

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LXIV 3–4 (253–254) 2021

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

NAUKOWA RADA REDAKCYJNA

PROF. DR HAB. KALINA BARTNICKA – PRZEWODNICZĄCA,
PROF. DR HAB. ROSA MARÍA ALABRÚS (HISZPANIA),
MGR SŁAWOMIR BRONIARZ, DR HAB. PIOTR DASZKIEWICZ (FRANCJA),
PROF. DR HAB. LAURA GIORDANO (HISZPANIA),
PROF. DR HAB. JANINA KAMIŃSKA, 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

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

ANETA BOŁDYREW, KS. CZESŁAW GALEK, KRZYSZTOF JAKUBIAK,
JOLANTA KARBOWNICZEK, JEREMI T. KRÓLIKOWSKI, JAN KRUKOWSKI,
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA, EWA KULA, MARIYA LESHCHENKO,
IWONNA MICHALSKA, JAN RYLKE, ELEONORA SAPIA-DREWNIAK,
ANDRZEJ SZMYT, RYSZARD ŚLĘCZKA, AGNIESZKA WAŁĘGA

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

WOJCIECH CIĄGŁO STUDIO DTP

Liczba arkuszy: 11,6



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.

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

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

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

www.wydped.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ALDONA PRAŠMANTAITĒ: Szkoły średnie w 1803 roku na obszarach Wileńskiego Okręgu Szkolnego zlecone do inspekcji Franciszkowi Ksaweremu Michałowi Bohuszowi (1746–1820) (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.01)	7
JUSTYNA WOJNIAK: „Szkoła filarem Republiki”. Proces profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego w Stanach Zjednoczonych w XIX i XX wieku (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.02)	30
JAN RYŚ: Udział galicyjskich związków zawodowych nauczycieli w organizacji wychowania pozaszkolnego dzieci i młodzieży (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.03)	50
STEFANIA WALASEK: Szkolnictwo dla mniejszości narodowych w II Rzeczypospolitej na przykładzie Kuratoriów Okręgów Szkolnych: Lwowskiego i Wileńskiego (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.04)	61
SYLWIA ROMANOWSKA-JONIO: Przenikanie myśli pedagogicznej Marii Montessori do współczesnej edukacji zintegrowanej (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.05)	80
JAN STANISŁAW WOJCIECHOWSKI: Profesor Halina Taborska w Pułtusku, czyli ostatni inteligencki „zajazd” na Mazowszu (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.06)	96
KS. EDWARD WALEWANDER: Dziecko w historii zbawienia	107

MATERIAŁY

MIKOŁAJ BRENK, KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI: Profesor Wiesław Jamrozek (1954–2021) – pedagog, historyk wychowania (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.07)	118
ZBYSZKO MELOSIK: Pożegnanie	134
AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA: Pożegnanie	136
KATARZYNA SADOWSKA: Tacie na do widzenia	140
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI: Pożegnanie Profesora Wiesława Jamrożka	143
KAROL POZNAŃSKI: Profesor Wiesław Jamrozek (1954–2021). Wspomnienie (DOI: 10.17460 /PHO_2021.3_4.08)	146

SYLWETKI

EWA KULA: Stanisław Antoni Majewski (1944–2020). Wspomnienie (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.09)	150
--	-----

RECENZJE

- Ks. Edward Walewander: *Szkola w dobie eksperymentu*, Lublin 2021, s. 265
– ELŻBIETA ORZECZOWSKA 158
- Der fall des eisernen vorhangs 1989 und die folgen. Europäische pädagogische
perspektiven*, red. H. Schluss, H. Holzapfel, Ch. Andersen, H. Ganser, Wien
2021, s. 191 – DARIUSZ STĘPKOWSKI 163

KRONIKA

- Sprawozdanie z VII Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej *Konserwatywna
myśl pedagogiczna w Polsce – mapowanie pola badawczego*, Kraków,
22 września 2021 roku – DOMINIKA JAGIELSKA 168
- Sprawozdanie z konferencji popularnonaukowej *Losy nauczycieli polskich w cza-
sie II wojny światowej: ogląd historyczno-prawny i współczesne wyzwania
pedagogiczne*, Gdańsk, 5 października 2021 roku – PIOTR KOSTYŁO 171
- Sprawozdanie z obchodów jubileuszu 40-lecia Polskiego Towarzystwa Peda-
gogicznego, Olsztyn, 25 października 2021 roku – JOANNA DZIEKOŃSKA ... 175

CONTENT

ARTICLES AND DISSERTATIONS

ALDONA PRAŠMANTAITĖ: Secondary schools in the area of the Vilnius School District in 1803 designated for inspection by Franciszek Ksawery Michal Bohusz (1746–1820) (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.01)	7
JUSTYNA WOJNIAK: „School as a pillar of the republic”. The process of professionalisation of the teaching profession in the United States in the 19 th and 20 th centuries (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.02)	30
JAN RYŚ: Participation of Galician teachers’ unions in the organization of extracurricular education for children and youth (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.03)	50
STEFANIA WALASEK: School system for ethnic minorities in the Second Republic of Poland as exemplified by the School Authorities of the Lvov and Vilnius School Districts (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.04)	61
SYLWIA ROMANOWSKA-JONIO: Maria Montessori’s pedagogical thought entering contemporary integrated education (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.05) ...	80
JAN STANISŁAW WOJCIECHOWSKI: Prof. Halina Taborska in Pułtusk, i.e. the last intelligent „stop” in Mazovia (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.06)	96
REV. EDWARD WALEWANDER: A child in the history of salvation	107

MATERIALS

MIKOŁAJ BRENK, KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI: Prof. Wiesław Jamrozek (1954–2021) – a pedagogue, a historian of education (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.07)	118
ZBYSZKO MELOSIK: Farewell	134
AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA: Farewell	136
KATARZYNA SADOWSKA: To my father as a „goodbye”	140
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI: Farewell of Prof. Wiesław Jamrozek	143
KAROL POZNAŃSKI: Prof. Wiesław Jamrozek (1954–2021). Flashback (DOI: 10.17460 /PHO_2021.3_4.08)	146

PROFILES

EWA KULA: Stanisław Majewski (1944–2020). Flashback (DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.09)	150
---	-----

REVIEWS

- Rev. Edward Walewander: *School in the age of experiment*, Lublin 2021, p. 265
– ELŻBIETA ORZECZOWSKA 158
- Der fall des eisernen vorhangs 1989 und die folgen. Europäische pädagogische
perspektiven*, ed. H. Schluss, H. Holzapfel, Ch. Andersen, H. Ganser, Wien
2021, p. 191 – DARIUSZ STĘPKOWSKI 163

CHRONICLE

- The report of the 7th Seminar of the Polish Pedagogical Thought *Conservative
pedagogical thought in Poland – mapping the research field*, Kraków,
September 22nd, 2021 – DOMINIKA JAGIELSKA 168
- The report of the popular science conference *The fate of Polish teachers during
World War II: a historical and legal review and contemporary pedagogical
challenges*, Gdańsk, October 5th, 2021 – PIOTR KOSTYŁO 171
- The report of the celebrations marking the 40th anniversary of the Polish Edu-
cational Research Association, Olsztyn, October 25th, 2021 – JOANNA
DZIEKOŃSKA 175

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2021, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ALDONA PRAŠMANTAITĖ
ORCID: 0000-0003-0267-1935
Instytut Historii Litwy
Wilno



(DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.01)

SZKOŁY ŚREDNIE W 1803 ROKU NA OBSZARACH WILEŃSKIEGO OKRĘGU SZKOLNEGO ZLECONE DO INSPEKCJI FRANCISZKOWI KSAWEREMU MICHAŁOWI BOHUSZOWI (1746–1820)

UWAGI WSTĘPNE

Wileński Okręg Szkolny (dalej – WOS)¹ powstał na obszarach byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego (dalej – W. Ks. Lit.) 1803 r. w wyniku reorganizacji systemu oświaty w Imperium Rosyjskim. Był jednym z sześciu nowo założonych okręgów administracji szkolnictwa. Na czele każdego z nich miała stać szkoła wyższa (w przypadku jej braku miała być założona). Funkcje wyższej szkoły WOS zostały przekazane Wszechnicy Wileńskiej, która ukazem cesarskim z dn. 4 kwietnia 1803 r. podległa reorganizacji i otrzymała nazwę Imperatorskiego Uniwersytetu Wileńskiego² (dalej – UWil.) (Ustawa nr 20.701 z 4 IV 1803 r. ..., s. 526–530). Kuratorem WOS został mianowany Adam Jerzy Czartoryski (Ustawa nr 20.598 z dn. 24 I 1803 r. ..., s. 442; zob. także: SMIP, t. 2, s. 148–149).

¹ W jęz. ros. „Виленьский учебный округ“. W polskojęzycznej literaturze przedmiotu występuje również pod nazwą „Wileński Okręg Naukowy”.

² Wszystkie tomy PSZ, podzielone według chronologii na trzy zbiory, występują na stronie internetowej: www.nlr.ru/e-res/law_r/search.php (dostęp: 4.05.2019). Tłumaczenie przez imperatora potwierdzonego dokumentu, na mocy którego Wszechnica Wileńska została przekształcona w Imperatorski UWil., na język polski po raz pierwszy w 1862 r. opublikował Michał Baliński (Zob.: Akt potwierdzenia Imperatorskiego Uniwersytetu..., 1862, s. 552–558).

Na początku WOS obejmował terytorium ośmiu guberni: grodzieńskiej, kijowskiej, mińskiej, mohylewskiej, podolskiej, wileńskiej, witebskiej i wołyńskiej (Ustawa nr 20.597 z 24 I 1803 r., s. 437–442). Granice tej jednostki administracyjnej nie raz ulegały zmianom – od przyłączenia nowych terenów po znaczne ich okrojenie, zanim rozporządzeniem Ministerstwa Oświecenia Publicznego (dalej – MOP)³ z pierwszej połowy stycznia 1831 r. w obrębie WOS pozostawiono szkoły dwóch guberni (grodzieńskiej i wileńskiej) oraz obwodu białostockiego (Ustawa nr 4251 z 12 I 1831 r. ..., s. 14). W 1803 r. założony WOS istniał do maja 1832, kiedy po zamknięciu UWil. (Ustawa nr 5317 z 1 V 1832 r. ..., s. 225) uległ reorganizacji, a szkoły będące na jego terytorium zostały włączone do założonego w 1829 r. Białoruskiego Okręgu Szkolnego.

UWil. jako szkoła wyższa Ustawą z dn. 18 maja 1803 r. został zobowiązany do nadzorowania szkół różnych stopni WOS (Ustawa nr 20.765 z 18 V 1803 r. ..., s. 526–530)⁴. Na wzór sposobu administrowania szkół obowiązującego w czasach Komisji Edukacji Narodowej (dalej – KEN), co roku wysyłano do ich inspekcji specjalnie na ten urząd mianowane osoby. Jedną z nich w 1803 r. został Franciszek Ksawery Michał Bohusz (1746–1820) – eksjezuityta, ksiądz diecezji wileńskiej, od 1781 r. koadiutor prałata kapituły katedry wileńskiej (Mościcki, 1936, s. 229–232).

Celem niniejszego artykułu jest naszkicowanie w ogólnych rysach obrazu szkolnictwa średniego na wyznaczonej do inspekcji Bohusza części terytorium WOS w roku wdrożenia zreformowanego systemu szkolnictwa Imperium Rosyjskiego. Wykorzystano tradycyjne metody badań historycznych. W oparciu o materiały źródłowe oraz z uwzględnieniem dotychczasowych ustaleń historiograficznych przedstawiono sieć szkół średnich w 1803 r. na terenie guberni grodzieńskiej, mińskiej i wileńskiej. Granice analizy zostały ograniczone przez wybrane kryteria, a więc: liczbę ogólną szkół średnich na terenie wyznaczonym do wizytacji Bohusza, ich strukturę wewnętrzną, liczebność nauczycieli i uczniów, czas trwania nauki w szkole średniej.

³ Ministerstwo zostało założone pod nazwą „Ministerstwa Oświaty Narodowej” (MON, w jęz. ros. „Министерство Народного Просвещения”, w jęz. ang. „Ministry of National Education”) jako jedno z ośmiu ministerstw Imperium Rosyjskiego dn. 8 IX 1802 r. (Zob. Ustawa nr 20.406 „Об учреждении...”, s. 243–248). Pod nazwą MON ministerstwo funkcjonowało w latach 1802–1817. Wyżej wspomniany Baliński (zob. przypis nr 2) w przez siebie opublikowanym tłumaczeniu Ustawy z 1803 r. o założeniu WOS na język polski, jak i w obok wydrukowanym tekście tego dokumentu po rosyjsku słowo „narodowe” występujące w nazwie ministerstwa opuścił bez żadnego wyjaśnienia. Obecnie w polskojęzycznej literaturze przedmiotu funkcjonująca liczba wersji nazwy tej instytucji Imperium Rosyjskiego jest imponująca: Ministerstwo Oświecenia (Michał Baliński, Józef Bieliński), Ministerstwo Oświaty (Andrzej Biernat, Ireneusz Ihnatowicz, Kamilla Mrozowska, Jerzy Ochmański, Irena Szybiak), Ministerstwo Oświecenia Publicznego (Daniel Beauvois, Janina Kamińska, Stefan Truchim), Ministerstwo Oświecenia Publicznego, Kształcenia Młodzieży i Szerzenia Wiedzy (Ludwik Zasztowt). W ostatnich latach coraz częściej badacze posługują się terminem „Ministerstwo Oświecenia Publicznego”, tj. nazwą, występującą w polskojęzycznych źródłach z początków XIX w.

⁴ Tłumaczenie na język polski w 1862 r. opublikował Michał Baliński (Ustawy czyli ogólne..., s. 559–596).

LITERATURA I BAZA ŹRÓDŁOWA PRZEDMIOTU

Geneza historiografii dziejów szkolnictwa byłego W. Ks. Lit. pierwszych dziesięcioleci XIX wieku sięga drugiej połowy tego stulecia. Jednak kwestia tak założenia WOS, jak i pierwsze lata funkcjonowania szkół przez badaczy jak dąta była uwzględniana w szerszym kontekście problematyki dziejów oświaty. Funkcjonowanie szkół średnich na terytorium byłego W. Ks. Lit. w roku wprowadzenia w życie zainicjowanej przez rząd Imperium Rosyjskiego reformy systemu szkolnictwa dotychczas nie było traktowane jako odrębny obiekt badawczy.

Przy pisaniu niniejszego artykułu wartościowym okazał się odrębny rozdział w monograficznym opracowaniu dziejów Uniwersytetu Wileńskiego pióra Józefa Bielińskiego, poświęcony tematyce szkół WOS (Bieliński, 1899–1900, s. 222–273). Autor na podstawie drukowanych materiałów urzędowych w formie krótkich not o każdej szkole WOS podaje m.in. liczbę uczniów w 1803 roku. Korzystano również z artykułu pióra Michała Ambrosa. Szczególnie przydatnym okazał się wątek rozważań autora w głównych rysach przedstawiający sieć szkół średnich oraz ich administrowanie (Ambros, 1939, s. 145–159). Zauważyć jednak należy, że ustalenia oraz spostrzeżenia tak Ambrosa, jak i innych badaczy z pierwszej połowy XX w. (tytułem przykładu można tu odwołać się choćby do tekstu pióra Józefa Kallenbacha, w którym w dosyć ogólny sposób autor przedstawił historię kuratorstwa Czartoryskiego (Kallenbach, 1904, s. 421–448), zostały uwzględnione przez historiografię późniejszą (zob. niżej). W niniejszym artykule priorytet został oddany rozprawom akademickim z ostatnich dziesięcioleci XX w. i pierwszych dziesięcioleci XXI w. dotyczącym dziejów szkolnictwa WOS oraz zawierającym ustalenia ważne dla analizy wybranego wątku. Wartościowym okazał się poświęcony problematyce funkcjonowania szkół na ziemiach byłego W. Ks. Lit. artykuł pióra Kamilli Mrozowskiej (Mrozowska, 1979, s. 63–100). Analizując związki szkół z Wszechnicą Wileńską w okresie 1795–1803 r., badaczka – w oparciu o źródła – przedstawiła również sytuację szkół na obszarze zleconym do inspekcji Bohusza, akcentując ściśle związki między szkołą wyższą i szkołami pozostającymi w jej gestii.

Raporty powizytacyjne, które po ukończeniu pracy miał złożyć każdy wizytator szkół do UWil., stanowiły wówczas ważną bazę danych na temat aktualnej sytuacji szkolnictwa WOS. Była to solidna podstawa informacyjna, służąca przyjmowaniu odpowiednich rozporządzeń zarówno odnośnie treści merytorycznej przedmiotów szkolnych, jak i ewentualnych poprawek w administrowaniu szkół czy ulepszenia ich sieci. Sporo raportów corocznych wizytacji generalnych szkół WOS zachowało się w rękopisach i dzisiaj stanowią one wartościowe źródło dla badań społeczeństwa tego okresu, przede wszystkim do analizy dziejów szkolnictwa.

Raport pióra Bohusza z 1803 r. do UWil. (dalej – Raport) i mające funkcje aneksu wypisy z protokołów zwizytowanych szkół (dalej – Wypisy), podpisane przez nauczycieli, na razie również są w postaci rękopisów. Plany wprowadzenia

Raportu do obrotu naukowego jako wydawnictwa źródłowego powstałe na początku lat 80. XX w. do realizacji nie doszły⁵. Aktualnie oba dokumenty przechowywane są w państwowych zbiorach rękopiśmiennych Litwy. W formie zeszytu oprawiony rękopis Raportu obecnie znajduje się w Dziale Rękopisów Biblioteki Uniwersytetu Wileńskiego (lit. Vilniaus universiteto biblioteka, Rankraščią skyrius, dalej – VUB RS) (Raport Wizyty Generalnej szkół...)⁶. Rękopis Wypisów, również w postaci zeszytu, obecnie jest przechowywany w zbiorach Archiwum Historycznego Państwa Litewskiego (lit. Lietuvos valstybės istorijos archyvas, dalej – LVIA) (Aneks do Raportu wizyty generalnej...). I Raport, i Wypisy pióra Bohusza z 1803 r. ze względu na ich merytoryczną treść są traktowane przez badaczy problematyki jako wartościowe źródło badań dziejów szkolnictwa byłego W. Ks. Lit. W niniejszym artykule oba dokumenty stały się podstawą do analizy wybranego wątku problematyki. Oprócz zawartej w Raporcie i Wypisach informacji, odwoływano się również do innych źródeł z epoki, priorytet oddając archiwaliom. Są to m.in. sprawozdania UWil. z 1803 r. do kuratora, które obecnie znajdują się w zasobach Działu Rękopisów Biblioteki UWil. Uwzględnione zostały także przechowywane w LVIA protokoły Rządu oraz Rady UWil. i raporty szkół WOS z 1803 r. do UWil. Godnym uwagi okazało się opracowanie monograficzne życia i działalności Bohusza pióra Ludwika Chmaja z 1941 r., rękopis którego od 1960 r. przechowywany jest w Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie (Wołoszyński, 1968, s. 88–111). Chmaj w ogólnych rysach przedstawiając tok pracy wizytatorskiej Bohusza i poruszając kwestię sprawdzenia poziomu wiedzy uczniów, podał listę pytań zadawanych przez Bohusza uczniom (Chmaj, s. 47–93; kwestionariusz – s. 54–55). Badacz również w całości przepisał Raport, traktując go jako aneks rozprawy monograficznej. Data na karcie tytułowej rękopisu monografii świadczy, że praca została ukończona w Wilnie w 1941 r. Czy wtedy były podjęte starania, by pracę opublikować, nie wiemy. Ostatnio Bogusław Wójcik wpadł na pomysł porównania życia oraz działalności Chmaja i Bohusza. W swym artykule dość szczegółowo przedstawił również tę nadal pozostającą w rękopisie rozprawę Chmaja (Wójcik, 2017, s. 45–61). W taki dosyć oryginalny sposób interpretacje i ustalenia Chmaja, dotyczące również wątku wizytatorskiej działalności Bohusza, dopiero po niemal sześciu dziesięcioleciach od jej napisania po raz pierwszy zostały wprowadzone do historiografii.

Zawarte w Raporcie informacje obszernie wykorzystała również Meilė Lukšienė w swoich, należących dziś już do klasyki historiografii litewskiej, opracowaniach, poświęconych analizie różnych aspektów dziejów szkolnictwa na terytorium Litwy w pierwszej połowie wieku XIX (Lukšienė, 1970) oraz

⁵ Historia prób opublikowania Raportu, jakie miały miejsce w drugiej połowie XX w., została przedstawiona, zob. Prašmantaitė (2020, s. 67–82).

⁶ Do myśli przygotowania Raportu do druku kilka lat temu powrócono. Publikacja jest przygotowywana przez autorkę tego artykułu w ramach programu badawczego w Instytucie Historii Litwy. Wydanie planowane jest na rok 2022.

rozwoju myśli demokratycznej na przełomie stuleci XVIII i XIX (Lukšienė, 1985) Lukšienė podjęła się tu również analizy występujących w Raporcie przemysleń Bohusza na temat aktualnej sytuacji w szkolnictwie i skłonna była sądzić, że mimo iż Bohusz na ogół pozostawał zwolennikiem systemu oraz zasad szkolnictwa funkcjonującego w okresie KEN, jednak do niektórych kwestii podchodził już inaczej. Np. sugerując zakładanie dwuletnich szkół, w *których by mogły na ekonomów, namiestników, pisarzy etc. kształcić się uboższe dzieci*, czy zachwycając się ambicjami do nauki chłopów oraz ubogiej szlachty żmudzkiej, Bohusz, zdaniem Lukšienė, wygłasza nowe idee i stoi u progu genezy demokratycznej myśli (Lukšienė, 1985, s. 127–129).

Kwestia działalności wizytatorów WOS w pierwszych trzech dziesięcioleciach XIX w. jak dotąd najobszerniej została przedstawiona przez francuskiego historyka Daniela Beauvois. W monografii poświęconej dziejom UWil. i szkół WOS w latach 1803–1832⁷ badacz przedstawił genezę urzędu wizytatora w oparciu o wcześniejszą historiografię i źródła oraz sporządził listę wizytatorów ze wskazaniem zleconych im do wizytacji jednostek administracyjnych. Spostrzegając, że od początku na wizytatorów wybierane były osoby spoza grona akademickiego i że taka tendencja utrzymała się aż do zamknięcia UWil., Beauvois uważa, iż to przyczyniło się do utrwalenia ideologii i stabilności struktur tradycyjnych. Zdaniem badacza, choć raporty wizytatorów są treściwe, to ich powielanie wedle skostniałego schematu nie sprzyjało wprowadzeniu odnowy szkolnictwa. Raportów wizytatorów 1803 r. Beauvois nie traktował jako odrębnego obiektu badań. Poprzestał na lakonicznym omówieniu osób pełniących ten urząd w 1803 r., skupiając się na bardziej dokładnym przedstawieniu wizytatorskiej działalności Czackiego (Beauvois, 2010, s. 409–428 i in.). Analizując dzieje procesu nauczania, kwestię liczebności uczniów i nauczycieli, Beauvois wykorzystał również dane zawarte w raportach wizytatorskich szkół WOS z różnych lat, w tym i z 1803 r.

ZARYS PROCEDURY WIZYTACJI SZKÓŁ WOS

Pracę wizytatorów wytypowanych przez szkołę wyższą i za pośrednictwem kuratora okręgu szkolnego przez ministra MOP na ten urząd potwierdzonych reglamentowała tzw. Instrukcja ogólna zatwierdzona rozporządzeniem ministra dn. 5 maja 1803 r. (Pismo kuratora Czartoryskiego z 29 IV 1803 r. ...)⁸. Był to pod-

⁷ We Francji w latach 70. wydrukowana rozprawa Beauvois została przetłumaczona na polski i opublikowana w dwóch tomach na początku lat 90. (Beauvois, 1991). Wersja uzupełniona z uwzględnieniem dorobku najnowszych badań i pod innym tytułem opublikowana jako jednotomowe dzieło: *Wilno – polska stolica kulturalna zaboru rosyjskiego 1803–1832* (Beauvois, 2010). W tym artykule powołuję się na wydawnictwo polskie z 2010 roku.

⁸ Jako aneks dołączona została instrukcja dla wizytatorów szkół WOS (Pismo kuratora Czartoryskiego z 29 IV 1803 r. ..., s. 206–215). Józef Bieliński, autor opracowania dziejów Wileńskiego Uniwersytetu, podał w całości tekst Instrukcji ogólnej dla wizytatorów generalnych szkół z 5 V 1803 r. w języku polskim (Bieliński, 1899–1900, t. 3, s. 93–98). W tym artykule punkty Instrukcji cytowane są z tekstu polskiego opublikowanego przez Bielińskiego.

stawowy dokument dość dokładnie określający przebieg wizytacji oraz obowiązki osób wyznaczonych na wizytatorów szkół we wszystkich okręgach szkolnych Imperium Rosyjskiego, w tym również w WOS. Stefan Truchim analizując kwestię współpracy polsko-rosyjskiej w dziedzinie organizacji szkolnictwa rosyjskiego, ustalił, że większość artykułów Instrukcji z 1803 została przejęta z Ustaw KEN (Truchim, 1960, s. 89). Późniejsze badania dziejów szkolnictwa na obszarach byłego W. Ks. Lit. na początku XIX w. to ustalenie Truchima potwierdzają (Lukšienė, 1970, s. 35; Beauvois, 2010, s. 410). Artykuły Instrukcji ogólnej reglamentowały szeroki zakres obowiązków wizytatora – od sprawdzenia poziomu wiedzy uczniów, wydania opinii czy osoba pełniąca zawód nauczyciela godna jest tego stanowiska, po warunki materialne szkół. W odróżnieniu od instrukcji z okresu KEN, w której osoba wysyłana przez szkołę wyższą co roku do wizytacji szkół w wyznaczonej jednostce administracyjnej jest określona mianem wizytatora generalnego, w Instrukcji ogólnej z 1803 r. słowo „generalny” nie występuje ani przy określeniu czynności, ani urzędu⁹. Pominięcie określeń „generalna, generalny” tak w artykułach Instrukcji ogólnej, jak i artykułach wyżej wspomnianej Ustawy UWil. z dn. 18 maja współczesnym nie stało jednak na przeszkodzie, żeby nimi się posługiwać. W ówczesnej dokumentacji proveniencji uniwersyteckiej ten termin jest dosyć powszechny, tj. zgromadzenie profesorów UWil. wybierało kandydatów na wizytatorów generalnych, potwierdzone na urząd przez imperatora osoby same też używały tytułu „wizytator generalny”¹⁰. Żeby dać uzasadnioną odpowiedź, czy mamy tu do czynienia z artefaktem tradycji z okresu KEN, potrzebna byłaby analiza w szerszej skali. Na obecnym etapie badań problematyki nie ma powodu z tego terminu rezygnować.

Ścisłe terminy rozpoczęcia co roku mającej się odbywać wizytacji nie zostały w Instrukcji ogólnej określone. Zalecano jedynie, żeby wizytatorzy w miarę możliwości przyspieszali swój wyjazd do wyznaczonych szkół (Instrukcja ogólna z 1803 r., t. 3, s. 94). Zauważyć należy, że praca nad ułożeniem dokumentu regulującego działalność wizytatora szkół okręgu zaczęła się dopiero na początku 1803 r. Znalezienie osób godnych do urzędu wizytatorów szkół WOS, procedura ich wyboru przez grono UWil. oraz potwierdzenie wybranych kandydatur za pośrednictwem ministra MOP przez imperatora okazały się czasochłonnymi czynnościami. Pismo kuratora z informacją o pozytywnej decyzji ministra w kwestii pierwszych dwóch kandydatów na ten urząd, którymi byli Tadeusz Czacki i Bohusz wraz z aprobowanym tekstem Instrukcji ogólnej, dotarło na UWil. w połowie maja

⁹ Za zwrócenie uwagi na ten szczegół wdzięczna jestem jednemu z Recenzentów tego artykułu, zdaniem którego termin „wizytator generalny szkół” występował tylko w okresie KEN.

¹⁰ Bohusz Raport podpisał, dodając przy swoim nazwisku tytuł „wizytator generalny”. Zleconą sobie czynność również traktował jako wizytację generalną. W tekście Raportu termin „wizytacja generalna” jest używany na przemian z terminem „wizytacja”. Przy określeniu dokumentacji powstałej wskutek działalności osób delegowanych przez UWil. do inspekcji szkół okręgu terminy „wizytacja generalna”, „wizytator generalny” pozostały i w następnych latach. Zob. np. opublikowany w 1904 r. raport wizytacji szkół guberni mińskiej z 1819 r. przez Józefa Twardowskiego (Twardowski, 1904, s. 305–563).

(Protokół posiedzenia Rady UWil. z 29 V 1803 r. ..., k. 90–91). Wiadomość, że kandydatura na urząd wizytatora wytypowanego przez kuratora Bazylego Sewergina, członka Akademii Nauk w Sankt Petersburgu została zaakceptowana przez ministra MOP oraz potwierdzona przez imperatora, dotarła na UWil. dopiero pod koniec roku szkolnego (Raport UWil. z 8 VI 1803 do kuratora..., k. 11). To nie stało się jednak powodem do przeniesienia terminu wizytacji. Rada UWil. dn. 29 maja zdecydowała o wyznaczeniu obszarów administracyjnych dla każdego z trzech wizytatorów (Protokół posiedzenia Rady UWil. z 29 V 1803 r. ..., k. 90–91). Zaznaczyć należy, że liczba szkół średnich na podzielonym między nimi terytorium WOS nie była jednakowa. Na obszarach guberni mohylewskiej i witebskiej, które miał wizytować Sewergin, było 19 szkół średnich (Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804, k. 65–87v; Sprawozdanie kuratora WOS Czartoryskiego za 1803 rok (w jęz. ros.), SMIP, t. 2, s. 675–678). Czacki na terytorium guberni kijowskiej, podolskiej i wołyńskiej miał do inspekcji 18 szkół średnich (Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804..., k. 65–87v; Sprawozdanie kuratora WOS Czartoryskiego za 1803 rok, SMIP, t. 2, s. 678–680), tymczasem na zleconych Bohuszowi terenach guberni grodzieńskiej, mińskiej i wileńskiej było ich 32 (szkoła w Widzach wiosną 1803 r. nie działała, zob. Aneks, przypis „a”). Bohusz z rozpoczęciem wizytacji nie zwlekał. Zaczął ją dn. 2 czerwca od powiatowej szkoły w Grodnie zarządzanej przez dominikanów (Raport, s. 5). Dopiero w trakcie rozpoczętej przez Bohusza wizytacji decyzją Rady UWil. inspekcja przy Wszechnicy Wileńskiej działającego gimnazjum, jak i wszystkich pensji oraz konwiktów wileńskich została poruczona Filipowi Golańskiemu, profesorowi wymowy i literatury (Protokół posiedzenia Rady UWil. z 14 V 1803 r., k. 93; Raport UWil z 18 VI 1803 r. do kuratora, k. 3–3v). Wolno wnioskować, że kandydatura Golańskiego na urząd wizytatora była uzgodniona z kuratorem. Czy została potwierdzona przez imperatora jak w przypadku kandydatur poprzednich trzech wizytatorów tego roku, nie wiemy – na obecnym etapie badań posiadane źródła pod tym kątem nie są informacyjne. Bohuszowi więc pozostało do odwiedzenia 31 szkół średnich (zob. Aneks).

Artykuły Instrukcji ogólnej dość dokładnie określały tak zakres obowiązków wizytatora, jak i ich kolejność. Po przybyciu do szkoły wizytator swoją pracę miał rozpocząć od zebrania przełożonych i nauczycieli, by podczas ogólnej rozmowy wyrobić sobie zdanie o stanie szkoły i poziomie nauczania. Następnie rozmawiając z każdym nauczycielem i zadając każdemu z nich odpowiednie pytania, miał również wyjaśnić obowiązujący w szkole układ treści nauczania, wypytać o kwalifikacje nauczycieli i o sprawowanie się każdego z nich. I dopiero po tych rozmowach miał przystąpić do egzaminowania uczniów z kursu wykładanych im nauk matematycznych oraz fizycznych i literatury, sprawdzić znajomość języków, przejrzeć rysunki itp. (Instrukcja ogólna z 1803 r. Art. 5–8..., t. 3, s. 94). Według Instrukcji ogólnej uczniowie w trakcie wizytacji szkoły mogli być egzaminowani również przez swych nauczycieli. Podczas takiego egzaminu wizytator był zobowiązany śledzić, czy odpowiedzi uczniów są prawidłowe i czy

mają oni pojęcie o przedmiocie, z którego są egzaminowani, czy ich odpowiedzi nie są wyuczone na pamięć. Pytania stawiane przez nauczycieli miały pomóc wizytatorowi w wyrobieniu opinii o ich kwalifikacjach oraz umiejętnościach dydaktycznych. Dopiero wtedy uczniowie mieli być egzaminowani przez wizytatora, który zobowiązany był wyrobić sobie zdanie o rzeczywistych ich postępach w naukach (Instrukcja ogólna z 1803 r. Art. 8..., t. 3, s. 94). Mamy więc tu do czynienia z zaleceniem wielostopniowego sprawdzenia wiedzy uczniów.

Instrukcje szczegółowe, czyli indywidualne, uwzględniające konkretne sprawy aktualne dla szkół na zleconym każdemu z wizytatorów do inspekcji terenie w roku 1803, do dziś badaczom nie są znane. Wiadomo natomiast, że wizytatorzy w 1803 r. otrzymywali polecenia od UWil. przed rozpoczęciem czy już w trakcie wizytacji. Takie polecenia mogły być traktowane jako swojego rodzaju indywidualne instrukcje. Np. Bohusz przed rozpoczęciem wizytacji został upoważniony przez UWil. do inspekcji szkół ewangelickich (Protokół posiedzenia Rady UWil. z 29 V 1803 r. ..., k. 90). Przed rozpoczęciem wizytacji, Bohusz, jak zresztą i inni wizytatorzy, miał również otrzymać od UWil. listę szkół do zwizytowania. Na razie nie udało się takiego dokumentu odnaleźć. Czy trasy wizytacji były opracowane przez UWil., czy leżało to w gestii wizytatorów – to pytania pozostaje na razie otwarte.

SPECYFIKA SIECI SZKÓŁ ŚREDNICH

Ponieważ terytorium WOS na jednostki terytorialne zostało podzielone wg podziału administracyjnego Imperium Rosyjskiego, tj. guberni, granice administracyjne terenów wizytowanych przez wizytatorów WOS nie pokrywały się z terytorium wyznaczonym dla ich poprzedników w czasach KEN. Na zleconym Bohuszowi w 1803 r. obszarze WOS znalazły się szkoły należące w większości do czterech dawnych Wydziałów KEN: poleskiego, nowogródzkiego, litewskiego i żmudzkiego. Badacze są skłoni mniemać, że również po ustaniu działalności KEN szkoły tego obszaru tradycyjnie łączyły dość ściśle więzi z UWil. (Mrozowska, 1979, s. 77). Na pierwszy rzut oka taka teza budzi co najmniej wątpliwości. Wiadomo przecież, że szkoły z części obszarów W. Ks. Lit. wcielonych po rozbiorach do Imperium Rosyjskiego znalazły się w gestii Urzędu Opieki Powszechnej¹¹. Z inicjatywy Mikołaja Repnina, generał gubernatora ówczesnej guberni litewskiej, w 1797 r. została powołana Litewska Komisja Edukacyjna z biskupem inflanckim, później wileńskim Janem Nepomucenem Kossakowskim na czele (Żongołłowicz, 1925, s. 218–220; Żytkowicz, 1938, s. 215–231; Kamińska, 2010, s. 93–115; Lukšiene, 1972, t. 5, s. 82–83). Szkoły średnie w czasach KEN

¹¹ Urzędy Opieki Społecznej (rus. „Приказы общественного призрения”) w Imperium Rosyjskim powstały wskutek reformy przeprowadzonej w 1775 r. Na przełomie stuleci XVIII i XIX w imperium było ok. 40 takich urzędów. Od 1802 wszystkie one znalazły się w gestii Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. Miały zwierzchnictwo nad sprawami szpitalnictwa i oświaty guberni.

będące pod opieką Szkoły Głównej zostały oddane pod zarząd zgromadzeń zakonnych. Mimo wyjęcia szkolnictwa spod gestii Wszechnicy Wileńskiej i przerwania w czasach KEN obowiązującej bezpośredniej komunikacji z nią, działające szkoły średnie nie zostały zamknięte. Zachowana została nie tylko sieć szkolnictwa z okresu KEN. Badacze problematyki podkreślają, że Litewska Komisja Edukacyjna funkcjonowała według przepisów, które niewiele różniły się od przepisów ustalonych przez KEN (Żytkowicz, 1938, s. 231; Mrozowska, 1979, s. 78). To wszystko pozwala na stwierdzenie za Żytkowiczem, że Litewska Komisja Edukacyjna odegrała rolę pomostu łączącego czasy przedrozbiorowe z epoką UWil. (Żytkowicz, 1938, s. 231). W trakcie reorganizacji systemu oświaty w Imperium Rosyjskim w pierwszych latach tradycja KEN w ogólnych rysach została zachowana zarówno w sprawie organizacji sieci szkół średnich, jak i w ich strukturze (zob. niżej).

Bohusz rozpoczął wizytację, jak wyżej wspomniano, od Grodna. Daty sprawozdań z każdej szkoły pozwalają wnioskować, że w trakcie wizytacji ściśle granic gubernialnych nie przestrzegał. Do końca czerwca oprócz sześciu szkół na terenie guberni grodzieńskiej (w Grodnie, Lidzie, Szczuczynie, Nowogródka, Słonimiu oraz Żyrowicach) zdążył zwizytować dwie w guberni wileńskiej (w Borunach i Mereczu). Wizytacje szkoły w Żyrowicach na terenie guberni grodzieńskiej zakończył dn. 29 czerwca i stamtąd wyjechał do Łyskowa, gdzie po skończeniu pracy, dn. 1 lipca, wyruszył do Brześcia, ostatniej placówki, którą miał odwiedzić na terytorium guberni grodzieńskiej. W lipcu i sierpniu wizytował szkoły guberni mińskiej. Wizytacja szkół guberni wileńskiej, jeżeli nie liczyć w czerwcu zwizytowanych wyżej wspomnianych dwóch szkół, przypadła na wrzesień i październik. Zakończył wizytację pod koniec października. Szkoła kowieńska była ostatnią, którą Bohusz w dn. 23–25 października zwizytował z polecenia UWil. Po drodze z Kowna ze swojej inicjatywy odwiedził niedawno założoną przez księży trynitarzy szkółkę w Janowie. Pretekstem do jej odwiedzenia stały się pogłoski, że nowa, założona bez zezwolenia UWil. placówka odrywa uczniów od innych szkół. Na miejscu okazało się, że zgromadzenie nie miało ani funduszu do utrzymania szkoły, ani nauczycieli. Wizytator zauważył, że jeden zakonnik uczy dzieci czytać, pisać, liczyć oraz katechizmu, a niektórych zdolniejszych uczniów – także podstaw języka łacińskiego. Zdaniem Bohusza była to ściśle parafialna szkoła (Raport, s. 184–185), tak więc pogłoski tym razem okazały się bezpodstawne.

Z relacji Bohusza wynika, że najlepiej funkcjonowała sieć szkół średnich na obszarach guberni wileńskiej. Tu w każdym powiecie znajdowała się jedna taka placówka. Natomiast w przypadku podzielonej na osiem powiatów guberni grodzieńskiej było osiem szkół, jednak ich rozmieszczenie było nierównomierne. Na przykład jeżeli w powiatach lidzkim i słonimskim działały po dwie szkoły średnie, to w prużańskim i kobryńskim nie było żadnej, a w pozostałych czterech – po jednej. Podobna sytuacja miała miejsce w guberni mińskiej, składającej się z 10 powiatów. Ani jednej szkoły średniej nie było w czterech

powiatach (wilejski, borysowski, ihumeński i rzeczyński) (Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804..., sygn. F2-KC232, k. 7, 31, 42 v–43). Zauważyć należy, że spostrzegłszy nierównomierność sieci szkolnej, Bohusz na miejscu, tj. w trakcie wizytacji, sformułował konkretne propozycje, jak to poprawić. Sugerował przede wszystkim założenie nowych szkół albo przeniesienie już funkcjonujących do powiatów, gdzie odczuwało się ich brak. Np. w guberni mińskiej, gdzie istniejące szkoły średnie były położone daleko od siebie, sugerował założenie szkoły przynajmniej w Prużanach albo w Kobryniu (Raport, s. 211). Wielki dystans miał natomiast wobec planu kanoników regularnych laterańskich zabiegających o przywrócenie szkoły w Widzach na terenie guberni wileńskiej. Uważał bowiem, iż najpierw należy się postarać o poprawę sytuacji w prowadzonej przez nich szkole słonimskiej (Raport, s. 211–212)¹². Dalszy przebieg tej sprawy wskazuje, że opinia Bohusza była mocno spóźniona – zezwolenie na otwarcie nowej szkoły kanonicy regularni laterańscy otrzymali jeszcze tego samego roku, a od początku nowego roku szkolnego, tj. 1803–1804, znowu przystąpili do uczenia dzieci w Widzach (zob. Aneks, przypis oznaczony literą „a”).

Szkoły na wizytowanym przez Bohusza terenie WOS cechował również brak jednolitości pod kątem ich struktury wewnętrznej. Dominowały placówki o czterech klasach (zob. Aneks), stanowiące 33,3% ogółu. Na drugim miejscu były szkoły o trzech klasach (27,3%), na trzecim – o pięciu klasach (21,2%). Szkoły o sześciu klasach w 1803 r. stanowiły 18,2% ogółu (zob. Aneks). Według Ustawy UWil. z dn. 18 maja 1803 r. w gimnazjum powinno było mieć sześć klas, natomiast szkoła powiatowa – trzy. Mamy tu więc do czynienia z zachowaną strukturą wewnętrzną szkół z okresu KEN, tj. gimnazjum na początku XIX w. stało się odpowiednikiem szkoły wydziałowej KEN, zaś szkoła powiatowa – podwydziałowej (Lukšienė, 1970, s. 40). Należy podkreślić, że dzielenie na klasy nie pokrywało się z czasem trwania nauki. W raporcie UWil. do kuratora czytamy, że w guberni wileńskiej *kurs nauk o sześciu klasach rozłożony jest na lat 7, w innych wszystkich na lat 6* (Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804..., sygn. F2-KC232, k. 9–9v). Taki sam rozkład cechował szkoły średnie guberni grodzieńskiej (Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804..., sygn. F2-KC232, k. 31v). Akcentuje się, że szkoły na terytorium guberni mińskiej również *mniej lub więcej stosują się w rozkładzie czasu lekcji do przepisów* byłej KEN (Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804..., sygn. F2-KC232, k. 47v). Czy to znaczy, że we wszystkich szkołach o czterech klasach guberni mińskiej nauka trwała lat sześciu – to pytanie na razie pozostaje otwarte.

Wszystkie szkoły WOS od początku aspirowały do typu pełnej szkoły średniej (Lukšienė, 1970, s. 108–109). Za wzór godny naśladowania w 1803 r. uważano działające przy UWil. gimnazjum (Raport UWil. o szkołach Wydziału

¹² W 1774 r. założona szkoła w Widzach została zlikwidowana w 1783 r. z powodu małej liczby uczniów oraz trudności finansowych (zob. Kamińska, 2018, s. 183–184).

do kuratora z 10 I 1804..., sygn. F2-KC232, k. 15). Była to szkoła średnia, jak wyżej wzmiankowano, o pełnej strukturze, tj. posiadała dwie klasy niższe, w których było nauczanie początkowe – początki gramatyki polsko-łacińskiej, nauki moralnej, arytmetyki oraz geografii, a także tzw. nauka wiary, czyli katechizm. Cztery klasy wyższe nosiły nazwę: moralnej, fizyki, matematyki i wymowy. Nauka w klasie piątej rozłożona była na dwa lata (Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804..., sygn. F2-KC232, k. 9v–15v). Kontynuując tradycje KEN, we wszystkich szkołach WOS dużo uwagi poświęcano przedmiotom przyrodniczym i ścisłym, sporo czasu zaczęto też przeznaczać na naukę przedmiotów humanistycznych. Według ustaleń Lukšienė, jeżeli w szkołach KEN przedmiotom przyrodniczym i matematyce poświęcano 79,63% czasu w stosunku do nauk humanistycznych, to w 1803 r. przewaga zdecydowanie była już po stronie przedmiotów humanistycznych – 54 do 86% (Lukšienė, 1970, s. 124–125).

Lista wykładanych w szkołach średnich przedmiotów nie była przez Bohusza kwestionowana. Mocno natomiast akcentował ważność zdobywania przez uczniów wiedzy praktycznej. Był przekonany, że dzieci lepiej zrozumieją matematykę, geometrię czy fizykę, jeżeli ta wiedza im będzie przekazana podczas zajęć w terenie. Np. zwizytowawszy pięcioklasową szkołę księży bazylianów w Borunach w powiecie oszmiańskim guberni wileńskiej, zobowiązywał tutejszego przeora do wyznaczenia placu pod ogród owocowy. Zdaniem Bohusza, *Tam wszystkie doświadczenia przy nauczycielu przez młodź szkolną czynione będą, tam się ona uczyć będzie sadzenia, szczepienia, oczkowania itd.* (Raport, s. 128). Za naśladowania godny uważał też model uczenia botaniki stosowany przez księży bernardynów w Traszkunach, gdzie nauczyciel fizyki założył [...] *małeńki ogródeczek krzewów, kwiatów i różnych roślin, lekcje teoretyczne botaniki dla uczniów swoich łącząc z koniecznie potrzebną praktyką* (Raport, s. 137). Przy sprawdzeniu poziomu wiedzy uczniów Bohusz trafił na te same przeszkody, z którymi walczyli wizytatorzy generalni KEN. Ślepe wkuwanie na pamięć było jedną z nich, które Bohusz oceniał jako rzecz bardzo szkodliwą. Uważał, że jeżeli taka metoda uczenia dalej będzie stosowana, to z czasem *nie ludzi, ale papugi w szkołach mieć będziemy*. Sugerował UWil. zabrać się do przedsięwzięcia środków przeciw tej *literackiej zarazie* (Raport, s. 203). Brak książek elementarnych, czyli podręczników, zdaniem Bohusza był kolejnym poważnym problemem. Wizytator był przekonany, że o zaopatrzenie szkół WOS w jednolite podręczniki powinien zadbać UWil. (Raport, s. 196 i in.).

STAN LICZEBNY UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

Priorytet badań nad statystyką uczniów i nauczycieli na ziemiach byłego W. Ks. Lit. w okresie pierwszych dziesięcioleci XIX w. należy do Beauvois. Patrząc na frekwencję uczniów jako na jeden ze wskaźników, który świadczy o stopniu kultury społeczeństwa, badacz ten przeprowadził analizę liczbową uczniów szkół WOS w latach 1803–1832 w oparciu przede wszystkim o raporty

UWil. do kuratora (Beauvois, 2010, s. 577–584). Podkreślić należy, że takie raporty były przygotowywane na podstawie raportów otrzymanych od wizytatorów generalnych. Raport UWil. do kuratora o szkolnictwie WOS w 1803 r. również został sporządzony w oparciu o raporty złożone przez wizytatorów tego roku, za wyjątkiem szkół guberni podolskiej i wołyńskiej, ponieważ do końca 1803 r. nie otrzymano raportu od Czackiego wizytującego szkoły tych guberni (Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804..., sygn. F2-KC232, k. 5). Przy pisaniu raportu do kuratora UWil. był więc zmuszony poprzestać na danych ze szkół z terenów tych guberni, które otrzymał od dozorców szkół lub gubernialnych dyrektorów (Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804..., sygn. F2-KC232, k. 5)¹³. W przypadku szkolnictwa na terytorium guberni grodzieńskiej, mińskiej i wileńskiej problemu z otrzymaniem informacji od wizytatora generalnego nie było. Bohusz przed gronem profesorów swoje sprawozdanie z odbytej wizytacji zaczął przedstawiać na posiedzeniach Rządu UWil. na początku grudnia i skończył 18 dnia miesiąca (Protokół posiedzenia Rządu UWil. z 18 XII 1803 r. ..., k. 107–107 v). Nic nie wskazuje na to, żeby Bohusz, jak to sugeruje Beauvois (Beauvois, 1974, s. 63–64), miał bezpośredni kontakt z kuratorem, wysyłając mu dokładne sprawozdanie o sytuacji szkolnictwa. Na pytanie, jak to się stało, że zarówno liczby uczniów, jak i nauczycieli w raporcie UWil. do kuratora oraz podane przez Bohusza nie zawsze są identyczne (zob. Aneks), na tym etapie badań pozostaje otwarte.

Zauważyć należy, że Czartoryski na podstawie raportu UWil. osobiście przygotowywał sprawozdanie o sytuacji szkolnictwa WOS. Na obecnym etapie posiadanej bazy źródłowej można wnioskować, że status danych oficjalnych uzyskały oraz do historiografii weszły dane ze sprawozdania kuratora (Sprawozdanie kuratora za 1803 r. ..., s. 673–676). Zdaniem Beauvois, dane podawane w oficjalnych raportach rocznych zawsze odbiegały o kilkadziesiąt od liczb figurujących w raportach wizytatorów. Według badacza, spowodowane to było nieregularną frekwencją (Beauvois, 2010, s. 580). Na podstawie Raportu Bohusza wolno wnioskować, że nieregularność frekwencji była tylko jedną z przyczyn (zresztą częściowo odzwierciedlana tak w Raporcie, jak i Wypisach) różnorodności danych, występujących w ówczesnej dokumentacji.

Podkreślić wypada, że w 1803 r. wizytacja szkół WOS rozpoczęta pod koniec roku szkolnego 1802–1803 została rozłożona na rok kalendarzowy. To spowodowało, że występujące w Raporcie dane z jednych szkół pochodzą z roku szkolnego

¹³ W literaturze przedmiotu na temat raportu Czackiego funkcjonuje sprzeczna informacja. Beauvois, powołując się na pismo kuratora do rektora UWil. Stroynowskiego, pisze, że Czacki jako pierwszy oddaje rzeczywiście pełne sprawozdanie i że kurator stawia je za wzór (Beauvois, 2010, s. 415). O napisanym przez Czackiego raporcie w grudniu 1803 r., w którym dał wyraz swym zamiarom, ambicjom i planom jako wizytatora, pisze autorka imponującej monografii poświęconej życiu i działalności Czackiego (Danowska, 2006, s. 253). Wiadomo, że Czacki miał bezpośrednie kontakty z kuratorem, a jego stosunki ze Stroynowskim, z powodu różnych wizji rozwoju szkolnictwa, były dosyć napięte. Nie da się wykluczyć, że to właśnie z tego powodu nie spieszył się on z raportem do UWil.

1802–1803, a z innych – z 1803–1804. Na podstawie informacji występującej tak w Raporcie, jak i Wypisach można twierdzić, że liczbę uczniów w drugim półroczu roku szkolnego 1803–1804 od ich liczby w pierwszym półroczu następnego, tj. 1803–1804 roku szkolnego, nieraz cechowała poważna dysproporcja. Np. w szkole powiatowej dominikanów w Kalwarii Żmudzkiej w 1803–1804 roku szkolnym uczyło się 134 dzieci, natomiast na początku następnego było ich już 172 (zob. Aneks). Zauważyć należy, że Bohusz, podając statystykę uczniów, nie zawsze zaznaczał, do którego roku szkolnego dane się odnoszą.

Do czynników zniekształcających krzywą statystyki uczniów należy również ich „mobilność” w trakcie roku szkolnego. Np. po przybyciu do szkoły misjonarzy w Łyskowie dn. 30 czerwca Bohusz był zmuszony pogodzić się z tym, że większość uczniów z powodu rozpoczęcia wakacji już wyjechała do domu. Od nauczycieli dowiedział się, ilu ich w ogóle w tym roku było i również usłyszał, że *prawie do Bożego Narodzenia ubyło 15* (Wypisy, k. 28). Czy w podanej przez Bohusza tegorocznej liczbie ogólnej uczniów (78 uczniów, zob. Aneks) zostali uwzględnieni ci, którzy opuścili szkołę w okresie do świąt Bożego Narodzenia – pytanie pozostaje bez odpowiedzi. Wolno wnioskować, że szkoła w Łyskowie pod tym kątem nie należała do wyjątku. Więc choć Bohusz tylko w przypadku statystyki dotyczącej dwóch szkół (lidzkiej oraz słuckiej – prowadzonej przez ewangelików) napisał słowo „około” (zob. Aneks), nie można wykluczyć, że dane statystyczne o uczniach w innych szkołach też nie są precyzyjne. Problem polega na tym, że zarówno do analizy zaprzestania nauki przez uczniów w środku roku szkolnego, jak i ich liczebności w ogóle na obecnym etapie badań posiadana baza źródłowa jest mało wiarygodna.

Skala ogólnej liczby uczniów w poszczególnych szkołach wahała się od kilkudziesięciu do kilkuset (zob. Aneks). Nie da się zanegować, że stan liczebny zależał od wielkości szkoły, tj. w szkole o pięciu czy sześciu klasach zazwyczaj uczyło się więcej dzieci niż w szkole trzyletniej. Jednak szkoły z jednakową liczbą klas też cechowała duża różnorodność. Np. na Żmudzi w sześcioklasowej szkole księży karmelitów w Krożach w czasie wizytacji Bohusza było ok. 400 uczniów, natomiast w sześcioklasowej szkole księży bernardynów w Telszach uczniów w tym samym roku było prawie o połowę mniej (zob. Aneks). Najmniej uczniów w roku wizytacji Bohusza uczyło się w szkole franciszkanów w Kołtynianach (zob. Aneks). Wizytator odkrył, że przyczyną tak małej liczby uczniów (23 czy 24) oprócz niewielkich kwalifikacji nauczycieli oraz ograniczonej liczby stancji mogła być nieobecność nauczyciela języka francuskiego, którego *okoliczni obywatele koniecznie mieć pragną*. W dodatku *rozpuszczona została pogłoska, że niedługo szkoła skasowana będzie* (Raport, s. 129–130). Podkreślić należy, że wahanie się liczebności uczniów w szkołach o jednakowej liczbie klas nie zależało od granic gubernialnych.

Liczba nauczycieli występująca w Raporcie oraz w raporcie UWil. do kuratora, tak jak w przypadku liczby uczniów, również nie zawsze jest identyczna (zob. Aneks). Według Ustawy UWil. z dn. 18 maja 1803 r. w gimnazjach powinno było

być zatrudnionych sześciu starszych i czterech młodszych nauczycieli. Grono nauczycieli szkoły powiatowej miało składać się ze sześciu osób: trzech starszych i trzech młodszych (Ustawy z 18 V 1803 r. Art. 38–39, s. 582–583). Szkoły na terenie guberni grodzieńskiej, mińskiej oraz wileńskiej, w których w drugiej połowie 1802–1803 oraz pierwszej połowie 1803–1804 roku szkolnego pracowała – zgodnie z Ustawą z dn. 18 maja 1803 r. – reglamentowana liczba nauczycieli, należały do wyjątku (zob. Aneks). Informacja podana przez Bohusza w Raporcie i we Wypisach pozwala wnioskować, że choć we wszystkich wizytowanych szkołach (choć na różnym poziomie, a nieraz i w różnym zakresie) wykładane były przedmioty fizyczne, matematyczne, moralne oraz literatura, to jednak nie każda szkoła miała wyznaczonego nauczyciela do każdego przedmiotu, jak to określały artykuły Ustawy. W szkołach wizytowanych przez Bohusza dość rozpowszechnione było zjawisko kumulowania zajęć w zakresie wykładania nauk matematycznych i fizycznych. Np. jako nauczyciele matematyki i fizyki występują ks. Andrzej Koniuszewski (szkoła lidzka), ks. Piotr Rawdański (szkoła słonimska), ks. Tomasz Koncewicz (szkoła łyskowska) czy ks. Dominik Sutkiewicz (szkoła merecka) (Wypisy, k. 18, 24, 28, 32). Czy poziom wiedzy uczniów w takich szkołach, gdzie wykładanie tych przedmiotów było zlecone jednej osobie, od szkół, gdzie nauczanie matematyki i fizyki prowadziły odrębne osoby, jak to było np. w szkole dominikanów w Grodnie czy bazylianów w Żyrowicach (Wypisy, k. 17, 26), różnił się bądź nie, to już inna kwestia. Dla wybranego w niniejszym artykule wątku analizy ważne jest, że łączenie wykładanych przedmiotów miało wpływ na stan liczebny nauczycieli (zob. Aneks). Klasy tzw. początkowe, tj. pierwsza i druga, podczas wizytacji Bohusza z reguły miały odrębnego nauczyciela. Sytuacja w szkole bernardynów w Datnowie, gdzie po przyjeździe dn. 13 października, tj. miesiąc po rozpoczęciu roku szkolnego 1803–1804, Bohusz znalazł, że brak jednego z nauczycieli klas początkowych (tymczasowo, do przybycia nauczyciela drugiej klasy uczniowie obu klas tu byli uczeni przez ks. Józefa Pileckiego) (Wypisy, k. 60), należała raczej do wyjątku. Natomiast obowiązek uczenia języków, tak jak i rysunków, często był nałożony na nauczycieli innych przedmiotów. Liczba szkół, gdzie zgodnie z artykułami Ustawy z dn. 18 maja uczono trzech języków (francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego), jak to miało miejsce w szkołach pijarów w Lubieszowie i Łużkach czy bazylianów w Berezwieczu (Wypisy, k. 1–1v, 13, 15), nie była pokaźna. Były też takie szkoły, jak np. rok działająca powiatowa szkoła dominikanów w Kalwarii Żmudzkiej, gdzie żadnego obcego języka nie uczono. Zdaniem Bohusza, tu *potrzebniejszy byłoby nauczyciel języka polskiego, którego uczniowie ledwie z wielką trudnością zrozumieć mogą* (Wypisy, k. 49). Zauważyć należy, że na trudności spowodowane brakiem zrozumienia przez uczniów języka wykładowego w szkołach Wydziału Żmudzkiego zwracali uwagę już wizytatorzy KEN (Szybiak, Buczek, 2018, s. 51 i in.). Ten fakt potwierdza historiograficzną tezę, że na Żmudzi szlachta, przede wszystkim drobna, na co dzień niekoniecznie posługiwała się językiem polskim.

Z relacji Bohusza nasuwa się wniosek, że w większości szkół uczono jednego czy dwóch języków. Dominował język niemiecki i francuski. Przekazy źródłowe, którymi dysponuję na obecnym etapie badań, pozwalają wnioskować, że Bohusz niezbyt precyzyjnie notował nazwiska nauczycieli języków. Sprawdzając poziom wiedzy uczniów, znajomość z zakresu języków obcych sprawdzał również mniej dokładnie niż np. ich wiedzę z matematyki. Takie podejście Bohusza obrazowo odzwierciedla typowe dla okresu traktowanie nauki języków obcych. Badacze podkreślają, że nie posiadały one wówczas *rangi przedmiotu „szlachetnego” lub „klasycznego”* (Beauvois, 2010, s. 680; Lukšienė, 1970, s. 137–138), tj. były przedmiotami drugorzędnymi. W Raporcie (jak zresztą i w innych źródłach z epoki) osobę uczącą języka obcego najczęściej określa się terminem „metr”, podkreślając w ten sposób jakby jej niższy status w stosunku do nauczycieli np. matematyki czy fizyki. Wnioskować można, że właśnie z powodu niższego statusu nauczycieli języków obcych, nawet w szkołach, gdzie tylko do tego byli zatrudnieni, nie zawsze zostawali przez Bohusza zaliczeni do ogólnej liczby kadry wykładowej. Ten szczegół nie jest czynnikiem ułatwiającym ustalenie ogólnej liczby nauczycieli, tym bardziej że jak i w przypadku uczniów pytanie, dlaczego statystyka nauczycieli w raporcie UWil. do kuratora i Raporcie Bohusza nie jest identyczna, na razie pozostaje bez odpowiedzi.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzona analiza średniego szkolnictwa w 1803 r. na terenie trzech guberni (grodzieńskiej, mińskiej, wileńskiej) terytorium WOS potwierdza funkcjonującą w historiografii tezę o trwałości tradycji KEN. Mimo kilkuletniej przerwy i zasadniczych zmian w administrowaniu, sieć szkół średnich w okresie KEN podległych Wszechnicy Wileńskiej nie uległa zniszczeniu, a tworzyły ją – licząc od drugiej połowy 1803 r. – 33 szkoły. Struktura szkół średnich na terenie tych guberni w 1803 r. (roku ich włączenia do systemu oświaty Imperium Rosyjskiego) była jednak zróżnicowana. Brak jednolitości da się zauważyć przede wszystkim w różnej liczbie klas. Dominowały szkoły czteroklasowe. Najwięcej było ich na terenie guberni mińskiej, gdzie po ustaniu działalności KEN zwierzchnictwo nad szkołami objęła Izba Opieki Społecznej. Gęstość sieci szkół średnich również nie była jednakowa. Największa ich liczba była na terenie guberni wileńskiej.

W literaturze przedmiotu funkcjonują dane na temat liczby uczniów oraz nauczycieli w szkołach średnich. Badacze jednak nieraz powołują się na coraz inne liczby. Skonfrontowanie informacji podanej przez Bohusza jako wizytatora generalnego oraz innych źródeł z epoki pozwoliło na konkluzję, że funkcjonujące w literaturze przedmiotu dane statystyczne zarówno odnośnie liczby uczniów, jak i nauczycieli w szkołach średnich są zróżnicowane w o wiele większym stopniu, niż dotąd uważano.

ANEKS

SIEĆ SZKÓŁ ŚREDNICH W 1803 ROKU NA TERYTORIUM GUBERNI GRODZIENSKIEJ, MIŃSKIEJ I WILEŃSKIEJ

Nr	Miejscowość	Utrzymywane przez	Liczba klas	Liczba uczniów wg Raportu UWil. do kuratora	Liczba uczniów wg Bohusza	Liczba nauczycieli (razem z prefektem) wg Raportu UWil. do kuratora	Liczba nauczycieli (razem z prefektem) wg Bohusza
1	Berezweż, gub. mińska	Zgromadzenie Bazylianów	4	131	145	5	5
2	Bobrujsk, gub. mińska	Zgromadzenie akademickie	4	28	64	5	5
3	Boruny, gub. wileńska	Zgromadzenie Bazylianów	5	109	133	5	6
4	Brześć Litewski, gub. grodzieńska	Zgromadzenie Bazylianów	5	157	n	6	5
5	Datnów, gub. wileńska	Zgromadzenie Bernardynów	5	163	n	7	5
6	Grodno, gub. grodzieńska	Zgromadzenie Dominikanów	6	160	174	8	8
7	Kalwaria [Żmudzka], gub. wileńska	Zgromadzenie Dominikanów	3	134	172a	3	4
8	Kiejdany, gub. wileńska	Synod Litewski Ewangelików Reformowanych	4	77	67	5	4
9	Kroże, gub. wileńska	Zgromadzenie Karmelitów	6	474	385	7	8
10	Kołtyniany, gub. wileńska	Zgromadzenie Franciszkanów	3	24	23	3	4
11	Kowno, gub. wileńska	Zgromadzenie Franciszkanów	3	88	61b	3	3
12	Lida, gub. grodzieńska	Zgromadzenie Pijarów	3	50	ok. 60	4	4
13	Lubieszów, gub. mińska	Zgromadzenie Pijarów	3	180	190	5	4
14	Łysków, gub. grodzieńska	Zgromadzenie Misjonarzy	3	75	78	5	4
15	Łużki, gub. mińska	Zgromadzenie Pijarów	4	184	198	5	2
16	Merecz, gub. wileńska	Zgromadzenie Dominikanów	3	84	84	4	4
17	Mińsk, gub. mińska	szkoła gubernalna	6	196	171	7	7
18	Mozyrz, gub. mińska	Zgromadzenie akademickie	4	101	91	5	5
19	Nowogródek, gub. grodzieńska	Zgromadzenie Dominikanów	6	119	138	7	6

Nr	Miejscowość	Utrzymywane przez	Liczba klas	Liczba uczniów wg Raportu UWil. do kuratora	Liczba uczniów wg Bohusza	Liczba nauczycieli (razem z prefektem) wg Raportu UWil. do kuratora	Liczba nauczycieli (razem z prefektem) wg Bohusza
20	Pińsk, gub. mińska	Zgromadzenie akademickie	4	62	50	5	4
21	Podubisie, gub. wileńska	Zgromadzenie Bazyliańców	4	184	95	5	5
22	Poniewież, gub. wileńska	Zgromadzenie Pijarów	3	99	107 [104?]	5	3
23	Rosienie, gub. wileńska	Zgromadzenie Pijarów	4	191	134	5	4
24	Słonim, gub. grodzieńska	Zgromadzenie Kanoników Regularnych Laterańskich	4	44	n	6	5
25	Śluck, gub. mińska	Zgromadzenie akademickie	4	88	94	5	5
26	Śluck, gub. mińska	Synod Ewangelików Reformowanych	4	63	ok. 40	4	5
27	Szczuczyn, gub. grodzieńska	Zgromadzenie Pijarów	5	116	128	7	5
28	Telsze, gub. wileńska	Zgromadzenie Bernardynów	5	254	230	6	6
29	Traszkuny, gub. wileńska	Zgromadzenie Bernardynów	6	210	199	7	6
30	Widzec, gub. wileńska	Zgromadzenie Kanoników Regularnych Laterańskich	5	63	–	6	–
31	Wilno, gub. wileńska	Gimnazjum przy UWil.	6	196 // 277 [1803–1804]	–	12	–
32	Wiłkomierz, gub. wileńska	Zgromadzenie Pijarów	3	26	26	3	2
33	Żyrowice, gub. grodzieńska	Zgromadzenie Bazyliańców	5	181	243	7	6

^a Bohusz odbył wizytację szkoły kalwaryjskiej dn. 21–25 września 1803 r., więc na początku roku szkolnego 1803–1804 r. Odnotował 134 uczniów. Zanotował natomiast, że w roku przeszłym ich liczba dochodziła do 174 (Wypisy..., k. 48v).

^b Liczba uczniów w roku szkolnym 1803–1804 (Wypisy..., k. 65).

^c Prośba w Widzach działającego zgromadzenia klasztoru kanoników laterańskich o otwarcie tu szkoły powiatowej została pozytywnie rozstrzygnięta dopiero w końcu września 1803 r. (Bieliński, 1899–1900, t. 1, s. 265–266).

Ogólna liczba uczniów:

według raportu UWil. do kuratora – 4311 (33 szkoły)

według Bohusza – ok. 3580 (28 szkół)

Ogólna liczba nauczycieli:

według raportu UWil. do kuratora – 182 (33 szkoły)

według Bohusza – 149 (31 szkół)

Szkoły według liczby klas:

9 szkół o 3 klasach

11 szkół o 4 klasach

7 szkół o 5 klasach

6 szkół o 6 klasach

Skróty użyte w tabeli:

gub. – gubernia

n – brak informacji

ok. – około

UWil. – Uniwersytet Wileński

Źródła: Raport UWil. z dn. 10 stycznia 1804 r. do kuratora WOS..., k. 3–95; Raport UWil. z dn. 10 stycznia 1804 r. do kuratora WOS [uzupełniony m.in. o tabelę [...] *osób użytych do edukacyi we wszystkich szkołach do Wydziału Imperatorskiego Wileńskiego Uniwersytetu należących*, k. 105–145v] w: *VUB RS*, sygn. F2-KC 505; Raport wizyty generalnej szkół we trzech guberniach (grodzieńskiej, mińskiej, wileńskiej) odprawionej przez wizytatora generalnego prałata i kawalera Bohusza w 1803 r. ..., s. 1–220; Aneks do Raportu wizyty generalnej szkół we trzech guberniach (grodzieńskiej, mińskiej, wileńskiej)...; Sprawozdanie kuratora WOS Czartoryskiego za 1803 r. [w jęz. ros.], w: *SMIP*, t. 2, s. 673–676.

BIBLIOGRAFIA**Źródła:**

[Bohusz Franciszek Michał Ksawery], Raport Wizyty Generalnej szkół odprawionej przez Wizytatora Generalnego szkół we trzech guberniach. Grodzieńskiej, Mińskiej, Wileńskiej Prałata i Kawalera Bohusza w roku 1803 dany Imperialnemu Uniwersytetowi Wileńskiemu, w: Dział Rękopisów Biblioteki Uniwersytetu Wileńskiego (lit. Vilniaus universiteto biblioteka, Rankraščių skyrius, VUV RS), sygn. F13-184.

Akt potwierdzenia Imperatorskiego Uniwersytetu w Wilnie z 4 IV 1803 r., w: Baliński M. (1862), *Dawna Akademia Wileńska. Próba jej historii od założenia w roku 1579 do ostatecznego jej przekształcenia w roku 1803*, Petersburg.

Aneks do Raportu wizyty generalnej szkół w trzech guberniach (grodzieńskiej, mińskiej, wileńskiej) odprawionej przez wizytatora generalnego prałata i kawalera Bohusza w 1803 r., w: *Archiwum Historyczne Państwa Litewskiego* (lit. *Lietuvos valstybės istorijos archyvas, LVIA*), zesp. 567, inw.2, j. a. 52.

Bartnicka K. (red.) (2015), *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane / Tautinės Edukacijos Komisijos nuostatai skirti akademiniams luomui ir mokykloms Respublikos kraštuose / The Statutes of the Commission of National Education as Prescribed for the Academic Estate and for the Schools in the Lands of the Commonwealth Roku 1783*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN.

Chmaj L., *Franciszek Ksawery Michał Bohusz. Jego życie i działalność wychowawcza (1746–1820)*, Archiwum PAN w Warszawie, Materiały Ludwika Chmaja, sygn. III-76, j. 14.

Instrukcja ogólna z 1803 r. Art. 1–8, w: Bieliński J. (1899–1900), *Uniwersytet Wileński (1579–1831)*, t. 1–3, Kraków.

Pismo kuratora Czartoryskiego z 29 IV 1803 r. do Zawadowskiego. Aneks – instrukcja dla wizytatorów szkół WOS, w: *Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из Архива Министерства народного просвещения. Учебные заведения в западных губерниях, 1802–1804* [SMIP], t. 2, Санкт Петербург 1897.

Protokoły posiedzeń Rządu UWil., w: LVIA, zesp. 721, inw. 1, j. a. 1123.

Protokół posiedzenia Rady UWil. z 14 V 1803 r., w: LVIA, zesp. 721, inw. 1, j. a. 1169.

Protokół posiedzenia Rady UWil. z 29 V 1803 r., w: LVIA, zesp. 721, inw. 1, j. a. 1169, k. 90–91.

Protokół posiedzenia Rządu UWil. z 18 XII 1803 r., w: LVIA, zesp. 721, inw. 1, j. a. 1123, k. 107–107 v.

Raport UWil z 18 VI 1803 r. do kuratora, w: LVIA, zesp. 721, inw. 1, j.a. 1213, k. 3–3v.

Raport UWil. o szkołach WOS od dn. 1 stycznia do ostatnich dni grudnia 1803 r., w: VUB RS, sygn. F2-KC505.

Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804, w: VUB RS, sygn. F2-KC505, k. 89–99.

Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804, w: VUB RS, sygn. F2-KC232, k. 7, 31, 42 v–43.

Raport UWil. o szkołach znajdujących się w [...] wydziale od 1 stycznia do 31 grudnia 1803 r. do Czartoryskiego z 10 I 1804 [dalej – Raport UWil. o szkołach Wydziału do kuratora z 10 I 1804], w: VUB RS, sygn. F2-KC505, k. 65–87v.

Raport UWil. z 8 VI 1803 do kuratora, w: LVIA, zesp. 567, inw. 2, j. a. 60, k. 11.

Raporty UWil. do kuratora, w: LVIA, zesp. 721, inw. 1, j. a. 1213.

Raporty UWil. o UWil. i szkołach WOS do kuratora i Ministerstwa Publicznego Oświecenia z lat 1803–1810, w: VUB RS, sygn. F2-KC232.

Sprawozdanie kuratora WOS Czartoryskiego za 1803 r. [w jęz. ros.], w: SMIP, t. 2.
Ustawa nr 20. 701 z 4 IV 1803 r. „Акт утверждения для Императорского Университета в Вильне”, in: Полное собрание законов Российской империи с 1649 г. Собрание 1 (PSZ-1), t. 27 (1802–1803), Санкт Петербург 1830.

Ustawa nr 20.406 „Об учреждений министерств”, w: PSZ-1, t. 27 (1802–1803).

Ustawa nr 20.597 z 24 I 1803 r. „Об устройстве училищ”, w: PSZ-1, t. 27 (1802–1803).

Ustawa nr 20.598 z dn. 24 I 1803 r. „Об учреждении учебных округов с назначением для каждого особых губерний”, w: PSZ-1, t. 27 (1802–1803), s. 442.

Ustawa nr 20.765 z 18 V 1803 r. „Уставы или общия постановления Императорского Виленского Университета и училищ его округа”, w: PSZ-1, t. 27.

Ustawa nr 4251 z 12 I 1831 r. „О новом распределении губерских гимназий и прочих училищ на округи”, w: PSZ-2, t. 6, cz.1 (1831).

Ustawa nr 5317 z 1 V 1832 r. „О закрытии Виленского Университета и о передаче в Министерство Внутренних Дел Медицинского и Богословского факультетов”, w: PSZ-2, t. 7 (1832).

Ustawy czyli ogólne postanowienienia Imperatorskiego Wileńskiego Uniwersytetu i szkół jego Wydziału, w: Baliński M. (1862), *Dawna Akademia Wileńska. Próba jej historii od założenia w roku 1579 do ostatecznego jej przekształcenia w roku 1803*, Petersburg.

Ustawy z 18 V 1803 r. Art. 38–39, w: Baliński M. (1862), *Dawna Akademia Wileńska. Próba jej historii od założenia w roku 1579 do ostatecznego jej przekształcenia w roku 1803*, Petersburg.

Полное собрание законов Российской империи с 1649 г. Собрание 1, t. 27 (1802–1803), Санкт Петербург 1830.

Полное собрание законов Российской империи с 1649 г. Собрание 2, t. 6, Часть 1 (1831), Санкт Петербург 1832.

Полное собрание законов Российской империи с 1649 г. Собрание 2, t. 7(1832), Санкт Петербург 1833.

Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из Архива Министерства народногo просвещения. Учебные заведения в западных губерниях, 1802–1804, (SMIP), t. 2, Санкт Петербург 1897.

Literatura:

Ambros M. (1939), *Zarys statystyczny szkół wydziału wileńskiego*, „Ateneum Wileńskie” R. 14, z. 1.

Baliński M. (1862), *Dawna Akademia Wileńska. Próba jej historii od założenia w roku 1579 do ostatecznego jej przekształcenia w roku 1803*, Petersburg: Nakładem i drukiem Jozafata Ohryzki.

Beauvois D. (1974), *Adam Jerzy Czartoryski jako kurator wileńskiego okręgu naukowego*, „Przegląd Historyczny” t. 65, z. 1.

Beauvois D. (1991), *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, t. 1–2, Rzym: Fundacja Jana Pawła II, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Beauvois D. (2010), *Wilno – polska stolica kulturalna zaboru rosyjskiego 1803–1832*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Bieliński J. (1899–1900), *Uniwersytet Wileński (1579–1831)*, t. 1–3, Kraków: Druk W.L. Anczyca i Spółki.

Danowska E. (2006), *Tadeusz Czacki 1765–1813. Na pograniczu epok i ziem*, Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Dybiec J. (1973), *Tradycje Komisji Edukacji Narodowej na ziemiach Litewsko-Ruskich w początkach XIX wieku*, w: *Na przełomie wieków. Studia z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, „Studia Pedagogiczne” t. 29.

Kallenbach J. (1904), *Kuratoria wileńska*, „Biblioteka Warszawska” t. 3.

Kamińska J. (2010), *Komisja Edukacyjna Litewska a Uniwersytet Wileński 1797–1802*, w: I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska (red.), *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Kamińska J. (2012), *Universitas Vilnensis 1793–1803. Od Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego do Imperatorskiego Uniwersytetu Wileńskiego*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Kamińska J. (2018), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Litewskim*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Lukšienė M. (1970), *Lietuvos švietimo istorijos bruožai XIX a. pirmojoje pusėje*, Kaunas: Šviesa.

Lukšienė M. (1972), *Lietuvos edukacinės komisijos nuostatai (1797–1799)*, w: *Mokymo ir auklėjimo klausimai*, t. 5, Vilnius: Pergalė.

Lukšienė M. (1985), *Demokratinė ugdymo mintis Lietuvoje XVIII a. antroji–XIX a. pirmoji pusė*, Vilnius: Mokslo.

Mościcki H. (1936), *Bohusz Franciszek Ksawery Michał (1746–1820)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 2.

Mrozowska K. (1979), *Uniwersytet Wileński i jego szkoły w latach 1795–1803*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego DLIV. Prace Historyczne” z. 64.

Prašmantaitė A. (2020), *Iš Meilės Lukšienės rankraštinio palikimo: Pranciškaus Ksavero Mykolo Bohušo SJ tekstų publikavimo istorijos vingiai*, „Lituanistica” t. 66, nr 2.

Szybiak I., Buczek K. (2018), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Żmudzkiem*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Truchim S. (1960), *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX wieku*, Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu.

Twardowski J. (1904), *Wizyta jeneralna szkół i zakładów edukacyjnych w gubernii Mińskiej odbyta w roku 1819*, in: *Archiwum do Dziejów Literatury*

i Oświaty w Polsce, t. X, Kraków: Nakładem Akademii Umiejętności. Komisja dla Badań Historii Literatury i Oświaty w Polsce.

Wołoszyński W.R. (1968), *Materiały Ludwika Chmaja*, „Biuletyn Archiwum Polskiej Akademii Nauk” nr 11.

Wójcik B. (2017), *Uwagi na marginesie rękopisu Ludwika Chmaja pt. „Franciszek Ksawery Michał Bohusz. Jego życie i działalność wychowawcza (1746–1820)”*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 3 (1).

Żongołowicz B. (1925), *Ustrój Uniwersytetu Wileńskiego (1792–1802 r.)*, „Rocznik Prawniczy Wileński” r. I.

Żytkowicz L. (1938), *Rządy Repnina na Litwie 1794–7*, Wilno: Nakładem Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Wilnie z Zasiłku Funduszu Kultury Narodowej Józefa Piłsudskiego Skład Główny w Księgarni Św. Wojciecha w Wilnie.

Secondary schools in the area of the Vilnius School District in 1803 designated for inspection by Franciszek Ksawery Michał Bohusz (1746–1820)

Summary

Aim: The aim of the article is to reconstruct the image of secondary education in the area of the Vilnius School District in 1803 designated for inspection by Franciszek Ksawery Michał Bohusz as the general visitor.

Methods: The author relies on archival sources and takes account of the literature on the subject to date. She uses the traditional historical and statistical method.

Results: The author analyzes the situation of secondary education in three Gubernias – that of Grodno, Minsk and Vilnius – out of eight ones belonging to the Vilnius School District in 1803. Primarily, she uses the report on the general visitation written by Bohusz for the Imperial University of Vilnius. During his visit in 1803, Bohusz visited 31 out of 33 secondary schools functioning in the Grodno, Minsk and Vilnius Gubernias. The researcher drew up a list of schools and systematized the statistical data in a table taking the number of classes and the number of students and teachers into consideration.

Conclusions: The analysis of education in the area of the three Gubernias (Grodno, Minsk, Vilnius) in 1803, the territory of the Vilnius School District, confirms the thesis about persistence of the tradition of the National Education Commission – the thesis already present in the historiography. Despite several years of break and fundamental changes in the administration, the network of secondary schools subordinate to Vilnius University in the period of Commission of National Education was not destroyed. In 1803, at the time of their incorporation in the educational system of the Russian Empire, there were 33 secondary schools in the Grodno, Minsk and Vilnius Gubernias. Their structure, however, was varied, and this lack of uniformity is reflected, among others, in the number of classes. Schools with four classes dominated there. Most of them were in the Minsk Gubernia, where, after Commission of National Education ceased its activity, the authority over the schools was transferred to the Chamber of Social

Welfare. The density of the secondary school network was not the same either, and the largest number was found in the Vilnius Gubernia.

Her study of the information provided by Bohusz as the general visitor and of other sources from the era allowed the author of the article to conclude that the statistical data used in the literature on the subject (concerning both the number of students and teachers in individual secondary schools) are far from credible, and to a much greater extent than previously thought.

Keywords: Imperial University of Vilnius; Vilnius School District; Franciszek Ksawery Michal Bohusz; general visitation report; secondary education.

JUSTYNA WOJNIAK
ORCID: 0000-0002-6158-1115
Uniwersytet Pedagogiczny
Kraków



(DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.02)

„SZKOŁA FILAREM REPUBLIKI”¹. PROCES PROFESJONALIZACJI ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO W STANACH ZJEDNOCZONYCH W XIX I XX WIEKU

WPROWADZENIE

Zagadnienia z zakresu historii amerykańskiej edukacji i szkolnictwa, a także kształtowania się zawodu nauczycielskiego oraz badań nad edukacją porusza kilku badaczy. Jednym z najbardziej obszernych i wyczerpujących opracowań na ten temat jest *American Education. A History* autorstwa Wayne’a J. Urbana, Jenningsa L. Wagonera, Jr. i Milтона Gaithera. Tematykę tę w swoich badaniach podejmowali także autorzy tacy, jak Ellen Condliffe Lagemann, która poświęciła jej pracę zatytułowaną *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research* (2000) czy Paul H. Mattingly, autor *The Classless Profession American Schoolmen in the Nineteenth Century* (1975). Warto tu również przywołać pracę pod redakcją Marioliny Rizzi Salvatori pod dość znamienym tytułem *Pedagogy. Disturbing History, 1819–1929*, zawierającą m.in. dokumenty źródłowe dotyczące amerykańskiej edukacji.

Aby jednak obraz epoki, na przestrzeni której przebiegały procesy będące przedmiotem rozważań w tym opracowaniu, uczynić jak najpełniejszym, warto sięgnąć po prace uczestników, a nierzadko również inicjatorów wydarzeń i autorów decyzji, które uznać można za fundamentalne dla rozwoju edukacji amerykańskiej i profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Znajdą się wśród nich nie tylko wybitni publicyści omawianego okresu, jak James Gordon Carter, autor *Essays*

¹ Carter J. G. (1826), *Essays upon Popular Education Containing a Particular Examination of the Schools of Massachusetts, and an Outline of an Institution for the Education of Teachers*, Boston: Bowles and Dearborn, s. 49.

upon Popular Education Containing a Particular Examination of the Schools of Massachusetts, and an Outline of an Institution for the Education of Teachers (1826).

Istotną grupę autorów stanowią też ci, którzy z racji sprawowanych funkcji mieli realny wpływ na przebieg wydarzeń: Henry Barnard, Stanowy Komisarz ds. Edukacji w Connecticut, autor m.in. *Normal Schools, and Other Institutions Agencies, and Means Designed for the Professional Education of Teachers* (1851) oraz Horace Mann, Sekretarz Rady ds. Edukacji stanu Massachusetts i członek Izby Reprezentantów Kongresu Stanów Zjednoczonych i autor zbioru zatytułowanego *Lectures on Education* (1845).

Z kolei refleksje na temat kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim i doświadczenia w tym zakresie prezentują między innymi prace Juliana Parka (*A History of the University of Buffalo*, 1917) czy *The Preparation of High-School Teachers: What They Do Secure and What They Should Secure* (1907) autorstwa Fredericka Boltona.

Jak zauważa Ellen Condliffe Lagemann, w Stanach Zjednoczonych określenie „nauczyciel” na przestrzeni wieków odnoszono do bardzo zróżnicowanych kategorii osób, a co za tym idzie – proces profesjonalizacji działalności dydaktycznej i wychowawczej również miał dość złożony przebieg. Kluczowe znaczenie miał tu oczywiście historyczny i kulturowy kontekst kształtowania się i ewoluowania zawodu nauczyciela. Amerykańskie doświadczenia w zakresie rozwoju edukacji będą tu więc zasadniczo różniły się od tego, co na gruncie europejskim wywodzone było z antycznej tradycji z jej figurą pedagoga czy średniowiecznego duchownego i szkoły katedralnej.

1. NAUCZYCIEL I NAUCZANIE W PIERWSZYCH DEKADACH AMERYKAŃSKIEJ NIEPODLEGŁOŚCI

Jak odnotowuje Ellen Condliffe Lagemann, charakterystycznym dla Stanów Zjednoczonych mianem nauczyciela aż do początków XIX stulecia posługiwało się w odniesieniu do bardzo zróżnicowanych kategorii osób. Mógł to być przykładowo przedsiębiorca, który prowadził prywatną szkołę i pobierał opłaty od rodziców uczęszczających do niej uczniów; nauczycielem bywał również duchowny występujący publicznie w charakterze kaznodziei, a także matka, która w zaciszu własnej kuchni uczyła czytania i pisania dzieci zarówno własne, jak i te mieszkające w sąsiedztwie. Nauczycielem incydentalnie mógł stać się właściwie każdy obywatel, który na przykład wygłaszał patriotyczną orację z okazji święta Dnia Niepodległości (Lagemann, 2000, s. 1).

Ta wieloznaczność i elastyczne traktowanie tego, co rozumiano pod pojęciem nauczania, do pewnego stopnia satysfakcjonowały społeczeństwo amerykańskie w okresie kolonialnym, a także w początkowych dekadach istnienia niepodległego już państwa. Jednakże w wielu stanach, wraz z napływem brytyjskich osadników, coraz wyraźniejsza stawała się potrzeba stworzenia rozwiązań, które

miałyby charakter bardziej zorganizowany i systemowy. Początkowo dominowała tendencja do kultywowania angielskich tradycji edukacyjnych, gdzie edukacja traktowana była jako przedmiot prywatnej troski, za który odpowiedzialna była wyłącznie rodzina – zatrudniano do nauczania domowego prywatnych nauczycieli i nauczycielki, rekrutując ich spośród przybywających z Anglii i Szkocji imigrantów, którzy zamieszkiwali u swoich pracodawców. Oczywiście rozwiązanie to było dostępne jedynie dla najbardziej zamożnych rodzin, stąd często sami rodzice podejmowali się uczenia swoich dzieci w najbardziej elementarnym zakresie, ograniczającym się do umiejętności czytania i pisania oraz znajomości prawd religijnych. Równoległe – szczególnie w bardziej religijnych społecznościach – rolę nauczycieli przejmowali duchowni. Uruchamiali oni szkoły pastorałne (parson's schools) lub w zamian za opłatę we własnych domach tworzyli rodzaj szkoły z internatem, gdzie zapewniali uczniom zakwaterowanie i wyżywienie oraz prowadzili ich nauczanie (Urban, 2019, s. 20–21)². Część badaczy zwraca uwagę na wręcz nierozzerwalny charakter związku łączącego religię i edukację – dany kandydat obejmował funkcję nauczyciela nie tyle z racji swoich kompetencji wychowawczych czy dydaktycznych, co z racji swojej religijnej ortodoksji (Webb, 2006, s. 92).

W pierwszych dekadach kształtowania się szkolnictwa powszechnego w USA stanowiska nauczycieli piastowane były więc przez duchownych, którzy obowiązki nauczycielskie wykonywali niejako na marginesie swojej zasadniczej działalności³. Częstą praktyką było również zatrudnianie w szkołach studentów, którzy spędzali wakacje w swoich rodzinnych stronach. Rozwiązanie to wymagało na ogół prowadzenia przez lokalny samorząd z potencjalnym nauczycielem intensywnych negocjacji finansowych, a przekonanie go do podjęcia obowiązków nauczycielskich kosztem swojego wolnego czasu łączyło się z sowitą gratyfikacją pieniężną, co budziło niezadowolenie mieszkańców obciążanych opłatami przeznaczonymi na wypłatę wynagrodzenia dla nauczyciela. Innym sposobem radzenia sobie z brakami kadrowymi w oświacie w wiejskich szkołach było podejmowanie funkcji nauczyciela przez rolników, którzy w porze zimowej w mniejszym stopniu byli obciążeni obowiązkami w swoich gospodarstwach i mogli w tym czasie przekazywać uczniom umiejętności praktyczne, na przykład w zakresie rzemiosła (Mattingly, 1975, s. 21–22). Oczywiście posiadane przez przedstawicieli wymienionych grup wykształcenie i praktyczna wiedza mogły w pewnej mierze uzasadniać taki stan rzeczy, ale trudno przesądzać, czy były to kompetencje wystarczające do pracy dydaktycznej czy wychowawczej. Dodatkowym problemem był tu brak stabilności i ciągłości zatrudnienia osoby pełniącej funkcję

² Jedną z takich placówek prowadził pastor James Maury we Fredericksburgu w stanie Virginia. Wśród jego wychowanków znaleźli się przyszli prezydenci Stanów Zjednoczonych, m.in. G. Washington, T. Jefferson (Urban, 2019, s. 21).

³ Odrębnym wartym pogłębionej analizy zagadnieniem roli duchownych w historii amerykańskiej edukacji jest ich działalność prowadzona w zakresie kształcenia ludności rdzennej, realizowana z dużym zaangażowaniem – w tym obszarze na pierwszy plan wysuwa się jednak aktywność ewangelizacyjna.

nauczyciela, gdyż w przypadku studentów czy rolników miało ono charakter sezonowy, a więc doraźny. W odniesieniu do duchownych sytuacja być może nie była aż tak płynna, choć podkreślić należy, że traktowali oni pracę z uczniami jako przedłużenie swoich obowiązków religijnych na rzecz lokalnej społeczności, stąd poziom ich zaangażowania w tym zakresie nie zawsze mógł być satysfakcjonujący z punktu widzenia uczniów czy ich rodziców. Przełomowe jednak znaczenie i w tym przypadku miały zmiany społeczne i ekonomiczne na terenie USA, które wymagały podjęcia bardziej zorganizowanych działań w obszarze oświaty. W obliczu decyzji politycznych, takich jak powiększenie się terytorium Stanów Zjednoczonych, do którego doszło w wyniku zakupu od Francji Luizjany w 1803 roku czy ekspansji osadnictwa w zachodniej i północnej części kraju, konieczne było skupienie większej uwagi na rozwoju edukacji, którą w tego rodzaju okolicznościach uznać należało za istotny czynnik społecznej inkluzji i budowania amerykańskiej tożsamości. Miało to niemałe znaczenie w kontekście zwiększającego się napływu imigrantów, z których wielu nie znało w ogóle języka angielskiego. Stąd tak ważny kulturotwórczy wpływ szkoły, której zadaniem było także kształtowanie wśród młodych ludzi postaw opartych na protestanckich wartościach i etyce pracy. Tego rodzaju misja o moralnym charakterze były szczególnie istotna w społecznościach biednych czy przeludnionych dzielnicach miejskich, gdzie różnego rodzaju napięcia prowadziły do narastania problemu przestępczości. W tych okolicznościach szkoła stawała się instytucją stojącą na straży porządku publicznego (Kaestle, 1983, s. 70–71). Zjawiska te szły w parze z postępującym procesem industrializacji kraju oraz obserwowanym – także na skutek imigracji – przyrostem demograficznym, co z kolei przekładało się na wzrost zapotrzebowania na wykwalifikowanych pracowników (Flexner, Fitzpatrick, 1996, s. 22–23).

Co warto podkreślić, ważnym impulsem, który zainicjował szeroką debatę na temat tego, jaka powinna być amerykańska edukacja i kim powinien być amerykański nauczyciel, stała się działalność publicystyczna. Korzystano tu między innymi z popularnej w omawianym okresie i przystępnej w odbiorze dla opinii publicznej formy, jaką był pamflet. Myśliciele i publicyści, a także osoby zajmujące się na co dzień działalnością oświatową oraz lokalni politycy w początkach XIX wieku zaczęli dostrzegać rolę edukacji w procesie rozwoju państwa i społeczeństwa, chętnie publikowali więc swoje przemyślenia na ten temat. W odpowiedzi pojawiały się komentarze ze strony przedstawicieli lokalnej elity, ukazywały się recenzje prezentowanych przez publicystów stanowisk. Co ciekawe, punktem wyjścia były tu obawy o przetrwanie państwa z jego unikatowym w skali świata systemem ustrojowym. Podkreślano znaczenie wartości stanowiących fundament republiki, czyli wolności i postępu. Jednocześnie obawiano się, niebezpiecznie, jak pokazała to amerykańska historia, że zróżnicowanie kulturowe może sprzyjać partykularyzmem i wzmacniać lokalną lojalność kosztem dobra wspólnego. Siła państwa opierać się miała zatem na morale jego obywateli, niezależnych materialnie i mentalnie, ale zdolnych poświęcić tę niezależność dla

wspólnego dobra. Taką wizję obywatela prezentowały również szkolne podręczniki (Kaestle, 1983, s. 79). Zasadniczym punktem prezentowanej argumentacji stało się przeświadczenie o roli, jaką odpowiedni poziom edukacji społeczeństwa odgrywa w procesie trwania i rozwoju młodej amerykańskiej demokracji. Autorzy podkreślali, że w edukacji leży klucz do przyszłości amerykańskiego społeczeństwa i to szkoły stanowią „filary republiki” (Carter, 1826, s. 49).

Owocowało to wystąpieniami, w których formułowano określone postulaty wobec kształtu powszechnej edukacji i walorów merytorycznych czy osobowościowych, jakie powinien reprezentować ten, kto ma na co dzień pracować z dziećmi i młodymi ludźmi w szkole. W odpowiedzi w niektórych stanach pojawiały się inicjatywy mające na celu stworzenie przejrzystych, odpowiadających społecznym potrzebom i oczekiwaniom standardów kształcenia nauczycieli oraz plany powoływania do życia placówek, które w sposób rzetelny przygotowałyby ich do pracy. Nie mniej istotne było stworzenie na poziomie poszczególnych stanów ram organizacyjnych i finansowych dla działalności tego typu instytucji, a przede wszystkim zaangażowanie władz lokalnych w ich współfinansowanie. Nie byłoby to możliwe bez oddolnych inicjatyw podejmowanych przez samych obywateli i bez przedstawicieli stanowej administracji, których nazwiska stały się niejako symbolami edukacyjnych reform.

Ważną rolę w procesie profesjonalizacji nauczycielstwa odegrały nieformalne sieci współpracy obywateli, zainicjowane także w dużej mierze przez światłych przedstawicieli duchowieństwa. Taka aktywność nie była niczym zaskakującym, jeżeli wziąć pod uwagę zaangażowanie tej grupy w rozwój kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Tendencja do tworzenia się rozmaitych oddolnych inicjatyw podejmowanych przez grupy obywateli i lokalnych liderów to także część amerykańskiej specyfiki społecznego funkcjonowania. W tym kontekście warto przywołać przede wszystkim postać duchownego Samuela J. Maya, z którego inicjatywy w 1826 roku w Brooklynie w stanie Connecticut odbyło się spotkanie, podczas którego debatowano o kondycji i warunkach rozwoju stanowego szkolnictwa powszechnego. W spotkaniu wzięło udział ponad stu delegatów, reprezentujących ponad 20 miast na terenie stanu, wśród nich znaleźli się profesorowie uniwersytetu Yale, Denison Olmstead i James L. Kingsley, założyciel pierwszego amerykańskiego azylu dla osób głuchych i niemych, Thomas H. Gallaudet oraz William Russell, redaktor „American Journal of Education”, jedyne istniejącego wówczas czasopisma poświęconego edukacji. W ten sposób powstała nieformalna grupa, która przyjęła nazwę Friends of Education, a za cel postawiła sobie pozyskiwanie funduszy na rozwój szkolnictwa oraz uświadamianie znaczenia edukacji w obrębie lokalnych społeczności. Jako że w grupie tej znajdowali się nauczyciele akademicy, a także osoby, które miały wcześniejsze doświadczenie w pracy nauczyciela, na przestrzeni kolejnych lat zaczęła ona formułować praktyczne zalecenia w zakresie zawodowych standardów nauczania i wychowania (Mattingly, 1975, s. 8).

Działalność ta realizowana była w oparciu o zainicjowaną przez Friends of Education instytucję pod nazwą Liceum, również działającą we wspomnianym

Brooklyn. Oczywiście było tu nawiązanie do tradycji arystotelesowskiej z jej ideą otwartości wobec wiedzy i nieskrępowanej wymiany myśli. Lyceum miało formułę otwartych dla danej społeczności spotkań, w których mogli wziąć udział wszyscy mieszkańcy. Podczas spotkań instruktor/edukator odgrywał w stosunku do uczestników rolę wykładowcy, a obywatele mogli włączać się w jego wywód, co miało na celu stworzenie im możliwości wzajemnego uczenia się (Mattingly, 1975, s. 3).

Z czasem wokół tej inicjatywy rozwinął się prężnie funkcjonujący ruch społeczny⁴, którego celem było przede wszystkim uświadomienie obywatelom znaczenia powszechnego dostępu do edukacji, a z drugiej strony – danie adeptom zawodu nauczycielskiego możliwości sprawdzenia swoich predyspozycji w zakresie skupienia uwagi słuchaczy czy zachęcania ich do samodzielnego formułowania wniosków na podstawie prezentowanych im treści. Efektem tego przedsięwzięcia stała się wyrażona przez Maya i jego współpracowników konstatacja, że nauczyciel w swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej zdany jest wyłącznie na siebie, brakuje mu bowiem jasnych wskazówek i wytycznych, jak powinien wykonywać swoją pracę, by prowadziła ona do rzeczywistego oświecenia społeczeństwa. Nauczyciel działał tu więc metodą prób i błędów, sięgał po nie zawsze udane eksperymenty, ponieważ brakowało mu rzetelnych źródeł wiedzy i praktyki, którymi mógłby się posilkoować.

2. PIERWSZE PLACÓWKI KSZTAŁCENIA AMERYKAŃSKICH NAUCZYCIELI

Warto zaznaczyć, że w omawianym okresie działały placówki, w których przyszli nauczyciele mogliby przygotowywać się do zawodu. Seminarium i kolegia, przeznaczone dla kształcących się w tym kierunku słuchaczy, w tym także dla kobiet, otwierały takie możliwości. Jeśli chodzi o seminarium, należy rozróżnić instytucje przeznaczone dla mężczyzn, które przygotowywały ich do posługi duchownej, od seminariów kobiecych, kształcących przyszłe nauczycielki i kobiety przygotowujące się do roli żony i matki. Programy kształcenia różniły się w poszczególnych instytucjach, przy czym w żadnej z nich nie oferowano przedmiotów klasycznych, jakie były standardowym elementem kształcenia mężczyzn, a więc greki, łaciny oraz sztuk wyzwolonych. Te spośród kobiecych seminariów, w których poziom kształcenia był najwyższy, realizowały tak zwany

⁴ W tym kontekście warto przywołać spokrewnionych ze sobą reformatorów amerykańskiej oświaty Williama Alexandra i Amosa Bronsona Alcottów (drugi z nich był ojcem Louisy May Alcott, autorki powieści *Male kobiety*). W. Alcott był przykładem nauczyciela, który na podstawie własnych doświadczeń kształtował swój warsztat pracy i doskonalił jej metody. Za ich sprawą koncepcja Lyceum zaczęła zdobywać popularność w Nowej Anglii, gdzie funkcjonowała, angażując mieszkańców, którzy poprzez udział w odczytach, wykładach, dyskusjach czy eksperymentach naukowych zyskiwali możliwość przyswajania wiedzy, ale i wzajemnego uczenia się. W inicjatywę tę zaangażowali się przedstawiciele amerykańskiego transcendentalizmu: R. W. Emerson oraz H. D. Thoreau (Ljungquist, 2010, s. 332).

angielski program kształcenia (*English curriculum*), w ramach którego prowadzone było nauczanie historii, filozofii, języków nowożytnych i nauk przyrodniczych (Lefkovitz-Horovitz, 1993, s. 11).

Zasadnicze ograniczenia w rozwoju tych instytucji wynikały z tego, że miały one wyłącznie charakter prywatny, czasem ze wsparciem władz stanowych, a po drugie – ich liczba na terenie kraju była niewielka. Ponadto okres ich działalności był stosunkowo krótki, jako że najczęściej ze względów ekonomicznych po kilku bądź kilkunastu latach funkcjonowania były one likwidowane. Dla zobrazowania, jak wielkie były niedobory kadry nauczycielskiej w jednym tylko stanie (Connecticut) posłużyć się można danymi, z których wynika, że tylko w 1832 roku istniało zapotrzebowanie na zatrudnienie ponad 4 tysiące nauczycieli, podczas gdy jedyne funkcjonujące w tym stanie eksperymentalne seminarium przez cały okres swojego istnienia (1820–1832) wykształciło mniej niż stu absolwentów (Barnard, 1851, s. 9–10).

Jeśli chodzi o formy organizacyjne, można tu wyróżnić trzy zasadnicze typy instytucji przygotowujących nauczycieli. Jedną z nich były instytuty nauczycielskie, które wyewoluowały z instytucji pod nazwą Teachers' Class, założonej przez Henry'ego Barnarda, Stanowego Komisarza ds. Edukacji w Connecticut. Zajęcia w nich trwały na ogół przez kilka tygodni i obejmowały przygotowanie w zakresie podstawowych przedmiotów szkolnych oraz obserwację pracy nauczyciela w miejscowej szkole. Ich rola polegać miała na inspirowaniu młodych ludzi do pracy, rozwijaniu ich charakteru oraz kształtowaniu odpowiedniej postawy moralnej (Mayo, 1898, s. 792–793). Jednym z tych instytutów kierował wspomniany już T. Gallaudet, współtwórca Friends of Education.

Kolejna forma kształcenia to prywatne lokalne akademie, wspierane finansowo przez władze stanowe, otwarte zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn. Instytucje te oferowały dość eklektyczny zestaw przedmiotów nauczania, akcentowały też praktyczne przygotowanie do pracy w szkole, co odróżniało je od ogólnokształcących szkół średnich, których celem było przygotowanie absolwentów do nauki na poziomie wyższym (college) (Barnard, 1851, s. 17).

W latach 30. XIX wieku zaczęły pojawiać się także placówki określane mianem szkół normalnych (normal school)⁵. Ich formuła była pośrednia między akademią, z którą łączył je nacisk na przygotowanie praktyczne, natomiast jeśli chodzi o zakres przygotowania merytorycznego, można tu było dostrzec większe podobieństwo do instytutów nauczycielskich. Tym, co różniło szkołę normalną od instytutu, był bardziej długofalowy proces kształcenia, obejmujący co najmniej jeden rok studiów (Barnard, 1851, s. 56). Przebieg procesu kształcenia był dość zróżnicowany, różnił się w zależności od części kraju, w której dana

⁵ Nazwa ta zarezerwowana była dla placówek kształcenia nauczycieli (kolegiów nauczycielskich). Jakkolwiek w odniesieniu do instytucji kształcenia była stosowana już w XVII-wiecznej Francji, na gruncie amerykańskim chodziło o zaakcentowanie tego, że edukacja nauczycieli odbywała się zgodnie z określonymi standardami („normami”) merytorycznymi i programowymi.

placówka działała – można tu było wyodrębnić dwa zasadnicze modele działalności (Lagemann, 2000, s. 5). Pierwszy, bardziej sprofesjonalizowany, wykształcił się w stanie Massachusetts, gdzie pierwsza tego typu szkoła powstała w 1838 roku. Program jej nauczania obejmował typowe szkolne przedmioty, a także sztukę nauczania (art of teaching) oraz naukę szkolnego zarządzania (science of school government). Uzupełniała go praktyka zawodowa, polegająca na obserwacji procesu nauczania, a także na samodzielnym prowadzeniu zajęć bądź dla grupy studentów, bądź też dla grupy uczniów lokalnej szkoły, która posiadała status szkoły ćwiczeń (practice school).

Z czasem liczba placówek zwiększyła się, a organizacja ich pracy była dość zróżnicowana. Część przyjmowała wyłącznie kobiety (West Newton), podczas gdy inne miały charakter koedukacyjny (Bridgewater, Westfield). W przypadku mężczyzn kandydaci musieli mieć ukończone 17 lat, w przypadku kobiet – 16. Jeżeli kandydat czy kandydatka jednoznacznie zadeklarowali podjęcie w przyszłości pracy nauczyciela bądź poprowadzenie szkoły, byli zwalniani z chesnego za naukę. Poza spełnieniem kryteriów zdrowotnych niezbędnych w pracy nauczyciela, poziom wiedzy kandydatów był weryfikowany w drodze egzaminu. Obejmował on wiedzę z zakresu ortografii, umiejętność czytania i pisania, znajomość angielskiej gramatyki, a także geografię i arytmetykę. Obok kompetencji merytorycznych i braku przeciwwskazań zdrowotnych, pod uwagę brano również zdolności intelektualne oraz wysoki poziom moralny (Barnard, 1851, s. 56). W cytowanych wytycznych nie znajdziemy jednak szczegółowych informacji na temat sposobów czy narzędzi, jakie stosowano w celu weryfikacji kwalifikacji intelektualnych i moralnych.

Co do programu nauczania Barnard wymienia szczegółowy katalog kursów, wskazujący na szerokie i wszechstronne przygotowanie merytoryczne kandydata na stanowisko nauczyciela. I tak poza obszarami, w których wiedzę należało wykazać się już podczas egzaminu wstępnego, w programach nauczania wymienione zostały: algebra, geometria, statystyka, historia powszechna, a nawet fizjologia i higiena. Ponadto uczono filozofii, muzyki, astronomii, historii naturalnej oraz historii i prawa stanu Massachusetts i USA. W programie zajęć znalazły się także treści religijne i zasady moralności wspólne dla różnych odłamów chrześcijaństwa (Barnard, 1851, s. 56–57).

Drugi z modeli pracy szkoły normalnej rozpowszechnił się w środkowej części kraju oraz w jego zachodnich stanach i charakteryzował się bardziej ogólnym profilem kształcenia. Było to konsekwencją ograniczonego dostępu do placówek o bardziej różnorodnej ofercie, odpowiadającej aspiracjom miejscowej młodzieży. Z uwagi na to, że wybór był ograniczony, władze stanowe kładły nacisk na to, by profil kształcenia obejmował zarówno przygotowanie do pracy z uczniami, jak i różne dziedziny wiedzy do późniejszego przekazania w szkole: podstawy mechaniki, wiedzę z zakresu chemii w rolnictwie, ale także zarys wiedzy na temat amerykańskiego systemu prawa, ze szczególnym uwzględnieniem wolności i obowiązków obywatelskich. Instytucje te określane były często mianem uczelni

ludowych, przyjmujących mężczyzn i kobiety o zróżnicowanym statusie społecznym i demograficznym (Herbst, 1992, s. 275–277).

Na kanwie tych doświadczeń potrzeba stworzenia standardów kształcenia nauczycieli oraz przejrzystego systemu ich współfinansowania ze środków publicznych stały się więc naturalnymi postulatami środowiska skupionego wokół grupy Friends of Education i Lyceum. Podobne inicjatywy były też podejmowane przez stanowych decydentów w dziedzinie oświaty, jak wspomniany Henry Barnard w Connecticut czy Horace Mann w Massachusetts.

3. FEMINIZACJA ZAWODU NAUCZYCIELA

Tendencja do feminizacji nauczycielskiej profesji w Stanach Zjednoczonych zarysowała się w pierwszej połowie XIX wieku. W znaczącym stopniu było to pokłosie docierających ze Starego Kontynentu do Stanów Zjednoczonych oświeceniowych prądów intelektualnych, w tym postulatów głoszonych m.in. przez Mary Wollstonecraft (Zob. Wollstonecraft, 1787). Z kolei praktycznego uzasadnienia dla zawodowej aktywności kobiet dostarczały wspomniane już dynamiczne przemiany społeczne i ekonomiczne, które niejako wymusiły nie tylko wkroczenie kobiet na rynek pracy, ale także umożliwiły im szerszy dostęp do edukacji. Zjawiska te w oczywisty sposób wymagały zwiększania liczby nauczycieli, a w zdominowanej we wcześniejszych dekadach przez mężczyzn profesji dało się zauważyć niedobory kadrowe, co skutkowało ograniczoną możliwością zaspokajania potrzeb rozwijającego się społeczeństwa. Kadra ta zatem niejako w naturalny sposób musiała zostać zasilona przez kobiety. Warto zaznaczyć, że na okres ten przypadał także dynamiczny rozwój seminariów oraz kolegiów przeznaczonych dla kobiet, gdzie mogły zgłębiać wiedzę z różnych dziedzin, w tym także przygotowywać się do podjęcia pracy nauczycielskiej (Willard, 1819).

Ponieważ społeczne oczekiwania wobec kobiet i mężczyzn zasadniczo się różniły, można było wyodrębnić dwie, traktowane jako odrębne, sfery aktywności kobiet i mężczyzn. Kobiety przypisane były do przestrzeni, którą w najbardziej zwięzły sposób scharakteryzować można jako prywatną, domową, podczas gdy domeną mężczyzn była sfera publiczna – zawodowa (Wojniak, 2017, s. 126). W tym kontekście analiza priorytetów kształcenia kobiet w Stanach Zjednoczonych omawianego okresu prowadzi do interesującego spostrzeżenia. Mianowicie, można tu dostrzec swego rodzaju prawidłowość, polegającą na stopniowym poszerzaniu przez kobiety kręgu aktywności poza wspomnianą sferę prywatną. Pierwotnie bowiem, o czym wspomina cytowana Emma Hart Willard, odpowiednia edukacja stanowić miała atrybut matki, wychowującej swoich synów w duchu obywatelskim. I w tym wypadku, dla uargumentowania tej potrzeby, sięgano po idee lansowane przez publicystów, odwołując się do dobra i pomyślności Republiki. Kobieta, chociaż pozostawała przede wszystkim strażniczką domowego ogniska, to zyskiwała nową, kulturotwórczą funkcję. Jako Matka Republiki (Mother of the Republic) za zadanie miała przekazywać swoim

potomkom tradycje amerykańskiej rewolucji, a więc wychowywać młodego obywatela w duchu cnót republikańskich. Efektem jej starań miało być kształtowanie z jednej strony świadomego, odpowiedzialnego za losy kraju i stanu wyborcy, a z drugiej – potencjalnego reprezentanta narodu, wypełniającego swój mandat we władzy ustawodawczej bądź wykonawczej (Wojniak, 2017, s. 125).

Dzięki takiej narracji wyjście poza sferę prywatną stało się możliwe i społecznie akceptowalne. Pomocną rolę spełniało tu także silne – zwłaszcza w amerykańskich kręgach religijnych – przekonanie o roli, jaką wyedukowana kobieta miała do odegrania w swojej społeczności (McClelland, 1992, s. 49). Stąd już tylko krok dzielił kobiety od aktywności zawodowej, przy czym profesja nauczycielska nie budziła w społeczeństwie większych kontrowersji z uwagi na swoją specyfikę, polegającą między innymi na opiece nad dziećmi, co stanowiło swobodną kontynuację „naturalnego powołania” kobiety.

Niemalą rolę w procesie zmiany sposobu postrzegania kobiet zatrudnianych w sektorze edukacji odegrała działalność Catherine Beecher, która, podobnie jak wspomniana Emma Hart Willard, stała się orędowniczką wszechstronnej edukacji kobiet. Jako założycielka kilku seminariów prowadzących kształcenie przyszłych nauczycielek, wskazywała, że kobiety – z racji swoich walorów osobowościowych i moralnych – były szczególnie predestynowane do tego, by jako nauczycielki rozwijać i umacniać w młodym pokoleniu cnoty i moralność (Beecher, 1845, s. 54–56). W poradnikach dla kobiet z omawianego okresu nietrudno znaleźć zalecenia, które pozwalają na zrekonstruowanie modelu „prawdziwej kobiecości” (Welter, 1992 s. 152). Na katalog pożądanych u kobiety cech składały się: pobożność, czystość, domatorstwo, uległość. Okazały się one również kluczowe z punktu widzenia instytucji edukacyjnych, gdzie w pracy z uczniami zaczęto cenić zaangażowanie emocjonalne, miłość macierzyńską, łagodność i zakorzenienie w wierze wysokie standardy moralne (*Second Annual Report of the Young Ladies' Literary and Missionary Association of the Philadelphia Collegiate Institution*, 1840, s. 20). Predyspozycje tego rodzaju były najbardziej stosowne w pracy z najmłodszymi, a więc w szkołach, gdzie kształcenie prowadzone było na elementarnym poziomie. W przypadku kolejnych etapów edukacji chętniej zatrudniano mężczyzn, tym bardziej że w swojej pracy również mieli oni do czynienia przede wszystkim z chłopcami i młodymi mężczyznami. Jakkolwiek istniały bowiem w Stanach Zjednoczonych instytucje o charakterze koedukacyjnym, to dostęp do nich w przypadku dziewcząt był ograniczony (Hogeland, 1972–1973, s. 162–166).

Na koniec warto wspomnieć jeszcze o czysto pragmatycznym, wręcz prozaicznym czynniku, który czynił profesję nauczycielską coraz bardziej dostępną dla kobiet. Chodzi tu oczywiście o wysokość wynagrodzeń, które w przypadku kobiet były znacząco niższe i jak wynika z dostępnych danych, różnica na niekorzyść kobiet wynosiła nawet 60% (Preston, 1993, s. 545–547). W efekcie, w miarę jak postępował proces upowszechniania się dostępu do szkolnictwa, którego szczególna intensywność przypada na lata 1830–1865 (Lagemann, 2000, s. 1), udział kobiet pracujących jako nauczycielki w niektórych stanach

(Massachusetts) utrzymywał się w granicach od 60% (lata 30.) do aż 80% w latach 50. W trakcie i po zakończeniu wojny secesyjnej, z oczywistych względów, proporcja ta zwiększyła się na korzyść kobiet jeszcze bardziej i sięgała nawet 88% (1867). Tendencja do dominacji kobiet (choć już nie tak znacząca) w zawodzie obserwowana była także na poziomie całego kraju (Snyder, 1993, s. 34). Co więcej, przewaga kobiet w zawodzie i ich niższe wynagrodzenia utrzymywały się również w pierwszych dekadach XX wieku (Coffman, 1911, s. 36–39).

Jakkolwiek przywołane już okoliczności społeczne i ekonomiczne uzasadniały obecność kobiet w amerykańskim systemie szkolnictwa, a przekonania dotyczące ich naturalnych predyspozycji zdawały się umacniać ich pozycję zawodową, w debacie na temat pożądanego kształtu amerykańskiej edukacji pojawiały się również głosy krytycznie oceniające „naturalne” kompetencje kobiet w zakresie edukacyjnej pracy z młodymi ludźmi. Podnoszono tu przede wszystkim fakt, iż „kobieca tkliwość” (womanly affections) zawsze będzie przesłaniać walory umysłowe, a prawdziwie kobiecą osobowość charakteryzuje przewaga afektu nad intelektem, co nie sprzyja efektywności wykonywanej przez nie pracy. Zdaniem autorów tego rodzaju opinii nauczanie na wyższych stopniach edukacji, z którymi nie wiązało się wykonywanie zadań opiekuńczych, stanowiło zbyt daleko idące wyzwanie intelektualne dla kobiet (Mann, 1855, s. 72–75).

Co charakterystyczne, towarzyszyła temu argumentacja o religijnej proweniencji, odwołująca się do cech, którymi rzekomo kobietę obdarzył Stwórca. Konsekwencją tego podejścia było deprecjonowanie kompetencji nauczycielskich kobiet, jako że najczęściej funkcje decyzyjne, kierownicze i nadzorcze w placówkach edukacyjnych sprawowali mężczyźni, którzy reprezentowali stan duchowny. Ich konserwatywny sposób postrzegania roli i społecznego powołania kobiety w bezpośredni sposób determinował więc jej pozycję w amerykańskim systemie edukacji. Mimo wszechstronnego i rzetelnego przygotowania do zawodu nauczycielskiego, jaki oferowały chociażby wspomniane już seminaria czy kolegia przeznaczone dla kobiet, wizytatorzy tych placówek w swoich opiniach wskazywali na rzekome ograniczenia intelektualne ich słuchaczek, brak ciekawości świata, wąskie horyzonty myślowe itd. W tym przypadku także dawało o sobie znać ugruntowane religijnie przekonanie o tym, że przyczyną takiego stanu rzeczy są niemożliwe do pokonania przez kobietę bariery warunkowane jej płcią (Lagemann, 2000, s. 6).

4. STUDIA NAUCZYCIELSKIE – W STRONĘ KSZTAŁCENIA UNIWERSYTECKIEGO

Jak zostało pokrótce zaprezentowane, na XIX stulecie przypadł najbardziej intensywny okres ewolucji nauczycielskiej profesji w USA. Droga prowadząca od spontanicznie podejmowanej działalności edukacyjnej do stopniowej instytucjonalizacji w postaci instytutów, akademii czy szkół normalnych prowadziła jednak jeszcze dalej. W oparciu o doświadczenia funkcjonowania wymienionych

instytucji zaczęła krystalizować się koncepcja kształcenia nauczycieli w oparciu o model uniwersytecki. Nie bez znaczenia była tu refleksja nad statusem nauczyciela, jego rolą w lokalnej społeczności czy kwestią zawodowej tożsamości i etosu tej grupy. Towarzyszyły temu też pytania o to, jaki charakter – elitarny czy inkluzywny – powinna przyjąć edukacja (Lagemann, 2000, s. 6).

Pierwszy krok na drodze do ujednoczenia systemu kształcenia nauczycieli i nadania mu możliwie jak najwyższego poziomu łączyć należy z rosnącą popularnością szkół normalnych, które stopniowo zaczęły wypierać inne formy kształcenia, realizowane przez instytuty nauczycielskie i akademie. Przewaga szkół normalnych w konfrontacji z instytutami nauczycielskimi wynikała z większej stabilności i wszechstronności kształcenia, jakiej tym drugim zabrakło. Po zakończeniu wojny secesyjnej, w dużej mierze z racji silnej potrzeby odbudowy zasobów materialnych, ale także intelektualnych społeczeństwa, na rolę edukacji w tych procesach zwracano szczególną uwagę. Powróciły też obawy przed wspomnianymi już partykularyzmami, akcentowano potrzebę kształtowania jedności w oparciu o wspólne wartości i postawy, których naturalnym źródłem obok rodziny stała się szkoła. Z kolei akademie, również na skutek powojennej sytuacji, zmieniły nieco swój profil kształcenia. Społeczne i ekonomiczne oczekiwania, zwłaszcza w większych ośrodkach miejskich, wymuszały rozwój szkół średnich. Wiele z nich w efekcie było tworzonych w oparciu o istniejące akademie, które poza nauczycielami zaczynały kształcić także specjalistów w innych dziedzinach. Część akademii wyewoluowała w kierunku ośrodków kształcenia wyższego (colleges).

Kamieniem milowym w procesie kształcenia nauczycieli okazała się właśnie rosnąca liczba szkół średnich, która w latach 1890–1930 ulegała podwojeniu z dekady na dekadę (Lagemann, 2000, s. 8–9). Oferta szkół normalnych, których program nastawiony był na kształcenie specjalistów w dziedzinie nauczania na poziomie podstawowym, okazała się niewystarczająca z punktu widzenia społecznego zapotrzebowania. Warto dodać, że oprócz nauczycieli, szkoły i system oświaty potrzebowały także kadr dobrze przygotowanych w zakresie wykonywania zadań administracyjnych i zarządzania oświatą. Zapełnieniem tej luki zaczęły interesować się instytucje uniwersyteckie, których dynamiczny rozwój w USA obserwować można równoległe z rozwojem szkolnictwa średniego⁶. Fundatorzy i zarządzający tymi instytucjami szybko dostrzegli ich wiodącą pozycję w obszarze gromadzenia wiedzy i jej upowszechniania. Stąd już tylko krok dzielił uniwersytety od profesjonalizacji różnych obszarów aktywności zawodowej obywateli, budowanej wokół wiedzy z konkretnych dziedzin. Za taki obszar uznano również edukację (Lagemann, 2000, s. 9).

Kadra naukowa wywodziła się z takich dyscyplin jak filozofia, psychologia, socjologia czy historia, co prowadziło do kreowania nowych obszarów badawczych,

⁶ Początek tego okresu przypada na lata 70. XIX wieku, a za datę przełomową uznawane jest powołanie do życia Johns Hopkins University (1876), określanego jako pierwsza w Stanach Zjednoczonych instytucja o charakterze naukowo-badawczym (Cohen, Kisker, 2010, s. 112–113).

jak na przykład psychologia edukacji. Nie mniej ważne stało się „unaukowienie” sztuki nauczania – pierwsza katedra dydaktyki została powołana do życia w 1873 roku w State University of Iowa. Kolejne stany również podjęły tę inicjatywę, a kształcenie nauczycieli zaczęły prowadzić także te najbardziej znane i prestiżowe ośrodki, jak Stanford, Harvard czy Columbia. W ostatniej dekadzie XIX wieku 192 instytucji kształcenia wyższego (kolegiów i uniwersytetów) oferowało taką możliwość, z czego 27 stworzyło odrębne wydziały pedagogiczne. Liczba studentów przekroczyła w tym czasie 6400 (United States Office of Education, 1896, s. 111–116).

Mimo niewątpliwie rosnącego zaangażowania uczelni wyższych w kształcenie nauczycieli, tendencje panujące w drugiej połowie XIX wieku nie miały już zbyt wiele wspólnego z motywacjami, jakie towarzyszyły jego instytucjonalizacji we wcześniejszych dekadach. Jak zauważa E. C. Lagemann, częstą przyczyną wprowadzania takiej ścieżki kształcenia do swojej oferty przez uniwersytety było „zdobywanie nowych rynków” i dążenie do zapewnienia sobie dominującej pozycji w danym stanie czy regionie, co pozwalałoby na stworzenie swoistej hierarchii instytucji edukacyjnych, z uniwersytetem ułożonym na jej szczycie. Ambicją uniwersytetów było bowiem poddanie kontroli jakości kształcenia w rozwijającym się sektorze szkół średnich – rozwinęła się instytucja wizytatorów z ramienia poszczególnych wydziałów, nadzorujących realizację programów kształcenia, powstała też rada odpowiedzialna za przeprowadzanie egzaminów wstępnych na studia (1900). Wszystko to w trosce o zachowanie pożądaných standardów, ale jednocześnie z uwzględnieniem interesu uczelni polegającego na możliwości pozyskiwania już na poziomie szkoły średniej odpowiednio ukierunkowanych przyszłych studentów (Lagemann, 2000, s. 11).

W miarę jak postępowała tendencja do tworzenia wydziałów pedagogicznych w amerykańskich uniwersytetach, zaostreniu uległa rywalizacja pomiędzy tymi instytucjami a istniejącymi w dalszym ciągu szkołami normalnymi przeznaczonymi do kształcenia przyszłych nauczycieli. Narracja, jaką wykorzystywały tu władze uniwersytetów, kładła nacisk przede wszystkim na poziom przygotowania absolwentów szkół normalnych, który nie był wystarczający do pracy z młodzieżą w szkołach średnich. Ponadto krytyczne uwagi dotyczyły rzekomo niewystarczająco szerokich horyzontów myślowych czy zbyt mało postępowego sposobu myślenia (Bolton, 1907, s. 113). Jak jednak wskazuje Ellen Lagemann, motywy tej krytyki miały swoje źródła w dążeniu przez uniwersytety do zastąpienia lokalnej elity intelektualnej, często wywodzącej się ze środowisk imigranckich bądź robotniczych i dzięki edukacji w szkole normalnej silnie utożsamiającej się ze swoją społecznością, swoimi absolwentami – jednostkami reprezentującymi wyższe i bardziej zamożne warstwy społeczne, identyfikującymi się ze swoją Alma Mater. Otwierało to uczelni szersze perspektywy pozyskiwania darczyńców i rekrutowania potencjalnych członków do swoich ciał powierniczych. Ponadto wywodząca się z klasy wyższej kadra dydaktyczna zatrudniana w szkołach była mniej skłonna do tworzenia związków zawodowych

i formułowania w stosunku do władz roszczeń o charakterze płacowym czy odnoszących się do warunków pracy (Lagemann, 2000, s. 13).

Konkurencję uniwersytetów ze szkołami normalnymi starano się łagodzić poprzez argument, iż studia uniwersyteckie z zakresu pedagogiki miały stanowić kontynuację nauki w szkole normalnej. Dzięki temu ich słuchacze zyskać mieli szersze perspektywy zawodowe i szanse na podjęcie zatrudnienia nie tylko w charakterze nauczyciela szkoły średniej, ale także możliwość ubiegania się o stanowiska kierownicze w szkole czy nawet o pozycję lokalnego kuratora oświaty (superintendent), sprawującego nadzór nad placówkami publicznymi w podlegającym mu okręgu szkolnym (Park, 1917, s. 47). Mimo to szkoły normalne zaczęły tracić na popularności i do 1920 roku właściwie zniknęły z systemu kształcenia nauczycieli tak, jak wcześniej stało się to z instytutami nauczycielskimi. Wiele z nich zostało zlikwidowanych, część przekształciła się w lokalne kolegia oferujące różne kierunki kształcenia, odpowiadające potrzebom lokalnej społeczności, inne z czasem zyskały status stanowych uniwersytetów (Lagemann, 2000, s. 14).

W tych okolicznościach wydawać się mogło, że stopniowe przechodzenie kształcenia nauczycieli amerykańskich na poziom uniwersytecki będzie swoistym ukoronowaniem procesu profesjonalizacji tego zawodu, czego odzwierciedleniem stanie się prestiż i uznanie dla tej grupy zawodowej. Szybko jednak okazało się, że oczekiwania te nie znalazły potwierdzenia w rzeczywistości. Mimo że wydziały pedagogiczne zaczęły powstawać w kolejnych uniwersytetach, w tym także w tych uznawanych za najbardziej prestiżowe, praktyka prowadzenia kształcenia nauczycieli również tam odbiegała od standardów przyjętych dla innych kierunków, jak medycyna czy prawo.

Przyczyną takiego stanu rzeczy okazały się omawiane tendencje feminizacyjne w zawodzie nauczyciela, które były zauważalne również w przypadku osób zainteresowanych studiami nauczycielskimi. Tu także przeważały kobiety, niewątpliwie zachęczone społecznym przyzwoleniem na tego rodzaju aktywność zawodową, a być może także własnymi doświadczeniami uczenia się w szkołach i klasach, w których pracowały nauczycielki. W dalszym ciągu jednak, mimo upływających dekad, ich praca i kompetencje były deprecjonowane, wśród samych wykładowców uniwersyteckich pojawiały się głosy podważające ich predyspozycje intelektualne i wprost określające je jako „niemądre”, często w oparciu o wycinkowe wyniki standardowych testów mierzących inteligencję. Nie brano przy tym w ocenie kandydatów pod uwagę innych predyspozycji, jakimi powinien wykazywać nauczyciel. Ten lekceważący stosunek do kształcenia nauczycieli przejawiał się między innymi w przyjmowanych przez uniwersytety rozwiązaniach organizacyjnych, polegających na tym, że wydziały pedagogiczne nie były traktowane jako ich integralna część, ale funkcjonowały na zasadzie instytucji afiliowanych przy danym uniwersytecie. Takie rozwiązanie wprowadzono między innymi w Columbia University, gdzie kształcący nauczycieli Teachers College nie był początkowo uznawany za równorzędny wydział tej uczelni (Lagemann, 2000, s. 16).

Istotna zmiana w podejściu do kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych nastąpiła w latach 20. XX wieku. Jej przyczyn doszukiwać się należy w skutkach I wojny światowej – udział armii amerykańskiej w tym konflikcie oraz zaangażowanie w prace nad traktatem pokojowym wzmocniły pozycję kraju na arenie międzynarodowej. Również przemysł amerykański, który zyskał na sprzedaży broni, rozwijał się bardzo dynamicznie. Rosły inwestycje zagraniczne i eksport, a sytuacja ekonomiczna w kraju przyciągała kolejne fale imigrantów. Wśród rządzących i opinii publicznej popularne stawały się hasła postępu, reform, zwiększania efektywności na różnych polach życia społecznego. Nie bez znaczenia były też postulaty poddania zróżnicowanego etnicznie, rasowo i kulturowo społeczeństwa amerykańskiego pewnego rodzaju kontroli, zgodnie z wartościami wyznawanymi przez białych, liberalnych protestantów o anglosaskich korzeniach. Tendencje te otwierały nowe pole dla działalności szkoły, która nie była już co prawda traktowana jako „filar Republiki”, ale miała za zadanie propagować wspomniane wartości i działać w zgodzie z duchem amerykańskiego pragmatyzmu (Rorty, 1982, s. 63).

Naturalnym procesem stało się więc ukierunkowywanie szkoły, a zatem przede nauczycieli i kadry zarządzającej, do działania adekwatnego do społecznego i kulturowego kontekstu, w jakim się znalazła. Ważna rola do odegrania w tym procesie przypadła „nauczycielom nauczycieli”, czyli kadrze akademickiej, której ambicją nie było wyłącznie przekazanie swoim słuchaczom wiedzy na temat „sztuki uczenia”. Stopniowo bowiem przyjmowali oni funkcję ekspertów w dziedzinie edukacji, dostarczających wskazówek, jak powinno działać szkolnictwo publiczne. Podobny wydzźwięk miał zresztą wspomniany już nadzór nad szkołami średnimi. To oczywiście wymagało stworzenia odpowiednich fundamentów teoretycznych, na których ich działalność ekspercka mogłaby się opierać. Stąd już tylko krok dzielił uniwersytety od rozwoju badań w takich dziedzinach jak psychologia w edukacji, zarządzanie w oświacie, historia edukacji czy metodyka nauczania (Lagemann, 2000, s. 20).

W ten sposób równoległe z procesem profesjonalizacji zawodu nauczyciela postępował proces krystalizowania się pedagogiki amerykańskiej jako dyscypliny naukowej. Rozwój badań w tej dziedzinie i działalność postaci takich jak John Dewey przydawały niewątpliwie prestiżu szkołom pedagogicznym funkcjonującym w obrębie uniwersytetów i zachęcały ich władze do zrównywania ich pozycji z innymi wydziałami. Afiliiowane wcześniej i luźno powiązane z uniwersytetami stawały się, czasem z pewnymi zastrzeżeniami, pełnoprawnymi elementami ich struktury⁷.

⁷ Tak było w przypadku Teachers College, który dopiero na przełomie XIX i XX w. staraniem ówczesnego rektora Columbia University, którym wówczas był Seth Low, został włączony w strukturę tej uczelni. Zastrzeżono jednak przy tym, że nadzór nad Teachers College będzie sprawował Wydział Filozofii i Edukacji (Lagemann, 2000, s. 63).

Charakterystyczną cechą instytucjonalizacji kształcenia amerykańskich nauczycieli stała się również polaryzacja tego procesu. Wspomniana rywalizacja między szkołami normalnymi a uniwersytetami doprowadziła do sytuacji, w której kształceniem nauczycieli dla szkół elementarnych zajmowały się szkoły normalne i to one w przeważającym stopniu były w stanie zaspokoić potrzeby kadrowe rozrastającego się systemu szkolnictwa powszechnego. Z kolei uniwersytety starały się utrzymać swoją elitarną pozycję, koncentrując się na przygotowaniu zawodowym mniejszej liczebnie grupy, ukierunkowanej na pracę w szkolnictwie średnim oraz w sektorze zarządzania oświatą. Prowadziło to do wyraźnej segregacji ze względu na płeć: w szkołach normalnych przeważały, a wręcz dominowały kobiety. W konsekwencji trudno było w tej grupie zawodowej o wypracowanie wspólnej wizji roli nauczyciela, etosu nauczycielskiego czy poczucia przynależności i identyfikacji ze społecznością nauczycielską. Utrudniać to mogło wspólne działania nakierowane chociażby na obronę swoich interesów finansowych czy lobbowanie na rzecz korzystnych rozwiązań prawnych dotyczących zawodowego statusu tej grupy. Taki podział był też przeszkodą w zawodowej mobilności, ponieważ dostęp do określonych stanowisk i możliwości zatrudnienia był często po prostu zamknięty dla kobiet, które aspirowały do funkcji kierowniczych w szkołach czy lokalnym samorządzie. Podobne trudności dotyczyły również mężczyzn – w ich przypadku, jako absolwentów uniwersytetów, zatrudnienie w szkole elementarnej, mimo że być może odpowiadało indywidualnym preferencjom wielu z nich, mogło być postrzegane jako zawodowa degradacja.

W końcu XIX wieku kształcenie nauczycieli na poziomie uniwersyteckim zyskiwało coraz większą popularność, wypierając konkurencyjne wobec niego szkoły normalne. Ta forma edukacji stawała się też coraz bardziej dostępna. W efekcie u progu ostatniej dekady XIX wieku 114 instytucji kształcenia wyższego, a więc jedna czwarta wszystkich uczelni w kraju (kolegia i uniwersytety) posiadała w swojej ofercie edukacyjnej studia pedagogiczne. W 1897 roku ta liczba wzrosła do 220 (Toepfer, 1966, s. 8). Jak zauważa David Labaree, jedną z przesłanek sukcesu uniwersytetu na polu kształcenia nauczycieli była swego rodzaju transakcja. Polegała ona na tym, że uniwersytet przydawał studiom pedagogicznym akademickiej wiarygodności, stanowił dla ich słuchaczy wyznacznik statusu, a studia pedagogiczne dostarczały uczelni studentów i w oczach opinii publicznej stanowiły potwierdzenie społecznej użyteczności uniwersytetu (Labaree, 1918, s. 297).

5. ZAKOŃCZENIE

Niewątpliwie XIX-wieczne amerykańskie reformy kształcenia nauczycieli przyniosły pożądane efekty w postaci zwiększenia liczebności wysoko wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej i administracyjnej. Można to również traktować jako pozytywną reakcję na społeczne oczekiwania i potrzeby oraz praktyczny

krok w kierunku realizacji postulatów działania na rzecz dobra wspólnego, w imię republikańskich idei. Thomas Popkewitz zwraca jednak również uwagę na to, że nieprzewidzianym efektem tych reform stał się wzrost poziomu biurokracji w edukacji (Popkewitz, 1994, s. 4). Procesy społeczne i ekonomiczne, jakie kreowały kontekst dla przemian oświatowych w Stanach Zjednoczonych po I wojnie światowej, powodowały, że profesjonalizację zaczęto utożsamiać ze standaryzacją polityki zatrudnienia, uniformizacją programów kształcenia i ujednoczeniem procesu ewaluacji pracy nauczyciela. Sprzyjać to miało racjonalizacji organizacji pracy szkoły i procesu dydaktycznego, ale jednocześnie osłabiało przekonanie nauczyciela o swojej roli sprawczej w procesie nauczania i jego indywidualne poczucie odpowiedzialności za osiągnięte efekty.

Traktowanie studiów pedagogicznych jako „kursów drugiej kategorii” w stosunku do prawa, medycyny czy studiów inżynierskich również nie sprzyjało tworzeniu klimatu niezbędnego dla pogłębionych poszukiwań intelektualnych. Ponadto, zanim wydziały pedagogiczne zwróciły się ku systematycznym badaniom naukowym, wiedza przekazywana studentom miała charakter dość fragmentaryczny, jako że zajęcia prowadzili specjaliści z różnych dziedzin, reprezentujący szeroko pojęte nauki humanistyczne. Również charakter zawodu, w którym mieli się realizować słuchacze po ukończeniu studiów, sprzyjał akcentowaniu praktycznych aspektów kształcenia kosztem refleksji intelektualnej. Rozważania natury etycznej i tak istotna we wcześniejszych dekadach kwestia moralnych kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela zeszły na dalszy plan w obliczu wagi, jaką przykładano do rozwijania kompetencji administracyjnych i sprawności w „zarządzaniu uczniami” (classroom management). W taki jednak sposób kształtowały się w pierwszych dekadach XX wieku społeczne i polityczne oczekiwania wobec szkoły i nauczyciela, a specyfika tych instytucji powoduje, że nie można od nich oczekiwać dystansowania się od społecznej rzeczywistości i izolacji od kontekstu, w jakim przyszło im działać.

BIBLIOGRAFIA

Barnard H. (1851), *Normal Schools, and Other Institutions Agencies, and Means Designed for the Professional Education of Teachers*, Hartford: Case, Tiffany&Co.

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

Bolton F.E. (1907), *The Preparation of High-School Teachers: What They Do Secure and What They Should Secure*, „The School Review” Vol. 15, No. 2.

Carter J.G. (1826), *Essays upon Popular Education Containing a Particular Examination of the Schools of Massachusetts, and an Outline of an Institution for the Education of Teachers*, Boston: Bowles and Dearborn.

Coffman L.D. (1911), *The Social Composition of the Teaching Population*, New York: Teachers College, Columbia University.

Cohen A.M., Kisker C.B. (2010), *The Shaping of American Higher Education. Emergence and Growth of the Contemporary System*, San Francisco: Wiley.

Flexner L., Fitzpatrick E. (1996), *Century of Struggle. The Women's Rights Movement in the United States*, Cambridge MA–London: Harvard University Press.

Herbst J. (1992), *The American People's College: The Lost Promise of Democracy in Education*, „American Journal of Education” Vol. 100, No. 3.

Hogeland R.W. (1972–1973), *Coeducation of the Sexes at Oberlin College: A Study of Social Ideas in Mid-Nineteenth-Century America*, „Journal of Social History” Vol. 6, No. 2.

Kaestle C.F. (1983), *Pillars of the Republic. Common Schools and American Society 1780–1860*, New York: Hill and Wang.

Labaree D.F. (2018), *An Uneasy Relationship. The History of Teacher Education in the University*, w: J. Gorlevski, E. Tuck (red.), *Who Decides Who Becomes a Teacher? Schools of Education as Sites of Resistance*, New York: Routledge.

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

Lefkowitz-Horovitz H. (1993), *Alma Mater. Design and Experience in the Women's Colleges from Their Nineteenth-Century Beginnings to the 1930s*, Amherst: University of Massachusetts Press.

Ljungquist K.P. (2010), *Lectures and the Lyceum Movement*, w: J. Myerson i in. (red.), *The Oxford Handbook of Transcendentalism*, Oxford: Oxford University Press.

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

Mattingly P.H. (1975), *The Classless Profession American Schoolmen in the Nineteenth Century*, New York: New York University Press.

Mayo A.D. (1898), *Henry Barnard*, Washington: US Government Printing Office.

McClelland A.E. (1992), *The Education of Women in the United States. A Guide to Theory, Teaching and Research*, New York–London: Garland.

Park J. (1917), *A History of the University of Buffalo*, Buffalo: Buffalo Historical Society.

Popkewitz T.S. (1994), *Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology, and Potential*, „Teaching & Teacher Education” Vol. 10, No. 1.

Preston J.A. (1966), *Domestic Ideology, School Reformers, and Female Teachers: Schoolteaching Becomes Women's Work in Nineteenth-Century New England*, „The New England Quarterly” Vol. 66, No. 4.

Rorty R. (1982), *Consequences of Pragmatism Essays, 1972–1980*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Second Annual Report of the Young Ladies' Literary and Missionary Association of the Philadelphia Collegiate Institution (1840), Philadelphia: Young

Ladies' Literary and Missionary Association of the Philadelphia Collegiate Institution.

Snyder T.D. (1993), *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*, Washington: National Center for Education Statistics, <https://nces.ed.gov/pubs93/93442.pdf> (dostęp: 2.09.2021).

Strayer G.D., Thorndike E.L. (1913), *Educational Administration. Quantitative Studies*, New York: The Macmillan Company.

Toepfer K.H. (1966), *James Earl Russel and the Rise of Teachers College: 1907–1915*, New York: Columbia University Teachers College (praca doktorska).

United States Office of Education (1896), *Report of the Commissioner of Education*, Washington: US Government Printing Office.

Urban W.J. i in. (2019), *American Education. A History*, New York–London: Routledge.

Webb L.D. (2006), *The History of American Education. A Great American Experiment*, New Jersey: Pearson.

Welter B. (1992), *The Cult of True Womanhood 1820–1860* w: N. F. Cott (red.), *History of Women in the United States*, Berlin-Boston: K.G, Saur.

Willard E. (1819), *An Address to the Public Particularly to the Members of the Legislature of New York Proposing a Plan for Improving Female Education*, Middlebury: J.W. Copeland.

Wojniak J. (2017), *Aktywistki, bojowniczk, pionierki. Edukacja kobiet, kobiety w edukacji w Stanach Zjednoczonych XIX i XX wieku* w: K. Dormus, A. Włoch, J. Wojniak, *Edukacja kobiet, kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Wollstonecraft M. (1787), *Thoughts on the Education of Daughters: With Reflections on Female Conduct on the More Important Duties of Life*, London: J. Johnson.

„School as a pillar of the republic”. The process of professionalisation of the teaching profession in the United States in the 19th and 20th centuries

Summary

Aim: Introducing professionalization of the teaching profession specificity and the stages of this process in the United States in the 19th and 20th centuries, as well as the institutionalization of education for this professional group.

Methods: An analysis of source and journalistic materials directly related to the discussed issues.

Results: A reconstruction of the standards of teacher education in the initial stages of its development, with a view to their cultural and social context, which was not only their background, but also largely determined their course.

Conclusion: Education and training constituted a superior value for a large part of the society and a group of political decision-makers. Education was perceived as a specific embodiment of the ideal of the American Republic and a guarantor of its prosperity. However, the policy of educating teachers implemented

in practice, including organizational solutions adopted by universities that introduced this education in the second half of the nineteenth century, indicate a lack of coherence between declarations and reality. On the other hand, the social and cultural changes in the United States after World War I and the related change in the perception of the role of teachers, favored the emergence of pedagogy as a research discipline, which can be considered the culmination of the professionalization process of this profession in the USA.

Keywords: teacher education, normal school, university, education system.

JAN RYŚ

ORCID: 0000-0003-3794-768X

Uniwersytet Pedagogiczny
Kraków



DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.03

UDZIAŁ GALICYJSKICH ZWIĄZKÓW ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI W ORGANIZACJI WYCHOWANIA POZASZKOLNEGO DZIECI I MŁODZIEŻY

Edmund Juśko jest znanym i cenionym badaczem dziejów polskiej oświaty w XIX i XX wieku. Znaczna część jego dorobku naukowego to prace dotyczące szkolnictwa Galicji autonomicznej i wpływu galicyjskiej myśli pedagogicznej na polskie szkolnictwo okresu II Rzeczypospolitej. Jedną z ostatnich jego publikacji książkowych dotyczy edukacji nieformalnej w autonomicznej Galicji. Ten rodzaj oddziaływań wychowawczych był (i jest we współczesnej szkole) niezwykle ważny, a jego udział w ogólnym wychowaniu jest daleko większy niż edukacji szkolnej.

E. Juśko wyodrębnił w swojej pracy edukację pozalekcyjną na terenie szkoły i edukację pozaszkolną. Te podziały są słuszne, aczkolwiek *edukację pozalekcyjną na terenie szkoły* należy w tym przypadku rozumieć jako pewne formy organizowane przez szkołę, ale niekoniecznie na terenie szkoły. Stąd też w tej części opracowania znalazły się takie formy jak *wycieczki szkolne* i *uprawa nieużytków rolnych*. Trzeba też zwrócić uwagę, że niektórych form nie da się ściśle rozgraniczyć, chociażby *uroczystości dworskich, narodowo-patriotycznych* od *uroczystości kościelnych*, gdyż zazwyczaj wszystkie miały otoczkę religijną.

Omawiana praca składa się z trzech części. Pierwsza dotyczy oddziaływań pozalekcyjnych na terenie szkoły. Autor rozpoczął od omówienia wspomnianych już uroczystości dworskich i narodowo-patriotycznych. Następnie zwrócił uwagę na *strój szkolny*, czyli mundurki, jako widoczny znak przynależności do społeczności uczniowskiej, zobowiązujący do przestrzegania pewnych zasad i obowiązków. Ważną funkcję w kształtowaniu intelektualnego i moralnego rozwoju uczniów odgrywały także *koła naukowe i zainteresowań, biblioteki i gminy szkolne*. Tym zagadnieniom poświęcone są kolejne partie książki. Wśród

pozalekcyjnych form wychowania na terenie szkoły Autor wyróżnił jeszcze *orkiestry, wycieczki szkolne, Szkolne Kasy Oszczędności, warsztaty szkolne, pomoc uczniom mającym trudności materialne*, wspomniane już *uprawy nieużytków rolnych i zbiórki na cele narodowe i społeczne*.

Druga część opracowania uwzględnia takie formy wychowania jak: *uroczystości religijne, działalność Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, ruch strzelecki, skauting-harcerstwo, bursy, wychowanie fizyczne i gimnastyczne*. Trzecia część pracy, pt. *Dziedzictwo pracy wychowawczej szkoły galicyjskiej a założenia ideowe wychowania w szkołach średnich w pierwszych latach niepodległej Polski*, dotyczy nie tylko transpozycji do II Rzeczypospolitej pewnych idei i kierunków wychowania, ale także form organizacyjnych. Autor zwrócił uwagę na formy oddziaływań wychowawczych stosowanych zarówno na terenie szkoły jak i poza nią, które kontynuowano po odzyskaniu niepodległości. Należy zwrócić także uwagę na zestaw bibliografii wykorzystanej w pracy. Wprawdzie Autor dokonał jedynie szczegółowego omówienia źródeł, ale w wykazie opracowań zainteresowani tą problematyką znajdą niemal komplety wykaz literatury.

Edukacja nieformalna czy edukacja pozaszkolna to bardzo szerokie i wielowątkowe zagadnienie, trudne do ujęcia w jednym opracowaniu. Każda z wymienionych w pracy form może być rozbudowana w formie oddzielnej monografii, a niektóre, jak skauting czy ruch sokoli, mają już bogatą bibliografię. E. Juško ograniczył się więc do zwrócenia uwagi na najważniejsze aspekty w poszczególnych zagadnieniach, bazując głównie na sprawozdaniach gimnazjalnych, które wykorzystane zostały w imponującej liczbie, w efekcie czego powstała bardzo ciekawa praca, której wartość dodatkowo podnosi szata graficzna. Unikalne zdjęcia pozyskane głównie z prasy galicyjskiej ożywiają tekst i ułatwiają jego recepcję.

Organizacja pozaszkolnych form nauczania i wychowania była dziełem różnego rodzaju organizacji społecznych, sportowych, związków wyznaniowych i nauczycielskich, które powstały w Galicji na przełomie XIX i XX w. Celem niniejszego tekstu nie jest uzupełnienie przedstawionych przez E. Juško wywodów, ale zwrócenie uwagi na pewne aspekty edukacji pozaszkolnej, które siłą rzeczy nie mogły się pomieścić w prezentowanej pracy, a związane były z organizacjami nauczycielskim.

Galicja ze względu na autonomię była kolebką ruchów społecznych, religijnych naukowych, kulturalnych – i tu także swoje początki miał zawodowy ruch nauczycielski (Ryś, Ślęczka, 2015, s. 41–56). Jedną z pierwszych organizacji nauczycielskich było powstałe w 1884 roku Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, którego organem prasowym było „Muzeum”. Nauczyciele szkół elementarnych zrzeszali się w kilku organizacjach, z których największy zasięg miał powstały w 1905 r. Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji (Podgórska, 1973, s. 25). Organem prasowym tej organizacji był „Głos Nauczycielstwa Ludowego”. Interesy obu grup zawodowych znacznie się różniły i inne stawiały sobie cele, ale było wiele płaszczyzn, na których organizacje

prowadziły wspólną działalność. Charakterystyczną cechą działalności galicyjskich organizacji związkowych było upowszechnienie w skali kraju problemów, jakimi zajmowały się poszczególne koła. Było to możliwe dzięki czasopiśmie związkowym, na łamach których zamieszczano sprawozdania z posiedzeń poszczególnych kół. Stąd też kwestie poruszane w jednym kole były dyskutowane w innych, a nierzadko władze centralne związków poprzez specjalne odezwy zlecały organizacjom terenowym debatę nad poszczególnymi zagadnieniami w celu wypracowania jednego stanowiska dla władz krajowych. Decyzje takie podejmowano nie tylko w sprawach zawodowych, ale także w kwestiach nas interesujących, czyli wychowania pozaszkolnego młodzieży. W niniejszym tekście zwrócono uwagę tylko na niektóre aspekty tej działalności, gdyż wyczerpanie tego tematu wymagałoby oddzielnej monografii. Skoncentrowano się także na dwóch wymienionych organizacjach, ze względu na ich duży zasięg oddziaływania.

Troska o prawidłowe wychowanie młodzieży poza szkołą przejawiała się często w trakcie posiedzeń poszczególnych kół związkowych. Nauczyciele zwracali uwagę na spadek dyscypliny i poziomu moralnego młodzieży. Wystarczy tu przytoczyć dyskusję, która toczyła się na posiedzeniu koła tarnowskiego TNSW w dniu 1 lutego 1892 roku. Główne tezy do dyskusji zarząd koła sformułował w następujący sposób: *1. Do szkół średnich przybywa coraz więcej młodzieży, która wzrasta bez należytego dozoru; 2. Na młodzież działają dzisiaj ujemne wpływy pozaszkolne, do których należy przedewszystkiem obcowanie ze zwolennikami prądów anarchistycznych, lektura złych książek i pewnych pism periodycznych, które ją nieraz otwarcie podżegają przeciw władzy szkolnej; 3. Nawet wśród sfer inteligentnych jest obecnie wielu stosunkowo ojców, którzy nie zniewalają synów do usilnej pracy i sumiennego wypełniania obowiązków szkolnych, lecz jedynie ten cel mają na oku, żeby im dopomóc do szczęśliwego ukończenia w jakikolwiek sposób studiów gimnazjalnych, którzy więc nie chcą zrozumieć szkoły i nie tylko jej nie wspierają, ale wprost powagę jej podkopują* („Muzeum”, 1892, z. 5, s. 288–289). Dodatkową przyczyną obniżenia poziomu moralnego wśród młodzieży wg nauczycieli miały być nieodpowiednie stancje, na których przebywa młodzież. Jako środki zaradcze proponowano, aby władze centralne TNSW zwróciły się do ministerstwa z prośbą o podjęcia działań w kierunku zwiększenia liczby internatów. Proponowano także wniesienie petycji o cofnięcie zakazu przyjmowania uczniów na stancje przez profesorów. Kolejnym środkiem zaradczym miały być wizytacje mieszkań uczniów, wspólne wycieczki i systematyczne odczyty po lekcjach. Kwestii stancji uczniowskich poświęcono kolejne posiedzenia koła, na którym uchwalono kolejną petycję o objęcie ścisłą kontrolą mieszkań uczniów. Problemy te zostały poruszone również w trakcie obrad IX Walnego Zgromadzenia TNSW w 1893 roku.

W trosce o wychowanie moralne młodzieży poza szkołą, TNSW zachęcało nauczycieli do ścisłej współpracy z rodzicami. Na posiedzeniu koła krakowskiego na początku 1885 roku L. German wygłosił referat: *Kilka uwag o stosunku szkoły średniej do domu rodzicielskiego*, w którym omówił formy i cele

wzajemnej współpracy. Jednym z jej elementów miały być systematyczne wykłady pedagogiczne dla rodziców. W tym przypadku Towarzystwo podjęło realizację koncepcji zgłoszonej przez H. Jordana (Łuczyńska, 1991, s. 47). W organizację wykładów pedagogicznych włączył się także KZNL, a zwłaszcza ognisko krakowskie, rozpoczynając w 1908 roku cykl wykładów w *celu zacieśnienia współpracy pomiędzy rodzicami a szkołą w dziedzinie wychowania*. Wykłady odbywały się w niedzielne popołudnia i cieszyły się popularnością zarówno wśród rodziców, jak i nauczycieli („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1908, nr 1, s. 10).

W celu zapewnienia dzieciom i młodzieży prawidłowej opieki poza szkołą, organizacje nauczycielskie podejmowały szereg inicjatyw w zakresie organizacji gier i zabaw. Wydział TNSW wydał w tej sprawie 4 maja 1892 roku odezwę wzywającą wszystkie koła do aktywizacji nauczycieli w zakresie organizacji zabaw i gier ruchowych oraz zachęcania do uczestnictwa uczniów. Poszczególne koła na posiedzeniach opracowały scenariusze działań w tym zakresie. Na posiedzeniu koła tarnowskiego w 1892 roku profesor Habura przedstawił referat, w którym wysunął propozycję zorganizowania w Tarnowie specjalnego towarzystwa wspierającego i popularyzującego gry i zabawy wśród młodzieży. Powstanie tej organizacji miałyby poprzedzić odczyty skierowane do mieszkańców na temat pożytku tego typu zajęć dla rozwoju uczniów. Propozycja nie uzyskała poparcia zebranych, natomiast uznano za stosowne zorganizowanie, na wzór Krakowa, szeregu odczytów na temat wychowania fizycznego („Muzeum”, 1892, z. 11, s. 685). Problem ten był również dyskutowany wśród nauczycieli szkół ludowych. Na łamach „Szkolnictwa Ludowego” został zamieszczony referat H. Jordana: *O zabawach młodzieży* („Szkolnictwo Ludowe”, 1891, nr 7, s. 7). Jeden z wykładów dla rodziców zorganizowany przez ognisko krakowskie poświęcony był właśnie zabawom na świeżym powietrzu. Z inicjatywy działaczy krakowskich zorganizowano w mieście *Komitet rozrywek dla dzieci*. Komitet organizował imprezy na świeżym powietrzu i zabawy w szkołach. W zabawie zorganizowanej w niedzielę 16 lutego 1908 roku uczestniczyło 80 dzieci („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1908, nr 5). Opiekę nad dziećmi sprawowały panie spoza grona pedagogicznego, które dobrowolnie poświęciły się tym zajęciom. Oprócz zabaw organizowano także dla dzieci i młodzieży odczyty dotyczące spraw narodowych i moralnych („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1908, nr 8, s. 131–132). Za przykładem Krakowa poszły także inne ogniska w terenie.

Prawidłowy rozwój moralny dzieci i młodzieży poza szkołą uzależniony był także od właściwie dobranej lektury. Szczególną aktywność przejawiała tu TNSW. Na posiedzeniu koła lwowskiego w dniu 22 października 1887 roku zebrani profesorowie wysłuchali referatu dr. M. Maciszewskiego, który stwierdził, że *lektura domowa zesła na złe tory. Młodzież czyta chciwie wątpliwej wartości powieści, w czym jej niesumienni handlarze książek pomagają* („Muzeum”, 1887, nr 12, s. 710). W trakcie dyskusji podjęto decyzję o zobligowaniu nauczycieli do ścisłej kontroli lektury uczniów i zorganizowania specjalnych księgozbiorów, dostosowanych do wieku uczniów i zachęcania ich do korzystania z tych

książek. Z kolei koło przemyskie zaproponowało, aby wydać specjalny katalog obejmujący książki dostosowane do wieku uczniów, o odpowiedniej treści wychowawczej („Muzeum”, 1887, z. 9, s. 560–561). Nad tymi problemami dyskutowano na V Walnym Zgromadzeniu TNSW w 1888 roku. Działania Towarzystwa zmierzające do stworzenia odpowiedniego kanonu lektur zostały uwieńczone w 1890 roku wydaniem pierwszego tomu *Biblioteki dla młodzieży*, która miała obejmować arcydzieła polskiej i obcej literatury. Towarzystwo podjęło jednocześnie starania o wprowadzenie kontroli na rynku antykwarycznym, które przyniosły oczekiwany rezultat w postaci okólnika Namiestnictwa z 1892 roku zobowiązującym władze Krakowa i Lwowa do kontroli działalności antykwarycznej (Łuczyńska, 1991, s. 51). Kilka lat później z podobną inicjatywą wystąpili nauczyciele ludowi, zrzeszeniu w ognisku lwowskim. Zaproponowali wydawanie 60-halerzowej biblioteczki, obejmującej dzieje Polski, piśmiennictwo i opis ziem polskich („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1908, nr 12, s. 193).

Duży wpływ na wychowanie pozaszkolne młodzieży mieli także prywatni korepetytorzy. Był to problem, o którym dyskutowano pierwotnie we władzach Towarzystwa, a efektem tych dyskusji była odezwa do poszczególnych kół z 10 grudnia 1886 roku, w której wzywano do wyrażania własnych opinii w celu wypracowania jednogłośniego stanowiska dla władz oświatowych. Dyskusja była bardzo burzliwa. Członkowie koła stryjsko-drohobyckiego zwrócili uwagę, że instytucja korepetytorów wrosła już w tradycje szkolnictwa, gdyż sięga czasów KEN i nie można jej zlikwidować, a jedynie ująć ją w karby organizacyjne i czuwać nad właściwym doborem korepetytorów. Zdaniem zarządu zezwolenia na udzielanie korepetycji powinna udzielać szkoła („Muzeum”, 1887, nr 4–5, s. 267–270). Innego zdania byli natomiast członkowie koła stanisławowskiego, którzy przyjęli uchwałę, że korepetycje są *sprawą domową ucznia* („Muzeum”, 1887, nr 7–8, s. 485). Natomiast KZNL protestował przeciwko zakazowi udzielania korepetycji przez nauczycieli uczniom z klas, które prowadzą, uznając to za ingerencję w życie prywatne.

Organizacje związkowe kładły duży nacisk na popularyzację idei narodowych i patriotycznych w społeczeństwie. Jedną z podstawowych form była organizacja uroczystych obchodów rocznic państwowych i uroczystości ku uczczeniu pamięci wielkich Polaków, w których uczestniczyła także młodzież szkolna. Obchody te miały być przeciwwagą *uroczystości dworskich* i państwowych, organizowanych w szkole i poza nią. O znaczeniu tego typu obchodów dyskutowano na posiedzeniach związkowych. Podstawą tych dyskusji była broszurka F. Tomaszewskiego *O potrzebie i środkach kształcenia poczucia narodowego u młodzieży naszej* (Lwów, 1888). Obie organizacje związkowe na zebraniach i konferencjach podejmowały tematy wychowania narodowego i organizacji obchodów narodowych. Na łamach „Głosu Nauczycielstwa Ludowego” w 1908 roku ukazał się artykuł *Sprawa narodowego wychowania młodzieży i uświadamiania ludu pod względem narodowym* („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1908, nr 8, s. 1–3). Do problematyki tej powrócono w roku następnym w artykule *Kształcimy charakter narodowy*

(„Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1909, nr 13–14, s. 233–235). Warto zaznaczyć, że to właśnie w prasie związkowej najczęściej prezentowano teksty rocznicowe, a nawet cykle artykułów. Tak uczczono setną rocznicę śmierci H. Kołłątaja, publikując rozprawy S. Zaleskiego („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1912, nr 3, 4–5). Z kolei setną rocznicę urodzin J.I. Kraszewskiego upamiętniono artykułem pod wymownym tytułem *Hold pamięci „nauczyciela narodu”* („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1912, nr 24, s. 523). O śmierci M. Konopnickiej informowano nekrologiem na pierwszej stronie „Głosu...” („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1910, nr 19). Związki zawodowe inicjowały także akcje ogólnonarodowe, w trakcie których organizowano wiece i manifestacje. Ogólnonarodowy charakter miały obchody grunwaldzkie w 1910 roku, których organizatorami były także związki nauczycielskie. Decyzję o rozpoczęciu przygotowań podjęto już na marcowym posiedzeniu Wydziału Wykonawczego Naczelnego Zarządu KZNL (AZNPKr, PT 8, s. 298). Bezpośrednio po nim na łamach „Głosu...” ukazał się artykuł *Nauczycielstwo a Grunwald*, informujący o znaczeniu tej rocznicy dla narodu i jednocześnie zapraszający nauczycieli do wzięcia udziału w krakowskich obchodach, gwarantując uczestnikom tanie miejsca noclegowe („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1910, nr 6, s. 1–3). Na kolejnym posiedzeniu zarządu 2 kwietnia przewodniczący Stanisław Nowak zaproponował, aby planowany w lipcu kongres szkolny nazwać *Wiecem oświatowym grunwaldzkim* i zorganizować go przed głównymi uroczystościami, a jako jednego z referentów zaprosić pośła W. Witosa (AZNPKr, PT 8, s. 300). Okazało się, że podobne zgromadzenie, pod taką samą nazwą, zamierza zorganizować Towarzystwo Szkoły Ludowej, toteż zobowiązano prezesa S. Nowaka do podjęcia rozmów w celu wspólnej manifestacji (AZNPKr, PT 8, s. 304). Ostatecznie oba związki porozumiały się co do wspólnej organizacji wiecu, który odbył się w sali Teatru Ludowego przy ul. Rajskiej, a wśród przemawiających, poza W. Witosem, był także W. Tetmajer, S. Nowak i I. Wróbek – prezes TSL („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1910, nr 12, s. 206–207).

TNSW bardzo mocno zaangażowane było także w organizację kolonii letnich dla młodzieży. W Krakowie organizacją letniego wypoczynku zajmowało się również Towarzystwo kolonii wakacyjnych miasta Krakowa i Podgórze, z którym współpracował H. Jordan. Całą akcję wspierała RSK, wydając specjalny okólnik, w którym jako cel kolonii wskazano *podniesienie fizycznego i moralnego zdrowia młodzieży*. W trakcie kolonii uczniowie mieli okazję przebywać blisko natury, zapoznać się z życiem i gospodarstwem wiejskim, *a wypoczynek połączony z wyrobieniem siły fizycznej sprawiłby, że wróciliby do pracy umysłowej w szkole ze świeżym zapasem zdrowia* („Muzeum”, 1912, t. II, z. 1, s. 3). Początkowo organizowano indywidualny wypoczynek dla poszczególnych uczniów. Towarzystwo zwracało się do nauczycieli, aby wyszukiwali gospodarzy, właścicieli dóbr, księży, którzy przyjąliby uczniów pod swój dach. Z podobnymi apelami zwracała się RSK, licząc przy tym, że *coraz liczniejsi przyjaciele młodzieży sami do tej akcji zgłaszać się będą*. W trakcie pobytu na wsi młodzież zachęcana była do pomocy w pracach rolnych.

Więszą popularnością cieszyły się kolonie zlokalizowane w jednej miejscowości, dla większej grupy uczniów w przygotowanych do tego celu obiektach. Towarzystwo takie kolonie organizowało początkowo w Czernej koło Krzeszowic, w Porębie Wielkiej i w Podsobniu koło Liska, gdzie w 1912 roku na wypoczynku przebywało 100 uczniów. Praca fizyczna zesła już na dalszy plan, a uczniowie podejmowali ją niechętnie. Kładziono natomiast większy nacisk na wychowanie. Uczucia narodowe kształtowano głównie poprzez *pieśń polską*, która dla większości młodzieży była obca. Młodzi ludzie brali też udział w obchodach rocznic państwowych organizowanych przez lokalne organizacje („Muzeum”, 1912, t. II, z. 4, s. 345). Poszczególne koła nie tylko zajmowały się organizacją kolonii, ale na posiedzeniach poruszano także problem wychowania młodzieży w okresie wakacji. Koło tarnopolsko-złoczowskie na jednym z posiedzeń w 1893 roku podjęło uchwałę zobowiązującą nauczycieli do ściślejszej kontroli dzieci w okresie wakacji, nie naruszając przy tym praw rodziców. Zalecono także nauczycielom, aby starali się nakłaniać bogatszych uczniów do zapraszania uboższych kolegów do swoich rodzin na wakacyjny wypoczynek („Muzeum”, 1894, z. 3, s. 225).

W trosce o moralność młodzieży organizacje związkowe współpracowały z Radą Szkolną Krajową. Tak było w przypadku zakazów, jakie RSK wydała odnośnie uczestnictwa młodzieży w widowiskach publicznych *dla młodego wieku nieodpowiednich*. Zakazy te na początku XX w. dotyczyły przede wszystkim nowości medialnej, jaką był w tym czasie kinematograf. Już od 18 września 1912 roku, na mocy rozporządzenia ministerialnego, wprowadzano surową cenzurę i tylko te *obrazy*, które uzyskały akceptację *politycznej władzy krajowej*, mogły być publicznie wyświetlane. Jeżeli projekcje uzyskały zezwolenie władzy centralnej austriackiej, nie musiały już być poddawane kontroli władz krajowej (ANKr, SNK 224, 11.09.1917). Akcję cenzurowania widowisk od samego początku popierało TNSW. Poszczególne koła dyskutowały ten problem na swoich posiedzeniach. W 1913 roku koło bocheńskie powołało w tym celu specjalną komisję, która wspólnie z komisją TSL miała oceniać repertuar kinematografii bocheńskiej i czuwać, aby uczniowie oglądali tylko projekcje dla nich przewidziane („Muzeum”, 1913, t. I, z. 5, s. 780). Z kolei koło lwowskie na posiedzeniu 27 stycznia 1914 roku podjęło uchwałę o szkodliwości projekcji kinematograficznych dla zdrowia fizycznego i moralnego młodzieży w formie, w jakiej były przedstawiane. Na posiedzeniu zapadła także decyzja o zwołaniu wiecu rodziców w celu uświadomienia ich o niebezpieczeństwie grożącym ich dzieciom („Muzeum”, 1914, t. I, z. 3, s. 283). W okresie I wojny światowej młodzież była szczególnie narażona na złe wpływy środowiska, w którym znacznie poszerzył się margines ludzi o podejrzanej reputacji, ale także pojawili się żołnierze, dezertery i uciekinierzy przed frontem o wątpliwych zasadach moralnych. Nastąpiło ogóle rozluźnienie w obyczajowości społeczeństwa, co nie pozostało bez wpływu na młodzież. Władze krajowe i oświatowe zaostrzyły więc szereg przepisów regulujących zachowanie młodzieży poza szkołą. W 1916 roku Prezydium c.k. Namiestnictwa wydało rozporządzenie *celem skutecznej ochrony*

młodzieży poza szkołą przed zepsuciem moralnym, zobowiązując c.k. starostwa i dyrektorów policji w Krakowie i Lwowie do bezwarunkowego ich przestrzegania (ANKR, SNK 224, 6. 08.1917). Z początkiem roku szkolnego rozporządzenie to zostało rozesłane także do dyrektorów szkół średnich i seminariów nauczycielskich (ANKr, SNK 224, 4.09.1917). Widocznie przepisy te nie były w pełni respektowane, skoro na początku 1917 roku ukazał się *Projekt zarządzeń zapobiegawczych dla ochrony młodzieży szkół średnich przed szkodliwym wpływem gorszących widowisk publicznych*. Projekt ten został rozesłany do wszystkich szkół średnich i seminariów w celu konsultacji (APKr, SNK 224, 21.05.1917). W jego punkcie pierwszym znalazło się stwierdzenie: *Uczniom szkół średnich zabrania się uczęszczania do teatru a/ na premiery, jeżeli to nie są sztuki znane jako niezagrażające wychowaniu, b/ na farsy, c/ na operetki. Zakaz powyższy nie prze staje obowiązywać uczniów znajdujących się w towarzystwie rodziców lub opiekunów*. Autorzy projektu proponowali, aby w interesie wychowania publicznego w komisjach teatralnych Lwowa i Krakowa zasiadali przedstawiciele nauczycieli szkół średnich, którzy mieliby informować dyrekcję poszczególnych szkół o teatralnym repertuarze i sztukach dopuszczalnych dla uczniów. Mieliby też mieć wpływ na repertuar teatralny i kontrolowaliby, czy postanowienia projektu są respektowane przez uczniów. Kino było dla uczniów zabronione, jedyny wyjątek stanowiły filmy, które dziś nazwalibyśmy edukacyjnymi. Jednak tu decydujący głos miała dyrekcja szkoły, która została zobowiązana do utworzenia komisji nadzorczych, kontrolujących, czy uczniowie (nawet z rodzicami) nie uczęszczają *na kinematografię*. W miastach, w których było kilka szkół średnich, miała być jedna wspólna komisja. Rada Szkolna Krajowa zdawała sobie sprawę, że wydanie przepisów nie rozwiąże problemów, że konieczne jest tu także zaangażowanie nauczycieli, którzy *przy nauczaniu i swobodnemu obcowaniu z młodzieżą, powinni wyrabiać w niej silne umiłowanie tego co piękne i górne obok wstrętu do brudów i pogardy dla niskich instynktów*. Pożądaną formą oddziaływań wychowawczych byłyby także konferencje nauczycieli z rodzicami, a nawet wizyty w domach uczniów, w celu przeprowadzania rozmów z rodzicami.

Rozporządzenia podyktowane były również troską o ochronę młodzieży przed masowo rozprzestrzeniającymi się chorobami wenerycznymi. Szerzenie się tego typu chorób wśród młodych ludzi spowodowane było – według władz oświatowych – *przedwczesnym rozbudzeniem i podnieceniem popędu płciowego, tudzież przytępieniem hamulców moralnych przez używanie napojów alkoholowych*. Środkiem zapobiegawczym miał być zakaz uczęszczania młodzieży do kawiarni, piwiarni i winiarni – nawet z osobami starszymi. Natomiast dopuszczalne było uczęszczanie do *mleczarni*, czyli barów mlecznych, jadłodajni, ale nie później niż do godz. 20 wieczorem. Wprowadzono też bezwzględny zakaz uczęszczania do *domów nierządu*, spacerowania po ulicach po godz. 21 wieczorem latem i po 20 – zimą. Młodzież nie mogła też nabywać ani zbywać żadnych przedmiotów mogących *wpłynąć pobudzająco i podniecająco*, w szczególności książek i druków.

Odrębnym problemem poruszonym przy tej okazji był alkoholizm wśród dzieci i młodzieży. Rozporządzenia władz oświatowych zakazywały bezwzględnie sprzedaży nieletnim napojów alkoholowych z wyjątkiem sytuacji, kiedy uczniowie posiadają *polecenie lekarskie*. Na problem ten zwróciły uwagę w pierwszej kolejności związki zawodowe nauczycieli ludowych. W 1908 roku na łamach „Głosu...” ukazał się artykuł *Alkohol a szkoła*, będący pokłosiem dyskusji, która odbyła się na posiedzeniu ogniska krakowskiego, a której podstawą był referat J. Szymańskiego o wpływie alkoholu na rozwój umysłowy dzieci i sposobach zapobiegania alkoholizmowi. Zebrani doszli do wspólnego wniosku, że szkoła ma do spełnienia wielkie zadania w uświadamianiu dzieci o zgubnym wpływie alkoholu na ich rozwój umysłowy i ich przyszłość. Zachęcono nauczycieli do propagowania wśród młodzieży *kólek etycznych*, które miały się zająć propagowaniem abstynencji i organizowaniem akcji uświadamiającej w szkołach („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1908, nr 11). Do akcji przyłączyli się także nauczyciele szkół średnich, w których alkoholizm był zjawiskiem częstym. W 1912 roku na łamach „Muzeum” ukazał się artykuł T. Czapczyńskiego, zawierający dokładną analizę tego zjawiska od strony psychologicznej i niechlubną statystykę, w której na pierwszym miejscu znalazło się Królestwo Polskie. W Łodzi do spożywania alkoholu przyznało się 78% młodzieży szkół średnich i był to najwyższy wskaźnik w Królestwie. Okazuje się, że po alkohol częściej sięgały dziewczęta niż chłopcy. Lwów był niemal na tym samym poziomie co Łódź i Warszawa („Muzeum”, 1912, t. II, z. 4, s. 366). Temat zwalczania alkoholizmu wśród młodzieży przejawiał się jeszcze kilka razy w trakcie posiedzeń poszczególnych kół.

Organizacje nauczycielskie optowały także za wprowadzeniem mundurków szkolnych. Szczególne zainteresowanie przejawiała tu TNSW. Na walnym zgromadzeniu Towarzystwa w 1886 roku w Krakowie uchwalono w tej sprawie petycję do RSK, popierającą inicjatywę, jaką już wcześniej zgłosiła *władza krajowa*. Na posiedzeniu omawiano korzyści płynące z ujednolicenia ubiorów uczniowskich. W dyskusji odwoływano się do odległej tradycji, sięgającej jeszcze czasów sprzed 1831 roku, stawiano za wzór gimnazjum krzemienieckie, a w podsumowaniu dyskusji stwierdzono, że noszenie mundurków przyczyni się do [...] *wyrobienia ducha wspólności, a stąd do poszanowania swego stanu, przyczyni się zarazem do obudzenia większego zmysłu porządku i karności tak w szkole, jak i poza nią* [...] *Mundur przyczynia się do wyrobienia większego koleżeństwa, a to między innymi przez zacieranie tych niewłaściwych w szkole różnic stanowych* („Muzeum”, 1887, z 4–5, s. 263–264). Zwrócono także uwagę na problemy, które z zakupem mundurków mogą mieć ubodzy rodzice, ale nie uznano tego za przeszkodę nie do pokonania. W efekcie tych starań RSK w 1894 roku wprowadziła – kontrowersyjny dla niektórych warstw społecznych – obowiązek noszenia mundurków gimnazjalnych. Kontrowersje pojawiły się nawet wśród nauczycieli szkół ludowych. Kiedy z początkiem roku szkolnego 1910/11 RSK przypominała jeszcze raz przepisy odnośnie kroju

mundurków i materiału, z jakiego powinny być wykonane, oraz zwróciła uwagę na zakaz noszenia jakichkolwiek oznak, KZNL uznał to ostatecznie zalecenie *jako gaszenie uczuć patriotycznych*, gdyż w trakcie uroczystości rocznicowych, np. obchodów rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja, uczniowie przypinają do mundurków symbole narodowe („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1910, nr 17–18).

Z szeregu akcji, jakie prowadziły organizacje nauczycielskie, jedną z ciekawszych była akcja propagandowa na rzecz wspierania przemysłu krajowego, zorganizowana przez TNSW. Akcja była na tyle szeroka, że *fabrykanci dolno-austriaccy* wnieśli oficjalne zażalenie do Ministerstwa Wyznań i Oświaty. W odpowiedzi na ten protest 12 maja 1912 roku we Lwowie odbyło się zebranie kilkuset uczniów i uczennic szkół średnich, na którym uchwalono manifest stwierdzający, że *tu na polskiej ziemi nikt nie ma prawa bronić nam popierania polskiego wytwórstwa i polskich warstw pracujących i oświadcza, że na ten zamach odpowie intezwywniejszą* [pisownia zgodna z oryginałem – red.] *pracą na* [pisownia zgodna z oryginałem – red.] *wyparciem obcych wyrobów z kraju* („Muzeum”, 1912, t. II, z. 1, s. 114).

Na koniec warto wspomnieć, że TNSW i KZNL nie były jedynymi organizacjami nauczycielskimi podejmującymi działania w zakresie organizacji czasu wolnego uczniów w trosce o prawidłowe wychowanie poza szkołą. Także pomniejszych, lokalne organizacje podejmowały tego typu działania, na miarę swoich możliwości. W ich efekcie galicyjscy uczniowie na ogół pozostawali pod troskliwą opieką swoich nauczycieli i wychowawców.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Narodowe w Krakowie

SNK 224, *Okólnik C.K. Rady Szkolnej Krajowej Do Dyrekcji wszystkich szkół średnich w kraju*, Biała, dnia 21 maja 1917.

SNK 224, *Okólnik do Dyrekcji wszystkich szkół średnich, seminariów nauczycielskich męskich, akademii handlowych i szkół przemysłowych, w sprawie ochrony młodzieży poza szkołą przed zepsuciem moralnym*, Biała, dnia 4 września 1917.

SNK 224, *Prezydium c.k. Namiestnictwa, Biała, dnia 6 sierpnia 1917* [...] *okólnik do wszystkich Panów c.k. Starostów i Panów c.k. Dyrektorów policji we Lwowie i Krakowie*.

SNK 224, *Z c.k. Namiestnictwa Okólnik do wszystkich c.k. Starostów i c.k. Dyrekcji policji w Krakowie, załącznik do okólnika c.k. Rady Szkolnej Krajowej Do Dyrekcji wszystkich szkół średnich, seminariów nauczycielskich męskich i żeńskich, akademii handlowych i szkół przemysłowych w kraju*, Biała 11 września 1917.

Archiwum ZNP w Krakowie

PT 8, *Protokóły z posiedzeń Naczelnego Zarządu „Krajowego Związku naucz. Ludowego”, odbytych w czasie od 28 grudnia 1905 do 5 września 1911 rok.*

Opracowania:

Czapczyński T. (1912), *W sprawie statystyki alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej*, „Muzeum” t. II, z. 4.

Łuczyńska B. (1991), *Koło krakowskie TNSW na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884–1939*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Podgórska E. (1973), *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905–1918*, Warszawa.

Ryś J., Ślęczka R. (2015), *Nauczycielski ruch związkowy do odzyskania niepodległości w 1918 roku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Czasopisma:

„Głos Nauczycielstwa Ludowego” 1908, nr 1, 5, 8, 11, 12; 1909, nr 13–14; 1910, nr 6, 12, 17–18, 19; 1912, nr 24.

„Muzeum” 1887, z. 4–5, 7–8, 9, 12; 1892, z. 5, 11; 1894, z. 3; 1912, t. II, z. 1, 4; 1913, t. I, z. 5; 1914, t. I z. 3.

„Szkolnictwo Ludowe” 1891, nr 7.

Participation of Galician teachers' unions in the organization of extracurricular education for children and youth

Summary

Aim: Drawing attention to the role of teachers' organizations in educating young people outside school.

Methods: An analysis of press articles and source materials concerning the activities of Galician teachers' trade unions.

Results: Selected forms of organizing extracurricular education by teachers' organizations were discussed.

Conclusions: Teachers' unions actively participated in the organization of extracurricular education for students, putting great emphasis on developing patriotic and national feelings.

Keywords: extracurricular education, teachers' unions, education in Galicia.

STEFANIA WALASEK
ORCID: 0000-0002-0236-9325
Uniwersytet Wrocławski



DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.04

SZKOLNICTWO DLA MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH W II RZECZPOSPOLITEJ NA PRZYKŁADZIE KURATORIÓW OKRĘGÓW SZKOLNYCH: LWOWSKIEGO I WILEŃSKIEGO

Historia szkolnictwa i oświaty dla mniejszości narodowych i wyznaniowych w latach II RP związana była z szeroko rozumianą trudną sytuacją polityczną, społeczną i oświatową w latach 1918–1939. Na wymienione kwestie mieli również wpływ sąsiedzi, którzy starali się intensywnie wspierać własne, narodowe szkolnictwo w niepodległej Polsce.

W dużej mierze sytuacja szkolnictwa mniejszościowego w latach międzywojennych była wypadkową wcześniejszej (od II poł. XIX w.) polityki państw zaborczych: Prus, Rosji i Austro-Węgier. Należy dodać, że w latach zaborów polskie szkolnictwo zostało wpisane do „kategorii” szkolnictwa mniejszościowego. Polityka zaborców – rusyfikacyjna np. na Wileńszczyźnie czy Grodzieńszczyźnie – prowadziła do likwidacji szkolnictwa polskiego i litewskiego z równoczesnym uprzywilejowaniem rosyjskiego. Z kolei w Galicji do poł. XIX w. Austria prowadziła politykę germanizacyjną. Należy podkreślić, że zarówno w zaborze rosyjskim, jak i austro-węgierskim (również pruskim) społeczeństwo polskie należało do najaktywniejszych narodów upominających się o własną, narodową szkołę. Wśród Polaków utrwały się dokonania Komisji Edukacji Narodowej, Izby Edukacyjnej, wydziału szkolnego Uniwersytetu Wileńskiego i reform Aleksandra Wielopolskiego. Stąd można stwierdzić, że wcześniejsze działania, chociaż przypadają na ciężkie czasy polityczno-społeczne na ziemiach przyszłej II RP, zapisały się w pamięci kolejnych pokoleń. Walczący o polską szkołę organizowali tajne nauczanie, upowszechniali polską książkę i czasopiśmiennictwo. Słano do władz petycje i postulaty, których wspólnym mianownikiem było powołanie szkoły z językiem narodowym. O ile w Królestwie Polskim po 1905 r. można było podjąć trud

organizacji polskiej szkoły, to na Kresach (guberniach zachodnich Rosji) tego typu projekty nie doczekały się realizacji.

W poł. XIX w. Galicja stała się miejscem, gdzie po latach walki ostatecznie zbudowano polskie szkolnictwo wszystkich szczebli z językiem polskim i polskimi nauczycielami. W ślad za organizacją polskiego szkolnictwa podążała również społeczność ruska (ukraińska). Polityka władz austriackich i powołanej Rady Szkolnej Krajowej (1867 r.), następnie *ogólnopaństwowa ustawa z 25 maja 1869 r. ... językiem wykładowym stanowiła język ojczysty dzieci* (Poznański, 2006, s. 93). Ustawa powyższa rozwiązywała kwestie języka nauczania, chociaż na tym polu w dalszym ciągu zarówno RSK, jak i przedstawiciele polskiego i ruskiego społeczeństwa próbowali wzajemnie ograniczać uzyskane prawa językowe.

Analizując historie polskiego i ruskiego szkolnictwa, można ocenić, że okres autonomii pobudzał i kształtował aspiracje edukacyjne obu narodów. Przed wybuchem I wojny światowej społeczeństwo galicyjskie posiadało znaczny dorobek organizacyjny i programowy szkół wszystkich szczebli. Nie bez znaczenia było odpowiednie wykształcenie tysięcy nauczycieli, którzy wkrótce wspomogli szkoły w odrodzonej Polsce.

Po latach zmagania z niemiecką szkołą – zarówno ludową, jak i średnią (Możdżeń, 1974; Walasek 2012, s. 3–12) – w kształtujących się nowych warunkach politycznych i społeczno-kulturowych trzeba było zdefiniować, odmienne od „galicyjskich”, cele dla pracy szkół.

O ile społeczeństwu galicyjskiemu udało się wywalczyć znaczne ustępstwa Wiednia na polu szkolnictwa, to na ziemiach zachodnich Rosji (przyszłe województwa wschodnie II RP) do 1915 r. polityka oświatowa Petersburga konsekwentnie zmierzała do organizowania i utrzymywania wyłącznie szkół z rosyjskim językiem nauczania.

Dlatego miejscowe, wielonarodowościowe społeczeństwo podejmowało nielegalne działania, których celem było zakładanie nielegalnych szkółek, przede wszystkim z polskim językiem nauczania (Walasek, 2002). Powstawały też nielegalne, tajne szkoły litewskie i żydowskie.

Wybuch I wojny światowej zaktywizował społeczeństwa w obu wymienionych powyżej zaborach. Nie ulega wątpliwości, że liderami na polu szkolnictwa i oświaty byli Polacy, tak w Galicji, jak i w zaborze rosyjskim. Trudno porównywać poziom podejmowanych prac. Sytuacja polityczna i militarna na omawianych ziemiach wymuszała różne działania, ale ich wspólnym mianownikiem była organizacja polskiego szkolnictwa. Podobny cel wyznaczali ukraińscy liderzy polityczni i oświatowi. Zainteresowanie szkołą obu narodów koncentrowało się przede wszystkim na szkole średniej. To była droga do wykształcenia i wychowania najaktywniejszej części społeczeństwa, która miała wspierać funkcjonowanie niepodległego państwa. Dla polskiego społeczeństwa odbudowanie Polski było najważniejszym celem. Odwoływano się do historii kraju, tradycji niepodległościowych, artykułując różny stosunek do innych narodów. Dla

Ukraińców celem było powołanie własnego państwa i narodowa szkoła miała te dążenia uzasadniać i wzmacniać.

Stan liczbowy szkolnictwa średniego w Galicji w krótkim czasie znacząco się zmienił. Jeżeli w roku szkolnym 1907/1908 na terenie Galicji Wschodniej działały dwa prywatne gimnazja męskie (jedno z polskim i jedno z ruskim językiem wykładowym), to w roku 1913/1914 funkcjonowały już 34 gimnazja (26 polskich, 7 ruskich i 1 polsko-ruskie).

Pierwszy rok wojny światowej na ziemiach Galicji przyniósł przerwanie nauki w działających dotychczas szkołach polskich i ukraińskich. Intencją okupanta (Rosji) było wprowadzenie szkolnictwa rosyjskiego, z językiem rosyjskim wykładowym i sprowadzenie do Galicji nauczycieli Rosjan. W rzeczywistości planowane szkoły nie powstały, a młodzież przez prawie rok była pozbawiona nauki. Po wycofaniu się Rosjan w 1915 r. rozpoczęła się praca skupiona na reaktywacji pracujących wcześniej szkół polskich i ukraińskich. Sytuacja szkolnictwa galicyjskiego zmieniła się po 1916 r., kiedy to austriackie Ministerstwo Oświaty coraz wyraźniej zaczęło faworyzować szkolnictwo ukraińskie. Miało to odzwierciedlenie m.in. w upaństwowieniu kilku prywatnych gimnazjów ukraińskich i wsparciu finansowym trzech instytucji ukraińskich.

Spółeczność ukraińska wykazywała wielką aktywność na polu oświaty. Słuszne aspiracje kulturalno-oświatowe Rusinów prowadziły równocześnie do coraz mocniejszych podziałów narodowych w galicyjskim społeczeństwie. *To właśnie rozwój szkolnictwa w dobie autonomii w sposób skuteczny, przez oddziaływanie na młode pokolenie, utrwalał tendencje do utrzymania odrębności narodowych* (Walasek, 1996, s. 47) obu narodów.

W tym czasie na ziemiach północno-zachodnich zaboru rosyjskiego utworzony został przez Niemców (1915 r.) wojskowy obszar administracyjny Oberlefehlshaber Ost (tzw. Ober-Ost). Władze okupacyjne, działające na terenie wielonarodowościowym, wielowyznaniowym i wielojęzycznym, zapewniały początkowo o przestrzeganiu zasady równorzędnego traktowania wszystkich obywateli. Jednak te deklaracje bardzo szybko zostały cofnięte.

Polityka nierównego traktowania szkolnictwa wszystkich szczebli miała wyraz w konkretnych działaniach niemieckiego okupanta. Utrudniano bądź wręcz zamykano polskie szkoły, przede wszystkim elementarne, a w ich miejsce – szczególnie na prowincji – powoływano placówki litewskie i białoruskie. Przy czym biorąc pod uwagę rozsiadanie ludności np. białoruskiej, brak było uzasadnienia, aby przykładowo w Wilnie (w marcu 1916 r.) funkcjonowało pięć szkół ludowych białoruskich.

Pomimo przeszkód polskie szkolnictwo, zarówno ludowe (elementarne), jak i średnie, rozwijało się intensywnie. Szkoły pracowały dzięki ofiarnej pracy nauczycieli, działaczy oświatowych i wsparciu lokalnych społeczności, choć dorobku ilościowego polskiego szkolnictwa na Kresach nie można porównywać z dorobkiem galicyjskim, zdecydowanie dojrzałym pod względem organizacyjnym i programowym. Jednak należy docenić pracę pokolenia Polaków

Kresowiaków dążących do zbudowania poszczególnych szczebli polskiego szkolnictwa.

O szkołę średnią upominali się również Litwini. W 1918 r. w Wilnie działało koedukacyjne gimnazjum litewskie Towarzystwa „Rytas”. Ponadto funkcjonowały gimnazja koedukacyjne bądź męskie w Kownie, Poniewieżu, Wilkomierzu, Szawlach, Telszanach, Mariampolu.

Stosunkowo najslabiej przedstawiał się stan szkolnictwa białoruskiego i trudno w tym czasie odnotować konkretne inicjatywy. Można sądzić, że nieliczni białoruscy działacze oświatowi skupiali swój wysiłek na organizacji szkolnictwa najniższego szczebla, czyli szkół ludowych.

Podobnie jak w byłym zaborze austriackim również i w rosyjskim uzasadnione aspiracje oświatowe społeczeństwa wielonarodowościowego prowadziły do pogłębiania się narodowych podziałów oraz braku możliwości porozumienia przede wszystkim Polaków, Ukraińców i Litwinów. Zasygnalizowane powyżej kwestie szkolnictwa zostaną przeniesione na lata II RP.

Według danych statystycznych z 30 listopada 1921 r. Rzeczpospolita liczyła 25 406 103 mieszkańców. Liczbę powyższą uzupełniają dane ze spisu niemieckiego z 1919 r., wskazujące, że w części Górnego Śląska, przyznanego Polsce w 1921 roku, mieszkało 980 296 osób. Dodając mieszkańców Litwy Środkowej, w sumie niepodległe państwo liczyło 26 995 972 mieszkańców (Grabowski, 1921, s. 5). Na podstawie zaprezentowanych danych można stwierdzić, że blisko 2/3 ludności kraju stanowili Polacy (19 mln), co dawało 69% ogółu mieszkańców (Maliszewski, 1923, s. 7).

Według cytowanego spisu z 1921 r. najliczniejszą grupą wśród mniejszości narodowych stanowili Rusini (14,3% ogółu mieszkańców Polski) (Papierzyńska-Turek, 1976, s. 19). Przywołane powyżej dane statystyczne nie są jednak dokładne. Jak pisze K. Sanojca, *przy zastosowaniu różnych kryteriów i przy użyciu określonych zmiennych liczby podawane w opracowaniach historyczno-statystycznych wahają się między 13,9% a 16% ogólnej liczby ludności kraju (więc od 4,35 mln do 5,2 mln)* (Sanojca, 2013, s. 22).

Jeszcze trudniej ustalić skład narodowościowy na terenach północno-wschodnich II RP, czyli dawnych guberniach zachodnich Rosji. Trudności wynikały z braku świadomości narodowej wśród ludności województw: wileńskiego, nowogródzkiego, grodzieńskiego i polecił uwagę skięgo, czyli na obszarach etnograficznie litewskim i białoruskim. *Mieszkańcy tych terenów mówili po prostu, ale pewna ich część wykazywała wyraźnie poczucie przynależności do narodu polskiego* (Walasek, 2006b, s. 146).

Według spisu z 30 września 1921 r. ludność województw północno-wschodnich w przeważającej części stanowili mieszkańcy wsi (87%). Pozostali to mieszkańcy małych miasteczek.

Trudność spisu na tych terenach wynikała też z braku należytej organizacji pracy urzędników spisowych, płynności ludności przemieszczającej się na olbrzymich terenach za Niemnem i Bugiem oraz z faktu ich zamieszkiwania w *znacznych*

stopniu przez ludność, która nie skryształizowała w sobie ostatecznie poczucia narodowego (Maliszewski, s. 5). Niedokładność danych spisowych wynikała również z prowadzenia badań na ograniczonym terenie (aspekty polityczne). Jak podaje P. Łossowski, w 1916 r. *okupanci niemieccy przeprowadzili spis ludności w zajętej przez nich części Wileńszczyzny. Wśród mieszkańców Wilna znaleźli oni: 50,1% Polaków (70 626), 43,5%, Żydów (62 245), 2,6% Litwinów (3 699), 1,3% Białorusinów i 3,3% innych* (Łossowski, 1996, s. 11).

Na kwestie szkolne mniejszości narodowych wpływały również podpisane przez Polskę traktaty, które będąc ważnymi dla sprawy polskiej, były też bezprzykładnym naruszeniem interesów powstającej Rzeczypospolitej.

Pierwszą wojnę światową zakończyło podpisanie traktatu wersalskiego (28 czerwca 1918 r.), które oznaczało, że państwo polskie przyjmuje obowiązek respektowania zawartych w dokumencie przepisów o ochronie mniejszości. Uzupełnieniem traktatu wersalskiego był tzw. traktat mniejszościowy narzucony przez Ligę Narodów państwu nowo powstałemu, powiększonemu i zwyciężonemu (oprócz Niemiec).

Analiza zapisów małego traktatu wskazuje, że m.in. art. 8 i 9 gwarantował obywatelom polskim zaliczanym do mniejszości narodowych prawo zakładania, prowadzenia i kontrolowania instytucji dobroczynnych, religijnych lub społecznych, szkół i innych zakładów wychowawczych utrzymywanych własnym kosztem.

Kolejnym dokumentem, który gwarantował ochronę mniejszości, był traktat ryski (18 marca 1921 r.), podpisany między Polską a delegacjami RSFRR i USRR. W dokumencie zapisano ochronę mniejszości ukraińskiej, białoruskiej i rosyjskiej w II RP. Traktat ryski głosił, że *mniejszości mają prawo do pielęgnowania swojego języka ojczystego, organizowania i popierania własnego szkolnictwa* (Walasek, 1996, s. 118).

Kwestie narodowościowe w niepodległej Polsce zostały powierzone czterem Ministerstwom: Spraw Wewnętrznych, Zagranicznych, Spraw Wojskowych oraz Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Rozdrobnienie między różnymi resortami kontrowersyjnych spraw narodowościowych nie prowadziło do spójnej polityki państwa w tym zakresie. Jeżeli dodamy, że pierwsze lata II RP charakteryzował brak stabilności politycznej, trudna sytuacja społeczno-gospodarcza, polaryzacja ludności na tle ideologicznym, społecznym, dzielnicowym (terytorialnym) i niedojrzałość polityczna części społeczeństwa, to efektem było niejednokrotnie realizowanie sprzecznych decyzji w sprawach narodowościowych. Tak było również na płaszczyźnie oświaty.

Polska administracja szkolna przejmowała od 1918 r. szkolnictwo w poszczególnych dzielnicach dawnych zaborów, w tym placówki oświatowe dla mniejszości narodowych. Należy podkreślić, że w nowej sytuacji politycznej dotychczasowa pozycja Polaków zaliczanych do mniejszości zmieniła się, ponieważ stali się gospodarzami w odrodzonym państwie.

Start szkolnictwa polskiego i dla mniejszości na poszczególnych ziemiach dawnych zaborów pruskiego, rosyjskiego i austriackiego był zróżnicowany.

Na terenie byłej Galicji w momencie przejmowania władzy rząd polski nie działał w próżni (Sanojca, 2013, s. 25). Istniał tam sprawnie działający system zarządzania, który respektował strukturę etniczną tych ziem. Należy jednak podkreślić, że aspiracje edukacyjne Ukraińców rozwijały się zdecydowanie później i nakierowane były początkowo (przełom XIX i XX w.) na organizację szkolnictwa elementarnego. W tym czasie Polacy dysponowali dobrze zorganizowanymi szkołami wszystkich szczebli wraz z dwoma uniwersytetami (Kraków, Lwów). Społeczeństwo polskie wychodziło z okresu autonomii z gotowymi strukturami organizacyjnymi szkoły, programami, podręcznikami i wykwalifikowanymi nauczycielami – i ten fakt stanowił odniesienie dla dalszych poczynań MWRiOP w niepodległym państwie.

Kwestie szkolnictwa ukraińskiego były skomplikowane tak, jak trudne były relacje polsko-ukraińskie na terenie Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego (utworzone 8 lutego 1921 r. z siedzibą we Lwowie)¹.

Pomimo wieloletnich działań rządu polskiego, prezentowania różnych rozwiązań legislacyjnych w kwestii szkolnictwa dla mniejszości w przypadku ukraińskiego nie udało się rozwiązać wielu problemów, w pełni zadawałając zarówno polskie, jak i ukraińskie społeczeństwo. Szereg działań podejmowanych przez Ukraińców przeciwko polskim propozycjom i projektom rozwiązania kwestii szkolnictwa miało charakter aktów terrorystycznych, jak np. zamordowanie przez ukraińskich nacjonalistów kuratora lwowskiego S. Sobińskiego w 1926 r. czy dyrektora państwowego gimnazjum ukraińskiego we Lwowie, zwolennika współpracy z Polakami Iwana Babija (1934 r.).

Niestety, w kwestie szkolne aktywnie angażowały się ukraińskie organizacje nacjonalistyczne (np. Ukraińska Organizacja Wojskowa czy harcerek Płast), które niejednokrotnie wymuszały na młodzieży i ich rodzicach antypolskie zachowania, jak manifestacje przeciwko polskim władzom, odmowa posyłania dziecka do szkoły, nieuzasadnione żądania nauki w języku ukraińskim, niszczenie mienia szkolnego, podręczników, zastraszanie i grożenie pobiciem, a nawet śmiercią polskich nauczycieli. Problemy dotyczące relacji polsko-ukraińskich na płaszczyźnie szkolnictwa obszernie prezentuje Karol Sanojca w swojej publikacji (Sanojca, 2013).

Liczne dokumenty przechowywane w Historycznym Archiwum we Lwowie opisują kwestie, z jakimi przyszło się zmierzyć polskim władzom oświatowym. Pisma autorstwa przedstawicieli społeczeństwa ukraińskiego poruszały np. sprawę narzucania przez polskich księży odmawiania przez dzieci ukraińskie modlitwy w języku polskim. Odpowiednie pisma z prośbą o wyjaśnienie tej sytuacji pochodziły z publicznych szkół powszechnych licznych miejscowości, m.in. w powiecie Zaleszczyki. Źródłem bogatej korespondencji między

¹ Kuratorium obejmowało województwa: lwowskie, tarnopolskie i stanisławowskie. Wkrótce po utworzeniu Kuratorium, 8 września 1921 r. wydzielono województwo krakowskie i utworzono odrębne Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego z siedzibą w Krakowie.

Kuratorium Lwowskim, Radą Powiatową w Zaleszczykach, Buczaczu i Tłumaczu a kierownikami szkół w wymienionych powiatach było zarządzenie MWRiOP z dn. 27 maja 1932 r. dotyczące modlitwy (po polsku) przed rozpoczęciem lekcji i po ich zakończeniu (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 276, s. 4, 5). Po interwencji w tej kwestii biskupa greckokatolickiego Kuratorium wyjaśniło, że rzekoma sprawa nie dotyczy dzieci ukraińskich. Dodatkowo wyjaśniono, że odmawianie modlitwy wyłącznie po polsku w niektórych szkołach *polegało na zbytnej samowolnej gorliwości, której kierownicy (szkół) zaniechali ostatecznie* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 276, s. 27). Dodatkowo w piśmie Rady Szkolnej w Zaleszczykach do Kuratorium stwierdzono, że zażalenie greckokatolickiego Ordynariatu Biskupiego w Stanisławowie w sprawie przymuszania dzieci do odmawiania polskiej modlitwy jest bezpodstawne. Jak napisano, wynika to z *nieprzychylnego stanowiska względem niektórych kierowników szkół, starając się w ten sposób prowadzić przeciwko nim walkę* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 276, s. 24).

Inspektor szkolny w Tłumaczu uzupełnia kwestie odmawiania modlitwy następująco: *skarga greko-katolickiego [!] Ordynariatu Biskupiego w Stanisławowie stoi prawdopodobnie w ścisłym związku ze wzmożoną agitacją w tym kierunku aby w szkołach w których dzieci obrządku rzymsko-katolickiego znajdujące się w mniejszości, odmawiały modlitwę tylko po rusku* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 276, s. 13).

Nagminnym było zakłócanie uroczystości państwowych czy zakończenia roku szkolnego przez dzieci i młodzież ukraińską przy otwartym wsparciu rodziców. Niestety, starsze społeczeństwo, w tym księża greckokatolicy i nauczyciele, negatywnie wpływali na postawy i zachowanie dzieci. Przykładowo w 1933 r. w Brodach ksiądz greckokatolicki Adrian Zafirowski *podczas nauki religii czynił wyrzuty greko-katolickim [!] dzieciom, że brały udział w zabawie szkolnej* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 294, s. 1), która została zorganizowana przez zarządy brodzkich szkół powszechnych w godzinach popołudniowych w sali miejscowego Towarzystwa Muzycznego.

Wyjaśnieniu tej sprawy poświęcono dużo czasu, wskazując jednocześnie na inne antypolskie zachowania księdza Zafirowskiego, który, jak oceniono, *jest zaciętym szowinistą ukraińskim nienawidzącym wszystko co polskie. Nienawiść swoją przenosi nawet na teren religijny* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 294, s. 1).

Liczna korespondencja w sprawie zachowania księdza, a przede wszystkim wychowania dzieci ukraińskich kończyła się wnioskiem o przeniesienie ks. Zafirowskiego w stan spoczynku (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 294, s. 11). Z dokumentów wynika, że ksiądz korzystał z każdej okazji, aby zademonstrować swój negatywny stosunek do polskich władz szkolnych, jak np. w kwestii przygotowywania dzieci do wykonywania nawet w cerkwi zakazanych pieśni ukraińskich.

Nagminnym było zakłócanie nabożeństw. W dokumentach archiwalnych znajduje się opis wydarzenia, które miało miejsce 15 czerwca 1934 r. w cerkwi

w Brodach. W tym dniu chór gimnazjalny w trakcie mszy zaśpiewał zakazaną ukraińską pieśń. Dalsze jej wykonywanie zostało przerwane przez tajną policję. Pieśń tę zaintonowano w czasie, gdy dzieci śpiewały po rusku *Boże coś Polskę*. W licznych protokołach z przesłuchań świadków opisanego zajścia (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 294, s. 14–21) wylania się obraz napiętych stosunków między Polakami i Rusinami i wykorzystywania instytucji szkoły do realizacji własnych narodowych zadań. W podsumowaniu zajścia w Brodach inspektor szkolny podkreślił, że *przeszkadzali U.O.N-owcy, śpiewając inną pieśń ukraińską* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 294, s. 24). Do takiej formy zakłócenia nabożeństwa nawoływał wymieniony wyżej ksiądz, który wiedział o przygotowaniach do wykonania pieśni m.in. na podstawie prowadzonych prób w klasach. Inspektor szkolny zwrócił uwagę, że nowy program śpiewu dla szkół powszechnych na s. 15 przewiduje naukę: *Boże coś Polskę*. Pieśń ta w tłumaczeniu ukraińskim zamieszczona była w „bukwarze”.

Powyższa sprawa w efekcie nie została rozstrzygnięta. Kolejną instancją badającą przebieg zajęć w Brodach było Kuratorium we Lwowie, które w podsumowaniu dochodzenia wskazało na uchybienia ze strony polskich nauczycieli i brak dobrej woli ze strony cerkwi. Przy okazji rozpatrywania powyższych wydarzeń Kuratorium podjęło kwestię wykonywania w wielu miejscowościach przez młodzież szkolną ukraińskiej pieśni *Boże Welykiyj Jedynyj*, utworu o wyraźnie politycznym charakterze, który nie posiadał aprobaty władz szkolnych.

Podobne sytuacje jak odnotowana w Brodach miały miejsce również w innych miejscowościach. Na przykład we wsi Konty (pow. Złoczów) kierownik miejscowej szkoły powszechnej podsumował stosunek kleru grekokatolickiego do wykonywania pieśni *Boże coś Polskę*. Stwierdził, że zachowanie *ilustruje dosadnie zaciętrzewienie i wrogie stanowisko do Państwa Polskiego. Kler ten rozciąga swój zgubny wpływ na młodzież szkolną, deprawując jej duszę w czasie nauki religii, za co otrzymuje ze Skarbu Państwa wynagrodzenie* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 294, s. 32).

Ukraińska społeczność bojkotowała polską szkołę. Popularną formą była nieobecność dzieci na zajęciach szkolnych. Podobne sytuacje odnotowano w wielu miejscowościach m.in. województwa tarnopolskiego. W piśmie Urzędu Wojewódzkiego w Tarnopolu do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych z lutego 1934 r. można przeczytać, że powodem absencji dzieci w Kobyli (pow. Zbaraż) był bojkot szkoły polskiej. Jak informował kierownik szkoły, *na 53 obowiązanych do uczęszczania na naukę z kl. V i VI uczęszcza zaledwie 23 dzieci* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 1413, s. 15). W trakcie wyjaśniania przyczyny negatywnego stosunku do polskiej szkoły okazało się, że sprawcą takiej postawy wielu rodziców był nauczyciel miejscowej szkoły Matwiej Szafranski.

Podobną sytuację odnotowano we wsi Pawłowo (pow. brzeżański). Bojkot szkoły łączył się z niechęcią do nauki języka polskiego i żądaniami ludności ukraińskiej domagającej się nauki wyłącznie w języku ruskim. Sprawy językowe z jednej strony stanowiły trudne do rozwiązania kwestie, z drugiej – władze

szkolne starały się je pozytywnie rozstrzygać, zgodnie z postulatami społecznymi. Dokumentacja dotycząca tych kwestii przedstawia skomplikowane relacje na płaszczyźnie nauki w języku ojczystym. Przykładowo w lipcu 1925 r. w gminie Dereżyce (pow. drohobycki) rodzice złożyli odpowiednie deklaracje odnośnie języka. Na tej podstawie postanowiono, że w jednoklasowej szkole powszechnej w Dereżycach będzie prowadzone nauczanie dwujęzyczne. Z dokumentacji wynika, że wcześniej nauka odbywała się po polsku. Decyzje władz szkolnych jednak nie zadowalały społeczności ukraińskiej, której przedstawiciele niejednokrotnie organizowali napady na dzieci szkolne, bądź artykułowała swój negatywny stosunek do nauczycielki (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 2397, s. 1). Na podstawie dochodzenia podjętego przez Inspektorat Szkolny wskazano, że miejscowa ludność polska jest mocno zruszczona, mało aktywna i taka postawa sprzyja wrogim zachowaniom Ukraińców.

Kwestie dotyczące języka nauczania pojawiały się również m.in. przy zmianie struktury organizacyjnej szkoły. W dokumentach zachowane są liczne przykłady miejscowości, w których strona polska i ukraińska starały się uzasadnić swoje prawo do wprowadzenia języka państwowego bądź ukraińskiego. W przypadkach uczęszczania do szkoły dzieci obu narodowości decydowano o stosowaniu języka polskiego i mniejszości ukraińskiej. Dokument z 28 I 1925 r. zawiera informacje o jednoklasowej szkole powszechnej w Michałowicach (pow. drohobycki), w której językiem wykładowym był ruski (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 2030, s. 1–2). Ze względu na liczbę dzieci postanowiono podnieść stopień organizacyjny szkoły, przekształcając ją na dwuklasową. W takich okolicznościach rodzice (bądź opiekunowie) byli zobowiązani do złożenia odpowiednich deklaracji, zawierających wskazanie języka, w którym winno odbywać się nauczanie. We wspomnianej miejscowości mieszkało 1257 osób, w tym 428 mieszkańców narodowości polskiej, 824 narodowości ruskiej i 5 narodowości żydowskiej. Z analizy dokumentów wynika, że w 6 deklaracjach (na 10 dzieci) zażądano języka polskiego, a w 82 deklaracjach dla 102 dzieci – języka ruskiego. Po przesłuchaniu osób *żądających języka ruskiego, 11 deklarantów zmieniło swoje żądania (dla 16 dzieci) na nauczanie po polsku i rusku, 25 deklarantów na 36 dzieci zażądało wyłącznie języka ruskiego w omawianej szkole. Unieważniono z różnych powodów 23 deklaracje ruskie, zaś nie zgłosiło się do przesłuchania 23 deklarantów ruskich na 27 dzieci* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 294, s. 4). Ostatecznie od 1 września 1925 r. dwuklasowa szkoła powszechna w Michałowicach realizowała nauczanie dwujęzyczne.

Sprawy językowe dotyczące szkoły w jednej miejscowości niejednokrotnie trwały wiele lat. Przykładem może być szkoła powszechna, początkowo jednoklasowa, w Sawczyźnie (pow. Sokal), w której do roku 1925 językiem nauczania był ruski. Rada szkolna powiatowa w Sokalu pismem z 7 VII 1925 r., kierując się deklaracjami rodziców, podjęła decyzję o wprowadzeniu wyłącznie języka państwowego (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 2881, s. 1). Najprawdopodobniej jednak zmieniono decyzję i szkoła była dwujęzyczna. Z dokumentu datowanego na 1928 r. wynika, że *pozostawiono dwujęzyczne nauczanie w tej szkole* (CPAH,

KOSL, f. 179, op. 2, nr 2881, s. 4) na podstawie 31 deklaracji za językiem ruskim i 17 za polskim. Ogółem dzieci w wieku szkolnym było 66. W 1933 r. społeczność ukraińska wystąpiła z wnioskiem o zmianę języka nauczania wyłącznie na ukraiński. Wniosek ten został potraktowany odmownie. Powołano się na rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z 29 listopada 1930 r. w sprawie zmiany ustawy z 31 lipca 1924 r., w której wskazano, że *zmiana języka nauczania może nastąpić nie wcześniej niż po 7 latach, licząc od daty uprawomocnienia się ostatniego orzeczenia, ustalającego język nauczania w danej szkole* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 2881, s. 26). Ostatnie orzeczenie w tej kwestii dla szkoły zostało wydane pismem w 1928 r. W kolejnych latach trwała korespondencja między władzami szkolnymi a mieszkańcami Sawczyna, którzy usiłowali wywrzeć nacisk na Kuratorium ws. zmiany poprzednich decyzji i wprowadzenia wyłącznie języka ruskiego (ukraińskiego) (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 2881, s. 46).

Szkoły dwujęzyczne powstawały niejednokrotnie z dwóch funkcjonujących w danej miejscowości (polskiej i ruskiej). Władze szkolne starały się połączyć odrębne placówki ze względów oszczędnościowych, ale również zakładając, że wspólne nauczanie i wychowanie dzieci zaowocuje przełamywaniem barier między obiema narodowościami. Niejednokrotnie byli to sąsiedzi, którzy mieszkali obok siebie, razem niejednokrotnie pracowali w polu czy obchodzili uroczystości. Wydawało się, że wspólna szkoła umocni pozytywne relacje polsko-ukraińskie. Jednak w wielu wypadkach na terenie szkoły dochodziło do chuligańskich wybryków ze strony uczniów Ukraińców. W szkole powszechnej w Hujsku (pow. Dobromil) starsi uczniowie narodowości ukraińskiej zabraniali młodszym Polakom mówić w języku ojczystym i zmuszali biciem do wykonywania ćwiczeń na komendę w języku ukraińskim (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 645, s. 2). W dochodzeniu podjętym przez władze szkolne w Przemyślu całe zajście zminimalizowano, próbując nadać wydarzeniom wręcz zabawowy charakter. Równocześnie w szerokiej korespondencji między Inspektorem Szkolnym w Przemyślu, kierownictwem szkoły (kierownik Ukrainiec) i Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego pojawiła się kwestia nauczycieli Polaków. Wskazano na jedną z nauczycielek, o której napisano, że *na sprawy narodowe mało czuła* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 645, s. 17). Z pisma wynika również, że we wcześniejszym miejscu pracy w Piątkowej nie przeciwstawiała się wytężonej pracy tamtejszych nauczycieli w duchu ukraińskim. *Osobiście mało interesowała się pracą społeczną i podtrzymywaniem polskości wśród miejscowych rodzin polskich* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 645, s. 17).

Sporne kwestie języka nauczania trwały wiele lat. Przykładowo w 1925 r. w Weldzirzu (pow. Dolina) pracowały dwie szkoły, które były położone od siebie w odległości 200 metrów. Obie miały problemy lokalowe. Szkoła polska zajmowała w wynajętym budynku dwie izby szkolne, ukraińska korzystała z dwóch drewnianych budynków z trzema izbami, krytych lichymi deskami. Wstępnie zaproponowano połączenie obu szkół w jedną, sześcioklasową (CPAH, KOSL,

f. 179, op. 2, nr 363, s. 27). Ostatecznie w 1928 powstała szkoła czteroklasowa, w której w sprawie języka nauczania zostały złożone (zgodnie z prawem) odpowiednie deklaracje od rodziców uczniów: za polskim językiem nauczania wpłynęło 44 deklaracji dla 44 dzieci, za językiem ruskim 46 deklaracji dla 62 dzieci (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 363, s. 27). W tej sytuacji funkcjonowała szkoła dwujęzyczna. Dwa lata później (1928 r.) gmina rozpoczęła starania celem wybudowania nowego budynku szkoły, gdyż istniejący groził zawaleniem (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 363, s. 49). Korespondencja w sprawie wzniesienia nowego budynku trwała jeszcze do roku 1936, a budowa dotyczyła już szkoły siedmioklasowej w Wełdzirzu (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 363, s. 84).

Powyższe przykłady, ilustrujące niejednokrotnie kwestie sporne między ludnością polską a ukraińską, ukazują, jak trudna była droga do porozumienia obu narodów. Kompromisowi zagrażały akcje propagandowe Ukraińców, a przede wszystkim ich działania antypaństwowe, akty sabotażu i terroru wymierzone w polską szkołę, nauczycieli i urzędników. Na przykład w 1935 r. inspektorat szkolny w Samborze wydał okólnik w sprawie wystąpień antyszkolnych na terenie szkół (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 226, s. 1). W piśmie zwraca się uwagę kierownikom szkół, aby reagowali na działania osób niepowołanych, które przeciwdziałają pracy wychowawczej szkoły, i zalecano gronu nauczycielskiemu, aby *swoją postawą, spokojem, umiarem i taktem umiało odpowiednio zachować się wobec zaistniałego faktu, kwalifikującego się na antypaństwowe czy anty szkolne wystąpienie* (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 226). Sprzeciw wobec polskiej szkoły ale i państwu polskiemu przybierał różne oblicza. Przykładowo dwa lata później m.in. do Starosty Powiatowego w Drohobyczu nadesłano pismo w sprawie usunięcia godła państwa i portretu marszałka Piłsudskiego w szkole czteroklasowej w Bolechowcach (CPAH, KOSL, f. 179, op. 2, nr 226, s. 2). Nie był to odosobniony przypadek. W takich sytuacjach odpowiedzią polskich władz oświatowych było niewydawanie świadectw szkolnych, zamykanie szkół ukraińskich, zakaz działalności organizacji jak np. „Płasta”, przenoszenie nauczycieli Ukraińców reprezentujących postawy antypolskie, w końcu procesy sądowe wytaczane organizatorom i uczestnikom przestępstw.

Na ziemiach Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego (powołanego 3 maja 1922 r.)² problemy dotyczące szkolnictwa dla mniejszości białoruskiej i litewskiej miały odmienny charakter od opisywanych na Kresach południowo-wschodnich (Iwowskie). Wynikało to ze składu narodowościowego, a przede wszystkim z potencjału edukacyjnego Białorusinów, w przeważającej liczbie mieszkańców wsi i analfabetów. Z kolei Litwini zamieszkiwali w większości na terenach Litwy Kowieńskiej.

² W 1927 z Okręgów Szkolnych Białostockiego i Poleskiego wydzielono województwo nowogródzkie, które włączono do Okręgu Wileńskiego (rozporządzenie Ministra WRiOP z 24 lutego 1927 o zmianie granic okręgów szkolnych białostockiego, poleskiego i wileńskiego (D.U. 1927, nr 20, poz. 155–157). W 1937 r. na mocy rozporządzenia Ministra WRiOP z 15 maja 1937 r. nastąpiła zmiana granic Okręgu Szkolnego Wileńskiego, który poszerzono o cztery powiaty woj. białostockiego: augustowski, grodzieński, suwalski i wołkowyski.

Ustalenie liczby Białorusinów nie jest proste. Spis z 30 września 1921 r. wskazuje, że przykładowo w woj. nowogródzkim było 54% Polaków i 37,8% Białorusinów. Z kolei statystyka wyznaniowa stwierdza dla tego samego województwa, że prawosławnych było 51,2%, a rzymskich katolików 39,4%. Z danych statystycznych można odczytać wnioski, że podający się za Polaków i w dużej części prawosławnych to osoby o powierzchownej świadomości narodowej.

Dorobek edukacyjny Białorusinów na ziemiach zachodnich guberni Rosji był nikły. Władze rosyjskie starały się włączać dzieci białoruskie do szkół rosyjskojęzycznych. Ze strony Białorusinów nie było znaczącego sprzeciwu wobec takiej polityki rosyjskich władz. Taką postawę należy wiązać z niską świadomością narodową Białorusinów i znikomą znajomością przez nich języka ojczystego. W zaborze rosyjskim po 1905 r. działało kilka białoruskich szkółek. Była to inicjatywa między innymi białoruskiego poety Mikołaja Mickiewicza (piszącego pod pseudonimem Taras Huszcza), który skupił wokół siebie grono młodych nauczycieli białoruskich, organizatorów pierwszych tajnych szkółek ludowych (Srokowski, 1924a, s. 11). Sytuacja szkolnictwa białoruskiego poprawiła się w latach okupacji niemieckiej. Wtedy to Białoruski Komitet Pomocy zorganizował w Wilnie kurs dla nauczycieli, a władze niemieckie w Świsłoczy na Grodzieńszczyźnie seminarium nauczycielskie, w ramach którego w ciągu kilku miesięcznych kursów miały być przygotowane kadry pedagogiczne. Jak pisze F. Śliwiński, *szkoły białoruskie obecnie chłop tutejszy uważać będzie jeno jako przejściowe do szkoły rosyjskiej z tego względu, że szkoła ta była mu najbliższą, że wierzy jeszcze czasami podszeptom działaczy rosyjskich o powrocie pod opiekuńcze skrzydła państwowości rosyjskiej i że dotąd jeszcze nie jest pewien, nie widzi w miastach i miasteczkach trwałych solidnych podwalin tej nowej dla niego kultury polskiej* (PLAH, f. 1135, op. 13, nr 243, s. 14–15).

Po 1918 r. w kwestii szkolnictwa białoruskiego polskie władze prowadziły politykę chwiejną i niezdecydowaną: od dążenia do całkowitej likwidacji, po intensywne wspieranie jego rozwoju. Po utworzeniu Litwy Środkowej Departament Oświaty doprowadził do założenia 186 szkół powszechnych i seminarium nauczycielskiego w Borunach (rozpoczęło działalność jesienią 1921 r., zamknięto je w 1922 r.). Lecz wkrótce polityka szkolna uległa rewizji, a jej wynikiem było ograniczenie liczby szkół białoruskich do 36. Na początku 1922 r. pozwolono na założenie białoruskich kursów pedagogicznych w Wilnie. Miało to być czteroletnie seminarium nauczycielskie z programem ogólnokształcącym oraz przedmiotami pedagogicznymi (LCVA, f. 31, op. 1, nr 1, s. 29–31). W tym samym czasie dla 250 nauczycieli białoruskich utworzono kursy dokształcające, ale aż w Krakowie.

Niezdecydowana polityka wobec szkolnictwa białoruskiego wynikała z podobnej postawy MWRiOP. Brak stabilizacji szkolnictwa mniejszościowego wynikał z braku przygotowania ogólnej koncepcji miejsca szkolnictwa niepolskiego w strukturze oświaty w II RP.

Znaczącym problemem na ziemiach północno-wschodnich był fakt nieznamomości (lub słabej znajomości) języka białoruskiego wśród kresowej społeczności. W funkcjonujących szkołach lekcje prowadzono po rosyjsku. Podobnie było w szkołach białoruskich uruchamianych bez odpowiedniego zezwolenia inspektoratu szkolnego. Niejednokrotnie też zwracano uwagę, że w tych szkołach lekcje prowadzili nauczyciele bez odpowiednich kwalifikacji. Władze oświatowe stanęły wobec licznych problemów, jak respektowanie zakazu nauki po rosyjsku, obligowanie organizatorów nielegalnych szkół do uzyskania odpowiedniej rejestracji (pozwolenia) na funkcjonowanie oraz konieczność uruchomienia różnych form nauki języka białoruskiego.

Fakt funkcjonowania szkół białoruskich bez odpowiedniego potwierdzenia przez władze szkolne wnikał przede wszystkim z nieznamomości przepisów. Do założenia, następnie rejestracji szkoły wymagano wskazania organizatora, miejsca usytuowania szkoły oraz nazwiska nauczyciela i poziomu jego przygotowania pedagogicznego. Szkoła – w tym przypadku białoruska – od momentu uzyskania zgody na funkcjonowanie znajdowała się pod kontrolą polskich władz oświatowych. Liczba białoruskich placówek nie zadawała białoruskich działaczy, którzy dążyli do zakładania prywatnych szkół powszechnych. Organizowane szkoły pracowały przede wszystkim w środowisku wiejskim, zamieszkanym przez Białorusinów.

Biorąc pod uwagę strukturę rozsiedlenia tej ludności, były to małe osady, folwarki czy wioski, a mała liczba dzieci wymuszała niską organizację szkoły, najczęściej jednoklasową. Z kolei założyciele wspomnianych powyżej szkół lekceważyli polskie prawo szkolne, doszukując się rozwiązań ograniczających rozwój szkolnictwa z językiem białoruskim. Biorąc pod uwagę, że znajomość ojczystego języka była na niskim poziomie, można przypuszczać, że w nowopowstałych szkołach nauka była prowadzona w języku rosyjskim, na co władze polskie nie wyrażały zgody.

Nie ulega wątpliwości, że brak konsekwentnej polityki szkolnej państwa polskiego wobec mniejszości (nie tylko białoruskiej) sprawiał, że relacje polsko-białoruskie były trudne. Niekorzystnie na kondycję szkolnictwa mniejszościowego na terenie województw północno-wschodnich wpływały też zmiany granic województw i powiatów, znoszenie kuratoriów i zmiany granic podlegających im obszarów. Do tego nowi urzędnicy, często nierozumiejący specyfiki narodowościowej tego regionu, nie znając się na sprawach szkolnych i oświatowych, wprowadzali swoimi decyzjami i działaniami chaos i bałagan w szkolnictwie.

W IIRP funkcjonowało kilka białoruskich gimnazjów. Były to szkoły w Wilnie (założona w 1919 r.), Grodku Wilejskim (1920 r.) oraz w Radoszkowiczach i Nowogródki (obie założone w 1921 r.). W 1921 r. zorganizowano też prywatne gimnazjum koedukacyjne w Nieświeżu, które trzy lata później przeniesiono do Klecka (funkcjonowało do 1930 r.). Analizując dokumentację ostatniego z wymienionych gimnazjów, można wskazać na sporne kwestie między polskimi władzami szkolnymi a organizatorami wspomnianej szkoły. Podstawowym

problemem był wnioskowany przez założyciela postulat nauki w języku rosyjskim. Językiem białoruskim posługiwała się część inteligencji (która stanowiła nikły procent społeczeństwa białoruskiego), świadoma swych korzeni historycznych. Zdecydowana większość mieszkańców ziem północno-wschodnich posługiwała się językiem rosyjskim bądź „tutejszym”. Kwestie językowe sprawiały, że chociaż władze polskie nie godziły się na uruchomienie szkoły, w której językiem nauczania miał być rosyjski, to musiały brać pod uwagę to, że np. większość gimnazjalistów posługiwała się językiem rosyjskim. Rozwiązaniem była tymczasowa zgoda na pozostawienie w klasach starszych języka rosyjskiego, w młodszych był to białoruski.

Wnioski środowiska białoruskiego o szkoły rosyjskojęzyczne były konsekwencjami wieloletniej rusyfikacji. Z drugiej strony cerkiew prawosławna usiłowała zapewnić sobie wpływy wśród ludności białoruskiej i narzucała swoją wolę w sprawach językowych. Należy również zwrócić uwagę, że animatorzy białoruskiego życia kulturalnego agitowali na rzecz szkoły białoruskiej, lecz – jak zauważył jeden z inspektorów – *zgoda lokalnej społeczności na funkcjonowanie szkoły białoruskiej wynikała z obawy, że władze polskie zorganizują szkołę polską, i w nadziei, iż nauczyciel Białorusin obejdzie prawo i będzie nauczał po rosyjsku* (Walasek, 2006a, s. 126).

Według J. Korneckiego w roku 1927/1928 w Polsce działały 72 szkoły powszechne z językiem białoruskim, w których uczyło się 7629 uczniów. Jednak tylko w 26 uczono wyłącznie po białorusku, a w 46 częściowo po polsku i białorusku. Według M. Falskiego w tym samym roku na 115 tys. dzieci białoruskich około 40 tys. (tj. 30%) nie uczęszczało do szkoły z powodu jej braku (Kornecki, 1929, s. 14). Z kolei w 1930/1931 funkcjonowały 62 szkoły białoruskie. Szczegółowe usytuowanie tych szkół przedstawia się następująco: w woj. wileńskim – 11 szkół białoruskich, 26 –utrakwistycznych, woj. nowogródzkie – 10 szkół białoruskich i 18 utrakwistycznych. Szkół średnich (gimnazjów) *było najwięcej w 1922 r. mianowicie 5 (Wilno, Nieśwież, Nowogródek, Gródek, Radoszkowice)* („Oświata Polska”, 1931, s. 190). Po zamknięciu placówek w Radoszkowicach i nowego gimnazjum w Klecku – z powodu *wpływów bolszewickich oraz upadku gimnazjum w Nieświeżu i Gródku* („Oświata Polska” 1931, s. 191), w 1931 r. działały już tylko dwie tego typu placówki: w Wilnie i Nowogródku, które prowadzone były przez Towarzystwo Białoruskiej Szkoły. Po zawieszeniu stowarzyszenia z powodu prowadzonej przez nie działalności politycznej skierowanej przeciw państwu prowadzenie szkół przejęły szkolne komitety rodzicielskie. Od 1928/1929 r. oba gimnazja otrzymały prawa publicznych szkół i państwo opłacało część etatów nauczycielskich. Na przestrzeni lat liderzy białoruscy zabiegali o zwiększenie liczby szkół powszechnych z wykładowym językiem białoruskim.

Dopiero w maju 1939 r. ówczesny minister WRiOP Wojciech Świątosławski przyjął delegację białoruską, obiecując im szybkie rozmowy na temat szkolnictwa białoruskiego (Gomółka, 1995, s. 112).

Na Kresach północno-wschodnich mieszkali również Litwini. Stanowili oni stosunkowo nieliczną grupę mieszkańców (większość zamieszkiwała Litwę Kowieńską), ale byli zdecydowanie aktywniejsi na polu szkolnictwa niż Białorusini. Było to m.in. zasługą prężnie działającego litewskiego towarzystwa „Rytas”, które inicjowało powoływanie szkół, kwalifikowanych przez władze polskie jako nielegalne.

Początkowo w planach organizacyjnych Zarządu Cywilnego Ziem Wschodnich przewidywano powoływanie publicznych szkół litewskich, lecz pojawił się problem – znany w całym szkolnictwie – brak wystarczającej liczby wykwalifikowanych nauczycieli.

W 1922 r. aktywność towarzystwa „Rytas” doprowadziła do uruchomienia w regionie starostwa święciańskiego 22 prywatnych szkół litewskich, które obejmowały nauką od 25 do 43 uczniów każda (Walasek, 2014, s. 345). Niestety były to szkoły o najniższym stopniu organizacyjnym (jednoklasowe) i pracowały bez odpowiedniego pozwolenia polskich władz oświatowych. Wiele z tych placówek było wspieranych finansowo przez rząd Litwy Kowieńskiej oraz litewską emigrację, zamieszkującą przede wszystkim Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Na podstawie materiałów archiwalnych można stwierdzić, że szkoły białoruskie i litewskie niejednokrotnie stawały się miejscem propagandy komunistycznej czy agitacji antypolskiej. Fakty powoływania nielegalnych szkół litewskich były odnotowywane przez inspektorów szkolnych. Przykładem mogą być szkoły m.in. w Jurkiancach czy we wsi Dziegciany (gm. Olkiennicka), w której *mieszkanca tejże wsi i właścicielka domu tejże wsi nielegalnie uczy dzieci tylko po litewsku i prowadzi agitację przeciw rządową i przeciw tutejszej szkole rządowej* (LCVA, nr 178). W jednym z raportów (1925) odnotowano m.in. zaangażowanie sołtysa wsi Ogrodniki w agitację przeciw posyłaniu dzieci do szkoły polskiej. Działalność sołtysa zyskała znaczące poparcie mieszkańców wsi – Litwinów, którzy zainteresowani byli nauką dzieci w języku ojczystym. W kolejnym roku odnotowano m.in. nielegalną naukę po litewsku we wsi Dubicze (gm. koniawska), którą realizowała młoda nauczycielka (lat 18) Maria Sinicówna, jak stwierdzono, z ramienia Towarzystwa „Rytas”. W ślad za raportami o nielegalnej nauce pojawiły się meldunki o nielegalnym przekraczaniu przez wymienioną granicy z Polski do Litwy i z powrotem. Uznano, że częste, nielegalne przekraczanie granicy polsko-litewskiej może wskazywać na szkodliwą działalność dla państwa polskiego, tym bardziej że *pod względem politycznym jest nader wrogo usposobiona do Państwa Polskiego* (LCVA, nr 225).

Jednak można też wskazać na miejscowości, gdzie mniejszość litewska podejmowała działania zgodne z polskim prawem szkolnym. Przykładowo w tym samym 1922 roku w gminie Moduciska (pow. święciański) naukę po litewsku prowadzono w 14 miejscowościach, w szkołach jednoklasowych (w wynajętych na te cele lokalach), pracujących na podstawie odpowiedniej akceptacji Inspektora Szkolnego, który pełnił nadzór nad realizacją programu nauczania i wychowania. We wspomnianych szkołach uczyło się od 39 do 50 dzieci (LCVA, nr 687).

W 1936 r. opublikowany został memoriał wojewody wileńskiego Ludwika Bociańskiego (*Ścisłe tajny memoriał...*, 1939)³, w którym wiele miejsca poświęcono m.in. zagadnieniom szkolnictwa litewskiego, zarówno powszechnego, jak i średniego. Program zakładał całkowitą likwidację prywatnego szkolnictwa litewskiego, przy utworzeniu w jego miejsce szkół publicznych – wg ustawy z 1924 r. – dwujęzycznych bądź wprowadzenia języka litewskiego jako przedmiotu nauczania.

Przez cały okres międzywojenny władze polskie usiłowały rozwiązać problem funkcjonowania szkoły z ojczystym językiem dziecka. Jedną z prób były trzy ustawy z 1924 r., dopuszczające w ograniczonym stopniu używanie języków: białoruskiego, litewskiego i ukraińskiego w kresowych szkołach (Dz.U. RP nr 73, poz. 724; Dz.U. RP nr 78, poz. 724; Dz.U. RP nr 79, poz. 766). Ustawa szkolna, tzw. Grabskiego, przewidywała dla ludności o niskiej świadomości narodowej szkołę polską, a dla ludności o wykrystalizowanym poczuciu narodowej tożsamości szkołę dwujęzyczną. Program Grabskiego przewidywał w związku z tym zwiększenie liczby szkół polskich i ograniczenie tych z językiem mniejszości. Stąd np. liczba szkół białoruskich w województwach: wileńskim, nowogródzkim i grodzieńskim systematycznie zmniejszała się. Lecz, jak pisał K. Srokowski, taka polityka oświatowa nie przynosiła większych sukcesów. Według autora *nauka w polskim języku wykładowym, którego dzieci nie rozumieją i w którym poza szkołą nie mogą się ćwiczyć, redukuje się do mechanicznego wyuczenia abecadła i recytowania różnych wierszyków* (Srokowski, 1924b, s. 187).

Z kolei w przekonaniu Grabskiego ustawa służyła integracji wielonarodowościowego społeczeństwa i interesom państwa polskiego. Akcent w ustawie został położony na organizację szkoły państwowej, wspólnej dla dzieci polskich i niepolskich, która miała uczyć tolerancji dla „innych” i współdziałania na rzecz II RP.

Intencje rządu polskiego w kwestii rozwiązania nauki dla mniejszości narodowych generowały jednak opór przede wszystkim Ukraińców (KOS Lwowskiego) i Litwinów (KOS Wileńskiego).

Sprawy nauczania i wychowania od przełomu lat 20. i 30. miały coraz bardziej polityczny kontekst, który zagrażał państwu polskiemu. Szkoła stawała się areną sporów, konfliktów i terrorystycznych działań, które prowadziły z kolei do rewizji polityki mniejszościowej przez władze polskie.

Do wybuchu II wojny światowej problemy funkcjonowania szkolnictwa dla mniejszości narodowych nie zostały ostatecznie rozwiązane. Trudno było o dialog, biorąc pod uwagę politykę oświatową państwa polskiego i częste antypolskie postawy mniejszości.

³ Memoriał w rozdz. II podnosił kwestie szkolnictwa prywatnego, języka litewskiego w szkołach państwowych, zakładach wychowawczych i opiekuńczych, bursach i internatach, wyższych uczelniach, nauczania domowego, podręczników, kursów, bibliotek i czytelni, opanowania języka litewskiego przez nauczycielstwo. (*Ścisłe tajny memoriał...*, 1939, s. 30–41).

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

- Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie (CPAH)
Zespół Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego (KOSL), f. 179, op. 2
nr 276: Sprawa dotycząca zmuszania dzieci ukraińskich do modlitwy w języku polskim, s. 4,5; Rada Szkolna Powiatowa w Tłumaczu do KOS we Lwowie, 8 stycznia 1932 w sprawie modlitwy w szkołach, s.13;
nr 294: Starosta Brodзки do Inspektora Szkolnego w Brodach. Sprawa o antypolskich i antyukraińskich wystąpieniach dzieci początkowych szkół w m. Brody i wsi Konty 1933–1935, s. 1; Urząd Wojewódzki w Tarnopolu do KOS we Lwowie (poufne) 28 maja 1934, s. 11; Kierownictwo 7-klasowej szkoły męskiej w Brodach do Inspektora Szkolnego w Złoczowie, 16 czerwca 1934, s. 14–21; Inspektor Szkolny w Złoczowie do KOSL we Lwowie, 14 sierpnia 1934, s. 24; Inspektor Szkolny w Złoczowie do KOSL we Lwowie, 20 sierpnia 1934, s. 26;
nr 1413: Pismo Kuratora Lwowskiego do Ministerstwa WRiOP z 23 III 1934, s. 15;
nr 2397: Kierownik szkoły powszechnej w Pawłowiu do Inspektora Szkolnego w Brzeżanach 25 II 1932, s. 1;
nr 2030: Rada szkolna Powiatowa w Drohobyczu do Rady szkolnej powiatowej w Drohobyczu z 28 I 1925, s. 1–2;
nr 2881: Rada szkolna powiatowa, Sokal 7 VIII 1925, s. 1; Rada szkolna powiatowa, Sokal 29 V 1928, s. 4; W sprawie języka nauczania w Sawczyniu, Lwów styczeń 1933, s. 6; Do Wysokiego Ministerstwa WRiOP w Warszawie przez Inspektorat Szkolny w Rawie Ruskiej. Odwołanie, Sawczyn 8 II 1938, s. 46;
nr 645: Urząd Wojewódzki Lwowski do Pana Kuratora Szkolnego Lwowskiego, Lwów 19 listopada 1937, s. 2; Wykaz grona nauczycielskiego pracującego w szkole II stopnia o 2 nauczycielach w Hujsku, s. 17;
nr 363: Sprawy zatwierdzania dwujęzycznego nauczania w początkowej szkole we wsi Wełdzirzu powiat Dolina 1925–1933. Rada Szkolna Powiatowa do Kuratorium Okręgu Szkolnego we Lwowie, 5 lipca 1938, s. 27; Do Wydziału Powiatowego 6/5 1930, s. 49; Urząd Wojewódzki w Stanisławowie do Zarządu Gminnego w Wełdzirzu (pow. Dolina), 20 lipca 1936, s. 84;
nr 226: Protokoły, korespondencja z szkolnym inspektorem w m. Sambor. Inspektorat Szkolny w Samborze. Okólnik nr 13/35 (poufne), Sambor 18 lutego 1935; Inspektorat szkolny w Samborze do Pana Starosty Powiatowego w Drohobyczu, Sambor 30 sierpnia 1937, s. 2.

Państwowe Litewskie Archiwum Historyczne (dalej PLAH) w Wilnie
nr 243: F. Śliwiński, O szkolnictwie na Białej Rusi, f. 1135, op. 13.

Litewskie Centralne Państwowe Archiwum w Wilnie (dalej LCVA), f. 31, op. 1

nr 1: Departament Oświaty Litwy Środkowej. Korespondencja z szkolnictwem białoruski w Średniej Litwie w sprawie nauczania, nauczycieli. Statut białoruskich pedagogicznych kursów w Wilnie, s. 29–31; f. 55, op. 2;

nr 178: Dział I. Bezpieczeństwo Publiczne. Teczka 36 Sprawy Szkolne 1925. Do Pana Komendanta Posterunku P.P. w Olkiennikach, 24 X 1925;

nr 225: Dział I Bezpieczeństwo Publiczne. Teczka 36. Sprawy Szkolne 1926. Do Starostwa w Lidzie, 20 II 1925; f. 172, op. 1;

nr 687: Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego Rzeczypospolitej Polskiej. Akta Wydziału II. Szkoły Powszechnie 1922.

Opracowania:

Gomółka K. (1995), *Polityka rządów polskich wobec mniejszości białoruskiej w latach 1918–1939*, „Białoruskie Zeszyty Historyczne” nr 2.

Grabowski E. (1921), *Rozwój zaludnienia w Polsce w zestawieniu z innymi krajami według spisu z 30 września 1921 r.*, Warszawa: Polska Składnica Pomocy Szkolnych.

Kornecki J. (1929), *Szkolnictwo dla mniejszości narodowych w Polsce*, Warszawa.

Łossowski P. (1996), *Konflikt polsko-litewski 1918–1920*, Warszawa: KiW.

Maliszewski E. (1923), *Stosunki narodowościowe w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa: Instytut Badań Spraw Narodowościowych w Polsce.

Możdżeń S.I. (1974), *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848–1884*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Papierzyńska-Turek M. (1979), *Sprawa ukraińska w Rzeczypospolitej Polskiej*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Poznański K. (2006), *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

Sanojca K. (2013), *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków: Wydawnictwo Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych oraz Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Towarzystwa Wydawniczego „Historia Iagellonica”.

Srokowski K. (1924a), *Sprawa narodowościowa na kresach wschodnich*, Kraków: Gebethner i Wolff.

Srokowski K. (1924b), *Sprawy narodowościowe na Kresach Wschodnich*, „Przegląd Współczesny” 1924, nr 22.

Szkoły białoruskie w Polsce, „Oświata Polska” 1931.

Ścisłe tajny memoriał wojewody wileńskiego Bociańskiego z dnia 11 lutego 1936, Kaunas (Kowno) 1939.

Walasek S. (2012), „Czas” *periodical as a source of the lifelong education for Galician society in the 19th century*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal” vol. 4 (nr 2).

Walasek S. (2002), *Polska oświata w guberni wileńskiej w latach 1864–1914*, Kraków: (wyd. I – 2002, wyd. II – 2003), Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Walasek S. (2006a), *Edukacyjne aspiracje wielonarodowościowej społeczności na przykładzie ziem północno-wschodnich II Rzeczypospolitej*, w: taż (red.), *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX wiek)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Walasek S. (2006b), *Szkolnictwo powszechne na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1915–1939)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Walasek S. (1996), *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące na ziemiach polskich w latach 1914–1923*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Walasek S. (2014), *Szkolnictwo dla mniejszości płaszczyzną współpracy czy konfliktu? (Rzeczypospolita)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 23.

School system for ethnic minorities in the Second Republic of Poland as exemplified by the School Authorities of the Lvov and Vilnius School Districts

Summary

Aim: The aim of the article is to present the problems of Ukrainian, Belarusian and Lithuanian school system in new educational conditions in the Second Republic of Poland. The leaders of Ukrainian social and cultural life, in particular, did not follow a number of provisions of the Polish school administration. Opposition to organizational and curricular regulations repeatedly took on harsh forms that disrupted the operation of Polish schools and teachers.

Methods: An analysis and archival materials.

Results: An analysis of a number of archival materials shows that representatives of national minorities raised objections and questioned the fact of including their children into the structure of Polish education. The greatest number of protests were related to the restriction of the use of the mother tongue (Ukrainian, Lithuanian and Belarusian) and the inability to implement one's own educational programs.

Conclusions: In the interwar period, the Polish school administration undertook multiple actions also on the statutory level in terms of solving the problems of the functioning of minority education. However, many issues could not be resolved which was the result of the fragmentation of controversial national affairs between various ministries, the hesitant and unstable policy of the Polish Ministry of Education, the polarization of people's attitudes against the background of ideological, social, and neighborhood politics, and the political immaturity of the society. In turn, national minorities, with support in their own cultural and political organizations, rejected the possibility to have a serious dialogue with representatives of the Polish education system.

Keywords: school system for ethnic minorities.

SYLWIA ROMANOWSKA-JONIO

ORCID: 0000-0002-3632-6147

Uniwersytet w Białymstoku



(DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.05)

PRZENIKANIE MYŚLI PEDAGOGICZNEJ MARII MONTESSORI DO WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI ZINTEGROWANEJ

WSTĘP

Rozpatrując zagadnienia wychowania i kształcenia, warto dodać, że okresem przełomowym w rozwoju tych dziedzin był wiek XX. W ubiegłym stuleciu powstało wiele koncepcji mających na celu zrozumienie jednostki i jej potrzeb. Jedną z nich jest pedagogika Marii Montessori – wciąż popularna i pielęgnowana w XXI-wiecznej edukacji oraz wychowaniu. System nauczania M. Montessori współcześnie stanowi jedną z najpopularniejszych alternatywnych form edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Zwierzchowska, 2020, s. 137). Wybitna pedagog głosiła, że wychowanie i kształcenie jest bardziej efektywne, gdy uwzględnia ono naturalną, dziecięcą aktywność, wyzwala umysłowy potencjał oraz gdy charakteryzuje je indywidualne podejście do dziecka. Dzieciństwo stale ewoluuje, a zmiany między innymi w wychowaniu i kształceniu są uzależnione od czynników kontekstowych, które – w zależności od czasu – dynamicznie zmieniają się (Kryńska, 2020, s. 19). W mojej opinii wciąż praktykowaną wiedzę o wychowaniu i edukacji sprzed stulecia należałoby wzbogacić o elementy, które dzisiaj stanowią kontekst w wychowaniu jednostek w wieku szkolnym i przedszkolnym. Elementami tymi są nowe technologie, które coraz silniej oddziałują na rzeczywistość edukacyjną.

Edukacja zawiera w sobie dwa składniki – po pierwsze wydobywanie tego, co wrodzone, po drugie – wtórne kształtowanie tego, co wydobywane jest w ramach konstrukcji umysłu i postaw (Szołtysek, 2013, s. 102). To ogół procesów i zabiegów oświatowych oraz wychowawczych, zamierzonych i okazjonalnych, mogących trwać przez całe życie. Rezultatem tego procesu jest wszechstronny rozwój, wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętności oraz ukształtowanie

wychowanka pod względem moralnym, estetycznym, patriotycznym, zdrowotnym, seksualnym i umysłowym (Czajkowska, 2012, s. 177). Cele budujemy w kontekście aksjologicznym, opierając swoje założenia na tak zwanej triadzie wartości, jakimi są: dobro, piękno i prawda. To na nich, według Marii Braun-Gałkowskiej, należy poszukiwać wartości podstawowych i budować cele szczegółowe. Dzięki nim zwiększamy wiedzę, rozszerzamy horyzonty myślowe i zainteresowania, poszukujemy piękna i relacji z innymi ludźmi (Braun-Gałkowska, 1994, s. 15). Cele są podstawą do projektowania działań z uczniem. Dobrze sformułowany cel pozwala ukierunkować nauczyciela, a następnie ucznia na zdobywane umiejętności niezbędnych do zrozumienia siebie i świata, a także do doboru odpowiednich technik i narzędzi. Skupiając się na celach, które mają budować osobowość ucznia, czyli bazując na wartościach wychowawczych, warto rozpocząć proces dydaktyczny na silnym podłożu wartościowo-moralnym, podłożu, na którym uczeń wie, za czym lub kim podąża i w jakim celu.

Ważnym terminem związanym z nowoczesnymi sposobami kształcenia jest edukacja medialna, definiowana jako ogół czynności teoretycznych i praktycznych, mających na celu racjonalne wykorzystanie środków masowego przekazu, łącznie z komputerami i internetem w kształceniu i wychowaniu dzieci, młodzieży oraz dorosłych (Kupisiewicz, 2018, s. 41). Ma ona służyć rozwojowi umiejętności posługiwania się mediami, zakłada również tworzenie autorskich i innowacyjnych wytworów o charakterze medialnym w nowej przestrzeni edukacyjno-wirtualnej i przyczynia się do rozwoju edukacji obywatelskiej poprzez udział w różnych programach edukacyjno-społecznych. Jednym z nadrzędnych celów tej edukacji jest przeciwstawianie się manipulacji medialnej, rozwój kreatywności i autonomii, promowanie wartości humanitarnych oraz osiąganie specjalistycznych zadań z różnych dziedzin wiedzy (Ogonowska, 2013, s. 119). Osobą wspierającą uczniów w procesie kształcenia i wychowania jest nauczyciel. To on odpowiedzialny jest za przygotowanie do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach i placówkach edukacyjnych (Kupisiewicz, 2018, s. 113). Jego rolą jest przede wszystkim stworzenie uczniom warunków do uczenia się (Szulc, 2019, s. 44). W mojej opinii nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej powinna charakteryzować wszechstronność, chęć do samodoskonalenia się, kreatywność i wiedza, lecz współcześnie powinien on także potrafić połączyć edukację tradycyjną z tym, co proponuje świat XXI wieku – nowymi technologiami.

Celem artykułu jest zaprezentowanie, jak w praktyce edukacyjnej można wykorzystać wartościowe podłoże wychowawcze i pomoce dydaktyczne M. Montessori oraz nowe technologie m.in.: iPady, zestaw edukacyjny Photon i platformę Canva. Nawiążę również do przeprowadzonych przeze mnie badań, których celem było zdiagnozowanie zasięgu wykorzystywania przez nauczycieli nowych technologii w edukacji zintegrowanej. Odpowiem na dwa kluczowe pytania: Czy nauczyciele współcześnie wykorzystują w edukacji nowe technologie? Czy nauczyciele biorą udział w formach doskonalenia (kursach, szkoleniach) dotyczących nowych technologii w edukacji?

NOWE TECHNOLOGIE W EDUKACJI

Użytkowanie nowoczesnych urządzeń w edukacji niesie za sobą ogromny potencjał, ale też niebezpieczeństwo. Aktualnie uczniowie klas podstawowych wychowują się w świecie opartym na technologiach (Andrzejewski, 2017, s. 14). Poznają one ten świat początkowo poprzez obserwację zachowań rodziców, którzy wykorzystują te urządzenia w przestrzeni domowej (Bednarska, 2020, s. 9). Dlatego zadaniem nauczyciela jest wprowadzenie dziecka w świat wartości i pokazanie, jak odpowiedzialnie korzystać z technologii. Należy nie zapominać, że nowe technologie są jedynie instrumentami, które wspierają zrozumienie wielu aspektów naszego świata. Według badań *Rodzice i dzieci wobec zagrożeń dzieci w Internecie* przeprowadzonych przez Fundację Orange i Fundację Dajemy Dzieciom Siłę aż 20% dzieci w wieku od 1 do 2 roku życia ma już kontakt z urządzeniami z dostępem do internetu, z kolei w przypadku 3-latków jest to aż 30% (Fundacja Orange). Według wytycznych przygotowanych przez Amerykańską Akademię Pediatrii i Światową Organizację Zdrowia dzieci do 2 roku życia nie powinny korzystać z nowych mediów. Dzieci od 2 do 6 roku życia mogą spędzać czas przed ekranem do 20 minut dziennie (według WHO dzieci powyżej 2 roku życia 15 minut, a w wieku przedszkolnym 30 minut dziennie). Uczniowie od 6 do 12 roku życia nie powinni przekraczać od 1 do 2 godzin dziennie, natomiast osoby powyżej 13 roku życia około 2–3 godziny dziennie (Fundacja Orange). Warto przestrzegać tych zasad, by wspierać rozwój dziecka. Dlatego wykorzystanie nowych technologii na zajęciach szkolnych powinno być dodatkiem do tradycyjnych form nauczania, atrakcyjnie wspierającym ciekawość poznawczą uczniów.

Termin „nowe technologie” jest interdyscyplinarny. Można o nim mówić w kontekście nauk medycznych, ścisłych, humanistycznych oraz społecznych. Współcześnie rzucone słowo, jak i określenie „nowoczesna edukacja” są coraz częściej wykorzystywane w szkolnictwie. Technologia kształcenia nazywamy organizacją procesu kształcenia i jego realizację przy wykorzystaniu nowych środków i urządzeń, w tym komputerów i internetu (Kupisiewicz, 2018, s. 179). Pod terminem „nowoczesna edukacja” mieszczą się takie zagadnienia, jak: e-learning, ICT/TIK, innowacje w edukacji oraz programowanie (Edunews). Wymienione zagadnienia odwołują się do pożądanych kompetencji XXI wieku. Do nowych technologii i urządzeń komunikacyjnych w edukacji zaliczamy: nowoczesne platformy edukacyjne oraz urządzenia ułatwiające wizualizację opracowywanego materiału, podkreślając wielowymiarowość edukacji i rozszerzając rzeczywistość. Dla nauczycieli i zarządzających placówkami organizowane są programy i projekty kształcenia. W mediach społecznościowych organizowane są webinaria, m.in. te wspierane przez Akademię Cyfrowego Edukatora, tworzone są blogi i strony internetowe poświęcone nowoczesnej edukacji. Inspiracji jest więc wiele, a ilu nauczycieli posługuje się nowymi technologiami na zajęciach szkolnych? Ilu nauczycieli korzysta z form doskonalenia zawodowego w kierunku nowych

technologii? Jakie technologie użytkują nauczyciele przy opracowywaniu materiału szkolnego?

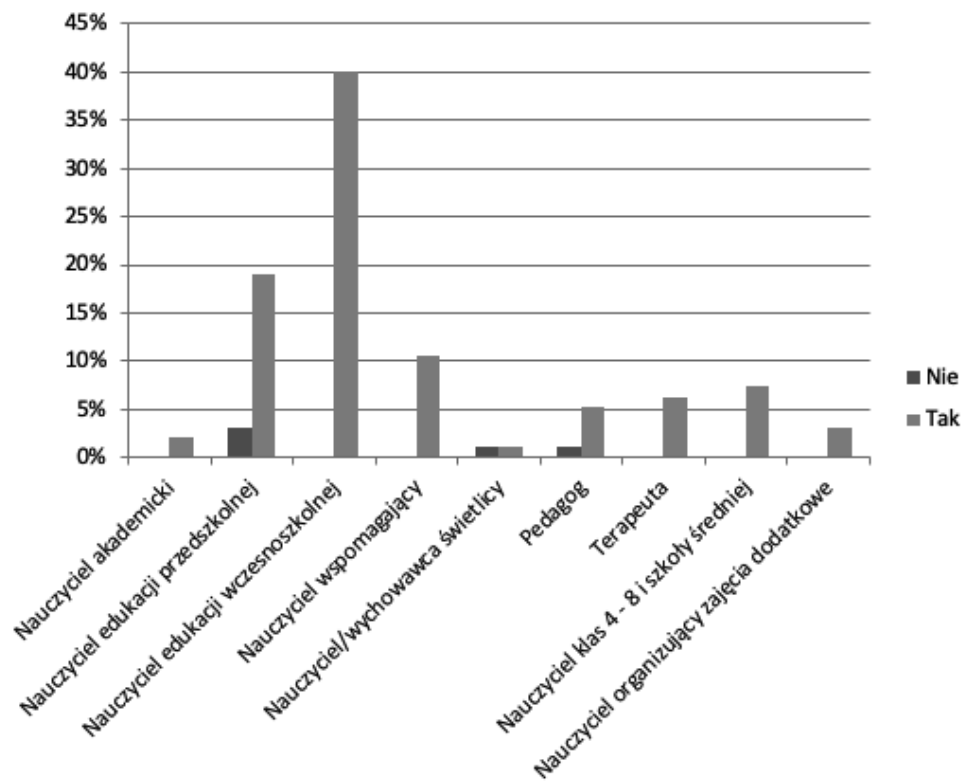
Badana próba obejmowała nauczycieli współpracujących na co dzień z uczniami w różnym wieku szkolnym. Aby odpowiedzieć na pytania niezbędne do rozwiązania problemu badawczego przeprowadziłam badania ilościowe. Posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego. Narzędzie, którego użyłam, to technika ankiety, kwestionariusz ankiety internetowej. Badani wypełniali ankietę za pośrednictwem internetu. Do respondentów dotarłam, udostępniając kwestionariusz ankiety on-line na grupach internetowych i w portalach społecznościowych. Dobór próby był losowy i dobrowolny. W badaniu udział wzięło 95 osób, w tym 96,8% kobiet oraz 3,2% mężczyzn. Jedną ze zmiennych niezależnych była płeć, jednak niereprezentatywność grupy respondentów płci męskiej warunkowała odrzucenie tej zmiennej. Uwzględnionymi w analizie zebranego materiału badawczego zmiennymi niezależnymi uczyniłam więc miejsce zamieszkania i zawód.

Tabela 1.
Socjodemograficzna charakterystyka grupy badanej (N=%)

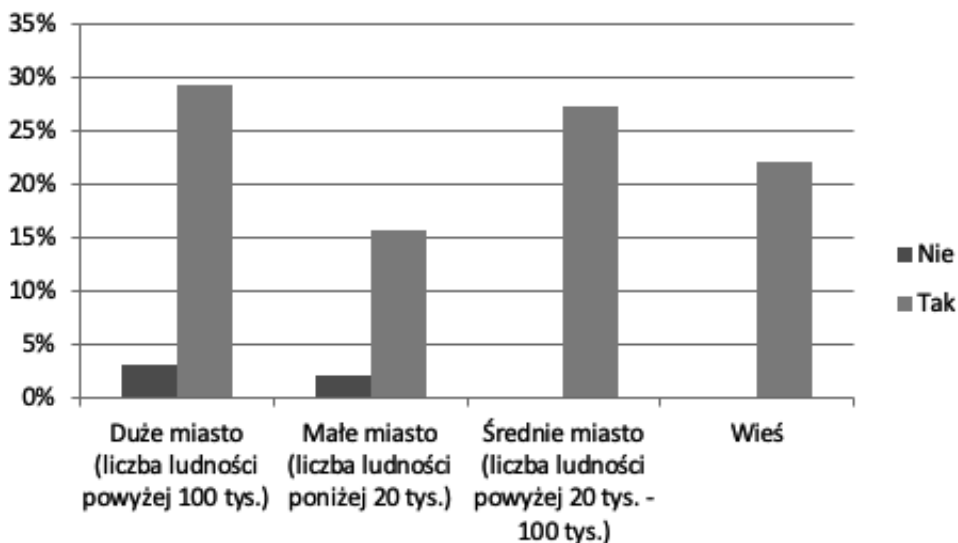
	Wieś	Małe miasto (liczba ludności poniżej 20 tys.)	Średnie miasto (liczba ludności 20–100 tys.)	Duże miasto (liczba ludności powyżej 100 tys.)	Ogółem
Nauczyciel organizujący zajęcia dodatkowe	1,1%	1,1%		1,1%	3,2%
Nauczyciel akademicki		1,1%		1,1%	2,1%
Nauczyciel edukacji przedszkolnej	3,2%	3,2%	10,5%	5,3%	22,1%
Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	10,5%	5,3%	10,5%	13,7%	40%
Nauczyciel klas 4–8 i szkoły średniej	3,2%	1,1%	1,1%	2,1%	7,4%
Nauczyciel wspomagający	2,1%	2,1%	3,2%	3,2%	10,5%
Nauczyciel/wychowawca świetlicy				2,1%	2,1%
Pedagog	1,1%	2,1%	1,1%	2,1%	6,3%
Terapeuta	1,1%	2,1%	1,1%	2,1%	6,3%
Ogółem	22,1%	17,9%	27,4%	32,6%	100%

Grupę badaną stanowiły osoby zamieszkujące obszary wiejskie (22,1%), małe miasta (17,9%), średnie (27,4%) oraz duże miasta (32,6%). W badaniu wzięło udział 3,2% nauczycieli prowadzących zajęcia dodatkowe, 2,1% nauczycieli akademickich, 22,1% nauczycieli edukacji przedszkolnej, 40% edukacji wczesnoszkolnej, 7,4% nauczycieli klas 4–8 i szkoły średniej, 10,5% nauczycieli wspomagających, 2,1% nauczycieli/wychowawców świetlicy, 6,3% pedagogów oraz 6,3% terapeutów (por. tabela 1).

Wykres 1.
Deklarowane korzystanie z nowych technologii w edukacji a wykonywany zawód



Z przeprowadzonych badań wynika, że 90 respondentów (94,7%) wykorzystuje nowe technologie w edukacji. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stanowią grupę nauczycieli najczęściej użytkujących nowe technologie na zajęciach zintegrowanych (40%). Drugą najliczniejszą grupą wykorzystującą technologie cyfrowe w procesie edukacji stanowią nauczyciele edukacji przedszkolnej (19%), a następnie nauczyciele wspomagający (11%). Odpowiedzi przeczące wskazane zostały jedynie w trzech z dziewięciu grup: wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej (3,2%), nauczycieli/wychowawców świetlicy (1,1%) i pedagogów (1,1%) (por. wykres 1).

Wykres 2.**Deklarowane korzystanie z nowych technologii w edukacji a miejsce zamieszkania**

Należy podkreślić, że 29% nauczycieli mieszkających w dużych miastach zadeklarowało korzystanie z nowych technologii w edukacji, w średnich miastach było to 27% badanych, w małych miastach – 16%, a na wsi 22% nauczycieli. Natomiast grupa nauczycieli niekorzystających z nowych technologii na swoich zajęciach to osoby z dużych miast, stanowiące 3,2% ogółu badanych, oraz nauczyciele zamieszkujący małe miasta – 2,1% (por. wykres 2).

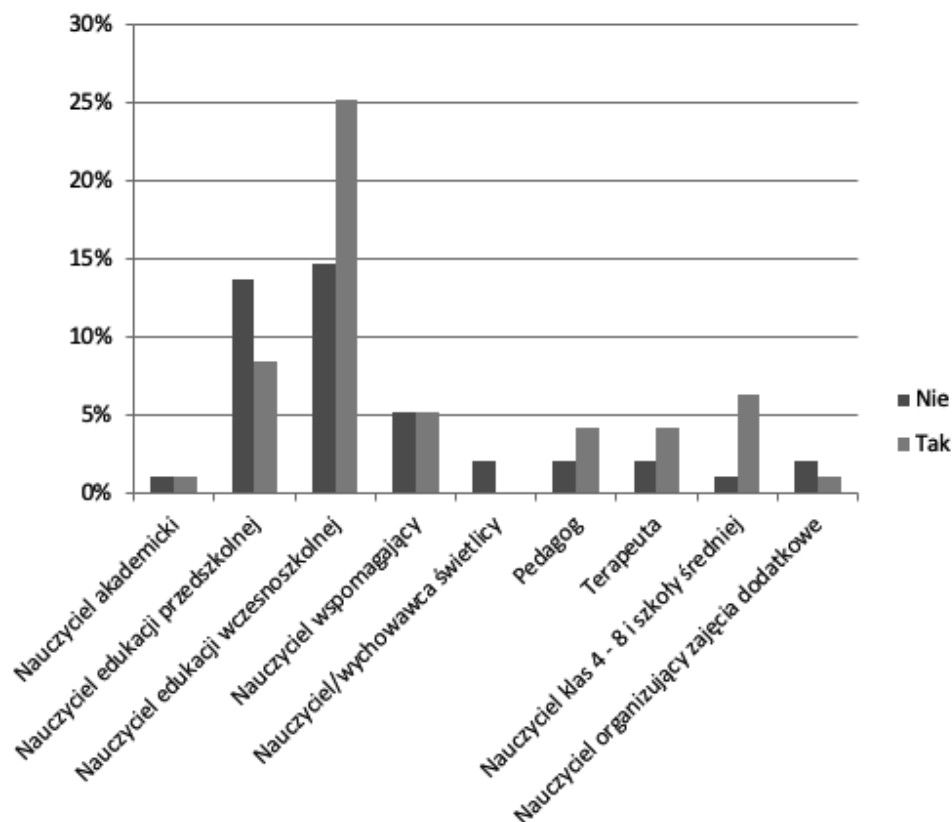
Nauczyciele, którzy często korzystają z nowych technologii, zadeklarowali, że wykorzystują oni w swojej pracy laptopy, rzutniki, tablice interaktywne i platformy edukacyjne. Natomiast w grupie nauczycieli wczesnoszkolnych najczęściej wykorzystywanym urządzeniem jest robot edukacyjny. Wiele placówek edukacyjnych, chcąc podwyższyć poziom nowych technologii w swoich szkołach, rozpoczyna od dobrego dostępu do internetu (Polak, 2014). To on pozwala na połączenie świata rzeczywistego z wirtualnym, pracę za pomocą atrakcyjnych i wartościowych aplikacji edukacyjnych czy połączenie robota z tabletem. W toku badań niestety tylko 40% badanych wskazało, że w swojej placówce ma dostęp do internetu, który działa bez zastrzeżeń i pozwala na realizację zajęć interaktywnych. 41,1% badanych wskazało, że posiada dobre połączenie, 17,9% badanych uważa, że posiada słabą dostępność do internetu w placówce, pozostałe osoby zadeklarowały, że nie posiadają w swojej placówce dostępu do sieci.

Wśród 95 respondentów ponad połowa badanych (55,8%) wskazała, że „kiedykolwiek” kształciła się w kierunku nowych technologii w edukacji, zaś 44,2%

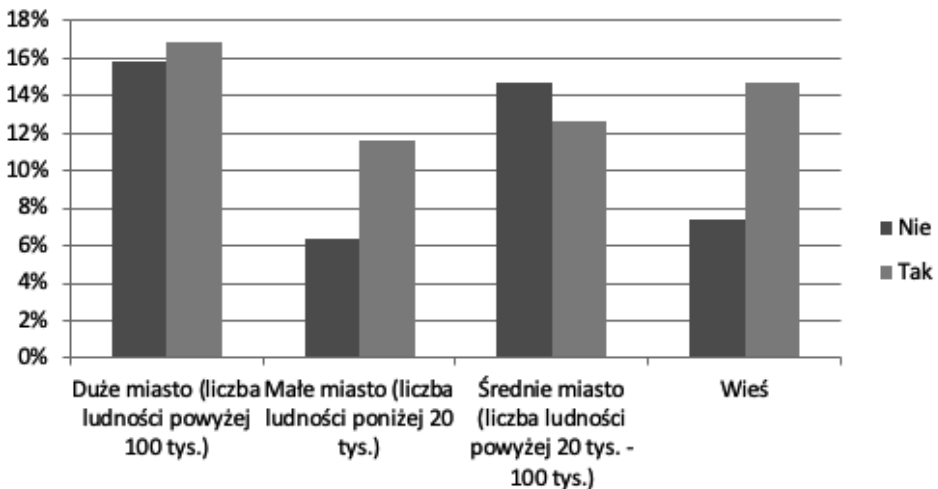
ankietowanych nigdy nie uczestniczyło w szkoleniu podnoszącym kwalifikacje w tym kierunku. Nowe technologie na zajęciach szkolnych kilka razy w tygodniu wykorzystuje 62,1% nauczycieli, 15,8% – raz w tygodniu, 15,8% – kilka razy w miesiącu, a 5,2% nauczycieli nigdy nie korzystało z nowych technologii. Pozostali nauczyciele korzystają raz, kilka razy w roku z nowych technologii.

Wykres 3.

Kształcenie się osób pracujących w szkole względem nowych technologii w edukacji a wykonywany zawód



Grupą najliczniej deklarującą swoje uczestnictwo w szkoleniach są nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, wśród których we wspomnianych szkoleniach udział wzięło 25,3% badanych. Kolejną grupą byli nauczyciele edukacji przedszkolnej – 8,4% oraz nauczyciele klas 4–8 i szkoły średniej, wśród których 6,3% badanych brało udział w szkoleniach. Natomiast najliczniejszą grupą stanowiącą 14,7% nauczycieli, którzy nie deklarowali udziału w szkoleniach, byli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, następnymi byli nauczyciele edukacji przedszkolnej – 13,7 oraz nauczyciele wspomagający – 5,3% (por. wykres 3).

Wykres 4.**Kształcenie się osób pracujących w szkole względem nowych technologii w edukacji a miejsce zamieszkania**

Poddając analizie kwestię kształcenia się osób pracujących w szkole względem nowych technologii w edukacji a miejscem ich zamieszkania, warto nadmienić, że w dużym mieście szkoleniom poddało się 16,8% nauczycieli, natomiast na wsi – 14,7% badanych. Największy odsetek osób deklarujących brak udziału w szkoleniach stanowiły osoby z dużych (15,8%) oraz średnich miast (14,8%), co oznacza, że miejsce zamieszkania nie stanowi czynnika warunkującego szkolenie się nauczycieli.

Z analizy danych wynika, że zdecydowana część badanych podjęła się wprowadzenia nowych technologii do edukacji, niestety – jednak częstotliwość wykorzystywania tych pomocy jest niska, a grupą najczęściej wykorzystującą te urządzenia w edukacji i podejmującą się szkoleń są nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Jednak nadal stanowi to niepokojąco niski procent ogółu badanych. To również w grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest największy odsetek osób, które nie przystąpiły do szkoleń z zakresu nowych technologii. Odpowiedzi respondentów wskazują, że nowe technologie, pomimo tego, że już od dawna nie są novum na polskim rynku, w edukacji wciąż pozostają nowatorskim pomysłem, który należy rozwinąć za pomocą odpowiednich narzędzi – kursów, wykładów, szkoleń, z których nauczyciele jednak nie korzystają zbyt chętnie. Wyniki wskazują na to, że możliwości rozwoju nauczycieli w kierunku nowych technologii i ich użytkowania nie są zależne od miejsca zamieszkania. Do nowych technologii respondenci zaliczają laptop, rzutnik, tablicę interaktywną i programy edukacyjne. Są to narzędzia, które obecnie powinny być powszechne w szkołach, ale nie są już nowatorskie, jak na przykład roboty, magiczne dywany czy drukarki 3D. Zadaniem szkoły XXI wieku jest aktualizowanie

swoich propozycji oraz wzbogacanie ich o coraz to nowsze technologie, które w wartościowy i badawczy sposób przybliżą uczniowi świat. Jednak wciąż wielu nauczycieli boi się nowych mediów i urządzeń, dlatego warto korzystać z tradycyjnych i wartościowych metod kształcenia oraz stopniowo wzbogacać je o nowinki technologiczne po to, by rewolucjonizować polską szkołę i wspierać uczenia w jego rozwoju.

XX-WIECZNA PEDAGOGIKA – KONCEPCJA MARII MONTESSORI

Współcześnie pielęgnuje się idee nowego wychowania, które rozwinęły się na przełomie XIX i XX wieku w Stanach Zjednoczonych i w Europie (Wolter, 2014, s. 36). Odpowiedzią na założenia szkoły tradycyjnej było utworzenie miejsca, które bazowałoby na idei zrozumienia, naturalizmu, indywidualizmu, swobodnej, aktywnej i twórczej pracy, na relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem, ale przede wszystkim na poszanowaniu człowieczeństwa. Wówczas to rozwój postrzegania człowieka, wychowanie i edukacja wymusiły rozwój społeczeństwa i przemiany kulturowe (Łapot, 2003, s. 79). Czołowymi przedstawicielami nowej szkoły, szkoły przełomu wieków XIX i XX byli m.in.: Janusz Korczak, John Dewey, Owidiusz Decroly, Helen Parkhurst czy Maria Montessori (Sztobryn, 2003, s. 278–279).

Koncepcja nauczania M. Montessori początkowo kierowana była do wychowawców zajmujących się dziećmi wymagającymi specjalnego kształcenia, a współcześnie stała się powszechnie stosowaną metodą w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (Wolter, 2014, s. 42). M. Montessori w swoich założeniach podkreślała rolę indywidualnego podejścia do wychowanka, pobudzania wewnętrznej ciekawości ucznia, swobody i aktywności. Zgodnie z jej założeniami, aby zapewnić dzieciom wszechstronny rozwój, należało przede wszystkim przygotować odpowiednią przestrzeń, która stymulowałaby i sprzyjałaby poznawaniu świata przez małych odkrywców (Wołoszyn, 2003, s. 171). Casa dei Balbini – instytucja wychowawcza stworzona przez M. Montessori – była miejscem, które charakteryzowała otwartość na świat i postęp (Montessori, 2005, s. 44). Montessori podkreślała rolę pomocy dydaktycznych, które tworzyła w oparciu o to, jakie przedmioty sprawiały dzieciom przyjemność. Opracowane pomoce miały pobudzać zmysły, myślenie abstrakcyjne i pozwalać na dokonywanie autokorekty swoich działań oraz uczyć samodzielności. Miały wspomagać naukę czytania i pisanie, kształcić zmysły i umysł, pomagać zrozumieć przyrodę i arytmetykę (Montessori, 2005, s. 185, 187).

Podstawą zrozumienia ucznia w nurcie pedagogiki M. Montessori jest zrozumienie środowiska, w którym on wzrasta. Natomiast podstawą współpracy jest zbudowanie poczucia bezpieczeństwa, adaptacji i integracji grupy, następnie, kiedy te trzy wcześniejsze zostaną spełnione – uczeń gotowy jest do pracy nad sobą, zdobywania nowych kompetencji, kształtowania postaw i budowania pozytywnego obrazu siebie w społeczeństwie (Czekalska, 2009).

TRADYCJA I NOWOCZESNOŚĆ W EDUKACJI – ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

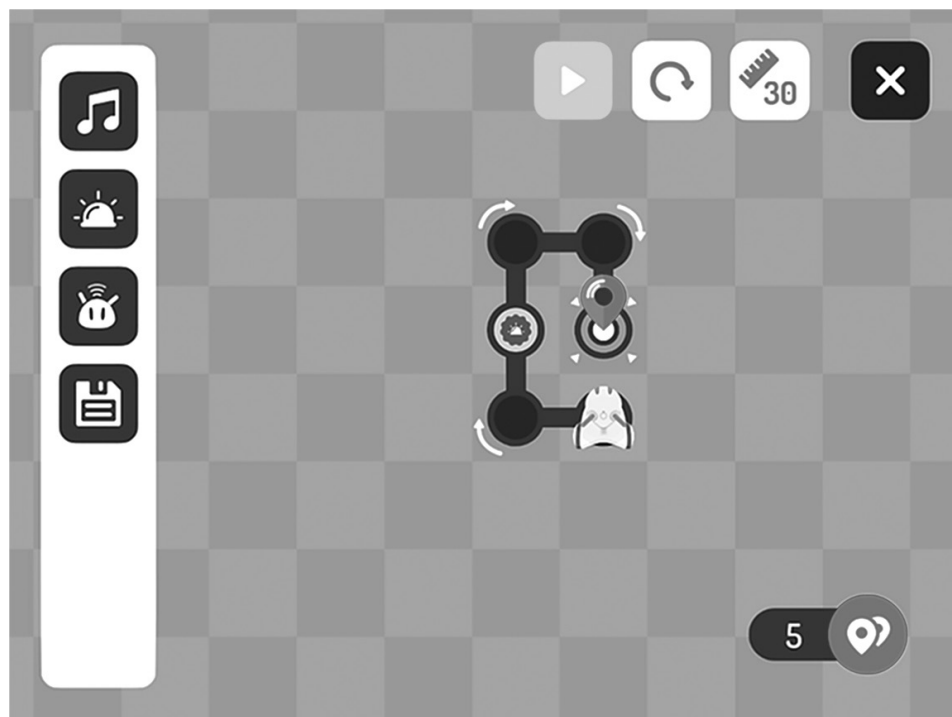
Współcześnie wydaje się, że to edukacja „biegnie w tyle” za zmianami cywilizacyjnymi. Dlatego należy nieustannie aktualizować wiedzę nauczycieli. To zadanie spoczywa na zarządzających oświatą, dyrektorach ale i na samych nauczycielach. Należy kształcić się, poznawać nowe metody, wzbogacać swoją wiedzę o aktualne badania, a przede wszystkim poznawać swoich uczniów i ich potrzeby, rozmawiać z nimi i ich słuchać. Nowa szkoła i jej twórcy odpowiadali na potrzeby świata XIX–XX wieku. Zadaniem pedagogów i nauczycieli w XXI wieku jest odnalezienie aktualnych przesłanek, które miałyby odpowiadać na oczekiwania i potrzeby współczesnego dzieciństwa. Nawiązując do jakże trafnych metod XX wieku, należy w dzisiejszych czasach je odświeżyć i pozwolić, aby w szybko zmieniającym się świecie także edukacja zmieniała swoje oblicze.

Współczesna szkoła powinna być eksperymentalna i odkrywczą, wspierać naturalny rozwój dziecka i tworzyć okazje edukacyjne, w których uczeń poznawałby samego siebie, swoje pasje i potencjał. Anna Szulc podkreśla, że szkoła powinna również bazować na wiedzy o mózgu człowieka oraz kształcić kompetencje prospołeczne i kompetencje, których oczekuje współczesny rynek pracy (Szulc, 2019, s. 50–51). Na podstawie wymienionych cech charakteryzujących współczesną szkołę można projektować zadania właśnie w oparciu o tradycyjne metody kształcenia oraz nowe technologie. Takimi pomocami, które współcześnie mogłyby zrewolucjonizować edukację (tak jak w XX wieku pomoce M. Montessori), są roboty edukacyjne. Pracując z uczniami na materiale montessoriańskim, który pozwala poznać kontynenty i charakterystyczną dla nich faunę i florę, oraz z urządzeniami multimedialnymi, możemy bliżej i lepiej przyjrzeć się np. Afryce. Słowo „bliżej” użyte zostało celowo – uczniowie nie tylko poznają Czarny Kontynent, obserwując mapę i przygotowane pomoce dydaktyczne, ale także mogą – przy pomocy nauczyciela i nowych technologii – połączyć się z osobami uczącymi się w afrykańskiej szkole, poznać kulturę i obyczaje Afrykańczyków, obejrzeć film przyrodniczy dotyczący tego kontynentu, za pomocą Google Earth podziwiać z lotu ptaka Saharę, scharakteryzować krainy geograficzne Afryki czy „stanać” na plaży w Egipcie. Uczniowie mogą zaobserwować kształt Afryki na mapie i odszukać go na globusie montessoriańskim, na stronie Google Earth przybliżyć oraz oddalać kontynent, w celu porównywania go z innymi. Pracując z iPadami lub tabletami, uczniowie mogą odszukać w internecie wskazane przez nauczyciela elementy przyrody, konstruując prezentacje lub badawczo odnaleźć informacje o danym zagadnieniu i stworzyć plakat, grafikę czy blog poświęcony danej tematyce. Wykorzystując pomoce M. Montessori, dzieci poznają zwierzęta żyjące na tym kontynencie. Chcąc utrwalić wiadomości, możemy podsumować zdobytą wiedzę między innymi w aplikacji Kahoot. it – interaktywnym quizie lub sięgnąć po robota Photon i matę edukacyjną z zestawu Photon Education. Dzięki takim propozycjom uczniowie aktywnie utrwala

wiadomości, nauczą się współpracy, będą rozwijali spostrzegawczość i logiczne myślenie. Nauczą się także programowania robota i odwzorowywania zdobytej wiedzy na mapie, utrwalając kierunki (w prawo, lewo, do góry, w dół, północ, południe, zachód, wschód), a umiejętności te będą rozwijać poprzez samodzielne dochodzenie do wiedzy. Nauczyciel chcący urozmaicić szatę graficzną proponowanych zadań może zaprojektować karty przygotowane np. przy pomocy strony internetowej Canva oraz wykorzystując dostępną i darmową grafikę zwierząt i strzałek, które staną się kodem pozwalającym dziecku doprowadzić zwierzę do konkretnego kontynentu. Warto pamiętać o stopniowaniu poziomu trudności. Dzieci mogą samodzielnie odszukać pasującą drogę, dobrać odpowiedni wymiar jednego „kroku” robota za pomocą linijki wgranej w aplikację i oszacować, ile łącznie kroków powinien wykonać Photon, by z miejsca startowego dotrzeć do mety, po drodze poznając to, co chciał przekazać nauczyciel. Uczniowie mogą programować za pomocą wspomnianych kodów lub dowolnie łączyć elementy na macie. Kreatywność nie powinna ograniczać nauczycieli ani uczniów.

Rysunek 1.

Edukacyjna aplikacja do programowania robota Photon – przykładowe wykorzystanie kodów i odwzorowanie ich w aplikacji (kod prowadzi robota do celu, np. omawianego kontynentu)



Uczniowie mogą samodzielnie tworzyć kody i wzajemnie wymieniać się poleceniami. W klasach, gdzie uczniowie poznali już technikę programowania, warto dodawać ograniczenia dla robota, np. możliwość użycia konkretnej liczby kroków do pokonania trasy. Wtedy uczniowie muszą wydedukować, która droga będzie spełniała dane kryterium. Dzieci rozwijają również myślenie nieszablono- we – uczniowie poruszają się nie tylko poznanymi kierunkami, ale również mogą podążać drogą „na ukos”. Zamiast kart przygotowanych w programie graficznym możemy wykorzystać figurki i karty zgodne z pedagogiką M. Montessori. Dzięki tej aktywności przeprowadzana jest zabawa, a uczniowie uczą się współpracy, programowania robota na zasadzie prób i błędów, poszukiwania wyjścia z sytuacji. Dzięki podawanym komendom „lewo” lub „prawo” obserwują i uczą się, doświadczając. Mogą eksperymentować z wgraną w programie Photona linijką po to, by wymierzyć, ile centymetrów potrzebuje robot, żeby przejść całe pole, a następnie, by dotrzeć do celu. Dzięki wykorzystywaniu różnych metod i środków dydaktycznych uczniowie próbują i sprawdzają oraz zdobywają praktyczną wiedzę poprzez aktywność, zabawę i pobudzanie wewnętrznej motywacji. W sytuacji, kiedy dziecko się myli, a robot nie dojeżdża do celu, uczeń obserwuje i poszukuje, gdzie popełnił błąd, analizuje, co należy poprawić. Dziecko naprawia swój błąd samodzielnie, poszukując różnych sposobów – metod rozwiązania zadania, tak jak proponowała M. Montessori (Montessori, 2005, s. 98).

Rysunek 2.

Material montessoriański – zwierzęta Afryki



Rysunek 3.**Karta z kodem przygotowana przy pomocy aplikacji Canva**

Źródło tabeli, wykresów i rysunków – opracowanie własne

PODSUMOWANIE

Podążając za myślą Johna Deweya, wg której *dzieci żyją teraźniejszością* (Wolter, 2014, s. 36), należy pamiętać, iż to zadaniem nauczycieli i pedagogów jest dostosowywanie się do świata dziecka oraz tego, co je kształtuje. M. Montessori głosiła, że przekształcanie się szkoły będzie możliwe dopiero wtedy, kiedy będzie ono równoległe z przekształcaniem wiedzy nauczycieli, czyli między innymi kształceniem się (Montessori, 2005, s. 25). Dlatego nauczyciele powinni aktualizować swoją wiedzę dotyczącą nowości dydaktycznych usprawniających proces zdobywania informacji o świecie i śledzić, co współcześnie warunkuje zachowania i potrzeby uczniów. W artykule tym przedstawiłam, jak można łączyć ze sobą pomysły edukacyjne, które dzielą wieki. W procesie edukacji najważniejsze jest odpowiednie podejście nauczyciela oraz jego motywacja do pracy, która zapoczątkuje wartościowy rozwój ucznia. Poprzez poszukiwanie metod, technik i pomocy edukacyjnych, które wspierają aktywność dzieci, pozwalamy im na efektywny rozwój i kształtowanie swojej osobowości. Opisane przykłady wykorzystania robota i iPada oraz

tradycyjnego podejścia do edukacji pokazują, ile informacji może przyswoić uczeń w procesie zabawy i nauki jednocześnie. Dziecko jest odkrywcą, a pomysłnie wykonane zadanie staje się motywacją, daje mu satysfakcję i buduje poczucie sprawczości. Uczniowie w zaprezentowanych propozycjach spędzają niewiele czasu przed ekranem – około 20 minut, w związku z tym nie narażają swojego zdrowia, a zdobyta wiedza i współpraca sprawiają, że zajęcia są atrakcyjniejsze. Dobra praktyka i wykorzystanie nowych technologii zwiększa efektywność nauczania (Ostrowska, 2015, s. 40). By wspierać współczesną edukację, warto rozpocząć działania od tego, czego potrzebują wychowankowie i jakie możliwości daje nauczycielom i uczniom świat.

BIBLIOGRAFIA

Andrzejewski D. (2017), *Mobilny uczeń – mobilny nauczyciel, czyli po co szkoła technologia*, w: J. Morbitzer i in. (red.), *Człowiek – media – edukacja*, Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

Bednarska N. (2020), *Wychowanie dziecka w otoczeniu mediów*, w: taż, *Dziecko – media – rozwój*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

Braun-Gałkowska M. (1994), *W tę samą stronę*, Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka.

Czajkowska-Ziobrowska D. (2012), *Dziedziny wychowania warunkujące sukces życiowy w społeczeństwie współczesnym w opinii studentów pedagogiki*, „Studia z Teorii Wychowania” nr 4.

Czekalska R. i in. (2009), *Odkryjmy Montessori*, <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjpw4yHvNvvAhVU2SoKHeEXA2gQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Fwp-content%2Fplugins%2Fdownload-attachments%2Fincludes%2Fdownload.php%3Fid%3D3276&usq=AOvVaw0sNxXOFIr5teKKJWSbkEQG> (dostęp: 18.10.2021).

Fundacja Orange, *Ile czasu przed ekranem?* <https://www.orange.pl/razemwsieci/ile-czasu-przed-ekranem> (dostęp: 29.03.2021).

Kryńska E.J. (2020), *Refleksje nad historią dzieciństwa w kontekście idei wychowania humanistycznego*, „Civitas et Lex” nr 1.

Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2018), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.

Łapot M (2013), „Nowe wychowanie” na łamach lwowskiego „Przeglądu Społecznego” (1927–1939). *Prace naukowe*, „Pedagogika” nr 12.

Montessori M. (2005), *Domy dziecięce*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Ogonowska A. (2013), *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Ostrowska M., Sterna D. (2015), *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Polak M. (2014), *Wyboista droga do Internetu w szkole*, <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2753-wyboista-droga-do-internetu-w-szkole> (dostęp: 19.10.2021).

Polak M., Ścibor J. (2015), *Optymalne wyposażenie klasy w technologie edukacyjne*, <https://edunews.pl/edytoriale/3027-optymalne-wyposazenie-klasy-w-technologie-edukacyjne> (dostęp: 15.10.2021).

Sztobryn S. (2003), *Pedagogika Nowego Wychowania*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa: PWN.

Szulc A. (2019), *Nowa szkoła – zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Szczecin: Wydawnictwo Natuli.

Wolter E. (2014), *Nowe wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 18.

Wołoszyn S. (2003), *Oświata i wychowanie w XX wieku*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa: PWN.

Zwierzchowska I., Center-Guz M. (2020), *Aplikacja i upowszechnienie pedagogiki Marii Montessori w lubelskich placówkach edukacyjnych*, w: J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Maria Montessori's pedagogical thought entering contemporary integrated education

Summary

Aim: The purpose of the article is to present Maria Montessori's pedagogy and her concepts included in contemporary integrated education which uses modern teaching technologies.

Methods: The author relies on her own research and takes account of the source literature. She uses the diagnostic survey method.

Results: The author analyzes the situation of early school education and the use of new technologies by teachers. Primarily, the report of her research was applied. The data analysis results show that the vast majority of teachers undertook to implement new technologies into education, but unfortunately on a rare basis, and the group that uses these devices in education most frequently and undertakes training is early school and pre-school education teachers.

In addition, the author, based on the obtained research results, presented examples of educational solutions that could combine Maria Montessori's pedagogy and new technologies.

Conclusions: The purpose of the article is to present Maria Montessori's pedagogy and her concepts included in modern integrated education which uses modern teaching technologies. Therefore, efforts were made to diagnose the range of application of modern technologies in integrated education. Determining the involvement of teachers in the organization of the teaching process with the use of new technologies is important because not all teachers have IT education. This issue was mentioned in the quantitative research conducted among teachers in 2021. In addition, the author, based on the obtained research results, presented

examples of educational solutions that could combine Maria Montessori's pedagogy and new technologies.

Teachers should update their knowledge on didactic innovations that improve the process of gaining information about the world and follow those aspects which determine the behaviour and needs of students nowadays. I have presented in this article a method to combine educational ideas which are centuries apart.

Keywords: education, new technologies, tradition, Maria Montessori.

JAN STANISŁAW WOJCIECHOWSKI

ORCID: 0000-0003-2724-848X

Akademia Sztuk Pięknych

Warszawa



DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.06

PROFESOR HALINA TABORSKA W PUŁTUSKU, CZYLI OSTATNI INTELIGENCKI „ZAJAZD” NA MAZOWSZU

Jednym z ważnych aspektów polskiej transformacji ustrojowej po roku 1989 były zmiany w systemie szkolnictwa wyższego. W samo sedno ówczesnych ustrojowych przekształceń trafiał żywiołowy rozwój uczelni niepaństwowych. Proces ten zasługuje na pogłębione badania z perspektywy różnych dziedzin nauki, w tym zwłaszcza nauk o zarządzaniu. Mój punkt widzenia osadzony jest w naukach o zarządzaniu w dziedzinie nauk humanistycznych. Istnienie tej dyscypliny było ambitną próbą połączenia – ujmując w wielkim uproszczeniu – tradycyjnych metod nauk o zarządzaniu ufundowanych na naukach ekonomicznych z antropologią kulturową szeroko rozumianą¹. Mowa o tej dyscyplinie w czasie przeszłym, bowiem istniała ona między rokiem 2005 a 2018 w starym spisie dziedzin i dyscyplin naukowych i pozwoliła wypromować wiele habilitacji, a następnie zniknęła w trybach kolejnych zmian ustawowych, rysując się mgliście w aktualnym spisie, w dziedzinie nauk społecznych, na marginesach nauk o polityce i administracji.

Przypadek, który znalazł się w prezentowanym tu polu widzenia reprezentanta owej, formalnie już nienotowanej, dyscypliny i jednocześnie obserwatora uczestniczącego wydarzeń, to pewien epizod z historii uczelni niepaństwowych w Polsce, w którym główną bohaterką jest profesor Halina Taborska. Uczelnia, o której mowa, to Akademia Humanistyczna (wtedy Wyższa Szkoła Humanistyczna) w Pułtusk, jedna z placówek najbardziej reprezentatywnych dla procesu transformacji szkolnictwa wyższego i jego przechodzenia z obszaru wyłącznej własności państwa w okresie PRL do sektora rynku i przedsiębiorczości

¹ Problem ten rozwijam w tekście *Autobiografia artysty: między doświadczeniem artystycznym, interpretacją humanistyczną i zarządzaniem* (Wojciechowski, 2020/2021, s. 101–108).

prywatnej w III RP. Pani Profesor Halina Taborska, dziś już niestety w panteonie nieżyjących, wybitnych polskich humanistów, była przykładem osoby wciągniętej w tryby tych zmian, ze wszystkimi tego dobrymi i niedobrymi konsekwencjami.

Biografia naukowa i kariera akademicka Pani Profesor jest badana dziś z różnych perspektyw². W tekście uwaga skierowana będzie na pewien epizod w jej zawodowym życiu, który mógłby umknąć uwadze ze względu na kilka okoliczności. Wyższa Szkoła Humanistyczna, której dotyczy znaczna część narracji tego artykułu, uczestniczyła w ustrojowej transformacji, ale także sama przechodziła transformację wewnętrzną: od statusu wyższej szkoły do rangi akademii, by w znaleźć się w końcu w strukturach organizacyjnych innej uczelni jako filia Akademii Finansów i Biznesu Vistula. Na tej drodze zacierala się pamięć ludzka i instytucjonalna, archiwizowana (lub nie) w dokumentach. Przede wszystkim niesprzyjające pamięci o WSH było to, iż Halina Taborska odchodziła z tej uczelni bez satysfakcji z wypełnienia swojej misji, czemu dała wyraz w *Nocie*, skierowanej do ówczesnych władz uczelni³. Można przypuszczać, że Pani Profesor była w rozterce – z jednej strony była dumna z działalności na tej uczelni, z drugiej, pod wpływem okoliczności odchodzenia stamtąd, chciała o epizodzie pułtuskim zapomnieć.

Instytut Kultury Europejskiej powstał we wrześniu 1999 roku jako niezależna jednostka dydaktyczno-badawcza WSH i stanowił – poczynając od nazwy i planu działalności – propozycję autorską Haliny Taborskiej. Nominacja na dyrektora Instytutu, następującej treści: *Na podstawie paragrafu 16 ust. 3 Statutu Wyższej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku powołuję Panią Profesor od dnia 1 września 1999 r. na stanowisko Dyrektora Instytutu Kultury Europejskiej w Wyższej Szkole Humanistycznej*, podpisana została przez pierwszego Rektora WSH profesora dr. hab. Andrzeja Bartnickiego (*Nota Haliny Taborskiej...*, s. 1). W pierwszym roku istnienia Instytutu zastępcą dyrektora była docent Instytutu Kultury Materialnej PAN Elżbieta Mazur, a od roku 2000 został nim dr Jan Stanisław Wojciechowski, wtedy jeszcze dyrektor Instytutu Kultury MKiS.

Do umowy dochodzi w czasie, gdy Pani Profesor zamyka pewien etap swojej kariery akademickiej w Wielkiej Brytanii. Powołanie instytutu w Pułtusku nie było jednak tylko odwleczoną formą przejścia na emeryturę. W *Nocie* znajdziemy bowiem następujący passus: *Pragnę stwierdzić, że uważam IKE za najmniejszy, ale także najciekawszy, ambitniejszy i najsprawniej działający Instytut Kultury Europejskiej, z jakim zetknęłam się na przestrzeni ostatnich 10 lat w Europie.*

² Por. *Ułamek istnienia, symposium naukowe on-line dedykowane pamięci prof. Haliny Taborskiej*, Londyn 12 czerwca 2021 roku.

³ Część informacji oraz cytaty pochodzą z niepublikowanego tekstu *Nota Haliny Taborskiej dot. pracy w Instytucie Kultury Europejskiej oraz na Wydziale Nauk Politycznych Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusku w latach 1998–2006*. Nota sporządzona była przez H. Taborską w styczniu 2006 roku i skierowana miała być poufnie do JM Rektora, Prorektorów i Dziekanów Wydziału Nauk Politycznych WSH. Otrzymałem ją jako wicedyrektor IKE do konsultacji przed jej wysłaniem i zachowałem w moim prywatnym archiwum. Nie jest mi znana wersja ostateczna wysłana do Ekscelencji ani data wysyłki. Pani Profesor zakończyła wykłady na WSH (AH) na początku roku akademickiego 2006, a ja niewiele później.

Formułuję ten osąd z perspektywy 50 lat pracy akademickiej i uczestnictwa w działalności blisko trzydziestu wyższych uczelni, w tym najlepszych uniwersytetów świata, takich jak Oxford czy Harvard. Dodam, że moja przedostatnia uczelnia w Londynie, The London Institute, była jedną z największych federacji wyższych szkół artystycznych Europy i liczyła około 40 000 studentów i wykładowców. W Pultusku przekonałam się, że „male jest piękne”, a w każdym razie, może takim być (Nota Haliny Taborskiej..., s. 3).

Zanim dojdziemy do okoliczności, które skłoniły Panią Profesor do napisania *Noty* zawierającej pod koniec, niestety, gorzkie słowa, warto opisać działania, które skłoniły ją do napisania bardzo pochlebnej opinii o IKE. Instytut Kultury Europejskiej brał udział w 26 konferencjach i sympozjach; sześciu ogólnopolskich konkursach i Olimpiadach, organizowanych przez Wydział Nauk Politycznych WSH; zorganizował trzy międzynarodowe seminaria i dwie międzynarodowe konferencje; współorganizował osiem wystaw sztuki – międzynarodowych i krajowych; prowadził warsztaty i programy badawcze; wykonywał ekspertyzy, konsultacje i opiniowanie zjawisk oraz projektów znaczących dla edukacji i kultury europejskiej.

Przybliżyliśmy niektóre z tych działań. Instytut przez dwa lata – wspólnie z SGGW, ASP i Politechniką Warszawską – prowadził warsztaty międzyuczelnianego projektu *Studium kształtowania współczesnego krajobrazu kulturowego Warszawy*. IKE uformował zespół opracowujący jeden z tematów składający się na Studium pt. *Współczesna sztuka publiczna i estetyka otwartych przestrzeni publicznych Warszawy* oraz pełnił rolę kierowniczą dla całości projektu⁴.

Przy współpracy z Żydowskim Instytutem Historycznym powadzone była przez IKE dokumentacja i analiza stanu, funkcjonowania i artystycznego kształtu monumentów upamiętniających Zagładę Żydów Europy⁵. Związany z tym projektem był, bardzo wysoko oceniony, Raport dla Międzynarodowej Rady Oświęcimskiej o stanie obozów koncentracyjnych i obozów natychmiastowej zagłady na terenie Polski⁶.

Najnowszą wiedzę o miejskiej kulturze współczesnej i rozwoju metropolitalnych miast Europy zapewnił studentom WSH projekt badawczy prowadzony przez IKE, poświęcony *Sztuce publicznej i architekturze w nowych lub regenerowanych zespołach urbanistycznych Europy*⁷.

⁴ W tym czasie Halina Taborska rozpoczęła zbieranie materiału do książki na temat pomników ludności cywilnej Warszawy w latach okupacji niemieckiej. Książka ta ukazała się kilka lat później (Por. Taborska, 2014).

⁵ Była to część szerszego projektu badawczego H. Taborskiej *Sztuka i katharsis*, w ramach którego studiowane były formy i oddziaływanie sztuki publicznej upamiętniającej ofiary II wojny światowej w Europie. Synteza tych badań znalazła się w książce H. Taborskiej, *Sztuka w miejscach śmierci. Europejskie pomniki ofiar hitlerizmu* (2019, angielska wersja – 2021).

⁶ Ekspertyza H. Taborskiej stanowiła rozpoznanie stanu materialnego i analizę artystycznej jakości monumentów upamiętniających ofiary. Inna ekspertyza, związana również z tym projektem badawczym, dotyczyła rozmieszczenia i charakteru monumentów upamiętniających ludobójstwo Cyganów w Niemczech.

⁷ Na potrzeby m.in. tego programu badawczego H. Taborska przeprowadziła w latach 1998–2005 badania terenowe w siedemnastu krajach europejskich.

Instytut Kultury Europejskiej dużą wagę przywiązywał do współpracy międzynarodowej. W okresie jego działania wiele przedsięwzięć artystycznych i konferencji prowadzonych było we współpracy z Vardo-Seminar Foundation. Institute for Art and Culture, działającym w Sztokholmie pod kierownictwem Andrzeja Ekwińskiego. W ramach tej współpracy organizowane były w Pułtusku i Fromborku doroczne seminaria międzynarodowe, poświęcone takim zagadnieniom jak zderzenie kultur, etyka ekologii, narodowe stereotypy i tożsamość europejska⁸. Cechą unikalną tych sympozjów był udział akademików różnych dyscyplin oraz artystów, a także fakt, że towarzyszyły im międzynarodowe wystawy sztuki⁹.

Instytut zorganizował także międzynarodową konferencję: *Ideolodzy, kapłani i przywódcy Europy – teraz i jutro*. Wypowiedzi doczekały się publikacji książkowej. O jakości toczonych debat zaświadczyć może fakt, iż książka znalazła się w 13 bibliotekach ważnych, światowych ośrodków uniwersyteckich¹⁰.

Instytut uczestniczył także w dyskusjach i pracach, które doprowadziły do powstania w Pułtusku Muzeum Światła, mającego stanowić pierwsze w Polsce przyuczelniane „muzeum kontekstowe”, w którym dzieła sztuki, przedmioty artystyczne pokazywane są w szerszym kontekście filozoficznym, socjologicznym i historii idei oraz osadzone intelektualnie w czasie i miejscu ich powstania¹¹.

Działalność dydaktyczna Instytutu obejmowała cykle wykładów, warsztatów, ćwiczeń i seminariów o: europejskich politykach kulturalnych, formach i modelach oddziaływań kulturalnych, współczesnych instytucjach kultury, nowej architekturze, urbanistyce i sztuce publicznej w krajach Unii Europejskiej, wizualnej propagandzie i sztuce w otwartych przestrzeniach miejskich, wielokulturowości, mediach i cyberprzestrzeni. Wykłady prowadzone były na trzech wydziałach: Nauk Politycznych, Filologii Polskiej i Pedagogiki¹².

⁸ Międzynarodowe sympozjum *Dangerous Encounters: Facing the Others*, Pułtusk – Frombork (uczestnicy z Finlandii, Islandii, Litwy, Polski, Szwecji, Ukrainy i USA) 8–9 października 2002; Międzynarodowe seminarium *The Ethics of Ecology*, Pułtusk – Ciechanów – Frombork (uczestnicy z Białorusi, Estonii, Finlandii, Islandii, Litwy, Łotwy, Polski, Norwegii i Szwecji), 27–29 października 2003; Międzynarodowe seminarium *European National Cultures and the Processes of Globalization*, Pułtusk 23–24 września 2006.

⁹ Kuratorami wystaw towarzyszących konferencjom w części międzynarodowej był Andrzej Ekwiński, a w części polskiej Jan Stanisław Wojciechowski. W wystawach brali udział m.in. tacy artyści, jak: Ann Edholm, Ingrid Eriksson, Carina Gunnars, Karin Johnson, Anders Linden i Ebba Matz ze Szwecji, Diana Radaviciute i Algimantas Slapikas z Litwy oraz Leon Tarasewicz, Sławomir Marzec, Marek Sobczyk i Jan Rylke z Polski.

¹⁰ Konferencja *Ideolodzy, kapłani i przywódcy Europy – teraz i jutro (Ideologists, Priests and Leaders of Europe – Now and Tomorrow)* odbyła się w auli WSH w Pułtusku 10–11 września 2005 roku. Książka pokonferencyjna nosiła tytuł *Dokąd zmierza Europa, przywództwo, idee, wartości (Where Europe is going, leadership, ideas, values)* (Taborska, Wojciechowski (red.), 2007). Książkę tę kupiło do swoich zbiorów 13 bibliotek i sieci bibliotecznych, m.in.: Biblioteka Narodowa, The British Library, Harvard University Library, Yale University Library, New York Public Library System, Library of Congress, University of Washington Libraries, Stanford University Libraries.

¹¹ Uroczyscie otwarte muzeum było efemerydą, która nie zadowoliła się w pejzażu kulturowym Pułtuska.

¹² Wykłady prowadzone były w oparciu o wiedzę i nowsze badania H. Taborskiej oraz J. S. Wojciechowskiego, który kończył prace związane z jego publikacją habilitacyjną przeprowadzaną na Uniwersytecie Jagiellońskim (Por. Wojciechowski, 2004). Do zespołu Instytutu prowadzącego zajęcia dołączyła w roku 2004 dr Ewa Mikina, historyczka sztuki i specjalistka w zakresie sztuki nowych mediów.

W październiku 2004 r. rozpoczęło działalność Międzywydziałowe Studium Wiedzy o Kulturze IKE. Opracowana została także koncepcja licencjackich studiów kulturoznawczych. Projekt został przyjęty przez MEN i wprowadzony (już po zamknięciu IKE) do oferty WSH¹³.

Działalność Instytutu przypada na najbardziej intensywny czas wdrażania liberalnego projektu ustrojowego w Polsce. Nosi wszelkie jego sztandarowe wektory: komercjalizację gospodarki, decentralizację państwa, zwrot ku zachodniej, jednoczącej się Europie i ku globalizacji jako tendencji światowej, rozwój mediów cyfrowych, akcentowanie nauk humanistycznych i wiedzy o kulturze. Wszystkie te aspekty znajdują odzwierciedlenie w programie Instytutu i składają się na sylwetkę absolwenta, projektowaną jako efekt programu edukacyjnego realizowanego przez IKE. Praktyka edukacyjna prowadzona siłami Instytutu profilowana jako kulturoznawstwo stosowane od roku 2004 prowadzona była w ramach Międzywydziałowego Studium Wiedzy o Kulturze¹⁴. W roku 2005 zdefiniowana została dodatkowo w projekcie trzyletnich studiów licencjackich. Licencjat miał dawać absolwentowi szerokie kompetencje, które – po odpowiedniej praktyce odbytej w trakcie i po studiach – pozwoliłyby ubiegać się o pracę twórcy i kierownika programów kulturalnych, instytucji kultury, agencji artystycznych, kuratora wystaw, programów, audycji kulturalnych, pracownika upowszechniania i edukacji kulturalnej¹⁵.

Swoją intensywną i różnorodną działalnością na gruncie badań humanistycznej dydaktyki akademickiej Instytut Kultury Europejskiej wpisał się w transformację ustrojową, która ufundowała państwo nazywane III RP. Przejawiają się w tej działalności, a zwłaszcza w okolicznościach jej zakończenia różne zalety ale i wady tego państwa. W ramach wyższej szkoły a później akademii prowadzona była dydaktyka na dobrym poziomie dzięki kadrze profesorskiej, w większości pracującej w dwóch miejscach jednocześnie: na Uniwersytecie Warszawskim i w WSH w Pułtusku. Profesor Taborska wносиła do Pułtuska wiedzę i doświadczenie

¹³ Oferta licencjatu z kulturoznawstwa pojawiła się na WSH w okresie rozpoczynającej się dekonstrukcji, widoczna była na liście kierunków studiów uczelni, lecz studia nie zostały praktycznie uruchomione.

¹⁴ Studium oferowały następujące moduły wiedzy: (1) Osobowy wymiar samorealizacji i działania w kulturze, (2) Kierunki rozwojowe metropolitalnych miast Unii Europejskiej – architektura, urbanistyka, sztuka publiczna – przestrzeń obywatelska, (3) Definicje i obszary kultury, (4) Kultura i polityka kulturalna: finansowe, prawne i instytucjonalne uwarunkowania kultury, (5) Tożsamość kulturowa: jednostka, kultura narodowa, kultura europejska, wielość kultur, (6) Globalizm – media – sieć. Technologiczne i informatyczne uwarunkowania współczesnych systemów komunikacji kulturowej (Zob. Folder informacyjny Międzywydziałowe Studium Wiedzy o Kulturze...).

¹⁵ *Pozwolą ubiegać się o pracę zarówno w sektorze publicznym i administracji kultury różnych szczebli (od lokalnego przez regionalne, miejskie po państwowe – narodowe i unijne), jak i w biznesie (galerii, teatrze, kinie, agencji, mediach) oraz w sektorze non-profit (jako inicjatora ruchu kulturalnego, założyciela lub prowadzącego fundację bądź stowarzyszenie, działające na rzecz szeroko rozumianej kultury). Pozwolą wychodzić z samodzielną inicjatywą i dążyć do jej realizacji w praktyce, jak i odnajdywać się w zespołowym działaniu, w programach angażujących szersze gremia, wspólnoty i organizacje ludzkie. Cytowany fragment dotyczący sylwetki absolwenta pochodzi z Wniosku o utworzenie studiów zawodowych stacjonarnych i niestacjonarnych na kierunku kulturoznawstwo w Wyższej Szkole Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztor (Archiwum JSW).*

najlepszych uniwersytetów europejskich, a także amerykańskich, na których wcześniej wykładała. Na Mazowszu powstała i intensywnie działała uczelnia stwarzająca bardzo dobre warunki studiów dla mieszkającej tam młodzieży, znakomicie zwiększając jej dostęp do wiedzy, z ominięciem barier komunikacyjnych, a zwłaszcza ekonomicznych, jakie stawiała stolica. Było to źródłem niezwyklej dynamiki rozwojowej uczelni ale także, w późniejszej fazie, przyczyniło się do jej uwiądnięcia. W potocznej opinii uczelnia intensywnie kształcąca, „wyeksploatowała” istniejące zasoby, jakimi była, chętna do nauki, mazowiecka młodzież. W upowszechniającej się także później opinii, właśnie komercyjny stosunek do wiedzy, jaki leżał u podstaw tworzonych wówczas nowych uczelni, wpływał źle na standardy edukacji.

Przykład IKE zadaje kłam tezie, że młodzież otrzymywała na lokalnie usytuowanych, komercyjnych uczelniach wiedzę byle jaką. Jest bowiem w fenomenie działania IKE pod kierownictwem Profesor Haliny Taborskiej aż nadto wiele praktyk stwarzających młodzieży warunki do pozyskiwania wiedzy najwartościowszej. Jest też coś, co wynikało z osobistych kulturowych zasobów dyrektorki Instytutu. Jej działalność zdradzała wiele cech fundamentalnych dla inteligentckiego etosu w Polsce. Mowa tu o etosie, którego źródła upatrywane są w początkach wieku XIX, gdy nie istnieje już Pierwsza Rzeczpospolita i gdy na dawnym jej terytorium, w warunkach zaborów, przekształca się jej pierwotna struktura społeczna. Część zubożałej szlachty opiera swój status na zasobach kulturowych – kapitale wiedzy, standardach obyczajowych i światopoglądowych. Zasoby te znajdują spektakularną reprezentację w kulturze artystycznej: literaturze, teatrze, muzyce i sztukach wizualnych. Postacią, która w procesach formułowania się owej inteligentckiej warstwy społecznej pełni rolę szczególną jest Adam Mickiewicz. Utworem kanonicznym w procesie formowania się świadomości inteligencji stał się m.in. *Pan Tadeusz czyli Ostatni zajazd na Litwie*. Skrócone dzieje tej patriotycznej warstwy, wytyczane wieloma kanonicznymi dla naszej kultury nazwiskami, osnute są wokół utworów nasyconych nostalgicznymi wspomnieniami, a także wokół powstańczych zrywów lub idei pracy organicznej wdrażanej w działania edukacyjne. W tych działaniach znajdowała ujście chęć zadośćuczynienia – realnym lub urojonym – szlacheckim przewinieniom wobec niższych warstw społecznych, były one też odzwierciedleniem śmiałych projektów modernizacji społecznej i nowego państwa. Inteligencja polska osiąga okres zwięźczenia swoich aspiracji w formie odrodzenia państwa jako II RP. Międzywojnie to czas, w którym mają szansę rozwinąć się tendencje krytyczne wobec różnych form patriotyzmu i polskiej, zwłaszcza sarmackiej, duchowości. Także tendencje samokrytyczne – inteligencja skierowuje wtedy już ostrze krytyki na samą siebie.

Władze PRL podjęły zadanie budowy nowej inteligencji („pracującej”), jako warstwy społecznej potrzebnej do budowy nowego ustroju. W projekcie tym, ze zmiennym powodzeniem, często płacąc za to dużą cenę, uczestniczyli „przedwojenni inteligenci”, zwłaszcza w początkowym okresie kształtowania się państwa. Niestety, większość tej warstwy pochłonęła wojna, powojenne czystki

i emigracja. Z różnych złożonych przyczyn historię inteligencji, o której tu mowa, uważać trzeba za zamkniętą. Zdażyła ona jeszcze – zwłaszcza po roku 1956, w latach 60. i później – w coraz bardziej pośredni sposób (także poprzez ośrodki emigracyjne) wpłynąć na proces wychowywania nowych inteligentów oraz, w pewnym zakresie, na kształtującą się w nowoczesnym państwie merytokrację¹⁶.

W tytule artykułu sparafrazowany został tytuł kanonicznego dzieła Mickiewicza, by rzucić pewne światło na dokonania i losy Pani Profesor Haliny Taborskiej w Pułtusk. W jej osobie spotyka się bowiem „pańska” tradycja z najlepszym europejskim wykształceniem. Spotyka się inteligencja mierzona wysokością IQ z mądrością płynącą z wychowania, w którym głęboką warstwę (czasem skrywaną, czasem nie) tworzy katolicyzm, niekoniecznie w postaci wiary i obrzędu, lecz w sensie określonej etyki. W jej życiowej działalności widoczny jest także patriotyzm, ale nie w wersji sentymentalnej (w której odżywał wśród Polaków zwłaszcza na emigracji) ani w wersji tromtadrackiej, lecz patriotyzm realistyczny lub zdecydowanie krytyczny.

Jest pewien aspekt działalności, który potwierdza tezę o szczególnym charakterze jej pracy w Pułtusk, tezę, iż praca miała znamiona misji opartej na najlepszych inteligenckich wartościach. Pani Profesor przyjęła pierwszy etat na WSH, na Wydziale Nauk Politycznych w roku 1998. Miało to wówczas pomóc wydziałowi w staraniach o uprawnienia akademickie do przyznawania stopnia doktora. Warto odnotować, że zanim Pani Profesor znalazła bardziej przyjazne locum w Warszawie, pokonywała odległość 1660 kilometrów (w jedną stronę) z Londynu. W *Nocie H. Taborska* zadaje sobie pytanie, dlaczego zdecydowała się na taki, wydawać by się mogło absurdalny, krok. I odpowiada: [...] *wierzyłam, że uda mi się na polskiej prowincji stworzyć małą placówkę dydaktyczno-badawczą, która posłuży dobrze młodej prywatnej uczelni, a jednocześnie będę mogła poprowadzić ją samodzielnie w taki sposób, aby przysłużyła się kulturze polskiej i europejskiej (Nota Haliny Taborskiej..., s. 3)*. O finansowych aspektach wspomina Pani Profesor dalej z zażenowaniem: *Pieniądze na trzykrotny przyjazd do Polski, w każdym roku akademickim i na utrzymanie mieszkania w Warszawie zarabiałam i zarabiam, na innych uczelniach, głównie, choć nie wyłącznie, na studiach zaocznych (Nota Haliny Taborskiej..., s. 4)*. Dodajmy, że wynagrodzenie na WSH za prowadzenie Instytutu, pierwszy etat profesorski i wszelkie zajęcia dydaktyczne, jakie otrzymywała H. Taborska, w latach 1998–2001 wynosiło rocznie 15000 zł brutto, a od roku 2002 do 2005 niewiele więcej: 20000 zł brutto. Szkoła nie ponosiła żadnych kosztów związanych ze świadczeniami emerytalnymi, zdrowotnymi etc. Informacja o finansach dopełnia szkicowany tu obraz. Dodajmy dla ścisłości, że Pani Profesor zrezygnowała dla WSH z innych, o wiele korzystniejszych

¹⁶ Miałem zaszczyt wiele lat współpracować z Panią Profesor Haliną Taborską, w tym pięć lat jako jej zastępca w IKE, dzięki czemu poznałem najwyższe standardy wiedzy, pracy badawczej i komunikacji międzyludzkiej przez nią kultywowane.

ofert, płynących z polskich uczelni. W tym świetle jej słowa objaśniające decyzję pracy w Pułtusku stają się jeszcze bardziej wiarygodne.

Można przypuszczać, że ten właśnie aspekt – chęć realizowania edukacyjnej misji „na polskiej prowincji” – przesądził, iż musiało dojść do w pewnym momencie do zgrzytu i przyjazdy Haliny Taborskiej zaczęły nabierać charakteru „zajazdu”. Uczelnia bowiem, przy wszystkich swoich zaletach funkcjonalnych i zwróceniu ku solidnym autorytetom (*vide* patron – Aleksander Gieysztor), utworzona i prowadzona była przez nowe elity. Organizując uczelnię w Pułtusku, były one dodatkowo pod silną presją nowego projektu ustrojowego, który całkowicie odrzucał opiekuńczość – wcześniejszą motywację ideową, z jaką realizowany był socjalistyczny system państwowy. Interes ekonomiczny – zysk, już bez obłudy, a nawet w aurze zbawczej racjonalności, wyzierał spoza edukacyjnych deklaracji organizatorów WSH. Nowa inteligencja wyłoniona w powojennych procesach kształtowania państwa polskiego, działająca w warunkach ustrojowego stresu, jakim było wkroczenie wolnego rynku po roku 1989, kształciła w WSH swoją „kolejną edycję”, w otwierających się wtedy liberalnych przestrzeniach III RP.

Profesor Halina Taborska miała wiele cech sprzyjających współtworzeniu pułtuskiego projektu. PRL nie był jej obcy, choć z racji pochodzenia studia w stalinowskiej Polsce wiązały się z wieloma trudnościami. Później – już z perspektywy emigracji – obserwowała uważnie życie w kraju. Jej dom przy Esmond Road w Londynie odwiedzało wiele ważnych postaci powojennej kultury polskiej. Miała prospołeczne, by nie powiedzieć wprost socjalistyczne poglądy oraz opiekuńcze wobec studenckiej młodzieży nastawienie. Takie poglądy nauczyła się zachowywać w warunkach zachodnich liberalnych demokracji. Tworzyło to świetne zasoby do wykorzystania w WSH. Jednak gdzieś tkwił „błąd”.

Jesienią 2005 roku Profesor Halina Taborska dowiedziała się, że Instytut, który prowadzi od wielu lat, uznany został za mało ważny i z „nieprawdziwego zdarzenia”. Dowiedziała się także nieformalnie, że Instytut został wcielony do Wydziału Nauk Politycznych, że zmieniona zostanie jego nazwa i że będzie działał bez dyrektorów. Wszystko to bez oficjalnego wymówienia i odwołania ze stanowiska. W drugiej połowie stycznia 2006 roku otrzymała informację, że Wydział Nauk Politycznych zniósł, bez żadnego uprzedzenia, jej kurs i ćwiczenia dla studiów dziennych oraz że – również bez jakichkolwiek konsultacji – „wstawiona” jest w plan zajęć na studiach zaocznych, w soboty i niedziele. Oznaczało to, że w semestrze musiałyby przyjeżdżać do Pułtuska w weekendy 18 razy, w soboty rozpoczynając zajęcia o 8 rano, a w niedzielę kończyć o 20. Inaczej mówiąc, oznaczało to, że aby przyjechać do Pułtuska z Mokotowa, gdzie mieszkała, trzeba byłoby wstać o 5 rano, a w niedzielę wracać po nocy i to – zaznaczmy – nie mając własnego samochodu. Narzucenia takich warunków pracy, stosownych być może dla młodych profesorów i to raczej mieszkających w Pułtusku, nie można było uznać za wyraz egalitaryzmu w zarządzaniu zasobami ludzkimi, lecz za wyraźną szykanę. W odpowiedzi na tę „ofertę” Halina Taborska napisała: *Nie wątpię, że moi Szeffowie w WSH działają w dobrej*

wierze, kierując się potrzebami Uczelni i pragnąc zapewnić jej pomyślny dalszy rozwój. Nie czuję się osobiście urażona, ani 'pomniejszona' tym, co mnie ostatnio spotkało, natomiast faktem jest, że w polskim życiu akademickim, tak jak w polskim życiu politycznym, przeraża mnie rozchwanie norm etycznych, a także metod działania, których w żaden sposób nie potrafię i nie chcę akceptować. Stąd płynie moja decyzja rezygnacji z dalszej pracy na Uczelni (Nota Haliny Taborskiej..., s. 4). H. Taborska podziękowała jeszcze w końcowej części swojej Noty wielu osobom na uczelni, zwłaszcza z personelu obsługi, które odnosiły się do niej z najwyższą życzliwością i które przyczyniły się do tego, że zostały stworzone dobre warunki pracy. Dzięki nim Instytut mógł pracować tak wydajnie.

Na przełomie 2005 i 2006 zamykał się pewien epizod w życiu zawodowym Pani Profesor, który miał nazwę Instytut Kultury Europejskiej WSH (AH) w Pułtuskach. Echem jej aktywności w strukturach AH była jeszcze konferencja pt. *European National Culture and the Processes of Globalisation* we wrześniu 2006 roku. Instytut, który ostatecznie odszedł po cichu do historii, można postrzegać z dzisiejszej perspektywy jako mały fragment większej całości, jaką była przemiana organizacyjna polskich uczelni oraz przemiana istotnych treści nauczania w obszarze wiedzy humanistycznej w minionym czasie.

Uczestnicząc w zarządzaniu IKE, będąc świadkiem wcześniejszego zamknięcia Instytutu Kultury MKiS (którego byłem dyrektorem) i przed zamknięciem jednostki naukowej, którą dopiero w owym czasie współformowałem (Instytut Wiedzy o Kulturze na Wydziale Teologicznym UKSW), nie miałem jeszcze tak ostro sprecyzowanego przeświadczenia, że życie naukowe polega na otwieraniu i zamykaniu instytutów. Dzisiaj spokojnie podpisałbym się pod taką tezę. Pani Profesor była bardziej świadoma meandrów życia naukowego, bowiem wkrótce, mimo przykrego doświadczenia zamknięcia Instytutu w Pułtuskach, bardzo mocno zaznaczyła swoją obecność w świadomości studentów jako wykładowca SWPS w Warszawie, a później, z pełnym poświęceniem, oddała się znów zarządzaniu jako dyrektor Instytutu Kultury Europejskiej i rektor PUNO w Londynie.

Byłaby wielka szkoda, gdyby „zajazd” mazowiecki Haliny Taborskiej uległ zapomnieniu. Miał on kilka ważnych aspektów. *Boom* akademicki w III RP, oparty na mnożeniu się prywatnych szkół, nie był tylko – jak się to dziś czasem uogólnia – zjawiskiem czysto komercyjnym, za którym nie stały mocne wartości edukacyjne, zwłaszcza tam, gdzie edukowano humanistów na studiach zarządzania, politologicznych i kulturoznawczych. IKE zaświadcza o istnieniu solidnych praktyk edukacyjnych o profilu kulturoznawczo/politologicznym na uczelniach prywatnych. Dodajmy, że w tym przypadku chodzi o uczelnię działającą nie tylko na wolnym rynku wiedzy, lecz także na lokalnej scenie kultury. Ktoś powie, że IKE był wyjątkiem. Ja tak nie sądzę, choć trudno byłoby mi to udowodnić. Natomiast rzadkością był na pewno fakt pojawienia się na tej scenie inteligenta jakby żywcem przeniesionego „z Żeromskiego”.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Folder informacyjny Międzywydziałowe Studium Wiedzy o Kulturze. Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Instytut Kultury Europejskiej we współpracy z Wydziałem Nauk Politycznych (archiwum autora).

Nota Haliny Taborskiej dot. pracy w Instytucie Kultury Europejskiej oraz na Wydziale Nauk Politycznych Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusk w latach 1998–2006, styczeń 2006 (archiwum autora).

Wniosek o utworzenie studiów zawodowych stacjonarnych i niestacjonarnych na kierunku kulturoznawstwo w Wyższej Szkole Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora (archiwum autora).

Opracowania:

Taborska H. (2014), *Miasto, które nie zginęło. Ludność cywilna Warszawy 1939–1945 i pomniki jej poświęcone*, Warszawa: Bellona.

Taborska H. (2019), *Sztuka w miejscach śmierci. Europejskie pomniki ofiar hitleryzmu*, Kraków–Budapeszt–Syrakuzy: Wydawnictwo Austeria.

Taborska H. (2021), *Art in Places of Death. European Monuments to Victims of Nazism*, Cracow–Budapest–Syracuse: Wydawnictwo Austeria.

Taborska H., Wojciechowski J.S. (red.) (2007), *Dokąd zmierza Europa, przywództwo, idee, wartości (Where Europe is going, leadership, ideas, values)*, Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztora.

Wojciechowski J.S. (2004), *Sztuka i polityki*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Wojciechowski J.S. (2020/2021), *Autobiografia artysty: między doświadczeniem artystycznym, interpretacją humanistyczną i zarządzaniem*, „Aspiracje” nr 62/63.

Prof. Halina Taborska in Pułtusk, i.e. the last intelligent „stop“ in Mazovia
Summary

Aim: The article seeks to document an episode from the history of Prof. Halina Taborska’s many academic achievements, namely the Institute of European Culture at the Higher School of Humanities (later the Academy of Humanities) in Pułtusk, from the perspective of management sciences in the field of humanities.

Methods: The article is an autoethnographic paper in which documents from the author’s private archives were analyzed. As the Deputy Director of the Institute, he was both the originator of and the witness to the events described.

Results: We get a picture of a specific area of the educational practice in Mazovia in the years 1999–2006. We witness the efforts undertaken by Prof. Taborska, the Institute Director, to build a high-quality academic institution of an international reach where education was provided in the field of applied cultural studies by combining didactics with research, seminars, conferences and exhibition activities.

Conclusions: An insight into a little-known fact from the history of the formation of non-state academic education outside the main educational centers in Poland after 1989. It proves it was possible to establish – in a completely new organizational environment and in the country – an institution having an international reach. It operated thanks to the efforts of a teaching personality which grew looking up to strong and intelligentsia role models.

Keywords: intelligentsia, political transformation, applied cultural studies, educational mission.

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



DZIECKO W HISTORII ZBAWIENIA¹

1. DZIECKO W NOWYM TESTAMENCIE I TRADYCJI KOŚCIOŁA

Myśl starogrecka, głównie platońska, traktując o człowieku, faktycznie sprowadzała taką refleksję do osób dorosłych. Za człowieka była uznawana tylko istota ludzka dojrzała. W filozoficznych, a zatem – w tamtych czasach – naukowych rozważaniach o człowieku nie znajdziemy pojęcia „dziecko” i niczego, co jest jego desygnatem. Dziecko bowiem, jeśli nawet było dostrzegane, i to nie w nauce, a tylko w życiu codziennym, to w jednym aspekcie: przygotowania go do funkcjonowania jako istoty dorosłej (Jäger, 2001, *passim*; Bartnik, 2011, s. 17), bo to – można by rzec w tym kontekście – jeszcze nie człowiek, lecz ledwie materiał na człowieka.

Chrześcijaństwo natomiast od samego początku dostrzegło dziecko. Widziało w dziecku człowieka i dziecko w człowieku. Potwierdzeniem jest chociażby fakt, że autorzy Ewangelii napisanych po zmartwychwstaniu Jezusa wrócili do opisu Jego dzieciństwa. Ujęli je w specjalną formułę, zwaną Ewangelią Dzieciństwa Jezusa – w wersji kanonicznej są to dwa pierwsze rozdziały Ewangelii według św. Mateusza i według św. Łukasza. Jest też apokryficzny zespół, wręcz jakby osobny gatunek pism wczesnochrześcijańskich zwanych ewangeliami dzieciństwa, czyli w sumie osiem większych lub mniejszych, zazwyczaj w dużej mierze legendarnych w treści, utworów, a wśród nich *Protoewangelia Jakuba* i *Ewangelia Pseudo-Mateusza*, a zwłaszcza *Ewangelia Dzieciństwa* Tomasza, znana też jako *Dzieciństwo Pana* (gr. *Παιδικὰ τοῦ Κυρίου* [Paidiká tou Kyriou]) (*Apokryfy Nowego Testamentu...*, 2006).

¹ Referat wygłoszony 24 maja 2021 r. podczas międzynarodowego sympozjum pt. *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, zorganizowanego przez Katedrę Historii i Teorii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku.

Każdemu dziecku, które przychodzi na świat, towarzyszy zawsze jakaś szczególna misja, niekiedy nawet oznajmiana przez zwiastowanie anielskie. Nie bój się, Maryjo, *znalazłaś bowiem łaskę u Boga. Oto poczniesz i porodzisz syna, któremu nadasz imię Jezus. Będzie On wielki i będzie nazwany Synem Najwyższego, a Pan Bóg da Mu tron Jego praojca, Dawida. Będzie panował nad domem Jakuba na wieki, a Jego panowaniu nie będzie końca* (Łk 1, 30–33) – to oczywiście słowa anioła Gabriela skierowane do Maryi, zapowiadające narodzenie Jezusa i Jego misję.

Dzieciństwo ma w sobie rysy inicjacji do ludzkiego i Bożego życia. O Jezusie powiedziano: *Dziecię zaś rosło i nabierało mocy, napelniając się mądrością, a łaska Boża spoczywała na Nim* (Łk 2, 40).

Dziecko wkracza w historię rodziców, w całe bliższe i dalsze środowisko, w swój naród, w sprawę ducha i religii. Cały zaś kosmos, życie społeczne – wszystko to głęboko wkracza w środowisko dziecka. Otacza je, słucha jego krzyku, wycisza się, kiedy ono śpi, pochyla się nad nim, odpowiada na jego pytające oczy, szeroko otwarte i ciekawe świata. Można nawet powiedzieć, że do dziecka schodzi się cały świat. Przykładem tego jest długa droga mędrców do Dziecka. *A oto gwiazda, którą widzieli na Wschodzie, szła przed nimi, aż przysła i zatrzymała się nad miejscem, gdzie było Dziecię* (Mt 2, 9).

Obraz dzieciństwa nie jest bynajmniej jakąś ułudą. Ma w sobie niezmiennie, wieczne prawdy o człowieku². Odtwarza przede wszystkim tajemniczą atmosferę narodzin bytu, a tym samym niepowtarzalną nowość, niecodziennność i nadzieję. To wszystko dziecko uosabia w sobie.

A wszyscy [...] pytali: »Kimże będzie to dziecię?«. Bo istotnie ręka Pańska była z nim» (Łk 1, 66). Każde dziecko jakby uosabia w sobie Chrystusa. Nawet więc, przygotowuje Mu drogę wśród ludzi: *A i ty, dziecię, prorokiem Najwyższego zwać się będziesz, bo pójdziesz przed Panem przygotować Mu drogi* (Łk 1, 76).

W przeciwieństwie do myśli starogreckiej w środowisku żydowskim była wielka miłość do dziecka. Widać to między innymi w Ewangeliach. Tu dzieci zostały potraktowane na równi z dorosłymi jako przedmiot i podmiot historii zbawienia (Bartnik, 2006). Dzieci znajdowały się niemal wszędzie wśród słuchaczy Jezusa. W Ewangeliach mamy o tym liczne wzmianki. Nie zabrakło choćby opowieści, może na pozór nieco ukrytej, o tym, jak dzieci, podczas zabawy z psami z niezgrabności opuszczają resztki jedzenia na ziemię lub nawet umyślnie, ale w ukryciu, z obawy przed rodzicami, rzucają chleb pod stół. [...] *i szczenięta pod stołem jadają z okruszyn dzieci* – jak ilustruje to zwięźle Ewangelia według św. Marka (7, 28).

² Por. wyznanie matki Marii Tarnowskiej, która pod koniec swego długiego i ciężkiego życia napisała w swych wspomnieniach: *Niewiele potrzeba, by dzieciństwo upłynęło szczęśliwie. Wystarczy prawdziwa miłość i rozsądek, żeby wychować zdrowego, normalnego człowieka. Potomstwo biednych rodziców wieździe często radosny żywot, natomiast zbytek czy nadmiar wygód niekiedy psują charakter; ale tylko umysłowe i moralne ubóstwo spowodowane brakiem miłości pozostawia w dziecięcych duszach rany, które nigdy się nie zablizniają.*

Gdy niemowlę zmienia się w małego człowieka, matczyna miłość także powinna okrzepnąć, by można było wpoić maleństwu dobre nawyki; niezbędna jest roztropność, która pozwala radzić sobie z trudnościami, a także bezinteresowność w zaspokajaniu dziecięcych potrzeb (Tarnowska, 2008, s. 38).

Stosunek Jezusa do dzieci był szczególny. Przyciągał je swoim urokiem i życzliwością. Zagadywał do nich, błogosławił, modlił się za nie. Ewangelista Mateusz napisał: *Wtedy przyniesiono Mu dzieci, aby położył na nie ręce i pomodlił się za nie* (Mt 19,13). Podobnych opisów spotkania Jezusa z dziećmi jest więcej (por. np. Łk 18, 15–17).

Życie dziecka nie jest wolne od dramatów. Może to być chociażby zwyczajne niezrozumienie między dzieckiem a rodzicami. *Synu, czemuś nam to uczynił?* (Łk 2, 48) – pytali rodzice Jezusa. Nierzadko otwiera się przepaść w relacjach międzyludzkich: *Brat na śmierć wyda brata, a ojciec wyda na śmierć swoje dziecko; powstaną dzieci przeciw rodzicom i o śmierć ich przyprawią* (Mk 13, 12), mówił Jezus. W Ewangelii czytamy też o dzieciach nieszczęśliwych, ściągających na siebie zło przeszłości innych ludzi: *Krew jego na nas i na dzieci nasze* (Mt 27, 25). Na kartach Ewangelii znajdujemy opis reakcji na tragiczny fakt śmierci dzieci. Ilustruje to tren boleści Racheli, która *opłakuje swe dzieci i nie chce utulić się w żalu, bo ich już nie ma* (Mt 2, 18).

Dziecko jest wzorem miłości do Boga jako do Ojca. Jest uosobieniem pokory, prostoty, oddania się Bogu, czystości serca. Można w nim zatem widzieć także symbol życia religijnego każdego dorosłego człowieka. Ponadto dziecko staje się modelem ucznia królestwa niebieskiego. Jezus nauczał: *Dopuszczcie dzieci i nie przeszkadzajcie im przyjść do mnie; do takich bowiem należy królestwo niebieskie* (Mt 19, 14).

Innymi słowy, dziecko uosabia sakrament rodziny, nawet – w pewnym sensie – także tej niechrześcijańskiej. Chrześcijanin żyje z wyciśniętego w nim przez Ducha Świętego znaku dziecięctwa Bożego. Św. Paweł tak ujął tę myśl w *Liście do Rzymian: Albowiem wszyscy ci, których prowadzi Duch Boży, są synami Bożymi. [...] Otrzymaliście ducha przybrania za synów, w którym możemy wołać: »Abba, Ojcze«. Sam Duch wspiera swym świadectwem naszego ducha, że jesteśmy dziećmi Bożymi* (Rz 8, 14–16). Podkreślmy, że Chrystus zwracał się niejednokrotnie do swoich uczniów wprost *per* „dzieci” (por. np. Mk 2, 5). Jego śladem w tej praktyce poszli apostołowie. Tak czyni choćby św. Jan Apostoł (por. 1 J 2, 1).

W Kościele spotykamy rodzicielstwo i dziecięctwo na płaszczyźnie wiary i sakramentu. Każdy chrześcijanin jest dzieckiem wiary i Kościoła. Nawet gdyby nie miał własnych dzieci, to może cieszyć się posiadaniem dzieci duchowych. Dla św. Pawła Apostoła takim dzieckiem w wierze był na przykład jego uczeń Tymoteusz (1 Tm 1, 2). Dziecięctwo Boże w niepojęty sposób rozwija się w człowieku. Św. Jan Apostoł ujął to następująco: *Popatrzcie, jaką miłością obdarzył nas Ojciec: zostaliśmy nazwani dziećmi Bożymi, i rzeczywiście nimi jesteśmy. [...] Umiłowani, obecnie jesteśmy dziećmi Bożymi, ale jeszcze się nie ujawniło, czym będziemy. Wiemy, że gdy się objawi, będziemy do Niego podobni* (1 J 3, 1–2).

Oryginalną formą życiowej realizacji tej prawdy jest tak zwana mała droga dziecięctwa Bożego, propagowana przez św. Teresę od Dzieciątka Jezus (1873–1897), karmelitankę z Lisieux, która głęboko doświadczyła w swoim życiu Boga. Miłowała Go w radościach oraz smutkach i cierpieniach, a na Jego

miłość odpowiadała pełnym prostoty zawierzeniem (Św. Teresa od Dzieciątka Jezus, 1984, s. 202). Tak ten sposób życia podsumował św. Jan Paweł II: *Mała droga to droga świętego dzieciństwa. W tej drodze jest coś niepowtarzalnego, jakiś geniusz św. Teresy. Jest w niej zarazem potwierdzenie i odnowienie prawdy najbardziej fundamentalnej i uniwersalnej. Jakaż bowiem prawda ewangeliczna jest bardziej fundamentalna i uniwersalna niż ta: Bóg jest naszym Ojcem, a my jesteśmy Jego dziećmi?* (Św. Jan Paweł II, 1980).

Kościół chce w dobry i właściwy sposób służyć dziecku. Powołuje się przy tym na nauczanie apostołów. W *Liście do Kolosan* czytamy: *Ojcowie, nie rozdrażniajcie waszych dzieci, aby nie traciły ducha* (Kol 3, 21). Nie dziwi zatem, że Kościół zawsze stawia dziecko w centrum swej troski. Wzorem św. Pawła zwraca się ku przyszłości: *Nie dzieci rodzicom winny gromadzić majątkości, lecz rodzice dzieciom* (2 Kor 12, 14).

Szczegółowe ukazanie miejsca dziecka w optyce Ewangelii i w nauczaniu apostołów jest ważne dla rozumienia dalszej drogi zbawczej kontynuowanej przez Kościół. Starożytność chrześcijańska, bardziej niż jakikolwiek późniejszy okres Kościoła, to nieustanne odwoływanie się do Biblii. Przykładem są choćby homilie Ojców Kościoła, w których ich autorzy obficie powołują się na Pismo Święte.

Chrześcijaństwo, wierne wezwaniu swego Założyciela, ciągle stawia małego człowieka w centrum troski ludzi starszych i całego Kościoła. Stale naucza, że dziecko jest największą wartością rodziny, społeczeństwa i całej społeczności ludzkiej (Bedouelle, 1985, s. 109–123; Bieleń, 2003, s. 119; Braun-Gałkowska, 1982, s. 87–89; Długosz, 2008, s. 226–231; Smolińska-Theiss, 2003, s. 868–872). Jest wierne mandатовi, jaki zostawił Jezus Chrystus. *Pozwólcie dzieciom przyjść do mnie i nie przeszkadzajcie im: do takich bowiem należy królestwo Boże* (Łk 18, 16).

Znamienitym tego wyrazem jest choćby malarstwo. *Madonna z Dzieciątkiem Jezus* jest dobrą ilustracją obecności dziecka w myśleniu poszczególnych stuleci. Biblijne treści inspirowały poetów i pisarzy. Szczególnym znakiem obecności dziecka w życiu dorosłych, także w perspektywie przyszłościowej, są na gruncie polskim *Treny* Jana Kochanowskiego, które w jakimś sensie są nawiązaniem do wspomnianego wcześniej trenu boleści Racheli. Poeta wyraża w nich uczucia rodzicielskie i żal po śmierci swej córeczki:

*Wielkieś mi uczyniła pustki w domu moim,
Moja droga Orszulo, tym zniknieniem swoim.
Pełno nas, a jakoby nikogo nie było:
Jedną maluczką duszą tak wiele ubyło.
Tyś za wszystkie mówiła, za wszystkie śpiewała,
Wszystkiś w domu kąciki zawsze pobiegała.
Nie dopuściłaś nigdy matce się frasować
Ani ojcu myśleniem zbytnim głowy psować,
To tego, to owego wdzięcznie obłapiając
I onym swym uciesznym śmiechem zabawiając.*

*Teraz wszystko umilkło, szczerze pustki w domu,
Nie masz zabawki, nie masz rośmiać się nikomu.
Z każdego kąta żalność człowieka ujmuje,
A serce swej pociechy darmo upatruje* (Kochanowski).

Wyraźnie artykułuje sens i radość życia z dzieckiem. Jednocześnie ukazuje jego wartość dla przyszłych pokoleń.

Przykład ten pokazuje, jak dziecko zeszło jakby z pewnego sakralnego firmamentu, by na dobre pojawić się w myśli i sztuce dopiero w XVIII, szczególnie zaś w XIX stuleciu, kiedy to na trwałe weszło do historii i kultury człowieka.

2. DZIECKO W OKRESIE TOTALITARYZMU XX STULECIA

W 1900 r. znana szwedzka pisarka Ellen Key nazwała rozpoczynający się XX wiek „stuleciem dziecka”. Pod takim właśnie tytułem – po szwedzku *Barnets århundrade* – wydała książkę, która szybko zdobyła powszechne uznanie i została przetłumaczona na wiele języków. Po polsku, w tłumaczeniu Izabeli Moszczeńskiej pod tytułem *Stulecie dziecka*, ukazała się już w 1904 r. Zasłużona Szwedka optymistycznie przewidywała, że nadchodzące stulecie będzie dla dzieci okresem szczęścia. Nie mogła wiedzieć, że człowiek tego wieku zaneguje istnienie Boga, wyrzuci Go poza nawias życia. Wskutek tego zgotuje dzieciom nieludzkie warunki życia. Nigdy wcześniej dziecko nie przeżywało takiej gehenny. Przyczyną krzywd, okrucieństw i różnych nieszczęść, które dotknęły nie tylko dzieci, były dwa systemy: sowiecki komunizm i niemiecki nazizm.

Na przestrzeni dziejów nowożytnych w dobie dominacji ekonomiki opartej na produkcji agrarnej sytuacja dziecka kształtowała się odmiennie na wsi i w mieście. Dzieci chłopskie były wykorzystywane do pracy w gospodarstwach, co wynikało nie tylko z zapotrzebowania na siłę roboczą, ale było też elementem wychowawczym i przygotowaniem do przyszłych zadań życiowych. Dziecko miejskie natomiast rosło przeważnie w rodzinach mieszczańskich, w tzw. stanie średnim, gdzie uczono je przystosowania się do mieszczańskiego trybu życia.

W dobie rewolucji przemysłowej, zwłaszcza w manufakturach, powszechne stało się zatrudnianie dzieci bezpośrednio w produkcji. Zarówno ten stan rzeczy, jak i sytuacja dziecka wiejskiego – umownie rzecz traktując – do końca XVIII wieku pozwalały na korzystanie z edukacji szkolnej tylko niewielkiej liczbie młodych ludzi. W XIX jednak wieku technizacja życia coraz bardziej wymuszała powszechne przynajmniej podstawowe wykształcenie, co z kolei wpływało na daleko idącą zmianę losu dziecka, zwłaszcza miejskiego, gdyż na wsi roboty sezonowe nadal odciągały dzieci od szkoły (Walewander, 1993, s. 154–163). W czasie, o którym mowa, dziecko było w zasadzie związane ściśle z rodziną. Sieroctwo, jeżeli się zdarzało, było niezwykle ciężkim doświadczeniem i wpływało na sytuację życiową człowieka w sposób absolutny. Wojny, jeszcze w XIX wieku na ogół krótkotrwałe, niewiele pod tym względem zmieniały. Rok 1914 przyniósł jednak w tym względzie zmiany, które w XX wieku odcisnęły się dotkliwie

na wielu społeczeństwach, ale najwięcej cierpienia przyniosły właśnie dzieciom (Jan Paweł II, 2005, s. 19–20).

Niespotykane dotąd w dziejach upośledzenie dziecka przyniosła z sobą zwłaszcza rewolucja sowiecka. Spustoszenie kraju w czasie wojny domowej, mordy na ludności cywilnej, a następnie polityka sowiecka: niszczenie wsi w czasie tzw. rozkułaczania i wielkiego głodu, zsyłki do łagrow, co często pozbawiało dzieci obojga rodziców, plaga tzw. *biezprizornych*, produkcja swoistych janczarów w domach dziecka, w ogóle tendencja do odrywania dzieci od rodzin i poddawanie ich sowieckiemu wychowaniu wykluczały ich normalny rozwój, a powodowały przedwczesne „dojrzewanie” dziecka w tym sensie, że od najwcześniejszych lat musiało ono szukać sposobu na przeżycie (Stopikowska, 2000, *passim*; Por. też: Makarenko, 1950). Dziecko było nadto poddawane coraz to nowym eksperymentom psychologicznym, mającym na celu wyprodukowanie narzędzia bezwzględnie funkcjonalnego dla systemu państwowego. W ten sposób dziecko traciło swoją tożsamość i stanowiło materiał podatny na wszelką manipulację. System wymagał też wychowania w izolacji od otoczenia, co z kolei rodziło poczucie osamotnienia i nieufności nawet wobec najbliższych.

Taki model człowieka potrzebny był zresztą w każdym systemie totalitarnym. W podobny sposób, *mutatis mutandis*, „produkowano” człowieka w hitleryzmie, a dziś czyni się tak w ostatnich rezerwach komunizmu typu sowieckiego: w Chinach, Korei Północnej i w innych reżimach naśladowujących europejskie odmiany faszyzmu i komunizm (Jan Paweł II, 2005, s. 19).

Dzieci doznały szczególnych cierpień podczas II wojny światowej. Niemcy uważali na przykład, że w Polsce *Kościół katolicki i szkoła [...] są śmiertelnymi wrogami wszelkiej niemczyzny* (Piotrowski, 1956, s. 522). Dlatego atak niemieckiego okupanta był wymierzony głównie przeciwko duchowieństwu i polskiej szkole. Atak na szkołę był jednocześnie ciosem wymierzonym w dziecko.

Ewa Szelburg-Zarembina, polska pisarka i nauczycielka, autorka książek dla dzieci i młodzieży, w swych wspomnieniach pt. *Zawiłości prostej drogi* doskonale przedstawiła zawiłości naszej polskiej losów. Mocno podkreśliła: *Nie wiem, czy w którym kraju młode pokolenia były poddawane tak okrutnym próbom jak w naszym. Ileż się tego zebrało na przestrzeni kilkudziesięciu tylko lat! Oto młodzież zagrożona „branką”, uciekająca w lasy i z lasów tych wychodząca lichy uzbrojonymi oddziałami powstańczymi przeciw doskonale wyekwipowanemu regularnemu wojskom, spotykająca śmiało śmierć na polu walki lub gorszą od śmierci katorgę. Młodzież ginąca w kazamatach i na szubienicach pod trzema różnymi zaborcami za jedno i to samo: za walkę o niepodległość i sprawiedliwość społeczną. Młodzież za najmniejszy przejaw patriotyzmu i radykalizmu karana „wilczymi biletami”, zamykającymi jej dostęp do wiedzy. [...] A potem?* (Szelburg-Zarembina, 1979, s. 307–308).

Trzeba jeszcze dopowiedzieć, co było dwadzieścia lat potem, podczas II wojny światowej. Stąd jeszcze kilka celnych przemyśleń znanej powieściopisarki. Są aktualne i bardzo ważne. *Nie tylko materialna zagłada państwa polskiego*

była celem niemieckiej okupacji, wróg obmyślił cios dokuczliwszy, uderzyć zamierzał w to, co naród ma najcenniejszego, w przyszłość narodu, w dzieci. Miały one odtąd rosnąć przeznaczone na niewolników, do pracy na rzecz obłąkanej pychą „niemieckiej rasy panów”. I miały rosnąć w całkowitym poczuciu niższości swojego narodu, nie znać jego chwalebnych dziejów, nie wiedzieć o bogatym dorobku nauki, sztuki, kultury. Raz na zawsze miały zostać zamknięte przed polskimi dziećmi w zagrabionej Polsce nie tylko wyższe uczelnie, ale i średnie. [...] Śladem książki szedł cień więzienia, cień obozu koncentracyjnego, cień pieca krematoryjnego. [...]. Tworzyły się tajne komplety w domach prywatnych, tajne lekcje w klasach szkół powszechnych i zawodowych [...]. I tak chcąc z dzieci zrobić tchórzy, zaprzańców i szpiegów – utrwalili w dzieciach odwagę, miłość i wierność. [...]. Coś przecież my [...] winniśmy dzieciom naszych tak trudnych czasów [...] (Szelburg-Zarembina, 1979, s. 309–310).

U nas znany jest między innymi tragiczny los Dzieci Zamojszczyzny i ich rodzin, które podczas II wojny światowej skazano na przymusowe wysiedlenia, by w miejsce ich rodzinnych wiosek, często celowo niszczone, założyć nowe osady dla przywożonej tu ludności niemieckiej (Por. Galek, 2017, s. 366–379). Akcja wysiedleńcza rozpoczęła się w listopadzie 1942 r. i trwała kilka miesięcy. Dzieci odebrane siłą rodzicom transportowano w bydłych wagonach do obozów zagłady na Majdanku i w Oświęcimiu albo do fabryk na terenie Rzeszy, gdzie były wykorzystywane do niewolniczej pracy. Część z nich przeznaczono do germanizacji w niemieckich rodzinach i domach dziecka. Z kilkunastu tysięcy dzieci wyselekcjonowanych do zniemczenia po wojnie udało się odzyskać zaledwie ok. 800.

Wrażliwy na cierpienia ludzi biskup Edmund Ilcewicz z Lublina wspominał 30 lat po wojnie: *Ilekróć wypada mi przejeżdżać przez wysiedlane niegdyś wioski Zamojszczyzny, wydaje się, że słyszę płacz tak bardzo krzywdzonych wtedy dzieci oraz nawoływania ich zrozpaczonych rodziców. To, co oni przeżyli, trudno jest zamknąć tylko na kartach wspomnień (Ilcewicz, 1978, s. 4).*

Dla pełniejszego obrazu przypomnijmy jeszcze jeden opis tragicznej sytuacji dzieci podczas II wojny światowej. Piszący po angielsku potomek polskiej arystokracji, Andrew Tarnowski, tak ukazał w swym pamiętniku los polskich dzieci i ludzi starszych przewożonych z nazistowskiego więzienia w austriackim Klagenfurcie do innego obozu: *Siedzieli tam kilka dni. Pewnej nocy otworzyły się drzwi i strażnicy zaczęli wywoływać nazwiska dzieci poniżej czternastego roku życia oraz osób starszych, powyżej sześćdziesięciu pięciu lat, i kazali im wychodzić. [...] Żołnierze wyprowadzili żalosną gromadę około czterdzieścioro dzieci i kilkudziesięciu mężczyzn i kobiet w mroźną ciemność i pognali w rozciągniętej kolumnie ulicami Klagenfurtu na dworzec. Był to niewiarygodnie smutny pochód [...]. Najmłodszy chłopczyk (nazywał się Komar) miał jakieś osiemnaście miesięcy i szedł sam, ciągnąc za sobą pieluszkę. Jego matka, babcia, czy ktokolwiek inny, kto się nim opiekował, pozostał w więzieniu [...]. Szła, też samotnie, para uroczych bliźniąt, blondynków, zaledwie dwuipółletnich. Jako najstarsza z dziewczynek Marysia spontanicznie zajęła się najmniejszymi dziećmi. [...].*

Na dworcu wtłoczono ich do bydlęcego wagonu. Nie wiedzieli – ani oni, ani ich uwięzione matki, ciotki, bracia i siostry – dokąd są wywożeni. Osoby, które pozostały w więzieniu, miały złe przeczucia. Ledwie za odchodzącymi dziećmi zatrzasnęły się drzwi, celę wypełniły krzyki, płacz i łkanie. Było to straszne i przynębiające (Tarnowski, 2008, s. 266–267; por. też: Szelburg-Zarembina, 1979, s. 307–308; Wróbel, Żelazko, 2008, *passim*; Szubarczyk, 2009, s. 12–13).

Zbrodnia na dzieciach polskich w czasie okupacji niemieckiej była poddyktowana kilkoma względami. Dla Hitlera, planującego dalsze podboje, miał to być przede wszystkim zastrzyk biologiczny, mający charakter reprodukcyjny. Dzieci bowiem zabierane polskim rodzinom nadawały się do niemieczenia i mogły stanowić dla III Rzeszy pełnowartościowy materiał populacyjny (Łuczak, 2001, s. 142–144). Takie praktyki nie miały oczywiście w najmniejszym stopniu na względzie dobra tych dzieci, wręcz przeciwnie – samo ich porwanie i transport miał wkalkulowane straty wśród młodych ludzi, ponoszone w sposób szczególnie okrutny (Bazyłak, 2013, s. 47–50).

Inną metodą pozyskiwania populacji wypranej z jakichkolwiek więzi rodzinnych, a przystosowanej do celów III Rzeszy był tzw. *Lebensborn*. Była to w dosłownym znaczeniu hodowla dzieci, podobna do hodowli zwierząt. Wybrane dziewczęta, odpowiadające normom rasy nordyckiej, były zapładniane przez SS-manów o podobnych cechach. Dzieci z tych związków były wychowywane od niemowlęctwa w tzw. *Kinderheimach* i kształtowane psychicznie i fizycznie według norm i potrzeb narodowego socjalizmu. Działalność *Lebensbornu* nie trwała wprawdzie długo, stała się jednak źródłem wielu tragedii ludzkich po wojnie (Por. Zieliński, 1995, s. 16–40).

* * *

Przewrotność obecnej indoktrynacji, zakładającej rzekome uszczęśliwienie człowieka, polega na tym, że im większe są jego oczekiwania, tym bardziej gorzki doznany zawód. Pod tym względem współcześnie gorzej się dzieje aniżeli w komunizmie (Kowalik, 2020, s. 71) czy w faszystach, jakie by one nie były. Jedno łączy tamte systemy z dzisiejszym ogłupianiem wprost fantastyką zawartą w gender i kolosalnym oszustwem w lansowaniu jako jedynej wartości uszczęśliwiającej – seksu. Jedno i drugie kończy się negatywnie. Banalizacja seksu przynosi, jak wiadomo, zubożenie, a w pewnej mierze także ucieczkę w homoseksualizm. Gender rodzi zamieszanie w rozumieniu świata i funkcjonującego w nim człowieka. Człowiek przestaje bowiem rozumieć samego siebie. Wtłaczanie tych sztucznie tworzonych rzeczywistości, obcych naturze stworzenia, już od wczesnych lat dziecku jest podobną zbrodnią jak *Lebensborn* i tresura komunistyczna, a może nawet gorszą, bo lansowaną przez całe bezbożne, a niezwykle wpływowe lobby światowego indyferentyzmu.

W obliczu współczesnego zalewu zła, zdawałoby się wszechpotężnego, chrześcijaństwo nieustannie głosi Ewangelię dziecka, która jest pewną drogą do Ojca

Wieczności. Potwierdza to choćby *Księga Apokalipsy św. Jana: I zostało uniesione [...] Dziecię do Boga i do Jego tronu* (Ap 12, 5).

W takim czasie jak ten dzisiejszy, kiedy panuje zamieszanie oraz pojawia się wielość propozycji na życie, następują szybkie przemiany i zmieniają się sytuacje, szczególnie trudne staje się dla współczesnych ludzi zaprowadzenie porządku we własnym i społecznym życiu oraz udzielenie odpowiedzi poprzez osobistą decyzję na wezwanie, z którym Chrystus zwraca się do każdego człowieka.

Kiedy Jezus Chrystus zapytał uczniów: *Czy i wy chcecie odejść?* – wiemy, dlaczego mogli chcieć odejść: zbyt wiele od nich wymagał – wtedy apostoł Piotr zdecydowanie odpowiedział: *Panie, do kogóż pójdziemy? Ty masz słowa życia wiecznego* (J 6, 67–68). Dzisiejszy liberalny świat, wrogi wszelkim zasadom – poza tymi, które zapewniają mu, bardzo złudne zresztą, poczucie bezpieczeństwa – nie chce nawet o tym słyszeć. Ale trzeźwo myśląc, musimy przyznać, że dotąd nie wynaleziono nic lepszego niż Dekalog.

Trzeba zatem wybierać. Jak zawsze.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnik C. S. (2011), *Ewangelia dziecka*, „Nasz Dziennik” z 22–23.06.
- Bazyłak J. (2013), *Wyrwano mnie Matce siłą*, w: E. Walewander (red.), *Ks. Józef Bazyłak (1932–2013). Takim pozostał wśród nas...*, Lublin: Wydawnictwo Liber Duo.
- Bedouelle G. (1985), „*Lasset die Kinder zu mir kommen*”. *Reflexion über den Platz des Kindes in der Kirche*, „Communio” nr 2.
- Bieleń R. (2003), *Kościół katolicki w Polsce w służbie dzieciom*, w: J. Wilk (red.), *Stulecie dziecka – blaski i cienie*, Lublin: KUL.
- Braun-Gałkowska M. (1982), *Dziecko*, w: Z. Pawlak (red.), *Katolicyzm A–Z*, Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha.
- Długosz A. (2008), *Dzieci duszpasterstwo*, w: R. Kamiński i in. (red.), *Leksykon teologii pastoralnej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Galek C. (2017), *Los dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji niemieckiej*, w: E.J. Kryńska i in. (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Ilcewicz E. (1978), *Dzieci Zamojszczyzny*, „Tygodnik Powszechny” nr 38.
- Jäger W. (2001), *Paidea. Formowanie człowieka greckiego*, t. 1–2, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Jan Paweł II (2005), *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków: SIW „Znak”.
- Kochanowski J., *Treny, Tren VIII*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/treny-tren-viii.html> (dostęp: 26.10.2021).

Kowalik S., Kutkowski A. (2020), *Śmierć nieosądzona. Sprawa księdza Romana Kotlarza*, Lublin; Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu Oddział w Lublinie.

Łuczak C. (2001), *Praca przymusowa Polaków w Trzeciej Rzeszy i na okupowanych przez nią terytoriach innych państw (1939–1945)*, Poznań: PSO Pracownia Serwisu Oprogramowania.

Makarenko A. (1950), *Poemat pedagogiczny*, Warszawa: KiW.

Piotrowski S. (red.) (1956), *Dziennik Hansa Franka*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.

Smolińska-Theiss B. (2003), *Dzieciństwo*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Starowieyski M. (red.) (1980), *Apokryfy Nowego Testamentu*. t. 1: *Ewangelie apokryficzne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Starowieyski M. red. (2006), *Apokryfy Nowego Testamentu*. t. 1: *Ewangelie apokryficzne*, Kraków: WAM.

Stopikowska M. (2000), *Rodzina polska na zesłaniu w ZSRR: studium pedagogiczne*, Warszawa: Towarzystwo Naukowe Polska-Wschód Zarządu Krajowego Stowarzyszenia Współpracy Polska-Wschód.

Szelburg-Zarembina E. (1979), *Zawiłości prostej drogi*, Warszawa: KiW.

Szubarczyk P. (2009), *Dzieci polskie na wojennej tułaczce*, „Nasz Dziennik” z 10.02.

Św. Jan Paweł II (1980), *Homilia w Lisieux*, 2 czerwca.

Św. Teresa od Dzieciątka Jezus (1984), *Dzieje duszy*, Kraków: Wydawnictwo OO. Karmelitów Bosych.

Tarnowska M. (2008), *Przyszłość pokaże... Wspomnienia*, red. M. Józwiak, Łomianki: Wydawnictwo LTW.

Tarnowski A. (2008), *Ostatni mazur. Opowieść o wojnie, namiętności i stracie*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

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

Wróbel J., Żelazko J. (red.) (2008), *Polskie dzieci na tułaczyczych szlakach 1939–1950*, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu.

Zieliński Z. (1995), *Niemcy i katolicyzm polski w czasie II wojny światowej*, w: Z. Zieliński (red.), *Polacy i Niemcy. Przeszłość. Teraźniejszość. Przyszłość*, Katowice: Unia.

A child in the history of salvation

Summary

Aim: A child in the history of salvation.

Methods: A historical comparative method.

Results: Firstly, the child's situation in the New Testament was demonstrated followed by the view of a young man in the Church Tradition. A lot of place has

been given to a child in the extremely hard time of the totalitarian systems of the 20th century.

Conclusions: The perversity of the recent indoctrination, allegedly offering human beings happiness is deceiving, because the expectations are not corresponding to the real situation, and therefore, happiness is illusive. In the face of the recent invasion of evil which seems to be omnipotent, Christianity still preaches the Gospel about a child as the immediate way to God. In all places with God in the right place, people cannot bring bad fates upon a child.

Keywords: a child, salvation history, Christianity, Church, education.

MIKOŁAJ BRENK
ORCID: 0000-0001-6576-7163
KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI
ORCID: 0000-0002-7814-1650
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań



DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.07

PROFESOR WIESŁAW JAMROŻEK (1954–2021) – PEDAGOG, HISTORYK WYCHOWANIA



Źródło: archiwum rodzinne

Profesor Wiesław Jamrożek

WSTĘP

W dniu 2 kwietnia 2021 roku zmarł przedwcześnie wybitny historyk wychowania, kierownik Zakładu Historii Wychowania Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Profesor Wiesław Jamrożek. Nie sposób po kilku miesiącach, które minęły od uroczystości pogrzebowych, dokonać analizy czy podsumowania dorobku Profesora. Natomiast jako przyczynek do kolejnych artykułów Jemu poświęconych zamieszczamy związany opis kilkudziesięcioletniej działalności naukowej, dydaktycznej, społecznej i organizacyjnej Profesora.

Wiesław Mirosław Jamrożek urodził się 24 sierpnia 1954 roku w Żarach. Jego ojciec Mirosław był żołnierzem w stopniu podoficera. Matka Maria z domu Sękowska była długoletnią pracowniczką Robotniczej Spółdzielni Wydawniczej

„Prasa–Książka–Ruch”. W rodzinnym mieście ukończył szkołę podstawową oraz Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Prusa. Łącząc liczne obowiązki studenta, z powodzeniem realizował się w obszarze życia osobistego. Na III roku studiów, w grudniu 1975 roku, zawarł związek małżeński z absolwentką Instytutu Psychologii UAM Bożeną Suprynowicz (AUAM, sygn. 825/308 a, b), z którą później przez wiele lat współpracował w Łużyckiej Szkole Wyższej im. Jana Benedykta Solfy z siedzibą w Żarach. Był ojcem dwóch córek: Katarzyny (ur. w 1978 w Żarach) – obecnie prof. UAM doktor habilitowanej w zakresie nauk społecznych, wykładowczyni w Pracowni Edukacyjnych Badań nad Językiem i Komunikacją Dziecka Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM oraz Aleksandry (ur. 1980 w Poznaniu) – obecnie pedagożki i terapeutki. Od kilkunastu lat spełniał się także jako zaangażowany dziadek Krzysztofa, Stanisława, Antoniny, Natalii, Karoliny i Pauliny.

AKADEMICKA DROGA – DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA I ORGANIZATORSKA

Wiesław Jamrożek swój związek z poznańską akademicką pedagogiką rozpoczął w 1973 roku. Podjął wówczas studia na kierunku pedagogika na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, przy czym wyróżniające wyniki w nauce w szkole średniej dały mu przywilej przyjęcia na studia bez egzaminu wstępnego. Od III roku studiował w trybie indywidualnym, pod opieką naukową prof. Stanisława Michalskiego (AUAM, sygn. 825/308 a), ówczesnego kierownika Zakładu Historii i Organizacji Szkolnictwa, członka Komisji Filozoficznej Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz Poznańskiego Towarzystwa Pedagogicznego, kuratora Domu Studenta im. Hanki Sawickiej UAM, od 1959 roku członka Komisji Senackiej do Studenckich Spraw Wychowawczych, od 1959 roku wiceprzewodniczącego Zarządu Wojewódzkiego Towarzystwa Szkoły Świeckiej (Kronika UAM 1959/1962, s. 234).

Po ukończeniu studiów magisterskich w zakresie pedagogiki szkolnej (z wyróżnieniem) w czerwcu 1977 roku Wiesław Jamrożek został zatrudniony (od 1 października) we wspomnianym Zakładzie Historii i Organizacji Szkolnictwa Instytutu Pedagogiki UAM w Poznaniu na stanowisku asystenta stażysty (AUAM, sygn. 825/308 a). Była to jednostka stosunkowo młoda – zakład ten rozpoczął swoje funkcjonowanie w ramach Katedry Pedagogiki poznańskiego Uniwersytetu z dniem 1 września 1967 r., pod kierownictwem doc. dr. Stanisława Michalskiego, choć już na kilka lat przed formalnym powołaniem S. Michalski wskazywał na potrzebę istnienia osobnego zakładu zajmującego się dziejami oświaty i wychowania, a także prowadził zespoły magistrantów i doktorantów, którzy realizowali prace z tego obszaru (Kronika UAM 1956/1957, s. 116; *Sprawozdanie*, 2008, s. 330–331; Kronika UAM 1962/1963–1964/1965, s. 289; Kronika UAM 1965/1966–1967/1968, s. 260). Pierwszym problemem naukowo-badawczym Zakładu Historii Wychowania była

historia szkolnictwa i doktryn pedagogicznych w Polsce w XX wieku¹, drugim – działalność dydaktyczno-wychowawcza szkół². Trzeci problem naukowo-badawczy dotyczył pracy szkoły rolniczej w środowisku wiejskim. To ostatnie zagadnienie było przedmiotem zainteresowań S. Michalskiego, który przygotował do druku rozprawę *Szkoła rolnicza a środowisko wiejskie*. Oprócz ogólnych problemów naukowo-badawczych kierownik Zakładu S. Michalski zajmował się metodologią historii wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotu badań, metod oraz miejsca historii wychowania w systemie nauk społecznych. Ponadto Jan Hellwig przygotował rozprawę doktorską *Kształcenie i kształcanie nauczycieli w programie działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1945–1965* (Kronika UAM 1965/1966–1967/1968, s. 260–261). Na przełomie lat 60. i 70. XX wieku praca badawcza poznańskich historyków wychowania skupiała się wokół takich zagadnień, jak: historia szkolnictwa i doktryn pedagogicznych w Polsce w XX wieku, postępowe tradycje pedagogiczne i doświadczenia pracy szkół eksperymentalnych w Polsce XX wieku oraz zawodowy ruch nauczycielski, system wychowawczy w szkołach rolniczych i jego integracja z potrzebami społeczno-kulturalnymi środowiska, metodologia historii wychowania ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotu badań, metod badawczych właściwych tej dyscyplinie oraz jej miejsce w systemie nauk humanistycznych. Nad wymienioną problematyką koncentrowała się nie tylko uwaga pracowników Zakładu Historii Wychowania (obok kierownika zakładu prof. S. Michalskiego pracowali: dr Jan Hellwig oraz mgr Ewa Kijas), ale także osób niezwiązanych bezpośrednio z Zakładem oraz studentów przygotowujących prace dyplomowe. Pracownicy Zakładu Historii Wychowania prowadzili zajęcia dydaktyczne na studiach dziennych i zaocznych – wykłady kursowe, ćwiczenia, seminaria i proseminaria oraz wykłady monograficzne z historii wychowania. Dr J. Hellwig i mgr E. Kijas prowadzili ponadto wykłady i ćwiczenia z elementów nauk pedagogicznych. Pracownicy naukowo-dydaktyczni Zakładu brali także udział w popularyzacji wiedzy, współpracując z wieloma organizacjami oraz placówkami naukowo-badawczymi i społecznymi (Kronika UAM 1968/1969–1969/1970, s. 202; Kronika UAM 1969/1970–1971/1972, s. 354–355).

Rok 1978 stanowił przerwę w pracy naukowej Wiesława Jamrożka. Od stycznia odbywał czynną służbę wojskową w Szkole Oficerów Rezerwy w Łodzi oraz

¹ Pierwszy dział planu pracy naukowo-badawczej został opracowany pod kątem wywiedzenia szeroko rozumianej genealogii ówczesnego stanu teorii i praktyki pedagogicznej. Z zakresu tej problematyki było przygotowywanych 10 dysertacji doktorskich, z czego cztery miały zostać ukończone w roku akademickim 1967/1968. Ponadto w czerwcu roku akademickiego 1967/1968 został ukończony przewód doktorski S. Kędzierskiego, który przedstawił dysertację *Spoleczno-pedagogiczna funkcja domów dziecka w województwie zielonogórskim w dwudziestoleciu Polski Ludowej*.

² Zespół pracujący na realizację planu naukowo-badawczego działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół rolniczych przygotował pod kierunkiem Stanisława Michalskiego zbiorową publikację *Praca wychowawcza w szkołach rolniczych województwa poznańskiego*, która wyszła drukiem w 1964 roku. W opracowaniu owej publikacji udział wzięło 8 osób, z czego 3 były w owym czasie pracownikami Katedry Pedagogiki – B. Bromberek, S. Michalski oraz S. Szajek. W 1968 roku zespół pracował – na zlecenie PZWS w Warszawie – nad publikacją *Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach przysposobienia rolniczego*.

praktykę w jednostce Śląskiego Okręgu Wojskowego. W grudniu otrzymał promocję i nominację na stopień podporucznika, a także został zwolniony do rezerwy (AUAM, sygn. 825/308 a).

W styczniu 1979 roku wrócił do pracy uczelnianej na stanowisku asystenta. Swoje prace badawcze poświęcał wówczas m.in. poglądom działaczy oświatowych i teoretyków związanych z ruchem ludowym w latach 1895–1939, co zaowocowało otwarciem w marcu 1984 roku przewodu doktorskiego kierowanego przez prof. Stanisława Michalskiego i złożeniem w 1986 roku rozprawy doktorskiej *Idee edukacyjne ruchu ludowego II Rzeczypospolitej*, którą pozytywnie ocenili recenzenci: prof. Józef Burszta, prof. Tadeusz Wieczorek oraz prof. Józef Ryszard Szaflik. W rezultacie obrony, która miała miejsce 30 czerwca 1986 roku, W. Jamrozek otrzymał stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki w dyscyplinie historia wychowania (AUAM, sygn. 825/308 c). Z kolei stopień doktora habilitowanego otrzymał 30 października 1995 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu – dziedzina: nauki humanistyczne, dyscyplina: historia; specjalność: historia oświaty i szkolnictwa. Przedstawił rozprawę *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*.

W 2001 roku Profesor Wiesław Jamrozek objął funkcję kierownika Zakładu Historii Wychowania i tym samym z powodzeniem przez dwadzieścia kolejnych lat był liderem poznańskich historyków wychowania, umiejętnie kontynuującym najlepsze tradycje poprzedników na tym stanowisku, dwóch znamienitych historyków wychowania: wspomnianego prof. S. Michalskiego, uznawanego powszechnie w środowisku polskich historyków edukacji, a także i pedagogów za twórcę „poznańskiej szkoły historii wychowania” (jego zainteresowania badawcze dotyczyły działalności oświatowej wielu wybitnych postaci, m.in.: A. Szcycówny, S. Sempołowskiej, H. Radlińskiej, A. Kamińskiego, S. Karpowicza, kwestii metodologii i dydaktyki historii wychowania, dziejów polskiego szkolnictwa XX wieku, dziejów oświaty na wsi, dziejów ruchu nauczycielskiego) oraz prof. Jana Hellwiga, którego prace badawcze koncentrowały się wokół dziejów wychowania XIX i XX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem historii kształcenia nauczycieli i zawodowego ruchu nauczycielskiego, dziejów oświaty pozaszkolnej i szkolnictwa (zwłaszcza z obszaru Wielkopolski), metodologii historii wychowania i dziejów historiografii edukacyjnej oraz dydaktyki historii wychowania (*Sprawozdanie*, 2008, s. 330–331). Prof. W. Jamrozek w swych rozważaniach, refleksjach i artykułach nieustannie podkreślał olbrzymią rolę swych poprzedników w rozwoju poznańskiej uniwersyteckiej historii wychowania. Ich portrety były nieodzownym elementem w gabinecie Profesora.

W 2003 roku, z okazji 10-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, Profesor Jamrozek zwracał uwagę na fakt, iż *prace naukowo-badawcze i dydaktyczne w Zakładzie od początku jego istnienia rozwijały się stosunkowo pomyślnie. Świadczyły i świadczą o tym nadal: coroczny przyrost publikacji naukowych, pozycja naukowa zajmowana w kraju i kontakty zagraniczne, nagrody rektorskie i resortowe oraz awanse jego pracowników* (Jamrozek, 2004, s. 292). Rola

rozwijanego przez prof. W. Jamrożka Zakładu była dostrzegana również przez liderów czołowych polskich ośrodków akademickich zajmujących się dziejami edukacji. W 2007 roku Władysława Szulakiewicz w następujący sposób charakteryzowała środowisko historyków oświaty z Poznania: *Dzięki konferencjom naukowym organizowanym przez poznański ośrodek i wielu innym projektom badawczym oraz publikacjom znani są w Polsce Profesor Dorota Żołądz-Strzelczyk i Profesor Wiesław Jamrozek* (Szulakiewicz, 2007, s. 23).

W ostatnich latach Profesor aktywnie kierował zespołem poznańskich historyków edukacji oraz wzbogacał swój dorobek naukowy. Dnia 16 września 2016 roku został mu nadany tytuł profesora nauk społecznych, który osobiście odebrał z rąk prezydenta RP Andrzeja Dudy (*Postanowienie nr 115.9.2016; Nominacje profesorskie*).

W roku 2017 Zakład Historii Wychowania WSE UAM obchodził jubileusz 50-lecia istnienia. Z tej okazji w dniach 25–26 września miały miejsce uroczystości zorganizowane pod przewodnim tytułem *Wielkopolska i Wielkopole w dziejach edukacji*. Profesor W. Jamrozek, jako kierownik Zakładu, w swym wystąpieniu przypomniał dzieje badań z zakresu historii wychowania w poznańskim ośrodku naukowym, a także genezę systematycznych badań w tej dziedzinie. Przytoczył dzieje Zakładu Historii Wychowania, przedstawiając sylwetki jego kierowników oraz pracowników na przestrzeń pięćdziesięciu lat, a także dokonał analizy aktualnego stanu zainteresowań naukowych i prowadzonych badań wśród poznańskich historyków wychowania (Nowak-Kluczyński, Brenk, 2016/2017, s. 98–100; Brenk, Nowak-Kluczyński, 2017, s. 232–233).

Podczas wyborów przeprowadzonych 18 grudnia 2020 roku pracownicy ZHW WSE UAM jednogłośnie opowiedzieli się za wyborem Profesora W. Jamrożka na kolejną kadencję kierownika Zakładu.

Pozostawiony przez Profesora Zakład w 2021 roku to silny ośrodek historii myśli pedagogicznej w Polsce. Podczas jego kierowania Zakładem, w ostatnich latach, wielu pracowników naukowo-dydaktycznych otrzymało stopnie naukowe doktora habilitowanego i doktora. Obecnie w Zakładzie zatrudnionych jest pięciu samodzielnych pracowników naukowych (prof. zw. dr hab. Dorota Żołądz-Strzelczyk, dr hab. Justyna Gulczyńska, prof. UAM, dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech, prof. UAM, dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM, dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak) trzech doktorów (dr Mikołaj Brenk, dr Konrad Nowak-Kluczyński, dr Michał Nowicki) oraz doktorantka mgr Anna Wojewoda.

ZAINTERESOWANIA I POGLĄDY NAUKOWE

Zainteresowania i badania naukowe Profesora W. Jamrożka koncentrowały się wokół dziejów myśli i praktyki edukacyjnej, przede wszystkim w XIX i XX wieku. Dotyczyły one takich zagadnień, jak: teoria i metodologia historii wychowania, twórcy polskiej historii wychowania, ideologia i działalność edukacyjna polskich ruchów politycznych i społecznych w XIX i XX w., edukacja

kobiet w XIX i XX w., polska myśl pedagogiczna XIX i XX w., wychowanie obywatelskie na ziemiach polskich w XIX i XX w., reformy szkolne na ziemiach polskich (od XVIII do końca XX w.), wychowanie w rodzinie polskiej XIX i XX w., dzieje oświaty dorosłych na ziemiach polskich w XIX i XX w., narodziny i rozwój pracy socjalnej w Polsce. W latach 2007–2010 kierował projektem badawczym *Koncepcje Eduarda Seguina i ich znaczenie dla rozwoju pedagogiki osób niepełnosprawnych intelektualnie*. W ostatnim czasie w kręgu zainteresowań naukowo-badawczych Profesora znalazły się także tzw. czasy stanisławowskie, przypadające na ostatni okres istnienia Pierwszej Rzeczypospolitej (Cybał-Michalska i in., s. 113).

Profesor był w sumie autorem, a w kilkunastu przypadkach redaktorem lub współredaktorem, ponad dwustu publikacji naukowych. Opublikował dwie monografie autorskie, dwie książki współautorskie, jedną pracę zbiorową pod w pełni samodzielną redakcją naukową i jedenaście zbiorowych opracowań zwartych pod współredakcją³. W 2016 roku nakładem Wydawnictwa Naukowego UAM ukazała się pozycja *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*. Z kolei w 2018 roku (współautorstwo z Jolantą Szabllicką-Żak) opublikowano pozycję *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Tom XII. Szkoły w Wydziale Nowogrodzkim*⁴, która jest częścią czternastotomowej serii publikacji będących rezultatem badań zespołu historyków wychowania z kilku polskich ośrodków akademickich, prowadzonych w ramach grantu Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki pt. *Komisja. Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje*. Ponadto Profesor napisał ponad sto osiemdziesiąt artykułów i rozpraw wydanych w zbiorowych wydawnictwach książkowych, wydawnictwach ciągłych oraz w czasopiśmie naukowych (w tym kilkanaście artykułów i rozpraw w wydawnictwach zagranicznych).

W toku swej pracy naukowej W. Jamrożak brał czynny udział w wielu konferencjach polskich i zagranicznych, zasiadał też w komitetach naukowych. Nie sposób wyliczyć wszystkich uczelnianych czy wydziałowych komisji, w których

³ Publikacje zwarte w dorobku Profesora to m.in.: *Idee edukacyjne demokracji w Galicji do 1918 r.*, Poznań 1994; *Z prac poznańskich historyków wychowania*, Poznań 1994 (współautorstwo z J. Hellwigiem i D. Żołądź-Strzelczyk); (pod red.), *Stan i perspektywy historii wychowania*, Poznań 1995; *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej (Tezy i streszczenia)*, Poznań–Zajaczkowo 1997 (współredakcja z D. Żołądź-Strzelczyk); *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, tom I, Poznań 1998 (współredakcja z D. Żołądź-Strzelczyk); *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, tom II, Poznań 2001 (współredakcja z D. Żołądź-Strzelczyk); *Studia z dziejów edukacji kobiet na ziemiach polskich*, Poznań 2001 (współautorstwo z D. Żołądź-Strzelczyk); *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, tom II, Bydgoszcz 2002 (współredakcja z K. Jakubiakiem); *W dialogu z przeszłością. Księga poświęcona Profesorowi Janowi Hellwigowi*, Poznań 2002 (współredakcja z D. Żołądź-Strzelczyk); *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, Poznań 2003 (współredakcja z D. Żołądź-Strzelczyk); *Ad novum fructum. Z okazji jubileuszu poznańskich historyków wychowania*, Poznań 2007 (współredakcja z K. Ratajczakiem i D. Żołądź-Strzelczyk); *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej myśli i praktyki edukacyjnej*, Poznań 2007 (współredakcja z K. Kabacińską, K. Ratajczak, W. Szulakiewicz).

⁴ Zob. W. Jamrożek (2016), *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań, ss. 196; W. Jamrożek, J. Szabllicka-Żak (2018), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Tom XII. Szkoły w Wydziale Nowogrodzkim*, Warszawa, ss. 260.

uczestniczył. Profesor nade wszystko cenił pracę zespołową. Był pomysłodawcą i organizatorem cyklicznych spotkań historyków wychowania na Seminariach Naukowych *Warsztat badawczy historyka wychowania* w Domu Pracy Twórczej w Obrzycku. Podkreślał oryginalność i wyjątkowość tych corocznych spotkań. Upatrywał w nich szansę rozwijania solidnego warsztatu historyków edukacji przy jednoczesnym zintegrowaniu tego środowiska z ośrodków naukowych w całej Polsce. Na spotkaniach tych poruszano następujące zagadnienia: *Dźwięki i „ruchome obrazy” w badaniach historyczno-pedagogicznych* (26–27 czerwca 2019 r.); *Dzieje edukacji w czasopiśmiennictwie pedagogicznym* (27–28 czerwca 2018 r.); *Gromadzenie i ochrona źródeł szkolnych* (27–28 czerwca 2017 r.); *Źródła materialne w badaniach historyczno-pedagogicznych* (15–16 czerwca 2016 r.); *Problemy edycji źródeł historycznych* (17–18 czerwca 2015 r.); *Czasopiśmiennictwo w badaniach historyczno-pedagogicznych* (4–5 czerwca 2014 r.); *Tradycje pedagogiczne we współczesnej historiografii* (26–27 czerwca 2013 r.); *Egodokumenty w badaniach historyczno-pedagogicznych* (19–20 czerwca 2012 r.); *Ikonoografia w badaniach historyczno-pedagogicznych* (28–29 czerwca 2011 r.); *Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania* (28–29 czerwca 2010 r.); *Interdyscyplinarność badań we współczesnej historii edukacji* (3–4 czerwca 2009 r.), *Badania regionalne w polskiej historii wychowania* (24–25 czerwca 2008 r.)⁵.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na zagadnienie historii wychowania w kształceniu pedagogicznym, do którego regularnie powracał w swych wypowiedziach Profesor Jamrozek. Z biegiem lat coraz częściej wykłady i konwersatoria z historii wychowania sytuuje się na marginesie kształcenia pedagogicznego w szkołach wyższych. W programach kształcenia nauczycieli nie znajduje się odpowiedniego miejsca na nauczanie historii wychowania. Jak pisał W. Jamrozek: *wielu pedagogom wydaje się, że różne współczesne doświadczenia, koncepcje i teorie są jakby od początku do końca owocem obecnych czasów i że dla ich pełnego zrozumienia nie trzeba wcale sięgać do przeszłości* (Jamrozek, 2007, s. 172–173). Ponadto, jego zdaniem, przy doborze treści z historii wychowania należy dążyć do poszerzenia zakresu tematyki o treści dotyczące dziejów edukacji w różnych zbiorowościach i środowiskach społecznych, przede wszystkim o zagadnienia z zakresu dziejów wychowania nieinstytucjonalnego, o wychowanie i rozwój człowieka na różnych etapach jego egzystencji. Treści kształcenia

⁵ Sprawozdania z corocznych spotkań historyków wychowania były relacjonowane w czasopiśmie naukowych. Zob. M. Nowicki (2016), *Sprawozdanie z Seminarium Naukowego Zakładu Historii Wychowania WSE UAM w Obrzycku (15–16.06.2016)*, pt. *Źródła materialne w badaniach historyczno-pedagogicznych*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 35, s. 233; M. Nowicki (2011), *Sprawozdanie z Seminarium naukowe w Obrzycku, 28–29 czerwca 2011 r.*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 27, s. 273–275; M. Nowicki (2010), *Seminarium naukowe nt. „Warsztat pracy współczesnego historyka wychowania” (Obrzycko, 28–29 czerwiec 2010)*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 26, s. 232–233; K. Kabacińska (2009), *Seminarium naukowe Zakładu Historii Wychowania w Ciężeniu, 3–4 czerwca 2009*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 25, s. 244–245; J. Falkowska (2008), *Seminarium naukowe nt. „Badania regionalne w polskiej historii wychowania” – Obrzycko 11–12 czerwca 2008 r.*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 24, s. 255–257.

należy poszerzyć o dzieje opieki, resocjalizacji, oświaty dorosłych czy edukacji zdrowia. Poprawy nauczania historii wychowania w szkołach wyższych Wiesław Jamrożek upatrywał m.in. w postawach nauczycieli akademickich wobec tej dyscypliny, a także w naukowej sile przebicia samych historyków wychowania (Jamrożek, 2007, s. 174).

Jednym z pól działalności Profesora Jamrożka było redagowanie (w ostatnich latach wspólnie z sekretarzem czasopisma prof. Krzysztofem Ratajczakiem) „Biuletynu Historii Wychowania”, czołowego periodyku branżowego w kraju, jedynego pisma w Polsce publikującego corocznie aktualną bibliografię swojej dyscypliny naukowej. Pierwszy numer „Biuletynu...” ukazał się w 1994 roku, a prof. W. Jamrożek pełnił w nim już wówczas funkcję redaktora naczelnego. Na wstępie inauguracyjnego numeru czytamy: *Uwzględniając dotychczasowe dyskusje (toczone zwłaszcza w gronie osób – założycieli Sekcji Historii Wychowania PTP), zgłaszane w ich toku potrzeby i propozycje oddajemy do rąk Państwa pierwszy numer Biuletynu Historii Wychowania. W naszym piśmie pragniemy m.in. zamieszczać artykuły i rozprawy przedstawiające rezultaty najnowszych badań w dziedzinie historii edukacji, a także refleksje z zakresu metodologii i teorii historii wychowania, odnotowywać wydarzenia i fakty z przeszłości edukacji o istotnym znaczeniu dla tego fragmentu procesu dziejowego, dokonywać prezentacji ośrodków zajmujących się badaniami w zakresie dziejów oświaty i myśli pedagogicznej oraz upowszechnianiem ich rezultatów, informować o szerszym ruchu naukowym i wydawniczym odnoszącym się do tej dziedziny, jak również o wysiłkach organizacyjnych w zakresie integracji środowiska historyków wychowania (w wymiarze krajowym i międzynarodowym) (Od redakcji, 1994, s. 1).* Od 2002 roku „Biuletyn Historii Wychowania” pełni funkcję organu Towarzystwa Historii Edukacji. Ukazuje się także wersja „Biuletynu...” w języku angielskim – „Bulletin of the History of Education”. Autorkami i autorami zamieszczanych w nim artykułów są pracownicy naukowcy oraz doktoranci reprezentujący czołowe ośrodki akademickie w Polsce, a także uczeni zagraniczni. Wśród piszących do pisma są historycy, historycy wychowania, ale także przedstawiciele innych nauk humanistycznych i społecznych. Tematyka publikowanych artykułów jest bardzo szeroka, zarówno w sensie chronologicznym – od starożytności po czasy współczesne, geograficznym: cywilizacje starożytnego Egiptu, Bliskiego Wschodu, Europa, Polska, jak i w zakresie poruszanej problematyki i ujęć (metodologicznych, źródłowych, historiograficznych, statystycznych). Dominują opracowania dotyczące dziejów wychowania i szkolnictwa, historii różnego rodzaju placówek edukacyjnych. Liczne teksty określić można jako opracowania o charakterze interdyscyplinarnym z pogranicza humanistyki oraz nauk społecznych. Warto zaznaczyć, że „Biuletyn...” cieszy się renomą wykraczającą poza granice kraju.

Profesor Wiesław Jamrożak, doceniany przez środowisko naukowe, był także aktywnym członkiem wielu towarzystw i organizacji. Pełnił funkcję wiceprezesa, a w latach 2008–2020 prezesa Towarzystwa Historii Edukacji (Szybiak, 2002, s. 164–167), którego celem jest *inspirowanie, organizowanie i popieranie badań nad dziejami edukacji oraz upowszechnianie ich wyników w społeczeństwie*

w celu podniesienia jego kultury historycznej i pedagogicznej (strona internetowa Towarzystwa Historii Edukacji). Ponadto był członkiem Komisji Dyscyplinarnej przy Radzie Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego na kadencję 2021–2024, członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk, w tym w kadencji 2015–2019 członkiem Prezydium KNP PAN, członkiem Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk (od 28 maja 2008 roku) i członkiem: Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Prof. W. Jamrożek był także redaktorem naczelnym „Łużyckich Zeszytów Naukowych”, członkiem redakcji periodyków naukowych, takich jak: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” oraz „Ars Educandi”. Za osiągnięcia na polu naukowym był wielokrotnie wyróżniany nagrodami rektorskimi oraz wydziałowymi UAM.

RZECZNIK UCZELNI NIEPUBLICZNYCH

Profesor Wiesław Jamrożek był współinspiratorem i pierwszym rektorem powstałej 2 marca 2004 roku Łużyckiej Szkoły Wyższej im. Jana Benedykta Solfy z siedzibą w Żarach (poprzednia nazwa: Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Jana Benedykta Solfy z siedzibą w Żarach⁶). W ostatnich latach pełnił tam funkcję prorektora, a także kierownika Katedry Podstaw Pedagogiki. Przez kolejne lata funkcjonowania tej powołanej w jego rodzinnym mieście uczelni był bardzo zaangażowany w jej bieżącą działalność i kolejne reorganizacje (Przemówienie rektora Łużyckiej Szkoły Wyższej dr. Romana Macieja Józefiaka..., 2021). To powodowało, że doskonale rozumiał problemy niepublicznych szkół wyższych, często zabierając głos w obronie ich interesów. Opiniując projekt ustawy dotyczącej zmian w prawie o szkolnictwie wyższym podczas prac komisji sejmowej w 2010 roku, podkreślał: *[...] w pierwszych 15 latach po odzyskaniu przez Polskę suwerenności niemal pięciokrotnie wzrosła liczba studentów. Było to możliwe również dzięki powstaniu i rozwojowi uczelni niepublicznych w Polsce. Uczelnie te mimo różnych trudności nadal stanowią istotny sektor obszaru szkolnictwa wyższego, przyczyniając się do wyrównywania w Polsce szans kolejnych generacji w dostępie do szkolnictwa wyższego – nie tylko dla młodzieży, która uzyskując świadectwa dojrzałości, bezpośrednio po tym ubiega się o przyjęcie na studia. Wiele małych uczelni niepublicznych pełni w swoich środowiskach ważną funkcję kulturotwórczą. Często są one jedynymi tego typu instytucjami w tych środowiskach, wpływającymi na niższe koszty kształcenia na poziomie studiów wyższych w porównaniu z kosztami edukacji w większych środowiskach akademickich,*

⁶ Dnia 23 stycznia 2017 roku uczelnia decyzją Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmieniła nazwę na Łużycka Szkoła Wyższa im. Jana Benedykta Solfy w Żarach, co było spowodowane poszerzeniem zakresu kształcenia wykraczającym poza profil określony w dotychczasowej nazwie uczelni i planami uzupełnienia kształcenia o kolejne kierunki studiów. W ostatnich latach Łużycka Szkoła Wyższa była nieustannie rozwijana przez władze uczelni, które podejmowały prace nad poszerzeniem dotychczasowej oferty edukacyjnej. Podstawową jednostką organizacyjną stanowi Wydział Studiów Społeczno-Ekonomicznych, w ramach którego funkcjonuje 5 katedr oraz 4 zakłady (*O uczelni*, <https://lsw.edu.pl/index.php/uczelnia/o-uczelni/>, dostęp: 26.05.2021).

a także zaspokajającymi często tzw. odroczone potrzeby edukacyjne w odniesieniu do tego poziomu kształcenia. Duża część słuchaczy niepublicznych szkół wyższych nie podjęłaby w ogóle studiów, gdyby w najbliższym ich środowisku nie było uczelni [...] (Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży, 2010, Wyслуchanie publiczne dotyczące rządowego projektu ustawy..., s. 41).

NAUCZYCIEL, PROMOTOR, MISTRZ

Profesor Wiesław Jamrożek przez wiele lat prowadził regularne seminaria doktorsko-habilitacyjne. Większość omawianych tam i powstających pod okiem Profesora prac dotyczyła szeroko rozumianej historii wychowania XX wieku. Pierwszą obronioną rozprawą doktorską była praca Edyty Głowackiej-Sobiech *Życie i działalność pedagogiczna Olgi i Andrzeja Małkowskich twórców polskiego skautingu* (2001 r.). Kolejne doktoraty powstałe pod pieczę naukową prof. W. Jamrożka to: Ewy Kuczyńskiej – *Rozwój myśli i praktyki logopedycznej w Drugiej Rzeczypospolitej* (2001); Danuty Apanel – *Instytucjonalna opieka całkowita nad dzieckiem na Pomorzu Środkowym w latach 1945–1975* (2003); Mikołaja Brenka – *Przemiany opieki i pomocy społecznej w Polsce Ludowej do 1980 roku* (2010); Tomasza Fetzkiego – *Koncepcje Édouarda Séguina i ich znaczenie dla rozwoju pedagogiki osób niepełnosprawnych intelektualnie* (2010); Anny Knocińskiej – *Przemiany poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Wielkopolsce w latach 1945–2008* (2010) i Konrada Nowaka-Kluczyńskiego – *Pedagogika na poznańskim uniwersytecie 1919–1993* (2015). W 2019 roku prof. W. Jamrożek został powołany na promotora Grażyny Gramzy, która przygotowuje dysertację doktorską *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989–2019*.

Jako nauczyciel akademicki Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM W. Jamrożek był każdego roku promotorem kilkudziesięciu prac licencjackich i magisterskich. W swej promotorskiej wizytówce kreślił wiele przykładowych tematów prac⁷, a także zaznaczał, iż warsztat badawczy preferowany na seminariach jest dla badań realizowanych na pograniczu nauk o wychowaniu i nauk historycznych. Podczas spotkań seminaryjnych dominowała praca nad źródłami,

⁷ Przykłady tematów realizowanych na seminarium Profesora Wiesława Jamrożka: *Działalność edukacyjna polskiej opozycji politycznej lat siedemdziesiątych; Problem dojrzałości szkolnej w świetle polskiej teorii i praktyki pedagogicznej przełomu stuleci; Wychowanie w rodzinie w świetle nauki Jana Pawła II; Pedagogika Marii Montessori i jej recepcja w teorii i praktyce edukacyjnej w Polsce na przełomie stuleci; Miłość rodzicielska w świetle teorii i publicystyki pedagogicznej III RP; Rodzina z problemem alkoholowym w pracach samorządu terytorialnego (na przykładzie miasta Gniezna na przełomie stuleci); Szkolnictwo podstawowe na Ziemi Kościańskiej w latach 1989–2009; Edukacja muzyczna w zreformowanej szkole polskiej (po 1999 roku); Sport i kultura fizyczna na terenie Miasta Wolsztyn w latach 1989–2009; Instytucjonalne wychowanie przedszkolne na Ziemi Złotowskiej w III Rzeczypospolitej; Edukacja przyrodnicza w wychowaniu przedszkolnym III Rzeczypospolitej; Pedagog szkolny w placówkach edukacyjnych Ostrzeszowa na przełomie stuleci; Kształcenie integracyjne w Poznaniu na przełomie stuleci; Działalność kulturalno-oświatowa wielkopolskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku.*

dokumentacją określonych instytucji i placówek społeczno-wychowawczych oraz edukacyjnych. Wykorzystywano także metody i techniki badawcze typowe dla pedagogiki, zwłaszcza metodę monografii pedagogicznej, technikę analizy dokumentów (źródła) i wywiad. Profesor ogromną wagę przywiązywał do rzetelnie przygotowanej bibliografii, z dokładnym podziałem na źródła i opracowania.

Na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM Profesor Wiesław Jamrozek prowadził wykłady oraz konwersatoria z historii wychowania. Cechowała go życzliwość w stosunku do każdego studenta. W przekazywaniu wiedzy nie ograniczał się do akademickich podręczników, ale dzielił się też swym warsztatem pracy opatrzonym licznymi ciekawostkami, przemyśleniami i refleksją. Wiedzę przekazywał w sposób jasny i rzeczowy. Dużym zainteresowaniem cieszyły się także zajęcia z przedmiotów fakultatywnych na studiach I i II stopnia, np. *Dziedzictwo kulturowe Polaków kresowych*⁸. Warto zaznaczyć, iż prof. W. Jamrozek od 17 września 1992 roku był członkiem Towarzystwa Miłośników Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich (Oddział w Poznaniu). Ponadto prowadził zajęcia na studiach podyplomowych Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

OSTATNIA DROGA

Na początku lutego 2021 roku do społeczności akademickiej dotarły niepokojące informacje o poważnej chorobie i konieczności hospitalizacji Profesora. Mimo nadziei, jaka przez dwa miesiące towarzyszyła bliskim i współpracownikom, 2 kwietnia 2021 roku odszedł przedwcześnie wybitny historyk wychowania, nauczyciel akademicki i pracownik naukowy.

Uroczystości pogrzebowe – z racji obostrzeń sanitarnych – odbyły się w skromnym gronie rodziny, przyjaciół oraz przedstawiciele społeczności akademickiej w dniu 10 kwietnia w Kościele Parafii Opatrzności Bożej w Poznaniu. Profesor spoczął na cmentarzu znajdującym się na poznańskim osiedlu Bolesława Chrobrego.

Słowa pożegnania wygłosili kolejno: prorektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ds. relacji z otoczeniem społecznym prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik; przewodnicząca KNP PAN, dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska; rektor Łużyckiej Szkoły Wyższej dr Roman Maciej Józefiak, a także – w imieniu najbliższej rodziny – córka Katarzyna Sadowska (wybrane przemówienia zostały zamieszczone na dalszych stronach czasopisma).

⁸ Podczas którego Profesor omawiał następujące zagadnienia: kresy Pierwszej Rzeczypospolitej i ich rola w rozwoju polskiej edukacji i nauki; kresy w okresie niewoli narodowej; ziemie zabrane, kresy odłączone; kresy Drugiej Rzeczypospolitej; kresy w latach drugiej wojny światowej; deportacje, zbrodnie nacjonalistów ukraińskich; przesiedlenia Kresowian; ludność polska na dawnych kresach w czasach mocarstwa sowieckiego; dawne kresy po upadku imperium; kresowiaci w powojennej Polsce. Źródło: Wizytówka fakultetu: Wiesław Jamrozek, *Dziedzictwo kulturowe Polaków kresowych*, Archiwum Zakładu Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

„Profesor. Kierownik. Rektor. Szef. Przyjaciel. Wiesiu” – takimi słowami Profesor Wiesław Jamrozek w kręgu przyjaciół i współpracownikach murach uniwersyteckich przedstawiany był najczęściej.

Jako Kierownik dał się poznać jako mistrz klasycznego zarządzania, wzorcowo wypełniając kolejne etapy tego procesu: planowanie, organizowanie, koordynowanie, przewodzenie oraz kontrolowanie. I z wielką łatwością potrafił kreślić nie tylko etapy rozwoju kierowanego przez siebie Zakładu Historii Wychowania WSE UAM. Potrafił kreślić też po stronach prac licencjackich, magisterskich i doktorskich, usuwając w okamgnieniu zbędne akapity, wprowadzając w konsternację niejednego podopiecznego, nad którym sprawował naukową opiekę.

Profesora Wiesława Jamrożka cechował też lokalny patriotyzm, czego dawał wyraz w tematyce prowadzonych wykładów, ćwiczeń oraz fakultetów. Jawił się jako słuchacz aktywny, pewny swoich przekonań, ale głos odrębny w dyskusji zawsze traktował z powagą. Był wnikliwym i trafnym obserwatorem rzeczywistości, nie tylko tej naukowej.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (AUAM), Akta doktoranta. Jamrozek Wiesław 1986/86, sygn. 825/308: (a) Życiorys, Poznań, 6 czerwca 1986; (b) Dyplom ukończenia studiów magisterskich, Poznań, 6 października 1977; (c) Zawiadomienie o nadaniu stopnia naukowego doktora.

Archiwum Zakładu Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM: (a) Wizytówka fakultetu: Wiesław Jamrozek *Dziedzictwo kulturowe Polaków kresowych*; (b) Jamrozek W., Kabacińska K. (2007), *Sprawozdanie z działalności Zakładu Historii UAM za rok akademicki 2006/2007*, maszynopis.

Źródła drukowane:

Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży (nr 221), 9 listopada 2010 r. Wysłuchanie publiczne dotyczące rządowego projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz zmianie niektórych innych ustaw (druk nr 3391), Biuletyn, Kancelaria Sejmu. Biuro Komisji Sejmowych. Nr 4350/VI kad.

Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1962/1963–1964/1965 za rektoratu prof. dra Gerarda Labudy, Poznań 1967.

Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1965/1966–1967/1968 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań 1969.

Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1968/1969–1969/1970 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań 1971.

Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za rok szkolny 1959/1962 za rektoratu prof. dra Alfonsa Klafkowskiego, Poznań 1963.

Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za rok szkolny 1956/1957 za rektoratu prof. dra Alfonsa Klafkowskiego, Poznań 1958.

Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Za lata akademickie 1969/1970–1971/1972 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań 1975.

Postanowienie nr 115.9.2016 Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 16 września 2016 r. w sprawie nadania tytułu profesora, M.P.2016.1140.

Źródła internetowe:

Nominacje profesorskie w Pałacu Prezydenckim: <https://www.prezydent.pl/aktualnosci/nominacje/art,29,nominacje-profesorskie-w-palacu-prezydenckim.html> (dostęp: 30.05.2021).

O uczelni: <https://lsw.edu.pl/index.php/uczelnia/o-uczelni/> (dostęp: 26.05.2021).

Strona internetowa Towarzystwa Historii Edukacji: <http://the.amu.edu.pl/> (dostęp: 14.12.2021).

Przemówienia:

Przemówienie dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej podczas uroczystości pogrzebowych Profesora Wiesława Jamrożka w Poznaniu w dn. 10 kwietnia 2021 r.

Przemówienie prorektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ds. relacji z otoczeniem społecznym prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosika podczas uroczystości pogrzebowych Profesora Wiesława Jamrożka w Poznaniu w dn. 10 kwietnia 2021 r.

Przemówienie rektora Łużyckiej Szkoły Wyższej dr. Romana Macieja Józefiaka podczas uroczystości pogrzebowych Profesora Wiesława Jamrożka w Poznaniu w dn. 10 kwietnia 2021 r.

Opracowania:

Brenk M., Nowak-Kluczyński K. (2017), *50 lat Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Cybal-Michalska A. i in. (red.) (2018), *XXV lat Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 1993–2018. Wydanie jubileuszowe*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Falkowska J. (2008), *Seminarium naukowe nt. „Badania regionalne w polskiej historii wychowania” – Obrzycko 11–12 czerwca 2008 r.*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 24.

Hellwig J., Jamrożek W., Żołądź D. (red.) (1994), *Z prac poznańskich historyków wychowania*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Hellwig J. (1994), *Historia wychowania w poznańskim ośrodku naukowym*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 1.

Jamrożek W. (1994), *Idee edukacyjne demokracji w Galicji do 1918 r.* Poznań: Eruditus.

Jamrożek W. (2004), *Z dziejów poznańskiej historii wychowania*, w: W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Jamrożek W. (2004), *Z dziejów poznańskiej historii wychowania*, w: W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Jamrożek W. (2007), *Historia wychowania w kształceniu pedagogicznym (wybrane problemy)*, w: K. Bartnicka (red.), *Treści historyczne w nowej koncepcji studiów pedagogicznych*, Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора.

Jamrożek W. (2016), *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w polskiej myśli i praktyki edukacyjne (do 1939 roku)*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Jamrożek W. (2017), *W pięćdziesięciolecie Zakładu Historii Wychowania Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, w: E. Głowacka-Sobiech, K. Kabacińska-Łuczak (red. nauk.), *Wielkopolska i Wielkopole w dziejach polskiej edukacji. Księga jubileuszowa z okazji 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Jamrożek W. (red.) (1995), *Stan i perspektywy historii wychowania*, Poznań: Wydawnictwo Eruditus.

Jamrożek W., Jakubiak K. (red.) (2002), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, tom II, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Jamrożek W., Kabacińska K., Ratajczak K., Szulakiewicz W. (red.) (2007), *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej myśli i praktyki edukacyjnej*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

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

Jamrożek W., Szablicka-Żak J. (2018), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Tom XII. Szkoły w Wydziale Nowogródzkim*, Warszawa: Aspra.

Jamrożek W., Żołądź-Strzelczyk D. (red.) (1997), *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej (Tezy i streszczenia)*, Poznań-Zajątkowo: Eruditus.

Jamrożek W., Żołądź-Strzelczyk D. (red.) (1998), *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, tom I, Poznań: Wydawnictwo Instytutu Historii UAM.

Jamrozek W., Żołądz-Strzelczyk D. (red.) (2002), *W dialogu z przeszłością. Księga poświęcona Profesorowi Janowi Hellwigowi*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kabacińska K. (2009), *Seminarium naukowe Zakładu Historii Wychowania w Ciężeniu, 3–4 czerwca 2009*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 25.

Nowak-Kluczyński K., Brenk M. (2017), *Jubileusz 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, „Łużyckie Zeszyty Naukowe” nr 10–11.

Nowicki M. (2010), *Seminarium naukowe nt. „Warsztat pracy współczesnego historyka wychowania” (Obrzycko, 28–29 czerwiec 2010)*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 26.

Nowicki M. (2011), *Sprawozdanie z Seminarium naukowego w Obrzycku, 28–29 czerwca 2011 r.*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 27.

Nowicki M. (2016), *Sprawozdanie z Seminarium Naukowego Zakładu Historii Wychowania WSE UAM w Obrzycku (15–16.06.2016), pt. Źródła materialne w badaniach historyczno-pedagogicznych*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 35.

Od redakcji (1994), „Biuletyn Historii Wychowania” nr 1.

Sprawozdanie z działalności Zakładu Historii Wychowania (2008), „Studia Edukacyjne” nr 7.

Szulakiewicz W. (2007), *Historia wychowania w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza*, Warszawa: Studio Wydawnicze Familia.

Szybiak I. (2002), *Towarzystwo Historii Edukacji*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 1–2.

W. Jamrozek, Żołądz-Strzelczyk D. (red.) (2003), *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, Poznań: Eruditus.

Prof. Wiesław Jamrozek (1954–2021) – a pedagogue, a historian of education Summary

Aim: Presentation of the scientific profile of an outstanding historian of education, the head of the Department of History of Education at the Faculty of Educational Studies at the Adam Mickiewicz University in Poznań, who died prematurely on April 2, 2021 – Prof. Wiesław Jamrozek.

Methods: An analysis and interpretation of source material.

Results: Showing the main threads in the scientific, didactic and organizational work of Prof. Wiesław Jamrozek.

Conclusions: The interests and research of Prof. Wiesław Jamrozek focused on the history of the educational thought and practice, mainly in the 19th and 20th centuries. They concerned such issues as: the theory and methodology of the history of education; creators of the Polish history of education; ideology and the educational activity of Polish political and social movements in the 19th and 20th centuries; education of women in the 19th and 20th centuries; the Polish pedagogical thought of the 19th and 20th centuries; civic education in the Polish lands in the 19th and 20th centuries; school reforms in Poland (from the 18th to the end of the

20th century); upbringing in the Polish family in the 19th and 20th centuries; history of adult education in Poland in the 19th and 20th centuries; birth and development of social work in Poland. Prof. Wiesław Jamrożek was an active member of many societies and organizations, a co-inspirator and the first Rector of the Lusatian University. Jana Benedykta Solfy based in Żary.

Keywords: Wiesław Jamrożek, the history of education, Poznań.

ZBYSZKO MELOSIK
ORCID: 0000-0002-7802-3152
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań



POŻEGNANIE

Drogi Wiesiu! Profesorze! Przyjacielu!

Pamiętam, gdy po raz pierwszy spotkaliśmy się w Zakładzie Historii Wychowania w roku 1983. To już 38 lat naszej wspólnej akademickiej i wspólnej ludzkiej wędrówki. Dziś jestem z Tobą tutaj.

Drogi Wiesiu. Zawsze podziwialiśmy i szanowaliśmy Ciebie jako człowieka i jako profesora. Twoją charyzmę, energię i gotowość do angażowania się i działania. Twoją siłę psychiczną i życzliwość. Twój optymizm i niepowtarzalny humor. Twoje głęboko humanistyczne podejście do życia i ludzi. Jakże obca jest Tobie postawa obojętności wobec innych i ich problemów. Zawsze szukałeś rozwiązań i zawsze je znajdowałeś. Jesteś autorytetem.

Drogi Wiesiu. Jesteś jednym z twórców potęgi polskiej historii wychowania, nadałeś jej nieprawdopodobną dynamikę rozwojową, podobnie jak i kierowanemu przez Ciebie zakładowi. Skutecznie wspomagałeś młodych ludzi w ich rozwoju. Skutecznie wspomagałeś nas wszystkich; całą społeczność naszego wydziału, pedagogiki polskiej i KNP PAN, którego przez wiele kadencji byłeś członkiem. Byłeś zawsze z nami i będziesz zawsze z nami. Byłeś dla nas ważny i będziesz ważny.

Drogi Wiesiu. Jesteś naukowcem znanym i uznanym, czytany i cytowanym. Autorem i redaktorem kilkunastu książek, kilkuset artykułów i rozdziałów w książkach. Twoja obecność w projektach i konferencjach nadawała im zawsze wyższy status. Twoja biografia i tożsamość stanowią dla nas uosobienie wartości i idei uniwersytetu, z którymi tak bardzo się identyfikowałeś: dążenia do poszukiwania prawdy, wolności akademickiej, interdyscyplinarności, świadomości, pluralizmu naukowych dyskursów.

Reprezentuję tutaj władze rektorskie UAM. Czarna flaga wisi nad rektora-tem. Ale jestem tutaj także, a może przede wszystkim jako ja, Twój przyjaciel

Zbyszko. I jest mi tak bardzo źle, że spotkała nas ta tragedia. Będziemy dalej uczyć się od Ciebie, będziemy czytać Twoje dzieła. Będziemy myśleć o Tobie. Będziesz obecny podczas konferencji, rad i zebrań. Będziesz obecny w naszych umysłach i sercach.

Drogi Wiesiu! Profesorze! Przyjacielu! Cześć Twojej Pamięci!!!

Chciałbym przekazać w imieniu Pani Rektor profesor Bogumiły Kaniewskiej oraz całego zespołu rektorskiego głębokie wyraz współczucia rodzinie i wszystkim, którzy cierpią z powodu śmierci profesora.

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

ORCID: 0000-0001-7470-1473

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań



POŻEGNANIE

Spółeczność akademicką Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz środowisko Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN ogarnia głęboki żal, smutek, bowiem żegnamy dzisiaj wielkiego duchem i umysłem Człowieka, Uczonego – Profesora Wiesława Jamrożka.

Docierały do nas niepokojące informacje o chorobie Profesora, które bardzo zasmucały. Ale wierzyliśmy, że Profesor Wiesław Jamrozek wróci do nas i do akademickiego rytmu. Niestety, w dniu 2 kwietnia 2021 roku los zgasił nasze nadzieje. W oku bólu wielu z nas wielka łza się zakręciła, bo odeszła osoba charyzmatyczna, człowiek bardzo rzetelny i oddany zarówno w rzeczach wielkich, jak i małych, bardzo zaangażowany, o wysokich kompetencjach naukowych. Profesor, który ze swojej aktywności naukowej, dydaktycznej i społecznej na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu i Jego Wydziale Studiów Edukacyjnych uczynił sztukę.

Żegnamy dzisiaj cenionego uczonego, wielce zasłużonego dla rozwoju myśli edukacyjnej i polskiej pedagogiki wybitnego naukowca, znanego w całym kraju nauczyciela akademickiego wielu pokoleń studentów, animatora ruchu rozwoju naukowego młodych pracowników akademickich. W seminariach doktorancko-habilitacyjnych uczestniczyli przedstawiciele licznych ośrodków akademickich w Polsce, których przyciągały do Poznania, do Uniwersytetu i Wydziału: nazwisko, autorytet i renoma Profesora Wiesława Jamrożka. Pograżona w żałobie wspólnota akademicka żegna człowieka uniwersytetu, ale również niestrudzonego społecznika, jakim był i pozostanie w naszej pamięci Prof. Wiesław Jamrozek.

Wybitni profesorowie to filar rozwoju dyscypliny naukowej, na którym wspiera się prestiż Uniwersytetu i Wydziału. Do takich profesorów zaliczał się Wiesław Jamrozek. W twórczej pracy pedagogicznej, w uniwersyteckim kształceniu pedagogów Profesor odnalazł swoje powołanie i czynił to z pełnym

oddaniem, zaangażowaniem, przeżyciem, poczuciem humoru, wyobraźnią i profesjonalizmem.

Kiedy patrzymy na wymiar temporalny, na wstęgę czy rzekę czasu, to w przypadku egzystencji ludzkiej daty są ważne, bardzo ważne, bowiem coś zmieniają, znaczą, wyznaczają. Profesor Wiesław Jamrozek związał się z Uniwersytetem A. Mickiewicza w 1977 roku i na tej uczelni przeszedł wszystkie szczeble kariery naukowej: w 1986 roku obronił doktorat napisany pod kierunkiem profesora Stanisława Michalskiego, w 1995 roku uzyskał stopień doktora habilitowanego, w 1999 roku – stanowisko prof. uczelni, a w 2016 – tytuł profesora. W przypadku Profesora Wiesława Jamrożka Jego ludzka czasowość była wypełniona dużą aktywnością, ogromnym zaangażowaniem, odpowiedzialnością i pracą dla innych. Przez całe życie zawodowe Prof. Wiesław Jamrozek był zaangażowany w badania naukowe skoncentrowane na: a) dziejach myśli i praktyki edukacyjnej – przede wszystkim XIX i XX wieku, b) edukacji obywatelskiej, c) czasach stanisławowskich, przypadających na ostatni okres istnienia Pierwszej Rzeczypospolitej, d) dziedzictwie kulturowym Polaków kresowych, a odzwierciedlały to liczne wystąpienia Pana Profesora na konferencjach krajowych i międzynarodowych, realizacja projektów naukowych, współpraca w ramach międzynarodowej organizacji historyków wychowania (International Standing Conference for the History of Education) oraz publikacje Pana Profesora – monografie autorskie, współautorskie, prace pod redakcją, artykuły zamieszczone w czasopiśmie i pracach zbiorowych wydawanych w kraju i za granicą. Prof. Wiesław Jamrozek opublikował ponad 200 prac, w tym takie rozprawy, jak:

- *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994,
- *Studia z dziejów edukacji kobiet na ziemiach polskich*, Poznań 2001 (współautor D. Żołądź-Strzelczyk),
- *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015,
- *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794: szkoły w Wydziale Nowogródzkim*, Warszawa 2018 (współautor Jolanta Szablicka-Żak),
- *Stan i perspektywy historii wychowania*, red. W. Jamrozek, Poznań 1995,
- *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, red. W. Jamrozek, D. Żołądź-Strzelczyk, t. 1–2, Poznań 1998–2001,
- *W dialogu z przeszłością: księga poświęcona profesorowi Janowi Hellwigowi*, red. W. Jamrozek, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2002,
- *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 2: *Dzieje nowożytne*, red. K. Jakubiak, W. Jamrozek, Bydgoszcz 2002,
- *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, red. W. Jamrozek, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2003,
- *Ad novum fructum. Z okazji jubileuszu poznańskich historyków wychowania*, pod red. W. Jamrożka, K. Ratajczaka, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2007,

- *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, pod red. W. Jamrożka, K. Kabacińskiej, K. Ratajczaka i W. Szulakiewicza, Poznań 2007,
- *Łużyce po obu stronach Nysy*, pod red. Wiesława Jamrożka, Izabeli Kumor-Pilarczyk, Józefa Tarniowego, Żary 2011,
- *Niepodległość i wychowanie: z doświadczeń II Rzeczypospolitej*, pod red. Wiesława Jamrożka, Marzeny Pękowskiej, Ewy Kuli, Kielce 2012.

Za swoją działalność naukową Pan Profesor Wiesław Jamrozek był wielokrotnie nagradzany przez Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Biografia człowieka pozostawia ślady, które są i będą już zawsze obecne. Ślady nie należą tylko do przeszłości, ale również do terażniejszości i przyszłości. Dobro, które czynił Pan Prof. Wiesław Jamrozek, pozostawiło ślad głęboki, będący wynikiem działalności Pana Profesora jako: człowieka nauki, nauczyciela akademickiego, społecznika i popularyzatora nauki, osoby, która uczestniczyła czynnie w kształceniu młodej kadry naukowej, kierownika Zakładu Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych, członka Senatu Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu w latach 1993–1996, wiceprezesa i prezesa Towarzystwa Historii Edukacji, członka Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, redaktora naczelnego „Biuletynu Historii Wychowania”, członka Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

Jesteśmy częstką procesu życia. Przekracza on naszą wyobraźnię, ale z pewnością jest celowy. Jest w tym tak głęboki sens, bowiem przemijanie przestaje być przemijaniem. Dzisiaj odnosimy ów sens do osoby Prof. Wiesława Jamrożka, bowiem ludzie i ich dzieło nie odchodzą nigdy na zawsze, bo przecież uczone nie żyje tylko w swych dziełach, ale i uczniach, w pamięci ludzi i ich wspomnieniach. Profesor Wiesław Jamrozek zwracał się ku innym, ku pracy, ku tworzeniu, ku byciu potrzebnym, ku robieniu czegoś społecznie pozytywnego dla innych. Profesor będzie żył dalej w swoim dziele. Dane Jemu przecież było oglądać owoce swoich wysiłków – również w wymiarze prywatnym, rodzinnym, koleżeńskim, przyjacielskim. Mam osobiste powody, aby wyrazić słowa podziękowania za wielki wkład Profesora Wiesława Jamrożka w rozwój kolejnych pokoleń pedagogów i Jego osobiste zaangażowanie w kształtowaniu etosu akademickiego. Miałam zaszczyt znać Pana Profesora Wiesława Jamrożka ponad 20 lat i akademicką przyjemność w pierwszych latach mojej pracy na Uniwersytecie prowadzenia ćwiczeń do wykładu Pana Profesora z przedmiotu: Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej – przedmiotu, który powierzył mi, okazując zaufanie, na początku mojej drogi naukowej, właśnie Prof. Wiesław Jamrozek. Wiele – zawsze serdecznych i pełnych szacunku – rozmów z Panem Profesorem, maili (ostatni raz napisał do mnie w lutym ze szpitala, będąc dobrej myśli po przyjęciu osocza... i usprawiedliwiając swoją nieobecność na posiedzeniu Rady Dyscypliny, bowiem Profesor był bardzo obowiązkowy) zachowuję w swojej pamięci i za każdą inspirującą myśl jestem Profesorowi bardzo wdzięczna.

Pan Profesor Wiesław Jamrożek zawsze pozostanie w naszej pamięci jako zaangażowany i oddany służbie dydaktyczno-naukowej nauczyciel akademicki, uczony, społecznik i popularyzator nauki, bez reszty oddany swojej uczelni i pracy ze studentami. Jeszcze w lutym ze szpitalnego łóżka Profesor konsultował studenckie prace, kreśląc dalsze plany naukowo-dydaktyczne, których – niestety – już nie zrealizuje. Pozostanie we wdzięcznej pamięci swych uczniów i przyjaciół.

Środowisko akademickie Poznania i całej Polski straciło wybitnego naukowca i organizatora życia naukowego. Łączy się z nami w smutku cała nauka polska, a w szczególności środowisko polskich historyków wychowania.

Profesorze, który dawałeś siebie innym, spoczywaj w pokoju!

W imieniu społeczności Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i środowiska Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz własnym składam Rodzinie Pana Profesora i przyjaciołom wyrazy głębokiego współczucia i żalu.

KATARZYNA SADOWSKA
ORCID: 0000-0002-3150-8304
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań



TACIE NA DO WIDZENIA

W dniu 2 kwietnia 2021 roku, w Wielki Piątek, po ponad dwóch miesiącach niewyobrażalnego lęku, cierpienia, bólu, nadziei, heroicznej walki o życie spowodowanej zakażeniem COVID-19 odszedł mój Kochany Tato, Profesor Wiesław Jamrozek. Nie ma odpowiedniego momentu na pożegnanie bliskich, więc i ten moment nie był tym właściwym. I choć zdawało się, że świat zatrzymał się w swym codziennym pędzie, ponagłaniu do pracy, nawoływaniu do odpowiedzialności i cierpliwości, to wszystkie zasoby, jakimi dysponowała scalana i wspierana ustawicznie przez mego Ojca rodzina, uleciały wraz z Jego ostatnim tchnieniem. Nastąpił więc koniec świata – dla Profesora, dla nas, dla mnie. Odbyło się to wszystko w ciszy, pomimo braku gromów z nieba i trąb anielskich, a sam koniec przybył wbrew oczekiwaniom, modlitwom, prośbom i wbrew wierze, że Tato potrafi wszystko, nawet zawrzeć stosowny układ ze Stwórcą. Być może pomiędzy Tatą – uduchowionym katolikiem – a owym Stwórcą nastąpił jakiś istotny dla biegu wydarzeń dialog, którego nie dane nam jest pojąć, być może Tato zawarł jakąś umowę, może uznał, że to pora, by inaczej spojrzeć na przeznaczenie – Jego własne, nasze, moje.

Tato odszedł w sześćdziesiątym siódmym roku życia, a przecież przez te wszystkie lata życzyliśmy Mu stu lat z nawiązką. Tak..., mieliśmy głębokie postanowienie, by tych lat było tyle, by Tato mógł spojrzeć na swoje dorosłe wnuki, starzejące się dzieci, by miał sposobność odpocząć nad stawem, w ogrodzie, pod jakimś zwyczajnym, polskim drzewem.

Profesor – Tato kochał polskie drzewa, polskie kwiaty, polską historię, polski język, polskie symbole narodowe. Kochał Kresy Wschodnie, ubolewał, że nie włączono ich w ziemię polskie po 1945 roku. Często wspominał o Polakach wysiedlonych ze wschodu, wśród nich wymieniał własnych przodków.

Tato żył ideami, cieszył się tym, na co pracował – zwyczajnym, tradycyjnym mieszkaniem w wybudowanym u progu lat 80. bloku, skromnym, wcale nie dębowym, biurkiem, ukwieconym osobiście balkonem, ciekawym programem w telewizji, posiadany w Darłowie kawałek ziemi pod uprawę roślin. Tatę uskrzydlała radość innych osób, ich sukcesy, ich dobry stan zdrowia, udane związki małżeńskie, cudza satysfakcja z życia. W Ojcu nie było choćby cienia zazdrości, nie wyliczał dóbr materialnych. Pomaganie ludziom było dla Taty równie naturalne jak oddychanie, konsumpcjonizm był Mu obcy, a siły do życia dodawała Mu praca, miłość wszystkich członków rodziny, szacunek Jego naukowych podopiecznych i spotkania z kochającymi wnukami. Idee, które mój śp. Ojciec nosił w sercu, były niezmiennie, a sam Tato, jako Profesor, Ojciec, Mąż i Dziadek, Wujek, Kolega, był dla nas stałym punktem odniesienia, sprawiał, że fundament, na którym się stało, był solidny, a droga, którą nas prowadził, miała zawsze określony cel.

Tato jest nadal ze mną, z moimi dziećmi, które Dziadka widywały kilka razy w ciągu tygodnia, gdyż mieszkał nieopodal. Krzyś – najstarszy wnuk – kocha Dziadka nadal, inaczej, jednak wierzy, że Dziadek jest i będzie zawsze, bo to niemożliwe, by po takim Człowieku miała pozostać nicłość.

Tato miał być w szpitalu 10 dni, otrzymał osocze, antybiotyki. Gdzieś na dnie serca obawiałam się, że coś się wydarzy. Powtarzałam jednak, że lekarze posiadają doświadczenie, wiedzę, że Tata wygra tę nierówną walkę. Rok wcześniej – pocieszałam sama siebie – u progu pandemii nie miałby szans. Jednak w okresie, w którym się zaraził, w tym najsmutniejszym ze wszystkich miesięcy, które dotąd przeżyłam, a więc w lutym 2021 roku, podawano już pacjentom i osocze ozdrowieńców, wdrażano pierwsze szczepienia. Czułam jednak, że książkę, którą miałam dla Niego w prezencie, będę miała w tym prezencie już na zawsze.

Prognozy i złe przeczucia zaczęły się sprawdzać, pogorszyła się saturacja. W niedzielę rano, w dniu 14 lutego, Tato kilkakrotnie do mnie dzwonił, za każdym razem słyszałam w Jego głosie coraz więcej świstu powietrza, a coraz mniej dźwięczności. Tato bał się... Dokładnie pamiętam ostatnie słowa, które wypowiedział w niedzielę przed południem, wydając mi sugestie o charakterze domowym dotyczące środków finansowych dla rodziny: „Biorą mnie na OIOM” – mówił. Słyszac ogromne przerażenie w Jego głosie, odpowiedziałam spokojnie: „to dobrze, tam Ci pomogą”.

Lekarze pomogli, zaintubowali, dwa miesiące walczyli o Tatę, który był na przemian to wybudzany, to usypiany, gdyż oddychał przy pomocy respiratora. Nie mogłam nic uczynić, musiałam zaakceptować tę samotność Taty w chorobie, tę druzgocącą niemoc okazania Mu troski i niemożność udzielenia wsparcia poprzez choćby zwyczajne trwanie przy szpitalnym łóżku. Pandemia pozbawiła tego zwyczajnego ludzkiego gestu zbyt wiele istnień.

Tato był wspaiałym Profesorem, Mężem, Ojcem, ale także Dziadkiem. Bez wahania odbierał wnuki ze żłobka, z przedszkola, ze szkoły, oglądał z nimi

mecze, fundował lody, towarzyszył im na placu zabaw, podczas wizyt lekarskich, był zawsze „dla nich”, „dla nas”, gdy Go o to prosiłam.

Nie ma wśród osób żyjących i znających mojego śp. Tatę takiej osoby, która nie myślałaby o Nim w piękny sposób. Był zawsze rozsądny i niekonfliktowy, miał ogromne poczucie empatii, wyjątkowo głęboko ukształtowane sumienie.

Dla siebie – z własnej woli i dla relaksu – gotował. Czynił to, nie zważając na przepisy w książkach kucharskich, a ja zawsze śmiałam się, że to „kucharz-racjonalizator”. Tato uwielbiał karmić. Gdy byłam dzieckiem i w sklepach brakło słodczy, tworzył w zaciszu domowym rozmaite masy kakaowe, przygotowywał wafle przekładane dżemem, mieszał biały serek z cukrem i makaronem czy makaron z powidłami. Z ogromnym zaangażowaniem gotował zupy, bigosy, piekł mięso, z pasją obierał pomidory, kroił cebulę, ogórki, wyszukiwał w sklepie specjalne makarony, które – jak przypuszczał – będą smakować dzieciom.

Moi synowie – Staś i Krzyś – mawiają dumnie, że „Dziadek przeczytał więcej książek niż tam ma w pokoju, bo jeszcze przecież pożyczał z biblioteki”. Wnuki mawiają: „Dziadek jest w Wikipedii, na zdjęciach w internecie”.

Ojciec nigdy nie przeprowadził wykładu bez garnituru i eleganckiej, wyprasowanej koszuli, nigdy nie przewodniczył komisjom bez oficjalnego stroju, nawet podczas pandemii, łącząc się ze studentami oraz pracownikami akademickimi, zawsze siadał przy biurku w oficjalnym uniformie.

Dziękuję wszystkim Państwu za trwanie i czuwanie przy moim Ojcu podczas tej ostatniej ziemskiej wędrówki, za dzisiejszą modlitwę oraz za zachowanie Jego Osoby w sercach i życzliwej pamięci.

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
ORCID: 0000-0002-3875-8154
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Warszawa



POŻEGNANIE PROFESORA WIESŁAWA JAMROŻKA

W wigilijny wieczór 2020 r. Profesor Wiesław Jamrożek przesłał mi życzenia, które opatrzył obrazem *Narodziny Chrystusa*, pisząc: *Niech ta magiczna moc Wigilijnego Wieczoru przyniesie pokój, a Nowy Rok obdaruje nas pomyslnością i szczęściem. Wiesław Jamrożek*. Nikt z nas nie mógł wówczas wiedzieć, że 2021 rok boleśnie zamknie kartę Jego życia w Wielki Piątek, w okresie Triduum Paschalnego. Któż z nas zna odpowiedź na hemingwayowskie pytanie „Komu bije dzwon?”. Wiedziałem, że Profesor zachorował, ale wysyłając wielkanocne życzenia, czekałem na sygnał o szczęśliwym powrocie do zdrowia, do rodziny. Tak się jednak nie stało.

Prof. dr hab. Wiesław Jamrożek (ur. 24 sierpnia 1954 w Żarach) od początku swojej naukowej drogi związany był z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie kierował Zakładem Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Jego droga do tytułu profesora rozpoczęła się w 1978 r., kiedy to ukończył studia magisterskie na UAM w Poznaniu w dziedzinie nauk humanistycznych.

Rozprawę doktorską pt. *Idee edukacyjne ruchu ludowego II Rzeczypospolitej* obronił w macierzystej uczelni w 1986 roku. Stopień doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych, w dyscyplinie pedagogika uzyskał w 1995 r., też na UAM, przedkładając m.in. dysertację habilitacyjną pt. *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*. Tytuł naukowy profesora otrzymał w 2016 r.

W latach 2007–2010 kierował projektem badawczym *Koncepcje Eduarda Séguina i ich znaczenie dla rozwoju pedagogiki osób niepełnosprawnych intelektualnie*, co znakomicie ilustruje wkład Jego badań naukowych do różnych subdyscyplin pedagogiki, a nie tylko historii wychowania.

Prof. W. Jamrożek był członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk,

w tym w kadencji 2015–2019 członkiem Prezydium KNP PAN. O ile niektórzy profesorowie lekceważyli swoje obowiązki wobec całego środowiska, to Profesor W. Jamrozek był na każdym posiedzeniu Komitetu. Można było liczyć na zabranie przez Niego głosu w sprawach kluczowych dla całego środowiska akademickiej pedagogiki.

Jego zainteresowania i badania naukowe koncentrowały się głównie wokół dziejów polskiej myśli i praktyki edukacyjnej – od tzw. czasów stanisławowskich Pierwszej Rzeczypospolitej, przez wiek XIX do XX stulecia. Pamiętam Jego znakomity referat na jednej z konferencji, który poświęcił kwestii wychowania obywatelskiego a edukacji globalnej, edukacji dla „wspólnego świata” w programach i działalności ruchu młodzieżowskiego Drugiej Rzeczypospolitej.

Profesor zawsze zwracał uwagę swoich słuchaczy i studentów na rolę wychowania w kształtowaniu postaw patriotycznych i obywatelskich, na rozwijanie u młodzieży umiłowania ojczyzny, znajomości i szacunku dla tradycji narodowych, poczucia obowiązku względem własnego narodu i państwa oraz odpowiedzialności za ich dalsze losy.

Kontynuował piękną tradycję utrwalania dokonań polskiej humanistyki i historii myśli pedagogicznej, które są ważne niezależnie od epoki i zmian ustrojowych czy gospodarczych w kraju. Pozostanie z nami jako znakomity historyk, redaktor naczelny „Biuletynu Historii Wychowania”, członek rad naukowych periodyków: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” i „Ars Educandi” oraz jako autor, a w kilkunastu przypadkach – redaktor (współredaktor) monografii z historii oświaty. Wydał łącznie wiele artykułów naukowych w kraju, w tym kilka – w języku angielskim i francuskim – poza granicami Polski.

Przypomnę w tym miejscu chociaż niektóre monografie prof. W. Jamrozka:

- *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku* (1994),
- *Z prac poznańskich historyków wychowania* (1994 – współautorstwo z J. Hellwigiem i D. Żołądź),
- *Studia z dziejów edukacji kobiet na ziemiach polskich* (2001 – współautorstwo z D. Żołądź-Strzelczyk),
- *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, (red.) K. Jakubiak, W. Jamrozek (2002),
- *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)* (2015),
- *Szkoły w Wydziale Nowogródzkim* (w ramach serii wydawniczej *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, t. 12 (2018, współautor)

Pod redakcją i współredakcją prof. W. Jamrozka wyszły m.in. następujące prace zbiorowe:

- *Stan i perspektywy historii wychowania*, Poznań 1995,
- *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, t. 1 – Poznań 1998, t. 2 – Poznań 2001 (współredakcja z D. Żołądź-Strzelczyk),
- *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. II, Bydgoszcz 2002 (współredakcja z K. Jakubiakiem),

- *W dialogu z przeszłością. Księga poświęcona Profesorowi Janowi Hellwigowi*, Poznań 2002 (współredakcja z D. Żołądz-Strzelczyk),
- *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, Poznań 2003 (współredakcja z D. Żołądz-Strzelczyk),
- *Ad novum fructum*, Poznań 2007 (współredakcja z K. Ratajczakiem i D. Żołądz-Strzelczyk),
- *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, Poznań 2007 (współredakcja z K. Kabacińską, K. Ratajczakiem i W. Szulakiewicz).

Śmierć bliskich, przyjaciół, współpracowników, znajomych zaczyna boleśnie uświadamiać nam niepowetowane straty w kadrach naukowych. Odbiera nam w dobie pandemii szanse na spotkanie twarzą w twarz, rozmowę, uścisk dłoni, podzielenie się własnymi myślami czy – jak to w naukowym środowisku – własnymi lekturami, publikacjami czy projektami na przyszłość.

Zaczynamy coraz częściej żyć wspomnieniami tych osób, z którymi jeszcze tak niedawno dzieliliśmy razem radość wspólnych dokonań. Profesor cieszył się, że mógł włączyć się do prac nad najnowszą edycją podręcznika akademickiego *Pedagogika*. Był niezmiernie zadowolony, kiedy poinformowałem Go o przyznaniu przez JM Rektora UŁ symbolicznej Nagrody Zespołowej I stopnia dla wszystkich autorów za udział we wspólnym dziele. On zawsze pamiętał o innych, wyrażając swoją wdzięczność za współpracę. Napisał dla tego podręcznika rozdział pt. *Pedagogika „nowego wychowania”*. Byłby szczęśliwy, gdyby dowiedział się, że w 2021 r. tytuł ten uzyskał wyróżnienie WN PWN „Najlepszej Książki Roku”.

Zawsze z pokorą przyjmował krytyczne uwagi czy sugestie dotyczące koniecznych uzupełnień czy zmian w redagowanych tekstach. Szanował prace innych i doceniał, a przy tym bywał dość surowym krytykiem, co wcale nie powiększało grona Jego sympatyków. Dbał jednak o standardy w badaniach naukowych, o logiczną strukturę rozpraw i ich merytoryczną poprawność oraz oryginalność. Profesor był niezwykle aktywny w towarzystwach naukowych i oświatowych, jak: Towarzystwo Historii Edukacji (prezes od 2008 r.), Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk oraz Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Nie opuszczał najważniejszych w polskiej pedagogice konferencji naukowych, przygotowując referaty i dzieląc się swoim warsztatem badawczym z młodym pokoleniem.

Od 2004 r. pełnił funkcję pierwszego rektora Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Jana Benedykta Solfy w Żarach, w miejscowości swojego urodzenia, by – być może – w ten sposób móc „spłacić edukacyjny dług” własnej ziemi i jej społeczności. W ostatnich latach był prorektorem ŁWSH. Wypromował ponad 10 doktorów nauk humanistycznych i społecznych, a także był recenzentem w licznych przewodach doktorskich, w postępowaniach habilitacyjnych i na tytuł profesora. Był niezwykle cenionym ekspertem, rzeczoznawcą jako superrecenzent Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów, a w minionym roku także w Radzie Doskonałości Naukowej. Zabraknie nam Jego mądrości, spokoju, zrównoważonych analiz i ocen.

KAROL POZNAŃSKI
ORCID: 0000-0001-7322-8573
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Warszawa



DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.08

PROFESOR WIESŁAW JAMROŹEK (1954–2021). WSPOMNIENIE

Profesor Wiesław Jamrożak urodził się w 1954 roku w Żarach. Wykształcenie wyższe uzyskał na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, studiując pedagogikę na Wydziale Nauk Społecznych w latach 1973–1977. Już wtedy wyróżniał się bardzo dobrymi wynikami w nauce. Kończył je w tzw. indywidualnym toku studiów, pod opieką naukową prof. Stanisława Michalskiego, a ponieważ kierował swoje zainteresowania ku historii wychowania – przez ostatnie dwa lata studiów wzbogacał wiedzę z metodologii badań historycznych na wykładach i ćwiczeniach u prof. Jerzego Topolskiego.

Dyplom magistra z wyróżnieniem spowodował, że od października 1977 roku został asystentem w Zakładzie Historii Wychowania w Instytucie Pedagogiki. Tu w dziewięć lat później, w roku 1986, uzyskał stopień doktora na podstawie rozprawy doktorskiej *Idee edukacyjne ruchu ludowego w II Rzeczypospolitej* napisanej pod kierunkiem prof. Stanisława Michalskiego. Recenzentami pracy byli znakomici znawcy tej epoki, profesorowie: Józef Burszta, Józef Ryszard Szafflik i Tadeusz Wieczorek.

Po kolejnych dziewięciu latach pracy na stanowisku adiunkta, w 1995 roku uzyskał stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki – historii wychowania. Tematem rozprawy habilitacyjnej były *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*. Tym razem recenzentami w przewodzie habilitacyjnym byli wybitni historycy wychowania – profesorowie: Czesław Majorek, Tadeusz Jałmużna i Jan Hellwig. W roku 1999 zatrudniony był na stanowisku profesora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W 2001 roku został kierownikiem Zakładu Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Równolegle, od 1994 roku, pracował

w Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Koszalinie, a od 2004 roku – w Łużyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Żarach. W 2016 roku uzyskał tytuł profesora nauk społecznych w zakresie pedagogiki.

Dorobek naukowy Profesora jest znaczny, tworzą go generalnie opracowania własne – autorskie, chociaż w kilkunastu przypadkach jest ich współautorem lub współredaktorem. Publikował nie tylko w Polsce, ale także w Rosji, na Słowacji i we Francji. Dorobek ten jest też tematycznie zróżnicowany – dotyczy zarówno myśli pedagogicznej od epoki oświecenia w Polsce aż po współczesność, ale także praktyki pedagogicznej w XIX i XX wieku. Terytorialnie profesor Jamrozek zajmował się Galicją i Królestwem Polskim oraz ziemiami Drugiej Rzeczypospolitej. Ważnym uzupełnieniem są publikowane przez niego recenzje naukowe ukazujących się na rynku wydawniczym książek, liczne sprawozdania ze zjazdów naukowych, konferencji, seminariów i forów dyskusyjnych, biogramy ludzi związanych tematycznie z historią wychowania lub działalnością oświatową i hasła dotyczące instytucji edukacyjnych, zamieszczane w różnych wydawnictwach, także o charakterze słownikowym i encyklopedycznym.

Prace profesora Jamrożka wyróżniają się rzetelnością warsztatową i klarownością narracji. Cechuje je wysoki standard metodologiczny – wyczuwa się w nich „szkołę” prof. Jerzego Topolskiego. Od swojego drugiego mentora prof. Stanisława Michalskiego wzięł wrażliwość na sprawy ludzkie i „socjalne”, tak typowe dla szeroko pojętej edukacji społecznej na polskiej wsi we wszystkich trzech zaborach, jak również w latach Polski międzywojennej.

Zainteresowania naukowe Profesora Jamrożka mieszczą się w ośmiu obszarach najnowszych dziejów edukacji, a w odniesieniu do każdego z nich można odnaleźć przynajmniej po kilka rzeczywiście w pełni oryginalnych publikacji. Obszarami tymi są:

1. Ideologie wychowawcze i działalność edukacyjna polskich ugrupowań politycznych i społecznych w XIX i XX wieku;
2. Dzieje edukacji obywatelskiej na ziemiach polskich i w Polsce do 1939 roku;
3. Dzieje polskiej oświaty pozaszkolnej;
4. Dzieje wychowania w rodzinie i opieki nad dzieckiem;
5. Edukacja i aktywność oświatowa kobiet na ziemiach polskich w XIX i XX stuleciu;
6. Polskie kongresy i zjazdy pedagogiczne do 1939 roku;
7. Biografistyka historyczno-edukacyjna;
8. Dzieje kształtowania się w Polsce historii wychowania jako dyscypliny naukowej i przedmiotu kształcenia pedagogicznego wraz z jej metodologią.

Szczególną uwagę trzeba zwrócić na tę formę aktywności naukowej Profesora Jamrożka, która wiąże się z organizowaniem i upowszechnianiem nauki, zwłaszcza historii wychowania i organizacji szkolnictwa, w postaci organizowania i osobistego uczestniczenia w krajowych i międzynarodowych zjazdach, konferencjach i sympozjach. Był organizatorem lub współorganizatorem

kilkunastu takich konferencji, kilkadziesiąt razy aktywnie uczestniczył w bliższych Mu tematycznie zjazdach, konferencjach, seminariach i sesjach naukowych, często wygłaszając referaty i doniesienia z badań. Brał udział w projektach badawczych finansowanych przez KBN i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz NPRH.

Profesor Jamrozek współpracował z licznymi krajowymi gremiami uczonych, zagranicznymi instytucjami, organizacjami i towarzystwami naukowymi, do których m.in. należą: Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN, Departament Funduszu Społecznego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Lubuskiego i Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Historycznego, Pskowska Filia Rosyjskiej Akademii Narodowej Gospodarki i Państwowej Służby, Uniwersytet Pedagogiczny im. Aleksandra Puszkina w Sankt Petersburgu czy Wydział Nauk Humanistycznych Uniwersytetu w Żilinie. Odbywał też studyjne staże naukowe, prowadził liczne kwerendy biblioteczne i archiwalne m.in. w Uniwersytecie im. Iwana Franki we Lwowie, na uniwersytetach w Wilnie, Berlinie, Lüneburgu, Bratysławie i Żilinie.

Wiesław Jamrozek był silnie zaangażowany w życie naukowe. Wchodził w skład wielu rad redakcyjnych takich wydawnictw naukowych, jak: „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, „Acta Humanica”, „Ars Educandi”, „Studia Pedagogiczne”, „Pedagogika”, „Biuletyn Historii Wychowania” (którego był redaktorem naczelnym), „Łużyckie Zeszyty Naukowe” (również był redaktorem naczelnym), „Dydaktyka Literatury i Konteksty” (jako zastępca redaktora naczelnego). Był też członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz członkiem-założycielem Towarzystwa Historii Edukacji. W tym ostatnim pełnił funkcję prezesa w latach 2008–2011, a później wiceprezesa. Był też członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

Profesor Jamrozek podejmował się wielu poważnych zadań w swojej macierzystej Uczelni, będąc członkiem Senatu, Rady Bibliotecznej, Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych, Rady Naukowej, był także pełnomocnikiem dziekana ds. administracyjnych i finansowych, członkiem Wydziałowej Komisji Budżetowej i Wydziałowej Komisji Wydawniczej. Od 2001 roku kierował Zakładem Historii Wychowania, a ponadto pełnił funkcje akademickie w Łużyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej im. Jana Benedykta Solfy w Żarach, w której w latach 2004–2009 był rektorem, a później prorektorem.

Jako nauczyciel akademicki brał czynny udział w kształceniu kadry naukowej, pełniąc funkcję promotora prac doktorskich, pisząc liczne recenzje w przewodach doktorskich i habilitacyjnych. Praca jednego z Jego doktorantów – Tomasza Fetzkiego wyróżniona została nagrodą I stopnia w Ogólnopolskim Konkursie Prac Magisterskich i Doktorskich z Historii Edukacji – im. Profesora Czesława Majorka.

Listę prac i osiągnięć Profesora Wiesława Jamrozka trzeba zamknąć Jego udziałem w działalności dydaktycznej. Przez długie lata prowadził wykłady

i ćwiczenia z historii wychowania, różnego rodzaju autorskie wykłady fakultatywne dla studentów studiów pedagogicznych, seminaria dyplomowe (licencjackie i magisterskie), w których uczestniczyło kilkuset studentów, a od 1996 roku także seminarium doktorskie. Zajęcia dydaktyczne podobnego typu (poza seminarium doktoranckim) prowadził także poza Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza – w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze (w latach 1987–1990), w Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Koszalinie (w latach 1994–2003), w Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie (w latach 2001–2003), w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie (w latach 2004–2007) i w Łużyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Żarach (w latach 2004–2021).

Osiągnięcia Profesora Wiesława Jamrożka są pod każdym względem – naukowym, dydaktycznym i organizacyjnym – znaczące i stanowią wymierny wkład w rozwój nauk społecznych, a szczególnie pedagogiki i historii wychowania. O tym, że wyróżniają się dojrzałością merytoryczną i wysokim kunsztem metodologicznym, świadczą przyznawane Mu parokrotnie nagrody Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Prof. Wiesław Jamrozek (1954–2021). Flashback

Summary

Aim: The aim of the article is to present the scientific and didactic achievements of Prof. Wiesław Jamrozek.

Methods: Methods appropriate for research on the history of the Polish pedagogical thought, social sciences and humanities were applied in the study.

Results: The article presents a comprehensive overview of the achievements regarding publication of books, scientific articles, active participation in conferences and symposia. He was a member of the editorial office and program councils of several scientific journals and the editor-in-chief of the „Bulletin of the History of education”. He cooperated with or belonged to several scientific societies. He was a reviewer in many doctoral and postdoctoral dissertations and professor proceedings. He was appreciated for his good results in didactic work and the ability to establish contact with students.

Conclusions: Prof. Wiesław Jamrozek brought considerable scientific achievements to the history of the Polish pedagogical thought and academic didactic work. He was a well-known and respected man in the scientific community.

Keywords: achievements, science, didactic work, publications, magazines.

EWA KULA
ORCID: 0000-0002-9529-2143
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
Kielce



DOI: 10.17460/PHO_2021.3_4.09

STANISŁAW ANTONI MAJEWSKI (1944–2020). WSPOMNIENIE



Fot. zbiory własne autorki

Dr Stanisław Majewski na spotkaniu pracowników Zakładu Historii Wychowania i Organizacji Szkolnictwa w lipcu 2003 r.

Dnia 7 marca 2020 r. zmarł w Kielcach wieloletni nauczyciel akademicki, historyk oświaty i wychowania, wychowawca wielu pokoleń studentów kieleckich uczelni, doktor Stanisław Antoni Majewski.

Stanisław Majewski urodził się 7 maja 1944 r. w Kielcach w rodzinie robotniczo-chłopskiej. Po ukończeniu Szkoły Podstawowej nr 6 w tym mieście uczył się w III Liceum Ogólnokształcącym im. Jana Śniadeckiego. Świadectwo dojrzałości uzyskał w tej szkole w 1962 r. Bezpośrednio po maturze rozpoczął studia w kieleckim Studium Nauczycielskim, a po ich ukończeniu podjął z dniem 1 września 1964 r. pracę w charakterze nauczyciela w Szkole Podstawowej w Leszczynach koło

Kielc. Następnie pracował kolejno w Szkole Podstawowej w Nowinach koło Kielc (1.09.1972–20.08.1975), w Masłowie koło Kielc (21.08.1975–31.08.1976) oraz w Zespole Szkół Zawodowych nr 1 w Kielcach (1.09.1976–30.04.1980) (Archiwum UJK, zesp. Akta osobowe pracowników, sygn. 2964/116).

Równolegle w 1970 r. rozpoczął zaoczne studia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie na Wydziale Humanistycznym. Wyższe studia zawodowe ukończył w 1972 r., po czym kontynuował studia magisterskie w tej uczelni. Badania historyczne w ramach seminarium magisterskiego prowadził pod kierunkiem doc. dr. hab. Zygmunta Ruty. Jego studia przebiegały zgodnie z kalendarzem akademickim, bez opóźnień i potknięć w trakcie rozliczania się z powinności przewidzianych planem. Studia ukończył z wyróżnieniem, a tytuł magistra otrzymał w 1974 r. na podstawie pracy magisterskiej pt. *Tajne szkolnictwo Kielc i powiatu kieleckiego w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*.

Stanisław Majewski nie poprzestał na napisaniu pracy magisterskiej, bowiem wyniki swoich poszukiwań dotyczących tajnego szkolnictwa opublikował, jeszcze przed doktoratem, w kilku artykułach: *Stan szkolnictwa powszechnego powiatu kieleckiego w latach 1939–1940 i eksterminacja nauczycieli w czasie okupacji*, w: *Oświata Kielecczyny w XXX-leciu PRL*, wybór materiałów z sesji naukowej zorganizowanej w Kielcach 17.04.1974, Kielce 1976 (Majewski, 1976); *Z dziejów polityki szkolnej okupanta w powiecie kieleckim w latach 1939–1945*, „Studia Historyczne” 1978, nr 1 (Majewski, 1978a); *Tajne szkolnictwo Kielc i powiatu kieleckiego w czasie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1978, nr 3 (Majewski, 1978b); *Udział nauczycieli Kielc i powiatu kieleckiego w tajnym nauczaniu na szczeblu szkoły powszechnej 1939–1945*, w: *Nauczyciele Kielecczyny w walce o szkołę polską w latach 1939–1945*, WSP Kielce 1979 (Majewski, 1979).

Rok 1980 był ostatnim rokiem pracy Stanisława Majewskiego w charakterze nauczyciela. Po 16 latach nauczania w szkołach rozwiązano umowę w kwietniu 1980 r. w związku z powołaniem go na stanowisko starszego wizytatora w Kuratorium Oświaty i Wychowania w Kielcach.

Jeszcze w trakcie zatrudnienia w szkołach podstawowych a następnie w Kuratorium, zachęcony przez swojego mistrza prof. Zygmunta Rutę, rozpoczął badania nad dziejami szkolnictwa ogólnokształcącego województwa kieleckiego w latach 1944–1975. Prace te zaowocowały uzyskaniem na Wydziale Humanistycznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie w 1983 r. stopnia doktora nauk humanistycznych, na podstawie rozprawy doktorskiej pt. *Szkolnictwo ogólnokształcące województwa kieleckiego w latach 1944–1961*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Zygmunta Ruty. Recenzentami rozprawy byli prof. dr. hab. Józef Buszko z Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz prof. dr. hab. Stanisław Mauersberg z Instytutu Historii Oświaty, Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Obydwaj recenzenci podkreślili znaczny wysiłek włożony przez Autora podczas przeprowadzenia szerokiej i wnikliwej kwerendy archiwalnej oraz zaprezentowany w rozprawie poziom wiedzy heurystycznej, pozwalającej na interpretację informacji zawartych w źródłach (Archiwum UJK, zesp. Akta osobowe pracowników, sygn. 2964/116).

Wkrótce po obronie rozprawy doktorskiej i uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych Stanisław Majewski zaangażował się w życie naukowe,

działając od 1984 r. w Kieleckim Towarzystwie Naukowym oraz w Polskim Towarzystwie Historycznym. Rozpoczął też współpracę z Komisją Historyczną Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz z Zarządem Okręgu Towarzystwa Wiedzy Powszechnej i z Zakładem Doskonalenia Zawodowego w Kielcach. Ponadto w latach 90. został wybrany na przewodniczącego Głównej Komisji Rewizyjnej Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Warszawie.

W 1986 r. S. Majewski rozpoczął starania o zatrudnienie w charakterze nauczyciela akademickiego, na stanowisku adiunkta, w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. W opinii o jego działalności naukowej prof. Z. Ruta zamieścił następujące stwierdzenie: *Mimo licznych obowiązków zawodowych dr S. Majewski doskonalił swój warsztat badawczy, publikując artykuły i recenzje w czasopismach centralnych, w tym PAN-owskich oraz regionalnych. Wykaz jego publikacji dowodzi, iż w trudnych warunkach bytowania w terenie, przy wykonywaniu wielu obowiązków służbowych, przy braku bibliotek naukowych i innych narzędzi niezbędnych w pracy badacza, można z pożytkiem zajmować się pracą naukowo-badawczą. Należy do tego dodać, że dr Majewski w trakcie kwerendy materiałowej i redagowania pracy doktorskiej nie korzystał z żadnych świadczeń ze strony władz oświatowych* (Archiwum UJK, zesp. Akta osobowe pracowników, sygn. 2964/116).

Wypada dodać, że oprócz praktyki pedagogicznej, jaką dr S. Majewski posiadał w rezultacie kilkuletniej pracy w szkołach podstawowych, miał też duże doświadczenie dydaktyczne, ponieważ uczestniczył w seminariach magisterskich, a także brał udział w wykładach i ćwiczeniach z historii oświaty i wychowania prowadzonych w kieleckiej Wyższej Szkole Pedagogicznej przez prof. Z. Rutę. Sam też prowadził zlecone zajęcia dydaktyczne z historii wychowania na studiach stacjonarnych i zaocznych.

Dr S. Majewski został zatrudniony w kieleckiej WSP 1 września 1986 r. na stanowisku adiunkta. Duża swoboda, z jaką prowadził wykłady, ogólna erudycja i poczucie humoru zjednały mu sympatię studentów. Niejednokrotnie słychać było na korytarzu wybuchy śmiechu słuchaczy dochodzące z sali wykładowej, gdzie zajęcia prowadził dr S. Majewski. Z myślą o studentach przygotował i opublikował w latach 90. ubiegłego stulecia przewodniki programowe do przedmiotów: historia wychowania, współczesne systemy edukacyjne oraz podstawy organizacji i zarządzania oświatą z elementami prawa szkolnego. Również wśród kadry dydaktycznej Wydziału cieszył się uznaniem i popularnością. Zawsze pogodny, życzliwy, służący radą, potrafił przychylnie usposabiać ludzi do siebie, a dla młodych nauczycieli akademickich był prawdziwym autorytetem.

Podczas zatrudnienia w Instytucie Pedagogiki otrzymał powołanie na stanowisko kierownika Pracowni Dydaktyki Historii Wychowania w Zakładzie Historii Wychowania, i funkcję tę pełnił dwukrotnie: w latach 10.1988–30.11.1990 oraz 1.12.1991–30.09.1993. Jego doświadczenie w pracy w administracji oświatowej zostało docenione przez przełożonych, bowiem wkrótce, w okresie

1.10.1993–15.09.1999, objął stanowisko wicedyrektora Instytutu Pedagogiki i Psychologii. W 1999 r. kierownikiem Zakładu Historii Wychowania i Organizacji Szkolnictwa został ks. prof. dr hab. Mieczysław Rusiecki. Wtedy dr S. Majewski kierował Studium Podyplomowym w zakresie „Zarządzanie Oświatą”, którą to funkcję pełnił do 2002 r.

W wyniku kolejnej oceny nauczycieli akademickich w Uczelni, Stanisław Majewski został przeniesiony z dniem 1 października 2006 r. ze stanowiska adiunkta na stanowisko starszego wykładowcy, co oznaczało zwiększenie pensum dydaktycznego do 360 godzin dydaktycznych rocznie (Archiwum UJK, zesp. Akta osobowe pracowników, sygn. 2964/116).

Ks. prof. dr hab. Mieczysław Rusiecki, pełniący wówczas funkcję kierownika Zakładu, znał doktora Majewskiego jeszcze jako ucznia II LO im. J. Śniadeckiego w Kielcach. S. Majewski uczestniczył w lekcjach religii, które prowadził ks. M. Rusiecki w tej szkole, a także śpiewał w chórze przy parafii Św. Trójcy. Ks. M. Rusiecki wspominał, że był dumny i usatysfakcjonowany, kiedy spotkał po latach swojego byłego ucznia na Wydziale Pedagogicznym, prowadzącego zajęcia dydaktyczne ze studentami. Dr S. Majewski był w ocenie ks. prof. M. Rusieckiego pracowity i gorliwy w kształceniu studentów. Aktywnie też uczestniczył w konferencjach i sympozjach naukowych. Ponadto wykształcił około 400 magistrów (Relacja ks. prof. dr. hab. Mieczysława Rusieckiego..., 2021).

Stanisława Majewskiego wspominał też prof. dr hab. Adam Massalski (w latach 1999–2005 rektor Akademii Świętokrzyskiej) jako dobrego nauczyciela akademickiego, interesująco prowadzącego zajęcia dydaktyczne. S. Majewski wyróżniał się też swoją aktywnością na niwie sportowej. Co tydzień po zajęciach dydaktycznych grał w piłkę nożną z pracownikami z kilku instytutów uczelni. Spotkania te odbywały się w sali gimnastycznej nieistniejącego już dzisiaj gmachu Instytutu Chemii przy ul. Chęcińskiej 5. Pasją S. Majewskiego było też kolarstwo. Często można było go spotkać na podkieleckich trasach, które pokonywał na swoim górskim rowerze w ubraniu odpowiednim do jazdy i obowiązkowo w kasku (Relacja prof. dr. hab. Adama Massalskiego..., 2021).

Po przeniesieniu na stanowisko starszego wykładowcy, co miało miejsce z dniem 1 października 2006 r., Stanisław Majewski pełnił przez dwa lata (od 2006 do 2008) funkcję kierownika Samodzielnej Pracowni Historii Wychowania.

Oprócz kilkudziesięciu artykułów i wielu recenzji prac naukowych dr S. Majewski opublikował kilka książek dotyczących szkolnictwa. Poszerzył swoje badania uwieńczone doktoratem, tworząc tym samym pewien ciąg opracowań. Kolejno więc ukazały się drukiem książki: *Organizacja szkolnictwa podstawowego w województwie kieleckim 1944–1961* (Kielce 1993), (Majewski, 1993) oraz *Organizacja szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w województwie kieleckim 1944–1961* (Kielce, 1995) (Majewski, 1995). Prace te, oparte na źródłach zgromadzonych w archiwach centralnych i regionalnych, ukazywały odbudowę

szkolnictwa na Kielecczyźnie po II wojnie światowej, sieć szkolną, bazy lokalowe szkół, rozwój kadry itp. Celem pierwszej z wymienionych książek było ukazanie przemian organizacyjnych szkolnictwa podstawowego na szerokim tle porównawczym, co podkreślił Jan Rys w recenzji tej książki (Rys, 1994). Ostatnią autorską pracą zwartą była książka pt. *Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kieleckim 1961–1975* (Kielce, 2000) (Majewski, 2000), w której omówił realizację reformy szkolnictwa na podstawie *Ustawy z 15 lipca 1961 r. na terenie kieleckiego okręgu szkolnego*.

Jerzy Piwek w recenzji opublikowanej na łamach „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis” (Piwek, 2002) docenił solidną podstawę źródłową tego opracowania oraz znakomite opanowanie warsztatu naukowego. Jednak, jego zdaniem, był to dopiero punkt wyjścia do opracowania tematyki dziejów szkół średnich w odrębnej monografii. Sławomir Konrad Mazur w recenzji tej samej książki, opublikowanej na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” (Mazur, 2001) podkreślił aspekt porównawczy podjętych przez S. Majewskiego zagadnień.

Z okazji setnej rocznicy założenia II Liceum Ogólnokształcącego im. J. Śniadeckiego w Kielcach¹, macierzystej szkoły średniej S. Majewskiego, zredagował on książkę jubileuszową, zatytułowaną *II Liceum Ogólnokształcące im. Jana Śniadeckiego w Kielcach. Historia i współczesność* (Majewski, 2003a). Dzieje tej szkoły po II wojnie światowej aż do transformacji ustrojowej w Polsce przedstawił w zamieszczonym tam obszernym rozdziale pt. *Zarys dziejów Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Śniadeckiego w Kielcach po drugiej wojnie światowej (1945–1990) na tle przemian szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce* (Majewski, 2003b, s. 6–51).

Aktywność naukowa Stanisława Majewskiego przejawiała się również w organizowaniu specjalistycznych konferencji historyczno-oświatowych. Ich pokłosiem były wydawane wspólnie z Teresą Gumułą i Józefem Krasuskim wydawnictwa: *Historia wychowania XX wieku. Dorobek i perspektywy* (Gumuła i in., 1998) oraz *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność* (Gumuła, Majewski, 2005).

To właśnie S. Majewskiemu kieleckie środowisko historyków oświaty zawdzięczało dwukrotne omówienie i opublikowanie dorobku naukowego. W 1998 r. ogłosił drukiem artykuł pt. *Dorobek naukowy Zakładu Historii Wychowania i Organizacji Szkolnictwa Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach do 1997 r.* (Majewski, 1998, s. 592–601). Po dziesięciu latach ponownie podsumował osiągnięcia kieleckiego środowiska historyków

¹ Szkoła ta została założona w 1903 r. jako prywatna siedmioklasowa miejska szkoła handlowa, gdyż Rosjanie nie zabraniali uruchamiania i prowadzenia szkół zawodowych, które nie dawały uprawnień do podejmowania studiów wyższych. Szkoła w 1918 r. została przekształcona w Męską Szkołę Realną, a następnie w ośmioletnie Państwowe Gimnazjum im. Jana Śniadeckiego. W czasie II wojny światowej w budynku tym mieścił się magazyn zboża, a po wojnie szkoła z powodów ideologicznych po pięciu latach została zamknięta. Wznowiła działalność jako II Liceum Ogólnokształcące im. Jana Śniadeckiego w 1958 r., <https://www.sniadek.pl/historia/> (dostęp: 20.08.2021).

oświaty w artykule pt. *Dorobek naukowy historyków oświaty i wychowania środowiska kieleckiego* (Majewski, 2007).

W ostatnich latach zatrudnienia w Instytucie Pedagogiki i Psychologii dr Stanisław Majewski pracował nad przygotowaniem do druku pracy zatytułowanej *Organizacja szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w II Rzeczypospolitej 1932–1939*, planował bowiem przedstawić ją jako książkę habilitacyjną. Nie zdążył jej ukończyć przed emeryturą, którą uzyskał w 2009 r., jednak nadal czynnie uczestniczył w ogólnopolskim ruchu naukowym. Już na emeryturze wspólnie z Danutą Krześniak-Firlej oraz Waldemarem Firlejem opublikował dwie prace zwarte. Pierwsza z nich to *Kształtowanie się polskiego prawa szkolnego od XVIII do XX wieku. Zarys historyczny i wybór materiałów źródłowych*, wydana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (Krześniak-Firlej i in., 2012). Zamierzeniem autorów było zaprezentowanie historycznej drogi kształtowania się polskiego prawa szkolnego na przestrzeni ponad dwustu lat, z zaakcentowaniem innej niż w państwach europejskich ścieżki rozwoju prawa oświatowego w Polsce. W pracy tej zamieszczony został bogaty wybór aktów prawnych od XVIII do XX wieku. Dwa lata później, również z tym samym zespołem współautorskim, opracowana i wydana została książka pt. *Organizacja szkolnictwa w II Rzeczypospolitej 1918–1939* (Krześniak-Firlej i in., 2014). W tej pracy przedstawiona została organizacja szkolnictwa w dwóch okresach, tj. 1918–1932 oraz w latach 1932–1939, kiedy realizowano kompleksową reformę szkolnictwa. Podobnie jak w książce wymienionej wcześniej, także w tej pozycji zamieszczono wybór materiałów źródłowych, takich jak statuty szkolne i pragmatyka nauczycielska oraz tekst tzw. ustawy jędrzejewiczowskiej. Ostatnią publikacją był napisany wspólnie z Teresą Gumułą artykuł pt. *Przemiany szkolnictwa polskiego po II wojnie światowej 1944–1961 – zmiany strukturalne oraz ideowo-wychowawcze. Przyczynek do badań*, zamieszczony w tomie pokonferencyjnym pt. *Historia wychowania na przełomie XX i XXI wieku. Kontynuacje i nowe wyzwania* (Kielce, KTN, 2017) (Gumuła, Majewski, 2017, s. 157–197).

Byli studenci oraz współpracownicy zapamiętali Stanisława Majewskiego jako człowieka skromnego, dobrego nauczyciela akademickiego, jasno i przystępnie wykładającego nawet zawile treści, uwielbiającego piłkę nożną i długie trasy rowerowe, śpiewającego mocnym głosem arie operowe w przerwach między zajęciami dydaktycznymi.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Archiwum Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, zespół: Akta osobowe pracowników, sygn. 2964/116, k. nlb.

Relacja ks. prof. dr. hab. Mieczysława Rusieckiego z dnia 8 sierpnia 2021 r.

Relacja prof. dr. hab. Adama Massalskiego z dnia 10 sierpnia 2021 r.

Opracowania:

Gumuła T., Krasuski J., Majewski S. (red.) (1998), *Historia wychowania XX wieku. Dorobek i perspektywy*, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Gumuła T., Majewski S. (red.) (2005), *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego.

Gumuła T., Majewski S. (2017), *Przemiany szkolnictwa polskiego po II wojnie światowej 1944–1961 – zmiany strukturalne oraz ideowo-wychowawcze. Przyczynek do badań*, w: T. Gumuła (red.), *Historia wychowania na przełomie XX i XXI wieku. Kontynuacje i nowe wyzwania*, Kielce: KTN.

Krześniak-Firlej D., Majewski S., Firlej W. (2012), *Kształtowanie się polskiego prawa szkolnego od XVIII do XX wieku. Zarys historyczny i wybór materiałów źródłowych*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

Krześniak-Firlej D., Majewski S., Firlej W. (2014), *Organizacja szkolnictwa w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

Majewski S. (1976), *Stan szkolnictwa powszechnego powiatu kieleckiego w latach 1939–1940 i eksterminacja nauczycieli w czasie okupacji*, w: *Oświata Kielecczyzny w XXX-leciu PRL, wybór materiałów z sesji naukowej zorganizowanej w Kielcach 17.04.1974*, Kielce.

Majewski S. (1978a) *Z dziejów polityki szkolnej okupanta w powiecie kieleckim w latach 1939–1945*, „*Studia Historyczne*” t. 21, nr 1.

Majewski S. (1978b), *Tajne szkolnictwo Kielc i powiatu kieleckiego w czasie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, „*Przegląd Historyczno-Oświatowy*” nr 4.

Majewski S. (1979), *Udział nauczycieli Kielc i powiatu kieleckiego w tajnym nauczaniu na szczeblu szkoły powszechnej 1939–1945*, w: J. Krasuski (red.), *Nauczyciele Kielecczyzny w walce o szkołę polską w latach 1939–1945. Materiały z sesji poświęconej tajnej oświacie oraz walce nauczycieli Kielecczyzny w latach okupacji*, Kielce: WSP im. J. Kochanowskiego.

Majewski S. (1993), *Organizacja szkolnictwa podstawowego w województwie kieleckim 1944–1961*, Kielce: WSP im. J. Kochanowskiego.

Majewski S. (1995), *Organizacja szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w województwie kieleckim 1944–1961*, Kielce: WSP im. J. Kochanowskiego.

Majewski S. (1998), *Dorobek naukowy Zakładu Historii Wychowania i Organizacji Szkolnictwa Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach do 1997 r.* w: T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski (red.), *Historia wychowania XX wieku. Dorobek i perspektywy*, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Majewski S. (2000), *Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kieleckim 1961–1975*, Kielce: WSP im. J. Kochanowskiego.

Majewski S. (2003b), *Zarys dziejów Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Śniadeckiego w Kielcach po drugiej wojnie światowej (1945–1990) na tle*

przemian szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce, w: tenże (red.), *II Liceum Ogólnokształcące im. Jana Śniadeckiego w Kielcach. Historia i współczesność*, Kielce: Studio M.

Majewski S. (2007), *Dorobek naukowy historyków oświaty i wychowania środowiska kieleckiego*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 23.

Majewski S. (red.) (2003a), *II Liceum Ogólnokształcące im. Jana Śniadeckiego w Kielcach. Historia i współczesność*, Kielce: Studio M.

Mazur S.K. (2001), *Stanisław Majewski, Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kieleckim 1961–1975*, Kielce 2000, ss. 219 (recenzja), „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Piwek J. (2002), *Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kieleckim 1961–1975*, Stanisław Majewski, Kielce 2000 (recenzja), „Acta Scientifica Ostroviensis” nr 9.

Ryś J. (1994), *Stanisław Majewski, Organizacja szkolnictwa podstawowego w województwie kieleckim 1944–1961*, Kielce 1993, *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego*, ss. 163 (recenzja), „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Stanisław Majewski (1944–2020). Flashback

Summary

Aim: Presentation of the scientific, didactic and organizational achievements of Dr. Stanisław Majewski.

Methods: An analysis of source materials.

Results: Presentation of the biography, and scientific and didactic achievements of Stanisław Majewski. His teaching experience and career at the Jan Kochanowski University. His system of values in various aspects of life.

Conclusions: Stanisław Majewski is the author of several dozen scientific, didactic and methodological articles as well as many scientific reviews. He is the author of three books important for Polish education. He influenced many generations of students.

Keywords: Stanisław Majewski, an educator, a researcher, a historian of education and upbringing, an academic teacher.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2021, nr 3-4
PL ISSN 0033-2178



EDWARD WALEWANDER: *SZKOŁA W DOBIE EKSPERYMENTU*, LUBLIN 2021, s. 265

Szkoła, rozumiana jako placówka edukacyjna, podlega ciągłej ewolucji, stale poszukuje metod realizacji przynależnej jej cywilizacyjnej misji, pozostając przy tym wyjątkowo ważkim tematem, towarzyszącym każdemu już od najmłodszych lat. W sytuacji powszechnego niezadowolenia ze stanu szkolnictwa w naszym kraju, i to panującego nie od dzisiaj, zrozumiałe jest nieustannie zainteresowanie nowymi strategiami edukacyjnymi, które wyposażałyby młodego człowieka w odpowiednią wiedzę merytoryczną, dawałyby mu gwarancję zdrowego rozwoju, kształtowały jego postawę moralną i poczucie odpowiedzialności za swoje najbliższe otoczenie oraz dobro wspólne, w tym takie jak ojczyzna.

Szkoła po rozbiorach w odrodzonej w 1918 r. Polsce stała się niezwykle twórczym narzędziem kształtowania mądrego i świadomego człowieka, wychowywanego według podstawowych wartości chrześcijańskich, opartych na Dekalogu. Praca oświatowo-kulturalna, jaką prowadzono w okresie międzywojennym, integrowała i edukowała społeczeństwo, rozwijała wychowanie patriotyczne, narodowe i państwowe. Od roku 1932 zasadniczą zmianą organizacyjną szkolnictwa powszechnego i średniego, a od 1933 r. – także szkolnictwa wyższego była tzw. reforma jędrzejewiczowska, nazwana tak od nazwiska jej twórcy, ówczesnego ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza. Ogromną rolę odegrała wtedy ofiarna i pionierska praca rzeszy nauczycieli, którzy często dobrowolnie wyjeżdżali z miast na zapadłą prowincję, by tam nieść „kaganek oświaty”. Dzięki ich ogromnej gorliwości i ofiarnej pracy młodzież zdobywała nie tylko szeroką wiedzę ogólną, ale stawała się także świadomymi obywatelami. Na wysokim poziomie w programach szkolnych stały też treści nauczania, które służyły formowaniu w uczniach cech osobowych, społecznych, moralnych i religijnych. Wykształconą w polskich szkołach i uczelniach wyższych inteligencję znamionował wówczas wysoki poziom intelektualny i żarliwy patriotyzm, czego, niestety, zabrakło już w latach tzw. Polski Ludowej. Młodzież

wychowana w międzywojennym dwudziestoleciu w duchu miłości ojczyzny zdała potem celująco egzamin obywatelski w tragicznych czasach II wojny światowej i niełatwej komunistycznej rzeczywistości powojennej.

Druga wojna światowa i najpierw niemiecka, a potem sowiecka okupacja do szczętnie zrujnowały polską naukę i oświatę. Dwa następujące po sobie systemy totalitarne, narodowy socjalizm i komunizm, doprowadziły nie tylko do ogromnych strat materialnych, ale także do wymordowania elity, którą stworzyło dwudziestolecie międzywojenne. Po wojnie wywrotowa przebudowa systemu edukacyjnego sprowadzała się do ateizacji młodzieży, wdrożenia do programów szkolnych elementów ideologii marksistowskiej, utworzenia na wzór sowiecki jedenastoletniej szkoły stopnia podstawowego i licealnego (1948 r.), do odebrania wyższym uczelniom autonomii, szykanowania nieprawomyślnych nauczycieli, czego doświadczyła pisząca te słowa. Uczonym, znanym w okresie międzywojnia ze swych osiągnięć naukowych, zakazano wykładów i publikacji. W polityce oświatowej i kulturalnej jedyną i oficjalnie aprobowaną opcją stał się realizm socjalistyczny.

Dopiero transformacja ustrojowa Polski po 1989 r. zapoczątkowała okres dynamicznych przeobrażeń oświatowych. Jednym z podstawowych i najważniejszych jej osiągnięć było przełamanie monopolu państwa w dziedzinie edukacji i wychowania oraz umożliwienie rozwoju szkolnictwa niepublicznego: społecznego, prywatnego i wyznaniowego. Po dziesiętkach lat ideologicznego zniewolenia polska szkoła nareszcie znalazła warunki do swobodnego rozwoju w obywatelskim społeczeństwie, do poszerzenia swojej oferty oświatowej, a nawet do wdrożenia nowych, acz może jednak nie zawsze dla niej korzystnych, eksperymentów edukacyjnych.

W walkę o historyczną pamięć o szkole i narodowe dziedzictwo oświatowe dobrze wpisuje się recenzowana tu publikacja ks. prof. dr. hab. Edwarda Walewandra *Szkoła w dobie eksperymentu*. Zamieszczone w książce teksty na tematy edukacyjne były już w ciągu kilkunastu lat w większości publikowane, tyle że przeważnie w różnych, raczej niskonakładowych czasopismach, mało dostępnych szerszemu gronu czytelników.

Autor dokonał w nich gruntownego przeglądu dawnych, z czasem zweryfikowanych niektórych swoich przekonań dotyczących zagadnień pedagogicznych i kształcenia młodzieży od okresu międzywojennego (1918–1939) i II wojny światowej aż po współczesność. Zaznaczył, że szkoła od wielu lat stale pozostaje przedmiotem różnorodnych praktyk i eksperymentów edukacyjnych. Jest obszarem walki nie tylko o dziecko, ale także o rodzinę i naród. Przyczynia się do rozwoju życia duchowego i kulturalnego społeczeństwa. Istnieją dwa fundamentalne dary, które powinno się przekazać dzieciom i młodzieży. Jednym z nich są korzenie, które budują tożsamość, a drugim skrzydła, które pomogą im wzbić się ponad przeciętność.

Książk prof. Edward Walewandra, były kierownik Katedry Pedagogiki Porównawczej i Filozofii Wychowania na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego

Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, jest znanym i cenionym historykiem, legitymującym się dużym dorobkiem naukowym, znacznymi osiągnięciami dydaktycznymi oraz wyjątkową aktywnością społeczną. Prezentowana tu jego książka to 55 tom serii wydawniczej *Biblioteka Pedagogiczna*, której Książd Profesor jest twórcą i redaktorem. Przez wiele lat pełnił także funkcję dyrektora Instytutu Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym i przewodniczącego jury Nagrody Naukowej im. Ireny i Franciszka Skowyrów. Obecnie jest prezesem Oddziału Lubelskiego Stowarzyszenia Współpracy Polska-Wschód, członkiem jury Medalu Mickiewicz-Puszkina oraz przewodniczącym zespołu Międzynarodowej Nagrody Literackiej im. Józefa Łobodowskiego.

Zainteresowanie edukacją szkolną towarzyszy ks. prof. Walewandrowi już od czasów jego nauki w szkole średniej, później kontynuował je na kierunku filozoficzno-teologicznym w lubelskim Seminarium Duchownym, a następnie na Wydziale Teologicznym Leopold-Franzens-Universität w Innsbrucku, gdzie w 1974 r. uzyskał magisterium z teologii, a w 1978 r. doktorat z historii. Praca w lubelskim Seminarium Duchownym, gdy w latach 1979–1983 był tam prefektem, czyli osobą kierującą sprawami związanymi z dydaktyką i nauką w procesie przygotowania alumnów do kapłaństwa, leżała nie tylko w sferze jego zamiłowania i zainteresowań naukowych, ale i w bliskiej mu pracy badawczej, jaką okazała się pedagogika. Nieodległa od tego stała się uprawiana też przezeń biografistyka, połączona zwłaszcza z pedagogiką porównawczą. Z czasem znalazło to potwierdzenie w wykładach seminaryjnych i tematach licznych rozpraw magisterskich oraz doktorskich jego studentów, w dużej części opublikowanych drukiem, a także w udziale w wielu konferencjach i sympozjach naukowych w kraju i za granicą.

Układ treści omawianej książki jest logiczny i przejrzysty. W publikacji wyodrębniono cztery zasadnicze części poprzedzone przedmową (s. 9–13). W pierwszej części, zatytułowanej po prostu *Artykuły*, Autor zamieścił siedem naukowych i popularnonaukowych rozpraw o duchowości i potrzebie wychowania do wartości, o „duszy” i roli nauczyciela sprzed stu lat i dzisiaj, o tradycji wychowania na wychodźstwie, roli profesora na uniwersytecie i drogach jego spełnienia na przykładzie własnego itinerarium, oraz o nie zawsze korzystnych dla polskiej szkoły eksperymentach edukacyjnych. Książd Profesor mocno zaakcentował fakt, że każdy człowiek rozwijający się w normalnych warunkach powinien móc odwołać się do takich nadrzędnych wartości, jak prawda, dobro, sprawiedliwość, piękno, wolność czy szczęście. Na specjalną uwagę zasługuje niezwykle wzruszający i pobudzający do refleksji jego tekst *Dziecko w opcji życiowej Janusza Korczaka*. Do głębokich przemyśleń zmusza czytelnika decyzja „starego doktora”, który 7 sierpnia 1942 r., idąc z dziećmi żydowskimi do komory gazowej, *musiał unieść na swoich barkach [...] ciężar strachu i nadziei tych małych istot, na których ufność zasłużył sobie, obdzielając je swoją miłością, to lekcja, która powinna dotrzeć do każdego, kto ma pieczę nad dzieckiem. Czy dociera?* (s. 102). Zapewne nie jest to pytanie tylko retoryczne...

Druga część publikacji zgodnie z tytułem zawiera siedem recenzji książek o tematyce szkolnej. Duże zainteresowanie budzą omówienia dysertacji o problematyce polonijnej, między innymi o wychowaniu w polskim osiedlu Santa Rosa w Meksyku (1943–1946) czy w szkołach przedmiotów ojczystych w Wielkiej Brytanii (1948–1989). Sporo miejsca zajmuje też prezentacja problemów reform szkolnictwa polskiego w XX w. Uwagę czytelnika przyciągnie z pewnością omówienie publikacji prof. Witolda Jana Chmielewskiego pt. *Zwalczanie wychowania religijnego w szkołach w latach 1944–1950*. W recenzowanym przez Księdza Profesora studium został ukazany stosunek ówczesnych władz państwowych do religii, działań zmierzających do wyeliminowania wychowania religijnego dzieci oraz młodzieży ze szkół poprzez całościowy proces sowietyzacji i ateizacji edukacji, a także próby jej obrony przez wielu ludzi Kościoła.

Zainteresowanie ks. Walewandra różnymi typami szkół i ich problemami podczas ćwierćwiecza jego pracy dydaktycznej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim nie ograniczało się tylko do sali wykładowej, co znalazło odzwierciedlenie w części trzeciej zatytułowanej *Nauczanie o szkole z ambony*. Ksiądz Profesor znany jest w swoim środowisku z wielkiego patriotyzmu i zainteresowania sprawami społeczno-politycznymi, o których często mówił i mówi z kościelnej ambony. Søren Kierkegaard (1813–1855), duński filozof i teolog, stwierdził kiedyś, że często osobowość nauczyciela jest nawet ważniejsza od jego wiedzy. Ani jednego, ani drugiego z tych talentów nie brakuje ks. prof. Walewandrowi. Wygłaszane przez niego z wielką estymą i swadą egzorty zawierają, oprócz tematyki edukacyjnej, wiele treści teologicznych. Te, które zawarł w książce, kierował do uczniów, absolwentów i profesorów swoich onegdajszych szkół średnich, tj. Technikum Mechanicznego w Tomaszowie Lubelskim i Technikum Przemysłowo-Pedagogicznego w Lublinie, Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych KUL oraz lubelskiej Prywatnej Szkoły Podstawowej i Liceum im. Królowej Jadwigi.

Czwarta część pracy pt. *Inne przemówienia na temat edukacji*, dość bogata i urozmaicona pod względem treści, zawiera liczne okolicznościowe wypowiedzi z okazji spotkań i uroczystości rocznicowych, sympozjów naukowych, prezentacji książek, jubileuszy szkolnych oraz uniwersyteckich, między innymi 50-lecia filologii rosyjskiej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w każdym przemówieniu Ksiądz Profesor odwołuje się do wartości chrześcijańskich, opartych na Dekalogu i Ewangelii, mobilizując nas do tego, byśmy utrzymywali i umacniali przyjaźń z Bogiem.

Istotę każdej szkoły stanowi społeczność uczniów, nauczycieli i pracowników administracji. Nieodzownym warunkiem funkcjonowania każdej placówki oświatowej jest także właściwa jej współpraca z domami rodzinnymi uczniów, co nie zawsze się udaje i wspólgra. Już w XIX w. znany pedagog i wychowawca młodzieży ziemiańskiej Adolf Dygasiński (1839–1902) stwierdził ironicznie, że szkoła psuje zwykle to, co zrobi dom, dom więc bierze odwet i psuje to, co robi szkoła. Szczególnie jest to widoczne dzisiaj, w wyzwolonych z konwenansów

i norm postępowania czasach. Książd prof. Walewander w *Przedmowie* dobitnie i wymownie zaznaczył, że *falszywie pojmowane prawa człowieka, które praktycznie wyjmują ucznia spod jakiejkolwiek kurateli [...], jeśli do tego dodać z sufitu wzięte metody dydaktyczne, różnego rodzaju testy, zgadywanki, lektury ze skrótów czy filmów, to mamy pełen obraz zdegradowanej edukacji, obecnie ukierunkowanej coraz bardziej na najbardziej siermiężny epikureizm* (s. 12–13).

Książka ks. prof. Edwarda Walewandra *Szkoła w dobie eksperymentu* została przygotowana do druku w sposób profesjonalny, z dużym wycuciem i znajomością zagadnienia. Autor korzystał z bogatej literatury przedmiotu, dając dowód swojej erudycji, popartej wieloletnią praktyką i doświadczeniem pedagogicznym. Z niemałym znanstwem analizuje powszechnie rozumianą pedagogię w łączności z zagadnieniami teologiczno-pedagogicznymi i ogólnokulturowymi. Poszczególne artykuły i wypowiedzi pod względem formalno-językowym są urozmaicone: jedne niedłgie, ale zawsze rzeczowe i obiektywne, inne obszerniejsze, przedstawione w sposób analityczny i drobiazgowy, wszystkie utrzymane w prostym i zrozumiałym stylu. Przez wydanie tej książki Autor spłaca także, jak wyznaje, dług wdzięczności wobec swoich wychowawców i nauczycieli. Dowodem tego jest już chociażby okładka woluminu z fotografią Szkoły Podstawowej w Niemirówku, rodzinnej miejscowości Autora, do której uczęszczał w dzieciństwie.

Książka ks. prof. Walewandra zasługuje na szczególną uwagę. Autor pisał na temat już, wydawałoby się, dobrze znany, wykorzystany w licznych opracowaniach przez wielu badaczy. Okazało się jednak, że zgromadzone w zwartej publikacji wszystkie ogłoszone drukiem dotąd rozproszone rozważania o problemach edukacji pozwalają czytelnikowi zapoznać się z nadal aktualnymi problemami majsterkowania i eksperymentowania na żywym organizmie, jakim jest szkoła, a zwłaszcza uczeń i nauczyciel. Współczesna szkoła i towarzyszące jej zasady wychowawcze, jak również wyposażenie młodego człowieka w niezbędną dla niego wiedzę, powinny mieć na uwadze przede wszystkim jego dobro i być jedynym kryterium, które decyduje o kształcie szkoły i oświaty. Im szybciej zrozumieją to decydenci i reformatorzy oraz z Bożej łaski edukatorzy, tym prędzej nadejdzie czas oraz proces jej naprawy i uzdrowienia.

ELŻBIETA ORZECZOWSKA

ORCID: 0000-0001-7734-3042

Towarzystwo Naukowe KUL



***DER FALL DES EISERNEN VORHANGS 1989
UND DIE FOLGEN. EUROPÄISCHE PÄDAGOGISCHE
PERSPEKTIVEN, RED. H. SCHLUSS, H. HOLZAPFEL,
CH. ANDERSEN, H. GANSER, WIEN 2021, s. 191***

W prezentowanej pracy zbiorowej wydano drukiem referaty wygłoszone podczas międzynarodowej konferencji naukowej, która odbyła się w dniach 2–3 listopada 2019 roku w Instytucie Nauk o Kształceniu Uniwersytetu Wiedeńskiego z okazji 30. rocznicy upadku żelaznej kurtyny. Redaktorzy publikacji, a równocześnie organizatorzy konferencji, zwrócili uwagę na pedagogiczny wymiar transformacji zapoczątkowanych w Europie Środkowo-Wschodniej w 1989 roku. W świadomości obywateli Europy Zachodniej zakorzeniło się błędne przekonanie, że początek ówczesnym przemianom dał upadek Muru Berlińskiego w 1991 roku. Tym większy podziw należy się austriacko-niemieckiemu zespołowi wiedeńskich pedagogów za to, że wbrew dominującej narracji historycznej upamiętnili Jesień Ludów sprzed trzydziestu lat.

Publikacja składa się z wprowadzenia i ośmiu rozdziałów, w których przeanalizowano istotne z pedagogicznego punktu widzenia konsekwencje przełomu '89 roku. „Nawet gdyby udało się nam uwzględnić wszystkie kraje, których objęły rewolucyjne przekształcenia, nasza publikacja pozostałaby wciąż tylko fragmentaryczna. Paradoksalnie ta właśnie fragmentaryczność odzwierciedla najlepiej sytuację ówczesnego przełomu” (s. 11) – napisali we wprowadzeniu Henning Schluss i Hanna Holzapfel w imieniu całego zespołu redakcyjnego. Autorzy rozdziałów pochodzą z Austrii, Czech, Niemiec, Polski, Rumunii i Ukrainy.

Pierwszy rozdział pt. *'Archäologie' des Begriffs kształcenie* [‘Archeologia’ terminu *kształcenie*] wyszedł spod pióra niżej podpisanego. W nawiązaniu do koncepcji archeologii wiedzy Michela Foucaulta została w nim naszkicowana dekonstrukcja tytułowego terminu „kształcenie” w powojennej polskiej pedagogice ogólnej. Polegała ona na zawężeniu jego rozumienia do procesów nauczania i uczenia się oraz na przymusowej ekspatriacji do dydaktyki ogólnej. Konsekwencją tych manipulacji było wykreowanie socjalistycznej teorii wychowania jako narzędzia politycznej indoktrynacji dzieci i młodzieży. Przełom polityczno-społeczno-kulturowy '89 roku otworzył w Polsce nowy rozdział

w historii pedagogiki ogólnej, którą wydobyto z niemalże całkowitego zapomnienia. Zadaniem, które stoi przed nią obecnie, jest odzyskanie jednej ze swoich podstawowych kategorii pojęciowych – kształcenia.

Autorem drugiego rozdziału jest Ulrich Wiegmann, emerytowany profesor Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie (Niemcy). Swojemu tekstowi nadał tytuł: *Perspektivenwechsel: Der Mauerfall als herausforderndes Verhängnis* [Zmiana perspektyw: upadek Muru (Berlińskiego) jako wyzwanie i fatum]. Przedmiotem jego rozważań są losy prominentnych pedagogów Niemieckiej Republiki Demokratycznej (NRD) po upadku Muru Berlińskiego w 1991 roku. Ulrich Wiegmann prześledził biografie Karla-Heinza Guenthera (1926–2010) – wieloletniego przewodniczącego Akademii Nauk NRD, Artura Meiera (1932–) – socjologa edukacji z Uniwersytetu Humboldtów i Gerharta Neunera (1929–2008) – ostatniego dyrektora enerdowskiej Akademii Nauk Pedagogicznych. Każdy z wymienionych prominentów napisał autobiografię, w której zawarł swoje wspomnienia z okresu NRD oraz przemyślenia i doświadczenia po zburzeniu Muru Berlińskiego. W oparciu o ten materiał Ulrich Wiegmann wypracował trzy modele radzenia sobie enerdowskich naukowców z niespodziewaną zmianą perspektyw. Pierwszego z wymienionych prominentów zaliczył do modelu pesymisty, który swoje życie i dokonania uznał za bezwartościowe. Drugi z nich reprezentuje model pragmatyka, który postanowił odnaleźć swoje miejsce w zmienionej rzeczywistości. W przypadku Artura Meiera oznaczało to wycofanie się z życia publicznego i poświęcenie się całkowicie rodzinie. Według Ulricha Wiegmana postać Gerharta Neunera odzwierciedla model kontestatora, który nigdy nie pogodził się ze zmianą historyczną. Co więcej, w ogóle nie przyjął jej do wiadomości i po 1991 roku żył tak, jakby czas się dla niego zatrzymał.

Wspomniana już powyżej para redaktorów – Henning Schluss i Hanna Holzapfel – przygotowała rozdział zatytułowany *Auch eine Dialektik der Aufklärung* [To też dialektyka oświecenia]. Poddali w nim analizie postać Lutza Bertrama, wieloletniego redaktora rozgłośni radiowej Ostdeutsche Rundfunk Brandenburg (ORB, Wschodnioniemieckie Radio Brandenburgia), który na początku transformacji politycznej cieszył się ogromnym autorytetem wśród obywateli tzw. nowych landów niemieckich. Największej popularności dostarczyła mu poranna audycja pt. *Auftakt* [Początek], którą emitowano w latach 1991–1995. Dociekając źródeł autorytetu Lutza Bertrama, autorzy zwrócili uwagę na trzy elementy z jego biografii, dzięki którym zyskał niezwykłą popularność: (1) był on osobą ociemniałą, a w ostatnim okresie swojej działalności radiowej zupełnie niewidomą; (2) mówił dialektem wschodnioniemieckimi i (3) w latach 1980–1989 kolaborował ze STASI, wschodnioniemiecką służbą bezpieczeństwa, jako tajny współpracownik. To ostatnie wyszło na jaw w roku 1995 i spowodowało usunięcie Lutza Bertrama z pracy w ORB. Zdaniem Henninga Schlussa i Hanny Holzapfel ta skrywana przeszłość była paradoksalnie głównym powodem, dla którego Lutz Bertram często podejmował na falach eteru drażliwe kwestie dotyczące socjalistycznej przeszłości tzw. nowych

landów i współpracowników STASI. Przez to ucieleśniał oświeceniowego „luminarza”, do czego otwarcie aspirował do chwili, gdy ujawniona została jego niechlubna przeszłość.

Jako kolejny rozdział w omawianej monografii został umieszczony tekst Sabine Krause z Uniwersytetu w Innsbrucku (Austria). Nosi on tytuł *Staaken feiert «Wiedervereinigung»* [Staaken świętuje «Zjednoczenie Niemiec»]. Rozdział ten powstał w wyniku realizacji projektu badawczego polegającego na analizie (auto) biograficznej zdjęć wykonanych w podberlińskiej miejscowości o nazwie Staaken. Miejscowość ta, analogicznie jak Berlin, została wkrótce po zakończeniu II wojny światowej podzielona na dwie części – wschodnią i zachodnią. Pierwsza z nich należała do socjalistycznego Berlina Wschodniego, a druga do kapitalistycznego Berlina Zachodniego. Zdaniem Sabine Krause losy mieszkańców obrazują w miniaturze powojenną historię Niemiec. Zgromadzenie materiału fotograficznego nie było wcale łatwym przedsięwzięciem, gdyż w NRD obowiązywał zakaz fotografowania, w szczególności strefy nadgranicznej. Pozyskane i niejednokrotnie cudem zachowane zdjęcia badaczka wzbogaciła wywiadami z rodowymi mieszkańcami Staaken, skąd *notabene* sama pochodzi. Na tej podstawie przygotowała opracowanie o charakterze jakościowym. Tym, co zwraca w nim uwagę, jest potraktowanie pamięci indywidualnej i zbiorowej jako przestrzeni szeroko rozumianego kształcenia, stawania się.

Dwa następne teksty zostały przygotowane przez autorów pochodzących z Republiki Czeskiej, która przed rokiem 1989 stanowiła część Czechosłowacji. Tomáš Kasper z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Technicznego w Libercu przyjął jako tytuł swojego rozdziału zwrot pochodzący z mowy potocznej: *«Alles muss man umschreiben»* [«Wszystko trzeba przepisać»]. Użył go do oddania zadeklarowanej przez czechosłowackich historyków wychowania na początku lat pięćdziesiątych minionego stulecia gotowości do przepisania, a właściwie napisania od nowa, historii edukacji w Czechosłowacji. Ta gotowość oznaczała przyzwolenie na nieograniczoną sowietyzację pedagogiki czechosłowackiej. Zdaniem Tomáša Kaspera mocodawcom socjalistycznej doktryny edukacyjnej chodziło nie tylko o wyeliminowanie najmniejszych przejawów oporu wobec idei wychowania nowego, socjalistycznego człowieka, lecz również o „przepisanie” przeszłości edukacji. Dla zobrazowania tego autor wy dobył na światło dzienne niektóre zafałszowania, jakie wprowadzono w powojennym dyskursie pedagogicznym na temat tzw. szkoły jednolitej. Tym sposobem idea oświaty jednolitej została nie tylko nadużyta przez socjalistyczną propagandę i wiernopoddańczych rodzimych pedagogów do sowietyzacji ówczesnego społeczeństwa czechosłowackiego, lecz również wstecznie wypaczona przez jej „przepisanie”.

Tomáš Janík i Marcela Janíková z Uniwersytetu Masaryka w Brnie (Republika Czeska) zatytułowali swój rozdział *Der Fall des Eisernen Vorhangs 1989 und die Folgen für das Schulsystem Tschechiens* [Upadek żelaznej kurtyny w 1989 roku i jego skutki dla systemu oświatowego]. Przygotowując grunt pod swoje rozważania, czeskie małżeństwo naukowców naszkicowało najpierw liczącą ponad

100 lat historię oświaty w Czechosłowacji i Czechach. Najwięcej uwagi Tomáš Janík i Marcela Janíková poświęcili najnowszemu okresowi po upadku żelaznej kurtyny w 1989 roku. Okres ten podzielili na trzy fazy: (1) dekonstrukcja i częściowa stabilizacja (1989–2001), (2) rekonstrukcja systemowa i implementacja (2001–2014) oraz (3) stopniowa dyferencjacja (2014–2020). Do opisanie specyfiki każdej z tych faz posłużyli się analizą zarządzania. W analizie tej uwzględnili sześć zakresów wyszczególnionych w *Narodní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* [Narodowy program rozwoju kształcenia w Republice Czeskiej – Biała księga]. Program ten wyznacza od 2001 roku jednolitą podstawę dla ustawodawstwa szkolnego w Republice Czeskiej i określa kierunki jej rozwoju. Pedagodzy z Brna posługując się tymi zakresami, wykazali, że w każdej z wymienionych trzech faz akcenty rozkładały się niejednolicie, a niekiedy nawet całkowicie sprzecznie. Obrazuje to „zygzakowata linia” (s. 121), którą wytyczają przeprowadzone do tej pory reformy oświaty. Pomimo upływu trzech dekad od 1989 roku reformy te stanowią przedmiot ustawicznego sporu w społeczeństwie czeskim.

Kolejny rozdział pochodzi od dwójki autorów ukraińskich: Maksyma Didenki i Lilli Berlinskiej i został zatytułowany *Inklusive Bildung in der Ukraine: Aussichten und Herausforderungen* [Kształcenie inkluzyjne na Ukrainie: perspektywy i wyzwania]. Tym razem punkt, z którego podjęta została analiza pedagogicznych następstw upadku żelaznej kurtyny, wyznacza ukraińskie szkolnictwo specjalne. Maksym Didenko i Lilli Berlinska skrótkowo przedstawili miejsce zajmowane przez oświatę specjalną w okresie przynależności Ukrainy do Związku Sowieckiego, a właściwie brak takiego miejsca i dyskryminację osób z niepełnosprawnościami. Na tym tle wskazali na przemiany, które dokonały się i nadal dokonują w tym zakresie po odzyskaniu niepodległości przez Ukrainę. W ich wyniku pedagogika specjalna nabiera charakteru samodzielnej dyscypliny naukowej, a osoby z niepełnosprawnościami wychodzą z cienia nieświadomości społecznej.

Recenzowaną publikację zamykają dwa rozdziały poświęcone wydarzeniom 1989 roku w Rumunii. Był to jedyny kraj, w którym podczas Jesieni Ludów nie obyło się bez przelewu krwi. Nie może więc dziwić, że ten problem znalazł się w centrum rozważań przeprowadzonych w obu tekstach. Autorką pierwszego z nich jest pochodząca z Rumunii młoda austriacka badaczka Christine Salmen. Swoim rozważaniom nadała tytuł *Erzählungen vom Umbruch in Rumänien 1989* [Opowieści o przełomie 1989 roku w Rumunii]. W oparciu o analizę fenomenologiczną opowieści naocznych świadków oraz teksty publicystyczne i literackie Christine Salmen zrekonstruowała utrwalony w nich obraz wydarzeń sprzed trzydziestu lat. Z pewnym zaskoczeniem badaczka konstatuje, że obraz ten nie jawi się bynajmniej jako jednolity. Podobnie ma się rzecz z oceną faktów historycznych. Pomimo upływu czasu przemiany '89 roku pozostają niezamkniętym rozdziałem w najnowszej historii Rumunii – zarówno na płaszczyźnie losów indywidualnych, jak i dziejów narodu.

Drugi tekst dotyczący Rumunii ma charakter stricte autobiograficzny. Gudrun Gutt uczestniczyła bezpośrednio w wydarzeniach w Rumunii pod koniec 1989 roku jako korespondentka zagraniczna Österreichische Rundfunk (ORF, Radio Austriackie). W formie przypominającej dziariusz opisała zdarzenia historyczne, które relacjonowała na falach eteru w tragicznych tygodniach obalania dyktatury Nicolae Ceaușescu i jego rodziny. Na uwagę zasługuje pytanie, którym autorka zatytułowała ostatni punkt swojego rozdziału: *Die Hintergründe: War es eine Revolution oder war es keine?* W przekładzie na język polski brzmi ono: *Kulisy: czy była to rewolucja, czy nie?* Zdaniem Gudrun Gutt kwestia ta do dziś pozostaje nierozstrzygnięta, co więcej, staje się problemem, na który nie będzie można nigdy jednoznacznie odpowiedzieć.

DARIUSZ STĘPKOWSKI

ORCID: 0000-0002-6855-1517

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa



SPRAWOZDANIE Z VII SEMINARIUM POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ *KONSERWATYWNA MYŚL PEDAGOGICZNA W POLSCE – MAPOWANIE POLA BADAWCZEGO*, KRAKÓW, 22 WRZEŚNIA 2021 ROKU

Coroczne spotkania pedagogów zainteresowanych rodzimymi koncepcjami pedagogicznymi w ramach Seminariów Polskiej Myśli Pedagogicznej powoli stają się tradycją. W tym roku w dniu 22 września odbyło się w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego siódme już z kolei spotkanie, tym razem poświęcone tematowi zaproponowanemu przez pomysłodawczynię i wieloletnią przewodniczącą Seminarium prof. dr hab. Janinę Kostkiewicz: *Konserwatywna myśl pedagogiczna w Polsce – mapowanie pola badawczego*.

Uczestników VII Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej powitali prof. dr hab. Jarosław Górniak, Prorektor ds. rozwoju Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz dr hab. Anna Gawęł, prof. UJ, Dyrektor Instytutu Pedagogiki UJ, a także współorganizatorzy tegorocznej konferencji: prof. dr hab. Janina Kostkiewicz i dr hab. Andrzej Ryk, prof. UP. Wykład wprowadzający wygłosił zaproszony przez organizatorów prof. zw. dr hab. Bogdan Szlachta, który z perspektywy historii myśli politycznej omówił istotę konserwatyzmu jako niejednolitej, niespójnej, zróżnicowanej doktryny politycznej czy stylu myślenia. Podkreślał istnienie wielu nurtów myślenia konserwatywnego, nawiązujących np. do tradycji brytyjskiej lub francuskiej, akceptujących ład transcendentny jako element rzeczywistości lub pozostających jedynie przy ładzie społecznym, odwołujących się do prawa objawionego lub prawa naturalnego.

W pierwszej z trzech sesji uczestnicy Seminarium mieli przyjemność wysłuchać dwóch wykładów poświęconych szeroko zakreślonym relacjom pomiędzy konserwatyzmem a myślą i praktyką pedagogiczną. Prof. dr hab. Bogusław Śliwowski poświęcił swoje wystąpienie podejściu konserwatystów do polskiej polityki oświatowej po 1989 roku. Szeroko omawiając wpływ zmian politycznych na przestrzeni ponad trzydziestu lat transformacji ustrojowej, zwrócił

uwagę na podobne podejście przedstawicieli różnych partii politycznych do edukacji, charakteryzujące się upartyjnieniem, etatyzmem, niepoddawaniem oświaty kontroli społecznej, pseudosamorządnością i akceptacją dla działań pozorowanych. Podkreślając konieczność nowych rozwiązań, zadał ważne pytanie o zalety i wady pluralizmu dla systemu edukacji i przyszłej polityki oświatowej. W kolejnym wystąpieniu dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ, zastanawiał się nad korzyściami, jakie z namysłu konserwatywnego może wynieść myśl pedagogiczna. Podkreślał znaczenie konserwatyzmu jako pewnego refleksyjnego kontrpunktu, który w natłoku różnych propozycji, również w obszarze wychowawczym, daje przestrzeń do pogłębionej refleksji. Przedstawione referaty skłoniły uczestników Seminarium do ożywionej dyskusji.

Druga i trzecia sesja VII Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej poświęcona została bardziej szczegółowej problematyce, poszukującej konserwatywnych tropów i inspiracji w myśli pedagogicznej różnych postaci, zarówno związanych z historią idei pedagogicznych, jak i przedstawicieli innych nauk, a także subdyscyplin pedagogicznych. Dr hab. Maria M. Boużyk, prof. UKSW, przedstawiła w imieniu swoim i ks. dr hab. Stanisława Chrobaka, prof. UKSW, teocentryczną antropologię Andrzeja Maryniarczyka SDB, jako swoisty miernik konserwatyzmu w pedagogice. Postawiła ważne poznawcze pytania, dotyczące miejsca antropologii teocentrycznej w pedagogice, jej relacji z katolicyzmem oraz możliwości zastosowania jej do identyfikacji wartości zagrożonych współczesnymi przemianami społeczno-kulturowymi. Następnie dr hab. Anna Sajdak-Burska, prof. UJ, zastanawiała się nad relacjami pomiędzy myślą konserwatywną a teorią kształcenia. Zwróciła uwagę, że utożsamianie konserwatywnego oglądu wychowania z ideologią transmisji kulturowej jest uproszczeniem, a osadzenie współczesnej praktyki pedagogicznej w podejściu konserwatywnym nie musi oznaczać braku zastosowania nowoczesnej teorii kształcenia. Dwa kolejne referaty odwoływały się do konserwatywnego myślenia o wychowaniu prowadzonego z perspektywy innych dyscyplin naukowych. O tradycjach w socjologii wychowania i ich wpływie na współczesne interpretacje procesu wychowawczego mówił dr Łukasz Albański z UP, zaś o poglądach polskich przedstawicieli prawa karnego dotyczących edukacji referowała dr Sabina Prejsnar-Szatyńska. Natomiast dr hab. Witold Chmielewski, prof. AIK, zaprezentował zebrany sylwetkę prof. Haliny Taborskiej, skupiając się na warszawsko-lubelskim etapie jej rozwoju naukowego. W kolejnym referacie dr hab. Wiesława Sajdek, prof. UJD, przedstawiła specyficzne rozumienie konserwatyzmu Augusta Cieszkowskiego w jego filozofii społecznej. Zwróciła uwagę na połączenie w myśli tego filozofa możliwości postępu społecznego z istnieniem w danym społeczeństwie dobrze rozumianego konserwatyzmu.

Sesję trzecią rozpoczął wykład dr. hab. Mikołaja Krasnodębskiego, prof. PWSZ w Głogowie, który zastanawiał się nad relacją pomiędzy konserwatyzmem a neotomizmem. Uczynił to, odnosząc się do neotomistycznej myśli filozoficznej ks. Franciszka Gabryła, wskazując na jego ogromną i nierozpoznaną

spuściznę naukową. Kolejne dwa referaty przeniosły uczestników do XIX-wiecznej Galicji. Ks. dr hab. Grzegorz Godawa, prof. UP JP II i ks. dr Czesław Chrzęszcz z Biblioteki i Archiwum Diecezji Bielsko-Żywieckiej w swoim wystąpieniu zaznajomili obecnych z problematyką nauczania religii w XIX i na początku XX wieku w Galicji. Wskazując na kontekst społeczno-kulturowych przemian w tym okresie, zaakcentowali zachodzące wówczas zmiany w działalności katechetów, także w obszarze stawianych przed nimi zadań, dzieląc wcześniej przedstawioną tezę, iż konserwatyzm pedagogiczny (katechetyczny) nie musi iść w parze z brakiem nowoczesnych rozwiązań w obszarze dydaktyki. Zaś dr Dominika Jagielska dokonała krótkiej syntezy poglądów pedagogicznych Stanisława Tarnowskiego, jednego z głównych przedstawicieli środowiska galicyjskich stańczyków. W kolejnym wystąpieniu dr Iwona Ocetkiewicz roztoczyła refleksję dotyczącą edukacji domowej i jej związków z przeszłością i przyszłością. Zaś dr Marta Krupska odnosząc się do myśli Kazimierza Dąbrowskiego, rozważała problematykę cierpienia i kultury, szukając w nich inspiracji pedagogicznych i personalistycznych. Następnie mgr Urszula M. Krzyżanowska przedstawiła zebranych poglądy Zenona Grocholewskiego, kardynała Kościoła katolickiego i wieloletniego prefekta Kongregacji ds. Edukacji Katolickiej. Przedostatni referat przedstawił współorganizator Seminarium, dr hab. Andrzej Ryk, prof. UP, przybliżając uczestnikom zgromadzonym w sali konferencyjnej IP UJ i przed ekranami sylwetkę Władysława Seredyńskiego, wskazując przy tym konserwatywny charakter jego myślenia o wychowaniu człowieka.

Jako ostania głos zabrała prof. dr hab. Janina Kostkiewicz. W wystąpieniu – będącym jednocześnie referatem, jak i podsumowaniem całego Seminarium – zatytułowanym *Co znaczy konserwatyzm w myśli pedagogicznej?* przewodnicząca Seminarium, odwołując się do koncepcji Rogera Scrutona, wskazała pewne idee mające znaczenie dla wyodrębnienia konserwatyizmu w myśli pedagogicznej. Udana obrady zakończyły się dyskusją, która zaowocowała wnioskiem zebranych o konieczności kontynuowania rozważań nad tą problematyką. Należy dodać, iż VII Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej odbyło się w formie hybrydowej i zgromadziło liczne grono osób zainteresowanych zapowiedzianymi treściami: 20 osób było obecnych stacjonarnie, zaś on-line brało udział w konferencji prawie 40 osób.

DOMINIKA JAGIELSKA
ORCID: 0000-0003-4633-0550
Kraków



SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI POPULARNO-NAUKOWEJ *LOSY NAUCZYCIELI POLSKICH W CZASIE II WOJNY ŚWIATOWEJ: OGLĄD HISTORYCZNO-PRAWNY I WSPÓŁCZESNE WYZWANIA PEDAGOGICZNE*, GDAŃSK, 5 PAŹDZIERNIKA 2021 ROKU

W dniu 5 października 2021 r. w Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku odbyła się konferencja popularno-naukowa zatytułowana *Losy nauczycieli polskich w czasie II wojny światowej: ogląd historyczno-prawny i współczesne wyzwania pedagogiczne*. Organizatorami konferencji byli: Muzeum II Wojny Światowej oraz Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Celem konferencji, oprócz zaprezentowania zgromadzonej dotychczas wiedzy historycznej na temat tragicznych losów nauczycieli polskich pod okupacjami niemiecką i sowiecką, a także zaproponowania pedagogicznej interpretacji tego, co wydarzyło się z polskimi nauczycielami i ich uczniami w czasie wojny, było również wyrażenie uznania dla dorobku naukowego profesora Mariana Walczaka (1923–2020), wieloletniego sekretarza generalnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Redaktora Naczelnego „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, niestrudzonego badacza strat nauczycieli polskich w czasie drugiej wojny światowej.

Konferencję w imieniu dyrektora Muzeum II WŚ otworzył zastępca dyrektora dr Marek Szymaniak. Doktor Szymaniak zwrócił uwagę, iż prześladowania nauczycieli polskich były częścią szerszej akcji, skierowanej przeciwko polskiej inteligencji. Zarówno po stronie niemieckiej, jak i sowieckiej akcja ta była przygotowana już wcześniej, a jej realizacja przebiegała w sposób szczegółowo zaplanowany. Chodziło o to, by już na początku wojny unicestwić jak największą liczbę polskich patriotów wywodzących się z kręgów ludzi wykształconych i zaangażowanych społecznie.

Następnie głos zabrał profesor Piotr Kostyło, przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który podkreślił, że rozpoczynająca się konferencja jest wyrazem troski środowisk historycznego i pedagogicznego, z jednej strony, o dotarcie do prawdy historycznej o wydarzeniach sprzed ponad osiemdziesięciu lat, zaś z drugiej – o optymalną prezentację tych wydarzeń dziś,

w kontekście publicznej polskiej edukacji. Profesor Kostyło szczególnie nacisk położył na potrzebę wydobywania z historycznego zapomnienia wszystkich pojedynczych ofiar i przywracania im nazwisk i imion.

Jako trzeci zwrócił się do uczestników konferencji pan Jerzy Walczak, syn profesora Walczaka. W swoim ciepłym wspomnieniu o profesorze Marianie Walczaku, jako ojcu i uczonym, przedstawił jego podejście do życia oraz styl pracy naukowej. Ze wspomnień wyłonił się obraz humanisty, zatroskanego o systematyczne spisywanie ludzkich strat, jakie ponieśliśmy jako naród w czasie drugiej wojny światowej, a także zaangażowanego w działalność społeczną służącą licznym środowiskom, zwłaszcza nauczycielom. Pan Jerzy Walczak przed swoim wystąpieniem wyłożył na stoliku ustawionym przy wejściu do sali konferencyjnej kilka książek prof. Mariana Walczaka, w tym jego najbardziej znaną pracę *Ludzie nauki i nauczyciele podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych*.

Po zakończeniu części poświęconej powitaniom rozpoczął się pierwszy panel konferencji, w którym głos zabrało pięciu referentów – czworo historyków związanych z Muzeum II Wojny Światowej i Instytutem Pamięci Narodowej oraz prokurator zatrudniony w tej drugiej instytucji. Panel ten był prowadzony przez dr. Marka Szymaniaka. Głos zabrali w nim kolejno i referaty wygłosili:

- dr Marek Szymaniak (Muzeum II WŚ), tytuł referatu: *Niemiecka eksterminacja inteligencji polskiej w pierwszych miesiącach II wojny światowej (1939–1940)*,
- Mateusz Kubicki (IPN w Gdańsku), tytuł referatu: *Niemiecka eksterminacja nauczycieli polskich w Lesie Szpęgawskim (1939)*,
- dr Izabela Mazanowska (IPN w Bydgoszczy), tytuł referatu: *Niemiecka eksterminacja nauczycieli polskich na Pomorzu Gdańskim jako element zbrodni pomorskiej 1939*,
- Wojciech Grott (Muzeum II WŚ), tytuł referatu: *Niemiecka eksterminacja nauczycieli polskich na terenie Generalnego Gubernatorstwa (1939–1940)*,
- prokurator Mieczysław Góra (IPN – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu w Bydgoszczy), tytuł referatu: *Śledztwa prowadzone przez IPN – Komisję Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu w sprawach dotyczących niemieckich zbrodni dokonywanych na polskiej inteligencji jesienią 1939 roku*,
- dr Dmitryi Panto (Muzeum II WŚ), tytuł referatu: *Los nauczycieli polskich pod okupacją sowiecką w pierwszych miesiącach II wojny światowej (1939–1940)*.

Po zakończeniu wystąpień w Panelu 1 uczestnicy konferencji zostali zaproszeni przez organizatorów na przerwę kawową, w trakcie której pojawiła się możliwość wymiany poglądów i doprecyzowania kilku wątków poruszonych przez dotychczasowych referentów. Po przerwie rozpoczął się Panel 2, prowadzony przez prof. Piotra Kostylę. W panelu tym wystąpili i referaty wygłosili kolejno:

- dr hab. Witold Chmielewski, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie), tytuł referatu: *Działalność związkowa i naukowa prof. Mariana Walczaka – badacza strat nauczycieli polskich w czasie II wojny światowej*,
- dr Robert Sarnecki (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), tytuł referatu: *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne jako środowisko badań losów polskich nauczycieli*,
- prof. Andrzej J. Sowiński (Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim), tytuł referatu: *Przetrwąć i zachować tożsamość. Pedagogia instytucji opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci i młodzieży w Warszawie (1939–1945)*; referat został wygłoszony w trybie zdalnym,
- prof. Marek Rembierz (Uniwersytet Śląski w Cieszynie), tytuł referatu: *Nazistowska zbrodnia totalna: o antropologiczno-pedagogicznych aspektach eksterminacji polskich dzieci*; referat został wygłoszony w trybie zdalnym,
- dr Beata Kozaczyńska (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach), tytuł referatu: *Nauczyciele z dystryktu warszawskiego ratujący dzieci z Zamojszczyzny – b. więźniów UWZ-Lager Zamosc (1942–1943)*,
- prof. Piotr Kostyło (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), tytuł referatu: *Heroizm i trauma. Pamięć o drugiej wojnie światowej jako wyzwanie pedagogiczne*.

Podsumowując zwięźle wystąpienia w obu panelach, należy stwierdzić, że w trakcie Panelu 1 zaprezentowane zostały dotychczasowe ustalenia historyków dotyczące faktycznego przebiegu omawianych w referatach wydarzeń, a także zaznaczone zostały kwestie, które wymagają dodatkowych badań. Inny charakter miało wystąpienie prokuratora M. Góry, który nie analizował wydarzeń historycznych, ale stawiał pytania dotyczące odpowiedzialności karnej sprawców prześladowań Polek i Polaków w okresie II wojny światowej. Miłym akcentem w tym panelu było odniesienie się przez jednego z historyków do książki prof. M. Walczaka *Ludzie nauki i nauczyciele podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych* i przyznanie jej statusu podstawy, od której każdy historyk badający dziś losy nauczycieli polskich w czasie II wojny światowej rozpoczyna swoją pracę.

W Panelu 2 tematyka wystąpień niemal w całości miała charakter pedagogiczny, niemniej nie była skupiona na jednej kwestii, ale obejmowała wiele zagadnień wiążących się czy to z wydarzeniami w okresie okupacji, czy to z badaniami tych wydarzeń podejmowanymi przez środowisko pedagogów, czy wreszcie z nauczaniem i uczeniem się o tych wydarzeniach w czasach współczesnych. Szczególny charakter w tym panelu miał referat wygłoszony przez prof. Witolda Chmielewskiego – była to analiza działalności związkowej i naukowej prof. Mariana Walczaka. Prof. Chmielewski, wieloletni współpracownik prof. Walczaka, przekazał w swojej wypowiedzi wiele faktów, które nie tylko miały charakter dokładnej relacji o działalności i poglądach prof. M. Walczaka, ale także ukazywały jego postać jako osoby pogodnej i życzliwej ludziom.

Całość konferencji została zamknięta przez prof. Piotra Kostyłę, który podziękował organizatorom z Muzeum II Wojny Światowej za doskonale przygotowane przedsięwzięcie, zaś wszystkim uczestnikom za zainteresowanie prezentowaną problematyką.

Ostatnim akcentem pobytu w gdańskim muzeum był obiad, na który zostali zaproszeni wszyscy prelegenci.

PIOTR KOSTYŁO
ORCID: 0000-0002-7484-9766
Bydgoszcz



SPRAWOZDANIE Z OBCHODÓW JUBILEUSZU 40-LECIA POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO, OLSZTYN, 25 PAŹDZIERNIKA 2021 ROKU

Obchody jubileuszowe wraz z konferencją pt. *Przesilenie w kulturze jako przedmiot badań pedagogicznych*, zapowiadającą XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, który odbędzie się z przyszłym roku w Poznaniu, zostały zorganizowane przez pracowników Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i jednocześnie członków Oddziału PTP w Olsztynie pod kierownictwem przewodniczącej Zarządu Oddziału prof. Marzenny Nowickiej. Wydarzenie odbyło się 25 października 2021 r. w formie zdalnej, z wykorzystaniem platformy MS Teams i wzięło w nim udział ponad 200 osób z całej Polski oraz z zagranicy, w tym przedstawiciele Zarządu Głównego PTP, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, zarządów oddziałów PTP z całej Polski oraz członków Towarzystwa.

Pierwszej, jubileuszowej części konferencji przewodniczyła dziekan Wydziału Nauk Społecznych UWM w Olsztynie i wiceprzewodnicząca ZG PTP prof. Joanna Ostrouch-Kamińska. Oprócz pani dziekan uczestników konferencji powitał też prorektor ds. studenckich UWM prof. Sławomir Przybyliński, który reprezentował Jego Magnificencję Rektora UWM prof. Jerzego Przyborowskiego. Życzenia i słowa powitania do uczestników skierowali również: przewodniczący PTP prof. Piotr Kostyło z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy, który przedstawił także życzenia od przewodniczącej PTP w dwóch poprzednich kadencjach, prof. Joanny Madalińskiej-Michalak z Uniwersytetu Warszawskiego (z powodów zdrowotnych nieobecnej podczas spotkania), oraz przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk prof. Agnieszka Cybal-Michalska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i prof. Mustafa Yunus Eryaman z Turcji, prezydent World Education Research Association (WERA), którego PTP jest instytucjonalnym członkiem.

Wśród prelegentek i prelegentów zaproszonych do wystąpienia podczas jubileuszowej sesji jako pierwszy głos zabrał honorowy przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego prof. Zbigniew Kwieciński, emerytowany profesor

Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, który swoje wystąpienie poświęcił namysłowi nad początkami funkcjonowania PTP. Kolejny referat pt. *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – między tradycją a wyzwaniem przyszłości*, autorstwa prof. Joanny Madalińskiej-Michalak, pod nieobecność autorki został odczytany przez panią dziekan WNS. Prof. Piotr Kostyło w swoim wystąpieniu najpierw scharakteryzował najważniejsze aktywności Towarzystwa, w tym honorowania jego członków poprzez przyznawanie medali PTP i honorowego członkostwa, wyróżniania rozpraw doktorskich i wybitnych monografii ważnych dla rozwoju pedagogiki, a następnie przedstawił referat, w którym ukazał Towarzystwo jako instytucję długiego trwania, która niezmiennie od 40 lat funkcjonuje w przestrzeni towarzystw naukowych. Prof. Maria Czerepaniak-Walczak z Uniwersytetu Szczecińskiego, wiceprzewodnicząca PTP w dwóch poprzednich kadencjach, podjęła wątek poświęcony historii, typom i funkcjom towarzystw naukowych, wygłaszając referat pt. *Funkcje towarzystwa naukowego; z doświadczeń PTP. Komu i czemu służy towarzystwo naukowe?*. W podsumowaniu sesji głos zabrał sekretarz generalny PTP dr Robert Sarnecki z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który przedstawił referat zatytułowany *(Prze) trwanie i rozwój. Pola aktywności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*.

Na zakończenie obchodów jubileuszu 40-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego olsztyńscy przedstawiciele Towarzystwa, w imieniu jego członków z Polski, zdmuchnęli świece na urodzinowy torcie, symbolicznie dzieląc się nim ze wszystkimi uczestnikami wydarzenia. Cała sesja jubileuszowa została zarejestrowana przez Michała Orłowskiego oraz Dariusza Witkowskiego z TV Kortowo, którzy umożliwili jej transmisję na żywo na kanale YouTube.

Druga część wydarzenia rozpoczęła się o godz. 13.00. i była poświęcona obradom konferencyjnym zatytułowanym *Przesilenie w kulturze jako przedmiot badań pedagogicznych*, wprowadzającym w problematykę przyszłorocznego XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Obradom przewodniczyli: prof. Marzenna Nowicka, przewodnicząca Zarządu Oddziału PTP w Olsztynie oraz prof. Piotr Kostyło, przewodniczący Zarządu Głównego PTP. Program konferencji składał się z dziesięciu wystąpień, w których głos zabierali współprzewodniczący poszczególnych sekcji Zjazdu, przedstawiając ich główne założenia problemowe:

Sekcja 1: dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. ucz., *Przesilenie. Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki*,

Sekcja 2: dr hab. Agnieszka Szplit, prof. ucz., *Człowiek i społeczeństwo w obliczu wyzwań przesilenia – szanse i zagrożenia*,

Sekcja 3: dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, prof. ucz., *Polityka edukacyjna, szkoła, wychowanie, opieka – w stronę zaangażowania w stwarzanie lepszego świata*,

Sekcja 4: dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz, prof. ucz., *Przesilenie – myśl metateoretyczna i metodologiczna w pedagogice*,

Sekcja 5: prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Tożsamość, wspólnota, przestrzeń moralna – rozumieć, budować i podejmować odpowiedzialność za (swoj) świat,*

Sekcja 6: dr hab. Piotr Kostyło, prof. ucz., *Wielokulturowość, pluralizm wartości i przemiany kultury współczesnej,*

Sekcja 7: dr hab. Norbert G. Pikuła, prof. ucz., *Rynek pracy, kariera zawodowa i wychowawcza funkcja pracy – ku społeczeństwu przyszłości,*

Sekcja 8: dr hab. Waldemar Segiet, prof. ucz., *Misja, posłannictwo i służebność Uniwersytetu,*

Sekcja 9: dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, prof. ucz., *Pedagogika wobec negatywnych zjawisk społecznych, zagrożeń i zachowań patologicznych,*

Sekcja 10: dr hab. Małgorzata Kamińska, prof. ucz., *Pedagogika i edukacja wobec czynników sprawstwa ludzkiego losu w dobie przesilenia cywilizacyjnego i globalnych kryzysów.*

Kończąc obrady, ich przewodniczący podziękowali za udział w konferencji wszystkim uczestniczkom i uczestnikom oraz zaprosili do udziału w XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym, zatytułowanym *Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami*, który zorganizowany będzie w dniach 20–22 września 2022 r. przez Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

JOANNA DZIEKOŃSKA
ORCID: 0000-0001-8294-4598
Olsztyn

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Czasopismo „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel./faks 41 366 07 01, 41 346 21 80, 41 346 21 81, e-mail: handel@wydped.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

prenumerata@ruch.com.pl

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!