka Raczyńskich w Poznaniu, rkp. 2879 (album) w zbiorach Gimnazjum im. G. Bergera.

#### Opracowania:

Andreski S. (2002), *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych (tytuł oryginalny: Social Sciences as Sorcery)*, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Baron R. (2019), *Misja życia. Praski polonista Marian Szyjkowski (1883–1952) a idea polsko-czeskiego zbliżenia na polu kultury*, Warszawa: Instytut Historii PAN; Praga: Historický ústav AV ČR.

Dziennik Urzędowy Okręgu Szkolnego Poznańskiego, nr 9, Poznań 1 grudnia 1921 poz. 104.

Judycki Z. (2008), *Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie*, Londyn: Polski Uniwersytet na Obczyźnie.

*Kalendarzyk Profesorski Tow. Naucz. Szkół Wyższych na Rok 1913*, ułożony przez M. Janellego i J. Piątka, R. 4, Lwów: Nakładem Tow. Naucz. Szkół Wyż.

*Księga Pamiątkowa. Jednodniówka na 40-lecie Państwowego Gimnazjum im. św. Jana Kantego oraz Liceum Ogólnokształcącego im. Marcina Kasprzaka w Poznaniu* (1960), Poznań.

Kucharski W. (red.) (1928), *Księga Pamiątkowa 50-lecia gimnazjum im. Jana Długosza we Lwowie*, Lwów: Komitet Jubileuszowy.

Rhode G. (1981), *Zwolennik pojednania. (Wspomnienie Niemca o Kazimierzu Okuliczu)*, „Kultura”, Paryż, nr 9.

Ruchniewicz K. (1994), *Enno Meyer a Polska i Polacy (1939–1990). Z badań nad początkami wspólnej komisji podręcznikowej PRL–RFN*, Wrocław: IH UW: WTMH.

Sikora I. (1995), *Literatura Młodej Polski w szkolnej edukacji polonistycznej. Od końca XIX wieku do 1939 roku*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Słowacki J. (1926), *Lilla Weneda: tragedia w pięciu aktach*, oprac. Władysław Suchcitz, Stefan Vrtel-Wierczyński, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”.

*Sprawozdanie z czynności Wydziału Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza we Lwowie za lata 1914–1917* (1918), Lwów: Nakładem Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza.

Sroka S. (2008), *Suchcitz Zofia (1890–1974)*, w: *Polski Słownik Biograficzny* t. XLV/2, zeszyt 185.

Szykowski M. (1930), *Literatura współczesna dla użytku szkół średnich*, Poznań: Spółka Pedagogiczna.

Wolsza T. (2018), *Ze sportem za Pan brat, ze sportem na bakier. Pasje sportowe elit politycznych w dwudziestoleciu międzywojennym i w pierwszych latach Polski Ludowej*, Warszawa: Instytut Historii im. Tadeusza Manteuffla Polskiej Akademii Nauk; Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu; Wydawnictwo Neriton.

Zakrzewski Z. (1983), *Przechadzki po Poznaniu lat międzywojennych*, Warszawa, Poznań: PWN.

***Prof. dr Władysław Suchcitz – from Lwów to Poznań. A Polish philologist, an educator, and a teacher: half a century in the service of Polish secondary schools***

**Summary**

**Aim:** to present the didactic and teaching achievements of dr Władysław Suchcitz.

**Methods:** an analysis of the available documentary sources as well as published materials.

**Results:** the presentation of the first biographical study of dr Władysław Suchcitz, emphasising his varied achievements as a secondary school teacher of 50 years standing in Lwów, Salzburg and from 1921 in Poznań at the G. Berger Secondary School and the German F.Schiller Secondary School for the German minority.

**Conclusions:** Władysław Suchcitz was a widely well regarded, strict but exemplary teacher and educator who had an important influence on his pupils.

**Keywords:** Władysław Suchcitz, Lwów, Salzburg, Poznań, G. Berger Secondary School, F. Schiller German Secondary School, St. Jan Kanty Secondary School (M. Kasprzak III Lycée), Gotthold Rhode, Marian Szykowski, Polish clandestine teaching during the German occupation.



## **WITOLD JAN CHMIELEWSKI: *DZIECI POLSKIE W NOWEJ ZELANDII. OBÓZ W PAHITUA (1944–1949), KRAKÓW 2022, s. 361***

Wśród około 315 tys. obywateli II Rzeczypospolitej wywiezionych w latach 1940–1941 w głąb Rosji sowieckiej znalazło się blisko 140 tys. dzieci<sup>1</sup>. Ciężkich trudów deportacji nie wytrzymywali zwłaszcza najmłodsi, toteż liczba zgonów wśród nich była dwukrotnie wyższa niż wśród dorosłych. Los części polskich zesłańców uległ zmianie po zawarciu 30 lipca 1941 r. układu o wznowieniu polsko-rosyjskich stosunków dyplomatycznych (układ Sikorski–Majski). Na mocy tego porozumienia, począwszy od wiosny 1942 r., Armia Polska gen. Władysława Andersa zaczęła przemieszczać się z Rosji do Iranu. Ogółem od marca do kwietnia oraz w sierpniu 1942 r., a także w terminie wrzesień 1942 – listopad 1943 Rosję sowiecką opuściło 115 tys. obywateli polskich, w tym 78 tys. żołnierzy oraz 37 tys. cywilów. W tej ostatniej grupie było ok. 11 tys. dzieci oraz 4,5 tys. junaków i junaczek.

Dalsze trasy ewakuacyjne cywilnych uchodźców z Rosji prowadziły do Iranu, Indii, Palestyny, Egiptu i Libanu. W 1942 r. pierwsze grupy uratowanych z „nie-ludzkiej ziemi” trafiły do Afryki Wschodniej, Związku Południowej Afryki oraz Rodezji. Inne jeszcze trasy tych wymuszonych podróży w poszukiwaniu tymczasowego schronienia wiodły do Nowej Zelandii oraz Meksyku.

Witold J. Chmielewski od dłuższego już czasu prowadzi badania nad losami dzieci polskich ewakuowanych z Rosji w okresie 1942–1943. Działa na tym polu konsekwentnie, systematycznie, a rezultaty, które uzyskuje, wyróżniają się w przedmiotowej historiografii. Wśród publikacji, które ogłosił na ten temat, uwagę zwraca obszerna monografia z 2015 r. zatytułowana *Polskie osiedle Santa Rosa w Meksyku*

---

<sup>1</sup> Liczba 140 tys. deportowanych dzieci jest wysoce nieprecyzyjna. Na przykład E. i J. Wróblowie informują: *Wśród skazanych na deportację znalazło się blisko 380 tys. dzieci do 15 roku życia* [...]. Zob. E. Wróbel, J. Wróbel (1992, s. 13). Zob. także: G. Hryciuk (2014, s. 920–926); J.T. Gross, I. Grudzińska-Gross (1983, „Aneks”, s. 7–12).

1943–1946. Najnowsza książka Autora pt. *Dzieci polskie w Nowej Zelandii. Obóz w Pahiatua (1944–1949)*, podobna w swoim podejściu badawczym do *Polskich osiedli...*, jest wnikliwym i bardzo dobrze udokumentowanym zapisem akcji pomocowo-edukacyjnej, której szczęśliwym finałem było przewiezienie około 800-osobowej grupy „dzieci Andersa” do Nowej Zelandii oraz zorganizowanie dla nich dobrych warunków rozwojowych, edukacyjnych i wychowawczych.

Klasyczna w swojej strukturze, obejmująca szeroki horyzont wydarzeń i problemów recenzowana książka dzieli się na trzy zasadnicze części. Analizy zawarte w części pierwszej (rozdz. I *Przygotowanie do pobytu uchodźców polskich w Nowej Zelandii*) odpowiadają na podstawowe pytania: kto i jak zorganizował i skutecznie przeprowadził bardzo trudną akcję transportu polskich uchodźców do nowozelandzkiej miejscowości Pahiatua. W ciekawym obrazie tego procesu pojawiają się zarówno różne podmioty rządowe, organizacje pomocowe oraz osoby prywatne, jak i swego rodzaju „gry społeczne”, w których dobro dziecka mieszało się z partykularnymi interesami. Natomiast Autor pominął statystyczne informacje dotyczące liczby Polaków deportowanych do Rosji, bez czego niezorientowany czytelnik nie dowie się, jaka była skala sowieckich wywózek w ogóle ani też jaka część zesłanych ewakuowała się z Armią Andersa. Być może krok ten był podyktowany tym, że Chmielewski nie chciał się wikłać w dalece nieprecyzyjne ustalenia, jakie w tej mierze od lat funkcjonują w literaturze przedmiotu (zob. przyp. 1 w omawianej pozycji).

Druga, zasadnicza część recenzowanego studium przedstawia fenomen „polskiej szkoły na wygnaniu”, jak niejednokrotnie określa się w literaturze ten szczególny rodzaj polskiej szkoły, która działała z dala od kraju, kształcąc i wychowując młode pokolenie w ścisłej łączności z kulturą i tradycją ojczyzny. Szkoły, która dobro rozwojowe młodego pokolenia łączyła z wizją i powojennymi potrzebami kraju (rozdz. II. *Obóz polskich dzieci w Pahiatua (Polish Children's Camp Pahiatua)*, rozdz. III. *Edukacja dzieci i młodzieży*).

Trzecia część omawianej monografii skupia się na jakże ważnej kwestii dalszych losów dzieci z Pahiatua, ich wchodzeniu w samodzielne życie. Uwagę przykuwa obraz krzyżujących się różnych, głównie politycznych interesów, odmiennych dążeń i różnych planów, jakie w tym względzie prezentował z jednej strony „rząd londyński”, z drugiej – spacyfikowany przez komunistów „rząd warszawski” (rozdz. IV. *W drodze do przyszłości*). Książkę uzupełniają ważne ze względów dokumentacyjnych aneksy, unikalne fotografie, bibliografia oraz indeks osób.

Tytułowy obóz w Pahiatua działał w okresie od 1 XI 1944 r. do połowy 1949 r. (podawane są różne daty zamknięcia ośrodka). Schronienie znalazło w nim 843 uchodźców, w tym 732 dzieci. Ośrodek powstał na mocy porozumienia zawartego pomiędzy Ministerstwem Pracy i Opieki Społecznej Rządu Polskiego na Uchodźstwie reprezentowanym przez konsula generalnego RP Kazimierza Wodzickiego oraz Rządem Nowej Zelandii kierowanym przez premiera Petera Frasera. Placówka opierała się na określonych podstawach formalno-prawnych, organizacyjnych i finansowych, by funkcjonalnie i z dużym pożytkiem

realizować swoje zadania. Nie była to jednak instytucja „gotowa”, „kompletna” czy też zamknięta na różne okoliczności i wpływy. W szeroko zakreślonym przez Chmielewskiego obrazie tego ośrodka uwagę zwraca dynamika życia obozu, niestanne kształtowanie i formowanie się różnych wymiarów tego środowiska. Był to proces ciągły, w którym dialog i porozumienie występowało obok konfliktów i sporów, a interesy polskie ścierały się z racjami rządu Nowej Zelandii. Do jednych z głównych osi nieporozumień należały – w dużym stopniu wyimaginowane – obawy Polaków przed wynarodowieniem najmłodszego pokolenia, na czym rzekomo miało zależeć czynnikom nowozelandzkim. Rzeczywiste i fundamentalne zmiany w postrzeganiu roli obozu i szczegółowych celów jego pracy nastąpiły po ustaleniach w Jałcie (5–11 II 1945 r.) i cofnięciu uznania przez Wielką Brytanię uznania Rządowi Polskiemu na Uchodźstwie (10 VIII 1945 r.)

Przedstawiony przez Chmielewskiego precyzyjny, wielowątkowy i obiektywny w świetle zachowanej dokumentacji obraz działalności ośrodka w Pahiatua mówi sam za siebie: pomoc humanitarna nie jest zbiorem szlachetnych intencji, dalekosiężnych wizji czy ofiarnego zaangażowania w realizację podjętych celów. Pomoc humanitarna, będąca sama w sobie jedną z najwyższych wartości kultury i cywilizacji, jest ciągłym trudem, codziennym wysiłkiem, uporczywym i konsekwentnym dążeniem do celu, które wymaga stałego wsparcia i wzmocnienia tak w sferze duchowej, moralnej, jak i materialnej, organizacyjno-finansowej. I to niezależnie, czy jest prowadzona na poziomie rządowej administracji, wyspecjalizowanych agend pomocy społecznej czy też wolontariuszy-amatorów.

Książka Chmielewskiego buduje zdecydowanie pozytywny obraz działalności polskiego obozu w Pahiatua. Ukazuje różnorodne i wielopoziomowe wartości tego dzieła, na czele – co nie może budzić żadnych wątpliwości – z uratowaniem ewakuowanych z Rosji dzieci i dorosłych przed skrajnymi zagrożeniami – poniewierką, osamotnieniem, chorobami, wynarodowieniem, śmiercią. Przybyłe do Nowej Zelandii dzieci miały za sobą doświadczenia wyniesione z totalitarnego świata komunizmu; wiele z nich doświadczyło dwóch totalitaryzmów. Przed sobą zaś miały życie w świecie demokratycznym, respektującym wolność i godność człowieka, świecie, w którym jednym z priorytetów jest dobro rozwojowe dziecka. Nowa Zelandia, przyjmując administracyjne, finansowe i organizacyjne obowiązki związane z opieką nad dziećmi i dając wszelkie gwarancje realizacji tych zobowiązań, była jednocześnie czułą, działającą subtelnie i ze zrozumieniem opiekunką małych Polaków. Otoczyła opieką osoby pod każdym względem głęboko zranione, zdestabilizowane moralnie, opóźnione w nauce. Odpowiedź na te i inne potrzeby dzieci polskich była adekwatna: w Pahiatua zorganizowano specjalny, zindywidualizowany, zorientowany przede wszystkim na kształcenie zawodowe i naukę języka angielskiego system szkolno-wychowawczy, w którym określone miejsce było zarezerwowane także dla praktyk religijnych.

Oddany na użytek polskich dzieci w Pahiatua zespół instytucji edukacyjnych obejmował: przedszkole, dwie szkoły powszechne III stopnia (żeńską i męską), gimnazjum ogólnokształcące oraz różne formy przysposobienia rzemieślniczego.



Wśród starszych dziewczynek popularnością cieszyła się nauka pielęgniarstwa; zaledwie pojedyncze osoby podjęły studia wyższe. Wraz z zamykającą się działalnością obozu duża część podopiecznych Pahiatua kontynuowała naukę w nowozelandzkich szkołach, dla tych uczniów organizowano bursy i internaty.

Jak dowodzi Chmielewski, ogół możliwości edukacyjnych, z których korzystały dzieci, konsekwentnie prowadził do zdobycia zawodu, a tą drogą do usamodzielnienia życiowego, co w późniejszym terminie dla wielu oznaczało stały pobyt w Nowej Zelandii. Powodzenie dydaktyczne i wychowawcze zależało w głównej mierze od kadry pedagogicznej. Autor przypomina nazwiska bardzo wielu nauczycieli i wychowawców pracujących w obozie – ludzi, którzy z racji podzielenia doświadczeń wywózki do Rosji dobrze rozumieli tych, którym „skradziono dzieciństwo”. Wśród grona pedagogicznego wyróżniała się m.in. postać Krystyny Skwarko czy też osoba ks. Michała Wilniewczyca. Z pewnością do głównych kategorii wychowania moralnego w obozie należała odpowiedzialność za swoje postępowanie oraz zasada pokonywania trudności. Oprócz formalnej nauki szkolnej kadra wychowawców inicjowała ważne ze względów terapeutycznych różnego rodzaju zajęcia artystyczne, prace ogrodowe oraz cieszące się dużą popularnością harcerstwo. Pośrednio, ale w sposób bardzo wyraźny, edukacja formalna dzieci, jak i funkcjonowanie obozu były także stałymi lekcjami demokracji, realizowanymi m.in. przez instytucje przedstawicielskie Polaków w Pahiatua – Radę Opiekuńczą, Komisję Tymczasową, jak również w licznych kontaktach z instytucjami i środowiskami społecznymi Nowej Zelandii.

Po 1945 r. w życiu dobrze funkcjonującego środowiska polskiego obozu w Pahiatua pojawiły się poważne znaki zapytania, na które nie było prostych odpowiedzi. Generalnie biorąc, rzecz dotyczyła dalszych losów ewakuowanych dzieci i ich opiekunów, a problemy wiązały się z decyzją, jakie rozwiązanie wybrać – powrót do kraju czy pozostanie w Nowej Zelandii. Tak oto, jak przekonująco i na szerokim tle różnych uwarunkowań sytuację tę przedstawił Chmielewski, ewakuowane dzieci znalazły się w przestrzeni formalnych rozgrywek toczonych przez rząd RP na uchodźstwie, rząd w Warszawie oraz władze Nowej Zelandii. Polacy z Pahiatua też nie mieli wyrobionego zdania na ten temat. Byli nieufni wobec nowej Polski, bali się pozostania na antypodach, a część z nich dodatkowo sygnalizowała lęk przed utratą tożsamości i zerwaniem kontaktu z ojczyzną.

Tak oto, jak precyzyjnie wykazał Chmielewski, wielka akcja pomocy humanitarnej ewakuowanym dzieciom znalazła się – w tej szczególnej sytuacji politycznej – na rozdrożu. Nie przekreśliło to jednak ani uzyskanych rezultatów pracy z uchodźcami, ani planów na przyszłość. Zwyciężył pragmatyzm, racjonalizm, wychowanie dwukulturowe i dobro dziecka. Wielu wychowanków obozu w Pahiatua wraz z dużą grupą kolejnych emigrantów-Polaków na stałe osiadło w Nowej Zelandii i zasiłło kręgi miejscowej Polonii. Ich prywatne i zawodowe życie, a także aktywność ich wnuków i prawnuków stały się widocznym źródłem zasilającym rozwój nowej ojczyzny. Czas pokazał, że jednocześnie byli oni – i są po dziś – patriotami „starej” ojczyzny.

Trudno przecenić poznawcze, dokumentacyjne, edukacyjne i moralne walory recenzowanej książki Chmielewskiego. Jest ona pełnym, uporządkowanym, wielopłaszczyznowym zapisem ważnych wydarzeń z najnowszych dziejów naszego kraju. Co więcej, jest to – sięgając po określenie Fernanda Braudela – „historia po stronie życia”, tzw. historia operacyjna, uczestnicząca w dyskusjach o współczesności.

Witold J. Chmielewski ukazał wielką akcję humanitarnej, edukacyjnej i wychowawczej pomocy, podjętej wobec części polskich ofiar sowieckich wywózek w 1942 r. Zarysował obraz ogromnego wysiłku podejmowanego przez demokratyczny świat w imię obrony praw człowieka do wolnego i godnego życia. Książka jest zapisem swego rodzaju zwycięstwa edukacji dla pokoju między ludźmi nad totalitarną ideologią komunizmu, edukacji realizowanej przez rząd, społeczeństwo i obywateli Nowej Zelandii. Po drugie, książka Chmielewskiego znacząco rozwija wiedzę o zjawisku „zniewolonego dzieciństwa”, kategorii historyczno-społecznej i rozwojowej, charakteryzującej obszary i rodzaje destrukcji spowodowanej w rozwoju młodego pokolenia przez wojnę i towarzyszące jej okoliczności. Recenzowana studium niesie także ważne przesłanie moralno-społeczne. Z całą mocą podkreśla potrzebę pamiętania o wojennych tragediach dzieci, o konieczności ciągłego aktualizowania wiedzy na ten temat, wprowadzenia jej do wspólnego doświadczenia historycznego, do narodowej pamięci Polaków, a także zbiorowej pamięci europejskich społeczeństw. Losy „dzieci wojny” okresu 1939–1949 mają wymowę ostrzegającą! Symbolicznie, ale w sposób bardzo widoczny łączą się także z dzisiejszym dramatem wojny w Ukrainie, gdzie giną dzieci i matki, a tysiące innych dzieci są wywożone przez rosyjskiego agresora w głąb Rosji.

WIESŁAW THEISS

ORCID: 0000-0002-7942-6498

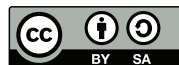
Uniwersytet Warszawski

## BIBLIOGRAFIA

Gross J.T., Grudzińska-Gross I. (1983), „*W czterdziestym nas matko na Sibir zesłali...*” *Polska a Rosja 1939–42*, Londyn: Aneks.

Hryciuk G. (2014), *Wywózki*, w: (red. zespół), *Węzły pamięci niepodległej Polski*, Kraków–Warszawa: Znak.

Wróbel E., Wróbel J. (1992), *Rozproszenie po świecie. Obozy i osiedla uchodźców polskich ze Związku Sowieckiego 1942–1950*, Chicago: Panorama Publishing CO.



**KRZYSZTOF JAKUBIAK, MONIKA NAWROT-BOROWSKA:  
*DZIECKO I DZIECIŃSTWO NA ZIEMIACH POLSKICH  
W ŹRÓDŁACH NARRACYJNYCH I IKONOGRAFICZNYCH  
Z DRUGIEJ POŁOWY XIX I POCZĄTKU XX WIEKU,*  
TORUŃ 2021, s. 521**

Ostatnio ukazała się, od dawna oczekiwana przez historyków wychowania, książka Krzysztofa Jakubiaka i Moniki Nawrot-Borowskiej pt. *Dziecko i dzieciństwo na ziemiach polskich w źródłach narracyjnych i ikonograficznych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku*. Jest to dzieło ogromne zarówno pod względem treściowym, jak i objętościowym (liczące 521 stron). Praca ta bez wątpienia należy do historii wychowania i zajmie w niej wyróżniające miejsce.

Może najważniejszym walorem tego dzieła jest poszerzenie w nim pola badawczego, tj. wychodzenie poza tradycyjne badanie dawnych instytucji edukacyjnych (jak dwory, pałace, klasztory) oraz poza badanie ideałów wychowawczych i sięgnięcie po źródła ikonograficzne, materialne i etnograficzne. Dlatego praca ta, która jest nowym i bogatszym spojrzeniem na historię wychowania w Polsce, może i powinna otworzyć drogę kolejnym badaniom historycznym dotyczącym dzieci w rodzinach polskich ze wszystkich warstw społecznych. Podziw budzi fakt, że Autorom książki udało się zgromadzić tak ogromny materiał ikonograficzny, mimo że jest on już archiwalny. Przypuszczalnie nie wystarczyły do tego same doraźne wizyty w muzeach eksponujących zabawki dla dzieci. Jednak Autorzy nie podają, czy i jakimi technikami (może tzw. socjologicznymi?) posługiwali się w swoich badaniach, a mogłoby to mieć znaczenie także dla osób, które podejmą się kontynuowania tych badań.

Interesująco, a także dobrze i zwięźle został napisany potrzebny rozdział o kształtowaniu się w Europie badań nad dzieckiem (s. 116 i nast.), nawiązujący do klasycznej literatury pedagogicznej. Stwarza on teoretyczny grunt dla całego dzieła. Ze względów społecznych, a nawet politycznych, słuszne jest przypominanie czytelnikowi, że polscy uczeni humaniści z przełomu XIX i XX wieku nie tylko korzystali z dorobku swoich zagranicznych kolegów, ale także wnieśli istotne idee do pedagogiki i psychologii europejskiej. Właśnie dzisiaj, gdy jesteśmy w Unii Europejskiej, i często – mniej lub bardziej dyskretnie – przypomina się nam

o naszym ówczesnym opóźnieniu kulturowym, warto o tym wkładzie polskich uczonych przypominać. Warto przy tym podkreślać, że dokąd Polska była niepodległa, polscy uczeni aktywnie uczestniczyli w europejskim ruchu naukowym, a dopiero nieżyczliwi sąsiedzi i rozbiory Rzeczypospolitej brutalnie tę współpracę osłabiły, i to na wiele lat.

Społecznie wrażliwego czytelnika może w tej książce razić skoncentrowanie uwagi na dzieciach z uprzywilejowanych warstw społecznych (np. dzieci szlacheckich i mieszczańskich) przy jednoczesnym niedostrzeganiu losu dzieci plebsu wiejskiego i miejskiego. Autorzy książki wydają się być świadomi faktu, że dzieci biedoty nie miały materialnych możliwości, by dopchać się przed obiektywy ówczesnych aparatów fotograficznych, by w ten sposób pozostawić jakikolwiek ślad swego istnienia. Dzieci plebejskie stanowiły jednak zdecydowaną większość ówczesnych młodych pokoleń i jeśli chce się zrozumieć ich dorosłe wybory później, np. w drugiej połowie XX wieku, to nie wolno zapominać o warunkach, w jakich upłynęło ich dzieciństwo. A tymczasem, w tej warsztatowo i edytorsko perfekcyjnej pracy, dominują zdjęcia dzieci w eleganckich ubrankach, zdjęcia wyszukanych dziecięcych mebelków i wózków, zajęcia zabaw w miejskich parkach pod opieką nian, a nawet reklam luksusowych przedmiotów dla dzieci, ale nie ma – znanych dzisiaj z muzeów – przedmiotów z prawdziwych wiejskich chat, a niedola dzieci ludowych pozostaje ciągle w mimowolnym ukryciu. Ikonografia tamtych lat przedstawia zatem tylko część prawdy historycznej o dzieciństwie i o ówczesnych polskich rodzinach. Ta uwaga nie może jednak pomniejszać znaczenia całości tego dzieła dla historii wychowania w Polsce. Uważam, że omawiany niedostatek można było trochę złagodzić (mimo tytułu dzieła) przez sięgnięcie do utworów polskiej literatury pięknej, w których opisano niedolę dzieci z ludu w wieku XIX, np. do znanych utworów Marii Konopnickiej czy Henryka Sienkiewicza, oraz malarzy wrażliwych na krzywdę społeczną. Bariere chronologiczną zakreśloną w tytule pracy można było w tym celu nieco przekroczyć.

Imponujących rozmiarów treść książki została sensownie uporządkowana w VII rozdziałach i zaopatrzona w przejrzysty spis treści. Szczególnie ważną zaletą tego dzieła są informacje źródłowe, troskliwie zebrane i podane jako bibliografia i przypisy źródłowe. Przypisy źródłowe, umieszczone u dołu poszczególnych stron, są częste i dobrze skojarzone z tekstem głównym. Są one ważnym walorem tej książki nie tylko dla czytelnika, ale zwłaszcza dla przyszłych kontynuatorów badań. Pomocne dla następców będą zapewne także indeksy: osobowy i rzeczowy.

Nakład pracy Autorów w przygotowaniu tego dzieła był ogromny. O pracowitości i skrupulatności autorskiej może świadczyć np. podział samych tylko źródeł pisanych na osiem grup. Myślę, że kolejne wydania dobrze byłoby uzupełnić o obszernie podsumowanie, napisane w którymś z języków kongresowych, bo oceniane dzieło zasługuje na to, aby je udostępnić także czytelnikowi zagranicznemu.

Styl książki jest wartki i czyta się ją z zacięciem, natomiast zawarte w pracy zdjęcia ogląda się nie tylko z zainteresowaniem, ale także ze wzruszeniem.

Uważam, że omawiane dzieło już w jego obecnej postaci jest poważnym wydarzeniem w polskiej historiografii historyczno-pedagogicznej nie tylko ze względu na zainteresowanie losami dziecka i rodziny, ale głównie z powodu twórczego poszerzenia pola badawczego historyka poprzez analizę materiałów ikonograficznych. Obiekty tego typu znacząco upowszechniły się już w drugiej połowie XX wieku, ale ich liczba, dostępność i trwałość gwałtownie ostatnio wzrosły.

ANTONI SMOŁALSKI



## **KS. EDWARD WALEWANDER: KAPŁANI W MOJEJ PAMIĘCI, LUBLIN 2021, s. 267**

Autor biblijnej *Księgi Mądrości Syracha* zachęca czytelników, by pamiętali o ludziach, którzy za życia dobrze zasłużyli się dla swojego narodu: *Wychwalajmy mężów sławnych. Niektórzy spomiędzy nich zostawili imię, tak że opowiada się ich chwałę; ale są i tacy, o których nie pozostała pamięć: zginęli, jakby wcale nie istnie- li* (44, 1, 8–9). Do ludzi godnych zapamiętania i przekazania ich zasług przyszłym pokoleniom zalicza m.in. znakomitych władców, uczonych, pisarzy, artystów i ludzi zamożnych, którzy swoje majątkowości przeznaczyci na cele społeczne. Jednak byli też tacy, którzy mieli znaczące osiągnięcia i zasługi na różnych płaszczyznach życia społecznego, a mimo tego ich imiona i nazwiska poszły w zapomnienie. Te trafne spostrzeżenia starotestamentowego myśliciela nie straciły nic ze swej aktualności. Dotyczy to również duchownych polskiego Kościoła katolickiego, zwłaszcza pracujących na prowincji. Nazwiska niektórych księży i owoce ich pracy są powszechnie znane, wspominane i zapisane w kronikach lub publikacjach. Inne zostały zapomniane, bo, jak wiadomo, ludzka pamięć jest ulotna. Mam tu na myśli wielu zasłużonych i szlachetnych księży, których spotkaliśmy na drogach naszego życia, o których mało się pamięta, bo jak ktoś powiedział: *ludzka pamięć bywa zawodna, pamięć papieru jest znacznie trwalsza*.

Jednak ważne jest również to, kto tę pamięć na papierze utrwala. Jeśli sięgniemy do nieodległej historii Polski, to tę pamięć utrwały niekiedy służby specjalne państw zaborczych w czasie rozbiorów Polski, a po II wojnie światowej – sprawne i dobrze zorganizowane odpowiednie służby komunistyczne. Owoce ich pracy znajdują się w dostępnych archiwach, inne są przechowywane w tajnych archiwach, które kiedyś staną się ogólnodostępne i z nich będą czerpać wiedzę następne pokolenia Polaków o kapłanach minionych czasów. Głównym celem działalności tego typu służb było zbieranie informacji dotyczących słabości i uchybień moralnych osób duchownych, zwykle po to, by ich później szantażować. Często ich informacje były wyolbrzymione, a niekiedy nawet wyimaginowane, bo przecież byli dobrze wynagradzani i musieli się wykazywać jakimiś osiągnięciami wobec swoich przełożonych. Pozytywne strony osób inwigilowanych były traktowane na ogół marginesowo. W podobnym duchu przekazywały informacje o duchownych komunistyczne



mass media, czego dobitnym przykładem mogą być różne zarzuty kierowane przez nie pod adresem bł. ks. Jerzego Popiełuszki.

Także po upadku komunizmu zdecydowana większość mediów kontrolowana jest przez środowiska lewicowo-liberalne, z natury nieżyczliwe Kościołowi i duchowieństwu. Nic też dziwnego, że rzadko w nich prezentuje się pożyteczną działalność duchowieństwa i Kościoła. Natomiast poprzez prasę, media elektroniczne i społecznościowe, książki i filmy nagłaśnia się ich niedociągnięcia i grzechy, obciążając winą wszystkich duchownych, co, niestety, znajduje aprobatę ich odbiorców, nawet tych, którzy są blisko Kościoła i widzą wielkie zaangażowanie księży w pracę duszpasterską i społeczną. Przykładem może być film *Kler*, który obejrzało ponad 5 milionów widzów w Polsce, przynosząc horrendalne dochody jego twórcom. W niewielkim Zamościu obejrzało go prawie 22 tys. widzów! Zdarza się, że wartościowe filmy, także o treści religijnej, wyświetlane są przy prawie pustych salach! Niekiedy także w środowiskach kościelnych koncentruje się na słabościach i błędach konfratrów, a nie zauważa się ich kapłańskiego zaangażowania i osiągnięć na różnych polach duszpasterskich oraz życia społeczno-kulturalnego. Zdarzają się też radykalni duchowni-reformatorzy, którzy wraz z wrogami Kościoła gotowi są przyczynić się do jego zburzenia, by na jego zgłiszczach zbudować nowy, ich zdaniem lepszy niż założony przez Pana Jezusa, którego przecież *bramy piekielne nie przemogą* (Mt 16, 18).

Mówiąc językiem ewangelicznym, nie brakuje siewców chwastu między pszenicą oraz gorliwych sług, którzy chcą wyrwać chwasty na polu, czemu sprzeciwiał się roztropny gospodarz: *Nie, byście zbierając chwast, nie wyrwali razem z nim i pszenicy* (zob. Mt 13,24–30). Rozumieli to dobrze wybitni myśliciele, a wśród nich znany pisarz Bolesław Prus (1848–1912), który pisał: *Gdzie więcej sadi się drzew owocowych, aniżeli wyrzywa się ostów i pokrzyw; [...] gdzie częściej rozlega się oklask i błogosławieństwo, aniżeli płacz i klątwy; gdzie o nowym człowieku prędzej powiedzą: to jakiś pocziwiec! aniżeli: to musi być hultaj!... tam społeczeństwo jest zdrowe. Słowem: nie tylko bądźcie sami ciągle użytecznymi, ale i innych zachęcajcie do Użyteczności; nie tylko zachęcajcie, ale i wynagradzajcie każdą, choćby najdrobniejszą Użyteczność, a – uzdrowicie społeczeństwo i uszlachetnicie narodowego ducha. Cnota bowiem jest to ziarno, które do zupełnego rozwoju musi znaleźć: właściwy grunt – w dążnościach całego społeczeństwa i odpowiednią temperaturę – w nastroju opinii publicznej. Biada narodowi, wśród którego rozlegałyby się tylko same nagany i podejrzenia! W takim otoczeniu nigdy nie wyrosną bohaterowie, którzy odkryją nowe światy, lecz karyerowicze, którzy jak lisy, kręcą się po utartych i osłoniętych ścieżynach* (Prus, 1905, s. 74).

Idąc śladami Ewangelii i ewangelicznego pozytywisty B. Prusa, daje się zauważyć w wielu środowiskach zapotrzebowanie na siewców dobra zarówno na niwie państwowej, jak i kościelnej, zarówno świeckich, jak i duchownych. Temu zapotrzebowaniu wychodzi naprzeciw książka autorstwa księdza profesora zwyczajnego doktora habilitowanego Edwarda Walewandra: *Kapłani w mojej pamięci*. Jej Autor studia seminaryjne rozpoczął w 1968 r. w Wyższym Seminarium Duchownym

w Lublinie. Jako kleryk wyróżniający się pod względem intelektualnym i duchowym w 1971 r. został przez władze diecezjalne i seminaryjne wydelegowany do kontynuowania studiów teologicznych i formacji kapłańskiej w prestiżowym uniwersytecie katolickim Collegium Canisianum w austriackim Innsbrucku, prowadzonym przez zakon jezuitów. Tam otrzymał święcenia kapłańskie i z tytułem doktorskim w 1978 r. powrócił do Diecezji Lubelskiej, w której pełnił różne funkcje, m.in. był wychowawcą i wykładowcą w Seminarium Duchownym, a następnie związał się z Instytutem Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL; w 1996 r. habilitował się i przez wiele lat był kierownikiem Katedry Pedagogiki Porównawczej i Filozofii Wychowania na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Jest autorem i redaktorem wielu książek, rozdziałów w książkach oraz artykułów w czasopismach naukowych i popularno-naukowych oraz drukiem wydanych kazań. Bibliografia publikacji naukowych liczy ok. 1000 pozycji. Wachlarz jego zainteresowań naukowych jest bardzo szeroki. Bliska również jego sercu jest mała ojczyzna – Zamojszczyzna, a zwłaszcza rodzima wioska Niemirówek, położona niedaleko Sanktuarium Matki Bożej Krasnobrodzkiej, której jest wielkim czcicielem i propagatorem.

W swoich publikacjach ks. Walewander stara się ocalić od zapomnienia ludzi, których spotkał w swoim życiu, zarówno świeckich, jak i duchownych; zmarłych i żyjących; tych z piedestałów i zwyczajnych, nieznanych szerokim rzeszom czytelników. W ten nurt wpisuje się także prezentowana książka, której przyczynę napisania zawarł *expressis verbis* we *Wstępie* do niej: *Dzisiaj, gdy tak wiele zmienia się w zawrotnym tempie, naszym zadaniem jest odszukanie śladów tych dobrych ludzi, aby wspólnie kroczyć z nimi tak w życiu kapłańskim, jak też rodzinnym czy narodowym. Naszą powinnością jest też przypomnienie sylwetek kapłanów, którzy sprawdzili się nie tylko w trudnych i burzliwych dziejach Polski, ale też świata. Należy postrzegać ich nie tylko jako bohaterów z wieńcem wawrzynu na skroni, lecz jako wzór i wektor dla późniejszych pokoleń, które coraz częściej sięgają do przeszłości. Jest to tym bardziej wskazane i konieczne, że w uporczywej nagonce i nachalnej dzisiaj krytyce nie oszczędza się ani kapłanów, ani Kościoła* (s. 17).

Autor dołożył wiele starań, by jak najpełniej zaprezentować czytelnikom sylwetki spotkanych kapłanów, dlatego trudno jest w tym krótkim omówieniu przedstawić bogactwo tej publikacji i trzeba ograniczyć się do ogólników. O każdym zaprezentowanym kapłanie ma dużo do powiedzenia, odsłania nieznane epizody jego życia, nie szczędząc także wyrazów wdzięczności za otrzymane od nich dobro. W pierwszej części Autor przedstawia czytelnikom proboszczów z rodzinnych stron. W ciepłych słowach pisze o proboszczu parafii Tarnawatka – Tadeuszu Bogucie (1906–1982), człowieku bardzo skromnym, o głębokiej duchowości, który wywarł wielki wpływ na Jego powołanie kapłańskie. Wspomina też nieżyjących już proboszczów rodzimej parafii Krasnobród: księży Ludwika Liwerskiego (1892–1970), Kazimierza Wójtowicza (1930–2006), Romana Marszalca (1940–2020). Nie zapomina także o swoich kolegach i przyjaciółach, zmarłych i żyjących, którym poświęcona jest druga część książki. Sporo miejsca poświęca też siostrze zakonnej ze zgromadzenia

Służebniczek Starowiejskich Helenie Pasiecznej (1947–2017) pochodzącej z Jego stron, co może zaskoczyć czytelnika, stąd go uspokaja: *Ktoś może powie: Czy warto poświęcić Jej aż tyle uwagi? Odpowiem na to pytaniem: Gdzie, w czym tkwi kryterium wartości? Przecież nie we współcześnie panującym celebrytizmie. Jestem sławny! Jestem kimś! Kimś znanym, wielkim! Byłem głośny, więc mnie zauważono. Siostra Helena była cicha* (s. 95). Ten krótki cytat doskonale obrazuje kryteria doboru zaprezentowanych osób, które starały się żyć według ośmiu błogosławieństw, jak ta cicha zakonnica, która kochała Pana Boga, niosła dyskretnie pomoc ludziom, dobroć i uśmiech.

Trzecia część publikacji poświęcona jest profesorom, wykładowcom i moderatorom. Czytelnik znajdzie tam bogaty życiorys zasłużonego rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w latach 1922–1942 Antoniego Szymańskiego (1881–1942), a także wspomnienia o wykładowcach i wychowawcach Wyższego Seminarium Duchownego w Lublinie, którzy wywarli wielki wpływ na Jego formację kapłańską. Jednym z nich był ojciec duchowny Bogumił Efnier (1911–1972), kapłan dotknięty niepełnosprawnością, wieloma chorobami i cierpieniem. Potrzebował pomocnej dłoni, którą jako pierwszy wyciągał do niego alumn Edward Walewander. Po 50 latach wspomina: *Z konferencji ascetycznych prowadzonych przez ks. Efniera i licznych prowadzonych z nim rozmów tworzyłem sobie i ja obraz kapłana [...]. W jakimś sensie, choć bardzo nieudolnie, usiłuję naśladować jego dziedzictwo duchowe* (s. 141–142). Z wdzięcznością wspomina także innych wychowawców i wykładowców – zmarłych i żyjących.

W czwartej części Autor prezentuje w języku polskim lub niemieckim sylwetki spotkanych kapłanów z innych krajów. Są wśród nich wychowawcy i wykładowcy uniwersytetu w Innsbrucku, którzy Jemu – człowiekowi przybytemu zza żelaznej kurtyny – dopomogli odnaleźć się i funkcjonować w nowej dla niego rzeczywistości. Z wielką estymą odnosi się do kapłanów niemieckich, którzy torowali drogę do pojednania niemiecko-polskiego i na różne sposoby wspomagali polskie parafie, także materialnie. Wśród nich byli naukowcy, wydawcy i autorzy książek i artykułów, także dotyczących Polski i jej historii oraz Kościoła katolickiego, dostrzegający także krzywdy, jakich doznali Polacy od Niemców w czasie II wojny światowej.

W piątej części Autor umieścił swoje recenzje książek o kapłanach, zarówno znanych, jak np. bł. Honorat Koźmiński OFMCap (1829–1916), i pamiętnika wybitnego historyka profesora ks. Zygmunta Zielińskiego (ur. 1931), jak i mniej znanych, a jednak godnych poznania i naśladowania przez młodsze pokolenie kapłanów. Jako absolwent uniwersytetu w Innsbrucku Autor prezentuje także innych absolwentów tej uczelni z różnych diecezji polskich, wśród których są biskup lubelski Stanisław Budzik i nieżyjący już arcybiskup Zygmunt Zimowski. Niezwykle ciekawe jest *Curriculum vitae meae sacerdotalis, czyli moja droga do kapłaństwa i jego spełnianie*. Autor dokonuje autorefleksji nad realizacją swojego powołania, poczynając od rodzinnego domu i najbliższego otoczenia w Niemirówku i kontaktów z wybitnymi kapłanami oraz obcowania z cudownym

obrazem Matki Bożej Krasnobrodzkiej, poprzez szkołę zawodową w Tomaszowie Lubelskim, Technikum Przemysłowo-Pedagogicznym w Lublinie, lubelskie Seminarium Duchowne i studia w Innsbrucku, pracę duszpasterską i naukową, aż do czasów współczesnych i dochodzi do wniosku, że dzisiejszy liberalny świat, który jest wrogi wszelkim zasadom, potrzebuje kapłana, i dodaje, że *gdyby go nie było, potrzeba by go było wymyśleć* (s. 246). Dzieło zamykają ilustracje z ważnymi dla Autora ilustracjami: Proroka Eliasza ratującego się ucieczką (1 Krl 19) i Dobrego Pasterza.

Omawiana książka jest zaopatrzona w indeks osób, nazw geograficznych i administracyjnych. Zawiera też wykaz publikacji Biblioteki Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oraz Towarzystwa Naukowego Polska–Wschód, których redaktorem jest ks. Walewander. Napisana jest piękną i zrozumiałą dla przeciętnego czytelnika polszczyzną. Odbiorca znajdzie w niej wiele niezwykle trafnych odniesień do Pisma św., oficjalnego nauczania Kościoła, literatury pięknej i pamiętnikarskiej. Należy polecić ją zarówno kapłanom, jak i ludziom świeckim, a także młodzieży i adeptom do kapłaństwa. Jej Autor jest nie tylko wybitnym teoretykiem pedagogiki, ale trzeba pokreślić, że jest przede wszystkim nauczycielem i wychowawcą z powołania, co daje się odczuć także w omawianej publikacji. Pisząc o kapłanach, zwłaszcza tych, którzy już nie żyją, zachęca: *Dawno już odeszli, a przecież w pewien sposób wciąż są pośród nas, w gronie swoich następców, ludzi wspólnej myśli i czynu, którzy chcą kontynuować ich dzieło.* Zachęca do ich naśladowania i przekazywania następnym pokoleniom zgodnie z cytowaną już zachętą autora *Księgi Mądrości Syracha: Wychwalajmy mężów sławnych. Niektórzy spośród nich zostawili imię, tak że opowiada się ich chwale; ale są i tacy, o których nie pozostała pamięć: zginęli, jakby wcale nie istnieli.*

Dobrze byłoby, gdyby zarówno duchowni, jak i świeccy utrwalali na różne sposoby sylwetki kapłanów i przekazywali je następnym pokoleniom, bo inaczej uczynią to ewangeliczni siewcy chwastów i chętni do wrywania ich wraz z pszenicą. Dotyczy to nie tylko zajadłych wrogów Kościoła, ale – jak już wspomniano – także niektórych duchownych i świeckich katolików, z którymi ks. Walewander polemizuje w jednej ze swoich publikacji, kończąc ją jasnym przesłaniem: *Dlatego ktoś, kto mieni się katolikiem, powinien iść drogą prawdy, nie wchodzić w kompromis z siewcami przewrotności i zła. Sentire cum Ecclesia [myśleć, odczuwać z Kościołem – C.G.], a nie basować tym, którzy piekielną muzyką chcą zagłuszyć Ewangelię* (s. 217). Książd profesor E. Walewander jest siewcą dobrego ziarna zaczerpniętego z bogatych zasobów ewangelicznych i tradycji naszego narodu. Oby – jak pisał B. Prus – padło ono na właściwy grunt i znalazło warunki do wzrostu, bo tylko wtedy może rozwijać się zdrowe społeczeństwo.

KS. CZESŁAW GALEK

ORCID: 0000-0001-6616-5535

ZAMOŚĆ

---

**BIBLIOGRAFIA**

Prus B. (1905), *Najogólniejsze ideały życiowe*, Warszawa: Nakładem Jana Fiszera.

Walewander E. (2021), *Sentire cum Ecclesia – być z Kościołem to nie gapiostwo i naszczekiwanie zza płotu*, „Zamojski Informator Diecezjalny” nr 2.



**WIESŁAWA LEŻAŃSKA, ELŻBIETA PŁÓCIENNIK:  
*PEDAGOGIKA PRZEDSZKOLNA Z METODYKĄ*,  
ŁÓDŹ 2021, s. 489**

Współczesne tendencje rozwoju wychowania przedszkolnego podkreślają fakt, iż przedszkole jako istotne środowisko edukacyjne staje się, zaraz po rodzinie, miejscem wielostronnego rozwoju dziecka. Profesjonalna i odpowiedzialna kadra pedagogiczna ma możliwość bezpośredniego wpływu na wydobywanie potencjału dzieci. Proces ten jest etapowy, niemniej jednak to właśnie od wychowawcy przedszkola oczekuje się rozwijania i doskonalenia osobowości, empatii oraz emocjonalnego utożsamiania się z dzieckiem. Oferta edukacyjna przedszkola wymaga zatem staranności w trosce nie tylko o potrzebę indywidualnej przestrzeni dziecka, ale również respektowania podmiotowości wychowanków. Rozpatrując przedszkole jako miejsce oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, należy podkreślić, że jest ono obszarem zorganizowanej i zaplanowanej pracy nauczyciela z dzieckiem, w którym realizowane są konkretne cele, definiujące funkcje organizacyjne przedszkola.

W ostatnich latach problematyka wychowania przedszkolnego stała się istotna z punktu widzenia rozwoju społecznego. Małe dziecko oraz proces kształtowania jego osobowości, wartości i norm stały się podmiotem rozważań i dyskusji. Obecnie podejmuje się działania mające na celu dbanie o indywidualny rozwój dziecka oraz wyrównywanie jego szans rozwojowych i edukacyjnych w placówkach przedszkolnych i pozaprzedszkolnych. Społeczeństwo zaczęło dostrzegać i rozumieć potrzebę wsparcia edukacji małego dziecka, którego wszechstronny rozwój zaczyna się na etapie przedszkola. Przed władzami państwowymi, środowiskami naukowymi, ale również – a może przede wszystkim – przed nauczycielami stają nowe problemy wymagające rozważań i dyskusji.

Ostatnio na rynku wydawniczym ukazała się książka Wiesławy Leżańskiej i Elżbiety Płóciennik pt. *Pedagogika przedszkolna z metodyką*, która stanowi niezwykle wartościowe kompendium wiedzy z zakresu pedagogiki przedszkolnej. Jest odpowiedzią na zapotrzebowanie nauczycieli wczesnej edukacji, pracowników administracji oświatowej, studentów kierunków pedagogicznych oraz rodziców, którzy coraz częściej poszukują alternatywnych i nowoczesnych sposobów



edukacyjnego wsparcia swoich dzieci. Autorki od wielu lat zajmują się problematyką pedagogiki przedszkolnej, poświęcając wspomnianemu obszarowi badań wiele tematycznych publikacji.

Książkę rozpoczyna słowo wstępne Auterek oraz wprowadzenie pozwalające już na samym początku zapoznać się z wydarzeniami i sytuacjami mającymi istotny wpływ na rozwój wychowania przedszkolnego i pedagogiki przedszkolnej w Polsce. Mowa tu przede wszystkim o uwarunkowaniach politycznych, społecznych i programowych, kwestiach niżu demograficznego, nakładach finansowych na oświatę, zmianach strukturalnych i programowych wychowania przedszkolnego wynikających z wstąpienia Polski do Unii Europejskiej. Autorki wskazały miejsce pedagogiki przedszkolnej jako subdyscypliny pedagogicznej, wyeksponowały jej przedmiot badań, osadzony w psychologii i pedagogice, oraz podstawowe cele wychowania przedszkolnego. Strukturę monografii stanowi sześć części, z których każda, dla jasności wyводу, została podzielona na liczne rozdziały i podrozdziały. Ogromną pomocą dla czytelnika tej obszernej monografii jest indeks nazwisk i indeks rzeczowy, które podnoszą jej wartość naukową i utylitarną.

W części pierwszej, która nosi tytuł *Geneza i rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce*, Autorki prześledziły rys historyczny koncepcji edukacji małego dziecka w Europie i w Polsce w okresie oświecenia oraz pozytywizmu. Jak piszą: *O wyodrębnieniu pedagogiki przedszkolnej w systemie nauk w warunkach polskich możemy w zasadzie mówić dopiero od lat 60. XX wieku, ale proces jej powstawania sięga odległych czasów Oświecenia, a nawet – jak przyjmują niektórzy historycy wychowania – doby Odrodzenia [...]. Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjmujemy cezurę oświeceniową* (s. 13). Analizując genezę pedagogiki przedszkolnej w Polsce, uwzględniły zespół warunków i przyczyn, które złożyły się na jej powstanie i rozwój.

W rozdziale drugim Autorki omówiły europejskie paradygmaty wychowania przedszkolnego, przywołując najważniejsze koncepcje prekursorów instytucji przedszkola – Fryderyka Wilhelma Froebła, Marię Montessori, Edwarda Claparede, Owidiusza Decroly'ego oraz propozycje w zakresie kształcenia wychowawczyń przedszkoli.

Na szczególną uwagę zasługuje rozdział trzeci, w którym prezentowane są polskie koncepcje wychowania przedszkolnego w okresie międzywojennym. Treści w nim zawarte, stosunkowo najmniej znane, to obszerna analiza działalności i twórczości polskich pionierek wychowania przedszkolnego opisana w sposób niezwykle uporządkowany, odnoszący się również do faktów z życia głównych postaci pedagogiki przedszkolnej, tj. Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej, Stefanii Marciszewskiej-Posadzowej, Natalii Cicimirskiej, Zofii Żukniewiczowej i Zofii Bogdanowicz. To dzięki nim powstawał nowy obraz polskiego przedszkola oraz realizowanego w nim procesu pedagogicznego.

Autorki nie pominęły także tak ważnego zagadnienia, jakim był udział polskich psychologów w budowaniu naukowości pedagogiki przedszkolnej. Badania psychologiczne, jak podkreśliły Autorki opracowania, dawały polskim

badaczom (Dawidowi, Szycównie, Joteyko i innym) podstawę do rozważań pedagogicznych (s. 108). Prace badawcze Stefana Szumana, Stefana Baleya, Stefana Błachowskiego czy Mieczysława Kreutza utrwaliły tezę, że *wiedza psychologiczna jest podstawą warsztatu pracy nauczyciela i wychowawcy na każdym etapie rozwojowym dziecka* (s. 114). Psychologia dostarcza bowiem pedagogom wyjaśnień dotyczących złożoności procesów rozwojowych, podstawowych mechanizmów rządzących tym rozwojem, obejmuje także obszar praktycznych problemów wychowania i nauczania. Jej udział w budowaniu pedagogiki przedszkolnej jest nader oczywisty.

Część druga książki nosi tytuł *Podstawy wychowania przedszkolnego*. Autorki wyeksponowały tu *Teoretyczne konteksty wychowania przedszkolnego*, w których odniosły się do ogólnych koncepcji wychowania przedszkolnego, budowanych na podstawie obrazu dziecka, wynikających z psychologicznych, pedagogicznych oraz filozoficznych koncepcji. Ukazały modele wychowania przedszkolnego na podstawie koncepcji psychologicznych, filozoficznych i socjologicznych. W dalszej części zaprezentowały *Organizację wychowania przedszkolnego w Polsce*, odnosząc ją do podstawy prawnej zapisanej w Ustawie Oświatowej z dnia 14 grudnia 2016 roku, ukazując formy organizacyjne polskich przedszkoli wraz z ich analizą.

Autorki zadbały o szczegółowe opracowanie funkcji i zasad wychowania przedszkolnego formułowanych na gruncie różnych programów wychowania przedszkolnego, z których wynikają zadania przekładające się na szereg działań pedagogiczno-środowiskowych.

Ponieważ program wychowania przedszkolnego jest jednym z podstawowych dokumentów pracy nauczyciela, w omawianej pracy nie zabrakło i tej ważnej tematyki. Autorki oprócz definicji programu przytoczyły ważne elementy i kryteria, które powinny być uwzględnione przy wyborze/projektowaniu programu wychowania w przedszkolu. Opracowały również strukturę programu wychowania przedszkolnego oraz cele modyfikacji jego elementów. Ważnym głosem w dyskusji nad zmianami w programach przedszkolnych jest sugestia Autorek, iż *powinien on uwzględniać dynamiczny charakter rozwoju dziecka w wyniku naturalnych zmian w sferze psychofizycznej, samodzielnie gromadzonych doświadczeń i edukacyjnych oddziaływań środowiska społecznego. Zatem przez jego treść powinna przemawiać zasadnicza teza dotycząca optymalizacji rozwoju dziecka w tym wieku [...]*. (s. 155).

Kolejna, najbardziej obszerna część książki, nosi tytuł *Metodyka wychowania przedszkolnego*. Autorki w tematycznie uporządkowanej strukturze zaprezentowały tu zagadnienia metodyczne odnoszące się do pracy w przedszkolu.

Pierwszym jest analiza podstawowej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym, jaką jest zabawa. W książce podano definicję *zabawy* oraz jej funkcje zaproponowane przez wielu badaczy tej tematyki. Autorki podkreśliły rolę nauczyciela przy organizacji zabaw dzieci, odnosząc ją do aktualnej podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego

2017 roku). Zwróciły również uwagę na istotę pedagogiki zabawy oraz zabawek, które wykorzystywane w przedszkolu powinny pobudzać m.in. aktywność intelektualną, manualną, koordynacyjną, rozwijać wyobraźnię oraz zainteresowania dziecka w wieku przedszkolnym.

Kolejny opracowany rodzaj zagadnień metodycznych odnosi się do sytuacji edukacyjnych i zadań wspierających rozwój dziecka. Autorki opisując strategię uczenia się dziecka, zaprezentowały fazy działania zadaniowego, które mogą być realizowane w pracy indywidualnej, grupowej i zespołowej. W dalszej części przedstawiły klasyfikację metod według Marii Kwiatowskiej, metod w ramach pedagogiki zabawy oraz metod aktywizujących, z szerszym opracowaniem metody projektów jako specyficznej metody aktywizującej dziecko w myśleniu i działaniu. W części tej nie zabrakło ważnych w sytuacjach edukacyjnych strategii rozwijających myślenie dzieci (w tym filozofowania), w których rozwija się myślenie twórcze. Autorki w sposób pogładowy wyodrębniły zasady i działania umysłowe podczas filozofowania z dziećmi, ukazując filary filozofii dla dzieci, tj. koleżeństwo, kolaboracja, krytyczność i kreatywność. Ważna z perspektywy interaktywnej pomocy dziecku okazuje się tu tematyka tutoringu rówieśniczego w przedszkolu, którą Autorki szczegółowo opracowały, uwzględniając analizę koncepcji tutoringu i jego form oraz ukazując możliwe problemy w jego realizacji.

Trzeci rozdział opracowania metodycznego dotyczy metodyki poszczególnych obszarów edukacji przygotowującej do integrowania wiedzy i umiejętności dzieci. Jako pierwszą opisano dydaktykę twórczości w przedszkolu. W tej części Autorki czytelnie sprecyzowały techniki i zadania rozwijające myślenie twórcze dzieci, które może być rozwijane w toku systematycznych zajęć ukierunkowanych na rozwijanie tych zdolności u dzieci. Kolejnym szczegółowo opracowanym zagadnieniem jest kształcenie językowe dzieci, w którym odniesiono się do istotnych w rozwoju mowy czynników wewnętrznych i zewnętrznych, a także ćwiczeń wspierających rozwój mowy. Kolejny opisany element metodyczny stanowią koncepcje nauki czytania i pisanie w przedszkolu, tj. Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, Koncepcja przygotowania do czytania i pisanie według Bolesława Rocławskiego, Metoda symultaniczno-sekwencyjna według Jagody Cieszyńskiej, Metoda czytania globalnego Glenna Domana, Nauka czytania metodą „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie” Moniki Wiśniewskiej-Kin, Przygotowanie do pisanie metodą Hany Tymichovej czy też Edukacja przez ruch Doroty Dziamskiej, przeanalizowane w kontekście teoretyczno-praktycznym.

W kolejnej części metodycznych rozważań Auterek czytamy o przedszkolnej edukacji matematycznej, stosowanych w niej zasadach, celach, formach i metodach oraz szczegółowo opracowanych grupach ćwiczeń. Autorki opisują również polską produkcję i koncepcję rozwijającą umiejętności programowania u dzieci z wykorzystaniem specjalistycznych narzędzi, takich jak Robot Photon, Scratch, Kodujmata. Podkreślają, iż *przedszkolna edukacja matematyczna może być zatem ważnym czynnikiem sprzyjającym wielostronnemu rozwojowi każdego z dzieci,*

*jeżeli będzie realizowana systematycznie i w odpowiedni pod względem metodycznym sposób* (s. 226). Dużo miejsca w opracowaniu Autorki poświęciły metodyce edukacji społeczno-przyrodniczej, określanej mianem edukacji środowiskowej, której przedmiotem w analizie jest środowisko przyrodnicze (w tym geograficzne i techniczne) oraz społeczne (w tym kulturowe i ekonomiczne). Stąd w przedmiotowym rozdziale opracowano metodykę wychowania społeczno-moralnego i edukacji przyrodniczo-ekologicznej w przedszkolu (s. 228). Autorki w ramach wychowania społeczno-moralnego dokonały szczegółowej analizy wartości i umiejętności ich stosowania przez dzieci, ustaliły cele wychowania społeczno-moralnego w przedszkolu oraz metodykę wychowania społeczno-moralnego z uwzględnieniem sposobów, metod i form pracy z dziećmi, do których należą: opracowanie i stosowanie się do zasad regulujących zachowania w grupie rówieśniczej, sytuacje okolicznościowe, zapoznanie z dziecięcą literaturą, organizowanie kontaktu dzieci z instytucjami kultury i jej przedstawicielami, organizowanie kontaktu dzieci z instytucjami użyteczności publicznej oraz jej przedstawicielami, organizowanie działania na rzecz innych, zabawy tematyczne, kąciki zainteresowań oraz tematyczne, czynności samoobsługowe, wdrażanie dziecka do samodzielności w działaniu i myśleniu, techniki twórczego myślenia, techniki aktywizujące, gry z regułami, zabawy dramowe / scenki rodzajowe / gry symulacyjne, tutoring rówieśniczy, filozofowanie i inne. Edukacja przyrodniczo-ekologiczna została ukazana z perspektywy jej celów, a także działań metodycznych, takich jak: wycieczki i spacery do różnych ekosystemów, zabawy badawcze, eksperymenty i bezpośrednie obserwacje podczas wycieczek w ogrodzie przedszkolnym, kąciki przyrody, prace hodowlane w kąciku przyrody i w ogrodzie, udział w akcjach ochrony naturalnego środowiska człowieka, organizacja różnego rodzaju wystaw i kącików tematycznych, udział w konkursach, uroczystościach i inscenizacjach o tematyce ekologicznej, kontakt dzieci z filmami i literaturą o treściach przyrodniczych i ekologicznych oraz metody aktywizujące i multimedialne.

Następnym obszarem metodycznym wskazanym w książce jest edukacja muzyczna w przedszkolu, w której Autorki dostrzegają istotną funkcję dla rozwoju dziecka w obszarze muzycznym oraz pozamuzycznym. Eksponują jej cele oraz formy, podkreślają jako ważne ogniwo pobudzające rozwój dziecka.

W dalszej części opracowania czytamy o metodyce edukacji plastyczno-technicznej oraz jej roli w rozwoju dziecka. Autorki dokonały opracowania stadiów rozwoju rysunku dziecka, podkreśliły cele przedszkolnej edukacji plastyczno-technicznej oraz wyeksponowały techniki plastyczne.

Uwagę czytelnika zwraca opracowana z dużą starannością metodyka edukacji zdrowotnej, jej obszary tematyczne, podkreślenie znaczenia aktywności fizycznej, form aktywności ruchowej, metod stosowanych w przedszkolu oraz istotnych nawyków i zachowań prozdrowotnych, których inicjatorem jest aktywnie działający i edukujący nauczyciel.

Wielokierunkowe oddziaływanie nauczycieli w procesie przygotowania dziecka do odbioru literatury i sztuk scenicznych zapewnia edukacja teatralna

i drama w przedszkolu, której rola nie została pominięta przez Autorki książki. Ukazały one cele, formy i funkcje takiej działalności. Opracowały formy sceniczne wykorzystywane w przedszkolu oraz serię ćwiczeń dramowych.

Rozwój współczesnej cywilizacji nie pozostaje niedostrzeżony przez dzieci w wieku przedszkolnym, czas wolny jest spędzany przez najmłodszych coraz częściej przy użyciu internetu i podłączonych do niego urządzeń mobilnych, stąd istota edukacji medialnej w przedszkolu, o której celach i sposobach wykorzystania stanowi kolejna część metodyczna. Autorki przygotowały w niej niezwykle interesujący katalog postulowanych kompetencji medialnych i cyfrowych dzieci w wieku od 4 do 6 lat w zakresie obszaru kompetencji oraz przykładów umiejętności i wiedzy w tym zakresie.

Część metodyczna opracowania odnosi się także do metodyki nauczania języka obcego, który w rozwijającym się świecie stanowi podstawę komunikacji społecznej. Autorki ukazały cele i zasady nauczania języka obcego w przedszkolu, odnosząc się do wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej. Przeanalizowały także metody nauczania / uczenia się języka obcego w wieku przedszkolnym.

W czwartym rozdziale rozważań metodycznych czytamy o alternatywnych systemach pedagogicznych w przedszkolu. Wymieniona jest tu metoda Marii Montessori i jej pozytywny wpływ na rozwój zdolności sensoryczno-motorycznych oraz refleksyjności dziecka. Poznajemy metodykę waldorfską wraz z jej zasadami holistycznego, podmiotowego podejścia do dziecka, wynikającymi z pedagogiki Rudolfa Steinera. Poznajemy też Plan daltoński – jego główne założenia i zasady oraz organizację pracy i przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu. Autorki podkreślają także specyfikę pracy w przedszkolach wielokulturowych i wielojęzycznych, ukazują istotę przedszkoli leśnych. Nie pomijają tematyki adaptacji dziecka do warunków przedszkolnych, ukazując czynniki, które tę adaptację mogą zaburzyć. Wskazują też te, które sprzyjają adaptacji, podkreślając istotę i rolę pracy nauczyciela z rodzicami w tym zakresie.

Współpraca nauczyciela z rodzicami stanowi istotę działań pedagogicznych środowiska przedszkolnego i społecznego. Ma ona nieocenione znaczenie dla wszechstronnego rozwoju dziecka i działań profilaktyczno-pomocowych. Podjęty w monografii temat partnerstwa we współpracy nauczycieli i rodziców wydaje się szczególnie ważny w obecnej rzeczywistości przedszkolnej. Autorki analizę tego tematu rozpoczęły od podstawy prawnej. Ukazały zarówno problemy, jak i czynniki sprzyjające współpracy nauczycieli z rodzicami. Opisały formy współpracy oraz istotne komunikacyjnie zasady współpracy grona pedagogicznego i rodziców.

Część czwarta książki nosi tytuł *Diagnoza przedszkolna*. Temat ten jest niezwykle ważny z perspektywy pracy z dzieckiem, wspierania jego aktywności i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Autorki definiując diagnozę przedszkolną, odniosły się do jej ujęcia historycznego. Następnie, podkreślając wcześniejsze naukowe osiągnięcia w tym zakresie, ukazały współczesne podejście do diagnozy przedszkolnej, zasady postępowania diagnostycznego oraz etapy tego procesu



wraz z konkretnymi przykładami. Opisując funkcje i metody procesu diagnostycznego podkreśliły w nich rolę nauczyciela analizującego przykładowy kwestionariusz analizy wytworu dziecka. W sposób wyczerpujący Autorki przeanalizowały także dość rzadko podejmowaną w literaturze tematykę diagnozy z zakresu pedagogiki przedszkolnej. Szczegółowo odniosły się do diagnoz: sprawności motorycznej dziecka, sprawności percepcji wzrokowej, percepcji słuchowej, sprawności dziecka w myśleniu, kompetencji społeczno-moralnych dziecka oraz diagnozowania zdolności dzieci. Podsumowaniem rozważań w tym zakresie jest diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, w tym analiza dojrzałości i gotowości szkolnej wraz z opracowanymi przez Autorki wskaźnikami gotowości psychofizycznej, emocjonalno-społecznej i słownikowo-pojęciowej. W. Leżańska i E. Płóciennik opisały etapy diagnozy oraz narzędzia w niej wykorzystywane. Zwróciły uwagę na rolę pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz współpracę z rodzicami w tym zakresie.

Część piąta książki pt. *Przestrzeń edukacyjna w przedszkolu* stanowi znakomity poradnik w zakresie aranżacji i zagospodarowania przestrzeni materialnej (sale przedszkolne, sala gimnastyczna, ogród przedszkolny, szatnia, łazienka) oraz społecznej przestrzeni edukacyjnej. Autorki opisały również zagospodarowanie czasu w przedszkolu, podając przykład ramowego rozkładu dnia podzielonego na godziny, czynności dzieci i czynności nauczyciela. Jak same podkreślają: *Tego typu uporządkowanie czasu pobytu dzieci w przedszkolu jest niezbędne ze względu na dziecięce potrzeby stałości działań i porządku* (s. 431).

Część szоста książki nosi tytuł *Nauczyciel wychowania przedszkolnego*. Współczesny nauczyciel jest nie tylko skutecznym technikiem stosującym wyuczone metody i środki, ale przede wszystkim indywidualnością, świadomie posługującą się własnym zasobem intelektualnym, sprawnościowym i uczuciowym w celu zindywidualizowanego rozwiązywania problemów pedagogicznych.

Autorki w części pierwszej rozważań opisują współczesne oczekiwania wobec nauczyciela przedszkola, odnosząc się do modelu edukacji krytyczno-kreatywnej, w którym nauczyciel jest postrzegany jako doradca i osoba wspomagająca ucznia w uczeniu się. W wyczerpujący sposób odnoszą się do kwalifikacji nauczyciela przedszkola oraz jego kompetencji [...] *stanowiących nie tylko podstawę efektywnej pracy z dzieckiem, ale także fundament zarządzania przez nauczyciela własnym rozwojem zawodowym i jego innowacyjności* (s. 450).

W tekście znajdujemy także drogę rozwoju zawodowego pedagoga wraz z jej planowaniem, które Autorki ujęły w etapy planowania awansu zawodowego podzielone na podstawowe czynności, wraz z wyjaśnieniem i przykładem. W rozdziale nie zabrakło także opisu działań innowacyjnych oraz autorskich rodzajów zmian dokonywanych poprzez innowacje nauczycielskie.

Rozdział kończą problemy etyczne, z którymi nauczyciel przedszkola musi mierzyć się na co dzień w swojej pracy. Autorki zadbały o ustalenie moralnych powinności oraz wykazały sposoby wsparcia nauczycieli w pełnieniu ich roli zawodowej.



Konkludując, książka Wiesławy Leżańskiej i Elżbiety Płóciennik pt. *Pedagogika przedszkolna z metodyką* stanowi niezwykle wartościową pozycję naukową i dydaktyczną. Recenzowana monografia jest nowoczesna w treściach i strukturze. Łączy w sposób przemyślany historię i współczesność, pozwalając dostrzec proces ewolucji w zakresie powstawania pedagogiki przedszkolnej. Opisuje niemal wszystkie zagadnienia dotyczące omawianego zakresu badawczego, a poprzez swoją wielowątkowość wskazuje kierunek rozwoju wychowania przedszkolnego w Polsce. Walorem książki bez wątpienia jest uporządkowany podział na części, w których znalazły się tematycznie przemyślane rozdziały i podrozdziały. Treści zawarte w monografii zostały przygotowane z niezwykłą starannością, a ich układ – z wyeksponowanymi na marginesie zagadnieniami głównymi w języku polskim i angielskim – sprawia, że tekst czyta się z zainteresowaniem i z łatwością można odnaleźć interesujące czytelnika treści. Jest także bardzo pomocna w poznawaniu podstawowych pojęć pedagogicznych w języku angielskim. Innowacyjnym i wartym podkreślenia rozwiązaniem jest także umieszczenie na końcu każdego podrozdziału: literatury rozszerzającej treści, poleceń je utrwalających, refleksji oraz bibliografii. Wszystko to sprawia, że książka ma charakter obszernego kompendium wiedzy z zakresu pedagogiki przedszkolnej i metodyki wychowania przedszkolnego.

Z pełnym przekonaniem stwierdzam, że monografia ta powinna być lekturą obowiązkową dla nauczycieli akademickich, nauczycieli przedszkoli, studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz rodziców dzieci w wieku przedszkolnym.

BEATA CIEŚLEŃSKA

ORCID: 0000-0001-8290-6487

Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku



**HANNA MARKIEWICZ, KAZIMIERZ MISIASZEK SDB:  
*SALEZJAŃSKIE WYCHOWANIE ORATORYJNE  
NA WARSZAWSKIEJ PRADZE, WARSZAWA 2021, s. 177***

Na rynku księgarskim w 2021 roku pojawiła się książka Hanny Markiewicz i Kazimierza Misiaszka SDB, *Salezjańskie wychowanie oratoryjne na warszawskiej Pradze*, poświęcona pracy z zaniedbanymi dziećmi i młodzieżą w duchu nauczania św. Jana Bosko w prawobrzeżnej dzielnicy stolicy Polski – na Pradze. Działalność wychowawcza salezjanów, czyli Towarzystwa św. Franciszka Walezego, była prowadzona niezależnie od sytuacji politycznej, ustroju państwowego i uwarunkowań społecznych. W recenzowanej pozycji wydawniczej przedstawiono z dużym znanstwem zagadnienia 90 lat wytężonej pracy oratoryjnej w zakresie rozwoju duchowego, wrastania w tradycję i obyczajowość kulturową, opieki, rozwiązywania dużych i małych problemów życia codziennego czy też zapewnienia podstawowych potrzeb człowieka, takich jak jedzenie, ciepło odczuwalne fizycznie, ale przed wszystkim to niemal rodzinne, niezbędne dla harmonijnego wrastania każdego młodego człowieka.

Pierwsze trzy rozdziały książki przybliżają postać św. Jana Bosko i genezę pracy zgromadzenia salezjańskiego na ziemiach polskich, wskazując filary i duchowe aspekty tych inicjatyw. W rozdziale czwartym przedstawiono charyzmatyczną sylwetkę ks. Ludwika Rupala, wychowawcy i twórcy oratoriów w Łodzi, Warszawie i Rumii, podkreślając jego nieustające zaangażowanie w pracę na rzecz kilkuset chłopców. Zwrócono uwagę na jego zróżnicowane formy pracy wychowawczej i opiekuńczej w poszczególnych placówkach oratoryjnych, także w okresie okupacji. Najwięcej miejsca Autorzy monografii poświęcili jego pracy pedagogicznej i opiekuńczej w Warszawie, na Pradze – na terenie parafii Bazyliki Najświętszego Serca Jezusowego, której proboszczem był brat ówczesnego prymasa Polski kardynała Augusta Hlonda, salezjanin, ks. Antoni Hlond, rodem z Mysłowic. Na uwagę zasługuje obszerny zakres pracy praskiego oratorium, która w okresie międzywojennym obejmowała wychowanie religijne, działalność sportową, rekreacyjną, inicjatywy edukacyjne i kulturalne. Do bardziej znanych i interesujących form upowszechniania wiedzy religijnej należały cotygodniowe zebrania dyskusyjne, udział podopiecznych w pracach założonego przy

bazylice Towarzystwa Stanisława Kostki, jasełka wystawiane dla parafialnej społeczności, ale także z okazji odwiedzin kardynała Augusta Hlonda i biskupa polowego Józefa Gawliny, uroczyste obchodzenie świąt i kreatywne wypełnianie praktyk religijnych. Szkoda, że Autorzy szerzej nie zaprezentowali tematyki cotygodniowych spotkań dyskusyjnych.

W ramach troski o zdrowie i sprawność fizyczną podopiecznych ks. Ludwik Rupała organizował wiele gier i zabaw sportowych. Wśród nich wymienić należy tenis stołowy, piłkę nożną, a także ćwiczenia gimnastyczne i gry takie jak np. bilard, warcaby i szachy. Uprawiano również dyscypliny lekkoatletyczne, zwracając przy tym uwagę na zapewnienie zawodnikom bezpieczeństwa.

Szeroko upowszechniano zajęcia rekreacyjne, a zwłaszcza wycieczki do lasów w okolicy Wawra, Ząbek i innych miejscowości, połączone z poznawaniem przyrody. Popularnością cieszyły się bogate w wydarzenia i atrakcje kolonie organizowane przez salezjanów w Jaciążku, przy czym trzeba wspomnieć, że często poprzedzały je liczne starania o pozyskanie środków finansowych.

Kolejną ważną dziedziną pracy oratoryjnej na warszawskiej Pradze były różne formy dokonań kulturalnych i oświatowych. Na pierwszy plan wysuwała się praca teatralna. W okresie międzywojennym odbyło się kilkanaście spektakli. Wiele z nich uświetniło uroczystości religijne, państwowe i patriotyczne akademie. Dużą popularnością wśród dzieci i młodzieży cieszyły się także filmy stanowiące ważny element w pracy wychowawczej oratorium. Istotnym obszarem pracy kulturalnej było upowszechnianie wychowania muzycznego. Dobrze pracowało kółko muzyczne, dysponujące klawiszowymi i smyczkowymi instrumentami. Muzyka i śpiew stanowiły ważny atrybut pracy kulturalno-oświatowej oratorium.

Autorzy publikacji ukazują też działalność oratorium w czasie mrocznych lat okupacji, a także w okresie PRL-u. Lata te nie sprzyjały rozwinięciu inicjatyw wychowawczych zgromadzenia zakonnego, niemniej i w tych trudnych warunkach funkcjonowania Kościoła katolickiego w Polsce można odnotować u praskich salezjanów wartościowe inicjatywy w pracy z dziećmi i młodzieżą. Z pewnością należało do nich zorganizowanie kolonii dla 75 chłopców w miejscowości Sokółda koło Supraśla i w Głuskowie – dla 28 kolonistów oraz udział w obchodach Tysiąclecia Państwa Polskiego.

Z dużą dozą optymizmu odnotowano zmianę atmosfery wokół Kościoła katolickiego w wolnej Polsce. Przywrócono wówczas nie tylko wszystkie formy wychowania oratoryjnego, ale znacznie je rozbudowano i zintensyfikowano, zwiększając w ten sposób wpływ na wychowanie młodego pokolenia Polaków w duchu wskazań św. Jana Bosko.

Całość interesującego opracowania uzupełnia spis salezjanów prowadzących oratorium praskie od 1946 do 2021 roku. Zwraca tu uwagę osoba ks. Kazimierza Dębskiego, który przez kilka lat prowadził pracę oratoryjną w najtrudniejszych latach PRL-u, czyli w okresie stalinowskim. Najprostsze wówczas czynności wychowawcze, realizowane przez osoby duchowne, natrafiały na zdecydowany

sprzeciw ze strony ówczesnych władz. Należy też podkreślić, że we wszystkich okresach swojej działalności salezianie zwracali szczególną uwagę na młodzież zaniedbaną.

Zgodzić się trzeba z konkluzją Autorów, która brzmi: *Sukces oratorium nie byłby możliwy, gdyby zabrakło pasji, zaangażowania, a przede wszystkim rozumnej miłości i wsparcia w potrzebie młodego, niejednokrotnie zagubionego, człowieka. Dobra organizacja pracy, zaangażowany wolontariat, możliwość rozwijania zainteresowań, dbałość o zdrowie moralne i fizyczne wychowanków, to re-alizacja charyzmatu Jana Bosko, któremu salezianie są nadal wierni* (s. 159). Monografia stanowi ważne świadectwo pracy wychowawczej Kościoła katolickiego w Polsce w zmiennych warunkach politycznych oraz społecznych i powinna być spopularyzowana wśród nauczycieli, wychowawców, a przede wszystkim wśród młodzieży.

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



## **SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ SEKCJI HISTORII PEDAGOGIKI KNP PAN PT. *PRZEŁOMY W ROZWOJU DYDAKTYKI W XIX–XX WIEKU*, 10 GRUDNIA 2021 ROKU**

W dniu 10 grudnia 2021 roku odbyła się – zorganizowana on-line – Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. *Przełomy w rozwoju dydaktyki w XIX–XX wieku*. Jej organizatorami były: Sekcja Historii Pedagogiki KNP PAN, Katedra Historii i Teorii Wychowania Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, Katedra Historii Nauk Pedagogicznych Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Pracownia Historii Oświaty i Wychowania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. W komitecie organizacyjnym oraz naukowym konferencji znalazły się następujące osoby: prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz, UMK, dr hab. Elżbieta Magiera, prof. US, dr hab. Adam Fijałkowski, prof. UW, dr hab. Joanna Król, prof. UW i dr hab. Anna Murawska, prof. US. Zaproszenie do udziału w konferencji przyjęli pracownicy ośrodków naukowych z całej Polski. Wśród prelegentów byli przedstawiciele: Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Akademii Ignatianum w Krakowie, Akademii Marynarki Wojennej, Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. J. Długosza w Częstochowie oraz słuchacze z innych uczelni.

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz, przewodnicząca Sekcji Historii Pedagogiki KNP PAN, dokonała uroczystego otwarcia konferencji, kierując serdeczne podziękowania dla organizatorów za przygotowanie i umożliwienie przeprowadzenia spotkania w przestrzeni wirtualnej. Jednocześnie przybliżyła koncepcję spotkania poświęconego przełomom w rozwoju dydaktyki w XIX i XX wieku. Powitania uczestników konferencji dokonały również dr hab. Irena Ramik-Mażewska, prof. US, Dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu

Szczecińskiego oraz dr hab. Anna Murawska, prof. US, Dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Obie Panie Profesor wyraziły wdzięczność za podjęcie próby spojrzenia na dydaktykę z perspektywy historycznej oraz podkreśliły istotną rolę refleksji i rozważań podjętych przez prelegentów.

Ze względu na wieloaspektowe spojrzenie na przełomy w dydaktyce w XIX–XX w. konferencja została podzielona na trzy panele dyskusyjne. Panel pierwszy, zatytułowany *Twórcy dydaktyki i ich koncepcje*, był moderowany przez prof. dr hab. Władysława Szulakiewicza. W tej części obrad wygłoszono 5 referatów. Panel drugi, noszący tytuł *Dydaktyka przedmiotów szczegółowych: programu nauczania i treści kształcenia*, moderowany przez dr hab. Elżbietę Magierę, prof. US, obejmował 6 wystąpień. Panel trzeci pt. *Uwarunkowania pracy dydaktycznej nauczycieli*, moderowany przez dr hab. Adama Fijałkowskiego, prof. UW, zawierał 6 wystąpień. Po każdej części odbyła się dyskusja.

Konferencja została zainaugurowana przez dr hab. Adama Fijałkowskiego, prof. UW, referatem zatytułowanym: *Jan Amos Komeński w polskiej myśli dydaktycznej XIX i początku XX wieku*. Prelegent, jako znawca twórczości i dorobku J. A. Komeńskiego, w swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na postać wybitnego pedagoga wszech czasów, podkreślając recepcję myśli Komeńskiego w polskiej historiografii oraz uniwersalność głoszonych przez niego zasad nauczania, które znalazły swoje potwierdzenie w założeniach pedagogicznych formułowanych przez kolejnych twórców polskiej myśli pedagogicznej.

Pierwszy blok tematyczny, obejmujący *Twórców dydaktyki i ich koncepcje*, został otwarty przez dr hab. Katarzynę Dormus, prof. UP, która w referacie zatytułowanym *Stanisława Niemcówna – twórczyni polskiej dydaktyki geografii* zwróciła uwagę na postać pedagożki, nauczycielki i twórczyni metodyki krajoznawstwa w okresie międzywojennym. W wystąpieniu prelegentka podkreśliła nowatorskie podejście Stanisławy Niemcówny do nauczania geografii oraz zaznaczyła szczególny talent pedagogiczny, który charakteryzował omawianą postać. W kolejnym wystąpieniu pt. *Wykroczyć poza herbartyzm i utylitaryzm – koncepcja kształcenia ogólnego Lucjana Zarzeckiego* ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, poza prezentacją postaci i podkreśleniem dokonań Lucjana Zarzeckiego przedstawił szczegółową analizę etymologii terminu *kształcenie*. Autor referatu, na podstawie wcześniejszej analizy źródeł, zaprezentował rekonstrukcję terminu *kształcenie* i wskazał jego dwa modele: transmisyjny i komplementarny.

W pierwszym panelu referat wygłosił również dr hab. Tomasz Maliszewski, prof. AMW. Tematem wystąpienia była *Pedagogia Ignacego Solarza (1891–1940) – wskazówki dla współczesnych nauczycieli edukacji dorosłych*. Prelegent zwrócił uwagę na dokonania I. Solarza w obszarze dydaktyki dorosłych, podkreślając implikacje skandynawskich doświadczeń dydaktycznych w polskich uniwersytetach ludowych. Z kolei dr Anna Włoch mówiła o koncepcji Jana Konopnickiego, prezentując referat pt. *Jan Konopnicki (1905–1980) i jego wkład w kształcenie nauczycieli w krakowskich uczelniach*. Zwróciła uwagę na doniosłą rolę działalności



dydaktycznej J. Konopnickiego w kształceniu nauczycieli, którą wielokrotnie cechowała innowacyjność i nowatorstwo.

Ks. dr Piotr Jaworski z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego przygotował wystąpienie zatytułowane *Ks. Józef Rychlicki jako propagator metody uczenia się pod kierunkiem w katechizacji młodzieży szkół średnich okresu międzywojennego*. Zaprezentował sylwetkę ks. Józefa Rychlickiego jako pedagoga, który zwracał uwagę na potrzebę kształcenia dzieci, troszczył się o pozalekcyjne metody wsparcia oraz wskazywał na istotę pracy nauczyciela, dostrzegając w niej nieoceniony potencjał. Po wysłuchaniu interesujących wystąpień prof. dr hab. Władysława Szulakiewicza dokonano podsumowania i zaprosiła uczestników do dyskusji.

W panelu drugim, obejmującym tematykę zawartą w tytule *Dydaktyka przedmiotów szczegółowych: programy nauczania i treści kształcenia*, referat wygłosił prof. dr hab. Roman Pelczar z Uniwersytetu Rzeszowskiego, który przedstawił tekst pt. *Miejsce języka polskiego w szkołach ludowych w Galicji w okresie przed autonomią*. Prelegent zwrócił uwagę na aspekty prawne germanizacji społeczeństwa w analizowanym okresie oraz wskazał na trud i problemy związane z utrzymaniem języka polskiego w szkołach w Galicji. W kolejnym wystąpieniu dr Mirosław Łapot z Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie wygłosił referat pt. *Religia mojżeszowa w szkolnictwie publicznym – przełom w edukacji religijnej Żydów galicyjskich (1867–1918)*. Autor podkreślił potrzebę wprowadzenia religii mojżeszowej w szkołach publicznych w analizowanym okresie oraz zaznaczył wielokierunkowe problemy związane z realizowaniem założonych celów i treści kształcenia.

Następny referat autorstwa dr Elżbiety Dolaty z Uniwersytetu Rzeszowskiego, zatytułowany *Nauczanie higieny w szkołach galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku*, dotyczył realizacji treści związanych z nauczaniem higieny w szkołach na różnych etapach kształcenia. Prelegentka zwróciła uwagę na aspekty organizacyjne związane z siatką godzin analizowanego przedmiotu oraz przygotowaniem podręczników do nauczania higieny w omawianym okresie. Nakreśliła również znaczenie uwrażliwiania na problemy higieny i łączenia tych treści z innymi przedmiotami w szkołach galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku. Zagadnienie *Układu programów nauczania do szkół powszechnych w Polsce lat 30. XX wieku* przedstawiła dr hab. Elżbieta Magiera, prof. US. Prelegentka omówiła konstrukcję zewnętrzną programów nauczania (układ poziomy), czyli dobór i układ materiału nauczania, oraz konstrukcję wewnętrzną (układ pionowy), czyli podstawowe założenia programów: psychologiczne, wychowawcze i życiowe.

Prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak zaprezentowała tekst pt. *Organizacja nauczania początkowego dorosłych w latach powojennych do 1949 roku*. Autorka zaakcentowała formy edukacji dla dorosłych, wskazując na potrzebę kształcenia wynikającą z głębokiego analfabetyzmu społeczeństwa. W przekonujący sposób wskazała na problemy i trudności organizacyjne wpływające na realizację nauczania początkowego wybranej grupy społecznej. Wystąpienie dr Barbary

Żakowskiej zatytułowane *Międzynarodowe programy kształcenia w polskich szkołach na przełomie XX i XXI wieku* ukazało historię międzynarodowych programów kształcenia w Europie Zachodniej, akcentując ilościową perspektywę dynamicznie rozwijającego się trendu związanego z wykorzystaniem programów matury międzynarodowej w polskich szkołach. W podsumowaniu Autorka zwróciła uwagę na potrzebę pogłębionych analiz zaprezentowanej problematyki, która stanowi nowy kierunek badań historyczno-pedagogicznych. Obrady panelu drugiego zakończyły się podziękowaniami skierowanymi do referujących i krótką dyskusją.

Panel trzeci pt. *Uwarunkowania pracy dydaktycznej nauczycieli* rozpoczął referat *Działalność Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego na rzecz podnoszenia kompetencji zawodowych nauczycieli* autorstwa dr. hab. Jana Rysia, prof. UP. Prelegent podkreślił wielokierunkową aktywność Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, zwracając uwagę m.in. na organizowane konferencje krajowe oraz akcje petycyjne i publicystyczne, które miały doprowadzić do reform w szkolnictwie ludowym. Z kolejnym referatem zatytułowanym *Proces profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego w Stanach Zjednoczonych w XIX i XX wieku* wystąpiła dr hab. Justyna Wojniak, prof. UP. Autorka podkreśliła znaczenie publicystyki, która społecznie i politycznie pełniła istotną funkcję w profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Zaakcentowała również inicjatywy obywatelskie różnych grup społecznych, które znacząco wpłynęły na przemiany w zawodzie nauczyciela w Stanach Zjednoczonych w omawiany okresie.

Dr hab. Ryszard Ślęczka, prof. UP, wygłosił referat pt. *Nowe podejście do nauczania prezentowane na łamach czasopisma „Ruch Pedagogiczny” w okresie międzywojennym*. Z jednej strony wskazał na treści artykułów publikowanych w „Ruchu Pedagogicznym”, które propagowały nowoczesne nauczanie związane z nowatorstwem dydaktycznym XX wieku, z drugiej zaś zwrócił uwagę na próby rozpoznania środowiska nauczycielskiego poprzez zastosowanie ankiety celem przygotowania nauczycieli do pracy w ramach szkoły twórczej. Dr hab. Witold Chmielewski, prof. AIK, przedstawił wystąpienie na temat *Kwestii nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli na uchodźstwie i w kraju w latach 1942–1956*. Zaakcentował kierunki rozwoju kształcenia nauczycieli, ze szczególnym podkreśleniem przedmiotów kształcenia oraz współpracy z ośrodkami zagranicznymi, których doświadczenie i działalność stały się inspiracją i wzorem do naśladowania.

Na pracy dydaktycznej nauczycieli skupiła się również kolejna prelegentka – dr hab. Joanna Król, prof. US. Jej wystąpienie pt. *Praca dydaktyczna nauczycieli w szkolnictwie szczecińskim w okresie pionierskim (1945–1948): uwarunkowania społeczno-polityczne* poświęcone było wieloaspektowym okolicznościom wpływającym na działalność nauczycieli w szczecińskiej oświacie w okresie powojennym. Wśród czynników determinujących pracę nauczycieli prelegentka wymieniła oraz przeanalizowała czynniki geopolityczne, materialne oraz edukacyjne. Konferencję zamknęło wystąpienie dr. Pawła Juśko z Uniwersytetu

Rzeszowskiego, który wygłosił referat pt. *Wpływ szkolenia ideologicznego na pracę dydaktyczną nauczycieli szkół podstawowych w Polsce w latach 1949–1956*. Autor wskazał na strukturę oraz organizację szkoleń nauczycieli oraz podkreślił masowość realizowanego zadania. Zaznaczył również wieloaspektowość i złożoność analizowanej problematyki. Ostatni panel konferencji został zakończony dyskusją i podziękowaniami dla prelegentów.

W podsumowaniu Przewodnicząca komitetu organizacyjnego konferencji oraz Przewodnicząca Sekcji Historii Pedagogiki KNP PAN prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz podziękowała wszystkim prelegentkom i prelegentom, podkreślając, że wygłoszone referaty oraz dyskusja naukowa prezentowały wysoki poziom oraz merytorycznie wniosły kolejne tropy do dalszych badań w zakresie historii dydaktyki. Zwróciła również uwagę na pola badawcze, które wymagają dalszej dyskusji naukowej. Wskazała m.in. na potrzebę badań historyczno-pedagogicznych podręczników dla nauczycieli, dziejów dydaktyki szkoły wyższej oraz wyraziła konieczność naukowego zainteresowania dydaktyką przedmiotów pedagogicznych. Przewodnicząca wyraziła też głęboką wdzięczność za trud włożony w organizację spotkania, aktywny udział prelegentów prezentujących interesujące wystąpienia oraz za udział studentów w konferencji.

Ogólnopolska Konferencja Naukowa Sekcji Historii Pedagogiki KNP PAN stanowiła istotną płaszczyznę wymiany badań z zakresu przełomów w rozwoju dydaktyki w XIX–XX wieku. Spotkanie historyków wychowania z wielu ośrodków naukowych w Polsce pozwoliło zacieśnić relacje naukowców, zarysować obszary prowadzonych badań, przyczynić się do wymiany myśli naukowej oraz wyznaczyć nowe pola badawcze.

BARBARA ŻAKOWSKA  
ORCID: 0000-0002-0720-8184  
Szczecin

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](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

[prenumerata@ruch.com.pl](mailto:prenumerata@ruch.com.pl)

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7<sup>00</sup>–17<sup>00</sup>.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!