

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LXV 3–4 (257–258) 2022

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

NAUKOWA RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

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

CZŁONKOWIE REDAKCJI

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

RECENZENCI TOMU

ANETA BOŁDYREW, IWONA CZARNECKA, JERZY DOROSZEWSKI, JOANNA
FALKOWSKA, STEPHEN HICKS (USA), KRZYSZTOF JAKUBIAK, JOANNA KRÓL,
ELWIRA KRYŃSKA, EWA KULA, MARIYA LESHCHENKO (UKRAINA), ELŻBIETA
MAGIERA, HANNA MARKIEWICZ, IWONNA MICHALSKA, JAN RYŚ, ELEONORA
SAPIA-DREWNIAK, RYSZARD ŚLĘCZKA, AGNIESZKA WAŁĘGA, ADAM WINIARZ

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

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

Liczba arkuszy: 12,3



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

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI: Are we, despite the crisis, still standing...? (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.01)	7
JULIA STĘPNIEWSKA: Ideał parenetyczno-pedagogiczny w <i>Żywotach Świętych</i> ks. Piotra Skargi. Geneza i funkcje dzieła (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.02)	17
MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK: Funkcje towarzystwa naukowego (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.03)	31
PIOTR KOSTYŁO: In search of the idea of a Catholic university (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.04)	40
DOROTA GRABOWSKA-PIEŃKOSZ: Historia wychowania w twórczości i działalności dydaktycznej Jadwigi Lechickiej (1895–1965) w okresie toruńskim (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.05)	55
KRZYSZTOF JASIŃSKI, AGNIESZKA KOPACZ: „Nowi poloniści” i „nowi matematycy”. Z problematyki urabiania światopoglądowego nauczycieli socjalistycznej szkoły polskiej na łamach wybranych czasopism pedagogicznych (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.06)	75

MATERIAŁY

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, PIOTR KOSTYŁO: The 11 TH National Pedagogical Congress attended by Ukrainian educators	90
--	----

SYLWETKI

ADAM WINIARZ: Profesor Karol Klemens Poznański (14 lutego 1931–10 listopada 2022) (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.07)	100
HANNA MARKIEWICZ: Profesor Karol Poznański – jaki był?	126
JACEK KULBAKA: Wspomnienie o profesorze Karolu Poznańskim	128
WITOLD CHMIELEWSKI: Jan Bolesław Nowak (1891–1966), pedagog z powołania (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.08)	132

RECENZJE

Katarzyna Gawlicz: <i>Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji</i> , Wrocław 2020, s. 307 – BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	150
---	-----

Karol Poznański: <i>Obraz przemian w organizacji i działalności szkół Królestwa Polskiego w latach 1815–1867</i> (t. I – 2017, t. II – 2019, t. III – 2021), Warszawa 2017–2021 – JERZY DOROSZEWSKI	155
<i>Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym</i> , red. M. Paluch, Kraków 2022, s. 279 – WITOLD CHMIELEWSKI	159

KRONIKA

XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, Poznań, 20–22 września 2022 roku. Wręczenie dyplomów laureatkom konkursu PTP i ZNP – PIOTR KOSTYŁO, ELŻBIETA GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK	163
Sprawozdanie z VIII Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej <i>Przedstawiciele konserwatywnej myśli pedagogicznej w Polsce</i> , Kraków, 7 października 2022 roku – DOMINIKA JAGIELSKA	167
Sprawozdanie z wystawy pt. <i>Tulacze szkoły 1939–1950. Podręczniki, lektury, programy nauczania. Wandering schools 1939–1950</i> , Gdańsk, 2.09.–15.10.2022 roku – WITOLD CHMIELEWSKI	171
Sprawozdanie z VI Seminarium Naukowego im. Profesora Stanisława Mauersberga <i>Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego – w 100 rocznicę utworzenia</i> , Białystok, 16 maja 2022 roku – ŁUKASZ KALISZ	174

CONTENT

ARTICLES AND DISSERTATIONS

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI: Are we, despite the crisis, still standing...? (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.01)	7
JULIA STĘPNIEWSKA: The parenetic and pedagogical ideal in the <i>Lives of the Saints</i> by Piotr Skarga. Genesis and functions of the work (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.02)	17
MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK: Functions of a scientific society (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.03)	31
PIOTR KOSTYŁO: In search of the idea of a Catholic university (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.04)	40
DOROTA GRABOWSKA-PIEŃKOSZ: History of education in the work and teaching activity of Jadwiga Lechicka (1895–1965) during the Toruń period (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.05)	55
KRZYSZTOF JASIŃSKI, AGNIESZKA KOPACZ: “New polonists” and “new mathematicians”. The issues of professional development (indoctrination) of teachers of the Polish Socialist School in the pages of selected pedagogical journals (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.06)	75

MATERIALS

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, PIOTR KOSTYŁO: The 11 th National Pedagogical Congress attended by Ukrainian educators	90
--	----

PROFILES

ADAM WINIARZ: Prof. Karol Klemens Poznański (14 February 1931–10 November 2022) (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.07)	100
HANNA MARKIEWICZ: Prof. Karol Poznański – what was he like?	126
JACEK KULBAKA: Memories of Prof. Karol Poznański	128
WITOLD CHMIELEWSKI: Jan Bolesław Nowak (1891–1966), an educationist by vocation (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.08)	132

REVIEWS

Katarzyna Gawlicz: <i>Democratic schools in Poland. Practicing alternative education</i> , Wrocław 2020, p. 307 – BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	150
--	-----

Karol Poznański: *A picture of changes in the organization and activity of schools in the Kingdom of Poland between 1815–1867* (vol. I – 2017, vol. II – 2019, vol. III – 2021), Warszawa 2017–2021 – JERZY DOROSZEWSKI 155

Lessons of peace in the (post-)war time, ed. M. Paluch, Kraków 2022, p. 279
– WITOLD CHMIELEWSKI 159

CHRONICLE

The 11th National Pedagogical Congress, Poznań, September 20–22, 2022. The ceremony of awarding diplomas to competition winners of the Polish Pedagogical Society and the Union of Polish Teachers – PIOTR KOSTYŁO, ELŻBIETA GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK 163

The report of the 8th Seminar of the Polish Pedagogical Thought *Representatives of conservative pedagogical thought in Poland*, Kraków, October 7, 2022 – DOMINIKA JAGIELSKA 167

The report of the exhibition called *Wandering schools 1939–1950. Textbooks, obligatory readings, and curricula. Wandering schools 1939–1950*, Gdańsk, 2.09.–15.10.2022 – WITOLD CHMIELEWSKI 171

The report of the 6th Prof. Stanisław Mauersberg Scientific Seminar *Board of Education of the Białystok School District – marking 100th anniversary of the establishment*, Białystok, May 16, 2022 – ŁUKASZ KALISZ 174

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2022, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
ORCID: 0000-0002-3875-8154
University of Lodz



(DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.01)

ARE WE, DESPITE THE CRISIS, STILL STANDING...?

INTRODUCTION

The theme of crisis predominant during the eleventh edition of the Pedagogical Congress to return to building a better world within and between us requires macropolitical analyzes with regard to the state of Polish education and academic pedagogy, but answers to “inevitable questions” will probably be formulated (Szczepański, 1999, p. 65). According to sociologist Jan Szczepański – [...] the past time *may be the time of the nation's progress or development, it may also be the time of degradation, and this time is particularly interesting* (ibid., p. 153). He correctly shows in his study that the time of the nation is much longer than that the time of politicians holding power who follow their own interests. Therefore, the time of the nation cannot be recalled or overturned, although it is possible to influence the direction of changes it faces, as humanity begins in each of us with an act of free decision, but also – as Piotr Nowak wrote – [...] *in coexistence with other people. It is never created in solitude or “from below”, from deep inside, from biology* (Nowak, 2022, p. XIII).

For over thirty years, we have been betrayed by the solidarity and political elites, which, having risen to the executive, legislative and judiciary power in 1993–2022, wasted and squandered the commitment made to Polish society to build self-governing and autonomous Republic of Poland, a state with a participatory democracy, the authorities of which will support taking actions for the common good with the participation of various social forces, citizens, including educators and scientists.

We will not escape the historical context of the nationwide uprising of the Polish people, including the educational and scientific groups that demanded necessary changes in education policy, and thus in school education. This time went down in our history as a positively transformative rebellion against the then totalitarian regime, subordination of the political system of the People's Republic of Poland to the interests of Soviet Russia and the imprisonment of education and upbringing in monistic education.

Not without reason [...] *we often talk not only about the past, but also about the present and future of Poland, about the not fully realized ideal of a political community, in which we can see ourselves like in a mirror* (Ciżewska, 2010, p. 7). While conducting research and getting involved in changes in the education policy in Poland after 1989 in the Solidarity movement, they used pedagogical thought, but also social philosophy, sociology of change, political psychology, and social science of the Catholic Church. In a democratic state, it is natural to alternate political formations reaching power, thus the ruling period of right-wing, left-wing, and liberal parties was interrupted or shortened within the 30-year period of the Republic of Poland. The political formation raising to power maintained or changed the structure of the school system and the principles of internal education, putting scientists in a conflict situation with the education policy of the state authorities.

RELATIONS BETWEEN PEDAGOGY AS SCIENCE AND EDUCATION POLICY

Two strategies of mutual relations between science and education policy can be noticed (Śliwerski, 2015). The first one, referred to as a submissive strategy, slavish towards the ruling party, affirming its ideology, denies the fundamental function of science, which should be to investigate the truth and not to proclaim only the correct and state-controlled doctrine. In this approach, in most cases, pedagogy and scientists are part of a servant role in relation to the authority, regardless of whether and to what extent what it announces and implements from a pedagogical, psychological, and ethical point of view is justified and appropriate, therefore – the possibilities and necessity to support the development of a child and society. In this strategy, pedagogy is to serve the effectiveness of exercising power by politicians, and not the didactic and (self)-educational effectiveness of all subjects of education. At this point, I do not explore the reasons for such attitudes and commitment, as they derive from many personal and instrumental interests that have nothing to do with the cognitive and emancipatory (critical) functions of science.

The second strategy is in the strict sense scientific, i.e. discovering, describing, and explaining the essence of the processes of political domination in the state with the use of the school system and science for this purpose. In this perspective, conducting research absolutely places the researcher above political power as relatively objectively investigating the meaning of exercising it not from the point

of view of legal and political doctrine, but scientific – including pedagogical rationality. From scientists conducting research on the changing doctrine of the political system, more bravery and courage should be expected with the accompanying risk of exclusion from various areas of educational and academic life. It is necessary to reveal the truth about the intentions, reality, and effects of the exercised power, to formulate judgments that are a logical form of opposition to politics and thus – to power, i.e. criticism of its irrational decisions, incompatible with the state of scientific knowledge. And even in a supposedly democratic state, not only do those in power fail to like it but also do not wish for it.

Isn't that why, for over two decades, the government has appointed spokespeople at the minister of education and science and public relations offices to hide not only their own ignorance, but also the hidden goals of social engineering, thus manipulating the public (Śliwerski, 2015)? The scientific TRUTH has become an undesirable phenomenon in public space. According to Arendt [...] *truthfulness has never been considered a political virtue. On the contrary: it was bread and butter of naive people and those poor in spirit. Lies have always been told which was deemed as behavior falling within the limits of broadly understood diplomacy, "public relations", in advertising. (...) Authority, whose main issue includes narcissistic concern for their own image, will always resort to lies. And if they trust those lies, it will be their real end* (Nowak, 2022, p. XXI). At the beginning of the systemic change in our country at the turn of 1989 and 1990, the idea of a transformative intellectual was – rightly – being pushed. Unfortunately, some people started to use it to be transformative propagandists acting for their own benefit, and in the background also the educational, worldview or political ideology they favored (Śliwerski, 2009a).

For years, the doctrines of the educational authorities have been adapted to the interests of the ruling party, its ideology, and legal norms and standards. Therefore, as researchers, we should investigate the real, partially hidden sources of premises or inspiration for educational solutions, and reveal those factors that contradict them, while they perfectly serve as a means of a cynical and effective struggle for power (Jagielska, 2014). The period of the emerging democracy of the state under the rule of law, the pluralist state and social justice contradicted the preception of educational and scientific policy understood as rational care for the common good. As it turns out, however, the political and legal doctrine of the state system as well as its essence, sense, including the meaning of the concept and the manner of pursuing the educational policy, can be changed extra-constitutionally (Śliwerski, 2020).

After over thirty years of a systemic transformation of little importance for education and science, maintaining the political control of the ruling formations by means of constant changes in the law, we are experiencing more and more acutely what the semblance of changes and reforms applied by the left-wing party (post-communist), liberals and the right-wing party really involves. Just as there were no purely right-wing or conservative governments, there were no purely

left-wing, liberal or right-wing governments, as each formation tuned the party's program to the citizens' expectations in order to gain their support. In Poland it is supposed to be as it always used to be – with little aesthetics or decorativeness of alleged transformations. After all, everyone attended traditional schools with a model of cultural (ideological, doctrinal), adaptive, instrumental transmission, but no longer emancipatory or alternative to the above (Śliwerski, 2015).

THE ROLE OF PEDAGOGY AS A SCIENCE

General pedagogues, educators and upbringing theorists undertook research in the field of the philosophy of education and upbringing, thanks to which it was finally possible to fill in the gaps on the map of contemporary pedagogical thought, to diversify the theory of upbringing and education depending on the premises and typology of trends in contemporary psychology, sociology, or philosophy. It is undoubtedly a huge success of academic pedagogy that unwritten, as censored or marginalized, various trends, currents, directions of modern pedagogical thought, especially in special and social pedagogy, andragogy, didactics, general pedagogy and even research methodology, have been filled in. Undertaken metatheoretical research made it possible to take a deep breath of freedom in the metaphysical sphere in terms of recognizing various sources of knowledge for pedagogical anthropology, shaping the culture of openness to the pluralism of the world and humanity, also to possible pedagogy, including didactics of individual differences (Śliwerski, 1998; 2009b).

In this respect, research on childhood referring to natural law and this phase of prenatal and ontogenetic life of children and adolescents, which became the basis for the children's rights successively developed in international politics in line with the assumptions of the International Convention on the Rights of the Child, began to develop in Poland. However, the mere admiration for the philosophy of natural law does not guarantee anything to creatures naturally deprived of social rights, since they are subjected to exclusion with the use of positive law established in the country, as also within the philosophy of natural law there are their different varieties (Sylwestrzak, 2009, p. 18).

Therefore, the analysis of educational macropolitics should also take account of the diversity of political doctrines that guide the ruling party. Does it follow the 1) revolutionary, 2) conservative, or 3) reactionary doctrine? (ibid., p. 27) The first doctrine assumes the necessity of the victory of the educational revolution as a rational premise for the transformation of the system and/or the dominant or universally binding educational paradigm. The educational revolution understood in this way was the doctrine of Henryk Samsonowicz from the end of 1989, as a derivative of the postulates of Solidarity of the First Wave (1980–1989), under which the Ministry of Education and Upbringing was for just a few years deprived of centralist power, as well as the territorial power of its state-party administrative branches, such as education and upbringing offices and education

inspectorates employing teachers. The minister of education introduced a revolutionary change in assigning autonomous rights in the field of employing teachers to principals of kindergartens and schools, and with the headquarters' support created the emancipation option of teachers in designing, organizing, and implementing author's programs and classes in state schools. It was an evident pedagogical revolution in the history of Polish education. In order to avoid anarchization and excessive individualism as well as differentiation hindering the vertical and internal permeability of education, the balancing factor was to be performed by school councils and their field councils, up to the central structures of social control, the creation of which, however, was to a negligible extent (Gozdowska, Uryga, 2014; Mencil, 2009; Śliwerski, 2009a, 2013, 2017).

The second educational reform of this type implicitly referring to the revolutionary doctrine was the change of the school system in 1999. It was supposed to eliminate the grassroots movement of educational changes, sovereign pedagogical and didactic innovations, also in the field of didactic resources (auxiliary materials, students' books, workbooks, etc.). Secondly, it led to structural, organizational (e.g. a chain of schools, new types of schools) and legal transformations in education, and the introduction of a new path of professional development in the area of professionalization and the academic solutions in the field of teachers' education related thereto. Unfortunately, this reform did not refer to the essence of the education process in terms of its management, as the state-party supervision over education was still maintained. First of all, the class-lesson system from the turn of the 19th and 20th centuries was preserved together with the paradigm of behavioral and objectivist education (Gołębniak, 2021; Klus-Stańska, 2018; Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015; Radziejewicz, 1989; Śliwerski, Paluch, 2021).

Thus, the Handke's reform at the same time included elements of the conservative doctrine, in the light of which the changes should take place in an evolutionary manner, modifying the current state of affairs, and thus – consolidating its unquestionable solutions, which, in the interests of the authorities, include the supervision of education. This penitentiary-constructed supervision is possible in a centralist school system, in which education is adaptive, instrumental, and subordinate to the doctrine of the political formation currently exercising power. The third doctrine is the reactionary doctrine, which aims to restore the educational order prior to the revolution in 1999. *Reactionary political doctrines emphasize the arguments for the need to reverse the events in an extreme manner and get to the pre-revolution order* (Sylwestrzak, 2009, p. 27).

In the case of the populist right-wing educational counter-revolution initiated by the school quasi-reform in 2017 (Śliwerski, 2020), there was no full return to the system prevailing before 1999. Yes – its structure was restored, but an incoherent ideology of the right-wing government, the conservative ideology as the only right and binding one was imposed on the entire school system. The system of education management and pedagogical supervision was not affected but it was strengthened with a strategy of excluding previous organizational, program and

even methodological solutions, supplemented with a normative political and social history. Thus, school reforms in the Third Polish Republic, in an emerging and unconsolidated democracy, are still doctrinally hybrid, mixed, revolutionary-conservative, or counter-revolutionary-revolutionary, and in any case – populist-conservative. *A feature of hybrid educational ideologies seems to be their fluidity, changeability, and vagueness, combining issues that seem to be contradictory in any configuration, which can be seen in the course of politicians' ways of thinking about education. [...] A hybrid appears therefore as an exceptionally insidious manifestation of ideology pulsating in the space of educational policy – which, due to its properties, is not easily subject to reflection and evaluation. Therefore, it is dangerous and unpredictable* (Jagielska, 2014, p. 248).

Since 1993, the ministers of education have maintained a dogmatic position in the field of macropolitical management and supervision over teachers, contrary to formulated declarations about strengthening their authority, prestige, and professional and political autonomy. They also use lies in educational reports about the decentralization of education, which in fact is characterized by self-governance and its socialization. This process is absent as the school system is semi-decentralized. In relation to the systemic and supervisory situation in the People's Republic of Poland, only the entity running educational institutions changed. Although it is local self-governments, the parliamentary majority, which is beyond real public control, decides about allocating funds to educational institutions for their own tasks. Also, the teaching community is still nationalized and proletarianized under the guise of established professional autonomy, as decisions of both salaries, and career advancement are taken by the central government together with equally centralized teachers' trade unions in whose interest the status quo lies.

Piotr Nowak, a republican philosopher, described it as “the compulsion of rationality”, under which: [...] *we hardly accept lying in the public sphere in times of peace. It offends by its obscurity, involving citizens in its circle of influence. Sometimes it is called propaganda, sometimes discursive violence, and sometimes it is called marketing policy, but it is always the same thing: distorting the reality. It turns out that conscious undermining of the reality of facts – the ability to lie – and the ability to change facts – the ability to act – are interconnected* (Nowak, 2022, p. XVIII).

THE DESTRUCTION OF THE POLICY OF SCIENCE AFTER 2018

Finally, a few reflections on the situation in the policy of science of the Third Polish Republic. As early as in 1969, George Wald wrote: *we are dealing with a generation that is by no means certain that it has a future ahead of it* (after: Arendt, 2022, p. 22). The only certain future facing each generation is death. [...] *human development is a form of chronological unfairness, since late-comers are able to profit by the labors of their predecessors without paying the same price* (ibid., P. 33). It is known that it is impossible, but in order not to notice it,

but to play a cynical game of hidden violence, envy, and intrigue towards those whose achievements have entered the world of science, it is amazing, and perhaps today revealing the true face of the Pharisees, alleged collaborators, co-editors, or the so-called friends is crucial.

There is one strange thing in this – as Arendt wrote – it seems that the earlier generations toiled only for the good of the younger generations [...] that only the later generations will in fact have the good fortune to inhabit the building on which a whole series of their forefathers worked (ibid., p. 33). These are the words of Immanuel Kant. Even today, the next generation hears the ticking of a bomb. Dreams of historical justice, the settlement of theft, corruption, crime, and violence do not come true, as each new government does everything possible so that the perpetrators do not face justice.

I have no doubt that the structural manipulation of the Ministry of Science and Higher Education, currently: the Ministry of Education and Science, initiated by Jarosław Gowin, which was reduced to the “evaluation” of the alleged value and originality of research based on its publication in a total of four journals or monographs by academicians assigned to the number of N1, resulted in granting rights to doctorate and postdoctoral nominations to those departments which by the end of 2021 had not been able to obtain rights even to award the academic degree of PhD, and had lost them earlier. It has nothing to do with science, except that it is a manifestation of arrogance and the devastation of science by the authority, which is not legally responsible for it. The interest of true science has been superseded by the interest of the ignorant.

We experienced bureaucratic evaluation, which was based on quasi-scientific criteria, strengthened by the minister’s self-will, so it is difficult to consider such activities as concern for the best interest of Polish science. Piotr Sztompke aptly described this state as quantophobia. *It does not matter what the researcher has found. What matters is how many points he/she has earned. Points are only awarded based on the tables established by the ministry. As a result, the quality of the scientific result does not matter. One can publish the greatest nonsense or scientific banality, as long as in the “highly scored” journal and as long as the researcher’s assessment is positive* (after: Tadeusiewicz, 2022). If the department with over 130 scientists that has been educating doctoral students and has habilitated scientists from various parts of Poland in many sub-disciplines of pedagogy for many years falls into B+ category, and another department with many times lower number of staff and partial contribution to science falls into A or B+ category, then the conclusions are obvious.

Self-delight strengthens self-deception, from which scientific pedagogy will have no benefit anyway. Inflated self-esteem derives from self-deception as an unconscious or cynically exposed difference between truth and falsehood, between fact and fiction. Certainly, this does not apply to individual scientists, as the quality of their research is independent of any form of alleged evaluation of science. The quasi-scientific bureaucracy has proved the absurdity of its power by ridiculing

research results, the effects of which we will talk about in three years during the next Pedagogical Congress. This is how quasi-science destroys science.

Pedagogy will be replaced by sociology, the psychology of education and management science, i.e. by those researchers who strive to evaluate research in an absolute manner through the prism of bibliometric indicators and to consider research in the empirical, positivist paradigm only as scientific. Conducting independent metatheoretical, normative and philosophical studies and research will pose a double risk. On the one hand, there is an attempt to eliminate the impartial axionormative investigations conducted by educators only because some place them in the current of the selected direction of contemporary philosophical, sociological, political, theological, psychological, or Polish pedagogical thought.

The second threat is the exertion of pressure on scientists by those in power to subordinate their research and presentation of research results to the ideological interests of the ruling party or the opposition to foster the image of power, ideologization of education and science. Meanwhile, the main function of universities and academies is to maintain [...] *impartiality and independence from social pressure and political power. Power and truth – both perfectly legitimate – are significantly different from each other. The results of their search lead to two essentially different ways of life* (Arendt, 2022, p. 104).

CONCLUSION

However, I do hope that the trustworthy truth about the state of academic pedagogy and the real values of scientific achievements presented by some of them will neither disappear from the public space, nor succumb to many years of play of falsehood and hypocrisy, underfunding and political manipulation. *After all, the problem with lies and deceptions is that their ultimate effectiveness depends on a clearly defined truth that the liar or the impostor wishes to conceal. In this sense, the truth, even if it does not penetrate into the public sphere, has an inalienable priority over any falsehood* (ibid., P. 153). Fortunately, universities and academies have scientists who do their best to prevent any authority from gaining power over their minds, and thus, manipulating their research. When institutions fail, bureaucratic procedures still depend on people. Scientists should not condone iniquity and immoral behavior, and let alone – follow it, or else they will cut the branch on which they are sitting. However, I hope that – as Wojciech Młynarski used to sing – *we are still standing...*

BIBLIOGRAPHY

Arendt H. (2022), *Kryzys republiki*, przeł. i przedmowa Piotr Nowak, Warszawa: Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego.

Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, translated by: B. Mroziak, Warszawa: PWN.

Ciżewska E. (2010), *Filozofia publiczna Solidarności. Solidarność 1980–1981 z perspektywy republikańskiej tradycji politycznej*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Gołębiak B.D. (2021), *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Gozdowska E., Uryga D. (2014), *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

Jagielska D. (2014), *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

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

Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa: PWN.

Mencel M. (2009), *Rada szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nowak P. (2022), *Przedmowa*, in: H. Arendt, *Kryzys republiki*, przeł. i przedmowa P. Nowak, Warszawa: Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, p. V–XXVII.

Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B. (2015), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Radziewicz J. (1989), *Szkoła uspołeczniona i uspołecniająca*, Warszawa: Wydawnictwo Społeczne KOS: Zespół Oświaty Niezależnej.

Sylwestrzak A. (2009), *Historia doktryn politycznych i prawnych*, wyd. siódme, Warszawa: LexisNexis.

Szczepański J. (1999), *Fantazje na temat czasu*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2009a), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Śliwerski B. (2009b), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2017), *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa: Wolters Kluwer.

Śliwerski B. (2020), *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Śliwerski B., Paluch M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Tadeusiewicz R. (2022), *Czy uda się kiedyś odbudować naukę akademicką? Wierzę, że tak!* <https://plus.dziennikzachodni.pl/czy-uda-sie-kiedys-odbudowac-nauke-akademicka-wierze-ze-tak/ar/c1-16884161> (access: 18.09.2022).

Are we, despite the crisis, still standing...?

Summary

The aim of the analysis is to make readers aware of the scope and effects of the relationship between pedagogy as a science and the educational policy in Poland after 1989. In the first part of the article, the author has described the strategies of involving scientists in school reforms and provided their theoretical justification. According to the method of critical research of educational macropolitics, the author has investigated the links between the reform of the school system and the political and social doctrine of pedagogical supervision. In the second part, the author has criticized the policy applied by the authorities of right-wing parties towards the evaluation of scientific disciplines. The author has reached the conclusion that Polish general education and higher education will face a deep crisis both in the area of education and upbringing of young generations, and in the process of promoting and empowering the quality of research results conducted by universities deprived of high-class academic staff.

Keywords: pedagogy, science, education reforms, educational doctrines, right wing parties, education policy.

JULIA STĘPNIEWSKA
ORCID: 0000-0002-6184-6793
Uniwersytet Warszawski



(DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.02)

IDEAŁ PARENETYCZNO-PEDAGOGICZNY W ŻYWOTACH ŚWIĘTYCH KS. PIOTRA SKARGI. GENEZA I FUNKCJE DZIEŁA

Żywoty Świętych Piotra Skargi są dziełem, któremu poświęcono wiele uwagi ze względu na jego znaczenie historyczne, religijne, wielość funkcji, jakie pełniło na przestrzeni wieków, oraz popularność (szczególnie w okresie staropolskim i zaborów). Bogaty stan badań skoncentrowany jest głównie na: biografiach będących tropami zawierającymi idee, które najmocniej oddziaływały na jezuitę i jego dzieło (Balon, 2011; Bisztyga, 1912; Ludwiczak, 1912; Łempicki, 1912; Panuś, 2012; Tazbir, 1962), parenetyce, która nadaje charakter całemu dziełu (Kapuścińska, 2013), opracowaniach celów, funkcji i znaczenia *Żywotów Świętych* (Barycz, 1971; Ceccherelli, 2003; Grzebień, 2015; Kapuścińska, 2008), opracowaniach z zakresu literatury (staro)polskiej i źródeł *Żywotów...* (Ceccherelli, 2003; Fros, 1991) oraz hagiografii (Kapuścińska, 2008; Kiszkwowiak, 2008; Wipszycka, 1999). Opierając się na tak bogatej literaturze, podjęłam próbę ogólnego przedstawienia sylwetki Piotra Skargi, krótkiego opisu genezy *Żywotów Świętych* i przypisywanych im funkcji, by móc kontynuować rozważania pod kątem parenetyczno-pedagogicznym. Moim celem było wydobyć z dzieła jezuitę ideału pedagogicznego – ideału człowieka.

PIOTR SKARGA

Ks. Piotr Skarga (1536–1612) zapisał się w historii jako jeden z najbardziej znanych polskich jezuitów. Był nie tylko świetnym mówcą, pisarzem, ale też nauczycielem. Pełnił funkcję rektora Kolegium Jezuitów w Wilnie (1573), a następnie pierwszego rektora jezuickiego Uniwersytetu Wileńskiego (1580). Aktywnie działał na rzecz potrzebujących, zakładając Arcybractwo Miłosierdzia (1584) i Bank Pobożności (1588). Zasłynął jako czołowy polski wojownik reformy

Kościół (kontrreformacji), nadworny kaznodzieja Zygmunta III Wazy, ale także mediator, np. w sprawie konfliktów między Janem Zamoyskim a papieskim legatem – jezuitą Antoniem Possevinem (Łempicki, 1912).

Myśląc o Piotrze Skardze, najpierw przywołujemy na myśl jego *Kazania sejmowe*, z których niewątpliwie zasłynął. Warto o nich wspomnieć, by nadać kontekst całokształtowi działalności Skargi i jego poglądom. Wbrew powszechnemu przekonaniu i utrwalonemu przez Matejkę wizerunkowi jezuitę, kazania nie były wygłaszane podczas obrad, lecz zostały spisane po ich zakończeniu (Marszyk, 2018, s. 111). Treść kazań wzywa do odnowy moralnej i duchowej państwa. Tekst emanuje patriotyzmem. Ten zbiór praw, traktat społeczno-polityczny miał za zadanie dawać wskazówki do prawidłowego funkcjonowania w państwie. Podstawowym źródłem inspiracji *Kazań...* była *Biblia* (Marszyk, s. 110). Jednak innym, bardziej poczytnym, równie ważnym dziełem zawierającym biblijne fragmenty, i stworzonym jako wezwanie do obrony katolicyzmu, były *Żywoty Świętych*.

GENEZA POWSTANIA I FUNKCJE ŻYWOTÓW ŚWIĘTYCH STAREGO I NOWEGO ZAKONU

Według Ludwika Grzebień SJ (2015): *Żywoty Świętych ks. Piotra Skargi należały od końca XVI do XIX wieku do najpoczytniejszych księzek. Jedyne Biblia w środowiskach kościelnych była częściej wznawiana. Pierwszy egzemplarz Żywotów Świętych Starego i Nowego Zakonu został wydany w Wilnie w 1579 roku. W centrum parenetycznego projektu Skargi znajdowała się poprawa religijnej kondycji polskich katolików – posiadających powierzchowną świadomość konfesyjną, nieprzygotowanych do dojrzałej recepcji dyskursu formacyjno-duchowościowego, a nadto pozbawionych systematycznej opieki duszpasterskiej i zagrożonych wpływem heterodoksyjnych doktryn* (Kapuścińska, 2013, s. 333). Tym głównie motywował się Skarga, pisząc *Żywoty Świętych*. Pragnął ofiarować polskiemu społeczeństwu dzieło, które będzie zrozumiałym i krzepiącym pokarmem duchowym.

Żywoty... to tekst wielofunkcyjny. Ze względu na dużą liczbę zawartych w nich fragmentów z Pisma Świętego, stanowił substytut dla katolickiej Biblii, której tłumaczenie na język polski, dokonane przez jezuitę Jakuba Wujka, pojawiło się dopiero w 1599 roku. Należy jednak wspomnieć, że jezuiti, w przeciwieństwie do protestantów, obawiali się dowolnej interpretacji Słowa Bożego przez wiernych. Uważali, że lud bez gruntowego przygotowania nie powinien podejmować się lektury Biblii (por. Kapuścińska, 2008, s. 57). *Żywoty Świętych* miały wyjaśniać trudne fragmenty Pisma i być dzięki temu bardziej zrozumiałe.

Jednak wiodącą funkcją dzieła Skargi była obrona przed masowymi nakładami religijnych tekstów protestanckich (Grzebień, s. 21). Piotr Skarga był całkowicie oddany Kościołowi i swemu zakonowi w ich dziełach reformy kościelnej w kontekście reformacji. Upatrywał w protestantach zagrożenia dla stabilności politycznej kraju i Kościoła. Jego twórczość była bronią w walce przeciwko

zwolennikom Lutra. Jezuita zdawał sobie sprawę, że pióro stanowiło mocną stronę protestantów, dlatego postanowił bronić wiary katolickiej tym samym orężem.

Piotr Skarga, pisząc *Żywoty...*, bronił nie tylko wiary katolickiej, ale też swoich współbraci jezuitów. Ich sytuacja w Rzeczypospolitej była ambiwalentna. Z jednej strony byli zapraszani na dwór królewski jako doradcy i duchowni, a z drugiej – nie cieszyli się dobrą sławą w kręgach szlacheckich. Głównym powodem było ich wrogie nastawienie do protestantów. W źródłach historycznych istnieje wiele opisów burd wywoływanych przez żaków i chłopów: *Zniszczenie „synagog szatana”, jak nazywali świątynie protestantów zagorzali ich przeciwnicy, duchowieństwo katolickie przyjęło z triumfem. Do tego przecież nawoływano w kazaniach i nie było chyba rzeczą przypadku, iż wypadki, jakie zaszły w Krakowie w roku 1587¹, rozpoczęły się bezpośrednio po czterdziestu godzinnym nabożeństwie w kościele jezuickim. Różnowiercy twierdzili nawet, że kierowali nimi zakonnicy przebrani za wieśniaków* (Tazbir, 1962, s. 79). Jezuita, szczególnie ci sprawujący funkcje na uczelniach i w seminariach, nigdy nie potępili zaistniałych wydarzeń. Budziło to słuszne oburzenie. Oprócz tego oskarżano jezuitów o planowanie zamachów na władzę (w Anglii)². Takie sytuacje prowadziły do nieprzychylnego nastawienia w stosunku do Towarzystwa Jezusowego. *Żywoty Świętych* zawierają w sobie opisy męczeństwa zakonników. Fragmenty te miały odbudować dobre imię jezuitów i wywyżżyć ich nad protestanckich świętych. *To autorytet tych nowych świętych ma zaświadczać o prawdziwości jego słów, czyny prześladowanych i zabijanych jezuitów. Nie zapomina kaznodzieja także o bardziej ogólnym problemie – podkreślając wyjątkowość swoich bohaterów, ukazuje prawdziwych męczenników na tle protestanckich „oszustów”* (Albingier, 2013, s. 259).

Inne funkcje i cele *Żywotów...* bardzo skrupulatnie opisał Ludwik Grzebień SJ we wprowadzeniu do reprintu dzieła z 2015 roku. Według niego *Żywoty...* miały pełnić funkcję edukacyjną (Grzebień, 2015, s. 22). Egzemplarze dzieła traktowane były jako pierwsza lektura i podręcznik do języka polskiego. Świadczą o tym liczne szlaczki i próby podpisów na marginesach oraz obecność dzieła w szkołach parafialnych i na stacjach prywatnych (Barycz, 1971, s. 663).

Żywoty... czytano też dla rozrywki. Opisy egzotycznych krain, odległych miejsc i przygód stanowiły formę oderwania się od rzeczywistości. Dzięki temu dzieło mogło trafić do szerszych warstw społecznych. *Żywoty miały stać się swobodną „Złotą Legendą”, powieścią niemal sensacyjną o bohaterskich wyczynach ludzi świętych, na różnych kontynentach i w egzotycznych krajach [...]. Stąd też wynikała popularność dzieła wśród niewiast i dzieci.* (Grzebień, 2015, s. 23).

Żywoty Świętych były jedną z najczęściej wydawanych książek w okresie staropolskim. Formowały wzorce postaw wielu pokoleń naszych przodków, głównie umięjących czytać, ale też szerszych warstw ludności – dzięki działalności kaznodziejskiej wśród niepiśmiennego ludu. Odrodzenie popularności dzieła przypada

¹ Atak na zбір protestancki (palenie, niszczenie ksiąg, wypędzanie kalwinistów, profanowanie cmentarzy).

² Anglią władali władcy „heretycy”, stąd wrogi stosunek jezuitów do monarchów angielskich.

na wiek XIX, czyli okres zaborów. Potrzeba duchowego wsparcia i pobudzenia wiary sprawiła, że czytano je z wielkim zapałem. Do dnia dzisiejszego *Żywoty...* wydano 23 razy.

NAUKOWA WARTOŚĆ ŻYWOTÓW ŚWIĘTYCH PIOTRA SKARGI

Naukowa wartość dzieła Skargi nie jest swielka. Na tym polu analizuje się głównie *Acta Sanctorum* – dzieło bollandystów (jezuitów) przybliżające wiernym sylwetki świętych i ich życiorysy. Warto o nich wspomnieć poruszając temat hagiografii, ponieważ *Acta* stanowią początki jej nowożytnych badań. Pomysłodawcą był Héribert Rosweyde (1569–1629), a wykonawcą Jean Bolland (1596–1665). Pierwszy tom ukazał się w 1675 roku. Porządek tekstów opierał się na kalendarzu liturgicznym i wspomnieniach świętych na każdy dzień roku. Powstało aż 68 tomów (Wipszycka, 1999, s. 326).

Żywoty Świętych nie są tekstem naukowym, ale są cenne z perspektywy analizowania ówczesnej moralności i nastrojów religijno-społecznych. Oczywiście dzieło zawiera w sobie pewne toposy i powtarzające się motywy. Jak zauważyła Ewa Wipszycka, polska historyczka okresu starożytności: *z literackiego punktu widzenia związku między pierwszymi żywotami świętych a ich pogańskimi poprzednikami są oczywiste. Szczególnie wyraźnie widać je w strukturze tekstów hagiograficznych, którą cechuje wiele podobieństw do schematów dzieł Swetoniusza lub Plutarcha* (Wipszycka, 1999, s. 226). Mimo tych schematów podczas lektury i analizy dzieła, jego piękno i wartość objawia się w moralizatorskiej warstwie tekstu. Jest to szczególnie ważne z pedagogicznego punktu widzenia.

BUDOWA ŻYWOTÓW... I ICH POTENCJAŁ PEDAGOGICZNY

Budowa *Żywotów...* sprzyjała systematycznej, lecz nieprzytłaczającej lekturze. Na każdy dzień roku przypisana była krótka historia świętego bohatera (czasem więcej niż jednego) oraz tzw. „obrok duchowny”, czyli nauka moralna powiązana z żywotem, zawierająca wiele wychowawczych wskazówek oraz objaśnień biblijnych i teologicznych. *Skarga doskonale zdawał sobie sprawę, że odbiorcy zbioru, w większości ludzie prości, potrzebują konkretów, gotowych wskazówek postępowania. Stąd też – jak wolno sądzić – zrodził się nieszablonowy pomysł wprowadzenia do zbioru dwustu dziewięciu obroków duchownych, stanowiących specyficzną werbalizację [...] „niemej retoryki” żywotów* (Kapuścińska, 2008, s. 69). Jezuita pragnął, by jego dzieło stało się inspiracją do lepszego życia i dążenia do świętości, a co za tym idzie – do lepszego służbie państwu (pobudzanie patriotyzmu), dlatego zadbał, by w tekście znalazły się konkretne rady, np. właśnie w formie owych „obroków”.

„Niema retoryka”, o której pisze A. Kapuścińska, przywołując słowa Skargi, miała uchronić tekst, by nie pozostał tylko czystą hagiografią, ale również tekstem moralizatorskim, parenetycznym, a nawet pedagogicznym. Czytelnik miał

mieć wrażenie rozmowy z bohaterami lub z autorem. Dzięki emocjonalnemu zaangażowaniu łatwiej mógł poczuć pragnienie naśladowania przedstawianych cnót (por. Kapuścińska, 2008, s. 53). „Dialog” z mędracami, świętymi miał być narzędziem perswazji, by zmotywować czytelnika do lepszego postępowania. Autor kierował się dewizą zawartą w przedmowie dzieła: *Kto z mądrymi chodzi, mądry będzie, a przyjaciel głupich podobnym się im stanie* (Skarga, 2015, s. 31). Przedstawienie lektury dzieła jako „chodzenia z mądrymi” wpisuje się w znaczenie interesującego mnie słowa „pedagogika”. Z greckiego: *país*, czyli dziecko, *agōgós* – przewodnik, *paidagōgikē* – świadoma działalność wychowawcza (Encyklopedia internetowa PWN). Metaforycznie – czytelnik jest dzieckiem prowadzonym w procesie lektury przez autorytety. Można jednak mówić nie tyle o pedagogice, co pedagogii. Różnice między tymi słowami bardzo dokładnie opisał ks. Wojciech Cichosz (2012) w artykule *Biblijne wychowanie parenetyczne – od pedagogiki do pedagogii: jeżeli pedagogika jest definiowana, najogólniej rzecz ujmując, jako teoria wychowania i nauczania, bądź też świadoma, zaplanowana i celowa działalność wychowawcza* (a taką była działalność Piotra Skargi), *zaś pojęcie pedagogii odnosi się do całego procesu nauczania oraz wychowania, to bez wątplenia biblijne wychowanie parenetyczne trzeba zdecydowanie wiązać z systemem, czyli łączyć je bezpośrednio z pedagogią* (Cichosz, 2012, s. 245). Zgodnie z tą definicją *Żywoty Świętych* można łączyć z pedagogią parenetyczną oraz ignacjańską.

Celem pedagogii parenetycznej Skargi było nakłonienie ludzi do naśladowania cnót charakteryzujących bohaterów dzieła. Jezuita wiedział, że byłoby niezwykle trudne porównywać się do wzoru niemożliwego do osiągnięcia, dlatego w *Żywotach Piotra Skargi święci nie są bezgrzeszni. Natura świętych – tak jak w wypadku wszystkich ludzi – została ukazana jako skażona grzechem, a przez to bezustannie narażona na upadek* (Kapuścińska, 2008, s. 19). Ułatwiała to czytelnikom identyfikowanie się z konkretnymi bohaterami. Autor opisał wiele różnorodnych żywotów, którymi czytelnik mógł się zainspirować – historie: nawróconych grzeszników, predysponowanych do świętości od urodzenia, heroicznym bohaterów, którzy nawrócili się u schyłku życia, pokornych sług Bożych, działających z dala od cywilizacji, w pustelniach. Można długo wymieniać. Ta różnorodność miała służyć łatwemu utożsamieniu się z bohaterami, a co za tym idzie – rozbudzeniu pragnienia świętości i przekonaniu, że dla każdego droga ta jest dostępna, o ile zostaną spełnione konkretne warunki, a przede wszystkim warunk przynależności do Kościoła. Przedstawiony w nich ideał pedagogiczny powtarza się, lecz na różne sposoby. Wynika to z różnorodności dróg, które można – według Piotra Skargi – obrać, dążąc do świętości. Nie jest to oderwane od jezuickiego nauczania. W *Ćwiczeniach duchowych* Ignacego Loyoli znajduje się zdanie: *A ponieważ Bóg, nasz Pan, nieskończenie lepiej zna naszą naturę, często dzięki takim zmianom daje każdemu zrozumieć to, co mu odpowiada* (Loyola, 1996, ustęp 89). Jest to fragment dotyczący pokuty, lecz można go też rozumieć jako przyznanie, że każdy człowiek jest inny i zachętę do indywidualnego podejścia

względem każdego z nich. To bardzo aktualny pogląd, propagowany we współczesnej pedagogice.

W tekście został przedstawiony ideał wychowawczy. *Pedagogika społeczna od czasów starożytnych posługiwała się wzorem osobowym jako podstawowym i komunikatywnym sposobem oddziaływania dydaktycznego w propagowaniu zarówno ideałów moralnych, jak obywatelskich* (Kiszkowiak, 2008, s. 339). Czytelnik dzięki lekturze miał zdobyć motywację do stawania się lepszym człowiekiem i wcielać to pragnienie w życie między innymi przez umartwienie duszy i ciała. Nie chodziło jednak o surową ascezę i osłabianie ciała, lecz raczej wewnętrzną przemianę. Żyjący w latach 1491–1556 założyciel jezuitów Ignacy Loyola, którego idee i dzieła (szczególnie *Ratio Studiorum*) miały ogromny wpływ na myśli zawarte w *Żywotach...*, wiedział, że nadgorliwość również może być zgubna. *Chronił ludzi, by nie niszczyli sobie zdrowia. Zdawał sobie sprawę, że szatan może nas doprowadzić do przesady. Nie chciał zupełnie zaniechać pokut cielesnych w czasie Ćwiczeń, ale zauważył, że nie są one najważniejsze. Najistotniejsze są pokuta i wewnętrzna przemiana* (Ruiz Jurado, 2013, akapit 18). Czytelnik *Żywotów...* miał być Chrystusowym żołnierzem, który toczy bój duchowy o wiarę na ziemi (por. Kapuścińska, 2008, s. 146). To określenie nawiązuje do życia Loyoli, który w młodości był rycerzem. Sprawność fizyczna umożliwiała podejmowanie różnych wyzwań, znoszenie trudów wyjazdów misyjnych oraz uczenia się (zob. *Ratio studiorum, Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)*, 2000, [334], s. 7). Troska o zdrowie fizyczne była więc istotnym elementem ignacjańskiej praktyki wychowawczej. W *żywocie ś. Ignacego Lojoli* Skarga napisał: *żołądka bołeniem trapiiony był; jednak się namówić dał i sam to spostrzegł, że potrzeba tego, aby na spanie miał swój czas, a dla zimna parę sukien choć grubych, na się wdział* (Skarga, 1862, s. 107). Fragment potwierdza, że umartwienie nie było celem, ale środkiem. Jeśli przestawało służyć celowi, czyli chwale Bożej i służbie Bogu, należało zaniechać ascezy. Zdrowie fizyczne mogło usprawniać do tej najświętszej służby.

Porównując powyższe przekonania z tłem epoki, należy zauważyć, że pokrywały się one z postulatami ówczesnych pedagogów. Jan Ludwik Vives (1492–1540), uchodzący za twórcę pedagogiki nowożytnej, był zwolennikiem ćwiczeń nie tylko umysłowych, ale też fizycznych (Litak, 2005, s. 96). Czytając również polskich pedagogów, łatwo można zauważyć podkreślany aspekt ważności ćwiczeń ciała, np. u Andrzeja Frycza Modrzewskiego (1503–1572) (Modrzewski, roz. VI, s. 35).

ŚWIĘCI W RELACJI MISTRZ – UCZEŃ

W *Żywotach...* można odnaleźć wiele wątków pedagogicznych. Koncentrując się na nich, wybrałam żywot św. Anzelmą z Canterbury (ok. 1033–1109). Jest to przykład historii życia uczonego, wybitnego teologa, jednego z twórców scholastyki, protoplasty uczonych. Opis pierwszych lat jego życia jest bardzo skonwencjonalizowany. Anzelm już jako chłopiec miał czuć powołanie do życia

zakonnego. Nie chciano go przyjąć do klasztoru ze względu na zbyt młody wiek (15 lat) i nie chciano sprzeciwić się woli rodziców. Jest to nawiązanie do praktyki oblatów, czyli ofiarowania dzieci przez rodziców do klasztoru, którą dopuszczała *Regula* św. Benedykta (rozdz. 59). Będąc posłusznym woli ojca, Anzelm miał porzucić myśl o życiu duchownym. Dorastając, zapomniał o klasztorze i wpadł w wir doczesności, w wyniku czego ojciec, w przypływie gniewu, wyrzucił go z domu. Wówczas Anzelm wyruszył do Burgundii, miejsca pochodzenia matki. Tam napotkał mnicha benedyktyńskiego i teologa Lanfranka z Bec. Urzeczony mądrością filozofa Anzelm postanowił zostać jego uczniem. Lanfrank, widząc zapał młodzieńca, *ukochał* go ponad innych podopiecznych. Na tym etapie historii widać kształtującą się więź ucznia i mistrza. W żywocie nie jest napisane o uczuciu podziwu czy szacunku. Słowa, których użył autor, to „bardzo go kochał” (Skarga, 2015, s. 329). Miłość interpretować można na wiele różnych sposobów i trudno na podstawie tego tekstu ocenić, o które rozumienie może chodzić – najpewniej ewangeliczne. Najwyraźniej ważny był bezpośredni i bardzo zindywidualizowany kontakt mistrza z uczniem, przebywanie z nim na co dzień, rozmowy, wspólne lektury. To ostatnie, zwłaszcza w średniowieczu, było bardzo istotne ze względu na trudną dostępność książki rękopiśmiennej, a także utrudnioną komunikację między poszczególnymi, często znacznie oddalonymi od siebie, ośrodkami myśli naukowej, czyli szkołami katedralnymi, klasztorami itd. To zindywidualizowanie miało na celu również wprowadzanie ucznia w metody pracy intelektualnej; pewnie nie bez znaczenia była także osobowość nauczyciela, jego praktyka pracy intelektualnej i obyczaje. Pamiętajmy, że w XI/XII wieku zdecydowana większość społeczeństw świeckich, także na poziomie panów feudalnych, nie umiała czytać i pisać. Potrzebne więc było wprowadzenie adepta nauki do zupełnie innego świata niż ten, który był mu znany z domu. Lanfrank był sławny ze swej uczoności. Zainspirował on przyszłego świętego, w którym zrodziło się pragnienie pozostania przy nauczycielu.

Relacja jego i mistrza nie ograniczała się do przekazu i odbioru nauk, lecz przerodziła się w miłość zbudowaną na fundamencie pragnienia prawdy, a co za tym idzie – pragnienia bliskości i doświadczenia Boga. Jean Leclercq OSB (1911–1993), autor książki *Miłość nauki a pragnienie Boga*, opisuje tę zależność, tłumacząc, że wszystkie cnoty są synonimami: rozsądek, mądrość, bojaźń (Leclercq, 1997, s. 94). Wszystkie one prowadzą do miłości i pragnienia Boga, a im większe pragnienie tym większa miłość. Dlatego umiłowanie prawdy i mądrości to nie tylko dosłowne pożądanie pobierania nauk, lecz także kontemplacja, wspólne wsłuchiwanie się w głos Boga i podążanie za Nim. Należy jednak pamiętać, że św. Anzelm uważany jest za jednego z prekursorów scholastyki. Jego zdaniem rozum odgrywał dużą rolę w pogłębianiu wiary. W swoim dziele *Proslogion*, zainspirowany *Pismem Świętym* św. Anzelm napisał: *Nie zamierzam bowiem pojąć, by wierzyć, ale wierzę, by zrozumieć* (Św. Anzelm, *Proslogion*, rozdz. 1). Skarga nie koncentrował się jednak na wątkach kształcenia. Wydobył on z biografii świętego to, co było cenne z perspektywy służby bliźnim,

formowaniu osobowości i działalności pedagogicznej. Pokrywa się to z celem *Żywotów Świętych*, czyli kształtowaniem moralności.

Uczeń polegał we wszystkim na swym nauczycielu. Gdy św. Anzelm nie potrafił zdecydować, jaki żywot wybrać (mnicha, pustelnika czy pozostać w ojczyźnie), od razu poradził się nauczyciela. W swym wyborze polegał całkowicie na nim, co potwierdzają słowa: [...] *na twoją się radę zdaję i uczynię wszystko, co słuszniejszego być zbawieniu memu ukażesz* (Skarga, 2015, s. 329). Ten w porozumieniu z biskupem polecił młodzieńcowi zostać mnichem. Do końca życia Lanfrank pozostawał bliskim przyjacielem i mentorem św. Anzelma, mimo późniejszego przeniesienia mistrza do innego klasztoru.

Piotr Skarga pisząc żywot św. Anzelma, podkreślał ważność relacji mistrz – uczeń. Mistrz miał utożsamiać drogę, którą prowadził współbraci. Św. Anzelm był benedyktynem, więc podlegał *Regule* św. Benedykta, wg której bezwzględnie wymagano posłuszeństwa wobec przełożonego (*Regula*, rozdz. 5). Mistrz miał być dowódcą w chrześcijańskiej walce o wstęp do Królestwa Niebieskiego; *tej walki nie prowadzi się samotnie; prowadzi się ją razem i pod dowództwem wodza* (Leclercq, 1997, s. 130). Skarga podążał tym tokiem myślenia. Jako jezuita wojskowe analogie i nakaz posłuszeństwa były mu dobrze znane.

W późniejszych latach św. Anzelm sam stał się nauczycielem i autorytetem dla swych współbraci. Objął on funkcję przeora w Bec, zastępując swojego mistrza. Dzięki prostocie, cierpliwości i roztropności potrafił przenikliwie patrzeć na ludzkie dusze, rozpoznawał zaczątki cnót i przewidywał ludzkie poczynania. Dzięki temu wiedział, jak indywidualnie podchodzić do każdego człowieka (Skarga, 2015, s. 330).

PRZYKŁADY DZIAŁAŃ PEDAGOGICZNYCH

Połączenie wiedzy i cnót czyniły ze św. Anzelma dobrego pedagoga. Wsławił się on nie tylko świątobliwością, ale również nauczaniem i wiedzą. [...] *nie jest pośledniejsze jego zacne pisanie między innymi doktorami* [...] – pisał Skarga (2015, s. 334). Cierpliwość, roztropność i przenikliwość pomagały mu w „czytaniu ludzi”, czyli rozpoznawaniu ludzkich natur. Czytając jego żywot, można natrafić na opis pedagogicznych wskazówek, które wprowadził w życie w stosunku do swojego współbrata Osberna. Osbern był *dowcipny, bardzo niespokojny, rozpustny i niezakonny* (Skarga, 2015, s. 330), a ponadto żywił wrogię uczucia do przeora. Skarga opisał zastosowaną przez świętego metodę: *Zawołał go i ukazał mu wielką łaskę; zatem dozwalał mu wszystkiego, co bez utraty zakonu i sumienia być mogło, igrania i innych młodzieńskich rzeczy, tak długo, iż go miłować bardzo młodzieniec począł. Co, gdy widział św. Anzelm, iż go kocha, dopiero mu ujmować onej wolności począł; a pięknie go upominając, wprawił we wszystkie cnoty* (Skarga, 2015, s. 330). Opis ten jest całkowicie zgodny z jezuickimi poglądami pedagogicznymi. Łączyli oni nauczanie z wychowaniem, które miało opierać się na fundamencie miłości, pokoju i łagodności.

We wszystkim nauczyciel powinien jednak przestrzegać umiaru, być życzliwym [...] i tak postępować, aby zyskać sobie sympatię (miłość) ze strony uczniów (Kochanowicz, 2010, s. 209). Skarga właśnie stąd zaczerpnął inspiracje. Nakreślił on sytuację, w której św. Anzelm miał najpierw zdobyć zaufanie i uczucie wychowanka przez ofiarowanie mu dużej swobody, by później powoli ją ograniczać. Dzięki temu stał się autorytetem Osberna i nakłonił jego niespokojną, buntowniczą naturę do posłuszeństwa. Autor dalej opisuje pedagogiczne podejście św. Anzelmia, odwołując się do nauczania dzieci w zakonie: *Nie tylko srogością i biciem, ale ludzkością, miłością i laskawością ku dobremu wiedzeni być pomalu, a nie nagle mają; bo gdy nienawiść brać poczną przeciw starszym, już ona z nimi urośnie, a do wszystkiego dobrego im szkodzi* (Skarga, 2015, s. 331). Fragment ten potwierdza, jak ważna była łagodność i cierpliwość w procesie wychowania oraz wzajemny szacunek i miłość. Gwałtowne działanie wzmagałoby jedynie sprzeciw ucznia. Skarga podkreśla w ten sposób, że autorytetu nie można narzucić, trzeba go wypracować w oczach wychowanków. To zdaje się odzwierciedlać wskazówki pedagogiczne wypracowywane w tym akurat czasie, podczas formułowania zasad wychowawczych *Ratio studiorum* w Towarzystwie Jezusowym. Odwołując się do ideałów epoki, autor *Żywotów...* popierał odrzucenie brutalnych kar fizycznych, a zamiast tego zalecał korzystanie z sympatii i życzliwości w nauczaniu. Ważniejsza jest więc stymulacja pozytywna niż negatywna w wychowaniu. Można rozpoznać zakorzenienie w myśli Kwintyliana, a tym samym podkreślić ważność i ciągłość (aktualność) starożytnych pism na przestrzeni wieków.

Przykład nauczyciela nie mógł być jedynie werbalny, bazujący na naukach moralnych bez pokrycia. By autorytet miał moc inspirowania, musiał sam wciełać swe wskazówki w życie. Skarga daje na to mnóstwo przykładów, np. w żywocie św. Wulfrana (zm. 704), biskupa, benedyktyna podkreślał: *A co nade wszystko jest, czego uczył, to sam najpierw uczynkiem wypełnił* (Skarga, 2015, s. 234). Jest to nawiązanie wprost do średniowiecznej tradycji monastycznej, do *Reguły* św. Benedykta (rozdz. 2): *Nigdy jednak, powiadają, słowa Bożego i nauki nie opuszczał, czyniąc to sam pierwszej, czego drugich uczył* (Skarga, 2015, s. 236). Wiele takich samych stwierdzeń pojawia się w żywotach innych świętych. Autor sam wprowadzał tę mądrość w życie – jako wzór, nauczyciel (rektor) również musiał uosabiać głoszone przez siebie nauki. Dlatego np. nawołując do pomocy biednym, sam tworzył organizacje, które ich wspierały. Był człowiekiem czynu, nie tylko krasomówcą pozostającym na ambonie.

Ks. Piotr Skarga swoje idee i nauczanie odzwierciedlał własnym życiem. Oprócz szerokiej działalności charytatywnej i zachęcania do niej innych pragnął, by Polacy, tak jak on, walczyli z reformacją. Zawarł więc w swym dziele wiele pouczeń dotyczących szkodliwości nowych wyznań. Wzywał do potępiania ich jako heretyckich poglądów. Według niego należało unikać kontaktów z innowiercami, gdyż mogło to zaburzyć wiarę mniej stabilnych jednostek. W *Żywotach...* autor opisał wiele sytuacji dialogu świętych z heretykami. Jeśli próba nawrócenia nie

była udana, taka relacja była całkowicie szkodliwa. To samo dotyczyło się związków różnowierczych, które były surowo potępiane. W obroku duchownym Skarga napisał: *Kościół Ś. rozkazuje i przestrzega, aby z nimi chrześcijanie i katolicy, tak jako z niewiernymi i odstępcami wiary ś. wspólnego małżeństwa nie mieli* (Skarga, 2015, s. 150). Młody czytelnik (lub słuchacz lektury) gruntował w sobie postawę niechęci wobec protestantów. Autor upatrywał w tym zakresie wielkiej siły w wychowaniu, w budowaniu trwałych nawyków. Wierzył, że jeśli proces ten nastąpi w prawidłowy sposób, to ojczyzna i Kościół pozostaną w sercach ludzkich na właściwych miejscach. Według niego człowieka łatwiej jest zepsuć niż naprawić, lecz solidne wychowanie moralne może to zepsucie uniemożliwić. Jezuita upominał jednak, by uważać na zgubne wpływy, [...] *bo nie tak rychło do dobrego przywieść się ludzie dadzą, jako rychło zepsuć się grzechem i kacerstwem dopuszczą* (Skarga, 2015, s. 78). Podkreśla to kolejny raz negatywny stosunek do innowierców. Dlatego tak ważne było dla niego, by wychowanie opierało się na konkretnych przykładach ludzi wielkich, świętych, katolików – a więc była to stymulacja wyłącznie pozytywna, od konkretnego do abstraktu.

Opisane żywoty nie traktują jednak tylko o ludziach nieskazitelnych (o czym wspominałam we wcześniejszym fragmencie – *Budowa Żywotów... i ich potencjał pedagogiczny*). Zawierają one wiele historii grzeszników, którzy przebyli drogę nawrócenia – nierzadko z przeszkodami i nagłymi nawrotami do dawnego życia. Dlatego ważna jest indywidualizacja i stopniowanie metod wychowawczych. Pisał więc Skarga: [...] *bo jako sadowniczy, według natury drzewa, jedne owoce sam ręką swoją zbiera, jako wiśnie, brzoskwinie i inne jagody miękkie; drugi trzęsie, jako gruszki i jabłka, a insze kijem obija, jako to włoskie orzechy; tak P. Bóg miększe serca samem kazaniem i przykładami, jako Magdalenę, Mateusza, Zacheusza; twardsze pogrożeniem, jako Abimelecha, Ezechiasza; jeszcze twardsze kazaniem i srogim zgromieniem, jako tego Apostoła [św. Pawła] do pokuty i upamiętania przywodzi* (Skarga, 2015, s. 76). Indywidualizacja wychowania była obecna również w ówczesnych trendach pedagogicznych, np. u Vivesa. *Przy każdym z przyjętych chłopców zwrócić trzeba uwagę na jego przyrodzone uzdolnienie* (Wołoszyn, 1995, s. 225), pisał Vives. Brał on pod uwagę uzdolnienia uczniów, ich charakter i opinie nauczycieli. Oczywiście, korzeniami pogląd ten sięga aż Kwintyliana (Wołoszyn, 1995, s. 116). Skarga w podobny sposób myślał o wychowaniu. Podkreślał, że dla każdego odpowiedni będzie inny sposób upominania i pouczania. Stąd porównanie do owoców natury i metod ich zbierania. Każda metoda miała prowadzić do ćwiczenia w cnotach.

Najczęściej wychwalane w *Żywotach...* cnoty to: pokora, czystość, pobożność, prawdomówność, miłosierdzie i dzielność. Nie każdy bohater posiadał je wszystkie w równym stopniu. Każdy z nich prezentował własny sposób doskonalenia. Wychowanie (pedagogia parenetyczna) miało za zadanie kształtowanie duszy, a nie jej urabianie. Stąd w dziele Piotra Skargi można odnaleźć tak wiele różnych dróg dążenia do świętości. Istoty ludzkie nie są takie same, mają różne skłonności i charaktery. Skarga, jak już wspominałam, starał się zindywidualizować

pragnienie świętości i pokazać, że jest wiele dróg prowadzących do tego samego celu. Jednak sztandarową radą autora było omijanie pokus. Jeśli człowiek wie, że ma do czegoś słabość, powinien robić wszystko, by unikać okoliczności, które prowadziłyby do narażenia się na jej oddziaływanie.

UCZONOŚĆ A ŚWIĘTOŚĆ

Kształtowaniu moralności według Skargi pomagało czytanie hagiografii. Jezuita zalecał to szczególnie ludziom nauki. W żywocie św. Tomasza z Akwinu napisał, że *czytał on żywoty, by serce mu nie stwardniało, gdyż rozum miał ostry* (Skarga, 2015, s. 208). Autor *Żywotów...* przestrzegał przed nadmierną wiarą w rozum i naukę – taką wiarą, która mogłaby przyćmić wiarę w Boga. Podejście do nauki np. filozofii w *Żywotach...* jest ciekawe o tyle, że święci nie odrzucali dorobku starożytnego świata. Potrafili z niego czerpać i na nim budować. Wielu z nich było uczonymi filozofami, jak np. św. Grzegorz papież, św. Justyn, św. Elfem czy św. Tomasz z Akwinu. Obszernie pisał na ten temat, już cytowany, Jean Leclercq OSB w swojej książce *Miłość nauki a pragnienie Boga*.

Również wyedukowane kobiety pełniły ważną rolę. Dzięki swoim predyspozycjom i wiedzy zakładały klasztory i roztropnie je prowadziły (np. św. Paula). Były one autorytetami, które mądrością i wiarą przyciągały innych do Boga. Potrafiły mądrze korzystać z daru rozumu i łączyć go z płomienną wiarą. Na przykład św. Melania dzięki swym cnotom przywiodła do Boga stryja Woluzyna. Dokonała tego, czego nie dokonał św. Augustyn (Skarga, 2015, s. 156), który przecież jest doktorem Kościoła! Wiedza była istotna, ale nie mogła przysłaniać człowieczeństwa i zastąpić wiary. Być może kobiecy pierwiastek łagodności, delikatności i piękna pomagał w ewangelizacji, a w połączeniu z mądrością był nie do odparcia.

PODSUMOWANIE

Kończąc rozważania o pedagogii parenetycznej *Żywotów Świętych*, ich wychowawczej roli w społeczeństwie, a szczególnie w kształtowaniu moralności, należy podkreślić, że, wg P. Skargi, pełnię człowieczeństwa miał pielęgnować w wychowanku (czytelniku) nauczyciel/autorytet. Rola nauczyciela w tekście podkreśla parenetyczny i pedagogiczny charakter dzieła. Wcześniej opisywane zależności między uczniem a nauczycielem wynikają z chrześcijańskiej tradycji, w której Jezus Chrystus był pierwowzorem mistrza/nauczyciela, który z miłości do ludzi (uczniów) oddał życie. Nauczał, miłując. Skarga pragnął, by święci z kart jego dzieła byli takimi nauczycielami, autorytetami i mistrzami dla wiernych, by czytelnicy chcieli podążać za ich przykładem. Tekst miał stanowić inspirację do „lepszego” życia. Propagowanie cnót (w tym rycerskich) miało rozgrzewać ludzkie serca. We fragmencie przedmowy autora znajduje się zdanie: *Wprawdzie nie zawżdy o mądrego u nas łączno: ale w tych księgach je zawżdy masz, i nie*

dalekość ich szukać. Przebywajże z nimi, rozmawiaj, dziwuj się rozumowi ich, słuchaj co mówią, patrz co czynią a z serca się ich rozmiłuj, jako mistrzów twoich; ujrzysz, iż się na wielki i prawy rozum zdobędziesz [...] (Skarga, 2015, s. 32). Jest to potwierdzenie intencji Piotra Skargi, zgodnie z którą czytelnik miał się zainspirować i naśladować cnoty bohaterów. Każdy – według *Żywotów...* – ma wpływ na swoje życie. Może podążać za powołaniem lub odwrócić się od niego. Dzieło jezuitę jest pełne wskazówek i ostrzeżeń, które wcielane w życie miały przynieść wieczne szczęście i świętość. Oprócz tego *Żywoty...* umacniały w wierze oraz potępiały „wszystkie kacerstwa”. Zapoznanie i objaśnianie praktyk katolickich w obrokach duchownych służyło głębszemu poznaniu Kościoła, a co za tym idzie – pełniejszemu oddaniu i przywiązaniu. Role *Żywotów...* wraz z upływem czasu ewoluowały. W okresie zaborów służyły głównie pocieszeniu. Miały pokrzepiać ludzkie serca i napawać je wiarą w sens cierpienia. Natomiast dziś służą jako źródło do badania ówczesnej moralności, sposobu myślenia o świętości oraz podziwianiu piękna i bogactwa języka.

BIBLIOGRAFIA

- Albingier E. (2013), *Męczennicy jezuicki w Żywotach świętych Piotra Skargi*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” t. 21, nr 3.
- Balon M. (2011), *Ks. Piotr Skarga*, Kraków: Dom Wydawniczy „Rafael”.
- Barycz H. (1971), *Z dziejów jednej książki*, w: tenże, *Z epoki renesansu, reformacji i baroku: prądy, idee, ludzie, książki*, Warszawa: PIW.
- Biszyga K. (1912), *X. Skarga miłośnik Ludu, Ojczyzny, Kościoła*, Kraków: Nakładem Dyrektora Apostolstwa Modlitwy.
- Ceccherelli A. (2003), *Od Suriusa do Skargi – studium porównawcze o „Żywotach Świętych”*, Izabelin: Wydawnictwo Świat Literacki.
- Chrzanowski I. (1912), *Kult Skargi w Polsce w ciągu trzech wieków*, Warszawa: Rubiszewski i Wrotnowski.
- Cichosz W. (2012), *Biblijne wychowanie parenetyczne – od pedagogiki do pedagogii*, w: R. Czekalski (red.), „Studia Katechetyczne” t. 8.
- Fros H. (1991), *Źródła „Żywotów Świętych” Piotra Skargi*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej” nr 82/3.
- Grzebień L. (2015), *Ks. Piotr Skarga SJ i jego Żywoty świętych*, w: P. Skarga, *Żywoty świętych Starego i Nowego Zakonu*, T. 1, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kapuścińska A. (2008), *Żywoty świętych Piotra Skargi: hagiografia, parenetyka, duchowość*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kapuścińska A. (2013), *Recepcja Skargowskiej metody parenetycznej w polskim żywotopisarstwie XIX wieku Prokop Leszczyński OFM Cap (1812–1895) i ultramontańskie źródła „renesansu” hagiografii potrydenckiej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” t. 21, nr 3.
- Kiszkowiak K. (2008), *W kręgu topiki hagiograficznej. „Żywoty świętych” Piotra Skargi*, Kraków: Collegium Columbinum.

Kochanowicz J. (2010), *Wychowanie w szkołach jezuickich okresu staropolskiego*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Kwintylian (1995), *Kształcenie mówcy*, w: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, wybór i oprac.*, t. 1, Kielce: „Strzelec”.

Leclercq J. OSB (1997), *Miłość nauki a pragnienie Boga*, Kraków: TYNIEC Wydawnictwo Benedyktynów.

Litak S. (2005), *Historia wychowania*, t. 1, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Loyola I. (1996), *Ćwiczenia duchowne*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Ludwiczak A. (1912), *Společna działalność ks. Skargi*, Poznań: nakładem i czcionkami Drukarni i Księgarni św. Wojciecha.

Lempicki S. (1912), *Jan Zamoyski, Jezuici i Skarga (kilka uzupełnień i przyczynków)*, Lwów: Drukarnia „Polska”.

Lempicki S. (1920), *„Wielki tolerant”: jezuici i Skarga*, Zamość: Zygmunt Pomarański i Spółka.

Marszyk J. (2018), *Piotr Skarga rzecznikiem sprawiedliwych praw i właściwie pojętej wolności w Rzeczypospolitej (na podstawie „Kazań sejmowych”)*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum”, t. 24, nr 2.

Panuś K. (2012), *Piotr Skarga*, Kraków: Wydawnictwo WAM – Księży Jezuici. *Ratio studiorum, Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)* (2000), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ATENEUM.

Skarga P. (1862), *Żywoty Świętych Starego i Nowego Zakonu*, t. 2, Petersburg: nakład i druk Bolesława Maurycego Wolffa.

Skarga P. (2015), *Żywoty Świętych Starego i Nowego Zakonu*, t. 1, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Tazbir J. (1962), *Piotr Skarga*, Warszawa: KiW.

Vives J. L. (1995) *O podawaniu umiejętności*, w: S. Wołoszyn (wyb., oprac. i red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, Kielce: „Strzelec”.

Wipszycka E. (1999), *Hagiografia późnoantyczna*, w: E. Wipszycka (red.), *Vademecum historyka starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Yannou H. (2010), *Jezuici i towarzystwo*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Źródła internetowe:

Frycz Modrzewski A., *O poprawie Rzeczypospolitej*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/o-poprawie-rzeczypospolitej.html> (dostęp: 8.09.2022).

Kapuścińska-Jawara A., *Sanctitas et dignitas. Wczesny humanizm potrydencki a perswazyjno-parenetyczny zamysł Piotra Skargi w Żywotach Świętych Starego i Nowego Zakonu*, <https://resrhetorica.com/index.php/RR/article/view/531/307> (dostęp: 8.09.2022).

Ruiz Jurado M. SJ, *Asceza w życiu św. Ignacego Loyoli i jego pierwszych towarzyszy*, <https://gorka.jezuici.pl/2013/03/asceza-w-yciu-w-ignacego-loyoli-i-je-go-pierwszych-towarzyszy/> (dostęp: 8.09.2022).

Św. Anzelm, *Proslogion*, <https://sady.up.krakow.pl/fil.anzelm.proslogion.htm> (dostęp: 8.09.2022).

Św. Benedykt, *Reguła*, <http://www.benedyktyni.net/wspolnota-15016/regu-la-15019> (dostęp: 8.09.2022).

The parenetic and pedagogical ideal in the „Lives of the Saints” by Piotr Skarga. Genesis and functions of the work

Summary

Aim: The aim of my article is to present Piotr Skarga's *Lives of the Saints* in a parenetic and pedagogical context. This context includes showing the pedagogical value of the paper, describing the master-student relationship in the *Lives of the Saints*, which illustrates the examples of pedagogical methods, and presenting the paper from a historical perspective, including motives of its creation.

Methods: An analysis of historical sources (*Lives of the Saints*).

Results: Description of motives which led to creation of *Lives of the Saints* and its role in shaping morality, analysis a master-student relationship based on life of St. Anselm, description of the parenetic and pedagogical ideal following from the paper.

Conclusions: *Lives of the Saints* is a multifunctional text, but most of all a moralizing one. The text was written mainly to promote Catholicism and to deplore Protestants. This fact was important for a historical context. The scientific value of *Lives* is small, but it's extremely valuable in terms of moralizing, parenetic and pedagogical. The paper has features that make it a part of the system of parenetic pedagogy. Authority and references made to the authority constitute the basic pedagogical tool used by the author to show the human ideal. An extremely important thread in the paper, especially from the pedagogical perspective, is the master-student relationship. It shows the importance of the teacher/master role in: a human life, development of faith and motivation in the pursuit of sacredness. Within Catholicism, *Life of the Saints* showed various ways to approach sacredness, which was a parenetic and pedagogical ideal. The paper promoted an individual approach to each person. *Lives of the Saints* had to inspire people to lead a better life.

Keywords: lives of the saints, a parenetic and pedagogical ideal, parenetic, pedagogy, morality, sacredness, master, student.

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

ORCID: 0000-0002-7565-5904

Uniwersytet Szczeciński



(DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.03)

FUNKCJE TOWARZYSTWA NAUKOWEGO

WPROWADZENIE

Nauka jest zbyt poważną sprawą, by powierzyć ją instytucjom, biurokracji i politykom. Jest też zbyt ważna, by zajmować się nią wyłącznie zarobkowo, widzieć w niej jedynie źródło dochodów i funkcje utylitarne. Zajmowanie się nauką tworzy bowiem wiele możliwości zaspokajania potrzeb samorealizacji w polach wykraczających poza problematykę badawczą i formalne, zwykle hierarchiczne relacje. Jest wszak okazją do *convivialité* – okazywania sobie życzliwości, wspólnego świętowania, wspólnego bycia w czasie, biesiadowania oraz do doświadczania *sociabilité* – wzajemności, współdzielenia myśli, idei. Warunki te spełnia towarzystwo naukowe – dobrowolne stowarzyszenie osób zajmujących się nauką, jej tworzeniem i upowszechnianiem. Skupia również osoby zajmujące się nauką nieprofesjonalnie, hobbystycznie, z potrzeby poznania świata, dzielenia się swoimi odkryciami, niekiedy wnoszącymi nowe elementy do profesjonalnie uprawianej nauki. Jednym z przykładów takiej nieprofesjonalnej, wynikającej z pasji aktywności naukowej była działalność Adama Giedrysa, krawca ze Szczecinka, członka Polskiego Towarzystwa Miłośników Astronomii. Można powiedzieć – nic nowego, wszak już na początku XIX wieku do naukowych debat w Warszawie został zaproszony Abraham Stern, zegarmistrz z Hrubieszowa (Kumaniecka, 2003, s. 38).

Towarzystwa naukowe są nierozzerwalnie związane z tkanką społeczną i mają obowiązki wobec społeczeństwa. Są społeczną platformą wymiany, forum, na których członkowie dyskutują pomysły i odkrycia, przyczyniają się do rozwoju nauki w danej dyscyplinie albo w kilku dyscyplinach. Poprzez pisma naukowe, konferencje i seminaria upowszechniane są wyniki badań, podejmowane są palące problemy i wyzwania, które mogą być rozstrzygane poza formalnymi, uczelnianymi procedurami.

Korzyści, jakie niesie w sobie i jakie niesie sobą towarzystwo naukowe, wykraczają jednak poza środowisko specjalistów, poza członków stowarzyszonych oraz miłośników nauki. Poprzez swoje działania jest ono obecne w sferze publicznej, w lokalnym i globalnym życiu obywatelskim. Zabierając głos w ważnych dla ludzkości i dla planety sprawach, członkowie towarzystw naukowych oddziałują na mentalność i emocje szerokich rzesz odbiorców. Nie tylko dzielą się swoimi odkryciami, ale też upowszechniają wiedzę naukową. Nabiera to szczególnego znaczenia w warunkach otwartej przestrzeni informacyjnej za sprawą mediów cyfrowych, wolnego dostępu do najnowszych wyników badań, ale też upowszechnianych herezji i odkryć zasługujących na *ig-noble*. Towarzystwa naukowe stoją na straży wiedzy naukowej, chronią przed populistycznymi „teoriami”.

W tym przeglądowym artykule, posłużyłam się metodą *desk research*, korzystając z rozproszonych źródeł, w tym z publikacji naukowych i na tej podstawie pokrótce przybliżam historię towarzystw naukowych ze szczególnym uwzględnieniem ich tradycji pedagogicznych. Metoda ta umożliwiła wykorzystanie danych opublikowanych w rozprawach i dokumentach, które są dostępne w bibliotekach publicznych i w witrynach internetowych.

W treści przedstawiam kolejno: typy towarzystw naukowych i kryteria ich porządkowania, omawiam specyfikę towarzyskości jako zjawiska społecznego oraz jako cechę charakterystyczną dla tych szczególnych wspólnot. W zakończeniu wskazuję funkcje towarzystw i stowarzyszeń naukowych jako organizacji pozarządowych oraz środowisk generujących odkrycia naukowe i ich upowszechnianie.

KRÓTKA HISTORIA TOWARZYSTW NAUKOWYCH – ŚRODOWISK RESPEKTUJĄCYCH ZASADĘ: *NULLUS IN VERBA* (NIE WIERZ NIKOMU NA SŁOWO)

Mniej lub bardziej formalne grupy miłośników nauki oraz poszczególnych jej gałęzi (dzisiaj zwanych dyscyplinami), osób dyskutujących, spierających się z zachowaniem wzajemnego szacunku i zaufania istniały już w starożytności, ale współczesna postać towarzystw naukowych sięga swoją tradycją czasów oświecenia, gdy w listopadzie 1660 roku – na mocy aktu założycielskiego Karola II – powstało, działające do tej pory, *The Royal Society*. Mimo monarszego patronatu zawsze pozostawało i pozostaje organizacją niezależną od władzy państwowej.

Jak pisał Robert Schofield (1963), od połowy XVII niemal do końca XIX wieku naukowcy częściej korzystali z towarzystw naukowych jako platformy prezentowania i wymiany swoich idei i odkryć aniżeli z formalnych zgromadzeń akademickich w ramach uniwersytetu. Przez niemal dwa stulecia większość biografii naukowców oraz historii odkryć była związana z funkcjonowaniem towarzystw naukowych.

Tradycje stowarzyszeń ludzi ciekawych, podejmujących wspólne działania na rzecz poznawania i – w miarę możliwości – jego ulepszenia (Samsonowicz, 2015, s. 12) mają swoją długą historię. Nie jest moim celem przedstawianie szczegółowej historii towarzystw naukowych, których współcześnie na świecie funkcjonuje trudna do zliczenia ich liczba. Dodam tylko, że największym jest założone we wrześniu 1848 r. *American Association for the Advancement of Science* (AAAS) – amerykańska międzynarodowa organizacja non-profit, która stowarzysza ponad 120 tys. członków.

Jednakże za niezbędne (i dla mnie interesujące) uważam przywołanie tradycji rodzimych towarzystw naukowych. Do takich niewątpliwie należy Towarzystwo Warszawskie Przyjaciół Nauk, wywodzące się z domu Stanisławostwa Sołtyków usytuowanego przy ul. Miodowej, gdzie w latach 1784–1789 *gromadził się na wieczornych zebraniach zastęp uczonych, literatów, poetów, świadków przebrzmiałej epoki stanisławowskiej* (Offmański, 1907, s. 11). *Salony byłego wielkiego podstolego koronnego zasłużyły sobie na określenie „kuźni patriotyzmu i praw człowieka”* (Kumaniecka, 2002, s. 38) i dały początek zawiązaniu w 1800 roku Towarzystwu Warszawskiemu Przyjaciół Nauk, które skupiało uczonych, literatów, osobistości oficjalne oraz osoby, które uznawały siebie za przyjaciół nauk.

Inauguracja odbyła się 16 listopada 1800 r. na Kanonjach pod nr. 85 w domu biskupa Albertrandiego, którego powołano na pierwszego prezesa. Pierwsze posiedzenie publiczne zagajone wspaniałą mową Albertrandiego odbyło się 23 listopada 1800 r. w Sali bibliotecznego gmachu oo. Pijarów przy ulicy Miodowej i tam również aż do roku 1807, [...] było stałe siedlisko grona uczonego (Offmański 1907, s. 12). [...] *Po śmierci biskupa Albertrandiego (ur.1781 zm. 10 sierpnia 1808) najpierw zastępcą, a później przewodniczącym został ks. Stanisław Staszic, mąż zasłużony krajowi, ofiarny na cele publiczne, krzewiący oświatę i umiejętności specjalne* (Offmański, 1907, s. 19).

Towarzystwo stało się środkiem i ośrodkiem podtrzymywania kultury i ożywionego życia naukowego. *Stawiało sobie za cel służyć pracą naukową polskim interesom narodowym. [...] Prace Towarzystwa objęły niemal wszystkie dziedziny naukowe, wyłączono natomiast spod obrad kwestie religijne. Zgodnie z duchem i ideałami oświecenia skupiało ludzi różnych wyznań* (Kumaniecka, 2003, s. 38). Wśród jego członków był między innymi genialny technik i wynalazca *maszyny arytmetycznej do czterech działań i do wyciągania pierwiastków z ułamkami* (Offmański, 1907, s. 36) oraz innych maszyn i urządzeń praktycznego użytku (Kumaniecka, 2003, s. 43), pochodzący z Hrubieszowa samouk Abraham Stern, pradziadek poety Antoniego Słonimskiego.

Jak pisał Henryk Samsonowicz (2015, s. 13) *W następnych dziesięcioleciach powstawały Towarzystwa w wielu polskich miastach. Miały one różne źródła i różne cele i pełniły różnorodne funkcje w kontekstach społecznych i historycznych, w których powstawały i działały.*

TYPY TOWARZYSTW NAUKOWYCH WEDŁUG KRYTERIÓW ICH WYODRĘBNIANIA

Na podstawie bogatej historii towarzystw naukowych można pokusić się o ich typologię. Ze względu na ich wielość i różnorodność przyjmuję następujące kryteria tej typologii: a) przedmiot zainteresowania członków, b) terytorium funkcjonowania oraz c) wielkość, liczebność towarzystwa. W tekście wymieniam typy towarzystw bez wskazywania ich przykładów.

Pierwsze kryterium – przedmiot zainteresowania – pozwala wyodrębnić towarzystwa dyscyplinowe, które zrzeszają członków reprezentujących wybraną dyscyplinę, a niekiedy wręcz subdyscyplinę nauki oraz towarzystwa wielodyscyplinarne, skupiające osoby zajmujące się różnymi dyscyplinami, ale w ramach towarzystwa znajdujące platformę wzajemnej wymiany idei i odkryć. W takich towarzystwach niekiedy tworzone są sekcje skupiające osoby o określonych zainteresowaniach.

Drugim przyjętym przeze mnie kryterium jest terytorium działania towarzystwa. Ze względu na nie można wyróżnić towarzystwa lokalne, regionalne, krajowe, kontynentalne oraz światowe/globalne.

Trzecim kryterium jest wielkość towarzystwa, liczba członków. To kryterium pozwala wyodrębnić towarzystwa wielkie, liczące tysiące członków, średnie – skupiające setki osób oraz małe, których liczebność wynosi od kilkunastu do kilkudziesięciu osób.

Wspólną cechą towarzystw, niezależnie od obszaru działania i wielkości, jest dobrowolność zrzeszania się osób podzielających wspólne wartości i przyjmujących na siebie zobowiązania statutowe oraz bycie przestrzenią realizacji pasji naukowych, łączenia użyteczności z przyjemnością. Członkostwo w towarzystwie naukowym jest źródłem osobistej satysfakcji i przynosi pożytek ludziom, sprzyja znajdowaniu radości z naukowych dokonań i przekładania ich na język społeczności, której jest się członkiem (Mendel, 2013, s. 91).

TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNE NA ZIEMIACH POLSKICH

Tym, co było i jest specyficzne dla tych pozapaństwowych organizacji, jest respektowanie zasady towarzyskości oraz społecznikowska orientacja. Podejmując się przybliżenia ich funkcji, skupiam się – *pro domo sua* – na towarzystwach skupionych wokół spraw oświaty i nauk o wychowaniu. Ich historia jest udokumentowana w licznych publikacjach, wydanych zarówno w okresie ich działalności, jak i współcześnie¹.

¹ Towarzystwom naukowym działającym w XIX i w początkach XX wieku na ziemiach polskich pod zaborami poświęcony jest *Słownik polskich towarzystw naukowych* (t. II) pod redakcją Barbary Sordelowej. Towarzystwom pedagogicznym poświęcone są między innymi prace autorstwa wielu historyków edukacji i myśli pedagogicznej.

Szczegółowa charakterystyka polskich towarzystw pedagogicznych działających w poszczególnych okresach dziejów bazująca na badaniu źródeł przekracza ramy tego artykułu. Dlatego skupiam się tylko na przedstawieniu okoliczności ich powstania i głównych nurtów działalności.

Pierwszym towarzystwem zrzeszającym osoby zaangażowane w podnoszenie poziomu powszechnej oświaty na ziemiach polskich było powstałe w 1848 roku w Poznaniu, z inicjatywy Ewarysta Estkowskiego, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (organizacji tej poświęcone było wystąpienie Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak w czasie plenarnych obrad XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego odbywającego się w Poznaniu w dniach 20–22 września 2022 r.). Na bazie doświadczeń XIX-wiecznego Towarzystwa Pedagogicznego Polskiego oraz Towarzystwa Pedagogicznego im. Ewarysta Estkowskiego w 1937 roku powstało Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne. Nie wdaję się tu w analizę nazw, którą prowadziła Anna Szatkowska (2008), przedstawiając dzieje poznańskiego Towarzystwa w latach 1848–1981 r. Ważne są idee, na których ufundowane są towarzystwa pedagogiczne. Jak pisał Osterloff (1921, s. 18), celem towarzystwa było *obmyślanie środków ku podnoszeniu wychowania młodzieży polskiej, szczególnie po wsiach i miasteczkach*. Jan Hellwig (1998), cytując Józefa Kwiatka, dodawał: *miało być instytutem pedagogicznym z zadaniem organizowania akcji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół elementarnych, aby ci skuteczniej mogli oświecać i wychowywać lud polski...*

Kolejnym ważnym wydarzeniem w dziejach towarzystw naukowych było utworzenie Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie (formalnie 1 stycznia 1868 r., faktycznie we wrześniu 1867 r.). 24 lutego 1868 roku odbył się pierwszy zjazd nauczycieli z całej Galicji. Wśród jego uchwał na pierwszym miejscu umieszczono zapis, że do Towarzystwa Pedagogicznego mają należeć nie tylko nauczyciele szkół średnich i ludowych (obojsza płci), ale także inne osoby sprawą wychowania się zajmujące. Na drugim miejscu znalazł się zapis mówiący, że Towarzystwo ma prawo zakładać filie. *Od zawiązania się Towarzystwa Pedagogicznego uznawano potrzebę wyższego wykształcenia kobiet. [...] Towarzystwo kładło główny nacisk na szerzenie oświaty w jak najszerzych warstwach społeczeństwa. W tym celu urządzane były publiczne odczyty, do których zapraszano pierwszorzędne powagi na polu wychowania. Odczyty naukowe bywały albo ciągle, albo luźne, przeznaczone już to dla kobiet, już to dla ogółu. Na Walnych Zgromadzeniach bywały poruszone sprawy dotyczące przeważnie wychowania i szkolnictwa* (Brzeziński, 1894, s. 6).

31 stycznia 1918 roku prezes Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Józef Piórkiewicz i sekretarz Józef Lubczyński przekazali wieloletniemu posłowi do parlamentu Wiedeńskiego i Sejmu Polskiego Tadeuszowi Regerowi informację o skali zniszczeń szkolnictwa polskiego we Lwowie (Brzeziński, 1894, s. 14).

W ślad za utworzeniem Towarzystwa Pedagogicznego w roku 1884 zostało powołane Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (Chodakowska, 1984,

s. 141–172), a w 1896 roku powstało Polskie Towarzystwo Pedagogiczne na Śląsku Cieszyńskim (Kierski, 1925, s. 406–407).

Ta pobieżna historia wskazuje, że utworzone w 1981 roku Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wywodzi się z bogatej tradycji myśli i działania na rzecz nauki, oświaty i edukacji.

KOMU DO I CZEGO POTRZEBNE SĄ TOWARZYSTWA NAUKOWE. FUNKCJE TOWARZYSTW I STOWARZYSZEŃ NAUKOWYCH

Towarzystwa naukowe wnoszą znaczący wkład w rozwój krajowej i międzynarodowej współpracy naukowej i technologicznej w ramach międzynarodowych związków i stowarzyszeń naukowych. Zajmują się wymianą idei, odkryć naukowych. W Polsce są czwartym członem nauki: obok PAN, uczelni i instytutów resortowych.

Promują współpracę między naukowcami, a w niektórych przypadkach także nieprofesjonalnymi badaczami, amatorami. Jako organizacje pozasystemowe bronią wolności naukowej. Są platformą użycia wolnego słowa, zgłaszania i propagowania nowych idei, niekiedy obrazoburczych, niekiedy heretyckich wobec oficjalnego nurtu.

Sprzyjają pozainstytucjonalnemu realizowaniu pasji, dzielenia się z innymi. Jest to pole i przestrzeń utylitarno-przyjemnościowego tworzenia i upowszechniania nauki (Mendel, 2013, s. 90 i nast.).

Jako organizacje niehierarchiczne tworzą naturalne środowisko wzajemnego uznania, uczenia się, otwierania się na nowe wyzwania, wykorzystywania potencjału wyobraźni swoich członków.

Towarzystwa naukowe prowadzą konferencje, sympozja i kongresy. Mogą nagradzać swoich członków za ich wybitne osiągnięcia lub wysoką aktywność tytułami honorowymi (*fellow*) lub innymi symbolami. Korzystają też z przywileju typowania swoich członków do nagród i wyróżnień poza Towarzystwem. Wydają też rozprawy naukowe i czasopisma.

Realizują funkcje zewnętrzne – wobec otoczenia oraz wewnętrzne, wobec swoich członków i struktur. Do zewnętrznych funkcji zaliczam:

- doradztwo naukowe gremiom społecznym i politycznym, zajmowanie stanowiska wobec inicjatyw społecznych, gospodarczych i politycznych; oddziaływanie na praktykę życia społecznego,
- reagowanie na bieżące sprawy, podejmowanie aktualnych problemów dotyczących różnych dziedzin życia,
- reprezentowanie interesów nauki i naukowców wobec systemu, lokalnej, regionalnej i globalnej polityki naukowej, hegemonicznych, biurokratycznych inicjatyw w zarządzaniu nauką,
- uczestniczenie w realizacji pedagogii publicznych. Odnosi się to nie tylko do naukowych towarzystw pedagogicznych i innych nauk społecznych, ale wobec dynamiki rozwoju nauk ścisłych, przyrodniczych, technicznych

i medycyny konieczne jest realizowanie publicznych pedagogii zorientowanych na problemy klimatyczne, zdrowotne itp. Towarzystwa naukowe inspirują i inicjują działania na rzecz środowisk lokalnych i globalnych, wnoszą nowe elementy do powszechnej edukacji (czasami także formalnej),

- prowadzenie wydawnictw naukowych, w tym wydawanie czasopism.

Jako funkcje wewnętrzne wskazują:

- integrację środowiska specjalistów bez uwzględniania statusu naukowego członków – wspólnota *peers*,
- komunikację między równymi, wzajemne informowanie o aktualnych zagadnieniach i problemach, na jakie natrafia towarzystwo, rozstrzyganie napięć i usuwanie przeszkód w funkcjonowaniu towarzystwa,
- promocję kierunków badań i upowszechnianie nauki poprzez publikacje, seminaria, konferencje i towarzyski mentoring,
- pozyskiwanie grantów i sponsorów dla realizacji statutowych celów,

Realizację tych funkcji gwarantuje samorządność, wewnątrzsterowność wyrażająca się w wypełnianiu zobowiązań statutowych.

Konkludując ten wątek, podkreślam, że towarzystwa naukowe służą swoim członkom, osobom spoza towarzystwa, służą nauce, edukacji, upowszechnianiu odkryć naukowych i realizacji pasji, współpracy i integracji społecznej, korzystaniu z wolności słowa i podejmowaniu nawet najbardziej utopijnych inicjatyw.

Ważną funkcję pełnią też kongresy i zjazdy towarzystw naukowych będące niepowtarzalnymi środowiskami bezpośrednich spotkań, wymiany idei i opinii, a także realizacji towarzyskości.

UWAGI KOŃCOWE

Ten skrótyowy przegląd funkcji towarzystw naukowych, niewyczerpujący podjętej problematyki, służy zwróceniu uwagi na znaczenie dla rozwoju nauki relacji społecznych bazujących na towarzyskości. Towarzyskość jako cecha i towarzystwo jako forma towarzyskich relacji społecznych, a zwłaszcza towarzyskość jako atrybut towarzystwa naukowego są niezbędnymi elementami życia społecznego, istotnymi czynnikami zmiany warunków jednostkowego i zbiorowego życia. Szczególna rola w tym zakresie przypada towarzyskości naukowej i towarzystwom naukowym jako czynnikom spajającym środowiska akademickie i zawodowe, umożliwiającym przekraczanie administracyjnych, biurokratycznych barier oraz upowszechnianiu odkryć naukowych.

Problematyka i dzieje towarzystw naukowych są przykładem oraz dowodem znaczenia i roli towarzyskiego środowiska zintegrowanego wokół ważnych zjawisk, palących problemów bez czekania na biurokratyczne, formalne przyzwolenie na ich podejmowanie. Ponad ćwierćmilenijne tradycje towarzystw naukowych przekonują o trwałości idei towarzyskości w relacjach naukowych niezależnie od tego, że podlegają one przemianom wynikającym z kontekstów ich funkcjonowania. Można powiedzieć, że wraz ze zmieniającymi się warunkami ideowymi,

etnicznymi, technicznymi, ekonomicznymi i medialnymi powstają nowe sposoby realizowania towarzyskości oraz nowe możliwości wykorzystywania jej potencjału. Wraz z użyciem coraz bardziej wyrafinowanych technicznie środków komunikacji poszerzane jest bowiem spektrum treści i form relacji międzyludzkich. Generuje to nowe nadzieje, ale też nowe wyzwania, wobec których stają towarzystwa naukowe, zarówno lokalne, krajowe, regionalne, jak i światowe.

Kończąc ten tekst, dodam, że z towarzyskością w nauce kojarzone są również zachowania zabawne, żarty, dowcipy, będące przedmiotem różnorodnych historii i anegdot. Ilustrują to między innymi opisy spotkań w kawiarni Szkocka we Lwowie (Urbanek, 2014) czy seminarium profesora Gelfanda przedstawione przez Edwarda Frenkla² (2015). Anegdota (ich opowiadanie i słuchanie) są środkiem ożywienia nastroju, wzajemnego zrozumienia, budzenia świadomości wspólnoty. Sprzyjają też podkreśleniu niehierarchiczności i niesformalizowania interakcji. Wprawdzie są to cechy niezbędne zarówno w formalnych zrzeszeniach, jak i nieformalnych grupach towarzyskich, jednakże szczególnego znaczenia nabierają w towarzystwach zrzeszających osoby zainteresowane nauką, zaangażowane w jej tworzenie i dzielące się odkryciami.

BIBLIOGRAFIA

Brzeziński W. (1894), *Historia Lwowskiego Oddziału Towarzystwa Pedagogicznego w 25-letnią rocznicę istnienia*, Lwów: Nakładem Towarzystwa Pedagogicznego.

Chodakowska J. (1984), *Udział Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w walce o polską szkołę średnią w Galicji w latach 1884–1914*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. XXVI.

Frenkel E. (2015), *Miłość i matematyka. Istota ukrytej rzeczywistości*, Warszawa: Wyd. Prószyński i S-ka.

Hellwig J. (1998), *W sto pięćdziesiątą rocznicę powstania Towarzystwa Pedagogicznego Polskiego w Poznaniu*, „Biuletyn Historii Wychowania” (7/8).

Kabacińska-Łuczak K. (2022), *Towarzystwo Pedagogiczne w Poznaniu – powstanie i znaczenie*, referat wygłoszony 21.09.2022 r. na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu, http://www.ptp-pl.org/sites/default/files/pliki/towarzystwo_pedagogiczne_w_poznaniu.pdf (dostęp: 29.09.2022).

Kierski F. (1925), *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. II, Warszawa: Książnica Polska, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych.

Kumaniecka J. (2003) *Saga rodu Słonimskich*, Warszawa: Iskry.

² [Gelfand] miał również skłonność do wygłaszania dowcipów, anegdot i innego rodzaju historii, nierzadko dość zabawnych. Właśnie na jednym ze spotkań usłyszałem dykteryjkę: pijak może nie wiedzieć, która z liczb jest większa, 2/3 czy 3/5, ale bez wahania stwierdzi, że dwie butelki wódki na trzech to lepiej niż trzy butelki na pięciu (Frenkel, 2015, s. 90–91).

Mendel M. (2013), *Gdańskie Towarzystwo Naukowe wobec wyzwań współczesności: w stronę kultury heweliuszowskiej*, w: Z. Kruszewski (red), *Towarzystwa Naukowe w Polsce: dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*, t. 2, Warszawa: PAN.

Offmański M. (1907), *Dzieje Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk (1800–1832)*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.

Osterloff W. (1921), *Ewaryst Estkowski (1820–1856)*, Łódź: Wyd. Ludwik Fiszer.

Samsonowicz H. (2015), *Perspektywy regionalnych towarzystw naukowych w Polsce*, w: Z. Kruszewski (red), *Perspektywy regionalnych towarzystw naukowych w Polsce*, Warszawa: PAN.

Schofield R.E. (1963), *Histories of Scientific Societies: Needs and Opportunities for Research*, „History of Science” No 2(1).

Sordelowa B. (red) (1990), *Słownik polskich towarzystw naukowych. Towarzystwa naukowe i upowszechniające naukę działające w przeszłości na ziemiach polskich*. T. 2./Cz. 1, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Szatkowska A. (2008), „*Biuletyn Poznańskiego Towarzystwa Pedagogicznego*” – odkrywcze wyniki opracowania komputerowego, „Biblioteka” 12 (21), <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/b/article/view/214W> (dostęp: 28.09.2022).

Urbanek M. (2014), *Genialni. Lwowska szkoła matematyczna*, Warszawa: Iskry.

Functions of a scientific society

Summary

Aim: The purpose of this text is to present the specific characteristics of associations, whose activity is focused on education, upbringing, and pedagogy as science. Due to the extensive experience in this field in Poland since the 19th century, as well as the volume of this text, the content presented here does not pretend to be complete.

Methods: The research method used while working on this text is *desc research*, i. e. the use of data contained in publicly available sources.

Results: As a result of the analyses, an overview of the specific functions of the scientific societies with particular references to the Polish Educational Research Association was produced.

Conclusions: Scientific societies are an inseparable link in the dissemination of knowledge, bringing together people interested in science, involved in its creation, and sharing discoveries.

Keywords: scientific society, educational society, sociability, the scientific community, dissemination of science.

PIOTR KOSTYŁO
ORCID: 0000-0002-7484-9766
Kazimierz Wielki University
in Bydgoszcz



(DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.04)

IN SEARCH OF THE IDEA OF A CATHOLIC UNIVERSITY¹

This text is a historical reconstruction of the circumstances surrounding the establishment of the Catholic University of Ireland by John Henry Newman in the 1850s. Although the university functioned for only thirty years and did not gain a permanent place in the history of higher education, the motives behind its founding, the difficulties encountered on its way, and especially the attempts to justify the need for its establishment are still useful and instructive today. Attention to this modest episode in the history of Catholic higher education is needed because of the fundamental dilemma every denominational school needs to face – namely the tension between knowledge acquisition and moral character formation. However, regardless of this reason, the establishment of the university in Dublin would be worth considering for that reason alone as it was when one of the most beautiful books on university education, *The Idea of a University*, was written². This brief return to history will make it possible to understand the main lines of argumentation of *The Idea of a University*, its strengths, and weaknesses in better way.

¹ This article was first published in the monthly publication called *Znak* (11 (606) 2005, pp. 58–78). It was one of the interviews found in the issue entitled *Are Catholic Universities out of date?* After 17 years, I returned to this text, which, I believe, has not lost its relevance. As this text was published in a non-scientific journal in 2005, it could not enter the academic community, it was not discussed or quoted in the pedagogical environment. I believe that its inclusion into academic environment will be beneficial both from the point of view of the history of education and university pedagogy. Having read it once again, I decided that only one change should be introduced: the title of the previously binding *Act on education system* should be replaced with the title of the currently binding act – *the Education Law*. The article has also been supplemented with the bibliography.

² The translation of *The Idea of a University* into the Polish language, prepared by Paweł Mroczkowski, was published in 1990.

THE CATHOLIC UNIVERSITY OF IRELAND

Great Britain in the mid-nineteenth century resembled today's United States in many respects: a world power with a strong economy, a huge global influence, and great political aspirations. As Newman wrote, it *was able to conquer the earth and rule over Catholics* (Newman, 1990, p. 221). From the 16th century, the state religion was Anglicanism, with the monarch as the head of the Church. Other religions, including Roman Catholicism, were legally and socially disadvantaged and their congregations treated as second-class citizens. It was ironically said at the time that Catholics were a mission of Roman priests among Irish dockworkers. One of the manifestations of the defect of non-Anglicans was the effectively enforced prohibition on studying at prestigious English universities, which was related to the student's obligation to take an oath of allegiance to the Anglican doctrine – for non-Anglican youth, such an oath was tantamount to renouncing their own faith. The situation was even worse in Ireland, then under the British rule. This religious defect was combined with political dependence, and the emerging nationalist movement was hostile to everything that was English. Newman was aware that social discrimination against Catholics is caused by absence of education. In *The Idea of a University*, he wrote: *Robbed, oppressed, and thrust aside, Catholics in these islands have not been in a condition for centuries to attempt the sort of education which is necessary for the man of the world, the statesman, the landholder, or the opulent gentleman. [...] The time is come when this moral disability must be removed* (Newman, *The Idea of a University*, Preface).

This change was possible, i.e., thanks to the creation of solid Catholic secondary education, and in the future, the access to higher education institutions for Catholics. In a way, Newman's words echoed what influential British politicians had been saying and doing for a long time. In the spring of 1845, Robert Peel, when pursuing his conciliatory policy towards the Irish, pushed through the Parliament an act to establish in Dublin a secular and non-denominational Royal University of Ireland, Queen's College, which became a counterbalance to the Anglican Trinity College with religious criteria still in force. It was a gesture of goodwill by the British authorities towards Irish Catholics, who until then had been deprived of the opportunity to study at a higher education institution in their country. Not only were Peel's educational reforms focused on the educational emancipation of the Irish, but also continued the wider process of moving away from traditional university education, in which the greatest importance was attached to students' "religious correctness". The University of London, founded in 1827, was a non-denominational institution; similar changes, on Peel's initiative, but after his death, were introduced between 1852–1854 in Oxford, leading to the relaxation and then complete abolition of the requirement of the Anglican religion for students admitted to the university. Let us add that not all the then students and lecturers were as open as the British reformer and the inscriptions *Down with Peel* have been preserved on the walls of some Oxford colleges to date.

The changes in the university system were beneficial to Catholics, which is why so many Irish people welcomed the establishment of the Queen's College. It turned out, however, that the enthusiasm of a significant part of the intellectual elite was not shared by the Catholic hierarchy. Most of the bishops, with the strong support of Pope Pius IX, expressed objections to the possibility of Catholics studying at a non-denominational university. The reason was simple – in their opinion, the so-called mixed and liberal education could prove dangerous to the faith and morals of young Catholics. This danger was supposed to result from the university's non-denominational nature, i.e. a neutral and equal treatment of all religions and an “uncontroversial” approach to faith. Having rejected the British offer, the Catholic bishops turned out to be extremely exclusive. Instead, they initiated a project to establish a Catholic university modelled to resemble the Belgian Louvain. In 1850, the Founding Committee was formed, headed by Cardinal Paul Cullen. Originally, Newman was not taken into consideration as a candidate for the rector of this university. He was only asked to come to Dublin to deliver a few lectures on university education, justifying the need to establish a Catholic university. It was hoped that Newman's erudition and intellectual authority would convince educated Irish Catholics of the idea, especially those who viewed the Queen's College in a favourable manner and were not interested in making contributions to the new project pursued by the Church. Newman accepted the invitation and met with Cardinal Cullen several times regarding this issue. As a result, both parties decided that the best thing for the future university would be to pass the responsibility for its establishment to Newman. Newman's decision was probably influenced by the fact that people talked a lot at that time about the episcopate being prepared for him, and success in establishing the university would probably bring him closer to this dignity.

When facing this task, Newman had to respond to three kinds of expectations. Firstly, there were the expectations of the pro-English part of the Catholic hierarchy in Ireland, with its leader, the already mentioned Cardinal Cullen. The cardinal requested that Newman be firmly in favour of denominational education, and therefore, against the idea of neutral and non-denominational education proposed by the Queen's College. When thinking of a university, Cullen was really thinking of a seminary, expecting similar care in the material selection, a similar profile of lecturers and a similar discipline of studies. Cullen also had another expectation – he wanted Newman to not allow a strong centre of Irish nationalism within the university, which was related to the need to select the right staff, favouring English clergymen or those Irish clergymen who did not oppose the English rule on the Isle. As the future would show, the relationship with Cardinal Cullen proved to be the most difficult aspect of Newman's job. The reason, as Newman himself recalled many years later, was not so much an insurmountable disagreement as to the idea of a university as the cardinal's inherent distrust. According to Newman, the cardinal *makes no one his friend, because he will confide in no body, and be considerate to no body. It was a wonder*

really he did not cook his own dinners, he was so distrustful of everyone (Ker, 1988, p. 461)³. During the period of seven years when Newman was engaged with founding the university, the main problem in his relationship with Cullen was that the cardinal did not respond to his letters and avoided any official declarations and formal commitments, both regarding Newman and the university itself. Newman bitterly noted that Cullen wanted to treat him like a secretary who was told only what was necessary at the time, expecting complete obedience as part of his assignments. It was so frustrating that it was one of the reasons why Newman resigned from his function as rector.

The second type of expectations Newman had to respond to was related to the Irish nationalist movement. For this movement, the most important thing was that the university established by Newman should be an Irish institution, with English influences limited to the minimum. Nationalists did not focus on the issue of denominational and non-denominational nature of education, but on the issue of its national character, they did not see the main threat in a neutral approach to faith, but in a neutral approach to tradition and national identity. In the Irish episcopate, this movement was represented by Oliver MacHale, Archbishop of Tuam. MacHale did not trust Cullen and correctly – considered him a man who disliked the Irish. It seems that this reluctance did not concern the nation as such, but only its liberating aspirations, which, in Cullen's opinion, significantly hindered the dialogue between Rome and London and the possible return of Great Britain to the bosom of the Catholic Church. MacHale distrusted Cullen not only because of his pro-English orientation; he also believed that Cullen was aiming at the complete subordination of the university and depriving other bishops of the possibility of influencing its affairs. So MacHale was accusing Cullen of exactly the same as Newman. However, the nationalists were not defenceless in this situation. Their strength was that they, through a developed network of parishes and zealous lay people, collected the largest sums among poor Irish Catholics for the university's maintenance. In a situation where the small Irish aristocracy did not support the idea of establishing a Catholic university, the entire financial burden of establishing and running the university fell on the shoulders of the poor inhabitants of the island. Let us add that English Catholics, although convinced of the importance of religious education, were not actively involved in supporting the University of Dublin, seeing it as an Irish rather than a Catholic institution. As an Englishman, Newman clearly felt the distrust of MacHale, although the archbishop himself officially supported his candidacy for the position of rector, probably seeing it as a counterbalance to Cullen's influence.

Finally, the third type of expectations that Newman faced was put forward by the opponents of religious education. Anyway, it is difficult to talk about any specific expectations, other than to resign from establishing such a university

³ The factographic report on the founding of the Catholic University in Dublin by J. H. Newman is based herein mainly on the outstanding book by I. Ker.

altogether. According to the representatives of this option, it was necessary to accept the compromise proposals put forward by the British and agree to educate the youth in a non-denominational spirit. Such a formula of higher education would be in line with the formula of education in primary and secondary schools adopted in the Irish Education Act of 1831 and implemented by Minister for Ireland Edward Stanley. According to the act, all children on the island, regardless of their religion, received a government grant for education. Even if this act of “British generosity” was not appreciated by everyone, most of them realized that, from a financial point of view, it was the only way to educate Irish children. The Queen’s College was therefore a logical confirmation of the existing status quo and fully met the needs existing in the country; it would therefore be unjustifiable and financially irresponsible to establish a Catholic university. This resistance also resulted from the conviction that the idea of a religious university is an anachronism and that when such respectable universities as Oxford move away from the idea of denominational education and open up to more and more groups of students, regardless of their religion, it is difficult to find a justification for denominational education. Although this group did not have a decisive voice in the Irish Church, its influence on the further fate of the university was, at least indirectly, significant. As well, its members included mostly educated and wealthy people who could afford to send their sons to the university, and it was they who, as Newman expected, were to become the source of the university’s financial stability. Meanwhile, the Irish aristocracy was more interested in sending their children to study in England or abroad than in Dublin.

Satisfying the expectations of these three groups was possible only by persuading each of them to compromise. The proposal for such a compromise was already outlined in the first lectures given by Newman in Dublin in 1852, and then was addressed to all parties in the course of everyday work on establishing a university.

As for Cardinal Cullen, Newman struggled to persuade him to be more open to the idea of a university as a university of knowledge. By going along with the idea of a religious university, Newman emphasized that university education cannot be identical to seminary education, and students cannot be treated in the same way as seminarians. Cullen, for example, often accused Newman (and informed Rome of his objections) that discipline was too loose among the students, that young boys smoked cigars, went to dances, and rode horses. Is it moral, he used to ask, when they are provided for and depend on poor widows’ contributions? Newman, although far from giving up discipline, pointed out that an element of any education, whether religious or any other, is to acquire certain life skills that determine human culture, and to do this – one needs freedom. Another, much more important, question was related to freedom - to what extent can a Catholic university be free to conduct studies other than theology? What are the limits of academic freedom, research, and inquiry, for example in the field of literature, history, or medicine? This was the most important point – the conviction of the

distrustful cardinal that there was no contradiction between secular and theological disciplines, that faith and reason were not in conflict. Proven examples of education at the best English universities confirm that students' talents can be fully revealed only in an atmosphere of freedom, and the knowledge acquired by them will turn out to be the most creative. There is no contradiction, as Newman argued, between religious education and reasonable freedom.

With regard to MacHale and the Irish nationalists, Newman took a different stance. Bearing in mind that the most difficult thing for them to accept was the presence of Englishmen at the university which reminded them not only of the intellectual but also political dependence of Ireland, Newman tried to offer university positions primarily to Irish clergymen and laymen. This was not always possible due to the lack of suitably qualified candidates, but this trend in Newman's behaviour was clear and consistent. Newman also willingly filled administrative positions at the university with Irishmen. When pursuing this policy, he also wanted to entrust the Irish laity with the management of university's financial issues; he consistently strived for this, postulating the establishment of a three-member committee of lay people responsible for this aspect of university life. Such a committee would not only be in MacHale's favour, since by exercising control over university funds it would remind people who the main university benefactor is, but also in Newman's favour, since it would limit the influence of Cardinal Cullen. Cullen, however, was not going to agree to such a solution and give up control over the university's cash inflows and expenses. He was wary of both this and other Newman's other personnel proposals. Let us add that in an attempt to win over nationalists to the idea of a university, Newman, wherever possible, sought to introduce Irish culture and literature studies into the curriculum.

Finally, towards the third group of opponents who questioned the need for a Catholic university in general, Newman used two tactics. Firstly, he directly called upon the authority of the pope, saying that his will was binding for Catholics and guaranteed that the project was necessary and would be successful. Indeed, Pope Pius IX consistently supported the idea of establishing a Catholic university and was hostile to non-denominational education. However, the argument of obedience was not a strong one, and Newman did not overuse it. Forcing this argument would have to end up in taking up the issue of papal infallibility, which in those days, in view of the growing influence of the ultramontanes and the real possibility of a very broad definition of dogmatic infallibility, would be in Newman's eyes – by all means – undesirable. It seems that Newman realistically assessed the pope's knowledge of the situation in Ireland from the very beginning of the project, but years later he directly noticed that the pope was unaware of this situation and that he probably made a mistake when deciding upon the university. Newman's second, much more persuasive, argument was the concern for the quality of education. Newman knew that if anything could attract the Irish elite to a Catholic university, it would be the high level of studies which had to be comparable to the quality of education at the best universities in England

and on the continent in order to convince parents that it was more profitable to educate young people in Dublin than abroad. Newman, therefore, tried to employ outstanding professors who could attract youth and unite opponents with their authority. A significant part of its personnel came from the Oxford Movement – they were converts who, following Newman's example, in the 1940s switched from the Anglican Church to the Catholic Church. In 1854, Newman hired, e.g., Peter le Page Renouf, the world-renowned Egyptologist about whom Lord Acton said that was the most educated Englishman he knew; and in 1856 he entrusted the Department of English to Thomas Arnold Junior.

The most important question Newman was facing was: How to start? Modestly and gradually, starting with one or two faculties, and then gradually developing? Or maybe on a grand and spectacular scale, creating all faculties with full academic and administrative staff at once? Newman himself favoured the first possibility. In his opinion, it was more reasonable, if for no other reason as it did not slow down the whole undertaking. Opening a university with a number of faculties would have to involve a long fund-raising process and ultimately result in further delays. Finally, the university was opened in November 1854 with a group of excellent professors and a handful of students. In 1856, Newman appeared at the synod of Irish bishops, presenting further faculties of the university's development. He demanded among other things that the ties between the university and secondary schools be strengthened and students for new difficult state examinations in the field of engineering, civil service and colonial functions in India be prepared. He especially called for creating a medical faculty, which was supposed to become the best medical school in the city. His further plans included the opening of an archaeological institute and an observatory. Newman's plans gained the full approval of the bishops, the rules of university operation and the budget for the next three years were approved. It was a period of Newman's particular satisfaction with his work. In a sense, he was creating a Catholic Oxford in Dublin, not the Oxford that was liberalizing and departing from religious criteria at the same time, but the one he remembered from his youth – full of deep knowledge and religious fervour, where the issues of faith and morality aroused genuine interest of students and lecturers. The only difference was that the university in Dublin was Catholic, while Oxford was Anglican.

Newman's enthusiasm quickly collided with the fundamental problem faced by the young university – too few candidates for studies. In mid-1856, only ninety-six students were enrolled. Neither the Americans nor the English, who had been counted on, showed up – the wealthy Irish kept sending their sons abroad. Moreover, as for the Irish, Newman suspected that, in addition to poverty, which objectively inhibited the influx of young people to the university, there were other reasons, especially the inherent aversion and suspicion of many Irish bishops and clergymen towards science. *They think* – he wrote – *that then only Ireland will become again the Isle of Saints, when it has a population of peasants ruled over by a patriotic priesthood patriarchally* (Ker, p. 442–443). To improve the

situation, Newman sought to create scholarship funds, but this solution could not fundamentally change the status quo. The reason why the university attracted so few applicants was also the fact that it was not authorised to confer academic titles. Newman repeatedly applied to the education authorities for such permissions, but each time he was refused and met rejection. He was explained to that while the university remained denominational, he could not expect any authorizations like these. Newman tried to circumvent this difficulty by seeking possibilities of affiliating the university with an already existing and fully-fledged university; he also considered moving the Faculty of Humanities to England. These attempts, however, ended in failure. There were other difficulties as well. Newman never held the full-time post of rector and always shared his time between Dublin and Birmingham, where he led the oratory. With each year he felt more tired. His long periods of absence from the university increasingly annoyed Cardinal Cullen and may have been the reason why Newman's candidacy for bishop was blocked.

In 1857, Newman, tired of six years of work, wrote an official letter to the bishops and decided to resign from the position of rector. For some time both sides tried to find any *modus vivendi*, but eventually it became clear that the Irish had to fend for themselves. Never did the university reach the level that Newman had wanted: to its very end it struggled with financial difficulties, was not accredited, and above all, did not attract students. It functioned until 1883, when it was taken over by the Jesuits and renamed the University College.

This modest episode would probably have gone unnoticed if not for Newman's series of lectures on the idea of a university. Nine lectures, five of which were given as a kind of introduction to the project, and the next four were written "on the way", became a permanent part of a philosophical and pedagogical reflection on higher education. The first lecture was given on May 10, 1852. As Newman was preaching, he was growing gradually more convinced that he was gaining attention of his audience for the presented idea. Newman gave a total number of five lectures in May and June 1852, in which he outlined the assumptions of university education. He prepared the next four lectures later, but never had the opportunity to deliver them in Ireland. In November 1852 the whole piece was completed and compiled into one volume, and the book was published in February 1853. Although, from a literary point of view Newman greatly appreciated those lectures, from an intellectual point of view – he was frustrated. As he wrote himself, he felt *like a navigator on a strange sea, who is out of sight of land, is surprised by night, and has to trust mainly to the rules and instruments of his science for reaching the port* (Newman, *The Idea of a University*, Discourse 9).

Today, it is difficult to imagine a discussion on the essence of university education without the reference to Newman's text, *it is impossible not to refer to it when one wants to say anything about the university* (Stróżewski, 1992, p. 7). However, when reading *The Idea of a University*, one should remember about the context in which it was created. In his lectures, Newman conducts two parallel implicative debates, arguing on the one hand with Cardinal Cullen, and on the other

– with those Irish intellectuals who were opposed to religious education. These debates do overlap, interpenetrate, influence each other and, above all, clash with each other, giving the impression that their intention is to exclude each other. On the one hand, Newman defends university education, and on the other hand, he shows its weaknesses. On the one hand, he opposes all the attempts to limit the freedom of scientific research, and on the other hand he proves that the knowledge that results from this research cannot become the man's ultimate goal. This “fight on two fronts” is the most important feature of *The Idea of a University*. Without being aware of it, it is impossible to understand the message of the entire book. It is interesting that Newman was not asked by the Irish bishops to provide such a broad reflection on university education, but only to justify the need to establish a Catholic university. He was not expected to consider the general idea of a university, but only to reject the concept of non-denominational education in a firm manner. It was this task he had been assigned and he was only accountable for. So we can say that “the second front”, the default debate with Cardinal Cullen, was created by Newman himself, that it was necessary not for the bishops, but for him to convey a message to listeners and readers that could counterbalance the message of “the first front” and convince them that the idea of a Catholic university in its basic features does not oppose to the idea of a university in general, that religious education and non-denominational education are based on the same foundations – respect for knowledge and the pursuit of truth. Newman was obedient to the bishops, but he also wanted to teach them something, he fulfilled his commitment, but at the same time he said much more. However, was this ambitious task of conducting two, to some extent, parallel and intellectually mutually exclusive debates possible to accomplish? This is an important question, as when reading *The Idea of a University*, one can get the impression that none of the debates was completed. The praise of university education stops at the point where we would expect the sincere pursuit of knowledge to be recognized as an end in itself, a vocation independent of all external influences. But Newman fails to say that. Nor does he say that university education is secondary to moral character formation, and that what really matters is a god-fearing and conscientious life, not a scientific inquiry, which could in fact be dispensed with. No debate is therefore completed in the sense that no final conclusions are drawn from it. Is this a weakness of Newman's text? In the dispute between Cardinal Cullen and the opponents of religious education, should Newman, in line with the Irish bishops' expectations, proclaim a clear cardinals' victory? Or maybe the essence of a Catholic university lies precisely in this fragile balance between freedom of scientific inquiry and concern for the moral formation of students? But what would this balance consist of?

By addressing Cardinal Cullen implicatively, Newman outlines a vision of university education in which knowledge is studied for its own sake, and truth is the ultimate reward for the scholar's and student's efforts. University education is understood as the practice of liberated reason, which examines connections between

the facts rather than the facts themselves. For a scientific activity to be effective, it must be autonomous: the university does not allow any bias, even bias resulting from the best intentions. When studying scientific issues, we must be free from utilitarian considerations, i.e., we must not ask what benefits we will get out of it – in fact, the benefit is the study itself, it expands the horizons of our mind and makes us become philosophers in the most general sense. Newman sums it up this way: *In fact, the purpose of university education is not to acquire some amount of knowledge needed to practice a profession, but to develop a lifelong thinking habit characterized by freedom, fair judgment, calmness and moderation of reaction, wisdom; [...] what arises is what in one of the earlier lectures I allowed myself to call the habit of philosophical thinking* (Stróżewski, 1992, p. 182).

This is what distinguishes university from vocational schools, which educate professionals competent in one field of knowledge or practice. It is this part of Newman's argument that contemporary authors praising the university most often refer to. Among others, Kazimierz Twardowski and Sergiusz Hessen spoke in the same spirit, and today Władysław Stróżewski and Jerzy Brzeziński repeat it (Twardowski, 1933, chapter 3; Hessen, 1997, p. 382; Stróżewski, 1992, p. 7; Brzeziński, 1994, p. 26). Official documents on university education, such as the Bologna Declaration or the Erfurt Declaration also share these arguments. One might say that modern advocates of university repeat what Newman wanted to say to Cardinal Cullen. Perhaps no one has emphasized the beauty of education for the sake of education more than Newman – education as an intellectual adventure. In this sense, Newman's text is timeless and no one who wants to deal with the issue of university education can skip it.

This argument, however, does not exhaust the problem of *The Idea of a University*. Newman addressed his words not only to Cardinal Cullen, but also to opponents of denomination education; when he took up the office of rector, his intention was not to establish any university – but to establish a Catholic university. By justifying the sense of founding such a university, Newman put forward the thesis that university knowledge is not and cannot be the ultimate goal of a man, that despite its beauty and nobility, it must be subject to an order of a different kind, the sources of which do not stem from the intellect, but from faith. Newman places university knowledge on the throne, but does not crown it, because it is not sovereign; it does not have the last word. Newman seems to say that man's ultimate vocation is not to contemplate knowledge, but to contemplate God. Therefore, a man should be more concerned with the preservation of the moral order than with the pursuit of the truth. What is the conclusion? The best way of intellectual development is to study at a Catholic university, because this is the only guarantee that in the course of gaining knowledge and expanding one's own mental horizons a young person will not get lost and will not lose the moral signpost that will surely lead him to salvation and redemption. This part of Newman's argument is not taken up with the same enthusiasm today as the part quoted above. On the contrary, it is pushed to the margin, as it does not fit into the general image of a university

as a place where science is practiced free of all influences, including church influences. Paradoxically, the main subject of *The Idea of a University*, which is the defence of religious education, finds little recognition in the eyes of university people. Meanwhile, it is this part of the argument that seems to be the most interesting, and certainly arouses the most controversy today.

Newman wrote that the university *still has the office of intellectual education; but the Church steadies it in the performance of that office* (Newman, *The Idea of a University*, Preface). Regardless of whether the university operates within church structures or outside them, its basic task is the same – intellectual education of young people studying there. However, a Catholic university has the advantage over a non-Catholic university – it calms the excited intellect of its students. In other words, Newman believes that intellectual education conducted under the Church auspices is better as it is safer. What danger does it prevent? Generally, it is about the attitude that Newman calls in many places the usurpation of reason. He wrote about it both in *The Idea of a University* and in other texts. In the fourth sermon of the collection of fifteen *University sermons*, entitled *Usurpations of reason*, the following passage is found: *In this day, then, we see a very extensive development of an usurpation which has been preparing, with more or less of open avowal, for some centuries, – the usurpation of Reason in morals and religion. In the first years of its growth it professed to respect the bounds of justice and sobriety: it was little in its own eyes; but getting strength, it was lifted up; and casting down all that is called God, or worshipped, it took its seat in the temple of God, as His representative* (Newman, *The Usurpations of Reason*, par. 15).

The usurpation of reason involves undertaking intellectual investigations where it is necessary to accept the pronouncements of the Church authority in obedience. Newman believes that not everything can be discussed – that there are such truths that must be accepted in faith and acknowledged even when they cannot be understood and explained. A non-denominational university does not have the tools to equip students with such attitudes, hence it often happens that young people enter the areas reserved for faith and try to reason in matters that should not be reasoned about. Being unable to understand one truth or another, they fall into doubt and depart from the faith entirely. A Catholic University, on the contrary, makes sure that the truths of faith are carefully passed on to young people studying there. Newman suggests that the university catholicity is a kind of “firewall” that prevents students from content that turns out to be attractive to their reason but may prove disastrous to their faith and morals. Let’s say that today this argument, very clear in the mid-nineteenth century as an expression of Christianity’s defence against the attacks of Enlightenment intellectuals, seems a bit anachronistic. The atmosphere of contemporary intellectual life, and therefore also the debates held at universities, do not, in any way, remind of a deadly battle in which faith and reason stand against each other. The issue of the relationship between faith and reason is touched upon at universities exceptionally, certainly not

as a subject of controversy, but rather as a topic of works on the history of philosophy and theology. The time when the university was a place of struggle against religion has irretrievably passed. The reconciliation between faith and reason was the result of many causes, which do not need to be discussed now. What is important is the realization that the basic danger that Newman warned students going to a non-Catholic university against no longer exists today. But it is not just about protecting a young man from the dangers of an unbridled mind. Newman says something more – namely that the immediate goal of a Catholic university is not science, art, professional skills, knowledge of literature, access to authentic knowledge, but some profit. What kind of profit? Spiritual flourishing and the possibility of better fulfilment of life tasks, liberation in the spiritual and social dimension at the same time. The meaning of what Newman says comes down to the assumption that a university should take responsibility not only for broadening the student's mental horizons, but also moral life. A non-denomination university fails to do this, as it remains neutral towards the moral values professed by its students. For the authorities of such a university, it does not matter whether the student is a Catholic, a Protestant, a Jehovah's Witness, or an atheist. As long as the student respects state law and the university's internal law, he/she can study without restrictions. Newman challenges this point of view, by saying that by limiting to the transmission of knowledge and neglecting issues of morality and faith, the best thing a non-denominational university can achieve is to form a gentleman. The description of a gentleman and his contrast with a man of faith is one of the most striking and most quoted passages in *The Idea of a University*. Newman wrote: *It is well to be a gentlemen, it is well to have a cultivated intellect, a delicate taste, a candid, equitable, dispassionate mind, a noble and courteous bearing in the conduct of life; – these are the connatural qualities of a large knowledge; they are the objects of a University; I am advocating, I shall illustrate and insist upon them; but still, I repeat, they are no guarantee for sanctity or even for conscientiousness, they may attach to the man of the world, to the profligate, to the heartless, – pleasant, alas, and attractive as he shows when decked out in them* (Newman, *The Idea of a University*, Discourse 5).

While drawing this picture, and especially when recalling the figure of an educated and dissolute man at the same time, Newman had before his eyes the figure of Edward Gibbon, a British historian, the author of an extremely popular history of ancient Rome. His genius went hand in hand with disbelief and a dissolute lifestyle. Moreover, Newman mentioned Gibbon later in the book using his name, similarly as he did in his other books, e.g., in the aforementioned *University sermons*, where Voltaire appeared alongside Gibbon in the same context. Newman argues that if we leave university education to secular colleges, it is uncertain that people like Gibbon and Voltaire, intelligent and brilliant, yet demoralized and cynical about the truths of faith, will not leave them. The answer to this part of Newman's argument is not as obvious as the answer to his postulate concerning the usurpation of reason. In fact, we touch here the very essence of religious

education – care for the acquisition of knowledge not at the expense of spiritual life. Newman makes it clear – and I think all modern supporters of religious education will acknowledge this – that the key thing in the education of young people is the formation of their character in accordance with the values of the religion they practice and professes. Intellectual development is only a part of this process and cannot dominate it. The consequence of this assumption is the recognition that in a situation of conflict between the sphere of knowledge and the sphere of morality, the primacy is vested in the latter. In practice, this means that one should then submit one's intellect to the judgments of the Church's authority and, if necessary, either withdraw from the conducted research or not undertake it at all. It can therefore be said that religious education ultimately comes down to the question of obedience. This obedience does not need to be a bad thing – it is often a natural attitude of the religious mind, so obvious to a young man that is not felt or experienced as any ailment. It cannot be presumed that the tension between the acquisition of knowledge and the expectation of the Church is constant; on the contrary – it seems that it appears exceptionally. Nevertheless, Newman expects a denominational college to guard and protect its students against various forms of religious and moral “derailment” in a conflict situation.

One cannot avoid the impression that Newman's argument on this point is rather superficial. It is based on the assumption that non-denominational universities will educate Gibbons and Voltaires, while denominational universities will educate righteous and conscientious people. Apart from the question of whether we need graduates like Gibbon and Voltaire, let our attention be directed to the fact that Newman is extremely exclusivist in his reasoning, applies righteous character traits and religious faith only to the Catholic Church, not taking account of the fact that there is a huge mass of believers outside the Catholic Church, as well as other noble and righteous people who do not identify themselves with any faith and religion. Certainly, when Newman wrote these words, many such people were leaving the Anglican Trinity College or the non-denominational Queen's College. The belief that only Catholic formation can result in a good Christian and conscientious person is an intellectual abuse. Newman is justified by the historical context in which these words were written. It is important to realize that in the mid-nineteenth century the Catholic Church was still fighting the principle of freedom of conscience. In the encyclical *Quanta cura* of 1864, Pope Pius IX wrote of many who, *from which totally false idea of social government they do not fear to foster that erroneous opinion, most fatal in its effects on the Catholic Church and the salvation of souls, called by Our Predecessor, Gregory XVI, an “insanity,” that “liberty of conscience and worship is each man's personal right, which ought to be legally proclaimed and asserted in every rightly constituted society* (Pius IX, *QUANTA CURA* | *O błędach modernizmu*).

Today, these rights and privileges are formulated and promulgated in the laws of democratic societies, being a constitutional guarantee and declaration of freedom of both believers and non-believers. One of the expressions of this guarantee

includes non-denominational universities, independent and autonomous from the Church authority. Because they are non-denominational, do they remain blind to the moral dimension of educating young people? Certainly not. No reasonable person will argue that university education, and in fact – all education, should be isolated from the spiritual development of a man. For example, Zbigniew Kwieciński, who wrote about pedagogical studies, pointed out: *Therefore, educational studies as research, education of pedagogues and teachers are not only mastering a specific canon of knowledge and a scientific method appropriate for a given academic discipline, [...] but are also its constant crossing at the same time, they are the way to wisdom and ethics, i.e. to independent understanding of the world, discovering another man and helping him/her in resolving the most important moral dilemmas* (Kwieciński, 2000, p. 266).

Does this description bear any resemblance to that of the gentleman in *The Idea of a University*? It is easy to notice that people's moral attitudes result from very different sources – neither belonging to Church guarantees nobility, nor remaining outside of it degrades anyone morally. The exclusivism so strongly present in Newman's text belongs to the history of the Church, similarly as the conviction that there is no salvation outside Church. Today's communities, including university communities, are deeply ethical without being formally Catholic. The universal principles of ethics, to which basic acts of state law refer, such as the Polish law on education, prove that non-denominational education is not morally unstable. However, if the concern for the students' moral formation has been experienced by every university, then the question should be asked about the contemporary justification for establishing Catholic universities. Newman's arguments seem to be of little use here.

BIBLIOGRAPHY

Brzeziński J. (1994), *Rozważania o uniwersytecie*, in: ed. J. Brzeziński i L. Witkowski, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, translated by: A. Zieleńczyk, Warszawa: „Żak”.

Ker I. (1988), *John Henry Newman. A Biography*, Oxford: Oxford University Press.

Kwieciński Z. (2000), *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn: „Edytor”.

Newman J. H. (1852), *The Idea of a University*, <https://www.newmanreader.org/works/idea/#contents> (access: 30.01.2023).

Newman J. H. (1871), *The Usurpations of Reason*, in: *Oxford University Sermons*, Newman Reader – Oxford University Sermons.

Pius IX, *QUANTA CURA | O błędach modernizmu*, <https://www.ekai.pl/dokumenty/encyklika-quanta-cura/> (access: 30.01.2023).

Stróżewski W. (1992), *O idei uniwersytetu*, in: tenże, *W kręgu wartości*, Kraków: „Znak”.

Twardowski K. (1933), *O dostojęństwie Uniwersytetu*, chapter 3, Poznań: Uniwersytet Poznański.

„Znak” 2005 nr 606 (11).

In search of the idea of a Catholic university

Summary

Aim: The author hereof pursued two goals. In the first part, the history of founding a Catholic university in Dublin in the mid-nineteenth century by John Henry Newman was presented, while in the second part the author presented two key issues taken up by Newman in his well-known and respected work entitled *The Idea of a University* – the question of the value of, firstly, liberal education and, secondly, denominational education.

Methods: The methods used by the author are situated in the field of the history and philosophy of education. The historical dimension is the reconstruction of the facts accompanying Newman’s activity in Dublin, while the philosophical dimension – the analysis of selected threads of the paper entitled: *The Idea of a University* and the reflection on their relevance in modern times.

Results: As a result of the conducted research, the complexity of the social and religious situation in which the English clergyman operated, as well as the strengths and weaknesses of the arguments included in above-mentioned paper were clearly revealed.

Keywords: a Catholic university, *The Idea of a University*, liberal education, denominational education.

DOROTA GRABOWSKA-PIEŃKOSZ

ORCID: 0000-0003-1704-626X

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu



(DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.05)

HISTORIA WYCHOWANIA W TWÓRCZOŚCI I DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ JADWIGI LECHICKIEJ (1895–1965) W OKRESIE TORUŃSKIM

ROZWAŻANIA WSTĘPNE



Jadwiga Lechicka (1895–1965)

Fot. <http://kobietytorunia.pl/?p=362>

Artykuł wpisuje się w początki kształtowania się akademickiej historii wychowania w powstałym po II wojnie światowej Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Stanowi propozycję uzupełnienia dotychczasowych publikacji poświęconych środowisku historyków oświaty i wychowania na toruńskiej uczelni (Falkowska, Grabowska-Pieńkosz, 2018; Falkowska, Grabowska-Pieńkosz, 2017; Szulakiewicz, 2007). Do grona tych osób należy zaliczyć Jadwigę Lechicką, ze względu na

prowadzoną działalność naukową i dydaktyczną. W kręgu jej zainteresowań naukowych można wskazać kilka zasadniczych obszarów: historia nowożytna Polski i powszechna, opracowanie podręczników dla szkół średnich oraz studia nad problematyką dydaktyki i historii oświaty. Jednak z uwagi na tytułowe zagadnienie analizie poddano przede wszystkim jej twórczość i działalność dydaktyczną w zakresie historii wychowania, której najwięcej miejsca poświęciła w trakcie pracy w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Celem zaprezentowania tego zagadnienia zapoznano się z materiałami znajdującymi się w Archiwum

UMK, głównie aktami osobowymi i habilitacyjnymi, a także spuścizną Jadwigi Lechickiej¹. Ponadto informacje pozyskano ze wspomnień pośmiertnych przygotowanych przez toruńskich badaczy – Jerzego Wojtowicza i Andrzeja Tomczaka, a także biogramów znajdujących się w opracowaniach słownikowych, m.in. *Polskim Słowniku Biograficznym*, *Słowniku biograficznym polskiej historii wychowania* czy *Toruńskim Słowniku Biograficznym*.

DROGA EDUKACYJNO-ZAWODOWA

Jadwiga Lechicka urodziła się 16 października 1895 roku w Krukienicach k. Mościsk (obecnie Ukraina, obwód lwowski) w rodzinie nauczycielsko-rolniczej². Jej ojciec, Andrzej Lechicki, był nauczycielem muzyki, zaś matka – Franciszka z Kuderewiczów – pochodziła z rodziny inteligenckiej. Posiadali sześcioro dzieci, z czego czworo związało się z zawodem nauczycielskim³. Lechicka szkołę powszechną ukończyła w Samborze, a następnie w 1911 roku rozpoczęła naukę w miejscowym Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim, którą ukończyła w 1914 roku. Rok później z powodzeniem złożyła egzamin dojrzałości, tzw. maturę seminaryjną, która uprawniała ją do pracy w szkołach ludowych z językiem wykładowym polskim i ruskim (AUMK, SJL c, sygn. 309/98/26).

Chcąc kontynuować naukę na poziomie wyższym, w 1918 roku zdała egzamin maturalny w IV Państwowym Gimnazjum Męskim we Lwowie, a następnie rozpoczęła studia historyczne na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jana Kazimierza (AUMK, SJL b, sygn. 309/98/26). Warto nadmienić, że dopiero od roku akademickiego 1897/1898 i 1900/1901 wiedeńskie ministerstwo wyraziło zgodę na przyjęcie studentek na Wydział Filozoficzny i Wydział Lekarski Uniwersytetu Lwowskiego. Jeśli chciały studiować na pełnych prawach, a nie jedynie jako studentki nadzwyczajne lub hospitantki, to musiały spełniać trzy zasadnicze kryteria, a mianowicie posiadać obywatelstwo austriackie, mieć ukończony 18 rok życia oraz świadectwo dojrzałości potwierdzające ukończenie państwowego gimnazjum krajowego lub zagranicznego uznanego za równorzędne

¹ Spuścizna Jadwigi Lechickiej zawiera 39 teczek. Są to głównie rękopisy i maszynopisy prac, które ukazały się w czasie pracy na UMK, materiały biograficzne i warsztatowe, a także dokumentujące Jej działalność naukową i społeczno-oświatową. Dostępna jest również praca magisterska autorstwa Barbary Balcerowicz pt. *Jadwiga Lechicka bio-bibliograficzna*, przygotowana na seminarium dr. Bogdana Ryszewskiego.

² Zasadniczo w publikacjach poświęconych J. Lechickiej badacze przyjmują, że urodziła się w 1898 r., z wyjątkiem W. Piasek (2020, s. 60) oraz J. Suchmiel (2000, s. 188), natomiast w materiałach dostępnych w Archiwum UMK pojawia się wiele rozbieżności. Na dokumentach urzędowych (zwłaszcza z okresu przedwojennego) widnieje data urodzenia 1895 r., zaś Lechicka w kwestionariuszach osobowych i życiorysach z okresu pracy na UMK zazwyczaj wpisywała 1898 r., chociaż w dwóch przypadkach w kwestionariuszach pojawiają się daty 1897 i 1896 r.

³ W kwestionariuszach osobowych w ramach zatrudnienia na UMK Lechicka zamieściła informacje jedynie o czwórce rodzeństwa. Brat Mieczysław, z wykształcenia filolog, znalazł zatrudnienie w szkole średniej, siostra Maria była kierowniczką szkoły powszechnej w Krukienicach, Janina została zatrudniona jako nauczycielka w mieście Sądowa Wisznia k. Mościsk, zaś Stanisława uczyła w szkole średniej.

(Suchmiel, 2000, s. 51, 53)⁴. Lechicka po ukończeniu pierwszego roku studiów została zatrudniona początkowo na stanowisku młodszej, a później starszej asystentki w Katedrze Historii Nowożytniej UJK (*Skład Uniwersytetu*, 1924, s. 36)⁵. Wówczas tą jednostką naukową kierował wybitny historyk Adam Szelaḡowski (1873–1961) (Maternicki, 2011, s. 616–619), który – ze względu na odrębność i oryginalność zainteresowań naukowych – wywarł ogromny wpływ na kształtującą się osobowość młodej adeptki nauk humanistycznych. Oceniając jego warsztat pracy naukowej, Lechicka pisała: *znawstwo wielu różnych epok, charakterystyczne i wszechstronne łączenie dziejów polskich z powszechnymi, podejmowanie tematów do tej pory nie opracowywanych przez innych autorów, jak np. wprowadzenie elementów z dziejów ogólnych cywilizacji i dyplomacji, oraz zagadnień społeczno-gospodarczych, a także umiejętne wiązanie dziejów Polski z powszechnymi* (Lechicka, 1962a, s. 284). Z perspektywy dalszej działalności naukowej można przypuszczać, że był to dla Lechickiej okres kluczowy, rzutujący na zainteresowania oraz zakres i sposób prowadzenia badań naukowych. Zresztą jak sama stwierdziła: [...] *profesor udzielał wyjaśnień naukowych i wprowadzał niejako w procedury i mechanizm badanego procesu, dawał sam przykładowe wszechstronne, całkowite analizy źródeł i dokumentów, rzeczą zaś adiunkta i studentów było na innych aktach i dokumentach pracę taką już samodzielnie kontynuować* (Lechicka, 1962a, s. 285–286). Pod kierunkiem Szelaḡowskiego ukończyła studia historyczne, uzyskując w 1924 roku stopień doktora filozofii na podstawie pracy pt. *Pisma polityczne z czasów przedostatniego bezkrólewia*, zrecenzowanej przez Szelaḡowskiego i Stanisława Zakrzewskiego. W skróconej wersji praca ukazała się w „Kwartalniku Historycznym” 1927 (Pisulińska, 2016, s. 600). Jednak Lechicka nie ograniczyła się wyłącznie do zdobywania wiedzy historycznej, ponieważ w latach 1924–1928 zdecydowała się studiować geografię z geologią, które z powodzeniem ukończyła. Ponadto umiejętnie łączyła studia z pracą zawodową, w latach 1920–1929 pracując też w Prywatnym Gimnazjum Źeńskim im. Zofii Strzałkowskiej we Lwowie. Można przypuszczać, że dla niej było to ważne źródło zarobkowania, a zarazem jedyny sposób utrzymania, ponieważ po śmierci rodziców (w 1916 r. zmarł jej ojciec, zaś 5 lat później matka) nie wspominała o jakimkolwiek zabezpieczeniu finansowym. W placówce założonej

⁴ Uzyskanie świadectwa dojrzałości przez dziewczęta było utrudnione ze względu na brak państwowych szkół średnich żeńskich. Popularne wówczas w Galicji seminaria nauczycielskie były uważane za „wyższe” szkoły, ale dawały przygotowanie zawodowe, a nie do studiów uniwersyteckich. Rozwiązaniem w tej sytuacji były prywatne szkoły żeńskie, w których edukacja była płatna, co stanowiło barierę dla wielu kobiet (Czajacka, 1990; Meissner, 1999; Dormus, 2015, s. 23–39; D. Grabowska-Pieńkosz, 2019, s. 101–114).

⁵ Jej nazwisko widnieje w wykazie pracowników Katedry Historii Nowożytniej UJK jedynie do roku akademickiego 1924/1925. W kolejnych sprawozdaniach nie pojawia się, a na stanowisku młodszego asystenta zatrudniono Zygmunta Zboruckiego (*Skład Uniwersytetu*, 1924, s. 52). Natomiast J. Serczyk (1971, s. 596) i A. Tomczak (1966, s. 144) informują, że na stanowisku asystentki pracowała do 1926 r., zaś W. Piasek (2020, s. 63) przyjął, że w roku akademickim 1925/1926 tej funkcji nie pełniła. Z kolei w kwestionariuszach osobowych i życiorysach z okresu pracy na UMK Lechicka podaje, że na UJK pracowała do 1929 r. Jednak ze względu na fakt, że na wniosek Senatu Akademickiego UJK otrzymała stypendium z Funduszu Kultury Narodowej na rok 1928/1929, można przyjąć, że pracowała na stanowisku asystentki do 1929 r.

przez Z. Strzałkowską prowadziła zajęcia z historii, zaś historii i geografii nauczała w seminarium nauczycielskim, które funkcjonowało w budynku gimnazjum. Warto też nadmienić, że w 1928 roku z powodzeniem złożyła egzaminy przed Państwową Komisją Egzaminacyjną we Lwowie dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich, uzyskując w ten sposób pełne kwalifikacje w zakresie nauczania geografii z geologią w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich (AUMK, SJL a, sygn. 309/98/26, k. 4; *Sprawozdanie Zakładu*, 1926, s. 63, 98; *Sprawozdanie Zakładu*, 1927, s. 40, 53).

Dostrzegając możliwości rozwoju naukowego, a przede wszystkim mając nadzieję na uzyskanie habilitacji, Lechicka – na wniosek Senatu Akademickiego Uniwersytetu Jana Kazimierza – otrzymała na rok 1928/1929 stypendium Funduszu Kultury Narodowej (AUMK, AOJL h, sygn. K-11/22, k. 59; *Pierwsze sprawozdanie*, 1931, s. 91)⁶. Instytucja ta została utworzona z inicjatywy Józefa Piłsudskiego w 1928 roku, aby *zapewnić nauce polskiej stały dostęp młodych sił, odpowiednio przygotowanych do samodzielnej pracy naukowej, naukowo-pedagogicznej i do objęcia w przyszłości katedr w uczelniach wyższych lub innych stanowisk, wymagających naukowego przygotowania* (*Pierwsze sprawozdanie*, 1931, s. 59–60). Stypendium było przeznaczone na prowadzenie działalności naukowej za granicą lub w kraju. Lechicka skorzystała z tej pierwszej opcji, celem *pogłębienia swej wiedzy, zbierania materiałów do samodzielnych prac, poznania nowych metod i technik badania* (*Pierwsze sprawozdanie*, 1931, s. 60). Prowadziła szeroko zakrojone badania archiwalne w takich miastach europejskich, jak: Paryż, Nancy, Luneville, Drezno, Wiedeń i Gdańsk. Pozyskane materiały wykorzystywała do przygotowania monografii o Stanisławie Leszczyńskim, która miała być podstawą do uzyskania habilitacji. Proces ten znacznie się wydłużył, ponieważ w trakcie powstania warszawskiego spłonął maszynopis publikacji. Trzeba też wspomnieć, że podczas pobytu w Paryżu Lechicka nawiązała kontakt z kółkiem młodych uczonych wówczas tam przebywających, a mianowicie historykiem literatury Zygmuntem Szwejkowskim (1894–1978), historykiem, badaczem XVIII wieku Janem Dihmem (1902–1965), historykiem, archiwistą Marianem Friedbergiem (1902–1969) i językoznawcą Witoldem Doroszewskim (1899–1976) (Tomczak, 1966, s. 144).

Po powrocie ze stypendium zamieszkała w Łodzi i w roku szkolnym 1930/1931 została powołana przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na stanowisko wizytatorki Okręgu Szkolnego Łódzkiego. Niektóre szkoły funkcjonowały na niskim poziomie, dlatego było to *pole do popisu dla młodej, energicznej i oświeconej pani wizytator, pełnej zapału i wiary we własną pracę* (AUMK, AOJL c, sygn. K-11/22). Po dwóch latach obowiązki te pełniła w Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego. Jednak we wrześniu

⁶ W materiałach archiwalnych Lechicka podaje, że stypendium otrzymała w roku 1929/1930 (AUMK, AOJL b, sygn. K-11/22, k. 82). Można przypuszczać, że z powodu obowiązków zawodowych wynikających z pracy w gimnazjum otrzymane na rok 1928/1929 stypendium zrealizowała w roku następnym.

1936 roku decyzją ministra Wojciecha Świątosławskiego została zwolniona z powierzonych jej dotychczas zadań i powróciła do działalności nauczycielskiej, która w opinii późniejszego jej współpracownika, pedagoga i filozofa Kazimierza Sośnickiego *dawała jej większe możliwości pracy naukowej niż praca w administracji szkolnej* (AUMK, APiHJL a, sygn. WH-33/12, k. 89)⁷. Następnie z dniem 1 września 1937 roku została przeniesiona do Państwowego Gimnazjum im. J. Lelewela w Warszawie, gdzie do wybuchu wojny nauczala historii i geografii⁸. Nie pracowała w pełnym wymiarze, ponieważ z uwagi na prowadzenie badań naukowych i przygotowanie podręcznika historii dla liceów ogólnokształcących uzyskała zniżkę godzin (AUMK, APiHJL e, sygn. WH-33/12, k. 12; AUMK, AOJL h, sygn. K-11/22, k. 74, 83)⁹. Kiedy wybuchła II wojna światowa, Lechicka przystąpiła do Komitetu Szkolnego zajmującego się organizowaniem tajnego nauczania na poziomie szkolnictwa średniego i wyższego na terenie Warszawy. W swoim mieszkaniu przy ul. Rakowieckiej prowadziła zajęcia dla kompletów gimnazjalnych i licealnych, a także organizowała tzw. Sobótki, gromadzące wiele zasłużonych osób ze środowiska naukowego. W tego rodzaju spotkaniach, odbywających się co dwa tygodnie w sobotę, uczestniczyły osoby zasłużone dla polskiej nauki i kultury. Bywały na nich m.in.: historyczka i działaczka społeczna Łucja Charewiczowa (1897–1943), pisarka, publicystka, tłumaczka Irena Krzywicka (1899–1994), historyk Józef Feldman (1899–1946), historyk, dyplomata Stanisław Kętrzyński (1876–1950), historyk, działacz polityczny Ludwik Kolankowski (1882–1956), historyk, mediewista Tadeusz Manteuffel (1902–1970), historyk państwa i prawa Zygmunt Wojciechowski (1900–1955) (Szulakiewicz, 2008, s. 460). Można też nadmienić, że w późniejszym okresie Lechicka podczas różnych spotkań opowiadała o rozmaitych szczegółach z ich życia zawodowego, towarzyskiego czy rodzinnego, co po latach wspominał jej bliski współpracownik historyk J. Wojtowicz (1995, s. 376). Jak podkreślił: *Była w tym zakresie nieprzebraną kopalnią wiedzy. Poznawaliśmy w ten sposób ludzi nauki nie od strony oficjalnej, ale jakby prywatnej, znanej tylko najbliższym*. Jednak po upadku powstania warszawskiego zmuszona była zaprzestać potajemnej działalności naukowej i dydaktycznej, ponieważ została wywieziona na roboty do Niemiec.

⁷ Jednak Lechicka podkreśliła, że została zwolniona ze stanowiska wizytatorki nie z powodu braku zaangażowania w wykonywaną pracę, lecz w wyniku zatargu z MWRiOP (AUMK, AOJL a, sygn. K-11/22, k. 92).

⁸ J. Serczyk napisał, że Lechicka w latach 1936–1939 uczyła historii i geografii w gimnazjach im. Lelewela i im. Słowackiego w Warszawie (Serczyk, 1971, s. 598). Nie można się zgodzić ze stwierdzeniem, że była nauczycielką w Państwowym Gimnazjum im. J. Słowackiego, ponieważ jej nazwisko nie pojawia się w wykazie nauczycieli pracujących w okresie II RP, lecz w kontekście pracy na stanowisku wizytatorki w latach 1933–1937 (Kasperowiczowa, 1986, s. 139).

⁹ Lechicka zajmowała się opracowaniem materiałów pozyskanych z kwerend zagranicznych na temat Stanisława Leszczyńskiego oraz przygotowaniem podręcznika historii dla licealistów. Z dwóch pierwszych tomów (*Dzieje starożytne i średniowieczne*) szkoły korzystały do 1939 r., zaś kolejne dwa (*Nowożytne i Nowoczesne Dzieje*) skończyła latem 1939 r., jednak nie dotarły one do szkół, uległy zniszczeniu. Ocalał jeden egzemplarz, który przedłożyła do oceny dorobku habilitacyjnego.

Kontakty naukowe, jakie Lechicka nawiązała w czasie wojny, miały duży wpływ na rozwój jej drogi zawodowej po zakończeniu działań zbrojnych. Zresztą kiedy w 1945 roku powróciła do kraju, to kontynuowała karierę akademicką. Krótco pracowała na stanowisku adiunkta w Katedrze Historii Polski Nowożytnej na Uniwersytecie Łódzkim, prowadząc zajęcia z historii i dydaktyki historii. Wówczas wspomnianą katedrą kierował historyk i działacz polityczny Ludwik Kolankowski, który w 1945 roku został powołany na stanowisko rektora formułującego się uniwersytetu w Toruniu. Złożył Lechickiej propozycję pracy w nowej jednostce naukowej, która została przez nią zaakceptowana.

Od 1946 roku związała się z UMK, prowadząc aż do śmierci działalność naukowo-dydaktyczną. W 1947 roku z powodzeniem przebiegła procedura habilitacyjna z zakresu dydaktyki historii i historii nowożytnej, lecz stopień docenta Lechicka otrzymała dopiero w 1951 roku, tzn. po zatwierdzeniu uchwały Rady Wydziału Humanistycznego UMK przez Ministerstwo Szkół Wyższych i Nauki¹⁰. Z kolei 6 lat później przyznano jej tytuł profesora nadzwyczajnego, a zarazem objęła kierownictwo Zakładu Historii Powszechnej XVI–XVIII wieku funkcjonującego w ramach Katedry Historii Polski i Powszechnej XVI–XVIII wieku, zaś po odejściu z pracy, od 1962 roku, pełniła funkcję kierownika tej katedry. Dyrekcja Instytutu uzasadniając tę decyzję, doceniła jej dotychczasowe osiągnięcia naukowo-dydaktyczne, bo jak napisano: *Prof. Dr Lechicka jest najstarszym stopniem samodzielnym kierownikiem nauki przy wspomnianej katedrze, wykazuje dużą aktywność naukową i dydaktyczną* (AUMK, AOJL e, sygn. K-11/22, k. 160). Następnie w 1954 roku powierzono Jej funkcję prodziekana Wydziału Humanistycznego UMK, a następnie, w latach 1956–1958, pełniła obowiązki dziekana wspomnianej jednostki naukowej. Warto zaznaczyć, że po dzień dzisiejszy jest to jedyna kobieta, której w historii wydziału powierzono tego rodzaju stanowisko. Wyrazem uznania dla jej wieloletniej, bogatej i różnorodnej działalności jest Złota Odznaka Związku Nauczycielstwa Polskiego, będąca najwyższym wyróżnieniem przyznawanym za szczególne osiągnięcia w działalności związkowej, społecznej, oświatowej i naukowej. Ponadto za sumienną pracę zawodową J. Lechicka dostała nagrody na UJK, UŁ i dwa razy na UMK. Natomiast krótko przed śmiercią została odznaczona Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski. Zmarła po długiej chorobie 20 kwietnia 1965 roku w szpitalu w Chełmży (koło Torunia). Pochowana została w grobowcu rodzinnym w Jarosławiu (AUMK, AOJL a, sygn. K-11/22, k. 71; J. Serczyk, 1971, s. 597; Galon, 1965, s. 15).

¹⁰ W 1946 r. została powołana Komisja Habilitacyjna w składzie: Kazimierz Hartleb, Kazimierz Sośnicki, Ryszard Mienicki oraz dziekan Konrad Górski celem przeprowadzenia habilitacji J. Lechickiej z zakresu dydaktyki historii i historii nowożytnej. 7 maja 1947 r. podczas posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego UMK zaprezentowane zostały recenzje przygotowane przez: K. Hartleba, K. Sośnickiego, R. Mienickiego i Bronisława Włodarskiego, zaś tydzień później odbyło się kolokwium i wykład habilitacyjny (AUMK, AOJL f, sygn. K-11/22, k. 27; AUMK, AOJL g, sygn. K-11/22, k. 28 i 29).

ZAANGAŻOWANIE W PRACĘ SPOŁECZNO-OŚWIATOWE

Prezentując biografię Lechickiej, nie sposób pominąć jej niezwykle bogatej aktywności społecznej i oświatowej. Wyrazem zainteresowania J. Lechickiej sprawami środowiska pedagogicznego było zaangażowanie w działalność jednej z największych organizacji związkowych w II Rzeczypospolitej – założonego w lutym 1919 roku Związku Zawodowego Nauczycielstwa Szkół Średnich. W lipcu 1930 roku ZZNSŚ połączył się ze Związkiem Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, tworząc wspólnie powszechnie znaną organizację o ogólnokrajowym zasięgu działania, czyli Związek Nauczycielstwa Polskiego. W ramach ZNP Lechicka aktywnie działała aż do wybuchu wojny, zaś po jej zakończeniu kolejno przyczyniła się do powstania oddziału ZNP w Łodzi, a następnie w Toruniu (AUMK, SJL, sygn. 309/98/22). Trzeba też wspomnieć, że Lechicka poza aktywnością na rzecz środowiska pedagogicznego duży nacisk kładła na rozwój organizacji młodzieżowych w szkołach. Jako przykład można podać jej zaangażowanie w zakładanie szkolnych drużyn ZHP oraz nawiązanie współpracy z powstałą w 1932 roku sanacyjną Organizacją Pracy Obywatelskiej Młodzieży „Straż Przednia”. Organizacja ta zajmowała się krzewieniem idei wychowania patriotycznego wśród młodzieży szkół średnich (Lechicka, Uklejska, 1935, s. 169–175; Król, 2019, s. 139–154).

Warty uwagi jest również udział Lechickiej w pracach polskich organizacji naukowych. W czasie wojny brała udział w poufnych posiedzeniach Towarzystwa Miłośników Historii, którego powstanie we wrześniu 1939 roku w swoim mieszkaniu zainicjował prezes S. Kętrzyński. Odbywały się one w każdy trzeci czwartek miesiąca, z wyjątkiem miesięcy letnich, zaś liczba uczestników nie mogła przekroczyć dwunastu osób. Jak wspominał uczestnik tych spotkań Aleksander Gieysztor (1997, s. 74), *Referowano i dyskutowano to co powstało tuż przed wojną, i to co znajdowało się na warsztacie. Była w tym myśl Prezesa, żeby ten warsztat indywidualny nie rdzewiał, również wobec młodych, którzy parę razy przedstawiali [...] swoje prace doktorskie*. Kolejno trzeba też wspomnieć o uczestnictwie Lechickiej w pracach Towarzystwa Naukowego Lwowskiego oraz Polskiego Towarzystwa Historycznego gromadzącego w swych szeregach polskich historyków, zawodowo zajmujących się przeszłością, jak i miłośników historii. Szczególną aktywność przejawiała w ramach Oddziału Łódzkiego PTH, m.in. w latach 1932–1934 była członkiem zarządu, a później uczestniczyła w jego reaktywowaniu po wojnie. Ponadto brała udział w założeniu Toruńskiego Oddziału PTH, a następnie przewodniczyła pracom sekcji zajmującej się dydaktyką historii. W latach 1952–1962 kierowała pracami Sekcji Dydaktyki Uniwersyteckiej, a wcześniej (1947–1950) – Sekcji Dydaktycznej i Upowszechniania Wiedzy Historycznej, występując jako wykładowca w powszechnych wykładach uniwersyteckich, również poza Toruniem. Trzeba też nadmienić, że zasiadała w zarządzie Toruńskiego Oddziału PTH, pełniąc przez dwie kadencje (1959–1961) funkcję I wiceprezesa (Zielińska, 2011, s. 171–172, 161–162). Poza tym pod egidą wspomnianej

organizacji Lechicka zorganizowała Stowarzyszenie Absolwentów Historii UMK (AUMK, SJP, sygn. 309/98/20, k. 31–41). Trzeba też nadmienić, że w latach 1946–1965 była członkiem Towarzystwa Naukowego w Toruniu, angażując się od 1947 r. w prace Komisji Historycznej na Wydziale I TNT. W ramach tej organizacji od 1950 roku należała do Komitetu Redakcyjnego czasopisma naukowego wydawanego przez TNT – „Zapiski Towarzystwa Naukowego w Toruniu” (od 1955 r. „Zapiski Historyczne”), zaś później pełniła obowiązki przewodniczącej Komitetu Redakcyjnego „Prac Popularnonaukowych” (Serczyk, 1978, s. 30, 131, 171; Pakulski, 1978, s. 171). Zasiadała również w Radzie Redakcyjnej „Wiadomości Historycznych” w latach 1962–1963.

W bogatej działalności społeczno-oświatowej na uwagę zasługuje zaangażowanie Lechickiej na rzecz kobiet. Już w czasie studiów zaangażowana była w prace organizacji samopomocowej o charakterze międzyuczelnianym – Koła Studentek przy Uniwersytecie Jana Kazimierza, pełniąc w latach 1922–1925 funkcję przewodniczącej. Jako członek Zarządu we współpracy z Jadwigą Czudowską, Stanisławą Jakubowską i Anną Zakrzewską zrealizowała plan budowy domu akademickiego dla studentek przy ul. Torosiewicza, który do użytku został oddany w 1928 roku (AUMK, AOJL a, sygn. K-11/22, k. 72, 75; *Academia Militans*, 2017, s. 220). We Lwowie nawiązała również współpracę z powstałym w 1926 roku Polskim Stowarzyszeniem Kobiet z Wyższym Wykształceniem¹¹, którego zadaniem było *zrzeszenie kobiet z dyplomami szkół akademickich dla obrony ich interesów, a w szczególności tworzenie warunków, ułatwiających pracę naukową i umożliwiających kontakt intelektualny między kobietami różnych narodowości (Polskie Stowarzyszenie, 1936, s. 15–16)*. Lechicka w latach 1928–1929 pełniła funkcję przewodniczącej lwowskiego oddziału (*Polskie Stowarzyszenie, 1936, s. 53*). Natomiast szerszą działalność w ramach tej organizacji rozwinęła w późniejszym okresie. W trakcie pracy na Uniwersytecie Łódzkim przyczyniła się do reaktywowania miejscowego oddziału Polskiego Stowarzyszenia Kobiet z Wyższym Wykształceniem. Podobnie postąpiła po przybyciu do Torunia, gdzie założyła nową filię, która funkcjonowała do 1948 roku (AUMK, SJP, sygn. 309/98/28, k. 2-3)¹². Warto też wspomnieć, że podczas naukowego pobytu we Francji Lechicka nawiązała kontakty z Międzynarodowym Ruchem Kobiectym, m.in. spotkała się z Marią Curie-Skłodowską. Ponadto zaangażowana była w działalność powstałej w 1927 r. Rady

¹¹ Organizacja było częścią powstałej w 1919 r. Międzynarodowej Federacji Kobiet z Uniwersyteckim Wykształceniem (International Federation of University Women), która stawiała sobie za cel *nawiązanie przyjaznych stosunków między kobietami z wyższym wykształceniem całego świata, rozbudzenie wzajemnych sympatii między narodami, popieranie interesów kobiet i zachęcenie do koleżeńkiej współpracy (Polskie Stowarzyszenie, 1936, s. 9; Wierzbicka, 2009, s. 153–175)*. Oddział we Lwowie powstał dzięki porozumieniu, jakie z Zarządem Głównym Polskiego Stowarzyszenia Kobiet z Wyższym Wykształceniem w Warszawie nawiązała Janina Syrniewska, która w 1926 r. przystąpiła do organizowania jednostki na terenie Lwowa.

¹² Powodem likwidacji Polskiego Stowarzyszenia Kobiet z Wyższym Wykształceniem była zbieżność celów i zadań statutowych z najbardziej masową organizacją kobiecą w PRL – Społeczno-Obywatelską Ligą Kobiet działającą w latach 1945–1989 (od 1949 r. Liga Kobiet, zaś od 1982 r. – Liga Kobiet Polskich) (Drozdowska, 2020, s. 176–193).

Naukowej Wychowania Fizycznego (organu doradczego Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przynależenia Wojskowego), której działalność przyczyniała się do *wzrostu roli kobiet w walce o prawa uczestnictwa w aktywności fizycznej, głównie w działalności sportowej* (Drozdek-Małołepsza, 2014, s. 239; Drozdek-Małołepsza, 2007, s. 35–42).

HISTORIA WYCHOWANIA W TWÓRCZOŚCI J. LECHICKIEJ

Równoległe z pracami zawodowymi i społeczno-oświatowymi Lechicka prowadziła badania naukowe w zakresie historii nowożytnej¹³, dydaktyki historii¹⁴, ruchu naukowego kobiecego w Polsce¹⁵ oraz historii oświaty, pogłębione licznymi kwerendami archiwalno-bibliotecznymi zarówno w zagranicznych, jak i polskich bibliotekach i archiwach. Spośród tak bogatego dorobku naukowego analizie poddano jej publikacje z zakresu historii wychowania, a tą problematyką zajmowała się głównie w okresie pracy na toruńskiej uczelni¹⁶. Niewątpliwie na uwagę zasługują monografie naukowe: *Z zagadnień Oświecenia na Pomorzu* (Toruń 1957), *Józef Wybicki – życie i twórczość* (Toruń 1962) oraz obszerny wybór źródeł, tj. *Źródła do dziejów Akademii Chełmińskiej (1386–1815)* (Wrocław 1963). Trzeba też wspomnieć o artykułach opublikowanych w pracy zbiorowej *Historia wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy, zaś na łamach czasopism ukazały się: *Stosunki Uniwersytetu Krakowskiego z Akademią Chełmińską* („Zapiski Historyczne” 1964, t. 29, z. 2) oraz *Wybicki i Komisja Edukacji Narodowej* („Zapiski Towarzystwa Naukowego w Toruniu” 1949, t. 15). Analizując dorobek J. Lechickiej w zakresie historii wychowania, nie sposób pominąć przygotowanych przez nią prac, które nie ukazały się drukiem. Do tej

¹³ Wśród jej prac historycznych należy wymienić: *Absolutyzm we Francji*, Warszawa 1948; *Spory gospodarcze polsko-gdańskie w drugiej połowie XVIII wieku*, „Zapiski TNT” 1948; *Stronnictwa polityczne i opozycja litewska w latach 1725–1736*, Lwów 1935. W 1951 r. nakładem Towarzystwa Naukowego Toruńskiego ukazała się monografia pt. *Rola dziejowa Stanisława Leszczyńskiego oraz wybór jego pism*, będąca zaledwie streszczeniem dwutomowego rękopisu o S. Leszczyńskim, którego Lechicka nie zdążyła opublikować przed wojną, a który w czasie powstania warszawskiego uległ zniszczeniu. Trzeba też wspomnieć, że podczas II wojny światowej Lechicka napisała i złożyła na ręce wydawcy Z. Wojciechowskiego obszerną dwutomową pracę pt. *Polska w latach od 1370–1506*, która miała zostać opublikowana przez Wydawnictwo Wiedzy o Polsce, jednak również została zniszczona w czasie powstania warszawskiego (AUMK, APIHJL d, sygn. WH-33/12, k. 24).

¹⁴ Na uwagę zasługuje książka napisana wspólnie z Marią Uklejską: *Szkola w życiu codziennym: spostrzeżenia i refleksje*, Warszawa 1935 oraz *Polska dydaktyka historii w latach 1925–1937*, Łódź 1937, a także kilka artykułów poświęconych tej tematyce: *Znaczenie historii w nauce i nauczaniu*, w: *Księga Kuratorium Szkolnego w Łodzi*, Łódź 1931; *Wychowawcze znaczenie geografii i nauki o Polsce współczesnej*, Łódź 1932; *W sprawie wyników nauczania historii w klasie I gimn.*, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” 1934, z. 1; *O trzech stopniach kształcenia historycznego*, „Wiadomości Historyczne” 1957/1958 (AUMK, APIHJL c, sygn. WH-33/12, k. 95).

¹⁵ Lechicka uczestnicząc w pracach lwowskiego oddziału Polskiego Stowarzyszenia Kobiet z Wyższym Wykształceniem, zaangażowana była w przygotowanie następujących prac: *Bibliografia piśmiennictwa kobiet polskich 1918–1928*, zestawiała E. Kurkowa, Lwów 1929 oraz *Materiały do bibliografii piśmiennictwa kobiet polskich (do roku 1929): nauki matematyczno-przyrodnicze i nauki stosowane*, red. M. Loriowa, Lwów 1934 (Nowosielska, 2017, s. 123).

¹⁶ Jedynie w II RP opublikowała artykuł (Lechicka, 1930), w którym opisała genezę, przebieg oraz wpływ, jaki wywołał powszechny strajk szkolny w Królestwie Polskim w 1905 r. na młodzież galicyjską.

kategorii należą dwa teksty: *Hugo Kollątaj w świetle dotychczasowych badań* oraz *Kuźnica Kollątajowska i Komisja Edukacji Narodowej*.

Z szerokim odbiorem naukowym spotkały się badania prowadzone przez Lechicką nad sytuacją kultury i oświaty na Pomorzu w okresie oświecenia. Ich rezultatem były dwie prace: *Z zagadnień Oświecenia na Pomorzu* (Toruń 1957) oraz *Źródła do dziejów Akademii Chełmińskiej (1386–1815)* (Wrocław 1963), która to pozycja ukazała się jako II tom w ramach serii Archiwum Dziejów Oświaty, redagowanej przez Ł. Kurdybachę. Pierwsza z wymienionych wypełniła pewną lukę w historiografii tego regionu, ponieważ odnosząc się do ówczesnych badań, autorka zaznaczyła: *zarówno tradycyjna nauka niemiecka, jak i tradycyjna nauka polska nie wyodrębniły dziejów specjalnych tego okresu z całokształtu ich historii, wskutek czego brak szczegółowej analizy i opisu różnych dziedzin życia w epoce Oświecenia na Pomorzu* (Lechicka, 1957, s. 7). Kwestie dotyczące rozkwitu oświaty na Pomorzu we wspomnianym okresie zaprezentowała na tle warunków społeczno-gospodarczych i kulturalnych panujących na tym obszarze. Ukazała wpływ reformacji na szkoły ludowe i średnie, a następnie związki szkolnictwa pomorskiego z Komisją Edukacji Narodowej, poddając analizie nowe programy, przedmioty i podręczniki szkolne. Opisała również proces germanizacji szkół pomorskich oraz postawę ludności polskiej wobec polityki rządu pruskiego.

Z kolei ta druga publikacja to obszerne zestawienie źródeł archiwalnych nad dziejami Akademii Chełmińskiej, zawierająca materiały w językach łacińskim, niemieckim i polskim, która pomyślana została jako punkt wyjścia do systematycznych badań nad tą problematyką. Lechicka z przyczyn zdrowotnych nie zdołała napisać monografii tej najważniejszej i najznamienitszej uczelni pomorskiej w czasach I Rzeczypospolitej, a jedynie opublikowała w czasopiśmie „Zapiski Historyczne” (1964, z. 2) artykuł pt. *Stosunki Uniwersytetu Krakowskiego z Akademią Chełmińską*. W charakterystyce tego zagadnienia wyodrębniła trzy okresy, a mianowicie czas panowania Krzyżaków nad Chełmnom, kiedy uniwersytet krakowski dążył do objęcia opieką i patronatem Akademii Chełmińskiej, następnie ukazała zacieśnianie stosunków z Akademią Krakowską po wyzwoleniu Chełmna (1466 r.) aż do roku 1755. Z kolei w trzecim okresie zwróciła uwagę na bliską współpracę między tymi dwiema instytucjami, ponieważ Akademia Chełmińska została przekształcona w kolonię Uniwersytetu Krakowskiego, który stworzył rozwiniętą i uzależnioną od siebie sieć szkolną. W sumie Lechicka zaprezentowała długotrwały proces opiekowania się przez uniwersytet z Krakowa *jego młodszą północno-wschodnią siostrzycą – Akademią Chełmińską*, począwszy od jej utworzenia w 1386 aż do 1779, czyli przejścia Chełmna przez władze pruskie (po I rozbiórce Polski).

Interesująca pod względem badawczym okazała się współpraca Lechickiej z Pracownią Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk, ponieważ zaowocowała przygotowaniem jednego z rozdziałów (*Kultura i szkolnictwo w czasach saskich*) do I tomu pracy, która po dzień dzisiejszy stanowi obowiązkową pozycję w programach kształcenia przyszłych pedagogów, a mianowicie *Historii wychowania*

pod redakcją Ł. Kurdybacy (Grabowska-Pieńkosz, Falkowska, 2020, s. 95–109). W opracowanym zagadnieniu autorka przybliżyła uwarunkowania kulturowe i sytuację szkolnictwa w czasach największego upadku wszelkich dziedzin życia ówczesnej Rzeczypospolitej, a mianowicie w epoce saskiej. Odniosła się do poziomu kształcenia w szkołach średnich przeznaczonych dla dzieci szlacheckich i ich stosunku do edukacji, a także pozostających pod wpływem duchowieństwa szkół parafialnych i szkół wyższych, opartych na przestarzałych programach, oderwanych od potrzeb ówczesnego życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Z kolei w wyniku współpracy nawiązanej z komitetem redakcyjnym *Polskiego Słownika Biograficznego* Lechicka razem ze Stanisławem Tyncem (Szulakiewicz, 2022, s. 39–61) przygotowała biogram pastora protestanckiego, lektora języka polskiego w Toruniu Krzysztofa Haberkanta (1704–1776), który został opublikowany w t. IX *PSB* (Wrocław–Warszawa–Kraków, 1960–1961).

Spośród jej dorobku naukowego na uwagę zasługuje opracowanie działalności i twórczości pisarza i polityka Józefa Wybickiego (1747–1822), powszechnie najbardziej znanego jako autora słów polskiego hymnu narodowego – *Mazurka Dąbrowskiego*. Podjęła się próby zaprezentowania nie tylko jego działalności patriotycznej, reformatorskiej i publicystycznej, ale też zasług na polu edukacji. W tym kontekście ukazała go przede wszystkim jako generalnego wizytatora Akademii Wileńskiej i szkół jej podległych w okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej, a później w okresie Księstwa Warszawskiego, kiedy współpracował z Izbą Edukacyjną. Lechicka (1962b, s. 112) uznała go za wybitnego pedagoga, ponieważ jego działalność w tym obszarze była [...] *dowodem, utrwalającym wysuwaną przez niego samego tezę o istnieniu ścisłego związku pomiędzy reformą ustrojowo-społeczną w kraju, a ruchem pedagogiczno-oświatowym w drugiej połowie XVIII i na początku XIX stulecia*. Ponadto doceniła Wybickiego za podejmowanie w twórczości pisarskiej i działalności społeczno-politycznej zagadnień oświatowo-pedagogicznych i ich umiejętne łączenie z najważniejszymi problemami pojawiającymi się w kraju. Warto też wspomnieć, że zanim została wydana ta publikacja, to Lechicka w 1949 roku na łamach czasopisma „Zapiski TNT” opublikowała artykuł pt. *Wybicki i Komisja Edukacji Narodowej*, w którym ukazała działalność autora słów polskiego hymnu jako wizytatora zarówno Uniwersytetu Wileńskiego, jak i szkół mu podlegających, bo – jak stwierdziła – *działający na tyłu odcinkach życia narodowego, do głównych twórców reformy oświatowej nie należał, był tylko jej ogniwem wykonawczym jako ów wizytator szkół, najpierw wschodnich, potem zachodnich [...]* (Lechicka, 1949, s. 170). Wiele uwagi poświęciła jego zaangażowaniu w reformowanie szkolnictwa elementarnego, nie pomijając w tej kwestii roli nauczyciela oraz wychowania dzieci i młodzieży.

Warte przybliżenia są również wyniki badań Lechickiej prowadzonych nad działalnością księdza, polityka, reformatora szkolnictwa, pisarza i filozofa – Hugo Kołłątaja (1750–1812) oraz osób z nim współpracujących. Zaowocowały one przygotowaniem dwóch tekstów znajdujących się w spuściźnie archiwalnej. Pierwszy pt. *Hugo Kołłątaj w świetle dotychczasowych badań* napisała z okazji

dwusetnej rocznicy urodzin wspomianej postaci. Lechicka chciała przypomnieć współczesnym badaczom doniosłość jego działalności, który – jak podkreśliła – *życie swe i siły zużytkował na to, by ratować niepodległość przy równoczesnym przekształcaniu na państwo nowego typu* (AUMK SJL, sygn. 309/98/2, k. 1). Odniosła się do opinii na temat realizowanych przez niego różnych aktywności, w szczególności w zakresie reformowania polskiego systemu szkolnego. Analizie poddała również przygotowane przez niego prace z zakresu oświaty i wychowania, wskazując zarazem na potrzebę prowadzenia dalszych badań nad jego działalnością pedagogiczną, polityczną czy społeczną. Z kolei drugi materiał opracowany przez Lechicką poświęcony został *Kuźnicy Kollatajowskiej i Komisji Edukacji Narodowej*. W zaprezentowanym konspekcie tej monografii na posiedzeniu Zespołu Katedr Historycznych na Wydziale Humanistycznym UMK (AUMK, AOJL b, sygn. K-11/22, k. 84) autorka zwróciła uwagę na występowanie dwóch nurtów w działalności KEN – z jednej strony postępowego, nowatorskiego, otwartego na realizowanie nowych projektów dotyczących wychowania i wykształcenia człowieka, a z drugiej zachowawczego, dążącego do połowicznych reform. W jej przekonaniu *Tylko ludzie o najbardziej postępowych poglądach, którzy z czasem przeprowadzą główne reformy w kraju przyspieszając w ten sposób narodziny kapitalizmu, rozpoczynają rewolucyjną swoją działalność społeczną na niwie pedagogicznej w Komisji Edukacyjnej oraz w jej najbardziej znanych agendach* (AUMK, SJL, sygn. 309/98/2, k. 37). Poza krótką charakterystyką genezy myśli postępowej w Polsce przed utworzeniem KEN oraz przybliżeniem podstawowych zadań tej pierwszej w Europie państwowej, świeckiej władzy szkolnej, Lechicka zaprezentowała działalność pedagogiczną twórcy późniejszej Kuźnicy i jej członków – Ksawerego Dmochowskiego, Franciszka Jezierskiego, a także osób ideologicznie związanych z tą grupą, czyli Jana Śniadeckiego, Antoniego Popławskiego i Józefa Wybickiego. Nie zgodziła się z badaczami, którzy przypisywali główne zasługi w zakresie reformy oświaty tylko członkom KEN, ponieważ w jej przekonaniu *najważniejszych przemian oraz największego wysiłku dokonali późniejsi członkowie Kuźnicy oraz ideowi przyjaciele, bądź to w charakterze twórców programów nauczania, bądź członków Towarzystwa dla Ksiąg Elementarnych, bądź wreszcie w charakterze wizytatorów i kontrolujących wielką reformę* (AUMK, SJL, sygn. 309/98/2, k. 37). W ten sposób Lechicka chciała zwrócić uwagę nie tylko na całość działalności oświatowo-pedagogicznej samej Komisji i Kuźnicy, jako dwóch wzajemnie uzupełniających się grup, ale i czołowych działaczy, którzy pracowali na rzecz polskiej oświaty i kultury. Najogólniej można stwierdzić, że problematyka przygotowanych przez Lechicką publikacji z zakresu historii oświaty dotyczyła przede wszystkim okresu oświecenia, a jednocześnie zainteresowania kierowała w stronę regionu pomorskiego. Warto też przytoczyć opinie jej współpracowników, które odnoszą się do całości działalności naukowej. Na przykład K. Sośnicki w przygotowanej ocenie dorobku naukowego do postępowania habilitacyjnego podkreślił, że wszystkie przygotowane przez nią prace

poza ujęciem historycznym odznaczają się też dokładną znajomością problemów pedagogicznych i sumiennością w naukowym opracowaniu. Autorka wykazuje w nich zamiłowanie i uzdolnienie do badań teoretycznych, jak też do łączenia teorii ze wskazówkami praktycznego jej zastosowania (AUMK, APiHJL a, sygn. WH-33/12, k. 90). Z kolei zdaniem J. Wojtowicza (1966, s. 143) Lechicka była człowiekiem wyjątkowej pracowitości, pracy naukowo-badawczej nie przerywała właściwie do ostatniej chwili swego życia. Dosłownie w ostatnich tygodniach życia, nie wstając już z łóżka, pisała ciągle recenzje naukowe, śledziła uważnie ruch wydawniczy, planowała podjęcie nowych zagadnień [...]. Przytoczone opinie potwierdzają jej ogromne zaangażowanie w prowadzoną działalność naukową, która charakteryzowała się dużą różnorodnością, a zarazem rozległością zainteresowań badawczych.

DZIAŁALNOŚĆ DYDAKTYCZNA J. LECHICKIEJ W OKRESIE TORUŃSKIM

Lechicka po krótkim okresie pracy na Uniwersytecie Jana Kazimierza następnie przez wiele lat związana była ze szkołami średnimi jako nauczycielka i wizytatorka, a dopiero po II wojnie światowej powróciła do pracy dydaktycznej w szkolnictwie wyższym. Przez krótki czas wykładała historię i dydaktykę historii na Uniwersytecie Łódzkim, a od października 1946 roku rozwinęła tego rodzaju aktywność na toruńskiej Alma Mater. Trzeba podkreślić, że niemal od początku zatrudnienia na UMK Lechicka współpracowała z Katedrą Pedagogiki, „opiekując się” przedmiotem historia wychowania. Powierzono jej prowadzenie wykładów i ćwiczeń z historii wychowania i oświaty w Polsce oraz dydaktyki historii. Początkowo zajęcia te realizowała w wymiarze 2 godz. wykładu i 2 godz. ćwiczeń, zaś w roku akademickim 1950/1951 przeznaczono po 4 godz. w I i II semestrze, czyli łącznie w programie kształcenia przyszłych pedagogów przewidzianych było 8 godz. na omówienie zagadnień historyczno-oświatowych. Warty uwagi jest również fakt, że wiele zajęć z historii wychowania prowadziła bezinteresownie, nie otrzymując wynagrodzenia. O zmianę tej sytuacji wnioskował K. Sośnicki do dziekana Wydziału Humanistycznego, pisząc: *Od 1 września Doc. J. Lechicka nie pobiera żadnego wynagrodzenia ani za powyższą pracę, ani też nic nie otrzymywała za ćwiczenia, które odbywała bezpłatnie przez ostatnie dwa lata w wymiarze 2 godz. tygodniowo. Obciążenie tą pracą jest tak duże, że zdaniem moim należałoby je włączyć do Jej oficjalnego pensum...* (AUMK, APiHJL b, sygn. WH-33/12, k. 38). Wnioskował, aby z tego tytułu do jej pensum przy Zespołowej Katedrze Historii Polski zostało doliczone co najmniej 5 godzin tygodniowo. Z kolei prowadząc wykłady i ćwiczenia z dydaktyki historii, Lechicka organizowała liczne hospitacje w szkołach oraz lekcje próbne prowadzone przez studentów, które następnie wspólnie omawiała. W ten sposób budziła wśród młodzieży zainteresowanie pracą w szkolnictwie. Ponadto od 1954 roku prowadziła wykłady z historii powszechnej XVI–XVIII wieku. Uczestnik tych zajęć

J. Wojtowicz – późniejszy historyk gospodarki, społeczeństwa i kultury doby nowożytnej – docenił duże doświadczenie dydaktyczne, praktyczne i teoretyczne prowadzącej. Warto też dodać, że Lechicka miała decydujący wpływ na zainteresowania naukowe J. Wojtowicza, który później współpracował z nią na UMK, a po jej śmierci przejął kierownictwo Katedry Historii Powszechnej i Polski XVI–XVIII wieku (K. Maliszewski, 2015, s. 21–22).

Trzeba też wspomnieć, że Lechicka wspólnie z K. Sośnickim kierowała seminarium z historii wychowania, zaś od 1954 roku, już samodzielnie, z dziejów oświaty i kultury w Polsce XVIII wieku (AUMK, AOJL d, sygn. K-11/22, k. 63; Szulakiewicz, 2006, s. 228). Sośnicki odnosząc się do stosunku Lechickiej wobec studentów, zauważył: *[...] wymagania poważnej i sumiennej pracy są połączone z życzliwością i staranną opieką, zyskują jej duży autorytet wśród młodzieży. Podkreślił również, że Przez szereg lat w naszym uniwersytecie prowadziła ona wykłady z dziejów wychowania i oświaty dla studentów pedagogiki oraz ćwiczenia z tego przedmiotu [...]. Rezultatem tej pracy było kilka prac magisterskich z dziedziny dziejów wychowania wykonanych pod jej kierunkiem* (AUMK, APiHJL a, sygn. WH-33/12, k. 91). Do tego grona niewątpliwie należał historyk wychowania, wionolczelista i pedagog Lech Mokrzecki (1935–2021) (Grzybowski, 2022, s. 75–100), który po latach wspominał, że podczas seminariów omawiano ogólne problemy: *To właśnie była dyskusja nad sformułowanymi wcześniej zagadnieniami. Kanwą dyskusji mogły stanowić kwestie metodologiczne, literatura związana z tematyką seminariów i nowa książka, która właśnie ujrzała światło dzienne. Trzeba było rozmawiać, spierać się, znajdować argumenty, przekonywać do swoich racji i tym podobne* (Maliszewski, 2006, s. 430). W jego przekonaniu ten styl prowadzenia zajęć było bardzo rozwijający, ponieważ kształtował krytycyzm i samodzielność myślenia wśród seminarzystów.

Na uwagę zasługuje również ocena, jaką Lechicka wystawiła sobie w odniesieniu do realizowanej działalności dydaktycznej. Stwierdziła: *Praca dydaktyczna na uniwersytecie, którą bardzo lubię i do której mam przygotowanie fachowe poparte rozważaniami teoretycznymi oraz długoletnią praktyką wypełnia mi poza pracą społeczną resztę czasu w mojej pracy zawodowej* (AUMK, AOJL b, sygn. K-11/22, 84). Dodatkowo na ten aspekt aktywności spojrziała przez pryzmat wyników osiągniętych przez studentów podczas egzaminów dyplomowych, które – jak skromnie zaznaczyła – *są dodatnie*. Zgodnie z informacjami zamieszczonymi w dokumentach archiwalnych do 1953 roku jako egzaminator, wspólnie z Sośnickim, wypromowała ponad 50 magistrantów oraz 3 prace przeznaczone zostały na konkurs Zjazdu Młodych Pedagogów w Warszawie (AUMK, AOJL b, sygn. K-11/22, k. 84).

ROZWAŻANIA KOŃCOWE

Na podstawie analizy całokształtu osiągnięć Jadwigi Lechickiej można stwierdzić, że choć historia wychowania nie była podstawową dyscypliną w prowadzonych przez nią badaniach, to jej publikacje z tego obszaru przygotowane

w okresie toruńskim w znaczącym stopniu przyczyniły się do wzbogacenia dorobku historiografii oświatowo-wychowawczej. Były to zarówno prace zwarte, wartościowe artykuły poświęcone tematyce historyczno-oświatowej, jak i edycja źródłowa. Ich tematyka, najogólniej ujmując, koncentrowała się na epoce oświecenia, prezentując zagadnienia ważne z perspektywy reform oświatowych przeprowadzonych na ziemiach polskich, nie pomijając badań biograficznych w klasycznym ich rozumieniu. Można stwierdzić, że kluczowe znaczenie dla jej rozwoju naukowo-badawczego miały dwa czynniki, a mianowicie współpraca z zasłużonym historykiem Adamem Szelągowskim oraz wieloletnia praktyka szkolna na różnych szczeblach systemu kształcenia. Ponadto Lechicka zaangażowana była w prace specjalistycznej organizacji badającej dzieje oświaty – Pracowni Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk, a także brała udział w pracach niezwykle ważnej organizacji naukowej – Polskiego Towarzystwa Historycznego, przyczyniając się do rozwoju jego oddziałów w Łodzi i w Toruniu. Ponadto na uwagę zasługuje prowadzona przez nią działalność dydaktyczna na poziomie uniwersyteckim, ponieważ w okresie toruńskim z powodzeniem prowadziła ćwiczenia i wykłady z zakresu historii wychowania. Z kolei na seminariach magisterskich studenci mieli możliwość poznania warsztatu badawczego, pogłębienia wiedzy historyczno-oświatowej oraz zaprezentowania wyników własnych badań w zakresie podjętego tematu, czego efektem były przygotowane pod jej kierunkiem prace dyplomowe.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum UMK (AUMK), Akta osobowe Jadwigi Lechickiej (AOJL), sygn. K-11/22, (a) Ankieta personalna; (b) Ocena własnej działalności naukowej za lata 1923–1953; (c) Olga Nikonowiczowa, W 30 rocznicę śmierci Profesor Jadwigi Lechickiej; (d) Oświadczenie; (e) Pismo dyrekcji Instytutu Historii UMK do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego o mianowanie kierownikiem Katedry Historii Polski i Powszechnej XVI–XVIII w. prof. dr Jadwigi Lechickiej; (f) Wyciąg z protokołu nr 7 posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego UMK z dnia 7 maja 1947; (g) Wyciąg z protokołu nr 8 posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego UMK z dnia 14 maja 1947; (h) Życiorys.

Archiwum UMK (AUMK), Akta personalne i habilitacyjne prof. Jadwigi Lechickiej (APiHJL), sygn. WH-33/12, (a) Ocena dorobku naukowego Doc. dr Jadwigi Lechickiej; (b) Pismo Do P. T. Ob. Dziekana Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu M. Kopernika w Toruniu; (c) Spis prac naukowych prof. dr Jadwigi Lechickiej; (d) Zaświadczenie o wykonanej pracy przez J. Lechicką w czasie okupacji; (e) Życiorys.

Archiwum UMK (AUMK), Spuścizna Jadwigi Lechickiej (SJL), sygn. 309/98/2, Hugo Kołłątaj w świetle dotychczasowych badań.

Archiwum UMK (AUMK), Spuścizna Jadwigi Lechickiej (SJL), sygn. 309/98/3, Kuźnica Kołłątajowska i Komisja Edukacji Narodowej.

Archiwum UMK (AUMK), Spuścizna Jadwigi Lechickiej (SJL), sygn. 309/98/20, J. Lechicka jako prodziekan i dziekan Wydziału Humanistycznego UMK.

Archiwum UMK (AUMK), Spuścizna Jadwigi Lechickiej (SJL), sygn. 309/98/22, Zakładowa Organizacja Związkowa Wydziału Humanistycznego ZNP.

Archiwum UMK (AUMK), Spuścizna Jadwigi Lechickiej (SJL), sygn. 309/98/26, (a) Materiały biograficzne, Dyplom na nauczycielkę szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich; (b) Materiały biograficzne, Świadectwo dojrzałości z Gimnazjum czwartego we Lwowie; (c) Materiały biograficzne, Świadectwo dojrzałości z Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego.

Archiwum UMK (AUMK), Spuścizna Jadwigi Lechickiej (SJL), sygn. 309/98/28, Korespondencja służbowa.

Archiwum UMK (AUMK), sygn. 38560, Barbara Balcerowicz, Jadwiga Lechicka bio-bibliograficzna.

Źródła drukowane:

Pierwsze sprawozdanie Funduszu Kultury Narodowej. I/III 1928–I/IV 1931 (1931), Warszawa: Wydawnictwo Funduszu Kultury Narodowej.

Polskie Stowarzyszenie Kobiet z Wyższym Wykształceniem w latach 1926–1936 (1936), Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Kobiet z Wyższym Wykształceniem.

Skład Uniwersytetu Jana Kazimierza w latach akademickich 1923/1924 i 1924/1925 (1924), Lwów: Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie.

Sprawozdanie Zakładu Naukowego Żeńskiego z prawem publiczności im. Zofii Strzałkowskiej za rok szkolny 1925/1926 (1926), Lwów: Zakład Naukowo-Wychowawczy im. Zofii Strzałkowskiej.

Sprawozdanie Zakładu Naukowego Żeńskiego z prawem publiczności im. Zofii Strzałkowskiej za rok szkolny 1926/1927 (1927), Lwów: Zakład Naukowo-Wychowawczy im. Zofii Strzałkowskiej.

Opracowania:

Czajeczka B. (1990), *„Z domu w szeroki świat”: droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Dormus K. (2015), *Wątek kształcenia dziewcząt w reformach szkolnych od czasów Komisji Edukacji Narodowej do II wojny światowej*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 33.

Drozdek-Mafolepsza T. (2007), *Rada Naukowa Wychowania Fizycznego wobec wychowania fizycznego i sportu kobiet (1927–1939) – zarys problematyki*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” z. 7.

Drozdek-Małołępsza T. (2014), *Problematyka zdrowia, promocji zdrowia i higieny w świetle sportowej prasy kobiecej w Polsce w okresie międzywojennym*, „Rocznik Lubelski” t. 40, cz. 2.

Drozdowska A. (2020), *Ewolucja celów Ligi Kobiet w latach 1945–1989 w świetle jej statutów*, „Czasopismo Naukowe Instytutu Studiów Kobięcych” nr 1 (8).

Falkowska J., Grabowska-Pieńkosz D. (2018), *Historia wychowania na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika*, Toruń: Fundacja Societas et Ius.

Falkowska J., Grabowska-Pieńkosz D. (2017), *Mysł pedagogiczna w badaniach naukowych toruńskich historyków wychowania*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” z. 33.

Galon R. (przewodniczący komitetu red.) (1965), *Uniwersytet Mikołaja Kopernika 1956–1965*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Gieysztor A. (1997), *Towarzystwo Miłośników Historii w czasie II wojny światowej*, w: M.M. Drozdowski, H. Szwankowska (red.), *Warszawskie środowisko historyczne w XX wieku. Dziewięćdziesięciolecie Towarzystwa Miłośników Historii*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Historii PAN.

Grabowska-Pieńkosz D. (2019), *Towarzystwo Pedagogiczne (1868–1921) wobec edukacji kobiet w zaborze austriackim*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Grabowska-Pieńkosz D., Falkowska J. (2020), *Współczesne tendencje w nauczaniu historii wychowania w wybranych ośrodkach akademickich*, „Studia Paedagogica Ignatiana” nr 2.

Grzybowski R. (2022), *Prof. dr hab., dr h.c. Lech Marian Mokrzecki (1935–2021): uczoney – artysta – człowiek. Szkic do biografii*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Kasperowiczowa H. (1986), *Moje szkoły*, w: A. Borkiewicz-Celińska i inni (komitet red.), *Szkoła im. Juliusza Słowackiego w Warszawie*, Warszawa: PIW.

Król J. (2019), *Organizacja Pracy Obywatelskiej Młodzieży „Straż Przednia” (1932–1939) jako Szkoła Formacji Propaństwowej*, „Forum Pedagogiczne” nr 1.

Lechicka J. (1930), *Odgłosy strajku szkolnego w r. 1905 wśród młodzieży galicyjskiej*, w: S. Drzewiecki, Z. Nowicki, T. Wojeński (red.), *Walka o szkołę polską: w 25-lecie strajku szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskich Szkół Powszechnych i Średnich.

Lechicka J. (1949), *Wybicki i Komisja Edukacji Narodowej*, „Zapiski TNT” nr 1–2.

Lechicka J. (1962a), *Adam Szczęśliwski jako dydaktyk historii*, „Wiadomości Historyczne” nr 5.

Lechicka J. (1962b), *Józef Wybicki: życie i twórczość*, Toruń: PWN Oddział w Łodzi.

Lechicka J., Uklejska M. (1935), *Szkoła w życiu codziennym: spostrzeżenia i refleksje*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Maliszewski K. (2015), *Profesor Jerzy Wojtowicz – sylwetka człowieka i uczonego*, w: K. Maliszewski, W. Piasek (red.), *Jerzy Wojtowicz – historyk gospodarki*,

społeczeństwa i kultury doby nowożytnej, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Maliszewski T. (2006), *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzecki. Rozmowy z Jubilatem*, w: R. Grzybowski, T. Maliszewski (red.), *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu z okazji pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Maternicki J. (2011), *Szelągowski Adam Wiktor (1873–1961)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XLVII, Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Meissner A. (1999), *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Nowosielska E. (2017), *Kwestia kobieca w polskich bibliografiach od XIX wieku do roku 1939*, „Chorzowskie Studia Polityczne” nr 14.

Pakulski J. (1978), *Aneksy*, w: M. Biskup (red.), *Dzieje Towarzystwa Naukowego w Toruniu: 1875–1975*, t. 2, Toruń: Towarzystwo Naukowe w Toruniu.

Piasek W. (2020), *Jadwiga Lechicka. „Kobieta nowa i nowoczesna” a nowy porządek i relacja płci w historii oraz naukowych instytucjach historycznych*, w: A. Derra, A. Kola, W. Piasek (red.), *Niewidzialne. Kobiety i historia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Pisulińska J. (oprac.) (2016), *Wykaz rozpraw doktorskich z zakresu historii wykonanych na Wydziale Filozoficznym/Humanistycznym Uniwersytetu Lwowskiego w latach 1871–1939*, w: J. Maternicki, J. Pisulińska, L. Zaszkiłniak (red.), *Historia w Uniwersytecie Lwowskim: badania i nauczanie (do 1939 roku)*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Redzik A. i inni (red.) (2017), *Academia Militans. Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie*, Kraków: Wydawnictwo Wysoki Zamek.

Serczyk J. (1971), *Lechicka Jadwiga (1898–1965)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XVI, Wrocław – Warszawa – Kraków: Wydawnictwo PAN.

Serczyk J. (1978), *W Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej 1945–1975*, w: M. Biskup (red.), *Dzieje Towarzystwa Naukowego w Toruniu: 1875–1975*, t. 2, Toruń: Towarzystwo Naukowe w Toruniu.

Suchmiel J. (2000), *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.

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

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

Szulakiewicz W. (2008), *Lechicka Jadwiga (1898–1965)*, w: A. Meissner, W. Szulakiewicz (red.), *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szulakiewicz W. (2022), *Działalność Stanisława Tynca na rzecz rozwoju historii wychowania po II wojnie światowej*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” nr 2.

Tomczak A. (1966), *Jadwiga Lechicka jako pedagog i działacz społeczny*, „*Zapiski Historyczne*” nr 4.

Wierzbicka M. (2009), *Polskie Stowarzyszenie Kobiet z Wyższym Wykształceniem*, w: A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarc (red.), *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki... Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich po 1918 roku (na tle porównawczym)*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Wojtowicz J. (1966), *Jadwiga Lechicka jako Uczony*, „*Zapiski Historyczne*” nr 4.

Wojtowicz J. (1995), *Moi nauczyciele akademicki – garść wspomnień historyka: studenta i pracownika naukowego UMK*, w: A. Tomczak (red.), *Uniwersytet Mikołaja Kopernika: wspomnienia pracowników*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Zielińska A. (2011), *Toruński Oddział Polskiego Towarzystwa Historycznego w liczbach*, w: J. Kłaczkow (red.), *Polskie Towarzystwo Historyczne w Toruniu (1946–2011)*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

History of education in the work and teaching activity of Jadwiga Lechicka (1895–1965) during the Toruń period

Summary

Aim: The article takes on the subject of the beginnings of formation of the academic history of upbringing at the Nicolaus Copernicus University in Toruń, which was established after World War II. It is a proposal to complement previous publications devoted to the historians of education and upbringing at the Toruń University. Jadwiga Lechicka should be counted among them because of her scientific and didactic activity in this area, which came to light mainly during her work at the Nicolaus Copernicus University.

Methods: An analysis of archival materials, memoirs, biographies, and publications written by Jadwiga Lechicka.

Results: Lechicka was involved in the activities of a specialist organisation researching the history of education (Pracownia Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk – Education History Unit of the Polish Academy of Sciences), and she actively participated in the work of the Polish Historical Society, contributing to the development of its local branches in Łódź and Toruń. Her didactic activities at the university level are also noteworthy, as during her time in Toruń she successfully implemented the problems of the history of education during exercises and lectures. In addition, her master's seminars, which she initially conducted together with the founder of Toruń pedagogy faculty, Kazimierz Sośnicki, and then independently, were very popular among students.

Conclusions: Although the history of upbringing was not a basic discipline in her research, the publications she prepared on this subject contributed

significantly to enriching the output of educational historiography. In general, their subject matter concerned the Age of Enlightenment, while at the same time Lechicka's interests were directed towards the Pomeranian region.

Keywords: history of education, education in Pomerania, Enlightenment, scientific publications, didactic activity.

KRZYSZTOF JASIŃSKI
ORCID: 0000-0002-8752-8718
Uniwersytet Gdański
AGNIESZKA KOPACZ
ORCID: 0000-0002-7427-0535
Uniwersytet Gdański



(DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.06)

„NOWI POLONIŚCI” I „NOWI MATEMATYCY”. Z PROBLEMATYKI URABIANIA ŚWIATOPOGŁĄDOWEGO NAUCZYCIELI SOCJALISTYCZNEJ SZKOŁY POLSKIEJ NA ŁAMACH WYBRANYCH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W analizowanym okresie (od 1945 do 1956 roku i w latach późniejszych, aż do upadku komunizmu) trwał w Polsce intensywny proces przeobrażeń politycznych i społecznych, którymi objęto niemal wszystkie sfery życia i funkcjonowania państwa. Warunki społeczno-polityczne silnie oddziaływały na rozwój i kierunki przemian w oświacie. Nowy system szkolny miał być zgodny z ideałem wychowawczym socjalizmu i w pełni dostosowany do planów i oczekiwań władz. Cieszył się także jej wyjątkowym zainteresowaniem i odgrywał szczególną rolę w planach kształtowania *nowego człowieka*¹.

Zadania postawione przed oświatą przez komunistów nie były proste. Pierwsze powojenne lata to czas odbudowy kraju – zarówno pod względem gospodarczym, jak i kulturowym². W sferze oświaty niezbędne stało się m.in. stworzenie nowej sieci szkół, ujednoczenie programów, zapewnienie zaplecza organizacyjnego,

¹ *Kształtowanie światopoglądu oraz mentalności okazywało się zasadniczym celem szkoły w państwie komunistycznym* (Kosiński, 2000, s. 28).

² Jak wskazuje Romuald Grzybowski, czynnikami determinującymi odbudowę oświaty były straty w ludności, w tym inteligencji, oraz konsekwencje konferencji jałtańskiej (zmiana granic, potrzeba reintegracji kraju). (Grzybowski, 2013, s. 20).

zatrudnienie nauczycieli³. Zwłaszcza ostatnie z wymienionych zadań okazało się trudne, ponieważ duża część polskiej inteligencji straciła życie podczas wojny, wielu nauczycieli odeszło od zawodu do innych sektorów gospodarki i kultury, a większość młodych ludzi w latach wojny nie miała możliwości kształcenia na poziomie średnim i wyższym. Nie mogła też podjąć nauki w zakładach kształcenia nauczycieli oraz w szkołach wyższych, w tym na uniwersytetach, które tradycyjnie odpowiadały za kształcenie nauczycieli szkół średnich⁴: w okresie „ofensywy” pracę w szkołach podjęło ok. 15 tys. młodych nauczycieli, mających, wedle oceny wiceministra Henryka Jabłońskiego, „wysokie rozumienie swej społecznej roli”. Spośród nich 32,1% pochodziło z rodzin robotniczych, a ponad 50% ze środowisk chłopskich (głównie tzw. małorolnych). Aby przyspieszyć awans, dopuszczano do pracy w szkolnictwie świeżo upieczonych absolwentów szkół średnich (w których ostatnim klasom nadawano profil pedagogiczny). W rezultacie na przełomie lat 40. i 50. jedna czwarta nauczycieli nie miała odpowiednich kwalifikacji (Kosiński, 2006, s. 27).

Wobec zaistniałej sytuacji wystąpiła potrzeba wykształcenia „nowych nauczycieli”, którzy sprostałoby zadaniu formowania nowego człowieka – budowniczego socjalizmu, polskiej wersji *homo sovieticus*⁵.

Organizacja tego procesu była problematyczna z kilku powodów. Pierwszym z nich były braki kadrowe, które sprawiały, że niemożliwe było oddelegowanie niewykształconych nauczycieli na studia dzienne w celu uzupełnienia wykształcenia. Doksztalcanie i doskonalenie kadry nauczycielskiej (AAN, AMO, sygn. 2/283/0/12.5.3/4428, s. 12)⁶ wiązało się zatem z uczestnictwem w konferencjach⁷, kursach wieczorowych, wakacyjnych bądź korespondencyjnych, co z kolei – w połączeniu z nadmiarem codziennych obowiązków szkolnych

³ O tym mówił m.in. Stanisław Skrzeszewski na Zjeździe Oświatowym w Łodzi w 1945 r., przedstawiając referat *Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w Nowej Polsce*. Minister oświaty podkreślał, że *Solidna szkoła wymaga wysoko wykwalifikowanego nauczyciela, zaś potrzeba doraźna rozbudowy sieci szkół [...] wymaga olbrzymiej liczby nauczycieli. [...] Aby te potrzeby zaspokoić, należy doraźnie przepuścić przez kursy przygotowawcze kandydatów o niższym poziomie przygotowania, posłać ich do szkoły w charakterze sił pomocniczych, postawić pod kontrolę doświadczonego nauczyciela i zagwarantować początkującemu nauczycielowi jego pomoc oraz przez ściśle opracowany system doksztalcania i samokształcenia w ciągu paru lat podciągnąć siły pomocnicze do normalnego poziomu wykwalifikowanego nauczyciela. [...] Kształcenie nauczycieli musi być otoczone szczególną opieką władz szkolnych [...]* (Świdwiński, 1945, s. 47).

⁴ Por.: Grzybowski, 2000; Chmielewski, 2006.

⁵ Więcej o kształceniu nauczycieli w okresie PRL pisali m.in.: Grzybowski, 2000; Grzybowski, 2013a; Mauersberg, Walczak, 2005; Chmielewski, 2006; Chmielewski, 2007; Wagner, 2018.

⁶ W tym miejscu warto rozróżnić pojęcia doskonalenia i doksztalcania się, które były używane w dokumentacji partyjnej: *Podczas gdy termin „doksztalcanie” oznacza uzupełnianie wiedzy nauczycieli niekwalifikowanych, pojęcie „doskonalenie” dotyczy rozszerzania wiadomości zawodowych i ogólnych, w odniesieniu do nauczycieli kwalifikowanych* (AAN, AMO, sygn. 2/283/0/12.5.3/4428, s. 12).

⁷ Większość nauczycieli poddano też obowiązkowemu szkoleniu ideologicznemu (nadzorowanemu przez ZNP), które w latach 1949–1953 kończyło się egzaminem. Formą mobilizacji ogółu nauczycieli były w latach 1948–1956 tzw. Konferencje Sierpniowe, na które zapraszano także pracowników Wydziału Oświaty, lokalnych Rad Narodowych, Komitetów Powiatowych PZPR, przewodniczących Komitetów Rodzicielskich, Komitetów Opiekuńczych, niekiedy kierowników drużyn OHP i kół ZMP. Konferencje służyły głównie zaprezentowaniu nauczycielom zadań stawianych przez rządzących, a także skontrolowaniu ich pracy (Kosiński, 2006, s. 27).

– było przyczyną niezadowolenia, a nawet rezygnacji z zawodu wielu nauczycieli (AAN, sygn. 1774, s. 351). Drugim z problemów było niewystarczające zaplecze logistyczne – uczestnicy wszelkich form doskonalenia zazwyczaj nie dysponowali dostępem do odpowiednich materiałów. Trudności zaczynały się od tak podstawowych spraw jak kupno papieru, a kończyły na wyzwaniach związanych z życiem rodzinnym, chronicznym przemęczeniem, brakiem możliwości dojazdu. Uczestnicy mierzyli się również z brakiem przychylności dyrekcji, co dodatkowo potęgowało wszystkie wymienione przeszkody.

Jednym z rozwiązań, które miało umożliwić nauczycielom pozyskanie odpowiedniej wiedzy, był przygotowany przez władze system samokształcenia. Obejmował on wiadomości przedmiotowe, ale przede wszystkim treści ideologiczne⁸. Były one realizowane w różnorodny sposób – przez działalność kół samokształceniowych, dostarczanie odpowiednich lektur czy narzucanych odgórnie czynów społecznych, które wymagały od nauczycieli poświęcenia swojego prywatnego czasu i zasobów. Jednym z narzędzi formacji nauczycieli były czasopisma pedagogiczne – zarówno o tematyce ogólnej, jak i specjalistycznej, przeznaczone dla nauczycieli uczących konkretnych przedmiotów.

Celem poniższych rozważań jest analiza treści artykułów zamieszczanych na łamach wybranych czasopism pedagogicznych z lat 1945–56, poświęconych formacji intelektualnej, zwłaszcza zaś światopoglądowej nauczycieli języka polskiego i matematyki – dwóch przedmiotów, które stanowią niejako fundament edukacji szkolnej. Poddane analizie teksty ujawniają nie tylko cele rekonstruowanego procesu doskonalenia nauczycieli, ale także stosowane w tym procesie narzędzia oraz język, który miał wpłynąć na światopogląd „doskonalonych” nauczycieli oraz na sposób prowadzenia przez nich lekcji.

IDEAŁ NAUCZYCIELA

Wzorzec socjalistycznego nauczyciela ściśle wiązał się z koncepcją *nowego człowieka*. Jego podstawową rolą było wykonywanie misji zleconej przez władzę. Należy też podkreślić, że w socjalistycznej szkole miał pracować ideowy i zaangażowany politycznie nauczyciel. Wobec takiego pracownika oczekiwania wyraźnie rosły, co ilustruje m.in. wypowiedź jednego z uczestników narady kierownictwa PPR i PPS z maja 1948 r.: *demokracja ludowa chce widzieć w nauczycielu i to nie tylko nauczycielu upartyjnionym, ale i bezpartyjnym, jakby swego rodzaju działacza politycznego, działacza demokracji ludowej, człowieka, który jest czynnym reprezentantem naszej myśli politycznej, naszego światopoglądu*

⁸ Jak wskazuje Witold Chmielewski, kształcenie ideologiczne miało następujące cele: *poznanie marksizmu-leninizmu; zrozumienie istoty przemian społecznych zachodzących w Polsce; poznanie zadań szkoły w Polsce Ludowej; opanowanie zasad socjalistycznej pedagogiki, na której były lub miały być budowane programy nauczania; zrozumienie powstających nowych programów nauczania; umiejętne korzystanie z podręczników nauczania i literatury; podnoszenie poziomu dydaktyczno-wychowawczego szkoły; kształtowanie światopoglądu naukowego i socjalistycznej postawy kadry nauczającej* (Chmielewski, 2006, s. 115).

politycznego, naszego rozumienia przebiegu zjawisk politycznych i społecznych, bo tylko wówczas ten człowiek będzie mógł budować fundamenty pod pracę szkolną naszego państwa ludowego i kłaść fundamenty pod wychowanie nowego człowieka dla ustroju, który chcemy jak najrychlej zbudować, to jest ustroju socjalistycznego (Kosiński, 2000, s. 51–52). Tak zdefiniowany ideał okazał się trwały i w zasadniczo niezmiętej postaci obowiązywał do 1956 r.

Spełnienie owych wymagań było możliwe przy założeniu, że osoby podejmujące się zawodu nauczyciela będą odpowiednio uformowane ideologicznie, jednocześnie charakteryzując się cechami pożądanymi przez władzę: umiłowaniem pracy i rzetelnością, i będą uległe na tyle, by podporządkować się kolejnym zaleceniom (Rozmarynowski, 2020, s. 114). Socjalistyczni nauczyciele to również aktywiści podejmujący nowe wyzwania, wykonujący – z ochotą i zapałem – określony plan⁹. Nadrzędnym zadaniem „nowych” uczących było wychowanie. Niezależnie od nauczanego przedmiotu nauczyciel miał formować uczniów zgodnie z obowiązującym wzorcem¹⁰.

Wraz z ofensywą ideologiczną w oświacie upowszechniać zaczęto też nowy sposób pojmowania wychowania, postrzeganego w kategoriach politycznych (por. Król, 2017, s. 134). Definiowano je zatem jako poważny i odpowiedzialny proces polityczny. Nauczyciel-wychowawca stawał się w tej koncepcji *nie tylko realizatorem odpowiedzialnego procesu politycznego, jakim jest wychowanie w duchu marksizmu-leninizmu, ale także aktywnym działaczem politycznym, jedną z głównych sił rewolucji, jednostką „kierującą się w swej pracy i walce nieśmiertelnymi naukami Józefa Stalina”* (Grzybowski, 2013b, s. 24).

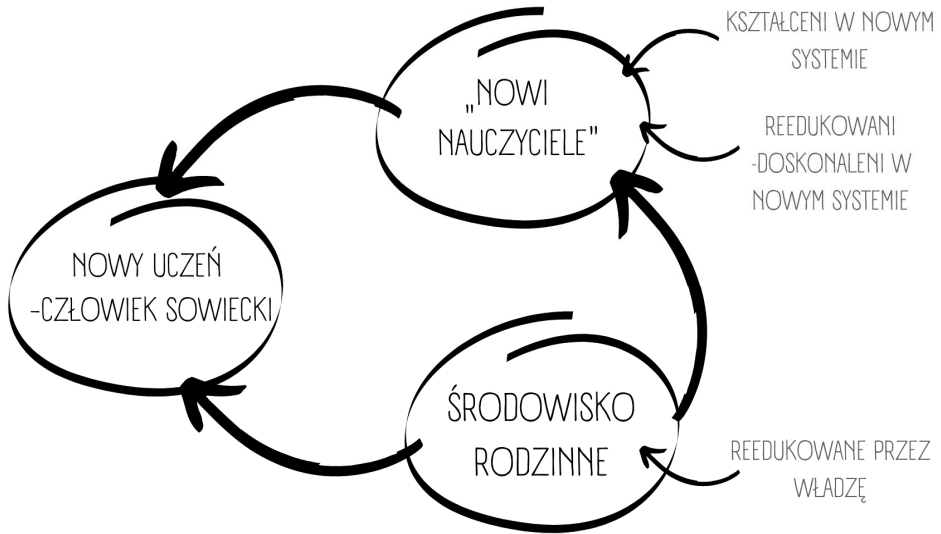
Jednocześnie trzeba podkreślić, że narzucony ideał wychowawczy nie był zgodny z dotychczas przyjętym wzorcem¹¹ i mentalnością. Wykreowany przez władzę twór był sztuczny dla wszystkich uczestników procesu dydaktycznego – dla nauczycieli, samych uczniów, jak i ich rodziców. Realizacja zamierzonej indoktrynacji była możliwa jedynie przy założeniu, że przy jednoczesnej edukacji młodzieży będzie prowadzona reedukacja opiekujących się nimi dorosłych. Zmiana mentalności nie była jednak prosta do przeprowadzenia – komunistom nie udało się w pełni przekonać Polaków do promowanego przez nich wzorca.

⁹ „Nowy człowiek”, o nowej mentalności, odznaczać się miał siłą, sprawczością fizyczną, żelazną wolą, gotowością do poświęcenia się dla idei. Miał być zarazem wolny od egzystencjalnego niepokoju. Brzydota, słabość, lęk traciły na znaczeniu. Również tradycyjne pojmowanie piękna, dobra, przyjaźni czy miłości zyskiwały nowe znaczenie (Kosiński, 2006, s. 37).

¹⁰ Wzorec ten nie był jednorodny w PRL-u i zmieniał się w zależności od bieżących potrzeb władzy. Wśród nich znajdowali się m.in.: przodownicy pracy, rewolucjoniści, naukowcy etc. Więcej na ten temat: Heller, 2015, s. 13.

¹¹ Równoległe podjęto działania zmierzające do przerwania ciągłości przekazu kulturowego, realizowanego dotąd przez szkołę polską. Wyrazem tego było wprowadzenie do sfery teleologicznej nowych, obcych społeczeństwu ideałów wychowawczych. W miejsce lansowanego przez szkołę polską okresu międzywojennego ideału „Polaka – obywatela wielonarodowościowej Ojczyzny” zaczęto upowszechniać ideał nowego człowieka, podjęciem którego krył się obcy kulturze polskiej, wywiedziony bezpośrednio z doświadczeń Związku Radzieckiego, wzór osobowy budowniczego socjalizmu (Grzybowski, 2013b, s. 22).

Koncepcja formacji nowego człowieka w systemie szkolnym (oprac. własne)



Całość planowanego procesu najłatwiej było zacząć od nauczycieli, ponieważ ich zatrudnienie zależało w dużym stopniu od deklarowanej orientacji ideologicznej. Oceniając konkretne kandydatury, brano pod uwagę działalność polityczną i społeczną danej osoby, a dodatkowo stan cywilny, sytuację życiową i wykształcenie, choć to ostatnie nie było kluczowym kryterium przyjęcia (AAN, sygn. 2/283/0/2.17/1774, s. 48). Z tych powodów, mimo braków kadrowych, część kandydatów w ogóle nie była dopuszczana do zawodu (np. siostry zakonne).

Władze oświatowe właściwie od samego początku wskazywały, jaki jest profil poszukiwanego przez nich pracownika pedagogicznego. Na Zjeździe Oświatowym w Łodzi w 1945 r. referat *Podstawowe zadania nauczyciela w Nowej Polsce* wygłosił Czesław Wycech, który scharakteryzował funkcje osób pracujących w oświacie. Odwołując się do wcześniejszych wystąpień, prezes ZNP podkreślił potrzebę pracy nad wytworzeniem wśród dzieci, młodzieży i całego społeczeństwa skłonności do bezgranicznego oddawania się pracy, znoszenia niewygód i trudności w imię wyższych celów, a także podporządkowania osobistych ambicji wspólnym celom społeczności i narodu w walce i pracy. Tymże zadaniom podporządkowane miały być zadania nauczyciela. Wysuwana przez Wycecha ważną potrzebą było pogłębienie myślenia politycznego, społecznego i ekonomicznego. Autor podkreślił, że do osiągnięcia tego celu nie wystarczy przystąpienie do partii politycznej, czy to dobrowolnie, czy pod naciskiem. Niemniej jednak udział nauczyciela w pracy społecznej oraz partyjno-politycznej był *pożądany*. Aby wypełnić wszystkie postawione przed nim zadania, nauczyciel powinien *mieć odpowiednie przygotowanie, odpowiednie*

warunki psychiczne. [...] I tu olbrzymia rola doboru sił nauczycielskich i wykształcenia oraz dokształcania nauczycieli. Pod tym względem powinna być prowadzona wyteżona praca (Świdwiński, 1945, s. 54).

Innym tematem poruszonym przez Wycecha było dokształcanie i doskonalenie nauczycieli, które uznawał za istotne w związku z wieloma zadaniami, jakie ci mieli spełniać na kilku płaszczyznach. Wyróżnił zarówno doskonalenie zawodowe w kwestii przygotowania ogólnego i pedagogicznego w ramach konferencji rejonowych, kursów, jak i dokształcanie nauczycieli w ramach ruchu zawodowego. Ruch ten powinien być *zmierzać do wytworzenia wśród nauczycieli żywej potrzeby nieustannego doskonalenia zarówno metodologicznego i pedagogicznego jak również moralnego i duchowego* (Świdwiński, 1945, s. 55). Motywem tych działań była troska o rozwój i właściwy kierunek polskiej kultury pedagogicznej w szkołach, zakładach wychowawczych i instytucjach społecznych. Szkoła w związku z zmianami kulturalnymi, gospodarczymi i politycznymi narodu miała do *odegrania ważną rolę wychowawczą*. Celem takich działań prowadzonych przez instytucje pedagogiczne miało być *usunięcie wad narodowych* i wytworzenie skłonności do pracy *w imię wyższych celów*. Jeśli chodzi o samokształcenie, Wycech zaproponował, by było ono realizowane przez instruktorów i doradców szkolnych, a nie, jak dotychczas, pozostawało w kompetencjach danej placówki. Dodatkowo, wg Wycecha, doskonalenie powinno być obejmować sfery: moralną, duchową, społeczną i obywatelską. W jego wyniku nauczyciele winni służyć społecznie w imię ideowości, moralności zawodowej i społecznej w oparciu o demokratyczne przesłanki: wolność, równość, braterstwo.

Powyższe cytaty oraz zawarte w nich tezy są spójne z koncepcją wychowawczą nowej szkoły. Powinni w niej pracować nauczyciele odpowiednio ukierunkowani ideologicznie, którzy we właściwy dla władzy sposób będą realizować treści przedmiotowe, dostosowując często konkretne zadania i teksty do bieżących potrzeb. Część przedmiotów była postrzegana jako bardziej istotne ideologicznie, m.in. język polski lub historia, a niektóre właściwie pozostawały w niezmienionej formie przez kolejne lata (do tych należała np. matematyka). Było to zależne w dużym stopniu od możliwości modyfikacji programu, jego ukierunkowania ideologicznego, co w przypadku przedmiotów humanistycznych było zdecydowanie łatwiejsze¹². Ta korelacja przekłada się również na liczbę opracowań przeznaczonych dla konkretnych grup nauczycieli oraz ich charakter, co zostanie zaprezentowane w dalszej części tekstu.

¹² *W kształtowaniu nowego oblicza narodu socjalistycznego nauczyciel języka ojczystego ma swój bardzo istotny udział. Nie trzeba – rzecz prosta – na łamach pisma polonistycznego wywalać drzwi otwartych i wyjaśniać, jak potężny ładunek poznawczo-emocjonalny zawierają lekcje języka ojczystego. Trzeba natomiast uświadomić sobie najgłębiej, jakie nowe treści poznawczo-emocjonalne przynosi pojęcie patriotyzmu ludowego* (Jakubowski, 1951, s. 5).

TEKSTY SŁUŻĄCE FORMACJI ŚWIATOPOGLĄDOWEJ W CZASOPISMACH PEDAGOGICZNYCH

Czasopisma pedagogiczne odgrywały w procesie samokształcenia¹³ ideologicznego istotną funkcję¹⁴. System wydawnictw był po wojnie przebudowany w taki sposób, aby wszystkie tytuły były pod kontrolą władzy, a ich treść docierała do wszystkich nauczycieli (Grzybowski, 2013a, s. 233–234). Podstawową funkcją czasopism stało się od tej pory wspieranie polityki PZPR, co wyraźnie zostało zaznaczone w *Komunikacie w sprawie czasopism pedagogicznych* opublikowanym w 1951 r. (Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty, 1951, nr 8, poz. 81).

Podstawową formą doskonalenia ideologicznego były konferencje rejonowe, a uczestniczący w nich nauczyciele musieli obowiązkowo zapoznać się z konkretnymi numerami poszczególnych tytułów. To sprawiało, że rola czasopism była istotna, a ich treść docierała właściwie do wszystkich nauczycieli (Grzybowski, 2013a, s. 233), wśród nich do polonistów i matematyków. Przygotowywane artykuły przedstawiały nie tylko zagadnienia dydaktyczne, ale przede wszystkim komentarze do bieżących wydarzeń krajowych, problematykę związaną z leninizmem i marksizmem¹⁵ oraz informacje istotne z punktu widzenia władzy.

W konkretnych czasopismach znajdowały się różnorodne teksty, mające indoktrynować nauczycieli. Poniżej zaprezentowano najczęściej pojawiające się w analizowanych tytułach¹⁶ tematy, które miały znaczenie ideologiczne. Nie można ich zakwalifikować jako osobne gatunki dziennikarskie – tekst nie ma zresztą charakteru typowo prasoznawczego – ale spełniały różne funkcje w formacji światopoglądowej, co zostanie opisane szczegółowo niżej.

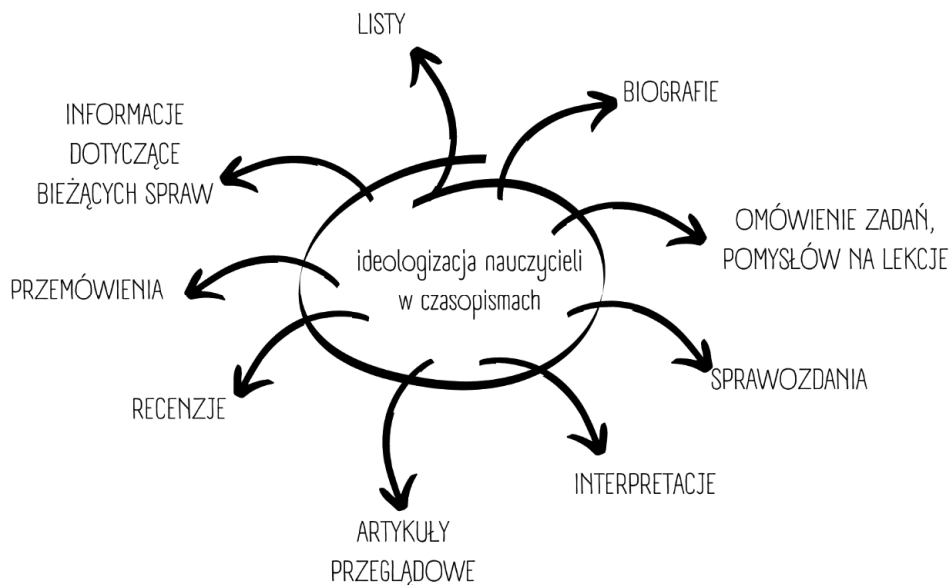
¹³ Oficjalnie obowiązek kształcenia ideologicznego wprowadzono uchwałą prezydium Zarządu Głównego ZNP z 12 października 1949 r. i w oparciu o instrukcję Ministerstwa Oświaty z 27 października 1949 r. Terminem rozpoczęcia szkolenia był 1 grudnia 1949 r. (Chmielewski, 2006, s. 115).

¹⁴ Jak wskazuje Marek Czyżniewski: *Od samego początku swych rządów, komuniści niezwykle mocno stawiali w pracy propagandowej na słowo pisane. Prasa i wydawnictwa były w owej pracy bardzo istotne zarówno jako samodzielny środek propagandowy, jak i środek wspomagający agitację bezpośrednią. Słowo pisane jako środek propagandy ma swoje oczywiste słabości – trudniej niż przy pomocy żywego słowa wywołać u odbiorcy emocje, przede wszystkim zaś trudniej do owego odbiorcy trafić. [...] Komuniści w pierwszym rządzie musieli więc zapewnić sobie, by – mówiąc wprost – prasa była czytana. Nie było to łatwe zadanie – nawet gdyby udało się wytworzyć w społeczeństwie nieodpartą chęć lektury partyjnych gazet, nie sposób było, szczególnie w pierwszych miesiącach władzy ludowej, ową chęć zaspokoić* (Czyżniewski, 2005, s. 112; por. Chmielewski, 2006, s. 121).

¹⁵ Podstawowym, przygotowawczym zabiegiem polonisty, który będzie przekładał hasła frontu narodo-
wego na język praktyki swego przedmiotu nauczania, musi być przyswojenie sobie marksistowsko-leninowskiej nauki o powstaniu narodu. W szczególności należy rozważyć klasyczną definicję Stalina: „Naród – to historycznie powstała trwała wspólnota języka, terytorium, życia ekonomicznego i układu psychicznego, przejawiającego się we wspólnocie kultury” (Jakubowski, 1951, s. 5).

¹⁶ Tekst nie ma na celu przekrojowej prezentacji czasopism, a jedynie wskazanie głównych narzędzi stosowanych przez władzę. Zob. więcej: Jakubowska, 2012; Mielczarek, 2003; Kafel, 1966; Bajor, 2012.

Teksty służące formacji światopoglądowej w czasopismach pedagogicznych (oprac. własne)



Pierwszym rodzajem tekstów pojawiających się na łamach analizowanych tytułów są przemówienia związane z bieżącymi wydarzeniami: Zjazdami Oświatowymi, rocznicami, spotkaniami władz etc. W zależności od czasopisma były one publikowane w całości (np. w „Nowej Szkole”) bądź we fragmentach, przedstawiając jedynie główne myśli („Matematyka”). Czasem obok nich pojawiały się artykuły okolicznościowe, mające na celu pogłębienie przytoczonych słów oraz podkreślenie najistotniejszych tez. Zdarzało się, że całe numery były poświęcone określonemu wydarzeniu – jak było w przypadku śmierci Józefa Stalina¹⁷.

Wspomnianym numerom okolicznościowym towarzyszył kolejny rodzaj tekstów – biografie. W czasopismach zamieszczano życiorysy wielkich postaci (np. autorów lektur szkolnych w „Polonistyce” czy wielkich matematyków¹⁸), jak również osób mało znanych – np. „przodowników pracy” w oświacie. Miały one na celu ukazywanie odpowiednich wzorców postępowania, dlatego pisane były patetycznym językiem, typowym dla ówczesnej retoryki władz, oraz tendencyjnie.

¹⁷ Np. *Przestało bić serce Wielkiego Stalina*, „Głos Nauczycielski” nr 11/1953, s. 1.

¹⁸ Dobrym przykładem ideologicznie nacechowanej biografii jest tekst zamieszczony w „Matematyce” dotyczący Stefana Banacha: *Sprawdzało się na nim zdanie, że geniusz jest zdolnością do intensywnej pracy. Banach umiał pracować. Nie trzeba mu było do tego ani ciszy gabinetu, ani wspaniałej biblioteki, ani chwili wybranej i pory dogodnej. Umiał pracować w kawiarni, na spacerze, rano i wieczorem, umiał pisać na kartkach wydartych z byle zeszytu, które później sklejał gumą arabską, umiał zawsze streścić krótko i jasno, co zrobił i czego szuka* (Steinhaus, 1948, s. 20). W podobnej stylistyce utrzymanych jest kilka kolejnych fragmentów tekstu, które podkreślają cechy istotne dla władzy – umiłowanie pracy, zaangażowanie w realizację celów zgodnych z polityką socjalistyczną. Podobnie było w przypadku np. twórczości Jana Kochanowskiego scharakteryzowanej w „Polonistyce” zob. (Bagiński, 1953, s. 42).

W tekstach tych podkreślano przede wszystkim umiłowanie pracy przez daną postać, zaangażowanie w budowanie Polski Ludowej (bądź socjalizmu lub jego podwalin, o ile postać żyła wcześniej), pochodzenie robotnicze, trudne warunki dorastania, chęć walki z niesprawiedliwością. Zazwyczaj na końcu tego rodzaju artykułu można było odnaleźć zachętę do naśladowania opisanego postaci.

W ogólnopedagogicznych czasopismach często pojawiały się różne komentarze, pisane przez stałych dziennikarzy redakcji¹⁹, ale także często nadsyłane przez stałych czytelników. Czasem zamieniały się one w dyskusje toczone przez kilka numerów czasopism, co podkreśla żywy charakter poruszanych wtedy treści, jak i samo zaangażowanie odbiorców. Teksty te jednak dotyczyły zazwyczaj spraw bliskich nauczycielom – ich uposażeń, nowych programów, kwestii doskonalenia się²⁰. Mając na uwadze, że często właśnie te wydawnictwa były jedyną możliwością podzielenia się swoim zdaniem w szerszym gronie odbiorców, można stwierdzić, że właśnie ten rodzaj tekstów był najbardziej aktualny i najmniej zideologizowany – podobnie jak listy nadsyłane do redakcji.

Pod powyższymi artykułami – zarówno komentarzami, jak i listami – często pojawiał się dopisek, że prezentowane tezy nie są stanowiskiem redakcji. Zdarzało się, że w kolejnych numerach pojawiała się oficjalna odpowiedź w formie artykułu jednego ze stałych dziennikarzy, tłumacząca trudności i kontrowersyjne kwestie oraz podkreślająca zasługi władzy w usunięciu problemów. Na tym zazwyczaj kończyła się dyskusja.

Obszernym działem, zwłaszcza w tytułach ogólnopedagogicznych, były sprawozdania oraz ogłoszenia związane z organizowanymi kursami, zjazdami, konkursami, konferencjami. Miały one zachęcać do uczestnictwa w różnorodnych formach doskonalenia się oraz doksztalcania, a także pokazywać swoistą ofertę kierowaną do nauczycieli²¹. Ogłoszenia miały zazwyczaj charakter neutralny, natomiast sprawozdania (pisane często przez jednego z uczestników wydarzeń) były przepełnione entuzjazmem, podkreślały liczne zalety udziału, a także zasługi dla budowania państwa socjalistycznego²².

Zarówno w czasopismach ogólnopedagogicznych, jak i specjalistycznych pojawiały się artykuły o charakterze metodycznym, przedstawiające sposoby realizowania niektórych tematów, proponujące określone zadania bądź rozwijające temat. Zagadnienia związane z językiem polskim i matematyką znacznie się różniły, co prawdopodobnie wynikało z tego, że lekcje języka ojczystego oraz lektura

¹⁹ Należy do nich np. tekst Stanisława Skrzyszewskiego *O nową szkołę w nowej Polsce (na marginesie Zjazdu Oświatowego w Łodzi)* zamieszczony w „Nowej Szkole” (1945, s. 6–7).

²⁰ Do takich tekstów należy np. tekst zamieszczony w „Głosie Nauczycielskim” związany z programem nauczania zob. (Michałcewicz, 1953, s. 10).

²¹ Z przeprowadzonych kwerend można wnioskować, że zdecydowanie częściej organizowano szkolenia oraz kursy przeznaczone dla polonistów niż dla matematyków. Możliwe, że w początkowym okresie odbudowy kraju nie było kandydatów do nauki tego przedmiotu.

²² Sam język wymienianych form to temat na osobny tekst, w którym można by przeanalizować elementy retoryczne; taką tematykę już podejmowano – zob. (Skibiński i in., 2009; Malinowski i in., 2003; Mazur, 2003; Kamińska-Szmaj, 2017; Kłosińska, Rusinek, 2019).

określonych książek były typowymi narzędziami „urabiania”²³, natomiast matematykę trudniej było zaadaptować do takich zmian.

Treści polonistyczne zazwyczaj dzielono na te związane z literaturą, następnie z językiem i jego kulturą. Zwłaszcza te pierwsze poddawano ideologizacji, prezentując zupełnie nowe odczytania klasycznych lektur (np. *Balladyny* Juliusza Słowackiego²⁴ czy *Dziadów* Adama Mickiewicza) lub opisując nowe pozycje, pisane często na zlecenie władz²⁵. Typowym sposobem na aktualizację XIX-wiecznej lub wcześniejszej literatury było zestawianie jej z powieścią bądź utworem współczesnym oraz opatrzenie ich komentarzem w duchu światopoglądu socjalistycznego. Łączenie „nowej” myśli ze „starym” dziełem umożliwiało wpisanie komunistycznego sposobu patrzenia na świat w polską tradycję literacką, do której Polacy byli przywiązani – zwłaszcza jeśli chodzi o dzieła romantyczne.

Innym typem tekstu była propozycja „nowych” tematów, które powinny być omówione na lekcjach języka polskiego lub wykorzystane na egzaminach. Wśród nich pojawiały się zagadnienia związane przede wszystkim z walką klasową, charakterystyką „nowego” człowieka. Wprowadzenie takich tematów wymagało sięgnięcia po teksty współczesne lub reinterpretację starych, co często kończyło się pełnym zaprzeczeniem dotychczasowego odczytania. Jak wskazuje Krzysztof Kosiński: *Warto zwrócić uwagę na trzy cechy tych tematów. Po pierwsze, nawiązywały do tradycyjnego kanonu literatury. Wymuszały jednak specyficzną interpretację, najczęściej w oczywisty sposób zaprzeczając przesłaniu dzieła lub je prymitywizującą. Po drugie, tematy prac klasowych niemal zawsze zawierały ukrytą tezę. Pytano: „na czym polega wsteczny charakter głównego hasła symbolizmu”, przesądzając, że był on wsteczny. Stwierdzano: „twórczość Żeromskiego wyrazem namiętnego protestu...”, zmuszając ucznia do pójścia drogą wytyczoną przez autora tekstu. W efekcie tematy te uniemożliwiały samodzielne myślenie. Po trzecie, w zestawie zagadnień często pojawiał się temat publicystyczno-propagandowy, niezwiązany zupełnie z literaturą, np. „Warszawa – dumą Polski Ludowej” czy „Wybory do Rad Narodowych” (Kosiński, 2006, s. 149).*

Krzysztof Kosiński zwraca uwagę na jeszcze jedną istotną rzecz, typową dla dydaktyki okresu PRL – ograniczanie możliwości wyrażania własnego zdania

²³ *W estetyce marksistowskiej sztuka nie jest tylko źródłem rozkoszy estetycznych, ale potężnym narzędziem walki ideologicznej* (Baculewski, 1951, s. 15).

²⁴ *Do sprawy Kirhora wrócimy jeszcze, a tymczasem podkreślmy, że mamy w tragedii i drugą stronę obrazu, mianowicie fakt przejścia do wyższych sfer społecznych: to Balladyna, a częściowo i jej matka. Jak wrodzona szlachetność Kirhora oddala go od warstwy feudalnej i zbliża do ludu, tak wrodzone ujemne cechy charakteru Balladyny prowadzą ją na drogę wiodącą ku górze feudalnej, nawet ku jej najwyższemu szczytowi, jakim jest tron królewski* (Sawrymowicz, 1953, s. 36).

²⁵ *Jest rzeczą jasną, że w formie bezpośredniej i naturalnej wystąpią elementy kształcenia politechnicznego na tych lekcjach, na których nauczyciel, zdążając do celów polonistycznych, posłuży się jako materiałem tekstem czytanek czy utworów literackich o tematyce produkcyjnej. Oczywiście, że np. na lekcji poświęconej analizie *Węgla Ścibora-Rylskiego* będzie chodziło o ukazanie i rozwinięcie zagadnienia – powiedzmy – dojrzwania kadr. Ponieważ jednak autor ukazuje dojrzwowanie tych kadr w procesie produkcji, automatycznie pojawiają się problemy takie jak planowanie i organizacja pracy, jak racjonalizatorstwo i współzawodnictwo w produkcji* (Kram, 1952, s. 27).

oraz ukierunkowywanie uczniów na jedyną, „słuszną” interpretację, wspierającą linię światopoglądową władzy. Uczeń zdający określony egzamin bądź piszący pracę w szkole, aby pozytywnie zaliczyć dane wypracowanie, musiał podporządkować się określonej tezie, niezależnie od własnych przekonań. To również był element urabiania, który miał skłaniać ucznia do danego sposobu myślenia, ukierunkowywać jego lekturę na ustalony tor interpretacyjny. Zdecydowanie trudniej było ideologizować treści związane z matematyką. Podkreślano to często na wstępie konkretnych opracowań: *Ścisłe zespolenie nauczania z oddziaływaniem wychowawczym, tak charakterystyczne dla nowoczesnej szkoły, znajduje mniej lub więcej doskonałą realizację w każdym niemal przedmiocie nauczania. Na tle podawanych wiadomości wyzyskuje odpowiednio momenty wychowawcze nauczyciel literatury, historii, fizyki czy przyrody. Nie widzimy tego natomiast prawie zupełnie w nauczaniu matematyki. Tu nauczyciel chcąc spełnić ten postulat stał najczęściej bezradny i – albo pomijał momenty wychowawcze, ograniczając się do nauczania – lub wiązał je z tematem nauki w sposób zwykle dość sztuczny, nie przemawiający młodzieży do przekonania, np. zestawieniem pewnych ad hoc dobranych tematów z dziedziny gospodarczej itp.* (Dianni, 1945, s. 8).

Mimo istniejących trudności, teksty o charakterze wychowawczym powstawały i proponowały matematykom wprowadzanie na lekcjach treści związanych z realizacją Planu Sześćoletniego bądź gospodarką państw socjalistycznych. Takim opracowaniem jest m.in. artykuł Adam Wachułka (1951) *Z zagadnień wychowania na lekcjach matematyki*, w którym autor przedstawia, jak można wykorzystać potencjał lekcji matematyki do wprowadzania elementów pedagogiki socjalistycznej.

Przed wszystkim w tekście wskazano, że aby odnieść sukces wychowawczy na lekcjach matematyki, trzeba suche liczby opatrzyć odpowiednim komentarzem, który będzie nawiązywał do faktów z życia kraju lub państw zaprzyjaźnionych. Przykładowym zadaniem rachunkowym jest obliczenie, ile lat pozostało do końca realizacji Planu Sześćoletniego bądź innych faktów z nim związanych:

Przykład 1. Pierwszy rok wykonania Sześćoletniego Planu gospodarczego mamy za sobą; przez ile jeszcze będziemy wykonywali Sześćoletni Plan gospodarczy? [...]

Przykład 2. Dla uczczenia 33 rocznicy Wielkiej Rewolucji Październikowej załoga fabryki traktorów „Ursus” wykonała 40 traktorów ponad plan, w tym o 5 traktorów więcej, niż wynosiło jej zobowiązanie.

Do wykonania ilu traktorów ponad plan zobowiązała się załoga?

O jaką część zaplanowanego zobowiązania przekroczone zobowiązanie?

Ile procent zobowiązania (o ile więcej niż 100%) wykonano?

Jeżeli nadmienimy przy tym, że w okresie międzywojennym w Polsce w ogóle nie wyrabiano traktorów, to ten fakt już sam przez się będzie wiele mówił (Wachułka, 1951, s. 14).

Podobnych zadań autor wymienia w tekście ponad 16. Dotyczą one często wypełnienia określonych planów bądź faktów związanych ze środowiskiem robotniczym.

Innym rodzajem tekstów kierowanych bezpośrednio do matematyków były te, które łączyły wiedzę z tego przedmiotu z filozofią socjalistyczną. Przykładowo, wprowadzając wiadomości o liczbach, nauczyciel powinien łączyć je z materializmem dialektycznym, kształtując w ten sposób naukowy pogląd na świat (Ponomariew, 1951, s. 13). Wiele tekstów łączono również z zagadnieniami kształcenia politechnicznego, które samo w sobie zakładało wykorzystanie matematyki (Lewartowski, 1952, s. 16).

Trzeba przy okazji podkreślić, że treści tego rodzaju było w czasopismach nie-
dużo. O wiele więcej przygotowywano artykułów nacechowanych ideologicznie dla polonistów i historyków niż dla matematyków. Zazwyczaj teksty matematyczne były zwykłymi omówieniami zadań lub uzupełniały wiedzę przedmiotową.

Ostatnim typem tekstów formujących nowych nauczycieli były recenzje, pojawiające się najczęściej na końcu numerów czasopism. Sam dobór lektur był często ukierunkowany ideologicznie, a ich opis podkreślał przede wszystkim treści ważne z punktu widzenia władzy. Nie były to zazwyczaj teksty długie – zazwyczaj były podawane w formie krótkich notatek.

WNIOSKI

Powyższy przegląd tekstów w czasopismach pedagogicznych wskazuje, że nauczyciele byli w różnorodny sposób formowani do przeznaczonej im roli. Zarówno język, jak i treści przekazywane w opisywanych artykułach były dobrane w ten sposób, by przekazując nawet obiektywne informacje, jak np. wiadomości o liczbach, jednocześnie przekazywać treści ideologiczne. Zdecydowanie prościej było realizować „urabianie” w zakresie pracy wychowawcy lub polonisty, stąd mniej tekstów kierowanych bezpośrednio do matematyków w wydawnictwach ogólnopedagogicznych, choć na łamach samej „Matematyki” również większość artykułów ukazywała obiektywne dane o liczbach bądź zadaniach.

Podczas przeglądania kolejnych roczników wspomnianych czasopism można również dostrzec, jak tematyka kolejnych numerów zmienia się – pojawiają się nowe tematy (np. Plan Sześcioletni, politechnizacja), zmieniają się niektóre z działów, a także wychodzą kolejne tytuły czasopism. Autorzy czasem wracają do swoich tekstów, rozwijając je o nowe przemyślenia, związane z aktualnymi wydarzeniami. Pokazuje to, że czasopisma pedagogiczne były „żywymi” instrumentami, które władza świadomie wykorzystywała do formacji światopoglądowej, dostosowanej do adresatów w określonym momencie.

BIBIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

AAN, MOiW, Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego w sprawie rekrutacji do zawodu nauczycielskiego, Teczka: Nauczyciele – kwalifikacje zawodowe, doksztalcanie niewykwalifikowanych kandydatów do zawodu – okólnik, wnioski Walnego Zjazdu, preliminarz budżetowy kursu, wykazy kursów, wykazy kandydatów zgłoszonych na studia, opinie, arkusze zbiorcze, korespondencja, sygn. 2/283/0/2.17/1774.

AAN, MOiW, Sprawozdanie z akcji kursów wakacyjnych w m. lipcu i sierpniu 1947 r. wygłoszone na konferencji sprawozdawczej w dn. 27 października 1947 r., Teczka: Szkoła podstawowa – matematyka – programy, recenzje, korespondencja, sygn. 2/283/0/12.5.3/4428.

AAN, MOiW, Wykaz kandydatów wraz z opiniami na Państwowy W.K.N. we Wrocławiu /grupa przedm. Matematyka–fizyka–chemia/, Teczka: Nauczyciele – kwalifikacje zawodowe, doksztalcanie niewykwalifikowanych kandydatów do zawodu – okólnik, wnioski Walnego Zjazdu, preliminarz budżetowy kursu, wykazy kursów, wykazy kandydatów zgłoszonych na studia, opinie, arkusze zbiorcze, korespondencja, sygn. 2/283/0/2.17/1774.

Teksty źródłowe:

Bagiński P. (1953), *Fraszki Jana Kochanowskiego na lekcjach języka polskiego w klasie IX*, „Polonistyka” nr 5.

Dianni J. (1945), *Znaczenie historyczne i wychowawcze czynnika historycznego w nauczaniu matematyki. Uwagi ogólne*, „Nowa Szkoła” nr 3.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1951, nr 8, poz. 81.

Jakubowski J.Z. (1951), *Narodowy front walki o pokój i plan 6-letni a praca polonisty*, „Polonistyka” nr 3.

Kram J. (1952), *O politechnizacji i kształceniu praktycznym na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” nr 4.

Lewartowski W. (1952), *Rola matematyki w organizacji kształcenia politechnicznego*, „Matematyka” nr 2(19).

Michałcewicz M. (1953), *Zgłaszam poprawki do programu matematyki w szkole podstawowej*, „Głos Nauczycielski” nr 45.

Ponomariew S. (1951), *O wychowaniu komunistycznym na lekcjach matematyki*, „Matematyka” nr 5(17).

Przestało bić serce Wielkiego Stalina, „Głos Nauczycielski” nr 11/1953.

Sawrymowicz E. (1953), *Ideologiczna interpretacja „Balladyny”*, „Polonistyka” nr 1.

Skrzeszewski S. (1945), *O nową szkołę w nowej Polsce (na marginesie Zjazdu Oświatowego w Łodzi)*, „Nowa Szkoła” nr 3.

Steinhaus H. (1948), *Stefan Banach*, „Matematyka” nr 1.

Wachułka A. (1951), *Z zagadnień wychowania na lekcjach matematyki*, „Matematyka” nr 2(14).

Wycech C., *Podstawowe zadania nauczyciela w Polsce*, w: Świdwiński S. (red.) (1945), *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi, 18–22 czerwca 1945*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Opracowania:

Baculewski J. (1951), *Rewolucja proletariacka a literatura*, „Polonistyka” nr 3.

Bajor A. (red.) (2012), *Czasopisma, prasa i prasoznawstwo*, Katowice: Agencja Wydawnicza „TRIO”.

Chmielewski W. (2006), *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Chmielewski W. (2007), *Edukacja nauczycieli po II wojnie światowej*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Czyżniewski M. (2005), *Propaganda polityczna władzy ludowej w Polsce 1944–1956*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Grado.

Grzybowski R. (2000), *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*, Gdańsk: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Grzybowski R. (2013a), *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Grzybowski R. (red.) (2013b), *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Heller M. (2015), *Maszyna i śrubki: Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa: Instytut Książki.

Jakubowska U. (red.) (2012), *Czasopisma społeczno-kulturalne w okresie PRL*, Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.

Kafel M. (1966), *Prasoznawstwo: wstęp do problematyki*, Warszawa: PWN.

Kamińska-Szmaj I. (2017), *Język polskiej lewicy: od Wielkiego Proletariatu do końca PRL*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Kłosińska K., Rusinek M. (2019), *Dobra zmiana. Czyli jak się rządzi światem za pomocą słów*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Kosiński K. (2000), *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa: Wydawnictwo Trio.

Kosiński K. (2006), *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w PRL*, Warszawa: Rosner & Wspólnicy.

Król J. (2017), *Autorytet nauczycielski w dobie PRL-u: założenia i rzeczywistość*, w: B. Wędrychowska (red), *Wychowawca, nauczyciel, mistrz: o potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Malinowski M., Niwiński P., Dmochowski T. (red.) (2003), *Media w PRL, PRL w mediach: materiały z II Ogólnopolskiej Konferencji „Propaganda PRL-u”, Gdańsk, 19–20 listopada 2003*, Gdańsk: Instytut Politologii UG.

Mauersberg S., Walczak M. (2005), *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej: (1944–1956)*, Warszawa: PTP ZG.

Mazur M. (2003), *Propagandowy obraz świata: polityczne kampanie prasowe w PRL, 1956–1980: model analityczno-koncepcyjny*, Warszawa: Wydawnictwo Trio.

Mielczarek T. (2003), *Od „Nowej Kultury” do „Polityki”: tygodniki społeczno-kulturalne i społeczno-polityczne PRL*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Rozmarynowski M. (2020), *Szkoła polska z lat ofensywy ideologicznej w oświacie (1948–1956) w świetle antologii wspomnień nauczycieli*, „Biuletyn Historii i Wychowania” nr 43.

Skibiński P., Wiścicki T., Wysocki M. (red.) (2009), *Polityka czy propaganda: PRL wobec historii*, Warszawa: Muzeum Historii Polski.

Wagner B. (2018), *Strategia wychowawcza w PRL*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

“New polonists” and “new mathematicians”. The issues of professional development (indoctrination) of teachers of the Polish Socialist School in the pages of selected pedagogical journals

Summary

Aim: An analysis and comparison of selected journals in terms of the tools used to create and influence the worldview of the two most numerous groups of teachers: Polish philologists and mathematicians.

Methods: An analysis of selected pedagogical and subject journals from the analyzed period.

Results: Indication of the types of texts used for the indoctrination of teachers’ worldview and a short description of them.

Conclusions: There are many materials prepared for the Polish language teachers. Moreover, their subject was considered as useful for creating a “new man”. On the other side, mathematics is the subject that rarely appears in texts in the context of ideological indoctrination.

Keywords: school, socialism, journals, mathematics, Polish language.

MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2022, nr 3-4
PL ISSN 0033-2178

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

ORCID: 0000-0001-7470-1473

Adam Mickiewicz University

Poznań

PIOTR KOSTYŁO

ORCID: 0000-0002-7484-9766

Kazimierz Wielki University

Bydgoszcz



THE 11TH NATIONAL PEDAGOGICAL CONGRESS ATTENDED BY UKRAINIAN EDUCATORS

The 11th National Pedagogical Congress took place in Poznań between September 20 and 22, 2022. The Congress was organized by the Polish Pedagogical Society and the Faculty of Educational Studies of the Adam Mickiewicz University and was chaired by Prof. Piotr Kostyło, head of the Program Committee and President of the Polish Educational Research Association, and Prof. Agnieszka Cybal-Michalska, Dean of the Faculty of Economics of the Adam Mickiewicz University, Head of the Committee of Pedagogical Sciences at the Polish Academy of Sciences, who supervised the work of the Organizing Committee. In addition to the two Committees mentioned above, the preparations for the Congress were attended as well by the management of three committees: the Polish Pedagogical Society, the Faculty of Educational Studies of the Adam Mickiewicz University, and the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences.

The National Pedagogical Congresses started in 1993 and since the very beginning has referred to the democratic ideal of contact between educators, emphasized the friendly nature of scientific meetings and debates, and emphasized the importance of supporting younger scientists with less experience by older and more experienced colleagues. Such assumptions for the congress organization resulted from the nature of the liberal and democratic culture, which after the fall

of communism in 1989 began to shape life in Poland in all areas, including scientific activities. Pedagogical Congresses were also aimed at integrating the Polish pedagogical community, creating opportunities for individual scholars to go beyond the boundaries of a specific institute or faculty, and meeting colleagues from other universities, getting acquainted with their scientific work, establishing contacts and, if possible, cooperation. Such goals guided the founders of the Polish Pedagogical Society, especially Prof. Zbigniew Kwiecieński, who since the establishment of the Polish Pedagogical Society in 1981, has been in favour of a democratic model of practicing science, and in his texts and activities has promoted an attitude of openness to various paradigms and emphasized that a scientific career is also pursued in order to provide later the younger staff with advice on their way to obtaining scientific degrees and titles. Prof. Zbigniew Kwiecieński has remained faithful to these values to date.

For almost thirty years, the National Pedagogical Congresses have become a permanent institution and clear points of orientation in contemporary Polish pedagogy. They are crucial both for the members of the Society and for the entire group associated with Polish education. The congresses have always been unique meetings of educators and served to develop knowledge about education and strengthen pedagogical practice. They were a forum for the exchange of ideas and cooperation between scientists and educators, created opportunities to get to know and meet well-known theoreticians and practitioners of education. Congresses are usually organized by the authorities of the Polish Pedagogical Society in close cooperation with various academic universities every three years. They are an opportunity to show the scientific achievements of the community that co-organized the Congress, favour community integration, strengthen all participants in a cognitive manner, offer strong impulses for further development of individuals and entire communities. The Congresses have been held so far successively in Rembertów, Toruń, Poznań, Olsztyn, Wrocław, Lublin, again in Toruń, Gdańsk, Białystok and Warsaw. The topics they touched upon, synthetically included in congress slogans, were rich and diverse – starting from the identity of pedagogy, through the democratic context of educational processes, hope and threats of modern times, Europe getting united, inalienable duties of upbringing, the relationship between education and morality and the public sphere, the relationship between educational theory and practice, the educational dimension of differences and inclusions, the concept of a valuable life, ending with the crisis of trust, community, and autonomy.

The 11th National Pedagogical Congress, which took place in September, was held under the slogan *A turning point. Let's build a better world in and between us*. This slogan appeared as a proposal at the beginning of 2021 during the talks held at the Presidium of the Polish Pedagogical Society, as well as during the consultations with honorary members of the Polish Pedagogical Society and other people cooperating with the Society. At that time, we thought that the slogan topicality resulted primarily from the exceptional situation that appeared at all levels of human life in connection with the Covid-19 pandemic and the restrictions

resulting therefrom. Having been used to living in a free and democratic society, such freedoms as the freedom to travel, meet, organize various scientific or social projects, publicly express one's views and undertake many other activities were taken for granted – and suddenly we had to face the lack of these freedoms. In the culture of life in the European Union, this was an unprecedented experience. There is no need to show how it affected the functioning of education at all levels. Remote learning introduced in response to legal social distancing requirements quickly became the norm for conducting lessons and lectures. Certainly, it protected children and youth against the risk of contracting the Covid-19 virus, but at the same time it exposed these groups to many other threats resulting from weakening or even breaking direct ties and bonds with their peers, constant presence in the so-called Internet culture or feelings of isolation and loneliness. In our opinions, all this was a challenge, a turning point, an announcement of fundamental changes, in a word – a turning point.

The Covid-19 pandemic broke out at a time when culture in its global, European, and national dimensions was already revealing many tensions, which as educators we could not be indifferent to. Globally, the rivalry between the United States and China for world hegemony was intensifying and seemed to lead to an imminent confrontation. Not only was it about who the main beneficiary of global trade for the next decades would be, but also about what concepts of the individual, society, interpersonal relations, human rights, and education would become dominant in the world. The ideological and political struggle intensified in Europe as well. In particular countries the centre parties were being year by year in decline in favour of extreme parties, the “cold” democracy of law and procedures gave way to the “hot” democracy of values and identity. Authoritarian attitudes on the one hand and anarchist attitudes on the other grew stronger. These processes were accompanied by an increased threat in Eastern Europe related to Russia's aggressive policy. Turning point signs could also be noticed in the European Union. Brexit showed that there was growing resistance in the EU against excessive interference of EU institutions in the internal affairs of member states. Opposition to this was most often justified in the concepts of national tradition and identity, which in turn carried the risk of returning to nationalist and xenophobic slogans, abandoning dialogue, and seeking compromises in favour of struggle and striving for domination. The ideological struggle in Poland was also entering its turning point stage. In the eyes of many, the hopes which had been awakened forty years ago to build a civil society based on cooperation, solidarity, and mutual respect turned out to be in vain. After the lapse of decades, the differences between the political parties grew stronger, until they finally reached the level of complete mutual negation. Prof. Marcin Król (1944–2020) summed up this situation by writing that we had already had our chance as a nation and society, and that we lost it. Although most Polish educators did not share this pessimistic diagnosis, we were all aware that the world we had known so far was heading towards a fundamental reconstruction and that, as socially engaged educators, we could not remain indifferent to this process.

In this atmosphere we started preparations for the 11th National Pedagogical Congress. When addressing the teaching community for the first time with information about the upcoming Congress, we wrote in the spring of 2021: *A turning point concept directs our attention to the current state of culture in all its dimensions: political, economic, religious, interpersonal relations, art, and primarily scientific, and educational ones. It indicates that cultural patterns cease to function as safe points of reference. The category of a turning point brings to mind the concept of a turning point, re-evaluation, a critical point or a life change. It is revealed today on all levels of life.* The second notice sent at the end of 2021, included the following fragment: *As educators, we cannot be indifferent to this situation, as it has significant consequences for education as part of culture. We should study those changes scientifically, as well as speak out on issues important from the point of view of caring for a human being and human comprehensive development, and preserving his/her dignity. The Polish Pedagogical Society is a community in which various studies are undertaken, taking account of the issues of a turning point and changes, and it is appealed for the protection of every human being, especially children and youth. We are convinced that during the upcoming Congress its participants will be able to share the results of their scientific research, and the climate of respect for people and responsibility for their future accompanying the debates and meetings will become a source of energy to undertake further pedagogical projects focused on these values.*

At the beginning of 2022, preparations for the Congress were already at an advanced stage. We were clear on how to organize the debates, both during plenary speeches and in sections. We adopted transparent rules for inviting members to Scientific, Program and Organizational Committees. We also undertook activities related to the aspect of booking rooms, preliminary agreements with various service providers, as well as the promotion of the Congress with the use of various media. We sent invitations to potential Congress participants, specifying the detailed conditions of registration, payment of fees and sending proposals for speeches. The Congress slogan was officially announced. It seemed to us that the only thing left was to wait for incoming applications and to prepare detailed agendas for plenary sessions and debates in ten separate sections. And then, beyond our Eastern border, there happened something we could not even imagine, something so irrational that we spontaneously compared it to the landing of Martians on Earth, something completely contrary to the values of the European Union, moreover – the values of the entire civilized world. Here the Russian Federation launched a full-scale war against Ukraine, a sovereign, neighbouring state with which it was bound for centuries with so many cultural ties. We followed the reports from many battle fronts, and we could not believe our eyes – how in the 21st century, in the middle of Europe, one country can attack another and strive to conquer, subjugate, and colonize it.

In the light of what was happening in Ukraine at that time, the slogan of our Congress took on a new, more dramatic, but also more real meaning. Here,

a turning point became a state in which the future fate of Europe and the world was to be really decided upon. Here a call to build a better world in and between us became a call for support for the attacked state, its citizens and culture. From the beginning of the war, the Polish teaching community, in line with the activities of the entire Polish society, began to support Ukrainians, especially women with children, who crossed the Polish border to escape the war. From the first days of the war, Europe and the world watched with the greatest appreciation and admiration the actions of Polish women and men who provided space in their homes and apartments to refugees from Ukraine, supporting them both materially and emotionally. This extraordinary wave of solidarity with the attacked and persecuted society of Ukraine entered the institutions of the Polish state and local government, non-governmental organizations, churches and religious associations and foundations, and above all – individual families, women and men who, with commitment and resourcefulness characteristic of us, took care of the arriving refugees. An important aspect of the assistance and aid provided to them was organizing education for Ukrainian children and youth, opening Polish schools and educational institutions, preparing appropriate classes, and looking for optimal ways to overcome language barriers. On the one hand, these activities had to be agreed upon with the competent authorities of the Ukrainian state, and on the other hand – regulated by Polish law. It was necessary to find both people who would put them into practice and funds to conduct them.

As the Congress organizers, we could not remain indifferent to these historic events. In March 2022, the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences and the Polish Pedagogical Society adopted an official stand on the war in Ukraine and declared i.a. that *The Polish Pedagogical Society strongly condemns both the initiation of the war and the way the war is being conducted by Russia. At the same time, it expresses its solidarity with the heroic Ukrainian nation, which took up a defensive fight against the invader and, with huge numbers of casualties, continues to stop its offensive. We want to emphasize that the Ukrainian army together with the entire Ukrainian society are fighting a war not only to defend their own state, but also to defend European values – freedom, sovereignty, security, and a happy life in peace, both at the level of the national community and each individual family and unit. The freedom of individuals and entire societies to decide on the directions of their own development lies at the heart of European culture, determines its creativity and vitality, as well as its exceptional attractiveness.* We also prepared the third notice which was addressed to the entire teaching community, which included i.a. the following message: *When last year the Polish Pedagogical Society and the Faculty of Educational Studies of the Adam Mickiewicz University proposed the above Congress slogan “A turning point. Let’s build a better world in and between us”, no one thought that the beginning of 2022 would confirm its topicality in such a dramatic and painful way. The war caused by unsatisfied in its imperial ambitions Russia, and the suffering*

of millions of attacked Ukrainian citizens show that not only Europe, but even the entire world, now reached a turning point. The huge number of refugees from Ukraine seeking and finding safety and help in Poland and other countries is a phenomenon we have never seen before, and at the same time a clear challenge to build a better world in and between us.

Since that moment it has become clear to us that the Congress, apart from the topic of the war in Ukraine and the threats it poses to the civilized world, must also include representatives of Ukrainian scientists and educators who face dramatic daily challenges living and working in a war-torn country. At first, we did not know how to reach them: whether through individual or institutional contacts; who to invite in particular; what issues to concentrate on. We had yet to find answers to these and many other questions. The key moment in our activities was reaching the list of members of the Ukrainian Academy of Pedagogical Sciences with whom the institutions associating Polish educators had already cooperated, especially the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences and the Scientific Society "Poland – Ukraine". We invited a total number of eleven scholars from Ukraine, six of whom were present at the Congress, and four of whom recorded their short speeches and sent them to the organizers. One person had to cancel his/her arrival at the last moment. All invited Ukrainian professors were asked to take part in a discussion panel entitled *Education in time of war*. Nevertheless, Prof. Wasyl Kremień and Olha Hordiichuk, PhD, were invited to deliver their papers in the Congress plenary sessions, while Prof. Swietlana Sysojeva and Olha Honcharenko, PhD, had the opportunity to address to the audience in two congress sections. It should be added that the Ukrainian delegation was also received by Her Magnificence Rector of the Adam Mickiewicz University, Prof. Bogumiła Kaniewska, while the music concert prepared for the Congress participants was dedicated to Ukraine.

The key scientific part of the Congress referred to debates in ten thematic sections. These sections, including the topics they concentrated on, were separated already in 2021, at the initial stage of the Congress preparations. When doing so, we followed two important guidelines. Firstly, we took account of the spectrum of scientific interests of our colleagues. The idea was that every important area of scientific considerations developed by Polish educators would be reflected in the Congress program, so that every scientist could find an opportunity to share their research with other scientists during the Congress sessions. Secondly, we also wanted to avoid such a construction of the Congress program in which individual sections would correspond exactly to the division of pedagogical faculties and institutes into departments and other units. We wanted the Congress not to recreate the organizational structure of our universities and not to create sections intended only for social educators, care educators, educators dealing with social and cultural animation, social rehabilitation educators, etc. Pedagogical congresses traditionally avoided such an approach, as it is in a sense – routine focused and closed, it fails to provide opportunities for meetings and

scientific exchanges between scientists with different interests and intellectual sensitivity, and especially it limits the interdisciplinary approach.

The sections separated by the organizers were called in the following way:

Section 1: A turning point. Circles of crises of education contexts – challenges for pedagogy

Section 2: A human and society facing turning point challenges – opportunities and threats

Section 3: Education policy, school, upbringing, care – towards commitment to creating a better world

Section 4: A turning point – a metatheoretical and methodological pedagogical thought

Section 5: Identity, community, moral space – to understand, build and take responsibility for (your) world

Section 6: Multiculturalism, pluralism of values and changes in contemporary culture

Section 7: Labour market, professional career, and educational function of work – towards the society of the future

Section 8: Mission, and servitude of the University

Section 9: Pedagogy towards negative social phenomena, threats, and pathological behaviour

Section 10: Pedagogy and education in the face of factors responsible for human fate in the era of civilization turning points and global crises.

The manner in which individual sections were to debate depended on the three-member Presidium. Taking account of the number of applications for the section sent by the participants, as well as the proposed topic of speeches, the Presidium members could decide whether the section debates would take the traditional form, i.e. they would present their prepared speeches one after another, or the form of a discussion panel, i.e. the participants, based on their prepared speeches, would refer to a problem or problems predetermined by the Presidium in a discussion. Most sections followed the traditional way of presenting speeches, but there were also several discussion panels. One of these panels organized in the second section was interesting not only because of its topic, but also because it was organized in cooperation with the Ministry of Education and Science. This panel was devoted to inclusive education, a nationwide program currently promoted by the Ministry of Education and Science aimed at building a model of education in which every student, regardless of their age, needs and abilities, will be able to find a place for themselves in a universal education system. The work dynamics in individual sections was different. In smaller sections, speakers or debaters had more time to present their research or opinions, whereas in larger sections, the time for speeches was shorter and the chairpersons had to remind the participants more rigorously about the passage of time. In terms of the number of participants, the attendance of the third section was particularly impressive, the debates of which concerned among other things educational policy. A very large

number of applications for this section showed how important the problem of the interface between education and politics is for the Polish pedagogical community.

It is difficult to sum up the three-day Congress on several pages, during which so many participants took up so many topics. It is also difficult at this point to make a comprehensive assessment of the Congress. Certainly, we do not know everything about the Congress yet, e.g., there is still an important aspect of preparing the post-congress publications ahead of us. They will also make a significant contribution to the final event evaluation. Based on the opinions we heard from the Congress participants, we can conclude that the Congress was very successful. We share the same opinion, not only because we know how committed and devoted this large number of people, who took part in the preparations of the Congress, was, but also because we observed how our entire community was looking forward to the Congress, how much after a long period of pandemic restrictions colleagues wanted to meet again in the so-called real world, talk to each other, sit at one table, exchange important information and make jokes. All those little pleasures, which we had been deprived of for almost two years, could finally be present during the Congress. When we look at the Congress, reaching back to the first weeks of its preparations in the spring of 2021, we are deeply satisfied that we managed to organize a huge scientific and social event, although then we were full of doubts and anxieties related to the predictions regarding the pandemic development. The decision to join the Congress organization in a situation of uncertain prognosis regarding the pandemic turned out to be the right one. We are glad that we took it then.

After the end of the Congress, we sent a letter with acknowledgements to all participants expressing our gratitude for their participation, saying:

On behalf of the Organizers of the 11th National Pedagogical Congress: the Polish Pedagogical Society and the Faculty of Educational Studies of the Adam Mickiewicz University, we would like to thank you for your participation in this important scientific and social event. We are glad that for three days – between 20–22.09 – we had the opportunity to host you in Poznań, and reflect together on the current state of culture, and in particular education, in global, European, national, and individual dimensions. Thank you for your good energy and creative ideas you shared with us, and we shared with each other. This positive atmosphere was clearly felt throughout the entire Congress, it accompanied us all at every stage, at every point of its rich program.

The positive atmosphere was also accompanied by serious events. We met during dramatic moments in the European and world history aptly described in the congress slogan as a turning point. Many speeches concentrated on war – the subject almost absent during previous Congresses. We organized a separate discussion panel devoted to educational problems in today's Ukraine, as well as in Poland due to the presence of numerous Ukrainian refugees in our country, including children and teenagers. We were impressed by your involvement in these issues, as well as your unequivocal support to our Ukrainian guests. We

know that this support meant a lot to them, as they returned to Kiev and other Ukrainian cities strengthened and grateful for Polish solidarity.

The Congress came to an end, but the scientific debate that we conducted during it has not finished. The intellectual and moral impulses that were triggered in your speeches and discussions continue to animate the imagination of many of us and encourage further reading and research. The issue of building a better world in and between us still calls for educational realisation, which in turn requires pedagogical wisdom and sensitivity. We hope that this positive congress energy will accompany you at the next stages of your scientific work, during contacts with students, as well as in your everyday life. We were able to experience our strength in Poznań, with its sources lying not in uniformity, but in diversity. To be able to develop this power, freedom in its all dimensions is needed. We wish you to experience this freedom from the bottom of our hearts.

We are sincerely grateful that you created a wonderful atmosphere during the Congress. We hope that this atmosphere will stay with us for the next months and years and will also accompany us in the preparations for the next Congress in Olsztyn. As educators, we can be proud of our scientific and social achievements.

Separate acknowledgements were sent to our Ukrainian guests:

On behalf of Prof. Agnieszka Cybal-Michalska, Dean of the Faculty of Economics of the Adam Mickiewicz University, Head of the Committee of Pedagogical Sciences at the Polish Academy of Sciences, and on my own behalf, I would like to thank you for your participation in the 11th National Pedagogical Congress in Poznań held between September 20–22, 2022. As the Organizers of the Congress, we would like to thank you for accepting our invitation to the Congress and for your participation in the debates. We are glad that we could meet you, talk to you, share our common concerns and hopes, and express our deep and unwavering solidarity with the community of Ukrainian educators, scholars, and all Ukrainians, especially those who are currently fighting to preserve independence and sovereignty of their homeland.

The invitation we sent to you this spring came from the depths of our hearts. We could not imagine that as educators we could reflect on the current problems of European and world culture, especially in its educational dimension, having disregard to the war waged by Ukraine with the Russian aggressor. This war, which is the most dramatic expression of the turning point of our times, was understood by us from the beginning as a conflict that went far beyond the clash of two states. It is a war of two civilizations, on the one hand – a civilization based on democracy, freedom, human rights, and human dignity, and on the other – a civilization of authoritarianism, enslavement, lawlessness, and human humiliation. We can clearly see that the victory of this first civilization now depends on the heroic resistance of Ukraine.

We do not know how long your heroic fight will last. But we do know that you are not and will not be alone in this fight. The entire community of Polish

educators supports you – so does the entire Polish society. It is not just moral support. During the meeting with Rector of the Adam Mickiewicz University, Prof. Bogumiła Kaniewska, and Vice-Rector, Prof. Rafał Witkowski, you could see how the fate of Ukrainians, especially those studying in Poland, is close to the hearts of Polish scientists. Please remember that the same commitment expressed by the rector's authorities of the Adam Mickiewicz University will be shown at any other Polish university. Academic teachers and students are involved in helping Ukraine. We are convicted to do it as the experience of our history has shown us more than once what Russian imperialism is.

We are very pleased that you had positive feelings when being accompanied by the Congress participants. We were all impressed by the unusual, friendly, and even family atmosphere that was created between your delegation and Polish educators. The gratitude expressed by you on various occasions and acknowledgements have given us energy and strength to become even more consistent in supporting the Ukrainian fight to stop Russian aggression. From the point of view of the Polish Pedagogical Society, a particularly important event during your stay in Poznań was the awarding ceremony of the Hryhorij Skoworoda Medal to the Polish Pedagogical Society. This unique distinction shows the convergence of our views on research and education. Both activities require freedom and autonomy, and people who devote themselves to science and teaching must follow their understanding of the truth and the voice of conscience, not the orders of any political or religious authority. Hryhorij Skoworoda is the patron of such people. By accepting the Hryhorij Skoworoda Medal, we also recognized him as the patron of our Society.

For the upcoming months, we wish you inner and outer peace, safety, and good health. Let's stay in touch. Let's undertake pedagogical activities together. Let's strengthen scientific relations between Poland and Ukraine. Let's build a better world in and between us.

We are going to keep the time of fruitful debates during the 11th National Pedagogical Congress in our memory. We are deeply convinced that responsibility towards scientific knowledge, safeguarding the values which this knowledge depends on, and servitude towards society in times of social, political and climate crisis have brought scientific satisfaction to the academic community of educators, and will be the promise and announcement of many scientific initiatives.

ADAM WINIARZ

ORCID: 0000-0002-2390-4956

Wszecznicza Świętokrzyska w Kielcach

(DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.07)



PROFESOR KAROL KLEMENS POZNAŃSKI (14 LUTEGO 1931 – 10 LISTOPADA 2022)

W dniu 10 listopada 2022 r. zmarł Profesor Karol Klemens Poznański, ceniony historyk wychowania, pedagog i wychowawca młodzieży akademickiej. Po uroczystej mszy świętej w kościele pod wezwaniem św. Wawrzyńca w Warszawie urna z prochami 1 grudnia została złożona do rodzinnego grobu na Cmentarzu Prawosławnym przy ulicy Wolskiej (część katolicka).

Profesor należał do pokolenia, któremu przyszło żyć, kształcić się i pracować w czterech kolejnych okresach istnienia narodu i państwa polskiego: II Rzeczpospolitej, wojny i okupacji, Polski Ludowej i III Rzeczpospolitej. Wielu przedstawicieli tego pokolenia, mimo zmieniających się i niełatwych warunków społeczno-politycznych, pracowało z oddaniem w dziedzinie naukowej i dydaktyczno-wychowawczej, wierząc, że ich rzetelna praca ma i będzie miała wpływ na dobrostan państwa polskiego. Z pewnością jednym z nich był Profesor Poznański.

Urodził się 14 lutego 1931 r. w Żarkach w powiecie zawierciańskim w rodzinie Władysława i Heleny z Podolszyńskich jako jedno z czwórki dzieci (w kolejności urodzenia): Jerzy, Dorota, Jan Bartłomiej i Karol Klemens (Archiwum Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (dalej: AUMCS), Akta osobowe Karola Poznańskiego, sygn. K 12406). Żarki były wówczas małym, około 8-tysięcznym miastem, stanowiącym lokalne centrum handlu polsko-żydowskiego. Na odbywające się regularnie jarmarki i targi ściągąca zarówno ludność z rolniczej Kielecczyny, jak i przemysłowego Zagłębia Dąbrowskiego. Zróżnicowane pod względem narodowym i społecznym środowisko miasta wywierało niemały wpływ na kształtowanie się osobowości małego Karola. Jego ojciec najpierw był masarzem, a od 1937 r. – piekarzem. Od września następnego roku

Karol rozpoczął naukę w pierwszej klasie miejscowej szkoły powszechnej. Do klasy drugiej i następnych uczęszczał już w zmienionych warunkach spowodowanych agresją barbarzyńskich Niemiec 1 września 1939 r. Żarki po dwóch lotniczych bombardowaniach zostały częściowo zburzone i spalone. W ramach okupacyjnego podziału administracyjnego znalazły się w granicach Generalnego Gubernatorstwa. Mimo terroru i wywózek na przymusowe roboty do Niemiec, rodzice Karola zdecydowali jednak, że będzie on uczęszczał do szkoły powszechnej w Żarkach, uruchomionej za zezwoleniem okupanta. Zajęcia dydaktyczne – po przejęciu budynku szkoły przez władze niemieckie – odbywały się w lokalach zastępczych. Wprowadzony przez niemieckich kulturtregerów (szowinistów narzucających Polakom swoje zasady i kulturę) program nauczania nie tylko był bardzo wąski, ale i nie był w pełni realizowany, bowiem uczniowie nierzadko w czasie lekcji byli zatrudniani do różnych prac pomocniczych o charakterze gospodarczym (Poznański, *Wspomnienia*; Bartnicka, 2022, s. 110).

W drugiej połowie stycznia 1945 r., po wyparciu Niemców przez oddziały radzieckie, Karol zaczął uczyć się w polskiej szkole powszechnej, uruchomionej w zastępczym lokalu, ponieważ w budynku szkolnym ulokowany był szpital wojskowy. Po wykwaterowaniu go w marcu 1945 r. budynek został przekazany szkole i stopniowo był wyposażany w sprzęty i pomoce naukowe. Kadra szkoły zintensyfikowała zajęcia dydaktyczne w celu nadrobienia z uczniami zaległości. W rezultacie Karol ukończył do wakacji szkołę powszechną III stopnia i postanowił kontynuować naukę w Gimnazjum i Liceum im. Henryka Sienkiewicza w Częstochowie, gdzie uczył się już jego starszy brat – Jerzy. Jako absolwent szkoły powszechnej III stopnia zdał egzamin do klasy drugiej, ale nauki w tej placówce nie rozpoczął. Społeczeństwo i władze miasta Żarek podjęły bowiem skuteczne starania o założenie szkoły średniej. Został więc od września 1945 r. uczniem nowo otwartego Gimnazjum i Liceum Koedukacyjnego im. Tadeusza Kościuszki w Żarkach¹. Będąc zdolnym i aktywnym uczniem, szybko włączył się w nurt życia szkolnego. Zapisał się do drużyny harcerskiej, której wkrótce został drużynowym. W kwietniu (13–14) 1946 r. uczestniczył w Zlocie Młodzieży w Szczecinie, którego celem było zmanifestowanie przynależności miasta do Polski, a który przekształcił się w antyrządowe wystąpienia uliczne. Rok później w Łekawie koło Bełchatowa ukończył kurs podharcemistrzowski zorganizowany przez Chorągiew Zagłębiowską Związku Harcerstwa Polskiego. W tymże 1947 r. założył w Gimnazjum Koło Organizacji Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (OM TUR), związanego z Polską Partią Socjalistyczną, kierując się między innymi możliwością korzystania z bogatego księgozbioru biblioteki OM TUR-u w Zawierciu, z której wypożyczał lektury szkolne dla członków Koła (Poznański, *Wspomnienia*).

Legitymując się świadectwem ukończenia gimnazjum (tak zwaną „małą maturą”), podjął naukę w liceum. Równolegle rozwijał swoje zainteresowania i predyspozycje w kilku formach zajęć pozalekcyjnych. Był członkiem orkiestry

¹ Więcej na ten temat zob. (Poznański, 2000).

szkolnej, należał do męskiego chóru rewelersów oraz do chóru szkolnego, prowadzonego przez ojca paulina Wawrzyńca Kościeleckiego. W lipcu 1948 r., jako członek rozwiązanego OM TUR-u, wstąpił do Związku Młodzieży Polskiej, powstałego w następstwie połączenia (właściwie likwidacji) kilku niezależnych organizacji młodzieżowych. W ślad za tym, w lecie tegoż roku, został wcielony do jednej z warszawskich brygad paramilitarnych – Powszechnej Organizacji „Służba Polsce” (powołanej w lutym 1948 r.). W ramach tej brygady pracował przy budowaniu lotniska na Bemowie. Po zwolnieniu z niej dokończył naukę w liceum i zdał maturę. Postanowił podjąć studia na Politechnice Poznańskiej, na Wydziale Budownictwa Lądowo-Wodnego. Złożył więc w 1950 r. stosowne dokumenty, ale nie mógł stawić się na uczelni na początku lipcu, ponieważ został wcielony do Ochotniczej 37. Brygady „Służby Polsce” i skierowany do budowy Nowej Huty (Poznański, *Wspomnienia*). Pod koniec sierpnia, po zwolnieniu z brygady, wiedział już, że nie został dopuszczony do egzaminu wstępnego, prawdopodobnie z powodu niewłaściwego w ocenie ówczesnych władz pochodzenia społecznego. Był bowiem synem właściciela piekarni, czyli „kapitalisty”, elementu niepożądanego w społeczeństwie budującym socjalizm. Wówczas przypadkiem dowiedział się od koleżanki, że we wrześniu jest jeszcze rekrutacja kandydatów na studia na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (KUL). Udał się więc niezwłocznie z Żarek do Lublina, aby złożyć dokumenty. Tam życzliwie przyjął go dziekan Wydziału Nauk Humanistycznych profesor dr hab. Aleksander Kossowski, znany historyk i archiwista. KUL był wówczas jedyną uczelnią umożliwiającą studiowanie młodzieży nieprzyjętej z różnych powodów do wyższych szkół państwowych. Mając możliwość ubiegania się o przyjęcie na filologię angielską, francuską, historię sztuki i pedagogikę, Karol Poznański wybrał tę ostatnią. Zdecydował się na nią w dużej mierze pod wpływem informacji uzyskanych od napotkanych studentów, że większość zajęć na Sekcji Pedagogiki odbywa się w godzinach popołudniowych. Dla niego było to ważne, ponieważ umożliwiało podjęcie pracy zarobkowej. Sądził, że będzie to konieczne, ponieważ nie mógł liczyć na większe wsparcie finansowe z domu. Na ojca jako właściciela piekarni władze nakładały bowiem ponadwymiarowe podatki, aby zmusić go do przekazania spółdzielni (Poznański, *Wspomnienia*). W ślad za przyjęciem na studia² (nie było egzaminów wstępnych) zamieszkał w Domu Akademickim przy ulicy Kazimierza Wyszyńskiego 8³, w dwunastoosobowym pokoju. Wprawdzie warunki mieszkaniowe nie należały do najlepszych, ale niewysokie czesne oraz tanie i obfite obiady w stołówce akademickiej w dużej mierze je rekompensowały. W celu poprawy swojej sytuacji materialnej zaczął udzielać uczniom korepetycji z matematyki, fizyki i z historii, a od stycznia 1951 r. podjął pracę w Wojewódzkim Związku Spółdzielni Pracy na stanowisku

² Na pierwszy rok studiów pedagogicznych przyjętych zostało 43 kandydatów. W roku akademickim 1950/51 wszystkich studentów na Sekcji Pedagogiki Wydziału Nauk Humanistycznych było 130.

³ W 1953 r. ulicę nazwano imieniem Jana Ślawińskiego, zaś od 1991 r. nosi ona nazwę Niecała.

kierownika pedagogicznego i wykładowcy na kursach dokształcania kadr. Mając stałą pensję, zapisał się do Szkoły Muzycznej Stopnia Podstawowego oraz wprowadził się z akademika na stancję. Mógł sobie również pozwolić na uczęszczanie w niektóre soboty i niedziele do Prywatnego Teatru Muzycznego, Teatru im. Juliusza Osterwy, Filharmonii Państwowej i kina. Potrafił znaleźć także czas na kultywowanie swojego zamiłowania do śpiewu. Został członkiem chóru lubelskiego Towarzystwa Muzycznego „Echo”, które blisko współpracowało z Filharmonią. Oprócz tego śpiewał w kwartecie rewelersów, istniejącym przy Radzie Okręgowej Zrzeszenia Studentów Polskich. Razem z Janem Strelauem, studiującym psychologię na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej KUL, stanowili dwójkę tenorów (Poznański, *Wspomnienia*).

Zdolności i predyspozycje, pracowitość i samodyscyplina umożliwiły Karolowi Poznańskiemu aktywny udział w pozauczelnianych przedsięwzięciach. Nie bez znaczenia była również niezbyt duża liczba godzin zajęć na I roku studiów, a przy tym więcej było wykładów niż ćwiczeń, które wymagają czasu na przygotowanie się do nich. Psychologię ogólną wykładał ks. prof. dr hab. Józef Pastuszka i ks. prof. dr hab. Mieczysław Dybowski, psychopatologię – dr Aleksander Ossendowski, etykę – ks. dr Józef Keller, filozofię – prof. dr hab. Stefan Świeżawski, logikę i metodologię – ks. dr hab. Antoni Korcik i ks. dr Stanisław Kamiński, pedagogikę – zastępca prof. dr Stefan Kunowski, historię wychowania – prof. dr hab. Jan Dobrzański, historię – prof. dr hab. A. Kossowski, ks. dr hab. Mieczysław Żywczyński i prof. dr hab. Andrzej Wojtkowski. Do tego dochodziły lektoraty, ćwiczenia i konwersatoria, wychowanie fizyczne i zajęcia praktyczne w placówkach szkolnych i opiekuńczo-wychowawczych (Poznański, *Wspomnienia*).

W ciągu pierwszego roku studiów zainteresował się problematyką wykładów prof. dr hab. J. Dobrzańskiego, historyka wychowania, ucznia prof. dr hab. Stanisława Łempickiego, wybitnego historyka kultury polskiej i współtwórcy lwowskiego ośrodka badań nad dziejami oświaty i wychowania. Po drugim roku wybrał więc jego seminarium z historii wychowania oraz seminarium zastępcy profesora dr. S. Kunowskiego z pedagogiki. Aktywnie uczestniczył w pierwszym z nich, spierając się merytorycznie z sukcesem z pozostałymi jego uczestnikami, wśród których byli studenci IV i V roku, o ocenę szkolnictwa jezuickiego. Będąc na czwartym roku studiów, przygotował pracę seminaryjną na temat działalności wizytatorów Komisji Edukacji Narodowej. Licząca prawie 100 stron masywna praca została bardzo wysoko oceniona przez prof. J. Dobrzańskiego. Pod jego kierunkiem przygotował pracę magisterską zatytułowaną *Dzieje szkoły elementarnej w Kazimierzu Dolnym w XIX wieku*, opartą głównie na materiale rękopiśmiennym przechowywanym w Wojewódzkim Archiwum Państwowym w Lublinie. Po jej obronie w lutym 1955 r. i uzyskaniu stopnia magistra pedagogiki jeszcze w tym samym miesiącu zaczął szukać pracy. W ówczesnych realiach politycznych nie było łatwo ją znaleźć, legitymując się dyplomem KUL-u. Wprawdzie pojawiła się szansa zatrudnienia w Liceum Pedagogicznym na stanowisku nauczyciela historii, ale warunkiem był staż pracy w szkole podstawowej. Z pomocą

przyszedł mu starszy brat Jerzy, dyrektor zakładu mleczarskiego w Koszalinie. Za jego pośrednictwem otrzymał on w końcu marca 1955 r. propozycję pracy w szkole podstawowej w Darłowie (Poznański, *Wspomnienia*). Nie podjął jej jednak, ponieważ pojawiła się perspektywa zatrudnienia w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS). Z inspiracji życzliwych osób udał się do dziekana Wydziału Humanistycznego (utworzony w 1952 r.), prof. dr. hab. Kazimierza Myślińskiego, który po wstępnej rozmowie poinformował go, że zostanie przyjęty, gdy ministerstwo przyzna nowe etaty. Karol Poznański nie miał jednak czasu na czekanie, ponieważ groziło mu powołanie do wojska. Postanowił więc napisać podanie do rektora UMCS z dołączonym wnioskiem kierownika Katedry Pedagogiki zastępcy profesora dr. Jana Płatka, które poparli dziekan Wydziału Humanistycznego UMCS oraz były promotor jego pracy magisterskiej prof. dr. hab. J. Dobrzański. Ostatecznie, na osobistą prośbę zastępcy profesora dr. Jana Płatka, rektor prof. dr. hab. Adam Paszewski 1 września 1955 r. zatrudnił go w charakterze pracownika kontraktowego do czasu uzyskania nowych etatów, powierzając mu pełnienie funkcji pomocniczego pracownika nauki z przydziałem do Katedry Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406). Szybko dostrzeżono w Katedrze jego walory intelektualne, pracowitość, kulturę osobistą i pedagogiczną. W związku z tym 4 listopada tegoż roku kierownik Katedry zastępca prof. dr. J. Płatek w opinii przesłanej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pomocniczych Pracowników Nauki UMCS napisał, że mgr K. Poznański, oprócz prowadzenia ćwiczeń z przedmiotu Elementy nauk pedagogicznych na kierunkach studiów Matematyka i Fizyka, opiekuje się biblioteką Zakładu Pedagogiki liczącą około 4 tys. tomów, realizuje kwerendę archiwalną na temat strajku szkolnego 1905 r. na Lubelszczyźnie i reformy szkolnej margrabiego Aleksandra Wielopolskiego, gromadzi materiały do opracowywanego przez Katedrę ważnego z poznawczo-metodycznego punktu widzenia zagadnienia zatytułowanego *Rozwijanie zainteresowań w kółkach przedmiotowych*, hospituje razem z kierownikiem Katedry lekcje prowadzone przez studentów w lubelskich szkołach średnich w ramach praktyk zawodowych, posiada własny księgozbiór liczący około 500 tomów oraz bardzo dobrze orientuje się we współczesnej literaturze pedagogicznej. Na podstawie tej opinii Komisja 29 listopada 1955 r. przyznała mgr. K. Poznańskiemu tytuł naukowy asystenta przy Katedrze Pedagogiki, po czym rektor zatrudnił go na etacie (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406). Od 1 stycznia 1956 r. kierownictwo Katedry objął prof. dr. hab. J. Dobrzański, który przeniósł się z KUL-u, podobnie jak i kilku innych nauczycieli akademickich (pedagogów i psychologów). Przyczyną było zawieszenie w 1953 r. przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego rekrutacji na pierwszy rok studiów pedagogicznych na KUL, co doprowadziło do zamknięcia Sekcji Pedagogiki. Pod jego kierownictwem Katedra została przekształcona w Zespołową Katedrę Pedagogiki i przeniesiona do gmachu dawnego Pałacu Gubernialnego przy Placu Stalina 5 (poprzednio i obecnie Plac Litewski). Członkiem tej Katedry został asystent mgr K. Poznański

i jego starszy wiekiem kolega z jednego roku studiów na KUL-u mgr Władysław Romanowski, były żołnierz Samodzielnej Brygady Strzelców Podhalańskich, uczestnik walk o Narwik w maju 1940 r. Oprócz nich zatrudnieni w niej byli: asystentka mgr Maria Cackowska, starsza asystentka mgr Maria Podsiadłowicz i doc. dr Stanisław Gerstmann (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406; *Wspomnienia; Spis wykładów i Skład osobowy UMCS na rok akademicki 1955/56*, s. 57; *Spis wykładów i Skład osobowy UMCS na rok akademicki 1956/57*, s. 46). Po objęciu jej kierownictwa (w marcu 1957 r.) przez prof. nadzwyczajnego dr. Mieczysława Ziemnowicza (pierwotne nazwisko Kokoszka) z inicjatywy prof. dr. hab. J. Dobrzańskiego rozpoczęły się prace nad powołaniem na Wydziale Humanistycznym w miejsce Zespołowej Katedry Pedagogiki trzech nowych katedr: Historii Oświaty i Wychowania, Psychologii Ogólnej i Rozwojowej oraz Psychologii Wychowawczej. Pracownicy Zespołowej Katedry Pedagogiki mogli przenieść się do jednej z nich za zgodą rektora. Mgr K. Poznański rozpoczął od 1 września 1957 r. pracę w kierowanej przez prof. J. Dobrzańskiego Katedrze Historii Oświaty i Wychowania (Poznański, 1997, s. 7). Równoległe z realizowaniem ćwiczeń z przedmiotu Historia wychowania prowadził badania nad mało poznanym wówczas zagadnieniem szkół rzemieślniczo-niedzielnich. W 1958 r. awansował na starszego asystenta i zintensyfikował prace nad rozprawą doktorską. Przygotowaną pod kierunkiem prof. J. Dobrzańskiego rozprawę, zatytułowaną *Szkoły rzemieślniczo-niedzielne w Królestwie Polskim w latach 1817–1864*, obronił w lutym 1961 r. na Wydziale Humanistycznym UMCS, uzyskując stopień doktora nauk humanistycznych. Rektor, decyzją z 22 czerwca, mianował go z dniem 1 października tegoż roku adiunktem w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania na Wydziale Humanistycznym na okres trzech lat (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406). Jednak na tym stanowisku pracował tylko pięć miesięcy. W dniu 10 lutego 1962 r. zwrócił się bowiem z prośbą do rektora prof. dr. hab. Leopolda Seidlera o zwolnienie z pracy, uzasadniając ją sytuacją rodzinną oraz zatrudnieniem od 1 marca tegoż roku w Pracowni Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk (PAN) w Warszawie. Kierownik Katedry prof. J. Dobrzański poparł jego prośbę i rektor rozwiązał z nim umowę o pracę 28 lutego 1962 r. (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406; Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. 67/15).

W funkcjonującej od 1953 r. Pracowni Dziejów Oświaty, kierowanej przez prof. dr. hab. Łukasza Kurdybachę, Karol Poznański został zatrudniony 2 marca 1962 r. na etacie adiunkta. Wszedł w skład zespołu przygotowującego (pod redakcją kierownika Pracowni) dwutomowy podręcznik akademicki pt. *Historia wychowania* (Bartnicka, 2022, s. 103). Opracował 5 rozdziałów do tomu II, między innymi myśl pedagogiczną Jana Henryka Pestalozziego i Bronisława Ferdynanda Trentowskiego oraz dzieje szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim na początku drugiej połowy XIX wieku. Równoległe prowadził szeroko zakrojone badania archiwalne i biblioteczne w kraju i za granicą (Leningrad) nad reformą szkolną margrabiego A. Wielopolskiego, naczelnika Rządu Cywilnego Królestwa Polskiego.

Na podstawie wyników tych badań przygotował i opublikował w 1968 r. (po pozytywnej recenzji wydawniczej prof. dr. hab. Stefana Kieniewicza) pracę habilitacyjną zatytułowaną *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, mającą fundamentalne znaczenie dla poznania losów oświaty i szkolnictwa polskiego w znacznie szerszym zakresie chronologicznym niż podana w jej tytule data. Jednak prof. Ł. Kurdybacha odsuwał w czasie wystąpienie o wszczęcie jego przewodu habilitacyjnego, oczekując, że przygotowuje on jeszcze inną publikację. W tej sytuacji zdecydował się odejść z dniem 29 lutego 1968 r. z Pracowni Dziejów Oświaty do Ministerstwa Sprawiedliwości. Zatrudniony został na stanowisku wizytatora Zakładów Poprawczych w Departamencie Profilaktyki i Resocjalizacji Nieletnich, którym kierował dr Adam Zieliński, późniejszy profesor nauk prawnych i Rzecznik praw obywatelskich (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406; Poznański, *Wspomnienia*). Jednym z ważniejszych zadań powierzonych mu do realizacji było zbadanie skuteczności oddziaływań wychowawczych w tych placówkach. Wyniki swojej wieloaspektowej analizy tego złożonego zagadnienia przedstawił swojemu przełożonemu w 36-stronicowym raporcie (tylko do użytku wewnętrznego) zatytułowanym *Współpraca sądów dla nieletnich ze szkołami w walce z przestępczością wśród młodzieży* (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 67/15).

Legitymując się pogłębioną wiedzą pedagogiczną i bogatszy o nowe doświadczenia, zwrócił się w czerwcu 1969 r. do rektora UMCS prof. dr. hab. Zbigniewa Lorkiewicza o zatrudnienie na stanowisku adiunkta w otwieranym w Białej Podlaskiej Wyższym Studium Nauczycielskim (WSN), mającym być Filią UMCS-u. Otrzymałszy pozytywną odpowiedź rektora 12 sierpnia 1969 r., zakończył z dniem 31 tego miesiąca pracę w Ministerstwie Sprawiedliwości i od 1 września rozpoczął w WSN. W organizowaniu tej placówki bardzo wspierał jej kierownika i wieloletniego kolegę doc. dr. W. Romanowskiego, który, podobnie jak on, przygotował i obronił pracę doktorską pod kierunkiem prof. J. Dobrzańskiego. Celem nowo otwartego WSN było kształcenie w trzyletnim cyklu kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych o specjalnościach: nauczanie początkowe, matematyka, fizyka i wychowanie fizyczne. Po roku placówkę przejęła warszawska Akademia Wychowania Fizycznego. W związku z tym rektor UMCS prof. dr. hab. Z. Lorkiewicz zwrócił się w czerwcu 1970 r. do Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego o przeniesienie dr. K. Poznańskiego wraz z etatem adiunkta do Zakładu Pedagogiki Instytutu Nauk Pedagogicznych i Filozoficznych na Wydziale Humanistycznym i powołanie na stanowisko docenta mianowanego. Minister pozytywnie odniósł się do wniosku rektora i decyzją z 13 lipca 1970 r. powołał go na to stanowisko z dniem 1 września⁴.

⁴ Stanowisko docenta mianowanego zostało utworzone na mocy zmiany artykułu 87 ust. 1 Ustawy o szkolnictwie wyższym z 5 listopada 1958 r., dokonanej Ustawą z 20 grudnia 1968 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym („Dziennik Urzędowy” 1968, nr 46, poz. 334; *Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w roku akademickim 1969/70*, s. 111).

Wobec niedoboru wykwalifikowanych nauczycieli w szkolnictwie podstawowym, władze UMCS podjęły działania w sprawie utworzenia WSN w Lublinie jako Filii uczelni. Po uzyskaniu 15 maja 1971 r. zgody Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego rektor powołał na jego organizatora i kierownika doc. dr. K. Poznańskiego, który pozostał w składzie osobowym Instytutu Nauk Pedagogicznych i Filozoficznych i nadal był członkiem Rady Wydziału Humanistycznego, ponieważ WSN miał być częścią UMCS-u. W ślad za decyzją rektora zajął się przejmowaniem po zlikwidowanym Studium Nauczycielskim przy ulicy Narutowicza 12 budynku z biblioteką, Szkołą Podstawową nr 5 (szkoła ćwiczeń) ze stołówką, Domu akademickiego przy ulicy Zana 11 i kilku pomieszczeń przy ul. Kapucyńskiej. Mając pewne doświadczenie zdobyte w Białej Podlaskiej, zdołał w ciągu kilku miesięcy zorganizować od podstaw WSN w budynku przy ulicy Narutowicza 12 (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406). Utworzone zostały dwie sekcje: humanistyczno-pedagogiczna i matematyczno-przyrodnicza. W ich ramach funkcjonowały na studiach stacjonarnych następujące kierunki: wychowanie muzyczne, nauczanie początkowe z wychowaniem muzycznym, filologia rosyjska, matematyka z fizyką i zajęcia praktyczno-techniczne z fizyką. Na zaocznych zaś studiach, adresowanych do absolwentów Studium Nauczycielskiego, przewidziano kierunki: matematyka i fizyka, nauczanie początkowe i filologia rosyjska (*Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w roku akademickim 1971/72*, s. 66).

Będąc sprawnym organizatorem i zdolnym pracownikiem naukowo-dydaktycznym, doc. dr. K. Poznański zdołał równoległe z kierowaniem WSN i realizowaniem wykładów przygotować się do kolokwium habilitacyjnego. Podstawą do jego wszczęcia i przeprowadzenia był dorobek naukowy i wspomniana rozprawa *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*. Recenzentami w przewodzie habilitacyjnym byli prof. dr hab. J. Dobrzański (UMCS), prof. dr hab. Rafał Gerber (PAN) i prof. dr hab. Ryszard Wroczyński (Uniwersytet Warszawski). Na podstawie zakończonego z pozytywnym skutkiem przewodu Rada Wydziału Humanistycznego UMCS podjęła w dniu 29 marca 1972 r. uchwałę o nadaniu mu stopnia doktora habilitowanego w zakresie historii oświaty i wychowania. Trzy miesiące później zatwierdziło ją Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki (MNSzWiT) (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406; *Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w roku akademickim 1971/72*, s. 105).

W następstwie reorganizacji Wydziału Humanistycznego funkcjonujący w jego strukturze Instytut Nauk Pedagogicznych i Filozoficznych został 30 września 1972 r. podzielony na dwie odrębne jednostki organizacyjne: Instytut Pedagogiki i Psychologii oraz Instytut Filozofii i Socjologii. Pierwszy z nich uległ dalszej reorganizacji w związku z zaplanowaną przez ekipę I sekretarza Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej Edwarda Gierka reformą systemu szkolnego. Wymagała ona przygotowania kadr nauczycielskich z wykształceniem uniwersyteckim. Władze oświatowe postanowiły więc

zrezygnować z kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych w WSN-ach na rzecz przygotowywania ich w uniwersytetach. W związku z tym kierownik WSN doc. dr hab. K. Poznański wystąpił 16 listopada 1972 r. na posiedzeniu Senatu UMCS z wnioskiem o utworzenie nowego wydziału poprzez połączenie WSN z Instytutem Pedagogiki i Psychologii. Po dyskusji przyjęto dla planowanej jednostki nazwę Wydział Pedagogiki i Psychologii (Poznański, 1995, s. 14). Rektor prof. dr hab. Wiesław Skrzydło zwrócił się więc na początku stycznia 1973 r. ze stosownym wnioskiem do MNSzWiT. Nie czekając na oficjalną decyzję ministerstwa, powierzył w maju tegoż roku doc. dr. K. Poznańskiemu misję zorganizowania wydziału i przygotowania planu rekrutacji kandydatów. Władzom uczelni chodziło bowiem o jak najszybsze uruchomienie nowego wydziału. Zadanie to nawet dla doświadczonego i energicznego byłego kierownika WSN doc. dr. hab. K. Poznańskiego nie było łatwe do realizacji. Należało bowiem przygotować bazę lokalową, dostosowując w pewnym zakresie wnętrze byłego budynku WSN przy ulicy Narutowicza 12 do potrzeb dydaktyki uniwersyteckiej, pozyskać kadre naukowo-dydaktyczną oraz wyposażać zakłady i pracownie w niezbędny sprzęt i pomoce naukowe. Pomimo różnych trudności prace organizacyjne pod jego kierunkiem postępowały tak szybko, że kiedy w czerwcu 1973 r. ukazało się zarządzenie MNSzWiT o powołaniu Wydziału Pedagogiki i Psychologii w UMCS z datą 14 maja tegoż roku, wiele spraw było już załatwionych. W jego skład, zgodnie z przyjętą koncepcją, wszedł wyłączony z Wydziału Humanistycznego Instytut Pedagogiki i Psychologii oraz trzy jednostki o charakterze pozainstytutowym pozostałe po WSN, mianowicie: Zakład Praktyk Pedagogicznych, Zakład Wychowania Muzycznego i Zakład Zajęć Praktyczno-Technicznych. W czerwcu 1973 r. rektor prof. dr hab. W. Skrzydło powołał dotychczasowego organizatora Wydziału na stanowisko dziekana. Nadto z dniem 1 września tegoż roku powierzył mu oficjalnie obowiązki kierownika Zakładu Historii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej, którym faktycznie kierował już od 30 stycznia 1973 r. (*Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w roku akademickim 1978/1979*, s. 74; Winiarz, 2011, s. 34).

Wprawdzie oficjalna inauguracja pierwszego roku akademickiego na Wydziale Pedagogiki i Psychologii miała miejsce na początku października 1973 r., ale zajęcia dydaktyczne rozpoczęły się już we wrześniu. Pierwszy rok działalności Wydziału był trudny dla dziekana doc. dr. hab. K. Poznańskiego. Oprócz zajęć dydaktycznych był bardzo obciążony sprawami organizacyjnymi. Potrzeby dydaktyczne spowodowały, że musiał utworzyć dwie nowe jednostki organizacyjne o charakterze wydziałowym: Zakład Audiowizualnych Środków Dydaktycznych oraz Zakład Wychowania Plastycznego, którego został kuratorem. Wydział nie tylko kontynuował kształcenie na kierunkach studiów pedagogicznych realizowane dotąd przez Instytut Pedagogiki i Psychologii w ramach Wydziału Humanistycznego, ale i na kierunkach prowadzonych przez byłe WSN. Uruchomione zostały nowe kierunki studiów, mianowicie: pedagogika szkolna, pedagogika kulturalno-oświatowa, wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne (studia zawodowe

stacjonarne), pedagogika II stopnia dla absolwentów WSN-ów (studia zaoczne magisterskie) i pedagogika dla absolwentów Studiów Nauczycielskich (studia zawodowe zaoczne). Przy tej liczbie kierunków, specjalności i form kształcenia niełatwo było kierować Wydziałem. Jednak dziekan K. Poznański podołał wszystkim wyzwaniom dzięki zdolnościom organizacyjnym, wiedzy i kulturze osobistej. W pełni zdawał sobie sprawę z tego, że bez zwiększenia liczby samodzielnych pracowników naukowych nie będzie możliwa rozbudowa Wydziału zarówno w płaszczyźnie organizacyjnej, jak i naukowej. Dlatego starał się stworzyć atmosferę sprzyjającą rozwojowi kadry naukowej. Dzięki jego zaangażowaniu i wielkiej bezinteresownej życzliwości możliwe było w ciągu pierwszych czterech lat funkcjonowania Wydziału sfinalizowanie trzech przewodów habilitacyjnych, jednego przewodu kwalifikacyjnego na docenta i czterech kwalifikacyjnych na stanowisko adiunkta w zakładach artystycznych. W tym kontekście dużym sukcesem dziekana K. Poznańskiego było doprowadzenie do uzyskania w 1980 r. przez Wydział prawa do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (Poznański, 1995, s. 33).

Tymczasem realizowana od początku lat siedemdziesiątych reforma szkolna postawiła przed Wydziałem Pedagogiki i Psychologii nowe wyzwania. W związku z potrzebą przygotowania dla szkół podstawowych, zwłaszcza w województwie lubelskim, nauczycieli wychowania plastycznego i muzycznego dziekan K. Poznański podjął energiczne starania o powołanie Instytutu Wychowania Artystycznego. Mimo wielu trudności zdołał go zorganizować i otworzyć 1 września 1976 r. W jego skład weszły wspomniane dwa Zakłady: Wychowania Muzycznego i Wychowania Plastycznego. W następnym roku z jego inspiracji podjęte zostały prace organizacyjne, w wyniku których nastąpiło przekształcenie obydwu zakładów oraz powołano nowe, zgodnie z wymogami dydaktycznymi i naukowymi. Pewien wpływ na duże zaangażowanie się dziekana doc. dr. hab. K. Poznańskiego w zorganizowanie nauczycielskich studiów plastycznych i muzycznych miały wspomniane jego osobiste zainteresowania muzyczne. W okresie sprawowania funkcji dziekana patronował on chórowi uczelnianemu, noszącemu obecnie imię Jadwigi Czerwińskiej, i orkiestrze kameralnej „Camerata” (Poznański, *Wspomnienia*).

Zorganizowanie Instytutu Wychowania Artystycznego nie zakończyło starań dziekana K. Poznańskiego w sprawie dalszej rozbudowy Wydziału Pedagogiki i Psychologii, a tym samym wzbogacenia oferty kształcenia. W następstwie podjętych przez niego działań utworzony został 1 września 1977 r. Instytut Psychologii. W jego skład weszły Zakłady: Psychologii Nauczania i Wychowania, Psychologii Rozwoju i Patologii Dziecka oraz Neuropsychologii. Nadto, ze względu na potrzeby dydaktyczne, powołana została 1 lutego 1979 r. Pracownia Biologicznych Podstaw Zachowania (*Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w roku akademickim 1978/1979*, s. 73).

Podejmowane przez dziekana K. Poznańskiego przemyślane działania przynosiły, mimo wielu trudności lokalowych, kadrowych i finansowych, konkretne rezultaty w zakresie rozwoju organizacyjnego Wydziału Pedagogiki i Psychologii.

W roku akademickim 1979/80 obejmował on trzy instytuty: Pedagogiki, Psychologii i Wychowania Artystycznego oraz dwie jednostki pozainstytutowe: Zakład Wychowania Technicznego i Zakład Audiowizualnych Środków Dydaktycznych. Był to niewątpliwie duży sukces organizacyjny dziekana K. Poznańskiego, bowiem w ciągu siedmiu lat potrafił zbudować od podstaw nowy wydział UMCS (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406).

Obciążenie obowiązkami dziekana, kierowanie Zakładem Historii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej oraz prowadzenie zajęć dydaktycznych (wykłady i seminaria magisterskie) utrudniały mu realizowanie własnych badań naukowych. Zwrócił się więc do rektora prof. dr. hab. W. Skrzydło o urlop naukowy od 20 kwietnia do 20 lipca 1980 r. w celu przeprowadzenia kwerendy archiwalnej do przygotowywanej pracy o szkołach handlowych im. Augusta i Juliusza Vetterów w Lublinie. Jednak rektor, kierując się interesem uczelni, wyraził zgodę na urlop do 30 czerwca (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406). Osiem dni później rozpoczęły się strajki robotnicze w Lublinie i Świdniku, które zainicjowały wszystko to, co po nich nastąpiło, począwszy od powołania Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”, a skończywszy na wprowadzeniu stanu wojennego. Na fali zachodzących zmian dziekanem została wybrana prof. dr. hab. Zofia Sękowska. Stanowisko objęła 1 września 1981 r., natomiast doc. dr. hab. K. Poznański otrzymał urlop naukowy i zajął się własnymi badaniami naukowymi, starając się przy tym poświęcić więcej czasu pracownikom Zakładu Historii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406). Nie było mu jednak dane wykorzystać w pełni urlopu. Wobec rezygnacji (po ośmiu miesiącach) prof. dr. hab. Z. Sękowskiej ze stanowiska dziekana rektor prof. dr. hab. Józef Szymański zwrócił się do Ministra NSzWiT prof. dr. hab. Benona Miśkiewicza o zgodę na powierzenie tych obowiązków doc. dr. hab. K. Poznańskiemu. Minister wyraził zgodę na pełnienie przez niego tej funkcji od 27 maja 1982 r. do 31 sierpnia 1984 r. (AUMCS, Akta osobowe K. Poznańskiego, sygn. K 12406; Poznański, 1995, s. 36).

Niezależnie od obowiązków dziekana i zajęć dydaktycznych doc. dr. hab. K. Poznański prowadził społecznie seminarium doktoranckie, w którym uczestnictwo było dobrowolne. Liczba uczestników każdego spotkania była różna i wahała się od 8–10 do nawet 20 osób w różnym wieku (od 25 do 60 lat), pochodzących zarówno z Lublina, jak i spoza niego. Odbywały się one raz w miesiącu, z reguły w piątek, w gabinecie dziekana i trwały od 15.00 do 18.00, a nierzadko i dłużej. W trakcie każdego spotkania jeden z uczestników przedstawiał przygotowaną część swojej pracy, po czym dziekan otwierał dyskusję, która miała niekiedy bardzo żywy przebieg. Wśród uczestników znajdowali się zarówno nauczyciele akademicy, jak i nauczyciele szkół podstawowych i średnich oraz pracownik Kuratorium Oświaty i Wychowania w Lublinie. Prezentowane więc były różne punkty widzenia i opinie. Każdy, bez względu na wiek, stanowisko i posiadany stopień naukowy, miał prawo przedstawić swoje racje. Doc. dr. hab. K. Poznański nie wyrażał swojej opinii w trakcie dyskusji, ale dopiero po jej zakończeniu.

Robił to po mistrzowsku, dyplomatycznie, nikogo wprost nie krytykując, a wręcz znajdując coś pozytywnego w wypowiedzi na dany temat. Podsumowując dyskusję, potrafił w syntetyczny sposób ująć jej rezultaty, które satysfakcjonowały wszystkich dyskutantów, nawet tych, którzy do tej pory mieli odmienne poglądy (Winiarz, *Wspomnienia retrospektywne...*; Winiarz, 2021, s. 81–82).

Legitymując się znaczącym dorobkiem organizacyjnym i naukowo-dydaktycznym, doc. dr hab. K. Poznański został wybrany 4 maja 1984 r. rektorem Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej (WSPS) w Warszawie. Minister NSzWiT prof. dr hab. B. Miśkiewicz 23 lipca mianował go rektorem na okres od 1 września tegoż roku do 31 sierpnia 1987 r. (Poznański, 2012, s. 61; Poznański, *Wspomnienia*). Oprócz tego objął kierownictwo Zakładu Historii Wychowania. Mimo tego nie zrezygnował całkowicie z pracy na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS. Zatrudniony na 1/2 etatu nadal społecznie prowadził seminarium doktoranckie (Poznański, 2012, s. 61; Poznański, *Wspomnienia*).

Dwa lata po objęciu funkcji rektora Rada Państwa uchwałą z dnia 20 listopada 1986 r. nadała rektorowi doc. dr hab. K. Poznańskiemu tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych. W czasie spotkania w Belwederze podkreślił on rosnące znaczenie pedagogiki specjalnej, spowodowane zwiększającą się liczbą dzieci wymagających fachowej opieki ze strony kwalifikowanej kadry, którą kształci WSPS (*Nominacje profesorskie w Belwederze*, 1987, s. 8).

W ślad za decyzją Rady Państwa Minister NSzWiT prof. B. Miśkiewicz mianował 1 grudnia 1986 r. rektora doc. dr hab. K. Poznańskiego na stanowisko profesora w WSPS. Oceniając bardzo pozytywnie jego pracę na stanowisku rektora, minister powierzył mu następnym roku, w związku z kończącą się kadencją, pełnienie tej funkcji od 1 września 1987 r. do 31 sierpnia 1990 r. W kwietniu (25) 1989 r. Wydział Rewalidacji i Resocjalizacji uzyskał uprawnienia do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych (Kulbaka, 2012, s. 28). Pod koniec drugiej kadencji rektora prof. K. Poznańskiego, podsekretarz stanu doc. dr hab. Janusz Grzelak, pismem z 6 sierpnia 1990 r., poinformował go o przedłużeniu kadencji do 30 listopada tegoż roku (Poznański, *Wspomnienia*).

W okresie dwóch kolejnych kadencji rektor K. Poznański wypełniał z wielkim zaangażowaniem ciężące na nim obowiązki związane z kierowaniem uczelnią. Podjął także usilne starania w sprawie rozbudowy jej bazy lokalowej. W sytuacji panującego wówczas głębokiego kryzysu gospodarczego napotykał na duże trudności. Zdołał jednak pod koniec swojej drugiej kadencji uzyskać środki na budowę gmachu Biblioteki Głównej (Poznański, 2012, s. 64–65, 68).

Po zakończeniu tej kadencji oddał się pracy naukowej i dydaktycznej, kierując jednocześnie Zakładem Historii Wychowania. W 1993 r. opublikował wartościowy z poznawczego punktu widzenia obszerny tom źródeł zatytułowany *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim 1831–1870*. Równoległe z zatrudnieniem na etacie w WSPS pracował od 1 października 1994 r. do 30 września 1995 r. w pełnym wymiarze czasu pracy w Zakładzie Historii Wychowania UMCS na stanowisku profesora zwyczajnego. Trzy lata później (1998 r.), będąc

nadal pracownikiem WSPS, przyjął dodatkowo obowiązki kierownika Zakładu Historii Kultury Fizycznej w Akademii Wychowania Fizycznego im. Józefa Piłsudskiego w Warszawie. W następnym roku Minister Edukacji Narodowej prof. dr hab. Mirosław Handke 24 sierpnia 1999 r. powierzył mu obowiązki rektora WSPS na okres do 2002 r. W czasie tej trzeciej kadencji K. Poznański poświęcił sporo uwagi dwóm ważnym sprawom z punktu widzenia interesu uczelni. Pierwszą było przygotowanie planu i rozpoczęcie w 2000 r. budowy głównego budynku dydaktycznego przy ulicy Szczęśliwickiej oraz trzech domów akademickich na Jelonkach. Natomiast drugą sprawą, przejętą po rektorze prof. dr hab. Kazimierzu Pospiszylu, było przekształcenie WSPS-u w akademię. Z niemałym trudem doprowadził do uzyskania w 2000 r. przez uczelnię statusu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, co niewątpliwie podniosło jej prestiż (Poznański, *Wspomnienia*). Zbieg okoliczności sprawił, że był ostatnim rektorem WSPS-u i pierwszym rektorem Akademii Pedagogiki Specjalnej.

W 2002 r. dobiegła końca trzecia i ostatnia kadencja rektora prof. dr hab. K. Poznańskiego. Z dniem 1 października tegoż roku, będąc już od 30 września 2001 r. na emeryturze, został powołany na stanowisko kierownika Katedry Historii Wychowania na czas nieokreślony⁵. 31 grudnia 2002 r. zakończył pracę w Akademii Wychowania Fizycznego im. Józefa Piłsudskiego. Cztery lata później (30 września 2006 r.) przestał kierować Katedrą Historii Wychowania APS. Po przejściu na emeryturę nie zrezygnował z pracy na uczelni. Aktywnie uczestniczył w działalności Katedry, wspierając w rozwoju naukowym młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych. W jego dorobku naukowym z tego okresu na szczególne podkreślenie zasługuje obszernie wydawnictwo materiałów źródłowych do historii szkolnictwa i wychowania zatytułowane *Ustawodawstwo szkolne w Królestwie Polskim w latach autonomii administracyjnej 1815–1867*. Dotąd ukazały się trzy tomy, natomiast czwarty Profesor ukończył i przekazał do Wydawnictwa APS kilka tygodni przed śmiercią.

Od uzyskania stopnia doktora habilitowanego w 1972 r. Profesor aktywnie uczestniczył w procesie rozwoju kadry naukowej. Wypromował 27 doktorów, spośród których 6 uzyskało stopień doktora habilitowanego, był recenzentem 30 prac doktorskich, przygotował 28 recenzji dorobku naukowego i rozpraw habilitacyjnych oraz 21 recenzji wniosków kandydatów do tytułu profesora. Oprócz tego napisał 2 recenzje dla kandydatów na doktorów honoris causa APS oraz 30 recenzji wydawniczych (Poznański, *Wspomnienia*; Markiewiczowa, 2006, s. 261–262; Szulakiewicz, 2021, s. 122).

Równoległe z realizowaniem zadań dydaktycznych i naukowych oraz pełnieniem obowiązków dziekana, rektora, kierownika Zakładów (Katedry) Historii Wychowania w UMCS, WSPS (APS) i w warszawskiej Akademii Wychowania Fizycznego prof. dr hab. K. Poznański uczestniczył w pracach wielu różnych zespołów pozauczelnianych. Przez pięć kadencji był członkiem: Komitetu Nauk

⁵ Katedra powstała z przekształcenia dotychczasowego Zakładu Historii Wychowania.

Pedagogicznych PAN, Zespołu Nauk Społecznych Komisji Ekspertów do oceny wniosków o przyznanie nagród naukowych Ministra Edukacji Narodowej, Rady Programowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Rady Naukowej w Instytucie Badań Pedagogicznych, Lubelskiego Towarzystwa Naukowego, Towarzystwa Historii Edukacji, ośmiu rad naukowych i kolegów wydawniczych w polskich czasopismach pedagogicznych i historyczno-pedagogicznych (Poznański, *Wspomnienia*; Szulakiewicz, 2006, s. 193–194).

Za swoją wieloletnią sumienną pracę profesor dr hab. K. Poznański został uhonorowany wieloma nagrodami oraz odznaczeniami: Medalem Zasłużony dla Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Medalem Marii Grzegorzewskiej APS, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotą Odznaką ZNP, Krzyżem Kawalerskim i Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski. Wyróżniony także został zaszczytnym tytułem honorowym „Zasłużony Nauczyciel PRL” (Poznański, *Wspomnienia*).

Pogodny i życzliwy w obcowaniu z każdym człowiekiem, bez względu na wiek, płeć, wykształcenie i pozycję materialną, należał Profesor do nielicznej już dzisiaj w naszej ojczyźnie grupy inteligencji w najlepszym tego słowa znaczeniu. Mimo dużego obciążenia obowiązkami potrafił znaleźć czas na dość systematyczne chodzenie do teatru, kina, kultywowanie swojego zamiłowania do śpiewu oraz wycieczek pieszych po Tatrach, Górach Świętokrzyskich i po Jurze Krakowsko-Częstochowskiej. Swoją postawą społeczno-moralną i postępowaniem zaświadczał, że można być Człowiekiem i Inteligentem w obecnym czasie nienawiści, obłudy i pogardy.

BIBLIOGRAFIA

I. Źródła archiwalne:

- Archiwum Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej:
– Akta osobowe Karola Poznańskiego, sygn. K. 12406, sygn. K 67/15.

II. Źródła drukowane:

- „Dziennik Urzędowy” 1968, nr 46, poz. 334.

III. Opracowania:

Bartnicka K. (2022), *Karol Klemens Poznański, uczonec i profesor pozytywista*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Kulbaka J. (2012), *Kalendarium najważniejszych wydarzeń z historii PIPS–WSPS–APS*, w: H. Markiewiczowa, K. Poznański i J. Kulbaka (red.), *Sami tworzyliśmy tę historię. Księga Pamiątkowa z okazji 90. rocznicy powstania Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–2012*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Markiewiczowa H. (2006), *Profesor Karol Poznański – życie i działalność naukowa*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Nominacje profesorskie w Belwederze (1987), „Trybuna Ludu” nr 13.

Poznański K. (1994), *Geneza i pierwsze lata Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Kalendarium przeobrażeń strukturalnych i organizacyjnych w latach 1971–1984*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” t. XIV.

Poznański K. (1997), *Profesor Jan Dobrzański (1901–1997) in memoriam*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 38.

Poznański K. (2000), *Pierwsze lata Państwowego Gimnazjum i Liceum Koedukacyjnego im. Tadeusza Kościuszki w Żarkach (1945–1949)*, Żarki: WOM.

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

Spis wykładów i skład osobowy UMCS na rok akademicki 1955/56 (1956), Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Spis wykładów i skład osobowy UMCS na rok akademickim 1956/57 (1957), Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w roku akademickim 1969/70 (1972), Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w roku akademickim 1971/72 (1975), Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w roku akademickim 1978/1979 (1981), Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Szulakiewicz W. (2006), *Profesor Karol Klemens Poznański – historyk oświaty i wychowania, pedagog. (W siedemdziesiątą piątą rocznicę urodzin)*, „Kultura i Edukacja” nr 2–3.

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

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

IV. Wspomnienia:

Poznański K., *Wspomnienia*, maszynopis w posiadaniu autora artykułu.

Winiarz A., *Wspomnienia retrospektywne z 47-letniej pracy i współpracy z Profesorem K. Poznańskim* (maszynopis w posiadaniu autora artykułu).

Winiarz A. (2021), *Profesor Karol Poznański – mój nauczyciel i mistrz*, w: H. Cieśla (red.), *Profesorowi Karolowi Poznańskiemu w dziewięćdziesiątą rocznicę urodzin*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

BIBLIOGRAFIA PRAC PROFESORA KAROLA POZNAŃSKIEGO

I. Monografie, studia, rozprawy i artykuły:

Początki szkoły rzemieślniczo-niedzielnej w Lublinie, „Rocznik Lubelski” 1958, t. I, s. 163–178.

Szkoła elementarna w Łukowie w XIX w., w: R. Orłowski, J.R. Szaflik (red.), *Z przeszłości Ziemi Łukowskiej*, materiały z sesji naukowej poświęconej przeszłości miasta Łukowa i Ziemi Łukowskiej, odbytej w dniu 28 września 1958 r., Lublin: Lubelska Spółdzielnia Wydawnicza, s. 144–148.

Zarys historii szkół Michaliny Sobolewskiej w Lublinie (1909–1950), Lublin 1959, ss. 42 (współautor W. Romanowski).

Szkoły rzemieślniczo-niedzielne w Lublinie (1817–1864), „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1959, t. II, s. 119–165.

Rozwój szkół rzemieślniczo-niedzielných na Lubelszczyźnie w latach 1833–1864, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 1960, Sectio F, vol. XII, 9, s. 221–243.

Geneza Szkoły Głównej Warszawskiej, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1963, z. 3, s. 271–302.

Opinia publiczna Królestwa Polskiego wobec sprawy oświaty ludu w 1861 roku, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1964, t. VII, s. 69–94.

Zygmunt Nowicki (1881–1944), „Nowa Szkoła” 1967, nr 3, s. 25–27.

Stanisław Kalinowski, „Nowa Szkoła” 1967, nr 4, s. 32–33.

Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku, Wrocław – Warszawa – Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1968.

Julian Kotkowski, *Polski Słownik Biograficzny*, 1969, t. XIV, s. 471.

Bronisław Ferdynand Trentowski (1808–1869), „Nowa Szkoła” 1969, nr 11, s. 13–14.

Antoni Kryszka, *Polski Słownik Biograficzny*, 1970, t. XV, s. 495–496.

Kazimierz Krzywicki, *Polski Słownik Biograficzny*, 1970, t. XV, s. 570–572.

Poglądy Jana Amosa Komeńskiego na ustrój i organizację szkolnictwa, „Ruch Nauczycielski” 1971, t. IV, s. 7–20.

Realizacja założeń reformy Aleksandra Wielopolskiego na Lubelszczyźnie, w: J. Dobrzański, A. Kopruckowiak (red.) (1973), *Ze studiów nad Komisją Edukacji Narodowej i szkolnictwem na Lubelszczyźnie. Rozprawy i artykuły*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 331–351.

Z tradycji oświatowych Białej Podlaskiej, w: M. Kowalski (red. naukowa) (1973), *Od Akademii Białskiej do AWF*, Międzyrzec Podlaski: Wydawnictwo Towarzystwa Przyjaciół Nauk, s. 3–14.

Szkoła Główna Planowania i Statystyki, w: S. Herbst (red.) (1975), *Encyklopedia Warszawy*, Warszawa: PWN, s. 640.

Szkoła Główna Służby Zagranicznej, w: S. Herbst (red.) (1975), *Encyklopedia Warszawy*, Warszawa: PWN, s. 640.

Wyższa Szkoła Dziennikarska, w: S. Herbst (red.) (1975), *Encyklopedia Warszawy*, Warszawa: PWN, s. 772.

Henryk Struve, w: S. Herbst (red.) (1975), *Encyklopedia Warszawy*, Warszawa: PWN, s. 629.

Seweryn Zdzitowiecki, w: S. Herbst (red.) (1975), *Encyklopedia Warszawy*, Warszawa: PWN, s. 793.

Kursy Dodatkowe Pedagogiczne w Warszawie 1836–1848, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1978, t. XXI, s. 15–53.

Szkolnictwo elementarne na Lubelszczyźnie i Podlasiu w okresie międzypowstaniowym, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1979, t. VII, s. 177–193.

Sprawa przebudowy oświaty i wychowania w Królestwie Polskim po upadku powstania listopadowego, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXIII, s. 65–99.

Towarzystwo Szerzenia Oświaty pod nazwą „Światło” 1906–1917, „Oświata Dorosłych” 1982, nr 8, s. 470–471.

Początki szkolnictwa handlowego w Lublinie (Szkoła niedzielno-handlowa 1865–1907), „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1983, t. XI, s. 151–159.

Spoleczno-ekonomiczne uwarunkowania pracy szkoły elementarnej w Kazimierzu Dolnym (1833–1864), „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1984, t. XII, s. 189–201.

Zur Methodologie der Untersuchungen über die Geschichte der Volksbildung und des Schulwissens, w: „Geschichte der Schule und der Pädagogik sozialistischer Länder”, Karl-Marx-Stadt 1984, nr 4.

Über die illegale Bildung in Polen während faschistischer Okkupation von 1939-bis 1945”, „Geschichte der Schule und der Pädagogik sozialistischer Länder”, Karl-Marx-Stadt 1985, nr 5.

Szkoły handlowe im. Augusta i Juliusza Vetterów w Lublinie 1902–1975, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1985.

Zarys tradycji szkolnictwa zawodowego na Lubelszczyźnie od połowy XVIII w. do powstania styczniowego, w: R. Kucha (red.) (1985), *Wychowanie i kształcenie politechniczne w Polsce i Niemieckiej Republice Demokratycznej. Tradycje i współczesność. Wybrane zagadnienia*, Lublin – Dęblin, s. 21–33.

Towarzystwo Szerzenia Oświaty pn. „Światło” 1906–1917, w: K. Wojciechowski (red.) (1986), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław, s. 345–346.

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN Zespół Historii Wychowania, „Rocznik Pedagogiczny” 1988, t. 11, s. 181–186.

Spoleczno-ekonomiczne bariery rozwoju wiejskich szkół elementarnych w obwodzie lubelskim po powstaniu listopadowym, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1988, t. XIII–XIV, s. 127–141.

Vzdelávanie logopédov v Polsku – tradície a súčasnosť, „Špeciálna Pedagogika” 1988, t. I, s. 36–48.

Ewolucja systemu kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce na tle rozwoju myśli pedagogicznej, w: J. Pańczyk (red.) (1989), *Pedagogika specjalna*

– uwarunkowania i tradycje rozwoju. *Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w 65 rocznicę działalności Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, Warszawa, s. 78–93.

Stan szkolnictwa początkowego i pracującego w nim nauczycielstwa w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica” 1989, t. 22, s. 39–68.

Oświata elementarna w Królestwie Polskim jako przedmiot badań historyczno-pedagogicznych, w: R. Kucha i K. Poznański (red.) (1989), *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 51–62.

Kucha R. i Poznański K. (red.) (1989), *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Poznański K. (red.) (1991), *Sieć i struktura szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie międzywojennym*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w II Rzeczypospolitej*, Lublin, s. 453–471.

Die Entwicklung des Bildungssystems der Spezialpädagogik in Polen, w: W. Bachman, U. Eckert, K. Poznański (hrsg.) (1991), *Tradition und Trends der polnischen Sonderpädagogik. Beitrag zur europäischen Geschichte der Heilpädagogik*, Giessen, s. 63–72.

Poland, w: W. Wickersmashinge (ed.) (1991), *Handbook of World Education, A Comparative Guide to Higher Education et Educational Systems of the World*, (Publisher) American Collegiate Service Houston, Texas, s. 643–658 (współautor R. Kucha).

Warunki organizacyjno-materialne i kadrowe nauczania początkowego w Polsce w obecnym systemie szkolnym, w: M. Cackowska (1991), *Warunki funkcjonowania nauczania początkowego w polskim systemie szkolnym 1976–1990*, Lublin, s. 9–60.

Czasy jezuickie – od humanizmu do oświecenia, w: R. Kucha (red.) (1992), *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, Lublin, s. 13–20.

Szkoły lubelskie w dobie Komisji Edukacji Narodowej, w: R. Kucha (red.) (1992), *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, Lublin, s. 21–42.

Lata austriackiego zaboru 1795–1809, w: R. Kucha (red.) (1992), *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, Lublin, s. 45–49.

Czasy nadziei i rozczarowań (1809–1832), w: R. Kucha (red.) (1992), *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, Lublin, s. 51–93.

Myśl pedagogiczna pod zaborem rosyjskim – do powstania styczniowego (1795–1863), „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, nr 1–2, s. 9–31.

Rozwój systemu kształcenia pedagogów specjalnych, w: U. Eckert i K. Poznański (red.) (1992), *Pedagogika specjalna w Polsce. Wybrane zagadnienia z przeszłości i współczesności oraz tendencje rozwoju*, Warszawa, s. 28–34.

W służbie innym, w: E. Adamczuk i L. Adamowska (red.) (1992), *Problemy oświaty i kultury dorosłych*, Lublin, s. 9–19.

Młodzież szkół średnich epoki oświecenia jako przedmiot badań, w: T. Jałmużny oraz I. i G. Michalscy (red.) (1993), *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, Łódź, s. 136–147.

Kariery edukacyjne uczniów Szkoły Wydziałowej Lubelskiej w latach 1780–1802, w: R. Kucha (red.) (1993), *Szkolnictwo Lubelszczyzny w XVIII–XX wieku. Studia i rozprawy*, Lublin, s. 7–47.

Sprawa przebudowy oświaty i wychowania w Królestwie Polskim po upadku powstania listopadowego, w: J. Miąso (wybór) (1994), *Studia z dziejów edukacji*, Warszawa, s. 163–197.

Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim (1795–1915), w: S. Michalski, R. Ossowski (red.) (1994), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość (materiały z konferencji)*, Bydgoszcz, s. 189–239.

Geneza i pierwsze lata Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Kalendarium przeobrażeń strukturalnych i organizacyjnych w latach 1971–1984, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1994, t. XVI, s. 9–40.

Droga życiowa Natalii Han-Ilgiewicz (1895–1978), w: K. Poznański (zebrał i wstępem poprzedził) (1995), *Natalia Han-Ilgiewicz. Pisma, szkice, artykuły, rozprawy*, Warszawa, s. 9–34.

Historia wychowania. Stan obecny i kierunki rozwoju, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, t. 18, s. 39–54.

Osiągnięcia polskich reform szkolnych w XIX wieku, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 3/157, s. 141–172.

Demokratyczne aspekty w rodzinnych planach przebudowy oświaty i wychowania w Królestwie Polskim w początkach II połowy XIX wieku, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1996, nr 3–4, s. 117–135.

Przebudowa struktury szkolnictwa w Królestwie Polskim w latach trzydziestych XIX stulecia, w: K. Puchowski i J. Żerko (red.) (1996), *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana Profesorowi Lechowi Mokrzańskiemu z okazji Jego Jubileuszu*, Gdańsk, s. 248–260.

Z tradycji niepaństwowego szkolnictwa, w: J. Bogusz, A. Knap (red.) (1996), *Wyższe szkolnictwo niepaństwowe w systemie edukacji narodowej*, Warszawa, s. 33–41.

Profesor Jan Dobrzański (1901–1997) in memoriam, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1997, t. XXXVIII, s. 3–9.

Potrzebne są nowe inicjatywy badawcze w zakresie historii wychowania, w: T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski (red.) (1998), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, Kielce, s. 55–59.

Studium sieci szkolnej miasta Lublina w czasach Królestwa Polskiego, w: T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski (red.) (1998), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, Kielce, s. 369–390.

Polska myśl pedagogiczna w Królestwie Polskim po upadku powstania styczniowego (1864–1915), „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4, s. 193–212.

Udział Muchanowa i Dukuszy-Dukuszyńskiego w realizacji „Przepisów dodatkowych dla zarządu Okręgu Naukowego Warszawskiego” z marca 1845 roku, „Ars Educandi” 1998, t. I, s. 65–94.

Szkoła niemiecko-rosyjska w Warszawie – niezbyt fortunny zamysł edukacyjny namiestnika Iwana Paskiewicza, w: J. Kwiatek i F. A. Marek (red.) (1999), *Oświata: tradycje i współczesność. Prace ofiarowane Profesorowi dr. hab. Stanisławowi Gawlikowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Opole, s. 215–228.

Szkoła i wychowanie w Królestwie Polskim w początkach lat trzydziestych XIX stulecia, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 1999/2000, Sectio F, vol. LIV/LV, s. 159–183.

Dziedzictwo pedagogiczne XIX wieku, w: E. Walewander ks. (red.) (2000), *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w latach 1918–1939*, Lublin, s. 17–55.

Uwarunkowania rozwoju kultury fizycznej w zaborze rosyjskim w pierwszej połowie XIX wieku, w: B. Woltmann (red.) (2000), *Z najnowszej historii kultury fizycznej w Polsce*, t. IV, Gorzów Wielk.[opolski], s. 29–44.

Pierwsze lata Państwowego Gimnazjum i Liceum Koedukacyjnego im. Tadeusza Kościuszki w Żarkach (1945–1949), Żarki: WOM, 2000.

Profesor Jan Dobrzański (1901–1997) – in memoriam, w: K. Przybyłko (red.) (2001), *Jan Dobrzański, Profesor, Mistrz, Przyjaciel*, Lublin, s. 82–88.

Dbałość o zdrowie w polskiej tradycji wychowawczej XVII–XVIII wieku, w: Z. Żukowska, R. Żukowski (red.) (2001), *Zdrowie – Ruch – Fair Play*, Warszawa, s. 14–23.

Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei, T. 1, *Przebudowa systemu szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim w latach 1831–1839*, Warszawa 2001.

Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei, T. 2, *Szkoły rzemieślniczo-niedzielne*, Warszawa 2001.

Rola Warszawy w upowszechnianiu wychowania fizycznego i sportu w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku, w: R. Wasztyl (red.) (2002), *Polska kultura fizyczna w czasach zaborów i Drugiej Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe” Nr 85, wydanie specjalne, Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie, Kraków, s. 121–132.

Walka caratu z polską szkołą po upadku powstania listopadowego, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2002, nr 1–2, s. 45–52.

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Przeszłość – dzień dzisiejszy – Przyszłość, „Szkoła Specjalna” 2002, nr 3, s. 132–136.

Trudne narodziny Instytutu Szlacheckiego w Warszawie, w: Z. Ruta i R. Ślęczka (red.) (2003), *W służbie szkoły i nauki. Księga pamiątkowa poświęcona profesorowi Czesławowi Majorkowi*, Kraków, s. 123–139.

Sprawozdanie z działalności naukowej Zespołu Historii Wychowania K(omitetu) N(auk) P(pedagogicznych) PAN, „Rocznik Pedagogiczny” 2003, t. 26, s. 47–53.

Wychowanie fizyczne w programach szkół prywatnych i rządowych w Warszawie w XIX wieku, w: T. Rychta, J. Chełmecki (red.) (2003), *Wkład nauk humanistycznych do wiedzy o kulturze fizycznej*, T. I, *Historia kultury fizycznej (studia i szkice)*, Warszawa, s. 58–64.

Działalność naukowa Zespołu Historii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, „Rocznik Pedagogiczny” 2003, t. 26, s. 54–61.

Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei, T. 3, *Polityka oświatowa caratu w latach 1834–1861*, Warszawa 2004.

Kulisy i skutki ustanowienia Warszawskiego Okręgu Naukowego w 1839 r., w: K. Bartnicka (red.) (2004), *Historia, społeczeństwo, wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Józefowi Miąso*, Pułtusk – Warszawa, s. 469–482.

Troska o higienę i zdrowie w polskiej tradycji wychowania fizycznego w XVIII w. w paramilitarnych szkołach kadeckich, w: M. Orlewicz-Musiał i R. Wasztyl (red.) (2004), *Przeszłość polskiej kultury fizycznej*, „Zeszyty Naukowe” Nr 89, Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie, Kraków, s. 41–50.

Obraz gimnazjów i szkół powiatowych w guberni lubelskiej, augustowskiej i plockiej w oczach wizytatora Józefa Korzeniowskiego w 1853 r., „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3–4, s. 107–130.

Obraz szkół prywatnych i elementarnych rządowych w Królestwie Polskim w raportach wizytatorów z 1853 r., „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2005, nr 3–4, s. 115–134.

Poglądy i działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego, w: T. Gumuła (wstęp i oprac.) (2005), *Wielkie dzieło reformy wychowania – ksiądz Stanisław Konarski (1700–1773). Materiały z sesji naukowej*, Ostrowiec Świętokrzyski, s. 9–19.

Sylwetka naukowa i działalność edukacyjna prof. dr. hab. Wojciecha Pomykała, „Oświata i Wychowanie” 2006, nr 4, s. 45–47.

Szkoły średnie guberni warszawskiej i radomskiej w świetle raportów wizytatorów Wincentego Smaczińskiego i Piotra Soffjano z 1853 r., „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2009, z. 1–2, s. 101–128.

Wizytatorzy szkół – nadzorcy prorządowego wychowania młodzieży w Królestwie Polskim (na przykładzie wizytacji szkół w guberni augustowskiej z lat 1843, 1853 i 1867), w: E. J. Kryńska (red.) (2009), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok, s. 75–81.

Rola Dukszty-Dukszyńskiego w kreowaniu polityki oświatowej caratu w Królestwie Polskim w epoce paskiewiczowskiej, w: I. Michalska i G. Michalski (red.) (2009), *Orientacje i kierunki w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Łódź, s. 175–186.

Wokół 90. rocznicy uchwalenia przez Sejm Ustawodawczy RP Ustawy o szkołach akademickich, „*Studia Społeczne*” 2010, nr 3–4, s. 77–107.

Szkoła polska bez własnego państwa (na przykładzie jej losów w Królestwie Polskim), w: K. Jakubiak i T. Maliszewski (red.) (2010), *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, Kraków, s. 35–45.

Słowo wstępne, w: A. Boguszewska, *Kształcenie nauczycieli rysunku dla szkół powszechnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Lublin 2010, s. I–VI.

Z doświadczeń historycznych pedagogicznego działania na rzecz wsparcia osób zagrożonych marginalizacją, w: M. Chodkowska i A. Mach (red.) (2011), *Pedagogika wobec zagrożeń marginalizacją jednostek, grup i regionów*, Rzeszów, s. 17–28.

Pierwsi polscy stypendyści z Królestwa Polskiego w rosyjskich uniwersytetach po powstaniu listopadowym (1835–1842), w: E. Kula i M. Pękowska (red.) (2011), *Virginibus puerisque*, t. 1, *Z dziejów szkolnictwa i oświaty w XVIII–XX wieku*, Kielce, s. 137–151.

Raport dyrektora głównego Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego Teodora Wittego o stanie szkolnictwa w Królestwie Polskim w 1865 r., „*Przegląd Historyczno-Oświatowy*” 2011, nr 3–4, s. 109–158 (cz. I).

Raport dyrektora głównego Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego Teodora Wittego o stanie szkolnictwa w Królestwie Polskim w 1865 r., „*Przegląd Historyczno-Oświatowy*” 2012, nr 1–2, s. 171–208 (cz. II).

Wspomnienia o moich dwóch kadencjach rektorskich w WSPS w latach 1984–1990, w: H. Markiewiczowa, K. Poznański, J. Kulbaka (red.) (2012), *Sami tworzyliśmy tę historię. Księga Pamiątkowa z okazji 90. rocznicy powstania Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–2012*, Warszawa, s. 61–86.

Oświata i wychowanie w Polsce – z perspektywy 90. rocznicy odzyskania niepodległości, w: W. Jamrożek, M. Pękowska, E. Kula (red.) (2012), *Niepodległość i Wychowanie. Z doświadczeń II Rzeczypospolitej*, Kielce, s. 23–40.

Nieudane próby uruchomienia publicznych czytelni w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym, w: H. Markiewiczowa (red.) (2013), *W kręgu historii wychowania*, Warszawa 2013, s. 55–67.

Raport Ministra Oświecenia Narodowego Awrama Norowa z wizytacji szkół Okręgu Naukowego Warszawskiego w 1856 r., „*Przegląd Historyczno-Oświatowy*” 2016, nr 3–4, s. 144–179.

Krótko o działalności oświatowej Pawła Muchanowa w Królestwie Polskim, w latach 1842–1861, w: H. Markiewiczowa (red.) (2016), *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim*, Warszawa, s. 11–34.

Profesor Wiesław Jamrożek (1954–2021). Wspomnienie, „*Przegląd Historyczno-Oświatowy*” 2021, nr 3–4, s. 146–149.

II. Podręczniki:

Ł. Kurdybacha (red.) (1967), *Historia wychowania*, t. II, Warszawa, rozdziały autorstwa K. Poznańskiego:

Losy szkolnictwa polskiego na ziemiach zaboru pruskiego, s. 106–114.

Jan Henryk Pestalozzi, s. 73–88.

Myśl pedagogiczna Bronisława Trentowskiego, s. 245–256.

Szkolnictwo i wychowanie w Królestwie Polskim na początku II połowy XIX wieku, s. 521–536.

J. Miąso (red.) (1980), *Historia wychowania. Wiek XX*, Warszawa, rozdziały autorstwa K. Poznańskiego:

Rozwój oświaty przed I wojną światową, rozdział 1, punkt 1, s. 13–15 (współautorzy J. Miąso i J. Kulpa).

Rozwój szkolnictwa wyższego, rozdział 2, punkt 9, s. 48–55.

Ustawa o szkołach wyższych z 15 marca 1933 r., rozdział 3, punkt 5, s. 71–73 (współautor S. Mauersberg).

Szkolnictwo wyższe po reformie, rozdział 4, punkt 5, s. 86–92.

Wybrane zagadnienia z historii wychowania, t. 2, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, 2006 (dodruk 2009).

Poznański K., *Szkoła i wychowanie na ziemiach polskich w okresie zaborów*, w: D. Drynda (red.) (2006), *Historia wychowania. Skrypt dla studentów pedagogiki*, Warszawa, s. 149–177.

III. Prace edytorskie:

Kucha R. i K. Poznański (red.) (1989), *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim 1815-1915*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1989.

Poznański K. (red.) (1991), *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Bachman W., Eckert U. und Poznański K. (hrsg.) (1991), *Tradition und Trends der polnischen Sonderpädagogik. Beitrag zur europäischen Geschichte der Heilpädagogik*, Giessen: Institut für Heil- und Sonderpädagogik.

Eckert U. i Poznański K. (red.) (1992), *Pedagogika specjalna w Polsce. Wybrane zagadnienia z przeszłości i współczesności oraz tendencje rozwoju*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Czarnecka I., Poznański K. (oprac.), *Bibliografia „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” za 60 lat działalności wydawniczej (1947–2007)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, nr 4, s. 1–132.

IV. Recenzje:

Stefan Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964 (wspólnie z Ł. Kurdybachą, J. Miąso i B. Sandler), recenzja: „Nowa Szkoła” 1964, nr 7–8, s. 81–85.

Józef Madeja, *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wiekach XVIII i XIX (1763–1848)*, t. I, Katowice 1960, recenzja: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1964, t. VII, s. 211–214.

Antoni Artymiak, *Studia nad historią szkolnictwa elementarnego w obwodach kieleckim i olkuskim województwa krakowskiego (1816–1862)*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, recenzja: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1967, t. X, s. 236–239.

Józef Madeja, *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w XIX i XX wieku (1848–1930)*, t. II, Katowice 1965, recenzja: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1967, t. X, s. 236–239.

Eugenia Podgórska, *Szkolnictwo elementarne w Łodzi w latach 1808–1914*, Łódź 1966, recenzja: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1968, t. XI, s. 184–187.

Bronisław Ferdynand Trentowski, *Chowanna*. Wstęp i komentarz A. Walicki, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, recenzja: „Nowa Szkoła” 1971, nr 3, s. 64–65.

Tadeusz Mizia, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972, recenzja: „Nowa Szkoła” 1973, nr 7–8, s. 101–102.

Bogdan Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski*, Warszawa 1972, recenzja: „Nowa Szkoła” 1973, nr 7–8, s. 100–101.

„Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. I–XVII z lat 1958–1974, Wydawnictwo PAN, pod redakcją Ł. Kurdybachy, a następnie J. Miąso, recenzja: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1975, z 4, s. 620–626.

Władysława Szulakiewicz, *Wanda Bobkowska (1880–1948)*. *Szkic z historii polskiej historiografii edukacyjnej*, Rzeszów 1998, recenzja: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2002, nr 1–2, s. 215–216.

Władysława Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939. Studium historiograficzne*, Toruń 2000, recenzja: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2002, nr 1–2, s. 217–219.

Adam Massalski, *Nauczyciele szkół średnich męskich rządowych w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, Warszawa 2012, recenzja, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2013, nr 3–4, s. 182–186.

Ocena dorobku naukowego i rozprawy habilitacyjnej dra Andrzeja Ciążeli pt.: *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku, Zarys problematyki, zagadnienia, wybrani przedstawiciele*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 1/223, s. 101–112.

V. Wydawnictwo źródeł:

Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim 1831–1870. Materiały źródłowe, wybór, wstęp i opracowanie K. Poznański, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1993.

Natalia Han-Ilgiewicz. Pisma, szkice, artykuły, rozprawy, zebrał i wstępem poprzedził K. Poznański, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1995.

Ustawodawstwo szkolne w Królestwie Polskim w latach autonomii administracyjnej 1815–1867. Materiały i źródła do historii wychowania, t. 1, 1815–1839. Część pierwsza 1815–1830. Część druga 1831–1839, wybór, wstęp i opracowanie K. Poznański, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2019.

Ustawodawstwo szkolne w Królestwie Polskim w latach autonomii administracyjnej 1815–1867. Materiały i źródła do historii wychowania, t. 2, 1840–1867. Część trzecia 1840–1860. Część czwarta 1861–1867, wybór, wstęp i opracowanie K. Poznański, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2019.

Obraz przemian w organizacji i działalności szkół Królestwa Polskiego w latach 1815–1867. Materiały i źródła do historii wychowania, t. 3. Część 1. *Lata konstytucyjne 1815–1830*. Część 2. *Pod rządami Iwana Paskiewicza 1831–1839*, wybór, wstęp i opracowanie K. Poznański, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2019.

VI. Polemiki i dyskusje:

Głos w dyskusji „przedstawicieli środowisk opiniotwórczych z Przewodniczącym Rady Państwa”, w: *O kondycję moralną społeczeństwa, materiały ze spotkania przewodniczącego Rady Państwa z przedstawicielami środowisk opiniotwórczych oraz działaczami społecznymi i państwowymi 7 kwietnia 1986*, Warszawa: Czytelnik, 1986, s. 133–139.

Zadania i problemy dydaktyczno-wychowawcze kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa specjalnego, w: *II bilateralna konferencja rektorów partnerskich uczelni – Wyższych Szkół Pedagogicznych i Uniwersytetów NRD i PRL*, Potsdam 1987, s. 207–210.

W sprawie rozwoju Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie odpowiedź rektora WSPS, „Szkola Specjalna” 1988, nr 3, s. 214–222.

Prof. Karol Klemens Poznański (14 February 1931 – 10 November 2022)

Summary

Aim: The aim of this article is to present the profile of Prof. Karol Poznanski and his scientific and organisational achievements.

Methods: An analysis of archival and printed sources, literature on the subject and memoirs.

Results: On the basis of the research results, the following periods of the Professor's life are presented: childhood, primary school, secondary school, pedagogical studies at the Catholic University of Lublin, work at managerial positions in higher schools (UMCS, WSPS (APS) and the course of his scientific career.

Conclusions: Prof. Dr. Karol Poznanski was an outstanding and well-known historian of upbringing. The analysis of his scientific output allows us to state that his research covered the history of Polish education from the Commission

of National Education to the 1860s. His publications are of great cognitive value, as they are based on the results of his own research conducted in the Polish and Russian archives (Leningrad, Moscow). His particular contribution to the development of the Polish history of education are the extensive volumes of sources on the history of education in the Kingdom of Poland in the years 1815–1867. They are an invaluable source for researchers in this field, especially as they contain currently inaccessible materials stored in Russian archives. He also made a significant contribution to the training of young academics by, among other things, socially running a doctoral seminar.

Keywords: Prof. Karol Poznanski, pedagogy, history of upbringing, organisational transformations in higher education.

HANNA MARKIEWICZ
ORCID: 0000-0003-3191-9012
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie



PROFESOR KAROL POZNAŃSKI – JAKI BYŁ?

Tak jak każdy z nas miał swoje wady i zalety, z przewagą tych ostatnich. Trudno jest pisać o Profesorze w czasie przeszłym, tym bardziej jeśli rozmawiało się z Nim nieomalże codziennie, a znaliśmy się ponad czterdzieści lat. Nie były to tylko rozmowy zawodowe, często dzieliliśmy się opiniami dotyczącymi różnych sfer życia społecznego. Profesor w ostatnich czasach z przerażeniem obserwował polską scenę polityczną, wieszcząc jej głęboki upadek. Podobne spostrzeżenia formułował wobec stale obniżającego się poziomu polskiej humanistyki. Krytykował wszechobecną *punktozę*, która opanowała uczelnie i zmuszała badaczy do ubiegania się o publikacje nie zawsze najwyższych lotów, w prasie wysoko punktowanej, nadmiar biurokracji, sprawozdań, tabelek, nonsensownych rozporządzeń itp.

Szef nie był wylewny w potocznym tego słowa znaczeniu, ale umiał słuchać, a słuchał z uwagą, niezależnie od tematu. Bardzo rzadko zdarzało Mu się krytykować postawy i poglądy kolegów chyba, że sprzeniewierzały się podstawowym, uznanym normom etycznym. Nie tolerował plagiatorów i głośno o tym mówił. Wytrwale pracował nad źródłami, a swoje publikacje poddawał pod opinię najbliższych pracowników, którzy odwzajemniając okazane zaufanie, często zarzucali Go swoimi pracami, przyjmując zastrzeżenia z pełnym szacunkiem do Jego wiedzy. Na marginesach naszych prac pisał *pajęczkami*.

Pomoc Profesora nie ograniczała się tylko do spraw zawodowych, zdarzało się, że wspomagał nas materialnie, z zachowaniem pełnej dyskrecji. Czy miał wrogów, nie wiem, ale na pewno znalazłoby się kilka osób kontestujących Jego pozycję zawodową, aczkolwiek był człowiekiem empatycznym.

Życie Profesora płynęło bezproblemowo do momentu śmierci Jego jedyne-
go syna Maćka. Ta śmierć była kamieniem milowym, który na długo pozbawił

Go optymizmu. Kolejnym przełomem była śmierć ukochanej żony w marcu 2019 roku, czule nazywanej Rysieńką. Bezgraniczną miłością otaczał swoje już dorosłe wnuki. Często mówił mi, że jest najstarszy i w zasadzie to On powinien być pierwszy w drodze do wieczności. Odchodził spokojnie, do końca pracując. Z dnia na dzień słabł, tracił siły. Po śmierci żony wspierała Go i opiekowała się Nim do ostatniej chwili jego siostrzenica Alicja, od zawsze nazywana przez Karola Lileczką.

Czas pożegnania Profesora nadszedł 10 listopada 2022 r. Zostanie w naszej pamięci na zawsze.

Warszawa, listopad 2022 r.

JACEK KULBAKA
ORCID: 0000-0001-9458-8455
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie



WSPOMNIENIE O PROFESORZE KAROLU POZNAŃSKIM

Moje pierwsze spotkanie z Profesorem miało miejsce latem 1996 r. w Lublinie z rekomendacji prof. Albina Kopruckoźniaka, kierownika Katedry Historii Nowożytnej UMCS. Odbyliśmy wówczas rozmowę w sprawie moich zainteresowań naukowych z perspektywą zatrudnienia mnie – absolwenta studiów historycznych UMCS – w Katedrze Historii Wychowania Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Podczas tego spotkania Profesor zrobił na mnie bardzo dobre wrażenie, jako osoba potrafiąca z zainteresowaniem wsłuchiwać się w słowa rozmówcy, a przy tym był niezwykle uprzejmy. Rozmawialiśmy o roli, jaką odgrywa historia i historia wychowania w kształceniu na studiach pedagogicznych, oraz o możliwości mojego awansu zawodowego u boku Profesora. Osobne, również dobre wrażenie, zrobiła na mnie forma i klasa, z jaką Profesor odnosił się do seminarzystek broniących tego dnia prace magisterskie na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS przy ul. Narutowicza w Lublinie. Dało się odczuć, że seminarzystki traktują Profesora z wielką estymą.

Jesienią 1996 roku zostałem asystentem w Katedrze kierowanej przez prof. Poznańskiego i dołączyłem do zespołu pracowników obok dr Hanny Markiewicz i dr Wandy Garbowskiej. Asystenturę u boku Profesora traktowałem z wielką satysfakcją i zaszczytem, a także sporą dozą niepewności związanej ze zmianą miejsca zamieszkania oraz czekającymi mnie wyzwaniem naukowo-dydaktycznymi. Bardzo szybko przekonałem się, że prof. Poznański jest wyjątkowym szefem. Decydowała o tym jego wrodzona dobroć i życzliwość, jakiej stale doświadczałem z Jego strony. Tak było na początku i w kolejnym ćwierćwieczu naszej współpracy. Prof. Poznański cieszył się uznaniem praktycznie wszystkich pracowników uczelni, którzy znali Go przede wszystkim

z pełnionej na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w. funkcji rektora Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej. Pragnę wyraźnie podkreślić, że przez szereg kolejnych lat wielokrotnie spotykałem się z bardzo przychylnymi (nigdy ambiwalentnymi czy negatywnymi) opiniami na temat mojego Szefa. W pamięci pracowników uczelni zapisał się jako dobry władarz (przysłużył się do rozbudowy placówki), wybitny uczony, a przede wszystkim jako osoba o wyjątkowym, bardzo ludzkim, empatycznym usposobieniu. Dodajmy, że funkcję rektora pełnił aż trzykrotnie – w niełatwym okresie transformacji ustrojowej oraz na przełomie XX i XXI w.

Patrząc przez pryzmat minionego 25-lecia moich kontaktów (służbowych oraz prywatnych) z Profesorem, a także mając na uwadze Jego odejście w dniu 10 listopada 2022 r., niełatwo jest formułować myśli, albowiem pamięć o Profesorze – jako wielkim Człowieku – gości i gościć będzie, o czym jestem przekonany, przez kolejne lata nie tylko w moim sercu, lecz też w szerszym gronie osób, które go znały. Myślę, że poza Jego niepodważalnymi dokonaniami naukowymi, które są powszechnie dostępne (prace zwarte, opracowania źródłowe, artykuły naukowe, rozdziały w pracach zbiorowych, recenzje, inne), najważniejszą cechą charakteryzującą prof. Poznańskiego była, mówiąc po ludzku, dobroć i szlachetność. Parafrazując słowa Jana Władysława Dawida, piszącego *o miłości dusz ludzkich*, i Marii Grzegorzewskiej, która twierdziła, że *dobroć rodzi dobroć*, należy stwierdzić, że Profesor Poznański w pełni realizował ten imperatyw. Jestem Mu za to bardzo wdzięczny i to z wielu powodów. Po pierwsze cechowała Go – w mojej ocenie – rzadka u ludzi umiejętność „wsłuchiwania” się w potrzeby drugiego człowieka. Był przykładem wspaniałego rozmówcy, i to nie tylko w czasie dyskusji na tematy naukowe, które interesowały Go najbardziej. Z obiektywizmem i dystansem podchodził do rzeczywistości społeczno-politycznej naszego kraju. Zdaje się, że można by w tym kontekście przywołać powiedzenie, iż *bliski był mu Platon, ale jeszcze bliższa była prawda*. Profesor należał do przedwojennego pokolenia (rocznik 1931). Na własne oczy widział i doświadczał trudów życia podczas okupacji, a potem przeżył niełatwe lata odbudowy Polski ze zniszczeń. Zresztą wielokrotnie opowiadał o swojej drodze „do pedagogiki”, która była poprzedzona pracą przy budowie Nowej Huty czy lotniska na warszawskim Bemowie. Mając przywilej posiadania takiego Szefa, bez żadnej przesady, naprawdę, określiłbym Go jako „Przyjaciela Ludzkości”. Charakter Profesora konstituował się w atmosferze domu rodzinnego oraz na płaszczyźnie przeżyć, jakich doświadczał w swoim życiu i chyba niełatwego życia w powojennej, długo dźwigającej się ze zniszczeń Polsce.

Profesor do końca swych dni pozostał osobą wyjątkowo dobrą, cieszącą się z sukcesów pracowników Katedry, zainteresowaną sytuacją w Akademii Pedagogiki Specjalnej pod względem materialnym i naukowym. Przez lata zasiadał w senacie uczelni, zabierał głos, opiniował, proponował rozwiązania,

z którymi się liczone, gdyż ich osnowę stanowiła swoista życiowa mądrość Profesora i jego ogromne doświadczenie na stanowiskach kierowniczych.

Decyzja o odejściu na emeryturę zbiegła się ze śmiercią żony Profesora w początkach 2019 r. Przez kilka lat w życiu codziennym towarzyszyła Mu pani Alicja Zaścińska, siostrzenica Profesora, która przybyła do Warszawy z Zawiercia. Tak było do ostatnich dni życia zacnego prof. Poznańskiego.

Po odejściu na emeryturę, zaledwie kilka lat przed 90. urodzinami i przekazaniu kierownictwa Katedry prof. zw. dr hab. Hannie Markiewiczowej, gros czasu Profesor spędzał na kontynuowaniu pracy naukowej. Z uznaniem i trochę z niedowierzaniem patrzyłem na Szefa pochylonego nad biurkiem w jego warszawskim mieszkaniu przy ul. Perzyńskiego, gdzie pracował nieustannie nad opracowaniem źródeł dotyczących XIX-wiecznej oświaty w Królestwie Polskim. Udało Mu się! Tuż przed śmiercią oddał do druku IV tom materiałów źródłowych (Wydawnictwo APS). Praca nad tym dawała Mu ogromną satysfakcję i kilkakrotnie powtarzał, cytując: *Nie mam już wiele czasu*. Ta determinacja, dociekliwość badawcza i wytrwałość każdorazowo budziły mój podziw dla Profesora, któremu brakowało już sił witalnych, a mimo to nie ustawał, często pracował do późnych godzin nocnych. Bardzo cieszył się, gdy ukazywał się kolejny tom owych źródeł, które, jak wiem, wysyłał bezpłatnie do wielu pedagogów i historyków oświaty.

Profesor Poznański pozostanie w moim sercu na zawsze. Decyduje o tym wiele aspektów. Zapamiętam Go jako wspaniałego Szefa, potrafiącego w sposób wyjątkowy inspirować do pracy naukowej poprzez ciekawość i zachętę oraz pasję naukową, która Go cechowała. Nigdy nie zapomnę, jak cieszył się z mniejszych lub większych sukcesów pracowników Katedry (dr Alicji Zagrodzkiej, dr hab. Iwony Czarneckiej, prof. zw. Hanny Markiewicz, dr. Janusza Smykowskiego) na niwie dydaktycznej i naukowej, a także w życiu prywatnym.

Cotygodniowe spotkania na dyżurach (środowe) miały osobliwy charakter. Wyjątkowa atmosfera owych spotkań była związana z obecnością prof. Poznańskiego, zawsze dystyngowanego w garniturze, będącego przykładem osoby o niekłamanej autorytecie, wzbudzającym szacunek i poważanie. Profesor chętnie wsłuchiwał się w głosy pracowników związane z życiem codziennym, cieszył się także radością innych osób. Każdorazowo, czasem niejako mniej lub bardziej humorystycznie, zmieniał temat i stwierdzał pytająco: *koniec z głupotami, a co tam się dzieje w pracy naukowej?* Był to dowód na poczucie humoru Profesora i przykład świadczący o Jego wyjątkowej osobowości i takcie pedagogicznym. Owych spotkań, tamtej atmosfery bardzo mi, i chyba nam wszystkim, obecnie brakuje i zdaje się, że nie da się tego zrekompenzować.

M. Grzegorzewska twierdziła, że *wszędzie wszystko znaczy człowiek*. Jeśli przyjmiemy te słowa za prawdziwe, jednak w dziejach mamy wiele dowodów potwierdzających tę tezę w sposób pozytywny i negatywny, to w odniesieniu ich do prof. Karola Poznańskiego, zyskują one wyjątkowo pozytywny wymiar. Śmierć osób pokroju Profesora stanowi, w mojej ocenie, zwieńczenie pewnej

epoki i ma symptomatyczny oraz symboliczny charakter. Swoim życiem, obfitującym w liczne dokonania naukowe, dydaktyczne i organizacyjne, prof. Poznański pozostawił niezatarty i myślę, że ponadczasowy przykład humanisty, osoby o wielkim sercu, kulturze osobistej, empatii i wielkoduszności, a także Mistrza, dla którego praca naukowa stała się wspaniałym drogowskazem życia.

Drogi Profesorze, dziękuję Ci za 1996 rok, za troskę o mój rozwój naukowy, za wspaniałe rozmowy, za wyrozumiałość i mądrość okazywaną mi przez te lata, a przede wszystkim za okazywaną ojcowską wprost dobroć. Tak było, jest i pozostanie w moim sercu i umyśle na zawsze.

WITOLD CHMIELEWSKI
ORCID: 0000-0001-5816-5586
Akademia Ignatianum w Krakowie



(DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.08)

JAN BOLESŁAW NOWAK (1891–1966), PEDAGOG Z POWOŁANIA



Jan Bolesław Nowak

Źródło: Zbiory rodzinne, przechowywane przez Joannę Zaborowską, wnuczkę Jana Nowaka

Wśród nauczycieli zasługujących na uwagę ze względu na swoją wieloletnią, wyróżniającą się pracę pedagogiczną, kierowanie kilkoma szkołami w różnych regionach Polski, działalność społeczną i ciągłe dążenie do podwyższania kwalifikacji zawodowych niewątpliwie trzeba wymienić Jana Nowaka – człowieka bez reszty oddanego idei wychowania młodego pokolenia, a zwłaszcza sprawie kształcenia nauczycieli. Pracę nauczycielską prowadził w różnych okresach dziejów Polski. Zaczynał ją w czasie I wojny światowej na Ziemi Miechowskiej, pod panowaniem austriackim, a następnie kontynuował w wolnej Polsce, później na kompletach tajnego nauczania w latach okupacji niemieckiej i wreszcie, ze zmiennymi kole-

jami losu, w okresie powojennym. Niezależnie jednak od uwarunkowań i okoliczności zewnętrznych zawsze znajdował się tam, gdzie mógł swoją wiedzę, doświadczeniem i umiejętnościami dzielić się z młodzieżą.

Jan Bolesław Nowak urodził się 13 maja 1891 roku w Zawierciu. Jego ojciec Kwiryn był tkaczem w miejscowej fabryce, a matka Leonarda, z domu Buczyńska, zajmowała się prowadzeniem domu. Po ukończeniu edukacji na szczeblu początkowym Jan w 1906 roku wstąpił do trzeciej klasy polskiego gimnazjum. W 1908 roku, po uzyskaniu świadectwa czwartej klasy i po pomyślnym zdaniem egzaminie, podjął naukę w piątej klasie Gimnazjum Rządowego w stolicy

guberni piotrkowskiej – Piotrkowie. W 1910 roku, kończąc edukację na szóstej klasie, przystąpił do pracy w biurze technicznym w Zawierciu (Zbiory rodzinne, przechowywane przez Joannę Zaborowską, wnuczkę J. Nowaka zamieszkałą w Piotrkowie Trybunalskim (dalej: zbiory), *Życiorys Jana Nowaka*).

Należy zaznaczyć, że w okresie pobytu Jana Nowaka w szkole piotrkowskiej miasto to było dużym ośrodkiem szkolnym, siedzibą rosyjskich średnich szkół rządowych i polskich prywatnych. W dwóch gimnazjach rządowych i sześciolletniej szkole miejskiej, zwanej Aleksandryjską, przy której istniał roczny kurs pedagogiczny dla nauczycieli szkół elementarnych, począwszy od 1903 roku narastała, podobnie jak w innych szkołach na ziemiach polskich pod panowaniem rosyjskim, walka uczniów o szkołę z ojczystym językiem wykładowym i programem nauczania w duchu polskim. Jej apogeum w postaci strajków szkolnych przypadło na 1905 rok. Zryw uczniów szkół rządowych popierała młodzież z pensji prywatnych. W wyniku represji, prześladowań, usuwania ze szkół uczniów i uczennic w 1906 roku zaborcy udało się zlikwidować protesty uczniów (Próchnik, 1930, s. 199–238). Przebieg strajku w piotrkowskich szkołach rządowych przedstawił jego aktywny uczestnik Tadeusz Kupczyński, późniejsza ważna postać instytucji oświatowych i administracji szkolnej w okresie międzywojennym (Kupczyński, 1932, s. 369–381).

W 1916 roku Jan Nowak został absolwentem prywatnego Roczego Kursu Pedagogicznego Towarzystwa Opieki Szkolnej na ziemię piotrkowską w Częstochowie. Na podstawie uzyskanych kwalifikacji pedagogicznych władze austriackie, które okupowały w czasie I wojny światowej południową część dotychczasowego zaboru rosyjskiego, mianowały go z dniem 1 września 1916 roku nauczycielem tymczasowym czteroklasowej szkoły ludowej w Książu Wielkim w powiecie miechowskim. W tym czasie Jan Nowak podjął aktywną działalność w związkowym ruchu nauczycielskim, pełniąc funkcję prezesa ogniska, a następnie prezesa Oddziału Powiatowego Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych w Miechowie. W 1917 roku związał się ze Stronnictwem Ludowym „Wyzwolenie”. Za aktywność polityczną władze austriackie zawiesiły go w czynnościach nauczyciela i wytoczyły przeciwko niemu dochodzenie, a następnie, po miesiącu, przywróciły do pracy. Pod koniec wojny uczestniczył w rozbijaniu oddziałów austriackich. Za działalność tę od 20 lutego do 25 sierpnia 1918 roku przebywał w więzieniu w Kielcach. Następnie na własną prośbę został przeniesiony z dniem 1 września 1918 roku na stanowisko nauczyciela do Konaszówki w gminie Książ Wielki (Zbiory, Wypełniona ankieta dla Zarządu Okręgu ZNP w Łodzi z końca lat pięćdziesiątych; Tamże, Pismo W. Drzewieckiego – inspektora szkolnego w Miechowie z 28 sierpnia 1918 roku do J. Nowaka w sprawie przeniesienia go do pracy w Konaszówce). Był aktywnym uczestnikiem procesu odradzającego się polskiego szkolnictwa, po latach walki o szkołę polską z zaborcami (Konarski, 1947, s. 15–31; Świdwiński, 1928, s. 26–43). To patriotyczne i pedagogiczne zaangażowanie stanowiło ważną cechę jego osobowości przez cały okres działalności zawodowej. Postawa ta, podobnie jak setek innych

nauczycieli, przyczyniła się do szybkiego rozwoju szkolnictwa elementarnego w byłym Królestwie Kongresowym, znajdującym się wcześniej pod okupacją niemiecką i austriacką. W 1917 roku na tym terenie funkcjonowały 8883 szkoły, w których pracowało 12 276 nauczycieli uczących 721 590 dzieci. Niestety, poza szkołą pozostawało nadal około jednego miliona dzieci w wieku od 7 do 12 lat. O dynamice wzrostu szkolnictwa elementarnego świadczył fakt, że 1 stycznia 1914 roku na tysiąc mieszkańców Królestwa do szkół elementarnych uczęszczało 34 uczniów, a w 1917 roku już 76. (W Galicji wskaźnik ten wynosił 143, a w Księstwie Poznańskim – 194). Wzrastała liczba szkół średnich i – co bardzo istotne dla rozwoju szkolnictwa – seminariów nauczycielskich. Jedno z nich, żeńskie, powstało przy wsparciu nauczycieli z Galicji w Piotrkowie w 1916 roku (Konarski, 1923, s. 62, 63, 83, 92–109).

Pracując w małej szkole wiejskiej w Konaszówce, Jan Nowak starał się o podwyższenie swoich kwalifikacji zawodowych. W roku szkolnym 1919/1920 dzięki otrzymaniu urlopu bezpłatnego i jednocześnie uzyskaniu stypendium odbył naukę w państwowym Rocznym Kursie Pedagogicznym w Warszawie przy ulicy Jezuickiej 4 dla nauczycieli szkół powszechnych, uznawanym później za równoważny Wyższemu Kursowi Nauczycielskiemu. Kurs, jako pierwsza instytucja utworzona przez polskie władze oświatowe, czyli kierowany przez Józefa Mikułowskiego-Pomorskiego Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, został uroczyście uruchomiony 27 listopada 1917 roku. Celem Kursu było podnoszenie wiedzy czynnych nauczycieli w zakresie wiedzy pedagogicznej, umiejętności metodycznych i organizacji pracy szkół. Już samo zakwalifikowanie się na Kurs było dużym wyróżnieniem (Konarski, 1923, s. 212, 213). Kierownictwo Kursu sprawował dr Tadeusz Kupczyński. Kadra wykładowców rekrutowała się spośród doświadczonych nauczycieli szkół średnich i wyższych. Słuchaczami zaś byli nauczyciele szkół powszechnych, cieszący się nienaganą opinią władz oświatowych i posiadający co najmniej trzyletnią praktykę w zawodzie nauczycielskim. Każdy z nich przed przystąpieniem do zajęć składał pisemne zobowiązanie, że po ukończeniu kursu będzie przynajmniej przez trzy lata pracował w szkolnictwie powszechnym. Wielu słuchaczy, w tym Jan Nowak, podpisywało dodatkowe zobowiązania, że pracę tę będą świadczyć na terenie zarządzanym przez delegujące ich władze oświatowe. Program nauczania kursu był obszerny i został podzielony na pięć podstawowych działów. Pierwszy obejmował przedmioty filozoficzne i pedagogiczne: logikę, psychologię, pedagogikę, historię pedagogiki powszechnej i polskiej oraz higienę szkolną. Drugi zawierał przedmioty dydaktyczne: dydaktykę ogólną oraz metodyki nauczania: religii, języka polskiego, historii, matematyki, geografii i przyrody. Trzeci uwzględnił seminaria do wyboru z zakresu: religii, języka polskiego, literatury, historii, matematyki, geografii i przyrody wraz z ćwiczeniami laboratoryjnymi. Czwarty ujmował ćwiczenia praktyczne z rysunków, robót ręcznych, śpiewu, gimnastyki i gier. Piąty i zarazem ostatni stanowiły wykłady na temat współczesnych stosunków w Polsce ze szczególnym zwróceniem uwagi na zagadnienia oświatowe.

J. Nowak uczestniczył w pracach dwóch seminariów przedmiotowych: matematycznego i przyrodniczego (Zbiory, Pismo W. Drzewieckiego – inspektora szkolnego w Miechowie z 28 sierpnia 1919 roku do J. Nowaka w sprawie rozpoczęcia zajęć na Rocznym Kursie Pedagogicznym 15 września 1919 roku; Tamże, *Odpis. Państwowy Kurs Pedagogiczny dla nauczycieli szkół powszechnych. Świadectwo*).

Po uzyskaniu dodatkowych kwalifikacji w zakresie nauczania dwóch przedmiotów jako absolwent Roczno Kursu Pedagogicznego we wrześniu 1920 roku został zatrudniony w charakterze nauczyciela Szkoły Powszechnej w Proszowicach w powiecie miechowskim, a następnie, z dniem 1 grudnia tegoż roku, powierzono mu tymczasowo kierownictwo Szkoły Powszechnej w Charsznicy (stacja kolejowa Miechów) w gminie Tczyca. Na stanowisku tym pracował niespełna dwa lata (Zbiory, Pismo W. Drzewieckiego – inspektora szkolnego w Miechowie z 26 sierpnia 1920 roku do J. Nowaka w sprawie przeniesienia na stanowisko nauczyciela do publicznej szkoły powszechnej Proszowicach; Tamże, Pismo W. Drzewieckiego – inspektora szkolnego w Miechowie z 27 listopada 1920 roku do J. Nowaka w sprawie poruczenia tymczasowego kierownictwa szkołą powszechną na stacji Miechów; Tamże, Pismo W. Drzewieckiego – inspektora szkolnego w Miechowie z 18 września 1922 roku do J. Nowaka w sprawie udzielenia przez Ministerstwo WRiOP płatnego urlopu celem odbycia studiów w PIN).

W 1922 roku, na podstawie pozytywnie zdanego egzaminu wstępnego i pięcioletniego okresu pracy pedagogicznej w szkolnictwie powszechnym, Jan Nowak został przyjęty w poczet słuchaczy Wydziału Przyrodniczego dwuletniego Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie¹. Jan Nowak na okres studiów otrzymał płatny urlop, udzielony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z zachowaniem poborów odpowiadających jego kwalifikacjom, stażowi pracy, stanowi rodzinnemu i klasie miejscowości, w której wykonywał dotychczas pracę nauczycielską. Pomoc finansową uzyskał na podstawie złożonego zobowiązania do sześcioletniej służby w państwowych (publicznych) szkołach powszechnych po zakończeniu nauki w Państwowym Instytucie Nauczycielskim. Program nauczania studiów na tym wydziale obejmował przedmioty uwzględniające przedmioty zawodowe (logikę z teorią poznania, historię filozofii, pedagogikę, historię wychowania i język obcy), wykłady, ćwiczenia metodyczne i seminaria wiadomości z zakresu fizyki, chemii, mineralogii, zoologii, botaniki, anatomii, pedagogiki i administracji szkolnej. Ponadto słuchacze zobowiązani byli do wykonania przewidzianej tokiem studiów pracy pisemnej. Studia w Instytucie kończyły się złożeniem egzaminów pisemnych i ustnych z przedmiotów kierunkowych przed specjalnie powołaną do tego celu komisją egzaminacyjną w składzie: W. Siwak – przewodniczący, Tadeusz Kupczyński – dyrektor PIN oraz znani wykładowcy i pracownicy nauki tamtych

¹ Instytut został utworzony w 1921 roku i prowadził działalność do 1926 roku. Ponownie wznowił pracę w 1930 roku i zakończył ją we wrześniu 1939 roku.

czasów: January Kołodziejczyk, Jan Dembowski i Teodor Vieweger – członkowie. Jan Nowak ze wszystkich egzaminów otrzymał oceny bardzo dobre i uzyskał kwalifikacje w zakresie nauczania biologii w państwowych i prywatnych średnich szkołach ogólnokształcących oraz seminariach nauczycielskich (Zbiory, Odpis notarialny dyplomu nr 57 ukończenia PIN z dnia 24 czerwca 1924 roku; Doroszewski, 2002, s. 90).



Źródło: Zbiory rodzinne

W Ogrodzie Botanicznym w Warszawie. Jan Nowak, ostatni z prawej wraz z wykładowcami i absolwentami Państwowego Instytutu Nauczycielskiego po zdanych egzaminach w 1924 roku

Doceniając zdobyte wykształcenie, uzyskane wyniki w nauce i doświadczenie pedagogiczne, Ministerstwo WRiOP mianowało Jana Nowaka nauczycielem Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Siedlcach z dniem 1 września 1924 roku. Nominację tę należy uznać za znaczący awans zawodowy. Do pracy w państwowych zakładach kształcenia nauczycieli kierowano bowiem najlepsze, sprawdzone siły pedagogiczne. W roku szkolnym 1925/1926 w Seminarium siedleckim pobierało naukę 178 uczniów i było w nim zatrudnionych 10 nauczycieli. W Siedlcach Jan Nowak był także nauczycielem w Gimnazjum Żeńskim im. Królowej Jadwigi. Jednocześnie przejawiał dużą aktywność w związkowym ruchu nauczycielskim. W grudniu 1925 roku za wystąpienie wymierzone przeciw ministrowi WRiOP Stanisławowi Grabskiemu na zjeździe protestacyjnym tzw. „delegatów Rad Pedagogicznych” w Warszawie, zorganizowanym przez Zarząd Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, został zawieszony w czynnościach nauczyciela. Do pracy przywrócono go dopiero po wydarzeniach majowych 1926 roku. Od 1 lutego

1927 roku do 15 października 1929 roku był zastępcą inspektora, a następnie (po złożeniu egzaminu administracyjnego) inspektorem szkolnym w Siedlcach. Od 16 października 1929 roku do 31 sierpnia 1931 roku pełnił funkcję dyrektora Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Jędrzejowie (Zbiory, Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego, podpisane przez Ignacego Dzierżyńskiego z 24 lipca 1924 roku do J. Nowaka w sprawie nominacji na stanowisko nauczyciela Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Siedlcach; Tamże, *Życiorys Jana Nowaka*; Doroszewski, 1999, s. 29, 37; Sokół, 1974, s. 545).

W dniu 31 sierpnia 1931 roku J. Nowak został dyrektorem Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Kielcach (Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: APK), zespół: Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Kielcach (dalej: PSNwK), sygn. 1, *Protokół z posiedzenia Komisji Egzam[inacyjnej] z dn. 31 VIII 1931 r. w sprawie dopuszczenia kandydatów do egzaminu ustnego na kurs I i starsze kursy*, k. 33). Pełnił tam również funkcję wiceprezesa Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego (APK, zespół: PSNwK, sygn. 1, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej odbytej w dniu 29 sierpnia 1934 r. pod przewodnictwem Jana Nowaka, w obecności wszystkich z wyjątkiem Kamińskiego i Lachnika*). Od 1 września 1934 roku do 31 marca 1937 roku był urlopowany z funkcji dyrektora kieleckiego seminarium i jako członek Prezydium Zarządu Głównego ZNP kierował jego Wydziałem Społeczno-Oświatowym (Zbiory; *Życiorys Jana Nowaka*).

Po zakończeniu pracy w centrali ZNP nastąpił okres piotrkowski w pracy i życiu Jana Nowaka. W rezultacie wdrażania ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku likwidowane były seminaria nauczycielskie, a w ich miejsce powstały trzyletnie licea pedagogiczne na podbudowie czteroletnich gimnazjów ogólnokształcących (*Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*, Dziennik Ustaw RP 1932, nr 38, poz. 389). Piotrków, będąc stolicą silnie uprzemysłowionej guberni, dorównywał w drugiej połowie XIX w. Warszawie pod względem liczby szkół. Po pierwszej wojnie światowej zmieniła się sytuacja miasta (Strawiński, 1967, s. 209). Zachowały się w nim jednak znaczne już tradycje i dorobek w dziedzinie kształcenia nauczycieli. W okresie niewoli istniał w Piotrkowie, przy trzyklasowej Miejskiej Szkole Aleksandryjskiej, Kurs Pedagogiczny dla nauczycieli szkół początkowych (Archiwum Państwowe w Łodzi (dalej: APŁ), zespół: Dyrekcja Szkolna w Łodzi (dalej: DSŁ) sygn. 293, Akta ewakuowanej Piotrkowskiej Aleksandryjskiej Wyższej Szkoły Elementarnej 1915–1917; Tamże, sygn. 301, Wypis z protokołu z posiedzenia Rady Pedagogicznej 20 lutego 1908 roku trzyklasowej Miejskiej Szkoły Aleksandryjskiej w Piotrkowie; Tamże, Wypis z protokołu z posiedzenia Rady Pedagogicznej 29 lutego 1908 roku trzyklasowej Miejskiej Szkoły Aleksandryjskiej w Piotrkowie; Szulkin, 1959, s. 100, 101). U schyłku Królestwa Polskiego, przez krótki okres, w czasie I wojny światowej istniało w stolicy uprzemysłowionej guberni Seminarium Nauczycielskie, mające 22 uczniów (APŁ, DSŁ, sygn. 318, Sprawozdanie ze stanu Seminarium

Nauczycielskiego w Piotrkowie za 1915 rok wraz załącznikami). W trosce o zapewnienie wykwalifikowanych nauczycieli szkół ludowych u progu niepodległości, w roku szkolnym 1917/1918, przystąpiono do tworzenia Wyższych Kursów Pedagogicznych Żeńskich II. Koła Macierzy Szkolnej w Piotrkowie wraz siedmioletnią szkołą wzorcową, zatwierdzoną przez nowo powstałe Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim (dalej: APPT), Materiały dotyczące Polskiej Macierzy Szkolnej 1906–1917, sygn. 17. Ulotka II. Koła Polskiej Młodzieży Szkolnej o otwarciu dnia 15 września Wyższych Kursów Pedagogicznych Żeńskich; *Kronika Pedagogiczna*, 1918, s. 143, 144). Inicjatywa ta miała związek z działającą wcześniej w Piotrkowie przez piętnaście miesięcy silną Filią Centralnego Biura Szkolnego (APTT, Akta Miasta Piotrkowa, sygn. 10876, *Filia Piotrkowska CBS w ciągu 15 miesięcznej swej działalności*). Z Piotrkowa wywodziła się Jadwiga Młodowska, wybitna znawczyni nowoczesnych metod nauczania, dyrektorka Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Chełmie (Doroszewski, 2003, s. 75–84). Interesujący obraz tej ważnej postaci środowiska nauczycielskiego w okresie międzywojennym zawierają wspomnienia jej uczennic (Śliwowska, 1986, s. 25–55).

Przede wszystkim jednak Piotrków lat międzywojennych znany był na polu kształcenia nauczycieli jako miejsce działającego przez 20 lat żeńskiego seminarium nauczycielskiego, w którym w najlepszych latach uczyło się ponad 200 uczennic. Kierowali nim kolejno związany z Uniwersytetem Jagiellońskim dr Jan Magiera, a następnie dr Celestyna Orlikowska – absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego (Chmielewski, 2016, s. 201–223; Matusiakowa, 1993 s. 13–39). Wdrożenie w życie nowych zasad kształcenia nauczycieli w Piotrkowie Trybunalskim powierzono Janowi Nowakowi. 1 sierpnia 1937 roku objął funkcję dyrektora Liceum Pedagogicznego przy ulicy Stronczyńskiego 1. Budynek przejął bezpośrednio od p.o. przełożonej (od 27 lutego 1937 roku) Państwowego Seminarium Nauczycielskiego, a właściwie kierowniczkę Szkoły Ćwiczeń Mieczysławy Sucheckiej. Świadomy dotychczasowych osiągnięć piotrkowskich zakładów kształcenia nauczycieli starał się sprostać ich dziedzictwu. W spadku po żeńskim seminarium LP otrzymało dużą bibliotekę, liczącą około 10 tys. tomów, i wiele pomocy naukowych (Zbiory, *Życiorys Jana Nowaka*. Pismo J. Nowaka do Zarządu Okręgu ZNP w Łodzi; Strawiński, 1977, s. 59).

W pierwszym roku działalności LP istniała tylko klasa pierwsza z liczbą 21 chłopców, absolwentów gimnazjum. Szkoła miała do dyspozycji 4 izby lekcyjne. Pracowało w niej 12 nauczycieli, w tym dwie kobiety, ale na pełnych etatach było zatrudnionych tylko 5 mężczyzn (APPT, Akta Miasta Piotrkowa cz. III, sygn. 11006, *Formularz statystyczny wypełniony według stanu z dnia 3 marca 1938 r. Państwowe Liceum Pedagogiczne*). W następnym roku szkolnym liczba uczniów wyraźnie wzrosła, choć nadal była niewielka. Do klasy pierwszej uczęszczało 29 uczniów, a do klasy drugiej – 21. Szkoła dysponowała sześcioma izbami lekcyjnymi. Zatrudniano 10 nauczycieli, w tym jedną kobietę.

Na pełnych etatach pracowało 6 nauczycieli (APPT, Akta Miasta Piotrkowa cz. III, sygn. 11009, *Formularz statystyczny wypełniony według stanu z dnia 1 marca 1939 r. Państwowe Liceum Pedagogiczne*). Zajęcia realizowano w oparciu o treści programowe opracowane specjalnie dla liceów pedagogicznych (*Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, 1938). Dzięki staraniom Jana Nowaka od pierwszych miesięcy swego istnienia LP osiągało wysoki poziom nauczania (Skowroński, 2000, s. 156).

Liceum Pedagogiczne posiadało własną szkołę ćwiczeń, do której uczęszczało 313 uczniów, w tym 170 chłopców. Pracowało w niej 10 nauczycieli, z tego na pełnych etatach 4 kobiety i 2 mężczyzn (APPT, Akta Miasta Piotrkowa cz. III, sygn. 11009, *Formularz statystyczny wypełniony według stanu z dnia 1 marca 1939 r. Szkoła Ćwiczeń przy Państwowym Liceum Pedagogicznym w Piotrkowie*). Oprócz wykonywania pracy zawodowej dyrektor działał w powiatowej organizacji ZNP w Piotrkowie Trybunalskim. We wrześniu 1939 roku LP liczyło już trzy klasy. Niestety, nie było możliwości kontynuowania pracy. Budynek szkolny zajęli Niemcy. Woźny LP Józef Siąkowski, przez około 50 lat pracujący w piotrkowskich zakładach kształcenia nauczycieli, wspominał jak okupanci na jego oczach palili na szkolnym dziedzińcu wyrzucane z pomieszczeń szkolnych książki i pomoce naukowe. Jan Nowak jako prezes piotrkowskiego oddziału Polskiego Związku Zachodniego został zatrzymany przez gestapo 18 listopada 1939 roku. Z aresztu udało się mu natychmiast uciec. Przez pewien czas mieszkał wraz z rodziną w okolicy Pińczowa, a następnie we wsi Mstyczów w powiecie jędrzejowskim. Prowadził w niej tajne nauczanie młodzieży w kilku zespołach w zakresie programu gimnazjalnego od 1 września 1940 do 31 stycznia 1945 roku (Zbiory, Zaświadczenie Zarządu Gminy Mstyczów, 3 lutego 1945 roku; Tamże, Orzeczenie Okręgowej Komisji Weryfikacyjnej przy Kuratorium Okręgu Szkolnego w Łodzi, 17 grudnia 1945 roku).

Po powrocie do Piotrkowa Trybunalskiego, na wezwanie Ministerstwa Oświaty z 18 lutego 1945 roku, poświęcił się kształceniu kadr pedagogicznych. Budynek LP był zdemolowany, o niskim stanie sanitarnym. Wszystkie piece były częściowo zniszczone, powypalane dziury w parkietach, wybite szyby w oknach, klamki w drzwiach powyrywane, uszkodzona była instalacja kanalizacyjna i wodociągowa. Brak nauczycieli spowodował potrzebę uruchamiania doraźnych form ich edukacji. Przystąpiono do zorganizowania Wstępnego Kursu Pedagogicznego. Pierwsze prace organizacyjne podjęto 3 marca. Kilka dni później opracowano już program zajęć i materiał nauczania. Rada Pedagogiczna obradowała w składzie: Józefa Dratwianka, Ignacy Jankiewicz, Stanisław Karwowski, Aleksandra Matusiakowa, Stefan Szlęzak (APPT, Państwowe Liceum Pedagogiczne w Piotrkowie Trybunalskim (dalej: PLP PT), sygn. 1/3, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Wstępnego Kursu Pedagogicznego w Piotrkowie*). Od pierwszych tygodni prowadzenia zajęć widać było ideologizację procesu wychowawczego (Kryńska, Mauersberg, 2003; Mauersberg, 2004, s. 53–58). Świadczyły o tym pogadanki o dobrodziejstwach wprowadzanej reformy rolnej czy też kwestia funkcjonowania określonych

organizacji młodzieżowych w szkole (APTT, PLP PT, sygn. 1/3, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Wstępnego Kursu Pedagogicznego oraz Szkoły Ćwiczeń odbytego 23 III 1945 r. pod przewodnictwem p. dyrektora Nowaka*). Problemów do rozwiązania było dużo, rady pedagogiczne Jan Nowak zwoływał więc co miesiąc. Tematyka obrad określana była precyzyjnie. Początkowo dominowały sprawy związane z remontem, gospodarcze i kwestia wyżywienia uczącej się młodzieży, zamieszkałej w internacie. Wielkim problemem stawał się brak podręczników. W rozwiązywaniu piętrzących się trudności widać było duże umiejętności administracyjne i wiedzę pedagogiczną dyrektora. W sierpniu 1945 roku przeprowadzono egzaminy wstępne do I i III klasy skróconego gimnazjum ogólnokształcącego, tworząc w ten sposób podbudowę pod przyszłe liceum pedagogiczne. W przewidywaniu, że kandydaci do I klasy gimnazjum trafią później do LP, z inicjatywy Jana Nowaka postanowiono wprowadzić obowiązkowo przedmioty rysunku i śpiewu (każdy w wymiarze 2 godzin). Z tych samych powodów w III klasie gimnazjum zamiast nauczania łaciny i języka obcego wprowadzono 7 godzin języka polskiego, 5 godzin matematyki, 2 godziny rysunku i 2 godziny śpiewu. Nie uruchomiono natomiast I klasy liceum z powodu niewielkiej liczby kandydatów, zorganizowano natomiast kolejny kurs wstępny dla nauczycieli. Pozytywnie oceniono fakt, że 80% młodzieży przyjętej do gimnazjum wywodziło się ze środowiska wiejskiego, co dało znaczną gwarancję, że w przyszłości podejmie pracę w zawodzie nauczycielskim (APTT, PLP PT, sygn. 1/3 Protokoły rad pedagogicznych z 25 i 30 sierpnia 1945 roku). Kroki podjęte w zakresie zmiany planów nauczania okazały się przewidywane w kontekście reformy LP w 1947 roku polegającej na połączeniu dwuletniej podbudowy gimnazjalnej i dwuletniego skróconego LP w jednolitą, czteroletnią szkołę nauczycielską (więcej: Chmielewski, 2006, s. 48, 51; Ratus, 1974, s. 28, 196).

Działalność dydaktyczna i wychowawcza w roku szkolnym 1945/1946 prowadzona była na kursach nauczycielskich, w skróconym gimnazjum i szkole ćwiczeń. Celem zapewnienia dopływu młodzieży wiejskiej postanowiono doprowadzić do pełnej sprawności internat. Wszystkimi szkołami i kursami kierował Jan Nowak. Również pod jego przewodnictwem powołano sześciuosobową Radę Wychowania Internatu. Na kolejnych, często zwoływanych zebraniach rad pedagogicznych analizowano kwestie organizowania kursów nauczycielskich sześciotygodniowych i dłuższych, z cenzusem gimnazjalnym i bez cenzusu, wakacyjnych i re kwalifikacyjnych. 18 czerwca utworzono np. sześciotygodniowy kurs nauczycielski dla 24 kandydatów z wykształceniem licealnym (APTT, PLP PT, sygn. 1/3, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Wstępnego Roczego Kursu Pedagogicznego z dnia 13 czerwca 1945 roku*; Tamże, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej, odbytego 27 VII 1945 r. pod przewodnictwem Jana Nowaka*). Poważnym problemem był sprawa zaopatrzenia uczniów w podręczniki i dostosowania treści programowych do czasu trwania zajęć w skróconym gimnazjum. Niemniej jednak doświadczona kadra pedagogiczna poradziła sobie również i z tym zagadnieniem (APTT, PLP PT, sygn. 1/3, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Ćwiczeń i Gimnazjum w dniu 17 IX 1945 roku*).

Przystąpiono do organizowania Wstępnego Kursu dla Wychowawczyń Przedszkoli, który trwał od 16 października do 28 listopada 1945 roku. Gotowość do nauki wyraziło 31 kandydatek posiadających ukończoną szkołę powszechną. Zaakceptowany przez Radę Pedagogiczną program i plan nauczania przewidywał zajęcia z następujących przedmiotów: język polski – 20 godzin, przyrodznawstwo – 20, rachunkowość – 10, nauka o Polsce współczesnej – 20, higiena szkolna i zdrowotna – 20, higiena odżywiania dzieci – 20, śpiew i muzyka – 24, zajęcia praktyczne i rysunki – 50, zabawy i gry ruchowe – 24, literatura dzieci i dykcja – 20, pedagogika wieku przedszkolnego – 30, metodyka wychowania przedszkolnego – 30 godzin, hospitacje i praktyka w przedszkolu – 48 (APTT, PLP PT, sygn. 1/3, *Protokół z dnia 13 października 1945 r. w sprawie zorganizowania Wstępnego Kursu Pedagogicznego Wychowawczyń Przedszkoli*). Zwraçała uwagę duża liczba zajęć dotyczących przedmiotów zawodowych.

Stworzono podstawy do uruchomienia zakładu kształcenia nauczycieli w świetle przedwojennych przepisów, nieustannie dostosowywanych do nowej rzeczywistości. W 1946 roku przywrócono klasy licealne, a Jan Nowak, jako do tychczasowy pełniący obowiązki, otrzymał 1 maja tegoż roku nominację na dyrektora LP (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1946, nr 7, poz. 243). Rozwój piotrkowskiego zakładu kształcenia nauczycieli, podobnie jak i innych szkół, zakłócała sytuacja polityczna panująca w Polsce. Uległa ona radykalnemu pogorszeniu po sfałszowanych 19 stycznia 1947 roku wyborach do Sejmu Ustawodawczego. PPR rozwinęła ofensywę ideologiczną w oświacie, zmierzającą do wychowania nowego człowieka w obcej polskiemu duchowi ideologii. Jej skutki dotknęły niemal każdej placówki oświatowo-wychowawczej, nie ominęły też piotrkowskiego LP. 27 marca na posiedzeniu rady pedagogicznej Jan Nowak, pod wpływem odgórných zaleceń władz oświatowych, zwrócił się – wbrew swoim wieloletnim przekonaniom i doświadczeniom – do nauczycieli, aby upowszechniali zachodzące zmiany społeczne i agrarne, stwarzali warunki do pracy w LP nowych organizacji młodzieżowych i społecznych (APTT, PLP PT, sygn. 1/3, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 27 marca 1947 roku*). Kwestie te nie znajdowały akceptacji w gronie pedagogicznym i wśród uczącej się młodzieży. Nowak zdecydowanie przeciwstawiał się nasyceciu procesu wychowawczego treściami ideologicznymi. Bliskie były mu wartości uniwersalne, wpływające z wielowiekowego dorobku zachodniej cywilizacji. Intensywność ideologizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego szybko jednak narastała. Świadczą o tym zapisy w protokołach z zebrań rad pedagogicznych (APTT, PLP PT, sygn. 1/3, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum Pedagogicznego i Szkoły Ćwiczeń w dn. 28 kwietnia 1948 r.*; Tamże, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum Pedagogicznego 28 I 1948 r.*; Tamże, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej w dn. 1 VII 1948 r.*)².

² Na posiedzeniu w dn. 28 kwietnia 1948 r. rozpatrywano plan pracy wychowawczej na temat tzw. demokracji oświaty.

W 1949 roku Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego, pozytywnie oceniając wiedzę i umiejętności nauczycielskie i administracyjne Jana Nowaka, sformułowało jednak negatywną opinię na temat jego postawy politycznej. Napisano w niej: *Przygotowanie do pracy nauczycielskiej dobre. Jako wykładowca wykazuje dużą znajomość przedmiotu (nauki przyrodnicze). W zakresie czynności wychowawczych ujawnia duże zrozumienie potrzeb higienicznych, ale nie ma żywszego nastawienia na wychowanie ideologiczne. Brak mu entuzjazmu w ocenie dzisiejszej rzeczywistości politycznej Polski i dlatego nie wytwarza w gronie nauczycielskim klimatu duchowego, aby w zakładzie zapanowała chęć organizacyjnego uaktywnienia młodzieży. Administrator rzeczowy i sprawny. [...] Sam pracowity i wymagający od grona nauczycielskiego sumienności w pracy* (Zbiory, *Opinia o pracy wystawiona przez Arkadiusza Mirkowicza, Naczelnika Wydziału Kształcenia Nauczycieli* [Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego – przyp. W.Ch.] z roku 1949-go).

Minister oświaty, znany komunistyczny ideolog Stanisław Skrzeszewski, przeniósł Jana Nowaka 1 września 1949 roku – rzekomo „na własną prośbę” – na stanowisko nauczyciela Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego w Piotrkowie Trybunalskim (Zbiory, Pismo S. Skrzeszewskiego z 22 października 1949 roku do Jana Nowaka; APPT, PLP PT, *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej Państwowego Liceum Pedagogicznego w Piotrkowie z dnia 30 sierpnia 1949 r., odbytego pod przewodnictwem Dyrektora Nowaka Jana*). W podjęciu decyzji duży udział miał kurator łódzki Eustachy Seniow i Komitet Miejski PZPR w Piotrkowie Trybunalskim. Nowym dyrektorem LP został Jan Guz, absolwent półrocznego Państwowego Kursu Pedagogiczno-Oświatowego w Łodzi, według planu Stanisława Skrzeszewskiego przeznaczony dla elity kierowniczych kadr oświatowych realizujących w pełni zalecenia stalinowskich ideologów (APPT, PLP PT, *Protokół z konferencji Rady Pedagogicznej Państwowego Liceum Pedagogicznego w Piotrkowie, odbytej dnia 2 września 1949 r. pod przewodnictwem dyrektora ob. Guza Jana*; Chmielewski, 2008, s. 139)³.

Jan Nowak, wyróżniający się dyrektor i kompetentny nauczyciel, został odwołany ze stanowiska za poglądy niezgodne z ówczesną linią władzy. Pełnił wiele odpowiedzialnych funkcji zawodowych. Był członkiem Powiatowej Komisji Oświatowej w Piotrkowie Trybunalskim, instruktorem Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w tymże mieście, przewodniczącym Państwowej Komisji Egzaminacyjnej egzaminów końcowych Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Łodzi. Kilkakrotnie był wykładowcą kursów wakacyjnych dla nauczycieli biologii (np. w Lęborku i Kartuzach). W latach 50. wielokrotnie

³ Jan Guz ukończył ten kurs w czerwcu 1949 roku. W wielu dokumentach używano też nazwy Kurs Pedagogiczno-Społeczny. Absolwent LP, znany piotrkowski dziennikarz Jerzy Kisson-Jaszczyński po kilkudziesięciu latach pisał: *Przejmując szkołę po poprzednim dyrektorzcie Janie Nowaku, człowieku dużej wiedzy encyklopedycznej i zamilowanemu do akurataności, ale o nadwątłonym systemie nerwowym w rezultacie wojny dyrektor Guz zapytał: „co jest powodem panie dyrektorze odejścia? Szkoła dobrze prowadzona”. Wtedy dyrektor Nowak odparł prosto z mostu „Bo ja nie noszę na d[...]* pieczątki pezetpeerowskiej” (zob. Kisson-Jaszczyński, 1993, s. 85).

uczestniczył w egzaminach wstępnych kandydatów na pierwszy rok studiów na Wydział Biologii Uniwersytetu Łódzkiego i Wydział Farmacji Akademii Medycznej w Łodzi. Fakt ten należy uznać za rzadko spotykany w działalności uczelni wyższych. Był uznawany za autorytet moralny w środowisku nauczycielskim (Zbiory, Pismo A. Mirkowicza z 17 czerwca 1948 roku; Upoważnienie dla Jana Nowaka w sprawie udziału w egzaminach wstępnych na Uniwersytet Łódzki i Akademię Medyczną w Łodzi, Łódź, 3 sierpnia 1954 roku). Jako nauczyciel biologii zawsze sprawdzał się wyśmienicie. Imponował młodzieży wiedzą i kompetencjami. Jego uczeń w „Chrobrym” Jan Natkański, późniejszy ambasador Polski w Egipcie i Kuwejcie, wspominał po sześćdziesięciu latach: *W pracowni biologicznej pana J. Nowaka w głębokich wnękach okien stały akwaria, a na przeciwległej ścianie – szafy z eksponatami, z których pamiętam głównie stojące na szafach szklane gabloty ze szkieletami niewielkich zwierząt. Uczniowska „wieść gminna” (nie wiem na ile prawdziwa) głosiła, że są to pomoce naukowe własnoręcznie spreparowane przez „naszego profesora”. Podczas lekcji siedzieliśmy po kilku przy obszernych stołach, a na każdym z nich znajdował się mikroskop. Do dziś mam w oczach – pewnie z pierwszych lekcji – niektóre z obrazków oglądanych pod mikroskopem, zwłaszcza przekrój łodygi z kuliście rozchodzącymi się komórkami. Profesor Nowak osobiście wycinał z akwarium upatrzoną łodygę rośliny, którą następnie ciął w poprzek na wąskie paski, a każdy z nich ułożony między dwoma szkiełkami wkładaliśmy pod mikroskop. Nauczyciel chodził od stołu do stołu, nie tylko po to, aby sprawdzić poprawność zainstalowania preparatu, ale także z wyjaśnieniami i komentarzami, niektóre z oglądanych „obrazków” albo eksponatów przerysowywaliśmy w zeszytach, dodając podyktowane przez niego wyjaśnienia. Przy powtarzaniu materiału taki dobrze prowadzony zeszyt był równie ważny jak podręcznik. Świetny pedagog, do uczniów odnoszący się z pewnym dystansem, ale zawsze życzliwie* (Natkański, 2022).

W drugiej połowie 1956 roku kraj objęła tzw. październikowa „odwilż”. Osoby skrzywdzone przez stalinowski terror minionych lat dopominały się wyrównania krzywd. W dniu 20 listopada 1956 roku plenum Zarządu Okręgu ZNP wybrało Jana Nowaka na członka Wojewódzkiej Komisji Rehabilitacyjnej przy Wydziale Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Łodzi (Zbiory. Zaświadczenie ZO ZNP, 21 listopada 1956 roku; Tamże, Nominacja Jana Nowaka podpisana przez kierownika Wydziału Oświaty Prezydium WRN w Łodzi Teodora Gębickiego, 31 stycznia 1957 roku). Jedną z pierwszych decyzji Komisji dotyczyła Nowaka: *Wojewódzka Komisja Rehabilitacyjna, działająca przy Wydziale Oświaty PWRN na posiedzeniu w dniu 29 XI 1956 r. po rozpatrzeniu sprawy stwierdziła, że odwołanie Obywatela ze stanowiska dyrektora Liceum Pedagogicznego w Piotrkowie i przeniesienie na stanowisko nauczyciela do Liceum Ogólnokształcącego w wymienionej miejscowości było krzywdą moralną. Jednocześnie postanowiono zwrócić się do Wojewódzkiego Wydziału Oświaty z wnioskiem o przywrócenie Obywatela na stanowisko kierownika w jednej ze szkół licealnych w Piotrkowie w czasie, jaki będzie możliwy*

do zrealizowania zalecenia Komisji, nie później jak do 1 września 1957 r. (Zbiory, Pismo przewodniczącego Wojewódzkiej Komisji Rehabilitacyjnej L. Sasa z 31 stycznia 1957 roku do J. Nowaka, nauczyciela Szkoły Ogólnokształcącej stopnia Licealnego w Piotrkowie Trybunalskim).

Realizacja zaleceń Komisji przeciągała się w czasie. Nowakowi proponowano stanowiska dyrektora Liceów Ogólnokształcących w Kutnie, Zduńskiej Woli i Łasku. On jednak pragnął pracować w Piotrkowie Trybunalskim. W końcu doczekał się pełnego zadośćuczynienia. 15 marca 1959 r. został dyrektorem Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego w Piotrkowie Trybunalskim (Zbiory, Pismo KOS Łódzkiego z marca 1959 roku do Jana Nowaka¹). Funkcję tę pełnił do 31 sierpnia 1964 roku. Liceum cieszyło się doskonałą renomą, wykraczającą poza miasto i województwo łódzkie. Posiadało wielowiekową, ugruntowaną tradycję. W Janie Nowaku otrzymało odpowiednią osobę na stanowisko dyrektora, która swoją charyzmą wzmocniła autorytet szkoły (Bartczak, 1974, s. 584–594; tenże, 2005, s. 236). Odnotowały to władze oświatowe w Łodzi: *Dyrektor Jan Nowak posiada długoletnią praktykę w prowadzeniu szkoły zarówno pod względem administracyjnym, jak i pedagogicznym. Jest dobrym gospodarzem, pracuje wytrwale nad utrzymaniem użyteczności gmachu szkoły, nad odpowiednim, racjonalnym wyzyskaniem pomieszczeń szkolnych, utrzymaniem higieny i czystości w szkole. [...] Wśród młodzieży, nauczycielstwa i społeczeństwa piotrkowskiego cieszy się autorytetem. Sam bardzo pracowity, żąda rzetelnej pracy nauczycieli i młodzieży. Przy omawianiu hospitowanych lekcji daje nauczycielom dużo wskazówek metodycznych i rzeczowych. Sam jest rozmiłowanym w swoim przedmiocie: biologiem, bardzo dobrym metodykiem [...] Jest człowiekiem na wskroś oddanym swojej pracy wychowawczej w duchu postępu, realizacji zadań wysuwanych przez władze szkolne. Posiada dużo inicjatyw, szuka nowych metod pracy, sposobów włączania młodzieży w nurt życia współczesnego. Jest dyrektorem ambitnym, który chciałby, aby młodzież jego szkoły dobrze szkołę reprezentowała. Konsekwentnie przestrzega dyscypliny pracy w szkole* (Zbiory, S. Muszycka, wzytator Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego, *Opinia*, Łódź 1962).

Pracując jako dyrektor i nauczyciel w kilku szkołach różnego typu przez około pół wieku, Jan Nowak działał też w nauczycielskim ruchu zawodowym, pełniąc w nim odpowiedzialne funkcje. Po wojnie, w latach 1945–1951, jako prezes Oddziału Zarządu Powiatowego ZNP w Piotrkowie Trybunalskim, ofiarnie odbudowywał i umacniał ogniwa ZNP. Począwszy od 1957 roku, przez kilka lat był przewodniczącym sądu koleżeńkiego. Prowadzona przez niego obrona oskarżonych członków ZNP prawie zawsze była skuteczna. *O najwyższym humanitarnym i koleżeńskim stosunku do prowadzonych spraw świadczy, że nawet choroba i bardzo poważne sprawy osobiste nie przeszkodziły mu w wyjazdach do najodleglejszych szkół na dochodzenia organizowane przez władze szkolne by nie dopuścić do krzywdy naszych koleżanek i kolegów* (Zbiory, *Opinia* J. Wachnika i H. Tośtwy z Oddziału Powiatowego ZNP w Piotrkowie Trybunalskim na temat Jana Nowaka. Piotrków Trybunalski, 7 kwietnia 1962 roku).

W jego życiorysie napisano: *Całe życie poświęcił młodzieży i ukochanej biologii*. Otrzymał wiele odznaczeń i wyróżnień, w tym Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1957 r.). Był dwukrotnie żonaty. Z pierwszego małżeństwa z Martą z domu Podmagórką (ur. 1897 r.) miał syna Jędrzeja (ur. 1921 r.), córkę Halinę (ur. 1925 r.) i syna Jerzego (ur. 1930 r.). Będąc wdowcem, ożenił się ponownie. Z małżeństwa z wdową Danutą z domu Arkuszewską, primo voto Kugler (ur. 1905 r.), miał córkę Marię Magdalenę (ur. 1945 r.). Zmarł 15 marca 1966 roku. Społeczności szkolnej Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego zabroniono uczestniczenia w pogrzebie. Został pochowany na cmentarzu w Piotrkowie Trybunalskim.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Państwowe w Kielcach, zespół: Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Kielcach, sygn. 1, *Protokół z posiedzenia Komisji Egzam[inacyjnej] z dn. 31 VIII 1931 r. w sprawie dopuszczenia kandydatów do egzaminu ustnego na kurs I i starsze kursy*, k. 33; sygn. 1, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej odbytej w dniu 29 sierpnia 1934 r. pod przewodnictwem Jana Nowaka, w obecności wszystkich z wyjątkiem Kamińskiego i Lachnika*.

Archiwum Państwowe w Łodzi, zespół: Dyrekcja Szkolna w Łodzi, sygn. 293, Akta ewakuowanej Piotrkowskiej Aleksandryjskiej Wyższej Szkoły Elementarnej 1915–1917; sygn. 301, Wypis z protokołu z posiedzenia Rady Pedagogicznej 20 lutego 1908 roku trzyklasowej Miejskiej Szkoły Aleksandryjskiej w Piotrkowie; Wypis z protokołu z posiedzenia Rady Pedagogicznej 29 lutego 1908 roku trzyklasowej Miejskiej Szkoły Aleksandryjskiej w Piotrkowie.

Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim,

- zespół: Akta Miasta Piotrkowa, sygn. 10876, *Filia Piotrkowska C[entralnego] B[iura] S[zkolnego] w ciągu 15-miesięcznej swej działalności*;
- zespół: Akta Miasta Piotrkowa cz. III, sygn. 11006, *Formularz statystyczny wypełniony według stanu z dnia 3 marca 1938 r. Państwowe Liceum Pedagogiczne*; sygn. 11009, *Formularz statystyczny wypełniony według stanu z dnia 1 marca 1939 r. Państwowe Liceum Pedagogiczne; Formularz statystyczny wypełniony według stanu z dnia 1 marca 1939 r. Szkoła Ćwiczeń przy Państwowym Liceum Pedagogicznym w Piotrkowie*;
- zespół: Akta Miasta Piotrkowa cz. III, Państwowe Liceum Pedagogiczne w Piotrkowie Trybunalskim, sygn. 1/3, *Protokoły rad pedagogicznych z 25 i 30 sierpnia 1945 roku; Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej Państwowego Liceum Pedagogicznego w Piotrkowie z dnia 30 sierpnia 1949 r., odbytego pod przewodnictwem Dyrektora Nowaka Jana; Protokół z dnia 13 października 1945 r. w sprawie zorganizowania Wstępnego Kursu Pedagogicznego Wychowawczyń Przedszkoli; Protokół z konferencji Rady Pedagogicznej Państwowego Liceum Pedagogicznego*

w Piotrkowie, odbytej dnia 2 września 1949 r. pod przewodnictwem dyrektora ob. Guza Jana. Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum Pedagogicznego 28 I 1948 r.; Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum Pedagogicznego i Szkoły Ćwiczeń w dn. 28 kwietnia 1948 r.; Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Ćwiczeń i Gimnazjum w dniu 17 IX 1945 roku; Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej w dn. 1 VII 1948 r.; Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Wstępnego Kursu Pedagogicznego w Piotrkowie; Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Wstępnego Kursu Pedagogicznego oraz Szkoły Ćwiczeń odbytego 23 III 1945 r. pod przewodnictwem p. dyrektora Nowaka; Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Wstępnego Roczego Kursu Pedagogicznego z dnia 13 czerwca 1945 roku; Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 27 marca 1947 roku; Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej, odbytego 27 VII 1945 r. pod przewodnictwem Jana Nowaka.

- Materiały dotyczące Polskiej Macierzy Szkolnej 1906–1917, sygn. 17. Ulotka II. Koła Polskiej Młodzieży Szkolnej o otwarciu dnia 15 września Wyższych Kursów Pedagogicznych Żeńskich.

Natkański J., *Z piotrkowskich wspomnień*, Warszawa, luty 2022 roku (relacja pisemna w posiadaniu autora).

Zbiory rodzinne, przechowywane przez Joannę Zaborowską, wnuczkę Jana Nowaka, a córkę wspomnianej wyżej Marii Magdaleny i Tomasza Zawadzkiego:

- Muszycka S., wizytator Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego, *Opinia*, Łódź 1962.
- Nominacja Jana Nowaka, podpisana przez kierownika Wydziału Oświaty Prezydium WRN w Łodzi Teodora Gębickiego.
- Odpis notarialny dyplomu nr 57 ukończenia PIN z dnia 24 czerwca 1924 roku.
- *Odpis. Państwowy Kurs Pedagogiczny dla nauczycieli szkół powszechnych. Świadectwo.*
- Opinia J. Wachnika i H. Tośtwy z Oddziału Powiatowego ZNP w Piotrkowie Trybunalskim na temat Jana Nowaka. Piotrków Trybunalski, 7 kwietnia 1962 roku.
- *Opinia o pracy wystawiona przez Arkadiusza Mirkowicza, Naczelnika Wydziału Kształcenia Nauczycieli* [Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego – przyp. W.Ch.] z roku 1949-go.
- Orzeczenie Okręgowej Komisji Weryfikacyjnej przy Kuratorium Okręgu Szkolnego w Łodzi, 17 grudnia 1945 roku.
- Pismo A. Mirkowicza z 17 czerwca 1948 roku; Upoważnienie dla Jana Nowaka w sprawie udziału w egzaminach wstępnych na Uniwersytet Łódzki i Akademię Medyczną w Łodzi, Łódź, 3 sierpnia 1954 roku.
- Pismo J. Nowaka do Zarządu Okręgu ZNP w Łodzi.
- Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego z marca 1959 roku do J. Nowaka.

- Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego, podpisane przez Ignacego Dzierżyńskiego z 24 lipca 1924 roku do J. Nowaka w sprawie nominacji na stanowisko nauczyciela Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Siedlcach.
- Pismo przewodniczącego Wojewódzkiej Komisji Rehabilitacyjnej L. Sasa z 31 stycznia 1957 roku do J. Nowaka, nauczyciela Szkoły Ogólnokształcącej stopnia Licealnego w Piotrkowie Trybunalskim.
- Pismo S. Skrzyszewskiego z 22 października 1949 roku do Jana Nowaka.
- Pismo W. Drzewieckiego – inspektora szkolnego w Miechowie z 26 sierpnia 1920 roku do J. Nowaka w sprawie przeniesienia na stanowisko nauczyciela do publicznej szkoły powszechnej Proszowicach.
- Pismo W. Drzewieckiego – inspektora szkolnego w Miechowie z 27 listopada 1920 roku do J. Nowaka w sprawie poruczenia tymczasowego kierownictwa szkołą powszechną na stacji Miechów.
- Pismo W. Drzewieckiego – inspektora szkolnego w Miechowie z 28 sierpnia 1918 roku do J. Nowaka w sprawie przeniesienia go do pracy w Konaszówce.
- Pismo W. Drzewieckiego – inspektora szkolnego w Miechowie z 28 sierpnia 1919 roku do J. Nowaka w sprawie rozpoczęcia zajęć na Rocznym Kursie Pedagogicznym 15 września 1919 roku.
- Pismo W. Drzewieckiego – inspektora szkolnego w Miechowie z 18 września 1922 roku do J. Nowaka w sprawie udzielenia przez Ministerstwo WRiOP płatnego urlopu, celem odbycia studiów w Państwowym Instytucie Nauczycielskim.
- Wypełniona ankieta dla Zarządu Okręgu ZNP w Łodzi z końca lat pięćdziesiątych.
- Zaświadczenie Zarządu Gminy Mstyczów, 3 lutego 1945 roku.
- Zaświadczenie Zarządu Okręgu ZNP, 21 listopada 1956 roku.
- *Życiorys Jana Nowaka*.

Opracowania:

Bartczak Z. (1974), *Z dziejów Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego w Piotrkowie Trybunalskim*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 4.

Bartczak Z. (2005), *Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego w Piotrkowie Trybunalskim. Dzieje. Wychowankowie. Absolwenci*, Piotrków Trybunalski: Nakł. Urzędu Miasta w Piotrkowie Trybunalskim.

Chmielewski W. (2006), *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Chmielewski W. (2008), *Szkoła „oficerów oświatowych”. Państwowy Kurs Pedagogiczno-Oświatowy w Łodzi w latach 1948–1952*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Chmielewski W. (2016), *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Piotrkowie w pierwszych latach działalności (1916–1919). W stulecie powstania*, „Studia Paedagogica Ignatiana” nr 3.

Doroszewski J. (2002), *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918–1937)*, Lublin: Lubelskie Towarzystwo Naukowe.

Doroszewski J. (2003), *Jadwiga Młodowska – wybitny nauczyciel Polski międzywojennej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Doroszewski J. (1999), *Zakłady kształcenia nauczycieli w województwie lubelskim w latach 1918–1939*, Lublin: Lubelskie Towarzystwo Naukowe.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1946, nr 7, poz. 243.

Kisson-Jaszczyński J. (1993), *Prowincjalki. Alfabet piotrkowski*, Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Piotrkowskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

Konarski K. (1923), *Dzieje Szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915–1918*, Kraków: Skład Główny w Książnicy Polskiej w Warszawie.

Konarski K. (1947), *Ministerstwo WRiOP w latach 1917–1921*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3/4.

Kronika Pedagogiczna (1918), „Ruch Pedagogiczny” rocznik piąty.

Kryńska E., Mauersberg S. (2003), *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok: Trans Humana.

Kupczyński T. (1932), *Wspomnienia o strajku szkolnym w Piotrkowie*, w: oprac. Komisja Historyczna pod przewodnictwem B. Nawroczyńskiego, *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. I, Warszawa – Lwów: Skład Główny w Księgarniach S.A. Książnica–Atlas.

Matusiakowa A. (1993), *Przyczynki do badań nad rozwojem szkolnictwa nauczycielskiego w Piotrkowie Trybunalskim. Dokument walki młodych Ziemi Piotrkowskiej z okupantem hitlerowskim w latach 1939–1945*, Łódź: Nakł. Rodziny i ZNP w Piotrkowie Trybunalskim.

Mauersberg S. (2004), *Nauczyciel wobec indoktrynacji komunistycznej w latach 1947–1956*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania (1938), Lwów.

Próchnik A. (1930), *Dokumenty historyczne (Archiwa piotrkowskie)*, w: S. Drzewiecki, Z. Nowicki, T. Wojeński (red.), *Walka o szkołę polską. W 25-lecie strajku szkolnego*, Warszawa: Drukarnia „Stołeczna”.

Ratuś B. (1974), *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej (1944–1970), Działalność wychowawczo-dydaktyczna*, Warszawa, Poznań: PWN.

Skowroński R. (2000), *Nie tak łatwo podjąć właściwą decyzję*, w: *Moja droga do nauki*, cz. 3, Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.

Sokół A. (1974), *Z dziejów Seminarium Nauczycielskiego w Jędrzejowie w latach 1872–1936*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 4.

Strawiński K.M. (1967), *Z dziejów szkolnictwa piotrkowskiego*, w: R. Rosin (red.), *750 lat Piotrkowa Trybunalskiego. Materiały na sesję naukową*, Łódź: Zakład Graficzny PWN.

Strawiński K.M. (1977), *Z dziejów szkolnictwa piotrkowskiego pod okupacją niemiecką (1939–1945)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego Nauki Humanistyczno-Społeczne” Seria I, z. 30.

Szulkin M. (1959), *Strajk szkolny 1905 roku*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Śliwowska M. (1986), *Jadwiga Młodowska i Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Chełmie Lubelskim we wspomnieniach absolwentek*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1.

Świdwiński S. (1928), „*Wśród przedświtów lepszego poranku...*” (*Od strajku szkolnego do wojny*), w: tenże (red.), *Pokłosie pracy oświatowej w latach 1880–1928 (Garść wspomnień)*, Warszawa: Nakł. Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich. Skład Główny – Biblioteka Polska.

Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, Dziennik Ustaw RP 1932, nr 38, poz. 389.

Jan Bolesław Nowak, an educationist by vocation

Summary

Aim: Presenting a difficult professional career of a head master a high school teacher and an activist of Polish teachers' Union, with special regard to the period of his work in Piotrków Trybunalski.

Methods: An analysis of archival documents and source literature in the context of the changes happening in the real world.

Results: Presenting a profile of a supportive educationist, who took care of his students' good as well as the good of the school in the period of ideologisation of the process of education. Presenting a repressive attitude of the authority towards a highly-qualified teacher who tried not to submit to the pressures of the authority and who aimed at giving the proper education to the youth in the spirit of universal, human values.

Conclusions: Showing that the teacher's relentless attitude against the pressures of the authority gives positive results and consequently brings the appreciation of the students, teachers, and education authorities.

Keywords: education, difficulties, restoration of education, ideologisation.



KATARZYNA GAWLICZ: SZKOŁY DEMOKRATYCZNE W POLSCE. PRAKTYKOWANIE ALTERNATYWNEJ EDUKACJI, WROCŁAW 2020, s. 307

Katarzyna Gawlicz wydała monografię naukową, która stanowi pierwszą w okresie polskiej transformacji ustrojowej po 1989 roku analizę szkół demokratycznych w Polsce. Już przez sam fakt zainteresowania się nowym środowiskiem edukacyjnym w sferze oświaty niepublicznej zasługuje ona na uwagę i docenienie, bowiem nareszcie został naukowo zbadany i opisany status wspomnianych placówek. Dość długo czekaliśmy na wydanie raportu z badań, które zostały zainicjowane w 2014 roku dzięki objęciu ich finansowaniem przez Narodowe Centrum Nauki w Krakowie. Autorka, adiunkt Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, otrzymała na przeprowadzenie badań grant, który nosił tytuł *Szkoły demokratyczne – studium socjopedagogiczne nowych alternatyw edukacyjnych*.

Wspominam o tym, gdyż z treści rozprawy wynika, że odstąpiono od tytułowych ram, redukując diagnozę wszystkich szkół demokratycznych w kraju do praktykowania alternatywnej edukacji w kilku wybranych środowiskach. Autorka miała do tego pełne prawo, co zostało w tej książce uzasadnione. Jednak na podstawie tytułu można było spodziewać się wyników badań wszystkich szkół demokratycznych, skoro jest ich niewiele, by zobaczyć nie tylko, ile ich jest, kiedy, dlaczego i w którym miejscu Polski powstały, ale i kto powołał je do życia i dzięki czemu było to możliwe oraz jak poradzono sobie w ich prowadzeniu w polskiej rzeczywistości ustrojowej i społeczno-kulturowej. Byłoby też niezwykle interesujące dowiedzenie się, ile demokracji i scholaryzacji jest w tych placówkach, skoro nazywają się szkołami demokratycznymi.

Już we wprowadzeniu autorka pisze, że szkoły demokratyczne pojawiły się w Polsce jako nowe zjawisko na mapie inicjatyw edukacyjnych w 2013 roku. *Trzy z nich powstały w Warszawie, jedna, działająca w nieco odmiennym*

formule – w Łodzi. Kolejne lata to następne szkoły: w Krakowie, Trójmieście, na Górnym i Dolnym Śląsku i w wielu innych miejscach (s. 11). Ten sąd wymaga dyskusji, bowiem wynikałoby z niego, że szkołami demokratycznymi są tylko te, które przyjęły taką nazwę. Jeżeli w swoim logo, nazwie mają przydawkę „demokratyczna”, to tworzą odrębną wspólnotę placówek, które łączy ta sama nazwa, będącą ideą, wartością, doktryną lub ideologią. Wyróżnikiem alternatywności tych szkół miała być ich demokratyczność. Z rozprawy dowiemy się, jak ona jest rozumiana, przeżywana i praktykowana przez założycieli, rodziców i uczniów oraz sojuszników tych inicjatyw.

Tym, co łączy wszystkie zbadane przez K. Gawlicz szkoły demokratyczne, jest [...] *podobna formuła: placówki działały w większości jako nieformalne grupy edukacyjne dla dzieci realizujących obowiązki szkolny poza szkołą. Opierały się także na założeniach i przyjmowanych wartościach, wśród których znajdowały się: odejście od dyrektywności w nauczaniu na rzecz decyzyjności dzieci, równorzędność podmiotów zaangażowanych w funkcjonowanie szkoły (dorosłych i dzieci), prawo rodziców do decydowania o sposobie kształcenia własnych dzieci* (s. 11). Takie spojrzenie uruchamia pierwsze wątpliwości, skoro różnią się one formułą od pozostałych. Jakie to są formuły, skoro to, co miało je łączyć, wcale nie tworzy wspólnego zbioru? Inna kwestia, to czy szkoły posiadające w nazwie demokratyczność, są szkołami w ścisłym tego słowa znaczeniu, a więc w aspekcie prawnym, infrastrukturalnym, dydaktycznym, kadrowym, programowym itp.? Na czym polega ich demokratyczny charakter?

Autorka nie dokonuje chociażby minimalnej charakterystyki szkół, które zostały objęte przez nią badaniami. Nie dowiemy się zatem, jakimi szkołami są w istocie szkoły demokratyczne. Kiedy Magda Ostolska prowadziła badania szkół waldorfskich w Polsce, to jednak najpierw je syntetycznie opisała, ulokowała na mapie kraju, określiła ich status, by następnie przejść do jakościowej analizy tych danych, które mogła pozyskać (Ostolska, 2020). W tym przypadku jest jednak inaczej. Katarzyna Gawlicz tylko pozornie unika identyfikacji placówek, być może z pozanaukowych powodów. Twierdzenie bowiem, że uczyniła to z przyczyn etycznych, by zapewnić badanym środowiskom anonimowość, jest słabą argumentacją. Zachowanie anonimowości rozmówców staje się już normą w badaniach społecznych. Można bowiem uzgodnić z respondentami zakres ich wypowiedzi w określonym czasie i miejscu tak, by nie była możliwa ich identyfikacja. Tym bardziej że badania miały charakter jakościowy, a zatem mający zapewnić docieranie do prawdy, a nie jej rozmywanie.

Autorka sama przyznaje za Goeffreyem Walfordem, że: [...] *w pełnym wzajemnych powiązań świecie, w którym obecnie żyjemy, praktycznie nie ma możliwości zachowania anonimowości badanych miejsc. Wyzwanie to jest oczywiste w przypadku badań prowadzonych w terenie takim jak szkoły demokratyczne. Ich stosunkowo niewielka liczba, duża widoczność przynajmniej części z nich w mediach społecznościowych i obecność niektórych w mediach tradycyjnych, specyficzny charakter każdej z nich nadawany im w dużej mierze przez, czasem*

aktywnych publicznie, liderkę lub lidera, bliskie powiązania między poszczególnymi placówkami – wszystkie te czynniki sprawiają, że konkretne szkoły mogą być dość łatwo zidentyfikowane, przynajmniej przez osoby znające środowisko edukacji demokratycznej (s. 40).

Badacz nie powinien kamuflować, zakrywać badanych zjawisk, byle tylko czytelnicy nie dowiedzieli się, czego w swej istocie dotyczą opublikowane wyniki. Czytelnik i tak może domyślić się, o jakich „szkołach” jest mowa, skoro autorka odsyła go w różnych częściach książki do publicystycznych artykułów w prasie lokalnej lub ogólnopolskiej. W przypisach są przecież wskazane źródła dziennikarskich komentarzy, wywiadów prasowych, radiowych i telewizyjnych z twórcami badanych przez K. Gawlicz szkół demokratycznych, a nawet odwołania do blogów czy parentingowych portali. Z tego punktu widzenia nie otrzymaliśmy wiedzy na temat tego, czym są różne odmiany szkół powyższego typu. Musimy zatem poczekać na monograficzne badania tego typu placówek czy inicjatyw, jeśli mamy zachęcać kolejne pokolenie do poznawania specyfiki tego typu alternatyw edukacyjnych oraz procesów i ich uwarunkowań, by móc uruchamiać nowe eksperymenty lub rozwijać już istniejące rozwiązania edukacyjne.

Trudno zgodzić się z autorką książki, że skoro interesują ją tylko praktyki społeczne badanych szkół-„nieszkół”, to można wyłączyć je w toku badań (prowadzonych obserwacji, wywiadów) z kontekstu organizacyjnego, prawnego, społecznego, kulturowego, wyznaniowego/światopoglądowego itp., itd. Takie podejście jest fałszywe, bo zakłada, że istnieje coś takiego jak jakaś praktyka społecznego działania in abstracto. Zaskakujące są stwierdzenia autorki typu: *Ogólną liczbę placówek, które identyfikują się jako wolne lub demokratyczne, można szacować na przynajmniej trzydzieści, ale inicjatyw działających w formule nieformalnych społeczności edukacyjnych jest więcej. Niektóre ze szkół zakładanych w pierwszych latach przestały już istnieć, inne rozwijają się i ugruntowują. Jeszcze inne zmieniają status, z nieformalnych społeczności przekształcając się w szkoły niepubliczne próbujące łączyć wolnościową orientację z wymogami systemu oświaty* (s. 12).

W rozprawie pojawia się jako rzekomo dopełniająca formułę szkoły demokratycznej określenie jej mianem szkoły wolnej. Jakież szkoły są ponoć nieformalnymi inicjatywami wpisującymi się w regulacje ustrojowe polskiego szkolnictwa. Nie odpowiada mi tak nieprecyzyjna narracja, bo wynika z niej, że czyjaś inicjatywa, jakiejś społeczności nazywa się (a może nie nazywa się?) szkołą demokratyczną a zarazem jest ponoć szkołą wolną. A może ona w ogóle nie ma w nazwie *szkoła wolna i demokratyczna*? Na podstawie jakich danych, empirycznie dających się ustalić faktów autorka stwierdza, że szkół jest około...?

Autorka recenzowanej książki potwierdza tym samym, że nie jest to rozprawa z badań naukowych, tylko mamy do czynienia z [...] *próbą przyjrzenia się bliżej szkołom demokratycznym* (s. 12). To też jest wartość poznawcza, której nie deprecjonują moje uwagi polemiczne czy poczucie niedosytu wiedzy na temat tak ważnej alternatywy edukacyjnej w naszym kraju. Gawlicz miała prawo odejść

od naukowej prezentacji pozyskanych faktów i ich analizy na rzecz jedynie przybliżenia ich tym czytelnikom, którzy nie mają wiedzy na ten temat, a słyszeli coś o tych szkołach-„nie szkołach” jako nowych inicjatywach edukacyjnych. Przyjęte bowiem przez badaczkę ramy konceptualne jedynie praktyk społecznych szkół demokratycznych wraz z architekturą tych praktyk jest oryginalne i wartościowe poznawczo.

Można zgodzić się z zawartą we wprowadzeniu tezą, że jej [...] *analiza nowatorskich przedsięwzięć edukacyjnych, a takimi z pewnością szkoły te są, [...] [P]ozwala odsłonić przesunięcia dokonujące się w sposobach rozumienia tego, czym jest edukacja, przyjmowanych koncepcjach dziecka oraz relacji między dziećmi i dorosłymi, i organizacji procesów uczenia się* (s. 12). Gorąco polecam tę książkę pedagogom, ale także rodzicom, którzy odczuwają toksyczność autorytaryzmu, dyrektywizmu i formalizmu w powszechnej edukacji szkolnej, skoro mogą dowiedzieć się, jak powołać do życia demokratyczną inicjatywę szkolną w przestrzeni niepublicznej lub gdzie jej poszukiwać dla własnego dziecka. Będzie to możliwe i przydatne, jeśli tylko ich odczucia są tożsame z przybliżonymi przez respondentów powyższych badań.

Rodzicielski ruch na rzecz tworzenia alternatywnych przestrzeni edukacyjnych stanowi w ostatnich latach jedną z najbardziej wyrazistych form sprzeciwu wobec dominującego modelu szkoły (s. 13). Nad zasadnością tego określenia można dyskutować, gdyż prawdopodobnie powyższa alternatywa jest nie tylko pochodną oporu wobec funkcjonowania szkolnictwa publicznego (wolności od niego), ale także przejawem wolności pozytywnej, a więc wolności do zaangażowania się niezadowolonych rodziców w tworzenie szkoły „na miarę ich dziecka”. Rodzice, uczniowie i nauczyciele, którzy chcieliby się dowiedzieć, jakimi są szkoły demokratyczne, znajdą w tej książce bardzo interesujące relacje z obserwacji, przeprowadzonych rozmów i fragmentów wypowiedzi ich twórców, wielbicieli, a jest ich ponoć kilka tysięcy, także nauczycieli, rodziców i uczniów. Wprawdzie nie dowiedzą się, której szkoły one dotyczą, ale zawsze mogą zajrzeć do wyszukiwarki internetowej, na portal szkoły, która znajduje się w pobliżu ich miejsca zamieszkania, a może i marzeń.

Rozprawa K. Gawlicz nie ma na celu promowania tej czy innej szkoły-„nie szkoły”, gdyż z założenia odsłania to, co dzieje się za kulisami każdej z nich, w terenie, co odgrywa się w ludzkiej psychice, duszach członków demokratycznej społeczności edukacyjnej, co ich fascynuje, wzmacnia, uszczęśliwia, ale i co staje się barierą rozwoju, która, być może, skutkuje niepowodzeniami czy nawet rozczarowaniami. W tym sensie otrzymaliśmy bardzo szczerą i z konieczności wyselekcjonowaną narrację, by nie naruszyć swoją obecnością w tych szkołach i fragmentami z ich doświadczeń tego, co jest niewątpliwie wyrazem ogromnej troski o losy dzieci. Bardzo czytelnie jest ona oddana, by wychowankowie nie orientowali swojego rozwoju i życia głównie na sferę intelektualną, ale wzrastali integralnie, całościowo w poczuciu wartości osobistego dobrostanu, szczęśliwości. Pobrmiewają, a nawet są wprost przywoływane poglądy i myśli twórców

szkół antyautorytarnych, szkół wolnych (Free Schools, Freie Schulen) w takich krajach, jak m.in. Niemcy, Wielka Brytania czy USA.

W Polsce nie ma szkół wolnych i chyba ich nie będzie, gdyż te musiałyby zrezygnować nie tyle z procesu kształcenia czy wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży, ile z wydawania uznawanych w państwie świadectw ich ukończenia. Wszystkie szkoły niepubliczne, chcąc mieć klientów, muszą przyjąć minimalne standardy obowiązujące w szkołach publicznych, żeby zapewnić swoim absolwentom uznawalność dyplomów w innych typach szkół i na wyższych poziomach kształcenia. Wynika to z obowiązku zapewnienia wszystkim dzieciom drożność poziomej i pionowej ich ścieżek edukacyjnych. Nie ma zatem w Polsce szkół czy inicjatyw mających cechy pełnej descholaryzacji, gdyż nawet w modelu edukacji domowej jej organizatorzy muszą poddać się pedagogicznemu nadzorowi szkolnemu.

Uczyć się w XXI wieku można wszędzie, także bez szkoły, ale w Polsce nie jest możliwe kontynuowanie edukacji w szkole wyższego poziomu, np. szkole ponadpodstawowej i wyższej, jeśli nie posiada się świadectwa państwowego. Takie zaś wydają tylko szkoły publiczne i szkoły niepubliczne spełniające wymagania szkół publicznych. O tym, czy jakieś szkoły-„nie szkoły” demokratyczne są demokratyczne, nie będąc w pełni szkołami wolnymi, dowiemy się z recenzowanej książki, którą warto przeczytać. Niesie ona bowiem z sobą powiew pedagogiki humanistycznej wychodzącej od dziecka, pedagogiki pozytywnie pajdcentrycznej, wciąż mającej problemy z dotarciem do świadomości i akceptacji społecznej ze względu na okres dominacji neoliberalno-autorytarnej, a obecnie konserwatywno-autorytarnej polityki oświatowej. Można dostrzec w niemalże każdej szkole światopoglądowe nachylenie w postawach nauczycieli wobec preferowanego przez nich systemu wartości w zależności od źródeł ich stanowienia. Część szkół niepublicznych przyjmuje jednolity system wartości i światopoglądu, adresując swoją ofertę do rodziców, którzy także są jego wyznawcami.

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

BIBLIOGRAFIA

Gawlicz K. (2020), *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Ostolska M. (2020), *Szkoły waldorfskie w Polsce. Źródła, konteksty, współczesność*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.



**KAROL POZNAŃSKI: OBRAZ PRZEMIAN W ORGANIZACJI
I DZIAŁALNOŚCI SZKÓŁ KRÓLESTWA POLSKIEGO
W LATACH 1815–1867 (T. I – 2017, T. II – 2019, T. III – 2021),
WARSZAWA 2017–2021**

Świętej pamięci prof. dr hab. Karol Poznański niewątpliwie zaliczał się do osobowości dużego formatu. Swoją pozycję podkreślał nieustannie wielostronnością zainteresowań i różnorodnością działań, a także ich efektywnością. Przede wszystkim był on znakomitym znawcą historii oświaty, szkolnictwa i wychowania. Swoje dokonania udokumentował bogatą i oryginalną twórczością naukową. W tym miejscu godzi się jednak podkreślić jego zasługi dla całego szkolnictwa wyższego, przede wszystkim pedagogicznego, i to w różnych jego aspektach.

K. Poznański ze szkolnictwem wyższym związał się niemal bezpośrednio po zakończeniu studiów i uzyskaniu tytułu magistra. Otóż 1 września 1955 r. został on zatrudniony na stanowisku pracownika dydaktycznego UMCS w Lublinie, w Katedrze Pedagogiki Wydziału Humanistycznego i prowadził zajęcia z zakresu pedagogiki na różnych kierunkach. Stąd przeniósł się do Pracowni Dziejów Oświaty PAN (1962 r.), gdzie znalazł się w zespole młodych, nadzwyczaj aktywnych pracowników, późniejszych uznanych profesorów, m.in.: J. Miąsy, K. Bartnickiej, I. Szybik i R. Wroczyńskiego. Tutaj przygotował znakomitą rozprawę habilitacyjną pt. *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.* W 1969 r. powrócił do UMCS i zatrudniony został na stanowisku adiunkta w Białej Podlaskiej w Wyższym Studium Nauczycielskim (WSN) – Filii UMCS. Faktycznie był on głównym organizatorem tej placówki (odpowiadał za dobór kadry, organizację zajęć, kwalifikację słuchaczy). Po roku zostało ono przejęte przez Akademię Wychowania Fizycznego w Warszawie. W tej sytuacji K. Poznański powrócił do Lublina na UMCS i w ciągu kilku miesięcy zorganizował tutejszy WSN. W 1973 r., w ramach reorganizacji całego szkolnictwa wyższego, WSN został przekształcony w samodzielny Wydział Pedagogiki i Psychologii, którego dziekanem został K. Poznański. Stanowisko to pełnił przez 12 lat i faktycznie wydział ten zawdzięczał mu cały i systematyczny rozwój pod każdym względem – materialnym, kadrowym i naukowym. Dzięki niewątpliwym zdolnościom organizacyjnym,

zaangażowaniu i walorom osobistym stworzył on znaczący ośrodek naukowy, który systematycznie się rozwijał. W 1984 r. w wyniku wygranego konkursu powołany został na stanowisko rektora Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej). Stanowisko to pełnił przez trzy kadencje (równocześnie kierował Zakładem Historii Wychowania). Również tutaj w wyniku wielkiego zaangażowania, ale także dzięki umiejętnościom organizacyjnym w okresie tym doprowadził do pełnej reorganizacji i rozbudowy tej uczelni pod każdym względem: materialnym, strukturalnym i naukowym. Stworzył z niej znaczący ośrodek naukowy.

Prof. K. Poznański niezależnie od pełnienia różnych stanowisk i funkcji w administracji uczelnianej był przede wszystkim znakomitym i nieustannie piszącym autorem publikacji naukowych. Domenę jego zainteresowań stanowiły dzieje szkolnictwa i oświaty na ziemiach polskich w XIX w. Pamiętać wszakże należy, że był on również autorem bądź współautorem podręczników akademickich. Po raz pierwszy uczestniczył w zespole redakcyjnym pierwszego po wojnie podręcznika z zakresu historii wychowania, który powstał w Pracowni Dziejów Oświaty PAN w Warszawie pod redakcją prof. Łukasza Kurdybachy. Przez wiele lat był to jedyny taki podręcznik w Polsce. Pod koniec lat siedemdziesiątych podobny podręcznik został przygotowany pod auspicjami PAN przez zespół pod redakcją prof. Józefa Miąso. W obydwu prof. K. Poznański opracował odpowiednie rozdziały. Podsumowanie jego twórczości naukowej w tym zakresie stanowi samodzielny 3-tomowy podręcznik, który ukazał się w początkach XXI w. Jest on przeznaczony przede wszystkim dla słuchaczy studiów pedagogicznych, a jego specyficzny charakter pobudza do samodzielnej pracy.

Prof. K. Poznański przywiązywał zawsze dużą wagę do rozwoju naukowego swoich młodszych współpracowników. Pracując na UMCS w Lublinie, gdzie pełnił obowiązki dziekana, sprawował też funkcję kierownika Zakładu Historii Wychowania. Tutaj zorganizował zespół młodych adeptów nauki, którzy uczestniczyli w seminarium doktorskim. W ramach wspólnych spotkań przygotowywali oni swoje rozprawy (w ogromnej większości z pozytywnym rezultatem). Podobną pracę później prowadził także, pracując już w Warszawie. W efekcie takiej działalności stał się on promotorem ponad trzydziestu rozpraw doktorskich. Niektórzy z jego wychowanków wkrótce zostali samodzielnymi pracownikami naukowymi i uznanymi autorytetami, mowa tu m.in. o: Ryszardzie Kuchcie, Adamie Winiarzu, Jerzym Doroszewskim, Czesławie Kępskim i Hannie Markiewicz. W tym miejscu trzeba dodać, że w tymże czasie był także recenzentem bardzo wielu prac doktorskich i habilitacyjnych w innych ośrodkach naukowych, opracowywał opinie na tytuł profesora. Powszechnie uznawany był jako wybitny autorytet, a jego wnioski i oceny odznaczały się wielką wiedzą, rzetelnością, obiektywizmem i nade wszystko życzliwością oraz należną kulturą słowa.

Na uwagę zasługuje także udział prof. K. Poznańskiego w całokształcie życia naukowego. Trzeba bowiem powiedzieć, że i w tej sferze wykazywał zawsze

dużą aktywność i różnorodność działań. W latach 1980–2002 był członkiem Komitetu Nauk Pedagogiki PAN, ekspertem Ministra Edukacji Narodowej, członkiem założycielem Fundacji Rektorów Polskich, członkiem redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, Lubelskiego Towarzystwa Naukowego, Rady Naukowej Instytutu Badań Pedagogicznych i Towarzystwa Historii Edukacji. Na zupełnie oddzielną uwagę zasługuje jego działalność w różnego rodzaju sympozjach i konferencjach naukowych. Jako znakomity specjalista z zakresu historii XIX w. i uznany autorytet w tej dziedzinie zapraszany był przez niemal wszystkich organizatorów takich spotkań i zazwyczaj nie odmawiał udziału. Uczestnicząc w nich, zawsze był aktywny i prezentował własne opracowania bądź wygłaszał prelekcje, czynnie uczestniczył w dyskusjach i rozważaniach, a jego poglądy były zawsze wyważone, precyzyjne i twórcze

W 1962 r. K. Poznański, jeszcze jako młody i dobrze rokujący pracownik, uzyskał urlop naukowy, a następnie – jako stypendysta PAN – otrzymał skierowanie do współpracy z różnymi uczelniami i placówkami naukowymi w Leningradzie (dzisiejszym Petersburgu). Współpraca ta trwała przez wiele lat. W istocie rzeczy chodziło przede wszystkim o dotarcie do materiałów źródłowych przechowywanych w zasobach tamtejszego Centralnego Państwowego Archiwum Historycznego. Znajdowały się tam bowiem dotychczas niedostępne, a więc niewykorzystywane przez polskich historyków bardzo bogate zbiory materiałów dotyczących polityki oświatowej caratu w Królestwie Polskim XIX w. Po załatwieniu wszelkich spraw formalnych otrzymał on zezwolenie na dokonanie pełnej kwerendy w powyższym archiwum. Przy niezwykle skromnych ówczesnie środkach technicznych, gdy tylko nieliczne dokumenty udało się zmikrofilmować, zdecydowaną ich większość należało przepisywać ręcznie. W celu uniknięcia potknięć i niedostatków były one równocześnie tłumaczone na język polski (pozwalało to na bieżącą weryfikację). W ten sposób, dzięki ogromnemu wysiłkowi i niemal mrówczej pracy, udało się zgromadzić niemal wszystkie najważniejsze dokumenty. Znalazły się tam więc zarządzenia centralnych i lokalnych (gubernialnych) władz oświatowych, sprawozdania z wszelkiego rodzaju narad i spotkań, oceny całego szkolnictwa, jak też w poszczególnych guberniach, różnych szkół i zakładów naukowych, sprawozdania z przeprowadzanych wizytacji, zestawienia statystyczne, omówienia i oceny pracy całych zespołów nauczycielskich i poszczególnych osób. Wszystkie te zbiory po ostatecznym przygotowaniu zostały przywiezione do Polski. Po powrocie do kraju prof. K. Poznański kontynuował swoją działalność gromadzenia podobnych materiałów w polskich archiwach. W ten sposób dokonał pełnej kwerendy w zbiorach Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie oraz w Wojewódzkim Archiwum Państwowym w Lublinie. Zgromadzony w ten sposób niezwykle bogaty zbiór ze względu na nadmiar obowiązków służbowych (głównie administracyjnych) nie pozwalał na jego opracowanie. Okazało się to możliwe dopiero na początku XXI w. Przystępując do ostatecznego przygotowania do druku zebranych materiałów, prof. K. Poznański dokonał ostatecznej ich weryfikacji,

niezbędnych uzupełnień, dopełnił odpowiedniej kwalifikacji i przypisania do poszczególnych części (tomów). Dla przybliżenia tekstów i ich zrozumienia wprowadził odpowiednie przypisy i niezbędne objaśnienia. Powstało w ten sposób dzieło kompletne pod każdym względem, składające się z trzech części (tomów) o wartości ponadczasowej. Zawiera ono bowiem pełną dokumentację polityki oświatowej prowadzonej przez Rosję carską na terenie całego Królestwa Polskiego w XIX w. pokazanej poprzez załączone zarządzenia władz centralnych oraz administrację terenową (gubernialną). Niezwykle wartościowe są też sprawozdania szczegółowe, opisujące działalność instytucji naukowych i poszczególnych szkół. Pokazują one szkolną rzeczywistość w realizacji całego procesu rusyfikacji szkolnictwa. Analiza zaprezentowanych dokumentów pozwala na ocenę rzeczywistych działań władz carskich dotyczących całkowitej polityki stosowanej wobec Polaków. Z tej racji zainteresują one historyków podejmującymi badania nad ogólnymi dziejami naszego państwa. Ze szczególnym zainteresowaniem spotkają się one wśród historyków oświaty i wychowania. Znajdą oni tam pełne udokumentowanie procesów zachodzących w szkolnictwie. Dzięki temu dotychczasowa wiedza o naszej przeszłości zostanie znacznie wzbogacona i należycie udokumentowana.

Na zakończenie trzeba zwrócić uwagę na niektóre elementy ogólne dotyczące całego wydawnictwa. Nie mają one wprawdzie znaczenia zasadniczego, ale podnoszą jego ogólne walory. Otóż zostało ono przygotowane nadzwyczaj starannie, a wydawca zadbał o dobrą jakość papieru, okładki i druku.

JERZY DOROSZEWSKI
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie



LEKCJE POKOJU W CZASIE (PO)WOJENNYM, **RED. M. PALUCH, KRAKÓW 2022, s. 279**

Świat, a zwłaszcza Europa od roku żyją wywołaną przez Rosję wojną w Ukrainie. Z powszechnym przerażeniem słuchane są kolejne komunikaty o krwawych walkach na froncie, ginących ukraińskich cywilach, a wśród nich dzieci. Ostrzały spokojnych miast i wsi przez wojska rosyjskie są na porządku dziennym. Mariupol, Bachmut, Irpień oraz wiele innych miejscowości zamieniono w zgłiszcza. Ludzie giną w domach, na ulicach, w samochodach. Kilka milionów kobiet z dziećmi opuściło Ukrainę. Ten bezmiar tragedii narodu ukraińskiego spotkał się z natychmiastową reakcją ludzi nauki w Polsce. Na rynku czytelnictwa ukazała się bardzo potrzebna i „na czasie” wieloautorska monografia wydana w ramach „Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli”, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki, podejmująca problem wojny w Ukrainie. Powstała ona pod redakcją doktora Michała Palucha z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, organizującego także na co dzień różne formy wsparcia dla Ukraińców, którzy znaleźli schronienie w polskich domach, przedszkolach i szkołach.

Publikacja wzmacnia czytelnika moralnie w obliczu bezmiaru zła, bezzasadnego niszczenia człowieczeństwa i człowieka, ukazuje nieznaną, groźny wymiar rzeczywistości wojennej, powstałej nagle, bez realnych, sensownych powodów. Przedstawia kwestię odnalezienia się w tej rzeczywistości w Polsce gości z Ukrainy i przyjmujących ich Polaków, a także prezentuje stanowiska wobec tych wydarzeń polskich naukowców zajmujących się nie tylko pedagogiką, ale również takimi dyscyplinami naukowymi, jak: psychologia, filozofia, ekofilozofia, teologia i politologia.

Monografia składa się z czterech części oraz tekstów pełniących funkcje prologu i epilogu. Zamieszczono także noty o autorach poszczególnych materiałów. Decydujący wstęp do wszystkich rozważań stanowi jednak obszernie objaśnienie przyczyn i rozlicznych uwarunkowań powstania tej niezwykłej książki o wojnie i jej skutkach, w okresie jej trwania, a nawet eskalowania, przedstawione przez Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha.

W zamieszczonej w części pierwszej monografii rozprawie zatytułowanej *Wymiary edukacyjnego wzbudzenia polsko-ukraińskiego* (s. 39–49) prof. Śliwerski zwrócił uwagę na reakcję Polaków na wojnę w Ukrainie, wyrażającą się serdecznym wsparciem przybyszów z obszarów zagrożonych atakami najeźdźców rosyjskich, określanym w świecie jako „polski fenomen”. Podkreślił złożoność sytuacji gości wyrwanych z dnia na dzień z dotychczasowego życia i zmuszonych do egzystencji w innych kulturowo i materialnie, choć przyjaznych warunkach. Autora interesują wyzwania i wezwania pedagogiczne o charakterze uniwersalnym, związane z przybyciem wielkiej rzeszy nieletnich uchodźców wojennych, zjawiska nieznanego nie tylko w Europie, ale praktycznie na świecie, może tylko z wyjątkiem kataklizmu syryjskiego, wspieranego przez tego samego agresora. W tym kontekście jakżeż trafnie brzmi przytoczona przez prof. Śliwerskiego teza Aleksandra Kamińskiego o znaczeniu demokracji dla edukacji i jakież dramaturgię pokoleniową nieścisłe przerwanie reformy szkolnej wdrażanej na Ukrainie.

Kontekst modernizacji edukacji w Ukrainie na wzór anglosaski przed wybuchem otwartej wojny podejmuje prof. Franciszek Szlosek (s. 52–57). Niestety, nie została ona zwieńczona sukcesem. Na przeszkodzie stanęła wojna z jej wszystkimi konsekwencjami, widmem strachu, śmierci, nieprzewidzianego, często tułaczego losu. W nawiązaniu do niej Jakub Niwiński przez pryzmat zachowań i spostrzeżeń ukraińskiego ucznia Artema uczącego się w polskiej szkole przedstawia pozytywne aspekty procesu adaptacyjnego młodego uchodźcy wojennego w nowych warunkach edukacyjnych, których przyszło mu niespodziewanie doświadczyć. Dowodzą tego słowa Artema: *Polska szkoła jest fajna*. Rzecz jasna, nie wszystko układa się tak, jakby można było tego oczekiwać, ale i tak przyjmowanie osób uciekających przed pożągnięciem wojenną przebiega nad wyraz sprawnie, a co najważniejsze – z pełną empatią, zrozumieniem i pomocą. Na naszych oczach zmieniamy się jako naród. Wraz z przybyszami tworzymy dialog o charakterze wielokulturowym. Uczymy się od siebie, a przez to wzbogacamy własne osobowości. Okazuje się, że w momentach krytycznych jesteśmy moralnie gotowi do poświęceń i bezdyskusyjnej pomocy.

Rola pedagogiki w odbudowie mentalnej społeczności po kataklizmie wojennym, po straconych szansach („wobec punktu bez powrotu”) pokazana jest w części drugiej monografii, m.in. w rozważaniach Agaty Czajkowskiej. Dotyczy to przede wszystkim realizatorów tego zadania, czyli nauczycieli i wychowawców. Już obecnie muszą oni zmierzyć się z problemem, *jak uczyć o wojnie w czasie wojny* (s. 83). Wyzwania powojenne w dziedzinie edukacji będą większe odmiennie i w kontekście spodziewanych potrzeb przybierać będą różne oblicza. Pedagogika czasu wojennego, zdaniem Konrada Rejmana, powinna być blisko człowieka narażonego na skutki działań zbrojnych. Pedagogika to nie tylko sprawa edukacji, ale także szersze działanie w zakresie odbudowywania stosunków, kompetencji społecznych, rozwiązywania sytuacji konfliktowych, to refleksja z troską człowieka nad rzeczywistością zmieniającą się pod wpływem przemocy, rozproszenia, ale także konsolidacja i upodmiotowienie.

Profesor Witold Starnawski analizując w trzeciej części monografii relacje pomiędzy Polakami i Ukraińcami, dochodzi do przeświadczenia, że *powinny uwzględnić czynniki historyczne: stopień uzależnień od sowieckiego totalitaryzmu, oddziaływanie kulturowe Wschodu i Zachodu oraz współczesne uwarunkowania cywilizacyjne: nihilizmu indywidualistycznego Zachodu, a także ideologii „ruskiego miru” z Rosji* (s. 113). Rozważania nad cywilizacyjnym i kulturowym kryzysem w Europie oraz możliwościami jego przezwyciężenia prof. Starnawski rozpatruje z perspektywy katolickiej pedagogiki personalistycznej, skoncentrowanej na pojęciach osoby, prawdy i wykraczającej poza wymiar ludzki transcendencji. Uważa, że w kontekście przyfrontowej sytuacji Polski pozwoli ona dojść do ujednoczenia poglądów zwłaszcza w tym, co jest niekiedy nieoczywiste. W swoich analizach odwołuje się do stanowiska Jana Pawła II, który mówił o potrzebie umocnienia korzeni chrześcijaństwa, wymieszania doświadczeń opartych na wyrosłych z niego kulturach Wschodu i Zachodu, z wyłączeniem groźnej ideologii określanej jako „ruski mir”. Autor podkreśla rolę transcendencji w rozwiązaniu istniejącego obecnie kryzysu cywilizacyjnego i umacnianiu związku wolności z prawdą.

W duchu pedagogiki personalistycznej w rozdziale pt. *Godność osoby ludzkiej w wychowaniu dla pokoju* (s. 143–154) wypowiada się też wieloletni rektor UKSW ks. prof. Stanisław Dziekoński. Jego przekaz oparty jest na nauczaniu Jana Pawła II i Prymasa Tysiąclecia kardynała Stefana Wyszyńskiego. Świadczy o tym chociażby zamieszczona na końcu tekstu bibliografia. Autor podkreśla, że wychowanie dla pokoju w dobie intensywnych działań wojennych nabiera szczególnego znaczenia. Swoją uwagę koncentruje na zadaniach i umiejętnościach nauczycieli w okresie powojennym. W streszczeniu do rozdziału pisze, że ich zadaniem w tzw. powojniu będzie *pomoc uczniom w rekonstrukcji prawdy o godności człowieka, która jest źródłem innych praw przysługujących osobie ludzkiej, niezbywalnych i nienaruszalnych* (s. 143). W związku z tym jego zdaniem nasuwa się proste, ale zasadnicze pytanie: *na czym oprzeć wychowanie, którego ideałem jest człowiek darzący szacunkiem nie tylko siebie, ale i innych (w tym wcześniejszych wrogów), całkowicie zaangażowany w budowanie dobra w wymiarze indywidualnym i społecznym, czego owocem jest między innymi pokój* (s. 143). Zamieszczony w monografii tekst jest właśnie próbą odpowiedzi na tak postawione niełatwe przeciwieństwo pytanie. Książd profesor słusznie łączy wychowanie do pokoju z podstawową, przyrodzoną, niezbywalną wartością człowieka – godnością. Szeroko uzasadnia tę tezę na gruncie chrześcijańskim. Odwołując się do słów Prymasa Tysiąclecia, podkreśla, że godność człowieka, mająca w czasie wojny jeszcze większe znaczenie niż w okresie pokoju, jest źródłem innych praw i wartości. Z kolei przytaczając słowa Jana Pawła II wygłoszone w Ukrainie, akcentuje jego wezwanie do *oczyszczenia pamięci i pojednania*, do zachowania dumy i utrzymania tożsamości narodowej. Myśli sformułowane w publikacji Stanisława Dziekońskiego są zadziwiająco aktualne, zawierają te wszystkie elementy opisu rzeczywistości, które realnie występują lub stanowią

niewidoczne, ale silne spoiwo postawy narodu ukraińskiego. Poznać je możemy po czynach.

W recenzji nie sposób poruszyć wszystkich występujących w monografii wątków tematycznych i ich interpretacji. Zwróciłem uwagę na niektóre. Moim zdaniem, każdy z zamieszczonych tekstów zasługuje na najwyższą uwagę i uznanie. Poruszane są bowiem w nich sprawy bardzo ważne, zarówno ponadczasowe, jak i doraźne, wynikające ze zmieniającego się rytmu krwawych walk i naszego spojrzenia na rzeczywistość. Wszyscy autorzy, pisząc swoje refleksje, wyrażają przekonanie o zwycięstwie prawdy, piękna i dobra nad przemocą i despotyzmem. Ich wywody w poszczególnych rozdziałach stara się określić w końcowych refleksjach redaktor książki. Akcentuje rolę kategorii podmiotowości w rozważaniach większości autorów, zwraca uwagę na antropologię filozoficzną i terytorialną prezentowanych opcji oraz stanowisk. Przewiduje, że w kreowaniu zrębów nowej sytuacji wychowawczej, wynikającej ze zmienionej rzeczywistości, istotną rolę może spełnić tanatopedagogika,

Z całej publikacji przebija wiara w sprawczość działania w czasie wojny i po jej zakończeniu na polu szeroko rozumianego wychowania i umacniania nieprzemijających wartości. Należy zgodzić się z tezą jednego z autorów, że *ukraińsko-polskie powojnie wraz z wszelkimi kulturowymi i religijnymi, a nawet bolesnymi doświadczeniami historii we wzajemnych kontaktach, jest niezwykle ważne w wychowaniu dla budowania przyszłości, w której godność osoby będzie wartością centralną [...] (s. 152).*

Przekazana do rąk czytelniczek i czytelników monografia jest ważnym głosem w dyskusji, należy sądzić, że nieodosobnionym, w sprawie aktualnych i przyszłych zadań pedagogiki w warunkach wojny i jej skutków. Zapewne następne publikacje na ten temat wniosą kolejne przemyślenia i dezyderaty pedagogiczne.

Należy też zaznaczyć, że publikację można upowszechniać, gdyż powstała w ramach projektu finansowanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki.

WITOLD CHMIELEWSKI
ORCID: 0000-0001-5816-5586
Akademia Ignatianum w Krakowie



XI OGÓLNOPOLSKI ZJAZD PEDAGOGICZNY, POZNAŃ, 20–22 WRZEŚNIA 2022 ROKU. WRĘCZENIE DYPLOMÓW LAUREATKOM KONKURSU PTP I ZNP

Szczególnie miłym wydarzeniem w pierwszym dniu XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się w dniach 20–21 września ubiegłego roku, była uroczystość wręczania medali, nagród i wyróżnień licznemu gronu pedagożek, pedagogów oraz nauczycielek, którzy w szczególny sposób przyczynili się do rozwoju nauk pedagogicznych, integracji środowiska pedagogicznego, a także zostali laureatami organizowanych przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne konkursów. Pośród tych ostatnich wyjątkowe miejsce zajmował konkurs zorganizowany wspólnie przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Związek Nauczycielstwa Polskiego. Był on przeprowadzony w 2021 roku i do udziału w nim zostali zaproszeni nauczyciele reprezentujący instytucje edukacyjne wszystkich szczebli i typów, czynni zawodowo i emerytowani. Kontekstem ogłoszenia konkursu były obchody 40-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a jego tematyka została ujęta w następującym pytaniu: *Co się zmieniło w polskiej szkole (1981–2021)? Spojrzenie przez pryzmat osobistych doświadczeń.*

W odezwie konkursowej skierowanej do środowiska nauczycielskiego organizatorzy napisali między innymi: *Okazją do ogłoszenia konkursu jest 40-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, ogólnopolskiego towarzystwa naukowego, które powstało w 1981 roku. Tę rocznicę chcemy celebrować w szerokim gronie pedagogów, nauczycielek i nauczycieli współtworzących dzieje polskiej oświaty. Minione cztery dekady są tym czasem w życiu polskiego społeczeństwa, szkoły i naszym osobistym, który chcemy przywołać. Interesują nas Państwa przemyślenia nad tym, co dzieje się teraz, ale również namysł nad tym, co dokonało się w odległej już przeszłości – w perspektywie myślenia o przyszłości. Interesuje nas, jakie sensy i znaczenia nadają Państwo minionym, ważnym dla siebie wydarzeniom, jak interpretują swoje doświadczenia. Wydobywając*

z niepamięci zdarzenia, obserwacje, sądy i emocje, chcemy nadać im nową wartość i sens. Bogactwo Państwa refleksji pozwoli autorom konkursu spojrzeć na przemiany w sferze edukacji w kontekście historycznym, kulturowym i społecznym. Da szanse oglądu problemów nurtujących środowisko nauczycielskie i poddania ich dyskusji w szerszym gronie pedagogów. Zamiarem organizatorów konkursu jest uwzględnienie efektów dyskusji w projektach dotyczących pracy i zawodu nauczyciela.

Grono jurorów stanowiły członkinie Zarządu PTP, panie profesor Elżbieta Górnikowska-Zwolak, Małgorzata Kamińska, Joanna Łukasik, Inetta Nowosad, Anna Odrowąż-Coates, Agnieszka Szplit oraz przedstawiciel ZNP, redaktor „Głosu Nauczycielskiego” – pan Wojciech Salański. Przedmiotem oceny uczyniono: zgodność z tematyką konkursu, oryginalność, autentyczność i styl wypowiedzi

Spośród nadesłanych prac jury konkursowe pod przewodnictwem prof. Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak, członkini Prezydium PTP, nagrodiło trzy oraz wyróżniło dwa eseje. Nagrody finansowe zostały ufundowane przez prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego Sławomira Broniarza. Na uroczystym wręczeniu dyplomów podczas XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego gościliśmy trzy laureatki. W trakcie uroczystości gratulacje złożyli im: prof. Witold Chmielewski, redaktor naczelny czasopisma „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, reprezentujący na zjeździe Związek Nauczycielstwa Polskiego, oraz organizatorzy zjazdu: prof. Agnieszka Cybał-Michalska oraz prof. Piotr Kostyło. Każda z laureatek otrzymała piękny dyplom oraz różę, a następnie została zaproszona do okolicznościowego zdjęcia wraz z trojgiem wymienionych powyżej osób. Wszystkie obecne na zjeździe laureatki zabrały również głos, kierując do zebranych, w tym organizatorów konkursu oraz członkiń jury, słowa pozdrowień oraz podziękowań za możliwość wzięcia udziału w konkursie. Bardzo interesującym wątkiem poruszonym przez jedną z laureatek okazała się wspólnota doświadczeń edukacyjnych nauczycieli oraz wykładowców akademickich, w tym profesorów. Wielu spośród przedstawicieli jednej i drugiej grupy zaczynało swoją drogę edukacji zawodowej od seminarium nauczycielskiego. Wzmianka o tym pozwoliła uczestnikom uroczystości wyraźnie odczuć wzajemną bliskość między nauczycielami szkolnymi a nauczycielami akademickimi, między – jak to się niekiedy mówi – praktykami a teoretykami.

Uroczystość wręczenia dyplomów przebiegła w podniosłej atmosferze. Każda z laureatek była zapraszana na scenę, a prowadzący uroczystość odczytywał oficjalny werdykt jury oraz fragment nagrodzonego lub wyróżnionego eseju.

I NAGRODA

Jury konkursu pod przewodnictwem pani prof. Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak postanowiło przyznać pierwszą nagrodę pani Marzenie Agnieszce Filutowskiej za esej zatytułowany *Panu Bogu świeczkę, a diabłu ogarek*.

Matka przyprowadziła mnie do szkoły w 1977 r. i tak w niej zostałam do dziś. Nie zrobiłam sobie nawet pełnego roku przerwy. Szkołę znam jako uczeń, nauczyciel i rodzic. Mogę powiedzieć, że szkoła to moja pasja. Kiedy byłam uczniem, myślałam: „Ci nauczyciele to mają dobrze, wszystko im wolno”. Gdy zostałam nauczycielką, zaczęłam zazdrościć uczniom: „Tym, to dopiero dobrze, nic nie muszą”. (fragment nagrodzonego eseju).

II NAGRODA

Drugą nagrodę w konkursie zdobyła pani Kinga Kwaczyńska, autorka eseju pt. *Szkolni bohaterowie drugiego planu: symbole stałości czy odzwierciedlenie zachodzących zmian w codzienności szkoły?*

Myśląc o bohaterach drugiego szkolnego planu, nie mogę pominąć w mojej opinii bardzo ważnego stanowiska. W przypadku postaci woźnego lub woźnej, nieważne czy wracam myślami do wspomnień z dzieciństwa, czy patrzę z perspektywy nauczycielki – nie mogę zgodzić się z definicją ze słownika PWN, gdzie przedstawiony/a jest jako „osoba wykonująca czynności pomocnicze w szkole”. W sprawach życia codziennego szkoły woźny cieszy się dużym autorytetem dzieci i nauczycieli. (fragment nagrodzonego eseju).

Pani Kinga Kwaczyńska niestety nie mogła przyjechać do Poznania na naszą uroczystość.

III NAGRODA

Trzecia nagroda decyzją jury konkursu powędrowała do pani Olgi Nawary za esej zatytułowany *Wspólna podróż w czasie* (tytuł nadany przez redakcję „Głosu Nauczycielskiego”, nr 21/2022).

Po szkole średniej poszłam na studia filologiczne. Mama mówiła, że języki to podstawa i że łatwiej znaleźć pracę. Naprawdę w to wierzyłam i tak też było. Po studiach pracowałam jako tłumacz w dużej firmie, ale czegoś mi brakowało. Chyba tego skarbu?! Myślałam o jakiejś zmianie. Jako mała dziewczynka opiekowałam się jeszcze mniejszymi dziećmi sąsiadów, podobno robiłam to świetnie. Zdecydowałam, że będę pracować z małymi dziećmi, i zapisałam się na studia pedagogiczne. Jestem teraz nauczycielem wychowania przedszkolnego i pracuję z dziećmi w wieku od trzech do sześciu lat. Wspaniała praca. Czuję się jak archeolog, poszukuję teraz skarbów w dzieciach. Uważam, że każde dziecko posiada wyjątkowy dar/skarb/umiejętność, którą trzeba odnaleźć i w delikatny sposób pielęgnować. (fragment nagrodzonego eseju).

WYRÓŻNIENIA

Jury konkursu postanowiło przyznać także dwa wyróżnienia. Pierwsze z nich otrzymała pani Halina Bryg za esej zatytułowany *Nielad w ładzie*.

Nie narzekaliśmy na swój los, chociaż warunki życia i pracy były ciężkie. Często, prawie nie odbiegały od opisanych przez Stefana Żeromskiego w opowiadaniu „Silaczka”. Mała, ciemna, zimna izba z klepiskiem, bez żadnych wygod w rozpadającej się chacie rolnika, do tego skromny budynek szkoły z dwoma najczęściej salami lekcyjnymi. Reszta rozsiana po wsi w wynajmowanych gospodarskich domach. Cóż, takie były realia. Sama ich doświadczyłam. Byliśmy bardzo młodzi. Sumienną pracą odbudowywaliśmy kraj. Ciężką walką i uporem zmienialiśmy komunistyczne zasady ustrojowe. (fragment nagrodzonego eseju).

Drugie wyróżnienie otrzymała pani Kinga Cieniak za esej zatytułowany *Żaglówka*.

Moje rozważania przerywa dzwonek zwiastujący koniec przerwy, a zarazem moją ostatnią tego dnia lekcję. W drzwiach sali mijam moją koleżankę polonistkę, która wpadła szybko po podręcznik zostawiony w biurku. W przelocie migamy do siebie porozumiewawczo światłami i nadajemy szybkie, konkretne komunikaty alfabetem Morse’a. Moja koleżanka jest tak jak ja małą żaglówką na wielkim oceanie szkoły. Ona jednak będzie niedługo zwijać żagiel i odpływać do portu o nazwie: „Zasłużona emerytura”. A przede mną jeszcze wiele, wiele lat samotnego żeglowania... (fragment nagrodzonego eseju).

Pani Kinga Cieniak niestety nie mogła przyjechać do Poznania na naszą uroczystość.

Wszystkie laureatki konkursu zostały przyjęte przez uczestników zjazdu bardzo ciepło, poczuliśmy się jak we wspólnym pedagogicznym domu, w którym żyją i pracują ludzie poruszani takimi samymi intelektualnymi i moralnymi ideałami.

Upamiętnieniem nagrodzonych prac, a zarazem wspólnego przedsięwzięcia PTP i ZNP, była publikacja esejów na łamach czasopisma „Głos Nauczycielski” w 2022 roku (dzięki życzliwości redaktora naczelnego pisma pana Jakuba Rzekanowskiego). Pozostajemy w przekonaniu, że zgodne działanie środowisk teoretyków i praktyków jest nam potrzebne, to nasza przyszłość.

PIOTR KOSTYŁO

ORCID: 0000-0002-7484-9766

Bydgoszcz

ELŻBIETA GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK

ORCID: 0000-0002-0092-7880

Katowice



SPRAWOZDANIE Z VIII SEMINARIUM POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ *PRZEDSTAWICIELE* *KONSERWATYWNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ* W POLSCE, KRAKÓW, 7 PAŹDZIERNIKA 2022 ROKU

Zainteresowanie polską myślą pedagogiczną corocznie gromadzi pedagogów z wielu rejonów Polski w Krakowie, na obradach Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej. W roku 2022 Seminarium odbyło się w dniu 7 października, a uczestnicy skupili się na problematyce *Przedstawiciele konserwatywnej myśli pedagogicznej w Polsce*, kontynuując tematykę skoncentrowaną wokół pedagogiki konserwatywnej, która została podjęta na poprzednim spotkaniu.

Uczestników VIII Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej zorganizowanego w murach Uniwersytetu Jagiellońskiego powitała pomysłodawczyni i długoletnia organizatorka tych spotkań prof. dr hab. Janina Kostkiewicz. Ze słowem na otwarcie do zebranych zwrócił się prof. dr hab. Jarosław Górniak, prorektor ds. rozwoju Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zwrócił uwagę, że uniwersytet jest miejscem otwartym na każdy rodzaj refleksji naukowej, a zachowanie różnorodności teoretycznej pozostaje warunkiem funkcjonowania nauki.

W pierwszej z czterech sesji, jakie odbyły się w tym dniu, uczestnicy i słuchacze mieli możliwość wysłuchania czterech referatów. Z pierwszym wystąpił prof. dr hab. Bogusław Śliwerski z Uniwersytetu Łódzkiego, który snuł refleksje nad miejscem pedagogiki konserwatywnej w systematyce dzisiejszej polskiej myśli pedagogicznej. Wskazując na normatywny charakter oraz dyskusje wokół adekwatności konserwatyizmu wobec współczesności, zauważył, że nurt ten należy do niezbyt dobrze rozpoznanych obszarów wiedzy naukowej i brakuje opracowań syntetycznych pogłębiających tę perspektywę. Następnie prof. dr hab. Stanisław Gałkowski z Akademii „Ignatianum” w Krakowie wprowadził uczestników seminarium w problematykę rozwoju cywilizacji w koncepcji Floriana Znanieckiego. Wskazał na antynomiczny charakter jego myśli, obecność dwóch wizji rozwoju społeczeństwa, które są nie do pogodzenia, a jedynie ta konserwatywna nosi znamiona możliwej do praktycznej realizacji. W kolejnym referacie dr hab. Anna Sajdak-Burska, prof. UJ, zajęła się problematyką nowoczesnej szkoły konserwatywnej. Podając różne przykłady szkół nawiązujących w sferze

założeniowej do konserwatyizmu, zadawała pytanie o możliwość łączenia przesłanek tego nurtu z nowoczesnym podejściem dydaktycznym.

Jako ostatnia w tej sesji wystąpiła prof. dr hab. Janina Kostkiewicz, która mówiła o użyteczności oferty edukacyjnej młodych polskich konserwatystów lat 90. XX wieku, przywołując przy tym różne nurty współczesnej myśli konserwatywnej i rozważając ich pedagogiczną użyteczność. Postawiła też pytanie: czy wobec kolonizacji pedagogiki przez pedagogikę krytyczną zwolennikom pedagogiki konserwatywnej pozostało już tylko uprawianie jej jako awangardy? To oznacza nowatorskość, twórczość, ale i skrajną niepopularność. Pytała również o gotowość pedagogów oraz ich odporność na niechęć i pogardę akademickiej lewicowej większości, także na *de facto* ograniczaną wolność badań naukowych. Zastanawiając się nad konserwatyzmem w edukacji, wskazywała na błędne kojarzenie go z reaktywnością, biernością, a nawet totalitaryzmem; za jego nadrzędny cel uznała budowanie wspólnoty, ewolucyjność zmian i afirmatywność wobec tradycyjnych wartości. Przedstawione referaty wywołały ożywioną dyskusję, w której udział wziął prof. dr hab. Lech Witkowski. Mówił on m.in. o znaczeniu pracy nad tradycją myśli pedagogicznej, która staje się życiodajna dla nowoczesności, w kontekście dziedzictwa idei i jego pęknięć w pracach Floriana Znanieckiego. Poruszał kwestie konieczności dokonania rozróżnień pomiędzy poglądami a pojęciami konserwatywnymi, a także podkreślał wielość konserwatywizmów, chociaż nurt ten z perspektywy wiedzy potocznej wydaje się jednolity.

Druga sesja Seminarium skupiła się wokół polskiej konserwatywnej myśli pedagogicznej w kontekście wpływów europejskich. Jako pierwszy wystąpił dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ, który – odnosząc się do koncepcji Edmunda Burke'a – podjął refleksję nad napięciami i pęknięciami w myśli pedagogicznej, wskazując na pewne szanse i zagrożenia wynikające z nich dla pedagogiki konserwatywnej. Prof. PhDr. Mária Potočárová, PhD. z Uniwersytetu Komenského w Bratysławie wraz ze współpracowniczką mgr Barborą Jaslovská przedstawiły swój wydział i prowadzone badania, krótko wskazując na rolę historii w kształceniu przyszłych nauczycieli oraz przykłady konserwatywnego myślenia w pedagogice słowackiej i czeskiej. Zaś sylwetkę oraz działalność Zofii Józefy Zdybickiej przedstawiła zgromadzonym dr hab. Maria M. Bouzyk, prof. UKSW. Zwróciła ona uwagę na rozważany przez Zdybicką problem sporu o człowieka, który rozciąga się pomiędzy wizją człowieka-demiurga a perspektywą antropologiczną wynikającą z przyjęcia koncepcji miłości bliskiego. Natomiast ks. dr hab. Stanisław Chrobak, prof. UKSW, przedstawił uczestnikom Seminarium poglądy Romana Murawskiego dotyczące konieczności wychowania w wierze.

Sesję trzecią, ogniskującą się wokół wartości, humanizmu i ich relacji z pedagogiczną myślą konserwatywną, rozpoczęła PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D. z Uniwersytetu Karola w Pradze, która opowiadała zebrany o czeskiej szkole filozofii edukacji. Skupiła się na sylwetce i poglądach Jana Amosa Komenského, ale odniosła się również do koncepcji Jana Patočki i Radima Palouša. Natomiast dr Małgorzata Łobacz z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

zaprezentowała referat pt. *Interioryzacja wartości, wiara i patriotyzm w ideale wychowawczym Marceliny Darowskiej i ks. Franciszka Blachnickiego: ewolucja konserwatywnej perspektywy wychowania „nowego człowieka”*. Następnie dr Magdalena Archacka z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi wygłosiła referat dotyczący patriotyzmu jako celu wychowania, odnosząc się do myśli pedagogicznej Kazimierza Twardowskiego. Ostatnie w tej sesji wystąpienie zaprezentowała dr Marta Krupska z Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, która mówiła o myśli Stefana Szumana, poszukując personalizmu i humanizmu w jego refleksjach odnoszących się do kultury i sztuki, wskazując jednocześnie na ich znaczenie dla tworzenia ludzkiego sumienia.

W czwartej i ostatniej sesji Seminarium jego uczestnicy mogli wysłuchać referatu dr hab. Wiesławy Sajdek, prof. UJD, która przybliżyła postać Eleonory Ziemięckiej, wskazując na aktualność filozofii edukacji zawartej w jej pismach. Następnie mgr Julia Stępniewska z Uniwersytetu Warszawskiego przybliżyła pedagogiczną wizję człowieka przedstawioną w *Żywotach Świętych* przez Piotra Skargę. Zaś mgr Ewa Horodyska-Talarek z Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej mówiła o św. Urszuli Ledóchowskiej, starając się wskazać w jej koncepcji elementy konserwatywnej myśli pedagogicznej. Jako ostatnia wystąpiła dr Dominika Jagielska z Uniwersytetu Jagiellońskiego, która wygłosiła referat



Fot. Beata Gola

Uczestnicy VIII Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej podczas obrad

pt. *Pedagogiczny wymiar konserwatyzmu Józefa Szujskiego*. Na koniec obrad wywiązała się interesująca dyskusja, w której głos zabrali zarówno prelegenci, jak i słuchacze Seminarium (m.in. ks. dr Artur Aleksiejuk z CHAT-u w Warszawie oraz mgr Piotr Gryza z poradni rodzinnej w Warszawie).

Obrady VIII Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej podsumowała prof. dr hab. Janina Kostkiewicz, dziękując uczestnikom za liczne i aktywne uczestnictwo. Uczestnicy uznali spotkanie za niezwykle owocne. Wyrażono nadzieję na kontynuowanie Seminariów Polskiej Myśli Pedagogicznej w przyszłości w związku z wyróżniającym się obszarem zainteresowań i twórczą atmosferą. Seminarium miało formę stacjonarną, uczestniczyło w nim przeszło 40 osób – prelegentów i słuchaczy z różnych środowisk naukowych.

DOMINIKA JAGIELSKA
ORCID: 0000-0003-4633-0550
Kraków



SPRAWOZDANIE Z WYSTAWY PT. *TUŁACZE SZKOŁY 1939–1950. PODRĘCZNIKI, LEKTURY, PROGRAMY NAUCZANIA. WANDERING SCHOOLS 1939–1950, GDAŃSK, 2.09.–15.10.2022 ROKU*

Prof. Marek Ney-Krwawicz z Instytutu Historii PAN w Warszawie zorganizował 2 września 2022 roku wystawę materiałów pt. *Tułacze szkoły 1939–1950. Podręczniki, lektury, programy nauczania. Wandering schools 1939–1950*. Ekspozycja została zaprezentowana w nowym budynku Biblioteki Gdańskiej PAN. Była to już 29 wystawa eksponatów emigracyjnych i uchodźczych prof. Ney-Krwawicza, znakomitego kolekcjonera duchowego dorobku Polaków na obczyźnie. Z reguły badacze koncentrują swoją uwagę na czynie zbrojnym Polaków na obczyźnie w czasie wojny, a kwestie oświaty i kultury – jako mniej istotne, niemające wpływu na losy rodaków poza granicami kraju – są pomijane. Z tego też powodu są mało znane społeczeństwu. Ten niekorzystny, niesprawiedliwy trend próbuje odwrócić profesor, organizując tego typu wydarzenia naukowe i popularnonaukowe. Pokłósiem tych inicjatyw są artykuły naukowe na ten temat, a także wydana w dużym formacie książka-album (Ney-Krwawicz, 2014).

Uroczystego otwarcia wystawy dokonała wicedyrektor Biblioteki Gdańskiej Wanda Pętlicka. Zgromadzone zasoby w obszernym i kompetentnym wystąpieniu scharakteryzował autor tej inicjatywy wystawienniczej. Kilkadziesiąt przybyłych osób z zainteresowaniem wysłuchało informacji o losach polskich podręczników, lektur szkolnych i czasopism, głównie nauczycielskich oraz pedagogicznych, w czasie II wojny światowej, które docierały do polskich uczniów na Bliskim Wschodzie, w Wielkiej Brytanii, Indiach, Afryce, Meksyku, Nowej Zelandii, Szwajcarii, a później także we Włoszech, Niemczech i innych państwach. Wśród licznych eksponatów na szczególną uwagę zasługiwał opublikowany w serii wydawniczej „Nauka i Wychowanie” Wydawnictwa Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, (Londyn 1943). Został on wprowadzony do szkół na obczyźnie również zaprezentowanym na wystawie rozporządzeniem ministra gen. broni Józefa Hallera z 26 marca 1943 roku, dokonującym określonych korekt w programie z 1934 roku. *Większość tych zmian* – objaśniał w opisie dokumentu Ney-Krwawicz – *wynikała z walki politycznej obozu sprawującego władzę po wrześniu*

1939 r. z obozem piłsudczykowskim i dotyczyła rugowania z nauczania tradycji Józefa Piłsudskiego i Legionów Polskich. Ponadto w serii „Nauka i Wychowanie” ukazały się książki tak wybitnych autorów, jak Zygmunt Bolesław Kukulski, Jan Konopnicki, Maria Danilewiczowa, K. Edziatowicz. Na wystawie umieścił też Ney-Krwawicz *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)* (Jerozolima 1946), wydany przez Tymczasowy Komitet Skarbu dla Spraw Polskich, Wydział Oświatowy.

Powszechne zainteresowanie budziło kilka egzemplarzy zeszytów *Pomników Literatury Ojczystej*, spośród dziewięciu wydanych w latach 1941–1943 w Londynie. Były one dowodem troski polskich władz oświatowych w Wielkiej Brytanii o zapewnienie żołnierzom w Szkocji i uczniom polskich szkół na Wyspach kontaktu z arcydziełami literatury polskiej. W Szkocji i Anglii wydano drukiem i na powielaczach kilkadziesiąt podręczników dla szkół powszechnych i skryptów dla szkół średnich, niezbędnych do nauki rzemiosła, oraz serię książek harcerskich i ekonomicznych. Przystąpiono też do tłumaczenia anglosaskich dzieł pedagogicznych. Polskie książki do użytku szkolnego wydawano również w Rumunii i na Węgrzech.

Wiele miejsca na wystawie zajęły podręczniki i lektury szkolne, wydawane w Jerozolimie i Bari we Włoszech. O rozmiarach tej akcji wydawniczej informował *Katalog książek* docenta Łukasza Kurdybachy (Jerozolima 1946) i *Bibliografia wydawnictw szkolnych w Palestynie i we Włoszech 8 V 1942–7 V 1946*, którą opracował Jan Oktawiec (Bari 1946). Należy tutaj dodać, że Bliski Wschód stwarzał dobre warunki do pozyskiwania papieru do druku z zasobów wojskowych otrzymywanych od Brytyjczyków, głównie z Kairu. Istotnym problemem natomiast, z którym musiała się borykać Placówka Wydawnicza Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych, a następnie Ministerstwa Oświaty i Wyznań Religijnych, a w końcu Tymczasowy Komitet Skarbu dla Spraw Polskich kierowana przez Ł. Kurdybachę, był brak zecerów znających język polski. Składy drukarskie tekstu, tzw. „szcztoki”, robili w zasadzie Arabowie, co powodowało potrzebę wykonywania nieustannych korekt.

Na wystawie umieszczono kilka przedruków podręczników z wersji przedwojennych (spośród 71 tytułów w pierwszym wydaniu). Niektóre z nich były zmieniane i zaktualizowane, zgodnie z zaleceniami władz, w celu uwzględnienia bieżących wydarzeń wojennych i społecznych zachodzących w kraju oraz na uchodźstwie. Dla przykładu można podać, że sam Łukasz Kurdybacha wprowadził uzupełnienia w czterech podręcznikach z języka polskiego, a Tadeusz Wondrausch dokonał zmian w podręczniku licealnym Tadeusza Borholza zatytułowanym *Zagadnienia życia współczesnego* (Jerozolima 1943). Jak powszechnie wiadomo, zasługą Ł. Kurdybachy było wydanie 102 tomów *Szkolnej Biblioteczki na Wschodzie*, zawierającej najcenniejsze dzieła literackie, w tym wiele lektur szkolnych. Profesor Marek Ney-Krwawicz zdołał ich zgromadzić aż 99, na wystawie znalazło się kilkanaście egzemplarzy, m.in.: *Odprawa posłów greckich* Jana Kochanowskiego, w opracowaniu i ze wstępem Wiktora Weintrauba (Jerozolima 1943), *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, w opracowaniu Manfreda Kridla

i *Powrót posła* Juliana Niemcewicza, ze wstępem i objaśnieniami prof. Stanisława Kota (Jeruzolima 1943).

Obszerny dział wystawy stanowiły egzemplarze wydawnictw szkolnych wykonanych przeważnie na powielaczach w Bari we Włoszech przez polską Sekcję Wydawniczą, dawniejszą sekcję Wydawniczą 2 Korpusu pod dowództwem gen. Władysława Andersa. Pracami tymi kierował ppłk Stanisław Tworzydło, który już w wojsku na Bliskim Wschodzie wydawał niektóre książki o charakterze oświatowym. Powielane podręczniki pochodziły głównie z Placówki Wydawniczej MWRiOP w Jeruzolimie i były szybko dostarczane do różnego typu szkół powstających we Włoszech, a później we Francji, Niemczech, Austrii, a nawet w Polsce. Podręczniki wydawane w czasie wojny służyły polskim szkołom na obczyźnie jeszcze przez kilkadziesiąt lat.

Bardzo interesująco przedstawiały się na wystawie publikacje książkowe powstałe w Indiach, przeznaczone dla istniejących tam polskich szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących, doksztalających i liceum pedagogicznego w Valivade.

Na szczególną uwagę zasługiwała wyeksponowana prasa polska wydawana na Bliskim Wschodzie, w Wielkiej Brytanii i w Afryce. Dobrze widoczne były londyńskie „Wiadomości Nauczycielskie” i wychodzące w Jeruzolimie „Sprawy Pedagogiczne”. Obydwa czasopisma odegrały wielką rolę w upowszechnianiu dorobku dydaktycznego i wychowawczego polskich nauczycieli na uchodźstwie, w wymianie doświadczeń w pracy szkolnej i korzystaniu z osiągnięć cywilizacji zachodniej na polu edukacji i nauki. Kwestie nurtujące Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego w Palestynie znalazły swoje odzwierciedlenie w czasopiśmie „Sprawy Nauczycielskie”. Z artykułów zamieszczanych na łamach tego periodyku emanuje głęboki patriotyzm środowiska nauczycielskiego i przywiązanie do ideałów demokratycznego świata zachodniego. Jednocześnie zaznacza się w nich niepokój o przyszłość Polski, jej kształt terytorialny i ustrojowy.

Zakończona już wystawa, wszystkie zamieszczone na niej eksponaty i materiały to dowód niezłomności ducha polskiego uchodźstwa i przykład pozytywnych postaw i zachowań w trudnych i dramatycznych warunkach wygnańczego losu na tułaczym szlaku. Wystawa miała charakter unikalny, edukacyjny, a przez to była niezwykle cenna. Dlatego nie powinna być wydarzeniem jednorazowym, epizodycznym, należy ją udostępnić szerokim rzeszom społeczeństwa w różnych częściach kraju. Autorowi wystawy prof. Markowi Ney-Krwawiczowi należy się nie tylko słowa uznania, ale i podziękowania.

WITOLD CHMIELEWSKI
ORCID: 0000-0001-5816-5586
Kraków

BIBLIOGRAFIA

Ney-Krwawicz M. (2014), *Na pięciu kontynentach. Polskie dzieci, młodzież i szkoły na tułaczym szlaku 1939–1950*, Warszawa: Muzeum Wojska Polskiego.



SPRAWOZDANIE Z VI SEMINARIUM NAUKOWEGO IM. PROFESORA STANISŁAWA MAUERSBERGA KURATORIUM OKRĘGU SZKOLNEGO BIAŁOSTOCKIEGO – W 100 ROCZNICĘ UTWORZENIA, BIAŁYSTOK, 16 MAJA 2022 ROKU

W dniu 16 maja 2022 roku na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku odbyło się VI Seminarium Naukowe im. Profesora Stanisława Mauersberga zatytułowane *Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego – w 100 rocznicę utworzenia*.

Pomysłodawczynią wydarzenia była dr Agnieszka Suplicka, adiunkt w Katedrze Historii i Teorii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Celem seminarium było podjęcie rozważań nad dziejami oświaty na terenie województwa białostockiego w kontekście setnej rocznicy utworzenia Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego, w szczególności ukazanie działalności kuratorium w latach 1922–1927, jego organizacji i funkcjonowania, inicjatyw oświatowych podejmowanych na terenie międzywojennego województwa białostockiego, w pierwszym dziesięcioleciu po zakończeniu II wojny światowej oraz jego obecnego stanu.

Wydarzenie łączyło się także z 10. rocznicą śmierci profesora Stanisława Mauersberga, znakomitego badacza dziejów wychowania i szkolnictwa. Pan profesor wykształcił i był inspiracją dla wielu współczesnych badaczy, w tym także dla białostockiego zespołu historyków wychowania, dlatego z inicjatywy Kierownika Katedry Historii i Teorii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku pani profesor dr hab. Elwiry J. Kryńskiej pojawiła się inicjatywa cyklu seminariów naukowych, których patronem został prof. Stanisław Mauersberg (pierwsze seminarium odbyło się w dniach 25–26 listopada 2013 r.).

Tematem wiodącym spotkania była setna rocznica utworzenia Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego. Powstało ono na mocy Rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 3 maja 1922 roku o utworzeniu okręgu szkolnego białostockiego, kiedy to utworzono *okręg szkolny białostocki w granicach województw: białostockiego i nowogródzkiego z wyjątkiem powiatów: nieświeskiego, baranowickiego i stołpeckiego, z siedzibą kuratora w Białymstoku*

(Dz. U. 1922 nr 34, poz. 285). Rozporządzenie weszło w życie 16 maja 1922 roku – stąd też wybór terminu wydarzenia.

W spotkaniu wzięli udział pracownicy Katedry Historii i Teorii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku, pracownicy i studenci Wydziału Nauk o Edukacji, prelegenci oraz zaproszeni goście. Rangę spotkania naukowego swoją obecnością podnieśli: pan Bohdan Paszkowski – wojewoda podlaski, pani Urszula Wasyluk-Żukowska – przedstawicielka marszałka z Departamentu Edukacji, Sportu i Turystyki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego oraz dr Tadeusz Andrzej Mosiek – wizytator Kuratorium Oświaty w Białymstoku.

Wybór prelegentów biorących udział w spotkaniu nie był przypadkowy. Wszystkich łączy pasja odkrywania bogactwa oświatowego i kulturowego regionu i jego przeszłości. Do udziału w spotkaniu zaproszono: prof. dr. Witolda Wincenciaka, rektora Wyższej Szkoły Zawodowej Ochrony Zdrowia Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Łomży, dr. Radosława Dobrowskiego, burmistrza miasta Supraśl, dr. Andrzeja Smolarczyka z Katedry Marketingu i Przedsiębiorczości Politechniki Białostockiej, mgr. Sławomira Filipowicza – kierownika Oddziału Ewidencji, Informacji, Opracowania, Zabezpieczenia i Udostępniania Zasobu Archiwum Państwowego w Suwałkach oraz mgr Krystynę Gudel reprezentującą Nauczycielski Klub Literacki w Białymstoku i Stowarzyszenie Autorów Polskich II Oddziału w Warszawie, a także mgr Ewę Krychniak ze Szkoły Podstawowej nr 1 w Sokółce.

Uroczystego otwarcia seminarium naukowego dokonał prof. dr hab. Mirosław Sobecki – Dziekan Wydziału Nauk o Edukacji UwB. Głos zabrał również wojewoda Bohdan Paszkowski, wskazując na wartość naukową, poznawczą i społeczną organizowanego spotkania. W słowach powitania dr Agnieszka Suplicka podziękowała za przybycie, za gotowość i chęć podjęcia namysłu nad dziejami oświaty oraz za wolę podzielenia się wynikami badań na temat przeszłości oświatowej ziemi białostockiej, łomżyńskiej, suchowolskiej, sokólskiej, supraskiej i suwalskiej. Wskazała również na potrzebę zorganizowania kolejnych spotkań, które otworzą przestrzeń dla nowych poszukiwań badawczych.

Wykład wprowadzający wygłosiła pani profesor Elwira J. Kryńska, ukazując w swoim wystąpieniu drogę kariery naukowej, podczas której profesor Stanisław Mauersberg współpracował z wieloma wybitnymi uczonymi. Następnie zaprezentowała sylwetkę profesora S. Mauersberga, wskazując na jego kunszt naukowy oraz wkład w badania nad dziejami polskiego szkolnictwa i oświaty. Jako uczennica profesora wyraziła dumę i wdzięczność za możliwość rozwoju pod opieką naukową tak znakomitego mistrza i przyjaciela. Następnie przedstawiła wyniki prac białostockich historyków wychowania w świetle badań nad oświatą województwa białostockiego. Ważną częścią wystąpienia było ukazanie warunków funkcjonowania Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego zarówno w 1922 roku, jak i jego dalszych losów po II wojnie światowej, w okresie budowy nowych podstaw ustrojowych polskiego państwa, w którym doszło do ukształtowania nowego systemu szkolnictwa polskiego i zmiany kierunków oraz dotychczas preferowanych

wartości w wychowaniu młodzieży. Pani profesor wskazała na warunki, w jakich tworzyły się programy nowej władzy na terenie Białostoczczyzny, oraz okoliczności utworzenia Kuratorium Okręgu Szkolnego w Białymstoku w 1944 roku.

Organizatorka spotkania doktor Agnieszka Suplicka podjęła namysł nad istotą rocznic w utrwalaniu wiedzy o historii regionu. Wskazała na rolę i miejsca ich obchodzenia jako ważnych wydarzeń historycznych w życiu społeczeństw, narodów i jednostek ze szczególnym uwzględnieniem ich roli w utrwalaniu wiedzy historycznej w kontekście setnej rocznicy utworzenia Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego. Zauważyła, że przypominanie rocznic jest elementem integracji na płaszczyznach: jednostkowej, rodzinnej, narodowej, państwowej i regionalnej. Podkreśliła, że współczynnik historyczny nieodłącznie towarzyszy wszelkim sprawom ludzkim, zaś rocznice są doskonałą okazją nie tylko do kształtowania świadomości historycznej, ale także do utrwalania wiedzy o tym, co bliskie – o historii regionu. Następnie przedstawiła warunki, w jakich organizowano Kuratorium Oświaty Okręgu Szkolnego Białostockiego w 1922 roku, jego strukturę i skład osobowy.

Kolejny prelegent, dr Andrzej Smolarczyk, wygłosił referat pt. *Administracja szkolna na Białostoczczyźnie w latach 1933–1939*. Przedstawił regulacje prawne wyznaczające obszary, na których organizowano kuratoria, ich personel i zakresy działalności. Ukazał szczególne warunki pracy w województwie białostockim, z jakimi przyszło się zmierzyć administracji szkolnej, prezentując nie tylko strukturę działalności kuratorium, rolę inspektorów, pracujących w nim urzędników, ale też aspekty społeczno-polityczne towarzyszące administrowaniu szkolnictwem.

Magister Sławomir Filipowicz przedstawił charakterystykę naczelnich instytucji oświatowych w Polsce Wschodniej i na Litwie Środkowej w latach 1919–1941 w świetle archiwaliów zdeponowanych w Litewskim Centralnym Archiwum Państwowym w Wilnie. Wskazał również na wartość i przydatność tych źródeł archiwalnych do badań nad dziejami oświaty w II Rzeczypospolitej, w szczególności terenów Polski północno-wschodniej. Szczególnie cenne były sugestie i wskazówki odnoszące się do kwerend i przygotowania się do nich z wykorzystaniem archiwaliów udostępnianych przez internet.

Pani mgr Ewa Krychniak zaprezentowała żydowskie szkolnictwo w Białymstoku w okresie dwudziestolecia międzywojennego. W trakcie wystąpienia scharakteryzowała szkoły powszechne, średnie ogólnokształcące i zawodowe oraz religijne organizowane w Białymstoku przez społeczność żydowską. Opowiedziała również o Centralnej Żydowskiej Organizacji Szkolnej (CISZO), która w okresie międzywojennym była jedną z ważniejszych organizacji, utrzymującą przedszkola, szkoły powszechne, gimnazja i domy dziecka z jidisz jako językiem nauczania, w tym również na terenie Białegostoku.

Z kolei profesor Witold Wincenciak poświęcił swoje wystąpienie łomżyńskiemu szkolnictwu pedagogicznemu w latach 1918–1939. Przypomniał trudne czasy porozbiorowe, które wymagały dużo ofiarnej pracy, sił i nakładów finansowych, aby odbudowa szkolnictwa była możliwa. Stwierdził, iż rozwój oświaty i kultury

w Łomży należy zawdzięczać funkcjonującemu nieopodal Kolegium Jezuickiemu w Pułtusku oraz Kolegium Jezuickiemu w Łomży. Profesor Wincenciak przedstawił organizację, działalność i funkcjonowanie Męskiego Seminarium Nauczycielskiego im. Marszałka Józefa Piłsudskiego i Państwowego Seminarium Żeńskiego im. Narcyzy Żmichowskiej, cieszących się społecznym uznaniem środowiska łomżyńskiego. Ponadto wskazał na bogatą historię kształcenia nauczycieli w Łomży, która sprawiła, iż wśród działaczy oświatowych w środowisku Łomżyńskiego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej (TWP) dojrzewała myśl o potrzebie utworzenia Regionalnej Izby Pamięci Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli. Powstała ona w 2008 roku i nadal cieszy się zainteresowaniem, dokumentując historię całego bogactwa form kształcenia pedagogicznego.

Następnie głos zabrał dr Radosław Dobrowolski, który w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Przykłady nauczycieli-patriotów z Supraśla w dziele repolonizacji 1919–1939. Ich losy, postawy, wzorce i ideały* zaprezentował początki organizowania szkolnictwa na terenie Supraśla. Ukazał inicjatywy związane z powołaniem Publicznej Szkoły Powszechnej, w tym szczególnie zasługi Józefiny Zachert, która niewątpliwie miała największy udział w odtworzeniu polskiego szkolnictwa i polskiej kultury w miasteczku. Autor podkreślił, że baronowa nie tylko finansowała kształcenie swoich uczennic, ale również dbała o przyszłą kadrę pedagogiczną. Radosław Dobrowolski, opierając się na wnikliwej analizie źródeł, stwierdził, że nauczyciele z Supraśla charakteryzowali się odpowiednimi dla swojej epoki duchem, postawami i ideałami, a swoją pracę w szkole traktowali jako przedłużenie swojej służby i walki o Polskę.

Jako ostatnia głos zabrała mgr Krystyna Gudel, która zaprezentowała sylwetkę porucznika Adama Skalimowskiego – nauczyciela, społecznika i bohatera. Prelegentka zaprezentowała biogram oficera oraz zawite losy jego pracy pedagogicznej. Wystąpienie wzbogaciły utrwalone w wywiadach wspomnienia tych, którzy znali nauczyciela, oraz źródła ikonograficzne. Swoje wystąpienie Krystyna Gudel zakończyła autorskim wierszem, który był hołdem złożonym porucznikowi i tym, których już *nie odda katyński las*.

Podsumowując spotkanie, dr Agnieszka Suplicka wyraziła nadzieję, że zachowanie pamięci historycznej i odkrywanie bogactwa kulturowego regionu przyczyni się popularyzowania jego dziejów i poznawania własnego dziedzictwa kulturowego. Seminarium naukowe stanowiło istotną wymianę myśli i przyczyniło się do popularyzacji wiedzy na temat organizacji oświaty i wychowania w województwie białostockim. Tym samym białostocki zespół historyków wychowania ocala pamięć o ludziach i instytucjach, które znacząco przyczyniły się do rozwoju polskiego szkolnictwa.

ŁUKASZ KALISZ
ORCID: 0000-0001-8217-2954
Białystok

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Czasopismo „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel./faks 41 366 07 01, 41 346 21 80, 41 346 21 81, e-mail: handel@wydped.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

prenumerata@ruch.com.pl

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!