

# **PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY**

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

**Rok LXVI 1–2 (259–260) 2023**

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

NAUKOWA RADA REDAKCYJNA

PROF. DR HAB. KALINA BARTNICKA – PRZEWODNICZĄCA,  
MGR SŁAWOMIR BRONIARZ, DR HAB. IWONA CZARNECKA,  
DR HAB. PIOTR DASZKIEWICZ (FRANCJA),  
PROF. PHDR. PETR KALETA, PH.D. (CZECHY), PROF. DR HAB. JANINA KAMIŃSKA,  
PROF. DR HAB. PIOTR KOSTYŁO, DOC. PHDR. JITKA LORENZOVÁ, PH.D. (CZECHY),  
PROF. DR HAB. ADAM MASSALSKI, PROF. DR HAB. OKSANA V. OVCHARUK (UKRAINA),  
PROF. DR HAB. ALDONA PRAŠMANTAITĖ (LITWA),  
PROF. 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,  
DR HAB. ANDRZEJ SUCHCITZ (WIELKA BRYTANIA),  
PROF. DR HAB. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI,  
PROF. DR HAB. LESZEK ZASZTOWT

RECENZENCI TOMU

ANETA BOLDYREW, JERZY DOROSZEWSKI, ROMUALD GRZYBOWSKI,  
KRZYSZTOF JAKUBIAK, JOANNA KRÓL, ELWIRA KRYŃSKA, EWA KULA,  
JACEK KULBAKA, MARIYA LESHCHENKO (UKRAINA), IWONNA MICHALSKA,  
EWA OGRODZKA-MAZUR, WŁADIMIR PASICZNIK, ELEONORA SAPIA-DREWNIAK,  
MARKÉTA ŠAUEROVÁ (CZECHY), AGNIESZKA WAŁĘGA

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

WOJCIECH CIĄGŁO STUDIO DTP / [www.dtp-studio.pl](http://www.dtp-studio.pl)

Liczba arkuszy: 13,2



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](mailto:wpznp@wydped.pl), [redakcja@wydped.pl](mailto:redakcja@wydped.pl), [handel@wydped.pl](mailto:handel@wydped.pl)

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

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI: Egzystencjalne i edukacyjne skutki pandemii (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.01) .....	7
KAZIMIERZ PRZYSZCZYPKOWSKI: The human condition and the condition of the humanities in the mutilated world (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.02) ...	18
JERZY NIKITOROWICZ: Edukacja międzykulturowa w kontekście problemów etniczno-narodowych i religijno-wyznaniowych I Rzeczypospolitej (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.03) .....	36
ANNA SZAFRAŃSKA, BARBARA KUBICZEK, HYNEK BÖHM: Pogranicze polsko-czeskie jako przestrzeń budowania współpracy transgranicznej (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.04) .....	55
EWA OGRODZKA-MAZUR, ANNA SZAFRAŃSKA: Od grupy badawczej do szkoły naukowej. Cieszyńska Naukowa Szkoła Badań Kultury i Oświaty Pogranicza (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.05) .....	68
BARBARA GRABOWSKA, EWA OGRODZKA-MAZUR: Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej: dotychczasowe doświadczenia, problemy, perspektywy (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.06) .....	80
IVA ČERVENKOVÁ, ALENA VALIŠOVÁ, MAREK VÁCLAVÍK: The most common myths about the ideal teacher – prejudices and reality (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.07) .....	94
MIROSLAVA KOVAŘÍKOVÁ: Security issues in the context of ongoing curriculum revision in the Czech Republic (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.08) .....	101

### MATERIAŁY

IWONA CZARNECKA: Sprawozdanie z uroczystości nadania godności doktora honoris causa w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie panu profesorowi Wasylowi Grygorowiczowi Kremieniowi (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.09) .....	110
KS. EDWARD WALEWANDER: Tradycje Świąt Bożego Narodzenia dawniej i w epoce postmoderny .....	117

### SYLWETKI

WIKTOR SZYMBORSKI: Jan Hulewicz (1907–1980) – profesor, społecznik, ludowiec (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.10) .....	122
WITOLD CHMIELEWSKI: Celestyna Orlikowska (1892–1976) – pedagog, przyrodnik i harcerka (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.11) .....	168

RECENZJE

- Dorota Żołądź-Strzelczyk, Alicja Sztylko: *Polskie lalki celuloidowe*, Wrocław  
2022, s. 274 – MONIKA NAWROT-BOROWSKA ..... 185
- Ks. Edward Walewander: *Przeminęło w mgnieniu oka. Obrazki z życia*, Lublin  
2022, s. 210 – JERZY DOROSZEWSKI ..... 191

## CONTENT

### ARTICLES AND DISSERTATIONS

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI: Existential and educational effects of the pandemic (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.01) .....	7
KAZIMIERZ PRZYSZCZYPKOWSKI: The human condition and the condition of the humanities in the mutilated world (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.02) ...	18
JERZY NIKITOROWICZ: Intercultural education in the context of ethnic and national, and religious and denominational problems of the First Republic of Poland (Commonwealth) (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.03) .....	36
ANNA SZAFRAŃSKA, BARBARA KUBICZEK, HYNEK BÖHM: The Polish-Czech borderland as a space of building transfrontier collaboration (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.04) .....	55
EWA OGRODZKA-MAZUR, ANNA SZAFRAŃSKA: From a research group to a science school. The Cieszyn Research School for Borderland Culture and Education (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.05) .....	68
BARBARA GRABOWSKA, EWA OGRODZKA-MAZUR: School education with the Polish language as the language of instruction in the Czech Republic: past experiences – problems – prospects (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.06) ..	80
IVA ČERVENKOVÁ, ALENA VALIŠOVÁ, MAREK VÁCLAVÍK: The most common myths about the ideal teacher – prejudices and reality (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.07) .....	94
MIROSLAVA KOVAŘÍKOVÁ: Security issues in the context of ongoing curriculum revision in the Czech Republic (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.08) .....	101

### MATERIALS

IWONA CZARNECKA: Report on the awarding ceremony of the honoris causa doctorate to prof. Wasył Grygorowicz Kremieniow at The Maria Grzegorzewska University in Warsaw (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.09) .....	110
REV. EDWARD WALEWANDER: Christmas traditions in the past and in the postmodern era .....	117

### PROFILES

WIKTOR SZYMBORSKI: Jan Hulewicz (1907–1980) – professor, a community worker, and a peasant activist (DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.10) .....	122
WITOLD CHMIELEWSKI: Celestyna Orlikowska (1892–1976) – an educationist, a naturalist and a girl scout (DOI: 10.17460/PHO_2022.3_4.11) .....	168

REVIEWS

- Dorota Żołądź-Strzelczyk, Alicja Sztylko: *Polish celluloid dolls*, Wrocław 2022,  
p. 274 – MONIKA NAWROT-BOROWSKA ..... 185
- Rev. Edward Walewander: *Gone in the blink of an eye. Pictures of life*, Lublin  
2022, p. 210 – JERZY DOROSZEWSKI ..... 191

# ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2023, nr 1–2  
PL ISSN 0033-2178

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI  
ORCID: 0000-0002-3875-8154  
Uniwersytet Łódzki



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.01)

## EGZYSTENCJALNE I EDUKACYJNE SKUTKI PANDEMII

### WSTĘP

Globalizacja w dobie pandemii COVID-19 tyko częściowo zmieniła charakter kształcenia i wychowania dzieci, form i metod edukacji szkolnej, opieki i terapii, które stają się procesem dotykającym wszystkie osoby, tak dzieci, jak i dorosłych. Uświadamia nam to, że w każdej fazie życia musimy zajmować się nie tylko przeszłością, ale i teraźniejszością oraz perspektywnym myśleniem o przyszłości. Okres epidemicznego zagrożenia sprawia, że ludzkie życie staje się nagle syntezą doświadczeń wielu pokoleń. Z tego punktu widzenia dzieciństwo nigdy nie będzie stanem, z którego można wyjść, gdyż zawsze będzie się odbywać w każdej osobie. Doświadczenie przez nią przenikania różnych okresów życia staje się swoistego rodzaju *globalizacją wychowania* (Demorgon, 1999).

Nie jest zatem uzasadniona szczególna koncentracja pedagogów na problemach egzystencjalnych, społecznych i zdrowotnych uczniów tylko dlatego, że od 2020 roku doświadczają oni, wraz z całym społeczeństwem, zagrożeń w życiu osobistym oraz w toku szkolnej edukacji. Wytwarza się w ten sposób przekonanie, a może i mit, jakoby pandemia COVID-19 miała w tym względzie jakieś wyjątkowe znaczenie. Z chorobami, śmiercią osób bliskich i nam nieznanymi spotkamy się przecież na co dzień, gdyż media niczym innym nie żyją, jak głównie ludzkimi dramatami, tragediami, nagłymi lub będącymi wynikiem chorób temporalnych chorobami i zgonami. Pandemia wywołała wprawdzie potężny wstrząs we wszystkich dziedzinach funkcjonowania państw i społeczeństw, w codziennym życiu ich obywateli, w tym także dzieci i młodzieży, ale młode pokolenie w naszym kraju żyje we względnie bezpiecznych warunkach.

Konieczność poddawania się szczepieniom, kwarantannie, rozstawania się z osobami bliskimi są pochodną różnego rodzaju chorób lub zdarzeń losowych, wypadków czy katastrof. Socjalizacja pierwotna i wtórna powinny służyć temu, by niedojrzałe do w pełni samodzielnego życia osoby mogły przygotować się także na powyższego rodzaju zdarzenia. Wychowanie i kształcenie w szkołach mają spełniać dla rodziców dzieci i młodzieży rolę pomocniczą, by profesjonalnie wzbogacić je o środki i sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Być może pokolenia, które przyszedł na świat już po upadku sowieckiego reżimu, były objęte zbyt silną opiekuńczością, hipertrofią serc ich rodziców czy opiekunów, ale nikt przecież nikomu nie obiecywał ani też nie wyrokował, że życie człowieka jest usłane różami. Zbyt wcześnie zrezygnowano z higieny psychicznej w socjalizacji i edukacji dzieci młodzieży bez względu na to, w jakim żyją kraju i czasie. Uczeni nauk społecznych prowadzili badania i publikowali ich wyniki, które wskazywały na intensywną dynamikę rozwoju społeczeństw ryzyka, pojawiających się w nich nowych trendów społeczno-politycznych i ekonomicznych, które będą zagrażać poczuciu stabilności i pewności życia jednostek. Rolą szkoły po pandemii stało się zatem kompensowanie powstałych deficytów (Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider, Pruitt, 2020; Jaskulska, Jankowiak, Sikorska, Klichowski, Krauze-Sikorska, 2021).

## GLOBALNY WYMIAR KRYTYCZNYCH DOZNAŃ

Globalizacja jest wytworem rewolucji cyfrowej, a ta następstwem rewolucji naukowej, która w przestrzeni edukacyjnej wchodzi już w kolejną fazę swojego rozwoju. W ponowoczesnym świecie jest ona zjawiskiem zarówno gospodarczym, jak i społecznym, które przyjmuje różnorodne formy internacjonalizacji w wyniku współpracy między regionami i państwami, ale także jednostkami ludzkimi. Mamy tu do czynienia z zespołem megatrendów czy procesów w skali makro, w wyniku których ludzkość świata jest włączana w jedno, globalne społeczeństwo. U podstaw powstania tego procesu tkwi rozwój nowych mediów telekomunikacji, możliwość szybkiego przemieszczania się oraz ekspansja międzynarodowych rynków.

Pojawia się w związku z tym nowe zjawisko nierówności społecznej, określane mianem nierówności digitalnej, które dotyczy osób będących analfabetami informacyjnymi. *Bogaci są „globalni”, nędza – lokalna; między nimi nie istnieje jednak związek, przynajmniej nie w spektaklu o karmieniu głodnych* (Bauman, 2000, s. 89). W istocie bowiem na globalizacji korzystają nieliczni, określane mianem „global players”, czyli ludzie dysponujący ogromnym wkładem ekonomicznym i dostępem do nowych technologii oraz do informacji, dzięki którym mogą dominować na rynkach światowych i sprawować nad nimi kontrolę. Dla nich nie ma granic, narodowych ograniczeń czy społecznych zobowiązań.

*Cały świat staje się w ten sposób zuniiformizowanym, zestandaryzowanym zespołem praktyk politycznych, gospodarczych i kulturowych, emanujących*



*z Zachodu w stronę odległych peryferii globu. To zjawisko w sposób oczywisty łączy się z dominacją zachodnich technologii, zwłaszcza mediów przenoszenia informacji, środków szybkiego przemieszczania się ludzi i idei, co umożliwia realizowanie transakcji gospodarczych, przemysłowych czy kulturowych na odległość* (Misztal, 2000, s. D6).

Globalizacja sprzyja jednak rozwojowi ponadnarodowej hiperredukcji, edukacji „trzeciego typu”, która wprawdzie nie jest (a w każdym razie nie powinna być) dla narodowych systemów oświatowych żadną ideą czy nawet nadrzędną strukturą, ale niewątpliwie tworzy ona nowy kontekst uczenia się i wyzwała przenikanie procesów kształcenia, wiedzy, najnowszych osiągnięć naukowych czy doświadczeń, które wymykają się kontroli władz poszczególnych państw i społeczeństw. To właśnie ten proces wprowadza do naszej świadomości dezorganizację, dysonans, nawet chaos, ale i świadomość różnic czy brak koniecznych rozwiązań we własnym środowisku.

## KONIECZNOŚĆ POWROTU DO HIGIENY PSYCHICZNEJ

Sytuacja w Polsce w latach 2020–2023 stała się szczególnie trudna, bowiem wdrażana od 2019 roku reforma szkolna oraz stłumienie przez rząd wiosną 2019 roku strajków nauczycielskich skutkowało negatywnymi postawami nauczycieli wobec władz oświatowych, a tym samym stwarzały sytuacje ukrytego i jawnego oporu wobec wszelkich dyrektyw, zaleceń i projektowanych rozwiązań w zakresie zdalnej edukacji (Babicka-Wirkus, 2019). Nie można tego nie dostrzegać, jeśli chce się zrozumieć wyjątkowość sytuacji, w których to władze Ministerstwa Edukacji i Nauki musiały zwrócić się do środowisk nauczycielskich z prośbą o zaangażowanie w realizację podstaw programowych kształcenia ogólnego w zupełnie nowych warunkach, bo związanych z lockdownem. Narodowa kwarantanna spowodowała konieczność przeniesienia edukacji szkolnej do warunków domowych, które w niewielkim tylko stopniu sprzyjają realizacji procesu kształcenia. Prowadzone w kraju i na świecie badania odsłaniają istotę problemów sterowanego zewnątrz i na odległość uczenia się przez dzieci i młodzież w środowisku domowym lub w placówce opiekuńczo-wychowawczej w związku z ogólnokrajowym czy regionalnym lockdownem (Całek, 2020; Charycka, Gumkowska, 2021; Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska, 2020; Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2021; Pyżalski red., 2020; Śliwerski, 2020, 2021; Wąski, Reda, Kowal, Lipińska 2021; Witkowski red., 2021).

Wychowanie powinno pomagać w radzeniu sobie z rozumieniem ich uwarunkowań oraz skutkami pandemii. Powodują one konieczność powrotu do higieny psychicznej, która nie powinna wynikać tylko z powyższych zagrożeń, ale także z troski pedagogów o to, by młode pokolenie było socjalizowane i wychowywane w sposób zrównoważony, integralnie. Każdy jest podmiotem, a więc i (współ) sprawcą własnych sukcesów i porażek, zaś swoją tożsamość odkrywa w wyniku podejmowanych decyzji, dokonywanych wyborów, wypróbowywania rzeczy,

poznawania świata w działaniu tego, co niesie z sobą świat. Każdy nowy wybór wnosi coś nowego do naszego doświadczenia, kształtując naszą tożsamość. Takie podejście do edukacji ma także ogromne znaczenie w kształceniu przyszłych pedagogów, gdyż i im powinno się stworzyć warunki do dokonywania wyborów i suwerennego kontrolowania własnego procesu uczenia się. Powinno się ich nauczyć tego wszystkiego, co już dawno uległo w ich własnym życiu zapomnieniu, a mianowicie zabawy, ciekawości, fantazji, entuzjazmu, energii, zaufania, nadziei i radości (Holt, 1999).

W naukach społecznych rozwijana jest od kilkudziesięciu już lat wiedza na temat przyczyn naruszenia zdrowia psychicznego u ludzi bez względu na ich wiek. Są to zagadnienia z pogranicza pedagogiki, socjologii, psychologii i medycyny, o których zapomniano na skutek zwiększającego się, także w Polsce, poziomu dobrobytu materialnego, ale uzyskiwanego kosztem zdrowia. Tymczasem osiągnięcia ruchu higieny psychicznej na świecie, do których przyczyniły się badania i rozprawy m.in. jego polskiego twórcy Kazimierza Dąbrowskiego, zwracały uwagę na konieczność diagnozowania zaburzeń w zachowaniach dzieci i młodzieży w sposób integralny. *Każde zaburzenie rozpatrywane jako całość ma na pewno podłoże fizyczne, ale ma także charakter psychiczny. [...] Chodzi tu o psychodynamiczną całość, której stałymi składnikami są środowisko społeczne i warunki materialne* (Dąbrowski, 1964, s. 9). Lekceważenie tych związków musiało rzutować także na nowy rodzaj zaburzeń w zachowaniach nie tylko uczniów, ale i ich rodziców oraz nauczycieli, którzy byli zobowiązani do realizacji procesu kształcenia w formie zdalnej.

Libor Miček (1976, s. 7–8) wskazuje w swoim studium z psychohigieny na dwa znaczenia pojęcia *zdrowie psychiczne*:

- w wąskim znaczeniu utożsamia zdrowie psychiczne z brakiem występowania symptomów choroby psychicznej, brakiem zakłóceń równowagi i adaptacji;
- w szerokim znaczeniu za zdrową psychicznie uznaje się jednostkę zdolną do adekwatnej adaptacji. Chodzi tu o adaptację mikro- i makrospołeczną, tj. obejmującą stosunki międzyludzkie i postawy osób wobec całego społeczeństwa, jak i o ich adaptację intrapsychiczną, która warunkuje zdolność do samopoznania i autoregulacji (samowychowania, samokształcenia).

Zdrowie psychiczne nie oznacza zatem tylko zdolności do przeciwdziałania frustracjom i stresom czy mniej pasywnego przystosowywania się (akomodowania) do złożonych, trudnych zadań życiowych. Oznacza ono aktywną, asymilacyjną stronę procesu adaptacji, tj. umiejętności aktywnego przystosowywania się w pewnej mierze do środowiska życia, ale z dużym stopniem subiektywnego zadowolenia i obiektywnie, pozytywnie dających się oszacować rezultatów własnej aktywności. Istotna jest psychiczna dojrzałość jednostki, stosowna do jej wieku, która przejawia się w adekwatnym rozwoju procesów poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych, a także stosownym rozwojem socjalizacyjnych mechanizmów i cech osobowościowych jednostki.

Zdrowie psychiczne w wąskim znaczeniu jest przedmiotem zainteresowań relatywnie wąskiego grona specjalistów, podczas gdy szersze jego pojmowanie interesuje znacznie szersze kręgi pracowników, bowiem nie tylko lekarzy, psychologów czy pracowników socjalnych, ale także pedagogów, pracowników kultury i wychowania fizycznego, funkcjonariuszy organizacji masowych, kryminologów, defektologów i wielu innych. Tymczasem powinno być przedmiotem zainteresowania całego społeczeństwa, które potrzebuje zdrowych, odpornych psychicznie i fizycznie obywateli. Ma ono ogromne znaczenie nie tylko dla zdrowia fizycznego. Wiele chorób, o których zazwyczaj domyślaliśmy się, że mają wyłącznie podłoże somatyczne, zaczyna się pierwotnym zaburzeniem psychicznej równowagi. Pedagodzy społeczni Josef Langmeier i Zdeněk Matějček eksperymentalnie zweryfikowali wpływ zaburzonych rodziców na dzieci już od pierwszego roku życia. Zdrowie psychiczne jest zatem niesłychanie ważne ze społecznego punktu widzenia. Rodzic czy nauczyciel, który nie jest w pełni zdrowy psychicznie, a zatem ma nawet niski poziom nierównoważenia, neurotyzmu, już stwarza określone ryzyko dla rozwoju harmonijnych stosunków społecznych w swoim otoczeniu.

Neurotyczny sposób reagowania jest przy tym społecznie bardzo zaraźliwy. Im dziecko jest młodsze, tym bardziej jest wrażliwe i zależne od nierównoważonych osobowości innych osób (rodziców, nauczycieli, katechetów itp.). Oznacza to, że nauczy się ono reagować na sytuacje trudne, konfliktowe w niestosowny sposób. Już w 1966 roku Eliška Vančurova stwierdziła, że nierównoważona psychicznie wychowawczyni swym oddziaływaniem na uczniów w ciągu jednego dnia aż pięciokrotnie zwiększa pojawianie się nieprzystosowanych reakcji dzieci. Są to najczęściej przejawy agresji, płaczliwości itp. W przypadku starszych dzieci – 10-11-letnich – stwierdziła, że wpływ nierównoważenia ich nauczycieli przejawiają one przez około dwa, trzy miesiące (za: Miček, 1976, s. 8). Dlaczego nie reagujemy w polskim systemie szkolnym na porażające wyniki badań psychospołecznych, które odsłaniają niezwykle wysoki, bo wynoszący ponad 50 proc. poziom wypalenia zawodowego wśród nauczycieli (Bilska, red. 2010; Gałęzowska, 2016; Golińska, Świętochowski, 1998; Kawka, 1998; Kropiwnicki, red. 1999; Nalaskowski, 1997; Pyżalski, 2006a, 2006b; Sęk, 1996, red. 2000; Szafran, Tucholska, 2003)? Czy nauczyciele ci, postawieni przed koniecznością kształcenia na odległość, mogli reagować adekwatnie na pojawiające się problemy natury nie tylko technicznej, ale i psychospołecznej? Czy uwzględniamy w diagnozach zaburzenia zdrowia psychicznego rodziców uczniów, którzy zostali niejako sytuacyjnie zmuszeni do częściowego wejścia w nauczycielskie role? (Dąbrowska, 2005).

## WYZWANIA DLA POLITYKI OŚWIATOWEJ III RP

Żyjemy w społeczeństwie, które w coraz mniejszym stopniu pozwala ludziom zrozumieć swoje środowisko życia, poddawać je własnej kontroli czy kształtować na własną rękę. Równocześnie jednak człowiek coraz bardziej pragnie

poszerzenia zakresu swoich doświadczeń i świadomości. Uczenie się zachodzi w nierozzerwalnym związku z doświadczeniem, w toku prawdziwych, autentycznych spotkań międzyludzkich, w których nikt nie odgrywa ról, nie zakłada kolejnych masek. Zderzenie każdej osoby z jednostkowymi i społecznymi kryzysami, patologiami i osiągnięciami ludzkiego życia w wyniku globalizacji, której przejawem jest m.in. natychmiastowy dostęp do wszelkich informacji, tak o pozytywnych, jak i negatywnych sytuacjach, sprawia, że od kilkudziesięciu lat jesteśmy z nimi coraz bardziej oswajani, ale też manipulowani przez multimedialne przekazy. Człowiek nie ma zredukowanych doświadczeń i doznań w wyniku życia i aktywności w mikrospołeczności lokalnej, instytucjonalnej, gdyż większość członków społeczeństwa ma możliwość bycia tak „tu i teraz”, jak i „tam i kiedyś”.

Trzeba kształcić dzieci i młodzież do życia w społeczeństwie i sytuacjach ryzyka, niepewności, a nie pewności i niezawodności. W codziennym świecie nic nie jest tylko białe lub czarne, dlatego [...] *zmienne logiki rozmytej nie zawierają wartości „prawdziwych” lub „fałszywych”, ale rzeczywistą wartość od 0 do 1, gdzie „1” oznacza wartość „prawdziwą”, a „0” fałszywą* (Belda, 2015, s. 87). Tymczasem wciąż kształcimy dzieci i młodzież liniowo, tradycyjnie, w systemie wystandaryzowanego i proceduralnego – a ukrytego – ich selekcjonowania oraz wykluczania z szans na osiągnięcie życiowego sukcesu. Nadal ma miejsce nieprzystający do zmian i osiągnięć nauki centralizm oświatowy oraz ideologiczny etatyzm szkolnictwa publicznego (Śliwerski, 2009, 2013, 2015; Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015; Śliwerski, Paluch 2021).

Władze oświatowe wciąż tkwią w paradygmacie kształcenia jako wyłącznie transmisji wiedzy, jednokierunkowego formatowania osobowości dzieci i młodzieży w dobie, w której nasi podopieczni już tylko muszą, chociaż częściowo wcale nie chcą temu się podporządkowywać. Tak więc jedni udają, że jeszcze nauczają, a objekty-przedmioty ich wpływów udają, że się temu podporządkowują. Nadal zatem obowiązuje „bankowa koncepcja edukacji”, „lejkowa”, w ramach której zasadniczym zadaniem nauczycieli jest „wlewanie przez lejek” gotowej i nieproblematicznej [...] *wiedzy do pustych krypt umysłów słuchaczy oraz odzwierciedlanie w ich świadomości obrazu świata, w którym przyjdzie i (przyszło) im żyć i pracować. Obraz ten jest prezentowany jako system naturalnie istniejących instytucji, ról społecznych, norm moralnych oraz procedur postępowania i najlepszych, bo uświęconych tradycją praktyk społecznych* (Malewski, 2010, s. 24).

Co gorsza, politycy partii władzy wolą uporczywie trwać przy swoich złych decyzjach, aniżeli przyznać się do błędu, wycofać i zadośćuczynić podmiotom doświadczającym strat. Dyskontowanie przyszłości młodych pokoleń przez polityków oświatowych sprawia, że odwraca się uwagę społeczeństwa od realnych problemów, a nawet przedefiniowuje zdarzenia tak, by to, co do tej pory było spostrzegane jako anomalia, tym razem okazało się oczekiwaną normą. Polityka oświatowa sprawujących władzę w państwie o silnie zantagonizowanej scenie politycznej jest z zasady dogmatyczna, bo ze względu na lęk przed opozycją i jej krytyką odrzuca się merytoryczną krytykę, racjonalne, naukowe

argumenty, by tym samym nie okazać swojej słabości. Być może właśnie dlatego kolejni ministrowie edukacji niczego nie doskonalą, nie korygują, nie poszukują jak najlepszych rozwiązań z pomocą nauki, tylko chcą koniecznie wymyślać szkołę na nowo, bez poczucia jakiegokolwiek zobowiązania do doskonalenia rozwiązań swoich poprzedników, a politycznych oponentów. *Przełomowe innowacje nie powstają dzięki dobrym diagnozom kryzysu i analizom jego przyczyn, lecz dzięki nowym wizjom rzeczywistości i koncepcjom działań* (Leggewie, Wezer, 2012, s. 131).

Społeczeństwo zaś musi mieć możliwość recenzowania poczynań władzy w zakresie zarówno niesprzeczności rozwiązań prawnych, jak i współpracy między władzą centralną a regionalną (*Raport Polska*, 2050). Państwo zaś powinno zmienić stosunek instytucji publicznych do społeczeństwa pod kątem okazywania mu większej życzliwości oraz bycia bardziej otwartym na współpracę, przestrzeganie prawa i walkę z istniejącymi czy pojawiającymi się patologiami. Społeczeństwo zaś powinno nie tylko szanować i przestrzegać prawa, ale i włączać się aktywnie w jego stanowienie, konsultowanie, podejmowanie inicjatyw społecznych i działania w dialogu z władzą, a zatem i stosowania rozwiązań kompromisowych. Dla pedagogów powinny być istotnym ostrzeżeniem zawarte w tym raporcie uwagi o wielowymiarowych i niejednoznacznych zagrożeniach techniczno-edukacyjnych, które wynikają z dynamicznego wzrostu postępu technicznego, chaotycznego wzrostu dużej liczby zmiennych jako skutków procesów globalizacyjnych, kryzysów finansowych w różnych regionach świata, oligopolizacji gospodarki światowej, w tym rozwoju gospodarki wirtualnej.

## ZAKOŃCZENIE

Nie jest łatwo zmieniać system szkolny i proces kształcenia jedynie w obrębie granic państwa, skoro w wyniku globalizacji polityki oświatowej państw narodowych utraciły swoją zewnętrznie względną suwerenność w wymiarze głównie ekonomicznym, gospodarczym. Poddawane są zatem „splątanim hierarchiom”, równoległym sieciom władzy lub innym formom [...] *kompleksowej współzależności na różnych poziomach rządu i różnych funkcjonalnych obszarach jego aktywności* (Jessop, 2016, s. 19). Czynniki makropolityczne są w naszym kraju pochodną rozpadu bloku komunistycznego w Europie Środkowo-Wschodniej, który nastąpił w 1989 roku. W ciągu minionych trzech dekad i dominującej współzależności także polityk publicznych w wysokorozwiniętych krajach świata powstały wspólnoty polityczne i biznesowo-gospodarcze, międzyprzedmiotowe sieci zainteresowane edukacją. Generują one i starają się koordynować w skali globalnej współzależność działań, np. badania osiągnięć szkolnych piętnastolatków (PISA). To stosunki międzynarodowe [...] *odkryły „reżimy międzynarodowe”, m.in. formy współpracy międzynarodowej, umożliwiające uniknięcie międzynarodowej anarchii, a jednocześnie omijające państwo narodowe – co opisano jako „współzarządzanie bez rządu”* (Jessop, 2016, s. 14).



Od jakości wykształcenia młodych pokoleń będzie zależeć przyszłość także tych, którzy teraz są u władzy, a niszczą swoimi nieodpowiedzialnymi decyzjami jakość życia wszystkich mieszkańców kraju – dzieci, młodzieży, dorosłych i osób wchodzących w okres „złotej” lub „czarnej” jesieni swojego życia. Dopóki w Polsce nie zakończy się destrukcja powszechnej edukacji, żadne pseudoreformy polegające na próbach manipulacji, dyscyplinowania, karania, straszenia, szantażowania, szykanowania, pomniejszania, lekceważenia, ośmieszania, indoktrynowania uczniów i nauczycieli nie przyniosą skutków. Jeśli edukacja nie stanie się ogólnonarodowym dobrem, ale nadal będzie zawłaszczana przez partię władzy w celu realizacji partykularnych interesów, będziemy zmierzać ku powiększaniu patologii i dysfunkcji, oporu i kontestacji oraz sfery korupcji (politycznej, prawnej, ekonomicznej, społecznej itp.).

## BIBLIOGRAFIA

Babicka-Wirkus A. (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Warszawa: Wolters Kluwer.

Bauman Z. (2000), *Globalizacja*, Warszawa: PIW.

Belda I. (2015), *Umysł, maszyny i matematyka. Sztuczna inteligencja i wyzwania, które przed nią stoją*, Toruń: RBA.

Bilska E. (red.) (2010), *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych – zjawisko, zagrożenia, wsparcie*, Warszawa: Pedagogium.

Całek G. (2020), *Rodzice o koronaedukacji – wnioski z ankiety*, „Szkola. Miesięcznik Dyrektora” vol. 8. (także: Platforma MM | miejsce dla nauczycieli i dyrektorów szkół, przedszkoli, DPS (oficynamm.pl; odczyt: 15.06.2022).

Charycka B., Gumkowska M. (2021), *Rok w pandemii. Raport z organizacji pozarządowych*. Warszawa: Fundacja Klon/Jawor.

Dąbrowska M. (2005), *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Dąbrowski K. (1964), *Spoleczno-wychowawcza psychiatria dziecięca*, Warszawa: PZWS.

Dąbrowski K. (red.) (1979), *Zdrowie psychiczne*, Warszawa: PWN.

Demorgon J. (1999), *Erziehung und Globalisierung, Für eine Kultur der Kulturen*, „Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie” vol. 2.

Godawa G., Kutek-Sładek K. (2020), *Zdalne nauczanie w sytuacji pandemii COVID-19 w opinii rodziców uczniów szkół podstawowych*, „Roczniki Pedagogiczne” tom 12(48), nr 4.

Golińska L., Świętochowski W. (1998), *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*. „Psychologia Wychowawcza” vol. 8.

Grzelak S., Siellawa-Kolbowska E., Łuczka M., Trafny M., Grzelak A. (2020), *Młodzież w czasie epidemii. Komu jest najtrudniej?* Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej; <https://www.ipzin.org/images/dokumenty/>

Młodzież\_w\_czasie\_epidemii\_Komu\_jest\_najtrudniej\_Raport\_IPZIN\_skrot.pdf (dostęp: 18.05.2022).

Holt J. (1999), *Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s)*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Huber S.G., Günther P.S., Schneider N., Helm C., Schwander M., Schneider J.A., Pruitt J. (2020), *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Münster – New York: Waxmann.

Jaskulska S., Jankowiak B., Sikorska J., Klichowski M., Krauze-Sikorska H. (2021), *Proces uczenia się przed, w trakcie i po pandemii COVID-19: badanie VULCAN*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Jessop B. (2016), *Wstęp. Narodziny współzarządzania i ryzyka jego zawodności: przypadek rozwoju gospodarczego*, w: J. Hausner, B. Jessop, S. Mazur (red.), *Governance. Wybór tekstów klasycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Kawka Z. (1998), *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Kropiwnicki J. (red.) (1999), *Szkola a wypalenie zawodowe*, Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.

Langmeier J., Matějček Z. (2011), *Psychická deprivace v dětství*, Praha: Karolinum.

Leggewie C., Welzer H. (2012), *Koniec świata, jaki znamy. Klimat, przyszłość i szanse demokracji*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Makaruk K., Włodarczyk J., Szredzińska R. (2020), *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: WN DSW.

Miček L. (1976), *Sebevýchova a duševní zdraví*, Praha: SPN.

Misztal B. (2000), *Widmo krąży po świecie – widmo globalizacji*, „Rzeczpospolita, Plus-Minus” nr 90.

Nalaskowski A. (1997), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.

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

Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2021), *Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii?* Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW.

Pyżalski J. (2006a), *Sytuacje trudne związane z relacjami interpersonalnymi w środowisku pracy pedagoga*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio D, Medicina”, Vol. LX, Supl. XVI, N 6.

Pyżalski J. (2006b), *Temperament a stan zdrowia i zachowania zdrowotne pedagogów młodzieżowych ośrodków wychowawczych i placówek ogólnodostępnych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2 (3).

Pyżalski J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: Edukacja; <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> odczyt: 23.10.2022.

*Raport Polska 2050* (2011), Warszawa: PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus+”.

Sęk H. (red.) (2000), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobiegania*, Warszawa: WN PWN.

Sęk H. (1996), *Wypalenie zawodowe: psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Poznań: Zakład. Wydawniczy K. Domke.

Szafran J., Gałęzowska A. (2016), *Szkoła w ogniu. Refleksje o wypaleniu zawodowym nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacje.

Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: WAI P.

Śliwerski B. (2013), *Diagnoza społeczeństwa 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. (2020), *Na dystans. Międzynarodowy barometr edukacji po pierwszej fali COVID-19*, „Refleksje” nr 6.

Śliwerski B. (2021), *Edukacja w dobie COVID-19 w świetle międzynarodowych i krajowych raportów badawczych*, w: J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe. UJK w Kielcach.

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

Tucholska S. (2003), *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Wąski J., Reda M., Kowal D., Lipińska Z. (red.) (2021), *Szkoła 2.0. Raport o stanie zdrowia psychicznego uczennic i uczniów*, <https://www.szkoła20.com/wp-content/uploads/2021/03/Raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy-w-zwiazku-ze-zdalnym-nauczaniem.pdf> (dostęp: 12.05.2022).

Witkowski J. (red.) (2021), *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* Warszawa: CEO.

*Wszyscy jesteście mieszkańcami* (2001), Z Jean-Loup Amselle rozmawiał Marco Aime, „Forum” nr 3.



---

*Existential and educational effects of the pandemic***Summary**

The purpose of the analysis is the problems of education during the Covid-19 pandemic. The reports from international and national research were used by the author of the article to analyze the relationship between education and globalization processes, which were extended to the pandemic, and as a result, to the problems of mental health of students and teachers' resistance. Expanding the everyday reality of students with the virtual world and the increasing level of their online activity require radical reforms of the school system and methodology of education and upbringing. Using the method of analyzing the content of reports and specialist literature, the author formulates conclusions for the educational policy.

**Keywords:** pandemic, globalization, education, mental health, didactics.

KAZIMIERZ PRZYSZCZYPKOWSKI

ORCID: 0000-0002-4862-8716

The Adam Mickiewicz

University in Poznań



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.02)

## THE HUMAN CONDITION AND THE CONDITION OF THE HUMANITIES IN THE MUTILATED WORLD<sup>1</sup>

### INTRODUCTION

Already very general observations allow us to conclude that we deal with the mutilation of the basic pillars of human existence, such as family, school, church, religion, science, culture, nature and, above all, human dignity.

A rather general observation expressed by Nałkowska that *People doomed people to this fate*, appears at this point.

Looking at the human condition from the perspective of human development, it is impossible not to notice such events as the slaughter of the Canaanites by the Israelites, the murder of Armenians and Indians, the Volhynian slaughter, the extermination of Jews in Kielce, and the more contemporary atrocities that took place in Cambodia, Rwanda, Srebrenica and Vukovar, and the most recent ones in Ukraine. It is impossible not to see this mutilation of the human condition in the criminal behaviour demonstrated by Breivik in Norway, murderers attacking in universities, schools, kindergartens or LGBT clubs in the United States, Australia, New Zealand, and Pakistan, not forgetting paedophilia in the Church. Could it be that this mutilated human condition was given to us (the problem is, by whom) and we are unable to resist it?

For an educator or a pedagogue, questions about the role of education in this mutilated world are getting more and more important. Isn't it education that should

---

<sup>1</sup> The basis for the considerations undertaken herein was the speech of its author delivered at the National Pedagogical Congress on September 21, 2022, in Poznań, entitled *Human nature and the human condition in the mutilated world*.

contribute to the construction of human dignity and to the prevention of the formation of this mutilated human condition? What role does the humanities play in learning about and naming the mutilated human condition, and can it generate narratives in which human dignity would be presented not only in a declarative perspective, but above all in the perspective of bearing witness to opposing the manifestations of the mutilation of the human condition, going beyond what is “familiar, known and understood”, often individually, to the perspective of what is universal?

To answer the questions posed hereinabove, it is necessary to define the concepts which are fundamental to the considerations, such as the human condition and the condition of the humanities.

## 1. THE SOCIAL AND CULTURAL ENTANGLEMENTS OF THE HUMAN CONDITION

The aspect of the human condition in scientific deliberations acquired a peculiar importance and dynamic after the publication of the book by Arendt entitled *Human Condition* in 1958.

The author identifies the human condition with three, as she defines it, functionally related types of human activity: work, production, and action. For the reflection undertaken in these considerations, action becomes a key problem. The meaning of action assigned in this reflection derives from its very essence. According to Arendt, action is the only activity that occurs directly between people and without the mediation of things or matter. The second important element in the definition of action is Arendt’s emphasis on the fact that the subject matter of this action includes men, not a man, and this is due to the fact that *men, not Man, live on the earth and inhabit the world* (Arendt, 2010b, p. 266).

The essence of the human condition is multiplicity, which, unlike a pattern, does not include repetition, which can be duplicated again and again. The human condition, as defined by Arendt, is not something fixed, but it is a process, an action in which the *result is unpredictable* and both in the realm of nature and history (Arendt, 2010b, p. 29, 268).

In action, as an element of the human condition, the emphasis is placed on human activity, both in terms of the motive for action and its processual dimension.

The multiplicity and processuality inherent in action as an element of the human condition determine the dynamics of this action, in which the category of repetition is (becomes) absent. The acting person is in this perspective, as Arendt describes it, *guilty of* the consequences of his/her action, it is he/she who decides about somewhat limited “power” of its action (Arendt, 2010b, p. 265; 268). The acting person is thus the creator of his/her action from its beginning, through the whole sequence of events to its conclusion, including its consequences.

Repeating after Heidegger it can be stated that *man is the most difficult being to know* (after: Skarga, 2007, p. 28), it should be emphasized that this difficulty is due, i.a. to the fact that in the consideration about the human condition

it is impossible not to see the connections between genetics and culture, or more broadly genetics and the humanities, which are also part of this area. For failure to consider the relationship between these two perspectives leads to a distorted perception of the human condition.

There are many pitfalls in thinking that genes determine our lives. Not only do we eliminate our own control over our lives, but we also accept the assertion *that we are who we are*, and therefore genes are our destiny (Heine, 2020, p. 15). In this perspective, the human condition, our life – as impossible to create from our subjective perspective – is placed in the power of external factors.

It turns out that any generalizations that may appear with regard to attributing dominant importance to genes, culture or the humanities can lead to significant dangers. History seems to confirm these concerns. The problem complexity is illustrated with two questions: how is it possible that the country of Goethe, Heine, Bach and Beethoven created Hitler as its leader and not only accepted him, but participated in such tragic crimes? How was and is it still possible that the country of Tchaikovsky, Shostakovich, Dostoevsky, Chekhov, Tolstoy, and Pushkin produced such criminals as Stalin and Putin who were able to seduce an entire nation for their inhumane actions? Many more such questions could be asked in terms of the present times. It turns out, however, that it was not and is not the personal predisposition of these people, that it was not the circumstances that led and still continue to lead to such mutilation of humanity. For it turns out that it is the social and political system, its type and nature that mark the human image and define the human condition. It is the system that seduces and, above all, gives those who belong to it – and it does not matter whether of their own free will or by force – institutional support, resources, energy that trigger positive identification with that system, thus releasing and liberating them from the system's consciously induced actions, cognitive dissonance and ontological discomfort, as *the backward nation will buy it* (a statement by a Law and Justice politician).

The system's legitimacy is expressed in its ideology, which becomes a desirable value for those participating in the system. Thus, for those participating in this system, there are no longer any problems with defining their own identity (Polak, Polak, 2014, pp. 134-152). In this way, the system appropriates the energies of these people by imprisoning them in the only correct narrative. The narratives of authoritarian systems tend to claim about the moral, ideological or world-view right to determine the human condition not only of those who, by their own choice, participate in such systems, but also of those who are outside them.

Himmler in 1942 stated that we have *the moral right to destroy this nation* – meaning Jews. The Khmer Rouge, during the war in Cambodia, claimed the right to destroy (murder) the intelligentsia and clergy. The Church in Canada, within the framework of residential schools, usurped the right to cultural indoctrination, which was described by the natives themselves as cultural genocide.

The attribution of power not only by virtue of its possession obtained in democratic elections, but primarily from the conviction of a cultural, ideological

or worldview mission, leads to divisions between “us” and “them” where the latter are perceived as “disgusting, dirty and evil”. Negative genetic, ethical, and aesthetic categories are inserted into their perspective. This act of superiority has often been based on social Darwinism and biological racism, consequently leading to ethnic fundamentalism.

In the public space in the interwar period (although they are also encountered today) the following terms referring to Jews appeared: *spiritual and bodily handicap, racial alien elements, a race of mongrels, a race of horrible bastards, the sight of which makes you sick, a Jew is a capitalist, usurer, rogue*. A Jew has become (and still is) the exemplary, as “universal” alien, as it embodies all the negative qualities that are unfamiliar to “Christian dignity”. This is due to the fact that a Jew bears “all of the evil genes” and therefore, cannot change and must therefore be excluded, destroyed, eliminated. Also today in the Polish public space we have to deal with the presence of the narrative of “we”, the patriots, defending the Catholic Church and “they”, *the worse sort, treasonous mugs*, collaborating with Berlin and Brussels.

Wolff-Powęska states that in this way information is given to society to make it aware which party to support as our identity is built through the prism of the enemy. The qualities of the “stranger” are contrasted with *our good qualities and their elimination (the elimination of these strangers) becomes our responsibility* (Wolff-Powęska, 2022, p. 41–61). “Stranger” guaranteed the perception of a community identity of “the same”. Not only political parties, but also the Church and, in the interwar period the universities, were involved in this perspective of the division between “the same” and “strangers”. They formulated the scientific basis of anti-Semitism, pointing out that a Jew is an individual whose genes place him/her outside the cultural dimensions of modernity (Michalski, Podemski, 2022).

A classic picture of the division into “us” and “them” is to be found in the Nuremberg Laws adopted by the Reichstag on November 14, 1935, which included directives for the protection of *German blood and German worship*. The regulations that resulted from these laws applied not only to Jews, to whom they were primarily addressed, but also to Germans. They clearly separated the two nations, giving no permission to any relations between them, with an emphasis on the prohibition of sexual contact. Sexual contact between Jews and Germans could, according to the authors of these regulations, lead to *betrayal of the race*, so Aryanness of Germans.

In this case, we were dealing with a sharply closed relationship (fixation) between genes and culture. It was genes that determined the status attributed, culture, but it was also culture that attributed the meaning to genes, thus distinguishing people into the distinguished and the excluded.

Such cultural positioning of the individual in the political and social system was indifferent to the perceptions of those participating in that system about their own human condition. An example confirming the above statement can be seen in the Eichmann’s testimony and attitude during his trial

in Jerusalem. Eichmann did not view his actions in moral terms, in terms of good and evil, as the result of *low motives*. Arendt states that Eichmann *would have had a bad conscience only if he had not done what he was ordered to do: to ship millions of men, women and children, to their death with great zeal and the most meticulous care* (Arendt, 2010a, p. 36). It was the system that demanded Eichmann's energy, pedantry, and firmness, and it was precisely because of his position in the system's structure. Eichmann became, as it was defined in Nazi Germany, *the bearer of an order*, which entailed responsibility, giving it a meaning in line with the system standards. Eichmann thus saw himself as a normal person of the Nazi system, who was expected to be useful and effective in that system. The Nazi system, therefore, channelled all its energy into itself to make that system effective. One can therefore speak of a kind of creativity of the system directed at all of those who were included in the system (Polak, Polak, 2014, p. 143).

As we stated earlier, every social system generates all its energy also to its exterior, including those who do not currently belong to that system. A classic example thereof can be seen in the actions of the church system towards, i.a. two war criminals – Rudolf Höss, commandant of the Auschwitz-Birkenau concentration camp, and Hans Frank, the general governor of occupied Polish lands, based in Kraków.

Looking at the biographies of these two war criminals, it is clear that people have a natural tendency to yield and be influenced by succumb to fanaticism, primarily out of psychological motives, which is when, as Dostoevsky states: when a person experiences freedom, he/she also experiences *a preoccupation that is uninterrupted and more tormented [...]* how to find *the one for yourself to worship* (Dostoevsky, after: Grimaldi, 2007, p. 30–31; Woleński, 2022, p. 125).

Frank and Höss became involved with Nazism not only out of *their enthusiasm for Hitler and their conviction that it was necessary to carry out this cruel and hard order* resulting from this enthusiasm for the Führer, but also because they were doing very well at the time (Leociak, 2022, p. 206–298). They were fanatically devoted to the ideology of National Socialism. In the language of the Third Reich, as Leociak points out, after Klemper, an author of articles on the language of the Third Reich, the word *fanatical [...]* *had a positive meaning and expressed the highest regard. It surpassed such terms as valiant, devoted, resilient, or, more precisely, it perfectly combined all of these virtues* (Leociak, 2022, p. 235–236). Not only did they translate the ideas of National Socialism into action in their criminal actions, but also, and this was particularly characteristic of Hans Frank, they constructed (developed) the narrative of this system, presenting its ideas and justifying the necessity of their implementation. Thus, they were not only executors of someone else's orders, but enriched the ideology of this system by themselves. Thus, they were assertive figures in the system of National Socialism. Thus, it can be concluded that Frank and Höss were figures who, as Leociak describes, *with exaltation, combined with pride*

*and self-admiration, to the final judgments and ideological challenges wanted to serve the system* (Leociak, 2022, p. 210).

What happened that both Frank and Höss, unlike Eichmann, who stated that he was merely following orders based on his position in the structure of the National and Socialist system, converted to Catholicism after its collapse?

This question is important not only in light of the existential situation of the two criminals after the fall of the Third Reich, but also from the perspective of the essence and identity of the church system. Frank and Höss, when going to confession and Holy Communion, fulfilled the conditions of spiritual conversion, reconciliation with God, inscribed in the realm of the church system, becoming – like their victims – “children of God” belonging to the Catholic Church. For they fulfilled the theological requirement of the church system, for they wanted to belong to that church system. The executioners and their victims thus meet in a common “divine space, in “the Kingdom of God”. Leociak draws attention to the complexity of this problem, writing that it is difficult to agree with the view of Rev. Deselaers, who claims that *the meeting of the executioner and his victim in the Kingdom of God is a good relationship*, as it takes place precisely in this kingdom (Leociak, 2022, p. 285). Overlooked in this case are questions of whether spiritual conversion (metanoia) in the case of Frank and Höss really took place. Spiritual conversion as a transition from “the kingdom of evil” to “the kingdom of God”, however, cannot be viewed from the perspective of the convert as a one-time ritual. It is a process and has a verb form. John Paul II, in *Ecclesia de Eucharistia* (On the Eucharist in the Life of the Church), draws attention to the need for continuous spiritual conversion on a kind of path of penance, its continuance (Leociak, 2022, p. 272–273).

This constant spiritual conversion is a basic condition for reconciliation with God, for being in the Kingdom of God, despite the fact that, as Pope Francis pointed out that *God, when He forgives, loses His memory* (Leociak, 2022, p. 274). The act of continuity in spiritual conversion is therefore directed to the convert. Did this spiritual conversion in the case of the two Nazi criminals take place or could have taken place if a few days after this reconciliation with God they were executed?

In systems analyses, however, important questions arise, namely: is the fulfillment of rituals of passage from one system to another a condition for confirming presence in the other system? Or does presence in the other system require its ongoing confirmation beyond the rituals of passage?

There are many problems with the systemic entrapment of the human condition. They gain a particular expression and dimension precisely in the situation of transition and passage from one system to another, and what is more – these systems are clearly different. Each system – regardless of whether a person belongs to it or not, and regardless of whether this belonging is a consequence of this person’s independent choice or is outside the system, this person is defined by this system. Certain expectations are directed towards such a person (such people).



It is the system that manages their energy, making those who are in the system more useful and effective, and trying to force those who are outside the system to reflect on their location. It can cause not only cognitive dissonance or ontological discomfort for these individuals. It also shows these people willingness to solve their problems, but only if there are absent in their system. Such an action expresses the intentionality of the system towards those who are in that system, as well as those who are outside it.

Getting back to Auschwitz, the problems of Frank and Höss with spiritual conversion, with their perceived complexity, it is impossible not to point out that religion, or putting it more broadly: claiming its rights, the church system closes Auschwitz issues, i.e. to enclose the problem of the extermination camp merely within a valid narrative.

The question posed by Agamben in the title of his book, *Remnants of Auschwitz* is still open (Agamben, 2008). The answer to the question he posed is important not only to explain the problem of the camp in Auschwitz itself, but to answer fundamental existential questions about the present day by means of this explanation which thus becomes crucial to understand the present times and the problems of the human condition.

Auschwitz brutally verified the theories associated with social Darwinism. These were theories about the purity of the race, the chosen nation, the uniqueness of certain political doctrines, and above all – worldviews. In justifying the presence of the only valid categories and narratives in relation to the existential problems of individual people, as well as various communities, they reduce the induced by the diversity of views cognitive dissonance and ontological discomfort of those caught up in these problems.

The unity of narratives inscribed in certain social and political systems reduces the diversity of action. It thus makes these systems more effective in achieving their postulated goals and this is where the power to seduce them comes from.

In the considerations undertaken, it was pointed out that these systems often refer to scientific research, selecting not what is objective, but what justifies their status. However, we also often have to deal with science reinforcing social and political systems with the research results, which, as it turned out, violate the ethical standards of scientific research. Anyone, as Wilson points out, can enter any corners of science wherever he/she wants. However, he/she must be aware of the consequences of their later use, as *unlimited fantasy can turn into madness* (Wilson, 2020, s. 13).

## 2. IMAGES OF MUTILATED HUMAN DIGNITY. SAVE FROM OBLIVION AS A WARNING

While presenting images of mutilated human dignity, we are not guided by the desire to impress with descriptions of sophisticated forms of its destruction, but concern to save these images from oblivion and as a warning.



While presenting these images, we are also guided by the need to understand the behaviour not only of the mutilators, but also of the mutilated, as well as the means of these mutilations. The message becomes a desire to preserve the testimony of these mutilations in the consciousness of humanity, and this is to be served by education that prevents forgetting what led to this mutilation of human dignity. This is not any political or ideological imperative of education. It is its moral imperative.

For in this moral imperative of education addressing the problems of mutilation of human dignity, we delve into the area of the human condition in all its complexity.

Skarga in the book mentioned hereinabove entitled: *Man is not a beautiful animal* points out that in an attempt to answer the question, *who is man, what does it mean to be a man?* draws attention to the fact that man is permanently bound between opposites: hate and love, good and evil, acceptance and exclusion. *Hate, this opposite of love, is usually listed together at one sitting* and further writes *Love can bring the most sublime joy or suffering, hate, pleasure, satisfaction* (Skarga, 2007, p. 26, 111–112).

We will trace this problem of “the unity” of love and hate, good and evil, acceptance and exclusion based on the example of books by Degrelle: *The Russian Campaign* and by Kossak-Szczucka: *From the Abyss. Memories from the gulag*.

For Degrelle, the expression of good and acceptance was a German female fascist, which was expressed in her ideological characteristics. She was a fascist, she was dedicated to her work as a nurse at the front, she worked with courage, always taking care of her appearance (she was wearing a white apron). Her opposite was a Russian woman – *a fat girl, red as a lobster ... rolling on the ground in hysterics, wild, flailing, mad with rage*. The Russian woman was denied human qualities in her appearance and behaviour, and above all, dignity.

This way Russians were perceived is still present today and is reinforced and perpetuated by their behaviour in Ukraine, where they murder children, adults and old people and rape women. The image of Russians in the eyes of Degrelle and contemporaries often leads to their identification in an alien culture, in the culture of alien Western civilization. This leads to a division between the civilization of good and evil, not only as differentiated civilizations, but as mutually combative. In a different perspective, the problem of love, good and acceptance and the problem of non-acceptance and rejection were presented by Kossak-Szczucka. In the Auschwitz camp situation, the author of *From the Abyss...* ascribes dignity only to Polish women, and for religious reasons, and denies it to Russian, Ukrainian, Jewish, or imprisoned German women. The decisive factor is that the Polish women entrusted their situation to the Mother of God, which the others failed to do (Kossak-Szczucka, 1946).

Thus, religion is a determining factor in attributing dignity to man. Man in this perspective is seen as „a child of God”, an expression of good and therefore acceptance, rather than as a man, or human beings in general. This

is confirmed by the different situation of refugees from Muslim countries and refugees from Ukraine staying nomadically near the eastern border of Poland. Refugees from Muslim countries are denied the right of asylum in Poland because they are not Christians (*let's accept only Christians from among them* – these are the voices that were present in the public space in Poland). On the other hand, residents of Ukraine, who are in a similar situation to Muslims, fleeing their countries because of the war, were welcomed hospitably because they were Christians, even though previously for a not insignificant part of Polish society, including because of the Volhynian massacre, they were perceived as enemies. In this case, it is not general moral values that are the basis for attributing dignity to man, but primarily those associated with religion.

An important role in the perception of the problem of mutilation of human dignity is attributed to an image where there is an accumulation of saturation of meanings of the problem they depict. This accumulation enables multiple reflections, which thus becomes a value in itself.

Didi-Huberman's reflections in his book entitled *Images in Spite of All* (2012) conclude that images, despite our inability to look at them as if they deserved it, despite our own world, saturated, even suffocated, are a commodity for the imagination (Huberman, 2012, p. 2).

As a warning, one should recall the image of a child hanged on the gallows in Auschwitz, dying for several hours.

As a warning, one should recall the images of Jews working in the sonderkommando, who, as Primo Levi wrote [...] *had to throw Jews into the furnace*, which meant *that the Jews subjected themselves to the greatest humiliation, felt even to destroy themselves* (Huberman, 2012, p. 3).

As a warning, one should recall the image of the boys depicted in the poem by Różewicz, who in 1942 in Belzec, on their way to the gas chamber, said *Mommy! I was good after all! Dark! Dark!* (Różewicz, 1950).

One should recall the images of the Volhynian slaughter and the extermination of Jews in Kielce, images of a barn burning with Jews in Jedwabne, images of paedophilia in the Church, the slaughter at some LGBT club in the United States, and images of slaughters in schools and universities in many countries around the world.

It is necessary to show those who have mutilated the dignity of young children in various environments (in the family, in the Church, in schools, and what is highlighted in the book by Marcin Gutowski entitled: *Endosperm* (Pol.: *Bielmo*) (2022, p. 18)).

One should recall the personality of Breivik, who murdered dozens of young people in Norway simply because they belonged to a social democratic youth group.

One should recall the images from the slaughters in Srebrenica and Vukovar or currently in Bucha, Irpin and other cities in Ukraine.

These images should be recalled not to echo the crimes, but to show and name the evil. Evil has different faces and therein lies the power of its threat.

For the mutilation of human dignity has no time perspective, it does not pass, but is omnipresent, and the fact that it has existed and continues to exist indicates that it will continue to exist. Permanent mutilation of human dignity does not absolve from responsibility for human dignity. Acts of mutilation cannot be seen as something that should not be opposed, that cannot be changed.

This problem was pointed out by Turski in his speech in Auschwitz on January 27, 2020. He used in this speech a very important term: *imagination*. The word includes image. The term *imagination* is thus addressed to each of us. This is where we personalize the problem, which thus becomes – or in any case should become (be) – our problem.

Let's imagine that this mutilation of dignity affects our mothers, wives, sisters, our children. Let's imagine that it is our mothers, wives, and sisters, as it happened in Rwanda, Srebrenica and Vukovar and has now in Ukraine, who are raped and murdered in front of our children. That it is our children who are being stabbed in the eyes and their skulls which are being smashed with machetes. That it is our children who, with guns to their heads, are being forced to having sex with their mothers.

Let's imagine that it is our mothers, wives and sisters who veil their naked bodies, having their arms and legs cut off, who are later raped and killed.

The essence of evil as an element of the human condition was vividly expressed by Levi (1996, p. 11) in his poem entitled: *You Who Live*. He wrote:

*You who live safe  
In your warm houses,  
You who find warm food  
And friendly faces when you return home.*

[...]

*Never forget that this has happened.  
Remember these words.  
Engrave them in your hearts,*

[...]

Turski, in the speech mentioned hereinabove at the German concentration camp in Auschwitz, stated that *Auschwitz did not suddenly fall from the sky. Auschwitz was toddling around, taking short steps, until what happened – happened.*

At first there were inscriptions on benches: *Jews are not allowed to belong to German singing associations, Jewish children are not allowed to play with German children.* Consequently, inscriptions *Juden Verboten, Polen verboten,*

*Nür für Deutsche* appeared in public places, also during the war in Poland. In that way you experience, Turski went on saying, that you are different, you have no influence on anything, you are nothing, i.e. expendable, and by others you can be locked up in a ghetto, in isolated zones, and consequently, as recent history also confirms, liquidated, because others often attribute to themselves this moral right to eliminate you.

Therefore, Turski further in his speech appeals not to be indifferent to *historical lies [...] to the exclusion of minorities, to the violation of social norms, otherwise some kind of Auschwitz will fall on us.*

Let's not be indifferent when words about *the rainbow plague* are uttered by a high-ranking church hierarchy or statements about *LGBT youth* are expressed by politicians, as it is immediately followed by "LGBT-free zones" or terms such as *bad batch or second quality*. Let's not be indifferent when we hear that children born through IVF have *scars on their foreheads* and that they are *unloved children*, let's not be indifferent to refugees from Muslim countries, who, hungry, in conditions that insult human dignity, are nomadizing in forests on the Polish border with Belarus and are not allowed into our country because they are not Christians.

Let's not be indifferent to the division between Catholic children and Muslim children.

Let's not be indifferent, because as Levi wrote in his book entitled *The Drowned and the Saved*, you may be ashamed *because you live instead of someone else, instead of a nobler, more sensitive, wiser, more useful, more deserving of life than you do* (Levi, 2007, p. 97).

The question expressed in the title *Remnants of Auschwitz* (2008, the Polish edition) Agamben is becoming key to the present times full of examples of the mutilation of human dignity. The author of the book himself points out that everything should be done to ensure that Auschwitz does not remain *an incomprehensible event* (Agamben, 2008).

The problem of Auschwitz has its consequences expressed in a sense of misunderstanding of the overall problem of the extermination camp, i.a. by the fact that *the sense of the behavior of the perpetrators, victims and the motives that guided them remain underestimated* (Agamben, 2008, p. 7). This incomprehension also stems from the incompatibility between the event itself of *The Final solution to the Jewish Question* and anything else. We are thus immersed in the mystery of the misunderstanding of Auschwitz. However, the mutilated modern age also does not allow forgetting and makes this problem constantly relevant.

Still, as in Auschwitz, we have to deal with *the fabrication of corpses, with the debasement of dying and death*, still ubiquitous scenarios of taking away human dignity (stigmatization, exclusion, often physical elimination, i.a. euthanasia), we still have to deal with narratives operating in the public space uttered by leading politicians and Church representatives that the other is *disgusting, dirty, evil*, that it is a plague, someone who is denied dignity.

So let's look at the response of the humanities to the problems of mutilation of human dignity and humanity in the modern world. Does the humanities address and explain these problems? If so, in what perspective?

### 3. THE CONDITION OF THE HUMANITIES IN THE MUTILATED WORLD

When approaching the consideration of the humanities in the mutilated world, the question of the location of the intelligentsia in the modern world, in our case – in Poland, should be answered at the beginning.

Skarga points out the lack of respect for the intelligentsia nowadays, the fact that it is not listened to, its voice is not given attention to, that there are (political) environments where it is not even liked (Skarga, 2007, p. 155-162). She even states that because of this, the intelligentsia has fallen silent.

The intelligentsia is often attributed to low utility and effectiveness in the modern neoliberal world. Nalaskowski even states that the Polish intelligentsia has gone bankrupt as it has locked itself *into Marxist doctrine and ideology, and the patriotic current has been marginalized* (Nalaskowski, 2020).

Orłowski, when writing about internal emigration of the intelligentsia, draws attention to another aspect of the behaviour of the intelligentsia itself, relating this problem to Nazi Germany, but still recognizing its relevance. Orłowski writes that it is an illusion to see *internal emigration* as a *personal blessed island*, as a *passive resistance*, as a behaviour that fits into the category of citizenship, which causes such behaviour to be given the status of normality (Orłowski, 2021, p. 163–182).

Brutal externality shows that *internal emigration* is primarily an escape from responsibility for what happens outside, i.e. in the real world.

In his reflections, Brzeziński draws attention to a fundamental fact about the condition of the intelligentsia in Poland – the violation of standards applicable to scientific research, and even the violation of ethics applicable to science.

It is expressed not only in the establishment of new scientific disciplines that do not emerge from the development of science, with underlying ideological or even worldview considerations (Brzeziński, 2021, p. 73–92).

In such a situation we deal with the subordination of science to the interests of political parties and corporations, rather than focusing on the development of science, whose unadulterated research results should serve the development of humankind.

The question about the status of the intelligentsia is important because it is related to the type of social order that is perceived not only as postulated, but above all as realistically functioning. The status of the intelligentsia is its autonomy and preservation of ethical criteria in performing and fulfilling its duty (mission). This is not only a basic expression, but also a criterion for the democratic state. A democratic state under the rule of law creates the intelligentsia, giving

it an autonomous form, responsible for the condition of this state and its citizens, an important subject of this state.

In a democratic state under the rule of law, the intelligentsia faces its basic challenge, which is part of the humanistic perspective of answering the question: Who is man and what does it mean to be man, i.e. the question about the essence of humanity.

Skarga considers these questions particularly important, because, as she states, *from far and near I hear that man has died, that the end of man has come* (Skarga, 2007, p. 26).

Do the humanities take up the call to answer the questions raised hereinabove at all? And how?

Polak and Polak state that the humanities focus primarily on what is already *familiar, known and understood*, often referring to theoretical knowledge or even speculation of a declarative nature, while what is individual and accidental, but actually experienced, is described and explained exclusively by a wide spectrum of social sciences, cultural sciences, anthropological sciences and even biological sciences, i.e. it is inscribed in the area of narratives referring to disciplinary paradigms (Polak, Polak, 2014, p. 134–140).

Taking after Einstein that the humanities are not philosophy and history, it can be stated that the humanities in answering the question “who is man” and what does “humanity” mean, does not occupy an important place. This disciplinary positioning of man, the human condition and humanity is considered the norm, the standard of scientific cognition. In this cognitive perspective, one does not go beyond the historical boundary of perceiving these disciplinary-situated problems concerning man, humanity, and the human condition.

Then we deal with a failure to see what is individual and what happened in a broader universal perspective (see: Sienkiewicz, 2007, p. 285–297).

Janion, Polak and Polak state that the humanities have not developed the tools to perceive that what is historical (specific events), in the perspective of what is universal. Most often, they state, we deal with the privileging of the historical or the universal. The universal is presented in terms of the value- and dignity-driven humanities, viewed from the declarative perspective that it should be so, because this “should” is an expected category, freed from the actual conditions (Janion, 2011).

The humanities should make that everything which is singular, which happened and has its historical perspective, will not pass away, not fade away, but thanks to the humanities it will constantly be present. The humanities should not forget the past but also be inscribed in the present and future. In this way, the humanities give a universal dimension to what is individual and singular and functions in historically differentiated time. In this way, it also universalizes time and its accompanying events. Human existence in such a perspective of the humanities thus acquires a universal dimension (expression).



At this point, let's bring up some questions (problems) which refer to what happened, and try to look at them from the perspective of the condition of the humanities.

Who, from the perspective of humanities, behaved with dignity and was a hero: a person walking in silence to the gas chamber, Jews, aware of their upcoming death, fighting in the Warsaw Ghetto or Jews (and contemporaries and others) renouncing their own identity during World War II to save their own lives and the lives of their families?

How do the humanities explain the problems inherent in the perspective of religious life, such as ascribing dignity to people solely based on their religious denomination (the only acceptable religion), dividing children into Catholic and Muslim, Cyril's blessing of weapons he considers God's tool in murdering Ukrainians, or the "cultural genocide" of indigenous people in Canada, where religion was the tool?

How will the humanities evaluate the world's eminent scientists working at Los Alamos to develop the atomic bomb that took the lives of tens of thousands of innocent people in Hiroshima and Nagasaki??

How will the humanities interpret the statement of one of the crew members of the plane flying to drop the atomic bomb on Hiroshima that *the more we kill, the better*, which is reminiscent of the events of 1994 in Rwanda, where 1 million people were murdered within 10 months, and Himmler's statements in 1942 in Poznań, Poland, that the sight of several hundred corpses was the result of the Germans' moral obligation to murder the Jews.

How do the humanities interpret the statement of the Jewish woman (a member of the theater troupe) from Auschwitz, who said (the statement is about Mengele) that *I am alive thanks to the devil's mercy*?

Do the humanities have the tools to answer these questions about the human condition in the mutilated world?

Let's try to answer this question through the prism of the poem by Różewicz entitled: *The Survivor*. It turns out that the poem published in 1947 as the poet's publishing debut has not lost its relevance. The message arising from the work is a kind of *memento* for the present times. What happened during World War II is still happening, as demonstrated in the considerations undertaken herein-above. What was experienced by the poem's author, who writes: *led to slaughter, I survived*, becomes the experience of the modern world. The impossibility of explaining one's own existence, one's own fate, seeing the paradox included in the human condition (the unity of good and evil, beauty and ugliness, empathy, and exclusion) thus become a universal problem. This universality is expressed in the impossibility of explaining what has happened and continues to become ever more impossible.

Różewicz points to the impossibility of naming (describing) the situation he experienced, because the existing concepts have lost their meaning, their sense. They have become worthless. He writes:

*The following are empty synonyms:  
 man and beast  
 love and hate  
 friend and foe  
 darkness and light [...]  
 Ideas are mere words:  
 virtue and crime  
 truth and lies  
 beauty and ugliness  
 courage and cowardice.  
 Virtue and crime weigh the same  
 I've seen it:  
 in a man who was both  
 criminal and virtuous. [...]*

(Różewicz, 1999).

Różewicz, however, does not accept the situation of reducing his existence to a physical dimension, but searches for meaning, significance for this existence. He realizes his own powerlessness, impotence and writes:

*I seek a teacher and a master  
 may he restore my sight hearing and speech  
 may he again name objects and ideas  
 may he separate darkness from light.*

(Różewicz, 1999).

Could it be that Różewicz was seeking not only physical salvation *in the sacred*? The words *may he separate darkness from light* evoke associations with God's creation of the world. *I seek a teacher and a master* evokes the image of a teaching Christ. Could it be that *the sacred* is the only way of salvation from "drowning" (see: Levi, *The Drowned and the Saved*, 2007)?

Could it be that this attitude of Różewicz is an expression of the perceived impotence of the humanities?

However, this question should be perceived, as Polak and Polak pointed out, as a challenge to the humanities freed from the *blandness* that characterizes it, [...] *and both in terms of the mechanisms from which it derives, and in terms of the way it relates to the dire consequences generated by them that make self-repair impossible* (Polak, Polak, 2011, p. 11).

The humanities are thus faced with the need to redefine their identity and the meaning of their existence. The expression of this duty to redefine their own condition will be the ability to inscribe and name what is singular, what really happens, in what is universal.



## CONCLUSIONS

The human condition is not a closed category. It has a processual dimension. Thus, there is no single, repeatable pattern of it. The determinants of the human condition are sought in genes, but also in social systems. The history of humanity shows that these two groups of conditions are used by various political, religious, social, or economic forces to achieve their particular goals. Education is also often used to make it happen and realize it. The humanities are not written into these various narratives as a value-laden category. It also turns out that this is due to humanities' own impotence. Hence there are the calls for a reinterpretation of their basic concepts, so that what is singular, what has happened and is still happening, is put into the perspective of what is universal. Education with its humanistic message, transcending the particular interests of various political, religious, social, cultural or economic actors, can play an important role in this regard.

## BIBLIOGRAPHY

- Agamben G. (2008), *Co zostaje z Auschwitz*, Warszawa: Wydawnictwo Sic.
- Arendt H. (2010a), *Eichmann w Jerozolimie*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Arendt H. (2010b), *Kondycja ludzka*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Barciszewski J. (2021), *Epigenetyka. DNA to za mało*, in: K. Przyszczykowski, I. Cytlak (ed.), *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzeziński J. (2021), *Dysfunkcjonalne oddziaływanie państwa w nauce*, in: „Studia Społeczno-Polityczne”, Seria Nowa 2(15).
- Figlerowicz M., Stolarek J. (2021), *Genomika w poznawaniu naszej przeszłości*, in: Przyszczykowski K., Cytlak I. (ed.), *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grimaldi N. (2007), *Dylematy wolności*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gutowski M. (2022), *Bielmo. Co wiedział Jan Paweł II*, Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Heine S.J. (2020), *DNA to nie przeznaczenie*, Poznań: Instytut Chemii Bioorganicznej PAN. Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
- Huberman G.D. (2012), *Obrazy mimo wszystko*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Janion M. (2011), *Porzucić etyczną arogancję*, in: B.A Polak, T. Polak (ed.), *Porzucić etyczną arogancję. Ku reinterpretacji podstawowych pojęć humanistyki w świetle wydarzenia Szoa*, Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych UAM.
- Kossak-Szczucka Z. (1946), *Z otchłani. Wspomnienia z lagru*, Częstochowa – Poznań: Wydawnictwo Księgarni Wł. Nagłowskiego.
- Kwieciński Z. (2000), *I cóż po pedagogice w tych zbójeckich czasach*, in: idem, *Tropy – ślady – próby. Szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań, Olsztyn: Edytor.

Leociak J. (2022), *Zapraszamy do nieba. O nawróconych zbrodniarzach*, Kraków: Wydawnictwo Czarne.

Levi P. (1996), *Czy to jest człowiek*, Warszawa: KiW.

Levi P. (2014), *Ocalony. Wybór wierszy*, Kraków: Wydawnictwo Austeria.

Levi P. (2007), *Pogrążeni i ocaleni*, Warszawa: Wydawnictwo Litewskie.

Michalski M. i Podemski K. (ed.) (2022), *Wyparte historie. Antysemityzm na Uniwersytecie Poznańskim w latach 1919–1939*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Nalaskowski A. (2020), *Bankructwo polskiej inteligencji*, Kraków: Wydawnictwo Biały Kruk.

Orłowski K. (2021). *O literaturze „emigracji wewnętrznej” w III Rzeszy. Kłopotliwe pytania*, [in:] K. Przyszczypkowski, I. Cytlak (ed.), *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Polak B.A., Polak T. (2011), *Wprowadzenie*, in: B.A. Polak, T. Polak (ed.), *Porzucić etyczną arogancję. Ku reinterpretacji podstawowych pojęć humanistyki w świetle wydarzenia Szoa*, Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych UAM.

Polak B.A., Polak T. (2014), *Uwikłania systemowe humanistyki. Diagnoza i zarys pola badań w kontekście hipotezy wirtualnych struktur narracji*, in: K. Przyszczypkowski, T. Polak, I. Cytlak (ed.), *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych. Badawczy problem społeczny*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Polak T. (2021), *Krytyka religijnego poszukiwania sensu wobec Szoa*, in: K. Przyszczypkowski, I. Cytlak (ed.), *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Polak T. (2020), *System kościelny czyli przewagi pana K*, Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych UAM.

Różewicz T. (1999), *Ocalony*, w: tenże, *Niepokój*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.

Różewicz T. (1950), *Pięć poematów*, Kraków: Wydawnictwo Czytelnik.

Sienkiewicz B. (2007), *Poznawanie i nazywanie. Refleksja cywilizacyjna i epistemologiczna w polskiej poezji modernistycznej*, Kraków: Wydawnictwo Prac Naukowych Universitas.

Skarga B. (2007), *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Tochman W. (2010), *Dzisiaj narysujemy śmierć*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Wilson E.O. (2020), *O pochodzeniu kreatywności*, Poznań: Ośrodek Wydawnictw Naukowych. Instytut Chemii Bioorganicznej PAN.

Woleński J. (2022), *System kościelny, Bóg a zło, przypadek Hansa Franka i Rudolfa Hössa*, in: E. Piotrowski, J. Poniewierski (scientific ed.), *(Bez)nadzieja Kościoła. Wokół „Systemu kościelnego” Tomasza Polaka*, Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych UAM.

Wolff-Powęska A. (2022), *Uniwersytety Europy Środkowej w cieniu antysemityzmu*, in: M. Michalski, K. Podemski K. (ed.), *Antysemityzm na Uniwersytecie Poznańskim w latach 1919–1939*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

### *The human condition and the condition of the humanities in the mutilated world*

#### **Summary**

**Aim:** To put the human condition and the condition of the humanities in the perspective of critical human life situations and critical situations in the history of humanity.

**Methods:** An analysis of primary sources and media statements by politicians and clerics.

**Results:** The mutilation of human dignity is a constant element in the history of humanity. Man is a perpetrator, but also a victim of this mutilation. The constancy of mutilation of human dignity has its systemic sanction. Thus, it becomes a problem that transcends subjective conditions, for man is (becomes) a product of the system.

**Conclusions:** The humanities, however, are incapable of putting what is singular, that has happened, into a universal perspective beyond the area of declarative narrative. It is necessary, therefore, to reinterpret the basic concepts of the humanities seen in the perspective of critical human situations and the history of humanity.

**Keywords:** human condition, human dignity, social systems, stigmatization, exclusion.

JERZY NIKITOROWICZ  
ORCID: 0000-0003-4371-8322  
Uniwersytet w Białymstoku



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.03)

## **EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W KONTEKŚCIE PROBLEMÓW ETNICZNO-NARODOWYCH I RELIGIJNO-WYZNANIOWYCH I RZECZYPOSPOLITEJ**

Edukacja międzykulturowa określa i realizuje zadania wynikające ze złożonych problemów wielokulturowego świata, wieloetnicznych, wielonarodowych, wieloreligijnych, wyznaniowych państw. Odwołuje się do pojęcia kultury i wskazuje, że kultury podlegają transformacjom w wyniku procesu transmisji wartości i wzorów, a każda forma poznania Innych kulturowo z perspektywy własnej przynależności kulturowej jest elementem rozwoju (Nikitorowicz, 2009). Stąd jest ukierunkowana na poznawanie Innych w różnych sferach oraz prowadzenie dialogu, co pozwala zauważyć i określić siebie i swoje miejsce w różnych strukturach społecznych, rozwijać własną wielozakresową i wielopłaszczyznową tożsamość oraz rozumieć proces rozwoju tożsamości reprezentantów innych kultur (Nikitorowicz, 2017). Edukacja międzykulturowa różnicę i inność traktuje jako kapitał kulturowy, jako zasoby, którymi człowiek dysponuje, z których może wybierać, które może kształtować i modyfikować, zabezpieczając rozwój gatunku ludzkiego i trwanie pokoju światowego. Wiodącym wyzwaniem jest właśnie uświadomienie bogactwa i możliwości wyboru, uświadomienie tego daru i mocy tożsamościowej człowieka poprzez niwelowanie lęków i odczuwanego stygmatu inności, doprowadzenie do świadomego i odpowiedzialnego kreowania siebie na bazie odziedziczonych wartości, wdrożenie do podejmowania wolnych i odpowiedzialnych wyborów tożsamościowych.

Obecnie przed edukacją międzykulturową pojawia się wiele wyzwań i zadań związanych z procesami kreowania otwartej polityki wielokulturowości, stąd ma miejsce upominanie się o ochronę wspólnego dziedzictwa kulturowego, jego zabezpieczanie, rewitalizację, przywracanie znaczenia i wartości przeszłości nowym pokoleniom. Stąd wypracowywane są w tym zakresie modele pracy. Jednym

z modeli wypracowanych przez edukację międzykulturową jest model wychowania do i dla pluralizmu, który z jednej strony uwzględnia potrzeby i oczekiwania mniejszościowych grup, z drugiej – przybliża mniejszościom wyznaniowym, etnicznym czy narodowościowym kulturę grupy większościowej i odwrotnie. W tym modelu istotne jest symetryczne uczenie o kulturach, budzenie ciekawości i motywacji poznawania siebie nawzajem, analiza podobieństw i różnic, ich wyjaśnianie i interpretacja w kontekście współczesnym i historycznym, wdrażanie do interakcji i dialogu, co przyczynia się do uświadamiania złożonego procesu kształtowania się tożsamości indywidualnych i zbiorowych (Nikitorowicz, 2020)

W niniejszym tekście zamierzam zwrócić uwagę na upowszechnianie wiedzy dotyczącej kultury I Rzeczypospolitej w celu poznania i interpretacji jej złożonych problemów etniczno-narodowych i religijno-wyznaniowych wobec narastających nacjonalizmów, fanatyzmu, megalomanii i ksenofobii podważających istotne idee dialogu, tolerancji, współpracy i współdziałania wypracowanych w I Rzeczypospolitej. To właśnie w niej wytworzyła się specyficzna wielokulturowość, w której funkcjonowało wiele języków, wyznań, grup etnicznych i narodowych kultywujących swoje zwyczaje i obyczaje, gdzie miało miejsce wzajemne zapożyczanie kulturowe, uznanie i szacunek do kultywowania odmiennych tradycji. Stąd obecnie do kultury I Rzeczypospolitej odwołują się, obok Polaków, Białorusini, Litwini, Ukraińcy, Żydzi i inne grupy etniczne i narodowe. Z dominującego w pierwszym okresie języka staroruskiego (starobiałoruskiego) przechodzono do kształtującego się w długim procesie języka polskiego. Od XVI wieku coraz powszechniej używany on był jako język urzędowy. Gdyby nie został rozpowszechniony i nie uzyskał uznania w Rzeczypospolitej Obojga Narodów, to nie wiadomo jak przedstawiałyby się jego losy, czy byłby w stanie utrzymać się i funkcjonować w czasie zaborów, wobec silnej rusyfikacji i germanizacji. Sądzę, że wówczas zdano sobie sprawę z mocy wspólnego języka, więzi i wspólnoty językowej. Zwrócono uwagę, jak ważne były działania wcześniejsze, związane z dążeniem do ujednoczenia językowego obszarów, nad którymi rozciągała się władza państwa.

W kontekście powyższego za istotne zadanie edukacji międzykulturowej uważam potrzebę analizy doświadczeń historycznych Rzeczypospolitej wielu narodów, poznanie i korzystanie z tych doświadczeń w celu zrozumienia współczesnych problemów współistnienia kultur. To, ku czemu zmierzamy, jak kreujemy własną tożsamość i tożsamość kraju, którego jesteśmy obywatelami, jak ona się staje i realizuje i ku czemu ukierunkowuje, jest efektem aktywnego i twórczego poznania przeszłości zgodnie ze znanym wskazaniem Norwida – aby mierzyć drogę przyszłą, trzeba wiedzieć, skąd się wyszło.

Edukacja międzykulturowa przedstawia wielość kultur, różnice między nimi, podziały, powstające lęki przed innością i różne strony życia obok innych. Podejmuje działania związane z procesami kształtowania się społeczeństw wielokulturowych, wskazując na wartości i zasady współżycia oparte na obywatelskości i demokratyzacji, przedstawia problemy kreowania obecnej i przyszłej

przestrzeni wielokulturowej, w której żyjemy. Wskazuje, jak zmieniać i kształtować świadomość otwarcia i wsparcia, dialogu i negocjacji, interaktywnej komunikacji i zrozumienia, jak motywować do wzajemnych zapożyczeń, doświadczania wzajemnego, sprzyjającego rozwojowi gatunku ludzkiego, wzbogacania się różnicą, uczestniczenia i bycia w innych kulturach. Analizuje i wskazuje konsekwencje indywidualne i społeczno-kulturowe marginalizacji, segregacji czy odrzucenia. Proponuje rozumienie i interpretację kultury, na przykład tak jak ją rozumiał i interpretował Leon Dyczewski (1993, s. 10–11): *Kultura jest czymś w rodzaju filtru lub niewidzialnej powłoki dla społeczeństwa. Decyduje o tym, co w nie włączyć, a co odrzucić. Zbyt częste i gwałtowne, a więc na siłę, wprowadzenie nowych elementów w życie społeczne powoduje osłabienie w kulturze jej mechanizmu selekcji. Uruchamiają się w niej wówczas dwa inne mechanizmy: izolacji lub nadmiernej otwartości. W sytuacji izolacji kultura kosztuje i słabnie jej dynamizm rozwojowy, w nadmiernej otwartości traci specyfikę i odrębność. Gwałtowne zmiany w dziedzinie kultury niejako siłą przebijają jej filtr, osłonę, mogą zatem zniszczyć istotne elementy dziedzictwa kulturowego, mogą naruszyć ich równowagę, mogą wytworzyć próżnię w świadomości społecznej. Wówczas słabnie tożsamość społeczna, a nawet grozi mu niebezpieczeństwo jej utraty.*

\*

Analizując powstanie i funkcjonowanie I Rzeczypospolitej, można wyraźnie zauważyć trwający kilka wieków eksperyment wielokulturowy, można także podjąć próbę porównania, odniesień do obecnej sytuacji w wielu krajach Europy Zachodniej w kontekście trwającej ustawicznie migracji, wcześniej kontrolowanej, obecnie wymykającej się spod kontroli. Można formułować liczne pytania o czasokresy, liczne uwarunkowania o to, jak długo i na jakich warunkach społeczeństwa przyjmujące w wiekach poprzednich i współcześnie chciały prowadzić dialog z przybyszami, czy idea, zasady i prowadzona polityka wielokulturowości była prowadzona z uznaniem i poszanowaniem ich odmienności, jakie były zasady, metody i formy jej prowadzenia i jakie mogłyby być obecnie skuteczne. Problemem wydaje się być przede wszystkim poczucie zagrożenia, lęki grup etniczno-narodowych czy religijno-wyznaniowych o to, czy dotychczasowy dialogiczny i wspólnotowy wymiar ukształtowanych więzi nie zostanie zdewaluowany czy zdewastowany.

W I Rzeczypospolitej przybysze należący do innych grup etnicznych czy wyznaniowych nie stanowili zagrożenia, nie obawiano się zdominowania, zagrożeń dla stanu rządzącego. Istotne było to, czy byli przydatni państwu i jego mieszkańcom. *Żydzi byli przydatni z uwagi na swe obeznanie z handlem i operacjami finansowymi, podobnie Karaimi i Ormianie. W przypadku Tatarów, częściowo też Karaimów, decydowały względy militarne, w przypadku Niemców ich kompetencje gospodarcze. Podobnie było w epoce wczesnonowożytnej: mennonici mieli*



*niekwestionowane kompetencje w zakresie melioracji, Włosi – w zakresie gospodarki, dyplomacji i oczywiście kultury artystycznej, Szkoci dysponowali kompetencjami militarnymi i dodatkowo wypełniali lukę w zakresie handlu wewnętrznego* (Kopczyński, 2010, s. 19–20).

Michał Kopczyński zwraca uwagę, że tam, gdzie zagrożenie wyczuwano, szlachta potrafiła się bronić. Przykładem może być odebranie królowi w 1576 roku prawa do nobilitacji i nadawania indygenatu (obywatelstwa, szlachectwa) i przekazanie tych praw sejmowi. We wstępie do pracy *Pod wspólnym niebem. Narody Dawnej Rzeczypospolitej* Kopczyński pisze o Rzeczypospolitej Obojga Narodów jako państwie bez stosów. Podkreśla panującą w niej tolerancję religijną, która była w XVI wieku ewenementem na skalę europejską. Szczególną wartością pracy w kontekście edukacji międzykulturowej jest analiza trzech grup narodów: miejscowych – zasiedziały, „w mieszkanych”, czyli imigrantów przybywających na ziemię Rzeczypospolitej już w średniowieczu, jeszcze zanim państwo objęło swoimi granicami Litwę i Ruś (Niemcy, Żydzi, Tatarzy, Ormianie, Cyganie, Karaimi), oraz „przybyszy”, czyli cudzoziemców napływających w wieku XVI i XVII w poszukiwaniu lepszych warunków życia (Szkoci, Włosi, holenderscy mennonici) (Kopczyński, 2010, s. 7–8).

Oleg Łatyszonek (2010, s. 39) zwraca uwagę, że Wielkie Księstwo Litewskie oficjalnie nosiło nazwę WKL, Ruskie i Żmudzkie, a jego narodami „państwowymi” były narody Litwinów, Rusinów i Żmudzinów. *Prawnie sankcjonował to III Statut litewski z 1588 roku, którego artykuł 12 określał, że prawa do otrzymywania wszelkich nadań od wielkiego księcia mają przedstawiciele trzech narodów Litwy, Rusi i Żmudzi.* Statut opublikowano w języku ruskim, a jego wydawcą był podkanclerzy Lew Sapieha, który przeszedł z prawosławia na katolicyzm. Łatyszonek zwraca uwagę na problem zróżnicowania wyznaniowego Rusinów w XVI wieku, konwersje z prawosławia na katolicyzm, a od połowy tego wieku – na protestantyzm. Archetypiczną postacią (pierwowzorem), jak podkreśla Łatyszonek, był Franciszek Skoryna, tłumacz i wydawca *Biblii ruskiej* oraz innych wydań religijnych w języku ruskim w pierwszym ćwierćwieczu XVI wieku. Wydawał dla *ludzi pospolitych języka ruskiego*. Skoryna nie wspomina o *ruskiej* lub *rzymskiej* wierze ani o prawosławnych czy katolikach, mówi tylko o chrześcijaństwie. Stąd jego *Biblia ruska* to Biblia dla wszystkich Rusinów, bez względu na wyznanie. Tak więc *język narodzony w języku ruskim*, a nie wyznanie było dla niego wyznacznikiem *ruskości*. Drukuje święte księgi *ruskimi słowy a słowiańskim językiem*, dlatego że *z tego języka miłościwy Bóg na świat puścił* (Łatyszonek, 2010, s. 45). Pochodził on z prawosławnej rodziny kupieckiej z Połocka, lecz najprawdopodobniej otrzymał chrzest w obrządku rzymskim. W jego poglądach i działalności można dopatrywać się wpływów husytyzmu i reformacji. Zapisał się na Uniwersytet Krakowski jako Litwin (Litphanus), w Padwie występował jako Rusin (Ruthenus), a w Pradze jako Rus (Rus). Był katolikiem i określenie Rusin można traktować jako termin etniczny, Litwin jako państwowo-polityczny.

Zadaniem edukacji międzykulturowej, chociażby w kontekście kategorii pogranicza kultur, jest motywowanie do dokonywania refleksji nad tym, jak rozrastało się terytorialnie państwo ostatniego z Piastów, Kazimierza Wielkiego po dokonaniu podziału Rusi Włodzimierskiej (Halicko-Wołyńskiej), która od 1340 roku pozostawała bez władcy. W skład Korony Polskiej weszła ludność ruska wyznająca prawosławie oraz Ormianie, którzy mieli od 1363 roku odrębne biskupstwo we Lwowie. Włączenie dalszych ziem było konsekwencją unii lubelskiej w 1569 roku. Jak pisze Mirosław Nagielski (2010, s. 56) *Przyjęto Rusinów do grona obywateli Korony jako „równych do równych” zapewniając im stosowanie II Statutu Litewskiego, używanie języka ruskiego w urzędach i kancelarii królewskiej, a kniaziom pozwolono zachować swoje starodawne tytuły*. Nie było opozycji, gdyż szlachta ruska nie zmieniała panującego i nie przeprowadzono egzekucji dóbr. W efekcie jednak nastąpił coraz większy wpływ kultury łacińskiej i polskiej. Zaczął się systematyczny napływ katolickiej szlachty polskiej na Ukrainę, a następnie już planowa kolonizacja pod koniec wieku XVI, a po niej rozdawnictwo ziem ukraińskich i powstawanie olbrzymich majątków magnackich.

Najazdy tatarskie spowodowały zaproszenie Kozaków do służby za wynagrodzeniem (tzw. rejestrowanych) od 1572 roku. Liczna pomoc Kozaków miała miejsce w kampanii chocimskiej w 1621 roku, gdzie armia kozacka z hetmanem Piotrem Konaszewiczem-Sahajdacznym walczyła obok armii polsko-litewskiej pod wodzą hetmana Chodkiewicza. W skierowanej do króla prośbie Kozacy Zaporozcy prosili o żołd ale i zachowanie wolności dla religii prawosławnej i uznanie wyświęconej hierarchii dyzunickiej. Żądali, aby ich religia nie była piętnowana przez unitów. Do szlachty ruskiej, która na sejmie domagała się poszanowanie religii greckiej, dołączyli także Kozacy. Te postulaty natury wyznaniowej często w I Rzeczypospolitej występowały. Poselstwo kozackie w 1632 roku, po kampanii chocimskiej w 1621 roku, domagało się od sejmowych stanów praw podobnych do stanu szlacheckiego. Twierdzili, że są pełnoprawnymi obywatelami Rzeczypospolitej, *gdyż jej zdrowie na sobie nosimy, gardła swe przeciwko każdemu nieprzyjacielu za całość ojczyzny kładąc* (Nagielski, 2010, s. 62). Senatorowie zganili poselstwo za to, że *zwali się członkami Rzeczypospolitej (chyba takimi jak włosy i paznokcie dla ciała, wprowadzić są potrzebne, ale gdy zbyt wyrosną, jedne ciężą głowie, drugie przykro ranią, oboje trzeba częściej przycinać)* (Nagielski, 2010, s. 63).

Z jednej strony nie negowano przydatności Kozaków do walk z Turkami, Tatarami czy Moskwą, z drugiej zaś uważano, że duża ich liczba może prowadzić do zguby Rzeczypospolitej. Powstanie Bohdana Chmielnickiego w 1648 roku, które objęło ziemie dzisiejszej Ukrainy i około połowy współczesnej Białorusi, a w którym walczono między innymi o równy status wyznań w Rzeczypospolitej, już na stałe rozbiło wspólnotę Rzeczypospolitej. Król przestał być najbardziej istotnym odniesieniem i podstawą identyfikacji, a zaczęły się kształtować odniesienia narodowe, których dotychczas nie było (Łatyszonek, 2014).



Dlaczego pojawił się kryzys i nastąpiło rozbitcie wspólnoty Rzeczypospolitej? Jerzy Topolski wskazuje na kilka istotnych przyczyn. Instytucja poddaństwa chłopów hamowała inicjatywy produkcyjne i wydajność pracy chłopów i jednocześnie następował kryzys demokracji szlacheckiej w wyniku wzrostu znaczenia i rozwoju magnaterii oraz instytucji wolnej elekcji. Królowie realizowali bardziej własne ideologie polityczne aniżeli interesy państwa (konflikty ze Szwecją, Rosją, Turcją). Zwycięstwo wiedeńskie w 1683 Jana III Sobieskiego miało znaczenie polityczne i kulturowe dla Europy (obrona przed ekspansją islamu), lecz nie zmieniło pozycji Polski, a próby jej reformowania nie powiodły się. Zwycięstwo pod Wiedniem uchroniło od klęski Austrię i ułatwiło Rosji ekspansję ku ziemiom na wschodzie. Utrata Prus Książęcych otworzyła drogę do rozwoju państwa pruskiego, osłabiając Polskę. Rozwój sił Austrii, Prus i Rosji doprowadził do rozbiorów (1772, 1793, 1795), co spowodowało powstanie nowej ideologii politycznej związanej z ustawicznym dążeniem do odzyskania niepodległości (Topolski, 2015).

System demokracji szlacheckiej funkcjonował po włączeniu w wyniku unii w 1569 roku rodów litewsko-ruskich. Istotna od XVI wieku była świadomość etniczno-językowa i nakładająca się na nią świadomość państwowa (historia, obyczaje, wspólne losy, cnoty obywatelskie, symbole, herb państwa – połączone godło Polski i Litwy). Nie godzono się jednak na uznanie Kozaków członkami Rzeczypospolitej, nie dopuszczono ich do udziału w elekcji króla, nie wykształcono świadomości państwowej wśród elity kozackiej. Zawarowanie w akcie unii lubelskiej używania języka ruskiego oraz trwania w prawosławnej wierze pozostało w głównej mierze deklaracją. Szlachta litewska i ruska mówiła w jednym i drugim języku. Jeżeli język nie był elementem szczególnie konfliktowym, to wyznanie stało się zarzewiem konfliktu wobec powszechnego przechodzenia rodów ruskich na katolicyzm, a szczególnie w kontekście idei i realizacji zjednoczenia katolicyzmu i prawosławia (unia w Krewie).

Chciałbym zwrócić uwagę, że od połowy XVI wieku w WKL ma miejsce ekspansja protestantyzmu. Na kalwinizm przechodzili magnaci zarówno wyznania katolickiego, jak i prawosławnego oraz szlachta obu tych wyznań. Można powiedzieć, że funkcjonowano w trójjedni: protestanci, jednocześnie Rusini, posługujący się językiem polskim. Kalwinista Salomon Rysiński określał się Białorusinem i wydał w 1618 roku tom przysłów polskich, przedrukowany pod tytułem *Przypowieści polskie*, a jego podstawę stanowiły białoruskie przysłowia z okolic Lubczy nad Niemnem. Określał się Białorusinem i Sarmatą. Termin sarmacki oznaczał tyle co słowiański. Pisał, że w języku „sarmackim” można porozumieć się od Adriatyku do Morza Kaspijskiego. [...] *Rysiński uważał się za Słowianina (Sarmata) i Białorusina (Leucorussus). Za swoją ojczyznę uważał Białoruś (Leucorussia), chociaż za ojczyznę w sensie państwowym (patria) uważał Wielkie Księstwo Litewskie. Natomiast nie uważał się za Litwiną w sensie etnicznym, gdyż traktował Litwinów jako naród odrębny od Białorusinów* (Topolski, 2015, s. 47). Z niezwykle bogatym folklorem ludu białoruskiego możemy się zapoznać w wielotomowym dziele Michała Federowskiego *Lud białoruski (1902–1960)*.

Sądę, że niezbędna jest w kontekście powyższego głęboka refleksja nad identyfikacją narodową, szczególnie wydaje mi się ona istotna wobec narastających nacjonalizmów. Ważne bowiem, moim zdaniem, jest kryterium określania siebie, kryterium, które miało miejsce w przeszłości i jest obecnie istotne w kontekście jednoczesnego uczestniczenia w wielu kulturach i „bycia” jednocześnie w jednym człowieku wielu kultur. Jak podaje Andrzej Rachuba, szlachcic kurlandzki Georg Wilhelm Wibers, wpisując się w 1679 roku do księgi uczniów liceum w Rydze, podpisał się jako „Russia – Polonus”. Dlaczego tak siebie określił, jaką miał świadomość? Winniśmy zdać sobie sprawę z tego, że jest to jeden z wielu przykładów szlachty niemieckiego pochodzenia, która wniosła wielki wkład do ustawodawstwa, prawa, piśmiennictwa naukowego, świata artystycznego, różnych dziedzin nauki i sztuki, rozwoju kultury polskiej. Podobnie z innymi nacjami, co potwierdza i przedstawia *Polski Słownik Biograficzny*. Prawosławni kniaziowie Dymitr i Aleksander Ogińscy, wychowani w kulturze ruskiej, w 1600 roku zapisując się na Uniwersytet w Królewcu, uczynili łaciński dopisek „nobilem Poloni”. Ich współrodacy, kniaziowie Jan, Paweł, Eliasz i Daniel Puzyni (przeszli na kalwinizm), w 1611 roku zapisali się jako „nobilem Lithuani”. Były także inne samookreślenia: „Polono – Lithuanus” i odwrotnie – „Vilnensis – Polonus” (Rachuba, 2010, s. 36). Powyższy problem winien być przedmiotem analiz i refleksji nad tym, czy było „zawłaszczanie” Litwinów, Niemców, Rusinów do grona Polaków, czy i jak przedstawiał się problem świadomości różnych nacji w I Rzeczypospolitej, dlaczego miała miejsce, a nawet dominowała dwoistość czy troistość?

\*

Obowiązkiem obywatelskim jest ustawiczne podejmowanie refleksji nad powyższymi i innymi problemami. Na przykład nad takim, dlaczego w świadomości wolnych obywateli I Rzeczypospolitej nie został zrealizowany pomysł przekształcenia Rzeczypospolitej Obojga Narodów w Rzeczypospolitą trzech narodów. Pomysł powstał, jednak akt unii hadziackiej podpisanej w 1658 roku był spóźniony. Może dlatego współcześni Ukraińcy mniej odwołują się do tamtych tradycji, a więcej do okresu międzywojennego, co jest przyczyną konfliktów w interpretacji wydarzeń i wzorców kulturowych między nami. Kozacy próbowali w swym małym państwie hetmańskim na lewym brzegu Dniepru rządzić się na wzór szlachty Rzeczypospolitej. Dlaczego nie chciano dopuścić Kozaków do statusu szlachty, o co przecież zabiegali, jak potoczyłaby się historia Rzeczypospolitej, gdyby przyznano starszyźnie kozackiej prawa szlacheckie, zgodnie ze statutem „ludzi wolnych i rycerskich”, czy i kiedy była możliwa przebudowa Rzeczypospolitej Obojga Narodów w układ trialistyczny, uwzględniający mieszkańców ziem tworzących Ukrainę współczesną, dlaczego nie zauważano wzrostu liczebności Kozaków i rosnącej świadomości, ich aspiracji, dlaczego nie brano pod uwagę całej gamy przyczyn natury społecznej, religijnej, ekonomicznej i uważano, że kolejne okrutnie zdławione powstanie zapewni stary ład?

Nie udało się zachować względnej równowagi etniczno-religijnej. Protestantyzm przegrywał w całej Sarmacji, najdłużej utrzymując się na Litwie. Unię brzeską z 1596 roku, którą można potraktować jako swoistą prawosławną reformację, gdyż miała zachować istotne elementy prawosławia w warunkach ofensywy katolicyzmu i zintegrować naród, także spotkało niepowodzenie. Bratobójcze walki zniweczyły ukierunkowanie myślenia i działania ku współistnieniu i doprowadziły do upadku I Rzeczypospolitej. Od połowy XVIII wieku nastąpiło uzależnienie od potężnych sąsiadów i zniszczenie jej autonomii. Dlatego wyzwaniem edukacji międzykulturowej jest kształtowanie i uświadamianie istoty tradycji wolności obywatelskich i związków wolnych ludzi, wspólnot związanych z wolnością. Gdy ludzie i kraje mają swobodę „urządzania się” bez presji zewnętrznych, często podejmują próby nowych, interesujących rozwiązań. Te inspiracje i wzory winniśmy ukazywać, mając na uwadze losy pokrzywdzonych obywateli polskich, którym odmówiono bycia i identyfikacji z Polską, co wielokrotnie miało miejsce. Wskazujemy na te problemy, aby nie dopuścić do powtórek tego rodzaju. W ostatnich latach zastanawiamy się, jak mogło dojść do tego, że miało miejsce wydalenie z Polski naszych obywateli pochodzenia żydowskiego w 1968 roku, z odebraniem obywatelstwa polskiego (Wiszniewicz, 2008; Bereś, 2019; Grinzweig Jacobson, 2022).

Hannah Arendt (2008, s. 44) zwróciła uwagę, że począwszy od końca XVIII wieku, Żydzi byli jedyną grupą, która była gotowa finansować państwo i wiązać swój los z jego dalszym rozwojem. *Kredyt oraz powiązania międzynarodowe dawały im wspaniałe możliwości udzielania pomocy państwu narodowemu w przekształceniu się w jednego z największych przedsiębiorców i pracodawców tamtych czasów.* Oczywiście było, że za te usługi otrzymali przywileje, przede wszystkim równość. Będąc bezpaństwowym narodem, utrzymywali równowagę sił w Europie i stawali się swoistym symbolem wspólnoty interesów różnych narodów. Arendt wskazuje, że Diderot, XVIII-wieczny filozof francuski, dostrzegł w nich pożyteczne ogniwo, łączące Europejczyków różnych narodowości. Szewach Weiss (2018, s. 161–162) zwrócił uwagę na problem wolności na polskich ziemiach, która istniała aż do końca I Rzeczypospolitej. Polska była dla Żydów domem, była miejscem dobrego sąsiedztwa, była prawie ojczyzną żydowską, nie pod względem politycznym, ale z punktu widzenia religii, samopoczucia, tożsamości, kultury, sztuki. Powstał na polskich ziemiach ruch chasydów. W Płońsku urodził się Ben Gurion, w Brześciu nad Bugiem Menachem Begin. Naród żydowski na polskich ziemiach żył 800 lat, razem i obok. W XIII wieku Żydzi na podstawie statutu kaliskiego zdobyli szerokie prawa. Szewach Weiss podkreślił, że jest wielu Żydów polskich i Żydów z Polski, a to nie to samo. Polski Żyd to Żyd, który żył w sąsiedztwie z Polakami, mówił po polsku, był absolwentem uniwersytetu, znał kulturę polską, wie, kim był Jankiel z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza. Na przykład Bruno Schulz, Artur Rubinstein czy Julian Tuwim. Żydzi z Polski to ci, którzy żyli w Polsce, przeważnie religijni, niemający codziennych kontaktów z Polakami.

\*

Zapoznając się z funkcjonowaniem grup etniczno-narodowych i religijno-wyznaniowych w I Rzeczypospolitej, zauważa się w pierwszej kolejności język jako wiodący w kształtowaniu wspólnoty i jej istnienia. Język był istotnym wskaźnikiem artykułowania tożsamości i powodem do dumy. Wspólnota językowa jednoczyła i sprzyjała odrębności w kontekście trudności komunikacyjnych, trudności i niemożności w przemieszczaniu się, braku masowych środków przekazu, a także ostrych podziałów społecznych itp. Wspólnoty powstałe na bazie języka utrzymywały się przez kontrast wobec cudzoziemskich przybyszy. Trudno je odnosić do współczesnych narodów, które powstawały jako element modernizacji społecznej i kształtowały się w epoce rewolucji przemysłowej, rozwoju masowych środków przekazu i nowoczesnego szkolnictwa, które przekazuje i kształtuje wartości, normy, wzorce, preferowane przez władze symbole, wskazuje i organizuje obchody rocznic, oddawanie czci bohaterom narodowym itp.

Chciałbym zwrócić uwagę, że państwa w przeszłości nie ingerowały w języki używane na co dzień, nie dbano o języki, jakimi posługiwał się lud. Język stawał się elementem świadomej polityki władz w komunikacji administracyjnej państw czy sądownictwie. Kopczyński podaje przykład statutu z Kilkenny (1366), który Irlandczykom żyjącym wśród Anglików groził więzieniem za używanie w mowie słów gaelickich zamiast angielskich. Dotyczyło to tylko elit, niewielkiej grupy Irlandczyków żyjących wśród Anglików. Podobnie akt unii Anglii z Walią (1536), zakazujący używania w sądach i administracji języka walijskiego pod groźbą utraty urzędu. W Czechach zaś warunkiem indygenatu (przyznawania obywatelstwa-szlachectwa cudzoziemcowi) była znajomość języka czeskiego przez indygenę i jego potomstwo. Podobnie można wskazać na stanowisko polskiej szlachty w 1697 roku, nakazującej, aby na południowo-wschodnich kresach Korony akta sądowe prowadzone były nie w języku ruskim, a polskim (pisarz powinien pisać po polsku, a nie po rusku). Były także przykłady działań umożliwiających rozszerzenie ograniczonego zasięgu języka. Na przykład królowa Anglii w 1563 roku nakazała przełożenie *Pisma Świętego* na walijski, aby lud mógł modlić się w swoim języku, a nie w języku niezrozumiałym dla niego. Do dnia dzisiejszego pozostaje to problemem chociażby w Kościele prawosławnym w naszym kraju, odbywania czy też nie nabożeństw w języku polskim.

Można sądzić, że nie były to działania związane z wynarodowieniem, a związane z powstającymi problemami porozumienia i funkcjonowania w praktyce instytucji państwa. Dopiero w XVIII wieku zdano sobie sprawę z mocy wspólnego języka, wspólnoty językowej i zaczęto aktywnie dążyć do ujednoczenia językowego obszarów, nad którymi rozciągała się władza państwowa. Zdążano do ustanowienia i ujednoczenia języków narodowych, wskazując na narodową wspólnotę, więc, w związku z czym pojawiły się konflikty z władzami państwowymi zmierzającymi różnymi metodami do językowego ujednoczenia poddanych.

Warto w kontekście powyższego zwrócić uwagę na języki litewski, ruski i polski w Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Należy pamiętać, że przed ukształtowaniem się narodów, czyli przed XVIII wiekiem, język nie mógł być głównym czynnikiem identyfikacji narodowej. Funkcjonowały języki mówione, plemienne, regionalne, języki administracyjne – państwowe i języki uniwersalne, takie jak łacina. Istotne było przejście od form mówionych do formy pisanej, aby tworząc państwowość, można było posługiwać się danym językiem w dokumentacji, spisywać kroniki, przekazy itp. W I Rzeczypospolitej w pierwszych wiekach językiem państwowym był język ruski (starobiałoruski), który formalnie swój status zachował do 1697 roku. Posługiwano się także łaciną, wskazując, że winien być to język narodowy Litwinów. Powołano nawet w tym celu w 1570 roku kolegium jezuickie w Wilnie, podjęto inicjatywę napisania po łacinie historii Litwy, kreowano teorię o rzymskim pochodzeniu Litwinów (Rachuba, 2010, s. 25–38). Latynizacja Litwy nie przyniosła jednak efektów, a zaczął dominować język polski już od początku XVII wieku. W tym języku spisywano instrukcje, uchwały sejmików, akty sądowe nadawania dóbr i nominacji. [...] *do początku XVIII wieku polski był już powszechnie używany nawet na krańcach wschodnich państwa. Upowszechnienie się języka polskiego nastąpiło jednak nie tylko wśród szlachty (litewskiej, ruskiej, niemieckiej, tatarskiej), ale i w pozostałych warstwach społecznych, wśród duchowieństwa, mieszczan, a nawet chłopów [...]* Od 1697 roku język polski stał się już formalnie urzędowym, chociaż w litewskiej kancelarii centralnej zawsze i nadal używano też łaciny (Rachuba, 2010, s. 33–34). Litewski jeszcze nie posiadał formy pisanej, a w późniejszym okresie spisywano w nim zbiory kazań, pieśni kościelne, katechizmy itp., czyli głównie posiadał charakter religijny. *Dzieje bowiem Polski i Litwy w ciągu blisko 500 lat (1386–1863) spłotyły się tak silnie, że w XIX wieku i później uważano Litwę za nieodłączną część Polski, a Litwinów za Polaków inaczej mówiących. Sądzono tak, bo Litwa szlachecka stała się z języka i kultury częścią narodu polskiego, a ludu litewskiego jeszcze nie ważono się nazwać narodem* (Ochmański, 1982, s. 7).

Myśli o odrodzeniu narodowym Litwy powstały wyraźnie w XIX wieku. Snuło je wielu Litwinów, jednak zamykały się one w ciasnym kręgu szlacheckich działań narodowo-kulturalnych. Ich ruch nie był bliżej związany z życiem i potrzebami ludu, gdyż chłop był pozbawiony wszelkich praw obywatelskich. Wzrastało jednak zainteresowanie twórczością ludową, szczególnie kulturą duchową ludu litewskiego, w którym tkwiła wielka żywotność kultury litewskiej. Na powyższe jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę biskup Antoni Baranowski, uświadamiając potrzeby ludu litewskiego, niezbędne mu wsparcie i pomoc. W końcu XIX wieku zrealizował swój wielki zamysł – przetłumaczenie na język litewski *Pisma Świętego*. Chciał w ten sposób przybliżyć Litwinom źródło wiary chrześcijańskiej i tego wielkiego dzieła podjął się sam. Praca nad tłumaczeniem *Biblii* pochłonięła go do tego stopnia, że nie zwracał uwagi na przemęczenie, na nasilające się objawy choroby i przestrogi lekarzy. W efekcie zdołał przetłumaczyć 9/10 *Starego Testamentu*, co dawało 1528 stron rękopisu.



Sylwetka biskupa Baranowskiego (Baranauskasa) rysuje się wyraźnie na tle jego epoki. Odegrał on znaczącą rolę nie tylko jako wielki poeta litewski, lecz także jako zwolennik litewsko-polskiego rozumienia, porozumienia i jedności działania wobec wspólnego wroga. Współcześnie możemy stwierdzić, że biskup zajmuje w stosunkach litewsko-polskich szczególnie ważne miejsce. *Dostrzegał on niebezpieczeństwo grożące katolicyzmowi ze strony uprzywilejowanego przez państwo rosyjskie prawosławia. Odczuwał też bardzo wyraźnie nacisk rusyfikacyjny, godzący zarówno w Litwinów, jak i Polaków. W imię odparcia tych zagrożeń, ale także dla przypomnienia wspólnych historycznych dokonań opowiadał się za jednością i solidarnością litewsko-polską. Używając publicznie języka litewskiego i broniąc jego praw, jednocześnie wypowiadał się bardzo często po polsku, jakby pragnąc zmanifestować jedność dwóch społeczeństw. Nie stronił też od bliskich kontaktów czy nawet przyjaźni z Polakami, również w ten sposób podkreślając potrzebę jedności* (Łossowski, 1998, s. 32). W rezultacie pozostawił po sobie szczególnie istotne przesłanie. Wskazywał, że jedność litewsko-polska jest potrzebna i konieczna i przedstawiał możliwości nieantagonistycznego współżycia. Litwini, kształtując swoją kulturę i język, poczucie tożsamości narodowej, nie powinni układać wrogo stosunków z Polakami, gdyż oba narody znajdują się w podobnej sytuacji. W swych poglądach i poczynaniach pozostał odosobniony w tamtym okresie, jednak stworzył precedens i tradycję, do której oba narody odwołują się obecnie. Wykreował bardzo cenny przykład, o którym trzeba pamiętać i do którego warto nawiązywać w dzisiejszych czasach i warunkach, całkowicie zmienionych.

Jak pisze Andrzej Rachuba (2010, s. 31–32), *Wśród warstwy chłopskiej utrzymał się język litewski w obu swych głównych dialektach (auksztockim i żmudzkiem), który jednak dość szybko przestał być na co dzień używany przez szlachtę. Jak wskazywałem, dopiero na przełomie XIX i XX stulecia rozwinął się litewski ruch narodowo-kulturalny i narodowo-wyzwoleńczy, znany w historiografii i publicystyce pod nazwą odrodzenia narodowego Litwy. Ruch ten należał do powszechnych dziejach Europy i całego świata ruchów narodowych, które zmierzały do narodowego i społecznego wyzwolenia się krajów i narodów ujarzmionych przez obce mocarstwa. Odrodzenie narodowe Litwy to przejaw tworzenia się nowoczesnego, burżuazyjnego narodu litewskiego. Dawny, feudalny naród litewski w wyniku różnych okoliczności historycznych stracił swą zwartość i rozpadł się na dwie zasadnicze części. Jeden odłam dawnego narodu litewskiego, mianowicie przeważająca większość szlachty, mieszczaństwa, a także częśćka włościaństwa, w przeciągu XVI–XIX stulecia uległ wynarodowieniu przejmując polską, względnie ruską, mowę, kulturę i świadomość narodową. Podstawowy trzon narodu – lud litewski – trwał jednak wiernie przy języku i kulturze swoich przodków* (Ochmański, 1965, s. 11).

Unia spowodowała potrzebę porozumiewania się w języku polskim początkowo w życiu codziennym, a następnie w życiu publicznym na dworze Jagiellonów. Propagowali go przybysze z Korony, osiedlając się w Wielkim Księstwie,

duchowni, kupcy, administracja itp. Polski stawał się językiem państwowym w dość długim procesie. [...] *już w XVI wieku górna warstwa tak zwanych panów i kniaziów posługiwała się językiem polskim dość dobrze, niektórzy nawet traktowali go jako język codzienny, zwłaszcza w rodzinach pochodzenia litewskiego (na przykład Radziwiłłowie), gdy prawosławni Rusini – i to nawet z warstwy magnackiej – używali języka ruskiego jeszcze w początkach XVII wieku* (Ochmański, 1965, s. 33).

Przedstawionego skrótowo procesu kształtowania się języka w Rzeczypospolitej Obojga Narodów nie należy utożsamiać z procesem zmian tożsamościowych, identyfikacji narodowej. Znajomość, poznanie języka wynikało głównie z powodów praktycznych i ukierunkowania ku osiągnięciu szlachectwa i związanych z nim przywilejów. Można powiedzieć, że stawali się Polakami w wymiarze państwowym, jako szlachta, warstwa uprzywilejowana, korzystająca z wolności i wielu praw, których inni nie posiadali. Posiadając ten przywilej, przecież bronili litewskiej odrębności państwowej w ramach federacji, swoich praw do dóbr i urzędów, systemu prawnego, statutu litewskiego, symboli, tradycji, zwyczajów itp. Stąd trudno o jednoznaczne wyodrębnienie Litwinów, Rusinów i Polaków etnicznych czy innych społeczności. Tworzyli oni, jak pisze Rachuba, konglomerat wieloetnicznych, wielonarodowych, wielojęzykowych i wielowyznaniowych obywateli Wielkiego Księstwa o podwójnym i potrójnym poczuciu przynależności (Litwin-Polak, Rusin-Polak, Inflantczyk-Polak, Rusin-Litwin czy Inflantczyk-Litwin) (Ochmański, 1965, s. 35). Samo pojęcie *Litwin* oznaczało nie tylko rdzennego mieszkańca Auksztoty i Żmudzi, ale także obywatela WKL. Ani miejsce urodzenia, ani język, ani wyznanie o tym nie decydowały. *Słynne Mickiewiczowskie sformułowanie w języku polskim „Litwo! Ojczyzno moja!” było jedynie odbiciem powszechnego w początkach XIX wieku poczucia tożsamości litewskiego szlachcica, nawet jeśli był on „ruskich” korzeni lub zamieszkiwał od pokoleń na ziemiach ruskich Wielkiego Księstwa* (Ochmański, 1965, s. 35). Będąc Polakami, jak wskazałem w wymiarze państwowym, a osiedliwszy się na stałe w Wielkim Księstwie Litewskim, bronili interesów tych ziem, uważając się za obywateli WKL i szlachtę Rzeczypospolitej. Przykładem może być udział w wojnie ze Szwedami czy z Rosją carską w XVII wieku.

Problemem późniejszym, pod koniec XVIII wieku, stała się odpowiedzialność za wspólne państwo. Zaczęły dominować własne potrzeby i interesy, podejrzliwość, brak zrozumienia i chęci porozumienia, zawiść i nienawiść na różnym tle, zdrady, chęć zysku, służba na rzecz innych mocarstw itp. Okres rozbiorów kończył byt Rzeczypospolitej Obojga Narodów i dzieje się to w okresie największego nasilenia myśli oświeceniowej w Polsce, dorównującej niekiedy politycznej myśli oświeceniowej Francji i Stanów Zjednoczonych. Winniśmy zauważać całe rzesze wybitnych postaci – obywateli Rzeczypospolitej Obojga Narodów, wcale niepolskich i wcale niekatolickich, bez których to dzieje Rzeczypospolitej byłyby bezbarwne. Na przykład rody Ostrogskich, Chodkiewiczów, Firlejów, Whalów czy Ezofowiczów. W okresie rozbiorowym, jak i po nim, członkowie tych rodzin



dokonują najróżniejszych wyborów narodowych i wyznaniowych. Są to często konwersje prawosławnych rodów ruskich i litewskich na polskość i katolicyść, ale również odwrotnie. Starszy brat prezydenta Gabriela Narutowicza (1865–1922) Stanislovas Narutavičius (1862–1932) staje się członkiem litewskiej Taryby i zostaje jednym z pierwszych sygnatariuszy aktu niepodległości Litwy. Wybitny kompozytor muzyki współczesnej Grażyna Bacewicz (1909–1969) zostaje Polką, jej brat Vytautas Bacevičius (1905–1970) – Litwinem. Bracia generała Stanisława Szeptyckiego (1867–1950), ministra wojny z okresu zamachu majowego Piłsudskiego z 1926 roku, stają się zdeklarowanymi Ukraińcami (wracają do korzeni, pochodzą bowiem z Wiśniowieckich i z Fredrów). Andrzej (1865–1944) zostaje greckokatolickim metropolitą lwowskim, zaś Klemens (1869–1951) – ihumenem klasztoru. Poprzez najróżniejsze osobiste manifestacje niektórzy intelektualści wskazują na nowe sympatie narodowe i polityczne. Na przykład Józef Mackiewicz (1902–1985), brat Stanisława Cata Mackiewicza (1896–1966), demonstracyjnie zawiera ślub w 1938 roku w cerkwi prawosławnej w Wilnie i deklaruje się prawosławnym w proteście przeciw burzeniu cerkwi na Chełmszczyźnie. Również Czesław Miłosz (1911–2004) lubił z przekory dopiekać do żywego endekom, mówiąc, że jest Litwinem, natomiast jego wuj Oskar (1877–1939), poeta, był niewątpliwie zaprzysięgłym Litwinem. Przypomnę także, że Adalbert von Winkler (1838–1918) zostaje Wojciechem Kętrzyńskim, któremu Antonina Kłoskowska poświęciła odrębne, klasyczne już dziś studium *Konwersja polska Alberta Winklera*. Ilu było takich, którzy na pograniczach żyli z rozproszoną czy rozszczepioną tożsamością? Później nastąpi walka o postacie historyczne, o to, kim byli. Czy Mickiewicz i Giedroyć byli Litwinami, czy Kościuszek i Moniuszko Białorusinami itp. W naszej historii funkcjonowała koncepcja narodu obejmująca wszystkich mieszkańców kraju (państwa, ojczyzny), niekoniecznie polskiego języka i tradycji. Na początku XX wieku wielu żydowskich intelektualistów z własnej woli wybierało polskość, wzbogacając naszą kulturę, a *Słownik języka polskiego* ułożył Samuel Bogumił Linde, syn Szweda i Niemki z Torunia. Istotne bowiem było to, czy kultura danego narodu była atrakcyjna, czym fascynowała i przyciągała, czy jej członkowie mieli poczucie wartości i wierzyli w jej przyciąganie naturalne, nie uciekając się do przyciągania środkami administracyjno-politycznymi. Z. Bauman (1994, s. 27) podkreśla, że *postuszeństwo wzorom niezbędnym dla utrzymania ładu osiąga się przy pomocy pokus, a nie przemocy; za pomocą zniewolenia miękkiego, maskującego się jako wolność wyboru*.

Zanim w zbiorowej świadomości Polaków ukształtował się wizerunek narodu, który czynnie i bohatersko przeciwstawiał się zaborcom, kształtował idee wolnej i niepodległej Polski, tworzył dzieła budzące narodowe sumienie, miały miejsce zdrady mające na celu uzyskanie przywilejów, stanowisk, zaszczytów, majątków itp. Traktat rozbiorowy podpisany w Petersburgu w roku 1797 nakładał na obywateli nieistniejącej już Rzeczypospolitej obowiązek wyboru poddaństwa. Nieprzyjęcie poddaństwa rosyjskiego wiązało się z utratą majątków ziemskich,

a na to rodzin arystokratycznych nie było stać. Jak pisze Agnieszka B. Cichocka (2016, s. 41), *Ci, którzy przyczynili się do upadku Rzeczypospolitej podczas konferencji targowickiej, z dumnie podniesioną głową pysznili się potem na odeskich salonach i bez mrugnienia okiem przyjmowali zaszczyty od swych wrogów – prężyli piersi, na których brakowało już miejsca na kolejne ordery i pomnażali nowo zdobyte fortuny. Wśród nich byli Branicki, Potoccy i Rzewuscy – autorzy targowicy oraz ich najbliżsi krewni.* Wskazana przez Cichocką Odessa od samego początku swojego istnienia była miastem wielonarodowym i wielokulturowym. Zbudowali ją cudzoziemcy i zarządzali nią w imieniu Imperium Rosyjskiego. Budowali ją także architekci pochodzący z Polski, opisywali i gościli w niej między innymi Julian Ursyn Niemcewicz, Józef Ignacy Kraszewski, Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Stanisław Moniuszko, Jarosław Iwaszkiewicz, Karol Szymanowski. Pierwszy gubernator Odessy, książę Richelieu, był człowiekiem oświecenia i jego marzeniem było stworzenie w Odessie najlepszych warunków dla rozwoju ambitnym i twórczym przybyszom z różnych stron świata. *Przybysze z Grecji, Mołdawii, kupcy żydowscy, niemieccy rzemieślnicy i szwajcarscy przedsiębiorcy zaszczytliwiej przyjęli idee wolności i handlu ukraińskim i rosyjskim obywatelom. Prawie milion osób wyemigrowało ze swoich ojczyzn, aby rozpocząć nowe życie pod rządami księcia Richelieu* (Cichocka, 2016, s. 15). Odessa, jako miasto portowe, położone nad Morzem Czarnym, przyjmowała licznych Polaków z Wołynia, Podola i innych regionów. Znajdowali oni pracę w handlu, przemyśle, usługach, w urzędach, szkołach i innych wolnych zawodach. Obecnie w Odessie mieszka około dwóch tysięcy Polaków, którzy kultywują polskie tradycje i dbają o podstawowe elementy kultury, szczególnie język.

Należy zauważyć, że język w długim procesie narodotwórczym był szczególnie istotnym składnikiem kultury, zarówno w pierwszym okresie funkcjonowania I Rzeczypospolitej, jak i w czasach zaborów. W pierwszym okresie funkcjonowania Rzeczypospolitej Obojga Narodów normy językowe narzucano głównie dla warstw wyższych, aby silniej je związać z państwem. Ważniejszym od języka dla wspólnot z warstw niższych było wyznanie i w tej dziedzinie, aby doprowadzić do unifikacji państwa, nie wahano się stosować przemocy (Kopczyński, 2010, s. 13). Podziały wyznaniowe przy budowaniu poczucia odrębności własnej grupy często nie pokrywały się z podziałami etnicznymi, co powodowało kierowanie się tolerancją.

Chciałbym zwrócić uwagę na odrębność Litwy od Korony, co zostało potwierdzone aktem unii lubelskiej. Zapewniała ona funkcjonowanie urzędów, skarbu, wojska, prawa, co zapewniało poczucie autonomii. Działalność tych instytucji nie powodowała sprzeczności w identyfikacji z Rzeczpospolitą jako całością, z lojalnością wobec króla, praw stanowiących przez trzy stany – króla, senat i izbę poselską. Można przypuszczać, że polonizacja kulturowo-obyczajowa postępowałaby szybko, gdyby następowała konwersja wyznaniowa, gdyby elicie Kozaków zapewniono status szlachty, o co zabiegali. Wówczas problem wyznania nie byłby tak konfliktogenny. Może ukierunkowałby się bardziej

ku mitowi sarmackiemu – „wspólnocie wyobrażonej”. Słowianie mieli wywodzić się od walecznych Sarmatów, zamieszkujących w starożytności między morzem Azowskim a Donem. Potem za potomków Sarmatów uznawano wyłącznie szlachtę, i to niezależnie od języka czy pochodzenia etnicznego. Litwini mieli pochodzić od starożytnych Rzymian tak jak Francuzi od starożytnych Galów, Szwedzi od Wandalów i Gotów, chociaż szlachta litewska, podobnie jak koronna, uznawała się za potomków Sarmatów. Mit o wspólnym, sarmackim pochodzeniu szlachty stał się ważnym uzasadnieniem wspólnoty i utrwał jej spoistość, determinował ideologię, system wartości, kulturę polityczną, obyczajowość, jednak odnosił się wyłącznie do szlachty. Tak budowana wspólnota nie czuła poczucia zagrożenia wobec przybyszów, nie obawiano się zdominowania, a gdy uznawano ich za przydatnych w Rzeczypospolitej, przyjmowano ich z radością.

Za istotne wyzwanie i zadanie edukacji i samoedukacji uważam budowanie więzi intelektualnej z Kościołem – instytucją mocno hierarchiczną, często zamkniętą na nowe idee i myśli. Nie możemy kształtować wspólnoty w opozycji do siebie. Kościół nie może działać w opozycji do elity intelektualnej, ale razem z nią winien być otwarty na zróżnicowane poglądy i odmienność świata kultury jak za czasów Jana Pawła II. Jest to istotne zadanie edukacji międzykulturowej, która jest odpowiedzialna za dialog, rozbudowywanie i zauważanie wielowymiarowości człowieka, za nabywanie kompetencji międzykulturowych, niwelowanie megalomanii, ksenofobii i lęków przed innymi.

Dążenie do przywrócenia jedności Kościoła trwało nieprzerwanie od schizmy (1054) i znajdowało swoje odbicie szczególnie na Podlasiu. Faktem jest, że chrześcijaństwo bizantyjskie było stałym elementem życia religijnego w historii państwa polskiego (Mironowicz, 2003). *Wschodnia polityka wyznaniowa ostatnich Piastów, a następnie polityka Jagiellonów i innych królów elekcyjnych spowodowała, że w granicach państwa polsko-litewskiego znalazła się ludność wyznania niekatolickiego* (Mysłek, 1987, s. 86). Już Władysław Jagiełło dążył do zjednoczenia Kościoła katolickiego i prawosławnego, jednakże do unii kościołów doszło dopiero w roku 1596 w Brześciu, co w efekcie rozbiło dotychczasową jedność metropolii kijowskiej i stało się źródłem wielu konfliktów w walce o „dusze”, świątynie, majątki, pozostając do dnia dzisiejszego istotnym i ciągle ważnym problemem. Niejednokrotnie pytamy, jak to się stało, co spowodowało, że chrześcijaństwo oparte na miłości bliźniego zostało podzielone. Rzucono na siebie nawzajem ekskomuniki i powstała schizma między Wschodem a Zachodem. Podział ten od 1054 roku pogłębiał się, w pewnych wiekach narastał, w innych słabł, jednak utrzymywała się wzajemna niechęć. Dopiero w 1965 roku zniesiono ekskomuniki. Tylko z powyższego wynikają liczne zadania edukacji międzykulturowej, związane z niwelowaniem nietolerancji, mitów i narosłych przez wieki wzajemnych uprzedzeń. Szczególnym celem jest informacja o faktach historycznych, dokonywanie refleksji nad duchowymi i materialnymi tradycjami chrześcijaństwa podzielonego i integrującego się, propagującego porozumienie i współpracę między

wyznaniami. Edukacja winna ustawicznie podejmować trud tworzenia nowej pamięci zbiorowej, tworzyć warunki do dialogu jako imperatyw rozwoju człowieka i kształtowania pokoju.

Wpływ na to, jak funkcjonowało i obecnie funkcjonuje to pogranicze kultur, miały wielowiekowe dzieje i losy mieszkańców tych ziem. Zdarzały się bowiem sytuacje częstego zrywania łączności z pewnymi obszarami i zamieszkałą tam ludnością, ekspansja kultury polskiej na Litwie i Rusi, wchłonięcie wielu składników świeckiej i religijnej kultury ruskiej, procesy reformacji i kontrreformacji, a po nich dezintegracja Rzeczypospolitej szlacheckiej, rozbiory i powstania narodowe, jak też ustawiczne przeplatanie się wzajemnego uznania, akceptacji i tolerancji z niechęcią, uprzedzeniami, megalomanią, nacjonalizmem i ksenofobią, jak też wrogością i nienawiścią do odmienności narodowych, religijnych czy wyznaniowych w ramach chrześcijaństwa. Przez wiele wieków, aż do dnia dzisiejszego, na terenach tych występuje bogata mozaika językowa, etniczna, narodowościowa, religijna i wyznaniowa. Żyli tu i żyją nadal obok Polaków, Białorusinów, Litwinów, Ukraińców, Rosjan, Niemców, Żydów, Romów także potomkowie tureckich Tatarów i Karaimów. Kościoły, cerkwie, synagogi, meczety, zbory ewangeliczne, molenny stanowiły i stanowią istotny wyraz przejściowego pogranicza kultur.

Z pewnością jest to bogactwo naszej historii, którą winniśmy poznawać i wyciągać wnioski przydatne we współczesnych warunkach, zarówno w kraju, jak i w integrującej się Europie. Sądzę, że nie mniej istotne są one dla wyobrażanej i kształtowanej przyszłości, w której nie unikniemy problemów świata wielokulturowego i konfliktów w państwach narodowych związanych z koncepcjami obywatelstwa, demokratyzacji, patriotyzmu czy kosmopolityzmu. Kształtujące się państwa ponadplemienne stworzyły podwaliny dla ukształtowania się narodów o zróżnicowanym stopniu świadomości narodowej, co zauważalne jest do dnia dzisiejszego.

Od ponad ćwierćwiecza, kierując Katedrą Edukacji Międzykulturowej, analizując i diagnozując kultury narodowo-etniczne, zastanawiam się, czy nie mamy obowiązku pielęgnować słowiańskiego dziedzictwa kulturowego, czy nie należałoby rewitalizować idei i wartości Rzeczypospolitej wielu narodów.

Edukacja międzykulturowa proponuje bogactwo praktyk edukacyjnych i społecznych o różnym charakterze, na poziomie lokalnym, regionalnym, narodowym i międzynarodowym. Praktyk polegających na uwzględnieniu w działaniach potrzeb, oczekiwań i aspiracji, prawa do zachowania własnej kultury i kreowania zasad współżycia i współodpowiedzialności za określoną przestrzeń, czas i miejsce. Jej efektem ma być lepsze rozumienie siebie i świata, dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne poznanie, zbliżenie, zrozumienie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju.

Obecnie edukacja międzykulturowa staje także przed innym istotnym wyzwaniem „przepracowania” funkcjonujących mitów, stereotypów, uprzedzeń w celu „uwolnienia się” świadomościowego i ideologicznego od ich negatywnego

wpływu, niszczącego zasady kształtowania się społeczeństw wielokulturowych. Uważam, że edukacja szkolna traktowana jest zbyt radykalnie, jako instrument władzy politycznej; nie rezygnuje z mitotwórczej apologetyki, poczynając od mitu wspólnego pochodzenia, kończąc na wielu mitach edukacyjnych. Pełniły i pełnią one różne funkcje, odgraniczając od innych, umożliwiając identyfikację i integrację narodową, podtrzymując i utrwalając wyobrażenie o własnym narodzie, dostarczając argumentów o losach i czynach przodków, przewadze duchowej i moralno-etycznej w stosunku do sąsiednich narodów, religii, wyznań itp. Edukacja międzykulturowa sprzeciwia się strategii asymilacji projektowanej, stąd proponujemy strategię wielokulturowości wielopoziomowej i wielopłaszczyznowej, uzupełniającej się na bazie integracji obywatelskiej z poszanowaniem prawa do różnicy. W realizowanych działaniach z zakresu edukacji międzykulturowej podejmowaliśmy próby wypracowania strategii w powyższym zakresie, aby nie konstruować „zranionej” tożsamości, nie prowadzić do odczuwania poczucia gorszości, a wręcz odwrotnie – doprowadzić do odczuwania poczucia wartości i godności w wyniku wzbogacenia kulturowego, zrozumienia i nabycia wrażliwości w kontaktach z reprezentantami innych kultur. W tym kontekście nawiązywałem wielokrotnie do kategorii pogranicza świadomościowego, treściowego i interakcyjnego (Nikitorowicz, 1995). Konflikt kulturowy może istnieć w świadomości jednostki w całym procesie życiowym, jednak nie musi wytworzyć antagonistycznej ideologii i wrogich nastawień. Jak wskazywał Albert Schweitzer (1971, s. 11, s. 54), *Pierwszym naszym etycznym osiągnięciem jest rozszerzenie kręgu solidarności z innymi ludźmi. Ten, kto ma odwagę sądzić i osądzać samego siebie, staje się coraz lepszy.*

## BIBLIOGRAFIA

Arendt H. (2008), *Korzenie totalitaryzmu*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa: Instytut Kultury.

Bereś W., Brunetko K. (2019), *Edelman. Życie do końca*, Warszawa: Wydawnictwo Agora.

Cichocka A.B. (2016), *Odessa inspiracją Polaków*, Odessa: Wydawnictwo Astroprint.

Dyczewski L. (1993), *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II.

Federowski M., *Lud białoruski. Materiały do etnografii słowiańskiej zgromadzone w latach 1853–1923*, tom I – *Wiara, wierzenia i przesady ludu z okolic Wołkowyska, Słonima, Lidy i Sokółki*, Kraków 1897; tom II – *Baśnie, przypowieści i podania*, Kraków 1902; tom III – *Tradycja historyczno-miejscowa oraz powieści obyczajowo-moralne*, Kraków 1903; tom IV – *Przysłowia, żarciki, wyrażenia stałe oraz zagadki ludu, mieszczan i zagrodowców z okolic Grodna, Sokółki*,



*Białegostoku, Bielska, Wołkowyska, Słonima, Nowogródka, Słucka, Lidy, Wilejki, Święcian, Oszmiany*, Warszawa 1935; tom V – *Pieśni miłosne, weselne, rodzinne, doroczne i inne z okolic Wołkowyska, Lidy, Grodna, Słonima, Białegostoku, Sokółki, Nowogródka i Słucka*, Warszawa 1958; tom VI – *Pieśni*, Warszawa 1960.

Grinzwieg Jacobsson A. (2022), *Ucieczka na Marstrand*, Warszawa: Wydawnictwo KARTA.

Kopczyński M. (2010), *Wstęp*, w: M. Kopczyński i W. Rygielski (red.), *Pod wspólnym niebem. Narody Dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Muzeum Historii Polski, Wydawnictwo Bellona.

Łatyszczek O. (2010), *Białorusini*, w: M. Kopczyński i W. Rygielski (red.), *Pod wspólnym niebem. Narody Dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Muzeum Historii Polski, Wydawnictwo Bellona.

Łatyszczek O., Mironowicz E. (2014), *Historia Białorusi*, Białystok: Wydawnictwo Związków Białoruski w Rzeczypospolitej Polskiej.

Łossowski P. (1998), *Dwie drogi odrodzenia kulturalnego i narodowego Litwinów: Baranauskas i Basanavičius*, w: *Biskup Antoni Baranowski (Antanas Baranauskas) 1835–1902: orędownik pojednania litewsko-polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.

Mironowicz A. (2003), *Kościół prawosławny w Państwie Piastów i Jagiellonów*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Mysiek W. (1987), *Przedmurze, Szkice z dziejów Kościoła katolickiego w II Rzeczypospolitej*, Warszawa: Wydawnictwo Spółdzielcze.

Nagielski M. (2010), *Ukraińcy*, w: M. Kopczyński i W. Rygielski (red.), *Pod wspólnym niebem. Narody Dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Muzeum Historii Polski, Wydawnictwo Bellona.

Nikitorowicz J. (1995), *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

Nikitorowicz J. (2017), *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków: Impuls.

Nikitorowicz J. (2020), *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradigmatu współistnienia kultur*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: WAiP.

Ochmański J. (1965), *Litewski ruch narodowo-kulturalny w XIX wieku*, Białystok: Białostockie Towarzystwo Naukowe.

Ochmański J. (1982), *Historia Litwy*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Wydawnictwo Ossolineum.

Podhorodecki L. (2014), *Dzieje Ukrainy*, Warszawa: Wydawnictwo Bellona.

Rachuba A. (2010), *Litwini*, w: M. Kopczyński i W. Rygielski (red.), *Pod wspólnym niebem. Narody Dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Muzeum Historii Polski, Wydawnictwo Bellona.

Schweitzer A. (1971), *Życie*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Topolski J. (2015), *Rzeczpospolita Obojga Narodów 1501–1795*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Weiss S. (2018), *Pamiętam...*, rozmawia Kamila Drecka, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Wiszniewicz J. (2008), *Życie przecięte. Opowieści pokolenia Marca*, Wołówiec: Wydawnictwo Czarne.

***Intercultural education in the context of ethnic and national, and religious and denominational problems of the First Republic of Poland (Commonwealth)***

**Summary**

**Aim:** Presenting the challenges and tasks of intercultural education in the context of disseminating knowledge about the functioning of various ethnic, national, and religious groups in the First Republic of Poland.

**Methods:** A literature analysis in the field of humanities and social sciences, its interpretation in the context of the assumptions and ideas of intercultural education.

**Results:** Broadening and deepening knowledge in the field of the processes of shaping a multicultural society in the First Republic of Poland in relation to the present day.

**Conclusions:** Knowledge for understanding and interpreting contemporary problems related to ethnic and religious conflicts, the war in Ukraine, nationalism, and growing antagonisms between states.

**Keywords:** intercultural education, the First Republic of Poland, ethnic and national problems, religious and denominational problems, multiculturalism, dialogue of cultures.



ANNA SZAFRAŃSKA  
ORCID: 0000-0001-9797-2591  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
BARBARA KUBICZEK  
Centrum Pedagogiczne dla Polskiego  
Szkolnictwa Narodowościowego  
w Czeskim Cieszynie  
HYNEK BÖHM  
ORCID: 0000-0003-0548-9645  
Uniwersytet Opolski,  
Technická univerzita v Liberci



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.04)

## POGRANICZE POLSKO-CZESKIE JAKO PRZESTRZEŃ BUDOWANIA WSPÓLPRACY TRANSGRANICZNEJ

*Strategia zerwania i zamknięcia nie jest dobrym wyjściem. Jakież więc pozostaje rozwiązanie? Spotkanie, poznanie, dialog? To już nie tylko propozycja, to już powinność, którą stawia przed nami rzeczywistość świata wielokulturowego*

(Kapuściński, 2008, s. 169).

Żyjemy w przestrzeni niejednorodnej, w której nakładają się na siebie różne wzory zachowań, odmienne wartości czy tradycje kulturowe. Efektem takiego nałożenia staje się wzrost interakcji kulturowych, przenikania, wzajemnych oddziaływań, ale także narastających konfliktów i napięć. Przyczyny takiego stanu rzeczy należy poszukiwać z jednej strony w rosnącej mobilności, z drugiej – w niezwykle intensywnym rozwoju technologicznym, sprawiającym nie tylko „kurczenie” się przestrzenne, minimalizowanie ograniczeń związanych z czasem przemieszczania się, ale również tworzącym nowe przestrzenie funkcjonowania społecznego poprzez wirtualną rzeczywistość. Świat w nieustannym ruchu to metafora świata, w którym współcześnie żyjemy. Jak pisał Z Bauman *Chcąc nie chcąc, wszyscy jesteśmy w ruchu, z inicjatywy własnej lub cudzej. Poruszamy*

się, nawet jeżeli fizycznie stoimy w miejscu: w świecie bezustannych zmian bezruch jest nierealny (2000, s. 6). To sprawia, że na nowo definiujemy swoją tożsamość, a ze względu na wzmożenie kontaktów międzykulturowych na różnych płaszczyznach powstaje konieczność kształtowania kompetencji do spotkania i dialogu (Jaskuła, Korporowicz, 2013, s. 122–127). Funkcjonowanie w świecie zróżnicowanym kulturowo stało się faktem, ale w dalszym ciągu proces poznawania Innego jest trudny. Jak pisze Paweł Boski, *Świat, w który wchodzimy, będzie od nas wymagał wyjścia poza monokulturowe opłotki i efektywnego poruszania się w różnych środowiskach, zarówno w życiu publicznym, jak i prywatnym* (2009, s. 563). Wiedza o Innym i kontakt z inną kulturą powinny mieć swój początek w refleksji nad własną tożsamością kulturową i kształtowaniem kompetencji kulturowych, pozwalających na swobodne poruszanie się w obszarze kultury wytworzonej przez własną grupę (jest to niezwykle istotny krok w kierunku otwartej interakcji z przedstawicielami innych kultur) (por. Sobecki, 1997, 2007). Te wszystkie procesy nabierają szczególnego znaczenia i swoistej intensywności w sytuacji funkcjonowania na pograniczu. Przedmiotem naszych zainteresowań zarówno badawczych (Böhm, 2021, 2022; Böhm, Opióła, Drosik, 2019; Böhm, Drápela, Potyatynik, 2021; Szafrąńska, 2017, 2018, 2020, 2021), jak i podejmowania działań praktycznych jest pogranicze polsko-czeskie. W przygotowanym artykule zwracamy uwagę na paradoks granicy w euroregionach oraz na wyzwania i możliwości, jakie daje mieszkańcom funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym. Krótko przybliżamy działania związane z realizacją edukacji międzykulturowej jednej z najważniejszych instytucji funkcjonujących na pograniczu polsko-czeskim – Centrum Pedagogicznego dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie. Pokazujemy również przykłady rozwiązań praktycznych będących pochodną realizowanych projektów, a tekst rozpoczynamy od charakterystyki pogranicza.

## POGRANICZE POLSKO-CZESKIE

Kategoria „pogranicza” jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych i doczekała się licznych rozstrzygnięć teoretycznych. Pogranicze to strefa wyodrębniająca obszary geograficzne nie tyle przez ostrą, funkcjonującą w przestrzeni linię granicy, lecz przez koncentrację wpływów kulturowych wywodzących się z sąsiadujących obszarów o charakterze narodowym (Staszczak, 1978, s. 21–48).

Współcześnie Rzeczpospolita Polska i Republika Czeska to kraje położone w Europie Środkowo-Wschodniej. W obu obowiązuje system demokracji parlamentarnej. Pomimo różnic w wielkości powierzchni i liczbie ludności, oba kraje wykazują się dużym podobieństwem, będącym efektem bliskiego położenia i podobnej historii. Pogranicze, o czym należy pamiętać, zawsze obciążone jest wspólną historią, która może zaburzać kontakty. Wprawdzie – zwłaszcza z perspektywy osób mieszkających poza terenem południowego pogranicza – jest to obszar,

w którym mniej jest niełatwych doświadczeń przeszłości, jednak to jest trudne sąsiedztwo. W przeszłości był to bowiem obszar szczególnie licznych konfliktów, sporów terytorialnych i ideologicznych, a także wzajemnego napiętnowania (Rusek, 2004, s. 106). Na pograniczu tym wytworzył się, w wyniku długotrwałego procesu infiltracji i nakładania się różnych kultur, specyficzny typ społeczności i jej określonej kultury. Warto jednak podkreślić, że obecnie brak jest ostrych podziałów i granic między społecznościami, ale w dalszym ciągu są obserwowalne istotne różnice kulturowe, językowe, etniczne i religijne oraz stopniowe przechodzenie do akceptacji kultur i – bardziej horyzontalnych niż wertykalnych – relacji międzykulturowych. Proces ten warunkowany jest specyfiką pogranicza, a jedną z głównych przesłanek w tym procesie jest założenie, że droga do kształtowania własnego poczucia tożsamości indywidualnej i społecznej wiedzie właśnie przez utożsamienie się z małą społecznością – rodzinną, lokalną i regionalną. Przekazywane przez te społeczności wartości, symbole i wzory etniczne kultury wytwarzają w procesie wychowania instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego pozytywne więzi (Ogrodzka, Szafrąńska, Malach, Chmura, 2021).

Na charakter pogranicza w dużym stopniu wpływa sama granica – przy czym jest to zjawisko dwukierunkowe: *określony typ granicy jest ewokowany przez typ pogranicza (relacje zachodzące na obszarze pomiędzy dwiema stronami wpływającą na charakter granicy)* (Golka, 2010, s. 271). Na potrzeby prezentowanych analiz przyjęliśmy kategorię pogranicza w ujęciu terytorialnym, traktowanym jako obszar, wspólna przestrzeń, na której funkcjonują dwie lub więcej grupy etniczno-kulturowe. Formy współżycia ukształtowane są poprzez bycie obok – styczność ze sobą i wzajemne kontakty (Sadowski, 2008). W przypadku pogranicza narodowo-państwowego – a tak jest w przypadku naszego południowego pogranicza – granica ma terytorialny charakter, nawet w sytuacji, gdy ma wymiar symboliczny i nie jest fizycznie zaznaczona w przestrzeni, bo w przypadku pogranicza polsko-czeskiego umowa z Schengen gwarantuje swobodę przemieszczania się. Jednym z pierwszych polskich badaczy rozpatrujących pogranicze w wymiarze terytorialnym był J. Chałasiński, piszący, że jest to obszar, na którym dochodzi do kumulacji ekspansywnych dążeń narodowo-państwowych. W efekcie wymaga to od mieszkańców pogranicza bardziej aktywnego czy – jak podkreśla autor – bardziej ekspansywnego działania. Należy zatem pamiętać, że granica państwowo-narodowa jest nie tylko granicą państw, narodów i ich kultur, ale również granicą zbiorowych tożsamości, wchodzących z sobą w dialog. Stwarza to sposobność do kształtowania nowego człowieka, tolerancyjnego uczestnika wielokulturowej rzeczywistości, co jest możliwe tylko w sytuacji partnerstwa oraz dialogu, bo na pograniczu w sposób szczególnie uwidacznia się relacja swój – obcy (inny) (Golka, 2010, s. 260–291). Łatwo, niestety, w kontaktach z innością sięgnąć po środki pozornie ułatwiające życie, choćby po uprzedzenia czy stereotypy.

Współcześnie granice bardzo często straciły dawne znaczenie i nie pełnią przypisywanych im przez wieki funkcji. Dzisiaj – zwłaszcza w Europie – liczne

granice mają charakter „zdematerializowany” i istnieją w pamięci i świadomości ludzi. Po transformacji systemowej, od początku lat 90., Polska rozpoczęła proces zawierania umów i porozumień o współpracy transgranicznej i międzyregionalnej. Część z nich miała charakter związany z ustaleniami legislacyjnymi<sup>1</sup>, inne nie mają charakteru zobowiązań natury prawnej. Przedmiotem naszych zainteresowań jest południowe pogranicze między Polską a Czechami. To najdłuższe dla Polski pogranicze (liczące 796 kilometrów), bardzo zróżnicowane pod względem społeczno-kulturowym i ekonomicznym, stało się modelowym przykładem najbardziej innowacyjnej współpracy transgranicznej. Tutaj powstawały jedne z pierwszych w Polsce euroregiony, a następnie Europejskie Ugrupowanie Współpracy Terytorialnej (Skorupska, 2014). Jest to efektem intensywnego oddziaływania zarówno działaczy z polskiej, jak i czeskiej strony w wymiarze kulturowym, społecznym, ekonomicznym i politycznym. Działania zostały wzmocnione jeszcze porozumieniem z Schengen (Polska przystąpiła do układu z Schengen 21 grudnia 2007 roku), co sprzyja przenikaniu się i budowaniu nowej jakości funkcjonowania na pograniczu dla jego mieszkańców. Sama w sobie przestrzeń pogranicza sprzyja stykaniu i przenikaniu się kultur, a także nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów międzykulturowych.

## CENTRUM PEDAGOGICZNE DLA POLSKIEGO SZKOLNICTWA NARODOWOŚCIOWEGO JAKO PRZYKŁAD INSTYTUCJI ZAANGAŻOWANEJ W DZIAŁANIA TRANSGRANICZNE<sup>2</sup>

Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego (dalej: Centrum Pedagogiczne lub Centrum), które ma swoją siedzibę w Czeskim Cieszynie, zostało powołane 1 stycznia 1995 roku. Powstało dzięki aktywności Zarządu Towarzystwa Nauczycieli Polskich w Republice Czeskiej, przychylności tamtejszych władz oświatowych i administracyjnych, a także z uwagi na potrzebę kształcenia środowiska nauczycielskiego. Od samego momentu swojego powstania instytucja funkcjonuje w specyficznych warunkach. Jest to jedyna tego typu placówka oświatowa w Republice Czeskiej i poza granicami Polski.

Centrum Pedagogiczne jest placówką oświatową, która bezpośrednio podlega resortowi Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego

---

<sup>1</sup> Należy tu między innymi: Europejska Konwencja Ramowa o Współpracy Transgranicznej między Wspólnotami i Władzami Terytorialnymi (Konwencja Madrycka): Dz.U. 1993 nr 61, poz. 287; Europejska Karta Samorządu Lokalnego – uchwalona w Strasburgu 15 października 1985 r.: Dz.U. 1994 nr 124, poz. 607 czy Europejska Karta Regionów Granicznych i Transgranicznych: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Europejska\\_Karta\\_Region%C3%B3w\\_Granicznych\\_i\\_Transgranicznych](https://pl.wikipedia.org/wiki/Europejska_Karta_Region%C3%B3w_Granicznych_i_Transgranicznych) (dostęp 15.05.2022).

<sup>2</sup> Kilka lat temu pisaliśmy obszernie na ten temat: Gajdzica A., Kubiczek B. (2012), *Wspieranie nauczycieli w środowisku mniejszościowym na przykładzie działalności Centrum Pedagogicznego dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie*, w: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*, Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.

w RC<sup>3</sup>, a jej podstawowym celem jest kształcenie ustawiczne, podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli szkół oraz przedszkoli. Centrum prowadzi nadzór metodyczny oraz organizuje wykłady, kursy, warsztaty, wyjazdy edukacyjne przede wszystkim dla nauczycieli pracujących w szkołach i przedszkolach z polskim językiem nauczania na Zaolziu, ale również dla nauczycieli z polskich i czeskich szkół w regionie. W centrum działań Centrum od początku jego działalności pozostaje *troska o kulturę języka ojczystego, wzbogacanie i unowocześnianie metod nauczania i modernizowanie warsztatu pracy wszystkich nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich* (Kufa, 2005, s. 5).

Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego przygotowuje bogatą ofertę konkursów dla uczniów szkół w regionie. Celem Centrum jest także śledzenie wszystkich aktualności w sferze kształcenia, doskonalenia zawodowego i potrzeb nauczycieli. Współcześni nauczyciele nie funkcjonują już tylko jako eksperci przedmiotowi, ale stają się ekspertami od nauczania, aktywnymi przewodnikami ucznia, doradcami edukacyjnymi, wykorzystującymi potencjał ucznia dla realizacji jego kariery edukacyjnej.

Centrum Pedagogiczne jest instytucją kształcenia ustawicznego oraz aktywnej współpracy europejskiej, otwartą na innowacje, dążącą do podkreślenia tożsamości i specyfiki Euroregionu Těšínské Slezsko – Śląsk Cieszyński. Od roku 2003 nieodzowną częścią działalności Centrum Pedagogicznego są również projekty Unii Europejskiej (Kubiczek, 2007, s. 161). Pierwszym tego typu projektem współfinansowanym przez Unię Europejską był projekt w ramach programu CBC PHARE UE *Śląsk Cieszyński – mała ojczyzna w Europie*. Partnerami w tym projekcie byli Macierz Ziemi Cieszyńskiej, Muzeum Těšínska oraz Centrum Pedagogiczne.

Projekt *Śląsk Cieszyński – mała ojczyzna w Europie* dotyczył kształcenia nauczycieli w strefie przygranicznej w zakresie regionalnego dziedzictwa kulturowego. W 12 cyklicznych spotkaniach (6 spotkań zrealizowała strona czeska, 6 polska) udział wzięło 40 nauczycieli ze szkół podstawowych (20 nauczycieli z Czeskiego Cieszyna i 20 pedagogów cieszyńskich szkół). Podczas wykładów, wycieczek, warsztatów i spotkań metodycznych poszerzyli oni swoje wiadomości o dziedzictwie kulturowym wybranych miejsc euroregionu. W trakcie realizacji projektu poruszono różnorodne tematy, takie jak: historia regionu a współczesność, przyroda i geografia, kultura i tradycje Śląska Cieszyńskiego, zamki, pałace i dwory, rody szlacheckie, wielokulturowość i wieloreligijność. Założeniami programu było, aby nauczyciele bardzo dobrze poznali swój region, a potem potrafili swoim uczniom ciekawie opowiedzieć o ich małej ojczyźnie. Uczestnicy projektu opracowali dwujęzyczne materiały metodyczne – scenariusze edukacji regionalnej, które wykorzystywane są przez nauczycieli w szkołach podstawowych po obu stronach euroregionu. W publikacji znajdują się tematy dotyczące historii Śląska Cieszyńskiego, szeroko pojętej kultury i folkloru, dnia współczesnego

<sup>3</sup> Oryginalna nazwa: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, w skrócie: MŠMT v ČR.

naszego regionu, a także jego związku z Europą. Treści zawarte w materiałach ułożone są w taki sposób, aby stanowiły pomoc dla nauczycieli w prowadzeniu zajęć lekcyjnych, wycieczek edukacyjnych, lekcji muzealnych i teatralnych oraz ułatwiły uczniom zdobywanie wiedzy w zakresie wychowania regionalnego. Następnym „produktem” projektu jest gra planszowa *Włóczykij po Śląsku Cieszyńskim – Vandroniček po Těšínském Slezsku*, przeznaczona przede wszystkim dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, oraz dwujęzyczny program multimedialny o Cieszynie i Czeskim Cieszyńsku.

### PRZYKŁADY DZIAŁAŃ PRAKTYCZNYCH – PROJEKTY TRANSGRANICZNE ADRESOWANE DO NAUCZYCIELI I UCZNIÓW. PRZESTRZEŃ DO WDRAŻANIA ZAŁOŻEŃ EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Za jeden z ważniejszych celów przy przygotowywaniu projektów przyjęliśmy kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami i negatywnymi stereotypami funkcjonującymi w danej społeczności oraz poznanie sąsiada, czyli przedstawienie wiedzy dotyczącej Polaków i Czechów w trakcie spotkań organizowanych naprzemiennie po polskiej i czeskiej stronie poszczególnych euroregionów.

Ważnym projektem transgranicznym był projekt realizowany w latach 2010–2011, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Republika Czeska – Rzeczpospolita Polska 2007–2013, *Kolorowe Ścieżki Euroregionu – Barevné stezky Euroregionu*. Założeniem koordynatorów projektu było stworzenie możliwości poznania wiedzy z zakresu szeroko rozumianej edukacji regionalnej. Stąd tematyka spotkań dotyczyła zarówno kwestii związanych z przeszłością, historią regionu, jak i współczesności, zagadnień osadzonych w kulturze i tradycji, ale również spraw związanych ze specyfiką środowiska przyrodniczego. Kolejnym celem było stworzenie obszaru umożliwiającego nauczycielom pracującym po obu stronach Olzy poznanie siebie nawzajem, nawiązanie kontaktów, stworzenie platformy do wymiany doświadczeń zawodowych. Stąd pierwszym wspólnym działaniem było zorganizowanie warsztatów międzykulturowych Uczymy się razem, mając na celu przełamywanie stereotypów. Projekt dotyczył edukacji regionalnej oraz międzykulturowej i przeznaczony był dla nauczycieli przedszkoli oraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. To od ich działań, postaw, zaangażowania w duże mierze zależy stosunek najmłodszego pokolenia do regionu, poczucie tożsamości. Partnerem tym razem był Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Projekt zakładał przeprowadzenie 6 ścieżek edukacyjnych, których celem było przełamywanie istniejących stereotypów, nawiązywanie kontaktów pomiędzy uczestnikami reprezentującymi środowiska nauczycielskie po obu stronach Olzy oraz przedstawienie informacji odnoszących się do Euroregionu ŚC – TS w nietuzinkowy i ciekawy sposób. Podczas



projektu zrealizowano następujące ścieżki: Ekologiczną, Historyczną, Podań, baśni i legend, Współczesności, Tradycji, Cieszyńską oraz warsztaty międzykulturowe *Uczymy się razem*. Produktem projektu są materiały metodyczne dla nauczycieli oraz karty ćwiczeń dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz dla uczniów klas 1–3. Jesteśmy przekonani, że dzięki takim właśnie projektom i współpracy transgranicznej nauczyciele uczulą najmłodsze pokolenia na kwestie swoich korzeni i tradycji.

Kolejne dwa projekty z cyklu: *Akcent@* miały inny charakter – pierwszym różniącym elementem był ich zasięg. O ile w przypadku *Kolorowych ścieżek* pracowaliśmy z nauczycielami z jednego, bliskiego nam terytorialnie euroregionu, to przy kolejnym projekcie postanowiliśmy włączyć w nasze działania nauczycieli z wszystkich polsko-czeskich euroregionów<sup>4</sup>. Zmieniliśmy również grupę docelową na nauczycieli młodzieży, czyli pracujących w gimnazjach i szkołach średnich. Głównym celem projektów było podnoszenie umiejętności i wiedzy mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza poprzez rozwój warunków do realizacji współpracy transgranicznej w dziedzinie edukacji. Projekty miały na celu zwalczanie stereotypów poprzez wzajemne poznawanie języków krajów sąsiadujących oraz wspieranie mieszkańców pogranicza w nawiązywaniu formalnych i nieformalnych kontaktów przy wyszukiwaniu możliwości współpracy i partnerów projektu oraz inicjowaniu wspólnych projektów szkół. Naszym zamysłem było przygotowanie kompleksowych działań na całym pograniczu polsko-czeskim, skoncentrowanych na kwestiach związanych z komunikacją międzykulturową, przełamywaniem stereotypów, ale przede wszystkim budowaniem więzi społecznych, nawiązywaniem współpracy, uczeniem się wspólnie – bez granic, a także poznawaniu swojego regionu w wymiarze transgranicznym.

Zarówno w projekcie *Akcent@com* (*Akcent@com*), jak i *Akcent@net* (*Akcent@ne.*) jednymi z ważniejszych działaniami były warsztaty z zakresu edukacji międzykulturowej oraz rozwoju kompetencji komunikacyjnych w językach krajów sąsiadujących. Efektem projektu *Akcent@com* był nietradycyjny podręcznik komunikacji polsko-czeskiej i czesko-polskiej, służący jako pomoc w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych w życiu codziennym. Zawiera on przysłowia i ich znaczenia, połączenia wyrazowe i homonimy, a także „zdradliwe słówka” czy wyrażenia slangowe młodzieży. Publikacja w wersji drukowanej i elektronicznej została wzbogacona o ilustracje komiksowe i sytuacyjne (*Dobry den Poláci, Dzień dobry Czesi...*).

Efektem działań z nauczycielami w projekcie *Akcent@net* jest *Mozaika Kultur*. Założeniem partnerów projektu było stworzenie – wspólnie z uczestnikami działań – kolejnej publikacji, która jest odzwierciedleniem tego co ważne w poszczególnych euroregionach. Stąd zapragnęliśmy oddać głos uczestnikom naszego projektu *Akcent@net*. Zachęcić ich do pokazania kawałka swojego lokalnego świata wpisanego w euroregiony – zarówno miejsca, historie,

<sup>4</sup> Wzdłuż całej granicy są to euroregiony: Beskidy, Śląsk Cieszyński, Silesia, Pradziad, Glacensis i Nysa.



osoby, jak i lokalne zwyczaje czy tradycje. Nasz apel o zebranie informacji o ważnych miejscach, ludziach, historiach wpisanych w ich środowisko spotkał się z bardzo żywym odzewem. Tworzeniu mozaiki towarzyszyły więc dyskusje i te bezpośrednie, w trakcie spotkań na warsztatach, i te prowadzone z konieczności na odległość. Efektem jest publikacja niestandardowa, niemieszcząca się w ramach naukowych czy usystematyzowanych działań turystyczno-informacyjnych. Udało nam się osiągnąć cel. Pokazać we wszystkich euroregionach, że tuż obok niezwykłych, ale znanych powszechnie historii i miejsc, są zupełnie inne, bardziej lokalne, znane mniejszej liczbie osób, ale przecież nie mniej ważne. To one budują miejscową tożsamość, świadczą o unikatowości i wyjątkowości tego właśnie miejsca i jego mieszkańców. Przygotowana publikacja daje możliwość szerszego poznania poszczególnych euroregionów, a w trakcie jej tworzenia nauczyciele mieli okazję poznać swój region w bardziej pogłębiony sposób.

Następnym przykładem budowania międzykulturowych mostów jest realizacja projektu *Těšínské GO – Cieszyńskie GO*, współfinansowanego ze środków Programu Interreg V–A Republika Czeska – Polska 2014–2020 z Funduszu Mikroprojektów Euroregionu Śląsk Cieszyński. Partnerami projektu były dwie organizacje wspierające od lat współpracę transgraniczną na polsko-czeskim pograniczu: Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie oraz Cieszyński Ośrodek Kultury Dom Narodowy w Cieszynie. Śląsk Cieszyński to region bogato zróżnicowany pod względem historycznym, przyrodniczym i kulturowym – **ODKRYWAJMY GO WSPÓLNIE!** – i właśnie takie hasło towarzyszyło uczestnikom tego przedsięwzięcia.

Celem projektu jest wspieranie edukacji regionalnej w szkołach podstawowych Śląska Cieszyńskiego po obu stronach Olzy. Dlaczego GO? GO ewokuje drogę, po której możemy iść, ale również grę, w którą możemy grać. GO łączy w projekcie poznawanie i uczenie się poprzez grę i zabawę. W ramach projektu zrealizowano kilka przedsięwzięć, m.in. ścieżki edukacyjne dla nauczycieli najstarszych klas szkół podstawowych – ścieżkę tradycji, rzemiosł, historyczną oraz międzykulturową. Nauczyciele z obu stron Olzy mogli po raz kolejny przekonać się, jak dużo skarbów skrywa nasz teren. Już w październiku 2017 r. 30 nauczycieli wzięło udział w pierwszej ścieżce edukacyjnej, dotyczącej tradycji i rzemiosł. Wędrówkę rozpoczęliśmy od zwiedzania Muzeum Śląska Cieszyńskiego w Jabłonkowie. Później trasa prowadziła do Centrum Produktu Regionalnego w Koniakowie, gdzie uczestnicy wysłuchali wykładu prowadzonego przez pana Józefa Michałka na temat kultury pasterskiej, tradycji i rzemiosła, uczestniczyli też w degustacji serów. Instrumenty muzyczne zaprezentował nam w Istebnej pan Zbigniew Wałach. Podczas całego dnia towarzyszyła nam pani Wiesława Branna, etnograf, długoletni pracownik Muzeum Śląska Cieszyńskiego. Wiosną 2018 roku kontynuowaliśmy wędrówkę, tym razem realizując ścieżkę historyczną, prowadzoną przez pana Mariusza Makowskiego i panią Agatę Krávcíkovą, obejmującą takie miejsca, jak: Grodziec, Górki Wielkie

i Muzeum Zofii Kossak, Skoczów i Muzeum Gustawa Morcinka oraz cieszyński Browar Zamkowy. Następnie grupa udała się do Karwiny, aby kontynuować tematy dotyczące Komory Cieszyńskiej. Szlak koncentrował się na historii związanej z kopalniami, a także takimi miejscami, jak kościół św. Piotra z Alkantary (zwany krzywym kościołem), uzdrowisko w Darkowie czy budownictwo w stylu socrealizmu w Karwinie Nowym Mieście. W maju w 2018 roku miała miejsce ścieżka międzykulturowa. Ciekawy program wielokulturowego czesko-polsko-niemiecko-żydowskiego projektu rozciągał się po obu stronach Cieszyna. Szlak rozpoczął się po polskiej stronie, koncentrując się na ważnych miejscach, wydarzeniach i postaciach w Cieszynie i w Czeskim Cieszynie oraz ich wkładzie i wpływie na ten region.

Celem wszystkich spotkań było przełamywanie istniejących stereotypów, nawiązywanie kontaktów między uczestnikami reprezentującymi środowiska nauczycielskie po obu stronach granicy, przede wszystkim zaś pogłębienie wiedzy o regionie. W ramach tego przedsięwzięcia powstało też Portfolio o Śląsku Cieszyńskim – zeszyt ćwiczeń dla uczniów w wieku 12–14 lat w polskiej i czeskiej wersji językowej. Chodzi o publikację o tematyce historycznej, geograficznej, przyrodniczej i kulturowej, która jest indywidualnym przewodnikiem ucznia po regionie. W części poświęconej tradycji przedstawiona jest także ważna na tym terenie kultura pasterska, w części historycznej przybliżamy temat rozwoju przemysłu, handlu i edukacji na Śląsku Cieszyńskim jak również przedstawiamy rezydencje szlacheckie i znaczące rody na tym terenie. Kolejnym produktem jest regionalna gra z mapą, punktami zatrzymania i zadaniami do wykonania.

Poprzez nasze działania wspieramy też uczenie się języków krajów sąsiadujących, np. w projekcie *Zwiększanie kompetencji językowych przyszłych absolwentów na transgranicznym rynku pracy*. Celem wspólnego projektu Uniwersytetu Pałackiego w Ołomuńcu, Uniwersytetu Wrocławskiego i Centrum Pedagogicznego w ramach Programu Interreg V–A Republika Czeska – Polska było podnoszenie kompetencji językowych, a tym samym rozszerzenie językowego portfolio przyszłych absolwentów w celu zwiększenia ich szans na zatrudnienie na polsko-czeskim transgranicznym rynku pracy. Cel został zrealizowany poprzez realizację szeregu spójnych, powiązanych logicznie działań, przede wszystkim: przygotowanie kompleksowych programów dydaktycznych i edukacyjnych (włącznie z materiałami pomocniczymi dla nauczycieli, podręcznikami, skryptami itp.) w zakresie nauczania języków polskiego i czeskiego jako obcych (dla Słowian) oraz ich dystrybucję na całym obszarze wsparcia z użyciem nowoczesnych technologii edukacyjnych (e-podręczniki itd.). Program edukacyjny spełniał wymogi Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego dla poziomów A2, B1 (certyfikaty ECL), co umożliwiło w sposób ujednoczony i wymierny weryfikować umiejętności językowe absolwentów. Organizatorem i gwarantem naukowym intensywnych warsztatów językowo-kulturowych było Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowego w Czeskim Cieszynie.

## KONKLUZJE

Edukacja międzykulturowa jest drogą, bez uwzględnienia której aktualne i przyszłe pokolenia nie będą w stanie funkcjonować w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. Obserwowane przez nas zmiany świadczą, że ta tendencja ulega nasileniu. Należy przygotować młode pokolenie do funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo przy jednoczesnym wykształceniu poszanowania tego, co własne, rodzime, stanowiące rdzeń tożsamości. Działania realizowane na pograniczu polsko-czeskim mają w swoje założenia wpisane cele związane z edukacją regionalną i międzykulturową.

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2000), *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa: PiW.
- Böhm H. (2021), *The influence of the COVID-19 pandemic on the Czech-Polish cross-border cooperation: from debordering to re-bordering?* „Moravian Geographical Reports” 29 (2).
- Böhm H., Drápela E., Potyatynyk B. (2021), *Cross-border integration of universities as a possible research topic in border studies*, „Border and Regional Studies” 9(4).
- Böhm H., Opióła W., Drosik A. (2019), *Cross-border Social Capital. An Analysis of Selected Elements as Exemplified by the Praded Euroregion*, In: Janczak J. (ed.), *Old Borders – New Challenges, New Borders – Old Challenges. De-Bordering and Re-Bordering in Contemporary Europe*, Reihe: Thematicon, Bd. 34. Logos Verlag.
- Böhm, H. (2022), *Challenges of Pandemic-related Border Closures for Everyday Lives of Poles and Czechs in the Divided Town of Cieszyn/Český Těšín: Integrated Functional Space or Re-emergence of Animosities?* „Nationalities Papers” 50(1).
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dobry den Poláci, Dzień dobry Czesi*, [https://www.researchgate.net/publication/348295895\\_Dobry\\_den\\_Polaci\\_Dzien\\_dobry\\_Czesi\\_NIETRADYCYJNY\\_PODRECZNIK\\_KOMUNIKACJI\\_POLSKO-CZESKIEJ](https://www.researchgate.net/publication/348295895_Dobry_den_Polaci_Dzien_dobry_Czesi_NIETRADYCYJNY_PODRECZNIK_KOMUNIKACJI_POLSKO-CZESKIEJ) (dostęp: 10.07.2023).
- Europejska Karta Regionów Granicznych i Transgranicznych*, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Europejska\\_Karta\\_Región%C3%B3w\\_Granicznych\\_i\\_Transgranicznych](https://pl.wikipedia.org/wiki/Europejska_Karta_Región%C3%B3w_Granicznych_i_Transgranicznych) (dostęp: 15.03.2023).
- Europejska Karta Samorządu Lokalnego*, Dz.U. 1994 nr 124, poz. 607.
- Europejska Konwencja Ramowa o Współpracy Transgranicznej między Wspólnotami i Władzami Terytorialnymi* (Konwencja Madrycka), Dz.U. 1993 nr 61, poz. 287.
- Gajdzica (Szafrąńska) A., Kubiczek B. (2012), *Wspieranie nauczycieli w środowisku mniejszościowym – na przykładzie działalności Centrum Pedagogicznego*

dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszyńsku, w: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Golka M. (2010), *Imiona wielokulturowości*, Warszawa: Muza.

<http://kompetence.ff.upol.cz/> (dostęp: 10.07.2023).

<https://www.cieszynskiego.pl/> (dostęp: 10.07.2023).

Jaskuła S., Korporowicz L. (2013), *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja*, „Pogranicze. Studia Społeczne” Tom XXI.

Kapuściński R. (2008), *Lapidaria IV–VI*, Warszawa: Wydawnictwo Agora.

*Kino na granicy*: <https://kinonagranicy.pl/> (dostęp: 10.07.2023).

Korczak J. (2006), *Formy współdziałania komunalnego (gmin i powiatów) w obszarze przygranicznym. Wybrane zagadnienia*, w: E. Albrecht, K. Nowacki (red.), *Transgraniczna współpraca społeczności lokalnej i władz między Polską a Niemcami*, Berlin: Lexxion Verlagsgesellschaft.

Kubiczek B. (2007), *Projekty Unii Europejskiej w Centrum Pedagogicznym w Czeskim Cieszyńsku*, w: T. Lewowicki, J. Urban (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice: Wydawnictwo Gnome.

Kufa I. (2005), *Zamiast wstępu*, w: tenże (red.), *10 lat Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Republice Czeskiej*, Czeski Cieszyń: [b.w.].

*Międzynarodowy Festiwal Teatralny Bez Granic*: <http://borderfestival.eu/> (dostęp: 10.07.2023).

Ogrodzka-Mazur E., Szafrąńska A., Malach J., Chmura M. (2021), *Cultural identity and education of learning young adults in selected countries of East-Central Europe. A Polish-Czech comparative study*, Leck: Vandenhoeck & Ruprecht V&R.

Rusek H. (2004), *Wyszehradzkie sąsiedztwa: Przypadek polsko-czeski*, w: R. Zenderowski (red.), *Europa Środkowa: wspólnota czy zbiorowość?* Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Sadowski A. (2008), *Pogranicze – pograniczność – tożsamość pogranicza*, w: *Polskie granice i pogranicza. Nowe problemy i interpretacje*, „Pogranicze. Studia Społeczne” Tom XIV.

Skorupska A. (2014), *Współpraca samorządowa na pograniczu polsko-czeskim*, „Policypaper” nr 17.

Sobecki M. (1997), *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok: Trans Humana.

Sobecki M. (2007), *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok: Trans Humana.

Staszczak Z. (1978), *Pogranicze polsko-niemieckie jako pogranicze etnograficzne*, Poznań: Wydawnictwo UAM.

Szafrańska A. (2017), *Tak dalecy czy/i tak bliscy? Obraz Czechów w percepcji polskich nauczycieli*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” nr 3.

Szafrańska A. (2018), *Od zaangażowanego uczestnictwa do biernego krytykanctwa. Aktywność nauczycieli mieszkających na pograniczu polsko-czeskim w działania transgraniczne a ich ocena polityków i organizacji podejmujących inicjatywy na rzecz współpracy Pl-Cz*, „Kultura i Edukacja” nr 3 (121).

Szafrańska A. (2020), *Funkcjonowanie na pograniczu a spostrzeganie różnicowania kulturowego w deklaracjach polskich i czeskich studentów*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” z. 4 (T. XXXIX)

Szafrańska A. (2021), *Borderland as a space fostering the contracting of mixed marriages – the truth and myths*, „Edukacja Międzykulturowa” nr 1 (14).

Śliż A. i Szczepański M. (2016), *Pogranicze polsko-czeskie w perspektywie socjologicznej. Kontekst kulturowy*, „Pogranicze. Studia Społeczne” T. XXVII.

Witkowski L. (1995), *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, w: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń: Wydawnictwo UMK.

## PROJEKTY

*AKCENT@COM CZ.3.22/2.3.00/12.03371* Priorytet: Poprawa warunków rozwoju przedsiębiorczości i turystyki. Dziedzina wsparcia: Wspieranie współpracy w zakresie edukacji. Projekt ukierunkowany na rozwój systemu kształcenia (realizacja do 04.2015).

*AKCENT@NET*: Program Interreg V-A Republika Czeska – Polska). CZ.11.4.120/0.0/0.0/16\_026/0001070 (realizacja 01.03.2018–31.01.2021); [https://www.researchgate.net/publication/348295895\\_Dobry\\_den\\_Polaci\\_Dzien\\_dobry\\_Czesi\\_NIETRADYCYJNY\\_PODRECZNIK\\_KOMUNIKACJI\\_POLSKO-CZESKIEJ](https://www.researchgate.net/publication/348295895_Dobry_den_Polaci_Dzien_dobry_Czesi_NIETRADYCYJNY_PODRECZNIK_KOMUNIKACJI_POLSKO-CZESKIEJ)

*Kolorowe Ścieżki Euroregionu. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie edukacji regionalnej i międzykulturowej*. Numer rejestracyjny: CZ.3.22/2.3.00/09.01504, realizowany w latach 2010–2011 w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej CR-RP. Projekt przygotowany wspólnie z pracownikami Centrum Pedagogicznego dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie.

## *The Polish-Czech borderland as a space of building transfrontier collaboration*

### Summary

**Aim:** The borderland is a category that has been the subject of many theoretical resolutions, in the field of philosophy, sociology and pedagogy. For the needs of the presented analyses, the category of borderland has been adopted in territorial terms, in which it is an area, a common space in which two or more ethnic and cultural groups function. The forms of coexistence are shaped by being next to each other – contact with each other and mutual relationships. Cross-border cooperation is developing very intensively on the Polish-Czech border. This article

is aimed to present selected activities carried out as part of cross-border cooperation, with a particular emphasis on those initiated and implemented by the Pedagogical Centre for Nationality Education in Czech Cieszyn.

**Methods:** The text was prepared with the use of document analyses.

**Results:** The result is a description of some selected activities conducted on the Polish-Czech border.

**Conclusions:** Cross-border cooperation is aimed at removing all barriers preventing joint actions and ensuring the flow of experience between regions in different countries. Various ways of building cooperation between neighbours in individual Euroregions can be considered, as well as various ways in which the inhabitants of the borderland use its potential in different parts of the border zone. The funds allocated for joint workshops, field activities, sports or cultural events are aimed at fostering the familiarization with neighbour, seeking knowledge and overcoming stereotypes that may contribute to creating barriers to establishing closer relationships.

**Keywords:** Euroregions, borderland, Czech Republic, Poland, transfrontier collaboration.



EWA OGRODZKA-MAZUR  
ORCID: 0000-0001- 9990-6176  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
ANNA SZAFRAŃSKA  
ORCID: 0000-0001-9797-2591  
Uniwersytet Śląski w Katowicach



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.05)

## OD GRUPY BADAWCZEJ DO SZKOŁY NAUKOWEJ. CIESZYŃSKA NAUKOWA SZKOŁA BADAŃ KULTURY I OŚWIATY POGRANICZA<sup>1</sup>

*W edukacji powinno się stwarzać możliwość poznawania Innych i ich kultur, wzajemnego wzbogacania doświadczeń, kształtowania postaw otwartości, ciekawości, zrozumienia i akceptacji odmienności, zróżnicowania kulturowego w terenach pogranicznych. Kontakt z Innymi i innością kulturową jest ważnym elementem kształtowania tożsamości*

(Lewowicki, 2019, s. 342).

Szkoła naukowa jest wspólnotą uczonych powstającą spontanicznie, nieformalnie, co sprawia, że nie jest możliwe jej zadekretowanie. Jest to bez wątpienia ten typ wspólnoty, który ma wyjątkowe znaczenia dla rozwoju nauki, ale przede wszystkim dla indywidualnego rozwoju naukowego jej członków. W klasycznej idei uniwersytetu szkoły naukowe były traktowane jako swoista wizytówka

---

<sup>1</sup> Tekst ten nawiązuje i poszerza opracowań: Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (2012), *Działalność naukowo-badawcza, dydaktyczna i organizacyjna Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etymologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. T. 2. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 19–40; Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (2013), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, w: R. Mrózek, U. Szuścik (red.), *Z przeszłości i współczesności kształcenia pedagogicznego w Cieszynie*, Katowice: UŚ, s. 113–126.



przestrzeni, w której ma miejsce współtworzenie się naukowej tożsamości młodych naukowców. Szkoły naukowe tworzą się w sytuacji potrzeby rozwiązania określonych zadań i problemów badawczych i/lub odkrycia istniejącego, niezbadanego dotąd obszaru badawczego. Czym jest fenomen szkoły naukowej? Zbysław Muszyński wskazuje na siedem podstawowych cech jej przypisywanych. Są to: genealogia, czas, miejsce, samoświadomość, rdzeń ideowy, rdzeń metodologiczny oraz pisma, style i światopoglądy (1995, s. 64). Warunki, które powinna spełniać szkoła naukowa, można odnieść do funkcjonowania cieszyńskiej Naukowej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, założonej i tworzonej przez ostatnie trzy dekady przez profesora Tadeusza Lewowickiego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

## SZKOŁA NAUKOWA – ŚRODOWISKO ROZWOJU NAUKOWEGO I BUDOWANIA NAUKOWEJ TOŻSAMOŚCI

### 1. Genealogia

Szkoła naukowa jest grupą społeczną o nieformalnym charakterze, ze strukturą wewnętrzną opartą na relacjach, z pewnym układem pozycji i ról, w którą wpisane są więzi społeczne, nastawienie na realizację zadań, wypracowane wzory czynności czy ustalenie wzorców wartości i norm postępowania (Goćkowski, 1981, s. 45). Warto jednak podkreślić, że zespół mający lidera i dookreślony projekt badań nie jest szkołą naukową. Podstawą do stworzenia szkoły naukowej jest relacja mistrza i uczniów. Mistrzem jest ktoś, kto w określonej dziedzinie naukowej jest zarazem specjalistą, jak i znakomitym nauczycielem (Jadacki, 2016, s. 77–82). Władysława Szulakiewicz wskazuje na cechy mistrzów – pielęgnowanie szacunku do uprawianej dyscypliny, sumiennosc w prowadzeniu badań i rzetelnosc w nauce i nauczaniu, definiowanych za T. Czeżowskim jako *przeciwnostwo brakoróbstwa, partactwa, oszustw wszelkiego rodzaju – ale także niedbalstwa, lenistwa, lekkomyślności i lekceważenia obowiązków, gonienia za korzyścią najniższym kosztem* (2021, s. 90). Przyjmuje się, że twórca szkoły to mistrz o wybitnej osobowości – zarówno ze względu na autorytet naukowy uznawany przez wspólnotę, dookreślający poglądy merytoryczne i metodologiczne, jak i wykazujący wybitne zdolności organizacyjne, warunkujące i usprawniające działania zespołu. Niezbędna jest przy tym umiejętność współpracy i twórczego oddziaływania na członków zespołu (Muszyński, 1995, s. 64).

Działalność Naukowej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza związana jest z funkcjonowaniem Zakładu/Katedry Pedagogiki Ogólnej w strukturze Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego od jesieni 1989 roku. Został on powołany z inicjatywy ówczesnego prorektora ds. Filii w Cieszynie prof. zw. dr. hab. Wojciecha Kojasa, który funkcję Kierownika Zakładu powierzył prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Lewowickiemu, związane mu z Uniwersytetem Warszawskim. Jak podkreśla Halina Rusek, była dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, *można mówić o istnieniu w Cieszynie*

oryginalnej, mocno osiadłej w strukturze Wydziału, szkoły teorii i badań pogranicza. Twórcą jej jest profesor Tadeusz Lewowicki, który rozpoczął w 1989 roku współpracę z ośrodkiem akademickim w Cieszynie i [...] należy do grona osób, które przez swoją działalność naukowo-badawczą i dydaktyczną znacząco wpłynęły na profil naukowy i dydaktyczny tego Wydziału, szczególnie w zakresie pedagogiki. [...] (Rusek, 2009, s. 18–20). Nawiązanie przez Profesora stałej współpracy z cieszyńską uczelnią było wyrazem zainteresowania problematyką pogranicza ze względu zarówno na usytuowanie ośrodka, prowadzone w nim dotychczas badania z zakresu pedagogiki kultury, jak i perspektywy podjęcia poczynań badawczych w obszarze pedagogiki międzykulturowej. Zamierzeniu temu towarzyszyła również troska wydziału o rozwój młodej kadry naukowej. Godna uwagi jest kondycja kadrowa społeczności zajmujących się edukacją i w istocie pedagogiką międzykulturową. Liczba badaczy, rozwój naukowy, poziom prac uzasadniają przekonanie, że sytuacja kadrowa bardzo dobrze rokuje dyscyplinie naukowej. W mijających paru dekadach powstało dużo wartościowych publikacji. Pojawiają się nowe kierunki studiów i badań (Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2022, s. 346). Ważne znaczenie dla rozwoju warsztatu naukowo-badawczego – oprócz badań zespołowych – miał udział wszystkich członków Szkoły w comiesięcznych seminariach naukowych prowadzonych od 30 lat przez Profesora Tadeusza Lewowickiego, poświęconych m.in. prezentowaniu indywidualnych projektów badawczych, metodologii badań pedagogicznych, w tym orientacjom teoretycznym i obszarom działalności edukacyjnej, jak również teoriom i modelom przydatnym w badaniach międzykulturowych. W 2019 roku, za wybitne zasługi dla rozwoju nauki i kultury, Uniwersytet Śląski w Katowicach nadał prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Lewowickiemu najwyższą godność doktora *honoris causa* i wpisał nadanie tytułu do *Księgi Doktorów Honoris Causa Uniwersytetu Śląskiego* (Ogrodzka-Mazur, 2019).

## 2. Czas

Z. Muszyński wskazuje, że szkoła naukowa jest zjawiskiem o charakterze procesualnym – ciągłym i skończonym: powstaje, trwa i zanika w określonym czasie, a w jej rozwoju można zauważyć pewne etapy związane z formowaniem się osobowości mistrza, ale przede wszystkim właściwościami zespołu i samej szkoły. Pierwszym z elementów jest dobór i kształcenie uczniów. Przyjmuje się, że liczba wychowanków mistrza nie przekracza zazwyczaj kilkunastu osób. Przy czym oddziaływanie szkoły jest szersze (Muszyński, 1995, s. 64). W przypadku działalności Naukowej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza można wyróżnić dwa okresy związane z doborem i rozwojem kadry naukowej. W pierwszym etapie współpraca ograniczała się do 10 osób, a drugi, znaczący wzrost nastąpił w roku 1999, gdy do prac Zespołu włączyło się siedem kolejnych osób. Tu warto odnieść się do rozwoju kadry kierowanego przez Profesora Tadeusza Lewowickiego Zespołu. W latach 1993–2022 jedna osoba uzyskiwała tytuł profesora nauk humanistycznych, dwie osoby – tytuł profesora nauk społecznych,

siedem osób – stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych/ społecznych w zakresie pedagogiki oraz dwanaście osób – stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

Dominującym wątkiem podejmowanych studiów i badań stały się zagadnienia najpierw edukacji wielokulturowej, a potem edukacji międzykulturowej. Uwagę badaczy skupiały środowiska wychowawcze (rodzina, szkoła, społeczności lokalne, kościoły różnych wyznań), problemy polityki społecznej i oświatowej, socjalizacji i kształtowania tożsamości, pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości oraz społecznych uwarunkowań edukacji międzykulturowej.

### 3. Miejsce

Miejsce jest czynnikiem istotnym w przypadku omawianej Cieszyńskiej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza. Pogranicze polsko-czeskie jest przykładem pogranicza starego, charakteryzującego się:

- określonym terytorium, dającym się wyznaczyć przestrzennie,
- historią ukształtowaną w rezultacie długotrwałych procesów społecznych i kulturowych,
- wzajemnym przenikaniem kultur,
- brakiem ostrych podziałów i granic między zbiorowościami,
- przechodzeniem od sytuacji dominacji kulturowej do akceptacji kultur podległych przez większość i do coraz wyraźniejszej równości kulturowej,
- istotną rolę zróżnicowania religijnego,
- płynnym zróżnicowaniem ekonomicznym i społecznym (Babiński, 2001, s. 77).

Na pograniczu tym, w wyniku długotrwałego procesu infiltracji i nakładania się różnych kultur, wytworzył się specyficzny typ społeczności i jej określonej kultury (Chlebowczyk, 1983; Panic, 2015), przy czym aktualnie zwraca uwagę brak ostrych podziałów i granic między społecznościami, w dalszym ciągu funkcjonujące istotne zróżnicowanie kulturowe, językowe, etniczne i religijne oraz stopniowe przechodzenie do akceptacji kultur i bardziej horyzontalnych niż wertykalnych relacji międzykulturowych (Ogrodzka-Mazur, Szafrąńska, Malach, Chmura, 2021).

Działania naukowe zainicjowano w 1989 roku od podjęcia współpracy z polskimi środowiskami oświatowymi, funkcjonującymi w czeskiej części południowego pogranicza (na Zaolziu) oraz przeprowadzenia pierwszych zespołowych badań diagnostycznych wśród uczniów uczęszczających do szkół podstawowych z polskim językiem nauczania. Plonem tych poczynań były opracowania – opatrzone stałym logo autorstwa Profesora – przedstawiające m.in. próbę diagnozy osobowości, hierarchie wartości i plany życiowe, a także uwarunkowania dróg życiowych dzieci i młodzieży z Zaolzia, społeczne funkcjonowanie młodzieży i problemy edukacji na pograniczu polsko-czechosłowackim, a później polsko-czeskim. Publikacje te zapoczątkowały wydawanie od 1992 roku serii „Edukacja Międzykulturowa”, która aktualnie liczy 93 tomy. W pracach tych kategoria

„pogranicza” traktowana była i jest nadal w bachtinowskim ujęciu – jako pogranicze kultur, społeczności, wyznań (a nie głównie – chociaż także – pogranicze państw i narodów). Dominującym wątkiem stały się zagadnienia najpierw edukacji wielokulturowej, a potem edukacji międzykulturowej.

#### 4. Samoświadomość

Poczucie odrębności od przedstawicieli innych orientacji w danej dyscyplinie i świadomość jedności zespołu to czynnik mobilizujący do podejmowania wspólnych zadań badawczych i organizacyjnych. Ważnymi działaniami mającymi charakter integrujący środowisko i wzmacniającymi poczucie wspólnotowości były przywołane wcześniej comiesięczne seminaria naukowe, organizowanie konferencji, opracowywanie zespołowych badań realizowanych w Polsce i za granicą, opracowywanie i realizowanie projektów badawczych, ale również wspólne wyjazdy na konferencje, jak i spotkania towarzyskie organizowane po zakończeniu roku akademickiego czy z okazji świąt Bożego Narodzenia.

Działalność naukowo-badawcza Szkoły nie ogranicza się tylko do pogranicza polsko-czeskiego. Od samego początku jej istnienia pracownicy uczestniczą w wyjazdowych seminariach naukowych, konferencjach w kraju i za granicą. Odbывают staże naukowe m.in. w Australii, Austrii, Francji, Hiszpanii, Portugalii, Republice Czeskiej, Rosji, Słowacji, Ukrainie, USA, jak i liczne staże dydaktyczne w ramach Programu Unii Europejskiej Socrates/Erasmus.

Cykliczne konferencje nt. *Edukacja Międzykulturowa* w Polsce i na świecie organizowane są od 1993 roku. Konferencje te, od 2009 roku realizowane przy współdziałaniu Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, poświęcone są problematyce edukacji wielo- i międzykulturowej. Pierwsze tego typu spotkanie pt. *Osobowość i plany życiowe dzieci z Zaolzia* zorganizowano w 1993 roku w Czeskim Cieszynie, wspólnie z Polskim Związkiem Kulturalno-Oświatowym. W latach 1993–2022 odbyło się łącznie 26 międzynarodowych konferencji naukowych, w których uczestniczyli i nadal uczestniczą – obok pracowników Zakładu/Katedry – również członkowie innych ośrodków akademickich (m.in. z Białegostoku, Bydgoszczy, Gdańska, Krakowa, Opola, Poznania, Torunia, Warszawy, Zielonej Góry) i spoza naszego kraju (m.in. z Ukrainy, Republiki Czeskiej, Słowacji), skupieni w powołanej z inicjatywy Profesora Lewowickiego w 1994 roku Federacji Społecznych Zespołów Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, a od roku 2004 – w Zespole (Sekcji) Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Dotyczyły one m.in. takich kwestii, jak: *Edukacja i problemy pogranicza*, Ustroń – Cieszyn – Czeski Cieszyn, 18–19.09.1996; *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Ustroń – Cieszyn, 12–14.10.1998; *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych (stereotypy, problemy edukacyjne, współczesne wyzwania społeczne)*, Ustroń – Jaszowiec, 23–24.10.2001; *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Wisła, 21–22.10.2003; *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Ustroń – Jaszowiec, 10–12.10.2005;

*Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn – Ustroń-Jaszowiec, 18–20.10.2010; *Kultura w edukacji międzykulturowej*, Cieszyn – Ustroń-Zawodzie, 24–26.09.2012; *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*, Cieszyn – Ustroń 08–10.06.2015; *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie: 30 lat doświadczeń – problemy – perspektywy*, Cieszyn – Ustroń, 4–5.06.2019; *Tożsamość, kondycja i powinności pedagogiki międzykulturowej – tradycja i współczesność*, Ustroń, 26–28.06.2022.

W ramach działalności naukowej Szkoły w latach 2003–2022 zrealizowano również 14 indywidualnych projektów badawczych finansowanych przez MNiSW, KBN i NCN oraz 18 projektów międzynarodowych pozyskanych z funduszy europejskich.

Poszerzeniem działalności naukowej badaczy, reprezentantów różnych ośrodków naukowych w kraju, jest zainicjowanie przez cieszyński ośrodek akademicki w 2007 roku funkcjonowania Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Jego celem jest rozwój polskiej myśli naukowej w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej oraz realizacja badań naukowych i inicjatyw edukacyjnych mających związek z pedagogiką międzykulturową i edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego.

## 5. Rdzeń ideowy

Jednym z założeń szkół naukowych jest podzielenie pewnego wspólnego rdzenia ideowego, który stanowi istotę przyjmowanych założeń teoretycznych (Muszyński, 1995, s. 64). Szczególne znaczenie dla prowadzonych studiów i badań międzykulturowych ma opracowana przez T. Lewowickiego Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT) (Lewowicki, 1994; 1995a, 1995b), stanowiąca ważną perspektywę w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się poczucia tożsamości jednostek i grup w zmieniających się warunkach pogranicza (pograniczy). Wyróżnione obszary (elementy) tożsamości: pierwszy – obejmujący losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną, drugi – wyznaczany odrębnością kultury, języka, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej społeczności, trzeci – kojarzony ze swoistą genealogią historyczną i swoistymi cechami grupy (grup) oraz funkcjonującymi w niej stereotypami, czwarty – dotyczący kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia grupy (grup), piąty – związany z potrzebami, celami życiowymi i preferencjami aksjologicznymi oraz szósty – uwzględniający kontekst polityczny, światopoglądowy, społeczny i gospodarczy – stają się istotnymi wyznacznikami zachowań tożsamościowych i odpowiednich orientacji wartościujących, mogącymi stanowić podstawy do wypracowania oferty (ofert) edukacyjnych, adresowanych do środowisk wielokulturowych. Teoria ta była i jest nadal wykorzystywana do interpretacji wyników badań zespołowych i indywidualnych pracowników Zakładu/Katedry, jak również przez innych badaczy zagadnień edukacji wielo- i międzykulturowej.



## 6. Rdzeń metodologiczny

Poczynania badaczy skupionych w Cieszyńskiej Naukowej Szkole Badań Kultury i Oświaty Pogranicza koncentrują się na zespołowych badaniach naukowych, dotyczących społecznych, pedagogicznych i kulturowych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych żyjących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, kwestii przemian społeczno-cywilizacyjnych, edukacji szkolnej, problemów kształtowania się tożsamości, teorii i modeli badań międzykulturowych, a także przygotowania nauczycieli i pedagogów do pracy w społecznościach wielokulturowych oraz realizowania europejskiego wymiaru edukacji międzykulturowej. Obszarem szczególnych zainteresowań naukowych Szkoły są zagadnienia Pogranicza oraz edukacji wielo- i międzykulturowej, podejmowane w zespołowych, interdyscyplinarnych badaniach naukowych nt. *Społecznych, pedagogicznych i kulturowych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży na Pograniczu*. W badaniach tych uczestniczyli i nadal uczestniczą – obok pracowników Uniwersytetu Śląskiego – również członkowie innych ośrodków akademickich (m.in. z Białegostoku, Bydgoszczy, Gdańska, Krakowa, Opola, Poznania, Torunia, Warszawy, Zielonej Góry), skupieni w powołanej z inicjatywy T. Lewowickiego w 1994 roku – Federacji Społecznych Zespołów Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, a od roku 2004 – w Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Przywołana m.in. Teoria Zachowań Tożsamościowych opracowana przez T. Lewowickiego jest od wielu lat z powodzeniem wykorzystywana przez wielu badaczy międzykulturowych m.in. do konstruowania metodologii badań oraz interpretacji uzyskanych wyników.

Problematyka wielokulturowości oraz edukacji międzykulturowej promowana jest przez pracowników Szkoły w cyklicznych wykładach dla studentów studiów podyplomowych *Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna i Wychowanie Przedszkolne* (od 2002 roku), studiów podyplomowych dla nauczycieli w zakresie ICT, języków obcych i nauczania przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie* oraz *Terapia Pedagogiczna* (2007–2008); dla studentów Uniwersytetu Trzeciego Wieku (od roku 2004); dla studentów i pracowników El Camino College w Los Angeles – California, USA (2004–2009) – realizowanych również z wykorzystaniem stałych kontaktów on-line w ramach przedmiotu *Komunikacja w społecznościach wielokulturowych* i eksperymentalnego projektu badawczego *Global Education Through Technology* (GETT); dla studentów i pracowników Uniwersytetu Ostrawskiego w Czechach (od 2006 roku) oraz Centre de Formation Pedagogique w Cambrai – Francja (2004) w ramach Programów Unii Europejskiej Socrates/Erasmus. Zajmuje również wiodące miejsce w tematyce prac magisterskich i licencjackich, przygotowywanych pod kierunkiem naukowym pracowników Szkoły.

## 7. Pisma, style i światopoglądy

Oprócz opisanych powyżej czynników na proces kształtowania się szkoły naukowej oddziałują również czynniki dodatkowe, takie jak na przykład możliwość wydawania czasopisma, które reprezentuje przyjmowane założenia ideowe



i metodologiczne. Takie działania zostały podjęte w roku 2011, gdy pracownicy Szkoły zainicjowali uruchomienie rocznika „Edukacja Międzykulturowa”, którego pierwszy numer ukazał się rok później. Czasopismo stanowi międzynarodowe forum naukowe, sprzyjające rozwijaniu nauk pedagogicznych i upowszechnianiu pedagogiki międzykulturowej, umożliwiając tym samym przedstawicielom wielu specjalności pedagogicznych i reprezentantom innych dyscyplin dzielenie się swymi osiągnięciami oraz nawiązanie współpracy i wymiany doświadczeń. Aktualnie kwartalnik jest w pełni publikowany na licencji Open Access i znajduje się w wykazie punktowanych czasopism MEN z przyznaną liczbą 100 pkt (Ogrodzka-Mazur, 2012).

Członkowie Szkoły inicjują także działania w zakresie praktyki edukacyjnej, obejmujące:

- wprowadzenie do programu studiów od 2002 roku – na kierunku pedagogika – przedmiotu *edukacja wielo- i międzykulturowa* (aktualnie podstawy edukacji wielo- i międzykulturowej (studia pierwszego stopnia), edukacja wielo- i międzykulturowa z metodyką (studia drugiego stopnia) oraz przedmiotów: kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych, komunikacja codzienna w edukacji, socjalizacja i wychowanie w społecznościach wielokulturowych; edukacja szkolna w społecznościach wielokulturowych (studia pierwszego stopnia); społeczno-kulturowe konteksty edukacji, projektowanie działań edukacyjnych kreujących jednostki (studia drugiego stopnia),
- powołanie w 2004 roku studenckiego Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, którego działalność przyczynia się do aktywizacji środowiska akademickiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Członkowie Koła uczestniczą w pracach badawczych Zakładu Pedagogiki Ogólnej, propagują kwestie edukacji międzykulturowej wśród studentów, dzieci i młodzieży w swoich środowiskach lokalnych, podejmują działania edukacyjne (terapeutyczne i interwencyjne) na rzecz nadania rangi Innemu i wsparcia jednostki w nabywaniu tożsamości własnej i społecznej. Wymiernymi efektami pracy Koła są: teksty naukowe studentów publikowane w kraju i za granicą; organizowane konferencje naukowe (łącznie od 2005 roku odbyło się 20 cyklicznych konferencji na temat *Poznaj Innego*, połączonych z warsztatami dla dzieci, młodzieży i studentów); współpraca ze studenckimi kołami naukowymi innych ośrodków akademickich, stowarzyszeniami, placówkami oświatowymi w kraju i za granicą, m.in. z El Camino College w Torrance (Kalifornia USA) (od 2005 roku), z Uniwersytetem Ostrawskim (od 2006 roku), Centrum Pedagogicznym dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Republice Czeskiej (od roku 2006). Ważnym osiągnięciem studentów działających w Kole jest otrzymanie stypendiów Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za osiągnięcia w nauce, działalność organizacyjną i naukową (od 2005 roku stypendia uzyskało 8 studentek, członkiń Koła).

## KONKLUZJE

Trzydziestoletni dorobek teoretyczny, wyniki badań i doświadczenia praktyczne Szkoły, jak również pozostałych polskich ośrodków naukowych zajmujących się problematyką edukacji wielo- i międzykulturowej<sup>2</sup> stały się podstawą do opracowania syntezy zawierającej zarys pedagogiki międzykulturowej jako dyscypliny nauk pedagogicznych. Składnikami tej dyscypliny są:

- klarownie zarysowana koncepcja edukacji międzykulturowej i dotyczącego tego obszaru edukacji rozumienia pedagogiki;
- w ramach refleksji i praktyki edukacyjnej używany jest stosunkowo precyzyjnie określony język, inaczej mówiąc – sieć pojęć. Część pojęć – jak zwykle w humanistyce – zaczerpnięta została z innych dyscyplin, część ma nadane znaczenie właściwe edukacji i pedagogice międzykulturowej;
- również dość wyraźnie określony został obszar zainteresowań, pola i przedmioty badań. Znajduje to odzwierciedlenie w licznych publikacjach. Podkreślić przy tym należy interdyscyplinarność pedagogiki międzykulturowej;
- odwołując się do pokrewnych dyscyplin humanistyki, korzysta się z szerokiego zakresu metod, technik i narzędzi badań – zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych. Zgromadzony został duży zasób wyników badań;
- poczynania badawcze i strukturalne ukierunkowane są licznymi teoriami z zakresu nauk społecznych. Pedagogika międzykulturowa dysponuje – co wydaje się zjawiskiem nieczęstym w pedagogice – własnymi oryginalnymi propozycjami teoretycznymi. Przykładem są Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT) i Teoria Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości (TWiWT) – w ujęciu Jerzego Nikitorowicza. Propozycje te znalazły zastosowanie już w wielu badaniach, posłużyły do konstruowania metodologii badań, zostały wykorzystane przy interpretacjach wyników;
- historyczny i współczesny dorobek edukacji wielokulturowej i edukacji międzykulturowej ma ujęcia porównawcze i ujęcia stanowiące syntezy wcześniejszych dokonań. Pedagogika międzykulturowa ma swoje korzenie, dzieje i całościowe przedstawienia wcześniejszych etapów. Można powiedzieć, że – zgodnie z dobrą tradycją humanistyki – ma pamięć o dorobku poprzednich pokoleń i poddaje ten dorobek krytycznej analizie;

---

<sup>2</sup> Są to ośrodki naukowe prowadzące badania na pograniczu polsko-białorusko-litewsko-ukraińskim (zespół Jerzego Nikitorowicza) i pograniczu polsko-niemiecko-czesko-słowackim na Śląsku Opolskim (zespół Zenona Jasińskiego). Rezultaty działalności naukowo-badawczej tych ośrodków przedstawione są m.in. w ponad 50 publikacjach przygotowanych przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku oraz w ponad 40 pracach wydanych przez Instytut Nauk Pedagogicznych Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego.

- środowisko uprawiające pedagogikę międzykulturową jest już dość dobrze zorganizowane instytucjonalnie. Wielkim walorem pozostaje integracja i ścisła współpraca badaczy z wielu ośrodków akademickich. Wskazać należy na tradycje wspólnych działań w Społecznym Zespole Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, potem w ramach Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej PAN oraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej;
- wyraźne i wielostronne są powiązania teorii (teoretyków i badaczy) z praktyką oświatową. Pedagogika międzykulturowa spełnia funkcje właściwe naukom, które generują różne zastosowania praktyczne. Potrzeby społeczne wydają się mocno oddziaływać na żywotność – zakres, kierunki i metody badań – pedagogiki międzykulturowej<sup>3</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

Babiński G. (2001), *Pogranicza stare i nowe. Ciągłość i zmiana procesów społecznych*, w: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytet w Białymstoku.

Chlebowczyk J. (1983), *O prawie do bytu małych i młodych narodów: kwestia narodowa i procesy narodziotwórcze we wschodniej Europie środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początków XX wieku)*, Warszawa – Kraków: PWN.

Goćkowski J. (1981), *Socjokulturowy charakter szkół naukowych*, w: J. Goćkowski, A. Siemianowski (red.), *Szkoły w nauce*, Wrocław: Ossolineum.

Jadacki J.J. (2016), *Mistrz i uczeń*, w: P. Okołowski, M. Omyła (red.), *Filozofii Polacy potrzebują. Księga pamiątkowa ofiarowana Witoldowi Mackiewiczowi w siedemdziesiątą piątą rocznicę urodzin*. Wydanie specjalne „Edukacji Filozoficznej”, Warszawa: UW, Instytut Filozofii.

Lewowicki T. (1994), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność (uwagi końcowe)*, w: tenże (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T. (1995a), *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, w: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń: UMK.

Lewowicki T. (1995b), *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz

---

<sup>3</sup> T. Lewowicki, *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 496–498.

(red.), *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Lewowicki T. (2011), *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T. (2019), *O pograniczu, tożsamości ludzi pogranicza i edukacji humanistycznej*, w: M. Sobiecki, D. Misiejuk, J. Muszyńska, T. Bajkowski (red.), *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Jerzemu Nikitorowiczowi*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Muszyński Z. (1995), *Siedem cech głównych szkoły naukowej*, „Filozofia Nauki” nr 1.

Ogrodzka-Mazur E. (2012), *Wprowadzenie*, „Edukacja Międzykulturowa” nr 1.

Ogrodzka-Mazur E. (red.) (2019), *Tadeusz Lewowicki. Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*, Katowice: UŚ.

Ogrodzka-Mazur E., Szafrąńska A., Malach J., Chmura M. (2021), *Cultural identity and education of learning young adults in selected countries of East-Central Europe. A Polish-Czech comparative study*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht V&R.

Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (2012), *Działalność naukowo-badawcza, dydaktyczna i organizacyjna Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. T. 2. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (2013), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, w: R. Mrózek, U. Szuścik (red.), *Z przeszłości i współczesności kształcenia pedagogicznego w Cieszynie*, Katowice: UŚ.

Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (2022), *Tradycja i współczesność Cieszyńskiej Naukowej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza (1989–2021)*, w: U. Szuścik (red.), *Kształcenie pedagogiczne, artystyczne i etnologiczne w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. 50-lecie tradycji (1971–2021)*, Katowice: UŚ.

Panic I. (2009–2015), *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*, t. 1–8, Cieszyn: Starostwo Powiatowe w Cieszynie.

Rusek H. (2009), *Cieszyńska szkoła badań pogranicza*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.), *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T. 1. Konteksty teoretyczne*, Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szulakiewicz W. (2021), *Mistrz – nauczyciel i jego powinności. Szkic z pedagogii historycznej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” nr 3.

***From a research group to a science school. The Cieszyn Research School for Borderland Culture and Education***

**Summary**

**Aim:** The study is aimed at outlining the functioning of the Cieszyn Research School for Borderland Culture and Education, founded and developed over the last three decades by Professor Tadeusz Lewowicki at the University of Silesia in Katowice, Faculty of Ethnology and Educational Sciences (currently: Faculty of Art and Educational Science).

**Methods:** The School's activity was described on the basis of the concept of distinguishing and estimating seven factors/phenomena attributed to a scientific school – genealogy, time, place, self-awareness, ideological core, methodological core and writings, styles and worldviews, developed by Zbysław Muszyński.

**Results:** The article synthetically presents the results of team research initiated in 1989 in the Polish-Czech borderland in Cieszyn Silesia. The researchers focused on educational environments (family, school, local communities, churches of various denominations), problems of social and educational policy, socialization and identity formation, teacher's work in multicultural conditions and social conditions of intercultural education. The result of these undertakings is the series “Edukacja Interkulturowa /Intercultural Education/”, published since 1992, which currently comprises 95 volumes.

**Conclusions:** Over thirty years of theoretical achievements, research results and practical experience of the Cieszyn Research School for Borderland Culture and Education, as well as of other Polish research centers dealing with the issues of multi- and intercultural education, became the basis for developing a synthesis containing the outline of intercultural pedagogy – as a discipline of educational science.

**Keywords:** research into borderland culture and education, Polish-Czech borderland, scientific school, Tadeusz Lewowicki.

BARBARA GRABOWSKA  
ORCID: 0000-0003-2558-0294  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
EWA OGRODZKA-MAZUR  
ORCID: 0000-0001-9990-6176  
Uniwersytet Śląski w Katowicach



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.06)

## **SZKOLNICTWO Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA W REPUBLICIE CZESKIEJ: DOTYCHCZASOWE DOŚWIADCZENIA, PROBLEMY, PERSPEKTYWY**

### **WPROWADZENIE**

Sprawom społeczności żyjących w regionach pogranicznych, a przede wszystkim pogranicza polsko-czeskiego, poświęcono wiele prac przygotowywanych przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, funkcjonujący na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie<sup>1</sup>. Są one zapisem okresu ważnych transformacji ustrojowych i społecznych zachodzących w Polsce i Republice Czeskiej. Korzeni zmian, zapoczątkowanych w roku 1989, kiedy to Polska i Republika Czeska stały się krajami demokratycznymi, opartymi na gospodarce wolnorynkowej, pluralizmie politycznym i kulturowym, możemy doszukiwać się już od lat powojennych. Wprowadzenie w obu krajach po II wojnie światowej systemu

---

<sup>1</sup> Dotychczas ukazały się 93 tomy prac z serii „Edukacja Międzykulturowa” przygotowanych przez Społeczny Zespół Badań Oświaty i Kultury Pogranicza oraz Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii (aktualnie Sztuki) i Nauk o Edukacji w Cieszynie, kierowany przez prof. zw. dr hab. Tadeusza Lewowickiego. Podejmowane są w nich m.in. kwestie aksjologicznego wymiaru socjalizacji i wychowania w rodzinie i szkole, jego związku z rozwojem i kształtowaniem (się) tożsamości dzieci, młodzieży i dorosłych, małżeństw mieszanych narodowościowo i/lub wyznaniowo, ciągłości i zmiany międzypokoleniowego przekazu języka, tradycji i dziedzictwa kulturowego, dialogu międzykulturowego oraz przemian społecznej rodziny i szkoły warunkowanych procesami integracji i globalizacji.



socjalistycznego (z aspiracjami komunistycznymi) było oparte na podstawach autorytarnych i sprzecznych z obowiązującymi wcześniej w obu krajach systemami i uznanymi normami społecznymi. Wiele ze zdarzeń, które nastąpiły przed 1989 rokiem, było bardzo istotnych dla zmian, które zachodziły w latach następnych.

Współcześnie Rzeczpospolita Polska i Republika Czeska to kraje położone w Europie Środkowo-Wschodniej. W obu obowiązuje system demokracji parlamentarnej. Pomimo różnic w wielkości powierzchni i liczbie ludności oba kraje wykazują się dużym podobieństwem, głównie ze względu na bliskie położenie i podobną historię, wynikającą z geopolitycznego położenia i wspólnych losów społeczeństw, które poddawane były podobnym doświadczeniom dziejowym i życiowym – poczynając od okresu zaborów, przez I i II wojnę światową, a na przymusowym wprowadzeniu ustroju socjalistycznego i znalezieniu się w strefie wpływów ZSRR kończąc.

Polska i Republika Czeska od 1989 roku w pełni odzyskały niepodległość ustrojową i w związku z tym faktem od tego momentu rozpoczyna się w obu krajach okres intensywnych zmian politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturowych. W Polsce stało się to dzięki porozumieniom „okrągłego stołu”, natomiast w Republice Czeskiej – w wyniku „aksamitnej rewolucji”. Dokonująca się wówczas wielopłaszczyznowa transformacja spowodowała również zmiany w myśleniu o roli i funkcji ówczesnej kultury i oświaty, w tym oświaty dla grup mniejszościowych.

O funkcjonowaniu oświaty dla grupy mniejszościowej decyduje szereg czynników, a najbardziej istotnym wydaje się być rozwój demograficzny grupy mniejszościowej. Nie bez znaczenia są także postępujące procesy asymilacyjne, te zachodzące w sposób naturalny, bez ukrytej – miejmy nadzieję – polityki państwa. W drugiej połowie XX wieku spadek liczby polskich szkół w ówczesnej Czechosłowacji był spowodowany asymilacją naturalną, utrudnieniami w kontaktach z macierzą, brakiem możliwości artykułowania problemów polskiego szkolnictwa na forum publicznym, a zwłaszcza przekształceniami strukturalnymi w systemie szkolnictwa czechosłowackiego.

W nowej sytuacji geopolitycznej – po aksamitnej rewolucji, po akcesji do Unii Europejskiej – przyczyny z ubiegłego wieku nie powinny mieć miejsca. Coraz częściej państwa europejskie prowadzą politykę wielokulturowości. Jest ona realizowana głównie na terenach zróżnicowanych kulturowo jako wyraz szacunku dla innego człowieka, dla ludzi pochodzących z innej kultury, reprezentujących inne wyznanie, inną religię, rasę. Nie oznacza to, że trzeba się wyrzec swojej tradycji i stać się podobnym do większości. Wręcz przeciwnie – każdy powinien mieć szansę zachowania swojej tożsamości narodowej, języka czy religii. Temu służy edukacja w języku narodowym. Z tej możliwości korzystają osoby – uczniowie – należący do polskiej mniejszości narodowej żyjącej w Republice Czeskiej.

## POLSKA MNIEJSZOŚĆ NARODOWA W REPUBLICIE CZESKIEJ

W czeskim prawie w Ustawie o prawach członków mniejszości narodowych z dnia 10 lipca 2001 roku (*Zákon o právech příslušníků...*, 2001) dosyć obszernie zdefiniowano mniejszości narodowe. W § 2. ust. 1. zapisano, iż mniejszość narodowa to wspólnota obywateli Republiki Czeskiej mieszkających w obecnej Republice Czeskiej, różniących się od innych obywateli zwykle wspólnym pochodzeniem etnicznym, językiem, kulturą i tradycjami, którzy tworzą liczebnie mniejszość obywateli i jednocześnie przejawiają wolę bycia uznanym za mniejszość narodową w celu wspólnych działań na rzecz zachowania i rozwoju własnej tożsamości, języka, kultury i jednocześnie w celu wyrażenia i ochrony interesów ich wspólnoty, która została historycznie wytworzona. W ustawie zaakcentowano prawo każdej osoby do swobodnego decydowania o własnej narodowości i przynależności do mniejszości narodowej.

Polacy mieszkający w Czechach są jedną spośród 14 narodowości mających w Czechach status mniejszości narodowych. Oprócz polskiej w są to mniejszości: białoruska, bułgarska, chorwacka, niemiecka, romska, rusińska, ruska, grecka, słowacka, serbska, ukraińska, węgierska i wietnamska. Za trzy najliczniejsze mniejszości uznaje się polską, słowacką i ukraińską. Jako czwartą pod tym względem wymienia się mniejszość wietnamską. Jednak tylko polska mniejszość narodowa ma w pełni zorganizowane szkolnictwo we własnym języku narodowym.

Dane ze Spisu Powszechnego przeprowadzonego w Czechach w 2021 roku wskazują, iż 38 218 osób ma jedną narodowość – polską, lub dwie narodowości – w tym polską (*Obyvatelstvo podle vybraných národností*, 2021). I chociaż liczba osób deklarujących polską narodowość od poprzedniego spisu uległa zmniejszeniu, to dużo większa liczba osób wskazuje język polski jako swój język ojczysty. W spisie z 2021 roku było to 49 669 osób (w tym osoby, które podały więcej niż jeden język ojczysty) (*Obyvatelstvo podle vybraného mateřského jazyka*, 2021).

## PRAWNE PODSTAWY FUNKCJONOWANIA POLSKIEGO SZKOLNICTWA W REPUBLICIE CZESKIEJ

Szkolnictwo narodowościowe w Republice Czeskiej funkcjonuje zgodnie z czeskimi regulacjami prawnymi. Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu odpowiada za zintegrowaną politykę edukacyjną państwa, opracowując długoterminowe strategie kształcenia i rozwoju systemu edukacji. Władze regionalne odpowiadają za edukację na swym terenie, opracowują – zgodnie z celami ogólnokrajowymi – długoterminowe strategie dla swego regionu oraz zakładają i prowadzą szkoły średnie II stopnia i wyższe szkoły zawodowe. Gminy odpowiadają za kształcenie obowiązkowe. Zakładają i prowadzą przedszkola i szkoły powszechne. W imieniu gminy zadania te wykonuje na ogół Komisja ds. Kształcenia i Wychowania (*Komise pro výchovu a vzdělávání*).

Prawo do kształcenia w swoim języku ojczystym określa przyjęta w 1992 roku czeska konstytucja i ustawa o szkolnictwie przyjęta przez komunistyczny parlament w roku 1984, z poprawkami z roku 1990.

W Republice Czeskiej warunki powstania przedszkoli, szkół podstawowych i średnich reguluje *Ustawa szkolna* nr 561/2004 o edukacji przedszkolnej, podstawowej, średniej, wyższej zawodowej i innej edukacji (*Zákon o předškolním...*, 2004). Wszystkie szkoły od 1 stycznia 2003 roku mają osobowość prawną. Dyrektorom szkół przekazano pełną odpowiedzialność za jakość procesu dydaktycznego, zarządzanie finansami szkół, zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli oraz relacje ze społecznością lokalną i ogółem społeczeństwa. Zgodnie z przepisami organ założycielski szkoły jest zobowiązany utworzyć radę szkoły (*školská rada*), która umożliwi rodzicom, uczniom, kadrze oraz przedstawicielom społeczeństwa uczestnictwo w zarządzaniu szkołą.

Prawo do kształcenia członkom mniejszości narodowych w ich języku zapewnia konstytucja, a także szereg innych dokumentów. Jednym z nich jest Ustawa o prawach członków mniejszości narodowych w Republice Czeskiej z 10 lipca 2001 roku. Zdefiniowano w niej pojęcie mniejszości narodowej i członka mniejszości narodowej, określono prawa członków mniejszości, między innymi prawo do kształcenia w języku mniejszości narodowej.

Sposób realizacji prawa do wychowywania i kształcenia w swoim języku ojczystym w szkołach i placówkach przedszkolnych i szkolnych musi uwzględniać spełnienie warunków określonych w odrębnych przepisach prawa. Przywołana wcześniej Ustawa z 10 lipca 2001 roku gwarantuje obywatelom należącym do mniejszości narodowych lub etnicznych – na zasadach określonych w ustawie – również prawo do: stowarzyszania się członków mniejszości narodowych, uczestniczenia w rozwiązywaniu spraw dotyczących mniejszości narodowych, używania imienia i nazwiska w języku mniejszości narodowej, wielojęzycznych nazw i oznaczeń, korzystania z języka mniejszości narodowej w kontaktach urzędowych i przed sądami, korzystania z języka mniejszości narodowej w sprawach wyborczych, rozwoju kultury członków mniejszości narodowych oraz prawo do rozpowszechniania i przyjmowania informacji w języku mniejszości narodowej.

Kolejnym dokumentem regulującym kształcenie w języku mniejszości narodowej jest przywoływana wcześniej *Ustawa szkolna* z 2004 roku. Paragraf 13. dopuszcza kształcenie w języku mniejszości narodowej, natomiast paragraf 14. określa warunki, jakie powinny być spełnione, aby utworzyć klasę. Określono minimalną liczbę dzieci w szkołach podstawowych (10 uczniów)<sup>2</sup> i przedszkolach (8 dzieci) (*Zákon o předškolním...*, 2004). W szkole średniej dopuszczona jest możliwość powstania klasy z językiem wykładowym mniejszości

---

<sup>2</sup> W szkołach mniejszościowych minimalna liczba uczniów w klasach w szkole średniej wynosi 12 uczniów, podczas gdy w szkołach czeskich 17. W związku z malejącą liczbą uczniów w szkołach mniejszościowych coraz częściej pojawiają się klasy łączone (w jednej klasie uczą się dzieci z różnych roczników).

w sytuacji, gdy zbierze się przynajmniej 15 uczniów – członków danej mniejszości. Ustawa z 2004 roku w znacznym stopniu uwzględniła postulaty zgłaszane przez środowiska polonijne. Komisja Szkolna Kongresu Polaków w RC corocznie podejmuje starania, aby uchronić przed zamknięciem polskie klasy niespełniające tych limitów.

## SIEĆ SZKÓŁ

Edukacja mniejszości polskiej w Republice Czeskiej jest ulokowana w dwóch powiatach – karwińskim oraz frydecko-misteckim. Szkolnictwo z polskim językiem nauczania na Zaolziu ma długoletnią i chlubną tradycję (Jasiński, 1980; Zahradnik, 1990; Kania, 1992; Panic, 1992). Funkcjonuje ono na trzech poziomach – 1. przedszkola (dzieci w wieku 3–6 lat), 2. szkoły podstawowe (I stopień: uczniowie w wieku 6–10 lat; II stopień: uczniowie w wieku 11–15 lat) oraz 3. szkoły ponadpodstawowe (gimnazjum, szkoły średnie: uczniowie w wieku 15–19 lat) (por. tabela 1).

Struktura szkolnictwa mniejszościowego jest identyczna ze strukturą szkolnictwa większościowego. Funkcjonują placówki samodzielne – przedszkola i szkoły z polskim językiem nauczania – a tam, gdzie dzieci i młodzieży posługujących się polskim językiem jest za mało, aby utworzyć odrębną szkołę, lecz dostatecznie dużo, to tworzy się polskojęzyczną klasę w szkołach czeskich.

**Tabela 1.**  
**Liczba polskich placówek oświatowych oraz przedszkolaków i uczniów w latach 1990–2020**

Typ placówek	Rok						
	1990		2000	2010		2020	
	Liczba placówek	Liczba uczniów	Liczba uczniów	Liczba placówek	Liczba uczniów	Liczba placówek	Liczba uczniów
Przedszkola	40	1048	786	33	762	32	856
Szkoły podstawowe	30	3344	2576	25	1630	25	2073
Szkoły ponadpodstawowe	5	758	536	2	488	2	369
<b>Razem</b>	<b>75</b>	<b>5150</b>	<b>3988</b>	<b>60</b>	<b>2880</b>	<b>59</b>	<b>3298</b>

Źródło: Dane opracowano na podstawie materiałów uzyskanych w Centrum Pedagogicznym dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie: <https://www.pctesin.cz/files/download/777-statystyka-przedszkoli-2020-2021.pdf>; <https://www.pctesin.cz/files/download/741-statystyka-2020-2021-pl.pdf> (dostęp: 3.3.2023).

Mimo wzrostu liczby dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów uczęszczających do szkół podstawowych z polskim językiem nauczania w latach 2010–2020, przy pozostającej na tym samym poziomie liczbie placówek oświatowych, przyczyn spadku ich liczby w poprzednich dekadach należy upatrywać w przekształceniach strukturalnych w systemie szkolnictwa czechosłowackiego, w wyniku których likwidowano szkoły niżej zorganizowane, likwidacji osad polskich w wyniku szkód górniczych w powiecie karwińskim, braku zasadniczych szkół zawodowych z polskim językiem wykładowym, spadku społecznej przydatności języka polskiego w środowisku czy braku możliwości pełnego artykułowania problemów polskiego szkolnictwa na forum publicznym (Jasiński, 2002, s. 127; Grabowska, Ogrodzka-Mazur, 2010, s. 185–233).

Aktualnie w zakresie szkolnictwa podstawowego można wyróżnić dwa rodzaje szkół: małoklasowe (I–V) i pełnoklasowe (I–IX). Funkcjonuje 13 szkół małoklasowych. W Orłowej-Lutyni i Łomnej Dolnej prowadzone są zajęcia z uczniami w pojedynczych lokalach klasowych, po dwa oddziały klasowe są prowadzone w Olbrachcicach, Cierlicku, Stonawie Hołkowicach, Milikowie i Koszarzyskach, a w Czeskim Cieszynie-Sibicy, Bukowcu, Gródku, Nawsiu, Oldrzychowicach, i Ropicy – w trzech lokalach. Szkół pełnoklasowych istnieje 10, ale nie wszystkie w powiecie karwińskim są w stanie obłożyć kompletną liczbę (9) lokali klasowych. W najtrudniejszej sytuacji są szkoły w Lutyni Dolnej (5 lokali, 49 uczniów), Hawierzowie-Błędowicach (odpowiednio 7 i 79), Suchej Górnej (8 i 98).

W dziewięciu lokalach prowadzą zajęcia szkoły w Karwinie Frysztacie (147 uczniów), w Gnojniku (153 uczniów) i w Wędryni (125 uczniów). Najbardziej komfortowe warunki mają szkoły w Czeskim Cieszynie (20 klas, 415 uczniów), Jabłonkowie (16 klas, 284 uczniów) oraz w Trzyńcu I (15 klas, 222 uczniów).

Spośród szkół szczebla ponadpodstawowego od kilku dziesięcioleci na pozycji lidera plasuje się Polskie Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego, realizujące czteroletni program edukacyjny. W siedzibie głównej w Czeskim Cieszynie kształciło się w roku szkolnym 2022/23 w 12 oddziałach klasowych 314 uczniów. Wciąż udaje się utrzymać naukę w języku polskim w czeskocieszyńskiej Akademii Handlowej, która również realizuje czteroletni program edukacyjny i prowadzi klasy z polskim językiem nauczania (uczy się w niej 38 uczniów w 4 oddziałach klasowych).

W roku szkolnym 2022/23 na sieć polskiego szkolnictwa na Zaolziu składają się 32 przedszkola, 23 szkoły podstawowe i 2 szkoły średnie. We wrześniu podjęło naukę w tych placówkach 2457 uczniów (por. tabela 2.) i 838 dzieci w wieku przedszkolnym.

Tabela 2.

## Liczba uczniów i klas w poszczególnych typach szkół w roku szkolnym 2022/23

Rok szkolny 2022/2023											
<b>Powiat Karwina</b>										<b>20.09.2022</b>	
<b>Szkoła podstawowa</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>					<b>klasy</b>	<b>Suma</b>
Olbrachcice	9	6	3	6	3					2	27
Czeski Cieszyń –Sibica	9	8	9	10	9					3	45
Orłowa – Lutynia	5	2	3	4	0					1	14
Stonawa Hołkowice	2	3	2	1	3					2	11
Cierlicko	6	11	3	4	5					2	29
<b>Razem:</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>20</b>					<b>10</b>	<b>126</b>
<b>Szkoła podstawowa</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>	<b>VIII</b>	<b>IX</b>	<b>klasy</b>	<b>Suma</b>
Czeski Cieszyń	36	38	40	37	38	53	57	65	51	20	415
Lutynia Dolna	5	5	4	8	6	5	11	0	5	5	49
Hawierzów-Błędowice	9	3	10	5	8	13	10	10	11	7	79
Sucha Górna	11	7	5	12	7	18	19	8	11	8	98
Karwina Frysztat	21	21	17	12	19	16	11	13	17	9	147
<b>Razem:</b>	<b>82</b>	<b>74</b>	<b>76</b>	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>105</b>	<b>108</b>	<b>96</b>	<b>95</b>	<b>49</b>	<b>788</b>
<b>Powiat Frydek- Mistek</b>											
<b>Szkoła podstawowa</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>					<b>klasy</b>	<b>Suma</b>
Bukowiec	12	10	5	7	8					3	42
Łomna Dolna	4	4	1	2	5					1	16
Gródek	11	7	8	5	8					3	39
Koszarzyska	0	1	6	3	2					2	12
Nawsie	7	7	5	9	9					3	37
Oldrzychowice	4	11	5	7	6					3	33
Ropica	1	10	6	5	7					3	29
Milików	2	3	5	8	0					2	18
<b>Razem:</b>	<b>41</b>	<b>53</b>	<b>41</b>	<b>46</b>	<b>45</b>					<b>20</b>	<b>226</b>
<b>Szkoła podstawowa</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>	<b>VIII</b>	<b>IX</b>	<b>klasy</b>	<b>Suma</b>
Trzyniec I	22	13	24	27	28	25	27	32	24	15	222
Bystrzyca	13	18	23	12	15	28	28	23	21	12	181
Gnojnik	14	14	19	17	13	21	24	17	14	9	153
Jabłonków	28	16	17	12	27	43	49	42	50	16	284
Wędrynia	10	13	16	10	20	9	19	16	12	9	125
<b>Razem:</b>	<b>87</b>	<b>74</b>	<b>99</b>	<b>78</b>	<b>103</b>	<b>126</b>	<b>147</b>	<b>130</b>	<b>121</b>	<b>61</b>	<b>965</b>
	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>	<b>VIII</b>	<b>IX</b>	<b>klasy</b>	<b>Suma</b>
Razem SP pow. Karwina	113	104	96	99	98	105	108	96	95	59	914
Razem SP pow. Frydek-Mistek	128	127	140	124	148	126	147	130	121	81	1191
SP razem	241	231	236	223	246	231	255	226	216	140	2105
<b>Szkoły średnie</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>klasy</b>	<b>Suma</b>	
Gimnazjum Czeski Cieszyń	71	82	85	76	71	82	85	76	12	314	
Akademia Handlowa Cz. Cieszyń	10	7	7	14	10	7	7	14	4	38	
<b>Razem:</b>	<b>81</b>	<b>89</b>	<b>92</b>	<b>90</b>	<b>81</b>	<b>89</b>	<b>92</b>	<b>90</b>	<b>16</b>	<b>352</b>	

Źródło: Statystyka SP i SS 2022–23. Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszyń, <https://www.pctesin.cz/files/download/817-statystyka-sp-i-ss-2022-23.pdf> (dostęp: 3.03.2023).



## KADRA PEDAGOGICZNA

Szczególnie ważnym ogniwem w funkcjonowaniu szkolnictwa narodowościowego jest wykształcona kadra nauczycieli. Pedagodzy pracujący w przedszkolach i szkołach z polskim językiem nauczania są absolwentami wyższych uczelni pedagogicznych w Republice Czeskiej i w Polsce, a dyrektorzy poszczególnych placówek dbają o to, aby systematycznie podnosili swoje kwalifikacje zawodowe. Dla potrzeb kształcenia, podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia zawodowego nauczycieli w 1995 roku zostało powołane Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszyńsku, które w swojej działalności organizacyjnej, metodycznej oraz kulturalno-oświatowej jest wspomagane przez Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”.

Aktywna działalność nauczycieli polskich na Zaolziu, z którą mamy wspólnie do czynienia, ma swoje korzenie w przeszłości. Na terenie Śląska Cieszyńskiego istniały trzy związki nauczycielskie, a mianowicie: Towarzystwo Nauczycieli Polskich (TNP), Towarzystwo Nauczycieli Szkół Uzupelniających oraz Związek Nauczycielstwa Śląska Wschodniego. Najsilniejszą pozycję miało założone w 1921 roku TNP, zrzeszające nauczycieli polskich zatrudnionych w polskich szkołach ludowych, wydziałowych oraz średnich (Kubisz, 1922), które do dnia dzisiejszego skupia nauczycieli z zaolziańskich szkół. Aktualnie w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego na Zaolziu w Towarzystwie Nauczycieli Polskich zrzeszonych jest 240 nauczycieli (oprócz nauczycieli emerytów) (Lewowicki, Szczurek-Boruta, Szafrńska, 2017).

Jak wskazują rezultaty badań prowadzonych m.in. przez Alinę Szczurek-Borutę, nauczyciele na Zaolziu żyją i funkcjonują w specyficznej przestrzeni, odizolowanej, utrzymującej się własnymi siłami wewnętrznymi, wytwarzającej siły oporu względem czeskiej dominacji, ale także stanowiącej prężną siłę nakierowaną na rozwój i wychodzenie naprzeciw wyzwaniom współczesności (współpraca ze szkołami czeskimi w zakresie integracji społecznej, np. dzieci romskich; współpraca ze szkołami słowackimi, polskimi, czeskimi w realizacji projektów lokalnych, np. życie na Trójstyku, realizacja projektów europejskich). Działania nauczycieli podejmowane w celu zachowania dziedzictwa przodków, przekazania następnym pokoleniom i zaprezentowania go innym ilustrują mechanizmy towarzyszące kulturze pamięci. Coraz liczniejsze przykłady międzynarodowej współpracy szkół, nauczycieli i uczniów, wymiany, wzajemnego uczenia się od siebie w regionie przygranicznym, zróżnicowanym narodowościowo i wyznaniowo, mającym cechy pogranicza, pozwalają z optymizmem myśleć o kształtowaniu młodego pokolenia ludzi otwartych na swoich sąsiadów – reprezentantów innych kultur (Lewowicki, Szczurek-Boruta, Szafrńska, 2017, s. 188).

## ZAKRES NAUKI W JĘZYKU POLSKIM

Cele i podstawowe treści programowe są określone w ogólnokrajowych standardach kształcenia. Cele te można realizować za pomocą różnych programów nauczania, pod warunkiem zatwierdzenia ich przez ministerstwo. Istnieją trzy ogólnokrajowe programy nauczania. Każda placówka samodzielnie wybiera metody nauczania i podręczniki (z listy zatwierdzonej przez ministerstwo). Szkoły z polskim językiem nauczania realizują te same standardy kształcenia, co szkoły czeskie, z tą różnicą, że nauka odbywa się w języku polskim, z wyjątkiem języka czeskiego. Uczniowie uczą się go od trzeciej klasy w szkole podstawowej i jego nauka jest obowiązkowa. Od szóstej klasy w szkole podstawowej uczniowie rozpoczynają naukę drugiego języka obcego i jest to najczęściej język angielski. Uczniowie ze szkół z polskim językiem nauczania korzystają z podręczników czeskich tłumaczonych na język polski<sup>3</sup>, ale także z podręczników przygotowanych i wydanych przez Centrum Pedagogiczne<sup>4</sup>. Trzecia grupa to podręczniki sprowadzane z Polski – są to m.in. podręczniki do nauki języka polskiego i historii. Wszystkie podręczniki, z których korzysta się w szkołach z polskim językiem nauczania, muszą być zatwierdzone przez MŠMT.

## FINANSOWANIE OŚWIATY

Szkoły w Republice Czeskiej są finansowane z dwóch źródeł: koszty inwestycyjne i bieżące pokrywają organy założycielskie (regiony i gminy z budżetów regionalnych), a fundusze na wynagrodzenia i pomoce dydaktyczne są przyznawane z budżetu centralnego przez Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu, za pośrednictwem administracji regionalnej. Finansowanie odbywa się zgodnie z zasadą wydatków na jedną osobę.

Finansowanie szkół podstawowych, większości szkół średnich i uczelni wyższych jest w kompetencji państwa czeskiego. Utrzymywanie budynków i bazy materialnej szkół zostało przekazane ustawą z 1990 roku urządowi gmin, które otrzymują na ten cel odpowiednią dotację z urzędu powiatowego. Państwo finansuje bezpośrednio płace nauczycieli i personelu szkolnego. Tym samym państwo czeskie finansuje także wszystkie szkoły mniejszościowe. Finansowane szkoły muszą jednak spełnić warunek minimalnej liczby 12 uczniów na jedną klasę (w szkołach czeskich – 17). Kiedy liczby tej nie udaje się osiągnąć przez kilka kolejnych lat, szkoła zostaje zamknięta. W ostatnim dziesięcioleciu zamknięto jedno przedszkole i dwie szkoły podstawowe (w Trzyńcu VI i Mostach).

---

<sup>3</sup> Są to na przykład podręczniki do geografii, nauki o środowisku, nauki o przyrodzie, nauki o kraju ojczy-  
stym, matematyki.

<sup>4</sup> Wśród podręczników wydanych przez CP jest między innymi *Elementarz, zeszyty ćwiczeń dla uczniów ze szkoły podstawowej, Zestaw kart pracy (ćwiczeń) do Matematyki opracowanych zgodnie z koncepcją Hejnego*. Centrum Pedagogiczne poprzez swoją platformę internetową prowadzi sprzedaż podręczników i innych materiałów (<https://www.pctesin.cz/pliki-do-pobrania.html?zaznam=277>).

Za przedszkola i szkoły podstawowe odpowiedzialne są gminy<sup>5</sup> i to one podejmują decyzje o wyjątkowym funkcjonowaniu klasy mniej licznej i jej finansowaniu.

Majątek szkół średnich należy do Ministerstwa Szkolnictwa, majątek szkół podstawowych i przedszkoli jest własnością urzędów gminnych i wiejskich. One też ponoszą wszelkie koszty związane z eksploatacją obiektów, a w związku z tym decydują o wydatkach związanych z utrzymaniem szkół. Dotacje państwowe, które im przysługują, zależne są od liczby uczniów, którą ściśle regulują wytyczne Ministerstwa Szkolnictwa (*Zákon o předškolním...*, Část čtrnáctá: *Financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu* (§ 160 – § 163).

Szkoły z polskim językiem nauczania są również wspierane finansowo przez RP, instytucje państwowe i organizacje pozarządowe. Pomoc materialna jest także kierowana do osób podejmujących studia w ojczyźnie. Fundacja „Semper Polonia” wspiera studentów i przyznaje stypendia osobom z Zaolzia.

## CENTRUM PEDAGOGICZNE DLA POLSKIEGO SZKOLNICTWA NARODOWOŚCIOWEGO

Placówką wspierającą oświatę mniejszościową jest Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego, mające siedzibę w Czeskim Cieszynie. Centrum zostało powołane z dniem 1 stycznia 1995 roku przez Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego w RC. Jest to jedyna tego typu placówka w Republice Czeskiej. Pracownicy Centrum prowadzą nadzór metodyczny, organizują doskonalenie zawodowe dla nauczycieli pracujących w szkołach i przedszkolach, opracowują pomoce metodyczne dla nauczycieli, prowadzą platformy edukacyjne, realizują projekty współfinansowane przez Unię Europejską, organizują konkursy i prowadzą działalność wydawniczą<sup>6</sup>. W centrum działań od początku działalności pozostaje *troska o kulturę języka ojczystego, wzbogacanie i unowocześnianie metod nauczania i modernizowanie warsztatu pracy wszystkich nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich* (Kufa, 2005, s. 5).

## WSPÓŁPRACA ZE SPOŁECZNOŚCIAMI POŁONIJNYMI

Placówki oświatowe na Zaolziu prowadzą działalność szeroko wykraczającą poza obowiązujący program nauczania. Przedszkola i szkoły stanowią centrum życia kulturalnego dla mieszkańców okolicznych miejscowości. W swoich działaniach współpracują z organizacjami i instytucjami powołanymi do reprezentowania

<sup>5</sup> Nadzór merytoryczny nad przedszkolami i szkołami podstawowymi sprawują Urzędy Szkolne.

<sup>6</sup> Szerzej o działalności Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w artykule A. Szafrąskiej, B. Kubiczek i H. Böhm, *Pogranicze polsko-czeskie jako przestrzeń budowania współpracy transgranicznej*, zamieszczonym w tym tomie „PHO”.

interesów Polaków w Republice Czeskiej. Taką organizacją jest niewątpliwie Macierz Szkolna w RC, założona w 1885<sup>7</sup> roku. Od początku swojego istnienia podstawowym celem działalności Macierzy było zakładanie i utrzymywanie polskiego szkolnictwa oraz szerzenie oświaty pozaszkolnej wśród miejscowej ludności.

Najdłużej działającą polską organizacją na czeskim Śląsku Cieszyńskim jest Polski Związek Kulturalno-Oświatowy, który powstał w 1947 roku. Liczy on około 12 000 członków płacących składki (w ewidencji jest około 15 000 osób), zrzeszonych w 84 kołach lokalnych. PZKO wydaje miesięcznik kulturalny „Zwrot”, dostępny również w wersji elektronicznej<sup>8</sup>. W ramach stowarzyszenia działa kilkadziesiąt zespołów pieśni, tańca oraz grup teatralnych. Poszczególne oddziały miejscowe PZKO organizują co roku na całej Ziemi Cieszyńskiej setki imprez kulturalno-oświatowych.

W ramach PZKO funkcjonuje, jako jedna z wielu, Sekcja Akademicka „Jedność”. Zrzesza ona studentów i absolwentów wyższych uczelni i działa w ośrodkach akademickich w Pradze, Ołomuńcu, Brnie, Ostrawie, Karwinie i w Krakowie.

Z innych organizacji należy przywołać także Kongres Polaków w RC. Jest to stowarzyszenie obywatelskie, które pełni dwa główne zadania: koordynuje działalność organizacji obywateli czeskich narodowości polskiej oraz reprezentuje społeczność polską wobec społeczeństwa większościowego, organów państwowych, samorządowych oraz mediów. Działalność organizacji obejmuje pełne spektrum życia społecznego, kulturalnego i branżowego Polaków żyjących w RC. Kongres trzy razy w tygodniu wydaje gazetę „Głos Ludu”<sup>9</sup>.

Polska mniejszość narodowa na Śląsku Cieszyńskim w Czechach ma rozbudowane organizacyjne zaplecze, funkcjonują liczne organizacje, instytucje społeczne i kulturalne<sup>10</sup>, a ich działalność służy nie tylko mniejszości, ale przede wszystkim stanowi wsparcie dla szkolnictwa z polskim językiem nauczania.

---

<sup>7</sup> Macierz, założona pod nazwą Macierz Szkolna dla Księstwa Cieszyńskiego, od 1920 roku do wybuchu II wojny światowej działała jako Macierz Szkolna w Czechosłowacji. Organizację reaktywowano w 1990 roku, a za moment powstania dzisiejszej Macierzy Szkolnej w RC przyjmuje się 17.01.1991 roku – datę rejestracji w ministerstwie.

<sup>8</sup> Pierwszy numer czasopisma „Zwrot” wydany został 24 grudnia 1949. „Zwrot” jest od początku pismem literackim. Publikuje prace historyczne, eseje, poezję, prozę, reportaże faktu. Miesięcznik jest wydawany przy finansowym wsparciu Ministerstwa Kultury Czech – [www.zwrot.cz](http://www.zwrot.cz) (dostęp: 3.08.2023).

<sup>9</sup> Ukazuje się ona od 1945 roku. Przez 45 lat był to Organ Komunistycznej Partii w Czechosłowacji, o czym świadczyła pełna nazwa gazety, jak i jej treść. Dzisiaj gazeta przynosi informacje z Zaolzia, a jej pełna nazwa brzmi: „Głos Ludu. Gazeta Polaków w Republice Czeskiej”. Obok informacji z regionu i publicystyki społeczno-kulturalnej można w niej znaleźć poradnik, informator, dział sportowy. Gazeta szeroko informuje m.in. o różnych rozwiązaniach i etapach wprowadzania napisów dwujęzycznych, o problemach funkcjonowania szkół i przedszkoli z polskim językiem nauczania, a także o aktach prawnych dotyczących mniejszości narodowych. „Głos Ludu” stanowi istotne medium docierające do szerokiej rzeszy Polaków mieszkających w najdalszych zakątkach czeskiego Śląska Cieszyńskiego, a od 2006 roku gazeta ma swoją stronę internetową: <http://www.glosludu.cz/> (dostęp: 3.08.2023).

<sup>10</sup> Należy jeszcze wymienić Teatr w Czeskim Cieszynie, liczne biblioteki (oddziały polskie bibliotek publicznych). W Teatrze czeskokieszyńskim funkcjonuje jedyna profesjonalna polska scena teatralna działająca poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej, <http://www.teatry.art.pl!/zagranica/czechy5.htm>; [http://www.tdivadlo.cz/index\\_pl.php?set=pl](http://www.tdivadlo.cz/index_pl.php?set=pl) (dostęp: 3.08.2023).

## PODSUMOWANIE

Szkolnictwo polskie jako jedyne mniejszościowe w Republice Czeskiej zapewnia wykształcenie w kompletnym cyklu edukacyjnym i boryka się z problemami typowymi dla każdego szkolnictwa w krajach rozwijającej się gospodarki rynkowej. Należy jednak podkreślić, że wszystkie nakreślone problemy polskiej oświaty szkolnej na Zaolziu wynikają przede wszystkim z małej liczby uczniów w szkołach. W wielu przypadkach szkoły te nie spełniają wymaganych przepisami kryteriów dotyczących liczby dzieci w klasach, od czego zależy finansowanie szkół. Ze względu na to placówki polskie – jako szkoły zbyt drogie – muszą zwracać się z prośbą o wyjątki prawne od obowiązującej ustawy o szkolnictwie. W rozwiązywaniu tych problemów pomagają polskie instytucje reprezentujące Polaków na Zaolziu. Jest to przede wszystkim przywołane już Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego, Rada Polaków i Towarzystwo Nauczycieli Polskich, których siedziby znajdują się w Czeskim Cieszynie. Pomoc tych instytucji polega na interwencji w sprawach wymagających rozwiązań zarówno na szczeblu ministerialnym, jak i lokalnym.

Charakteryzując szkolnictwo z polskim językiem nauczania, należy mieć na względzie specyfikę zmian, które miały miejsce w ostatnich 30 latach w okresie transformacji ustrojowych i społecznych zachodzących zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej.

## BIBLIOGRAFIA

Dziewulak D. (2020), *Ustroje szkolne państw członkowskich Unii Europejskiej*, Warszawa: Kancelaria Sejmu.

Grabowska B., Ogrodzka-Mazur E. (2010), *Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, Białystok – Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Jasiński Z. (1980), *Organizacja polonijnego szkolnictwa podstawowego w Czechosłowacji po II wojnie światowej*, w: A. Koprucki (red.), *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Jasiński Z. (2002), *Wybrane problemy szkolnictwa polskiego na Zaolziu i Kresach Ostrawskich w latach 1920–2000*, w: J. Szymeczek (red.), *Polacy na Zaolziu 1920–2000*, Czeski Cieszyn: Wydawnictwo Kongres Polaków w Republice Czeskiej.

Kania T. (1992), *Szkolnictwo Śląska Cieszyńskiego w latach 1920–1938 (z wyróżnieniem głównych uwarunkowań i tendencji na Zaolziu)*, w: T. Lewowicki

(red.), *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)*, Cieszyn: Wydawnictwo UŚ – Filia w Cieszynie.

Kubisz J. (1922), *Początki polskich organizacji nauczycielskich na Śląsku*, „Miesięcznik Pedagogiczny” nr 12.

Kufa I. (2005), *Zamiast wstępu*, w: tenże (red.), *10 lat Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Republice Czeskiej*, Czeski Cieszyn: Wydawnictwo Centrum Pedagogiczne.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Szafrńska A. (2017), *Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t. 4, *O nauczycielach, ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

*Obyvatelstvo podle vybraného mateřského jazyka*, <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup=-objekt-parametry&sp=A&skupId4329=&pvokc-&katalog=33524&pvo=SLD21010-KR&z=T> (dostęp: 3.08.2023).

*Obyvatelstvo podle vybraných národností*, <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=statistiky&katalog=33495#katalog=33522> (dostęp: 3.08.2023).

Panic I. (1992), *Szkolnictwo na Śląsku Cieszyńskim po II wojnie światowej*, w: T. Lewowicki (red.), *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)*, Cieszyn: Wydawnictwo UŚ – Filia w Cieszynie.

Szczurek-Boruta A. (2017), *Nauczyciele i ich strategie działania – refleksje z badań nad nauczycielami szkół z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*, „Studia Pedagogiczne” t. L.

Zahradnik S. (1990), *Polska grupa narodowa w Czechosłowacji 1920–1990*, cz. 2, „Głos Ludu” 15.02.1990.

*Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Zákon č. 273/2001 Sb*, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273> (dostęp: 3.02.2023).

*Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zákon č. 561/2004 Sb*, <https://www.zakony-prolidi.cz/cs/2004-561> (16.02.2023).

## ***School education with the Polish language as the language of instruction in the Czech Republic: past experiences – problems – prospects***

### **Summary**

**Aim:** This ethnographic study is aimed at outlining the functioning of education with the Polish language as the language of instruction in the Czech Republic.

**Methods:** The research for the text was conducted in the post-positivist paradigm, with the application of the strategy of ethnographic studies. In this regard, the method of searching secondary sources as well as observation and interviews were used.



**Results:** As a result of the conducted analyses, a review of education with the Polish language as the language of instruction was created, pertaining to two counties of the Czech-Polish borderland – Karviná and Frýdek-Místek.

**Conclusions:** Despite an increase in the number of students attending schools with the Polish language as the language of instruction in 2010–2022, simultaneously with the not increasing number of educational institutions (kindergartens and schools), the reasons for the decrease in their total number in previous decades should be sought in: the structural transformations in the Czechoslovak school system, as a result of which lower-organized schools were closed; the liquidation of Polish settlements as a result of mining damages; the lack of vocational schools with the Polish language as the language of instruction; the decreasing social usefulness of the Polish language in the environment; and the increasing number of mixed marriages. On the other hand, the Polish national minority in the Czech Republic has a well-developed organizational background and numerous organizations, social and cultural institutions operate there. Their activities not only serve the minority, but above all support education with the Polish language as the language of instruction.

**Keywords:** education with the Polish language as the language of instruction, Czech Republic, Polish-Czech borderland, Zaolzie.

IVA ČERVENKOVÁ  
ORCID: 0000-0002-5879-7345  
University of Ostrava  
ALENA VALIŠOVÁ  
ORCID: 0000-0002-7320-750X  
University of Ostrava  
MAREK VÁCLAVÍK  
ORCID: 0000-0002-9478-8841  
University of Ostrava



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.07)

## THE MOST COMMON MYTHS ABOUT THE IDEAL TEACHER – PREJUDICES AND REALITY

### INTRODUCTION

*No one is so good that they cannot be bad, and no one is so bad that they cannot be good (F.M. Dostoevsky).*

What is and is not a myth? The term “myth” is mostly used in the context involving something traditional, maintained over time, something that helps to transmit values and maintain connections – but also something that is easily mistaken, that comes in where clear arguments run out, and where it is difficult to define exact rules or attributes of the role, possibly of its effective fulfilment. Narration and fiction prevail in it, objective and subjective, real and fictitious, reality and ideal often merge in it. It is interesting that certain professions, or rather ideas about them, are a remarkably frequent source of fiercely transmitted myths. Most often, these are the professions that each of us repeatedly encounters throughout the course of our lives. The professions of doctors and teachers, as well as other so-called helping professions, are especially often the “victims” of similar considerations. But what is particularly surprising is that, in addition to lay people, the professional public often “suffers” from a similar prejudice. Therefore, the current myths associated with the teaching profession have been

reflected herein, but in a more general or more specific form. The profession is all the more treacherous because it defies current efforts for a clear and simplistic quantitative evaluation of performance in the sense of good – better – the best.

## THE SOCIAL ROLE OF A TEACHER, AND EXPECTED BEHAVIOUR IN DIFFERENT GROUPS

One of the variables that, to a large extent, undoubtedly influences the quality of the educational process is the *teacher's personality* – along with variables related to the pupils themselves, and the often diversified influences of the surrounding environment. *Even the view of the role of the teacher should not be based on false assumptions and distorted ideas* – the possibilities and scope of the teacher's influence on the pupil in many ways are limited, to a certain extent. From the point of view of the interaction model and the specificity of social roles (teachers and pupils, society and school, family and school, the principal and teachers, parents and children, teachers and their colleagues), the *importance of expected behaviour and situational behaviour* is often reflected in these relationships. We believe that *there is no unified and universal conception of the teacher's social role, as different groups* (parents, pupils, school management and administration, the public, the community) *expect different behaviour from the teacher* (the effort to fulfil or not fulfil these expectations can lead to role conflicts). By the way – the social role of a teacher is difficult *to describe without taking account of the role of the pupil*, as well as *the behaviour of both role holders*. And in the mentioned context, *the importance of the wider socio-cultural environment* is not considered in details – even though we are aware of the importance of this variable.

Lack of discipline, not always the most effective management of teaching, a difficulty in managing the classroom climate, the disruptive behaviour of pupils – these are facts that today, not only educators and pedagogues, are increasingly worrying about. Some innovators and radical reformers like to “ventilate the musty premises of the school” – however, they do not always respect the essential contexts, historical, social, and social and cultural contexts, and in a more concrete form, the material, physical, or psychological limits of their decisions, which at first glance are effective, and stem from the needs of practice. Young people today, for example, increasingly lose the solid home background. There are also increasing cases of seventeen-year-old, or slightly older, singles who leave the family and live outside it; many feel overloaded by the gaudy consumer society of pleasure and entertainment. On the one hand, they experience feelings of loneliness, and on the other, they behave egocentrically and antisocially. They clearly show their frustration at school. Constantly with headphones, mobile phones and tablets under the desks, and cigarettes in their mouths, they are less and less able to concentrate for longer periods of time. Many are used to constant stimulation of the senses; they require constant

changes and movement. In professional circles, there is a debate of increasing aggression in schools, the brutalization of relationships in class communities; teachers complain that the differences between the behaviour of pupils during breaks and during lessons are gradually disappearing. Even though many aspiring teachers choose this profession with enthusiasm and a desire to learn, to educate themselves and others, to work with children and young people, some leave education, and the reason is not always only the unsatisfactory financial evaluation of teaching work. These teachers tend to perceive children as inattentive, unmotivated, rude, arrogant, and disruptive. Constant fights with unruly pupils, a diligent effort to gain authority in the classroom and to create at least some semblance of order exhaust the teacher in the long term and permanently.

One of the demands placed on the teaching profession is *responsibility*. Teachers take it upon themselves, and it is also generally attributed to this profession. However, if responsibility is to have meaning, a teacher must ask himself/herself *what, and to whom, he/she is responsible – pupils, parents, school management, state authorities, the municipality...? What about self-responsibility?* In reality, however, teachers often cannot fulfil this responsibility for the pupils' lives, because what happens to a human being is not determined only by the school (this fact, among other things, results from a simple reflection on the teacher's time possibilities to directly influence the pupil). It is the inner uncertainty and indeterminacy of the results of the teacher's influence on the pupil that can sometimes lead to feelings of uselessness or emptiness in the teaching profession. *Awareness of one's own possibilities and limits of influence on the development of a young person's personality is necessary for the teacher* if he/she wants to avoid these negative feelings – even if he/she will probably never succeed (especially in cases of “wasted talents” or “wasted lives” of those about which he/she felt certain aspirations).

Another media-supported image of the possibilities of a teacher's influence on individuals follows from *the aforementioned myth about teacher's responsibility. Public formal complaints of the school are most often heard in cases connected with social and pathological manifestations of youth behaviour.* Currently, most educators already feel that the time has come to *move from didactic and scientific problems to questions of “motivation for self-education”.* In practice, however, this means studying a number of disciplines related to the genesis of socially undesirable phenomena – and also working on oneself.

Even if the teacher manages all of this in practice, there is one more myth, not only of the school, but of people in general – *the myth of interpersonal communication.* If teachers are believed to be equipped with the information they pass on to their pupils, it is necessary to realize at the same time that *this information does not only have an objective existence, but also has subjective connotations.* Teachers, and not only them, increasingly realize that pupils are not “vessels” into which information is transferred – they actually only offer pupils

certain “*solution options*” and their own “*selection*” or “*processing of what is offered*” remains largely up to the pupils themselves. Awareness of the limits of these basic influencing possibilities is necessary for teachers, with regard to the reflection of their educational activities, for setting realistic goals, and for reducing the likelihood of resignation in the field of pedagogical work.

## CONTEMPORARY MYTHS ABOUT IDEAL TEACHERS

An attempt will be made to mention at least some of the *myths of the ideal teacher, formulate their essence, and explain their internal paradoxes*. Some prejudices are *demonized more by the lay public, others by colleagues from the “field”*.

- *Myth number one*: An ideal teacher can work with any number of children in a classroom. Do you agree? What about knowledge, for example, about the dynamics of small and large groups, about the problems of limited contact time, about the reduced possibility of individual work, about the economic perspective of “as many people as possible” versus “quality”? It is believed that this myth is relevant, among other things, with regard to specialized classes, teaching foreign languages, or working in remedial classes. What do you say to the consideration that, for example, a classroom of fifteen pupils (at least in the first grade) and with a capable teacher would not need new textbooks every now and then, investments in special equipment, and could better integrate certain groups of children?
- *Myth number two*: An ideal teacher has no problems in the classroom. Analogously, the myth can also be extended to senior staff, i.e. the ideal headmaster has no problems in his/her school. However, the non-existence of problems often means a lack of trust in the authority, which should solve them and not hide, ignore, or reject them, due to a number of reasons. What attitude would you take as a parent to a school that is presented as completely problem-free? In the position of parents, we can rather trust a school that we know has, for example, bullying or problems with drugs (see statistics), but that these problems are also discussed and solved together.
- *Myth number three*: An ideal teacher is completely impartial and objective. Whether we like it or not, even teachers are only human, and react to people in a certain way. They legitimately like some more and others less, but as professionals, they realise this, and correct it to some extent. Neither a parent to their own children nor a life partner can be completely objective and impartial!
- *Myth number four*: An ideal teacher manages everything perfectly – including himself/herself (he/she is active, flexible, adaptable to people and innovations in the field, tireless, 100% balanced). In this way, the “perfect” teacher also handicaps the self-concept model for the pupils. If I outwardly manage my mistakes, fatigue, and moods, I teach others to do the same.

As a result of social pressure for “perfection”, feelings of failure may ultimately occur more often in real-life situations that understandably fall short of these requirements.

- *Myth number five*: An ideal teacher is born, not made. So either I am a teacher “in the true sense of the word”, or I am not; working on myself or thinking about some personal development is not relevant, and there is no need to invest in this area. At most, courses focused on expertise are recognized – the others are self-explanatory. As a counter-statement, we want to state that maturing and searching is also part of the model that the teacher offers to his/her pupils.
- *Myth number six*: Being a teacher is a calling, not just a job. So, the desire and willingness to make a living by teaching is pointless; our conscience and pedagogical enthusiasm are strong, there are no cost inputs, everything is balanced by dedication to the profession. We think that few teachers desire millions – by the way, such wealth will not “threaten” him/her in education – but almost everyone desires at least an average standard of living. And we believe that he/she has a legitimate right to it, from the point of view of the pressure and difficulty of the teaching profession.

Of course, myths about teachers are related to, among other things, whether we “measure” or prefer material performance or interpersonal relationships in the classroom. *The problem often lies in overly crude, mostly dichotomous, classifications* (manipulative pedagogy versus communicative pedagogy, authoritarian versus liberal educational style, co-operation versus competitiveness, good versus bad teachers, etc.). Attempts to establish generalized, one-sided, and simplified dimensions in the behaviour of teachers and pupils, adults and children, are found incorrect and distorting. A contraindication to our basic conception of the myth of an ideal teacher is that there is no absolutely “correct” or “universal” behaviour for a particular situation. Even in pedagogical interaction, there is only behaviour that is more or less effective in relation to the goals that we consciously or unconsciously formulate for ourselves, or that are presented to us, and the fulfilment of which is expected of us. *The school as an institution, the school management, and the team of educators can develop a lot of positive things in the youth, but they cannot guarantee one thing – replacement of the family and the influence of society.*

## WHAT CAN WE SAY IN THE CONCLUSION?

*In order to not be too pessimistic* – with a number of teachers, even today, pupils co-operate and devote themselves to learning with minimal disruptions and a negligible number of disciplinary offences. Whether a teacher is enriched by his/her profession or, on the contrary, depressed by the sense of futility of “tilting at windmills” depends a lot on the skill with which he/she uses proven classroom management strategies. Recommended and proven procedures, together



with an individual concept of teaching, help teachers to successfully manage their basic duties, and to create a stimulating and developing learning and educational environment for pupils, which supports the achievement of good results, and in which pupils are not disturbed and distracted, nor is their safety threatened. It is emphasized that nonsensical myths about teachers should be overcome, and that a teacher should be understood as a professional, but also as an ordinary person – with all his/her joys, trials and tribulations, expectations, losses, successes, and perspectives. We do not want to make definitive judgments and unequivocally answer a host of questionnaires. On the contrary – our aim is to inspire the search for experience, energy, and the potential to maintain the teacher's mental balance – such important factors for his/her personal and professional life satisfaction.

## BIBLIOGRAPHY

Davey R. (2013), *Professional Identity of Teacher Educators: Career on the cusp?* Taylor & Francis.

Edmund J.A., & Ned A.F. (2010), *The Role of the Teacher in the Classroom: A Manual for Understanding and Improving Teacher Classroom Behavior*, Association for Productive Teaching.

Fullan M., Quinn J., & McEachen J. (2018), *Deep learning: engage the world change the world*, Corwin Press.

Fryč J., Matušková Z., Katzová P., Kovář K., Beran J., Valachová I., Seifert L., Běťáková M., & Hrdlička F. (2020), *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Ginnis P. (2017), *Efektivní výukové nástroje pro učitele*. Prague: Edulab.

Janík T. (2020), *Mýty – omyly – nepravdy: o chybách ve vzdělávání a pedagogice* (přeložil Pavla VYTISKOVÁ), Masarykova univerzita.

Kolář Z. a kol. (2012), *Výkladový slovník z pedagogiky*. Prague: Grada Publishing, a. s.

Majewska K. (2018), *Modern Educational Tools in the Teacher's Work*, „The New Educational Review“ 51(1) <https://doi.org/10.15804/tner.2018.51.1.10>

Mercer S., & Gregersen T. (2020), *Teacher wellbeing*, Oxford University Press.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha* (2001), Tauris.

Nováčková J. (2008), *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat* (4. vyd), Spirála.

Smetáčková I., Štech S. (2020), *Učitelské vyhoření*, Prague: Portál.

Vališová A., Kovaříková M. (2021), *Obecná didaktika*. Prague: Grada Publishing, a. s.

## Annotation:

The professionally popular article reflects on the issue of prejudice in general. However, it analyzes the most common myths related to the teaching profession

in more detail. It points to the danger of myths in the context of current efforts for a clear and often simplistic quantitative evaluation of professional performance in the sense of good – better – the best.

The text is based on the content analysis of publications and strategic educational documents.

**Keywords:** The teacher as a professional, myth, prejudice, ideal teacher, school as an institution, pupil, parent, values, discipline, motivation, objectivity, subjectivity, social pressure.

MIROSLAVA KOVAŘÍKOVÁ

ORCID: 0000-0002-1116-5156

Charles University, Prague



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.08)

## SECURITY ISSUES IN THE CONTEXT OF ONGOING CURRICULUM REVISION IN THE CZECH REPUBLIC

### INTRODUCTION

The development of education in the field of security issues reflects the development of the perception of security threats within our country in the context of historical events. By security issues, we mean the protection of people from common risks and emergencies, traffic education, preparation of citizens for the defence of the state, health training, crime prevention, and the fight against terrorism and extremism. (Osher, Dwyer & Jackson, 2004; Mayer & Jimerson, 2019; O'Toole, 2000). The development of society brings changes in the security environment, which requires a search for new forms and methods to ensure the basic human values (Timm, 2015). Security science reflects the risks that the development of civilization entails and provides a conceptual framework for the theory and practice of security issues (Porada, 2011). The current curriculum revision proposes combining the issues of “health” and “security” into a single health and safety educational discipline. (Brück, 2013) (Occupational safety and health, and education: a whole school approach, EU OSHA, 2013). Among external factors, a person’s health is primarily influenced by lifestyle, then his or her security is primarily influenced by the lifestyle of society, which is made up of activities that go beyond the dimension of the individual (Sak, 2018).

The first effort to return security issues to the curriculum, after the abolition of national defence education in 1991, was an experiment conducted between 1995 and 1997 in selected primary and secondary schools to verify whether, within the framework of the valid curriculum of the time, some topics related to human protection in emergencies could be included in the process of teaching

selected subjects to meet the desired objectives without creating a separate subject (Kavan, 2020).

Following the results of the experiment, the Ministry of Education, Youth and Sports issued Instruction No. 34776/9822 (of 4 May 1999), which, from 1 September 1999, required all schools providing primary and secondary education to incorporate this issue into teaching. According to the Resolution of the Government of the Czech Republic No. and the recommendations of the Czech School Inspectorate, the Ministry of Education, Youth and Sports updated these instructions in 2003. Based on an Instruction of the Ministry of Education, Youth and Sport (Ref. No. 12 050/03-22) on the incorporation of the issue of human protection in emergencies into educational programmes, this issue was included in school curricula. By an amendment to teaching documents on “Human Protection in Emergencies” (Ref. No. 13 586/03-22 of 4 March 2003), the applicable teaching documents were supplemented as follows: The topic of “Human Protection in Emergencies” shall be included in teaching documents for primary schools, secondary schools, and higher vocational schools and in teaching documents for special schools in a minimum scope of 6 teaching hours per year for each school year. The content of the education was based on methodological materials prepared by the Fire Rescue Service of the Czech Republic. Since 2002, several other methodological materials for teachers and textbooks for primary and secondary school pupils have been published in the Czech Republic for the needs of practice.

Based on this instruction, the issue of human protection in common risks and emergencies was developed into individual framework educational programmes. The curriculum concerning human protection in common risks and emergencies in the Framework Educational Programme for Primary Education (FEP PE, 2005) was divided into several educational areas, with the key area of Humans and Health. Modifications to the FEP PE in 2013 include, among other things, the expansion of topics related to human protection in common risks and emergencies, transport education, health protection and first aid, crime prevention, the fight against terrorism and extremism, and new topics of preparation for national defence. These changes have been effective since 1 September 2013 (FEP PE, 2013). The purpose of the modifications was to draw greater attention to security topics and to emphasize their importance. However, the adopted adjustments failed to meet the expectations (Tupý, 2018). There is no inter-ministerial consensus on the scope and content of education in this area in the current so-called major curriculum revision. For the success of the ongoing “major revision” in the area of security topics, it is important to obtain teachers for the specific changes, to define a core and expanding curriculum, and to set the level of inter-ministerial cooperation in the implementation of teaching. A final decision on the content and scope of the planned changes should therefore take account of the views of the bearers of these changes themselves, teachers in practice. An approving

attitude of teachers towards security issues and their participation in curriculum development are important prerequisites for the success of the ongoing reform.

## RESEARCH METHOD

Descriptive statistics and nonparametric statistical methods were applied for the analysis. *Mann – Whitney test*, *Spearman’s Rank correlation coefficient* (Hebák, 2013). The data from the questionnaire are also ordinal, nonparametric statistical methods were used for further analyses.

*Mann – Whitney test for two independent samples*, the test compares medians, or the whole distribution of variables, and tests their conformity. As it is based on ordering of all measured values in ascending order of their size, it can also be used for ordinal variables. The test criterion U is the number of all cases in which the values of one selection precede the values of the other. The hypothesis can be verified by comparing the resulting P-value with the significance level, usually chosen as  $\alpha = 5\%$ . If the P-value is greater than 0.05, the tested hypothesis of the same level in the groups cannot be rejected. On the contrary, it can be rejected at a value lower than 0.05 which proves dependence of the level on the factor observed. (Pecáková, 2011)

### *Spearman’s Rank correlation coefficient*

The Spearman’s coefficient measures the intensity of dependence of the order of the characters of the variable observed. It is used to measure the association of two ordinal variables for which non-parametric testing is required. It takes values between  $<-1; 1>$ ; extreme values denote absolute dependence, the sign indicates the direction: a positive figure for direct, a negative figure for indirect dependence. Lower values mean weak or moderate dependence. The statistical significance of this coefficient is verified using the test and its respective P-value. If it is lower than the selected significance level, often 0.05, the dependence measured by the coefficient is considered statistically significant. The strength of the correlation is determined by the value of this coefficient. (HEBÁK, et al., 2013)

The following chapter presents the results of the survey “Revision of the Framework Educational Programmes in Security Issues from the Perspective of Health Education Teachers” conducted in September 2022 among teachers of health education and security issues. The selection of respondents was based on current school practice, current teaching of health education and security issues, and a degree in health education. From a total of 430 respondents, 298 were included in the evaluation.

The objectives of the survey:

1. To find out teachers’ opinions on the inclusion of security issues in health education.
2. To elicit views on the definition of the educational content of security issues.

3. To provide a subjective assessment of teachers' preparedness to teach security issues.

#### Hypotheses

1. The inclusion of security issues in the teaching content of health education is assessed as the right decision by respondents who assess security issues as important for the education of individuals (readiness for life).
2. Topics assessed by respondents as necessary for inclusion in the core curriculum are more likely to be considered core curriculum topics.
3. The assessment of subjective competence to teach security issues depends on the length of teaching experience.

## OUTCOMES

### Evaluation of hypotheses

1. The inclusion of security issues in the teaching content of health education is assessed as the right decision by respondents who assess security issues as important for the education of individuals (readiness for life). (questions 5 and 6)

There are no statistically significant differences in the assessment of the importance of issues between people who think issues should be included in education, and people who do not, for any of the monitored issues (all p-values for the two-sample Mann White test are greater than the significance level  $\alpha = 5\%$ ).

**Table 1.**

**Relationship between the assessment of the correctness of including security issues in education and the assessment of the importance of these issues for the education of individuals and their readiness for life**

6. By modifying the educational content of health education, the content was expanded to include the following security issues. On a scale of 1-10, rate the importance for an individual's education (readiness for life) of each topic (where 1 is the least important and 10 is the most important)	5. In 2013, the educational content of health education was modified to include security issues. Do you consider this decision to be correct?								Mann White test	
	Yes				No					
	Quantity	Average	Median	Direction Discrepancy	Quantity	Average	Median	Direction Discrepancy	Test criterion	P-value
safe behaviour and communication	288	9.4	10.0	1.2	10	7.8	8.0	1.8	5678.0	0.487
safe movement in a high-risk environment	288	9.0	10.0	1.3	10	5.6	7.0	2.3	5514.0	0.338
dangers of communicating via electronic media	288	9.7	10.0	0.9	10	9.2	10.0	1.2	5706.0	0.453
safe school environment	288	9.3	10.0	1.2	10	7.0	8.0	2.7	5774.0	0.630



6. By modifying the educational content of health education, the content was expanded to include the following security issues. On a scale of 1-10, rate the importance for an individual's education (readiness for life) of each topic (where 1 is the least important and 10 is the most important)	5. In 2013, the educational content of health education was modified to include security issues. Do you consider this decision to be correct?								Mann White test	
	Yes				No					
	Quantity	Average	Median	Direction Discrepancy	Quantity	Average	Median	Direction Discrepancy	Test criterion	P-value
protection of the population (warnings and shelter, evacuation, risk of panic, etc.)	288	8.5	9.0	1.6	10	7.2	8.0	2.1	5388.0	0.243
transport and safety	288	8.7	9.0	1.7	10	6.2	7.0	2.8	5720.0	0.585
first aid	288	9.5	10.0	0.9	10	9.0	10.0	1.3	5562.0	0.299
natural disasters in the Czech Republic (floods, fires, strong winds, etc.)	288	8.1	8.0	1.7	10	6.6	6.0	2.3	5698.0	0.570
natural disasters in the world	288	7.1	7.0	2.1	10	5.6	5.0	2.8	4998.0	0.063
epidemics and pandemics	288	8.2	8.0	1.9	10	6.6	6.0	2.3	5552.0	0.400
hazards arising from human activities, accidents (chemicals, radiation)	288	8.0	8.0	1.8	10	7.2	7.0	2.3	5682.0	0.552
extremism and terrorism	288	8.3	9.0	1.8	10	7.4	7.0	2.0	5576.0	0.424
violent behaviour	288	9.3	10.0	1.1	10	8.4	9.0	1.7	5196.0	0.090
safety in the open countryside	288	8.6	9.0	1.6	10	5.4	6.0	2.6	5510.0	0.350
national defence	288	7.4	8.0	2.0	10	5.6	5.0	2.5	5558.0	0.412

2. Topics assessed by respondents as necessary for inclusion in the core curriculum are more likely to be considered core curriculum topics.

In all statistically significant issues, except for transport and safety, the hypothesis can be confirmed that topics assessed by respondents as necessary for inclusion in the core curriculum are more likely to be considered core curriculum topics, i.e. more necessary.

In the case of transport and safety, there are statistically significant differences between the groups, but the assessments are reversed, i.e. those who assessed this topic as a developing issue assess it as more necessary on average than those who rated it as a core issue.

**Table 2.**  
**Evaluation of the need to include issues in education according to the assessment of the type of issue**

Assessment of the need for inclusion in compulsory primary education of individual thematic areas (where 1 is the least important and 10 the most important)	Core				Developing				Mann White test	
	Quantity	Average	Median	Direction Discrepancy	Quantity	Average	Median	Direction Discrepancy	Test criterion	P-value
safe behaviour and communication	250	9.4	10.0	1.1	48	9.4	10.0	1.2	5288.0	0.151
safe movement in a high-risk environment	182	9.1	10.0	1.3	116	8.3	8.0	1.6	7084.0	<0.001*
dangers of communicating via electronic media	234	9.7	10.0	0.8	64	9.8	10.0	0.5	7096.0	0.352
safe school environment	224	9.1	10.0	1.5	74	8.5	9.0	1.8	6916.0	0.018*
protection of the population (warnings and shelter, evacuation, risk of panic, etc.)	146	9.0	10.0	1.5	152	7.4	8.0	2.0	5948.0	<0.001*
<b>transport and safety</b>	<b>198</b>	<b>8.7</b>	<b>9.0</b>	<b>1.7</b>	<b>100</b>	<b>8.1</b>	<b>9.0</b>	<b>2.1</b>	<b>8486.0</b>	<b>0.033*</b>
first aid	250	9.4	10.0	1.1	48	9.5	10.0	1.3	4998.0	0.026*
natural disasters in the Czech Republic (floods, fires, strong winds, etc.)	154	8.7	9.0	1.6	144	7.3	7.0	1.8	6138.0	<0.001*
natural disasters in the world	72	7.6	8.0	2.2	226	6.6	7.0	2.3	6120.0	0.001*
epidemics and pandemics	140	8.7	9.0	1.6	158	7.2	7.0	2.1	6294.0	<0.001*
hazards arising from human activities, accidents (chemicals, radiation)	106	8.7	9.0	1.6	192	7.2	7.0	2.0	5772.0	<0.001*
extremism and terrorism	180	8.7	9.0	1.5	118	7.4	8.0	2.4	7180.0	<0.001*
violent behaviour	236	9.3	10.0	1.1	62	9.2	10.0	1.5	7106.0	0.688
safety in the open countryside	188	8.7	9.0	1.6	110	7.5	8.0	2.1	6764.0	<0.001*
national defence	86	8.4	9.0	1.9	212	6.7	7.0	2.5	5282.0	<0.001*

Note: \*statistically significant differences between groups at  $\alpha = 5\%$  significance level

3. The assessment of subjective competence to teach safety topics depends on the length of teaching experience.

In almost all of these cases, the correlation coefficients are positive, i.e., the longer the experience, the more competent teachers feel to teach these issues. The only exception is the issue of “protection of the population (warnings and shelters, evacuation, risk of panic, etc.)”, where subjective competence decreases with increasing length of practice.

For the remaining issues, there is no statistically significant linear relationship between length of experience and subjective competence.

**Table 3.**  
**Relationship between competence to teach and length of teaching experience**

Assess your own competence to teach the selected security issues. (where 1 equals the least competent and 10 the most competent)	1. Years of teaching experience	
	Correlation coefficient	P-value
safe behaviour and communication	0.290	<0.001*
safe movement in a high-risk environment	0.167	0.004*
dangers of communicating via electronic media	0.018	0.752
safe school environment	0.242	<0.001*
protection of the population (warnings and shelter, evacuation, risk of panic, etc.)	-0.164	0.005*
transport and safety	-0.083	0.154
first aid	0.081	0.164
natural disasters in the Czech Republic (floods, fires, strong winds, etc.)	-0.107	0.064
natural disasters in the world	-0.107	0.065
epidemics and pandemics	-0.103	0.076
hazards arising from human activities, accidents (chemicals, radiation)	-0.092	0.111
extremism and terrorism	0.065	0.265
violent behaviour	0.179	0.002*
safety in the open countryside	-0.025	0.670
national defence	0.028	0.629

Note: \*statistically significant relationship at  $\alpha = 5\%$  significance level

## DISCUSSION

The inclusion of security topics in the national curriculum is also linked to problems in other European countries. The issue of “securitization of education” was already discussed, especially with the revision of the English national curriculum in 2014 (Dvořák, Holec & Dvořáková, 2018). The problem of reforms is to find ways to prevent the radicalization of young people through education and to develop respect for basic social values that ensure security, while not succumbing to the militarisation of education.

The survey found that teachers cited national defence as the second least important topic for preparedness, with an average score of 7.3, just behind “natural disasters in the world” with an average importance assessment of 7.1. The view of the topic of national defence as unimportant for preparedness has not changed compared to previous research (Kovaříková, 2016, 2015) even after the beginning of the war in Ukraine. The need for a change in the approach to this issue in schools, as well as sufficient didactic resources are essential for the successful implementation of all security issues. National defence is also the subject in which teachers feel least competent and I also find the subject challenging

to prepare for. The assessment of security issues as important for the education of an individual (readiness for life) by all teachers, including those who did not agree with the inclusion of security issues in health education, is gratifying. (CSI, 2014) The finding that with an increasing length of experience, teachers consider themselves more competent to teach these issues, with the exception of the issue “protection of the population (warnings and shelters, evacuation, risk of panic, etc.)”, where subjective competence decreases with an increasing length of experience. These are issues that are subject to compulsory and regular exercises in schools. In this regard, the need for adequate teaching staff must be identified. Marádová (Marádová, 2010) and Tupý (Tupý, 2018) point out, for example, the shortcomings of supplementing a teacher’s working hours with health and security education lessons. These results may also be related to a lack of didactic materials and the failure to develop the didactics of emergency situations.

## SUMMARY

The proposed changes in security issues in the curriculum will also need to be explained not only to the teaching community, but also to parents and the rest of the public, so that schools will not be required to teach in an area in which a social demand has not been observed by the teachers. Schools play a key role in shaping individual safety awareness, but they cannot manage without the cooperation between parents, the public and other social institutions. For a successful reform, it is necessary to explain the sense and purpose of the proposed changes and the proposed implementation method.

## ABSTRACT:

This article deals with the issue of incorporating security issues into framework educational programmes in the Czech Republic. Inter-ministerial discussions between the Ministry of Education, Youth and Sports, the Ministry of the Interior, the Ministry of Defence, the Ministry of Health, and the Ministry of Transport pay marginal attention to the views of the instigators of changes themselves, teachers in practice. The article presents data from a research survey conducted among primary and secondary school teachers who are actively involved in teaching security topics in practice with security issues as part of their qualifications.

**KEYWORDS:** revision; curriculum; health and safety education; security literacy; safe schools.

## BIBLIOGRAPHY

Brück K. (2013), *Occupational safety and health and education: a whole-school approach*. Bilbao: EU-OSHA.

Carrasco J.B. (2011), *Didáctica básica para profesores*, Madrid: Síntesis. EU-OSHA – The European Agency for Safety and Health at Work (2009), *OSH in the school curriculum – Member States activities*, Bilbao: Facts 82, Luxemburg.

Dvořák D., Holec J., Dvořáková M. (2018), *Kurikulum školního vzdělávání. Zahraniční reformy v 21. století*, Praha: Univerzita Karlova.

F, D., Limber, S., P. (2010), *Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program*, „American Journal of Orthopsychiatry” Volume 83, Issue 4.

Fein R.A. (2002), *Threat assessment in schools: a guide to managing threatening situations and to creating safe school climates*, Washington, D.C.: U. S. Dept. of Education

Hebák P. at al. (2013), *Statistické myšlení a nástroje analýzy dat*, Praha: Informatorium.

Jimerson S.R., Swearer S., Espelage D.L. (2010), *Handbook of bullying in schools: an international perspective*, New York: Routledge.

Kavan Š. (2020), *Ochrana člověka a společnosti – vývoj společnosti v bezpečnostních tématech*, Praha: Nakladatelství Lidové Noviny.

Kovaříková M. (2016), *Prevention of Armed Assaults at schools and Universities in the Czech Republic*, „International Advances in Economic Research” 22 (3).

Kovaříková M. (2015), *Prevence ozbrojených útoků na školách jako součást didaktiky mimořádných situací*, „Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání” 5 (3).

Marádová E. (2010), *Health promotion in the curriculum and educational reality at the primary and secondary schools*, Papers on Health Education, Brno: Masarykova univerzita.

Mayer M., Jimerson R. (2019), *School safety and violence prevention: science, practice policy*. Washington: American psychological Association.

Osher D., Dwyer K., Jackson S. (2004), *Safe, supportive and successful schools: Step by Step*. American Institutes for Research.

O’Toole M.E. (2000), *The School Shooter: a Threat Assessment Perspective*. Quantico, Va: FBI Academy.

Pecáková I. (2011), *Statistika v terénních průzkumech*. Praha: Professional Publishing.

Porada V. (2011), *Policejní vědy*, Plzeň: Aleš Čeněk..

Sak P. (2018), *Úvod do teorie bezpečnosti*, Havlíčkův Brod: Petrklíč.

Smith P.K. (2003), *Violence in schools: the response in Europe*, London: Routledge Falmer.

Timm P. (2015), *School Security*, Oxford: Elsevier.

Tupý J. (2018), *Podkladová studie. Člověk a zdraví*. Praha: NÚV. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3505/>.

# MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2023, nr 1-2  
PL ISSN 0033-2178

IWONA CZARNECKA  
ORCID: 0000-0001-8864-3550  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.09)

## **SPRAWOZDANIE Z UROCZYSTOŚCI NADANIA GODNOŚCI DOKTORA HONORIS CAUSA W AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ IM. MARII GRZEGO- RZEWSKIEJ W WARSZAWIE PANU PROFESOROWI WASYŁOWI GRYGOROWICZOWI KREMIIENIOWI**

Dnia 24.05.2023 r. podczas uroczystego posiedzenia Senatu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej zorganizowanego w ramach obchodów święta uczelni pod hasłem „100 + 1 (APS) – razem w nowym stuleciu” odbyła się uroczystość nadania godności doktora honoris causa prof. Wasylowi Grygorowiczowi Kremieniowi, prezydentowi Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Wydarzenie to miało szczególny charakter w obecnym czasie, gdy w Ukrainie toczą się działania wojenne.

Na początku obrad chór akademicki pod kierunkiem mgr. Adama Pietruszki odśpiewał hymn państwowy. Następnie rektor dr hab. Barbara Marcinkowska, prof. APS, otworzyła obrady Senatu. Powitała licznie przybyłych przedstawicieli władz uczelni pedagogicznych z Polski i Ukrainy, a wśród nich prof. Wasylę Grygorowicza Kremienia, promotora prof. Jana Łaszczyka oraz recenzentów doktoratu: prof. Nellę Nyczkało, prof. Stefana Kwiatkowskiego, a także Paulinę Malinowską-Kowalczyk, doradcę Prezydenta RP oraz m.in. prof. Agnieszkę Cybał-Michalską – przewodniczącą Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, dziekan Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. Annę Wypych-Gawrońską – rektor Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Qirg’izboyev Abdug’affor Karimjonovicha



– rektora Taszkienckiego Uniwersytetu Pedagogicznego w Uzbekistanie, Jurija Bojczuka – rektora Charkowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. H.S. Skoworody, prof. Zbigniewa Pawła Kruszewskiego – rektora Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, dr Elżbietę Stokowską-Zagdan – rektor Akademii Nauk Stosowanych Stefana Batorego, Barbarę Sochal – przewodniczącą Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, Danutę Przywarę – przewodniczącą Rady Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, Monikę Sadową z Fundacji Dzieciom Zdażyć z Pomocą oraz prof. Joannę Madalińską-Michalak – przewodniczącą Rady Konsultacyjnej ds. Zrównoważonego Rozwoju i Społecznej Odpowiedzialności Uczelni.

Następnie wręczono nagrody APS. Okulary Marii Grzegorzewskiej otrzymał Urząd Marszałkowski Województwa Mazowieckiego za działalność wpisującą się w misję uczelni, na rzecz osób i grup wymagających wsparcia lub defaworyzowanych społecznie. Medalem M. Grzegorzewskiej za istotne zasługi dla Akademii została wyróżniona prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska.

Główną częścią uroczystych obrad Senatu było nadanie najwyższego wyróżnienia akademickiego – tytułu doktora honoris causa APS prof. Wasylowi Grygorowiczowi Kremieniowi. Laudację wygłosił prof. dr hab. Jan Łaszczczyk, prof. APS. Stwierdził w niej: Prof. zwyczajny dr hab. nauk filozoficznych Wasyl Grygorowicz Kremienin to postać wybitna, członek Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Zasłużony Pracownik Nauki i Technologii Ukrainy, doktor honoris causa kilku ukraińskich uczelni. Nie sposób nie wspomnieć o wielu uznanych monografiach naukowych oraz licznych opracowaniach. Profesor to Laureat Nagrody Państwowej w dziedzinie nauki i techniki, Laureat Nagrody Państwowej w dziedzinie edukacji, Kawaler Orderu Zasługi, poseł do Parlamentu Ukrainy II kadencji, Minister Edukacji i Nauki Ukrainy w latach 2000–2005, Prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Prezydent Towarzystwa „Wiedza” Ukrainy. Za swą działalność odznaczony został Orderem Jarosława Mądrego IV i V stopnia (Kwiatkowski, 2023, s. 83).

Droga Profesora do osiągnięcia wyżej wymienionych tytułów i godności prowadziła z rodzinnej wsi Lubytowe. Urodzony na wsi, siłą woli i ducha, determinacją, siłą charakteru oraz ponadprzeciętną inteligencją i ciekawością świata zdołał się wznieść na wyżyny społeczne, stając się wzorem i autorytetem dla kolejnych pokoleń zarówno w Ukrainie, jak i na świecie. Tej woli walki można się doszukiwać w kozackich korzeniach rodu Kremienin (Nyczkało, 2023, s. 29). Kult zwycięstwa przekazywany w kozackich rodach z pokolenia na pokolenie sprawił, że Profesor już w latach chłopięcych wykazywał szczególne umiejętności. Jako chłopiec uczył się ponadprzeciętnie, zajmował wysokie miejsca w olimpiadach przedmiotowych. W parze z rozwojem intelektualnym szedł rozwój fizyczny. Wiele zawodów sportowych zostało przez Pana Profesora, wtedy „zwykłego-niezwykłego” chłopca, wygranych. Ta ciekawość świata, pasja czytelnicza skierowały przyszłego Prezydenta Akademii w stronę filozofii. Na studiach

filozoficznych podjętych w prestiżowym Kijowskim Uniwersytecie Narodowym im. Tarasa Szewczenki starał się On odnaleźć odpowiedzi na nurtujące Go pytania egzystencjalne. Już początek uniwersyteckiej drogi Profesora był niezwykle i ukazał ogromną siłę woli człowieka, który wie, dokąd zmierza, i nie zamierza się poddawać. W 1971 roku Profesor ukończył studia filozoficzne, a 20 lat później obronił pracę doktorską.

Studia filozoficzne ukończone przez profesora Kremienia były dla Niego nie tylko „miejscem” naukowej refleksji. Dzięki patrzeniu na świat z różnych stron, z szerokiej perspektywy, Profesor był w stanie podejmować trudne decyzje, nie-raz w sytuacjach kryzysowych. To właśnie gruntowne filozoficzne wykształcenie sprawiło, że był On w stanie inicjować zmiany i wytyczać nowe kierunki społecznego rozwoju.

W 1992 roku, jako zastępca dyrektora ds. badań naukowych i kierownik Wydziału Metodologii Rozwoju Społeczno-Politycznego, rozpoczął pracę w Instytucie Studiów Strategicznych przy Prezydencie Ukrainy. Jako dyrektor mógł wdrażać w życie swe nowatorskie idee filozoficzno-pedagogiczne. To właśnie dzięki wynikom Jego badań zostały wytyczone strategie rozwoju kraju w obszarach edukacji, nauki i kultury. Profesor wiedział, że drogą do demokracji jest samorozwój jednostki. To *kształtowanie samowystarczalnej, rozwiniętej osobowości jest kluczem do zmian w społeczeństwie* [...]. *Jest to droga do trwałej demokracji, sprawnego rynku, a tym samym udanego państwa* (Łaszczyk, 2023, s. 7). Samorozwój jednostki jest kwestią edukacji i dlatego należało ją zreformować i unowocześnić.

Stopniowo Profesor rozwijał swoją działalność naukową i polityczną. W 1994 roku Wasyl Kremień został powołany na stanowisko Szefa Służby ds. Polityki Humanitarnej Administracji Prezydenta Ukrainy. W 1997 roku został zastępcą szefa administracji – szefem Wydziału Polityki Wewnętrznej Administracji Prezydenta. W ramach Narodowego Instytutu Studiów Strategicznych był współautorem bardzo licznych raportów naukowych. Do najważniejszych zaliczyć można: *Strategie rozwoju Ukrainy: wyzwania i wybory* i *Decyzja polityczna: mechanizm przyjęcia*. Głos Profesora jest bardzo oczekiwany i wysłuchiwany. Wywiady z Jego udziałem są publikowane m.in. w: „Demokratycznej Ukrainie”, „Głosie Ukrainy”, „Polityce i Czasie”, „Oświacie Ukrainy” i wielu, wielu innych. Jest współautorem podręczników, np. *Socjologii, Filozofii* i innych.

W latach 2000–2005, jako Minister Edukacji i Nauki Ukrainy, Wasyl Kremień stał się prekursorem wielu przemian społecznych. Był inicjatorem i siłą sprawczą zmian w edukacji. Zaliczyć można do nich: przejście do dwunastorocznego okresu nauki i nowych programów szkoły średniej, sprofilowanie szkół wyższych, przygotowanie warunków dla przystąpienia Ukrainy do Procesu Bolońskiego i wprowadzenie programu *Szkolny autobus*.

Działalność Pana Profesora przyczyniła się do tego, że w Ukrainie zaczęła rozwijać się pedagogika tolerancji. System oświatowy Ukrainy coraz bardziej przypomina systemy oświatowe europejskich krajów rozwiniętych. Profesor

wspaniale łączy rolę naukowca i rolę polityka. To właśnie dzięki gruntownemu wykształceniu jest On tak skuteczny także na polu polityczno-społecznym (Szlosek, 2022, s. 51–58).

Obok sukcesów polityczno-społecznych należy się także bardziej pochylić nad imponującą działalnością naukową Profesora. W. Kremień ma na koncie blisko tysiąc publikacji naukowych, w tym podręczniki dla studentów filozofii. Należy pamiętać, że nie tylko liczba publikacji czyni Profesora jednostką wybitną. Przede wszystkim w dobie zmieniającego się świata, w którym technologia coraz bardziej wchodzi w kompetencje człowieka, On nadal na pierwszym miejscu stawia człowieka. To człowiek na nowo musi zredefiniować swoje miejsce w obecnym zcyfrowanym świecie. Myśli i idee Profesora – śmiało rzecz można – stały się podwaliną do tworzenia nowego, świadomego społeczeństwa ukraińskiego. Wspólnoty z silnie zarysowanym poczuciem własnej godności, odrębności. Społeczeństwa wykształconego, twórczego i otwartego na świat.

W tym spojrzeniu na człowieka myśl Wasyla Kremienia jakże blisko jest myśli chociażby patronki APS – Marii Grzegorzewskiej. Jej słowa: *Wartość człowieka jest najcenniejszą wartością świata* [...] wspaniale współgrają z myślą antropocentryzmu Profesora. Jest On jednak świadomy zagrożeń, jakie czyhają na człowieka i ludzkość ogólnie. Jest świadom niebezpieczeństw moralnych. Dlatego tak ważny jest powrót do korzeni, do głębokiej refleksji nad życiem i sensem życia człowieka. Należy tego dokonać, aby zlikwidować zagrożenia dla wolności człowieka i demokracji. Człowiek zmuszony do wybierania między dobrem a złem musi potrafić wybierać dobro. Będzie to możliwe tylko dzięki prawidłowo uformowanemu światu wartości. To prawda, dobro i piękno muszą zwyciężyć. A żeby tak się stało, człowiek musi być odpowiednio wychowywany i edukowany. Obecny świat, świat w ciągłym biegu, niepewności jutra, w którym wszystko może się wydarzyć, jest dla człowieka źródłem lęku. Dlatego tak ważny jest powrót do filozofii antropocentryzmu. Do filozofii, gdzie człowiek musi poznać siebie, swoje lęki, obawy, pragnienia i możliwości.

W tym miejscu należy wspomnieć także o współpracy polsko-ukraińskiej. Jej początek w zakresie nauk pedagogicznych datuje się od roku 1989. Wówczas rozpoczęła się współpraca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i prezydium Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Początkowo nieformalne kontakty w latach późniejszych zostały usankcjonowane odpowiednimi umowami i porozumieniami. O ogromne znaczenie w zbliżeniu polsko-ukraińskim ma Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Współpracę podjęło także Towarzystwo Naukowe „Polska – Ukraina”, której przewodniczącym był dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS. W ramach współpracy udało się zorganizować dziewięć forów naukowych „Polska – Ukraina/Ukraina – Polska” (Szlosek, 2023, s. 60).

Reasumując wszelkie dokonania Profesora, można śmiało powiedzieć, że sukcesy, jakie odniósł, wynikają między innymi z Jego spojrzenia na człowieka. Przyjaciele i współpracownicy podkreślają, że zawsze w kontaktach

międzyludzkich widzi On przede wszystkim człowieka jako niepowtarzalną jednostkę. W rozmowach zawsze stara się wysłuchać drugą stronę, zrozumieć jej punkt widzenia. Nie narzuca swojego zdania, zawsze stara się uwzględnić zdanie innych. I właśnie ta mądrość, zrozumienie, chęć wsłuchania się w drugiego człowieka czyni Profesora tak niezwykłym i jest źródłem jego naukowych sukcesów.

Po laudacji wręczono Profesorowi dyplom doktora honoris causa, a następnie wygłosił on wykład na temat: *Filozofia antropocentryzmu w systemie współczesnych wartości*, w którym poruszył zagadnienia cyfryzacji świata i miejsca człowieka w nowym, współczesnym świecie.

Na początku wykładu Pan Profesor zadał niezwykle ważne pytanie: *[...] jak wyobrażamy sobie naszą przyszłą egzystencję? Pytanie wydaje się niezwykle w swej prostocie, ale odpowiedź na nie już taka prosta nie jest. Profesor dużo uwagi poświęcił cyfryzacji naszego społeczeństwa i naszego życia jako całości. Technologiczne nowinki coraz bardziej pochłaniają uwagę człowieka, coraz mniej miejsca zostawiając na zwykłe człowieczeństwo. Takie zagadnienia jak sztuczna inteligencja, druk 3D, kryptowaluty, projekty smart home, smart city choć w założeniu mają życie człowieka ułatwiać, stawiają też pytanie o kwintesencję istnienia ludzkości i człowieczeństwa. Pod wpływem technologicznego rozwoju, który oczywiście jest niezbędny, nasuwają się pytania o wartość ludzkiego życia: Pod wpływem nowoczesnych technologii i rozwoju sztucznej inteligencji zmieniają się przecież nie tylko wartościowe i semantyczne podstawy ludzkiego życia, lecz także dane psychofizyczne, zmuszające mózg do innego funkcjonowania. Jednocześnie rewolucje w dziedzinie nanotechnologii i biotechnologii stopniowo wypierają rzesze ludzi z rynku pracy, co podważa zarówno wolność, jak i wiarę w zachowanie tożsamości rasy ludzkiej i jednostki (Kremień, 2023, s. 91). Według Profesora Kremienia ludzkość powinna się obecnie skupić na czterech kwestiach: tożsamości, kulturze cyfrowej, edukacji i wiedzy. Rozwój nowych technologii, choć niezbędny, niesie ze sobą ryzyko zatracenia przez człowieka zdolności do wyobraźni i samoanalizy oraz samorefleksji. Tylko człowiek zdolny do określenia swojego „ja” jest w stanie odnaleźć swoją tożsamość i miejsce w świecie. W wyniku utraty tych zdolności osoba raczej biernie odnajduje swoje miejsce w społeczeństwie i nie dąży do realizacji siebie poprzez przynależność do niej. Teraz samookreślenie nie dokonuje się poprzez afirmację „ja” w kontekstach społecznych, ale poprzez gotowość do pełnienia określonej roli (Kremień, 2023, s. 92–93). W swoim wykładzie Profesor zadał kolejne ważne pytanie: *Co to znaczy być człowiekiem? W dobie kryzysu tożsamości, rozwoju cyfryzacji, pytanie jest jak najbardziej zasadne. Problem egzystencji człowieka od wieków zajmował myśli filozofów. W obecnych czasach należy zredefiniować ten problem, bowiem wiek XXI pokazał, że niemożliwym jest spełnienie wymogów antropologii filozoficznej w jej dawnych formacjach. Podczas wykładu zwrócono też uwagę na problem cyfryzacji społeczeństwa jako całości. Do niedawna technologie służyły, zastępując człowieka podczas ciężkich fizycznych prac. Obecnie wydaje się, że oprócz sił fizycznych technologie zaczynają zastępować także siły**

intelektualne, a to może nieść za sobą bardzo poważne konsekwencje. W dyskusjach filozoficznych, ale i edukacyjnych, kulturowych, politycznych utwierdza się koncepcja „cywilizacji technogennej”. Niesie to za sobą ryzyko zakończenia epoki tradycyjnego humanizmu. Pan Profesor zwrócił uwagę na kolejny istotny problem, a mianowicie przepaść między pokoleniami na przełomie XX wieku. Przepaść ta wynika z nagłego wzrostu dobrobytu materialnego oraz rozwoju technologii właśnie. Zachwyty nad rozwojem nauki i techniki, nowinkami technologicznymi sprawiły, że życie ludzkie zaczęło „pędzić” przed siebie, nie zostawiając czasu ani miejsca na rozwój własnego „ja”. Idąc za myślą filozofa ukraińskiego Grigorija Skoworody, rozwój świata nauki i technologii doprowadził do utraty „duszy”. Z kolei to dusza jest wyrazem połączenia człowieka z dobrem i chrześcijańską miłością do innych ludzi. Profesor Kremień odniósł się do tematu, który – jako obywatela Ukrainy – dotyka Go szczególnie. Nawiązał do Federacji Rosyjskiej i jej agresji na Ukrainę. Zdaniem Profesora Rosja, „pozbawiona serca i duszy”, wybrała drogę terroryzmu i agresji militarnej. Dominacja materializmu, ideologia marksistowsko-leninowska oraz droga „bezbożnego ateizmu” doprowadziły Rosję do punktu, w którym giną niewinni obywatele Ukrainy, a miliony musiały opuścić swoje domy, a niekiedy i swoją ojczyznę. Tytułowy antropocentryzm ma na celu przywrócenie człowiekowi możliwości zastanawiania się nad sensem swojego istnienia. Człowiek jako jednostka i ludzkość jako całość powinni na nowo zdefiniować swoje tożsamości. Ludzkość musi nauczyć się korzystać z nowych technologii, ale nie powinna zapominać o aspekcie duchowym, religijnym i kulturowym. Tylko wtedy gdy człowiek zna swoje korzenie, tradycje, ma podstawy moralne zakorzenione w nauce czy religii, może w pełni korzystać ze swojego „człowieczeństwa”, a postęp technologiczno-naukowy zawsze powinien służyć człowiekowi, a nie na odwrót.

Po wygłoszonym wykładzie doktor honoris causa APS prof. Wasyl Kremień przekazał na ręce rektor dr hab. Barbary Marcinkowskiej, prof. APS, makatkę symbolizującą przyjaźń polsko-ukraińską. W tym miejscu raz jeszcze należy podkreślić ten niezwykle czas. Za naszą wschodnią granicą toczą się krwawe działania wojenne. Tysiące ludzi giną, inni tracą swoje domy, zmuszeni są opuścić swoją ojczyznę. Wielu Ukraińców szuka schronienia w Polsce i to schronienie znajduje. Nadanie godności doktora honoris causa prof. Wasylowi Kremieniowi jest także wyrazem szacunku i społeczności Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej dla obywateli Ukrainy.

Na zakończenie obrad Senatu chór akademicki odśpiewał hymn Ukrainy.

## BIBLIOGRAFIA

Kremień W.G. (2023), *Filozofia antropocentryzmu w systemie współczesnych wartości*, w: *Doktor honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Wasyl Grygorowicz Kremień*, Warszawa: Wydawnictwo APS.



Kwiatkowski S.M. (2023), *Recenzja w postępowaniu o nadanie tytułu doktora honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie Profesorowi Wasylowi Grygorowiczowi Kremieniowi*, w: *Doktor honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Wasyl Grygorowicz Kremień*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

Łaszczyk J. (2023), *Laudacja z okazji nadania tytułu doktora honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie Profesorowi Wasylowi Grygorowiczowi Kremieniowi*, w: *Doktor honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Wasyl Grygorowicz Kremień*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

Nyczkało N. (2023), *Filozofia postępu życiowego Wasyla Kremienia*, w: *Doktor honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Wasyl Grygorowicz Kremień*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

Szlosek F. (2022), *Od systemowych wizji do wojennych realiów, czyli losy ukraińskiej oświaty*, w: M. Paluch (red.), *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, Kraków: Impuls.

Szlosek F. (2023), *Recenzja dorobku Profesora Wasyla Grygorowicza Kremienia w związku z procedurą nadania Mu tytułu doktora honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*, w: *Doktor honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Wasyl Grygorowicz Kremień*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

### **Report on the awarding ceremony of the honoris causa doctorate to prof. Wasyl Grygorowicz Kremieniow at The Maria Grzegorzewska University in Warsaw Summary**

**Aim:** The aim of this paper is to present the figure and profile of Prof. Wasyl Grigorovich Kremen, President of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, who was awarded an honorary doctorate from the Maria Grzegorzewska University.

**Methods:** While working on the text, the methods appropriate for the history of child-rearing and social science were applied.

**Results:** The result thereof is the presentation of Prof. Kremen's achievements, which became the basis for awarding him the highest academic distinction.

**Conclusions:** Scientific achievements and initiatives undertaken by Prof. Wasyl Grygorowicz Kremień testify to his enormous influence on the development of Ukrainian science.

**Keywords:** honorary doctorate, the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, anthropocentrism, humanism, values.



KS. EDWARD WALEWANDER

ORCID: 0000-0001-7826-2332

Towarzystwo Naukowe

Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II



## TRADYCJE ŚWIĄT BOŻEGO NARODZENIA DAWNIEJ I W EPOCE POSTMODERNY

I. Tradycja to ustalony wzór działań i zachowań, czyli sposób postępowania członków grup czy szerszych zbiorowości społecznych. Służy umacnianiu świadomości indywidualnej i zbiorowej. Jest też podstawą zachowania struktur społecznych, narodowych, a także religijnych w międzypokoleniowym przekazie (to między innymi, czyli przekaz, przekazanie oznacza łacińskie słowo *traditio*, od którego utworzyliśmy naszą spolszczoną „tradycję”, chociaż *traditio* to także zdrada i podstępne morderstwo...).

Każda tradycja jest zazwyczaj pozytywna, bywa związana z chwalebnyymi, ale też bolesnymi wydarzeniami z przeszłości. Tradycja może być powszechna lub lokalna. Rodzi się zwykle w realiach codziennego życia. Paweł Apostoł upominał Tesaloniczan: [...] *trzymajcie się mocno tradycji, o których zostaliście pouczeni* (...) (2 Tes 2, 15). Tradycja stanowi formę rekonstrukcji przeszłości, np. wydarzeń biblijnych związanych z Bożym Narodzeniem.

II. Teraz do powyższych myśli generalnych już kilka konkretnych „ilustracji” tytułowych tradycji Świąt Bożego Narodzenia. Nasze Święta Bożego Narodzenia, a przede wszystkim wieczerza wigilijna, tradycyjnie gromadziły i gromadzą razem wszystkich członków rodziny. To między innymi okazja do wspomnień. Dawniej snuto przede wszystkim różne opowieści z dziejów rodziny. Dzieci chętnie słuchały tych opowiadań o dziadkach i babcjach oraz bliższych i dalszych członkach rodziny. Nie zapomniano też o tych, z którymi nasza rodzina była zaprzyjaźniona (Por. Boruta, 2008, *passim*). Jeszcze kilkadziesiąt lat temu często opowiadano sobie o tragicznych przeżyciach podczas II wojny światowej i okupacji niemieckiej. W moim domu rodzinnym snuły się stale wspomnienia o codziennym życiu podczas okupacji, o niekończących się niedostatkach, zwłaszcza o głodzie, który bardzo często gościł, mimo że niezapraszany, u wielu rodzin.

W obecności niektórych naszych sąsiadów nigdy nie śpiewało się kolędy *Cicha noc*. Byłoby to dla nich bolesnym przypomnieniem lat cierpień w niemieckich obozach koncentracyjnych, gdzie w okresie Bożego Narodzenia, stojąc w zimnie na wielogodzinnych apelach, musieli słuchać tej kolędy nadawanej przez megafony.

Ubieranie choinki, naturalnego drzewka, jodły lub świerka – bo w moim dzieciństwie nie było jeszcze sztucznych choinek – to było przeżycie szczególne. Dekoracje były stosunkowo skromne: naturalne łańcuchy (pamiętam je, kunsztownie wykonane, ze specjalnego papieru i słomki), jabłka, cukierki i ciastka. Na choince zapalano prawdziwe świeczki, co tworzyło niesamowite wrażenie zwłaszcza w wigilijny wieczór. Jednocześnie słyszało się ostrzeżenie rozsądnych rodziców, że bywają one przyczyną wielu pożarów. W związku z tymi choinkowymi świeczkami jeszcze mały szczegół: w dzień Bożego Narodzenia czy też w inne okolicznościowe dni, kiedy sypialiśmy dłużej, miłym dla mnie obowiązkiem jako najmłodszego w rodzinie było zapalanie owych naturalnych świeczek. Pozostało doprawdy niezapomniane wspomnienie tej swoistej świeckiej liturgii.

Do dzisiaj jest jeszcze gdzieśgdzieś praktykowany stary chrześcijański zwyczaj, że bezpośrednio przed kolacją wigilijną ojciec rodziny wnosi uroczysto do domu, najczęściej z jednym ze swoich dzieci (jeśli ma syna, to jego przyucza do tego), siano pod obrus, niewielki snop zboża, nazywany „królem”. Stara się, by żdźbła w nim były jak najdłuższe, ponieważ wierzy się, że wtedy wyrosnie równie wysokie zboże w nadchodzącym roku. Snop zboża symbolizuje nowonarodzonego Chrystusa, który przez swoje narodzenie powinien stać się królem całego naszego życia.

Dzielenie, łamanie się opłatkiem to typowo polski zwyczaj, którego korzeni można wszelako upatrywać w Kościele pierwszych wieków, kiedy tradycja łamania się błogosławionym chlebem była symbolem komunii duchowej członków wspólnoty, chociaż nie miała początkowo związku z Bożym Narodzeniem. Ten zwyczaj błogosławienia chleba nazywano eulogiami. Z czasem na wigilijną mszę przynoszono chleb, który błogosławiono i którym się dzielono. Zabierano go też do domów dla chorych czy tych, którzy z różnych powodów nie byli w kościele, przesyłano krewnym i znajomym.

Ten zwyczaj ma w polskich domach tradycyjnie charakter głęboko religijny. Dawniej więc, chociaż i dzisiaj też niekiedy tak się dzieje, cała rodzina najpierw odmawiała wspólnie, najczęściej na klęczkach, pełny pacierz, a więc *Ojcze nasz*, *Zdrowaś Maryjo*, *Credo*, *Dziesięć Bożych Przykazań* i *Aniele Boży*. Czytało się też Ewangelię o Bożym Narodzeniu (zazwyczaj drugi rozdział z Ewangelii według św. Łukasza). Jeśli w ciągu danego roku umarł ktoś w rodzinie, wszyscy modlili się za spójność jego duszy. Po modlitwie przemawiał krótko ojciec czy matka lub najstarsza osoba w rodzinie, przywołując między innymi potrzebę świątecznej zgody i pojednania. Następowiała chwila na wyrażenie skruchy za popełnione winy i prośba o ich wybaczenie. Dopiero wtedy można było podzielić się opłatkiem. Przed jego spożyciem czyniło się znak krzyża. Życzenia towarzyszące

dzieleniu się opłatkiem były zazwyczaj krótkie i stereotypowe. Z opłatkiem w dłoni rodzice zwracali się najpierw do siebie, a później kolejno do wszystkich dzieci przeważnie z takim wezwaniem, które było jednocześnie życzeniem: *Proszę cię na kolędę*. Odpowiedź była równie stereotypowa: *Daj nam Boże ten rok sprowadzić i drugiego szczęśliwie doczekać*.

W drugi dzień świąt, w uroczystość św. Szczepana, wczesnym rankiem domy odwiedziali „szczodracy” (dobrze życzący). Były to dzieci (najczęściej chłopcy, rzadziej dziewczynki), które z samego rana odwiedzały rodziny i szcudrze (stąd ich nazwa) życzyły błogosławieństwa Bożego, na koniec obsypując wszystkich ziarnami owsa. Obsypywanie ziarnem miało przypominać męczeńską śmierć św. Szczepana, pierwszego męczennika za wiarę w Chrystusa, przez ukamienowanie. Szczodracy dostawali w nagrodę pieniądze, dlatego ścigali się, by być wszędzie jak najwcześniej, bo to gwarantowało sowitszą nagrodę za życzliwość.

Począwszy od wigilii, poprzez uroczystość Bożego Narodzenia, dzień św. Szczepana, św. Jana, Nowy Rok aż do uroczystości Trzech Króli, składający sobie wizyty po domach zaraz na wejściu wyrażali życzenia w następujących słowach: *Na szczęście, na zdrowie z Wigilią* (czy przykładowo: *z Nowym Rokiem* etc.). Odpowiedź była zawsze prosta, wręcz stereotypowa: *Daj nam Boże ten rok sprowadzić i drugiego szczęśliwie doczekać!*

Przygotowania do wigilii poprzedzającej Boże Narodzenie trwają kilka dni. Dawniej cały wigilijny dzień zwykle prawie nic się nie jadło ani nie piło i po części tak to jest praktykowane do dzisiaj, bo tego dnia nadal obowiązuje post ścisły, czyli polegający na powstrzymaniu się od spożywania mięsa oraz ograniczeniu posiłków do jednego do syta dziennie. Kiedy dom został wysprzątny, przystępowało się do ubierania choinki. Na drzewku wieszano się m.in. papierowe ozdoby, jabłka, pierniczki, cukierki i bańki.

W dzień św. Szczepana wigilijne siano dawało się zwierzętom jako środek zapobiegający chorobie. Uważano, że dzięki wigilijnemu sianu krowy będą dawać więcej mleka. Natomiast ze snopka zboża robiło się małe powrośla, którymi obwiązywano drzewa owocowe, by miały jak najwięcej owoców.

Spośród niezmiennych elementów tradycji bożonarodzeniowych należy wspomnieć obowiązkowe potrawy wigilijne, którymi dla przeważającej grupy Polaków nadal są kutia, kompot z suszonych owoców, barszcz czerwony, kapusta z grochem, bułka z makiem, ryby, śledzie.

Z Wigilią wiąże się szereg zwyczajów i wierzeń nie do końca chrześcijańskich. W dzień wigilijny unika się odwiedzin. Powszechnie dba się, by w tym dniu zobaczyć jako pierwszego mężczyznę, którego spotkanie ma wróżyć powodzenie. Kobiety nie powinny w tym dniu odwiedzać obcych. Mają raczej pilnować domostwa, spotkane poza domem wróżą niepowodzenie. W Wigilię i w Święta ludzie starają się nic nie pożyczać od innych, bo to także wróży niepowodzenie.

**III.** Opisane zwyczaje bożonarodzeniowe to bodaj ostatnie relikty, jakie nas jeszcze niekiedy łączą z dawnymi laty, są przejawem tradycji. Wiele zwyczajów, nie tylko bożonarodzeniowych, ulega dziś gwałtownym zmianom. Z pewnością

ma to swoje przyczyny w procesach, które następują w makroświecie. Gdzieś od połowy XX w. następuje bowiem przechodzenie od społeczeństwa przemysłowego do epoki komputerów, czyli do społeczeństwa informacyjnego, w którym panują elektronika i roboty oraz wirtualne światy (Walewander, 2011, s. 9–11). Wskutek tego stale rośnie liczba „inteligentnych robotów”, które wypierają tradycyjnych robotników. Teraz człowiek jest potrzebny tylko do projektowania nowych konstrukcji i programów. Robotnicy w tym nowym społeczeństwie są „spisani na straty”, na niebyt, a nawet uważa się ich za „przeszkodę” w dalszym rozwoju społecznym. Prawdziwymi „ludźmi” są jedynie technicy, biznesmeni, potentaci finansowi. Technika nie tyle opanowuje naturę, ile ją zastępuje, czyni wprost zbyteczną, jak w *science fiction* (Naisbitt, 1997, s. 29–61; por. też: Mojsiewicz, 2003, s. 25–26).

Ponadto lansuje się obecnie, głównie przez ideologię postmodernizmu, czysto konsumpcyjny styl życia człowieka. Jest to postawa polegająca na nieusprawiedliwionym (rzeczywistymi potrzebami oraz kosztami ekologicznymi, społecznymi czy indywidualnymi) zdobywaniu dóbr materialnych i usług lub pogląd polegający na uznawaniu tej konsumpcji za wyznacznik jakości życia (lub za najważniejszą, względnie jedyną wartość) – hedonistyczny materializm. W efekcie wszystko – nawet nauka, sztuka, religia, nie mówiąc o rozrywce, sporcie, polityce – jest podporządkowane grze rynkowej i nieposkromionemu użyciu (Por. Walewander, 2012, *passim*). Czy symptomem odejścia od tradycyjnego świętowania Bożego Narodzenia jest, przynajmniej dla Polaka, spędzanie związanego z tym wolnego czasu na tropikalnej wyspie i popijanie schłodzonej tequili ze stylowej szklaneczki z parasolką i przegryzanie oliwką? Wyobraźmy sobie któreś ze wspomnianych bożonarodzeniowych życzeń wypowiedane w tych okolicznościach do półnagiej partnerki w bikini...

Społeczeństwo dzisiejsze żyje reklamą, która skutecznie zajmuje miejsce ideologii czy systemu. Ludzie konsumują głównie obrazy i informacje. Świat i życie to tylko jakby jeszcze jeden film odtwarzany z dysku komputerowego.

W znanej powieści pt. *Buszujący w zbożu* amerykańskiego pisarza Jerome’a Davida Salingera znajduje się ciekawa rozmowa bohatera tej książki, ucznia szkoły średniej, z siostrą, która pyta go, kim chciałby zostać. Chłopiec odpowiada, że był czas, kiedy chciał być adwokatem, ale teraz najchętniej stałby obok łąki zboża, który urywa się nad przepaścią, i pilnował, aby buszujące w zbożu dzieci do niej nie wpadły. *Mam swoje zadanie – mówi. – Muszę schwytować każdego, kto się znajdzie w niebezpieczeństwie, tuż nad przepaścią. Bo dzieci rozhasały się, pędzą i nie patrzą, co tam jest przed nimi, więc ja muszę w porę doskoczyć i pochwycić każdego, kto by mógł spaść z urwiska. Cały dzień, od rana do wieczora, stoję tak na straży. Jestem właśnie strażak w zbożu. Wiem, że to wariacki pomysł, ale tylko tym naprawdę chciałbym być* (Salinger, 1967, s. 159).

Jestem przekonany, że powyższa, bardzo mi bliska dygresja literacka jest dobrą ilustracją przemian, jakie zachodzą w naszej współczesnej rzeczywistości. Tradycja, podobnie jak kultura, z gruntu ma w sobie zdolność nie tylko

do trwania, ale także do rozwoju. O jej ciągłości decyduje naszkicowane wyżej dziedzictwo społeczne, religijne czy też kulturowe. Natomiast o zmianie tradycji decydują procesy cywilizacyjne, takie jak choćby konsumpcjonizm, technizacja czy też szeroko rozumiana sekularyzacja życia. To one modyfikują czy wręcz eliminują poszczególne elementy tradycji.

Przedstawione wyżej wspomnienia tradycji Świąt Bożego Narodzenia są dziś dla wielu młodych ludzi czymś jakby przeniesionym z obcej i nieznannej im planety.

Współczesne zjawiska, obecne w naszej codzienności, wprowadzają zamiast tradycji nowe treści, co być może powinno się przyczyniać do jej rozwoju. Ale czy tak faktycznie jest?

Galopujące zmiany w naszym życiu codziennym zdają się temu przeczyć. Raczej potwierdzają przypuszczenie, że na naszych oczach powstaje coś całkiem nowego. Czy jest to rozwój? Czy nie jest to raczej druzgocąca degradacja ludzkiej myśli i tradycji?

## BIBLIOGRAFIA

Boruta M. (2008), *Nazwisko: tożsamość i więzi rodzinne: interdyscyplinarne konteksty socjologii rodziny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Mojsiewicz C. (2003), *Świat, w którym żyjemy*, Poznań: Ośrodek Badania Rynku Sztuki Współczesnej.

Naisbitt J. (1997), *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, Poznań: Zysk i S-ka.

Salinger J.D. (1967), *Buszujący w zbożu*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Iskry”, 1967.

Walewander E. (2011), *Postmodernizm a pedagogia katolicka*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

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

WIKTOR SZYMBORSKI  
ORCID: 0000-0002-1827-2616  
UNIwersytet Jagielloński



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.10)

## JAN HULEWICZ (1907–1980) – PROFESOR, SPOŁECZNIK, LUDOWIEC<sup>1</sup>

Poniższy biogram powstał w związku z pracami nad uczczeniem stulecia powołania Katedry Historii Kultury na Uniwersytecie Jagiellońskim, z którą to placówką profesor Jan Hulewicz był tak długo związany. Dokonania naukowe oraz życiorys Profesora Hulewicza doczekał się już kilkakrotnego omówienia w literaturze przedmiotu, przykładowo w publikacjach o charakterze leksykograficznym. Niniejszy tekst ma na celu ponowne ukazanie życiorysu oraz dokonań naukowych Profesora Jana Hulewicza, uzupełnienie pewnych informacji uprzednio zasygnalizowanych przez badaczy choćby odnośnie inwigilacji jakiej poddawany był przez służby w PRL<sup>2</sup>. Całość rozważań uzupełniają dwa aneksy, w których zestawiono tematykę zajęć realizowanych w Uniwersytecie Jagiellońskim

---

<sup>1</sup> Tekst ten w wersji znacznie skróconej został ogłoszony drukiem w tomie poświęconym dziejom Katedry, a następnie Zakładu Historii Kultury Instytutu Historii UJ – W. Szymborski (2022), *Jan Hulewicz, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne. Śladami dziedzictwa muz. Katedra i Zakład Historii Kultury i Oświaty na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1920–2022”*, z. 3, s. 569–575. Składam serdeczne wyrazy podziękowania Redakcji za zgodę na ogłoszenie drukiem niniejszego tekstu. Przy przygotowaniu poniższego biogramu, odsyłacze zastosowano jedynie w przypadkach cytowania źródeł, opracowań bądź uzupełnień o charakterze rzeczowym. Wykaz wykorzystanych źródeł i literatury wraz z konkretnymi stronami zamieszczono w bibliografii.

<sup>2</sup> Temat ten jako pierwszy podjął Ryszard Terlecki w swej książce *Profesorowie UJ w aktach UB i SB*, Kraków 2002, ostatnio ukazał się tekst przybliżający związki pomiędzy Hulewiczem a Stanisławem Kotem, w którym także omówiono inwigilację ze strony służb; zob. J. Draus (2022), *Związki Jana Hulewicza ze Stanisławem Kotem*, „Studia Paedagogica Ignatiana” nr 2, s. 19–37.



oraz wykaz prac magisterskich powstałych na seminarium profesora Hulewicza, których oryginały znajdują się w zbiorach Pracowni Historii Kultury, Nauki i Edukacji Historycznej Instytutu Historii UJ.

Jan Hulewicz urodził się 19 maja 1907 r. we Lwowie w rodzinie urzędnika kolejowego Gwidona Zygmunta i Heleny z Bernfeldów. Zmarł 7 października 1980 r., pochowany został na Cmentarzu Salwatorskim w Krakowie. W czasie pogrzebu trumna była okryta zielonym sztandarem – dawnym sztandarem Stronnictwa Ludowego, z którym związany był przez niemal całe życie. Ten wybitny historyk kultury, dziejów uniwersytetu a nade wszystko historii wychowania przez całe życie, jak podkreśla to w licznych wspomnieniach przybliżających życie profesora Renata Dutkova, dawał wyraz swemu przekonaniu o tym, jak ważną rolę odgrywa przeszłość oświaty i wychowania dla kształtowania rysu charakterów współczesnych nauczycieli. Z tych powodów konsekwentnie profesor Hulewicz przez całe życie angażował się w szeroko pojmowany ruch nauczycielski oraz rozmaite gremia skupione wokół zagadnień pedagogicznych.

Do szkoły średniej uczęszczał w Rawie Ruskiej w latach 1917/18–1923/24, gdzie mieszkał wraz z matką po śmierci ojca. W liście z 17 września 1964 r. skierowanym do Heleny Karyory-Sikorskiej profesor podzielił się osobistą refleksją o warunkach, w jakich dorastał: *Wychowałem się bowiem w atmosferze zupełnie podobnej ukształtowanej przez moją matkę, która ponad 40 lat pracowała zawodowo jako wdowa, będąc kasjerką kolejową w małych miejscowościach pod Lwowem nigdy nie chcąc przyjmować chętnie ofiarowanej pomocy jej dwóch braci bardziej niezależnych materialnie, z których jeden był adwokatem, a drugi notariuszem. Było różnie pod względem materialnym, ale zawsze o własnych siłach* (Biblioteka PAU i PAN, sygn. 10257). Jan Hulewicz egzamin maturalny złożył dnia 12 czerwca 1924 r. Studia zrealizował na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego, tam też 18 stycznia 1930 r. obronił dysertację doktorską pt. *Socjologia i idee historiozoficzne Stefana Żeromskiego*. Z tego okresu warto odnotować kilka artykułów i recenzji publikacji traktujących o Żeromskim ogłaszanych choćby na łamach „Ruchu Pedagogicznego”, „Ruchu Literackiego”, „Pamiętnika Literackiego” czy „Przeglądu Współczesnego”.

Seminaria profesorów Wilhelma Bruchnalskiego oraz Stanisława Łempickiego wywarły wpływ na jego formację naukową, dając mu znakomity warsztat historyka literatury i oświaty. Należy nadmienić, że studiował polonistykę jako przedmiot główny i historię oświaty oraz germanistykę w latach 1924–1928. Wówczas (1928 r.) złożył państwowy egzamin (część naukowa) na nauczyciela szkoły średniej (drugą część państwowego egzaminu na nauczyciela szkół średnich obejmującą część pedagogiczną złożył 12 grudnia 1930 r.). Na uwagę zasługuje fakt, że w toku studiów uczęszczał na zajęcia w Uniwersytecie Jagiellońskim. Wybrana przezeń specjalizacja obejmowała historię wychowania i dzieje szkolnictwa. W latach 1928–1930 był stypendystą Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na Wydziale Filozoficznym UJ, realizując studia pedagogiczne, które ukończył 21 października 1930 r., zdobywając tytuł magistra

filozofii z zakresu pedagogiki. Następnie otrzymał uprawnienia do nauczania w szkołach średnich języka polskiego i pedagogiki jako przedmiotów głównych oraz niemieckiego jako przedmiotu pobocznego. Brzemienny w skutki miał nań wpływ seminarium prof. Stanisława Kota, którego był jednym ze zdolniejszych uczniów. Tematyka historii kultury, właśnie dzięki inspiracji prof. Kota, była od-tąd trwale obecna w planach badawczych Hulewicza.

Ukształtowany przez ośrodek lwowski i krakowski związał się z tym ostat-nim miastem. Po ukończeniu rozprawy doktorskiej przez lata nauczał w semina-rium męskim (1930–1936) i żeńskim Sebaldy Münnichowej (1936/37), w gimna-zjum żeńskim im. Józefy Joteyko (1937–1939), ponadto przez 6 lat (1930–1936) był nauczycielem w Państwowym Pedagogium w Krakowie (wykładał historię wychowania oraz dzieje kultury Polski), następnie w latach 1936–1939 r. spra-wował funkcję kierownika Centralnej Biblioteki Nauczycielskiej Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego. Zaangażowany był ponadto w pracę w Studium Pedagogicznym UJ, a także w liczne wakacyjne kursy dokształcające dla nauczycieli. Za Renatą Dutkową warto nadmienić, jak wielką wagę Jan Hulewicz przywiązywał do ciągłego dokształcania nauczycieli. Wykłady w Studium Pedagogicznym UJ, które miało przygotować do pracy w szkolnictwie średnim w zakresie pedagogiki i dydaktyki, Hulewicz realizował od 1935 r. do wybuchu wojny. Po jej zakończeniu powrócił do zajęć, które prowadził do momentu likwi-dacji tej jednostki (1948–1952). W 1932 r. został współpracownikiem Komisji Historycznej Literatury Polskiej Akademii Umiejętności, a w 1938 r. – Komisji do Dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Polsce Polskiej Akademii Umiejętności.

Swą wiedzę i umiejętności poszerzył w czasie stypendium Funduszu Kultury Narodowej, kiedy to przebywał we Francji, Belgii, Szwajcarii i Niemczech (1934/35), badając ruchy ideowe młodzieży polskiej przebywającej za grani-cą. Przed wyjazdem z kraju Jan Hulewicz poślubił w kościele pw. Św. Krzyża w Warszawie (2 lipca 1934 r.) Marię z domu Kaliską. Poznali się, kiedy Maria studiowała na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego filologię polską (lata 1932–1934), jak i w Wyższej Szkole Dziennikarskiej. Podróż poślub-na została połączona z wyprawą naukową, albowiem Jan Hulewicz przeprowa-dzał badania, przygotowując rozprawę habilitacyjną. Z tych względów państwo młodzi najpierw udali się do Paryża. Po rocznej podróży małżonkowie osiedli-li się w Krakowie, przy ul. Syrokomli 12, a Maria Hulewicz kontynuowała stu-dia w Uniwersytecie Jagiellońskim na Wydziale Filozoficznym, które zwieńczy-ła w 1936 r. obroną pracy pt. *Pozostałości ustroju pańszczyźnianego w XX wieku na Spiszu i Orawie*, wydanej następnie drukiem. W 1938 r. przygotowała pracę ma-gisterską nt. *Artur Górski jako publicysta*, na podstawie której otrzymała tytuł ma-gistra filozofii. Plany przygotowania dysertacji doktorskiej (recenzentem był prof. Ignacy Chrzanowski, a promotorem prof. Stanisław Pigoń) pokrzyżowała wojna.

Jan Hulewicz dnia 2 grudnia 1938 r. zwrócił się do władz Wydziału Filozoficznego UJ z prośbą o: *udzielenie mi veniam legendi na Wydziale Filozoficznym UJ z zakresu historii oświaty i szkolnictwa w Polsce (względnie:*

*historii kultury polskiej nowożytnej*). Należy nadmienić, że praca będąca podstawą przewodu habilitacyjnego z zakresu historii kultury polskiej w epoce nowożytnej powstawała pod kierunkiem prof. Stanisława Kota, który był jednak nie do zaakceptowania przez ówczesne władze sanacyjne. Z tych względów S. Kot nie mógł być powołany do komisji przewodu habilitacyjnego. Hulewicz, podobnie jak jego mistrz, sprzeciwiał się reformie szkolnictwa wdrażanej przez Janusza Jędrzejewicza. Warto też nadmienić, że w tym okresie publicystyczne zacięcie Hulewicza przejawiało się w rozprawkach ogłaszanych drukiem w socjalistycznym „Naprzodzie” czy ludowym „Piaście”, a także w periodykach związanych z Front Mores: „Odnowie” i „Zwrocie”.

Rozpoczęty w 1938 r. przewód został zamknięty w 1939 r. zatwierdzeniem uchwały Rady Wydziału Filozoficznego UJ z dnia 5 maja 1939 r., które zostało następnie przyjęte przez Senat Uniwersytetu 16 maja i przez ministerstwo 21 czerwca 1939 r. – *docent historii oświaty i szkolnictwa w Polsce*; wygłosił wykład habilitacyjny – *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*. Został przyjęty jednogłośnie na nadzwyczajnym posiedzeniu Rady Wydziału. W ocenie pacy habilitacyjnej pt. *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX* prof. Jan Dąbrowski podkreślał, że temat ten nie był jak dotąd podejmowany w polskiej literaturze naukowej pomimo faktu, że jest on *ważny nie tylko dla rozwoju kultury umysłowej społeczeństwa, ale także dla rozwoju prądów umysłowych i politycznych, oraz wpływów jakie drogą wychowania wywierały na nich szerzenie się kobiet* (Opinia z dnia 7 lutego 1939 r. AUJ, WF II 121 Habil. Hulewicz Jan). Habilitant musiał się zmierzyć z nader rozproszonym materiałem źródłowym, który ponadto był *bardzo różnorodnej wartości*. Do bezdyskusyjnych zalet rozprawy należy zaliczyć oparcie się na materiale archiwalnym – kwerenda archiwalna była bardzo szeroka (obejmowała, jak nadmieniał prof. Dąbrowski, zarówno archiwa krajowe, jak i 12 obcych ośrodków – francuskich, szwajcarskich, belgijskich, *to jest wszystkich tych ośrodków obcych, w których kształciły się wówczas kobiety polskie*. W konkluzji opinii czytamy: *Biorąc pod uwagę inne dotychczasowe prace naukowe dra Hulewicza, stwierdzić należy widoczną w nich umiejętność stawiania i rozwiązywania problemów naukowych, związanych z historią kultury w ogóle, tak że posiada on warunki do uzyskania veniam legendi nie tylko z zakresu historii szkolnictwa i kultury, ale w miarę dalszej pracy w obranym kierunku także i z zakresu historii kultury umysłowej* (Opinia z dnia 7 lutego 1939 r. AUJ, WF II 121 Habil. Hulewicz Jan). Prof. Józef Feldman w swej opinii z dnia 7 lutego 1939 r. także podkreślał fakt wypełnienia luki w historiografii przez podjęcie tego tematu. Natomiast prof. Kazimierz Dobrowolski uwypuklał wspólną cechę prac naukowych Jana Hulewicza, jaką było szersze spojrzenie i postrzeganie zjawisk przez pryzmat społecznych postaw ideologicznych. Natomiast w odniesieniu do rozprawy habilitacyjnej zauważał jej pionierski charakter.

Wybuch II wojny światowej uniemożliwił realizację planów naukowych i przewidzianych wykładów w roku akademickim 1939/40 (zgłosił wykład pt. *Dążenia*

*pedagogiczne polskiego pozytywizmu*). W czasie wojny Hulewicz początkowo przebywał w Krakowie, gdzie zaangażowany był w tworzące się tajne nauczanie. Następnie zwrócił się do Stanisława Kot, polecając mu udanie się do Paryża. Przez granicę został przerzucony przez Stanisława Mierzwę i Narcyza Wiatra „Zawojnę”, drogą przez Rytro, wedle innych źródeł były to Gorlice na terenie Słowacji. Kolejno udał się przez Węgry, Jugosławię, Włochy do Angers we Francji. Jego małżonka Maria Hulewicz początkowo odmówiła opuszczenia kraju. Dzięki pomocy Stanisława Mierzwę 14 października 1939 r. uzyskała posadę w Radzie Głównej Opiekuńczej. Związała się z konspiracyjnym Stronnictwem Ludowym „Roch”, następnie zajmowała się organizacją tajnych gimnazjalnych kompletów.

Klęska Francji zmusiła Jana Hulewicza do emigracji do Anglii, gdzie przybył 25 kwietnia 1940 r., jak odnotował w swych dziennikach Karol Estreicher. Od 27 kwietnia 1940 r. Hulewicz był zatrudniony jako urzędnik przy prezydium Rady Ministrów rządu gen. Sikorskiego. W czasie II wojny światowej, przebywając w Londynie, kierował Działem Kulturalno-Oświatowym podlegającym początkowo Ministerstwu Spraw Wewnętrznych. Należy nadmienić, że zakres prac jednostki, którą kierował Hulewicz, obejmował między innymi kwestie pomocy materialnej – wysyłanie paczek do ludzi nauki i kultury przebywających w kraju, udzielanie wsparcia naukowcom przebywającym na emigracji, kwestie szkolnictwa wyższego oraz aspekty wydawnicze, czyli przekazywanie subwencji dla wydawnictw, sprawy ochrony praw autorskich, a także Fundusz Kultury Narodowej, który początkowo funkcjonował przy Prezydium Rady Ministrów.

Funduszem Hulewicz zarządzał od lipca 1940 r.. Jego zarząd przejął po prof. Kazimierzu Wodzickim, który został konsulem generalnym RP w Nowej Zelandii. Pomysłodawcą utworzenia Funduszu (oficjalnie powołanego 10 stycznia 1940 r.) był prof. Stanisław Kot, aczkolwiek warto podkreślić, że pierwszy myśl powołania specjalnego Funduszu zgłosił jeszcze jesienią 1939 r. przebywający w Bukareszcie Adam Vetulani<sup>3</sup>. Początkowo zakres działalności Funduszu, jak podkreśla Tadeusz Sulimirski, nie został precyzyjnie określony. *Należało do niego popieranie zarówno pracy naukowej, jak i twórczości literackiej i artystycznej [...] Fundusz opłacał także przedwojennych lektorów na różnych uniwersytetach europejskich i na innych kontynentach [...] Zakres działalności F.K.N. stale się rozszerzał w miarę przedłużania się wojny. W swej ostatecznej formie zadania F.K.N. przedstawiały się następująco:*

- a. *Pomoc pieniężna na prace naukowe, literackie i artystyczne;*
- b. *Pomoc uczonym, literatom i artystom w okupowanej Polsce;*
- c. *Subwencjonowanie towarzystw naukowych i wydawnictw;*
- d. *Rejestracja strat osobowych i rzeczowych polskiego życia kulturalnego i naukowego;*

---

<sup>3</sup> Fundusz miał nawiązywać do tradycji założonego w 1928 r. Funduszu Kultury Narodowej. Odnośnie historii samego Funduszu zob. szerzej *Fundusz Kultury Narodowej (1928–1937). Zarys działalności*, Warszawa 1937.

- e. *Gromadzenie książek, przeznaczonych dla bibliotek krajowych po wojnie* (Sulimirski, 1961, s. 50–51).

Następnie Jan Hulewicz został kierownikiem Działu Nauki i Szkół Wyższych w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (od lipca 1943 r. do lipca 1945 r.). Jak podkreśla Witold Chmielewski, zadania, które realizował wspomniany Dział, miały istotny wpływ na *ukształtowanie się oblicza Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego* (Chmielewski, 2013a, s. 51). Do zadań jednostki kierowanej przez Hulewicza należały kwestie związane z funkcjonowaniem nauki, szkół wyższych działających na uchodźstwie, szeroko pojmowanej współpracy międzynarodowej w aspektach odnoszących się do – jak określa to W. Chmielewski – *plaszczyny intelektualnej*, sprawy opieki nad środowiskami twórczymi, a następnie sprawy związane z odrodzeniem szkolnictwa wyższego w niepodległej Polsce. Należy podkreślić, że Dział Nauki i Szkół Wyższych obejmował Wydział Szkolnictwa Wyższego, jak również Fundusz Kultury Narodowej. W ramach reorganizacji prac realizowanych przez Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych powołano Komisję Stypendialną Działu Nauki i Szkół Wyższych (w jej składzie znalazł się między innymi Jan Hulewicz), Komisję Stypendialną Działu Szkolnictwa Ogólnokształcącego i Działu Ogólnego oraz Komisję Wydawniczą (w jej składzie również zasiadał J. Hulewicz).

Będąc dyrektorem wspomnianego działu Ministerstwa, redagował ponadto „Wiadomości Nauczycielskie”, które były periodykiem Zarządu Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii, posługiwał się wówczas pseudonimem Adam Ordęga (Jan Hulewicz używał ponadto pseudonimów: Adam Brzeski, Zygmunt Wilcz, Edward Żywoń oraz Pedagog). Pierwszy numer periodyku ukazał się w lipcu 1943 r. Hulewicz zasiadał, na wniosek Rady Ministrów RP, w polskim Komitecie Współpracy Kulturalnej od 13 czerwca 1942 r. Angażował się w również w prowadzenie wykładów na kursach nauczycielskich (przykładowo wykładał historię wychowania w ramach Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Londynie) oraz w prace Studium Pedagogicznego w Edynburgu (wspomniane Studium Pedagogiczne przy Uniwersytecie w Edynburgu z siedzibą w Moray House Teacher’s Training College powstało w 1943 r. na bazie Kursu Pedagogicznego, zob. Draus, 2015, s. 503; Chmielewski, 2013b, s. 63, 65). W tym przypadku zastąpił zmarłego prof. Zygmunta Kukulskiego (w roku akademickim 1944/45 Hulewicz wykładał *Historię wychowania (nowożytna) z ćwiczeniami* w wymiarze 3 godz. tygodniowo). Warto odnotować fakt, że Jan Hulewicz prowadził wykład pt. *Wykład informacyjny: Rozmiary klęski kultury polskiej* w ramach kursu zorganizowanego przez Samodzielny Referat Propagandy i Oświaty I Korpusu Wojska Polskiego w dniach 17 XI–12 XII 1941 r. w Edynburgu.

Pomimo ogromnego osobistego zaangażowania w prace Funduszu Hulewicz musiał mierzyć się z krytyką pewnych frakcji polskiego wychodźstwa, o czym w zawołowanej formie pisze Adam Vetulani w liście do Hulewicza z dnia 16 listopada 1942 r. Krytyka ta musiała być dość znacząca, skoro wieści o niej dotarły do Szwajcarii, gdzie w obozie dla internowanych przebywał prof. Vetulani.



Również po wojnie pojawiły się głosy negatywnie oceniające system rozdawnictwa. Zbiorowo ustosunkował się do nich Jan Hulewicz w swych wypowiedziach konferencyjnych, a także w artykule przybliżającym działalność Funduszu (Hulewicz, 1968, s. 335–359).

Rolę Jana Hulewicza po latach tak wspominała jego współpracowniczka z czasów II wojny światowej, zaangażowana w prace Funduszu Maria Danilewicz-Zielińska: *Duszą tej akcji był właśnie Hulewicz, oddany sprawie pomocy dla Kraju bez reszty. Podchodził indywidualnie do każdego wypadku, wykazywał niesłychaną pomysłowość w gromadzeniu wiadomości o losach uczonych w Polsce i energicznie upominał się o fundusze potrzebne na koszty pomocy, co zresztą spotykało się z pełnym zrozumieniem jego przełożonych, zarówno w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych jak i w Ministerstwie Skarbu* (Danilewicz-Zielińska, 1982, s. 13). Wspomniany Fundusz działał jeszcze przez dwa lata po zakończeniu II wojny światowej, do 31 marca 1947 r.

Trud pracy i osobiste zaangażowanie Hulewicza widoczne są podczas przeglądania jego spuścizny naukowej przechowywanej w zbiorach Archiwum UJ, w której znajduje się część materiałów związanych z pracą Funduszu (większość archiwaliów przechowywana jest w Instytucie Polskim i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie). Paczki przekazywano za pośrednictwem placówek Funduszu, które umiejscowione były w krajach neutralnych, np. w Szwajcarii czy Portugalii, stąd tak liczne materiały przechowywane w spuściznie profesora informujące o trudnościach związanych np. z przekazywaniem paczek z kawą, sardynkami, herbatą, kakao, tłuszczami itp. Praca ta wymagała także zachowania pewnych konspiracyjnych reguł, aby nie narazić odbiorców na prześladowania ze strony okupantów. Paczki trafiały do intelektualistów na terenie Generalnego Gubernatorstwa, uczonych i artystów związanych z uniwersytetami we Lwowie czy Wilnie. Akcja ta swym zasięgiem objęła ponad 3000 osób, około 600 osób znajdujących się w wyjątkowo trudnym położeniu materialnym korzystało z regularnej pomocy. Ponadto Fundusz zajmował się przekazywaniem pomocy indywidualnej Polakom na emigracji polegającej na zasiłkach finansowych pojedynczych lub stałych. Kwoty wahały się od 5 do 25 funtów. Spośród bardzo długiej listy beneficjentów Funduszu na terenie Wielkiej Brytanii można wspomnieć choćby o Arkadym Fiedlerze czy Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej (zob. załącznik nr 2 i 3 zawierający wykaz osób, które otrzymywały subwencje ze strony Funduszu (Sulimirski, 1961, s. 55–57).

Jan Hulewicz, kierując Funduszem, wspierał szereg instytucji polonijnych i naukowców zajmujących się szeroko pojmowaną kulturą, np. Polski Instytut Naukowy w Nowym Jorku, Polski Wydział Lekarski w Edynburgu, osoby pracujące na Wydziale Prawa Uniwersytetu w Oksfordzie, Szkołę Architektury w Liverpoolu czy liczne stowarzyszenia na terenie Wielkiej Brytanii (Stowarzyszenie Ekonomistów Polskich w Zjednoczonym Królestwie, Stowarzyszenie Prawników w Wielkiej Brytanii, Zrzeszenie Profesorów i Docentów Polskich Szkół Akademickich w Wielkiej Brytanii, Zrzeszenie Studentów Polskich w Wielkiej Brytanii, Związek



Harcerstwa Polskiego w Wielkiej Brytanii, Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego w Wielkiej Brytanii, Stowarzyszenie Techników Polskich). Kierowany przez Fundusz do wiosny 1944 r. w całości finansował ukazywanie się czasopisma „Nowa Polska”. Warto podkreślić fakt wspierania przez Fundusz także wydawnictw (zob. Chmielewski, 2013c, s. 7 i nast.) i stowarzyszeń działających np. w Palestynie (Stowarzyszenie Prawników Polskich i Koło Przyrodników im. Kopernika) czy wydawane tam czasopisma „Czasopismo Lekarskie” i „Wszechświat”. Na uwagę zasługuje także fakt wspierania przez Hulewicza działań i planów wydawniczych realizowanych przez Łukasza Kurdybachę na Bliskim Wschodzie. Po zakończeniu wojny z wielkim uznaniem Profesor wypowiadał się o serii wydawniczej *Szkolnej Biblioteczki na Wschodzie*, podkreślając, że część tych publikacji mogła nawet rywalizować z tekstami ogłaszanymi w ramach dawnej *Biblioteki Narodowej* (odnośnie do prac wydawniczych Łukasza Kurdybachy zob. uwagi Draus, 1984, s. 218 i n., 223; Draus, 1993, s. 60 i n., 184-194).

Wart podkreślenia jest fakt, że ze strony Funduszu Kultury Narodowej oraz jako reprezentant Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Jan Hulewicz brał udział w rozmowach (1942 r.) mających wyłonić ostateczny kształt Polskiej Szkoły Architektury w Liverpoolu. Współpracował ponadto z Radą Akademicką Studiów Technicznych celem wspierania Polaków studiujących w ośrodkach angielskich. Dokumentował druki polskie, parał się także publicystyką, np. na łamach „Polski Walczącej”.

Materiały związane z Funduszem obecnie znajdujące się w spuściznie profesora w Archiwum UJ niemalże cudem ocalały i przetrwały trudne lata 50. XX wieku. Przywiózł je do kraju Hulewicz, następnie przekazał do Biblioteki Jagiellońskiej, skąd na przechowanie otrzymał je w 1951 r. Karol Estreicher, o czym szeroko pisze w swych dziennikach. Dokumenty zostały złożone w pomieszczeniach Bibliografii Polskiej przezeń kierowanej. Początkowo Estreicher sądził, że zostały one zabrane podczas wielokrotnych rewizji, jakim poddawane były te pomieszczenia, o czym informował Hulewicza. Szczęśliwie Estreicher odnalazł je ponownie w 1966 r. i przekazał właścicielowi, nie bez znaczenia była także interwencja rektora Mieczysława Klimaszewskiego. Biorąc pod uwagę trudne relacje łączące profesorów Estreichera i Hulewicza, perturbacje związane z dokumentami Funduszu nie ułatwiły wzajemnej współpracy w Uniwersytecie Jagiellońskim. Żywym świadectwem tego są *Dzienniki* Estreichera, w których traktuje Hulewicza jako swego głównego adwersarza (historia sporu sięga czasów II wojny światowej, kiedy to na emigracji Hulewicz skrytykował artykuł Estreichera ogłoszony w „Polsce Walczącej”), nie szczędząc słów krytyki, krzywdząco sugerując powiązania Hulewicza z Mieczysławem Moczarem, rzekomo za pośrednictwem już byłej żony Marii i jej męża oficera Janusza Przymanowskiego. Estreicher niesłusznie podejrzewał, jak to określał, niepolskie pochodzenie Hulewicza. Materiały dotyczące Funduszu zostały przekazane do zbiorów Archiwum UJ, gdzie początkowo umieszczono je w dziale *Varia i zbiory pozauniwersyteckie*.

W latach 1940–43 Hulewicz był kuratorem ochrony praw autorskich pisarzy polskich na obczyźnie. Był także członkiem Komisji Bibliotecznej powołanej 12 listopada 1943 r. przez ks. Zygmunta Kaczyńskiego, funkcjonującej pod egidą sekretarza generalnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego prof. Adama Skąpskiego. Do zadań tej komisji należało opiniowanie planów zakupu książek, podręczników, wydawnictw naukowych, które po wojnie miały trafić do bibliotek w odrodzonej Polsce. Zaangażowany był w prace Zrzeszenia Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii, uczestniczył w IV walnym zjeździe ZNP, który odbył się w Edynburgu w dniach 15–17 lutego 1945 r., podczas którego wygłosił referat pt. *Sprawa kształcenia nauczycieli w szkołach powszechnych i średnich*. Pełnił także (od 1945 r.) funkcję II wiceprezesa Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego. Można tutaj za Witoldem Chmielewskim przypomnieć ogłoszenie drukiem przez Pen Club w 1943 r. pracy *Wielka Brytania – kraj, ustrój, kultura*. Hulewicz wspierał także takie periodyki jak „*Ekonomista Polski*”, „*Biuletyn*” Stowarzyszenia Techników Polskich w Wielkiej Brytanii czy miesięcznik „*Nowa Polska*”.

Na uwagę zasługuje fakt, że kierował wówczas redakcją niezwykle ważnego dla kultury Polski dwutomowego wydawnictwa *Straty kultury polskiej 1939–1944* (Glasgow 1945), w którym ogłosił drukiem cztery życiorysy badaczy szkolnictwa i literatury polskiej: ks. S. Bednarskiego, Ignacego Chrzanowskiego, K.L. Konińskiego i S. Kołaczkowskiego. Publikacja ta zasługuje na szczególną uwagę, albowiem, jak podkreśla Renata Dutkova, było to *pierwsze wydawnictwo odnotowujące ogrom ofiar wojny*. Hulewicz podjął pracę nad przygotowaniem tomu 3 wydawnictwa, na przeszkodzie jednakże stanęły zmiany polityczne wynikające ze zmian geopolitycznych po zakończeniu II wojny światowej.

Przybliżając dokonania Jana Hulewicza z czasów II wojny światowej, należy zaznaczyć, że 13 czerwca 1942 r., w miejsce prof. Kota, decyzją Rady Ministrów Jan Hulewicz został delegowany do czesko-słowacko-polskiego Komitetu Współpracy Kulturalnej. Jan Hulewicz był ponadto członkiem powołanej dnia 18 listopada 1943 r. przez Ministra WRiOP Komisji Odbudowy Szkolnictwa i Reformy Ustroju Szkolnego, której przewodniczącym był prof. Adam Skąpski, a wiceprzewodniczącym Franciszek Lenczewski. Celem Komisji oprócz kontynuowania prac Komisji Odbudowy Szkolnictwa w Polsce w Okresie Przejściowym było przygotowanie projektu reformy ustroju szkolnego w odrodzonej Polsce, do jej kompetencji należały także kwestie kształcenia nauczycieli.

Jan Hulewicz związany był ze Stronnictwem Ludowym, choć formalnie nie wstąpił do partii. Był prezesem Klubu Inteligencji Ludowej „Przebudowa” powstałego w Londynie w 1944 r., którego celem było propagowanie idei ruchu ludowego. Wygłosił między innymi referat poświęcony potrzebom oświatowym w odrodzonej po wojnie Polsce. Był także (od 11 listopada 1944 r.) członkiem zarządu Polskiego Instytutu Agrarno-Społecznego, Koła Inteligencji Ludowej (zebranie organizacyjne miało miejsce 19 stycznia 1944 r.). Plan działania Koła

realizowano następnie w ramach Klubu Inteligencji Ludowej „Przebudowa”). Sprawował także funkcję sekretarza Sekcji Oświaty i Kultury.

Czasy II wojny światowej zaważyły także na losach małżeństwa zawartego w 1934 r. z Marią z domu Kaliską, która miała bardzo interesującą kartę pracy w podziemiu. Była bowiem poszukiwana przez Gestapo, ukrywała się, a pomocy udzielił jej między innymi prof. Stanisław Kutrzeba. W 1942 r. Stanisław Mierzwa zabiegał o opuszczenie przez nią kraju. Oczekując na wyjazd, pracowała w Borku Fałęckim w Krakowie jako nauczycielka. W październiku 1942 r. szlakiem przez Karpaty dotarła na Węgry do jednego z obozów jenieckich. Od stycznia do września 1943 r. zatrudniona była w placówce rządu polskiego w Budapeszcie jako maszynistka i sekretarka. Następnie wraz z synem Stanisława Mikołajczyka udała się do Wielkiej Brytanii, gdzie do stycznia 1945 r. pracowała w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych jako archiwistka i bibliotekarka. Zajmowała się wówczas opracowywaniem audycji dla prawdziwego ewenementu konspiracji, jaką była wyjątkowa radiostacja „Świt”, której historia tak barwnie przedstawiona została przez Stefana Korbońskiego w publikacji *W imieniu Rzeczypospolitej*.

W czasie pobytu w Londynie, jak nadmieniał raport sporządzony w 1950 r. przez bezpiekę, Maria Hulewicz związała się ze Stanisławem Mikołajczykiem. Wygłaszała dla polskich żołnierzy przebywających w Wielkiej Brytanii liczne odczyty i pogadanki, przybliżające warunki w okupowanej Polsce. Należy nadmienić, że w radiu BBC, a także dla polskiej armii przygotowała cykl wykładów *Prześladowanie dzieci i kobiet w Polsce*. W czasie wojny opracowała nader interesujący raport z okupowanego kraju, opublikowany następnie (pod pseudonimem Maria Brzeska) w języku angielskim pt. *Through a woman's eyes: life in Poland under the German occupation* (London 1944). Praca ta została przełożona na język polski przez Michała Studniarkę i wydana z biografią Marii, wzbogacając dział źródłowy publikacji. Publikacja ta ukazała się także w języku portugalskim, jej fragmenty ogłoszono na łamach „Dziennika dla wszystkich” w Buffalo, a jak nadmienia biograf Marii Hulewiczowej, była to pierwsza ogłoszona na Zachodzie relacja naocznego świadka o zbrodniach hitlerowskich w Polsce.

Jan Hulewicz po zakończeniu II wojny światowej wrócił do Polski (22 bądź 24 lipca 1945 r.) celem wznowienia pracy w Uniwersytecie Jagiellońskim, o czym informuje stosowne pismo z dnia 2 października 1945 r. Trasa powrotna do kraju wiodła przez strefę brytyjską, skąd samolotem udał się do Warszawy. Wówczas też, jak zeznała w śledztwie już po aresztowaniu Maria Hulewiczowi, ona rozpoczęła pracę sekretarki Stanisława Mikołajczyka. W czasie wojny rozpadło się małżeństwo Hulewiczów. A jak donosił jeden z agentów bezpieki inwigilujący Marię: *Mąż jej trzydziestokilkuletni mężczyzna jest profesorem w Krakowie. Hulewiczowie nie żyją ze sobą. Początkowo mąż przyjeżdżał do niej, ale kiedy stwierdził, że żona jest w bliskich stosunkach z [Stanisławem] Mikołajczykiem, przestał przyjeżdżać, a jeżeli jest w Warszawie, to z żoną zamienia jedynie telefonicznie kilka słów. Mąż Hulewiczowej jest człowiekiem wybitnie inteligentnym*

*i dobrze ułożonym. O ile mogłem jego poznać, jest to cichy ustepliwy charakter. Wydawało mi się, że musi on kochać swoją żonę, ale wszystko to tłumi w sobie i dlatego ma tak cierpiący wygląd* (Gmitruk, 2010, *Maria Hulewiczowa*, dokument nr 1 1947.03.21 Warszawa – Doniesienie agenta o kryptonimie „Lida” na temat M. Hulewiczowej, s. 51).

Jan Hulewicz przed powrotem do kraju został zobowiązany przez Zrzeszenie Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii do rozpoczęcia rozmów (podczas których występował jako drugi wiceprezes Zarządu) z Zarządem Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego na temat kwestii powrotu nauczycieli do kraju celem podjęcia pracy zawodowej. Ponadto miał sondować, w jaki sposób emigracja może wspomóc ośrodki krajowe w tłumaczeniu książek i prac naukowych. Jego zadaniem było także nawiązanie relacji pomiędzy ZNP, ministerstwem w kraju a Zrzeszeniem celem określenia priorytetowych dla odbudowywanego kraju zawodów, których kształcenie miało odbywać się poza granicami Polski. W tym celu Jan Hulewicz uczestniczył w posiedzeniach Prezydium Zarządu Głównego ZNP w dniach 28 lipca oraz 5 sierpnia 1945 r., przekazał także pieniądze od angielskich dzieci, które miały zostać rozdysponowane przez ZNP w kraju. Niestety, w związku ze zmieniającymi się realiami politycznymi pomimo udanych rozmów wstępnych nie udało się zrealizować stawianych celów.

Jak podkreśla Ryszard Terlecki, Jan Hulewicz popierał rozwój struktur PSL. Na prośbę Czesława Wycecha udał się we wrześniu 1945 r. do Londynu (wraz z rektorem Uniwersytetu Warszawskiego Stefanem Pieńkowskim i prezesem Zarządu Głównego ZNP Kazimierzem Majem) celem przekonania naukowców, aby powrócili do kraju, wzmacniając rolę PSL próbującej zmierzyć się z komunistami.

Po powrocie do kraju w listopadzie 1945 r. Jan Hulewicz rozpoczął pracę w Uniwersytecie Jagiellońskim, z którym związał się do końca życia. Początkowo, wedle umowy z 15 stycznia 1946 r., zatrudniony został w wymiarze 5 godzin tygodniowo, od 1 czerwca 1946 r. jako docent etatowy. Sprawa nominacji profesorskiej Jana Hulewicza powróciła w listopadzie 1945 r., wówczas to dziekan Wydziału Humanistycznego prof. Jan Dąbrowski podkreślał: *przy rosnących potrzebach naukowych i potrzebach nauczania w dziale historii kultury umysłowej – a prawdopodobnym rozplywie części docentów na inne szkoły wyższe i zwinięciu katedry historii kultury – Dr Hulewicz pozostanie zapewne przez czas dłuższy jedynym reprezentantem tego działu nauki* (pismo do Ministerstwa Oświaty z dnia 27 listopada 1945 r. AUJ, DSO I Hulewicz Jan Profesor 1946–1957, k 2 r.). Decyzją ministerstwa powierzono mu obowiązki profesora w katedrze historii najnowszej wychowania i oświaty w roku akademickim 1946/47. Od 14 czerwca 1946 r. był nadzwyczajnym profesorem kontraktowym w Seminarium (ranga Katedry) Historii Najnowszej Wychowania i Oświaty (utworzonego na mocy rozporządzenia Ministra Oświaty z dnia 4 kwietnia 1946 r. funkcjonowało do czasów przekształceń Wydziału Humanistycznego). Profesurę nadzwyczajną otrzymał 9 października 1946 r. a zwyczajną 2 lipca 1959 r. Jan Hulewicz od 4 kwietnia 1946 r. był kierownikiem Seminarium Historii Najnowszej Wychowania

i Oświaty. Obejmując jej kierownictwo, starał się o rozwój katedry (seminarium przezeń prowadzone było na prawach katedry), w tym celu występował np. z wnioskami o zatrudnienie asystenta, aby przygotować bibliotekę seminaryjną. Podkreślał także konieczność rozpoczęcia akcji pozyskiwania wspomnień związanych z oświatą w czasie ostatniej wojny. W wyniku starań zatrudnienie znalazła Kamila Mrozowska.

Profesor Jan Hulewicz prowadził seminarium, które we wspomnieniach jego ucznia Adama Massalskiego było wymagającą szkołą historyczną: *Wiele moich koleżanek i kolegów obawiało się zapisać na seminarium u profesora J. Hulewicza, bowiem krążyły na Jego temat legendy związane z ogromnymi wymaganiem, jakie stawiał na egzaminach oraz w czasie pisania pracy magisterskiej. Seminarium prowadzone przez Profesora stały na bardzo wysokim poziomie, odbywały się w małych pokojach Katedry na ul. Straszewskiego. Profesor na zajęciach był zawsze bardzo aktywny. Gdy ktoś z uczestników poruszał jakieś nowe zagadnienie, natychmiast z pamięci informował o najnowszych publikacjach na ten temat, często też wyjmował z biblioteczki potrzebne opracowania, opatrując je własnym komentarzem* (Massalski, 2017, s. 71).

Charakteryzując okres zatrudnienia w Uniwersytecie Jagiellońskim należy zaznaczyć, że decyzją Dziekana Wydziału Zenona Klemensiewicza Hulewicz reprezentował go podczas zjazdu Instytucji i Towarzystw Naukowych uprawiających badania historyczne w dniach 26–27 października 1947 r. w Krakowie zorganizowanego przez PAU, które to wydarzenie miało poprzedzić powszechny zjazd historyków. Tymczasem rozwój kierowanego przez niego seminarium został zahamowany przez plany likwidacji katedry, przy sprzeciwie kierownika jednostki, władz dziekańskich i argumentacji samego prof. Hulewicza, który podkreślał, że aktualnie pracuje nad dwiema książkami poświęconymi dziejom PAU i gimnazjum św. Anny – dawnego Collegium Nowodworskiego. Jednak decyzja ministerstwa okazała się nieodwołalna.

Należy także nadmienić, że w tym okresie Jan Hulewicz postulował stworzenie odrębnej jednostki zajmującej się historią wychowania – Instytutu Badań Dziejów Nowszego Szkolnictwa i Wychowania w Polsce, związanej z katedrą, przy której pracował. Wspomniana placówka, o czym informował Ministerstwo, aktywność miała skoncentrować wokół trzech zagadnień: najnowszej historii edukacji, w tym szczególnie dziejów tajnego nauczania prywatnego w okresie zaborów, czasów tajnego nauczania w czasie II wojny światowej i studiów zagranicznych w XIX i XX wieku. Instytut miałby gromadzić i pozyskiwać dane, wspomnienia, relacje, druki, przeprowadzałby także ankiety, aby pozyskać informacje itp. Wedle przygotowanego przez Hulewicza projektu statutu wyniki badań miano ogłaszać bądź jako osobne monografie w ramach wydawnictw Instytutu, bądź w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”, którego redaktorem był kierownik Instytutu, albowiem wedle punktu 5 Statutu *Kierownikiem Instytutu jest każdorazowo profesor historii nowszego szkolnictwa i wychowania na Wydziale Humanistycznym UJ* (cyt. za: aneks nr 1 Szulakiewicz, 2006, s. 280).



W latach 40. i 50. proponowano Janowi Hulewiczowi pracę w Katedrze Historii Wychowania w Uniwersytecie Warszawskim, zabiegał o to prof. Bogdan Nawroczyński (lata 1946–47) i dziekan Wydziału Humanistycznego prof. Kazimierz Michałowski czy Bogdan Suchodolski. W korespondencji Jan Hulewicz podkreślał, że aktualnie oczekuje na zatwierdzenie przez władze UJ, deklaruwał gotowość prowadzenia zajęć, na które dojeżdżałby z Krakowa. W liście skierowanym do Nawroczyńskiego Hulewicz nadmieniał: *Muszę przyznać otwarcie, że list Pański wprawił mnie w rozterkę i wahanie. Dziś z perspektywy (roku) czasu zdaję sobie sprawę, że zrobiłem źle, odrzucając propozycję Panów z ubiegłego roku, wybierając Kraków zamiast Warszawy. Nie będę tego tail, że czuję się w Krakowie źle i że gdybym miał pewność, że moja nominacja na Warszawę zostanie zatwierdzona i że otrzymam mieszkanie, nie wahałbym się ani chwili z przejściem do Warszawy. Niestety mam wszelkie uzasadnione dane do przypuszczenia, że moja nominacja nie zostanie zatwierdzona przez obecnego ministra oświaty i dlatego z głębokim żalem muszę zrezygnować z propozycji Pana Profesora. Uważam pierwszą moją odmowę za wielki błąd życiowy z mej strony, dziś niestety nie do naprawienia* ( Szulakiewicz, 2006, s. 55). Wymiana listów w tej sprawie trwała aż do 1951 r. W tonie wypowiedzi prof. Hulewicza przebrzmiewają zapewne jego doświadczenia i świadomość bycia inwigilowanym przez służby.

Katedra Historii Najnowszej Wychowania i Oświaty, w której pracował Jan Hulewicz, została zlikwidowana w 1952 r., został wtedy przeniesiony do Katedry Pedagogiki i Oświaty Dorosłych. Następnie w 1953 r., kiedy powołano Wydział Filozoficzno-Historyczny, przydzielono go do Katedry Pedagogiki prof. Zygmunta Mysłakowskiego. Warto podkreślić, że funkcjonujące na prawach Katedry Seminarium Historii Najnowszej Oświaty i Szkolnictwa, którym kierował Hulewicz, zostało zlikwidowane w wyniku żądań ministra oświaty Stanisława Skrzyszewskiego. Pierwotna katedra została odtworzona w 1956 r. (działalność, jako Katedra Historii Nauki i Oświaty, rozpoczęła w 1957 r.), a na jej czele stanął prof. Henryk Barycz. Jan Hulewicz objął wówczas Zakład Historii Szkolnictwa. Formalnie Katedra została reaktywowana na mocy zarządzenia Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 30 lipca 1957 r. Na wniosek Rady Wydziału prof. Hulewicz z dniem 1 września 1957 został przydzielony do Katedry jako kierownik związanego z nią Zakładu Historii Szkolnictwa, następnie Zakładu Historii Oświaty. W roku akademickim 57/58 uczestniczył w obradach Sejmowej Komisji Oświaty zajmującej się programem studiów pedagogicznych (luty 1958), a także, wspólnie z doc. Kamillą Mrozowską, brał udział w Zjeździe dotyczącym historii tajnego nauczania w czasie okupacji (październik 1958). W wyniku dalszych zmian w 1970 r. stworzono Zakład Historii Oświaty i Kultury kierowany przez Henryka Barycza, a następnie przez Jana Hulewicza, który w latach 1971–1978 stał na jego czele.

W toku pracy w Uniwersytecie Jagiellońskim profesor Hulewicz był zapraszany do licznych komisji czy gremiów opiniodawczych i eksperckich.



Był m.in. przewodniczącym Komisji Dyscyplinarnej Wydziału Filozoficzno-Historycznego w odniesieniu do studentów Sekcji Dziennikarskiej (od 1953 r.), następnie Komisji Dyscypliny Studiów na Wydziale Filozoficzno-Historycznym (od 1954 r.). Z racji specjalizacji naukowej i zatrudnienia profesor uczestniczył w komisji zajmującej się kwestią przywrócenia studiów w zakresie pedagogiki dorosłych (1955 r.). Jan Hulewicz był także redaktorem działu historycznego „Zeszytów Naukowych UJ”, z której to funkcji zrezygnował w 1957 r. Ponadto w latach 1956/57–1957/58 piastował funkcję prodziekana Wydziału Filozoficzno-Historycznego. Sprawując urząd prodziekana, był powoływany do licznych komisji uniwersyteckich. Decyzją Senatu UJ został mianowany członkiem ds. Komisji Administracyjnej Domów Profesorskich i mieszkań pracowników UJ, ds. Komisji archiwalnej, ds. Komisji bibliotecznej (po upływie kadencji członkostwo zostało przedłużone 11 listopada 1958 r.), Komisji dla opracowania historii Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także ds. Komisji jubileuszowej (30 listopad 1956 r.), Komisji Wydawniczej UJ (4 luty 1957 r.), Komisji dla spraw Studium Języków Obcych (17 stycznia 1958 r.), Komisji do Spraw Wychowawczych (2 kwietnia 1958 r.), Rady dla Spraw dydaktyczno-wychowawczych przy Prorektorze ds. nauczania (8 listopad 1958 r.), Komitetu Jubileuszowego 600-lecia Uniwersytetu Jagiellońskiego (19 listopada 1958 r.), Komisji dla spraw wydawnictw i drukarni UJ, Komisji ds. Archiwum i Muzeum (21 listopada 1958 r.), Komitetu Redakcyjnego Wydawnictw Jubileuszowych (26 listopada 1958 r.). 10 lutego 1958 r. profesor zrezygnował z funkcji członka w Komisjach: Domów Profesorskich i mieszkań pracowników UJ, ds. Studium Języków Obcych. Profesor od stycznia 1958 r. sprawował obowiązki II Zastępcy Przewodniczącego Komisji Jubileuszowej. Po zakończeniu kadencji dziekańskiej Jan Hulewicz w latach 60. i 70. nadal pozostawał członkiem Komisji ds. Archiwum UJ (z dniem 31 października 1967 r. został zastępcą przewodniczącego Komisji, kadencję przedłużono 18 października 1972 r.) i Komisji ds. Wydawnictw i Drukarń. Decyzją Senatu UJ z dnia 25 maja 1966 r. wchodził w skład komisji opracowującej formę promocji habilitacyjnych, formuły łacińskiej samej promocji. Kolegium Rektorskie 30 września 1970 r. (przedłużono kadencję 18 października 1972 r.) powołało profesora Hulewicza na członka Komitetu Obchodów Komisji Edukacji Narodowej. Decyzją tegoż gremium 18 października 1972 r. został powołany na stanowisko Członka Komitetu Naukowego przy Pracowni Bibliografii Polskiej XIX wieku Karola Estreichera. Na emeryturę przeszedł w 1977 r. Jan Hulewicz został odznaczony przez Ministra Oświaty i Wychowania medalem Komisji Edukacji Narodowej (pismo z 11 października 1973 r.). Wręczenie odbyło się podczas inauguracji roku akademickiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie.

Przybliżając karierę Jana Hulewicza w Uniwersytecie Jagiellońskim, warto nadmienić, że służby PRL rozpracowując jego osobę, zwróciły uwagę na zaskakujący i mało realny plan usunięcia go z uniwersytetu, o czym informuje notatka służbowa z dnia 23 I 1965 r.: *Koncepcja ta polega na tym, że planuje się przy Katedrze Pedagogiki utworzyć Zakład Wychowania Oświaty, który powierzono*

by prof. Mrozowskiej z Katedry prof. Barycza. W ten sposób prowadzona przez Hulewicza dyscyplina byłaby na UJ zbyt liczna (bo Katedra Pedagogiki miała swój własny Zakład Wychowania Oświaty) i prof. Hulewicz tak moralnie jak i formalnie byłby zmuszony do przejścia do pracy w PAN [...] Wszystko to odbywa się na razie na platformie nieoficjalnych przygotowań, nie wydaje się, że koncepcja ta będzie w najbliższym czasie zrealizowana (IPN, Kr 010/10151/7, s. 378).

Przez całe życie zawodowe profesor Hulewicz związany był z ruchem nauczycielskim, opiniował programy nauczania historii wychowania, a także recenzował niezliczone prace magisterskie, doktorskie, habilitacyjne, wydawał również opinie dotyczące dorobku badaczy. Warto przypomnieć, że po powrocie do kraju w latach 1946–1947 prowadził zajęcia w katowickim Państwowym Pedagogium. Zajmując się dziejami wychowania i kierując Seminarium Historii Najnowszej Wychowania i Oświaty, brał udział w pracach Związku Nauczycielstwa Polskiego. Wywarł przemożny wpływ na stworzoną przez Związek Komisję do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania, która początkowo miała gromadzić dokumentację odnośnie tajnego nauczania w czasie II wojny światowej, a dzięki prof. Hulewiczowi zaczęto skupiać się na szerszym kontekście historycznym. W tym celu wydawano serię wydawniczą „Z Dziejów Oświaty”, którą w latach 1947–48 redagował. Niestety, po ogłoszeniu 5 tomów seria została zawieszona.

Jan Hulewicz w 1946 r., po uprzednim porozumieniu z Czesławem Wycechem, ówczesnym ministrem edukacji, zwrócił się do Wojewódzkiego Urzędu Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk w Krakowie o zgodę na powołanie i wydawanie przez ZNP kwartalnika traktującego o dziejach oświaty i wychowania – „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. Zgoda ze strony Urzędu została wydana 24 października 1946 r. Dzięki temu udało mu się rozpocząć wydawanie kwartalnika w 1947 r. Czasopismo to po ukazaniu się pierwszych trzech numerów decyzją władz państwowych zostało zawieszone do 1959 r. W momencie kiedy periodyk został reaktywowany, przeniesiono jego siedzibę do Warszawy, jego redaktorem naczelnym został Ryszard Wroczyński, a Hulewicz pozostał członkiem kolegium redakcyjnego. Czasopismo to miało udostępniać swoje łamy Komisji do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania ZNP, która powstała już w 1945 r., o czym informował Jan Hulewicz w artykule *Od redakcji* w numerze 1. „Przeglądu” z 1947 r. Profesor Hulewicz, prowadząc seminarium doktorskie, podkreślał znaczenie, jakie przywiązywał i pokładał w tym periodyku dla dokumentowania czasów tajnego nauczania w czasie II wojny światowej. A jak nadmieniał Adam Massalski, uczestnik seminarium, plon pracy został zniweczony, kiedy funkcjonariusze Urzędu Bezpieczeństwa weszli do drukarni i niemalże zniszczyli przygotowany już złożony numer. Szczęśliwie zecerzy wbrew poleceniom UB odbili kilka egzemplarzy, a jeden z nich przekazali Janowi Hulewiczowi.

Na prośbę Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych Hulewicz 27 grudnia 1950 r. opracował recenzję programu historii wychowania dla Państwowych Wyższych Szkół Pedagogicznych. W ramach współpracy z ZNP pełnił obowiązki przewodniczącego Komisji Historyków

Oświaty (powołanej decyzją z dnia 3 grudnia 1957 r.), miał zwołać pierwsze zebranie Komisji celem ustalenia problematyki przyszłych badań i prac. Na prośbę Zarządu ZNP w Katowicach (11 listopad 1958 r.) opracowywał program nauczania dla Studium Nauczycielskiego Społeczno-Oświatowego w Katowicach

Był członkiem Komisji Rewizyjnej Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego w Krakowie (1955 r.). Wchodził w skład kolegium redakcyjnego serii wydawniczej „Biblioteki Klasyków Pedagogiki”, której redaktorem naczelnym był W. Heinrich. Seria ukazywała się pod szyldem Komisji Nauk Pedagogicznych PAN, a pracami wydawniczymi zajmował się Zakład im. Ossolińskich we Wrocławiu. Od 1957 r. prof. Hulewicz wchodził w skład Zespołu Rzecznawców Pedagogiki (w 1960 r. decyzją Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego Sekcji Studiów Uniwersyteckich powołany został na kolejną kadencję do Zespołu Rzecznawców Pedagogiki i Psychologii, obowiązki sprawował do wygaśnięcia kadencji w 1969). Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego w 1955 r. jako rzeczoznawcy zleciło Hulewiczowi opracowanie recenzji projektów programów nauczania dla kierunku pedagogika (programy 1. *Historia wychowania – do Marksa*; 2 – *Historia wychowania – od Marksa*). W ramach posiedzeń tegoż zespołu dyskutowano między innymi nad tezami Ministerstwa Oświaty odnośnie *przygotowania do zawodu nauczycielskiego w uniwersytetach*, kwestią studiów uniwersyteckich i oceną badań naukowych na rok 1958 (plan zebrania z dnia 7 marca 1958 r.). (Biblioteka PAN i PAU, sygn. 10196) Zespół ten zajmował się także aspektami uruchomienia w ramach studiów pedagogicznych takich kierunków jak np. logopedia, wychowanie estetyczne czy historia kultury (zebranie dnia 26 kwietnia 1967 r.).

Profesor uczestniczył w pracach licznych komisji naukowych. Spośród nich warto przypomnieć o Komisji do Dziejów Oświaty i Szkolnictwa PAU, której pierwsze posiedzenie miało miejsce 22 maja 1947 r. Uczestniczył w niej przewodniczący prof. Stanisław Kot. Warto nadmienić, że kroki Stanisława Kota były bacznie obserwowane przez bezpiekę, która w specjalnej notatce odnotowała, że zamierza on następnie udać się do Krakowa aby tam omówić *sytuację z profesorami* (IPN, BU 00231/247/1, s. 12). W pierwszym posiedzeniu, w części poświęconej dyskusji naukowej, Jan Hulewicz zwrócił uwagę na potrzebę zbierania materiałów wspomnieniowych traktujących o zaborze rosyjskim, po czym uwypuklił rolę pamiętników Stanisława Michalskiego i Heleny Radlińskiej. Komisja funkcjonowała do momentu likwidacji Komisji PAU w 1952 r. (wykaz członków i gości zapraszanych na posiedzenia Komisji w latach 1947–1952 r. zestawia Aneks nr 4 Szulakiewicz, 2006, s. 282–284) Jan Hulewicz był także zaangażowany w próby odnowy Polskiej Akademii Umiejętności. W tej sprawie pisał doń nawet Stanisław Kot, który dzielił się z nim sugestiami odnośnie planów czy wydawnictw PAU, a nawet zwracał uwagę na konieczność odmłodzenia kadry. Jan Hulewicz był członkiem Komitetu Historii Nauki PAN – w 1952 r. powstała Komisja Historii Nauki, później określana mianem Komitetu Historii Nauki Polskiej lub Komitetu Historii Nauki. W jej ramach stworzono

zespoły badawcze Odrodzenia oraz Oświecenia kierowany przez Kazimierza Opalka, a współpracował z nimi Jan Hulewicz, który był również członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN w latach 1969–1974.

Można także wspomnieć o udziale profesora w konferencji zorganizowanej z inicjatywy ministerstwa pt. *W sprawie zorganizowania prac naukowo-badawczych w zakresie nauk pedagogicznych* w dniach 19–20 marca 1948 r. w Krakowie. W czasie obrad Hulewicz odniósł się krytycznie do opinii Zygmunta Mysłakowskiego krytykującego myśl i dorobek pedagogiczny Henryka Rowida – działacza ludowego, który był między innymi dyrektorem Państwowego Pedagogium w Krakowie.

Prócz realizowanych w uniwersytecie zajęć prof. Hulewicz był redaktorem *Biblioteki Narodowej* wydawanej przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich, o czym informował władze, prosząc o wyrażenie zgody na to dodatkowe zajęcie (pismo z dnia 23 lipca 1948 AUJ, DSO I Hulewicz Jan Profesor 1946–1957, k. 28 r.); funkcję tę sprawował przez 33 lata. Warto przypomnieć, że tę serię wydawniczą zapoczątkował prof. Stanisław Kot, który prowadził ją w latach 1919–1947. Wedle porozumienia pomiędzy dyrektorem Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu Antonim Knotem a Stanisławem Kotem, przedwojennym redaktorem serii, początkowo kierownictwo Biblioteki Narodowej złożono w ręce Waława Borowego (w czasie wojny, kiedy wydawnictwo działało w podziemiu, pełnił on obowiązki redaktora, przygotowując kolejne tomy do edycji), a sekretariat naukowy objąć miał Jan Hulewicz. Z racji faktu, że tomy były składane w Krakowie, trud kontaktu pomiędzy autorami a władzami Zakładu Ossolińskich czy drukarzami realizował sekretarz. Następnie, wobec zaistniałej sytuacji, prof. Kot zaproponował Hulewiczowi sprawowanie redakcji BN. Na objęcie przezeń tego stanowiska wpływ miała także postawa redaktora „wojennego” – optował on bowiem za przeniesieniem zbiorów z Wrocławia do Warszawy, co było nie do zaakceptowania przez dyrekcję Zakładu Ossolińskich. Z tych względów dyrekcja w liście z dnia 25 września 1947 r. poinformowała ambasadora w Rzymie Stanisława Kota o rezygnacji ze współpracy z Borowym i o mianowaniu redaktorem Jana Hulewicza, który już wcześniej odpowiadał zarówno za plan wydawniczy, jak i pozyskiwanie współpracowników.

Na uwagę zasługuje fakt, że Jan Hulewicz nie tylko uporządkował ale i sprowadził do Polski archiwum Stanisława Kota. W latach 70. XX wieku wchodził w skład Rady Naukowej Muzeum Wincentego Witosa w Wierchosławicach. Był także członkiem Towarzystwa Polsko-Szwajcarskiego (od 1972 r.). W 1973 r. został powołany do składu Rady Naukowej Instytutu Pedagogiki w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu (kadencja upływała 30 września 1975 r.).

Warto nadmienić, że Ryszardem Terleckim, że prof. Hulewicz w swym zakładzie przy ulicy św. Anny 6 w tak trudnych dlań czasach stalinizmu, kiedy był wielokrotnie przesłuchiwany przez SB, przechowywał archiwum Komisji Oświaty i Kultury tzw. Okręgowego Biura Szkolnego Delegatury Rządu na Kraj.

Zabiegał też o pozyskanie archiwum Mikołajczyka czy o wydanie drukiem wspomnień Witosa i wznowienie pomnikowej pracy Stanisława Kota pt. *Historia wychowania*. Warto także przypomnieć, że Jan Hulewicz jeszcze przed wybuchem II wojny światowej wraz z Henrykiem Baryczem, o. Stanisławem Bednarskim SJ, Wandą Bobkowską i Stanisławem Szczotką rozpoczęli prace nad księgą pamiątkową upamiętniającą 35-lecie pracy naukowej prof. Stanisława Kota. Do planów wydawniczych Hulewicz i Barycz powrócili po wojnie, zabiegając o wsparcie finansowe w Ministerstwie Oświaty. Był to czas, kiedy Stanisław Kot pełnił obowiązki ambasadora w Rzymie. W wyniku konsultacji toczonych na wysokim szczeblu (głos w tej sprawie zabrał nawet Jakub Berman) nie udało się uzyskać aprobaty dla tych planów. Pomimo braku poparcia władz w 1949 r. udało się ogłosić drukiem rozprawę pt. *Studia z dziejów kultury polskiej. Książka zbiorowa*. Na uwagę zasługują kontakty łączące Hulewicza i Stanisława Kota zarówno w latach 30., kiedy to wspólnie ogłaszali prace naukowe, w trudnych czasach II wojny światowej, kiedy Hulewicz informował profesora o wydarzeniach w kraju i losie, jaki spotkał polskich naukowców, dzieląc się wiadomościami o funkcjonowaniu Funduszu Kultury Narodowej czy Wydziału w Edynburgu, a także przysyłając publikacje naukowe. Po zakończeniu wojny ta wymiana informacji nie została zahamowana. Profesor Hulewicz, wracając z Wielkiej Brytanii w lipcu 1945 r., przywiózł matrycę książki wydanej z *mojej inicjatywy* Alina Nevinsa *Stany Zjednoczone Ameryki Północnej zwięzła historia*, o czym wspominał w liście do ambasadora USA z dnia 12 września 1978 r. (Biblioteka PAU i PAN, sygn. 10254).

Charakteryzując okres powojenny, należy podkreślić, że Jan Hulewicz przez lata był pod czujnym okiem najpierw Urzędu Bezpieczeństwa, a potem Służby Bezpieczeństwa. Tłumaczy to fakt, że przebywał w czasie wojny w Londynie, kierował zasłużoną dla polskiej kultury jednostką, jaką był Fundusz, a ponadto stykał się z najwyższymi władzami polskiego państwa, w tym z prezydentem Władysławem Raczkiewiczem, a także z prominentnymi działaczami politycznymi. A na koniec był przecież uczniem prof. Stanisława Kota. Warto tutaj przytoczyć opinię Aliny Fitowej: *Z przedwojennych uczniów Kota pozostałych w kraju najsilniejsza więź, zarówno osobista, polityczna, jak i naukowa łączyła go niewątpliwie z prof. Janem Hulewiczem* (Fitowa, 2001b, s. 151). Aspekt pokrewnych poglądów politycznych podkreśla także Zdzisław Pietrzyk, charakteryzując krąg uczniów profesora Kota. To właśnie na marginesie doniesień agenturalnych związanych z inwigilacją prof. Kota pojawia się nazwisko prof. Hulewicza i Marii Hulewiczowej. Na przykład agent o pseudonimie „Nina” donosił, że w 1945 r. przekazał Kotowi część materiałów WiN-u, wówczas to *Raz zabrał je wieczorem i oddał mi rano a zabierając je mówił, że Hulewiczowa ma maszynę i nie ma co robić więc mu to przepisze* (IPN, BU 00231/247/1, s. 15).

Zapewne uwadze służb nie uszły także kontakty Hulewicza z premierem Mikołajczykiem, o czym informuje choćby *Diariusz Stanisława Mikołajczyka*, notabene, prowadzony przez małżonkę Hulewicza Marię. Stąd nie dziwi fakt,



że po powrocie do kraju Hulewicz objęty został akcją inwigilacyjną. Można tutaj wyróżnić pewne okresy, kiedy to nasileniu ulegał ten proces, zaniechania i wznowienia. Związki i sympatie ludowe Jana Hulewicza, nieudana próba ucieczki małżonki z kraju, dodatkowo związanej z premierem Mikołajczykiem, sprawiły, że często był przesłuchiwany przez służby, mimo że, jak zauważ Ryszard Terlecki, organy bezpieczeństwa odnotowywały fakt, że jest już rozwiedziony, więc teoretycznie nic go już nie łączyło z Marią. Jeszcze przed próbą ucieczki Marii był przesłuchiwany (1 października 1947 r., wedle innych źródeł został zatrzymany przez WUBP w Krakowie 2 października 1947 r., a zwolniony został 8 października 1947 r.) celem ustalenia związków z PSL oraz znajomości z Karolem Buczkim (skazanym za rzekomą współpracę z WIN). Po ucieczce żony Hulewicz był ponownie przesłuchiwany, tutaj obciążał go fakt, że w mieszkaniu odnaleziono książkę Czesława Wycecha. W raporcie z przesłuchania widnieje informacja sugerująca, że Hulewicz niedługo straci pracę, albowiem jego katedra miała zostać zlikwidowana. Co szczęśliwie jednak się nie stało, katedra została co prawda zlikwidowana, ale profesora nie zwolniono. Ze strony Ministerstwa Oświaty płynęły w 1947 r. wyraźne naciski zlikwidowania katedry, w której zatrudniony był Jan Hulewicz.

Fakt podjętej przez małżonkę profesora próby ucieczki z kraju zdaniem służb był kolejnym obciążającym go dowodem. Należy wspomnieć, że w toku przygotowań do ucieczki z kraju Stanisława Mikołajczyka ambasador USA w Polsce odmówił pomocy w opuszczaniu granic Polski innym osobom związanym z Mikołajczykiem, w tym np. jego sekretarce Marii Hulewicz. Po uzgodnieniu planu ucieczki z Mikołajczykiem Maria Hulewicz udała się wraz z Wincentym Bryją do Zakopanego, skąd prowadzona przez Eugeniusza Gąsienicę-Sieczkę szlakiem kurierów miała pokonać Tatry. Po przekroczeniu Tatr i dotarciu do Pezinka uciekinierzy 27 października 1947 r. zostali zatrzymani i przetransportowani do Pragi, skąd samolotem przekazano ich do Warszawy, gdzie rozpoczęły się przesłuchania w areszcie Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego. Warto podkreślić, że planowano organizację pokazowego procesu PSL. Maria Hulewicz była zarówno psychicznie, jak i fizycznie prześladowana w trakcie przesłuchań. Dnia 8 października 1951 r. została skazana na 7 lat pozbawienia wolności, utratę praw na 5 lat i przepadek mienia. Została warunkowo zwolniona 14 maja 1954 r., kiedy to Rada Państwa zawiesiła pozostałą część kary na okres 2 lat. Po zwolnieniu z więzienia Maria przebywała w Krakowie, gdzie wspierał ją materialnie były mąż Jan. Pomógł jej w załatwieniu kuracji leczniczej w ośrodku PAN w Zakopanem, o czym także dowiadujemy się z donosu agentki „Niny”, przebywającej w środowisku byłych działaczy PSL, jak i notatki opracowanej przez Wydział II Departamentu III UB dnia 8 czerwca 1956 r. w Warszawie. W aktach służb można także odnaleźć informację, że czyniono także zabiegi o uzyskanie dla Marii Hulewiczowej pracy zleconej, o co zapewne posądzano jej byłego męża.

Po aresztowaniu Marii Hulewicz profesor był objęty inwigilacją służb. Raport z 1948 r. oddaje atmosferę tych akcji: *W miejscu zamieszkania u figuranta*



odbywają się różne narady do późna w nocy, w których to biorą udział profesoro-  
wie w liczbie trzech osób, których nazwiska lokatorom nie są znane. Zamieszkuje  
w otoczeniu inteligencji pracującej. Jest uczciwy, alkoholu nie nadużywa.  
Warunki bytowe ma bardzo dobre i powodzi mu się dobrze. Co do źródła jego  
dochodu tego nie ustalono, iż z wypowiedzi sąsiadów wynika, że z pracy, lecz nie  
jest to możliwością, aby z pracy miał tak dobre warunki bytowe (Terlecki, 2002,  
s. 107–108). W latach 50. próbowano połączyć osobę Hulewicza ze Stanisławem  
Tatarem (zob. Gmitruk, 2010, *Maria Hulewiczowa*, dokument nr 20 1951.06.07.  
Warszawa – Przesłuchanie Pawła Siudaka w sprawie kontaktów Jana Hulewicza  
w Londynie, s. 122–123, nr 21 1951.06.07 Warszawa – Przesłuchanie Marii  
Hulewiczowej w sprawie kontaktów Jana Hulewicza w Londynie, s. 123–124).

W ramach rozpracowywania środowiska ludowców i kręgu skupionego wo-  
ków prof. Kota (kryptonim akcji *Lawiranci*) w świetle zachowanego streszczenia  
działań z 14 stycznia 1952 r. postanowiono o rozpracowywaniu między innymi  
Jana Hulewicza. Do jednych z zadań należało *rozpracowanie grupy krakowskiej  
b. PSL z Zagórką Maria na czele*, do której zaliczono także Jana Hulewicza.  
Przewidziano inwigilację listowną oraz poszukiwanie agentów w miejscu jego za-  
mieszkania, a także miejscu pracy (plan z 18 sierpnia 1952 r.). Następnie czyniono  
wysiłki celem pozyskania współpracowników w najbliższym otoczeniu profesora.  
Fiasko tych poczynań spowodowało, że w *Ramowym planie rozpracowywania ob.  
Hulewicza* z 23 IV 1953 r. postulowano przeprowadzenie analizy otoczenia profe-  
sora na uniwersytecie pod kątem sympatii politycznych, poszerzono również an-  
kietę personalną obiektu. Plan zrealizowano już w czerwcu 1953 r. W stosownym  
biogramie służby odnotowały fakt bliskich związków Hulewicza ze Stanisławem  
Kotem, Jerzym Zagórskim oraz fakt wstąpienia po powrocie do kraju do PSL  
(sic!). Kwestia przynależności do PSL była wielokrotnie podejmowana w aktach  
UB, pomimo iż odnotowywano brak dowodów świadczących o przynależności  
do partii, każdorazowo podkreślano wygłaszanie odczytów w biurze poselskim  
PSL w Krakowie nt. polskiej emigracji na Zachodzie. Wedle informacji służb  
Hulewicz miał dalej kontaktować się pod pretekstem wymiany informacji na-  
ukowych z prof. Kotem (w myśl ustaleń bezpieki Hulewicz korespondował z nim  
do roku 1948, ponownie nawiązał kontakt w 1956 r.) Planowano także pozyskać  
agenta w bezpośrednim otoczeniu prof. Hulewicza. Wówczas to z niewiadomych  
przyczyn aktywność bezpieki zmalała. W zachowanych materiałach wielokrot-  
nie podkreślano, że od czasów kiedy był przesłuchiwany w latach 40. Hulewicz  
stara się być ostrożny i apolityczny. Pomimo to profesora objęto inwigilacją w ra-  
mach operacji o kryptonimie „Niebezpieczni”, do których zaliczono byłych dzia-  
łaczy PSL-u z terenu miasta Krakowa podejrzanych o prowadzenie szpiegostwa  
i związki z prof. Kotem (wymieniany w aktach służb jako utrzymujący z nim  
kontakt naukowy i towarzyski), datujące się od czasów lat 20. oraz tzw. *prowa-  
dzenie działalności pslowskiej wśród naukowców* (IPN, BU 00231/247/1, s. 52).

Po przerwie w akcji inwigilacyjnej datującej się na drugą połowę lat 50.  
służby w grudniu 1959 r. (a konkretnie – Wydział III Służby Bezpieczeństwa

odpowiedzialny za działalność antypaństwową) zintensyfikowały aktywność zapoczątkowaną w 1957 lub 1958 r. Tym razem powodem były kontakty Jana Hulewicza z prof. Kotem. Akcja rozpracowywania grupy uczonych nosiła kryptonim „Wenecja” (obok Hulewicza inwigilacją objęto Henryka Barycza, Adama Vetulaniego i Ignacego Zarębskiego), do „gry” dołączył Wydział II (kwestie śledzenia kontaktów obywateli PRL z środowiskiem emigracyjnym). W zachowanych aktach, przeanalizowanych przez Ryszarda Terleckiego, widać, że aktywność SB nasiliła się w związku z planami wydawnictwa Ossolineum ogłoszenia drukiem wspomnień Wincentego Witosa. Czujność SB wzmogły także starania o pozyskania paszportu przez żonę Hulewicza. Zdaniem SB Hulewicz był najważniejszym informatorem w kraju prof. Kota. Hulewicz miał przekazywać korespondencję prof. Kotowi za pośrednictwem osób trzecich, obawiając się kontroli listów wysyłanych bezpośrednio. To właśnie referencje udzielane przez Hulewicza miały stanowić rękojmię dla Kota, że rozmówca jest zaufanym człowiekiem. W dokumentach bezpieki widnieją informacje, że profesor Hulewicz nie tylko utrzymywał zażyłe kontakty na niwie naukowej ale również informował Kota o sytuacji wewnętrznej panującej w kraju. W licznych dokumentach wytworzonych przez służbę bezpieczeństwa odnaleźć można wypowiedź prof. Kota, odnotowaną (1959 r.) przez jednego z agentów, odnośnie prof. Hulewicza: *powiedział, że „postawił na nim krzyżyk, gdyż jest tchórzem i do żadnej politycznej roboty nie nadaje się. Niechętnie odnosi się do próśb o nadsyłanie informacji, lecz w wypadku przyjazdu za granicę chętnie się z nim zobaczy, zawsze się czegoś dowie. Przecież jest to swój człowiek i godny zaufania”*. (IPN, BU 00231/247/2, s. 97, 204; IPN, Kr 010/10151/4, s. 45). Pomimo tej miazdzącej opinii akcja inwigilowania Jana Hulewicza nie została wstrzymana.

Jan Hulewicz miał, wedle aparatu bezpieczeństwa, wykorzystywać kontakty z profesorem Kotem celem protegowania swych współpracowników naukowych w momencie, kiedy chodziło o przyznawanie stypendiów zagranicznych, jak miało to miejsce w odniesieniu do Kamilli Mrozowskiej w 1958 r., wówczas adiunkta w Zakładzie profesora, a także jego trzeciej żony. Służby PRL próbował również bez rezultatu pozyskać agentów donoszących na Jana Hulewicza w osobach Henryka Barycza i Leszka Hajdukiewicza.

Jan Hulewicz ciągle był przedmiotem zainteresowania służb, jego telefon był na podsłuchu. Z doniesień osób z otoczenia profesora widać, że próbowano wiązać paczki, jakie mogły trafić do Biblioteki Jagiellońskiej, z pewnymi materiałami Stanisława Mikołajczyka. W 1958 r., będąc stypendystą Fundacji Forda, nie otrzymał zgody na wyjazd na studia zagraniczne. Służby podjęły także bezskuteczną próbę pozyskania agenta w bezpośrednim otoczeniu Hulewicza. Bezskutecznie próbowano nakłonić do współpracy Kamillę Mrozowską pracującą w Zakładzie profesora.

Po podsłuchu i kontroli korespondencji, w 1961 r. zastosowano obserwację, czyli śledzenie profesora, jednak, co ważne, żadne z tych działań nie przyniosło

pożądanych przez bezpieczeństwo rezultatów. Raporty z 1963 r. przynoszą informacje o rozmowach toczonych pomiędzy Józefem Japą (zięciem S. Kota), Stanisławem Wędkiewiczem i Hulewiczem o planach powrotu Stanisława Kota do kraju. Stopniowe pogarszanie się stanu zdrowia i wycofywanie z aktywności politycznej, a w końcu śmierć prof. Stanisława Kota w grudniu 1975 r. zmieniła sytuację inwigilowanych krakowskich profesorów. Co prawda dalej byli przedmiotami zainteresowań z racji kontaktów z kręgami emigracyjnymi ale natężenie działań bezpieki zmniejszyło się. W 1966 r. zakończono akcję „Wenecja”, obejmującą rozpracowywanie prof. Henryka Barycza, który z racji bliskich kontaktów łączących go z Janem Hulewiczem podlegał wzmożonemu zainteresowaniu służb PRL. Biorąc pod uwagę fakt, że sami pracownicy służb określali korespondencję pomiędzy Kotem a Hulewiczem jako *nie nasuwająca podejrzeń natury operacyjnej*, a także, że *uzyskane dotychczas materiały nie wskazują jakiegokolwiek wrogości czy nawet podejrzanego działania* (Zapis z 9 VI 1960 r. IPN, Kr 010/10151/4, s. 85), zaskakuje fakt, że Hulewicz jeszcze przez lata poddany był inwigilacji i odnotowywano nawet tak mało istotne sprawy jak np. fakt spędzania ferii letnich w domu wczasowym UJ w Rabce, a nawet oddelegowano agenta, który robił zdjęcia z ukrycia w czasie pogrzebu matki profesora 14 października 1961 r.

Jan Hulewicz był przedmiotem zainteresowania aparatu bezpieczeństwa PRL także z powodu głoszonych przezeń poglądów. Obok prof. Henryka Barycza, prof. Adama Vetulaniego czy prof. Sylwestra Mikuckiego został zaliczony do grupy profesorów reprezentujących postawę klerykalną, która wyrażać się miała między innymi w *podważaniu w dyskusjach w swoim otoczeniu niektórych form prawnych obowiązujących w Polsce, np. o dopuszczalności przerywania ciąży, niektórych twierdzeń naukowych, np. o pochodzeniu człowieka i ewolucjonizmie, niektórych teorii materialistycznych i wypracowywaniu odpowiednio zakamuflowanej kontrargumentacji zmierzającej do obalenia tych teorii* jak czytamy w opracowaniu *Postawa ideowa kadry naukowej i młodzieży akademickiej Uniwersytetu Jagiellońskiego* ze stycznia 1968 r. (IPN, BU 0296/256/2, s. 112).

Warto odnotować także, że Stanisław Kot zwrócił się do Jana Hulewicza z prośbą o uporządkowanie jego materiałów zarówno naukowych, jak i prywatnych. To w związku z tym Hulewicz w 1964 r. udał się do Londynu, skąd przywiózł te tak cenne dla nauki polskiej materiały, które następnie przekazał do zbiorów Biblioteki Jagiellońskiej (gdzie trafiły materiały dotyczące zbiorów naukowych), a część dokumentów osobistych Hulewicz przekazał do zbiorów Archiwum UJ, a także do Archiwum Historii Ruchu Ludowego (materiały polityczne) w Warszawie. W tym celu Jan Hulewicz w 1967 r. jeszcze dwukrotnie jeździł do Londynu, otrzymał wówczas urlop naukowy w dniach 22 maja – 30 czerwca i w 1968 r.).

Charakteryzując postać Jana Hulewicza, należy zwrócić uwagę na jego imponujący dorobek naukowy. Składają się nań zarówno monografie, liczne artykuły problemowe, podsumowujące bądź wytyczające nowe pole badawcze, oraz liczne biogramy. Na osobne wyszczególnienie zasługują recenzje prac magisterskich

(zarówno w obrębie Uniwersytetu Jagiellońskiego, jak i w Wyższej Szkole Wychowania Fizycznego w Krakowie), doktorskich (w ramach macierzystego Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, Wydziału Zootechnicznego Wyższej Szkoły Rolniczej w Krakowie, Wydziału Filologiczno-Historycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Warszawskiego, Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego, Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), rozpraw habilitacyjnych (występowała np. w tej sprawie Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego UAM w Poznaniu, Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego, Rada Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, Instytut Historii Kultury Materialnej PAN, Rada Naukowa Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie) czy wniosków o nadanie tytułu profesorskiego (w tej sprawie zwrócił się przykładowo Wydział Filozoficzno-Historyczny Uniwersytetu Łódzkiego w przypadku doc. dr habilitowanej Ireny Lepalczyk, Sekretariat Naukowy PAN – w sprawie doc. dr. Jerzego Michalskiego, Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu w odniesieniu do doc. dr. hab. Teodora Musioła, Rada Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego w odniesieniu do dr. Antoniego Knota, Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego UAM w przypadku doc. dr. Stanisława Michalskiego, Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego w przypadku doc. dr. Mirosławy Chamcówny), jak również monografii bądź artykułów. Jan Hulewicz opiniował ponadto wnioski kierowane do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego o utworzenie katedry czy kierunków, np. Katedry Historii Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (1956 r.). Na prośbę Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Historii Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki został zaproszony do uczestnictwa w pracach podzespołu ds. programu Historii Nauki i Techniki pod przewodnictwem prof. Ireny Pietrzak-Pawłowskiej (1973 r.), którego zadaniem było opracowanie projektu programu przedmiotu realizowanego następnie w ramach jednolitych studiów magisterskich.

W niezwykle obszernej (obejmuje ona sygnatury 10192–10392) spuściźnie profesora Hulewicza przechowywanej w Bibliotece Naukowej Polskiej Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Nauk rozsiane są wspomniane opinie i recenzje, jak również bujna korespondencja z naukowcami w Polsce oraz za granicą, ze Stanisławem Kotem na czele. Warto tutaj zwrócić uwagę na kolejny rys charakterystyczny dla dorobku Hulewicza. Otóż w znacznej części składały się nań artykuły, które zostały niejako „zamówione” przez rady redakcyjne periodyków naukowych bądź wydawnictw zbiorowych czy choćby tak ważnego przedsięwzięcia naukowego, jakim była *Encyklopedia Katolicka*, redagowana przez KUL. Profesor był ponadto proszony o uczestnictwo w sesjach, konferencjach oraz sympozjach naukowych i wygłaszanie referatów i komunikatów. Można

tutaj przypomnieć choćby sesję z okazji 400-lecia toruńskiego Gimnazjum Akademickiego 1568–1968. Brał także udział w pracach komitetu przygotowującego obchody 100-lecia działalności PAU w Krakowie.

Aktywność naukowa profesora obejmowała także prace i ekspertyzy zamówione przez różne gremia związane z kształceniem nauczycieli. Tu warto wspomnieć o Studium Korespondencyjnym Oświaty i Kultury Dorosłych funkcjonującym przy Zarządzie Głównym Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, które zwróciło się doń z prośbą (1959 r.) o przygotowanie projektu opracowania historii oświaty dla dorosłych wraz z wytycznymi i wskazówkami metodycznymi, praca miała zawierać także tematy prac umożliwiające skontrolowanie *tematami prac kontrolnych i pytań sprawdzających dostosowanych do programu*. Ponadto proszono profesora o opracowanie koncepcji podręcznika historii oświaty dorosłych wedle ułożonego przezeń programu, a także o podjęcie się napisania takiej pracy. Profesor z racji licznych zobowiązań nie spełnił tej prośby, przekazując jedynie skrypt opracowany na potrzeby wykładów realizowanych w uniwersytecie.

Warto nadmienić, że w dwudziestoleciu międzywojennym Jan Hulewicz nie tylko publikował teksty stricte naukowe, parał się także publicystyką, ogłaszając swe rozprawki na łamach prasy socjalistycznej i ludowej, np. w „Odnowie” związanej z antysanacyjnym Front Morges. Angażował się także w odczyty na ludowych zebraniach i związał się z młodzieżówką „Wici”. Dorobek naukowy profesora został już wyczerpująco scharakteryzowany w licznych wspomnieniach o nim czy w przekrojowych publikacjach traktujących o historykach wychowania. Należy jednakże przypomnieć, że składały się nań erudycyjne rozprawy o szerokim zakresie tematycznym. Początkowo, pod wpływem studiów politycznych, skupił się na ukazaniu twórczości Stefana Żeromskiego. Dopiero z czasem przeszedł do dziejów historii wychowania. Do ważniejszych rozpraw zaliczyć należy *Udział Galicji w walce o szkołę polską (1899–1914)* (Warszawa 1934). Prace jego przybliżały zagadnienia jak dotąd nieobecne w literaturze naukowej, np. w 1936 r. ogłosił publikację *Walka kobiet polskich o dostęp na uniwersytety*, co stało się podstawą – jak nadmieniał prof. Janusz Sondel – *pionierskiej książki Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce XIX wieku (Słownik historii i tradycji Uniwersytetu Jagiellońskiego)* (ogłoszonej w wydawnictwach PAU w 1939 r. Jan Hulewicz teksty ogłaszał także wspólnie ze swoim mistrzem Stanisławem Kotem czy współpracownikiem Henrykiem Baryczem. Omawiając dorobek naukowy Jana Hulewicza, warto wspomnieć o rozpoczętych już przed II wojną światową badaniach odnoszących się do historii nauki. Tutaj można wspomnieć choćby o wstępach do publikacji źródłowych Hugo Kołłątaja *Stan Oświecenia w Polsce* czy Jana Śniadeckiego *Pisma Pedagogiczne*.

Z czasów II wojny światowej należy podkreślić trud naukowy i wydawniczy związany z przygotowaniem rozprawy *Straty kultury polskiej 1939–1944*. Następnie Jan Hulewicz zajmował się między innymi dziejami Polskiej Akademii Umiejętności. Tutaj warto przypomnieć, że nie udało mu się zrealizować w pełni swego projektu i z planowanej dwutomowej monografii wydał



jedynie tom 1 pt. *Akademia Umiejętności w Krakowie 1873–1918. Zarys dziejów* (Kraków 1958). Jego niespożyta energia widoczna jest w licznych tekstach (wykaz jego publikacji liczy ponad 280 pozycji), ogłaszanych na łamach takich periodyków, jak: „Ruch Pedagogiczny”, „Chowanna”, „Pedagogium”, „Muzeum”, „Przegląd Współczesny”. Nie można także zapominać o biogramach i współpracy z „Polskim Słownikiem Biograficznym”, jak również o licznych redagowanych przezeń seriach wydawniczych. Za Renatą Dutkową można przypomnieć, że przygotowany przez Hulewicza wykład habilitacyjny pt. *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, który ukazał się już po wojnie, zrewidował ustalenia tak znanego badacza jak Władysław Smoleński. Także za prof. Dutkową należy uwypuklić znaczenie badań biograficznych w dorobku Jana Hulewicza, które prowadził, sprzeciwiając się tendencjom polegającym na umniejszaniu roli i znaczenia *jednostek w życiu społecznym*. Z tych względów wiele miejsca w pracy naukowej Jana Hulewicza zajmowały biogramy ogłaszane na łamach „PSB”, a także niezliczone recenzje biogramów tamże publikowanych. Profesor uczestniczył w licznych zebraniach redakcji „PSB”, wskazujących przyszłych autorów biogramów, a decyzją Sekretarza Naukowego PAN z dnia 10 kwietnia 1972 r. powołany został do składu Komitetu Redakcyjnego „Polskiego Słownika Biograficznego”.

Na osobą wzmiankę zasługują artykuły przybliżające dzieje studiów Polaków w XIX i XX wieku za granicą, np. w Belgii czy na Uniwersytecie w Liege. Zajmował się również przeszłością Związku Nauczycielstwa Polskiego. Osobną kartę, której Jan Hulewicz poświęcał czas i energię, stanowi redagowanie serii wydawniczej „Biblioteka Narodowa”, którą to schedę przejął po swym mistrzu Stanisławie Kocie i owocnie wypełniał przez 33 lata. Początkowo funkcję tę sprawował samodzielnie, od 1953 r. wraz z Samuelem Handlerem, a od 1968 r. z Mieczysławem Klimowiczem. Znamcy dorobku Hulewicza zgodnie podkreślają nie tylko intensyfikację ogłaszania publikacji w ramach serii „Biblioteki Narodowej” ale i znaczący rozrost komentarzy naukowych poprzedzających edycje dzieł. Ten aspekt zmiany proporcji pojawił się w listach kierowanych do Hulewicza przez Stanisława Kota: *Dziękuję za przesyłanie Biblioteki Narodowej, każdy tom – trochę żałuję, że to nie tomiki – przeglądam uważnie, cieszy mnie i poziom i atmosfera, ale wydaje mi się, że wydawnictwo zostało od młodzieży i szerszej publiczności odsunięte a przesunięte do czytelników – erudyków – czy to nieodwracalne?* (Z dnia 19 lutego 1957 r. Paryż BPAU i PAN, sygn. 10208).

W ramach „Biblioteki Narodowej” rozpoczęto także wydawanie tekstów pisarzy żyjących w XX wieku, ponadto seria literatury obcej uwzględniała autorów literatur słowiańskich i orientalnych. Ukazały się tomy traktujące o aspektach historycznych, które wspomina choćby Renata Dutkowa. Były to *Kuźnica Kollątajowska, Rok 1846, Rok 1948, Rzeczpospolita Krakowska, Komisja Edukacji Narodowej*. Zorganizowana przez Instytut Badań Literackich PAN i Wydawnictwo Ossolineum sesja naukowa (23–24 kwietnia 1979 r.), w której



uczestniczył profesor, w pełni potwierdziła, jak wielkie znaczenie dla kultury polskiej posiada redagowana przezeń seria „Biblioteki Narodowej”. Wówczas to Aleksander Gieysztor tak podsumował jej znaczenie: *Tak mało mamy spraw udanych i zarazem ciągłych, że każde rzetelne osiągnięcie obu tych warunków trzeba stawiać pod ochronę pomników kultury. Takim pomnikiem – monumentalnym, bo na półce już wielometrowym, a jednocześnie żywym – nie pozostanie BN* (cytat za: Klimowicz, 1981, s. 254).

Najwymowniej o znaczeniu publikacji Jana Hulewicza świadczą opinie wydawane w związku ze staraniami o uzyskanie profesury. Warto tutaj przytoczyć zdanie dziekana wydziału prof. Jana Dąbrowskiego: *W szeregu prac ogłoszonych dotąd doc. Dr Hulewicz zajął się dziejami szkolnictwa i oświaty przede wszystkim w XIX w. i to zarówno w kraju jak i zagranicą. W ciągu swoich poszukiwań w zbiorach zagranicznych zebrał obfity materiał źródłowy do historii studiów Polaków zagranicą w drugiej połowie XIX w. i początkach XX w., umożliwiający gruntowne oświetlenie tej ważnej dziedziny oczekującej na publikację. Z pośród konstrukcyjnych prac dra Hulewicza zasługują na wymienienie w pierwszym rzędzie dzieło o udziale Galicji w walce o szkołę polską jakoteż obszernie dzieło poświęcone sprawie wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w w. XIX stawiające autora w szeregu najlepszych znawców dziejów szkolnictwa polskiego w czasach najnowszych* (opinia z dnia 30.03.1946 r. AUJ, DSO I Hulewicz Jan Profesor 1946–1957, k. 5 r.). Stanisław Łempicki w wydanej opinii z dnia 31 maja 1946 r. w związku ze staraniami o profesurę pisał: *Dorobek naukowy dra Jana Hulewicza obejmuje kilkanaście pozycji, wśród których są rzeczy bardzo wartościowe. Hulewicz nie należy do typu pisarzy płodnych, lecz za to każda praca jego jest bardzo gruntowna, do końca należycie przemyślana, napisana interesująco* (AUJ, DSO I Hulewicz Jan Profesor 1946–1957, k. 6 r.). W dalszej części opinia Łempickiego podkreśla fakt realizacji obszernych kwerend w zbiorach krajowych i zagranicznych, przynoszących cenne informacje np. o studiach polskich za granicami kraju. *Prace dr Hulewicza cechuje doskonała metoda badawcza, niezwykła ścisłość, oraz trafność i umiar wydawanych sądów, wreszcie szeroka znajomość prądów umysłowych i podłoża kulturalnego, nie tylko w Polsce, ale i w krajach zachodniej i środkowej Europy. Dał się poznać jako gruntowny i utalentowany badacz, obdarzony zarazem najlepszymi metodami nauczania i wykładu* (AUJ, DSO I Hulewicz Jan Profesor 1946–1957, k. 6 v.).

W uznaniu zasług Jana Hulewicza jego uczniowie, świętujący 70 rocznicę urodzin swego mistrza, podczas uroczystości mającej miejsce w Collegium Maius wręczyli profesorowi księgę pamiątkową pt. *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej*. W publikacji tej została ogłoszona drukiem bibliografia prac Jana Hulewicza obejmująca lata 1928–1975 (Zaleska, 1977, s. 309–377). Wykaz ten można uzupełnić o dwa teksty wydane przed 1975 r. oraz o prace ogłoszone już po wydaniu księgi pamiątkowej:

**1934:**

Jaskier Józef, Przyłęczki Piotr, *Reorganizacja szkół akademickich w Polsce* – pseudonimy oznaczające Stanisława Kota i Jana Hulewicza, *W obronie szkoły demokratycznej*, Warszawa 1934, Wyd. Towarzystwa Oświaty Demokratycznej Nowe Tury, 1934, s. 47–65 – za Waclaw W. Soroka, *Profesor Stanisław Kot: Scholar*, „The Polish Review”, 1976, vol. 21, no ½, s. 111.

**1944:**

S. Kot, *Pięć wieków nauki polskiej* – tłum. z ang. J. Hulewicz, Londyn: Nowa Polska 1944, ss. 72 – pozycja nr 249 Bibliografia publikacji Stanisława Kota, w: *Stanisław Kot – uczonej i polityk. Pokłosie sesji naukowej*, red. A. Fitowa, Kraków 2001, s. 294.

**1977:**

*Szkoły Nowodworskie w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, w: *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24–26 października 1973*, red. Kamila Mrozowska, Renata Dutkova, Kraków 1977, s. 179–188.

*Sprawozdanie z Komisji „Szkoły Średnie”*, w: *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24–26 października 1973*, red. Kamila Mrozowska, Renata Dutkova, Kraków 1977, s. 335–336.

**1978:**

Bartoszewski W., *Model kultury polskiej w konspiracji 1939–1945*, „Więź”, R. 20: 1977, nr 9–10 – polemika J. Hulewicz, „Więź”, R. 21: 1978, nr 2, s. 151. Głos w dyskusji: *Dyskusja nad stanem badań tajnej oświaty w Polsce w latach drugiej wojny światowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, R. 21: 1978, nr 4 (82), s. 452–461.

**1979:**

Wojtal J., *Wydawnictwo Książek Szkolnych w Zakładzie Narodowym imienia Ossolińskich 1878–1918*, Wrocław 1978 – recenzja „Studia Historyczne”, R. 22: 1979, z. 3, s. 516–519.

Orłowicz Mieczysław, *Pamiętniki* – fragmenty z lat 1908–1909, oprac. Wiesław Bieńkowski, Jan Hulewicz, „Studia Historyczne”, R. 22: 1979, z. 1, s. 85–129, z. 2, s. 295–333.

**1981:**

Władysław Berbelicki, Jan Hulewicz, *Kłopoty z pamiętnikami. W sprawie książki Anieli Gruszeckiej-Nitschowej „Całe życie nad przyrodą mowy polskiej”*, w: *Silva Rerum. Series nova, wychodzi, jak jest gotowa, redagują sowizrrały, co Warszawy nie widziały, niech im sprzyja łaska boska i wolna (choć goła) Rzeczpospolita Krakowska. Sylwę niniejszą wydumał, zbierał i przygotował Tadeusz Ulewicz przy współdziałaniu przyjacielsko-krytycznym Władysława Berbelickiego*, Kraków 1981, s. 213–222 [fragment autorstwa Jana Hulewicza s. 218–222].

**1984:**

*The activities of Polish scholars and scientists in exile during the second world war*, w: *Universities during world war II. Materials of the International Symposium held at the Jagiellonian University on the 40 anniversary of „Sonderaktion Krakau”, Cracow, October 22-24 1979*, ed. Józef Buszko, Irena Paczyńska, Kraków 1984 [Zeszyty Naukowe UJ. Prace Historyczne, z. 72], s. 351–367.

Będąc na emeryturze, w 1978 r. Jan Hulewicz podjął starania celem wyjazdu naukowego do USA w 1979 r. Profesor planował zebrać materiał do dziejów oświaty dorosłych w Stanach Zjednoczonych. Omawiając dokonania naukowe Jana Hulewicza, nie można zapominać, że – jak podkreśla w swych dziennikach Karol Estreicher – był czterokrotnie żonaty. O rozpadzie pierwszego małżeństwa zaważyła II wojna światowa, a następnie fakt aresztowania Marii Hulewicz. Jak donosili liczni agenci bezpieczeństwa znajdujący się w otoczeniu profesora, utrzymywał on z nią częsty kontakt, pisali listy, a nawet zwierzały się sobie z problemów rodzinnych. Agent „Nina” informował (28 V 1955 r.), że w rozmowie z Marią Hulewiczową w obecności Bryjowej (*dane sprawdzone*) powiedziała ona: że nie ma słów dla Hulewicza i jego matki za pomoc jaką wykazywali jej przez cały okres pobytu w więzieniu i jest bardzo rada, że Hulewicz ożenił się gdyż między nią a Hulewiczem nie może być już nic oprócz samej przyjaźni, lecz trafił fatalnie i jest bardzo biedny [...] (IPN, Kr 010/10151/5, s. 26). Akta bezpieczeństwa informują także, że pierwsze małżeństwo Hulewicza miało zostać zawarte dzięki staraniom Stanisława Kota, który traktował go jak syna. Ponoć Maria początkowo była przeciwna temu związkowi, jak informował agent „Nina”. Następnie profesor związał się z nauczycielką szkół średnich Janiną z domu Stawską, w aktach bezpieczeństwa podkreślano fakt zawarcia związku małżeńskiego z Władysławą, a następnie doc. Kamillą Mrozowską, jego współpracowniczką w Uniwersytecie i z korektorką z Ossolineum.

Jan Hulewicz niemal do końca życia starał się pracować naukowo. W ostatnich latach uniemożliwiła mu to stopniowa utrata wzroku. Spowodowało to, że prace doktorskie powstałe pod jego kierunkiem bronić były w czerwcu 1980 r. bez obecności profesora. Małżonka profesora odczytywała na głos artykuły, których opinie następnie Jan Hulewicz przekazywał do redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. Na kilka dni przed śmiercią, w dniu 30 września 1980 r., uczestniczył w posiedzeniu redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. Wówczas to, jak odnotował Ryszard Wroczyński, pożegnał się ze współpracownikami i oznajmił, że postępująca utrata wzroku wymusza na nim rezygnację z prac redakcyjnych „Przeglądu” oraz pracy na rzecz wydawnictwa „Biblioteki Narodowej”. W imieniu redakcji Ryszard Wroczyński zapewnił, że będą poszukiwali innych form współpracy i że bardzo zależy im na dalszym kontakcie z profesorem.

ANEKS NR 1<sup>4</sup>**Wykaz zajęć prof. Jana Hulewicza prowadzonych w ramach Uniwersytetu Jagiellońskiego**

Zajęcia realizowane w Instytucie Historii Uniwersytetu Jagiellońskiego:

- wykład *Rozrost Imperium brytyjskiego*, przedmiot ten realizował w piątki i soboty, rok akademicki 1946/47,
- w ramach bloku zajęć z historii oświaty i wychowania w tymże roku akademickim były to zajęcia: *Polityka szkolna państw europejskich w XIX i XX wieku* oraz *Ćwiczenia z historii wychowania (Interpretacja tekstów pedagogicznych XIX wieku)*, rok akademicki 1946/47,
- *Dzieje społeczno-polityczne i kulturalne Anglii w wieku XIX; Rozrost Imperium Brytyjskiego (ciąg dalszy); Dzieje Polskiej Akademii Umiejętności na tle życia kulturalnego Polski XIX i XX w.*, rok akademicki 1947/48,
- *Seminarium z historii wychowania*, rok akademicki 1947/48,
- *Dzieje społeczno-polityczne i kulturalne Anglii w wieku XIX*, rok akademicki 1948/49,
- *Seminarium z historii wychowania dla młodszych*, rok akademicki 1948/49; 1949/50,
- *Seminarium z historii wychowania dla starszych*, rok akademicki 1948/49; 1949/50,
- *Dzieje szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce do końca XVIII w.*, rok akademicki 1949/50,
- *Zarys dziejów wychowania w Europie w dobie nowożytnej*, rok akademicki 1949/50,
- *Elementy nauk pedagogicznych* dla III roku historii, rok akademicki 1953/54, 1954/55,
- *Elementy pedagogiki* dla III i IV roku studentów historii oraz Teorii Muzyki, rok akademicki 1953/54, 1954/55,
- *Wybrane zagadnienia historii kultury i nauki*, konwersatorium, rok akademicki 1975/76,
- Seminarium magisterskie: *Historia oświaty i szkolnictwa w Polsce w II połowie XIX wieku i w okresie międzywojennym*, rok akademicki 1971/72, 1972/73,
- Seminarium magisterskie: *Seminarium z historii kultury XVIII i XIX wieku*, rok akademicki 1974/75,
- Seminarium magisterskie: *Seminarium z zakresu historii oświaty i kultury*, rok akademicki 1975/76.

---

<sup>4</sup> Poniższy wykaz powstał w oparciu o informacje zawarte w *Kronice Uniwersytetu Jagiellońskiego* oraz *Spisach wykładów Uniwersytetu Jagiellońskiego*.

## Wykłady monograficzne:

- *Rozwój szkolnictwa polskiego w l. 1864–1918*, rok akademicki 1957/58,
- *Życie kulturalne i naukowe Krakowa i Lwowa w dobie autonomii galicyjskiej*, rok akademicki 1972/73,
- *Rozwój Uniwersytetu Krakowskiego i Lwowskiego w okresie autonomii galicyjskiej*, rok akademicki 1974/75,
- *Zarys dziejów życia naukowego i oświatowego Polski w l. 1850–1918*, rok akademicki 1975/76.

W ramach katedr przekształconych następnie w Instytut Pedagogiki UJ realizował następujące zajęcia:

- *Seminarium historii wychowania dla starszych*, rok akademicki 1949/50,
- *Historia wychowania*, rok akademicki 1957/58, 1965/66, 1966/67, 1967/68, 1969/70, 1971/72, 1974/75,
- wykład monograficzny: *Polityka szkolna państw europejskich w XIX i XX w.*, rok akademicki 1965/66,
- wykład monograficzny: *Dzieje oświaty dorosłych w XIX i XX wieku*, rok akademicki 1968/69,
- wykład monograficzny: *Historia oświaty i wychowania pozaszkolnego*, rok akademicki 1974/75,
- *Seminarium magisterskie*, rok akademicki 1966/67, 1967/68, 1968/69, 1971/72, 1972/73.

ANEKS NR 2<sup>5</sup>**Wykaz prac magisterskich, których promotorem w Uniwersytecie Jagiellońskim był Jan Hulewicz**

1. Aleksander Tadeusz, *Stosunek sekretarzy Szkoły Głównej Koronnej do szkolnictwa średniego w dobie KEN*, 1962.
2. Bąkowska Maria, *Dzieje tajnego nauczania w pow. jarosławskim w l. wojny 1939–1944*, 1951.
3. Biegańska Anna, *Dzieje zawodu nauczycielstwa ludowego w Galicji w l. 1880–1900*.
4. Bienias Jolanta, *Dzieje szkoły podstawowej nr 18 im Powstańców Śląskich w Zabrze*, 1977.
5. Bobrówna Stefania, *Walka o oświatę ludową w Sejmie Galicyjskim w l. 1865–1874*, 1951.
6. Bugiel Janina, *Szkoły parafialne w Krakowie w dobie KEN*, 1962.

<sup>5</sup> Poniższy wykaz sporządzono w oparciu o prace zachowane w Archiwum Pracowni Historii Kultury, Nauki i Edukacji Historycznej Instytutu Historii UJ. Pracownia powstała w związku z reorganizacją Instytutu Historii i stanowi kontynuację dawnego Zakładu Historii Oświaty i Kultury.

7. Cwiękała Kazimierz, *Dzieje państwowego liceum pedagogicznego w Żywcu w l. 1933–1970*, 1977.
8. Czerwiński Krzysztof, *Szkola podwydziałowa w Sandomierzu w l. 1780–1797*, 1961.
9. Czok Ruta, *Dzieje LO im Marii Konopnickiej w Pyskowicach w l. 1915–1975*, 1977.
10. Drzymała Krystyna, *Szkoły bazylikańskie w dobie KEN*, 1960.
11. Fecica Józefa, *Stosunek Sejmu Galicyjskiego do spraw szkolnych w latach 1890–1895 na podstawie sprawozdań stenograficznych*, 1952.
12. Finik Joanna, *Dzieje szkoły w Chebziu w l. 1895–1970*, 1977.
13. Forys Krystyna, *Dzieje Państwowego Gimnazjum im. Króla Kazimierza Wielkiego w Bochni w l. 1918–1939*, 1977.
14. Galicka Halina, *Poglądy pedagogiczne Sempollowskiej*, 1952.
15. Gągola Ferdynand, *Charakterystyka czasopisma pt „Szkolnictwo Ludowe” wydawanego w l. 1891–1912 w Nowym Sączu jako fragment dziejów zawodowego ruchu nauczycielskiego w Galicji*, 1952.
16. Głuszak Aleksandra, *Dzieje szkół nowodworskich w okresie KEN 1773–1795*, 1961.
17. Goszyc Krystyna, *Dzieje Technikum Rolniczego w Pszczynie w l. 1945–1975*, 1977.
18. Górka Grażyna, *Jan Smoleń jako kierownik Krakowskiego Okręgowego Biura Szkolnego*, 1976.
19. Greła-Winiarska Aniela, *Pierwsze kobiety-studentki na UJ w latach 1897–1905*, 1965.
20. Harabasz Leon, *Dzieje zawodu nauczyciela ludowego w Galicji w latach 1865–1880*, 1958.
21. Homotiuk Jadwiga, *Tendencje wychowawcze u Bolesława Prusa*, 1951.
22. Jarosz Krystyna, *Młodzież z byłego zaboru rosyjskiego na studiach w UJ w Krakowie w l. 1905–1914*, 1951.
23. Jaroszyńska Maria, *Poglądy pedagogiczne ks. Antoniego Popławskiego*, 1952.
24. Jasiński Kryspin, *Dzieje zasadniczej szkoły zawodowej doksztalczącej w Dzierżoninie w latach 1858–1976*, 1977.
25. Jastrząb Leokadia, *Walka o szkołę ludową w sejmie galicyjskim w latach 1900–1905*, 1952.
26. Jaworkówna Aleksandra, *Dzieje Instytutu Panien Polskich w Paryżu 1845–1899*, 1952.
27. Jaworski Aleksander, *Problem kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji w latach 1905–1914*, 1963.
28. Karp Tadeusz, *Prasa krakowska w latach 1890–1900 wobec zagadnień szkolnych i uniwersyteckich*, 1968.
29. Kedra Krystyna, *Opinia sejmowa wobec KEN w świetle diariuszy sejmowych*, 1961.



30. Kęsek Stanisława, *Działalność Wincentego Zakrzewskiego w Akademii i UJ*, 1976.
31. Kłodzińska Krystyna, *Początki ruchów radykalno-społecznych wśród młodzieży akademickiej UJ w latach 1887–1891 „Ognisko”*, 1951.
32. Knapczyk Antonina, *Dzieje szkoły Urszulanek w Kołomyi 1899–1919*, 1964.
33. Knapik Wiktoria, *Stosunek M. Bobrzyńskiego do spraw i potrzeb Akademii Umiejętności w Krakowie*, 1976.
34. Kocur Anna, *Rola Wielkiej Rady UJ w życiu szkolnictwa Wolnego Miasta Krakowa*, 1965.
35. Kogutowicz Teresa, *Działalność Okręgowego Biura Szkolnego w latach okupacji 1940–1945*, 1952.
36. Konieczna-Marion Marianna, *Dzieje Związku Nauczycielstwa Polskiego na terenie Powiatu Dzierżoniowskiego w latach 1945–1975*, 1977.
37. Korohod Teresa, *„Krytyka” wobec zagadnień życia szkolnego i uniwersyteckiego*, 1965.
38. Kosałka Michalina, *Charakterystyka wydawnictw działu historycznego Macierzy Polskiej*.
39. Krakowiak Witold, *Dzieje szkoły podstawowej nr 1 im. A. Mickiewicza w Myszkowie w latach 1945–1975*, 1977.
40. Kręgiel Jadwiga, *Działalność Jana Śniadeckiego na polu szkolnictwa średniego w czasie jego sekretariatu w Szkole Głównej Krakowskiej 1782–1787*.
41. Latoszek Marek, *Stosunki w szkołach kieleckich i ich odbicie w twórczości Stefana Żeromskiego*.
42. Leśniak Ludwika, *Działalność Pauliny Krakowowej na polu literatury dla młodzieży*, 1952.
43. Lorczyk Amelia, *Dzieje szkoły ekonomicznej w Gliwicach*, 1977.
44. Łuczyk Helena, *Przegląd Polski wobec spraw szkolnych i uniwersyteckich*, 1968.
45. Massalski Adam, *UJ wobec Ustawy o szkołach akademickich Janusza Jędrzejewicza z roku 1933*, 1965.
46. Meissner Andrzej, *Stosunek zgromadzeń zakonnych (cystersów, benedyktynów, bartoszków) do KEN*, 1961.
47. Moryl Bolesław, *Rozwój szkolnictwa specjalnego w Polsce*, 1950.
48. Nowak Alicja, *Prasa krakowska w latach 1970–1885 wobec zagadnień szkolnictwa i oświaty*, 1962.
49. Nowak Renata, *Stosunek „Czasu”, „Naprzodu”, „Piasta”, „Nowego Dziennika” do zagadnień szkolnych i uniwersyteckich w l. 1918–1926*, 1969.
50. Olczyk Józef, *Monografia szkoły w Książu Wielkim*, 1949.
51. Olszańska Maria, *Dążenia pedagogiczne na łamach „Prawdy” 1883–1910*, 1952.
52. Orzeł Jadwiga, *Dzieje Szkoły Podstawowej nr 26 w Rudzie Śląskiej w latach 1961–1976*, 1977.

53. Pawlik Józef, *Monograficzny zarys szkoły ludowej na Kleparzu na tle rozwoju szkolnictwa początkowego w Krakowie*, 1951.
54. Piechnik Ludwik, *Działalność publicystyczna, kulturalna i wychowawcza Piotra Świtkowskiego*, 1952.
55. Piechowicz Aleksandra, *Kursa Wyższe dla kobiet im Adriana Baranieckiego 1868–1924*, 1951.
56. Piecuchówna Maria, *Rozwój tajnego nauczania w powiecie gorlickim w latach 1939–1944*, 1952.
57. Pierściński Andrzej, *Prasa krakowska w latach 1880–1890 wobec zagadnień szkolnych i uniwersyteckich*, 1967.
58. Pujdak Józef, *Kolegium XX Pijarów w Piotrkowie w okresie działalności KEN*, 1951.
59. Pytliński Bohdan, *Życie i działalność Stefana Zaleskiego 1859–1910*, 1950.
60. Rachwał Romana, *Szkoła przy kościele św. Barbary w Krakowie w okresie Księstwa Warszawskiego i Wolnego Miasta Krakowa*.
61. Siewierska Janina, *Zagadnienia pedagogiczne na łamach „Przeglądu Tygodniowego” lata 1866–1898*, 1951.
62. Sikorska Maria, *Działalność oświatowa i pedagogiczna Marii Wystouchowej*, 1952.
63. Sobiło Wojciech, *Dzieje szkoły powszechnej w Zarzeczcu powiat Nisko na tle dziejów wsi*, 1951.
64. Sokołowska Jadwiga, *Poglądy pedagogiczne Narcyzy Żmichowskiej*, 1952.
65. Sokół Arkadiusz, *Pedagogika St. Karpowicza*, 1950.
66. Spring Jan, *Praca Centrali Szkolnictwa Polskiego w Niemczech w latach 1945–1946*, 1951.
67. Stawińska Barbara, *Zagadnienia pedagogiczne na łamach Niwy 1872–1900*, 1964.
68. Terembuła-Skotniczny K., *Stosunek prasy krakowskiej do zagadnień życia szkolnego i uniwersyteckiego w latach 1927–1933*, 1969.
69. Terlecki Ryszard, *Wkład ruchu ludowego w tajną oświatę w latach 1939–1945 w Okręgu Krakowskim*, 1976.
70. Tomczyk Zofia, *Stosunek prasy krakowskiej do zagadnień życia szkolnego i uniwersyteckiego w latach 1934–1939*, 1969.
71. Uryga Waleria, *Dzieje Związku Nauczycielstwa Polskiego na terenie Powiatu Limanowskiego*, 1977.
72. Waliczek Władysława, *Dzieje tajnego nauczania w Chrzanowie 1939–1944*, 1977.
73. Zaleska Halina, *Prasa krakowska w latach 1900–1907 wobec zagadnień szkolnych i uniwersyteckich*, 1968.
74. Zaraska Józef, *Rozwój szkolnictwa handlowego w latach 1918–1939*, 1951.
75. Zawada Eugeniusz, *Działalność pedagogiczna Józefa Czecha*, 1963.
76. Zbyszyński Tadeusz, *Walki o oświatę ludową w Galicji w latach 1875–1885*, 1952.

77. Zielińska Stanisława, *Monografia gimnazjum im. MM. Darowskiej w Jarosławiu – jako przykład rozwoju szkolnictwa prowincjonalnego w Galicji w drugiej połowie XIX w.*, 1951.

## WYKAZ CYTOWANYCH PRAC

### Źródła archiwalne:

Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego: WF II 121 Habil. Hulewicz Jan; DSO I Hulewicz Jan Profesor 1946–1957, k 2 r.

Biblioteka Naukowa Polskiej Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Nauk: sygn. 10208; sygn. 10254; sygn. 10257.

Instytut Pamięci Narodowej: Kr 010/10151/4; Kr 010/10151/5; Kr 010/10151/7; BU 00231/247/1; BU 00231/247/2; BU 0296/256/2.

### Opracowania

Chmielewski W.J. (2013c), *Działalność wydawnicza polskich władz oświatowych na uchodźstwie w latach 1940–1945*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2 (219–220).

Chmielewski W.J. (2013), *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

Danilewicz-Zielińska M. (1982), *O Janie Hulewiczu*, „Rocznik Polskiego Towarzystwa Naukowego na Obczyźnie”, t. I drugiej serii, t. XXIV ogólnego zbioru.

Draus (2022), *Związki Jana Hulewicza ze Stanisławem Kotem*, „Studia Paedagogica Ignatiana” nr 2.

Draus J. (1984), *Działalność oświatowa Łukasza Kurdybachy w latach 1940–1946*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 26.

Draus J. (1993), *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Fitowa A. (2001), *Stanisław Kot w świetle prywatnej korespondencji*, w: A. Fitowa (red.), *Stanisław Kot – uczoney i polityk. Pokłosie sesji naukowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Gmitruk J. (2010), *Maria Hulewiczowa: sekretarka Stanisława Mikołajczyka*, Warszawa: Muzeum Historii Ruchu Ludowego.

Hulewicz J. (1968), *Działalność Funduszu Kultury Narodowej w dziedzinie pomocy dla kraju (1940–1945)*, „Studia i materiały z dziejów nauki polskiej” Seria A, z. 12.

Klimowicz M. (1981), *Jan Hulewicz (1907–1980)*, „Ruch Literacki” z. 3 (126).

Massalski A. (2017), *Mój mistrz – profesor dr Jan Hulewicz (1907–1980)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Sulimirski T. (1961), *Fundusz Kultury Narodowej 1939–1946*, „Nauka Polska na Obczyźnie” z. 3.

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

Szymborski W. (2022), *Jan Hulewicz*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne. Śladami dziedzictwa muz. Katedra i Zakład Historii Kultury i Oświaty na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1920–2022” z. 3.

Terlecki R. (2002), *Profesorowie UJ w aktach UB i SB*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Zaleska H. (1977), *Bibliografia prac prof. dra Jana Hulewicza 1929–1975*, w: R. Dutkova, J. Dybiec, L. Hajdukiewicz (red.), *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII–XX w. Księga ofiarowana Janowi Hulewiczowi*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

## BIBLIOGRAFIA WYKORZYSTANYCH PUBLIKACJI PRZYBLIŻAJĄCA POSTAĆ JANA HULEWICZA

### Źródła archiwalne:

Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego:

- DSO I Hulewicz Jan Profesor 1946–1957
- WF II 121 Habil. Hulewicz Jan
- Spuścizna 47 Jan Hulewicz: 47/1, 47/2, 47/3, 47/4
- KM 56 Hulewiczowa Maria (z Kaliskich) 1938

Biblioteka Naukowa Polskiej Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Nauk:

- 10192, 10193, 10196, 10197, 10198, 10202, 10205, 10206, 10207, 10208, 10213, 10214, 10216, 10221, 10224, 10225, 10226, 10227, 10228, 10229, 10238, 10247, 10248, 10249, 10250, 10251, 10252, 10253, 10254, 10255, 10257, 10261, 10262, 10273, 10278, 10279, 10291, 10292, 10309

Instytut Pamięci Narodowej:

- BU 00231/247/1, s. 12, 15, 29, 31–32, 42, 45, 52, 119, 140
- BU 00231/247/2, s. 3, 29, 51, 78, 96, 99, 113, 128, 129–130, 131, 182, 183, 184, 189, 204
- BU 00231/247/3, s. 20
- BU 0296/256/2, s. 112–113
- Kr 010/10151/1, s. 5, 19, 7, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 30, 33, 46, 48, 49, 52, 67, 80, 114, 117, 135, 138, 257
- Kr 010/10151/2, s. 6, 7, 9, 15, 20, 24, 35, 48, 49, 64, 88, 98, 108, 110, 111, 112, 165, 170, 217, 293, 302, 303
- Kr 010/10151/3, s. 21, 151, 154, 339, 340, 356, 368, 369, 372, 407

- Kr 010/10151/4, s. 7, 14, 15, 24, 25, 26, 29, 36, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 53, 68–74, 80, 82, 83, 84, 85, 92, 102, 111, 113, 118, 124, 125, 126, 135, 141, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 178, 183, 192, 219, 222, 226, 250, 251, 253, 254, 256, 259, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 293, 302, 305, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 327, 333, 337, 340, 341, 342, 345, 349, 350, 352, 353, 357, 360, 369, 370, 371, 372, 379, 381, 382, 383, 385, 393–394, 395, 424, 431 v, 545
- Kr 010/10151/5, s. 22, 26, 27, 39, 40, 83, 131, 133, 180, 207, 239, 263
- Kr 010/10151/6, s. 1–216
- Kr 010/10151/7, s. 10, 14, 17, 27, 28, 30, 34, 35, 36, 40, 41, 253, 258, 277, 287, 347, 377, 378, 379, 390, 391, 518, 519, 521

#### Źródła drukowane:

- Brzeska M. [Maria Hulewicz] (2010), *Through a woman's eyes: life in Poland under the German occupation*, London [bdw]; zob. też *Oczami kobiety. Życie w Polsce pod okupacją niemiecką*, tłum. Michał Studniarek, w: J. Gmitruk, *Maria Hulewiczowa sekretarka Stanisława Mikołajczyka*, Warszawa: Muzeum Historii Ruchu Ludowego, s. 191–263.
- Chmielewski W.J. (2014), *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Instytut Historii Nauki PAN, s. 28, 117–118, 127–134, 145, 193–194.
- *Diariusz premiera Stanisława Mikołajczyka prowadzony przez Stefanję Liebermanową 13 XII 1944–14 VI 1945*, (2003), wstęp i opracowanie naukowe Janusz Gmitruk i Andrzej Paczkowski, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Muzeum Historii Ruchu Ludowego, s. 17.
- *Diariusz Stanisława Mikołajczyka prowadzony przez Marię Hulewiczowi* (2002), wstęp i opracowanie Mieczysław Adamczyk i Janusz Gmitruk, Warszawa: Wszechnica Świętokrzyska, MHPRL, s. 3–5, 27, 34.
- *Dzienniki czynności Prezydenta RP Władysława Raczkiewicza 1939–1947*, t. II 1943–1947, (2004), oprac. Jacek Piotrowski, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 73, 166, 333.
- Estreicher K. jr (2001), *Dziennik wypadków*, t. I 1939–1945, Kraków: Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie, s. 148, 377–378, 438, 458, 461, 462, 463, 664–665, 679, 684, 737.
- Estreicher K. jr (2002), *Dziennik wypadków*, t. II 1946–1960, Kraków: Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie, s. 31, 93, 144, 424, 473, 516, 586, 604, 618, 627.
- Estreicher K. jr (2003), *Dziennik wypadków*, t. III 1961–1966, Kraków: Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie, s. 107, 229–231, 344, 609, 688, 815–816, 817–818.
- Estreicher K. jr (2004), *Dziennik wypadków*, t. IV 1967–1972, Kraków: Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie, s. 228, 236–237, 292–293, 336, 553.

- Estreicher K. jr (2006), *Dziennik wypadków*, t. V 1973–1977, Kraków: Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie, s. 437, 597.
- Estreicher K. jr (2013), *Dziennik wypadków*, t. VI 1978–1980, Kraków: Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie, s. 270, 316, 658–663.
- Gmitruk J. (2010), *Maria Hulewiczowa: sekretarka Stanisława Mikołajczyka*, Warszawa: Muzeum Historii Ruchu Ludowego, s. 13–49 oraz dokumenty w aneksie z akt IPN odnoszące się do śledztwa w sprawie ucieczki Marii Hulewicz oraz nr 27 1954.08.05 Warszawa – Doniesienie agentki o kryptonimie „Nina” o sytuacji w krakowskim środowisku byłego PSL (fragmenty) s. 144–151, nr 33 1956.06.08 Warszawa – Notatka w sprawie Hulewiczowej opracowana przez Wydział II Departamentu III UB s. 169–175, nr 37 1960.07.16 Warszawa – doniesienie agenta o kryptonimie „Konrad” o spotkaniu z J. Hulewiczem i S. Kotem w Londynie, w sprawie archiwum S. Mikołajczyka s. 180–182, nr 38 1960.07.16 Warszawa – doniesienie agenta o kryptonimie „Konrad” o możliwości wydania pamiętników Wincentego Witosa s. 182–183, nr 39 1960.07.18 Warszawa – doniesienie agenta o kryptonimie „Konrad” w sprawie archiwum prof. S. Kota, dot. NKW PSL s. 184–185.
- *Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza z lat 1945–1954* (1974), wyd. Jan Hulewicz, „Roczniki Biblioteczne” z. 1–2, s. 503–543.
- *Listy Jana Hulewicza do Heleny Radlińskiej z lat 1945–1954* (1998), wyd. Wiesław Theiss, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4, s. 177–192.
- *Listy Jana Hulewicza do Ryszarda Wroczyńskiego z 1959 roku* (2017), wyd. Wiesław Theiss, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4, s. 44–69.
- *Protokoły posiedzeń Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej* (1998), t. IV grudzień 1941 – sierpień 1942, red. Marian Zgórniak, oprac. Wojciech Rojek, współpraca Andrzej Suchcitz, Kraków: Polska Akademia Umiejętności, „Secesja” nr 122 s. 341.
- *Protokoły posiedzeń Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej* (2003), t. VI lipiec 1943 – kwiecień 1944, red. Marian Zgórniak, oprac. Wojciech Rojek, współpraca Andrzej Suchcitz, Kraków: „Secesja” nr 194 a s. 88–90, nr 198 d s. 121–123.
- *Skład Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Rok akademicki 1946/47* (1947), Kraków, s. 28.
- *Stanisław Mikołajczyk w dokumentach aparatu bezpieczeństwa*, t. 1: *Działalność w latach 1944–1947* (2010), wstęp Janusz Gmitruk, wybór dokumentów Witold Bagiński, Franciszek Dąbrowski, Franciszek Gryciuk, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, przypis nr 23 s. 91, dokument nr 146 1947 październik 28, Warszawa – Protokół przesłuchania Marii Hulewiczowej, s. 429–433, dokument nr 151 1947 październik 29, Warszawa – Protokół przesłuchania Marii Hulewiczowej, s. 448–449, dokument nr 152 1947 październik 29, Warszawa – Protokół przesłuchania



Marii Hulewiczowej, s. 450–451, dokument nr 157 1947 październik 30, Warszawa – Protokół przesłuchania Marii Hulewiczowej, s. 460–462, dokument nr 160 1947 październik 31, Warszawa – Protokół przesłuchania Marii Hulewiczowej, s. 465–466, dokument nr 167, 168, 169, 170 1947 listopad 1, Warszawa – Protokół przesłuchania Marii Hulewiczowej, s. 478–483, dokument nr 176 1947 listopad 2, Warszawa – Protokół przesłuchania Marii Hulewiczowej, s. 492–493, dokument nr 180 1947 listopad, bm – Notatka dotycząca ustaleń śledztwa w sprawie ucieczki Stanisława Mikołajczyka, s. 505–506, dokument nr 181 1947 listopad 7, Warszawa – Protokół przesłuchania Marii Hulewiczowej, s. 507–508, dokument nr 184 1947 listopad 13, Warszawa – Protokół przesłuchania Marii Hulewiczowej, s. 522–524, dokument nr 223 1950, czerwiec, Warszawa – Plan śledztwa przeciwko Marii Hulewiczowej, Wincentemu Bryi, Mieczysławowi Dąbrowskiemu, Pawłowi Siudakowi i Witoldowi Kulerskiemu, sporządzony przez oficera śledczego Wydziału II Departamentu Śledczego MBP ppor. Jana Lisowskiego, s. 676.

- *Stanisław Mikołajczyk w dokumentach aparatu bezpieczeństwa*, t. 2: *Działalność w latach 1947–1958* (2010), wybór dokumentów Witold Bagiński, Franciszek Dąbrowski, Franciszek Gryciuk, Warszawa – Łódź: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, nr 120 1954 maj 15, Warszawa – Informacja Wydziału II Departamentu V MBP dotycząca emigracyjnych działaczy ludowych i planów działań skierowanych przeciwko nim, s. 305–306, nr 126 1955 styczeń 7, Warszawa – Informacja Wydziału I Departamentu III KdsBP o aktualnym stanie rozpracowania środowiska emigracyjnych działaczy PSL i ich kontaktów z ludowcami w kraju, s. 354; nr 180 1956 luty 22, Kraków – Plan działań operacyjnych Sekcji 2 Wydziału III WUdsBP w Krakowie sporządzony w ramach agenturalnego rozpracowania krypt. „Halina” prowadzonej wobec Marii Hulewicz, s. 577–578; nr 204 1957 czerwiec, Kraków – Wniosek starszego oficera operacyjnego Sekcji 2 Wydziału III KW MO w Krakowie por. Czesława Rzechuły o zakończenie sprawy agenturalnego rozpracowania krypt. „Halina” prowadzonej wobec Marii Hulewicz, s. 667; nr 206 1958 marzec 1, Warszawa – Informacja opracowana w Wydziale II Departamentu III MSW dotycząca kontaktów działaczy emigracyjnego PSL z ludowcami w kraju, s. 690; nr 222 1958 listopad 11, Warszawa – Zapis rozmowy agenta PS. „Rolland” z zastępcą naczelnika Wydziału II Departamentu III MSW kpt. Adamem Malikiem w dniu 8 listopada 1958 r. na temat rozmów agenta ze Stanisławem Kotem, Karolem Popielem, Adamem Bityńskim, Aleksandrem Ładosiem, Michałem Kwiatkowskim, Janem Dobrzelewskim, s. 816; nr 230 1958 grudzień 9, Warszawa – Plan przedsięwzięć operacyjnych Wydziału V Departamentu I MSW i Wydziału II Departamentu III MSW dotyczący emigracyjnego PSL, s. 877; nr 234 1958, bm – Streszczenie informacji zgromadzonych

- przez aparat bezpieczeństwa i plan przedsięwzięć operacyjnych wymierzonych przeciw działalności Stanisława Mikołajczyka i PSL na emigracji, s. 906, 913, 916, 928, 930.
- *Stanisław Mikołajczyk w dokumentach aparatu bezpieczeństwa, t. 3: Działalność w latach 1959–1966* (2010), wybór dokumentów Witold Bagiński, Franciszek Dąbrowski, Franciszek Gryciuk, Warszawa-Łódź: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, nr 4 1959 kwiecień 22, Warszawa – Informacja zastępcy naczelnika Wydziału II Departamentu III MSW kpt. Adama Malika dotycząca działań podejmowanych w ramach sprawy agenturalno-grupowej krypt. „Wirus”, s. 32; nr 24 1959 październik 28, Warszawa – Notatka streszczająca dotychczasowy przebieg kombinacji operacyjnej z udziałem agentów ps. „Rolland” i „Waldemar” w latach 1958–1959, s. 146; nr 30 1959 listopad 11, Warszawa – Analiza materiałów zgromadzonych przez Wydział II Departamentu III MSW dotyczących Stanisława Kota, s. 172, 173, 180, 182–183, 185; nr 32 1959 listopad 19, Warszawa – Zapis rozmowy wicedyrektora Departamentu III MSW płk. Stanisława Filipiaka i naczelnika Wydziału II Departamentu III MSW kpt. Adama Malika z agentem ps. „Rolland” w dniu 19 listopada 1959 r., s. 216; nr 37 1959 grudzień 22, Warszawa – Plan działań operacyjnych Departamentów I i III MSW skierowanych przeciwko emigracyjnemu PSL, s. 255, 261; nr 41 1960 luty 17, Warszawa – Zapis rozmowy wicedyrektora Departamentu III MSW płk. Stanisława Filipiaka i starszego oficera operacyjnego Wydziału II Departamentu III MSW mjr. Stanisława Szemiota z agentem ps. „Zbyszek” w dniu 13 lutego 1960 r. na temat pobytu agenta we Francji, s. 273; nr 71 1960 październik 20, Warszawa – Plan sporządzony przez wicedyrektora Departamentu III MSW płk. Stanisława Filipiaka i naczelnika Wydziału II Departamentu III MSW mjr. Adama Malika dotyczący zakończenia sprawy agenturalno-grupowej krypt. „Wirus”, s. 503–504; nr 106 1962 październik 5, Warszawa – Zapis rozmowy TW ps. „Konrad” z dyrektorem Departamentu III MSW płk. Stanisławem Filipiakiem w dniu 28 września 1962 r. na temat spotkania z Franciszkiem Wilkiem we Frankfurcie n. Menem, s. 695.
  - Vetulani A. (1976), *Poza płomieniami wojny. Internowani w Szwajcarii 1940–1945*, Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, s. 277–278.
  - *W kraju i na emigracji. Materiały z londyńskiego archiwum ministra prof. Stanisława Kota (1939–1943)* (1989), wybór i oprac. Janusz Gmitruk, Zygmunt Hemmerling, Jan Sałkowski, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, s. 306.
  - *Z archiwum politycznego Profesora Stanisława Kota. Polska myśl polityczna XX wieku materiały źródłowe z komentarzem* (2013), red. Jerzy Juchnowski, Rafał Juchnowski, Lilia Barbara Paszkiewicz, Toruń:

Wydawnictwo Adam Marszałek, nr 9 s. 60–61, nr 10 s. 62–63, nr 13 s. 71–74, nr 14 s. 75–80, nr 17 s. 86–89, nr 22 s. 102–105, nr 23 s. 106–108, nr 24 s. 109–110, nr 28 s. 131–137, nr 29 s. 138–141.

Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego:

- *Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego za lata akademickie 1945/46 – 1955/56* (1971), Kraków, s. 33, 89.
- *Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego za rok akademicki 1956/57* (1961), Kraków, s. 5, 69, 73–74.
- *Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego za rok akademicki 1957/58* (1962), Kraków, s. 56, 75–76.

Spisy wykładów:

- *Spis wykładów Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Rok akademicki 1946/47* (1946), Kraków, s. 69, 70.
- *Spis wykładów Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Rok akademicki 1947/48* (1947), Kraków, s. 95.
- *Spis wykładów Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Rok akademicki 1948/49* (1948), Kraków, s. 115.
- *Spis wykładów Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Rok akademicki 1949/50* (1950), Kraków, s. 97, 101–102.
- *Spis wykładów Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Na rok akademicki 1953/54* (1953), Kraków, s. 101, 113.
- *Spis wykładów Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Na rok akademicki 1954/55* (1955), Kraków, s. 44, 53, 54.
- *Spis wykładów Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Na rok akademicki 1957/58* (1957), Kraków, s. 52, 78, 80.
- *Spis wykładów Uniwersytetu Jagiellońskiego na rok akademicki 1965/66* (1965), Kraków, s. 19, 22, 25.
- *Spis wykładów na rok akademicki 1966/67. Wydział filozoficzno-historyczny, (1966) w: Informacje o organizacji studiów w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Kraków, s. 23, 25–26.
- *Spis wykładów na rok akademicki 1967/68* (1967), Kraków, s. 18, 23, 25.
- *Spis wykładów na rok akademicki 1968/69* (1968), Kraków, s. 25, 27, 29.
- *Spis wykładów na rok akademicki 1969/70* (1969), Kraków, s. 23.
- *Spis wykładów na rok akademicki 1971/72* (1971), Kraków, s. 19, 21, 49.
- *Spis wykładów na rok akademicki 1972/73* (1972), Kraków, s. 22, 53, 54.
- *Spis wykładów na rok akademicki 1974/75* (1974), Kraków, s. 28, 33, 34, 67, 68, 70.
- *Spis wykładów na rok akademicki 1975/76* (1975), Kraków, s. 62, 65, 69.

## Opracowania:

- Banach A.K. (2001), *Działalność uniwersytecka Stanisława Kota*, w: A. Fitowa (red.), *Stanisław Kot – uczyony i polityk. Pokłosie sesji naukowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 196–197.
- Buczek R. (1975), *Stronnictwo Ludowe w latach 1939–1945 organizacja i polityka*, Londyn: „Jutro Polski”, s. 96–98, 101.
- Chmielewski W.J. (2013a), *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, s. 51–53, 60, 207.
- Chmielewski W.J. (2013b), *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1948*, Warszawa: Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, s. 20–21, 30, 35, 63–65, 80–81, 84, 135, 137–138, 143, aneks nr 4 s. 173–175, aneks nr 7 s. 183–184, aneks nr 13 s. 197–198.
- Chmielewski W.J. (2017), *Działalność Funduszu Kultury Narodowej na obczyźnie w latach 1939–1947*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4 (237–238), s. 25, 26–27, 28–29, 32, 33, 34, 36–37, 40–41.
- Chmielewski W.J. (2019), *Działalność Jana Hulewicza w Londynie w okresie II wojny światowej*, w: C. Jastrzębski (red.), *Ad Personam. Prace ofiarowane Profesorowi Adamowi Massalskiemu w 75. rocznicę urodzin*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, s. 357–365.
- Chmielewski W.J. (2013c), *Działalność wydawnicza polskich władz oświatowych na uchodźstwie w latach 1940–1945*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2 (219–220), s. 7.
- Chmielewski W.J. (2019), *Profesor Tadeusz Sulimirski, współorganizator szkolnictwa polskiego na uchodźstwie w latach 1941–1947*, „Biuletyn Historii Wychowania” t. 40, s. 111, 124.
- Chmielewski W.J. (2011), *Stanisław Skrzyszewski a Henryk Rowid*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” t. LXIV, s. 31, 32, 35–36, 37–38.
- Chmielewski W.J. (2013), *W trosce o narodowy i niezależny charakter Biblioteki Polskiej w Paryżu w czasie drugiej wojny światowej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” t. 66, s. 19–20, 22, 23–24.
- Chmielewski W.J. (2015), *Zrzeszenie Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii wobec kraju (1941–1946)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4, s. 128, 129, 132, 135–139.
- Danilewicz Zielińska M. (1992), *Szkice o literaturze emigracyjnej*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 77, 80–83, 225.
- Danilewiczowa M. (1959), *Biblioteka Polska w Londynie*, Londyn: Biblioteka Polska, s. 1.
- Danilewicz-Zielińska M. (1982), *O Janie Hulewiczu*, „Rocznik Polskiego Towarzystwa Naukowego na Obczyźnie” t. I drugiej serii, t. XXIV ogólnego zbioru, s. 12–15.

- Draus J. (1984), *Działalność oświatowa Łukasza Kurdybachy w latach 1940–1946*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 26, s. 218 i nast., 223.
- Draus J. (1993), *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 34–36, 43–44.
- Draus J., Terlecki R. (1984), *Polskie szkoły wyższe i instytucje naukowe na emigracji 1939–1945*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 4–6, 31, 34.
- Draus J. (2022), *Związki Jana Hulewicza ze Stanisławem Kotem*, „Studia Paedagogica Ignatiana” vol. 25, nr 2, s. 19–37.
- Draus J. (2015), *Nauka polska na emigracji w latach 1945–1990*, w: L. Zasztowt, J. Schiller-Walicka (red.), *Historia nauki polskiej*, t. X 1944–1989, cz. II *Instytucje*, Warszawa: Instytut Historii PAN, s. 493–494, 512–513.
- Dutkova R. (1998), *Hulewicz Jan (19 V 1907, Lwów – 7 X 1980, Kraków)*, w: W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda (red.), *Słownik pedagogów polskich*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 70–71.
- Dutkova R. (1982), *Hulewicz Jan (1907–1980)*, „Kwartalnik Historyczny” nr 4, s. 759–762.
- Dutkova R. (1998), *Jan Hulewicz (1907–1980)*, w: T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski (red.), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, s. 105–115.
- Dutkova R. (2000), *Jan Hulewicz (1907–1980)*, w: J. Dybiec (red.), *Złota Księga Wydziału Historycznego*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 499–509.
- Dutkova R. (1982), *Jan Hulewicz uczony i pedagog*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4 (97–98), s. 223–233.
- Dutkova R. (2001), *Stanisława Kota związki z Polską Akademią Umiejętności*, w: A. Fitowa (red.), *Stanisław Kot – uczony i polityk. Pokłosie sesji naukowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 164.
- Dybiec J. (2000), *Stanisław Kot (1885–1975)*, w: J. Dybiec (red.), *Złota Księga Wydziału Historycznego*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 270.
- Fitowa A. (2001a), *Biogramy osób występujących w książce*, w: A. Fitowa (red.), *Stanisław Kot – uczony i polityk. Pokłosie sesji naukowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 312–313.
- Fitowa A. (2001b), *Stanisław Kot w świetle prywatnej korespondencji*, w: A. Fitowa (red.), *Stanisław Kot – uczony i polityk. Pokłosie sesji naukowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 99, 101, 105, 115, 119, 130, 134, 151–153.



- *Fundusz Kultury Narodowej (1928–1937). Zarys działalności (1937)*, Warszawa: Fundusz Kultury Narodowej.
- Gmitruk J. (2010), *Maria Hulewiczowa: sekretarka Stanisława Mikołajczyka*, Warszawa: Muzeum Historii Ruchu Ludowego.
- Hulewicz J. (1967), *Biblioteka Narodowa w latach 1946–1966*, w: *Ossolineum. Księga pamiątkowa w 150-lecie Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 292–293.
- Hulewicz J. (1968), *Działalność Funduszu Kultury Narodowej w dziedzinie pomocy dla kraju (1940–1945)*, „*Studia i materiały z dziejów nauki polskiej*” Seria A, z. 12, s. 335–359.
- Hułas M. (1996), *Goście czy intruzi? Rząd polski na uchodźstwie wrzesień 1939 – lipiec 1943*, Warszawa: Instytut Historii PAN, s. 157.
- Hurło L. (2015), *Hulewicz Jan (1907–1980)*, „*Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości. Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne. Słownik Pedagogów Polskich i Polskiej Myśli Pedagogicznej XIX i XX wieku*”, red. Maria Jolanta Żmichrowska, Magdalena Pluskota, t. 35, s. 52–54.
- Klimowicz M. (1982), *Jan Hulewicz (19 V 1907 – 7 X 1980)*, „*Biuletyn Polonistyczny*” z 1/2, s. 131–133.
- Klimowicz M. (1981), *Jan Hulewicz (1907–1980)*, „*Ruch Literacki*” z. 3 (126), s. 253–254.
- Kliś A. (2011), *Od Państwowego Pedagogium do Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie*, w: *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie z tradycji kształcenia nauczycieli, koncepcja, wybór tekstów i ilustracji Jan Krukowski, Barbara Morawska-Nowak*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 28.
- Koźmin D. (2000), *Jan Hulewicz (1907–1980) – i jego miejsce w historii wychowania XX wieku*, w: W. Szulakiewicz (red.), *Historycy wychowania II Rzeczypospolitej*, Warszawa: „*Familia*”, s. 133–150.
- Łanowski J. (1984), *Jan Hulewicz (19 maja 1907 – 7 października 1980)*, „*Pamiętnik Literacki*” nr 1, s. 375–382.
- Łuczyńska B. (2003), *Hulewicz Jan (1907–1980)*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II G–Ł, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „*Żak*”, s. 264–267.
- Marmon W. (1995), *Krakowskie środowisko historyczne w latach 1918–1939*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 105, 127.
- Massalski A. (2017), *Mój mistrz – profesor dr Jan Hulewicz (1907–1980)*, „*Przegląd Historyczno-Oświatowy*” nr 3–4, s. 70–76.
- Nisiobęcka A. (2003), *Artyści w czasie okupacji*, „*Biuletyn IPB*” nr 2 (25), s. 64.
- Okoń W. (2007), *Hulewicz Jan (ur. 19 V 1907, Lwów, zm. 7 X 1980, Kraków)*, w: tenże, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „*Żak*”, s. 140.



- *Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919–1936. Organizacja i program nauki* (1936), Kraków: Nakładem Dyrekcji Państw. Pedagogium oraz Bratniej Pomocy Studentów Państw. Pedagogium, s. 99.
- Pietrzyk Z. (2001), *Marek Wajsbłum – ulubiony uczeń Stanisława Kota*, w: A. Fitowa (red.), *Stanisław Kot – uczonek i polityk. Pokłosie sesji naukowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 213, 224.
- Puđłocki T. (2020), *Andrzej Kazimierz Banach (14 I 1944 – 7 IV 2019)*, „Kwartalnik Historyczny” nr 1, s. 212.
- Radzik T. (1999), *Historia Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego za Granicą 1941–1991*, Londyn: Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego za Granicą, s. 27, 38, 40, 46–47.
- Rutkowski T.P. (2012), *Stanisław Kot 1885–1975. Między nauką a polityką*, Warszawa: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, s. 57, 139, 282.
- Sondel J. (2012), *Słownik historii i tradycji Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, s. 515–516.
- Starnawski J. (2013), *Nowe materiały do konfliktu Nitsch – Kołaczkowski*, „Pamiętnik Literacki” nr 2, s. 221, 224–228.
- Sulimirski T. (1961), *Fundusz Kultury Narodowej 1939–1946*, „Nauka Polska na Obczyźnie” z. 3, s. 50.
- Szczerba A. (2008), *Hulewicz Jan (1907–1980) pseud. Adam Ordega, Adam Brzeski, Zygmunt Wilcz, Edward Żywoń, Pedagog, J.H.L.*, w: A. Meissner, W. Szulakiewicz (red.), *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 300–308.
- Szulakiewicz W. (2006), *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków: Wydawnictwo WAM, passim.
- Szulakiewicz W. (2012), *Stanisław Łempicki (1886–1947). Twórca lwowskiej szkoły historii wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 10–11, 80, 83, 165, 170, aneks nr 2 świadectwa uczestnictwa w seminarium S. Łempickiego s. 201–205.
- Szymborski W. (2022), *Jan Hulewicz*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne. Śladami dziedzictwa muz. Katedra i Zakład Historii Kultury i Oświaty na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1920–2022” z. 3, s. 569–575.
- Terlecki R. (2002), *Profesorowie UJ w aktach UB i SB*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 100–121.
- Turkowski R. (2007), *Stanisław Mikołajczyk w dziejach ruchu ludowego*, w: J. Gmitruk (red.), „*Nie traćcie wiary w lepszą przyszłość*”. *Myśl i działalność polityczna Stanisława Mikołajczyka*, Warszawa: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, s. 80.
- Soroka W. (1976), *Profesor Stanisław Kot: Scholar*, „The Polish Review” no ½, s. 101.

- Winnicka H. (1994), *Hulewicz Jan (19 V 1907 Lwów – 7 X 1980 Kraków)*, w: *Słownik historyków polskich*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza powszechna”, s. 189.
- Wroczyński R. (1980), *Ostatnie spotkanie z Janem Hulewiczem*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 4, s. 443–446.
- Zaleska H. (1977), *Bibliografia prac prof. dra Jana Hulewicza 1929–1975*, w: R. Dutkova, J. Dybiec, L. Ajdukiewicz (red.), *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII–XX w. Księga ofiarowana Janowi Hulewiczowi*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 309–327.

#### Strony internetowe:

- [https://in-memori.am.uj.edu.pl/lista-pamieci?p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_q9Wikq7zXoNB&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-3&p\\_p\\_col\\_count=3&osoba=140314428](https://in-memori.am.uj.edu.pl/lista-pamieci?p_p_id=56_INSTANCE_q9Wikq7zXoNB&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-3&p_p_col_count=3&osoba=140314428) (dostęp: 1.10.2021).
- <https://katalog.bip.ipn.gov.pl/informacje/580740> (dostęp: 1.10.2021).
- <https://lustronauki.wordpress.com/2018/07/28/jan-hulewicz/> (dostęp: 22.10.2021).
- <https://dziennikpolski24.pl/universytet-jagiellonski-po-odwilzy/ar/9764393> (dostęp: 22.10.2021).

### ***Jan Hulewicz (1907–1980) – professor, a community worker, and a peasant activist***

#### **Summary**

**Aim:** The aim of the article was to show biography of Professor Jan Hulewicz, who was not only a distinguished scholar but an important member of the government in exile during the Second World War.

**Methods:** An analysis of archival materials – manuscripts and unpublished materials kept in the Jagiellonian University Archive, the Institute of National Remembrance, resources of the Polish Academy of Sciences and the Polish Academy of Arts and Sciences in Cracow), and articles and publications.

**Results:** On the basis of all archival materials, the biography of Jan Hulewicz was shown. Just before the outbreak of the Second World War, Jan Hulewicz obtained “habilitacja” at the Jagiellonian University, he was supposed to start lectures in October 1939. After his return to Poland, he continued to work at the Jagiellonian University. Jan Hulewicz was involved in various activities of the Polish government in exile during the Second World War, for instance noteworthy is managing the Fund for National Culture (Pol. Fundusz Kultury Narodowej) described in the article. After the Second World War Jan Hulewicz was several times interrogated by members of the Ministry of Public Security as during the war he worked with Professor Stanisław Kot who was treated as an enemy for the new government in Poland created by the communist party.

---

**Conclusions:** Profesor Jan Hulewicz who was not only a distinguished scholar but also an important member of the government in exile during the Second World War.

**Keywords:** Jan Hulewicz, the Jagiellonian University, education, history of education, polish government in exile, the Second World War.

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



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.1\_2.11)

## CELESTYNA ORLIKOWSKA (1892–1976) – PEDAGOG, PRZYRODNIK I HARCERKA



Celestyna Orlikowska

Źródło: AUW, Album 8106

W historii polskiego systemu kształcenia nauczycieli ważną rolę spełniały seminaria nauczycielskie. W Polsce ich początek datuje się od czasów Komisji Edukacji Narodowej (Ludwiczak i in., 2014, s. 5, 13; por. K. Poznański, 2009, s. 61). Wówczas to bowiem dostrzeżono znaczenie stanu nauczycielskiego w wychowaniu młodego pokolenia Polaków. Zwrócono uwagę na potrzebę kształcenia nauczycieli świeckich (Smołalski, 2001, s. 8). Sformułowano cele i ideały nauczyciela (Smołalski, 1994, s. 22, 23). W okresie zaborów edukacja nauczycieli w duchu polskim natrafiała na poważne trudności. Jedynie w Galicji od 1871 roku pojawiła się realna możliwość kształcenia

nauczycieli szkół ludowych w seminariach nauczycielskich męskich i żeńskich, korzystających z pewnej autonomii w edukacji (Majorek, 1971, s. 15, 16, 27). W zaborze rosyjskim sytuacja była znacznie trudniejsza. Pod koniec XIX wieku istniało 9 rosyjskich seminariów nauczycielskich i nieliczne kursy pedagogiczne, nastawione wyłącznie na intensywną rusyfikację uczącej się w nich młodzieży męskiej. Taki właśnie kurs istniał przy Szkole Aleksandryjskiej w Piotrkowie (Szewczuk, 2015). W ostatnich latach panowania rosyjskiego

na ziemiach polskich uruchomiono rządowe seminaria nauczycielskie w Łodzi i Piotrkowie. Pierwsza polska szkoła nauczycielska powstała w 1906 roku pod nazwą Warszawskich Kursów Pedagogicznych. Przyjmowano do niej tylko chłopców. Kursy Pedagogiczne dla dziewcząt udało się uruchomić w Warszawie w 1908 roku. Obydwa Kursy miały charakter prywatny i nie posiadały uprawnień szkół państwowych (Biblioteka Narodowa w Warszawie, Rps sygn. akc. 11018, A. Bogusławski, *Spoleczno-gospodarczy i kulturalny stan wsi w gminie Woźniki pow. piotrkowskiego w okresie 1900–1907 w świetle wspomnień*, s. 305–310; Dzierzbicka, 1960, s. 12–16). Wyższy Kurs Pedagogiczny, prowadzący zajęcia na poziomie seminarium nauczycielskiego, działał też krótko u progu niepodległości, dzięki aktywności córki miejscowego adwokata Jadwigi Młodowskiej w Piotrkowie w Alei 3 Maja 16 (*Pamiętnik Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego im. Królowej Jadwigi w Piotrkowie Trybunalskim*, 1926, s. 3).

Po wybuchu I wojny światowej zaczęła się poprawiać sytuacja w dziedzinie kształcenia nauczycieli w byłym Królestwie Kongresowym. Na koniec roku szkolnego 1916/17 istniało 29 seminariów nauczycielskich, w tym 14 żeńskich, 12 męskich i 3 koedukacyjne (Konarski, 1923, s. 80–83, 203, 211–222). W tej liczbie w okupacji austriackiej zorganizowano sześć państwowych seminariów nauczycielskich, w tym dwa żeńskie. Jedno w Lublinie (*Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie im. Grzegorza Piramowicza w Lublinie 1916–1936*, 1936), drugie w Piotrkowie (Chmielewski, 2016). Szkoły te odegrały wielką rolę w odradzającej się oświacie u progu niepodległości Polski. W rozwijającym się po I wojnie światowej systemie kształcenia nauczycieli coraz więcej funkcji kierowniczych w zakładach kształcenia nauczycieli powierzano kobietom. Wśród wybitnych przedstawicielek dyrektorek (przełożonych) seminariów nauczycielskich wymienić należy Jadwigę Młodowską z Chełma Lubelskiego, zwolenniczkę planu daltońskiego Polsce (Doroszewski, 2003, s. 75–84; Śliwowska, 1986, s. 25–55), Wandę Dzierzbicką z Warszawy (Dzierzbicka, 1960, s. 40–137), Stefanię Kuropatwińską ze Zgierza (Jałmużna, 1979, s. 95–104). Wszystkie one wniosły duży wkład w rozwój kształcenia nauczycieli i polskiej praktyki, a także teorii pedagogicznej. W gronie tych znakomitych pedagogożek znalazła się też Celestyna Orlikowska – dyrektorka Państwowego Seminarium Nauczycielskiego im. Królowej Jadwigi w Piotrkowie Trybunalskim, w przyszłości również osoba o znacznym dorobku w zakresie nauk przyrodniczych, zwłaszcza ich historii. Funkcję kierowniczą w trybunalskim grodzie objęła po Janie Magierze (Chmielewski, 2016, s. 205).

Celestyna Orlikowska urodziła się 24 czerwca 1892 roku w Fedorówce na Podolu w rodzinie ziemiańskiej o silnych tradycjach patriotycznych. Jej pradziadek Józef Orlikowski, kapitan artylerii konnej, zginął w bitwie pod Daszowem podczas powstania listopadowego. Fakt ten uwiecznił Juliusz

Słowacki w *Dumie o Wacławie Rzewuskim*<sup>1</sup>. Dziadek Tytus Orlikowski, chociaż należał do stronnictwa „białych”, to jednak w okresie powstania styczniowego na tyle zagrażał władzy carskiej, że zastosowano wobec niego areszt domowy i był zagrożony zesłaniem w głąb Rosji. Z kolei dziadek po kądzieli – Izydor Kopernicki, jako „czerwony” uczestnik zrywu styczniowego, zmuszony został do opuszczenia granic cesarstwa Rosji. Był wykładowcą anatomii na Uniwersytecie Bukaresztańskim, w latach 1871–1891 organizował i kierował Katedrą Antropologii i Etnologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, współtworzył Komisję Antropologiczną Akademii Umiejętności w Krakowie, wniósł duży wkład w rozwój antropologii polskiej (Czekanowski, 1948, s. 9–19; Łopaciński, 1891, s. 21).

Dom rodzinny Celestyny Orlikowskiej odznaczał się kultywowaniem pracy dla dobra społeczeństwa. Ojciec, Stanisław, z wykształcenia lekarz, zajmował się rolnictwem, stosując nowoczesne metody gospodarowania, był jednym ze znaczących organizatorów życia polskiego w Kijowszczyźnie. Matka, Magdalena, córka Izydora, znana była z rozlicznych inicjatyw społecznych (Muzeum Harcerstwa w Warszawie (dalej: MHW), zespół: Akta osobowe Celestyny Orlikowskiej (dalej: AOCO), M. Bargieł, *Celestyna Orlikowska (1892–1977)*). Edukację odbyła Celestyna na szczeblu początkowym i w większości średnim w domu rodzinnym. Dopiero od lutego 1912 roku kształciła się w Prywatnym Gimnazjum Żeńskim Heleny Strażyńskiej w Krakowie, uzyskując 21 maja tegoż roku maturę (Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego (dalej: AUW). Album Uniwersytetu 8106, akta Celestyny Orlikowskiej (dalej: Album 8106), Zaświadczenie Związku Polaków Ziem Podola, Wołynia i Kijowszczyzny, 16 grudnia 1920 r.; zob. Dormus, 2021, s. 41). W roku akademickim 1914/1915 była słuchaczką Kursów Przemysłowo-Rolniczych w Krakowie. W latach 1917–1919 uczestniczyła w zajęciach z zakresu nauk przyrodniczych wydziału matematyczno-przyrodniczego Polskiego Kolegium Uniwersyteckiego w Kijowie (AUW, Album 8106, *Życiorys 18 XII 1920 r.*). Działalność Kolegium w głównej mierze subwencjonowało Towarzystwo Popierania Polskiej Kultury i Nauki na Rusi, w którym duży udział w przekazywaniu dotacji miał ojciec Celestyny Stanisław Orlikowski (Różiewicz, Zasztowt, 1991, s. 108, 116).

<sup>1</sup> *Wtem wódz od armat dał rozkaz dwuznaczny:*

„Konnica na skrzydła”! zwinęli wędzidla,

Odbiegli, ostygli w zapale.

I popłoch się wmięszal. Ów co był przyczyną

Wszczętego popłochu, nie przeżył godziną.

Bojaźni nie dzielił, dwa działa wystrzelił,

I sam się zastrzelił na dziale.

Lecz śmierć zwyciężyła, niech dziś więc mogiła

Ma lzy a nie skargi wygnańca [...]

Por. *Dziela Juliusza Słowackiego* (1888), s. 181, 182. W przypisie do tego fragmentu dzieła literackiego zaznaczono, że dowodzącym działami w bitwie pod Daszowem był kapitan artylerii konnej Orlikowski.



Matka Celestyny Magdalena zorganizowała w majątku Orlikowskich w latach I wojny światowej szkołę wraz z internatem dla dzieci wysiedleńców z Królestwa Polskiego. Zajęcia prowadziła m.in. Celestyna i jej siostra Magdalena. Okazało się wówczas, że Celestyna ma zamiłowanie do pracy pedagogicznej. Od roku 1916 do 1919 była zastępczynią inspektora szkół powszechnych Polskiej Macierzy Szkolnej w Kijowie i okolicy (MHW, AOCO, M. Bargieł, *Celestyna Orlikowska (1892–1977)*).

W 1921 roku podjęła studia w zakresie nauk przyrodniczych na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego. Wśród wykładowców byli: Franciszek Czubalski, Bolesław Hryniewiecki, Jan Łukasiewicz, Witold Stefański, Jan Tur, Władysław Witwicki (AUW, Album 8106, Wypełnione formularze do kwestury z poszczególnych semestrów z lat 1921–1924). 11 czerwca 1926 r. uzyskała stopień naukowy doktora na podstawie rozprawy *Dwujędrowe oocyty u ptaków* (Orlikowska, 1926), przygotowanej pod kierunkiem prof. Jana Tura, wybitnego embriologa i przyjaciela młodzieży (AUW, Album 8106, Dyplom doktorski). Już w trakcie studiów pracowała w szkołach warszawskich jako nauczycielka przyrody i chemii. W latach 1925–1928 była nauczycielką biologii i dyrektorką Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego Sióstr Niepokalanego Poczęcia NMP w Szymanowie pod Warszawą (Archiwum Główne Sióstr Niepokalanek Szymanów, Akta szkolne).

Wyniki w pracy dydaktycznej i wychowawczej sprawiły, że powołano ją na dyrektorkę Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Piotrkowie Trybunalskim im. Królowej Jadwigi. Szkoła ta powstała 1916 roku. Odznaczała się wysokim poziomem pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz wieloma cennymi inicjatywami w działalności pedagogicznej, realizowanymi przez przybyłego z Krakowa dyrektora dr. Jana Magierę i oddanych pracy z seminarzystkami nauczycieli (Chmielewski, 2016, s. 201–223)<sup>2</sup>.

Seminarium miało już w swej historii chlubne karty postaw patriotycznych i ważne wydarzenia. W 1920 roku w okresie wojny polsko-bolszewickiej zostały przerwane zajęcia szkolne. Budynek został w połowie zajęty na szpital wojskowy. Nauczycielki i seminarzystki utworzyły Brygadę Seminaryjną, której zadaniem było niesienie pomocy rannym (Suchecka, 1936, s. 57, 58). 7 czerwca 1925 roku poświęcono sztandar szkolny. *Na przedzie kolumny seminarzystek po raz pierwszy załopotał biało-amarantowy sztandar z Orłem Polskim i portretem patronki szkoły. Pierwszy raz zabiły serca, ucząc się nieświadomie szacunku dla symbolu honoru swej uczelni. W tym też roku otrzymuje piotrkowskie seminarium urzędową nazwę* (Orlikowska, 1936, s. 2).

---

<sup>2</sup> Okoliczności swego powołania na funkcję dyrektora seminarium dr Jan Magiera przedstawiał dwadzieścia lat później (por. Magiera, 1936, s. 25).



Źródło: <http://www.dawnypiotrkow.pl/> (dostęp: 11.11.2022)

Pieczęć okrągła szkoły

Nowa dyrektorka szybko nawiązała przyjazne relacje z gronem pedagogicznym i uczennicami. Jedna z nich tak wspomina kontakt z przełożoną seminarium: *Po wakacjach spotkałyśmy się w szkole jako IV kurs, ale tkwił w nas niepokój: „kto zastąpi naszego Dyrektora?”*. Wiedziałyśmy, że to kobieta i budziła się w nas radosna nadzieja. Oryginalne było pierwsze moje zetknięcie się z nową Dyrektorką. Miałam załatwić ważny interes osobisty. Po kilkakrotnym cofaniu się i dochodzeniu do drzwi kancelarii zapukałam i weszłam. Przy biurku stała dyrektorka. Wysoka, potężna. Gęste, zbiegające się brwi nadawały jej twarzy groźny wyraz. Struchlałam i na wpół żywa wyjąkałam swą prośbę – zdaje mi się – o rozłożenie na raty wpisowego. Jednocześnie rozplakałam się ze wzruszenia... *A co to? słyszę łagodne słowa, czuję pocałunek na czole i serdeczny uścisk. Zawstydziałam się swojego mazgajstwa i wyszłam śpiesznie. Czulałam się dziwnie: dotychczasowe wiadomości od koleżanek i moje własne spostrzeżenia okazały się mylne. Nowa dyrektorka sprężyście i stanowczo, ale z kobiecą serdecznością objęła stery naszej szkoły* (Kasprzykowska-Wściubiakowa, 1936, s. 29).

Wkrótce okazało się, że nowa dyrektorka jest świetnym organizatorem i osobą dobrze zarządzającą prężnym zakładem kształcenia nauczycieli. W pracy dydaktycznej starała się wprowadzać nowoczesne metody nauczania, zachowując

cele edukacyjne szkoły, wyrażone w hasle *wychować bojowniczką oświatę*. Wychowanie państwowe stało się głównym kierunkiem pracy wychowawczej, a zwłaszcza aktywna praca dla dobra kraju i społeczeństwa. Głównym jego ideologiem w skali kraju był Adam Skwarczyński (Kryńska, 2002, s. 141–155). Za wychowaniem państwowym młodzieży polskiej opowiedzieli się ministrowie wyznań religijnych i oświecenia publicznego Sławomir Czerwiński i Janusz Jędrzejewicz. Głównym przedstawicielem tego nurtu pedagogicznego był Kazimierz Sośnicki (Gajdamowicz 2002, s. 131–140; Kamiński, 2014, s. 131–139).

W piotrkowskim Seminarium rozwinęła się praca pozalekcyjna i pozaszkolna. Utworzono kółka samokształceniowe uczennic, rozwinęła się samopomoc uczniowska, powstały samorządy klasowe. Kółko literackie od 1932 roku organizowało okolicznościowe wystawy książek (np. dotyczące higieny, Piotrkowa, życia artystycznego miasta). W metodach nauczania kładziono nacisk na rozwijanie samodzielnego myślenia seminarzystek, pobudzanie do własnych refleksji, akcentowano wymiar patriotyczny i aktualne znaczenie wychowawcze uroczystości szkolnych, np. z okazji 11 listopada. Często organizowano je wspólnie z innymi szkołami średnimi trybunalskiego grodu. Chór seminaryjny uświetniał swoimi występami ważne wydarzenia w życiu szkoły.

Dyrektorka dbała też o infrastrukturę szkoły. Dzięki uzyskanym znacznym kredytom z Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego gruntownie wyremontowała budynek, poprawiła stan sanitarny, montując m.in. natryski dla uczennic, wygospodarowała pomieszczenia dla organizacji szkolnych, w tym izbę harcerską i świetlicę dla dzieci. Powiększyła znacznie zasoby sypialne internatu, pozyskując w 1933 roku budynek zabrany dominikankom przez zaborcę, znajdujący się obok siedziby Seminarium. W trosce o doskonalenie procesu dydaktycznego wyposażyła szkołę w nowoczesne pomoce naukowe. Wiele z tych inicjatyw udało się pomyślnie zrealizować przy wsparciu Rady Opiekuńczej i powstałego w 1931 roku Komitetu Rodzicielskiego. Dzięki jego pomocy finansowej można było zorganizować dożywianie uczennic, zwiększyć liczbę uczestników kolonii i obozów (MHW, AOCO, *Życiorys Celestyny Orlikowskiej, drużynowej po próbie*, 26 lutego 1976 r.; tamże, M. Bargieł, *Celestyna Orlikowska (1892–1977)*; Orlikowska, 1936, s. 2)<sup>3</sup>. Orlikowska zawsze zwracała uwagę na wyrobienie wrażliwości i empatii seminarzystek wobec dzieci z rodzin biednych, pozbawionych należytej opieki, na zabawy, a często i należyte wyżywienie. Organizowano więc z różnych okazji, np. imienin Józefa Piłsudskiego, zabawy i podwieczorki dla dzieci z miasta (Matejska, 1936, s. 60, 61). Utrzymywano kontakty ze środowiskiem lokalnym, organizowano piesze wędrówki pod przewodnictwem dyrektorki do podmiejskich miejscowości, niektóre wielokrotnie, np. do Rakowa, gdzie w strażackiej szopie prowadzono zajęcia z dziećmi (Sroczyńska, 1936, s. 63–65). Dyrektorka uczestniczyła w inicjatywach na rzecz podwyższania kwalifikacji nauczycieli z regionu piotrkowskiego oraz innych akcjach o charakterze

<sup>3</sup> O internacie Seminarium wspomina Seweryna Szmaglewska (por. Szmaglewska, 1956, s. 443).

oświatowym i społecznym. Sportsmenka z zamiłowania, kochała ruch i kontakt z przyrodą. Przejazdki na ulubionym rowerze prowadziła nawet podczas obozów harcerskich. Nie obrażała się, z wyrozumiałością i uśmiechem przyjmowała żarciki oraz uwagi na swój temat (*Obóz w Dębkach*, 1936, s. 47, 48)<sup>4</sup>.

W pracy wychowawczej szkoły uczestniczyły organizacje młodzieżowe. W 1928 roku koło religijne przekształciło się w Sodalicję Mariańską, rozwijała działalność Polski Czerwony Krzyż, Samopomoc i Związek Harcerstwa Polskiego (Es. Te., 1936, s. 54, 55). Szczególne walory wychowawcze upatrywała Orlikowska w pracy harcerstwa na terenie Seminarium. Cele działalności tej organizacji i jej ideały były zbieżne z jej założeniami wychowawczymi i zainteresowaniami. Począwszy od stycznia 1929 roku, objęła opieką działającą w szkole III Drużynę im. Emilii Plater. Wiosną 1931 roku blisko czterdziestoletnia dyrektorka złożyła przyrzeczenie harcerskie. W latach 1934–1936 była drużynową w drużynie harcerskiej przy seminaryjnej Szkole Ćwiczeń. Aktywnie uczestniczyła w pracy piotrkowskiej Komendy Hufca Harcerek, w 1936 roku była na kursie podharcemistrzowskim w Buczu. Była członkinią zarządu Oddziału ZHP w Łodzi. Zorganizowała wiele atrakcyjnych obozów harcerskich i krajoznawczo-turystycznych o dużych walorach wychowawczych. Do ważniejszych należy zaliczyć w: Okopach Świętej Trójcy (1929 r.), (twierdza położona u ujścia Zbrucza do Dniestru była znana Orlikowskiej z lat młodości), Trokach pod Wilnem (złot starszyny w Kiełpinach – 1930 r.), w Dębkach nad morzem (dwukrotnie: w 1931 i 1934 r.), Murzasichlu koło Zakopanego (1933 r.), Istebnej na Śląsku Cieszyńskim (1936 r.). Podczas pobytu pod Tatrami harcerki piotrkowskie uczestniczyły w uroczystości złożenia zwłok Jana Kasprowicza w Mauzoleum na Harendzie. W rezultacie kontaktów Orlikowskiej z Gustawem Morcinkiem w Istebnej pisarz przybył na spotkanie z uczennicami w trybunalskim grodzie. W dniach od 1 do 12 lipca 1934 roku odbyła wraz z pięcioma harcerkami spływ barką i kajakami Wisłą z Oświęcimia i Sulejowa do Grudziądza, a stamtąd, drogą lądową, do Dębek, gdzie biwakowała III Drużyna ZHP Seminarium (MHW, AOCO, M. Bargieł, *Celestyna Orlikowska (1892–1977)*; Es. Te., 1936,

<sup>4</sup> Na wycieczkach rowerowych bywało różnie: *Wśród głębokiej ciszy snuje nasza Opiekunka wątek cudownych baśni kaszubskich. [...] Prowadzimy rowery. My dwie i pani Dyrektorka. Jesteśmy zmęczone, bo wszakże zostawiliśmy za sobą najrozmaitsze już przeszkody, całe obszary złotego piasku, splątane ścieżki leśne i rozkapryszone wybrzeże morskie, bryzgające i pieniące się ruchliwą swoją falą. Nie rozmawiamy prawie wcale. Et! – Et! Ścieżka się rozszerza – szkoda nóg! Jedziemy. Nawet pani Dyrektorka się zdecydowała. Patrzę na migające szprychy, na umieszczony z tyłu bagażnik, na lekko płaszczące się opony. Znowu rozlega się wpijający w mózg zgrzyt. Wszystko w porządku. Wtem maleńkie zboczenie – moment nie ma pani Dyrektorki, Ach! przecież z jednej strony był rów!*

Za chwilę ukazała się głowa, ramiona, rower. Prawdziwa katastrofa! A tu chochlik śmiechu kurczy twarz, ściąga mięśnie, rozchyła wargi, skacze w płucach, targa wnętrzności. – Nie mogliśmy wytrzymać! Ha! ha! ha! – z całego serca. Pani Dyrektor wspaniała!

*Czemuż się śmiejecie z mojego nieszczęścia?! [...] Mój Boże! Przystańmy się śmiać! O rany, nie mogę... Nastąpiło wyciąganie pomagane, „Wykrecone”, „otrzone”, jedziemy dalej. Och! Jak doskonale pamiętam ten fakt. Nie mogliśmy nie ryczeć – coś zrobić. Pani Dyrektorka była wtedy wspaniała, boska, cudowna ze swoją świętą miną. Ten, bądź – co bądź humorystyczny wypadek rozrzewniał nas bardzo [...].*

s. 54, 55; Lipińska, 1990, s. 7, 8)<sup>5</sup>. Dużym przeżyciem o charakterze patriotycznym był udział delegacji harcerek w Jubileuszowym Zlocie w Spale w 1935 roku i w przygotowaniach do tego wielkiego wydarzenia (Szlakówna, 1936, s. 56, 57)<sup>6</sup>. Uczennice podejmowały wiele inicjatyw na rzecz środowiska. Działania te miały zazwyczaj duży walor wychowawczy. Przykładem może być praca z chorymi w miejscowych szpitalu czy też w lecznicy dla wojska (Matejska, 1936, s. 61, 62). *W czasie wieloletniej akcji obozowej C. Orlikowska uczyła młodzież kochać Polskę przez poznanie piękna jej krajobrazów i zabytków, przez wytwarzanie uczucia dumy z przynależności do Narodu Polskiego. Sprawdzianem przygotowania druhen do pracy społecznej były organizowane w obozie ogniska z programem artystycznym dla okolicznej ludności, opieka nad dziećmi wiejskimi, udzielanie pomocy sanitarnej, zabezpieczanie w leki itp.* (MHW, AOCO, M. Bargieł, *Celestyna Orlikowska (1892–1977)*).

W 1936 roku w wyniku wprowadzenia w życie reformy systemu kształcenia nauczycieli zlikwidowano seminaria nauczycielskie, mające duże zasługi w przygotowaniu kadr pedagogicznych dla szkół powszechnych. Zastąpiono je trzyletnimi liceami pedagogicznymi na podbudowie czteroletnich gimnazjów ogólnokształcących (Doroszewski, 2002, s. 203; Radwan, 1937, s. 11–14). Pierwsze licea pedagogiczne uruchomiono w roku szkolnym 1937/38. Niestety, z powodu wybuchu wojny nie zdołały one wypuścić pierwszych absolwentów w 1940 roku, nie licząc niewielkiej grupy uczniów, którzy zdawali maturę w ramach tajnego nauczania. Zakończyło swoją dwudziestoletnią działalność również i piotrkowskie

<sup>5</sup> Jedna z harcerek tak wspomina wyprawę do Okopów Św. Trójcy: *Jedziemy na granicę bolszewicką i rumuńską – przyjemność nie lada – podglądać rozbójników sowieckich, śmiać się tak, by jednocześnie w trzech państwach słycać było. Przejżdżamy przez Kraków j po kilku godzinach drogi pospół z arcymyłymi kapucynami jesteśmy, jesteśmy we Lwowie. Wspomnienie Lwowa pozostało nam święte i pełne sentymentu dla tej strażnicy wschodniej, tak bohaterskiej zawsze „semper fidelis”. I znowu po dniu poświęconemu w drogę! Mijamy Tarnopol, Kopyczyńce, Wygnankę [...] Podróż furmankami do miejsca obozu była istną bajką. Słońce południkowe, omal nie równikowe rozkosznie nas prażyło, śliczne wzgórza i jary przewijały nam się przed oczyma, znane tylko z ilustracji stroje tutejsze, zaciekały nas i co jeszcze?... resztki podróżnych cukierków wyskoczyły z plecaka, by wprawić nas w upajający sen na jawie. Aż tu i bramy – świadki dawnych, rycerskich, zwycięskich chwil – Okopy!... A potem wspaniały, królewski posilek i rozbicie namiotu nad Dniestrem... i... harcerze wędrujący z Rumunii... I ognisko wieczorem... Pierwsze ognisko obozowe i słodki sen! O nieba! Sen na słomie, jaki słodki po dwóch nocach przespanych na deskach wagonu* (por. Kwiatkowska, 1936, s. 45, 46).

<sup>6</sup> *Na ścianie w naszej Izbie [w Seminarium Nauczycielskim – W. Ch.] zawisły dwa barwne prostokąty papieru. Inne, a jednak tę samą myśl przeprowadzające. Ten z prawej strony – zielono-czerwono-żółty, prosty, wymowny plakat: z lekka stylizowany w kształcie – kontur Polski, prawie, że zamknięty okręgiem koła. Koło... nie, nie! okrąg koła jest miejscem geometrycznym punktów jednakowo odległych od środka koła – z zakamarków mózgu wyskakuje wykuta w n-tej klasie definicja. Cyrkiel zataczający łuk, wparł się w pewnym punkcie na Mazowszu. W tym miejscu wbito pal. Na nim, miłośnie go obejmującą, wydymaną wiatrem, zawieszono jasną płamę płócienną, jazgoczącą chorągiewki. [...] Obok ten drugi. Trzy postacie młodych, jędrnych chłopców. Pierwszego okrywa szary kombinezon lotniczy, długi ciemniejsze granatem marynarskim – tylko mleczna biel czapki rzuca jasną smugę na brąz jego twarzy. Trzeci, to ten, od którego zaczęli dwaj poprzedni, ten, który do dziś panuje w każdym z nich – ten sam, co oni. Krótkie zielone spodnie, bluza, rogata czapka, na sprężonej piersi – żelazo krzyża. Ręce dźwierzą paleczki, złożone na krągłym płótnie bębienka. Podpisano? Jamboree national de Pologne a' Spala. Ci trzej z lądu, wody, powietrza, pomnożeni n-tą ilość, stanęli na okręgu koła, zatoczonym na poprzednim afiszu. Jest ich trzech – radosnych, silnych, bijących tężnym życiem. Pewnego dnia o jakiejś tam godzinie usłyszą umówiony głos trąbki. [...]*



Seminarium. Jego mury opuściło 357 absolwentek i 40 abiturientek, a wśród nich Seweryna Szmaglewska. Seminarium miało dwóch dyrektorów – Jana Magierę i Celestynę Orlikowską, pracowało w nim 54 nauczycieli (*Sprawozdanie ze Zjazdu*, 1936, s. 5, 6). Na zakończenie pracy Seminarium 30 czerwca 1936 roku odbył się Zjazd, w którym wzięło udział 200 osób. Dyrektorem nowo powstającego Liceum Pedagogicznego w Piotrkowie Trybunalskim został Jan Nowak.

Celestyna Orlikowska objęła we wrześniu tegoż roku funkcję dyrektorki Państwowego Gimnazjum i Liceum im. Marii Konopnickiej w Łomży. W nowym miejscu rozwinęła dynamiczną działalność, wyremontowała salę rekreacyjno-gimnastyczną, położyła na korytarzu szkoły parkiet i wprowadziła miękkie obuwie na terenie placówki. Swoimi inicjatywami pedagogicznymi wywarła istotny wpływ na podniesienie poziomu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Dużą wagę przywiązywała do pracy harcerskiej. Pływała z harcerkami kajakami po Narwi, organizowała kolonie w Morgownikach, prowadziła wycieczki do lasów kurpiowskich. W latach 1936–1939 pełniła funkcję komendantki Hufca ZHP na powiat łomżyński. Na przełomie 1936/1937 była na kursie narciarskim w Kościelisku i Głodówce. Miała wśród młodzieży opinię bardzo dobrej nauczycielki biologii, dyrektorki i prawdziwej harcerki. Znana była z propagowania jazdy na rowerze (Oczepowska, 1998, s. 181)<sup>7</sup>.

Wiosną i latem 1939 roku uczennice wywodzące się z rodzin patriotycznych skierowała na kurs telegrafistek organizowany przez Ligę Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej oraz szkoliła w zakresie udzielania pomocy sanitarnej. Wiele spośród tych dziewcząt już wkrótce stanęło do walki w obronie ojczyzny (Malanowska, 1994, s. 446). Wybuch wojny przerwał pracę Orlikowskiej w Łomży. 2 września, wzięwszy ze sobą sztandar szkoły i najważniejsze dokumenty, ewakuowała się specjalnym pociągiem do Siedlec. Stamtąd, po zbombardowaniu stacji, ze złamaną nogą pojechała do Warszawy (Miroszowa, Smurzyński, 2012, s. 26).

Pracę konspiracyjną rozpoczęła wcześniej. Już w 1939 roku pracowała w RGO i organizacji konspiracyjnej, a następnie była kolporterką tajnej prasy ZWZ i AK do Winnicy na Ukrainę. Pracowała też w kolportażu prowincjonalnym, podróżując do kilkunastu miast w Polsce, w tym do Piotrkowa Trybunalskiego i nawiązując współpracę z byłymi uczennicami i znajomymi (wkrótce jednak zrezygnowała z tych kontaktów w obawie przed rozpoznaniem przez osoby nieprzyjazne). Jeździła do Będkowa, Częstochowy, Kalwarii Zebrzydowskiej, Lublina, Lwowa koło Łowicza, Małkini, Łukowa, Koluszek, Ostrowi Mazowieckiej, Radomia, Skierniewic (MHW, AOCO, Raport dr Celestyny Orlikowskiej, 1959 r.). Jej uczennica z Łomży, wybitna dziennikarka Halina Miroszowa pisze na temat jej pracy: *W swojej działalności konspiracyjnej miała wiele szczęścia. Aresztowana*

---

<sup>7</sup> Przejazdki rowerowe będącej przy tuszy dyrektorki znalazły odzwierciedlenie w humoresce uczennic: [...] *gdy rower jęczy i stęka, siodełko się ugina – to jedzie na wycieczkę druhna Celestyna* (Godlewska, 2011, s. 23; zob. też: Ney-Krwawicz, 2001, s. 33, 34).



*dwukrotnie w pierwszym okresie działalności kolporterskiej (pierwszy raz przy przechodzeniu granicy, a drugi w pociągu) prawdopodobnie (jak wspominała) dzięki znajomości języka niemieckiego i szybkiemu refleksowi, a także wiekowi, wychodziła na wolność (Miroszowa, Smurzyński, 2012, s. 27)<sup>8</sup>. W końcu sierpnia 1941 roku Zygmunt Hempel, były szef Biura Informacji i Propagandy Związku Walki Zbrojnej, zaproponował jej zorganizowanie podziemnej drukarni Konwentu Organizacji Niepodległościowych. Tu spotkała się z przybocznym z Piotrkowa Trybunalskiego, porucznikiem Julianem Mycką (Biblioteka Narodowa w Warszawie (dalej: BN), Rps sygn. akc. 12016/1, *dr Celestyna Orlikowska, w obozie Hilda Kuhnlen, nr obozowy: 26717, W drużynie „Murów” kończą konspiracyjny szlak*). Drukarnią kierowała pod pseudonimami „Szefowa” vel „Majstrowa”. Po latach opisała swoją pracę (Orlikowska, 1975, s. 281–310). Od Hempla dowiedziała się, że jej brat Stanisław Orlikowski zginął na Okęciu w pierwszych dniach wojny, w obronie Warszawy. W sierpniu 1942 roku podjęła się ponownie kolportażu „bibuły” BIP AK. Swoją pracę w tym obszarze działalności konspiracyjnej przedstawiła w dwóch przygotowanych do druku opracowaniach: *Wspomnienia warszawskiej kolporterki* i *Zarys kolportażu prowincjonalnego* (MHW, AOCO, M. Bargieł, Celestyna Orlikowska (1892–1977)).*

17 marca 1943 roku podczas pobytu we Lwowie z prasą konspiracyjną z kartką wystawioną na nazwisko Stammdeutschki Hildy Kuhnlen zostaje aresztowana i osadzona w więzieniu na ulicy Łąckiego (współwięźniarki traktowały ją wrogo jako Niemkę). Następnie przewieziono ją do obozu koncentracyjnego Gross-Rosen, a później do dawnego zamku piastowskiego w Jaworze. W obozie w Ravensbrück umieszczono ją w styczniu 1944 roku. Ze względu na jej sfalszowane dokumenty niemieckie do lata tego roku była dla otoczenia obozowego podejrzaną folksdojczką. Jej sytuacja zmieniła się zasadniczo, gdy na jaw wyszło, kim była w rzeczywistości: *W dniu, w którym zostałam rozpoznana przez harcerkę Aleksandrę Rybską, znalazłam się kręgu swoich ludzi, przyjaciół. [...] Ważniejsze jeszcze dla mych obozowych losów było poznanie drużynowej harcerki Józefy Kantor – Ziutki; zostałam włączona do drużyny „Murów” i znalazłam się pod jej moralną i materialną opieką. Zostałam wciągnięta do pracy kulturalno-oświatowej. Uczestniczyłam w niekończących się dysputach. Uznano mnie za członka podziemnego obozu. Zasadniczo w obozie miałam poczucie, że za mało z siebie daję, a bardzo wiele korzystam z więzi harcerskiej. Podjęłam się uczenia biologii paru młodych dziewcząt – nawet jedna z nich po wojnie zgłosiła się po stosowne zaświadczenie (BN, Rps sygn. akc. 12016/1, *dr Celestyna Orlikowska, w obozie Hilda Kuhnlen, nr obozowy: 26717, W drużynie „Murów” kończą konspiracyjny szlak*)<sup>9</sup>.*

<sup>8</sup> Chodzi tu o nieudane przekroczenie granicy Generalnego Gubernatorstwa w drodze z Piotrkowa Trybunalskiego do Łodzi.

<sup>9</sup> Na dwunastu stronach maszynopisu cytowanych wspomnień Orlikowska wiernie opisuje bardzo ciężkie życie obozowe, bohaterstwo więźniarek, ich wolę przetrwania i powrotu do normalnego życia.

W trudnych warunkach życia obozowego, podobnie jak i wcześniej w śledztwach, zachowała godność. Swoje refleksje na temat obozu w Ravensbrück opisała w artykule na łamach czasopisma „Więź” (Orlikowska, 1973, s. 110–118). Sylwetka Orlikowskiej i jej wychowanek z piotrkowskiego Seminarium przejawia się wielokrotnie w monografiach na temat postaw i działalności harcerzek w czasie II wojny światowej zarówno w pracy konspiracyjnej, jak i podczas bytności w obozach koncentracyjnych (Straszewska, 1973, s. 204, 205, 243, 264, 266, 295, 488; Wyczańska, 1985, s. 32, 33, 417, 505, 630). Warto wspomnieć, że absolwentka Seminarium Seweryna Szmaglewska, jako więzień niemieckiego obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau i autorka słynnej powieści *Dymy nad Birkenau*, była świadkiem w procesie zbrodniarzy wojennych w Norymberdze (Szmaglewska, 1956, s. 444–446).

Po powrocie do kraju w styczniu 1946 roku Celestyna Orlikowska dowiedziała się, że w Powstaniu Warszawskim zginął jej kilkunastoletni bratanek podchorąży Stanisław Orlikowski (syn starszego brata Józefa), pseudonim „Połaniecki”, „Bocheński”. Wkrótce po powrocie do Polski ponownie poświęciła się pracy pedagogicznej. Jak podaje jej wychowanka, harcerka dr Maria Bargieł z Uniwersytetu Łódzkiego, w latach 1946–1947 Orlikowska była kierowniczką Ośrodka Pracy Kobiet w Hlondowie na Śląsku, a w 1948 roku uczyła przyrody i chemii w Państwowym Liceum Gospodarstwa Wiejskiego w Tczewie. Od sierpnia 1948 do lipca 1950 roku była nauczycielką tych samych przedmiotów i dyrektorką Państwowego Liceum Agrotechnicznego w Karolewie koło Kętrzyna. W okresie sierpień 1950 – sierpień 1951 pełniła obowiązki dyrektora Szkoły Zielarskiej w Zakrzewie. Następnie, do końca sierpnia 1952 roku, pracowała w Liceum Sztuk Plastycznych w Łodzi. W ramach czystek kadrowych w oświacie o podłożu ideologicznym usunięto tę wybitną nauczycielkę z pracy w szkolnictwie (MHW, AOCO, M. Bargieł, Celestyna Orlikowska (1892–1977))<sup>10</sup>.

Niesprawiedliwa decyzja władz oświatowych skierowała Orlikowską w kierunku pracy naukowej. Mając skończone 60 lat, podjęła pracę jako starszy asystent Biblioteki Akademii Medycznej w Gdańsku. Mając dostęp do zasobów biblioteki naukowej, przystąpiła do publikowania wysoce wartościowych rozpraw i artykułów naukowych w dziedzinie nauk przyrodniczych i medycznych. Na emeryturę przeszła w 1958 roku. Interesowała ją zwłaszcza

---

<sup>10</sup> Halina Miroszowa i Jerzy Smurzyński powojenną pracę nauczycielską Orlikowskiej przedstawiają następująco: *Początkowo mieszkała w Tczewie, gdzie pracowała jako nauczycielka w Państwowym Liceum Gospodarstwa Wiejskiego. Nie wykluczone, że chcąc powrócić do Łonży, zgłosiła się do „swego przedwojennego kuratorium” w Białymstoku. W drugiej połowie lat 40. kuratorium białostockie kierowało nauczycieli (szczególnie takich „niepewnych politycznie”) do nowo organizowanych polskich szkół na Mazurach (zwanych wówczas „Ziemiemi Odzyskanymi”). Do mazurskich miast i wsi trafiło wówczas kilkunastu przedwojennych nauczycieli łomżyńskich. Wśród nich znalazła się także pani Orlikowska, która od 1 stycznia do 30 sierpnia 1950 r. ucząc biologii i chemii, pełniła jednocześnie funkcję dyrektora Liceum Agrotechnicznego w Karolewie koło Kętrzyna, skąd już od początku skierowana została do Giżycka. W 1952 roku pani Orlikowska musiała zrezygnować z pracy w szkolnictwie (Miroszowa, Smurzyński (2012)).*

historia szkolnictwa i nauk przyrodniczych oraz medycznych. Napisała kilka publikacji biograficznych, dotyczących wybitnych przedstawicieli nauki. Oto jej dorobek naukowy:

*Prof. dr Jan Tur (1875–1942)*, „Wszechświat” 1957, nr 7, s. 206–210.

*Jan Tur – uczoney i człowiek*, „Problemy” 1959, nr 1, s. 48–51.

*Benedykt Dybowski pierwszy wykładowca teorii ewolucjonizmu w Polsce*, „Wszechświat” 1959, z. 2, s. 41–43.

*Darwinizm a zagadnienia celowości w świetle poglądów Biegańskiego*, „Archiwum Historii Medycyny” 1959, nr 1, s. 63–69.

*Rozwój poglądów Edwarda Strasburgera na zagadnienia mieszkańców szczepiowych (Rok 1884–1909)*, „Kosmos”, Seria A, 1959, z. 3, s. 67–82.

*Darwin na ławie oskarżonych* [wydana w 1874 r. angielska broszura pt. *Homo versus Darwin...* i jej polskie tłumaczenie], „Problemy” 1959, nr 7, s. 509–512.

*Darwinizm w kursie zoologii prof. Augusta Wrzeźniowskiego*, „Wszechświat” 1959, z. 12, s. 322–325.

*Polacy przodują w doświadczeniach biologicznych z radem dzięki zasługom Jana Danysza i Jana Tura*, „Przegląd Zoologiczny 1961, t. V, nr 4, s. 311–315.

*Nurt ewolucjonizmu w warszawskim środowisku lekarskim w latach 1862–1900*, „Studia i Materiały do Dziejów Nauki Polskiej”, Seria B, 1961, z. 5, s. 67–125.

*Pionierska działalność Teofila Mateckiego w popularyzacji darwinizmu*, „Wszechświat” 1961, z. 11, s. 275–276.

*O zoologu, który nie zrobił kariery naukowej*, „Problemy” 1962, nr 4, s. 280.

*Z dziejów kształcenia biologów polskich. Działalność pedagogiczna i naukowa przyrodników rosyjskich w Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim w latach 1869–1915*, „Studia i Materiały do Dziejów Nauki Polskiej”, Seria B, 1962, z. 6, s. 113–159.

*Z dziejów kształcenia polskich biologów. Rola Pawła Mitrofanowa (1886–1915)*, „Przegląd Zoologiczny” 1962, t. VI, nr 1, s. 14–19.

*Rola Szkoły Głównej w kształceniu polskich biologów i popularyzatorów nauk przyrodniczych*, „Problemy” 1962, nr 11, s. 811–813.

*Edward Strasburger. W pięćdziesiątą rocznicę śmierci. Fragment działalności związanej z miastem rodzinnym*, „Wiadomości Botaniczne” 1963, z. 1, s. 3–9.

*Julian Ochorowicz (23 II 1850 – 1 V 1917) wychowanek wydziału matematyczno-fizycznego Szkoły Głównej Warszawskiej*, „Wszechświat” 1963, z. 10, s. 239–242.

*Uzupełnienie artykułu „Edward Strasburger”*, „Wiadomości Botaniczne” 1964, z. 1, s. 79–91.

*Z dziejów kształcenia biologów polskich w Szkole Głównej Warszawskiej w latach 1862–1869*, „Rocznik Uniwersytetu Warszawskiego” 1966–1968, t. VII, s. 33–104.

*Przyjaciele ludzi dotkniętych złym losem* [Fundacja Sue Ryder w Anglii], „Więź” 1972, nr 7/8, s. 263–266.

*Dobry człowiek. Wspomnienia o Profesorze Zygmuncie Kraczkiewicz, „Przegląd Zoologiczny” 1972, z. 2, s. 107–110.*

W pracy naukowej odznaczała się dokładnością i precyzją formułowanych poglądów. Podejmowała tematy mało zbadane, a ważne dla nauki polskiej. Ukazywała dzieje nauk przyrodniczych w XIX i XX w. w warszawskim środowisku naukowym, mimo że wiele akt archiwalnych zostało zniszczonych podczas niemieckiej okupacji, ponadto wiele cennych materiałów dotyczących oświaty i szkolnictwa wyższego zostało wywiezionych do Rosji na początku I wojny światowej. Część z nich wróciła do kraju, ale nie wszystkie (Orlikowska, 1966–1968, s. 33). Szacunek do autorki budzą jej artykuły o woli przedstawienia dokonań naukowych promotora pracy doktorskiej prof. Jana Tura. Na podkreślenie zasługuje troska o ocalenie od zapomnienia dorobku naukowego kilku innych uczonych. Wiele z jej publikacji, mimo upływu czasu, nic nie straciło na swej wartości naukowej.

W pracy pedagogicznej cały swój wysiłek kierowała na wychowanie młodzieży przygotowanej do życia, aktywnej i twórczej, potrafiącej samodzielnie rozwiązywać trudne zadania. Zwracała uwagę na kształtowanie postaw patriotycznych, oddanych sprawie ojczyzny, mających na uwadze dobro społeczne. Przygotowując kadry pedagogiczne w Seminarium Nauczycielskim w Piotrkowie Trybunalskim do pracy z uczniami, stosowała najnowsze osiągnięcia naukowe i metodyczne, akcentowała potrzebę pracy z dziećmi z niezamożnych warstw społecznych. Pragnęła wychować swoje podopieczne na filary polskiego systemu edukacyjnego. W realizacji tego celu nie szczędziła sił i wysiłku.

Pod koniec życia, wobec pogarszającego się stanu zdrowia, zamieszkała w dwuosobowym pokoju w Domu Wysłuzonego Pracownika Służby Zdrowia w Warszawie (Wiejakowa, 2001, s. 37). Pisała artykuły w zacisznym miejscu na korytarzu, nawiązała współpracę z bibliotekami, historykami i środowiskiem przyrodników. Utrzymywała kontakt z byłymi uczennicami, szczególnie z harcerkami z Piotrkowa Trybunalskiego i Łomży, np. z Marią Bargieł, Haliną Miroszową, Anielą Malanowską, Anną Oczipowską, Zofią Skalską (Floreczak, 1985, s. 41), Joanną Westrych-Wysmykową (Floreczak, 1985, s. 52) i wielu innymi. Jej zasługi dla wychowania polskiej młodzieży były duże i znajdowały powszechne uznanie.

Na wniosek Koła Ravensbrückanek za zasługi w pracy konspiracyjnej i opisywaniu dziejów okupacji w 1975 roku otrzymała Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, a rok później Krzyż Zasługi dla ZHP.

Zmarła 6 czerwca 1976 roku w Warszawie. Żegnała ją na Starych Powązkach rodzina, współpracownicy z minionych lat oraz wychowanki, w tym harcerki, które zaśpiewały pieśń: *O Panie Boże Ojcie nasz w opiece swej nas miej, harcerskich serc Ty drganie znasz [...] (za: Miroszowa, Smurzyński, 2012, s. 27).*

## BIBLIOGRAFIA

## Źródła archiwalne:

Archiwum Główne Sióstr Niepokalanek Szymanów, Akta szkolne.

Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego (dalej: AUW). Album Uniwersytetu 8106, akta Celestyny Orlikowskiej (dalej: Album 8106): Dyplom doktorski; Wypełnione formularze do kwestury z poszczególnych semestrów z lat 1921–1924; Zaświadczenie Związku Polaków Ziem Podola, Wołynia i Kijowszczyzny, 16 grudnia 1920 r.; *Źyciorys 18 XII 1920 r.*;

Biblioteka Narodowa w Warszawie (dalej: BN), Rps sygn. akc. 12016/1, *dr Celestyna Orlikowska, w obozie Hilda Kuhnlen, nr obozowy: 26717, W drużynie „Murów” kończą konspiracyjny szlak*; Rps sygn. akc. 11018, A. Bogusławski, *Spoleczno-gospodarczy i kulturalny stan wsi w gminie Woźniki pow. piotrkowskiego w okresie 1900–1907 w świetle wspomnień*.

Muzeum Harcerstwa w Warszawie (dalej: MHW), zespół: Akta osobowe Celestyny Orlikowskiej (dalej: AOCO): M. Bargieł, *Celestyna Orlikowska (1892–1977)*; *Raport dr Celestyny Orlikowskiej*, 1959 r.; *Źyciorys Celestyny Orlikowskiej, drużynowej po próbie*, 26 lutego 1976 r.

## Źródła drukowane i opracowania:

Chmielewski W. (2016), *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Piotrkowie w pierwszych latach działalności (1916–1919). W stulecie powstania, „Studia Paedagogica Ignatiana”* nr 3.

Czekanowski J. (1948), *Zarys historii antropologii polskiej*, Kraków: Nakł. PAU.

Dormus K. (2021), *Zarys dziejów pierwszego gimnazjum żeńskiego w Krakowie (1896–1948)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2021, t. LVIII.

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 młodożywej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

*Dzieła Juliusza Słowackiego* (1888), Kraków: Wydawca Adam Kaczurba, Drukarnia J. Fischera.

Dzierzbicka W. (1960), *Dzieje jednej szkoły 1908–1949. Monografia Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie.*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Es. Te. (1936), *Z kroniki III-ej drużyny*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Florczak Z. i inni (oprac.) (1973), *Harcerki 1939–1945*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Gajdamowicz H. (2002), *Wychowanie obywatelsko-państwowe Kazimierza Sośnickiego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.



Godlewska D. (2011), *Moja droga do wiedzy*, „Wiadomości Łomżyńskie” nr 26.

<http://www.dawnypiotrkow.pl/> (dostęp: 11.11.2022).

Jałmużna T. (1979), *Stefania Kuropatwińska – pedagog ziemi łódzkiej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego”. Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 45.

Kamiński K. (2014), *Teoria wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.

Kasprzykowska-Wściubiakowa J. (1936), *Nasza władza – zmiana władzy*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Konarski K. (1923), *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915–1918*, Kraków: Skład Główny w Książnicy Polskiej w Warszawie, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kryńska E. (2002), *Trwale wartości ideologii wychowawczej Adama Skwarczyńskiego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Kwiatkowska S. (1936), *Z życia III drużyny harcerskiej przy Seminarium Piotrkowskiem. Z okopów św. Trójcy*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Lipińska M. (1990), *Dzieje harcerek piotrkowskich w latach 1911–1945*, Piotrków Trybunalski: Muzeum Okręgowe w Piotrkowie Trybunalskim.

Ludwiczak J. i inni (red.) (2014), *Zarys dziejów Zakładów Kształcenia Nauczycieli w Łowiczu 1786–1914*, Łowicz: Zakład Wielobranżowy „POLIGRAFIA”.

Łopaciński H. (1891), *Dr Izydor Kopernicki*, „Wędrowiec” nr 41.

Magiera J. (1936), *Ze wspomnień piotrkowskich*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Majorek C. (1971), *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, PAN – Oddział w Krakowie, „Prace Komisji Nauk Pedagogicznych” Nr 16, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Małanowska A. (1994), *Ogólnokształcące szkoły średnie w Łomży od 1 września 1939 roku do 22 czerwca 1941 roku*, w: J. Dziarski i inni (red.), *380 lat szkoły średniej ogólnokształcącej w Łomży*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji „Historia pro Futuro”.

Matejska H. (1936), *Wśród chorych*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Matejska H. (1936), *Z naszej karty*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Miroszowa H., Smurzyński J. (2012), *Bez troskie lata w łomżyńskim gimnazjum...*, „Wiadomości Łomżyńskie” nr 20; <https://600.lomza.pl/2017/12/27/orlikowska-celestyna/> (dostęp: 6.08.2022).

Ney-Krwawicz W. (2001), *Krótką historia Gimnazjum Żeńskiego im. Marii Konopnickiej w Łomży*, „Wiadomości Łomżyńskie” nr 2.

*Obóz w Dębkach* (1936), w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.



Oczepowska A. (1998), *Szkolne wspomnienia*, w: J. Smurzyński (red.), *Łomżyńskie wspomnienia*, Warszawa: Towarzystwo Przyjaciół Ziemi Łomżyńskiej.

Orlikowska C. (1926), *Dwujądrowe oocyty u ptaków (Sur les oocytes binuc-léés chez les Oiseaux)*, w: *Odbitka z I-ego Zjazdu Anatomiczno-Zoologicznego w Warszawie*, Warszawa.

Orlikowska C. (1936), *Zamiast kroniki*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Orlikowska C. (1966–1968), *Z dziejów kształcenia biologów polskich w Szkole Głównej Warszawskiej w latach 1862–1869*, „Rocznik Uniwersytetu Warszawskiego” t. VII.

Orlikowska C. (1973), *Harcerskie Ravensbrück*, „Więź” nr 12.

Orlikowska C. (1975), *Podziemna drukarnia przy ul. Ogrodowej 62 i jej ludzie*, „Rocznik Warszawski” t. XIII.

*Pamiętnik Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego im. Królowej Jadwigi w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski, 1926.

*Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie im. Grzegorza Piramowicza w Lublinie 1916–1936*, 1936, Lublin: Drukarnia „Popularna” w Lublinie.

Poznański K. (2009), *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Radwan W. (1937), *Czym były seminaria*, w: J. Borowa, W. Dzierzbicka, S. Lewandowski (red.), *Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich w Polsce*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”.

Róziewicz J., Zasztowt L. (1991), *Polskie Kolegium Uniwersyteckie w Kijowie (1917–1919)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. XXXIV.

Smołalski A. (1994), *Ideaty wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*, „Studia i Monografie” nr 217, Uniwersytet Opolski.

Smołalski A. (2001), *Polska historia pedeutologiczna*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

*Sprawozdanie ze Zjazdu (1936)*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Sroczyńska M. (1936), *Z pracy w świetlicy Kółka Rolniczego*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Suchecka M. (1936), *Brygada Seminarialna*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Szewczuk D. (2015), *Seminaria nauczycielskie w Królestwie Polskim (1866–1915)*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Szlakówna W. (1936), *Na Złot... Na Złot... Wybieramy się do Spały. (Propaganda Złotowa w naszej drużynie)*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Szmaglewska S. (1936), *Nasz Pan Woźny*, w: *Nasza Szkoła 1916–1936*, Piotrków Trybunalski.

Szmaglewska S. (1956), *Prosta droga Łukasza*, Warszawa: PIW.

Śliwowska M. (1986), *Jadwiga Młodowska i Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Chełmie Lubelskim we wspomnieniach absolwentek*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1.

Wiejakowa B. (2001), *Rys historyczny oraz wspomnienia dotyczące Państwowego Gimnazjum Żeńskiego im. Marii Konopnickiej w Łomży w latach 1918–1934*, „Wiadomości Łomżyńskie” nr 2.

Wyczańska K. (oprac.) (1985), *Harcerki 1939–1945. Relacje – pamiętniki*, Warszawa: PWN.

### ***Celestyna Orlikowska (1892–1976) – an educationist, a naturalist and a girl scout***

#### **Summary**

**Aim:** Presenting the pedagogic, academic, and scouting activity of Celestyna Orlikowska in different periods of time and various conditions taking mainly account of the period in Piotrków and her patriotic attitude during the Second World War.

**Methods:** An analysis of archival documents and source literature in the context of social, political, and territorial changes taking place and the ongoing war.

**Results:** Presenting an educationist who cared with great devotion about her mentees' education. Presenting her great involvement in scouting, and her commendable attitude in the period of conspiracy during the German occupation and during her stay in a concentration camp. Presenting her considerable output in the scope of history of natural sciences. Showing the coercive attitude of the communist authorities towards the highly qualified teacher who wished to educate the youth in the spirit of universal, human values.

**Conclusions:** Showing that the teacher's worthy attitude, diligence, reliability regardless of the situation she was in, produces positive educational results and earns recognition among her students and the environment she was in.

**Keywords:** upbringing, education, scouting, conspiracy, concentration camp, science.

# RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2023, nr 1–2  
PL ISSN 0033-2178



## **DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK, ALICJA SZTYLKO: *POLSKIE LALKI CELULOIDOWE*, WROCŁAW 2022, s. 274**

Publikacja pt. *Polskie lalki celuloidowe* jest ważnym i potrzebnym przedsięwzięciem badawczym na gruncie polskiej historiografii, które znacząco wzbogaca dotychczasowy stan badań w obszarze historii zabawek i zabawkarstwa. Podejmowana bowiem w pracy problematyka zabawek dziecięcych, w tym lalek, przez długi czas nie cieszyła się specjalnym zainteresowaniem polskich uczonych, jednak w ostatnich latach zauważyć można rosnące zainteresowanie tym obszarem badań. Dawne zabawki coraz częściej stają się przedmiotem badań naukowców z różnych dziedzin, także historyków i pedagogów. Przyjęcie perspektywy historycznej pozwala przyjrzeć się fenomenowi zabawki pod kątem nie tylko jej wymiaru materialnego, ale i szerzej – społecznego i kulturowego.

Książka autorstwa wybitnej badaczki dziejów dziecka i dzieciństwa, kolekcjonerki polskich lalek prof. Doroty Żołądź-Strzelczyk oraz kolekcjonerki zabawek, pasjonatki i znawczyni lalek Alicji Sztylko jest bez wątpienia pionierską publikacją, wpisującą się w nurt badań nad historią kultury materialnej, historią życia codziennego oraz historią przemysłu – w tym przypadku zabawkarskiego. W polskiej historiografii nie powstała bowiem do tej pory praca, w której tak szczegółowo opracowana zostałaby problematyka konkretnej zabawki – lalki, wytwarzanej z określonego materiału, jakim jest celuloid. Publikacja jest zatem bez wątpienia nowatorska poznawczo.

Motywami skłaniającymi Autorki do podjęcia się opracowania tej wyjątkowej publikacji były zarówno względy poznawcze – eksploracja i opis zagadnienia do tej pory incydentalnie podejmowanego przez polskich badaczy, jak i biograficzne – zgromadzone przez Autorki prywatne kolekcje polskich lalek, które stały się ważną częścią podstawy źródłowej niniejszej publikacji.

Autorki w swojej książce podjęły się opracowania zagadnienia, które w polskich badaniach z obszaru kultury materialnej wciąż jeszcze podejmowane jest

rzadko. Podkreślić należy, że przedstawiona w publikacji kategoria zabawek dziecięcych – w tym przypadku konkretnego ich rodzaju, czyli lalek, sytuuje się także, obok wskazanych już historii kultury materialnej, życia codziennego oraz historii przemysłu, w tzw. społecznej historii wychowania – jednym z najbardziej aktualnych obszarów badań historii wychowania. Szczegółowe analizy źródłowe dotyczące tych przedmiotów, ich definiowanie, opisywanie, rekonstrukcję zabawek dziecięcych w rodzimej historiografii datować można od lat 90. XX wieku. Niewątpliwie na gruncie badań polskiej historii wychowania inicjatorką i pionierką wykorzystania tej orientacji badawczej w obszarze analiz nad dzieckiem i dzieciństwem, a także materialnymi atrybutami dzieciństwa – zabawkami, jest jedna z Auterek ocenianej publikacji prof. Dorota Żołądz-Strzelczyk, kierowniczka Zakładu Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest ona autorką wielu publikacji naukowych omawiających zabawy i zabawki dziecięce – zarówno książek, jak i artykułów oraz organizatorką konferencji naukowych poświęconych tej problematyce. Jej aktywna współpraca z publicznymi i prywatnymi muzeami zabawek oraz prywatnymi kolekcjonerami zaowocowała kilkoma wystawami popularyzującymi jednocześnie wyniki prowadzonych badań. Z jej inicjatywy i pod jej kierunkiem powstały publikacje poświęcone zabawkom, a efektem prowadzonych poszukiwań są monografie i szkice, których ramy czasowe obejmują okres od średniowiecza do początku XX wieku. Ponadto kierowała ona projektem finansowanym przez Narodowe Centrum Nauki, poświęconym historii zabawek, w ramach którego powstała obszerna publikacja *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich od średniowiecza do początku XX wieku* (Wrocław 2016).

Należy jednak wyraźnie podkreślić, że powstałe dotąd szczegółowe opracowania metodologiczne i źródłoznawcze dotyczące zabawek dziecięcych na ziemiach polskich obejmują okres do początku XX wieku. Ciągłe brakuje opracowań podejmujących to zagadnienie w Polsce w okresie Drugiej Rzeczypospolitej i po zakończeniu II wojny światowej. Problematyka zabawek dziecięcych okresu międzywojennego czy Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej wciąż wymaga pogłębionych analiz źródłoznawczych o charakterze interdyscyplinarnym. Co jednak istotne, w ostatnim czasie, za sprawą prof. Doroty Żołądz-Strzelczyk, daje się zaobserwować rosnące zainteresowanie tymi okresami w badaniach nad zabawkami dziecięcymi, czego dowodem są obronione doktoraty Daniela Böhme w Europejskim Uniwersytecie Viadrina we Frankfurcie nad Odrą (*Grosse Hoffnung und unerfüllte Träume. Spielzeug in der Volksrepublik Polen*) oraz, na Uniwersytecie Szczecińskim, Marii Wiczorek (*Zabawki w PRL-u. Konteksty pedagogiczne*). Rośnie też liczba pasjonatów i kolekcjonerów starych zabawek, szczególnie pochodzących z okresu PRL.

Problematyka samej lalki, jako przedmiotu zabawy, choć bywała już przedmiotem zainteresowania badaczy różnych dyscyplin – historyków, historyków wychowania, archeologów, etnologów kulturoznawców, muzealników, filozofów, socjologów – podejmowana była zwykle incydentalnie, przy okazji szerszych

badania nad zabawkami dziecięcymi. Sporadycznie były to analizy w pełni skoncentrowane na specyfice lalki, a kiedy już je podejmowano, rzadko zajmowano się jej stroną materialną, skupiając się w głównej mierze na jej funkcjach i znaczeniu np. pedagogicznym. Dotychczasowa literatura poświęcona lalkom celulooidowym jest uboga, nie ma opracowania w całości im poświęconego, w tak szczegółowy i systematyczny sposób ukazujący ten rodzaj zabawki w ujęciu historycznym, opisujący dzieje zabawki, jej poszczególnych producentów, procesy wytwarzania i produkcji, konkretne wyroby, oferty i katalogi, prezentującego zachowane do dziś w muzeach i kolekcjach prywatnych modele lalek.

Omawiana publikacja doskonale uzupełnia lukę w polskiej historiografii w zakresie materialnych dziejów zabawek, konkretnie lalek, które wciąż jeszcze, jako przedmioty i atrybuty do zabaw dziecięcych, są przez badaczy niedostrzegane i niedoceniane. Podjęte w książce analizy dotyczą właśnie okresu, który dotąd rzadko jest przez badaczy eksplorowany (lalki z celuloиду wytwarzane były od lat 20. do połowy lat 60. XX wieku). Są także niezwykle istotne poznawczo. Autorki „przecierają szlaki” kolejnym badaczom zabawek dziecięcych, choćby poprzez wskazanie materiałów archiwalnych i innych typów źródeł, które dostarczać mogą informacji nie tylko o będących przedmiotem niniejszej pracy lalkach celulooidowych, ale i innych zabawkach, wytwarzanych czy produkowanych przez polskie spółdzielnie, fabryki i zakłady zabawkarskie.

Książka swoją problematyką, ale także metodologicznym sposobem jej opracowania wpisuje się we współcześnie aktualny w naukach humanistycznych nurt badań naukowych, zwany „zwrotem ku materialnościom”, sytuując się szczególnie w biografii rzeczy.

Imponująca jest podstawa źródłowa publikacji. Podkreślić należy, iż wykonane na potrzeby niniejszej książki kwerendy i badania wymagały analizy wielu rozproszonych źródeł o różnorodnym charakterze – pisanych, materialnych i ikonograficznych. Nie było to zadaniem łatwym ze względu na specyfikę części materiałów źródłowych, które wciąż są nieuporządkowane, w opracowaniu, bez możliwości ich udostępniania.

Licznie zgromadzone źródła pisane posłużyły Autorkom do odtworzenia dziejów produkcji lalek celulooidowych oraz rodzajów i modeli tych zabawek będących w ofercie poszczególnych ośrodków. Przeprowadzona szeroka kwerenda źródeł archiwalnych, obejmująca zbiory siedmiu archiwów krajowych gromadzących dokumentację wytwórni lalek celulooidowych, okazała się utrudniona ze względu na niedostępność części materiałów, które nie zostały jeszcze w archiwach uporządkowane i pozostają dla badaczy niedostępne. Dostępne więc materiały archiwalne, skrupulatnie zgromadzone przez Autorki, są niepełne, fragmentaryczne i wymagały uzupełnienia przez inne rodzaje materiałów źródłowych. Autorki sięgnęły do wartościowych poznawczo, choć znowu – nielicznie zachowanych i tym trudniejszych do pozyskania – cenników i katalogów poszczególnych firm zabawkarskich, które pozwoliły na szczegółowe odtworzenie asortymentu produkowanych tam lalek.

Istotnym poznawczo rodzajem źródeł pisanych wykorzystanych na potrzeby dokonanych analiz było czasopiśmiennictwo. Autorki dokonały pogłębionej kwerendy różnego rodzaju prasy (w bibliografii wskazano na 23 przeanalizowane tytuły czasopism), zaś szczególnie wartościowe dla przedmiotu badań informacje przyniosła analiza prasy branżowej. Ich cennym uzupełnieniem były źródła o charakterze wydawnictw informacyjnych, popularyzujących wystawy czy targi zabawek, oferujących także lalki celuloidowe, spisy przedsiębiorstw z poszczególnych badanych okresów, księgi adresowe, telefoniczne, przewodniki. Ważną grupę źródeł stanowią dokumenty związane z patentami produkcji lalek celuloidowych, jak informacje zawarte w „Wiadomościach Urzędu Patentowego”.

Zasadniczą grupą źródeł będących podstawą podjętych badań były źródła materialne. Autorki wykorzystały w głównej mierze własne, prywatne kolekcje lalek, uzupełniając je zasobami innych kolekcjonerów oraz muzeów zabawek. Kolekcja Doroty Żołądz-Strzelczyk liczy około 450 egzemplarzy lalek celuloidowych pochodzących ze wszystkich polskich wytwórni zabawkarskich i jest największym w kraju, jednorodnym zbiorem tego rodzaju. Zbiory Alicji Sztylko, pasjonatki starych zabawek, ich znawczyni i kolekcjonerki, liczą około 80 lalek celuloidowych. Zgromadzone przez obie Autorki lalki są tym bardziej wartościowe i cenne, że sam celuloid jest materiałem, który cechuje mała trwałość i bardzo duża podatność na różnego rodzaju uszkodzenia. Zatem utrwalenie wykonanych z niego przedmiotów w omawianej publikacji zachowuje je dla przyszłych pokoleń. Reprezentacje źródeł materialnych – lalek celuloidowych zamieszone na licznych fotografiach w treści książki zapewnią im dłuższe „życie” i poszerzą dostępność zbiorów dla zainteresowanych odbiorców.

Co szczególnie warte podkreślenia, publikacja jest niezwykle bogata w warstwie ikonograficznej. Prezentowane treści zobrazowane zostały kilkuset fotografiami lalek, w większości pochodzących z prywatnej kolekcji Doroty Żołądz-Strzelczyk, oraz z innych źródeł i kolekcji. Fotografie lalek, cenniki, patenty, znaki towarowe, sygnatury, reklamy, szkice, grafiki zajmują znaczną część opracowania i sprawiają, że publikacja ma charakter swoistego albumu. Istotne jest także ich rozmieszczenie. Autorki zamieściły poszczególne materiały ikonograficzne w tekście adekwatnie do prowadzonej narracji (a nie jak w niektórych publikacjach we wkładkach ilustracyjnych w tekście czy załączonych na końcu aneksach), co znacznie ułatwia czytelnikowi odbiór treści i doskonale ją upogładawia.

Szczegółowy wykaz wszystkich rodzajów materiałów źródłowych wykorzystanych na potrzeby badań Autorki zamieściły we wzorcowo opracowanej bibliografii. Tak szerokie spektrum materiałów źródłowych i umiejętna ich analiza świadczy o wysokiej erudycji Auterek w obszarze podjętej problematyki. Jest ona niewątpliwie wymiernym efektem wielu lat kolekcjonowania przez Autorki polskich lalek celuloidowych oraz pieczołowitego gromadzenia wiedzy na ich temat.

Istotnym walorem publikacji jest jej struktura złożona z dwóch doskonale uzupełniających się części: pierwszej, poświęconej dziejom produkcji lalek celuloidowych i ich specyfice (rozdział I) oraz drugiej (rozdział II i III) – stanowiącej



opisy fabryk i zakładów produkujących lalki celuloideowe wraz ze szczegółowym omówieniem ich poszczególnych typów. Dokonane analizy zaprezentowane zostały w ujęciu chronologicznym, na przestrzeni niemal stulecia. W drugiej części do systematyki produkowanych lalek Autorki opracowały ich autorską klasyfikację z wykorzystaniem wskazówek technologicznych – w zależności od ich wielkości, konstrukcji, wyglądu.

W rozdziale I Autorki prezentują dzieje produkcji lalek celuloidowych, odwołując się – co istotne – do bogatej obcojęzycznej literatury przedmiotu. Charakteryzują specyfikę samego celuloidu jako pierwszego tworzywa sztucznego, służącego m.in. do produkcji zabawek. Przybliżają początki produkcji i konstrukcji lalek z celuloidu, łącznie z opisem technik tworzenia i łączenia poszczególnych elementów składowych sylwetek lalek.

Rozdział II poświęcony został polskim lalkom celuloidowym. Autorki, we wspomnianym układzie problemowo-chronologicznym, prezentują rozwój zakładów produkujących lalki, ze szczególnym uwzględnieniem procesu ich fabrykacji. Skupiają się na najważniejszych polskich ośrodkach – kaliskim i częstochowskim. Wnikliwie charakteryzują systematykę, podobieństwa i cechy wyglądu produkowanych tam lalek, szczegółowo opisują poszczególne wzorce celuloidowych lalek, odwołując się zarówno do źródeł ikonograficznych, jak i pisanych, wreszcie – do współcześnie zachowanych i odrestaurowanych źródeł materialnych, czyli konkretnych lalek zgromadzonych w badanych kolekcjach.

W trzeciej części książki zaprezentowano wyniki badań poświęconych lalkom produkowanym w mniej znanych zakładach, między innymi w: Spółdzielni Pracy „Miś”, Jarkowickich Zakładach Zabawkarskich, Zakładach Chemicznych „Pronit” i Wytwórni Zabawek Artystycznych „Bambino”.

Charakteryzowana tu publikacja stanowi kompendium wiedzy na temat polskich lalek celuloidowych, które z pewnością posłuży nie tylko badaczom historii kultury materialnej, ale i pasjonatom dawnych zabawek oraz kolekcjonerom poszukującym informacji na temat posiadanych lalek. Lektura książki pozwoli także niejednemu czytelnikowi z sentymentem wrócić do lat dzieciństwa, odnaleźć na jej kartach ukochaną lalę i poznać dzieje jej powstania.

Książka stanowi ważny krok na drodze poznawania i utrwalania pomijanego dotychczas wycinka polskiej rzeczywistości. Zabawki w życiu każdego człowieka, od pokoleń, niezależnie od rozmaitych uwarunkowań, odgrywały znaczącą rolę. Lalki celuloideowe polskiej produkcji sprzedawane przez kilkadziesiąt lat były marzeniem wielu dziewczynek, których dzieciństwo przypadało na czasy międzywojnia czy PRL. Ich produkcja była bardzo duża, znaczną jej część eksportowano. W okresie międzywojennym słynne były za oceanem w środowisku polonijnym lalki z kaliskiej wytwórni Adama Sztajera, ubrane w stroje ludowe, najczęściej krakowskie. Prezentowane były także na ostatniej przed wojną wystawie międzynarodowej w Nowym Jorku. Książka pokazuje również te aspekty dziejów polskich lalek. Po wojnie w Kaliszu produkowano słynne lalki z strojów krakowskich, które do dzisiaj ma w pamięci (albo w szafie) wiele kobiet. Można

powiedzieć, że celuloidowe lalki są dla wielu jednym ze znaczących symboli dzieciństwa czasów PRL.

Publikacja pt. *Polskie lalki celuloidowe* zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodologicznym nie budzi zastrzeżeń. Cel badań, jakim było odtworzenie dziejów produkcji polskich lalek celuloidowych, został bez wątpienia zrealizowany. W pełni docenić należy trud włożony przez Autorki w przygotowanie tak wyjątkowej, niszowej i bogatej faktograficznie publikacji, dodatkowo tak atrakcyjnej graficznie.

Podkreślić należy, iż Autorki książki za jej opracowanie otrzymały Nagrodę w VIII edycji konkursu pt. *Kolekcjonerstwo – nauka i upowszechnianie* im. Feliksa Jasińskiego, w kategorii *Dla Pracownika Nauki*, za publikacje dotyczące kolekcjonerstwa, w tym naukowe opracowanie zbiorów kolekcjonerskich. Konkurs organizowany jest od 2016 r. przez Archiwum Polskiej Akademii Nauk, Dom Spotkań z Historią oraz grono kolekcjonerów, zaś jego celem jest wyróżnienie osób promujących kolekcjonerstwo – naukowców, dziennikarzy, pracowników instytucji kultury. Dodatkowo warszawskie Muzeum Domków dla Lalek, Gier i Zabawek nagrodziło publikację Lwim Pazurem 2022.

MONIKA NAWROT-BOROWSKA

ORCID: 0000-0003-1933-0563

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy



## **KS. EDWARD WALEWANDER: PRZEMINĘŁO W MGNIENIU OKA. OBRAZKI Z ŻYCIA, LUBLIN 2022, s. 210**

Autor poniżej zaprezentowanej publikacji, ks. prof. dr hab. Edward Walewander, zalicza się niewątpliwie do osobowości dużego formatu. Swoją pozycję nieustannie podkreśla wielostronnością zainteresowań, różnorodnością twórczości naukowej i, co równie istotne, także publicystycznej. Jego dorobek jest niezwykle bogaty i zróżnicowany. Łącznie obejmuje ponad 1200 pozycji. Książę E. Walewander jest autorem 35 monografii i redaktorem oraz współredaktorem 39 prac zbiorowych, kilkudziesięciu przedmów do publikacji o różnorodnej tematyce. Opublikował też wiele artykułów w różnych czasopismach naukowych, a także wiele opracowań popularnonaukowych w periodykach kulturalno-oświatowych. Obszar zainteresowań naukowych ks. prof. E. Walewandra jest wielostronny i bardzo zróżnicowany. Jest on przede wszystkim znakomitym znawcą historii Kościoła katolickiego. Oprócz tego zajmuje się szeroko pojętymi dziejami oświaty, kultury i szkolnictwa. Z tej dziedziny wypromował także stosunkowo liczne grono młodych, ale znaczących już historyków (zajęli się oni głównie badaniami nad Polonią i jej działalnością). Opracowując publikację dotyczącą Jana Władysława Dawida, udowodnił, że nie jest mu obca problematyka dotycząca historii pedagogiki z przełomu XIX i XX w. Uzasadnił potrzebę nowego spojrzenia na poglądy i działalność tego cenionego pedagoga. Ważne miejsce w jego twórczości naukowej znalazła problematyka regionalna, co udokumentował w dwu gruntownych monografiach: *Pedagogika katolicka diecezji lubelskiej 1918–1939* (2007) i *Działalność wychowawcza Kościoła lubelskiego 1939–1945* (2009). W swoich publikacjach nie pomija również historii miejscowości rodzinnych, przypominając dzieje Krasnobrodu i tamtejszego sanktuarium (2017), a także działalność tej parafii od połowy XIX w. (2012). Na uwagę zasługuje również ostatnia z tego zakresu publikacja: *Niemirówek w starej fotografii. Ludzie i wydarzenia* (2020). Jest to w istocie wartościowe studium historyczno-socjologiczne, w którym została zaprezentowana miejscowa społeczność i jej życie, a tekst wzbogacono wieloma zdjęciami i reprodukcją oryginalnych dokumentów.

Najnowsza publikacja ks. profesora E. Walewandra w sposób zasadniczy różni się od wszystkich poprzednich. Nie ma ona charakteru naukowej monografii, a jest zwyczajnym opisem całej drogi życiowej autora. W tym miejscu trzeba jednak stwierdzić, że był on bardzo bacznym obserwatorem otaczającej go rzeczywistości, który wykazał się także znakomitą pamięcią. Dzięki temu powstało interesujące opracowanie, pokazujące życie oraz drogę awansu społecznego wiejskiego dziecka. Głównym elementem zainteresowania autora było otoczenie ludzi, z którymi spotykał się niemal codziennie. Zgodnie z logiką czasu wszystko zaczęło się w domu rodzinnym w niewielkiej wsi Niemirówek w powiecie tomaszowskim. Tutaj, w zaciszu domowego ogniska, otoczony wielką miłością rodzicielską i nadzwyczajną opieką, wkraczał na nową drogę przyszły kapłan i uniwersytecki profesor. Pierwszymi osobami, które spotkał na tej drodze, stali się najbliżsi sąsiedzi. Byli to miejscowi rolnicy, najczęściej ciężko doświadczeni w czasie okupacji niemieckiej i pierwszych lat powojennych. Odznaczeni byli oni wielką pracowitością i rzetelnością oraz życzliwością w codziennych kontaktach – zawsze w potrzebie służyli pomocą. Pod ich wpływem kształtowała się jego osobowość.

Niezwykle ważnym momentem w życiu każdego dziecka jest rozpoczęcia nauki szkolnej. Tutaj, w miejscowej szkole, spotkał nowych kolegów, którzy towarzyszyli mu zarówno podczas nauki szkolnej, jak i w codziennych zabawach. Uczył się też nowych zasad współżycia w zespole i rozwiązywania nieznanych wcześniej problemów. W ich trakcie rodziły się pierwsze koleżeńskie przyjaźnie. W tym miejscu trzeba podkreślić, że od pierwszych dni pobytu w szkole spotkał się on z bardzo troskliwą opieką nauczycieli. Nie ograniczali się oni tylko do prowadzenia zajęć lekcyjnych, ale organizowali też zabawy i towarzyszyli w rozwiązywaniu codziennych problemów. Stali się prawdziwymi wychowawcami, którzy dbali o wszechstronny rozwój osobowościowego dziecka. W miarę upływu czasu stawali się prawdziwymi wzorami w codziennym postępowaniu każdego ucznia. Po ukończeniu szkoły podstawowej autor omawianego opracowania podjął dalszą edukację w szkole zawodowej w Tomaszowie Lubelskim. Fakt ten w życiu wiejskiego dziecka był wydarzeniem dużej wagi. Przede wszystkim oznaczało to konieczność zmiany miejsca zamieszkania, a więc równocześnie zmiany całego środowiska i obowiązujących zwyczajów, a także zachowań. Do tej nowej sytuacji i nieznanych wcześniej wyzwań zaadaptował się bardzo szybko, otwierały one bowiem drogę do dalszego rozwoju i realizowania osobistych zainteresowań. Dzięki wyniesionej z domu rodzinnego pracowitości i dużej codziennej aktywności uzewnętrzniła się jego indywidualność. Wyróżniał się dużą kulturą osobistą i zwykłą życzliwością. W miarę upływu czasu stawał się pewnym autorytetem dla młodszych kolegów i cieszył się wśród nich należnym i powszechnym szacunkiem.

Kolejnym etapem jego edukacji szkolnej była nauka w średniej szkole technicznej w Lublinie. Tutaj spotkał on liczną grupę nauczycieli, którzy byli dużymi indywidualnościami. Potrafili oni rozbudzić w przyszłym profesorze własne

zainteresowania i ambicje. Pod ich kierunkiem przygotowywał szerokie opracowania z historii i techniki, które później prezentował przed całą społecznością szkolną. Przydawało mu to znaczenia, popularności i należynej pozycji wśród wszystkich uczniów. Zanotowane osiągnięcia twórcze utwierdziły go w przekonaniu właściwego wyboru dalszej drogi rozwoju, którą postanowił realizować w Wyższym Seminarium Duchownym w Lublinie. Tutaj czekała go rzeczywistość wcześniej zupełnie nieznaną. Przede wszystkim spotkał się z wielką życzliwością zarówno ze strony alumnów starszych roczników, jak też wykładowców. On sam zaprezentował znane już przymioty, a więc pracowitość, rzetelność, umiejętność współżycia w zespole i nade wszystko systematyczne dążenie do własnego rozwoju. Wszystkie te czynniki zostały dostrzeżone przez przełożonych, w efekcie czego uzyskał skierowanie na dalsze studia na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu w Innsbrucku. Pobyt w Austrii otwierał przed nim zupełnie inną rzeczywistość, ale także nowe wyzwania. Również w tej sytuacji odnalazł się bardzo dobrze. Wyniesione osobiste przymioty, umiejętność nawiązywania kontaktów i kultura osobista sprawiły, że szybko nawiązał bliskie i bezpośrednie kontakty z innym słuchaczami, pochodzącymi z różnych państw. Nawet pewne różnice kulturowe i bariery językowe nie stanowiły większych trudności w kontynuowaniu studiów. Ukończył je w przewidzianym terminie i z odpowiednim wyróżnieniem. Tutaj też przyjął święcenia kapłańskie i podjął dalsze studia doktoranckie, które ukończył znakomicie, uzyskując tytuł.

Po zakończeniu pobytu w Austrii ks. Edward Walewander powrócił do Lublina. Początkowo pełnił funkcje parafialne, później został przeniesiony do miejscowego seminarium duchownego. W 1983 r., jako asystent, zyskał zatrudnienie w Instytucie Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL (później przemianowanym na Ośrodek Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym), potocznie nazywanym Instytutem Polonijnym. Po uzyskaniu nobilitacji, jako samodzielny pracownik naukowy, został jego dyrektorem. Jak miało się okazać, związał się z nim do końca swojej aktywności zawodowej.

Ks. prof. E. Walewander po objęciu kierownictwa nad Instytutem Polonijnym dokonał w nim zasadniczych i różnorodnych zmian. Przede wszystkim sprawił, że stał się on główną instytucją prowadzącą całościową współpracę z Polakami rozszanymi we wszystkich krajach świata. Równocześnie znacznie zwiększył jego skład osobowy. W większości pozyskano osoby młode, ale pełne zapału i zaangażowania, pracowite i z poczuciem odpowiedzialności, które odznaczały się poczuciem wzajemnej życzliwości i szacunku. Wszystkie te czynniki przyczyniły się do wytworzenia znakomitej atmosfery, szczególnie ważnej w kontaktach z organizacjami i działaczami polonijnymi. Równocześnie nastąpiło znaczne ożywienie działalności stowarzyszeń i zespołów. W miarę upływu czasu wszystkie spotkania, konferencje i sympozja stały się płaszczyzną i okazją do wzajemnych kontaktów. Dobrze się one przysłużyły wymianie doświadczeń, kończącej się nawiązywaniem zwykłych przyjaźni. Znacznie wzrosła aktywność wśród organizacji polonijnych i poszerzyły się formy oraz zakres działania.

Ważne miejsce zaczęły odgrywać polonijne zespoły artystyczne (taneczne, chóralne), które preferowały repertuar folklorystyczny. Organizowano ich publiczne występy (okolicznościowe, rocznicowe), które przeradzały się w wielkie festyny. Miały one charakter spotkań niemal rodzinno-narodowych. Bardzo istotną rolę w działalności organizacji polonijnych zaczęły odgrywać ich własne wydawnictwa. W niektórych państwach ukazywały się regularnie w języku polskim gazety i czasopisma. Publikowano opracowania okolicznościowe rocznicowe. Wydawano drukiem sprawozdania z własnej pracy bądź tomiki osobistych wspomnień lub opracowań. Wszystkie one dokumentowały całą działalność polonijną na emigracji. W tym miejscu trzeba również dodać, że sam Instytut Polonijny prowadził także własną, niezwykle ważną działalność naukową. Otóż w ramach swoich działań statutowych inicjował on badania naukowe nad dziejami i działalnością Polonii w różnych państwach. Tworzono więc zespoły badawcze, ustalano tematykę i wspierano działalność organizacyjnie i materialnie. W efekcie konsekwentnie prowadzonej działalności ukazało się wiele wartościowych opracowań monograficznych i jest to już obecnie znaczący dorobek.

Na zakończenie przedstawionych wyżej rozważań należy się odnieść do całej zaprezentowanej publikacji. Otóż jej przewodnim tematem są ludzie i najbliższe otoczenie autora. Czasami pozostawał on tylko w ich cieniu, ale zawsze znajdował się w najbliższym otoczeniu. Z tej racji był baczny obserwatorem wszystkich ich codziennych zainteresowań, reakcji i zwyczajnego postępowania. Po latach, odnosząc się do tej przeszłości, uznał, że zawsze stykał się z wielką życzliwością i pomocą otoczenia. Za tę dobroć i mądrość wszystkich najbliższych osób jest nadzwyczaj wdzięczny, ukształtowali bowiem oni jego osobowość. Trzeba także dodać, że autor stara się przekazać swego rodzaju przesłanie, a właściwie apel. Otóż chce on skłonić czytelnika do głębszego przeanalizowania własnego życia, dokładniejszej oceny, a przede wszystkim obiektywnej i sprawiedliwej oceny otoczenia. Przecież wszyscy najbliżsi są w gruncie rzeczy ludźmi życzliwymi i dobrymi.

JERZY DOROSZEWSKI  
Lublin





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](mailto:handel@wydped.pl)) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

**Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.**

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie [www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

[prenumerata@ruch.com.pl](mailto:prenumerata@ruch.com.pl)

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7<sup>00</sup>–17<sup>00</sup>.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!