

# **PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY**

**Kwartalnik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego  
poświęcony  
dziejom oświaty i wychowania  
oraz problemom współczesnej edukacji**

**Rok LXVI 3–4 (261–262) 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, OKSANA V. OVCHARENKO (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. UCZELNI KORCZAKA – ANS (redaktor naczelny)

CZŁONKOWIE REDAKCJI

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

RECENZENCI TOMU

VALENTYNA BEREZAN, MARCIN BIAŁAS, JOANNA FALKOWSKA,  
LILIANA KHIMCHUK, JERZY KOCHANOWICZ, OLENA KOVALENKO,  
JOANNA KRÓL, ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA, EWA KULA, ELŻBIETA MAGIERA,  
HANNA MARKIEWICZ, HELENA MARZEC, IWONNA MICHALSKA,  
MONIKA NAWROT-BOROWSKA, JAN RYŚ, ELEONORA SAPIA-DREWNIAK,  
RYSZARD ŚLĘCZKA, LARYSA TYMCHUK, AGNIESZKA WAŁĘGA,  
JUSTYNA WOJNIAK, DARIUSZ ZAJĄC

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

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

Liczba arkuszy: 10,4



**Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR**

ul. Dedala 8/44, 03-982 Warszawa

tel. 602 247 367

e-mail: sekretariat@aspra.pl

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

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

|   |     |
|---|-----|
| ANDRZEJ MEISSNER: Losy nauczycieli świeckich po III rozbiórce na przykładzie szkoły wydziałowej w Lublinie (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.01) .....  | 7   |
| IWONA CZARNECKA: Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w wybranych krajach europejskich w okresie dwudziestolecia międzywojennego (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.02) .....   | 24  |
| MICHAŁ STOLARCZYK: Pomoc dzieciom przestępnym w II Rzeczypospolitej – instytucje kuratora sądowego i sądów dla nieletnich (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.03) .....   | 35  |
| WITOLD CHMIELEWSKI: <i>Polska edukacja na obczyźnie 1939–1950. Świadectwa szkół i kursów. Polish education in exile 1939–1950</i> – wystawa zbiorów prof. Marka Ney-Krwawicza (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.04) ..... | 49  |
| ŁUCJA RECZEK-ZYMRÓZ: What is the modern father like? Research report (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.05) .....  | 66  |
| INETTA NOWOSAD: Zapożyczenia w polityce edukacyjnej – szanse, ograniczenia, wyzwania (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.06) .....  | 79  |
| PAVEL KLIMENT, ZDEŇKA BRAUMOVÁ: Gender aspects of male homelessness (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.07) .....   | 100 |
| MARIYA LESHCHENKO, LARYSA TYMCHUK, LARYSA RUBAN: The works of children’s writers as a means of pedagogical and therapeutic influence in modern educational realities (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.08) .....          | 108 |

### MATERIAŁY

|   |     |
|---|-----|
| ANNA WŁOCH, JUSTYNA WOJNIAK: II Zjazd Historyków Wychowania (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.09) ..... | 119 |
| KS. EDWARD WALEWANDER: Janusz Korczak – konsekwentny do końca .....                               | 137 |

### SYLWETKI

|  |     |
|--|-----|
| ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: Dr Stefania Mazurek (1900–1987) – nauczycielka młodzieży i dorosłych w latach 1921–1968 (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.10) ..... | 145 |
|--|-----|

RECENZJE

- Edukacja i wychowanie dzieci i młodzieży w czasopiśmiennictwie społeczno-kulturalnym Królestwa Polskiego w latach 1905–1918. Bibliografia adnotowana. Część 1 (s. 928) i część 2 (s. 852), red. R. Bednarz-Grzybek, A. Bóldyrew, M.M. Kacprzak, Łódź 2023 – EWA KULA ..... 157*
- Michał Stolarczyk: *Sytuacja społeczna dziecka „moralnie zaniedbanego” w Polsce w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Piotrków Trybunalski 2023, s. 253 – JAN FUSSY, KATARZYNA KAŻMIERCZAK ..... 160

KRONIKA

- Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej *Komisja Edukacji Narodowej i jej dziedzictwo*, Olsztyn, 16–17 października 2023 roku – MARIA RADZISZEWSKA ..... 165

## CONTENT

### ARTICLES AND DISSERTATIONS

|   |     |
|---|-----|
| ANDRZEJ MEISSNER: The fate of secular teachers after the Third Partition of Poland on the example of the departmental school in Lublin (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.01) .....  | 7   |
| IWONA CZARNECKA: Training of special school teachers in selected European countries in the interwar period (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.02) .....  | 24  |
| MICHAŁ STOLARCZYK: Helping delinquent children in the Second Republic – the institutions of probation and juvenile courts (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.03) .....   | 35  |
| WITOLD CHMIELEWSKI: <i>Polish education in exile 1939–1950. School and course certificates. Polish education in exile 1939–1950</i> – an exhibition of the collection of Prof. Marek Ney-Krwawicz (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.04) ..... | 49  |
| ŁUCJA RECZEK-ZYMRÓZ: What is the modern father like? Research report (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.05) .....  | 66  |
| INETTA NOWOSAD: Borrowings in education policy – opportunities, limitations and challenges (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.06) .....  | 79  |
| PAVEL KLIMENT, ZDEŇKA BRAUMOVÁ: Gender aspects of male homelessness (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.07) .....   | 100 |
| MARIYA LESHCHENKO, LARYSA TYMCHUK, LARYSA RUBAN: The works of children’s writers as a means of pedagogical and therapeutic influence in modern educational realities (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.08) .....                              | 108 |

### MATERIALS

|  |     |
|--|-----|
| ANNA WŁOCH, JUSTYNA WOJNIAK: The 2 <sup>nd</sup> Congress of Historians of Education (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.09) ..... | 119 |
| REV. EDWARD WALEWANDER: Janusz Korczak – consistent until the end .....  | 137 |

### PROFILES

|   |     |
|---|-----|
| ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: Dr Stefania Mazurek (1900–1987) – teacher of youth and adults in the years 1921–1968 (DOI: 10.17460/PHO_2023.3_4.10) ..... | 145 |
|---|-----|

REVIEWS

- Education and upbringing of children and youth in the social and cultural periodicals of the Kingdom of Poland between 1905–1918. An annotated bibliography.* Part 1 (p. 928) and part 2 (p. 852), ed. R. Bednarz-Grzybek, A. Boidyrew, M.M. Kacprzak, Łódź 2023 – EWA KULA ..... 157
- Michał Stolarczyk: *The social situation of the “morally neglected” child in Poland in the interwar period (1918–1939)*, Piotrków Trybunalski 2023, p. 253 – JAN FUSSY, KATARZYNA KAŻMIERCZAK ..... 160

CHRONICLE

- The report of the National Scientific Conference *The Commission on National Education and its legacy*, Olsztyn, October 16<sup>th</sup>–17<sup>th</sup>, 2023 – MARIA RADZISZEWSKA ..... 165

# ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2023, nr 3–4  
PL ISSN 0033-2178

ANDRZEJ MEISSNER  
ORCID: 0000-0002-9949-4420  
Towarzystwo Naukowe w Rzeszowie



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.01)

## LOSY NAUCZYCIELI ŚWIECKICH PO III ROZBIORZE NA PRZYKŁADZIE SZKOŁY WYDZIAŁOWEJ W LUBLINIE

### 1. WPROWADZENIE

Reforma szkolnictwa podjęta przez Komisję Edukacji Narodowej [dalej: KEN] objęła również kwestie dotyczące zawodu nauczycielskiego. Działacze KEN zdawali sobie sprawę, że bez odpowiednio wykształconych kadr pedagogicznych przeprowadzenie reform oświatowych nie będzie możliwe, bo „prawie wszystko w edukacji zawisło”. Wprowadzone przepisy prawne i organizacyjne zakończyły się powołaniem świeckiego zawodu nauczycielskiego, zorganizowaniem systemu kształcenia nauczycieli szkół średnich, ustaleniem pragmatyki nauczycielskiej<sup>1</sup>. Komisja nie objęła swoimi pracami reformatorskimi nauczycieli szkół parafialnych, gdyż te nie podlegały jurysdykcji centralnych władz oświatowych, lecz tzw. komisjom cywilno-wojskowym. Publikacje poświęcone nauczycielom szkół średnich i ich kształceniu stały się przedmiotem badań

---

<sup>1</sup> Zgodnie z obowiązującymi ustawami nauczycielem świeckim mógł być uczestnik seminarium nauczycielskiego przy Szkole Głównej Koronnej lub Litewskiej. Po ukończeniu studiów kandydaci byli zobowiązani do złożenia tzw. submisji zobowiązującej do przestrzegania ustaw Komisji oraz do przepracowania 6 lat w szkole wydziałowej lub podwydziałowej. W ten sposób nauczyciel stawał się członkiem stanu akademickiego, będącego reprezentacją nauczycieli należących do danego wydziału szkolnego. Do stanu akademickiego mogli też wstępować księża diecezjalni i zakonnicy oraz nauczyciele skasowanego zakonu jezuitów.

wielu przedstawicieli historii wychowania, by wymienić Ludwika Kukulskiego, Tadeusza Mizię, Kamillę Mrozowską, Irenę Szybiak<sup>2</sup>.

Przegląd literatury przedmiotu dowodzi natomiast, że brak jest publikacji poświęconych sytuacji nauczycieli KEN po III rozbiornie Polski. Jednostkowe dane pojawiają się jedynie w publikacjach poświęconych dziejom szkolnictwa średniego na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX w. Wśród nich zasługują na uwagę monografie Kaliny Bartnickiej, Renaty Dutkovej, Ludwika Janowskiego, K. Mrozowskiej, Andrzeja Szmyta, Adama Winiarza<sup>3</sup>. Z prac ostatnio publikowanych uwzględnić należy serię wydawniczą pt. *Komisja Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje – doświadczenia i inspiracje* realizowaną w ramach grantu pt. *Narodowy Program Rozwoju Humanistyki*. Drugi tom tego wydawnictwa pt. *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny* zawiera 1905 haseł, które w wielu przypadkach podają dane osobowe z okresu zaborów. Również tom IX tego wydawnictwa poświęcony Wydziałowi Pijarskiemu zawiera oddzielny rozdział pt. *Losy szkolnictwa pijarskiego po 1795 r.*, dzięki czemu możemy prześledzić porozbiorowe dzieje nauczycieli reprezentujących zakon pijarów. Należy też uwzględnić literaturę poświęconą kolegiom jezuickim po kasacie tego zakonu.

Działalność nauczycieli świeckich szkół średnich, która miała miejsce w latach 1780–1794, nie zakończyła się wraz z III rozbiorem Polski. Pojawia się zatem pytanie, jakie były losy nauczycieli świeckich szkół średnich? Czy i w jakim zakresie prowadzili działalność zawodową, kulturalno-oświatową, naukową, społeczną i konspiracyjną? Nie jest to problem marginalny, gdyż do roku 1794 w całym szkolnictwie średnim pracowało na terenie Rzeczypospolitej około 200, zaś po III rozbiornie w granicach poszczególnych zaborów – około 90 nauczycieli. Liczba ta nie jest ostateczna, gdyż o 60 osobach nie posiadamy danych biograficznych i dlatego nie można ostatecznie ustalić ich sytuacji życiowej po III rozbiornie.

**Tabela 1.**  
**Obsada kadrowa szkoły wydziałowej w Lublinie w latach 1780–1794 w ujęciu chronologicznym**

| Lp.      | Imię i nazwisko                                 | Okres zatrudnienia | Uwagi  |
|----------|---|--------------------|--|
| REKTORZY |   |                    |  |
| 1.       | Maria Antoni Józef de Camelin<br>1741–1782      | 1780/1781          | Po roku sprawowania urzędu wyjechał do Lubartowa |
| 2.       | Franciszek Ksawery Jezierski, ks.,<br>1740–1791 | 1781/82–1783/84    | Wstąpił do stanu akademickiego                   |

<sup>2</sup> Przykładowe publikacje w układzie chronologicznym: Kukulski (1939); Mrozowska (1955), taż (1956); Podgórska (1972, s. 425–432); taż (1974, s. 155–165); Mizia (1973); tenże (1975); Szybiak (1978), taż (1980).

<sup>3</sup> Przykładowe publikacje: Bartnicka (1980); Dobrzański (1938), tenże (1949); Dutkova (1965); tejez (1976); Mrozowska (1972); Szmyt (2009); Winiarz (2002).



| Lp.                | Imię i nazwisko                                    | Okres zatrudnienia | Uwagi   |
|--------------------|--|--------------------|---|
| 3.                 | Wincenty Treffler, ks. diecezjalny, 1750– 1804 [?] | 1784/85–1789/90    | Wstąpił do stanu akademickiego                      |
| 4.                 | Seweryn Wedykowski, ks. diecezjalny, 1755–1839     | 1790/91–1793/94    | Zwolennik reform szkolnych                          |
| <b>PREFEKCI</b>    |  |                    |   |
| 1.                 | Wincenty Treffler, ks. diecezjalny, 1750– 1804 [?] | 1780/81–1783/84    | Wstąpił do stanu akademickiego                      |
| 2.                 | Stanisław Kwiatkowski, ks. 1748–?                  | 1784/85–1786/87    | Eksjezuita  |
| 3.                 | Józef Skorupski ks. 1754 [755 ]– ?                 | 1787/88–1788/89    | Wstąpił do stanu akademickiego                      |
| 4.                 | Seweryn Wedykowski, ks. diecezjalny, 1755–1839     | 1789/90            | Zwolennik reform szkolnych                          |
| <b>NAUCZYCIELE</b> |  |                    |   |
| 1.                 | Józef Czech 1762–1810                              | 1780/81–1783/84    | Nauczyciel świecki                                  |
| 2.                 | Józef Florkowski 1762– ?                           | 1780/81–1781/82    | Nauczyciel świecki, wystąpił ze stanu akademickiego |
| 3.                 | Józef Januszewicz [Januszowicz] 1757–1837          | 1780/81–1782/83    | Nauczyciel świecki                                  |
| 4.                 | Wincenty Pieniążek 1750– ?                         | 1780/81–1781/82    | Nauczyciel świecki, wystąpił ze stanu akademickiego |
| 5.                 | Jacek Przybylski 1756–1819                         | 1780/81            | Nauczyciel świecki                                  |
| 6.                 | Franciszek Scheidt 1759–1807                       | 1780/81–1782/83    | Nauczyciel świecki                                  |
| 7.                 | Jan Litwiński b.d.                                 | 1781/82–1782/83    | Nauczyciel  |
| 8.                 | Jan Nurczyński ? –1789                             | 1782/83            | Nauczyciel świecki                                  |
| 9.                 | Jan Michał Zaleski 1759– po 1803                   | 1782/83–1793/94    | Eksjezuita, nauczyciel                              |
| 10.                | Mikołaj Chruścielski 1759–1814                     | 1783/84–1788/89    | Nauczyciel świecki                                  |
| 11.                | Józef Girtler 1761–1809                            | 1783/84–1786/87    | Nauczyciel świecki                                  |
| 12.                | Józef Saliger 1766– ?                              | 1783/84–1788/89    | Nauczyciel świecki                                  |
| 13.                | Józef Sołtykowicz 1762–1831                        | 1783/84–1786/87    | Nauczyciel świecki                                  |
| 14.                | Franciszek Mysłowski 1743–?                        | 1784/85            | Eksjezuita, nauczyciel                              |
| 15.                | Stanisław Zarzecki 1765–1853                       | 1785/86–1786/87    | Nauczyciel świecki                                  |
| 16.                | Marcin Kłossowicz 1767–po 1803                     | 1787/88–1789/90    | Nauczyciel świecki                                  |

| Lp. | Imię i nazwisko                                   | Okres zatrudnienia | Uwagi                        |
|-----|---|--------------------|------------------------------|
| 17. | Seweryn Wedykowski, ks. diecezjalny,<br>1755–1839 | 1787/88–1788/89    | Zwolennik reform oświatowych |
| 18. | Jacek Wiśniewski<br>1757– ?                       | 1787/88            | Ekspijar, nauczyciel         |
| 19. | Franciszek Ksawery Zubowski<br>1744– po 1791      | 1788/89            | Eksjezuita, nauczyciel       |
| 20. | Antoni Baczyński<br>1755– ?                       | 1789/90–1793/94    | Nauczyciel świecki           |
| 21. | Wincenty Ostrowski<br>1762–1856                   | 1789/90–1793/94    | Nauczyciel świecki           |
| 22. | Ksawery Refferowski<br>1766–1832                  | 1789/90–1793/94    | Nauczyciel świecki           |
| 23. | Andrzej Smolikowski<br>1764–1839                  | 1789/90–1793/94    | Nauczyciel świecki           |
| 24. | Piotr Łopieński<br>1753– ?                        | 1790/91–1783/94    | Nauczyciel świecki           |

Źródło: A. Meissner, R. Ślęczka, M. Pękowska (2018, s. 68–69).

Analizując dane o obsadzie kadrowej szkoły wydziałowej w Lublinie, należy jeszcze raz przypomnieć, że po kasacie zakonu jezuickiego wszystkie kolegia prowadzone przez ten zakon przeszły pod zarząd KEN. Na bazie kolegium jezuickiego w Lublinie została powołana szkoła wojewódzka, w której kadre nauczycielską stanowili wyłącznie eksjezuici. Sytuacja kadrowa od roku 1780 uległa całkowitej zmianie w związku z nową organizacją szkolnictwa i przyjętą polityką kadrową. Wraz z powołaniem szkoły wydziałowej nauczyciele eksjezuici zostali zwolnieni, a na ich miejsce Komisja Edukacji Narodowej powołała nowe władze szkolne i nowych nauczycieli. Byli to:

Rektorzy: ks. M. de Camelin (wyjechał po rocznym urzędowaniu), F. Jezierski, który zmarł przed III rozbiorem, zaś W. Treffler wycofał się z działalności pedagogicznej. Ostatnim rektorem był ks. diecezjalny S. Wedykowski – pozytywnie oceniany przez władze szkolne. Po III rozbiornie nadal kierował szkołą.

Prefekci – te funkcje pełnili W. Treffler, S. Wedykowski oraz ks. S. Kwiatkowski, eksjezuita, znany z krytycznego stosunku do Komisji, a tym samym do nauczycieli świeckich. Jego poglądy i stosunek do nauczycieli były źródłem stałych konfliktów, co negatywnie wpływało na codzienne funkcjonowanie szkoły. Prawdopodobnie zmarł przed 1794 r. (Topij-Stempińska, 2018, s. 356–357). Ostatnim prefektem był J. Skorupski – kleryk w zakonie jezuickim, który kilka lat później przyjął święcenia kapłańskie. Odbił studia w seminarium nauczycielskim i wstąpił do stanu akademickiego. Nauczyciel w kilku szkołach akademickich, gdzie był bardzo dobrze oceniany przez wizytatorów generalnych. Funkcję prefekta w Lublinie pełnił w latach 1787/88–1788/89. Nie wiemy, czy pracował w szkolnictwie po III rozbiornie.

Nauczyciele. W 14-letnim okresie (1780–1794) kadra nauczycieli szkoły wydziałowej składała się z 19 nauczycieli świeckich, trzech eksjezuitów, jednego

ekspijara i jednego duchownego diecezjalnego. Obsadę kadrową uzupełniało 8 nauczycieli francuskiego i niemieckiego. Po III rozbiorze Polski czynnych zawodowo było 15 nauczycieli świeckich, z których połowa zmarła po 1830 r., a więc w okresie między powstaniami.

## 2. LOSY NAUCZYCIELI ŚWIECKICH PO 1794 ROKU

Powracając do analizy tabeli, należy zwrócić uwagę na pierwszych nauczycieli świeckich, którzy w lubelskiej szkole wydziałowej objęli obowiązki zawodowe. Otóż w czerwcu 1780 r. ogłoszony został projekt ustawy, który powoływał stan akademicki oraz określał podstawowe założenia pragmatyki nauczycielskiej. Powołane również zostało seminarium nauczycielskie dla kształcenia nauczycieli świeckich. Dnia 29 września tego roku Szkoła Główna Koronna [dalej: SGK] potwierdziła te ustalenia mające obowiązywać od roku szkolnego 1781/82. Przewidywano, że w pierwszej kolejności sprawy kadrowe będą realizowane na nowych zasadach w Lublinie, Sandomierzu i Poznaniu, ale ze względu na brak nauczycieli świeckich ograniczono się tylko do Lublina (Bartnicka, 2015, s. 40). Zgodnie z tymi ustaleniami SGK podjęła działania, które można nazwać swoistym eksperymentem pedagogicznym. Polegał on na wysłaniu do Lublina sześciu nauczycieli świeckich, w miejsce eksjuzuitów. Byli to: Józef Januszewicz, Jacek Przybylski, Józef Czech i Franciszek Scheidt (Mrozowska, 1956, s. 97) oraz Józef Florkowski i Wincenty Pieniążek, którzy wystąpili z zawodu nauczycielskiego<sup>4</sup>. Na ich miejsce SGK przysłała kolejnych nauczycieli świeckich: Jana Litwińskiego (1781), Jana Nurczyńskiego (1782), Mikołaja Chruścielskiego (1783), Józefa Girtlera (1783), Józefa Saligera (1783) i Józefa Sołtykowicza (1783)<sup>5</sup>. W 1782 r. został również przysłany do Lublina eksjuzuita Jan Michał Zaleski, ale nie wiemy, jakie były motywy podjęcia takiej decyzji<sup>6</sup>.

Pierwsi nauczyciele świeccy przysłani do Lublina podjęli obowiązki zawodowe bezpośrednio po ukończeniu studiów. W Lublinie pracowali stosunkowo krótko, gdyż zostali przeniesieni do Krakowa, gdzie uczyli najpierw w szkole podwydziałowej, a potem zostali przyjęci do SGK. K. Koźmian w swoich pamiętnikach stwierdza: *przyznać należy, że szkoły lubelskie w początku swoim obsadzone były najznakomitszymi nauczycielami [...] którzy później stali się ozdobą dwóch Akademii Krakowskiej i Wileńskiej i Liceum Krzemienieckiego* (Koźmian,

---

<sup>4</sup> W. Pieniążek wystąpił ze stanu akademickiego w 1782, zaś J. Florkowski w 1785 r. (Meissner, Wałęga, 2018, s. 195–196; Meissner, Ślęczka, Pękowska, 2018, s. 74).

<sup>5</sup> Brak danych o losach J. Litwińskiego i J. Nurczyńskiego. Z kolei J. Girtler i J. Saliger zrezygnowali z zawodu nauczycielskiego. M. Chruścielski uczył po rozbiorach w Krzemieńcu, a J. Sołtykowicz działał w Krakowie.

<sup>6</sup> J.M. Zaleski uczył w kolegium jezuickiego w Ostrogu i w 1773 r. ukończył nowicjat. Następnie podjął studia w SGK i mając 23 lata został nauczycielem szkoły wydziałowej w Lublinie. Brak danych o motywach SGK skierowania Zaleskiego do szkoły lubelskiej. W szkole tej uczył ponad 10 lat, uzyskując pozytywne oceny. (1782/83–1793/9) (Meissner, Wałęga, 2018, s. 714–715).

1972, s. 55). Opinię tę potwierdza Z. Kukulski, stwierdzając, że pierwsi nauczyciele świeccy *stanowili ozdobę Lublina, a potem Krakowa zdobywając sławę w zawodzie pedagogicznym, a potem naukowym* (Kukulski, 1938, s. 163). Podobnie stwierdza K. Mrozowska, pisząc, że *młodzi akademicy okazali dużo zapалу do pracy, a w nauczaniu starali się całkowicie realizować program Komisji* (Mrozowska, 1956, s. 122).

Wymienieni nauczyciele wywodzili się z podobnych środowisk społecznych i reprezentowali podobne poglądy w kwestiach dotyczących edukacji. Część z nich pochodziła z Krakowa, ze środowisk mieszczańskich. Wykształceni w krakowskiej szkole przygłówniej, kontynuowali edukację na Wydziale Filozoficznym Akademii Krakowskiej [po reformie: SGK]. Reprezentowali postawy ludzi ambitnych, aktywnych zawodowo i społecznie.

W trudnych czasach rozbiorów i powstań narodowych działali na rzecz odzyskania niepodległości. Tak było w czasie insurekcji kościuszkowskiej i podczas lokalnych działań o charakterze niepodległościowym. W latach 30. XIX w. czynnych było jeszcze siedmiu nauczycieli, którzy ze względu na wiek nie prowadzili działalności niepodległościowej<sup>7</sup>.

Ze względu na to, że pierwsi nauczyciele świeccy byli po III rozbiorze związani z Krakowem, warto przypomnieć, jakie były losy tego miasta w pierwszej połowie XIX wieku. Od czerwca 1794 r. do stycznia 1796 r. Kraków został zajęty przez wojska pruskie, następnie wkroczyły wojska austriackie i tym samym miasto znalazło się pod zaborem austriackim. W latach 1809–1815 stał się częścią Księstwa Warszawskiego, a po Kongresie Wiedeńskim – Wolnym Miastem Kraków istniejącym w latach 1815–1846. W tym bowiem roku (1846), po upadku powstania krakowskiego, miasto powtórnie zostało anektowane przez Austrię.

A oto losy nauczycieli świeckich, którzy rozpoczęli pracę zawodową w Lublinie i kontynuowali w krakowskiej szkole podwydziałowej, a następnie w Szkole Głównej Koronnej.

Jacek Przybylski (1756–1819) (Dutkova, 1986, s. 98–102; Ryś, 2018a, s. 528–529; Dutkova, 1965; Winiarz, 2002), ur. w Krakowie, w rodzinie mieszczańskiej, jeden z najwybitniejszych nauczycieli świeckich. Poeta, pisarz, krytyk literacki, tłumacz, filolog klasyczny, prefekt biblioteki SGK, kolekcjoner książek (swoją księgozbiór liczący 495 dzieł w 705 tomach zapisał testamentem Bibliotece Jagiellońskiej). Poliglota – znał sześć obcych języków i erudyta – dzięki studiom krajowym i pobytom zagranicznym. Po dwóch latach pracy w Lublinie wyjechał do Warszawy, następnie do Krakowa, gdzie uczył w szkole podwydziałowej, kolejno w SGK. W 1791 r. otrzymał nominację na profesora języka i literatury greckiej. Dorobek naukowy to przede wszystkim tłumaczenia na język

---

<sup>7</sup> K. Refferowski zmarł w 1832 r. w wieku 66 lat; J. Sołtykowicz zmarł w 1831 r. w wieku 69 lat; J. Januszewicz zmarł w 1837 r. w wieku 80 lat; W. Ostrowski zmarł w 1856 r. w wieku 94 lat; A. Smolikowski zmarł w 1839 r. w wieku 75 lat; S. Zarzecki zmarł w 1853 r. w wieku 88 lat; S. Wedykowski zmarł w 1839 r. w wieku 84 lat (Meissner, Wałęga, 2018, s. 260–261, 474–475, 539, 591–592, 596–597, 676–677, 718).

polski literatury greckiej i rzymskiej, a także literatury współczesnej. Ponadto opublikował kilkadziesiąt rozpraw naukowych i kilkadziesiąt mów o przesłaniu historycznym i politycznym. Po III rozbiorze, w czasach austriackich, został przez władze zaborcze przeniesiony na emeryturę. Po utworzeniu Księstwa Warszawskiego powrócił do obowiązków profesorskich. W roku akademickim 1811/12 pełnił funkcję dziekana Wydziału Filozoficznego. Jednak rozgoryczony niskim wynagrodzeniem i częściowo brakiem zrozumienia dla swej twórczości naukowej zrezygnował w 1812 z funkcji dziekana, a rok później z funkcji kierownika katedry. Niemal do śmierci prowadził działalność naukową poświęconą starożytnej kulturze<sup>8</sup>. Nie podejmował działalności społecznej, politycznej, konspiracyjnej, koncentrując się przede wszystkim na działalności naukowej. Na rok przed śmiercią uczestniczył jedynie w pracach Izby Reprezentantów Wolnego Miasta Krakowa.

Kolejnym nauczycielem przysłanym do Lublina w 1780 r. był Józef Januszewicz (1757–1837) (Mrozowska, 1962–1964, s. 588–589; Dutkova, 1965, Ryś, 2018b, s. 260–261), doktor obojga praw w 1787 r., wiceprofesor Kolegium Moralnego w 1785 r., profesor prawa w 1790 r., dożywotni sędzia. Pochodził z rodziny drukarzy krakowskich, nobilitowanej na sejmie koronacyjnym w 1588 r. Po ukończeniu studiów na Wydziale Filozoficznym SGK rozpoczął pracę w zawodzie nauczycielskim w wieku 23 lat. Skierowany do Lublina uczył w klasach starszych geografii, prawa i nauki moralnej. W 1783 r. został przeniesiony do Krakowa, gdzie uczył w szkole podwydziałowej, a następnie pełnił funkcje administracyjne, naukowe i dydaktyczne w SGK. W czasie insurekcji kościuszkowskiej, w kwietniu 1794 r., wraz z F. Scheitdem został powołany przez Kościuszkę na członka Sądu Kryminalnego wchodzącego w skład Krakowskiej Komisji Porządkowej. Po upadku powstania wyjechał na wieś w obawie przed represjami władz austriackich. Po powrocie do Krakowa doświadczał ograniczeń ze stron zaborcy. Po likwidacji przez Austriaków Katedry Prawa Krajowego Januszewicz objął wykłady z prawa natury i prawa politycznego. W 1796 r. zawieszono jego wykłady z prawa polskiego, a w 1797 r. zlikwidowano Katedrę Prawa Polskiego, której był dziekanem. Pod koniec lat 90. XVIII w. władze austriackie rozpoczęły stopniowe ograniczanie praw i kompetencji polskiej kadry profesorskiej. W odpowiedzi na tego rodzaju działania część polskich profesorów, wśród których był J. Januszewicz, złożyła rezygnację z dalszej pracy. W tej sytuacji Januszewicz podjął działalność konspiracyjną, nawiązując kontakt z ugrupowaniem Joachima

---

<sup>8</sup> Szczegółową charakterystykę działalności naukowej J. Przybylskiego przedstawiła M. Chamcówna w pracach pt. *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kollątaja. 1777–1786* (1857) oraz *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kollątaja. 1786–1795* (1959) i R. Dutkova (1865) w pracy pt. *Uniwersytet Jagielloński w czasach Księstwa Warszawskiego. Szkoła Główna Krakowska w latach 1809–1814*.

Denisko, działającym na terenie Bukowiny<sup>9</sup>. Kontakty te odbywały się prawdopodobnie w ramach Sądu Kryminalnego, którego był członkiem. Nie wiadomo, na czym polegały związki Januszewicza z tym oddziałem wojskowym. Musiały być na tyle znaczące, że zakończyły się jego aresztowaniem w 1798 r. przez władze austriackie i skazaniem na więzienie. Zwolniony w 1799 r. dzięki interwencji podjętej przez uniwersytet, miał jednak zamkniętą drogę do dalszej kariery uniwersyteckiej. Nie mając stałego zatrudnienia, pozostawał w trudnej sytuacji materialnej, utrzymując się jedynie z części pensji wypłacanej mu przez uniwersytet.

Sytuacja życiowa Januszewicza uległa znacznej poprawie po utworzeniu Księstwa Warszawskiego, a po 1815 r. – Wolnego Miasta Krakowa, dzięki czemu mógł wrócić do pracy zawodowej. Powołany został wówczas na stanowisko dziekana Wydziału Prawa Szkoły Głównej Krakowskiej. Brał też udział w życiu naukowym Krakowa jako członek Towarzystwa Naukowego oraz udzielał się w życiu społecznym miasta. W tym czasie został dożywotnim sędzią w Sądzie Apelacyjnym i pozostawał na tym stanowisku do 1836 r. W 1822 r. został m.in. reprezentantem IV Gminy miasta Krakowa, należał do łóż wolnomularskich „Przesąd Zwyciężony” oraz „Góra Wawel”. Interesował się prawem karnym i w roku 1818 wygłosił w Towarzystwie Naukowym Krakowskim odczyt pt. *Rozprawy o przestępstwach i karach*, opublikowany w „Roczniku Towarzystwa Naukowego” (Kraków 1820). Nie wiemy, jaki był jego stosunek do powstania listopadowego. Musiał wiedzieć o powstaniu, ale wiek nie pozwalał mu uczestniczyć w tym zrywie powstańczym. Zmarł 1837 r. w Krakowie w wieku 80 lat.

Kolejny profesor SGK to Józef Czech (1762–1810) (Birkenmajer, 1938, s. 305–306; Puszcza, Ryś, 2018, s. 154; Słowacki, 1811; Więśław, 2007), ur. się w Krakowie w rodzinie mieszczańskiej. Od 1794 r. profesor matematyki w SGK, od 1895 r. dyrektor Gimnazjum Wołyńskiego w Krzemieńcu. Po ukończeniu studiów na Wydziale Filozoficznym Akademii Krakowskiej w 1780 r. został wysłany do Lublina jako nauczyciel świecki, skierowany wkrótce do Płocka, następnie do Krakowa, gdzie uczył w szkole podwydziałowej. Od 1791 r. zatrudniony w Obserwatorium SGK dzięki J. Śniadeckiemu, który dostrzegł w nim wybitne uzdolnienia matematyczne. Interesowały go kwestie polityczne, zwłaszcza dotyczące problemów związanych z utratą niepodległości. Wraz z T. Dembowskiem i ks. T. Sołtykiem opracował raport pt. *Okoliczności wejścia Prusaków do Krakowa*, który został przekazany Kościuszce, co było wyrazem poparcia idei powstania. W marcu 1794 r. władze powstańcze powołały J. Czecha w skład Krakowskiej Komisji Porządkowej, będącej najwyższą władzą po Kościuszcze.

---

<sup>9</sup> Joachim Denisko (1756 – około 1812), szlachcic wołyński, oficer, brał udział w insurekcji kościuszkowskiej. W 1794 roku zaproponował Kościuszcze wywołanie powstania na Wołyniu i w tym celu został mianowany brygadierem. Jego niewielki oddział rozproszyli Austriacy, a sam Denisko uciekł do Turcji, gdzie przygotowywał nowe powstanie. W czerwcu 1797 roku wkroczył na czele kilkuset żołnierzy do Galicji, ale został rozбитý pod Dobronowcami na Bukowinie. W 1798 r. przeszedł na służbę rosyjską i uzyskał zwrot skonfiskowanych wcześniej dóbr. *Kronika powstań polskich 1794–1944*, opr. zespół pod kierunkiem W. B. Michalika, Warszawa 1994, s. 58.

Na 18 członków tej instytucji było 5 profesorów: Józef Czech, Franciszek Scheidt oraz Jan Śniadecki, Feliks Radwański i ks. Józef Bogucicki. W latach 1797–1805 wraz z J. Śniadeckim podejmował działania na rzecz zachowania autonomii Szkoły Głównej zagrożonej działaniami władz austriackich. W 1805 r. wyraził zgodę na objęcie kierownictwa Gimnazjum Wołyńskiego w Krzemieńcu. Jak stwierdza A. Szmyt, *powstanie i działalność tej instytucji oświatowej i naukowej było swoistym fenomenem w warunkach niewoli narodowej, reaktywacją idei, a częściowo i struktur KEN* (Szmyt, 2009). T. Czacki okazał się twórcą i świetnym organizatorem koncepcji Liceum Krzemienieckiego, zaś J. Czech skutecznym jej realizatorem. Jako dyrektor szkoły cieszył się powszechnym szacunkiem, a jako matematyk – autorytetem naukowym. Obok funkcji dyrektora prowadził wykłady z matematyki wyższej, którymi rozbudzał zainteresowanie młodzieży naukami ścisłymi. Z tej dziedziny wiedzy opublikował *Krótki wykład arytmetyki*. Praca została napisana jeszcze w Krakowie, ale wydana dopiero w 1807 r. w Wilnie (miała 8 wydań). Przetłumaczył na język polski *Początki geometrii ksiąg ośmioro* Euklidesa (Wilno, 1807). Działalność J. Czecha na tym stanowisku trwała 5 lat, tj. do przedwczesnej śmierci w 1810 r.

Z Czechem współpracował Franciszek Scheidt (1759–1807) (Czeppe i Wereszycka, 1994, s. 437–439; Ryś, 2018d, s. 564–565; Grębecka, 2003, s. 79–93), ur. w Krakowie w rodzinie mieszczańskiej, chemik i botanik. Studia odbył w Akademii Krakowskiej zakończone bakalaureatem w 1777 r. oraz doktoratem w 1779 r. W 1780 r. został wysłany do Lublina jako nauczyciel fizyki i historii naturalnej. Następnie zatrudniony w szkole podwydziałowej w Krakowie, uczył tych samych przedmiotów. Prowadził również eksperymenty z dziedziny fizyki, gromadzące licznych obserwatorów. W 1785 r. został wiceprofesorem Kolegium Fizycznego SGK. W czasie powstania kościuszkowskiego był członkiem Komisji Porządkowej Krakowskiej, potem członkiem Sądu Kryminalnego Krakowskiego. Po zajęciu Krakowa przez Prusaków wyjechał do Warszawy, by po upadku powstania powrócić do Krakowa. Wówczas skorzystał z propozycji H. Kołłątaja i T. Czackiego i podjął pracę nauczyciela w Liceum Krzemienieckim. Obejmując posadę w Krzemieńcu, Scheidt posiadał wieloletnie doświadczenie pedagogiczne zdobyte w szkole wydziałowej w Lublinie i podwydziałowej w Krakowie oraz doświadczenie naukowe jako wiceprofesor Kolegium Fizycznego w SGK. Od 1805 r. prowadził w Krzemieńcu zajęcia z chemii i historii naturalnej oraz stworzył bazę dydaktyczną dla prowadzenia zajęć. W tym celu założył ogród botaniczny, zorganizował pracownię mineralogiczną, fizyczną i ornitologiczną. Jako chemik korzystał z doświadczeń Lavoisiera, zaś w pracach botanicznych kierował się systematyką K. Lineusza<sup>10</sup>. Współpracował z warszawskimi

<sup>10</sup> F. Scheidt wydał m.in. *O elektryczności uważanej w ciałach ziemskich i w atmosferze* [...] (1786), *Opisanie doświadczenia czynionego z banią powietrzną* [...] (1784), *O botanice, jej podziale i użytku w ekonomii i agrokulturze* [rękopis w Archiwum UJ]. Wiele rękopisów F. Scheidta o tematyce naukowej znajduje się w Archiwum UJ.

przedstawicielami nauk ścisłych, stając się współorganizatorem, a potem członkiem Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Zmarł w Krzemieńcu w 1807 r. i tam został pochowany.

Do Lublina został skierowany również Józef Sołtykowicz (1762–1831) (Wereszycka i Orman-Michta, 2018, s. 437–441; Ryś, 2018b, s. 596–597; Zwiercan, 2008, s. 769–775; Chamcówna, 1859; Dutkova, 1965; Meissner, 2010, s. 272–274), absolwent Seminarium Nauczycielskiego A. Popławskiego, nauczyciel świecki, profesor Uniwersytetu Krakowskiego, autor szeregu rozpraw oraz licznych mów i wypowiedzi okolicznościowych<sup>11</sup>. Zwolennik empiryzmu i fizjokratyzmu, przeciwny wszelkim spekulacjom w procesie badawczym. Do Lublina został przysłany w 1783 r. i po trzech latach przeniesiony do Krakowa, gdzie uczył w szkole podwydziałowej. W czasie insurekcji kościuszkowskiej zaangażowany jako członek Komisji Porządkowej, którą to funkcję przejął po przeniesieniu Scheitda do Sądu Kryminalnego. W Komisji tej, wraz z Czechem i Radwańskim, został mianowany tajnym cenzorem członków Komisji Porządkowej podejrzanych o kontakty z oficerami austriackimi. Kościuszko zlecił mu również kontrolę wydawania paszportów, w celu przeciwdziałania inwigilacji tajnych agentów. Władze powstańcze miały bowiem podejrzenia, że niektórzy członkowie tej Komisji utrzymują kontakty z oficerami austriackimi. Po upadku powstania Sołtykowicz wraz z Czechem i J. Śniadeckim udali się do obozu Kościuszki w Krakowie, by przedstawić sytuację powstańców. Po zajęciu Krakowa przez Prusaków wyjechał do Warszawy i nawiązał kontakt z działaczami konspiracji pod nazwą Wydział Centralny, którzy przygotowywali nowe powstanie. Ponieważ był uznany przez władze pruskie za niebezpiecznego rewolucjonistę, w obawie przed aresztowaniem wyjechał do Krakowa. Mając zgodę władz austriackich, został powołany na Katedrę Prawa Natury i Ekonomii na stanowisko zastępcy profesora. W 1800 r. został odwołany z tego stanowiska, a w 1805 r. przeniesiony na emeryturę (miał wówczas 43 lata). Aktywność zawodową w Szkole Głównej Krakowskiej rozwinął dopiero za czasów Księstwa Warszawskiego. Dzięki Kołłątajowi został przywrócony na stanowisko profesora i powołany na dziekana Wydziału Filozoficznego oraz na kierownika Katedry Prawa Karnego i Postępowania Sądowego Cywilnego. Otrzymał wówczas doktorat obojga praw. W okresie tym opublikował obszerne dzieło pt. *O stanie Akademii Krakowskiej od założenia jej w roku 1347, aż do teraźniejszego czasu. Krótki wykład historyczny...* (Kraków, 1810, s. 637). Była to pierwsza publikacja naukowa poświęcona krakowskiej Alma Mater, która stała się przedmiotem zainteresowań polskich i zagranicznych historyków. W latach 20. XIX w. był nadal uczestnikiem życia naukowego i społecznego miasta Krakowa. Miał opinię utalentowanego pedagoga i wychowawcy młodzieży, był

<sup>11</sup> Mowy J. Sołtykowicza m.in. *Mowa o potrzebie nauk, dedykowana Michałowi Sołtykowi; Mowa o prawie prawodawstwa, Mowa wygłoszona w czasie inauguracji roku akademickiego 1788 r. o dobrych obyczajach*. W 1810 r. wygłosił mowę poświęconą dziejom Uniwersytetu na cześć Fryderyka Augusta, króla Saksonii w czasie jego pobytu na uniwersytecie. W 1892 r. – *Mowa z okazji uchwalenia Konstytucji 3-maja, Mowa do młodzieży szkół przyglównych z okazji rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja*.



postacią barwną, miał bogatą wiedzę i posiadał różne umiejętności. Nie wiemy, jaki był jego stosunek do powstania listopadowego. Należy przypuszczać, że nie uczestniczył w pracach konspiracyjnych głównie ze względu na wiek. Zmarł w Krakowie pod koniec kwietnia 1831 r., mając 69 lat.

Mówiąc o losach kadry pedagogicznej szkoły wydziałowej w Lublinie, należy kilka uwag poświęcić nauczycielom świeckim, którzy pozostali po III rozbiore w macierzystej placówce. Lublin, podobnie jak Kraków, zmieniał swoją przynależność państwową. Bezpośrednio po III rozbiore został zajęty przez wojska austriackie, które okupowały miasto do 1809 r., kiedy to zostało ono przyłączone do Księstwa Warszawskiego. Z kolei Kongres Wiedeński włączył Lublin do Królestwa Polskiego, a więc pod panowanie Rosji.

Początkowo sytuacja szkoły, przekształconej w gimnazjum, nie uległa zasadniczym zmianom, tak w odniesieniu do kadry nauczycielskiej, jak i programu nauczania. Stopniowo jednak podejmowane były decyzje o charakterze programowym, kadrowym, a przede wszystkim ideologicznym. Nauczyciele, którzy nie władali językiem niemieckim, musieli opanować tę umiejętność albo zrezygnować z pracy nauczycielskiej. W ich miejsce przysyłani byli nauczyciele pochodzący z Czech lub Śląska z dobrą znajomością języka niemieckiego. Na początku XIX wieku kadre stanowili dotychczasowi nauczyciele: Piotr Łopieński (uczył do 1802), Antoni Baczyński (uczył do 1815), Wincenty Ostrowski (uczył do 1819, zmarł w 1856, mając 94 lata). Natomiast poza Lublinem działał Ksawery Refferowski (uczył w Białej Podlaskiej w latach 1796–1808). Na oddzielną uwagę zasługują: Seweryn Wedykowski, Marcin Kłossowicz i Andrzej Smolikowski.

Ks. Seweryn Wedykowski (1755–1839) to ostatni rektor szkoły wydziałowej (Meissner, 2018b, s. 676–677; Meissner, Ślęczka, Pękowska, 2018, s. 576–577; Poplatek, 1973, s. 127, 140, 397; Massalski, Kula, 2018, s. 251, 311, 321). Jako człowiek zrównoważony i posiadający umiejętność rozwiązywania konfliktów, cieszył się w szkole autorytetem i ogólnym poważaniem. W 1790 r. został ponownie wybrany na rektora Wydziału Małopolskiego przez zgromadzenie nauczycieli tego Wydziału. Po III rozbiore, jeszcze przez kilka lat, pełnił funkcję rektora szkoły, starając się o normalne funkcjonowanie gimnazjum. Jako emeryt działał w Towarzystwie Przyjaciół Nauk w Lublinie, udzielał się również jako scholastyk Kapituły Katedralnej Diecezji Lubelskiej. Nie znamy jego reakcji na wybuch powstania listopadowego. Zmarł w 1839 r. w wieku 84 lat.

Kłossowicz Marcin (1767–po 1803) (Mrozowska, 1967–1968, s. 74–75; Puszka, 2018, s. 300–301; Meissner, Ślęczka, Pękowska, 2018, s. 69, 75, 76, 80, 86), nauczyciel świecki stanu akademickiego. Przez 4 lata uczył do seminarium nauczycielskiego w Krakowie. Skierowany do Lublina w 1787/88, uczył do 1790 r. Jako nauczyciel wszechstronnie uzdolniony prowadził zajęcia z przedmiotów humanistycznych i ścisłych. Oceniany był przez władze szkolne jako nauczyciel wybitny, godny wyróżnienia. W 1790/91 r. został przeniesiony do szkoły wydziałowej w Warszawie, jednak po roku zrezygnował z pracy zawodowej w związku z zawarciem małżeństwa. Po rozbiorach wrócił do zawodu i został

prorektorem szkoły w Machnówce – wsi położonej w powiecie berdyczowskim (dziś Ukraina). Wieś ta należała do Antoniego Prota Potockiego – magnata, bankiera i przemysłowca. W Machnówce Potocki założył manufaktury produkujące wyroby sukiennicze, pończosznicze, fajanse, meble i powozy. Wybudował też browar, aptekę i szkołę (Zielińska, 1984, s. 122–135). W ten sposób miejscowość ta stała się osadą będącą ważnym ośrodkiem manufaktur oraz instytucji użyteczności publicznej. W tak rozwiniętym procesie produkcyjnym ważną rolę miała odegrać szkoła umożliwiająca zdobycie miejscowej ludności wykształcenia przynajmniej na poziomie elementarnym.

Andrzej Smolikowski (1764–1839) (Winiarz, 1999, s. 292–293; Mrozowska, 1986; Winiarz, 2002). W latach 1785–1789 odbył studia w zakresie nauk ścisłych w seminarium nauczycielskim jako student pensjonowany. W 1789 r. skierowany do Lublina, gdzie zastał go III rozbiór Polski. Oceniany jako bardzo dobry nauczyciel i wychowawca, zwolennik patriotycznego i narodowego wychowania. Pozostał w szkole dzięki dobrej znajomości języka niemieckiego. Przeciwdziałał zapędowi germanizacyjnemu podejmowanemu przez władze austriackie. Szerszą działalność rozwinął w czasach Księstwa Warszawskiego. W 1809 r. został mianowany dyrektorem gimnazjum przekształconego następnie na szkołę departamentową. Dobry organizator szkoły i działacz oświatowy. Współorganizator biblioteki miejskiej, członek rady miejskiej, działacz Lubelskiego Towarzystwa Dobroczyńności (1815), współzałożycieli i prezes Lubelskiego Towarzystwa Naukowego oraz towarzystw naukowych w Krakowie i Płocku. Po 1815 r., tj. w czasach Królestwa Polskiego, nadal pełnił funkcję dyrektora szkoły zwanej wojewódzką. Członek masonerii „Wolność Odzyskana” działającej na terenie Lublina. Na emeryturę przeszedł w 1828 r. żegnany przez społeczność Lublina i władze miasta. Żonaty, miał ośmioro dzieci (5 synów i 3 córki), z których część urodziła się po rozbiorach. Byli to Adam Stefan (1796–1853) – wyższy urzędnik w Lublinie, Jan Kanty (1798–1868) – inżynier dróg wodnych, Aleksander Kajetan (1805–1851) – powstaniec listopadowy i emigrant, Seweryn Karol (1809–1897) – inżynier, powstaniec, Andrzej Feliks (1811–1896) – powstaniec i emigrant.

### 3. PODSUMOWANIE

Zaprezentowane rozważania nad losami nauczycieli świeckich po III rozbiórce mają charakter cząstkowy, bowiem odnoszą się tylko do jednej szkoły. Dlatego nie mogą być podstawą do przeprowadzenia uogólnień, a są jedynie ilustracją jednostkowych losów omawianego środowiska nauczycielskiego. Historia szkoły lubelskiej to historia szkoły funkcjonującej zgodnie z obowiązującymi ustawami KEN. Pierwszą grupę nauczycieli przysłanych do Lublina stanowili absolwenci Akademii Krakowskiej, rozumiejący zachodzące zmiany społeczne, w tym również konieczność przeprowadzenia reform szkolnych w duchu hasła oświeceniowych. Jeszcze w czasach I Rzeczypospolitej zostali profesorami SGK jako wyróżniających się przedstawiciele uprawianych dyscyplin naukowych. Należy

szczególnie podkreślić ich udział w pracach niepodległościowych. Powoływani do władz powstańczych służyli swoją wiedzą prawniczą i umiejętnościami organizacyjnymi. Jak stwierdza M. Chamcówna, *profesorowie Szkoły Głównej wyróżniali się [...] gorliwością i cieszyli się zaufaniem Naczelnika* (Chamcówna, 1859, s. 209).

Po III rozbiorze występowali w obronie wartości, takich jak autonomia szkół wyższych, prawo do prowadzenia nieskrępowanych badań naukowych i do zachowania tożsamości narodowej. Świadczą o tym ich związki z insurekcją kościuszkowską, gdzie byli doradcami w sprawach prawnych i organizacyjnych. Byli represjonowani przez zaborców za głoszone poglądy i podejmowane działania o charakterze politycznym. Zdawali sobie też sprawę, że ich praca zawodowa będzie wymagała wyborów między ślepym posłuszeństwem a niezależnością, a także między zdradą wartości narodowych a ich obroną. Reprezentantem takiej postawy, takiego rozumienia swoich powinności obywatelskich był m.in. A. Smolikowski, którego trzech synowie walczyli w powstaniu listopadowym. Z kolei nauczyciele świeccy, którzy po III rozbiorze pozostali w macierzystej placówce szkolnej, byli wierni ideałom pedagogicznym wypracowanym przez KEN. Tam, gdzie to było możliwe, realizowali program nauczania obowiązujący przed rozbiorami. Byli świadomi odpowiedzialności za wychowanie młodzieży w duchu wartości narodowych i niepodległościowych.

Losy nauczycieli KEN po III rozbiorze Polski nie były szerzej podejmowane w badaniach historyczno-pedagogicznych. Istnieje zatem potrzeba podjęcia kompleksowych eksploracji nad losami nie tylko nauczycieli świeckich, ale również członków Komisji Edukacji Narodowej, Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, profesorów Szkoły Głównej Koronnej i Litewskiej, nauczycieli zakonnych. Tylko wówczas będzie można udzielić odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: jakie były losy kadry pedagogicznej wywodzącej się z epoki KEN-u i jaką rolę nauczyciele ci odegrali w czasach niewoli narodowej.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła:

Bartnicka K. (red. nauk.) (2015), *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej przepisane*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Koźmian K. (1972), *Pamiętniki*, T. I, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

### Opracowania:

Bartnicka K. (1980), *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Birkenmajer A. (1938), *Czech Józef (1862–1810)*, „Polski Słownik Biograficzny” T. IV, Kraków: Nakładem Polskiej Akademii Nauk.

Chamcówna M. (1857), *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kolltąja. 1777–1786*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; toż [...] w latach 1786–1795, Wrocław 1959.

Czeppe M. i Wereszycka H. (1994), *Scheidt Franciszek (1759–1807)*, „Polski Słownik Biograficzny” T. XXXV, Warszawa–Kraków: Instytut Historii im. Tadeusza Manteuffla.

Dobrzański J. (1938), *Gimnazjum Lubelskie w czasach austriackich 1795–1809*, „Pamiętnik Lubelski” (za lata 1935–1937) T. 3, Lublin: s.n.

Dobrzański J. (1949), *Szkoły lubelskie na tle austriackiej polityki szkolnej w Zachodniej Galicji 1795–1809*, Lublin: Wydawnictwa Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Dutkova R. (1965), *Uniwersytet Jagielloński w czasach Księstwa Warszawskiego, Szkoła Główna Krakowska w latach 1809–1814*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Dutkova R. (1976), *Szkolnictwo średnie Krakowa w pierwszej połowie XIX w. (1801–1846)*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Dutkova R. (1986), *Przybyłski Jacek (1756–1819)*, „Polski Słownik Biograficzny” T. XXIX, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Grębecka W. (2003), *Księgozbiór Franciszka Scheidta (1769–1807)*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” nr 3/4.

Jaśkiewicz J., Śniadecki J., Szaster J., Scheidt F. (1784), *Opisanie doświadczenia czynionego z banią powietrzną [...]*, Kraków.

Jędrzychowski P. (2015), *Krakowska Komisja Porządkowa w dobie powstania kościuszkowskiego*, „Krakowski Rocznik Archiwalny” T. 2.

Kukulski Z. (1938), *Pierwsi nauczyciele świeccy w szkole wydziałowej lubelskiej Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin: Skł. Gł. Księg. św. Wojciecha.

Massalski A., Kula E. (2018), *Szkoły w Wydziale Wołyńskim i Ukraińskim*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Meissner A. (2010), *Historia i historycy wychowania na ziemiach polskich w XIX wieku*, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.

Meissner A. (2018a), *Treffler Wincenty (przed 1750 – po 1804), Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Meissner A. (2018b), *Wedykowski Seweryn 1755 [1754]–1839, Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Meissner A., Ślęczka R., Pękowska M. (2018), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Małopolskim*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Meissner A., Wałęga A. (red.) (2018), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, Warszawa: Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Mizia T. (1973), *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej a społeczeństwo*, „Przegląd Humanistyczny” T. 4.

Mizia T. (1975), *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Warszawa: Wydawnictwo UW.

Mrozowska K. (1955), *Nauczyciele świeccy w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, „Studia Pedagogiczne” T. II.

Mrozowska K. (1956), *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Mrozowska K. (1962–1964), *Januszewicz Józef (1757–1837)*, „Polski Słownik Biograficzny” T. X, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Mrozowska K. (1967–1968), *Kłossowicz Marcin 1767–?*, „Polski Słownik Biograficzny” T. XIII, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Mrozowska K. (1972), *Tradycje Komisji Edukacji w szkolnictwie polskim XIX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3.

Podgórska E. (1972), *Komisja Edukacji Narodowej a ruch nauczycielski*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3

Podgórska E. (1974), *Komisja Edukacji Narodowej a problemy nauczyciela*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 2.

Popłatek J. (1973), *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.

Puszka A. (2018), *Kłossowicz Marcin 1761–?, Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Puszka A., Ryś J. (2018), *Czech Józef (1762–1810), Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Ryś J. (2018a), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Akademia Krakowska Szkoła Główna Koronna*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Ryś J. (2018b), *Przybyłski Jacek Idzi Joachim, Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Ryś J. (2018c), *Sołtykowicz [Sołtykiewicz] Józef Florian 1762–1831, Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Ryś J. (2018d), *Scheidt 1759–1807, Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Scheidt F. (1786), *O elektryczności uważanej w ciałach ziemskich i w atmosferze* [...], Kraków: Druk. Szkoły Głównej Koronnej.

Scheidt F., *O botanice, jej podziale i użytku w ekonomii i agrokulturze* (rękopis w Archiwum UJ).

Słowacki E. (1811), *O życiu i pracach uczonych Józefa Czecha*, Wilno.

Szczucki L. (1865), *Jezierni Franciszek 1740–1791*, „Polski Słownik Biograficzny” T. XI, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Szmyt A. (2009), *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805–1833*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Szybiak I. (1978), *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Szybiak I. (1980), *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Topij-Stempińska B. (2018), *Kwiatkowski Stanisław (1747–?)*, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Wereszycka H. i Orman-Michta E. (2001), *Sołtykiewicz Józef (1762–1832)*, „Polski Słownik Biograficzny” T. XL, Warszawa–Kraków: Polska Akademia Nauk. Instytut Historii im. Tadeusza Manteuffla.

Więśław W. (2007), *Matematyka polska epoki Oświecenia*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Winiarz A. (1999), *Smolikowski Andrzej Piotr (1764–1839)*, „Polski Słownik Biograficzny” T. XXXIX, Warszawa–Kraków: Polska Akademia Nauk. Instytut Historii im. Tadeusza Manteuffla.

Winiarz A. (2002), *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Zielińska Z. (1984), *Potocki Antoni Prot (1761–1801)*, „Polski Słownik Biograficzny” T. XXVIII, Warszawa–Kraków: Polska Akademia Nauk.

Zwiercan K. (2008), *Sołtykiewicz [Sołtykiewicz] Józef Florian 1762–1831*, w: A. Meissner i W. Szulakiewicz (red.), *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

### ***The fate of secular teachers after the Third Partition of Poland on the example of the departmental school in Lublin***

#### **Summary**

**Aim:** The article discusses the fate of secular teachers using the example of the departmental school in Lublin after the Third Partition of Poland. This school (1780–1794) emerged from the provincial school (1774–1780).

**Methods:** Appropriate for the history of a pedagogical thought and the history of education.

**Results:** The staff included 4 rectors, 4 prefects, 24 teachers, and 8 language instructors of French and German. After the Third Partition, only 15 teachers

continued their professional work, as others resigned, retired, or passed away. As citizens of Austria, Prussia, and Russia, they faced various forms of repression. They endeavored to remain faithful to pedagogical ideals from the Enlightenment era. Where possible, they implemented the educational program of the time, as dictated by the National Education Commission. They participated in independence movements, defending values such as autonomy of higher education institutions, the right to conduct unrestricted scientific research, and the preservation of national identity. They were aware that their professional work required decisions between blind obedience and negation, as well as between betraying national values and defending them. The values recognized by the generation of Poles born in the times of captivity depended – to a large extent – on them.

**Conclusions:** The fate of the National Education Commission teachers after the Third Partition of Poland has not been widely discussed in historical and pedagogical research. Therefore, there is a need to undertake comprehensive research on the fate of not only lay teachers, but also members of the National Education Commission, the Society for Elementary Books, inspectors, and religious teachers.

**Keywords:** National Education Commission, Departmental School in Lublin, secular teachers, their fate after the Third Partition of Poland.

IWONA CZARNECKA

ORCID: 0000-0001-8864-3550

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.02)



## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH W WYBRANYCH KRAJACH EUROPEJSKICH W OKRESIE DWUDZIESTOLECIA MIĘDZYWOJENNEGO

### WSTĘP

Początek szkolnictwa specjalnego przypada na drugą połowę XVIII wieku. W 1770 roku w Paryżu z inicjatywy ks. Charlesa-Michel de L'Épée<sup>1</sup> powstała pierwsza szkoła dla dzieci głuchych. W następnych latach w kolejnych państwach europejskich powstawały nowe szkoły dla głuchych, jak również dla innych grup dzieci *anormalnych*, jak dawniej nazywano dzieci z niepełnosprawnościami. Rozpoczął się czas poszukiwania skutecznych metod wychowania i nauczania tych dzieci. Pierwsze szkoły specjalne na ziemiach polskich zaczęły powstawać w okresie zaborów, ich rozwój uzależniony był od zaborców. Dopiero po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku to polskie władze w pełni miały wpływ na funkcjonowanie tych placówek.

Równoległe z powstaniem szkół i zakładów specjalnych należało także podjąć działania zmierzające do przygotowania kadr – nauczycieli i wychowawców, którzy posiadaliby kwalifikacje do niesienia pomocy i wspierania dzieci w ich rozwoju. Przygotowanie to odbywało się w ramach organizowanych przez władze kursów przeznaczonych dla czynnych zawodowo nauczycieli. Dopiero w okresie międzywojennym w niektórych państwach europejskich zaczęto tworzyć instytuty kształcące kandydatów na nauczycieli. Do grupy tych państw zaliczała się Polska, gdzie w 1922 roku połączenia Państwowego Instytutu Fonetycznego im. Jana Siostrzyńskiego z Państwowym Seminarium Pedagogiki

---

<sup>1</sup> Charles-Michel de L'Épée (1712–1789) – nauczyciel, pionier edukacji głuchych, twórca pierwszej szkoły dla dzieci głuchych w Paryżu, nazywany „ojcem głuchych”.



Specjalnej powstał Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej kierowany przez Marię Grzegorzewską<sup>2</sup>. Poza Polską oddzielne instytuty działały jedynie na Węgrzech, w ZSRR, Szwecji oraz Szwajcarii.

W niniejszym tekście pokrótce omówione zostanie kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w wybranych krajach europejskich.

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH W WYBRANYCH KRAJACH EUROPEJSKICH

W Rosyjskiej Federacyjnej Socjalistycznej Republice Radzieckiej<sup>3</sup> w 1920 roku otwarto dwa instytuty, w których do pracy przygotowywano nauczycieli szkół specjalnych. Trzy lata później zostały one połączone w jeden Moskiewski Instytut Defektologii i Pedagogiki, który w 1925 roku przekształcono w oddział działający przy wydziale pedagogicznym Drugiego Uniwersytetu Moskiewskiego (Dziedzic, 1970, s. 88). W jego ramach zorganizowano katedrę oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki oraz tyflop pedagogiki. W 1930 roku, po odłączeniu oddziału od Uniwersytetu, powstał Moskiewski Instytut Pedagogiczny im. A. Bubnowa z fakultetem defektologii. Osiem lat później przekształcono go w Moskiewski Państwowy Pedagogiczny Instytut Pedagogiczny, w którym kształcono nauczycieli do pracy z dziećmi głuchymi i umysłowo upośledzonymi. Działały przy nim szkoła ćwiczeń oraz pracownia leczenia wad wymowy.

Poza Moskwą nauczycieli szkół specjalnych kształcono również w Leningradzie, gdzie początkowo działał wydział defektologiczny przy Instytucie Wychowania Przedszkolnego, który z czasem został przekształcony w Instytut Pedologii i Defektologii. Do pracy z dziećmi umysłowo upośledzonymi przygotowywano także w Instytucie Pedagogicznym im. Hercena w Leningradzie (Gasik, 1991, s. 168).

Niezależnie od tych instytutów organizowano również kursy dla nauczycieli szkół specjalnych.

---

<sup>2</sup> Maria Grzegorzewska (1888–1967) – słuchaczka Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli, gdzie nawiązała bliskie relacje zawodowe z prof. J. Joteyko, poznała wybitne postaci, m.in. O. Decroly'ego i É. Claparède; dr filozofii francuskiej Sorbony, nauczycielka paryskiej szkoły specjalnej, tyflop pedagog i psycholog, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej. Dzięki studiom, kontaktom z uczonymi innych krajów oraz doświadczeniom zdobytym poza granicami kraju zyskała znakomite przygotowanie, zarówno teoretyczne jak i praktyczne, dzięki któremu mogła zająć się organizacją szkolnictwa specjalnego na terenie odradzającej się Polski. Po powrocie w 1919 r. ze studiów w Brukseli i pracy zawodowej z dziećmi niewidomymi w Paryżu otrzymała propozycję stworzenia w Ministerstwie WRiOP referatu szkolnictwa specjalnego; została niebawem kierownikiem i dyrektorem Państwowego Instytutu. Przewodnicząca Sekcji Szkolnictwa Specjalnego, twórczyni i redaktor naczelny pisma „Szkoła Specjalna”, kierownik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego, organizatorka katedry pedagogiki specjalnej w Uniwersytecie Warszawskim (Okoń, 1993, s. 107–115; Gasik, Pańczyk, 1997, s. 7–8).

<sup>3</sup> Rosyjska Federacyjna Socjalistyczna Republika Radziecka powstała w roku 1917, od 1922 roku należała do Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. ZSRR istniał do roku 1991, kiedy to nastąpił jego rozpad na Armenię, Azerbejdżan, Białoruś, Estonię, Gruzję, Kazachstan, Kirgistan, Łotwę, Litwę, Mołdawię, Rosję, Tadżykistan, Turkmenistan, Ukrainę oraz Uzbekistan.

Na Węgrzech kurs dla nauczycieli był początkowo organizowany w Vácu, później zaś w Budapeszcie. Słuchacze zdobywali wiedzę i przygotowanie do pracy w trzech działach szkolnictwa specjalnego. W 1919 roku kurs, dzięki działaniom Gusztáva Bárczi<sup>4</sup>, stał się kursem państwowym. Następnie został przekształcony w Instytut Kształcenia Nauczycieli Pedagogiki Lecznicej. Znany był również pod nazwą Akademia Pedagogiki Lecznicej. Zgodnie z treścią dokumentu o przymusowej nauce dzieci anormalnych z roku 1921 do Instytutu przyjmowano osoby mające uprawnienia do pracy w szkole powszechnej lub średniej, co najmniej 2-letnią praktykę i mające nie więcej niż 30 lat. W Instytucie przygotowywano nauczycieli do pracy w szkołach dla dzieci głuchych, niewidomych i umysłowo upośledzonych. Studia trwały dwa lata, po egzaminie słuchacze odbywali roczną praktykę w szkołach i zakładach specjalnych. Po jej zakończeniu przystępowali do kolejnego egzaminu z metodyki i dydaktyki, a po uzyskaniu pozytywnych ocen otrzymywali dyplom nauczyciela szkoły specjalnej. W roku 1926/27 Instytut stał się uczelnią wyższą – Wyższą Szkołą Pedagogiki Lecznicej. Okres studiów został przedłużony do lat 3<sup>5</sup>. W tym okresie wprowadzono również pewne zmiany dotyczące przyjmowania kandydatów na nauczycieli. Poza czynnymi nauczycielami szkół powszechnych i wydziałowych zaczęto przyjmować także kandydatów na nauczycieli szkół średnich, którzy jednocześnie musieli studiować podstawy pedagogiki ogólnej i psychologii, a także zdać odpowiednie kolokwia. Ponadto przyjmowano [...] *czynnych nauczycieli szkół średnich, absolwentów teologii i księży, którzy wykazują się posiadaniem wystarczającej praktyki pedagogicznej* (M.W., 1926/27, s. 180). W trakcie 3-letniej nauki studenci uczestniczyli w zajęciach z: psychologii człowieka, anatomii i fizjologii, anatomii, fizjologii i nauki o chorobach organów zmysłowych i organów mowy, systematycznej gramatyki języka węgierskiego, pedagogiki leczniczej, rysunku wyjaśniającego, robót ręcznych, a także uczestniczyli w hospitacjach i praktykach wychowawczych w szkołach dla głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo. Inne obowiązkowe zajęcia, na które uczęszczali, to: patologia zmysłów i anormalności intelektualne i moralne, psychologia człowieka, gramatyka języka węgierskiego, fonetyka, dydaktyka głuchoniemych, dydaktyka ociemniałych, dydaktyka upośledzonych umysłowo, dydaktyka moralnie upośledzonych (był to przedmiot nadobowiązkowy), nauka o zaburzeniach mowy i ich leczeniu, rysunki, historia nauczania i wychowania głuchoniemych, metody odpoznawania fizycznych i psychicznych stygmatów zwyrodnienia, metodyka nauczania głuchoniemych, metodyka nauczania ociemniałych, metodyka nauczania upośledzonych umysłowo, historia wychowania ociemniałych, historia wychowania upośledzonych umysłowo, seminarium nauczania głuchoniemych, seminarium nauczania ociemniałych, seminarium nauczania upośledzonych umysłowo,

---

<sup>4</sup> Gusztáv Bárczi (1890–1964) – lekarz, pedagog specjalny. Gusztáv Bárczi jest autorem metody „wzbudzenia słuchu oraz wychowania słuchowego”, która była stosowana między innymi w szkole dla dzieci głuchych w Budapeszcie, a także w szkołach niemieckich (Löwe, 1995, s. 21; Eckert, 2004, s. 62).

<sup>5</sup> W roku 1928 naukę przedłużono do lat 4.

seminarium nauczania i wychowania upośledzonych moralnie, filozofia, zajęcia praktyczne (wychowanie i nauczanie) w zakładach dla głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo.

W ciągu pierwszego roku słuchacze zobowiązani byli do prowadzenia systematycznych obserwacji pracy w zakładach specjalnych, zaś w ciągu dwóch kolejnych lat do prowadzenia lekcji próbnych, a także zajęć wychowawczych. Studenci w trakcie trwania kursu zdawali egzaminy podstawowe po pierwszym i drugim roku oraz końcowe po trzecim roku nauki. Egzamin podstawowy pisemny po pierwszym roku zdawano z gramatyki języka węgierskiego, ustny z: gramatyki języka węgierskiego, anatomii i fizjologii, anatomii, fizjologii i nauki o chorobach organów zmysłowych i mownych oraz z patologii zmysłów, zaburzeń psychicznych i moralnych. Po drugim roku egzamin pisemny był dwuczęściowy i obejmował fonetykę oraz metodykę nauczania z wybranego działu szkolnictwa specjalnego. Egzamin ustny odbywał się z: fonetyki, nauki o zaburzeniach mowy i ich leczeniu, metodyki nauczania głuchoniemych, metodyki nauczania ociemniałych, metodyki nauczania upośledzonych umysłowych, metodyki nauczania upośledzonych moralnie (egzamin nadobowiązkowy) oraz historii szkolnictwa poszczególnych działów. W ramach egzaminu końcowego studenci pisali wypracowania z pedagogiki leczniczej i metodyki nauczania oraz zdawali egzaminy ustne z: psychologii z patologią, pedagogiki leczniczej i jej ogólnych teorii, filozofii, logiki, etyki i estetyki, metodyki nauczania głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo, rysunków oraz lekcji egzaminacyjnej (M.W., 1926/27, s. 181–182). Z czasem zmieniono nazwę szkoły na Szkoła Główna Kształcenia Nauczycieli Pedagogiki Leczniczej. Działało przy niej również Laboratorium Psychologiczne, które pełniło dwie zasadnicze funkcje: było miejscem prowadzenia prac naukowych oraz zapoznawania w praktyce słuchaczy uczelni m.in. z zasadami prowadzenia badań psychologicznych (Wawrzynowski, 1927. s. 142).

Poza tą placówką w Budapeszcie organizowano kursy dla nauczycieli szkół dla dzieci umysłowo upośledzonych (Gasik, 1991, s. 54).

Kolejną europejską placówką systematycznie kształcąca nauczycieli szkół specjalnych było Seminarium Pedagogiki Leczniczej w Zurychu, które rozpoczęło działalność w roku 1914 w ramach uniwersyteckiego Wydziału Filozoficznego (*Kronika krajowa*, 1925/26, s. 188). Znajdowało się ono pod opieką komisji, w skład której wchodziłi przedstawiciele wydziału filozoficznego, medycznego oraz Związku Seminarium Pedagogiki Leczniczej (Grzegorzewska, 1927/28, s. 192). Kierownikiem seminarium został Heinrich Hanselmann<sup>6</sup>. Nauka w seminarium trwała rok, a słuchaczami mogli zostać tylko nauczyciele szkół powszechnych. *Wykładano m.in. psychologię (ogólną i specjalną), psychopatologię z demonstracjami, pedagogikę leczniczą [...], podstawy anatomii i fizjologii, higienę*

---

<sup>6</sup> Heinrich Hanselmann (1885–1960) – twórca niemieckojęzycznych podstaw teorii pedagogiki specjalnej, w 1931 roku stanął na czele utworzonej przy Uniwersytecie w Zurychu katedry pedagogiki leczniczej (później specjalnej) (Saneja, 2005, s. 150–152).

społeczną i szkolną. Przygotowanie praktyczne w pierwszym semestrze stanowiły hospitacje w zakładach specjalnych różnego rodzaju [...], w drugim semestrze studenci samodzielnie prowadzili zajęcia. Dwa razy w tygodniu odbywało się seminarium z H. Hanselmannem. Przez cały rok prowadzono naukę prac ręcznych. Zajęcia w Seminarium kończyły się teoretycznym i praktycznym (prowadzenie lekcji) egzaminem (Gasik, 1991, s. 36). W ramach dokształcania organizowano zajęcia dla nauczycieli szkół specjalnych oraz osób interesujących się specyfiką szkolnictwa specjalnego. Niezależnie od powołania Seminarium organizowano kursy przygotowujące do pracy w szkołach specjalnych.

Warto podkreślić istotną różnicę pomiędzy instytutami szwajcarskim i węgierskim, a instytutem warszawskim. W PIPS-ie przygotowywano nauczycieli do pracy z jedną, wybraną przez słuchaczy grupą dzieci anormalnych, na Węgrzech i w Szwajcarii osoby kończące naukę uzyskiwały przygotowanie do pracy we wszystkich działach szkolnictwa specjalnego.

W Szwecji powstało seminarium pod Sztokholmem. Przygotowywano w nim nauczycieli do pracy w szkołach dla dzieci umysłowo upośledzonych.

Krótko funkcjonował również instytut we włoskiej Florencji. Przygotowywano w nim nauczycieli do pracy z dziećmi umysłowo upośledzonymi. Z czasem został on włączony w struktury Instytutu Humberta dla dzieci opóźnionych i nerwowych. Organizowano tam sześciomiesięczne kursy dla osób posiadających przygotowanie do pracy w szkołach powszechnych. Wśród przedmiotów wykładanych w tej placówce znalazły się: antropologia, psychologia ogólna, psychologia osób umysłowo upośledzonych i dziecięca nerwowa patologia. Po 6 miesiącach słuchacze zdawali egzaminy ustne i przedstawiali zapis dokonanej wcześniej półrocznej obserwacji wybranego dziecka (*Kronika zagraniczna*, 1927/28, s. 243). Ponadto we Włoszech, w Rzymie działała Squola Magistrała Ortofonica profesora G. Montesano, w której kształcono przyszłych nauczycieli dzieci umysłowo upośledzonych (Kubeczko, 1964, s. 53). Nauczycieli dzieci głuchych przygotowywano przy zakładzie dla tej grupy dzieci w Mediolanie.

W Niemczech nauczycieli do szkół dla dzieci umysłowo upośledzonych przygotowywano w trakcie kursów z zakresu pedagogiki leczniczej organizowanych przez administrację szkolną, organizacje naukowe oraz Ministerstwo Oświaty. Ponadto kandydaci do pracy w szkołach specjalnych odbywali praktyki w szkołach i zakładach (Kubeczko, 1964, s. 53; Gasik, 1991, s. 42). Kursy dla nauczycieli dzieci umysłowo upośledzonych z inicjatywy Ministerstwa Oświaty i Kultury w Bawarii odbywały się m.in. w Monachium w 1922 i 1925 roku. W trakcie ich trwania słuchacze uczestniczyli w wykładach prowadzonych na wydziale medycznym i filozoficznym tamtejszego uniwersytetu, zaś zajęcia praktyczne odbywały się w szkołach. Kurs, w którym mogli brać udział nauczyciele szkół powszechnych, kończył się egzaminem (*Kronika krajowa*, 1925/26, s. 187).

Również w Belgii przygotowanie do pracy w szkole specjalnej odbywało się poprzez uczestnictwo w kursach, przy czym, jak pisał Wojciech Gasik, *kwestia kształcenia nauczycieli szkół specjalnych nie była w Belgii ujednoczona*.

*W poszczególnych gminach i szkołach rozwiązywano ją w sposób zróżnicowany* (Gasik, 1991, s. 48). Jednocześnie przed wybuchem I wojny światowej w Brukseli zorganizowano roczny tzw. „Prowincjonalny Kurs”, na którym nauczano: fizjologii, psychologii dziecka anormalnego, anatomii i higieny, ortofonii oraz metodyki nauczania. Słuchaczami kursu byli przede wszystkim czynni nauczyciele szkół powszechnych. Dyplom otrzymywali po zdaniu egzaminu pisemnego oraz ustnego i przeprowadzeniu lekcji próbnej. Dwuletni kurs uruchomiono w Gandawie przy tamtejszym uniwersytecie. Na pierwszym roku realizowano przedmioty teoretyczne, a w drugim roku nauki zajęcia praktyczne i hospitacje.

Nauczyciele dzieci głuchych i niewidomych przygotowywani byli do pracy w trakcie jednorocznej praktyki w zakładzie oraz jednorocznego kursu zakończonego egzaminem (Hellmann, 1923, s. 172–173).

Poza kursami, już w roku 1902, zaczęto organizować wykłady z pedagogiki specjalnej w seminariach nauczycielskich (Kubeczko, 1964, s. 46). Celem wykładów było przybliżenie nauczycielom szkół powszechnych specyfiki pracy z dziećmi anormalnymi. Jak podawała M. Grzegorzewska, w ramach tych wykładów studenci zapoznawani byli z: *1. Kwestją pedagogji dzieci anormalnych w Belgji; 2. Przyczynami anomalji u dzieci, przyczynami dziedzicznymi, patologicznymi i wynikającymi z chorobliwych podniet funkcjonalnych; 3. Badaniami dzieci anormalnych pod względem fizycznym, intelektualnym i moralnym; 4. Klasyfikacją dzieci anormalnych; 5. Wychowaniem medycznym anormalnych. Metodologją specjalną zaburzenia mowy; 6. Wychowaniem pedagogicznym anormalnych; 7. Wychowaniem dzieci niekarnych, szkołami poprawczymi; 8. Organizacją nauczania specjalnego w Brukseli [...]* (Grzegorzewska, 1921, s. 14). Mieli ponadto oglądać lekcje w placówkach specjalnych.

Dążąc do jak najlepszego przygotowania zawodowego wychowawców zakładów dla dzieci moralnie zaniedbanych, rząd belgijski stworzył m.in. dwie szkoły pracy społecznej. Mężczyźni, którzy chcieli pracować z moralnie zaniedbanymi, odbywali kilkumiesięczną praktykę w zakładzie obserwacji w Moll, kobiety zaś w zakładzie w Namur. Starano się uzupełniać przygotowanie czynnych wychowawców poprzez organizowanie dla nich kursów, wydawano i przesyłano do zakładów wychowawczych książki tematycznie związane z pracą z dziećmi i młodzieżą moralnie zaniedbanymi (Szuman, 1925/26, s. 227).

W Jugosławii<sup>7</sup> nauczycielami szkół specjalnych mogli zostać nauczyciele szkół powszechnych, którzy nie ukończyli 30. roku życia, pracowali w szkole

---

<sup>7</sup> W latach 1918–1928 nazwy Jugosławia używano w odniesieniu do Królestwa Serbów, Chorwatów i Słoweńców, a w jego skład wchodziły: Serbia, Czarnogóra, Krajina, część Styrii i Karyntii, Słowenia, Chorwacja, Dalmacja, Bośnia i Hercegowina oraz Wojwodina. W 1929 roku powstało Królestwo Jugosławii, które po II wojnie światowej zostało przekształcone w Socjalistyczną Federację Republiki Jugosławii. W jej skład wchodziły: Bośnia i Hercegowina, Chorwacja, Macedonia, Czarnogóra, Słowenia i Serbia. Na początku lat 90. istniała Federalna Republika Jugosławii, w której skład wchodziły Serbia i Czarnogóra. Federalna Republika Jugosławii istniała do roku 2003, kiedy to przekształcona została w federację Serbii i Czarnogóry istniejącą do 2006 roku, do czasu referendum niepodległościowego w Czarnogórze.

co najmniej 4 lata i przez 2 lata odbywali hospitacje w szkołach specjalnych. Kandydaci zobowiązani byli do udziału w zajęciach na uniwersytecie i uczestniczenia – w charakterze wolnego słuchacza – w wykładach z: psychologii, anatomii, fizjologii, biologii, higieny, akustyki i fonetyki. Zwieńczeniem nauki był egzamin pisemny i ustny (Kubeczko, 1964, s. 53–54).

Przykładem angielskiej prywatnej inicjatywy na rzecz kształcenia nauczycieli szkół specjalnych były działania podjęte przez Jamesa Jonsa, który w 1920 roku na Uniwersytecie w Manchesterze przekazał fundusze na kształcenie nauczycieli szkół dla dzieci głuchych na poziomie wyższych studiów pedagogicznych (Hellmann, 1925/26, s. 20).

Zgodnie z zasadami przyjętymi w 1922 roku w Anglii kadry dla szkół dla dzieci niewidomych, głuchych i umysłowo upośledzonych przygotowywano na rocznych kursach organizowanych przez władze szkolne, uniwersytety oraz prywatne stowarzyszenia. Podobnie jak w innych państwach przyjmowano na nie nauczycieli szkół powszechnych (Hellmann, 1923, s. 81). *W programie kursów znajdowały się: fizjologia, psychologia z uwzględnieniem specyfiki danego działu, metodyki nauczania. Obowiązywał egzamin, po ukończeniu kursu nauczyciele otrzymywali dyplom uprawniający do pracy w szkole specjalnej danego typu* (Gasik, 1991, s. 39). Później wydłużono czas trwania kursu do 2 lat. Z czasem obniżono również wiek osób przyjmowanych na naukę – mogły ją rozpocząć osoby już po 18. roku życia. Dla czynnych nauczycieli szkół specjalnych organizowano również kursy, których czas trwania był zróżnicowany.

Dla nauczycieli pracujących z dziećmi moralnie zaniedbanymi w roku 1931 w Londyńskim Narodowym Instytucie Psychologii Dziecka zorganizowano kurs *przeznaczony na poznanie dzieci trudnych, nerwowych i występnych oraz opracowanie metod postępowania z nimi* (Gasik, 1991, s. 40).

W latach 1925–1939 prowadzono 8–10-tygodniowe płatne kursy dla nauczycieli dzieci umysłowo upośledzonych działające przy Centralnym Związku Opieki nad Umysłową Zdrowotnością. W trakcie zajęć omawiano [...] *podstawy psychologiczne i medyczne upośledzenia umysłowego, problematykę diagnozy upośledzenia umysłowego, zasady wychowania specjalnego (lecniczego)* (Gasik, 1991, s. 39). Osoby uczestniczące w kursie odbywały praktyki w szkołach specjalnych, wizytowały placówki dla osób umysłowo upośledzonych, a także były kierowane na pokazy i seminaria.

W 1937 roku 9-tygodniowy kurs zorganizowało Angielskie Towarzystwo Higieny Psychiczej. Program kursu obejmował takie przedmioty, jak: [...] *psychologia, medycyna (wiadomości o etiologii upośledzenia umysłowego), a także zasady metodyczne nauczania i wychowania dziecka niedorozwiniętego* (Gasik, 1991, s. 40).

Przygotowywanie nauczycieli często odbywało się w placówkach zajmujących się kształceniem dzieci anormalnych<sup>8</sup>. Między innymi we Francji na-

---

<sup>8</sup> Takie rozwiązanie poza Francją stosowane było m.in. w Szwecji.

uczyciele dzieci głuchych zdobywali doświadczenie i wiedzę w Narodowym Instytucie dla Głuchoniemych. Przyjmowano tam absolwentów szkół średnich. Nauka trwała 3 lata, podczas których przekazywano wiadomości z zakresu fonetyki, anatomii i fizjologii narządów mowy, psychologii głuchych, metodyki nauczania, historii rozwoju oraz organizacji szkolnictwa dla głuchych. Słuchacze odbywali także liczne praktyki, a ponadto uczestniczyli w kursie ortofonicznym (*Kronika zagraniczna*, 1925/26, s. 185).

W 1937 roku w Paryżu zorganizowano kurs dla nauczycieli dzieci umysłowo upośledzonych. W jego trakcie odbywały się wykłady m.in. z psychologii, psychiatrii i pedagogiki. Uczestnicy kursu odbywali również hospitacje w placówkach specjalnych (Gasik, 1991, s. 46).

Nieco inaczej wyglądała sytuacja osób, które chciały podjąć pracę w szkołach specjalnych w Austrii. Kandydatami mogli być nauczyciele szkół powszechnych, którzy pomyślnie zdali odpowiednie egzaminy. Egzamin składał się z kilku części. Poza pracą pisemną i przeprowadzeniem dwóch lekcji próbnych kandydaci musieli jeszcze zdać egzamin ustny z szeregu przedmiotów: anatomii i fizjologii układu nerwowego, psychopatologii, dydaktyki i metodyk poszczególnych działów szkolnictwa specjalnego (Wawrzynowski, 1025/26, s. 53–54). Do egzaminu można było przystąpić po spełnieniu określonych warunków. Kandydaci na nauczycieli dzieci głuchych musieli co najmniej 2 lata przepracować w szkole powszechnej, następnie odbyć 2-letnie praktyki w Instytucie w Wiedniu, po których zdawali egzamin i tym samym uzyskiwali tytuł tzw. nauczyciela prowizorycznego. Po kolejnych dwóch latach zdawali jeszcze kolejny egzamin, po którym otrzymywali pełne uprawnienia nauczycieli szkół specjalnych.

Przyszli nauczyciele szkół specjalnych od 1925 roku mogli zdobyć odpowiednie przygotowanie także w Instytucie Pedagogicznym w Wiedniu. Uczestniczyli w wykładach z pedagogiki leczniczej, psychologii, patologii, psychopatologii, odbywali praktyki w szkołach i zakładach specjalnych (Gasik, 1991, s. 46). W 1926 roku w Instytucie zorganizowano wykłady na temat szkolnictwa specjalnego. Wśród omawianych zagadnień znalazły się wiadomości dotyczące 1) *dzieci moralnie zaniedbanych*, 2) *metodyki (połączonej z praktyką w szkołach) nauczania upośledzonych umysłowo*, 3) *psychologii upośledzonych umysłowo*, 4) *teorii i leczenia jąkania się*, 5) *zaburzeń mowy*, 6) *kliniki pedagogiki leczniczej* (*Kronika zagraniczna*, 1926/27, s. 128).

Z czasem także w innych akademiach pedagogicznych, przy których zlokalizowane były placówki specjalne, organizowano kształcenie nauczycieli. Nauczyciele szkół specjalnych uczestniczyli również w konferencjach poszerzających ich wiedzę.

W Czechosłowacji<sup>9</sup> rozważano projekt kształcenia nauczycieli szkół specjalnych w akademiach pedagogicznych działających przy uniwersytetach.

---

<sup>9</sup> Czechosłowacja istniała w latach 1918–1938 oraz w latach 1945–1992. W roku 1993 w wyniku podziału powstały dwa państwa – Czechy oraz Słowacja.

Zakładano, że w trakcie rocznego kursu absolwenci szkół średnich poza wiedzą, którą przekazywano nauczycielom szkół powszechnych, będą uczestniczyć w zajęciach z takich przedmiotów, jak: *pedagogika lecznicza, anatomia i fizjologia patologiczna mięśni, zmysłów i organów oddechowych, choroby oka, wychowanie i nauczanie ciemnych, choroby nosa, uszu i organów oddechowych, fonetyka i zaburzenia mowy, wychowanie i nauczanie głuchoniemych, nauka o upośledzeniu umysłowym, nauczanie i wychowanie upośledzonych umysłowo, wiadomości o młodzieży upośledzonej moralnie, wychowanie moralnie zaniedbanych, podstawowe wiadomości z prawa, rozwój i organizacja opieki nad anormalnymi (ociemniałymi, głuchoniemymi, upośledzonymi moralnie i umysłowo, kalekami i chorymi), seminarium pedagogiczne, praktyka psychologiczno-pedagogiczna, hospicja według wyboru działu pracy (Kronika zagraniczna, 1926/27, s. 127–128).*

Podobnie jak w Austrii, także w Czechosłowacji kandydaci na nauczycieli szkół specjalnych zobowiązani byli do napisania pracy oraz zdania egzaminów ustnych z: psychologii i psychopatologii dziecka, literatury i historii rozwoju danego działu szkolnictwa specjalnego oraz metodyki nauczania wybranej grupy dzieci anormalnych. Od nauczycieli dzieci niewidomych wymagano dodatkowo znajomości alfabetu Braille'a, zaś od nauczycieli dzieci głuchych wiedzy z zakresu artykulacji i fonetyki. Od 1923 roku również słuchacze seminariów nauczycielskich musieli uczestniczyć w wykładach, na których omawiano tematykę związaną ze szkolnictwem specjalnym (Wawrzynowski, 1925/26, s. 166). W 1926 roku w działającym przy Uniwersytecie w Brnie Studium Pedagogicznym zaczęto prowadzić wykłady z zakresu wychowania i nauczania dzieci głuchych (Kronika zagraniczna, 1925/26, s. 185).

## ZAKOŃCZENIE

W okresie międzywojennym zaczęto tworzyć instytuty dla nauczycieli szkół specjalnych. Jednak tylko nieliczne państwa zdecydowały się na taką formę kształcenia kadr dla tego działu szkolnictwa. Nadal dominowało, zapoczątkowane jeszcze przed wybuchem I wojny światowej, przygotowanie w ramach kursów. Programy tak kursów, jak i studiów w instytutach we wszystkich krajach obejmowały podobne grupy przedmiotów. Zwracano uwagę zarówno na przekazywanie wiedzy z zakresu psychologii, jak i medycyny oraz metodyki nauczania. Często zapoznawano uczestników z historią kształcenia poszczególnych grup dzieci anormalnych. Opanowanie wiedzy i zdobycie wymaganych umiejętności potwierdzano, organizując egzaminy pisemne, ustne i praktyczne. Przygotowanie praktyczne miało bardzo duże znaczenie. Tam, gdzie kształcono przyszłych nauczycieli, działały bardzo często szkoły ćwiczeń, laboratoria czy pracownie. Warto zwrócić uwagę, że z czasem, w niektórych państwach, odstąpiono od zasady przyjmowania na kursy wyłącznie czynnych zawodowo nauczycieli, dopuszczając do nauki już absolwentów szkół średnich, co mogło przyczynić się do zwiększenia liczby słuchaczy.



## BIBLIOGRAFIA

## Artykuły:

(1925/26), *Kronika krajowa*, „Szkoła Specjalna” nr 3.

(1925/26), *Kronika zagraniczna*, „Szkoła Specjalna” nr 3.

(1925/26), *Kronika zagraniczna*, „Szkoła Specjalna” nr 3–4.

(1926/27), *Kronika zagraniczna*, „Szkoła Specjalna” nr 2.

Grzegorzewska M. (1921), *Znaczenie psycho-pedagogiki dziecka anormalnego w studiach nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny” nr 1–3.

Grzegorzewska M. (1927/28), *Rys charakterystyki opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo w Polsce i zagranicą*, „Szkoła Specjalna” nr 3–4.

Hellmann J. (1923), *Szkolnictwo specjalne w Anglii i Walji*, „Ruch Pedagogiczny” nr 4–6.

Hellmann J. (1923), *Szkolnictwo specjalne w Belgji*, „Ruch Pedagogiczny” nr 7–8.

Hellmann J. (1925/26), *VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Głuchoniemych*, „Szkoła Specjalna” nr 1.

M.W. (1926/27), *Organizacja kształcenia nauczycieli szkół specjalnych na Węgrzech*, „Szkoła Specjalna” nr 3.

Saneja E. (2005), *Heinrich Hanselmann – prekursor niemieckojęzycznych podstaw teorii pedagogiki specjalnej (heilpädagogik)*, „Szkoła Specjalna” nr 2.

Szuman W. (1925/26), *Wychowanie dzieci przestępczych w Belgji*, „Szkoła Specjalna” nr 4.

Wawrzynowski M. (1925/26), *Szkolnictwo specjalne w Austrii*, „Szkoła Specjalna” nr 1.

Wawrzynowski M. (1925/26), *Szkolnictwo specjalne w Czechosłowacji*, „Szkoła Specjalna” nr 3.

Wawrzynowski M. (1927), *Laboratorium Psychologiczne Prof. Dr. Ranschburg'a*, „Polskie Archiwum Psychologii” nr 2.

## Opracowania:

Dziedzic S. (1970), *Rewalidacja upośledzonych umysłowo. Zarys podstawowej problematyki*, Warszawa: PZWS.

Eckert U. (2004), *Wychowanie słuchowe w przebiegu historycznym*, „Audiofonologia” nr 25.

Gasik W. (1991), *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r. ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

Gasik W., Pańczyk J. (1997), *Czołowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971–1996*, Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

Kubeczko J. (1964), *Dzieje wychowania upośledzonych umysłowo. Skrypt do użytku wewnętrznego w PIPS*, Warszawa: PIPS.

Löwe A. (1995), *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, Warszawa: PWN.

Okoń W. (1993), *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa: WSiP.

### ***Training of special school teachers in selected european countries in the interwar period***

#### **Summary**

**Aim:** The aim of this text is to present the methods of educating special school teachers in selected European countries in the interwar period.

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

**Results:** The result is an indication of similarities and differences in the way of educating special school teachers in selected European countries.

**Conclusions:** In most European countries, in the interwar period, special school teachers were trained to work on courses for professionally active teachers, only in a few countries, including Poland, separate institutes operated.

**Keywords:** special schools, teachers, courses, institutes, education.

MICHAŁ STOLARCZYK  
ORCID: 0000-0002-2293-7326  
Akademia Piotrkowska  
w Piotrkowie Trybunalskim



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.03)

## **POMOC DZIECIOM PRZESTĘPNYM W II RZECZYPOSPOLITEJ – INSTYTUCJE KURATORA SĄDOWEGO I SĄDÓW DLA NIELETNICH**

### **WPROWADZENIE**

Artykuł podejmuje temat opieki prawnej nad dzieckiem przestępnym w II Rzeczypospolitej. Na jego specyfikę wpływa szereg uwarunkowań ówczesnej rzeczywistości niepodległej Polski, przede wszystkim ogromna skala sieroctwa oraz ekonomiczne ubóstwo zasadniczej części społeczeństwa. Niezbędnej pomocy w wymiarze egzystencjalnym wymagało wówczas w Polsce ponad 3 miliony dzieci i młodzieży (Domżał, 2009, s. 49). W tym aspekcie podejmowanie działań zmierzających do roztoczenia prawnej kuratelii nad dzieckiem porzuconym, zaniedbanym czy trudnym okazało się być niezbędnym, by zapobiec rosnącej przestępczości wśród nieletnich. Artykuł stanowi propozycję uzupełnienia dotychczasowych publikacji poświęconych zagadnieniu instytucji opiekunów sądowych. Aparat ten funkcjonował w okresie od 1919 do 1929 roku, następnie przekształcono go w instytucję kuratorów nieletnich przy sądach grodzkich i przy sądach dla nieletnich. Celem opracowania jest przybliżenie organizacji oraz działania systemu opiekuńczego wobec dzieci przestępczych w okresie międzywojennym, ze szczególnym uwzględnieniem instytucji kuratora sądowego i sądów dla nieletnich. Przegląd dotychczasowego piśmiennictwa wskazuje, że badacze koncentrowali swą uwagę głównie na aspektach prawnych, z zakresu obowiązków czy działalności opiekunów/kuratorów sądowych, marginalnie traktując szerszy kontekst działalności pomocowej wobec dzieci przestępczych, w tym praktyczną kwestię funkcjonowania zakładów karnych czy wychowawczo-poprawczych.

W międzywojniu, budując opiekę społeczną w kraju, za jedną z jej naczelnych zadań uznano konieczność otoczenia należytą troską dzieci. Jednak przyjęte

rozwiązania mogły sprostać jedynie części potrzeb najmłodszych. W tak licznej grupie dzieci działania podejmowane wobec tych tzw. „trudnych” niestety rozwiązywano marginalnie, kierując się potrzebą chwili i w ramach pomocy prywatnej. Zdecydowane zmiany w tym zakresie przyniosły dopiero lata 30. XX wieku i to w odniesieniu do dzieci przestępnych, gdyż w ich przypadku należało podejmować w pierwszej kolejności kroki zaradcze. Działania te wiązały się bezpośrednio ze zmianami w ustawodawstwie karnym i tworzącym się nowoczesnym, jak na ówczesne warunki, systemem penitencjarnym. Dostosowanie przepisów do potrzeb młodocianych w postaci powoływania sądów dla nieletnich czy instytucji opiekuna społecznego/kuratora nieletnich przyniosło wiele korzystnych rozwiązań, stanowiących punkt wyjścia do opracowania najlepszych programów wychowawczych służących pracy z trudną młodzieżą (Stolarczyk, 2023, s. 7). Niemniej już w projekcie kodeksu karnego Aleksandra Mogilnickiego i Emila Stanisława Rappaporta z 1916 r., który w swym założeniu stanowić miał akt prawny obowiązujący w niepodległym kraju, pojawił się zapis (art. 36) powołujący instytucję „opiekuna społecznego”, wyraźnie nawiązujący do idei kurateli sądowej. Zapis ten miał znaleźć zastosowanie jedynie wobec osób w wieku do 21 lat. Pamiętać należy, że ówczesna kodyfikacja tę kategorię wiekową obejmowała wspólnym terminem „nieletni”. Można zatem przyjąć, że właśnie te ustalenia stały się załączkiem instytucji kuratora sądowego pojawiającego się w innych krajach europejskich wraz z ukonstytuowaniem sądownictwa dla nieletnich (Sobierajski, 2019, s. 37–38).

## SYSTEM OPIEKUŃCZY I PREWENCYJNY WOBEC DZIECI PRZESTĘPNYCH – INSTYTUCJA OPIEKUNA SĄDOWEGO

W Polsce odrodzonej najpierw Dekretem Naczelnika Państwa z 8 lutego 1919 r. w przedmiocie utworzenia sądów dla nieletnich (Dz. Pr. PP. 1919, Nr 14, poz. 171), a później Rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości z 26 lipca 1919 r. w przedmiocie urzędzenia sądów dla nieletnich (Dz. Pr. PP. 1919, Nr 63, poz. 378) powoływano instytucję tzw. opiekuna sądowego. Na podstawie powyższych zapisów pierwsze sądy dla nieletnich powstały w niepodległym państwie w 1919 r. w Łodzi, Warszawie i Lublinie (Dekret Naczelnika Państwa z 8 lutego 1919 r. ..., art. 1). Co prawda, dalszy rozwój tego odrębnego sądownictwa został zahamowany, to jednak warto przypomnieć w tym miejscu projekt ustawy z 1921 r. o sądach dla nieletnich (*Projekt ustawy o sądach dla nieletnich...*, 1921), będący nowatorskim osiągnięciem polskiej myśli prawniczej i społecznej, który zdawał się podsumowaniem rodzimych dążeń do odrębnego traktowania dzieci w aspekcie prawnym, co w tamtym czasie stało się udziałem tylko niektórych państw europejskich. Ustawa, która miała wejść w życie 1 stycznia 1922 r., nie została zrealizowana z uwagi na trudną sytuację ekonomiczną państwa. Ostatecznie stała się podstawą rozwiązań prawnych w tym zakresie w obowiązującym od 1932 r. kodeksie karnym (art. 69–77). Przede wszystkim

zapisy dawały możliwość stosowania szerokich działań profilaktycznych, choć w pełni nowoczesne sądownictwo ukonstytuowało się dopiero po II wojnie światowej, w końcu lat 70., wraz z powołaniem sądów rodzinnych (wydziały sądów rejonowych) (Komorowski, Neymark, Rosenblum, 1928; Bojarski, 2007–2008, s. 271–272; Mogilnicki, 1925, s. 359).

Do XIX wieku społeczeństwo dzieci przestępne najczęściej pozostawiało ich własnemu losowi, karząc je surowo, najczęściej więzieniem, choć zdarzały się też wyroki śmierci. Jakkolwiek metody oddziaływania wychowawczego na nieletnich przestępców bez uciekania się do umieszczania ich w zakładach karnych znane były od dawna (Kalinowski, 1990, s. 284). Analizując historię prawa polskiego, należy podkreślić, iż dawne kodyfikacje nie uwzględniały przepisów dotyczących nieletnich (Szymków, 2018, s. 62). Tysiące dzieci przechodziło przez sale sądów karnych, trafiając prosto do więzień. *Do więzień wchodziły dzieci w trwodze i nieśmiało, ale wychodziły stamtąd pewne siebie, wzbogacone wiadomościami o rzemiośle zbrodniczym, jako wykwalifikowani zabójcy, bandyci i złodzieje. Odtąd droga do więzień nie była już im obcą, więzienie stawało się dla nich ich własnym domem, miejscem odpoczynku po życiu krwawym i rozpustnym. Więzienia dla wielu z nich, którzy nie zginęli na szubienicy, były miejscem zgonu. W ogólnej armii przestępców – powiada Brat Gernet – nieletni stanowili jakby gwardię, oddział nieśmiertelnych: oni nie poddawali się represji karnej, wypuszczeni zniewoli więziennej, szli natychmiast w bój ze społeczeństwem i umierali jako niepoprawni recydywiści w katordze, na zesłaniu lub na szafocie* (Zetbe, 1936a, s. 5–6).

Stąd koniecznym stało się rozwinięcie szerokiej akcji zapobiegawczej, przyznanie stosownych uprawnień sądom dla nieletnich oraz rozumne ustawodawstwo karne. Szczególną rolę w tym zakresie upatrywano we właściwym funkcjonowaniu sądu dla nieletnich (Szymków, 2018, s. 63–70), który w międzywojniu wyszedł poza ramy swojego pierwotnego charakteru, przekształcając się w instancję mającą na celu zapobieganie demoralizacji, często skutkującą przestępczością wśród dzieci – z sądu nad nieletnimi stając się sądem dla nieletnich. Podkreślano, że [...] *zadanie zapobiegania przestępczości wymaga nawiązania ścisłego kontaktu sądu z osobami, towarzystwami i instytucjami, które pod tym względem mają analogiczne, lub zbliżone zadania. Tylko stała współpraca ze społeczeństwem da możliwość sądowi dla nieletnich szerszego rozwinięcia akcji zapobiegawczej przez stosowanie w porę odpowiednich środków wychowawczych i leczniczych, dających rękomię uchronienia nieletnich od drogi przestępnej* (Zetbe, 1936b, s. 4–5). Stąd również instytucje opieki nad dzieckiem dążyły do bliższego współdziałania z sądem dla nieletnich, widząc w nim organ władzy państwowej, autorytet i uprawnienia, które dają im mocne oparcie w ich działalności i rękomię łatwiejszego wypełniania zadań. W ten sposób sąd dla nieletnich, rozszerzając stopniowo zakres swych czynności, daleko wychodzących poza kompetencje zwykłych sądów, powoli przeistaczał się w organ opieki państwowej nad dzieckiem zarówno przestępnym, jak i opuszczonym, krzywdzonym i zaniedbanym.

*Nieustalenie winy jest zadaniem sądu, nie o karze decydować będzie sąd, a o zastosowaniu w interesach nieletnich najskuteczniejszych środków oddziaływania na nich, w zależności od warunków, w jakich się znajdują i od ich właściwości indywidualnych. Stara się on sięgnąć głębiej, do samych źródeł przestępczości i je usunąć* (Zetbe, 1936b, s. 5). Stopniowo stał się on organem opieki nad dzieckiem, jego najlepszym obrońcą przed tymi dorosłymi, którzy zaniedbują swe obowiązki rodzicielskie i opiekuńcze, krzywdzą dziecko, wykorzystują brak jego doświadczenia życiowego.

Co ważne podkreślenia, w międzywojniu system opiekuńczy i prewencyjny wobec dzieci przestępnych był bardzo niejednolity i podlegał kompetencji kilku ministerstw, począwszy od Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, dalej Pracy i Opieki Społecznej, Sprawiedliwości, kończąc na Ministerstwie Spraw Wewnętrznych. Uzależnienie wychowania od kompetencji różnych ministerstw, szczególnie tych ostatnich, najczęściej nieprzygotowanych do tego typu działalności, niestety fatalnie rzutowało na formy pomocy oferowanej dzieciom przestępnym przebywającym w zakładach wychowawczych. Te [...] są właściwie zakładami karnymi „paczącymi” więc charaktery, wszczerpiając w dusze nienawiść i żądzę zemsty (Mogilnicki, 1925, s. 34). Walka z przestępczością nieletnich w Polsce rozwinęła się dopiero z chwilą wejścia w życie nowego kodeksu karnego z 1932 r. Obowiązujące wcześniej ustawodawstwo karne w państwach zaborczych kwestię walki z przestępczością nieletnich uregulowało zupełnie odmiennie, inne były granice braku odpowiedzialności karnej, inaczej stosowano karę więzienia wobec nieletnich (Neymark, 1929, s.167–193). Rok 1932 był rokiem przełomowym w traktowaniu nieletnich, którzy popełnili czyny zagrożone karą. Wydany w tym roku nowy kodeks karny (Dz.U. RP 1932, nr 60, poz. 571) ujedynolicił na obszarze całego państwa sposoby walki z przestępczością nieletnich. W jego postanowieniach odchodzono całkowicie od stosowania wobec nich kary więzienia, na rzecz środków wychowawczych lub poprawczych. Wprawdzie przepisy wprowadzające pozwalały na umieszczanie młodocianych w specjalnych oddziałach dla nieletnich przy więzieniach, ale tylko w razie braku miejsc w zakładach poprawczych. Możliwość umieszczenia nieletniego w takiej jednostce ustalały przepisy wprowadzające kodeks karny (art. 28), co wydawało się zresztą oczywiste, bowiem w chwili jego wejścia w życie borykano się z deficytem odpowiednich zakładów, których organizacja wymagała czasu i funduszy. Był to więc przepis o charakterze przejściowym, w chwili ukazania kodeksu działały jedynie 4 zakłady poprawcze, ich liczba do połowy lat 30. XX w. wzrosła do 16 (Bojarski, 2007–2008, s. 269–285).

## ZAKŁADOWE FORMY OPIEKI NAD DZIECKIEM PRZESTĘPCZYM

Przez cały okres międzywojenny pozostawała jeszcze nierozwiązana kwestia trudności w kierowaniu młodocianych do schronisk przy sądzie dla nieletnich, w stosunku do których sąd uznał za konieczne zastosowanie takiego środka

zapobiegawczego. Z braku takich placówek większość nieletnich umieszczano niestety w więzieniach. Lokując tam młodocianych, oddzielano ich od więźniów dorosłych, jednak ujemne skutki przebywania w więzieniach pozostawały dla wszystkich oczywiste. Ta świadomość często deprawacyjnego oddziaływania środowiska więziennego na młodocianych spowodowała rozwinięcie szerokiej akcji Ministerstwa Sprawiedliwości w kierunku tworzenia schronisk przy sądach grodzkich do spraw nieletnich, przewidzianych w art. 620 § 1, pkt b K.P. K (Dz. U. R. P. z 1932 r. Nr 83, poz. 725). Takowe powołano w Warszawie oraz we Lwowie i Łodzi (Zetbe, 1936c, s. 5).

Ostatecznie do 1936 r. udało się powołać w Polsce 16 państwowych zakładów poprawczych, wychowawczych oraz schronisk przeznaczonych do umieszczania nieletnich obojga płci oraz 3 oddziały dla nieletnich. Ilość placówek wzrosła więc czterokrotnie w porównaniu ze stanem istniejącym w chwili wejścia w życie kodeksu karnego z 1932 r. (Dz. U. RP. z 1932 r. Nr 83, poz. 725), tj. z liczby 4 do wspomnianych 16. Szczególnie wzrost ten dał się zauważyć od roku 1934 – do tego czasu istniało 5 zakładów, w ciągu tych dwóch lat ilość ta potroiła się.

Dodatkowo istniały jeszcze oddzielne zakłady wychowawcze i poprawcze dla dziewcząt i chłopców oraz dla młodszych wiekiem do lat 15 i powyżej tego wieku. Zakłady te miały najczęściej charakter zakładów mieszanych, rolniczych, ogrodniczych i rzemieślniczych (Zetbe, 1936c, s. 4–5).

Już w 1929 r. w Polsce funkcjonowało 35 zakładów poprawczych, jednak większość z nich – blisko 20 – były ośrodkami prywatnymi (szerzej: Krychowski, 1936; *Wykaz zakładów opieki całkowitej...*; Sokołowski, 1933, s. 54). Cztery z państwowych ośrodków, między innymi Studzieniec, podlegały Ministerstwu Sprawiedliwości, pięć zakładów – Ministerstwu Spraw Wewnętrznych, kilka Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a reszta Ministerstwu Pracy i Opieki Społecznej. Taka niejednolitość organizacyjna w ocenie ówczesnych praktyków była szkodliwa dla sprawnego administrowania. Pedagodzy, w tym m.in. Wanda Szuman (Szuman, 1929, s. 217–219), zgadzali się co do tego, że w celu racjonalnego funkcjonowania wychowania poprawczego powinno ono przejść całe pod władzę jednego ministerstwa. W tym miejscu rodziło się pytanie, które z ministerstw posiada najwięcej kompetencji, aby tę sprawę dobrze zorganizować? Już podczas obrad I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych w grudniu 1925 roku (*O szkołę specjalną...*, s. 34–40), w poczuciu odpowiedzialności za losy wychowanków zakładów wychowawczo-poprawczych, domagano się przekazania wszystkich zakładów tego typu Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, jako jedynej władzy państwowej upoważnionej do wychowywania. Ponadto, na zjeździe postulowano zaprowadzenie jednolitości organizacyjnej wychowania poprawczego, by wszystkie zakłady poprawcze stanowiły w państwie jeden wielki system wychowawczy, podzielony nie na placówki, należące do województw i miast, lecz na osobne ośrodki przeznaczone dla poszczególnych kategorii dzieci przestępných. Proponowano oddzielne zakłady: po pierwsze, dla dzieci młodszych, np. dla

dzieci do lat 14, i dla dzieci starszych, tj. powyżej tej granicy wieku; kolejne dla moralnie zaniedbanych; po trzecie – dla dzieci, których przestępstwa są skutkiem ich „nienormalności psychicznej” (tu powinna nastąpić coraz większa indywidualizacja zakładów, dostosowanych do różnych „zbożeń psychicznych”); osobne dla dzieci bezdomnych na czas trwania śledztwa sądowego; i ostatnia grupa zakładów dla wszystkich dzieci, celem fachowej obserwacji lekarskiej i wychowawczej, przed określeniem, który typ zakładów byłby dla nich najodpowiedniejszy (Szuman, 1929, s. 218).

Niestety w międzywojniu powyższe zróżnicowanie zakładów, jak i postulat zmiany nazwy zakładów poprawczych na specjalne zakłady wychowawcze nie zostały uwzględnione (Raś, 2006, s. 138) [...] i, *choć najlepší prawnicy zgadzają się z tym, że nie ma dzieci – przestępców, to jednak za żadną cenę nie chcą zgodzić się na wyłączenie zakładów wychowawczo-poprawczych z kompetencji Ministerstwa Sprawiedliwości i oddanie dzieci, które przestępstwo już popełniły lub były na drodze do niego, fachowej opiece nauczycieli-wychowawców, specjalnie do tego zadania przygotowanych, pracujących w specjalnych zakładach wychowawczych* (Wawrzynowski, 1927, s. 201). Propozycja przejęcia wszystkich zakładów wychowawczo-poprawczych od Ministerstwa Sprawiedliwości pod Zarząd Ministerstwa Oświaty, jak i większość pozostałych postulatów teoretyków i praktyków zgromadzonych na zjeździe nie uzyskały szerokiego oddźwięku w społeczeństwie. *Spoleczeństwo nie rozumie w zupełności jeszcze zadania naszego* – pisała M. Grzegorzewska (*O szkołę specjalną...*, s. 54; szerzej: Krakowski, 1923; *Sprawozdanie z II Zjazdu Nauczycieli...*, s. 263).

## SĄDY DLA NIELETNICH

Analizując problem dzieci przestępnych, długo nie ujednociono w Polsce kwestii nieodpowiedzialności karnej nieletnich. Kodeksy obowiązujące do 1932 r. ustalały granicę wiekową następująco: rosyjski i austriacki do lat 10, niemiecki do lat 12. Nowy kodeks karny z 11 lipca 1932 r. w art. 69, po pierwsze, podniósł granicę nieodpowiedzialności karnej do lat 13, w drugiej kolejności określał, iż młodociani w wieku od lat 13 do 17 nie podlegają odpowiedzialności karnej, jeżeli popełnili czyn pod groźbą kary zabroniony *bez rozeznania* (*Polski kodeks karny z 11.VII.1932 r...*, art. 69 § 2, s. 43; *Projekt ustawy o sądach dla nieletnich...*, art. 1, § 2, s. 4; szerzej: Szumski, 1990, s.152; Sienkiewicz, 1988; Grześkowiak, 1986; Szumski, 1990, s. 152). Dalej art. 70 ustalał, że do nieletnich w wieku do lat 13 oraz do tych w wieku od 13 do 17 lat, którzy działają *bez rozeznania*, mogą być stosowane jedynie środki wychowawcze, jak upomnienie, oddanie pod dozór odpowiedzialny rodzicom, prawnym opiekunom lub kuratorom, wreszcie umieszczenie w zakładzie wychowawczym. W ww. artykule znalazł się zapis, że nieletnich w wieku od lat 13 do 17, którzy popełnili czyn pod groźbą kary zabroniony *z rozeznaniem*, sąd skazuje na umieszczenie w zakładzie poprawczym (*Polski kodeks karny z 11.VII.1932 r...*, art. 69–70). Sąd mógł zastosować wobec



nieletnich tylko środki wychowawcze lub też środki poprawcze. Jako środek poprawczy stosowano umieszczenie w zakładzie poprawczym (*Polski kodeks karny z 11.VII.1932 r...*, art. 70).

W przywoływanym kodeksie poświęcono nieletnim dziesięć artykułów: od 69 do 78 w specjalnym rozdziale XI, noszącym tytuł *Postępowanie z nieletnimi*. Jak widać z samego nagłówka rozdziału, ustawodawca sprawę walki z przestępczością nieletnich potraktował zupełnie odmiennie. Wydzielając środki, którymi będzie zwalczał przestępczość nieletnich, w odrębny dział, ustawodawca nie nazwał tego działu ani karami, ani też sposobami zabezpieczającymi, jak to ma miejsce przy środkach stosowanych w walce z przestępczością dorosłych (Dz.U. RP 1932, nr 60, poz. 571; rozdz. VI art. 37, rozdz. VII art. 44–54, rozdz. XII, art. 79–86 KK.; *Polski kodeks karny z 11.VII.1932 r...*). Ustawodawca nie nazywał nieletnich ani skazanymi, ani aresztantami, a określał ich właśnie nieletnimi, zaś dla opisu ich czynu przestępnego używa wyrazów: *czyn zabroniony pod groźbą kary*. To unikanie pewnych zwrotów łączy się z głęboką zmianą sposobów walki z przestępczością nieletnich. Nie może być w stosunku do nich zastosowana żadna z kar przewidzianych dla dorosłych (Przeniosło, Przeniosło, 2013, s. 203–226). Nie ma więc zastosowania z mocy kodeksu karnego ani kara śmierci, ani podstawowa kara – kara więzienia, ani też kara grzywny. Poza tym umieszczenie w zakładzie wychowawczym nieletniego, który działał z rozeznanem, mogło mieć miejsce w tym przypadku, kiedy sąd uznał za celowe zawieszenie umieszczenia w zakładzie poprawczym. Już ta pobieżna analiza zapisów dotyczących nieletnich wskazuje, iż kodeks karny z 1932 r. [...] *zrywa całkowicie z tymi zasadami, które ustalały dla nieletnich doniedawna jeszcze obowiązujące zaborcze kodeksy karne, bowiem te ostatnie powstały w dobie, kiedy nowe poczynania w dziedzinie walki z przestępczością jeszcze nie były znane, kiedy ujemne wyniki dawnych sposobów walki z przestępczością nieletnich nie zostały jeszcze praktycznie w dostatecznej mierze wyjaśnione* (Bojarski, 2007–2008, s. 269–270).

Tak szeroko postawionym zadaniom nie mogły sprostać zwykłe sądy, zajmujące się przestępczością dorosłych. Do walki z przestępczością dzieci musiały powstać więc odrębne organy, zwane sądami dla nieletnich. Instytucje te miały się składać z ludzi specjalnie w tym kierunku „uzdolnionych”. Na tym też stanowisku stało ówczesne ustawodawstwo, które w art. 4, 22 i 55 prawa o ustroju sądów powszechnych (Dz.U. 1928, Nr. 12) ten rodzaj sądów specjalnych przewidywało. W myśl przepisów kodeksu postępowania karnego, miały one rozpatrywać sprawy nieletnich w trybie uproszczonym, pozbawionym suchych, sztywnych form proceduralnych, przyjętych w sądach zwykłych (Dz.U. RP 1932, nr 60, poz. 571; art. 614 – 635; *Polski kodeks karny z 11.VII.1932 r. ...*). Mogły również przy wykonywaniu swych czynności posługiwać się czynnikiem społecznym jako pomocniczym organem sądowym. Jednym z podobnych rozwiązań miało być powołanie kuratorów nieletnich (*Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 czerwca 1935 r...*). Tym samym dokonano przekształcenia instytucji opiekunów sądowych na kuratorów nieletnich przy sądach grodzkich i przy sądach dla

nieletnich (*Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 czerwca 1929 r. ...*). Wspomniani wcześniej opiekunowie sądowi, a od 1929 r. tzw. kuratorzy nieletnich, mieli podlegać dyrektywie sędziego według wydanej instrukcji jako jego pomocnicy w zbieraniu informacji o nieletnich, zajmować się mieli także opieką nad nieletnim niepozostającym pod dozorem rodzicielskim w przypadkach wskazanych przez sędziego lub gdy dozór rodzicielski wymagał jeszcze dodatkowej kontroli oraz mieli sprawować nadzór nad nieletnimi skazanymi na karę, a korzystającymi z prawa jej zawieszenia. Nadzór opiekuna sądowego mógł być także orzeczonej w sytuacji pozbawienia władzy nad nieletnim i oddania go pod opiekę innej rodziny (*zasługującej na zupełne zaufanie*) (*Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 26 lipca 1919 r. ...*, art. 3; 8). Jeszcze większe uszczegółowienie zadań znajdujemy w tzw. *Instrukcji dla Opiekunów Sądowych przy Sądzie Pokoju dla nieletnich m. st. Warszawy*, stworzonej przez sędziego Antoniego Komorowskiego w 1925 roku (Komorowski, 1928, s. 25–28). Instrukcja ta zawierała 17 paragrafów i stanowiła swego rodzaju metodykę pracy opiekuna sądowego. Wskazywała na ich rozległe zadania, pokazując zdaniem Pawła Sobierajskiego (Sobierajski, 2019, s. 39), jak bardzo charakter ich ówczesnych działań wpisywał się w niełatwą specyfikę pracy. Opiekunowie mieli bowiem realizować zadania o charakterze zarówno wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, jak również profilaktycznym i kontrolnym. Nieletni, którzy nie stosowali się do zaleceń i wskazówek opiekunów sądowych, byli wzywani do sędziego, który udzielał upomnienia i groził odwieszeniem zawieszony kary. W większości przypadków przynosiło to zamierzony efekt. W pozostałych sytuacjach konieczne stawało się odwieszenie kary i odesłanie nieletniego do zakładu poprawczego lub więzienia. Takie zdarzenia były jednak sporadyczne. Zdecydowana większość wracała zresocjalizowana do społeczeństwa (szerzej: Szymków, 2018, s. 63–78). Liczba spraw dotyczących nieletnich, które wpłynęły do sądu w Warszawie, w poszczególnych latach malała i wyglądała następująco: w 1920 r. – 2298, 1921 r. – 3298, 1922 r. – 3089, 1923 r. – 2713, 1924 r. – 2025, 1925 r. – 2870, 1926 r. – 2382, 1927 r. – 1774, 1928 r. – 1500 (Komorowski, 1929, s. 51). Do sądu wpłynęło zatem dwukrotnie mniej spraw dotyczących nieletnich, a za tak zauważalnym spadkiem stała – cytując Krzysztofa Szymkowskiego – intensywna praca opiekunów sądowych, tak by [...] *żadne dziecko, które zetknęło się z sądem dla nieletnich, nie pozostało zostawione bez opieki* (Szymków, 2018, s. 77).

W miarę tego, jak z biegiem lat zmieniano poglądy na sposoby walki z przestępczością nieletnich, poprzez powstawanie sądów dla nieletnich, które rozwijały szeroką akcję profilaktyczną i zamiast do więzień kierowały młodocianych przestępców do zakładów, można było zauważyć pierwsze symptomy poprawy. Statystyka pierwszego dziesięciolecia XX wieku rejestruje prawie wszędzie w Europie spadek przestępczości nieletnich. W Niemczech wynosił on 11%, w Austrii dla nieletnich od lat 14 do 16 – 46,3%, ale już dla nieletnich od 16 do 18 roku życia – 16%, zaś dla nieletnich w wieku od 18 do 20 lat – 13%. We Włoszech zaobserwowano spadek dla najmłodszej grupy o 31%, dla

średniej grupy – o 18% a dla starszej – o 12,5%. Niewielki spadek widzimy również we Francji, Belgii i innych państwach. Charakterystyczną okazała się prawidłowość, że im starszą jest grupa, tym spadek przestępczości jest mniejszy (Hamczyk, 1917, s. 33–34). Zjawisko to P. Lublińskij próbował wyjaśnić, wskazując, iż [...] *przyczyna tkwi nie w zmianie warunków społecznych, a jedynie w zmianie stosunku państwa do nieletnich sprawców czynów przestępnych* (Lublińskij, 1923, s. 17–18).

Z innych przyjętych naówczas rozwiązań w pracy z dzieckiem trudnym wprowadzono np. działania zapewniające stały kontakt sędziów dla nieletnich z kierownictwem szkoły przy rozpatrywaniu wykroczeń dziecka oraz organizację samorządów szkolnych i sądów koleżeńskich. Starano się również docenić wagę profilaktyki przestępczości w związku z organizacją współpracy z domem opieki nad dzieckiem opuszczonym i krzywdzonym, urządzania kolonii letnich, ograniczenia sprzedaży alkoholu i tytoniu dzieciom poniżej lat 18, ograniczenia prawa opieki nad dzieckiem, a nawet karania rodziców występnych. W związku z ostatnim problemem zgłoszono między innymi wniosek utworzenia przy gminnych dozorach szkolnych sądów, które karałyby rodziców niedbających o wychowanie swych dzieci (*Komunikaty..., Projekt ustawy o sądach dla nieletnich..., art. 25, s. 7–8*). Tożsamy zapis pojawił się już w projekcie ustawy o sądach dla nieletnich z 1921 r., w którym – Rozdz. IV. *Odpowiedzialność rodziców i opiekunów nieletniego* – czytamy [...] *osobie, która przez zaniedbanie lub brak dozoru dopuściła do spełnienia przez nieletniego czynu, zabronionego pod groźbą kary lub do oddania się nierządowi, żebractwu, lub włóczęgostwu sąd dla nieletnich udziela upomnienia, a ponadto jest w mocy skazać ją na grzywnę do 10 tys. marek. Jeżeli takiego zaniedbania dopuściła się osoba, której sąd oddał uprzednio nieletniego pod opiekę odpowiedzialną (art. 9, 10, 12, 17, par. 2 ww. projektu), sąd dla nieletnich jest w mocy skazać ją na areszt do 6-ciu miesięcy i grzywnę do 20 tys. marek* (*Projekt ustawy o sądach dla nieletnich..., art. 25, s. 7–8*).

Poczynając od XX stulecia, dzięki rozpowszechnieniu się sądów dla nieletnich wydano szereg ustaw o ochronie dziecka i ograniczono stosowanie kary więzienia zastąpionego przez środki przymusowego wychowania i opieki społecznej nad dzieckiem. Cytowany już wcześniej P. Lublińskij wskazywał naówczas, że [...] *stan przestępczości nieletnich zależy przede wszystkim od rodzaju i charakteru środków, za pomocą których prowadzi się walkę z tą przestępczością* (Lublińskij, 1923, s. 18). Wygranej w tej walce upatrywano w świadomości, iż powinna się ona zacząć u samego źródła jej powstania, tj. pośród przyczyn, które przestępczość powodują i które należy w pierwszym rzędzie usuwać. Współcześni byli zdania, iż obowiązkiem sądu dla nieletnich jest również zapobieganie przestępczości tych, którzy przestępstwa jeszcze nie popełnili, lecz warunki ich życia mogą skłonić do zachowań prowadzących do czynu przestępnego. Wskazywano jeszcze na szereg właściwości indywidualnych jednostki, jak chociażby niepełnosprawność umysłową czy fizyczną, utrudniające zdolność do zarobkowania, co prowadzić może na przestępną drogę życiową.

## ZAKOŃCZENIE

Uregulowanie kwestii sądownictwa dla nieletnich poprzez powołanie sądów dla nieletnich oraz instytucji stałych opiekunów sądowych już w 1919 r. świadczy o rozmiarze problemu, z którym przyszło się mierzyć w nowo odrodzonej Polsce. Przepęczość dzieci i młodzieży w międzywojniu była zjawiskiem powszechnym. Do łamania prawa najczęściej popychała nieletnich (nierządki sieroty) bieda i głód. Często działania te były bezrefleksyjnie i wynikały z bezradności młodych ludzi. Przyjście im z pomocą zdawało się oczywistością. Jednakże by to uczynić skutecznie, trzeba było długich lat, zanim utrwaliło się przekonanie o konieczności odmiennych sposobów zwalczania przepęczości nieletnich. Trzeba było rozwoju statystyki jako nauki, która wykazała znacznie szybszy wzrost przepęczości młodocianych aniżeli dorosłych, przy czym przekonano się o bezskuteczności dawnych surowych kar, stosowanych wobec nieletnich. Rozwiązania upatrywano w zmianie roli sądu w orzekaniu o karze. Z organu wymiaru sprawiedliwości ustalającego winę przepępcy i nakładającego karę stopniowo przeobraził się on w organ opieki państwowej nad dzieckiem zaniedbanym, opuszczonym i krzywdzonym. Działalność profilaktyczna sądu poszła zatem w dwóch kierunkach: po pierwsze, starał się on uchronić od kryminalizacji tych, którzy na drogę przepępstwa jeszcze nie wstąpili, usuwając z ich życia wszystkie czynniki, które mogłyby sprowadzić przepęczość, po drugie – usiłował zapobiegać powtórnej kryminalizacji tych nieletnich, którzy już raz na drogę występku wkroczyli.

Fakt, iż już na samym początku istnienia niepodległej Polski zdecydowano się uregulować kwestię sądownictwa dla nieletnich, świadczy o konieczności pomocy dzieciom przepępnym. Zapisy legislacyjne okresu międzywojnia noszą znamiona nowoczesnego sądownictwa dla nieletnich, opartego na stosowaniu środków opiekuńczo-wychowawczych w postępowaniu z nieletnimi. Wiele z nich uwzględnia aktualne również obecnie zadania o charakterze zarówno wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, jak również profilaktycznym i kontrolnym. Ówczesne prawodawstwo podążało zatem w kierunku implementacji najnowszych zdobyczy nauki i wyraźnie podkreślało, że te środki, które uważane były za dobre i celowe w walce z przepęczością dorosłych, w stosunku do nieletnich muszą być uznane za nieskuteczne. Tym samym w postępowaniu ustawodawcy polskiego w stosunku do nieletnich nastąpiło całkowite odejście od wymierzania kary śmierci i kary więzienia. Niestety, realia ówczesnej Polski nie pozwoliły – głównie ze względów ekonomicznych – na wdrożenie wszystkich zakładanych rozwiązań. Nie zmienia to faktu, iż okres II Rzeczypospolitej był bardzo twórczym dla polskiej myśli sądowniczej i polityki opiekuńczej.

## BIBLIOGRAFIA

Akty prawne i sprawozdania:

Dekret Naczelnika Państwa z 8 lutego 1919 r. w przedmiocie utworzenia sądów dla nieletnich (Dz. Pr. PP. 1919 Nr 14, poz. 171).

Jednolity tekst kodeksu postępowania karnego z dnia 19 marca 1928 r. (Dz. U. RP. z 1932 r. Nr 83, poz. 725).

*Kodeks Postępowania Karnego. Jednolity tekst kodeksu postępowania karnego z dnia 19 marca 1928 r.* (Dz. U. RP. z 1932 r. Nr 83, poz. 725), Druk. Artystyczna, Warszawa 1939.

*O szkołę specjalną. Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych 1925, (1926)*, Warszawa: Sekcja Szk. Spec. Zw. Polsk. Naucz. Szk. Powsz. Druk. Instytutu Głuchon. i Ociemn.

*Polski kodeks karny z 11.VII.1932 r. wraz z prawem o wykroczeniach, przepisami wprowadzającymi i utrzymanymi w mocy przepisami kodeksu karnego austriackiego, niemieckiego, rosyjskiego i skorowidzem*, Maksymiljan Bodek Księgarnia Nakładowa, Lwów 1932.

*Projekt ustawy o sądach dla nieletnich. Projekt ustawy o sądach dla nieletnich uchwalony w III czytaniu przez Wydział Karny Komisji Kodyfikacyjnej Rzeczypospolitej Polskiej ze zmianami i uzupełnieniami*, Komisja Kodyfikacyjna Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1921.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 26 lipca 1919 r. w przedmiocie urzędzenia sądów dla nieletnich (Dz. Pr. PP. 1919 Nr 63, poz. 378).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 czerwca 1929 r. w sprawie przekształcenia instytucji opiekunów sądowych na kuratorów nieletnich przy sądach grodzkich i przy sądach dla nieletnich (Dz. U. nr 47, poz. 387).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 czerwca 1935 r. o kuratorach nieletnich. (Dz. Ust. RP. 1935, Nr 46, poz. 316).

Rozporządzenie Prez. Rzeczypospolitej z dnia 6 lutego 1928 – *prawo o ustroju sądów powszechnych* (Dz. U. 1928, Nr. 12).

Rozporządzenie Prezydenta RP z 11 lipca 1932 r. *Kodeks karny* (Dz. U. RP. 1932, nr 60, poz. 571).

*Sprawozdanie z II Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych. Wnioski II Zjazdu (1934/1935) „Szkoła Specjalna” nr 2–4.*

Teksty źródłowe:

Hamczyk S. (1917), *Wyniki badania inteligencji nieletnich przestępców*, Warszawa: Księgarnia Gebethnera i Wolffa.

Komorowski A. (1926), *Profilaktyka przestępczości dzieci*, „Pedagogika Specjalna” R. 2, nr 2 styczeń–marzec.

Komorowski A. (1928), *Praktyczna działalność Koła Opiekunów Sądowych przy Sądzie dla nieletnich m. st. Warszawy*, w: A. Komorowski, E. Neymark,

Z. Rosenblum, *O sądownictwie dla nieletnich w Polsce*, Warszawa: Dział Wydawnictw Związku Spółdzielni Spożywców.

Komorowski A. (1929), *Nieletni przestępcy*, w: B. Krakowski (red.), *Zagadnienia opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą*, Warszawa: Druk „Rola” Jana Buriana.

Komorowski A., Neymark E., Rosenblum Z. (1928), *O sądownictwie dla nieletnich w Polsce*, Warszawa: Dział Wydawnictw Związku Spółdzielni Spożywców.

Krakowski J.B. (1923), *Dziecko przyszłości narodu*, „Opieka nad Dzieckiem” R. I, nr 1.

Krychowski T. (1936), *Polski system penitencjarny*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” nr 1.

Lubliński P.S. (1923), *Borba z przestępczością w dielskorn i junoszeskorn wzrastie*, Moskwa.

Mogilnicki A. (1925), *Dziecko i przestępstwo*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.

Neymark E. (1929), *Zakłady wychowawczo-poprawcze dla nieletnich*, w: Z. Bugajski (red.), *Wielka księga jubileuszowa więziennictwa polskiego. 1918–1928*, Warszawa: Związek Pracowników Więziennych Rzeczypospolitej Polskiej.

Rudzińska E. (oprac.) (1937), *Wykaz zakładów opieki całkowitej (zamkniętej) w Polsce*, Warszawa.

Sokołowski S. (1933), *Zakłady poprawcze dla nieletnich*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” nr 1.

Szuman W. (1929), *Studzieniec, a całokształt wychowania poprawczego w Polsce*, „Przyjaciel Szkoły. Dwutygodnik nauczycielstwa polskiego” R. 8, nr 6.

Wawrzynowski M. (1928), *Przegląd stanu więziennictwa i specjalnych zakładów wychowawczych w Polsce w 1927 r.*, „Szkoła Specjalna” R. IV, nr 3–4, kwiecień–wrzesień.

Zetbe (1936a), *Nieletni w świetle obowiązujących ustaw karnych w Polsce*, „W Służbie Penitencjarnej. Dwutygodnik Straży Więziennej” R. 1, nr 3.

Zetbe (1936b), *Sąd dla nieletnich i jego kompetencje*, „W Służbie Penitencjarnej. Dwutygodnik Straży Więziennej” R.1, nr 10.

Zetbe (1936c), *Zakłady dla nieletnich w Polsce*, „W Służbie Penitencjarnej. Dwutygodnik Straży Więziennej” R. 1, nr 8.

#### Opracowania:

Bojarski T. (2007–2008), *Nieletni przed sądem. Uwagi o niektórych założeniach ogólnych oraz praktyce*, „Archiwum Kryminologii” T. XXIX–XXX.

[b.a.] (1926), *Komunikaty*, „Pedagogika Specjalna” R. 2, nr 2 styczeń–marzec.

Domżał U. (2009), *Opieka państwa i organizacji pozarządowych nad dzieckiem w latach 1919–1939*, Łódź: Wydawnictwo WSEZ.

Grześkowiak A. (1986), *Postępowanie w sprawach nieletnich (polskie prawo nieletnich)*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kalinowski M. (1990), *Nadzór kuratora sądowego – forma wychowania resocjalizacyjnego. Powstanie i rozwój kurateli sądowej dla nieletnich*, w: K. Pospiszyl (red.), *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Przeniosło M., Przeniosło M. (2013), *Życie za kratami. Codziennosc w więzieniach Drugiej Rzeczypospolitej*, w: M. Rodak (red.), *Margines społeczny Drugiej Rzeczypospolitej. Cz. 3, Przestępczość – więzienie. Metamorfozy Społeczne*, t. 6, Warszawa: Instytut Historii PAN.

Raś D. (2006), *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich. Propozycje prawników, lekarzy, działaczy społecznych i pedagogów oraz rozwój więziennictwa do połowy XX wieku*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Sienkiewicz Z. (1988), *Sporne kwestie wokół demoralizacji i nieprzystosowania społecznego nieletnich*, w: T. Bojarski (red.), *Postępowanie z nieletnimi. Orzekanie i wykonywanie środków wychowawczych i poprawczych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Sobierajski P. (2019), *Historia kurateli sądowej w Polsce – uwarunkowania organizacyjno-prawne*, „Zeszyty Naukowe. Zbliżenia Cywilizacyjne” XV (3).

Stolarczyk M. (2023), *Sytuacja społeczna dziecka „moralnie zaniedbane-go” w Polsce w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

Szumski J. (1990), *Struktura i dynamika środków stosowanych wobec nieletnich w latach 1984–1989*, w: T. Bojarski (red.), *Orzekanie środków wychowawczych i poprawczych w praktyce sądów rodzinnych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Szymków K. (2018), *Instytucja stałych opiekunów sądowych 1919–1929*, „Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis” vol. 7 (1).

## ***Helping delinquent children in the Second Republic – the institutions of probation and juvenile courts***

### **Summary**

**Aim:** The purpose of this article is to introduce the organization and operation of the guardianship system for delinquent children in the interwar period, with particular emphasis on the institution of the guardian ad litem and juvenile courts.

**Methods:** The article uses historical methods applied in pedagogical research, primarily the historical analysis of source materials and the comparative method, allowing to evaluate the rich source material and show the detailed content of the presented topic.

**Results:** One of the basic solutions adopted for delinquent youth became the establishment of the institution of guardians' ad litem, permanently inscribed in the history of Polish probation and inseparable from juvenile justice. This

apparatus functioned from 1919 to 1929, then transformed into the institution of juvenile probation officers at municipal and juvenile courts.

**Conclusions:** The fact that it was decided at the very beginning of independent Poland to regulate the juvenile justice system demonstrates the need to help delinquent children. The legislative provisions of the time bear the hallmarks of a modern juvenile justice system based on the application of custodial and educational measures when dealing with minors. Many of them take account of the tasks of both upbringing and re-socialization, diagnostics, as well as prevention and control, which are so current today. Unfortunately, the realities of Poland at that time did not allow, mainly for economic reasons, to implement all of the solutions mentioned hereinabove, which does not change the fact that the period of the Second Republic was very creative for the Polish judicial thought and welfare policy.

**Keywords:** care, guardianship, a delinquent child, court guardians, probation, juvenile justice system.



WITOLD CHMIELEWSKI  
ORCID: 0000-0001-5816-5586  
Uczelnia Korczaka  
– Akademia Nauk Stosowanych



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.04)

***POLSKA EDUKACJA NA OBCZYŻNIE 1939–1950.  
ŚWIADECTWA SZKÓŁ I KURSÓW. POLISH EDUCATION  
IN EXILE 1939–1950 – WYSTAWA ZBIORÓW  
PROF. MARKA NEY-KRWAWICZA***

Okres drugiej wojny światowej dla ludności polskiej to nie tylko czas wielkich zmagañ militarnych, krwawych walk na frontach, ale także skażywania milionów mężczyzn, kobiet i dzieci na uwięzienie w niemieckich obozach koncentracyjnych, sowieckich łagrach, wywożenie na przymusowe roboty do III Rzeszy, deportacje i praca w tajdze oraz kołchozach na „niehumanitarnej ziemi”. Szczególnie bolesnym był fakt, że te wszystkie sposoby zagłady i znęcania się nad ludźmi dotykały także najmłodsze pokolenie. Młodzi ludzie, którzy znaleźli się poza ojczystymi stronami, pozbawieni zostali pięknego i największego przywileju swego wieku, możliwości nauki w polskiej szkole, zdobywania wiedzy o swoim kraju, o jego kulturze i tradycji narodowej. Kwestia ta narastała, przybierała na sile z każdym miesiącem i rokiem wojny, wraz z pojawianiem się coraz większej liczby dzieci i młodzieży na tułaczym szlaku. Były trzy główne fale uchodźcze młodego pokolenia Polaków: 1) wrzesień 1939 roku i kolejne miesiące wojny, 2) ewakuowanie ze Związku Sowieckiego deportowanej wcześniej ludności cywilnej wraz z Armią Polską w ZSRR w 1942 roku, w tym około 18 tysięcy osób niepełnoletnich, 3) Przywrócenie do względnie normalnego życia w 1945 roku ocalałych dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, znajdujących się w Niemczech w wyniku ulicznych łapanek, zorganizowanych wywózek, przebywania w obozach koncentracyjnych, a także innych miejscach kaźni i przymusowej pracy.

Rząd na obczyźnie od samego początku wojny stał na stanowisku, że wszystkich w wieku szkolnym należy objąć polskim systemem edukacji. Celem szkoły na uchodźstwie wojennym miało być nie tylko zapewnienie możliwości

nauki o profilu ogólnym czy też zawodowym na poziomie odpowiednim do wieku, zdolności i zainteresowań ucznia, ale także – a właściwie przede wszystkim – stworzenie systemu wychowawczego zmierzającego do utrzymania tożsamości narodowej, wychowania w polskim duchu i ustrzeżenia przed wynarodowieniem w obcym środowisku. Szczególną uwagę na sprawę wychowania narodowego zwracał minister Józef Haller, ponad trzylatka kierujący polską oświatą na uchodźstwie. W realizacji tej idei generał broni odwoływał się do dokonań Komisji Edukacji Narodowej i koncepcji wychowawczej Stanisława Prus-Szczepanowskiego (IPN, BU 1571/324, Memoriał gen. Józefa Hallera, przedłożony prezydentowi RP, prezesowi Rady Ministrów RP i prezesowi Rady Narodowej RP 21 stycznia 1941 roku; Szczepanowski, 1942).

Myśl o zachowaniu tożsamości narodowej najmłodszego pokolenia polskiego uchodźstwa wojennego rozwijali polscy naukowcy: Stanisław Kot, Łukasz Kurdybacha, Jan Konopnicki, Tadeusz Sulimirski, Jan Hulewicz, Franciszek Lenczowski, Romuald Niewiakowski, a także tysiące oddanych sprawie wychowania nauczycieli i wychowawców znajdujących się poza granicami kraju (Chmielewski, 2013, *passim*)<sup>1</sup>. Ideę tę kontynuowano również przez wiele lat w Wielkiej Brytanii po zakończeniu wojny, organizując szkoły przedmiotów ojczyństw dla dzieci polskich nie tylko z terenu Wysp, ale także wywodzących się z rodzin przywiezionych z Afryki, Bliskiego Wschodu, Indii i innych regionów świata (Zamecka-Zalas, 2022, s. 221–288). Zagadnienie ustrzeżenia przed wynarodowieniem polskich dzieci i młodzieży na obczyźnie znajdowało się w centrum zainteresowania szkół polonijnych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej po drugiej wojnie światowej (Miąso, 1970, s. 265–289).

Pierwsze szkoły powstały w czasie wojny (na podstawie polskiego prawa dla oświaty) na Węgrzech, w Rumunii, Francji Wielkiej Brytanii, Cyprze, Palestynie, Egipcie, Algierii, Szwecji i Szwajcarii, a w następnych latach w Iranie, Indiach, Libanie Afryce Środkowo-Wschodniej i Południowej, Włoszech, Hiszpanii, Meksyku, Nowej Zelandii, Niemczech i w innych państwach. Rozwój szkolnictwa uchodźczego realizującego polskie programy nauczania był dynamiczny i imponował swoimi rozmiarami. Świadczą o tym konkretne dane. Na początku 1945 roku poza Wielką Brytanią funkcjonowało 70 przedszkoli, które objęły swoją działalnością 2567 dzieci, 452 szkół powszechnych i kursów dla dorosłych na tym szczeblu edukacji, do których uczęszczało 34 843 uczniów oraz kursistów, 31 gimnazjów i liceów ogólnokształcących z 421 uczniami, 29 szkół i większych kursów zawodowych, w których kształciło się 2032 uczniów. Łącznie w edukacji uchodźczej poza

---

<sup>1</sup> Najmniej znany z tego grona: Romuald Niewiakowski (ur. Lwów, 1903 – zm. Wrocław, 1996), asystent Jana Konopnickiego w Polskim Studium Pedagogicznym przy Uniwersytecie w Edynburgu, autor m.in.: *Zagadnienie kontroli wiadomości we współczesnej szkole*, „Wiadomości Nauczycielskie” 1943, nr 2; *Rozwój i zastosowanie testów umysłowych we współczesnym szkolnictwie*, „Wiadomości Nauczycielskie” 1944, nr 5/6. Wydał również książkę *Testy umysłowe w szkolnictwie szkockim* (Londyn, 1944). Po wojnie nauczyciel akademicki we Wrocławiu.

Wielką Brytania w 583 placówkach uczestniczyło 43 598 uczniów (Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, The Polish Institute and Sikorski Museum (dalej: IPMS), zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWRiOP) sygn. A. 19. III/ 116 (cz. 1), *Szkolnictwo polskie poza Wielką Brytanią. Stan z pierwszej połowy 1945 r.*). Na Wyspach Brytyjskich do kilkunastu placówek oświatowo-wychowawczych uczęszczało kilka tysięcy dzieci i młodzieży.

Od 1946 roku obraz szkolnictwa polskiego poza granicami kraju ulegał zmianie. Do Wielkiej Brytanii ewakuowano w znacznej części polskie szkoły z Indii, Bliskiego Wschodu i Afryki. Wiele przedszkoli i szkół powstało w Niemczech. Dane z trzech stref okupacyjnych: amerykańskiej, brytyjskiej i francuskiej (ze strefy sowieckiej brak informacji) wskazują, że na ich terenie zorganizowano aż 210 przedszkoli dla 7363 dzieci, 360 szkół powszechnych, w których pobierało naukę 27 537 uczniów, 31 gimnazjów i 22 kursy gimnazjalne, 22 licea ogólnokształcące oraz 333 szkoły zawodowe, do których uczęszczało 12 412 uczniów (IPMS, MWRiOP, sygn. A. 19. II/51, *Samorząd polski w Niemczech*, zob. Kowalczyk, 1961).

Polskim systemem szkolnym na obczyźnie kierował Urząd Ministra Gen. Broni Józefa Hallera (11 września 1940 – 1 maja 1941 roku), Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych (do 14 lipca 1943 roku, kierowany także przez gen. Józefa Hallera), a następnie Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia pod rządami ks. Zygmunta Kaczyńskiego oraz prof. Władysława Folkierskiego (do 1949 roku). Równoległe z MWRiOP, które od drugiej połowy 1945 roku nie posiadało środków finansowych, sprawami polskich szkół z zadaniem zakończenia ich pracy zajmował się kierowany przez prof. Tadeusza Sulimirskiego Dział Oświaty Tymczasowego Komitetu Skarbu dla Spraw Polskich (od lipca 1945 do 31 marca 1947 r.), a od 1 kwietnia 1947 do 30 września 1954 roku – Komitet do Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii. W obydwu tych brytyjskich instytucjach kierowniczą funkcję pełnił, angażując się ofiarnie w sprawach młodzieży, ambasador Edward Raczyński (*Protokół posiedzeń Rady Ministrów z dnia 24 kwietnia 1941 r.*, 1995, s. 126, 127; Haller, 2015, s. 370–379; Chmielewski, 2013, s. 24, 29, 30). Znaczny udział w edukacji dzieci polskich miały przedszkola, szkoły powszechne, a w szczególności średnie i zawodowe mechaniczne, podlegające Dowództwu Szkół Junackich, w tym prężne Szkoły Młodszych Ochotniczek w Palestynie. Dowództwo związane było z Armią Polską na Wschodzie i 2 Korpusem. Na Bliskim Wschodzie zorganizowano 19 szkół junackich (Kołodziej, 1983; Pietrzak, 2012, s. 230–232). Powstawały też szkoły wojskowe we Włoszech i Szkocji.

Wszystkie placówki oświatowo-wychowawcze poza okupowanym krajem przyczyniły się do podniesienia poziomu wykształcenia dzieci i młodzieży przebywającej na obczyźnie. Wysiłek młodego pokolenia udokumentowany był świadectwami promującymi do następnych klas lub ukończenia poszczególnych szkół. Właśnie te, tak ważne dla każdego ucznia świadectwa,

pokazujące postępy w nauce bądź dowodzące zdobycia określonych kwalifikacji zawodowych czy też poziomu wykształcenia, stanowiły temat dużej i bogatej w interesujące i unikalne eksponaty wystawy *Polska edukacja na obczyźnie 1939–1950. Świadectwa szkół i kursów. Polish education in exile 1939–1950*, autorstwa prof. Marka Ney-Krwawicza z Instytutu Historii PAN w Warszawie, zorganizowanej w Bibliotece Gdańskiej PAN od 4 września do 13 października 2023 roku.

Wystawę otworzyła dyrektor biblioteki dr Anna Walczak, witając około sześćdziesięciu uczestników tego interesującego wydarzenia naukowego i oświatowego. Podkreśliła, że jest to trzydziesta, jubileuszowa wystawa tego autora w bibliotece. Wśród obecnych na wystawie było kilkunastu członków Koła Polaków z Indii (skupiającego uczniów polskich szkół na subkontynencie w czasie drugiej wojny światowej), nazywających siebie „Indianami”, przybyłych z kraju i z zagranicy,

Słowo wstępne wygłosił prof. Ney-Krwawicz, który poinformował, że na wystawie zgromadzonych zostało ponad 100 świadectw i zaświadczeń szkolnych z 23 krajów. Liczba miejscowości, w których znajdowały się szkoły, dowodzi, jak rozległy terytorialnie i zróżnicowany wewnętrznie był polski system szkolny na obczyźnie w okresie drugiej wojny światowej i po jej zakończeniu. Świadectwa z tamtych lat ukazują dynamiczny rozwój szkolnictwa, dalekowzroczność i troskę władz RP na emigracji o edukację i przyszłość młodego pokolenia. Profesor podkreślił, że wystawa zwraca uwagę na jeden z ważniejszych obszarów działania Rządu RP na uchodźstwie w latach drugiej wojny światowej i po jej zakończeniu – edukację młodego i najmłodszego pokolenia Polaków, któremu wojna zabrała dzieciństwo i młodość oraz możliwość nauki. Ten wysiłek edukacyjny procentował później w umocnieniu polskości, patriotyzmu nie tylko osób pozostających na obczyźnie, ale też powracających do kraju.

Rozmieszczenia eksponatów na wystawie dokonano według kryterium terytorialnego. Nie sposób wymienić wszystkie świadectwa, chociaż każde z nich, bez wyjątku, zasługuje na uwagę, ale należy wskazać te bardziej charakterystyczne, zwłaszcza ze względu na profil szkoły i urzędy lub organizacje firmujące i nadzorujące poszczególne placówki. Oto niektóre bardziej charakterystyczne przykłady:

- Świadectwo gimnazjalne, Polska Szkoła Ogólnokształcąca w Calimanesti (Romania), (liceum, gimnazjum i szkoła powszechna), zalegalizowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, drugie półrocze roku szkolnego 1939/40), Rumunia 1940 r.
- Świadectwo Obozu Licealnego Internowanych Polaków w Szwajcarii, Gimnazjum Ogólnokształcące, Wetzikon, Szwajcaria 1941 r.
- Świadectwo Egzaminu Nadzwyczajnego Komisji Egzaminów Nadzwyczajnych w Szkołach Powszechnych w Szwajcarii, Szkoła Powszechna w Egetswil, Szwajcaria 1945 r.

- Świadectwo Szkoły Powszechnej II stopnia w Teheranie, Komisja Szkolna przy Delegaturze Rządu RP w Teheranie, Iran 1942 r.
- Świadectwo Szkoły Powszechnej w Teheranie, Delegatura Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej, Iran 1943 r.
- Świadectwo Państwowego Żeńskiego Gimnazjum Krawieckiego w Isfahanie, Iran 1945 r.
- Świadectwo ukończenia Gimnazjum Ogólnokształcącego, Kursów Maturalnych przy dowództwie Szkół Junaków w Barbarze, Palestyna 1944 r.
- Świadectwo Dojrzałości Liceum w Ain-Karem, Delegat Działu Oświaty Komitetu do Spraw Polskich przy Rządzie Palestyńskim, Palestyna 1946 r.
- Świadectwo Państwowej Junackiej Szkoły Mechanicznej w Tel-el-Kebir, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Egipt 1945 r.
- Świadectwo Polskiego Gimnazjum Ogólnokształcącego w Zouk Mikael, Liban 1946.
- Zaświadczenie ukończenia Kursu Kierowców Samochodowych w Osiedlu Polskim w Valivade koło Kolhapur, Indie 1943 r.
- Świadectwo Dojrzałości Liceum Ogólnokształcącego w Valivade koło Kolhapur, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Delegatura na Indie w Bombaju, Indie 1945 r.
- Świadectwo Szkoły Zawodowej w Oudtshoorn, Unia Południowej Afryki 1944 r.
- Państwowe Koedukacyjne Gimnazjum Kupieckie w Masindi, Uganda 1946 r.
- Świadectwo Kursu Kroju i Szycia w Masindi, Inspektorat Szkolny w Masindi, Uganda 1946 r.
- Świadectwo Dojrzałości Kursów Maturalnych w Matino, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Państwowa Komisja Egzaminacyjna dla Eksternów, Włochy 1945 r.
- Świadectwo ukończenia Gimnazjum Ogólnokształcącego dla Ochotniczek Pomocniczej Służby Kobiet 2 Korpusu, Porto San Giorgio, Włochy 1946 r.
- Świadectwo II Gimnazjum Ogólnokształcącego 3 Dywizji Strzelców Karpackich, Sarnano, Włochy 1946 r.
- Świadectwo Polskiej Szkoły Powszechnej III stopnia, Hiszpania 1947 r.
- Świadectwo ukończenia Państwowego Gimnazjum Ogólnokształcącego w Santa Rosa, Meksyk 1946 r.
- Świadectwo ukończenia Gimnazjum Ogólnokształcącego w Pahiatua, Nowa Zelandia 1946 r.
- Świadectwo Liceum Ogólnokształcącego w Maczkowie (Haren). Centrala Szkolnictwa Polskiego w Niemczech, brytyjska strefa okupacyjna, Niemcy 1946 r.
- Świadectwo Dojrzałości Szkoły Kadetów po przewiezieniu z Palestyny, Komitet dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii, Bodney, Wielka Brytania 1948 r.

– Świadczenie Dojrzałości Liceum Mechanicznego w Hilion, Komitet dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii, Wielka Brytania 1948 r.

Rozbudowane szkolnictwo wszystkich typów wymagało wykwalifikowanych kadr pedagogicznych. Kwestia ta stanowiła przedmiot nieustannej troski władz oświatowych na uchodźstwie. M. Ney-Krwawicz zaprezentował dokumenty związane z pracą zakładów kształcenia nauczycieli na obczyźnie: świadectwo i indeks Studium Polonistycznego Instytutu Polskiego w Bejrucie, dyplomy ukończenia liceów pedagogicznych w Valivade i Nazarecie oraz dyplom kursu kwalifikacyjnego dla nauczycieli w dużym, afrykańskim ośrodku szkolnym w Rongai<sup>2</sup>. Warto dodać, że przy Uniwersytecie w Edynburgu w Szkocji działało z dużym powodzeniem Studium Pedagogiczne, a w Lubece w Niemczech uruchomiono sprawnie działające liceum pedagogiczne (Chmielewski, 2021, s. 459–481; tenże, 2013, s. 75–84; Kopec, 1969, s. 33; Marciniak, 1947, nr 48–49; Laskiewicz, 1968, s. 387, 389).

Należy podkreślić, że polskie świadectwa szkolne na obczyźnie miały znaczenie nie tylko jako indywidualne usankcjonowanie poziomu zdobytej wiedzy i kwalifikacji zawodowych, ale także wysoce patriotyczne, posiadały bowiem walor ugruntowywania tożsamości narodowej w morzu kultur i tradycji państw wprawdzie w większości przyjaznych, ale nieznanymi, mających inne cele i metody kształtowania postaw młodych ludzi. Ukazana różnorodność świadectw pod względem formalnym oraz wielości organów ich firmujących wynikała z rozproszenia szkół na kilku kontynentach, utrudnionej łączności z władzami oświatowymi w Londynie, przemieszczaniu się całych grup i szkół, np. z Iranu do Afryki, Libanu oraz innych państw czy z Palestyny do Wielkiej Brytanii. Stanowiła też niezbity dowód, że powstawanie szkół, zwłaszcza w pierwszych latach uchodźstwa wojennego, wynikało z inicjatyw oddolnych, aktywności społecznej, troski inteligencji uchodźczej, zwłaszcza nauczycieli, o polskość młodego pokolenia i dowodziło bezinteresownego poświęcenia dla wychowania młodych ludzi w niezwykle trudnych, nieprzewidywalnych warunkach tułaczego życia. Przykładem inicjatyw oddolnych na polu oświaty na znaczną skalę była działalność Adama Vetulaniego i Łukasza Kurdybachy w Sekcji Kulturalno-Oświatowej Komitetu Obywatelskiego dla spraw Opieki nad Uchodźcami Polskimi w Rumunii (Radziszewska, 2015, s. 188–199; Wróbel, 1993, s. 136), Komisji Szkolnej w Teheranie pod przewodnictwem Piotra Piałuchy. Pracę Komisji wspierała Delegatura MPiOS i Poselstwo RP w Teheranie (Machalski, 2016, s. 85)<sup>3</sup>. Na podobnych zasadach powstawały niektóre placówki edukacyjne w Afryce. Jako pierwsza uruchomiona została polska szkoła powszechna i średnia oraz przedszkole w Livingstone w Rodezji Północnej pod ogólnym kierownictwem gen. Ferdynanda Zarzyckiego (Wróbel, 1993, s. 141–145).

<sup>2</sup> Szerzej: Chmielewski, 2022, s. 41–58; tenże, 2013, s. 120–122.

<sup>3</sup> Por. Piałucha, 1946, s. 261. Piotr Piałucha był przed wojną inspektorem szkolnym w Brasławiu.

Począwszy od 1943 roku, władze oświatowe w Londynie w pełni koordynowały działalność szkół w Europie, na Bliskim Wschodzie, w Indiach, Afryce i innych miejscach. Temu celowi służyły delegatury MWRiOP w Teheranie, Jerozolimie, Nairobi, Bombaju, Santa Rosa i Pahiatua. Znalazło to swój wyraz m.in. w ujednoczeniu wydawanych świadectw szkolnych, co zresztą widoczne było na wystawie prof. Ney-Krwawicza. Świadectwa te z reguły nie miały żadnego napisu poświadczającego, że są umocowane zarządzeniami władz oświatowych w Londynie, ale wszystkie – co należy wyraźnie podkreślić – automatycznie zaświadczały o postępach w nauce prowadzonej w oparciu o ustawę z 11 marca 1932 r. i polskie programy nauczania. Na świadectwach z Węgier, Cypru i Tel Awiwu w Palestynie, znajdujących się na wystawie, podawano dodatkowo podstawę prawną, która informowała, że uczeń uczęszczał do szkoły zorganizowanej *na zasadach art. 20 ustawy z dnia 11 marca 1932 r. «O ustroju szkolnictwa» (DzURP Nr 38, poz. 389)*. Odwoływanie się do ustawy z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa pojawiało się też na niektórych świadectwach wydawanych przez szkoły polskie w Wielkiej Brytanii, w tym w części, co ciekawe, przez brytyjski Komitet dla Spraw Oświatowych Polaków w Wielkiej Brytanii. Na ustawę tę powoływały się w taki sam sposób gimnazja w Santa Rosa w Meksyku i Pahiatua w Nowej Zelandii, Ain-Karen w Palestynie, Digglefold w Rodezji Południowej, młodszych ochotniczek PSK 2 Korpusu w Porto San Giorgio we Włoszech i co najmniej jedno w Wielkiej Brytanii. Świadectwa te informowały, że uczeń ukończył w danym roku szkolnym naukę „w zakresie programu przepisanego dla gimnazjum ogólnokształcącego”. Naukę w zakresie programu dla gimnazjum ogólnokształcącego zaznaczano, ale w nieco inny sposób, na świadectwach wydawanych w Szwajcarii. Ustawę z 11 marca 1932 roku odnotowywano na świadectwach dojrzałości Liceum Ogólnokształcącego w Valivade w Indiach i Liceum Mechanicznego w Hillon w Wielkiej Brytanii, a także jeszcze kilku innych szkół.

Gdy zabrakło uznawanych przez państwa zachodnie polskich władz oświatowych, świadectwa szkolne firmowały instytucje brytyjskie lub związane z nimi lokalne komitety, wydziały oświaty i stowarzyszenia społeczne, co widać na niektórych świadectwach umieszczonych na wystawie M. Ney-Krwawicza. Mimo że szkoły polskie były sukcesywnie zamykane i ograniczono ich zakres edukacji, często po przeniesieniu do Wielkiej Brytanii, zwłaszcza w latach 1946–1948, ich kierownictwa dokładały wszelkich starań, aby uczniowie otrzymali w trybie przyspieszonym świadectwa ukończenia. Ambicją nauczycieli było dokończenie rozpoczętego kilka lat wcześniej procesu edukacji dzieci i młodzieży polskiej.

Dopełnieniem wystawy świadectw i kursów szkolnych były liczne fotografie, obrazujące różnorodne aspekty bogatego życia społeczności uczniowskich, unikalna legitymacja Odznaki Szkół Junaków i Młodszych Ochotniczek, a także inne atrybuty aktywności szkolnej na uchodźstwie wojennym.

Wystawa świadectw szkolnych i kursów zorganizowana przez prof. Marka Ney-Krwawicza zasługuje na najwyższe uznanie, pokazuje wyjątkową żywotność polskich szkół funkcjonujących w niebywale trudnych warunkach materialnych, przy małej liczbie podręczników, podstawowych lektur szkolnych i pomocy dydaktycznych. Dzięki ofiarności nauczycieli, których też ciągle brakowało, rezultaty pracy pedagogicznej były jednak owocne, a liczba wydanych świadectw imponująca. Zasługą Ney-Krwawicza jest wprost namacalne przybliżenie niepodważalnego, wieloaspektowego dorobku uchodźczej edukacji, ciągle mało znanej i niedocenianej. W tym kontekście z satysfakcją jeszcze raz należy odnotować, że niewątpliwego splendoru wystawie przydała wizyta właśnie byłych uczniów, którzy otrzymywali świadectwa szkół uchodźczych, w tym przypadku w Indiach. Jedno z nich, absolwentki Liceum Pedagogicznego im. ks. Stanisława Konarskiego w Valivade, którego 250 rocznicę śmierci obchodziliśmy w 2023 roku, znalazło się na wystawie. Wychowankowie polskich szkół na obczyźnie dokonali też wpisu w księdze pamiątkowej: *Każde upamiętnienie historii uchodźców w Indiach i innych krajach świata jest niezwykłym działaniem, za które w imieniu «Indian» gorące dzięki. Gdańsk, 4 IX 2023 r. Koło Polaków z Indii z lat 1942–1948.*

Wpis sygnowało czternaścioro byłych deportowanych z Kresów Wschodnich II Rzeczypospolitej w czasie okupacji sowieckiej w głąb „niehumanitarnej ziemi”, a następnie ewakuowanych do Indii, a wśród nich prezes Koła Andrzej J. Chendyński i Danka Pniewska, znana harcerka londyńska, posiadaczka ekspozycji na wystawie świadectwa ukończenia LP w Valivade.

## Indeks Studium Pedagogicznego w Bejrucie

| Instytut Polski w Bejrucie<br>Studium Polonistyczne |              |   |   | Rok akademicki 1946/47       |   |   |              | L. 6  |   |  |  |
|---|--------------|---|---|------------------------------|---|---|--------------|---|---|--|--|
|   |              |   |   | Bieżący rok studiów studenta |   |   |              |   |   |  |  |
| Nazwisko wykładowego                                | I trymestr   |   |   | II trymestr                  |   |   | III trymestr |   |   |  |  |
|   | Ilosc godzin | Tytuł wykładu (wziewien lub seminarium)                     | Potwierdzenie zgłoszenia się<br>Powszechnie profesora ewent. uzyskany punkt | Ilosc godzin                 | Tytuł wykładu (wziewien lub seminarium)                     | Potwierdzenie zgłoszenia się<br>Powszechnie profesora ewent. uzyskany punkt | Ilosc godzin | Tytuł wykładu (wziewien lub seminarium)                     | Potwierdzenie zgłoszenia się<br>Powszechnie profesora ewent. uzyskany punkt |  |  |
| Dr. prof. Stanisław Kociński                        | 1            | Zagadnienia wybrane z dziejów polski w sztuce i literaturze | HK  | 1                            | Zagadnienia wybrane z dziejów polski w sztuce i literaturze | HK  | 1            | Zagadnienia wybrane z dziejów polski w sztuce i literaturze | HK  |  |  |
| Dr. prof. Stanisław Kociński                        | 1            | Historiografia polska                                       | HK  | 1                            | Historiografia polska                                       | HK  | 1            | Historiografia polska                                       | HK  |  |  |
| Dr. prof. Stanisław Kociński                        | 2            | Proseminarium historyczne                                   | HK  | 2                            | Proseminarium historyczne                                   | HK  | 2            | Proseminarium historyczne                                   | HK  |  |  |
| Dr. Franciszek Machalski                            | 1            | Literatura sztuki polski                                    | Machalski   | 1                            | Literatura sztuki polski                                    | Machalski   | 1            | Literatura sztuki polski                                    | Machalski   |  |  |
| Dr. Franciszek Machalski                            | 2            | Proseminarium literatury polski                             | Machalski   | 2                            | Proseminarium literatury polski                             | Machalski   | 2            | Proseminarium literatury polski                             | Machalski   |  |  |
| Mgr Elżbieta Stańczak                               | 1            | Studia polska   | Stańczak  | 1                            | Studia polska   | Stańczak  | 1            | Studia polska   | Stańczak  |  |  |



## Świadectwo Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie

## STUDIUM POLONISTYCZNE W BEJRUCIE

## Świadectwo.

Panna *Inżynierówna Irena*

studentka Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim

uczestniczyła w trymestrze I roku akademickiego 1946/7 na wykład p.t.

Zagadnienia wybrane z dziejów Polski nowożytnej

( 1 godzina ) a zgłoszwszy się w dniu dzisiejszym do KOŁOKWIUM złożyła je

z wynikiem — *dobrym*

W Bejrucie, dnia *grudnia* 1946 r.

*S. Kosiński*

## Dyplom ukończenia Państwowego Liceum Pedagogicznego Młodszych Ochotniczek w Nazarecie

MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

PAŃSTWOWE LICEUM PEDAGOGICZNE *Młodszych Ochotniczek*  
na Środkowym Wschodzie w Nazarecie

Nr. 15.-

10.15. r.

### DYPLOM

NA NAUCZYCIELA SZKÓŁ Powszechnych

*Gradnik Bronisława*



urodzona dnia *7 lipca* 19*23* r.  
w *Lucku* powiatu *Luckiego*  
województwa *Wolynskiego*

wyznania *rzym. kat.*  
przyjęła w r. 19*44* do klasy I  
Liceum Pedagogicznego *Młodszych Ochotniczek*  
*Nazarecie*

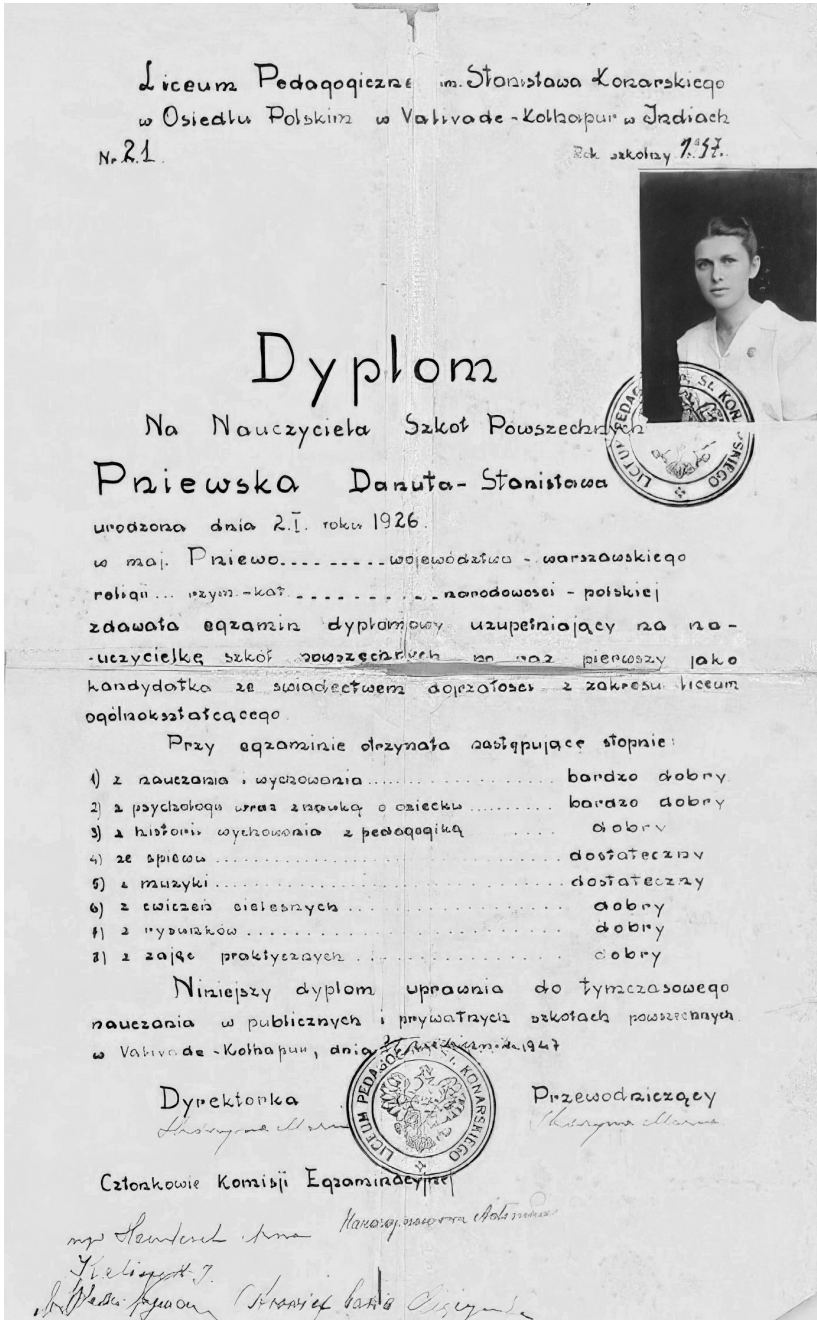
na podstawie *egzaminu wstępnego*

uczęszczała do tego Liceum do końca roku szkolnego *1944/45*  
sprawiała się *bardzo dobrze* w ciągu ostatniego r. szk. *1944/45*  
zdawała egzamina dyplomowy na nauczyciela  
szkół powszechnych po raz *pierwszy* jako *abiturientka*

I otrzymał(a) stopnie następujące:

|   |     |     |                     |
|---|-----|-----|---------------------|
| z nauk religijnych                                  | ... | ... | <i>bardzo dobry</i> |
| z języka polskiego                                  | ... | ... | <i>dobry</i>        |
| z pedagogiki wraz z historią wychowania             | ... | ... | <i>bardzo dobry</i> |
| z psychologii wraz z nauką o dziecku                | ... | ... | <i>bardzo dobry</i> |
| z praktyki pedagogicznej wraz z metodyką            | ... | ... | <i>bardzo dobry</i> |
| z języka <i>angielskiego</i>                        | ... | ... | <i>bardzo dobry</i> |
| z języka  | ... | ... | -                   |
| z historii wraz z zagadnieniami życia współczesnego | ... | ... | <i>bardzo dobry</i> |
| z geografii   | ... | ... | <i>bardzo dobry</i> |
| z matematyki  | ... | ... | <i>ostatniemu</i>   |
| z fizyki z chemią                                   | ... | ... | <i>dobry</i>        |

**Dyplom ukończenia Liceum Pedagogicznego im. Stanisława Konarskiego w osiedlu Polskim w Valivade koło Kolhapur w Indiach**



## Świadectwo ukończenia kursu dla nauczycieli szkół powszechnych w Rongai

KOMISJA EGZAMINACYJNA DLA NAUCZYCIELI PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH

przy Urzędzie Oświaty w Nairobi.

Nr *12* /1947.



### ŚW I A D E C T W O

Pan *Wacław Rucio*

urodzon *a* dnia *25-go sierpnia* 19*25* roku, w *Wieliczce*

powiat \_\_\_\_\_, województwo \_\_\_\_\_

religii/wyznania *wyznania katolickiej*, poddał *a* się egzaminowi z zakresu przedmiotów pedagogicznych i praktyki pedagogicznej przed Komisją Egzaminacyjną,

powołaną przez Urząd Oświaty w Nairobi pismem z dnia *10-go stycznia* 19*47*,  
L.dz *64/47* i zdał go

z wynikiem ogólnym *bardzo dobrym*

Na podstawie §. 2 rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 23 listopada 1928 r. /Dz.U.R.Ł. 98. poz.881/ świadectwo niniejsze jest równoznaczne z dyplomem na nauczyciela szkół powszechnych w rozumieniu art. 1 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r.o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych i uprawnia do nauczania w publicznych i prywatnych szkołach powszechnych w języku wykładowym polskim.

*Rongai, Kenja* dnia *29-go stycznia* 1947 roku.

Członkowie

Komisji Egzaminacyjnej:

*L. H. Szwed*  
*K. H. Wierzbicki*



Przewodniczący

Komisji Egzaminacyjnej:

*Jan Szwed*

## Świadectwo Szkoły Polskiej w Szabbazie okręg Nukus

Szkoła Polska w Szabbazie okręg Nukus, Karakalpacka A. S. S. R.

Rok szkolny 1942/3

L. p. 5. Imię i nazwisko:

Irabela-Teresa Dział

Klasa /przed/czwarta

Urodziła się: Nieswież, powiat Nowogródek, woj. nowogródzkie  
dnia 7 kwietnia 1930 roku

Uczyszczająca do czwartej klasy ludowej szkoły w roku szkolnym 1942/3  
i wykazała następujące postępy za okres drugi:

|                     |               |
|---------------------|---------------|
| w zachowaniu:       | bardzo dobrze |
| w nauce religii:    | bardzo dobrze |
| " " jsi. polskiego: | bardzo dobrze |
| " " rachunków:      | bardzo dobrze |
| " " historii:       | dobrze        |
| " " geografii:      | bardzo dobrze |
| " " przyrody:       | bardzo dobrze |
| w rysunkach:        | dobrze        |
| " robotach:         | bardzo dobrze |
| " śpiewie:          | bardzo dobrze |
| " gimnastyce:       | bardzo dobrze |
| Postęp ogólny:      | bardzo dobry  |

Na podstawie tych postępów uważa się ją udełkowaną do przejścia  
do klasy II B.

W Szabbazie dn. 15 marca 1943.

Wyborawczyni:  
Lutnowalkowa



Kierownik Szkoły:  
Pitkambell

## Świadectwo Szkoły Polskiej w Kustanaj

DELEGATURA AMBASADY R.P.  
w Kustanaj

Br. 54

SZKOŁA POLSKA W KUSTANAJ

ŚWIADECTWO SZKOLNE

*Majewska Hanna* urodzon<sup>a</sup>  
dnia *19 kwietnia* 19*31* roku w *Terencja*  
religii *rymu. kat* uozonej w *III trzecie*  
Szkoły Powiatowej otrzymuje za rok szkolny 1941/42  
stopnie następujące:

|                      |               |              |
|----------------------|---------------|--------------|
| Za sprawowanie się   | <i>bardzo</i> | <i>dobry</i> |
| Z nauki religii      | <i>bardzo</i> | <i>dobry</i> |
| „ „ j. polskiego     | <i>bardzo</i> | <i>dobry</i> |
| „ „ rachunków        | <i>bardzo</i> | <i>dobry</i> |
| „ „ przyrody         | <i>bardzo</i> | <i>dobry</i> |
| „ „ geografii        | <i>bardzo</i> | <i>dobry</i> |
| „ „ historii         | <i>bardzo</i> | <i>dobry</i> |
| „ „ rysunków         | —             | —            |
| Świadczeń cielesnych | <i>bardzo</i> | <i>dobry</i> |

W Kustanaj, dnia 10 lipca 1942 roku

Opiekun<sup>ka</sup>-Klasy

Dyrektor

*Fryszynowa*

*W. Chmielewski*



DELEGATURA AMBASADY R.P.

*W. Chmielewski*

## Świadectwo Liceum Ogólnokształcącego w Maczkowie (Haren)

CENTRALA SZKOLNICTWA POLSKIEGO W NIEMCZECH

Nr. 26Świadectwo Liceum OgólnokształcącegoTypu humanist.Orzechowska Krzyszyna  
(nazwisko i imię)urodzona dnia 18 listopada 1928 r. w Warszawiepochodzi z powiatu ..... religii (wyznania) rzymskokatolickiejuczęszczała do klasy kinowazj B | otrzymała za rok szkolny 1945/46 (od 20 sierpnia 1946 do 18 marca 1946)oceny następujące:

|                                 |       |                    |
|---------------------------------|-------|--------------------|
| sprawowanie                     | ..... | <u>dobry</u>       |
| religia                         | ..... | <u>dobry</u>       |
| język polski                    | ..... | <u>dostateczny</u> |
| język łaciński                  | ..... | <u>dostateczny</u> |
| język <u>francuski</u>          | ..... | <u>dostateczny</u> |
| historia                        | ..... | <u>dobry</u>       |
| zagadnienia życia współczesnego | ..... | <u>dobry</u>       |
| biologia                        | ..... | <u>dostateczny</u> |
| fizyka                          | ..... | <u>dobry</u>       |
| chemia                          | ..... | .....              |
| matematyka                      | ..... | <u>dostateczny</u> |
| propedeutyka filozofii          | ..... | .....              |
| przedmioty nadobowiązkowe:      | ..... | .....              |
| język                           | ..... | .....              |

Opuściła ..... godzin szkolnych 50 w tym nie usprawiedliwiono 24Uchwałą Rady Pedagogicznej ..... otrzymała ..... promocyj ..... do klasy drugiejPOLSKIE LICEUM I GIMNAZJUM W MACZKOWIE, dnia 18 marca 1940 r.Dr. K. K.  
Opiekun klasyJ. Nowakowski  
Dyrektor

P. 56/66

Ed. F.



## BIBLIOGRAFIA

## Źródła archiwalne:

Instytut Pamięci Narodowej, sygn. BU 1571/324, Memoriał gen. Józefa Hallera, przedłożony prezydentowi RP, prezesowi Rady Ministrów RP i prezesowi Rady Narodowej RP 21 stycznia 1941 roku.

Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, The Polish Institute and Sikorski Museum), zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. A. 19. II/51, *Samorząd polski w Niemczech*; sygn. A. 19. III/ 116 (cz.1), *Szkolnictwo polskie poza Wielką Brytanią. Stan z pierwszej połowy 1945 r.*

M. Ney-Krwawicz, wystawa w Bibliotece Gdańskiej PAN, *Polska edukacja na obczyźnie 1939–1950. Świadectwa szkół i kursów*, 4 września – 13 października 2023 roku.

## Źródła drukowane i opracowania:

Chmielewski W. (2013), *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1948*, „Monografie z Dziejów Oświaty” t. XLIII.

Chmielewski W. (2021), *Educating teaching staff in a teacher training school in Nazareth (1944–1948)*, „History of Education & Children’s Literature” t. XVI, 1.

Chmielewski W. (2022), *The Polish College in Beirut in 1946–1948*, „History of Education & Children’s Literature” t. XVII, 1.

Haller J. (2015), *Pamiętniki z wyborem dokumentów i zdjęć*, Łomianki: Wydawnictwo LTW.

Kołodziej A. (red.) (1983), *Junackie szkoły mechaniczne 1942–1947*, Londyn: Nakł. Organizacji byłych junaków w Wielkiej Brytanii, Kanadzie, USA i innych.

Kopeć K. (1969), *Zakłady kształcenia nauczycieli na Dolnym Śląsku*, „Rocznik Wrocławski” t. XIII.

Kowalczyk W. (1961), *Szkolnictwo polskie w Niemczech 1945–1948*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Laskiewicz H. (1968), *Dwudziestolecie Liceum Pedagogicznego w Lubomierzu*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Machalski F. (2016), *Z ziemi perskiej do Polski. Wybór tekstów*, oprac. K. Paraskiewicz, K. Paraskiewicz, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Marciniak S. (1947), *Od baraku w Lubece do liceum w Lubomierzu*, „Repatriant” nr 48–49.

Miąso J. (1970), *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Piałucha P. (1946), *Ze wspomnień irańskich*, „Skaut. Czasopismo Związku Harcerstwa Polskiego na Wschodzie” (numer irańsko-libański), nr 9/10 (IX–X).

Pietrzak J. (2012), *Polscy uchodźcy na Bliskim Wschodzie w latach drugiej wojny światowej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.



*Protokół posiedzeń Rady Ministrów z dnia 24 kwietnia 1941 r.*, w: *Protokoły posiedzeń Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej*, t. drugi, czerwiec 1940 – czerwiec 1941 (1995), oprac. M. Zagórniak, W. Rojek, A. Suchcitz, Kraków: Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”.

Radziszewska M. (2015), *Działalność historyka oświaty Łukasza Kurdybacy w Królestwie Rumunii w latach 1939–1940*, w: S. Iachimovschi, K. Stempel-Gancarczyk, E. Wieruszewska-Calistru (red.), *Polska i Rumunia. Wspólnie – obok – blisko*, Suceava: Związek Polaków w Rumunii.

Szczepanowski S. (1942), *Walka narodu polskiego o byt*, wyd. czwarte obozowe *Myśli o odrodzeniu narodowym*, Londyn: Lund Humphries & Co. LTD.

Wróbel J. (1993), *Z dziejów polskiego uchodźstwa w Rodezji Północnej (Zambii) w okresie II wojny światowej*, „Przegląd Polonijny” t. XIX, z. 3.

Zamecka-Zalas O. (2022), *Polskie szkoły przedmiotów ojczyźtych w Wielkiej Brytanii w latach 1948–1989*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

***Polish education in exile 1939–1950. School and course certificates. Polish education in exile 1939–1950 – an exhibition of the collection of Prof. Marek Ney-Krwawicz***

**Summary**

**Aim:** To show the significance of the exhibition of over 100 school and course certificates collected from 23 countries as a reflection of educational achievements in wartime exile in different parts of the world.

**Methods:** A method appropriate for research on the history of a pedagogical thought and social sciences especially based on archival sources has been applied herein.

**Results:** The introductory part hereof briefly depicts the size of Polish education in exile, and then the most typical school certificates issued in Polish schools in different parts of the world were presented. A general characterization of the certificates was made, with particular emphasis on their place in the educational law of the interwar period. Some photographs of the school certificates were also included.

**Conclusions:** It was indicated that despite many difficulties, thanks to the great generosity of the teachers and the diligence of the students, good results were achieved in the education and in terms of strengthening the national identity of the young generation of Poles abroad.

**Keywords:** certificate, school, education, educational law, educational results.

ŁUCJA RECZEK-ZYMRÓZ  
ORCID: 0000-0003-2487-7707  
Uczelnia Państwowa  
im. Jana Grodka w Sanoku



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.05)

## **WHAT IS THE MODERN FATHER LIKE? RESEARCH REPORT**

### INTRODUCTION

The 21st century in Europe considers two basic patterns of masculinity include: traditional, based on obedience and the lack of showing emotions, the other model – more contemporary, in which a man and a woman are partners in bringing up their child. Family is no longer associated with a sense of security and a mainstay of peace. Its stability is threatened by disintegration, conflictuality, the desire to emphasize its independence and partners' freedom and the lack of emotional ties. In new realities, a lot of families struggle with problems concerning consistency, division of domestic chores, and means to support. Modern fatherhood draws on tradition, but it is not a copy duplicated without a second thought. Men relate to their own personal model of fatherhood. Transformations within the paternity model have a complex socio-cultural background. The professional activity of parents affects the functioning of the family. Another specificity of work is also connected with the ambitions of women, who more and more often care about professional success. The effect of this is to share the responsibility for both the maintenance of the family and the performance of household and care duties by both partners (Biercy, 2019).

### IMAGES OF CONTEMPORARY FATHER

Changes in a man's role in a family and social life led to a situation that nowadays we have to deal with „an erosion of fatherhood”. The contemporary crisis in this area is related to the transition from authoritarianism and paternalism characteristic of traditional fatherhood to the extreme of a father who is not

involved in the upbringing of a child. Adopting an indifferent attitude towards the offspring leads to many disturbances, including the sense of male identity in the current generation of sons. Typical/traditional features of the husband and father's role got obliterated by a partnership-based lifestyle. Today, a father's image as a wife's partner is functioning more and more often. He shares duties and privileges with her in a democratic way. Man is becoming a postmodern father, that is an androgynous parent, a father who mothers his child. Nowadays, the role of modern the father is imposed on the man, which has both father's and mother's features. It is about fulfilling the role of a father and another mother. Some men are not able to cope with this challenge. Some tasks may be too difficult for them. This situation causes concern, and evokes anger and feeling of confusion. The 20th century finishes with the crisis of male identity. Everything is shared by the father with the children, who are at the centre of the family. Management theory is no longer a basis of fatherhood. It becomes especially essential to prevent the situation when the mother takes over the father's function (Nagórny, 2001, p. 59–81). They were superior and subordinate within the group and included styles based on strength and legal conditioning, participatory styles, based on dialogue, cooperation and delegation of powers, and liberal styles, which include both positive variants of these styles (based either on the professionalism of employees or trust and willingness to be independent among individuals) and negative (for example, expressed in a lack of interest in the actions of children) (Jurczak, 2019, p. 110–113). Images of modern man are diverse, starting with delete an absent person, undertaking the task of supporting his family, doing a professional job, often far away from home, and ending with a father taking care of his child. This is also a father who left his family (a divorce) but his contacts are limited to alimony payments. This is also a father whose position, in connection with the importance of women in the economic sphere, was shaken. Therefore, he is confused and insecure. The common perception is that, on one hand, he should be strong and ambitious, on the other hand – caring and sensitive. At last, it is a dedicated father – participating in childbirth, and caring about children's things. This is a man, who fights, after the divorce, for the right to participate in his children's upbringing (Dudak, 2017, p. 117–130). There is also a model of the conscious and responsible father (taking part in a process of upbringing and care in a thoughtful and planned way), a pragmatic model of fatherhood (domination of financial function and professional career), an emotionally absent father (ensuring the decent material conditions, the lack of involvement in care and upbringing). This is also according to a responsible educator, whose relationship with the child is based on learning and improvement, but an imperfect caregiver, clumsy, whose fatherhood has overwhelmed.

A wise father should give his child maximum independence, a feeling of self-worth, and the possibility of finding his place in the family and social environment. Father's love is different from a mother's love, it is a mother who is a source of joy and happiness for a child on a no lesser scale than a father (Kwak, 2015, p. 11–27).

According to Kazimierza Pospiszyla The love of a father is demanding, it is based on the implementation of father's expectations by a child. Conditionality of such love takes into account the application of penalties and rewards and the disappearance of feelings, when a child does not follow the established norms. Father embodies the world of thoughts, discipline, duties, travels but not the omnipresent love and care. Men tend to use typization of behaviour due to their gender – they try to transfer their children some patterns and beliefs they represent, and they encourage and inspire in their children willingness to succeed and adapt to new surroundings (Pospiszyl, 2007, p. 20–30).

## TASKS OF CONTEMPORARY FATHER

Currently, a father is a person who loves – bearing in mind the law in the aspect of marriage. Delete biological truth and actual situation, the most important is the last one. Contemporary man rejects dominance and he cooperates with a woman. This is a man who treats fatherhood responsibly as his life success (Arcimowicz, 2008, p. 228–239). A good father takes part in his child's life: he plays, talks, listens to his child, spends with him/her free time, shows and explains the world, shows feelings, gives the physical and emotional safety, and also satisfies the need for belonging, this is affiliation. By providing his child with a lot of experiences, a father allows him/her to develop, he discovers his/her talents. Taking care of himself, and acting well, a father shows his child the method of functioning (Krzysteczko, 2000, p. 145–161). A good father has a big interest in childcare, identifies with them, and is an example to be followed.

A wise father accepts the child's world, broadens the contact, he can talk about his weaknesses, accepts views, which are not a copy of his opinions, he cares about proper relations based on cordiality, openness, and availability. Father is responsible for shaping the sexuality and psychosexual child development. Son learns how to communicate with women, daughter acquires knowledge about self-respect. A good father, physically and mentally present in his child's life, knows all areas of the child's functioning, i.e. school, dreams, interests, and peers. He is the support and authority, giving the possibility to be independent (Braun-Gałkowska, 2001, p. 147–173).

## THE METHODOLOGICAL BASIS OF RESEARCH

The aim of the research was to gain knowledge about the father's role in their early school-age children's life. The presented research results are part of a broader study. Research problems are concentrated on educational patterns, preferred by the youngest and the oldest fathers, upbringing methods transferred to the families by respondents, lack of respondents' relations with their fathers, people with whom children entrust their problems, and fathers' reactions to these troubles.

The entire research procedure was divided into two main stages. The first one was to develop the concept of research, which includes, among others, the choice of method. For this research work, a diagnostic survey with a research technique – a survey and a research tool – a questionnaire, were the most appropriate. A spreadsheet Open Office, version 4.1.7 enabled the designing and analysing the data obtained from respondents.

The research was done in 2018–2020 in Poland. The study covered 669 fathers: 270 from big cities (Warszawa, Gdańsk) and 399 from medium-sized (Tarnów, Opole). The age of the study fathers' population was: 25–35 years – 175 respondents, 36–45 years – 414, 46–55 years – 29. The group of 7 respondents did not specify their age. The greatest number of respondents had a higher education qualification, 214 respondents had secondary education, 105 fathers had basic/professional education, and 13 respondents did not select any education at all. The number of children in a family is as follows: 135 parents had 1 child, 403 respondents – 2 children, 131 – 3 and more. Only 7 fathers did not indicate the number of children in the family. The group of 470 fathers specified financial conditions as good, 144 – very good, 11 – insufficient and 44 respondents did not provide the data. For the purposes of this study, a group of the youngest and oldest fathers surveyed was analyzed.

## ANALYSIS OF OWN RESEARCH RESULTS

Family is a specific social group, which strives to provide a happy childhood, caring about meeting all needs – biological, mental, material, and social. On the basis of links and relations with parents, we can explain further fate, taken decisions, and justify people's behaviour. In order to ensure a strong educational foundation, parents use patterns drawn from, among others, family homes. Building good relations with parents is not easy because parents are burdened by experiences from their own childhood. The way how parents perceive their years of childhood is the key to understanding the relationship between them and their children. That is why the first question asked to the studied population of fathers was about authorities who are being sought by them to bring up their children. (table no.1)

**Table 1.**  
**According to contemporary fathers, people being authorities as far as raising children**

| the whole according to age                |    | my father | my mother | my siblings | my colleague/<br>friend | nobody | other people |
|---|----|-----------|-----------|-------------|-------------------------|--------|--------------|
| 25  | 35 | 32,41%    | 30,34%    | 2,07%       | 0,00%                   | 42,07% | 8,97%        |
| 35  | 40 | 30,15%    | 37,40%    | 1,91%       | 2,29%                   | 41,98% | 9,92%        |
| 45  | 50 | 28,95%    | 34,87%    | 5,26%       | 1,97%                   | 40,79% | 13,82%       |
| 50  | 55 | 30,36%    | 44,64%    | 5,36%       | 1,79%                   | 35,71% | 7,14%        |
| a medium-sized city                       |    | my father | my mother | my siblings | my colleague/<br>friend | nobody | other people |
| 25  | 35 | 32,93%    | 26,83%    | 2,44%       | 0,00%                   | 43,90% | 12,20%       |
| 35  | 40 | 28,76%    | 39,87%    | 1,96%       | 0,65%                   | 41,18% | 10,46%       |
| 40  | 45 | 29,90%    | 37,11%    | 5,15%       | 2,06%                   | 40,21% | 14,43%       |
| 45  | 50 | 37,84%    | 54,05%    | 2,70%       | 2,70%                   | 24,32% | 8,11%        |
| a big city                                |    | my father | my mother | my siblings | my colleague/<br>friend | nobody | other people |
| 25  | 35 | 31,75%    | 34,92%    | 1,59%       | 0,00%                   | 39,68% | 4,76%        |
| 35  | 40 | 32,11%    | 33,94%    | 1,83%       | 4,59%                   | 43,12% | 9,17%        |
| 40  | 45 | 27,27%    | 30,91%    | 5,45%       | 1,82%                   | 41,82% | 12,73%       |
| 45  | 50 | 15,79%    | 26,32%    | 10,53%      | 0,00%                   | 57,89% | 5,26%        |
| the whole according to education          |    | my father | my mother | my siblings | my colleague/<br>friend | nobody | other people |
| vocational                                |    | 22,58%    | 40,86%    | 2,15%       | 1,08%                   | 43,01% | 5,38%        |
| secondary                                 |    | 30,37%    | 34,58%    | 3,74%       | 0,47%                   | 39,72% | 8,88%        |
| higher                                    |    | 32,64%    | 35,61%    | 2,37%       | 2,37%                   | 40,95% | 13,35%       |
| the whole according to city size          |    | my father | my mother | my siblings | my colleague/<br>friend | nobody | other people |
| a medium-sized city                       |    | 30,58%    | 38,85%    | 3,01%       | 1,00%                   | 38,85% | 12,03%       |
| a big city                                |    | 29,63%    | 32,22%    | 2,96%       | 2,22%                   | 43,33% | 8,89%        |
| the whole according to number of children |    | my father | my mother | my siblings | my colleague/<br>friend | nobody | other people |
| 1   |    | 32,59%    | 42,96%    | 3,70%       | 0,74%                   | 37,78% | 9,63%        |
| 2   |    | 29,28%    | 34,00%    | 2,73%       | 1,74%                   | 43,18% | 10,67%       |
| 3   |    | 31,45%    | 35,48%    | 2,42%       | 1,61%                   | 34,68% | 12,10%       |

Source: own research.

As the research indicates, a significant number of both, the youngest (42,1%) and the oldest (57,9%) fathers do not have authority in terms of children's upbringing. The slogan about the collapse of authorities in many areas is frequently referenced and it is reflected also in terms of parenting. Changes, which have occurred in families, are revolutionary, m.in. (atomization of families, lack of authorities) cause fathers to lose their way in educational matters. The studied fathers population (especially the oldest, with vocational education) often indicated their own mothers, less often fathers (respondents with higher education) as people being a model for educational matters. The city size inhabited by respondents was the point of modulation of research results. Respondents from big cities more often could not indicate authority in terms of upbringing than the group living in smaller cities. Undoubtedly, living in big cities is connected with family atomization, which causes a closure to contacts inter alia with grandfathers.

Another issue concerned actions, which studied fathers' population considered as a value transferred from their family home to their own families. Respondents declared (table no. 2) that they transferred from their family home mainly conversations with children (mainly fathers with 1 child) and consistency in behaviour (mainly fathers with higher education with 3 children). Patterns concerning spending free time with children are indicated by the group of the oldest fathers with higher education with 1 child. Punishment, which was noted mainly by respondents with higher education with 3 children, is rarely a pattern to follow in respondents' home.

**Table 2.**  
**Upbringing activities transferred from family home to own families by contemporary fathers**

| the whole according to age |    | conversation | consistency | spending time together | punishment |
|----------------------------|----|--------------|-------------|------------------------|------------|
| 25                         | 35 | 6,90%        | 6,21%       | 2,07%                  | 3,45%      |
| 35                         | 40 | 8,02%        | 4,96%       | 4,20%                  | 2,29%      |
| 40                         | 45 | 7,89%        | 5,26%       | 1,97%                  | 3,29%      |
| 45                         | 50 | 8,93%        | 5,36%       | 5,36%                  | 3,57%      |
| a medium-sized city        |    | conversation | consistency | spending time together | punishment |
| 25                         | 35 | 7,32%        | 3,66%       | 2,44%                  | 1,22%      |
| 35                         | 40 | 5,23%        | 7,19%       | 5,23%                  | 2,61%      |
| 40                         | 45 | 9,28%        | 6,19%       | 1,03%                  | 3,09%      |
| 45                         | 50 | 8,11%        | 5,41%       | 5,41%                  | 2,70%      |
| a big city                 |    | conversation | consistency | spending time together | punishment |
| 25                         | 35 | 6,35%        | 9,52%       | 1,59%                  | 6,35%      |
| 35                         | 40 | 11,93%       | 1,83%       | 2,75%                  | 1,83%      |
| 40                         | 45 | 5,45%        | 3,64%       | 3,64%                  | 3,64%      |
| 45                         | 50 | 10,53%       | 5,26%       | 5,26%                  | 5,26%      |

|   |              |             |                        |            |
|---|--------------|-------------|------------------------|------------|
| the whole according to education          | conversation | consistency | spending time together | punishment |
| vocational                                | 8,60%        | 3,23%       | 3,23%                  | 1,08%      |
| secondary                                 | 8,88%        | 5,14%       | 1,87%                  | 2,34%      |
| higher                                    | 8,01%        | 6,53%       | 4,15%                  | 3,86%      |
| the whole according to city size          | conversation | consistency | spending time together | punishment |
| a medium-sized city                       | 7,77%        | 6,02%       | 3,51%                  | 2,76%      |
| a big city                                | 8,89%        | 4,44%       | 2,59%                  | 3,33%      |
| the whole according to number of children | conversation | consistency | spending time together | punishment |
| 1   | 11,11%       | 4,44%       | 5,19%                  | 1,48%      |
| 2   | 8,19%        | 5,21%       | 2,73%                  | 2,98%      |
| 3   | 4,84%        | 7,26%       | 2,42%                  | 4,84%      |

Source: own research.

**Table 3.**  
**Lacks of respondents' relations with their fathers (questionnaire/survey)**

|                                  |               |                        |        |              |                  |                              |        |
|----------------------------------|---------------|------------------------|--------|--------------|------------------|------------------------------|--------|
| the whole according to age       | understanding | spending time together | warmth | conversation | learning support | nothing was missing          | others |
| 25   35                          | 17,24%        | 36,55%                 | 15,17% | 21,38%       | 12,41%           | 38,62%                       | 4,14%  |
| 35   40                          | 14,12%        | 39,69%                 | 12,21% | 23,66%       | 12,21%           | 29,77%                       | 3,05%  |
| 40   45                          | 11,84%        | 42,11%                 | 13,82% | 20,39%       | 14,47%           | 35,53%                       | 0,00%  |
| 45   55                          | 16,07%        | 37,50%                 | 16,07% | 12,50%       | 16,07%           | 35,71%                       | 0,00%  |
| a medium-sized city              | understanding | spending time together | warmth | conversation | learning support | I did not need anything more | others |
| 25   35                          | 21,95%        | 31,71%                 | 17,07% | 24,39%       | 9,76%            | 40,24%                       | 4,88%  |
| 35   40                          | 16,34%        | 40,52%                 | 12,42% | 25,49%       | 7,84%            | 28,76%                       | 2,61%  |
| 40   45                          | 10,31%        | 38,14%                 | 11,34% | 19,59%       | 11,34%           | 38,14%                       | 0,00%  |
| 45   55                          | 10,81%        | 32,43%                 | 10,81% | 2,70%        | 13,51%           | 40,54%                       | 0,00%  |
| a big city                       | understanding | spending time together | warmth | conversation | learning support | I did not need anything more | others |
| 25   35                          | 11,11%        | 42,86%                 | 12,70% | 17,46%       | 15,87%           | 36,51%                       | 3,17%  |
| 35   40                          | 11,01%        | 38,53%                 | 11,93% | 21,10%       | 18,35%           | 31,19%                       | 3,67%  |
| 40   45                          | 14,55%        | 49,09%                 | 18,18% | 21,82%       | 20,00%           | 30,91%                       | 0,00%  |
| 45   55                          | 26,32%        | 47,37%                 | 26,32% | 31,58%       | 21,05%           | 26,32%                       | 0,00%  |
| the whole according to education | understanding | spending time together | warmth | conversation | learning support | I did not need anything more | others |
| vocational                       | 9,68%         | 48,39%                 | 10,75% | 17,20%       | 18,28%           | 23,66%                       | 2,15%  |
| secondary                        | 14,08%        | 40,38%                 | 13,62% | 20,66%       | 14,08%           | 31,46%                       | 2,82%  |
| higher                           | 17,58%        | 37,88%                 | 16,36% | 23,64%       | 13,03%           | 35,45%                       | 1,82%  |



| the whole according to city size          | understanding | spending time together | warmth | conversation | learning support | I did not need anything more | others |
|---|---------------|------------------------|--------|--------------|------------------|------------------------------|--------|
| a medium-sized city                       | 15,79%        | 38,35%                 | 13,53% | 21,80%       | 11,28%           | 33,58%                       | 2,01%  |
| a big city                                | 14,07%        | 42,96%                 | 15,19% | 21,48%       | 17,78%           | 31,85%                       | 2,22%  |
| the whole according to number of children | understanding | spending time together | warmth | conversation | learning support | I did not need anything more | others |
| 1   | 11,85%        | 41,48%                 | 11,85% | 20,00%       | 15,56%           | 27,41%                       | 2,96%  |
| 2   | 14,89%        | 40,94%                 | 14,64% | 22,83%       | 13,15%           | 34,74%                       | 1,49%  |
| 3   | 19,35%        | 37,10%                 | 16,13% | 20,97%       | 14,52%           | 32,26%                       | 3,23%  |

Source: own research.

When asked what was missing in their relations with fathers (table 3), the group of the youngest 38,6% and the oldest respondents 35,7% answered that they missed nothing. Just as often, respondents from both age groups underlined that they missed mainly the time spent together with their fathers. Lack of understanding and warm and joint talks were indicated mainly by the youngest respondents from smaller cities and the oldest ones from big cities. Displays of affection, and warmth, have become a recognizable sign of contemporary fathers, which proves the change in fathers' functioning over the last 50 years. Respondents' education allows us to conclude that respondents with higher education more often indicated a lack of understanding, joint talks, and warm, whereas respondents with vocational education mainly missed the time spent together with their fathers.

**Table 4.**

**The amount of time devoted to early school-aged children by fathers remove the table**

| the whole according to age | Up to 1 hour | about 2 hours | more than 3 hours | only on holidays | I have no time at all     | no response |       |
|----------------------------|--------------|---------------|-------------------|------------------|---------------------------|-------------|-------|
| 25                         | 35           | 20,69%        | 37,93%            | 33,79%           | 4,14%                     | 1,38%       | 2,07% |
| 35                         | 40           | 17,18%        | 39,69%            | 35,11%           | 6,49%                     | 0,38%       | 1,15% |
| 40                         | 45           | 19,74%        | 42,11%            | 33,55%           | 1,97%                     | 0,66%       | 1,97% |
| 45                         | 55           | 23,21%        | 37,50%            | 35,71%           | 1,79%                     | 1,79%       | 0,00% |
| a medium-sized city        | to 1 hour    | about 2 hours | more than 3 hours | only on holidays | I do not have time at all | no response |       |
| 25                         | 35           | 20,73%        | 40,24%            | 32,93%           | 3,66%                     | 0,00%       | 2,44% |
| 35                         | 40           | 20,26%        | 36,60%            | 33,99%           | 7,19%                     | 0,00%       | 1,96% |
| 40                         | 45           | 20,62%        | 48,45%            | 27,84%           | 0,00%                     | 1,03%       | 2,06% |
| 45                         | 55           | 16,22%        | 37,84%            | 40,54%           | 2,70%                     | 2,70%       | 0,00% |

|   |    |           |               |                   |                  |                           |             |
|---|----|-----------|---------------|-------------------|------------------|---------------------------|-------------|
| a big city                                |    | to 1 hour | about 2 hours | more than 3 hours | only on holidays | I do not have time at all | no response |
| 25  | 35 | 20,63%    | 34,92%        | 34,92%            | 4,76%            | 3,17%                     | 1,59%       |
| 35  | 40 | 12,84%    | 44,04%        | 36,70%            | 5,50%            | 0,92%                     | 0,00%       |
| 40  | 45 | 18,18%    | 30,91%        | 43,64%            | 5,45%            | 0,00%                     | 1,82%       |
| 45  | 55 | 36,84%    | 36,84%        | 26,32%            | 0,00%            | 0,00%                     | 0,00%       |
| the whole according to education          |    | to 1 hour | about 2 hours | more than 3 hours | only on holidays | I do not have time at all | no response |
| vocational                                |    | 24,73%    | 30,11%        | 36,56%            | 7,53%            | 0,00%                     | 1,08%       |
| secondary                                 |    | 17,76%    | 38,79%        | 34,58%            | 6,07%            | 0,93%                     | 1,87%       |
| higher                                    |    | 17,51%    | 42,73%        | 34,72%            | 2,97%            | 0,89%                     | 1,19%       |
| the whole according to city size          |    | to 1 hour | about 2 hours | more than 3 hours | only on holidays | I do not have time at all | no response |
| a medium-sized city                       |    | 19,80%    | 40,60%        | 33,08%            | 4,26%            | 0,50%                     | 1,75%       |
| a big city                                |    | 17,78%    | 38,15%        | 36,30%            | 5,93%            | 1,11%                     | 0,74%       |
| the whole according to number of children |    | to 1 hour | about 2 hours | more than 3 hours | only on holidays | I do not have time at all | no response |
| 1   |    | 19,26%    | 38,52%        | 36,30%            | 2,96%            | 1,48%                     | 1,48%       |
| 2   |    | 18,86%    | 39,45%        | 34,99%            | 4,47%            | 0,50%                     | 1,74%       |
| 3   |    | 20,16%    | 39,52%        | 31,45%            | 8,06%            | 0,81%                     | 0,00%       |

Source: own research.

Lack of time was a significant allegation of both the youngest and the oldest respondents in terms of fathers. Therefore, respondents were asked how much time they had devoted to their children; 37,93% the youngest; 37,50% the oldest respondents declared about 2 hours daily. On average, 1/3 of respondents, regardless of age, declare that they spend 3 hours with children a day.

Respondents' age, in this case, was not the point of modulation of research results. Exceptional compatibility in these declarations can provide an answer to the lacks that respondents experienced from fathers in family homes (table 4).

**Table 5.**  
**According to fathers, people who are told about problems by children**

|                            |    |        |        |          |              |
|----------------------------|----|--------|--------|----------|--------------|
| the whole according to age |    | me     | Mother | siblings | grandparents |
| 25                         | 35 | 40,69% | 85,52% | 4,14%    | 2,76%        |
| 35                         | 40 | 41,22% | 91,22% | 3,05%    | 3,05%        |
| 40                         | 45 | 44,74% | 92,76% | 3,29%    | 1,97%        |
| 45                         | 55 | 39,29% | 91,07% | 5,36%    | 3,57%        |
| a medium –sized city       |    | me     | Mother | siblings | grandparents |
| 25                         | 35 | 43,90% | 84,15% | 6,10%    | 4,88%        |

|   |    |        |        |          |              |       |
|---|----|--------|--------|----------|--------------|-------|
| 35  | 40 | 40,52% | 92,81% | 2,61%    | 2,61%        |       |
| 40  | 45 | 45,36% | 94,85% | 2,06%    | 2,06%        |       |
| 45  | 55 | 40,54% | 91,89% | 5,41%    | 2,70%        |       |
| a big city                                |    | me     | Mother | siblings | grandparents |       |
| 25  | 35 | 36,51% | 87,30% | 1,59%    | 0,00%        |       |
| 35  | 40 | 42,20% | 88,99% | 3,67%    | 3,67%        |       |
| 40  | 45 | 43,64% | 89,09% | 5,45%    | 1,82%        |       |
| 45  | 55 | 36,84% | 89,47% | 5,26%    | 5,26%        |       |
| the whole according to education          |    | me     | mother | siblings | grandparents |       |
| vocational                                |    | 34,41% | 87,10% | 2,15%    | 4,30%        |       |
| secondary                                 |    | 37,85% | 89,72% | 2,80%    | 4,21%        |       |
| higher                                    |    | 44,81% | 90,50% | 2,67%    | 2,08%        |       |
| the whole according to city size          |    | me     | mother | siblings | grandparents |       |
| a medium-sized city                       |    | 41,60% | 90,73% | 3,26%    | 3,51%        |       |
| a big city                                |    | 39,63% | 88,89% | 3,33%    | 2,22%        |       |
| the whole according to number of children |    | me     | mother | siblings | grandparents |       |
|   |    | 1      | 46,67% | 91,11%   | 0,00%        | 5,19% |
|   |    | 2      | 39,70% | 89,33%   | 3,47%        | 1,99% |
|   |    | 3      | 36,29% | 90,32%   | 6,45%        | 4,03% |

Source: own research.

People, who are told about problems by children, according to respondents (the youngest and the oldest fathers) are mainly mothers, regardless of territorial habitat, number of children, and respondents' education as well. According to 40,7% the youngest; 39,3% the oldest of the studied fathers' population, children entrust their worries and problems to fathers. It is worth noting that in this group fathers with higher education and 1 child most often indicate themselves. Grandparents remain on the margins whom children entrust their problems to, for example, due to a lack of living together of many generations, which is a sign of our times.

**Table 6.**

**Early school – age children's fathers' reactions to their problems remove the table**

| the whole according to age |    | nothing happens | I talk to a tutor | I talk to the child about this problem | I take advice from a specialist |
|----------------------------|----|-----------------|-------------------|--|---------------------------------|
| 25                         | 35 | 11,72%          | 15,86%            | 81,38%                                 | 6,21%                           |
| 35                         | 40 | 12,98%          | 18,32%            | 82,44%                                 | 5,73%                           |
| 40                         | 45 | 11,84%          | 19,74%            | 80,26%                                 | 7,89%                           |
| 45                         | 55 | 5,36%           | 21,43%            | 78,57%                                 | 8,93%                           |

|   |    |                  |                        |  |                                 |
|---|----|------------------|------------------------|--|---------------------------------|
| a medium-sized city                       |    | nothing happened | I talk to a tutor      | I talk to the child about this problem | I take advice from a specialist |
| 25  | 35 | 12,20%           | 18,29%                 | 81,71%                                 | 8,54%                           |
| 35  | 40 | 9,15%            | 13,73%                 | 86,93%                                 | 2,61%                           |
| 40  | 45 | 9,28%            | 14,43%                 | 77,32%                                 | 5,15%                           |
| 45  | 50 | 5,41%            | 18,92%                 | 78,38%                                 | 5,41%                           |
| a big city                                |    | nothing happened | I talk to a tutor      | I talk to the child about this problem | I take advice from a specialist |
| 30  | 35 | 11,11%           | 12,70%                 | 80,95%                                 | 3,17%                           |
| 35  | 40 | 18,35%           | 24,77%                 | 76,15%                                 | 10,09%                          |
| 40  | 45 | 16,36%           | 29,09%                 | 85,45%                                 | 12,73%                          |
| 45  | 50 | 5,26%            | 26,32%                 | 78,95%                                 | 15,79%                          |
| the whole according to education          |    | nothing happened | I talk to a tutor      | I talk to the child about this problem | I take advice from a specialist |
| vocational                                |    | 9,68%            | 8,60%                  | 68,82%                                 | 0,00%                           |
| secondary                                 |    | 10,75%           | 14,95%                 | 78,97%                                 | 3,27%                           |
| higher                                    |    | 12,76%           | 22,26%                 | 84,27%                                 | 9,79%                           |
| the whole according to city size          |    | nothing happened | rozmawiam z wychowawcą | I talk to the child about this problem | I take advice from a specialist |
| a medium-sized city                       |    | 9,52%            | 15,54%                 | 81,45%                                 | 4,76%                           |
| a big city                                |    | 14,07%           | 22,22%                 | 78,89%                                 | 8,52%                           |
| the whole according to number of children |    | nothing happened | I talk to a tutor      | I talk to the child about this problem | I take advice from a specialist |
| 1   |    | 5,93%            | 18,52%                 | 82,96%                                 | 5,19%                           |
| 2   |    | 14,89%           | 19,60%                 | 78,41%                                 | 6,45%                           |
| 3   |    | 5,65%            | 13,71%                 | 83,06%                                 | 7,26%                           |

Source: own research.

Dominant reactions to problems of their children for the youngest 81,4% and the oldest 78,6% respondents are conversations with children about their troubles. Such actions increase with the level of respondents' education. Conversations with children's tutor were rare and mainly made by respondents with higher education, from big cities, having 1 or 2 children. Problems of early school-age children are marginalized by a few respondents, mainly by the youngest fathers with 2 children. Taking advice from a specialist is also rare, which indicates that children's problems can be solved in the family or such a problem is marginalized.

Summarizing selected research problems, it can be concluded that fathers, both the youngest and the oldest, highly value (4,4; 4,3) their relations with early school-age children, which confirms the changes that have taken place in the mentality of men.

## SUMMARY

It is worrying that there is a lack of authorities or parental models, to which could be appealed and draw inspiration to form relationships with children (regardless of age, education and place of residence). The research indicates that fathers, who are first teachers of their sons, find advice on educational issues from their mothers. Educational activities, which respondents transfer to their homes are mainly talks with children, (indicated mainly by fathers with 1 child) that are in demand in contemporary families. Consistency in the proceedings was raised mainly by fathers with higher education and 3 children, which seems natural with a larger number of children. The punishment present in the family homes of the respondents is not a reference point for modern upbringing. This opinion is shared by the vast majority of respondents regardless of age, education and place of residence.

The deficiencies that respondents notice in relationships with their own fathers are mainly the deficit of being with them, therefore they try not to let their children experience it. They declare they spend with children about 2 hours a day. This seems insufficient, which is reflected in the research conducted by K. Dzwonkowska-Godula. Fathers themselves admit in their statements that 2 hours is not enough to educate.

Most trusted people, to whom early school-age children confide their problems are mainly mothers, but if they are fathers, it is a conversation which is the most common reaction for these situations. Fathers find their relationship with their children well.

What is modern is the conviction about the necessity of the father's involvement in the care of the child, not limiting oneself to the role of a strict educator and "occasional" care of the child, but interchangeable, taking care of the offspring together with the child's mother. These men treated the division of roles not as an eternal order, but as the result of negotiations, agreements between partners. It should also be emphasized that fathers openly spoke about their feelings towards the child: about unconditional (Dzwonkowska-Godula, 2011, p. 124).

## BIBLIOGRAPHY

Arcimowicz K. (2003), *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda – fałsz – stereotyp*, Gdańsk: GWP.

Biercy M. (2019), *Nowe wzory ojcostwa w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Borgis.

Brown-Gałkowska M. (2008), *Psychologia domowa*, Lublin: Wyd. WAM.

Dudak A. (2017), *Obraz ojca w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, „Pedagogika Społeczna” nr 2 (64).

Dzwonkowska Godula K. (2011), *Ojcostwo jako instytucja i doświadczenie w świetle młodych wykształconych ojców*, „Acta Universitatis Lodzianis”, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Krzysteczko, H. (2016), *Ojcem być i stawać się*, w: E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut, T.B. Chmiel, (red.), *Współczesne ojcostwo. Konteksty kulturowe, pedagogiczne i prawne*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

Kwak A. (2015), *Współczesna rodzina – czy tylko problem struktury zewnętrznej?* w: I. Taranowicz, S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum.

Nagórny J. (2001), *Posłannictwo ojca w kontekście współczesności*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Pospiszyl K. (2007), *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.

Pulikowski J. (2002), *Warto być ojcem. Najważniejsza kariera mężczyzny*, Poznań: Inicjatywa Wydawnicza Jerozolima.

Sosnowski T. (2011), *Ojciec we współczesnej rodzinie*, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

### ***What is the modern father like? Research report***

#### **Summary**

**Aim:** The aim of the article is to indicate how modern fatherhood is implemented in the era of the new reality. Father does not have to maintain the family, he does not have to conquer, defend, but he should bring up the young generation well in a new reality, many families have to face different problems connecting the consistency in a family and upbringing issues. Modern fatherhood can be realized in different ways.

**Methods:** In the research carried out using the questionnaire (interview) 699 fathers (aged 25–55) of early school-age children took part. The research was carried out in Poland between 2018 and 2020.

**Results:** This article describes research results on educational models which are preferred by the youngest and the oldest fathers of early school-age children, educational methods transferred to the families by respondents, lack of relations with their fathers, people to whom children confide their problems and fathers' reactions to children's troubles.

**Conclusions:** Despite many changes in the role of the father in the family, he still remains an open to the world for his children, which completes the educational process of the young generation.

**Keywords:** early school-age child, family, father, fatherhood.

INETTA NOWOSAD

ORCID: 0000-0002-3739-7844

UNIwersytet Zielonogórski

(DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.06)



## **ZAPOŻYCZENIA W POLITYCE EDUKACYJNEJ – SZANSE, OGRANICZENIA, WYZWANIA**

### **WPROWADZENIE**

Wzorowanie się na innych krajach nie jest niczym nowym. Zjawisko przenikania wiedzy znane jest od najdawniejszych czasów, a umożliwiały je międzynarodowy handel, działania dyplomatyczne, ale również podróże, wojny, misje religijne i, oczywiście, odkrycia geograficzne. Jest efektem globalizacji, postępującej wraz z tempem przepływu informacji, ale nie tylko. Zjawisko to wydaje się zyskiwać na sile w czasach niepewności, wstrząsów i bardzo szybkich zmian globalnych, gdy nie jest jasne, jaki porządek się wyłoni i jak będą funkcjonować instytucje oraz jakie będą relacje między ludźmi. Rośnie wówczas pokusa zapanowania nad niejednoznacznością, złożonością przez sięganie po gotowe rozwiązania, które sprawdziły się w innych krajach i niosą nadzieję na lepsze i szybsze pokonanie nurtujących problemów. U progu lat 70. XX wieku rosnącą skalę zjawiska zauważył Phillip Jones, wskazując, iż współczesne rządy w rozwiązaniu bieżących problemów podejmują próbę wypracowania realnej, alternatywnej polityki, która wykorzystuje dane porównawcze (1971, s. 15). Jednak obserwowane od lat zjawisko poszukiwania pomysłów gdzie indziej w obliczu własnych problemów wydaje się współcześnie przybierać na sile.

Rządy na całym świecie korzystają z okazji importowania określonych rozwiązań, teorii, zasad czy praktyk, które – w ich mniemaniu – przewidują szybkie osiągnięcie sukcesu. W coraz „mniejszym świecie”, z niespotykanym dotąd poziomem wymiany gospodarczej, politycznej i społecznej, decydenci mogą szybko odwoływać się do przykładów z innych stron świata i sięgać po występujące tam rozwiązania jako inspiracje dla rodzimych rozwiązań (Ball, 1998). W takim ujęciu globalizacja wyłania się jako kluczowy czynnik napędzający zmianę polityki edukacyjnej (Steiner-Khamsi, 2009). Innymi słowy, formy i treść zmian

edukacyjnych są napędzane globalnym rezultatem, którego celem jest rozwiązanie krajowych lub lokalnych (regionalnych) potrzeb (Loke, Chia, Gopinathan, 2017). Międzynarodowe badania porównawcze, w tym choćby takie jak TIMSS i PISA, wydają się przyśpieszać ten proces. Tworzone listy rankingowe wskazują liderów i kuszą rozwiązaniami edukacyjnej czołówki. Jednak proces przejęcia – zapożyczenia nie przechodzi automatycznie i sam w sobie nie jest gwarantem powodzenia. Wymaga spełnienia wielu warunków, zrozumienia kontekstu, z jakiego zapożyczenie się wywodzi i w jakim ma zafunkcjonować, oraz przebiegu samego procesu – od sformułowania celu przez wdrożenie zmiany i jej utrwalenie. Nie zapominając o działaniach wspierających implementację zjawiska.

Opinie pedagogów porównawczych dotyczące istoty i znaczenia „standardu międzynarodowego”, „najlepszej praktyki” lub ponadnarodowego przebiegu reform edukacyjnych są głęboko podzielone, a stan ten trwa nieprzerwanie od początków badań porównawczych w edukacji, wyłaniając nowe argumenty. Na tym polu mamy zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Przeciwnicy obawiają się, że zaniknie krajowa (narodowa) specyfika koncepcji „dobrej edukacji” i zbliżymy się do „międzynarodowego modelu edukacji”. Skrajnym argumentem jest wskazywanie na globalnych graczy, którzy nie tylko rejestrują i monitorują rozwój sytuacji edukacyjnej w poszczególnych krajach, ale także narzucają rządowi swój własny zestaw „najlepszych praktyk”<sup>1</sup>. Zagrożeniem akcentowanym od lat jest traktowanie zapożyczeń jako koncepcji uproszczonej, ulegającej deformacjom na różnych poziomach transferu. Po przeciwnej stronie są zwolennicy sięgania po sprawdzone i skuteczne pomysły z innych krajów. Uważają planowanie polityki za racjonalne przedsięwzięcie, a transfer polityki za dowód wyciągnięcia wniosków, a tym samym za jeden z bardziej pożądaných rezultatów planowania polityki w oparciu o dowody (Steiner-Khamsi, 2012, s. 3).

Współcześnie nie jesteśmy w stanie zatrzymać zachodzącego przepływu informacji. Podobnie jak nie jesteśmy w stanie żyć w izolacji, kultywując wyłącznie własne rozwiązania. Warto zatem dokonać oglądu i zrozumieć fenomen zapożyczeń w polityce edukacyjnej i tego, co Gita Steiner-Khamsi (2023) nazywa *reformami wędrującymi* (travelling reforms), czyli reformami, które w transnarodowym przepływie są przejmowane przez inne kraje. Wiążą się zatem ze zmianą systemową, zmieniają pracę wszystkich szkół czy jednostek edukacyjnych. W zjawisku tym wyłania się wiele niejednoznaczności, a sam proces włączania rozwiązań z jednego kraju w kontekst społeczno-kulturowy innego nie jest już taki jednoznaczny. W oglądzie współczesnych przeobrażeń badacze zwracają uwagę, iż zapożyczenia niekoniecznie są importowane z powodów racjonalnych, a częściej politycznych lub ekonomicznych. Celem artykułu jest wyjście poza uproszczone oceny normatywne: dobrego czy złego stanowiska wobec zapożyczeń w polityce edukacyjnej na rzecz zwrócenia głębszej uwagi na naukowy ogląd fenomenu „zaciągania i udzielania pożyczek”.

---

<sup>1</sup> W dorobku polskich badaczy warto zapoznać się z pracami Eugenii Potuckiej i Joanny Rutkowiak.



## ZAPOŻYCZENIA – „STARE – NOWE” ZJAWISKO W EDUKACJI

Warto zauważyć, że przejmowanie zapożyczeń edukacyjnych z jednego kraju do drugiego narastało z czasem. Początkowo rejestrowane praktyki i zwyczaje edukacyjne panujące w różnych częściach świata były wynikiem indywidualnych obserwacji i nie miały charakteru naukowego. Dopiero w XIX wieku nastąpił okres świadomych zapożyczeń i adaptacji rozwiązań edukacyjnych (Noah, Eckstein, 1998, s. 18–27). W tym czasie rozpoznawano systemy edukacyjne, ich strukturę i organizację oraz metody edukacyjne. Rozpoznania i zapożyczenia praktyk edukacyjnych miały wówczas charakter nakazowy, bezkrytyczny oraz w dalszym ciągu opierały się na osobistej ocenie pedagogów i polityków. Dopiero w XX wieku, w wyniku współpracy międzynarodowej, celem porównań systemów edukacji różnych krajów stało się poszukiwanie sposobu na ulepszenie lub zreformowanie edukacji w rodzimych warunkach. Innym ważnym aspektem poszukiwań były próby uzasadnienia odmienności różnych systemów edukacji. Zakładano bowiem, że rozpoznanie systemów edukacji w innych krajach jest konieczne w zrozumieniu i określeniu uwarunkowań problemów rodzimych i będzie pomocne w ich rozwiązaniu. Na tym etapie, co podkreślają badacze, pedagogika porównawcza przyczyniała się do międzynarodowego pokoju i jej znaczenie zostało przyjęte w zapewnieniu światowej harmonii i poprawy jakości życia ludzi<sup>2</sup>.

Przegląd historii pedagogiki porównawczej odsłania pochodzenie zapożyczeń w polityce edukacyjnej – kiedy i w jaki sposób zafascynowała ona wielkie umysły w myśleniu o edukacji, w aspekcie istotności rozwiązań w innych krajach, by w dalszej kolejności opracować ramy porównywania systemów edukacyjnych<sup>3</sup> i dalej „zaciągania pożyczek”. Wypracowane wówczas narzędzia okazały się niezwykle pomocne w zrozumieniu innych systemów edukacyjnych, ale miały również kluczowe znaczenie w opracowaniu mechanizmów zaciągania pożyczek w polityce edukacyjnej. Jak zauważa Bogusław Śliwerski: *Komparatystyka może dać badaczowi lepszą optykę, włączyć go w szerszy krąg i kontekst kulturowy, zmuszając do analizowania odmiennych kodów kulturowych i stałego oscylowania między wewnętrznym a zewnętrznym punktem widzenia* (Śliwerski, 2010, s. 20).

Istotne znaczenie badań porównawczych w aspekcie poszukiwania uwarunkowań najlepszych rozwiązań na świecie wzrosło na przełomie XX i XXI wieku, gdy wiedza na temat uwarunkowań efektywności placówki szkolnej była już rozpoznana, jednak pytaniem otwartym pozostawało: co uczynić, by wszystkie szkoły w regionie czy kraju były przynajmniej szkołami dobrymi? (Hopkins, 2007; Nowosad, 2022, s. 40–55). Próba odpowiedzi na tak postawione pytanie

<sup>2</sup> Por. Holmes (1965); Arnove, Torres (1999); Kubow, Fossum (2007).

<sup>3</sup> Por. między innymi prace: J. Prucha (2004, s. 18–51); Pachociński (2007, s. 11–67); Nowakowska-Siuta (2023).

spowodowała wzrost zainteresowania badaniami międzynarodowymi – choćby projektami najbardziej wpływowymi, jak TIMSS i PISA<sup>4</sup>, a także rozwój badań wtórnych<sup>5</sup> i powstałych na ich bazie licznych opracowań. Na uwagę zasługuje również przeprowadzanie interesujących metaanaliz (Hattie, 2009), które to łącznie wskazują na globalny zakres prac doskonalących funkcjonowanie szkół oraz eksponują znaczenie porównań w skali świata i uczenia się na podstawie doświadczeń ponadpaństwowych.

Można przyjąć, że współczesne zainteresowanie badaniami nad poprawą efektywności kształcenia we wszystkich szkołach wynika z dwóch głównych sił, które je napędzają: potrzeby wzrostu gospodarczego oraz realizacji idei zapewnienia wszystkim uczniom jak najlepszych warunków rozwoju własnego potencjału. Choć siły te wspierane są przez różne grupy interesów, wzmacniają się wzajemnie i – co ważne – nie wykluczają się. W efekcie widoczny jest niebywały rozwój przedsięwzięć badawczych o zasięgu międzynarodowym oraz wzrost znaczenia wyników tych badań w naukowych i politycznych dyskusjach na temat kierunków zmian i oceny skuteczności prowadzonych działań, które kształtują światowy nurt badań rozwoju szkoły/szkół i systemu szkolnego (School and System Improvement, SSI) (Nowosad, 2019, s. 25–85).

## ZAPOŻYCZENIA W POLITYCE EDUKACYJNEJ – WYJAŚNIENIE POJĘĆ

W najpowszechniejszym znaczeniu zapożyczanie oznacza przyswojenie sobie czegoś lub naśladowanie kogoś lub czegoś. Podobnie w dużym uproszczeniu zapożyczenia w edukacji są powiązane z przejściem jakiegoś rozwiązania z innego kraju, czy z innej tradycji – w całości lub jakiejś części w praktykę edukacyjną jednostki, instytucji, regionu lub kraju. Gita Steiner-Khamsi (2012, s. 3–17) zwraca uwagę, że o istnieniu tego zjawiska przypominają nam stosowane w dyskursie politycznym kategorie jak: reformy edukacji, restrukturyzacja, innowacje, interwencje w program nauczania, nowe metody nauczania i podobne. David Phillips i Kimberly Ochs definiują zapożyczenie polityki jako *świadome przyjęcie w jednym kontekście polityki obserwowanej w innym* (2004b, s. 774). Phillips wyraźnie zwraca uwagę, iż dane zjawisko należy postrzegać jako zamierzone i celowe w rozwoju polityki edukacyjnej – *stanowi część transferu edukacyjnego, który można postrzegać jako obejmujący szereg możliwości przepływu idei i praktyk* (2009, s. 1061). Transfer polityki według Dolowitza i Marsha jest *procesem, w którym wiedza na temat polityk, ustaleń administracyjnych, instytucji oraz idei w jednym systemie politycznym (przeszłym lub obecnym) jest wykorzystywana*

---

<sup>4</sup> Program Międzynarodowej Oceny Uczniów (PISA) OECD. Od roku 2000, kiedy OECD uruchomiła PISA, regularnie monitorowane są efekty uczenia się w głównych krajach uprzemysłowionych.

<sup>5</sup> Whelan (2009); Mourshed, Barber (2007); Mourshed, Chijioke, Barber (2012), polskie wydanie przygotowane w ramach programu Szkoła Ucząca Się prowadzonego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności.

do rozwoju polityk, ustaleń administracyjnych, instytucji i idei w innym systemie politycznym (2000, s. 5). Jest to zgodne z przyjętym przez Lesley Bartlett i Frances Vavrus (2015, s. 132) rozumieniem polityki jako procesu, w który aktorzy społecznej sceny angażują się i kształtują. Interpretują i selektywnie wdrażają polityki, dostosowując w ten sposób idee i dyskursy powstałe w innym miejscu oraz w innym momencie historycznym, zgodnie z ich własnymi interesami jako ograniczenia symboliczne, materialne i instytucjonalne. Zjawisko to wynika z różnic posiadanych przez aktorów uprawnień w kształtowaniu polityki i sprowadza się do trzech zakresów: (1) *definiowania tego, co jest problematyczne w edukacji*; (2) *kształtowanych interpretacji i sposobów rozwiązywania problemów*; oraz (3) *określenia na jaką wizję przyszłych zmian należy skierować wysiłki* (Hamann, Rosen 2011, s. 462). Badaczki zauważają, że te trzy pola wskazują, w jaki sposób przyjęcie lub odrzucenie zapożyczeń w polityce edukacyjnej uwzględnia kontestacje polityczne, które kształtują cykl polityki, i przyznają, że proces ten zachodzi także na poziomie ponadnarodowym.

W rozpoznanym przez badaczy obszarze kształtowania polityki edukacyjnej na bazie zapożyczeń, można przyjąć, iż proces ten może mieć różną skalę. Jednak celem jest zawsze wprowadzenie zmiany. Zmiany te są wyrażane przez przyjmowanie określeń, takich jak: reformy edukacyjne, restrukturyzacja systemu edukacyjnego, nowe programy kształcenia, nowe metody nauczania czy, zauważalny ostatnio, nacisk na innowacje. Już powierzchowny ogląd sytuacji międzynarodowej oraz roli i znaczenia polityki edukacyjnej w kształtowaniu tego, co badacze nazywają „reformą na dużą skalę”, wymaga w epoce globalizacji wnikliwego rozważenia złożoności kontekstów politycznych, gospodarczych i społecznych – ram, w których zachodzi zmiana edukacyjna. Czas zatem zapamiętać, że zmiana/zapożyczenia mogą mieć prosty – wynikowy charakter liniowy. Zaakceptowanie wielowymiarowości kieruje uwagę na rozpoznanie złożonego procesu zapożyczeń w szerokim polu przynajmniej czterech obszarów: (1) natury związku globalizacji z procesami zmiany polityki edukacyjnej, (2) sposobu, w jaki i kto ustala założenia (programy) edukacji: globalni gracze czy decydenci krajowi oraz jakie siły mają tu znaczenie, (3) powodów, dla których decydenci danego kraju i praktycy przyjmują globalne programy i polityki oraz (4) znaczenie instytucji pośredniczących, które w procesie „tłumaczenia” kształtują określone konteksty i wpływają na rekontekstualizację polityk globalnych (Peegy, 2000, s. 3–7 oraz Steiner-Khamsi, Waldow, 2012; Cowen, Kazamias, 2009; Bartlett, Vavrus, 2015).

Dopełniając wyjaśnienia dotyczące zapożyczeń w polityce edukacyjnej, David Raffe (2011, s. 1–2) rozróżnia zapożyczenia polityki jako poszukiwania w krajobrazie międzynarodowym uniwersalnych najlepszych praktyk i przeciwstawia temu to, co określa jako uczenie się polityki – proces obejmujący dokładniejsze dostosowywanie polityk do kontekstu krajowego i jego wzbogacenia. Przyjęta przez Raffe kategoria „uczenia się” ma wzmocnić znaczenie porównań międzynarodowych w celu poznania własnego systemu edukacyjnego, historii polityki, lepszego zrozumienia procesów zmian, bardziej przemyślanego

określenia opcji polityki, które odpowiadają krajowym celom, potrzebom i okolicznościom, lepszego przewidywania problemów, określenia, jakie mogą pojawić się potencjalne polityki oraz zapewnienie możliwości uzyskiwania skutecznych informacji zwrotnych na temat realizowanych już praktyk politycznych. Wówczas tak samo ważne jest rozpoznanie udanych rozwiązań – odczytywanych jako sukces oraz niepowodzeń polityki – jako lekcji ostrożności (Raffe, 2011, s. 1–2). Kategoria uczenia się stanowi również podstawę koncepcji Petera Halla (1993, s. 278) w kształtowaniu polityki, który określa zmiany polityki jako efekt społecznego uczenia się, inaczej: świadomą próbę osiągnięcia celów lub technik polityki w odpowiedzi na przeszłe doświadczenia i nowe wyzwania/informacje. Kwestia uczenia się została w kształtowaniu polityki edukacyjnej zauważona przez Colina Bennetta i Michaela Howletta, którzy podobnie jak Hall dokonali rozróżnienia pomiędzy aktorami, treścią i efektami uczenia się polityki, jednak kluczowe w ich rozważaniach było zwrócenie uwagi na to, *kto się uczy, czego się uczy i jakie są skutki uczenia się dla kolejnych polityk* (Bennett, Howlett, 1992, s. 275).

Zasadność stosowania terminów: zapożyczenie czy uczenie się polityki rozważało wielu badaczy, uzasadniając mocno swoje stanowiska (Phillips, 1989; Raffe, Spours, 2007; Burdett, O'Donnell, 2016; Steiner-Khamsi, 2004). Stąd jednoznaczne opowiedzenie się za którymś z terminów w pełni oddającym to, co kryje się pod przejmowaniem praktyk z innych krajów we własną politykę edukacyjną, wydaje się nadal problematyczne, zwłaszcza że równie często w opisie tego zjawiska stosowane są na polu dyscyplin społecznych również inne pojęcia, jak: zmiana polityki, transfer polityki, proces dyfuzji czy recepcji. Również w różnych okresach rozwoju nauk społecznych były preferowane alternatywne pojęcia, opisujące zjawisko zapożyczeń przez: kopiowanie, przejście, przywłaszczenie, asymilację, przeniesienie czy import. Trudne wydaje się wskazanie jednego określenia, które objęłoby wszystkie niuanse zawarte w zestawie tak różnorodnych pojęć i może nawet nie jest to zasadne (Steiner-Khamsi, 2012, s. 6–8). W wyjaśnieniu tego fenomenu Steiner-Khamsi (2012, s. 8) zauważa, że w nowszej literaturze dotyczącej studiów politycznych, pedagogiki porównawczej i nauk politycznych częściej stosowane są terminy „transfer” lub „zaciąganie pożyczek” czy „zapożyczanie polityki” (rozdzielając „pożyczkodawcę” i „pożyczkobiorcę”), celem neutralizacji pozytywnych konotacji związanych z „uczeniem się”. Ten szczególnie obszar badań nad polityką, jak zauważa dalej, zyskał na znaczeniu w kontekście studiów nad globalizacją oraz badań nad międzynarodową konwergencją systemów edukacji narodowej. Tym samym trudno nie zgodzić się z argumentacją Steiner-Khamsi, która oceniając wielość stosowanych przez badaczy pojęć, ocenia, iż z kilku powodów to „zapożyczanie” jest terminem właściwszym: (1) *jest szeroko stosowane w edukacyjnych badaniach porównawczych*, (2) *eksponuje sprawczość*, (3) *jest neutralne pod względem celu i wyniku transferu polityki i* (4) *powoduje skupienie się w procesie transferu polityki*, (5) *na odbiorcach, a także na nadawcach* (Steiner-Khamsi, 2012, s. 8). Uważa również,

że termin ten pozwala uniknąć niektórych pułapek interpretacyjnych związanych z kategorią „uczenia się” polityki, która szczególnie w badaniach edukacyjnych może się wiązać z nadmiernie pozytywnymi skojarzeniami co do przyczyn lub celów transferu polityki.

## KUPOWANIE KOTA W WORKU CZY PRZEJMOWANIE NAJLEPSZYCH POLITYK?

„Kupić kota w worku” to znany frazeologizm, którego pochodzenie nie jest jednoznacznie. To popularne wyrażenie oznacza nabycie czegoś w ciemno – bez uprzedniego sprawdzenia jakości czy nawet zawartości (Bobis, 1905, s. 135; Bukowska). Nabywca podejmuje ryzyko bez świadomości faktycznej wartości lub jakości czegoś. W zastosowaniu tej metafory na polu zapożyczeń w polityce edukacyjnej wyłania się ważne pytanie: czy polityki edukacyjne innych krajów z tzw. „czołówki PISA”, określane jako *najskuteczniejsze, światowej klasy, wysoce efektywne czy wiodące na świecie* (Barber, Whelan, Clark, 2010; Teng, Manzon, Poon, 2019), są wprowadzane z powodów racjonalnych (z dokładnym ich rozpoznaniem oraz własnego kontekstu), czy z powodów obalających zdroworozsądkowe podejście na rzecz naiwnego myślenia o istniejącym, uniwersalnym standardzie? W drugim przypadku decydenci stawiają na wiarę, iż sukces jednego kraju w sposób automatyczny przełoży się na inny i kupują kota w worku. David Raffe (2011, s. 1) wskazuje na jeszcze inne zjawisko i jako przykład stawia raport grupy McKinsey’a, który w założeniu ma wykazać wyjątkowy zestaw interwencji politycznych prowadzących do poprawy w każdym systemie szkolnym niezależnie od uwarunkowań, a jedynie od poziomu osiągniętych wyników: od słabych do doskonałych. Błąd takiego założenia, jak wyjaśnia, wynika z wadliwej metodologii, która przyjmuje w budowie wytycznych jedynie stanowiska decydentów w opisach własnej polityki oraz nie porównuje doskonałych się systemów szkolnych z tymi, które nie uzyskują poprawy.

Można się zastanowić, dlaczego takie sytuacje mają miejsce? Badacze wyjaśniają, iż zjawisko to występuje, gdy argumenty pedagogiczne/edukacyjne zostaną odrzucone na rzecz politycznych, ekonomicznych. Przyjmowany jest standard międzynarodowy, jako coś co istnieje i gwarantuje pełny sukces. Wówczas „najlepsze praktyki” przejmowane są przez decydentów bez głębszego ich rozpoznania – jako odizolowane od ich kontekstu oraz bez rozpoznania dokładnego sensu ich wdrożenia – jednak w argumentacji publicznej zawsze jako remedium na kryzys i problemy edukacyjne. Warto w tej sytuacji mieć na uwadze, że uwarunkowań wprowadzania zapożyczeń jest o wiele więcej, również przebieg procesu nie jest prostą wynikową. Wyłania to potrzebę dokonania oglądu motywów, jak i przebiegu procesu zapożyczeń przynoszącego oczekiwane dla kraju korzyści.

Pytanie: dlaczego jedne kraje zaciągają „pożyczki” od innych, jest najczęściej zadawane przez badaczy. David Dolowitz i David Marsh wskazują na kontinuum pomiędzy przymusem a dobrowolną adopcją. Motywy „zaciągania pożyczek”

mogą wówczas wynikać przynajmniej z trzech pobudek: (1) przymusu – gdy zapożyczenia stanowią gotowe, narzucone rozwiązania najczęściej rządów totalitarnych lub autorytarnych, (2) połączenia przymusu i dobrowolności – najczęściej w reżimie międzynarodowym, na podstawie realizowanych umów międzynarodowych, które wiążą się z przyjętymi przez kraj wcześniejszymi zobowiązaniami i przejęcia określonych rozwiązań są ich konsekwencją oraz (3) z potrzeb danego kraju jako samodzielny wybór – wówczas jest to działanie całkowicie dobrowolne i sytuacja, w której kraj może być „racjonalnym klientem” ofert występujących w innych krajach czy kraju (Dolowitz, Marsh, 1996, s. 347–349; Page, 2000, s. 6–7). Rozbudowę klasyfikacji realizacji transferu edukacyjnego zaproponowali Phillips i Ochs (2004a, s. 9), którzy przedstawiają kontinuum pięciu możliwych transferów od narzucenia, przez wymóg w ramach istniejących ograniczeń kraju, negocjowania pod przymusem, celowych zapożyczeń i zapożyczeń wprowadzonych przez „wpływ”, który wynika z eksponowania określonej idei czy rozwiązania z innego kraju. Tym samym badacze dokonują rozróżnienia pomiędzy polityką narzuconą a polityką zapożyczoną, definiując tę drugą na podstawie przypadków, w których *jeden kraj inicjuje zainteresowanie zagranicznymi praktykami i politykami edukacyjnymi lub ponadnarodowe zainteresowanie nimi* (Phillips i Ochs, 2004, s. 8).

### Schemat 1. Kontinuum transferu edukacyjnego

|                 |  |                                    |                             |                                   |
|-----------------|--|------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| Narzucony<br>1. | Wymagany<br>w ramach<br>ograniczeń<br>2. | Negocjowany<br>pod przymusem<br>3. | Celowo<br>zapożyczony<br>4. | Prowadzony<br>poprzez wpływ<br>5. |
|-----------------|--|------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|

1. Rządy totalitarne/autorytarne
2. Kraje pokonane/okupowane
3. Wymagany na mocy umów dwustronnych i wielostronnych
4. Celowe kopiowanie zasad/praktyk zaobserwowanych gdzie indziej
5. Ogólny wpływ idei/metod edukacyjnych

Źródło: na podstawie: Phillips, Ochs (2004, s. 8).

Interesujący model teoretyczny w rozumieniu przebiegu procesu zapożyczeń w polityce edukacyjnej przedstawili David Phillips i Kimberly Ochs (2003). Badacze wyszli z założenia, że zapożyczenie jest zamierzonym i celowym zjawiskiem w rozwoju polityki edukacyjnej (Phillips, 2009, s. 1061). W tym sensie obejmuje pełne spektrum zagadnień związanych z wykorzystaniem zagranicznego przykładu przez decydentów na wszystkich etapach procesów inicjowania i wdrażania zmian edukacyjnych, obejmujących szereg możliwości przepływu idei i praktyk edukacyjnych (schemat 2). Phillips i Ochs (2003, s. 451; Nowosad, 2022, s. 474) wskazują na cztery kluczowe etapy procesu zaciągania zapożyczeń w polityce edukacyjnej, które stanowią zamknięty cykl mogący się powtarzać. Te etapy to: (1) atrakcyjność międzynarodowa (impulsy i potencjał uzewnętrzniający), (2) decyzja, (3) realizacja, (4) internalizacja/indygenizacja.

Atrakcyjność międzynarodowa w zaciąganiu „pożyczek” wiąże się z pojawieniem się impulsu i uzewnętrznieniem potencjału. Impulsem są tu warunki wstępne, które mogą mieć źródła wewnętrzne, jak i zewnętrzne – pochodzące spoza systemu. Przykładem może być narastające niezadowolenie ze strony nauczycieli, rodziców, uczniów lub administracji. Może wynikać z załamania systemowego – przykładowo jako nieadekwatność oferty edukacyjnej lub jej aspektu. Ważnym impulsem może też być negatywna ocena zewnętrzna, opracowana przez rzetelnych naukowców i przedstawiona w raportach oceniających stan edukacji lub w międzynarodowych badaniach porównawczych jak PISA czy TIMSS. Innymi motywami mogą być: potrzeba zmian gospodarczych i konkurencyjności czy też zmiany polityczne zaistniałe w kraju. Badacze akcentują także inne imperatywy wywodzące się spoza rodzimego kontekstu, jak zmiany w świecie, nowe sojusze, skutki polityki Unii Europejskiej, zmiany polityczne na forum międzynarodowym, nowe rozkłady sił i znaczenia globalnych graczy. W grupie impulsów nie pomijają także motywów jednostkowych – osób zaangażowanych w proces polityczny i jego liderów. Ich motywy mogą wynikać z autentycznej troski opartej na głębokiej znajomości zagadnień edukacyjnych, ale też z chęci kariery, zaistnienia na politycznym forum. Stanowią wówczas cyniczne wykorzystywanie rzeczywistych lub wymyślonych słabości kraju, podobnie jak wskazywane rozwiązania (Phillips, Ochs, 2003, s. 452).

### Schemat 2. Złożoność zapożyczeń w polityce edukacyjnej. Etap I

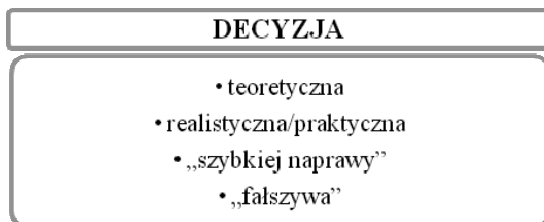


Źródło: opracowanie własne na podstawie Phillips, Ochs (2004, s. 777).

Warto zauważyć, iż rzadko podjęcie decyzji o zapożyczeniu jest pochodną jednego impulsu, często siła oddziaływania zostaje wzmocniona przez ich grupę (kryzys, raport edukacyjny, nowy przywódca i inne). Nie zmienia to faktu, że impulsy mogą inspirować do poszukiwania obcych rozwiązań, celem rozwiązania istniejącego problemu. Prowadzą wówczas, jak podkreślają Phillips i Ochs, do sześciu głównych ognisk przyciągania: filozofii przewodniej, ambicji/celów, strategii, struktur umożliwiających, procesów i technik oraz zestawienia ich

na tle kontekstu, przez który są one kształtowane, co w dalszej konsekwencji zdecydowanie o możliwości dostosowania do bieżącej sytuacji w kraju.

### Schemat 3. Złożoność zapożyczeń w polityce edukacyjnej. Etap II



Źródło: opracowanie własne na podstawie Phillips, Ochs (2004, s. 777).

Etap drugi dotyczy podjęcia decyzji i w modelu Phillipsa i Ochsa obejmuje szeroką grupę środków, za pomocą których rząd i inne agencje przystępują do rozpoczęcia procesu zmian. Pierwszy typ decyzji opartych na atrakcyjności międzynarodowej ma charakter teoretyczny. *Rząd może zdecydować, że edukacja będzie jego priorytetem politycznym* (Phillips i Ochs, 2003, s. 453–454). Wówczas podjęte decyzje będą polegać na oparciu całej polityki zasadniczo na stanowisku teoretycznym jako nadrzędnym. Kolejna grupa to decyzje realistyczne/praktyczne, które okazały się skuteczne w rozwiązaniu nurtujących problemów. W trzeciej grupie są decyzje szybkiej naprawy. Badacze efekty grupy decyzji określają jako *najniebezpieczniejszy rezultat przyciągania ponadnarodowego* (Phillips i Ochs, 2003, s. 455), bowiem wprowadzane są najczęściej bez odpowiedniej infrastruktury. Oczywiście nie tylko nie wnoszą nic pozytywnego i mogą uruchomić wiele dodatkowych niekorzystnych procesów lub zjawisk. Ostatnią, czwartą grupę stanowią decyzje fałszywe. *Często są to pomysły, które od razu przemawiają do elektoratu, ale których wprowadzenie do systemu „krajowego” nie jest prawdopodobne [...], pozostawiają tradycyjny system jako całość nienaruszoną* (Phillips i Ochs, 2003, s. 455).

### Schemat 4. Złożoność zapożyczeń w polityce edukacyjnej – Etap III



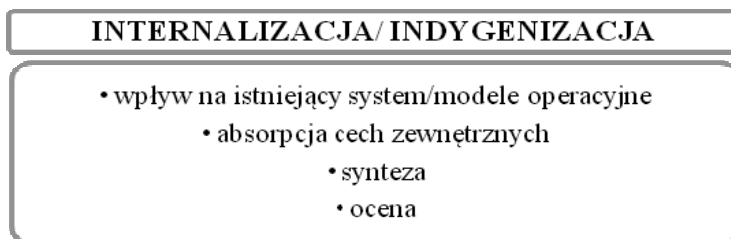
Źródło: opracowanie własne na podstawie Phillips, Ochs (2004, s. 777).



Czwartym etapem procesu zapożyczeń jest „wdrożenie”. Phillips i Ochs wskazują tu na adaptację, której musi ulec każde zagraniczne rozwiązanie w kontekście systemu kraju przyjmującego. Istotny jest tu szeroki zakres czynników kontekstowych – wspierających powodzenie procesu. Zmiana może mieć charakter szybki lub długoterminowy, w zależności od możliwości dostosowania poszczególnych środków polityki, jednak warto mieć na uwadze, że i tak efekt wpływu będzie zauważalny po dłuższym czasie. W zaistnieniu zmiany na różnych jej etapach i poziomach badacze eksponują istotność „znaczących aktorów, jak: lokalne władze oświatowe, rady szkół, zespoły zarządzające placówkami edukacyjnymi, ale też pojedyncze osoby: dyrektorzy administracji oświatowej, doradcy lub dyrektorzy szkół. Mogą otrzymać wsparcie w postaci zachęt krajowych i lokalnych, w tym finansowych. Może być też odwrotnie i osoby te spotykają się z oporem (bierność, taktyka opóźniania, brak decyzji) po stronie tych, którzy taką politykę uważają za obcą. Stąd w opinii badaczy istotna jest analiza istniejących oraz możliwych do zaistnienia ograniczeń planowanych decyzji. Zarówno celowych, jak i niezamierzonych, np. wynikających z niedbałości o szczegóły czy reakcji znaczących politycznie osób (Phillips i Ochs, 2003, s. 456).

Czwartym etapem w modelu Phillipsa i Ochs jest „internalizacji” lub „indygenizacja” polityki, która „staje się” częścią systemu edukacji kraju pożyczającego. Na tym etapie możliwa jest ocena wprowadzenia rozwiązań w zakresie edukacji i ich sposobu działania. W koncepcji badaczy na internalizacją składają się cztery składowe: (1) wpływ na istniejący system i jego sposób działania; (2) absorpcja cech zewnętrznych; (3) synteza – proces, dzięki któremu polityka i praktyka edukacyjna stają się częścią ogólnej strategii; (4) ocena – internalizacja wymaga refleksji i oceny. Wyniki takiej oceny mogłyby rozpocząć cały proces od nowa, z dalszym badaniem modeli zagranicznych w celu naprawienia dostrzeżonych braków (Phillips i Ochs, 2003, s. 456–457).

#### **Schemat 5. Złożoność zapożyczeń w polityce edukacyjnej – Etap IV**



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Phillips, Ochs (2004, s. 777).

Wykazanie szczegółowych działań w ramach każdego etapu modelu dostarcza informacje na temat istotnych aspektów, które mogą prowadzić do opracowania ram pod adopcję rozwiązań, tak by kraj mógł zwiększyć korzyści i zminimalizować niepożądane skutki zapożyczonych polityk. Phillips i Ochs dokładnie

zbadali pojęcie „zapożyczeń”. Ich model w dużej mierze opiera się na pierwszym etapie „przyciągania ponadnarodowego”, z mocno eksponowanym naciskiem na wolicjonalny aspekt i wykorzystuje podejście historyczne w wyjaśnieniu impulsów i kontekstu w przyciąganiu polityki (Phillips, 2007, 2009). W ich założeniu perspektywa historyczna może zapewnić doskonały wgląd w siły kontekstowe krajów (pożyczkodawcy i pożyczkobiorcy), które ukształtowały zainteresowanie zagranicznymi systemami edukacyjnymi.

## PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Zrozumienie wielowymiarowości zjawisk i procesów edukacyjnych w kształtowanej w danym kraju polityce samo w sobie stanowi zadanie niezwykle trudne i złożone. Skala trudności rośnie w przypadku chęci przyjęcia zauważonych w innych krajach rozwiązań. Andreas Schleicher pozytywnie wartościuje sens zapożyczeń w polityce edukacyjnej. Uważa, że *analizy porównawcze okazują się współcześnie ważniejsze niż administracyjna kontrola systemów lub ich dotowanie finansowe, poprzez które zwykle kontrolujemy politykę i praktykę edukacyjną* (Schleicher, 2017, s. 6). W uzasadnieniu swojego stanowiska odwołuje się do studiów porównawczych, takich jak PISA, które wskazują na możliwości i potencjał edukacji. *Fakt, że najbardziej pokrzywdzone społecznie dzieci w Szanghaju radzą sobie lepiej, niż najbogatsze dzieci w europejskich czy amerykańskich miastach, przypomina nam, że ubóstwo nie jest wyrokiem losu i odbiera usprawiedliwienie dla samozadowolenia* (Schleicher, 2017, s. 6). Udowadnia to fakt, że edukacja ma znaczenie, a to, czy wykorzystamy jej potencjał w polityce edukacyjnej, zależy przede wszystkim od rządzących.

Pole teoretyczne i badawcze zapożyczeń w polityce edukacyjnej wydaje się współcześnie bardzo rozbudowane. Większość badaczy prowadzących na tym polu badania na różnych kontynentach odwołuje się do modelu Phillipsa i Ochs (2004), jako wyjściowego, jednak coraz wyraźniej wskazują na nowe pola, które wymagają opracowania innego rozwiązania. Zwracają uwagę na nowe zjawiska, które kształtują arenę międzynarodową, a w konsekwencji potrzebę uwzględnienia innych aspektów w podejściu do zapożyczeń. W efekcie koncepcja zapożyczeń w polityce edukacyjnej wyłania się jako o wiele bardziej złożona i wskazuje na potrzebę wypracowania bardziej kompleksowego modelu, lepiej oddającego współczesne osobliwości zapożyczeń i dynamikę zachodzących zmian. W dokonaniu próby podsumowania warto przywołać tu kilka znaczących argumentów.

1. Pierwsza uwaga dotyczy czynników kształtujących motywę leżące u podstaw „przyciągania”. Współcześnie ich rozpiętość znacznie się różni, zwłaszcza w wyniku rosnących, dostępnych baz danych na temat systemów edukacyjnych na świecie, badań takich jak PISA i TIMSS (Baird i inni, 2016) oraz analiz wtórnych, ale też rosnącego zainteresowania badaczy efektywnością reform

– zmian makrosystemowych. Zatem pytanie o motywy atrakcyjności form i treści zmian edukacyjnych powinno ulec poszerzeniu i wyjść poza kontekst „pożyczkodawcy” o „pożyczkobiorcy”, uwzględniając argumenty napędzane globalnymi rezultatami, które mają na celu rozwiązanie potrzeb lokalnych i/lub problemów szerszego społeczeństwa. Warto silniej wyeksponować fakt, że żadna forma zmian edukacyjnych nie działa z czystego konta i może być „sterylna” czy zawieszona w próżni (Taylor i inni, 1997, s. 1, 54–77; Rizvi, Lingard, 2010). Zawsze istnieje jakaś wcześniejsza historia: szczególny klimat ideologiczny i polityczny, sytuacja społeczna i ekonomiczna. Pojawia się jednak pytanie, które motywy mają większe znaczenie w sięganiu po zapożyczenia: wywodzące się z kontekstu konkretnego kraju czy zjawisk globalnych?

2. Intensywność i skala terytorialna wielu reform edukacyjnych realizowanych na świecie traci charakter kraju źródłowego. W zasadzie trudno aktualnie ocenić, z jakiego kraju dana reforma się wywodzi. Mimo iż niektóre kraje starają się zapożyczyć konkretną politykę opracowaną i realizowaną przez wybrany kraj, to jednak większość zapożyczanych na świecie polityk nabiera charakteru globalnego, ponieważ były przejmowane przez wiele krajów, tracąc swój pierwotny charakter. W tej sytuacji kraj odniesienia przestaje być jednoznaczny. Opisane zjawisko jest dodatkowo wspierane przez globalnych graczy – instytucje ładu globalnego: OECD, Bank Światowy, UNESCO, międzynarodowe agencje pomocowe, Komisję Europejską i inne, które opowiadają się za konkretnymi rozwiązaniami reform (Potulicka, 2014; Potulicka, Rutkowiak, 2010) i określają je jako najlepsze praktyki (OECD, 2015). Również i to skutkuje brakiem wskazania jednego kraju, który mógłby stanowić odniesienie pod reformy. Pojawia się kwestia deterytorializacji reform. Chociaż wpływ globalnych reform lub wędrujących reform, jak przyjmuje Steiner-Khamsi (2012, s. 3), jest potężny i występuje na całym świecie, nie jest monolitem „najlepszej praktyki” danego kraju lecz hybrydą „najlepszych praktyk”. Mimo że kraje mogą podejmować próbę dostosowania ich do rodzimego kontekstu, to jednak o wiele częściej wskazywane są przykłady zaniechania wglądu w szeroki, indywidualny splot uwarunkowań „pożyczkodawcy”. Stanowi to poważne zubożenie wiedzy na temat możliwych trudności wdrożeniowych i procesów im towarzyszących. Jednak mniej świadomych decydentów pozbawienie reform ich kontekstu może kusić prostotą rozwiązań i pozorną łatwością wdrożeniową, która niestety jest jedynie „spłaszczeniem” zjawiska pozbawionego wielowymiarowości.

3. Specyfika współcześnie zachodzących zapożyczeń w polityce edukacyjnej wyłania potrzebę poszerzenia kontekstu analiz o aspekty globalne. Istotność uwarunkowań kontekstowych stanowiła i stanowi o specyfice badań porównawczych. Konkretnie problemy i zjawiska są zakorzenione w specyficznych warunkach kraju i są przez nie determinowane; odmienną tradycją intelektualną i charakterystycznymi cechami systemu wartości. Jednak systemy edukacyjne w ponowoczesnym świecie coraz częściej muszą odpowiadać na impulsy

globalne. Tym samym wdrażane reformy ukazują o wiele bardziej dynamiczny proces, w którym warto, by analiza kontekstu obok uwarunkowań narodowych uwzględniała również kontekst globalny (Por. Schriewer, 2000; Schweisfurth, 2006; Steiner-Khamsi, 2004).

4. Zauważalna jest tendencja odwoływania się decydentów do „najlepszych praktyk”, czy „standardów międzynarodowych”, które, jak zauważa Steiner-Khamsi (2012, s. 9), są często manewrem politycznym mającym pomóc w budowaniu sojuszy politycznych lub gospodarczych celem wsparcia kwestionowanych wcześniej programów reform. W tej sytuacji globalizacja nie jest siłą zewnętrzną, ale raczej retoryką wywołaną wewnątrz, mobilizowaną w określonych momentach przedłużającego się konfliktu politycznego w celu wywarcia presji na reformy i zbudowania koalicji popierających politykę.

5. W debacie nad szerokim problemem zapożyczeń w polityce edukacyjnej kraje Azji Wschodniej i Południowo-Wschodniej (dokładnie Japonia i „azjatyckie tygrysy”) przyjmują bardzo interesujące podejście, które jest „hybrydą” przyciągania, uczenia się i polityki opartej na danych (Stein, Crowley, Resnick, 2015). W podejściu takim wyróżnić można zarówno istotność zapożyczeń polityki (Phillips, Ochs, 2003), jak i uczenia się polityki (Raffe, Spours, 2007) czy odniesień do polityki (Steiner-Khamsi, 2002). Badacze z tych regionów Azji zwracają uwagę na możliwość kształtowania polityki z zastosowaniem szerszych, opartych na współpracy (rząd – naukowcy – nauczyciele) i badaniach naukowych jako „uczeniu się” procesów edukacyjnych (Burdett, O'Donnell, 2016, s. 116–117). Zainteresowania innymi krajami są tu równoważne z istniejącymi zasobami badań naukowych. Wskazują bardziej na proces rozwiązywania rodzimych problemów niż przejmowanie gotowych rozwiązań, które mają znaczenie wtórne. Oznacza to, że nie jest przejmowana żadna rzeczywista polityka ani praktyka, ale zbierane dane stanowią podstawę pod formowanie lokalnych rozwiązań (Burdett, O'Donnell, 2016, s. 116–117; Harris, Jones 2016, s. 166–178). Wówczas przyjęcie „zasad projektowania”, które leży u podstaw skutecznych interwencji, jest lepsze niż samo zapożyczanie polityki. Dobrym przykładem jest tu Japonia, ale też „azjatyckie tygrysy” jak Singapur, Korea Południowa, Tajwan czy Hongkong (Nowosad, 2022, s. 180–200). Przykładowo w Singapurze oprócz wysokiego poziomu wiedzy na temat reform i innowacji istnieje również wysoka świadomość ich rezultatów, które mają strategiczne znaczenie dla zmian na poziomie makro i mikro, z udziałem kluczowych interesariuszy i partnerów. Innym ważnym aspektem jest podejście systemowe do zmian, holistyczne podejście do edukacji i ogląd problemów z szerszej perspektywy, w tym rozumienie zasady oddziaływania wieloczynnikowego. Kraj dostrzega znaczenie międzynarodowych badań i ich rezultatów. W odniesieniu do polityki, projektowania i wdrażania, siła singapurskiego systemu edukacji wynika z jasności komunikacji oraz świadomości potrzeby ciągłego rozwijania zdolności i otwartości na zmiany (Nowosad, 2022, s. 475). Jednak należy mieć na uwadze, że dostosowanie „perspektywy wpływu” do kontekstu

jest zawsze podporządkowane w procesach edukacyjnych wartości nadrzędnej: wiedzy i kompetencjom uczniów. Innymi słowy, chodzi o przyjęcie takich reform, których wpływ będzie widoczny na poprawę procesu uczenia się uczniów – wzmocni siłę uczenia się.

6. Innym mocno eksponowanym aspektem jest nacisk na wolicjonalny – w pełni świadomy charakter procesu zapożyczeń na każdym jego etapie. Warto pamiętać, że skuteczne zarządzanie przemianami wymaga nie tylko mobilizacji istniejących ram politycznych i odpowiednich instrumentów, ale także tworzenia nowych. Zawsze jednak pamiętając, że właściwa decyzja jest uzależniona od kontekstu. Dobrym przykładem jest Singapur, który przyjmując zapożyczenia w polityce edukacyjnej w różnych fazach rozwoju, zawsze uzależniał je od czynników kontekstowych. To rodzimy kontekst wpływał na motywy przyciągania rozwiązań z innych państw; działał jak katalizator pobudzający międzynarodowe poszukiwania; wpływał na proces opracowywania polityki oraz wzmacniał potencjał wdrażania (Tan, 2012, za: Nowosad, 2022, s. 475).

7. Zapozyczenie w polityce edukacyjnej ukazuje odejście od pełnego przejęcia polityki i jej przeniesienia w całości na „obcy grunt” (choć w krajach Trzeciego Świata taki proces jest praktykowany), na rzecz przejmowania rozwiązań cząstkowych. Zjawisko to może wynikać z rozwoju systemów edukacyjnych i potrzeby poprawy pewnych aspektów, a nie całkowitej przebudowy.

8. Niebezpieczeństwo unifikacji systemów edukacyjnych, które zatracą swój narodowy charakter i specyfikę. Przykładem, który najlepiej ilustruje zjawisko, jest Proces Boloński w szkolnictwie wyższym. Zjawisko to wydaje się być pochodną nie tylko pierwotnych wpływów globalizacji i siły globalnych graczy, lecz także siły wtórnej, a mianowicie tego, jak wpływy te ukształtowały współczesne postrzeganie edukacji. Powszechnym na świecie jest stanowisko, że edukacja jest podstawowym źródłem kapitału ludzkiego, społecznego, kulturowego i ekonomicznego. W efekcie jej ekspansja uzyskała najwyższą legitymizację zarówno w kontekście dobra indywidualnego, jak i zbiorowego (Ramirez, 2003). Stąd w procesie zapożyczeń w polityce edukacyjnej ważne jest zwrócenie większej uwagi na zjawiska ekspansji i izomorfizmu (Meyer, Ramirez, 2003). Inni badacze uważają jednak, że warto zachować ostrożność i nie lekceważyć państw narodowych, bowiem choćby w Europie nadal istnieją ogromne różnice tradycji intelektualnych, organizacji i struktur systemów edukacyjnych, funkcji nadzoru. Trudno jednoznacznie odpowiedzieć, a tym bardziej rozstrzygnąć, czy globalizacja oznacza kulturową standaryzację, czy zwiększa różnorodność. Tu stanowiska badaczy nadal są podzielone (Steiner-Khamsi, 2012, s. 3).

9. Istnieje potrzeba zwrócenia większej uwagi na poszerzenie analiz osadzonych mocno w tradycji badań porównawczych na rzecz podejść interdyscyplinarnych, zwłaszcza wzmacniających znaczenie specyfiki polityki w definiowaniu politycznej rzeczywistości, zrozumieniu zachowań i decyzji politycznych czy odpowiedniej alokacji zasobów (Cerna, 2013; Śliwerski, 2015).

## ZAKOŃCZENIE

Edukacja była i jest główną siłą napędową w osiągnięciu przewagi konkurencyjnej. Polega na uzbrojeniu obywateli w umiejętności i kompetencje niezbędne w XXI wieku. Jednak poza ekonomicznym dążeniem do rozwoju i przygotowywaniem jednostek do pełnienia roli obywateli świata równie ważna – w świecie coraz bardziej pozbawionym granic – jest potrzeba zachowania kultury narodowej, tożsamości i wartości zakorzenionych w rodzinie i społeczności. We wprowadzaniu zapożyczeń w polityce edukacyjnej wymaga to spełnienia wielu warunków równocześnie przy dużej otwartości na zmiany i jednoczesnym priorytecie przyjęcia całościowego podejścia do rozwoju jednostki i jej potencjału. Jak podkreśla Schleicher (2019, s. 217), *droga do udanego wdrożenia reformy jest długa, a od porażki często dzieli reformatorów tylko kilka kroków*. Stąd zawarte w artykule treści przywołują wybrane teoretyczne ujęcia zapożyczeń w polityce edukacyjnej i wnioski z badań prowadzonych w tym obszarze, które mimo iż nadal są rozwijane, zwracają uwagę na możliwości realizacji skutecznych zapożyczeń. Nie jest to zatem wiedza zamknięta, a intensywnie tworzona przez społeczność międzynarodową. Można odnieść wrażenie, że dopiero współcześnie podejmuje się realne działania na rzecz poprawy edukacji formalnej na poziomie systemu i czyni się próby wytyczenia ram dla procesów do nich prowadzących ponad ograniczeniami kontekstowymi (Nowosad, 2017). Stąd postulaty zawarte choćby w raporcie *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* dopiero w XXI wieku mogą się dopełnić i zostać zrealizowane. Również nie bez podstaw na wielu międzynarodowych konferencjach przywoływane są słowa wypowiedziane w roku 1982 przez Ronalda Edmondsa – jako swoisty apel w stronę rządzących: *Kiedykolwiek i gdziekolwiek zechcemy, możemy z powodzeniem nauczać wszystkie dzieci, których edukacja jest dla nas ważna. Wiemy już więcej, niż jest potrzebne, by to zrobić. Jednak czy to zrobimy, czy też nie, zależy tylko od tego, jak się czujemy z faktem, że jeszcze tego nie zrobiliśmy* (Edmonds, 1982). Warto zatem sięgać po rozwiązania innych krajów i uczyć się od najlepszych. Niewątpliwie kryje się w tej strategii dużo ryzyka, jednak – na tyle, na ile jest to możliwe – warto je zminimalizować w wyniku wypracowanych procedur na istniejącej już bazie wiedzy i zdobytych przez innych doświadczeniach.

## BIBLIOGRAFIA

Arnové R.F., Torres C.A. (red.) (1999), *Comparative education: The dialectic of the global and the local*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Baird J., Johnson S., Hopfenbeck T.N., Isaacs T., Sprague T., Stobart G., Yu G. (2016), *On the supranational spell of PISA in policy*, „Educational Research” 58(2).

Ball S.J. (1998), *Big Policies/ Small World: An introduction to international perspectives in education policy*, „Comparative Education” 34(2).

Barber M., Whelan F., Clark M. (2010), *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future*, New York, NY: McKinsey and Company, [http://www.mckinsey.com/client-service/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/~media/Reports/SSO/schoolleadership\\_final.ashx](http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~media/Reports/SSO/schoolleadership_final.ashx) (dostęp: 20.05.2020).

Bartlett L., Vavrus F. (2015), *Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice*, „Anthropology & Education” 44(2).

Bennett C.J., Howlett M. (1992), *The lessons of learning: reconciling theories of policy learning and policy change*, „Policy Sciences” 25.

Bobis L. (2008), *Kot. Historia i legendy*, Kraków: Avalon.

Bukowska P., *Nie kupuj kota w worku*, <https://bookowska.pl/nie-kupuj-kota-w-worku/> (dostęp: 20.10.2023).

Burdett N., O'Donnell S. (2016), *Lost in translation? The challenges of educational policy borrowing*, „Educational Research” 58(2).

Cerna L. (2013), *The Nature of Policy Change and Implementation: A Review of Different Theoretical Approaches*, Paris: OECD.

Cowen R., Kazamias A.M. (red.) (2009), *International Handbook of Comparative Education*. Vol. 22, Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.

Dolowitz D., Marsh D. (1996), *Who learns what from whom: A review of the Policy Transfer Literature*, „Political Studies” 44(2).

Dolowitz, D.P., Marsh D. (2000), *Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making*, „Governance” 13(1).

Edmonds R. (1982), *Programs of School Improvement: An Overview*, „Educational Leadership” 40(3), [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198212\\_edmonds.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198212_edmonds.pdf) (dostęp: 10.10.2023).

Hall P.A. (1993), *Policy paradigms, social learning, and the State: the case of economic policymaking in Britain*, „Comparative Politics” 25(3).

Hamann T., Rosen L. (2011), *What Makes the Anthropology of Educational Policy Implementation “Anthropological”?* w: B. Levinson, M. Pollock (red.), *A Companion to the Anthropology of Education*, New York: Wiley Blackwell.

Harris A., Jones M., Adams D. (2016), *Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing*, „Educational Research” 58(2).

Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London: Routledge.

Holmes B. (1965), *Problems in Education a Comparative Approach*. London: Routledge and Kegan Paul.

Hopkins D. (2007), *Every School a Great School*, Maidenhead – Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.

Jones P.E. (1973), *Comparative Education: Purpose and Method*, Hong Kong: University of Queensland Press. Jones.

Krasnowolski A. (1905), *Przenośnie mowy potocznej*, cz. I, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.

Kubow P.K., Fossum P.R. (2007), *Comparative Education Exploring Issues in International Context*, (2nd ed.), Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Loke H., Chia Y., Gopinathan S. (2017), *Hybridity, the Developmental State and Globalisation: The Case of Singapore's Universities*, „Studies in Higher Education” 42(10).

Meyer J., Ramirez F. (2003), *The World Institutionalization of Education*, w: J. Schriewer (red.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt: Peter Lang Verlag.

Mourshed M., Barber M. (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, New York, NY: McKinsey & Company, [www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/) (dostęp: 10.05.2018).

Mourshed M., Chijioke C., Barber M. (2012), *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, McKinsey & Company, Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, [https://ceo.org.pl/sites/default/files/raport-mckinsey-wersja-polska\\_1.pdf](https://ceo.org.pl/sites/default/files/raport-mckinsey-wersja-polska_1.pdf) (dostęp: 5.05.2022).

Noah H.J., Eckstein M.A. (1998), *Doing comparative education: Three decades of collaboration*, Hong Kong: University of Hong Kong.

Nowakowska-Siuta R. (2023), *Pedagogika porównawcza. Konteksty metodologiczne*, Warszawa: Chat Wydawnictwo Naukowe.

Nowosad I. (2017), *Rozwój i główne nurty w badaniach efektywności szkoły*, „Studia Edukacyjne” nr 46.

Nowosad I. (2019), *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nowosad I. (2022), *Singapur: Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, Paris: OECD Publishing.

Pachociński R. (2007), *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki* (wydanie II poprawione), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Page E.C. (2000), *Future Governance and the Literature on Policy Transfer and Lesson Drawing*, London: University of Hull. <https://personal.lse.ac.uk/page/papers/edpagepaper1.pdf> (dostęp: 10.11.2023).

Phillips D. (1989), *Neither a borrower nor a lender be? The problems of cross-national attraction in education*, „Comparative education” 25(3).

Phillips D. (2007), *Investigating Educational Policy Transfer*, w: M. Hayden, J. Levy, J. Thompson (red.), *Handbook of Research in International Education*, London: SAGE Publications Ltd.

Phillips D. (2009), *Aspects of Educational Transfer*, w: R. Cowen and A.M. Kazamias (red.), *International Handbook of Comparative Education*, Dodrecht: Springer Science + Business Media B.V.



Phillips D., Ochs K. (2003), *Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices*, „Comparative Education” 39(4).

Phillips D., Ochs K. (2004a), *Educational Policy Borrowing: Historical perspectives*. Oxford Studies in Comparative Education, Oxford: Symposium Books.

Phillips D., Ochs K. (2004b), *Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education*, „British Educational Research Journal” 30(6).

Potulicka E. (2014), *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Prucha J. (red. naukowa B. Śliwerski) (2004), *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Raffe D. (2011), *Policy borrowing or policy learning?: How (not) to improve education systems. Briefing prepared for Parliamentary Research Enquiry*, 28 June, 2011. Edinburgh: Centre for Educational Sociology, <https://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief057.pdf> (dostęp: 20.10.2023).

Raffe D., Spours K. (2007), *Policy Learning in 14–19 Education: From Accusation to an Agenda for Improvement*, w: D. Raffe and K. Spours (red.), *Policy-making and Policy Learning in 14–19 Education. Bedford Way Papers*, London: Institute of Education.

Raffe D., Spours K. (red.) (2007), *Policy-making and Policy Learning in 1419 Education*, Bedford Way Papers, London: Institute of Education.

Ramirez F.P. (2003), *The global model and national legacies*, w: K. Anderson-Levitt (red.), *Local meanings, global schooling. Anthropology and world culture theory*, New York: Palgrave Macmillan.

Rizvi F., Lingard B. (2010), *Globalizing education policy*, London: Routledge.

Schleicher A. (2017), *Vorwort*, w: S. Trumba, D. Wittek, A. Sliwka (red.), *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea*, Münster – New York: Waxmann.

Schleicher A. (2019), *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, Warszawa: Evidence Institut, Związek Nauczycielstwa Polskiego, [https://znp.edu.pl/assets/uploads/2021/08/Czytanki\\_5\\_Edukacja-swiatowej-klasy.pdf](https://znp.edu.pl/assets/uploads/2021/08/Czytanki_5_Edukacja-swiatowej-klasy.pdf) (dostęp: 26.04.2022).

Schriewer J. (2000), *World system and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry*, w: T. Popkewitz (red.), *Educational Knowledge: changing relationships between the state, civil society and the educational community*, New York: SUNY Press.

Schweisfurth M. (2006), *Global and cross-national influences on education in post-genocide Rwanda*, „Oxford Review of Education” 32(5).

Śliwerski B. (2010), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

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

Stein M.K., Crowley K., Resnick L.B. (2015), *Education policy and the learning sciences: The case for a new alliance*, w: M. Evans, M. Packer, K. Sawyer (red.), *Reflections on the Learning Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, [https://www.researchgate.net/publication/308726297\\_Education\\_Policy\\_and\\_the\\_Learning\\_Sciences\\_The\\_Case\\_for\\_a\\_New\\_Alliance](https://www.researchgate.net/publication/308726297_Education_Policy_and_the_Learning_Sciences_The_Case_for_a_New_Alliance) (dostęp: 25.01.2024).

Steiner-Khamsi G. (red.) (2004), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York: Teachers College Press.

Steiner-Khamsi G. (2002), *Re-framing Educational Borrowing as a Policy Strategy*, w: M. Caruso, H.-E. Tenorth (red.), *Internationalisierung – Internationalisation*, Frankfurt: Peter Lang, [http://www.tc.columbia.edu/faculty/steiner-khamsi\\_publications/Gitas%20Professional%20Files/Chapters%20in%20edited%20volumes/Reframing2002.pdf](http://www.tc.columbia.edu/faculty/steiner-khamsi_publications/Gitas%20Professional%20Files/Chapters%20in%20edited%20volumes/Reframing2002.pdf) (dostęp:10.10.2022).

Steiner-Khamsi G. (2009), *Comparison: Quo Vadis?* w: R. Cowen, A.M. Kazamias (red.), *International Handbook of Comparative Education*. Part One, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Steiner-Khamsi G. (2012), *Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies*, w: G. Steiner-Khamsi, F. Waldo (red.), *Policy Borrowing and Lending in Education, World Yearbook of Education*, New York: Routledge.

Steiner-Khamsi G. (2023), *Understanding travelling reforms from a systems perspective*, w: M. Faul, L. Savage (red.), *Systems Thinking in International Education and Development. Unlocking Learning for All?* Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

Steiner-Khamsi G., Waldo F. (red.) (2012), *Policy Borrowing and Lending in Education, World Yearbook of Education*, New York: Routledge.

Tan O.S. (2012), *Fourth Way in Action: Teacher Education in Singapore*, „Educational Research for Policy and Practice” 11(1).

Taylor S., Rizvi F., Lingard B., M. Henry (1997), *Education Policy and the Politics of Change*, London: Routledge.

Teng S.S., Manzon M., Poon K.K. (red.) (2019), *Equity in Excellence: Experiences of East Asian High-Performing Education Systems*, Singapore: Springer.

Whelan F. (2009), *Lessons Learned: How Good Policies Produce Better Schools*, London: Fenton Whelan.

### ***Borrowings in education policy – opportunities, limitations and challenges*** **Summary**

**Aim:** The purpose of this paper is to review the achievements of comparative pedagogy and educational policies in the field of implementing borrowings.

**Methods:** Methods applicable in the history of education and social sciences were used in the study; the contemporary scientific discourse on borrowings in educational policies was reconstructed.

**Results:** The potential of educational policies which borrow from other countries in order to improve domestic education was assessed; some important contemporary problem areas were indicated and the impact of globalisation was taken into account, i.e the shift from full borrowings toward the adoption of only selected elements, or towards the adoption of the so-called “educational standards” which are promoted by global players.

**Conclusions:** The Philips and Ochs model, already well-established in the practice of borrowings, is in a justified need of reformulation in the light of contemporary changes in educational policies; an approach which will take account of a more comprehensive framework for the course of borrowings in educational policies needs to be developed.

**Keywords:** policy borrowing/lending, globalisation, comparative pedagogy, school systems, macrosystemic change

PAVEL KLIMENT  
ORCID: 0000-0003-1757-103X  
Technical University of Liberec

ZDEŇKA BRAUMOVÁ  
ORCID: 0000-0001-9951-9707  
Technical University of Liberec



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.07)

## **GENDER ASPECTS OF MALE HOMELESSNESS**

### **1. INTRODUCTION**

There is a number of differences between male and female homelessness, some of which are documentable. In most developed countries, men far outnumber women. In Europe, men make up 70–80% of the homeless population (Marek, Strnad, Hotovcová, 2012). In the Czech Republic, the representation of homeless men corresponds to this figure. The census concluded that 78% of homeless people are men and only 22% are women (CSU, 2011). The same figure was also reached by the census of homeless people in large cities, which were Prague, Brno, Ostrava (Kliment, 2018). As for the age of homeless people, the largest proportion is men aged 40 to 49 years, while most women are aged 20 to 29 years (CSU, 2011).

According to the results of the census mentioned hereinabove, almost half of the homeless were single, and approximately 40% were divorced. Among women, there were fewer single people (44% of women compared to 50% of men), fewer divorced people (40% of women compared to 42% of men) and more married people (16% of married women compared to 8% of married men). The divorce rate of homeless people can be compared to the overall divorce rate in the Czech Republic in 2011, which was 46% (CSU, 2011).

Obvious homelessness is typical for men and they do not hide their condition. Women are more likely to be hidden homeless people. Women often solve their sleeping problems by staying with their parents or friends, and often return to the partner they left, especially if they have children with them. Once a woman has taken up a position on the street, she is more at risk than a man; her physical constitution

makes her more vulnerable (Kliment, 2018). It can be concluded that the number of women on the street is increasing. The most common reason for the obvious homelessness of women is the fact that women carry a psychiatric diagnosis, for example, the proportion of women with personality disorders in the homeless population is four times higher than that of men (Marek, Strnad, Hotovcová, 2012).

Another difference can be seen in the dependent behaviour of homeless people. Radimecky (2007) reports that in the general population, men are more likely to be addicted than women, by a ratio of 2:1, and the difference is even greater in the homeless population. In the case of alcohol, the overlap is expected to be even more significant, with 3.8% of men and 0.3% of women addicted in the Czech population (Sovinová, Csémy, 2010). Women, on the other hand, tend to abuse medicaments. Radimecký (2007) explains that women are more likely than men to seek medical help for health problems. It is estimated that they are prescribed medication up to three times more often than men. In contrast, men seem to have less inhibition to buy illegal drugs from street dealers. Marek, Strnad and Hotovcová (2012) mention that men's consumption of addictive substances is public, while women consume them more covertly. This may be due to the attitudes of society, which is more tolerant towards men in this respect. This fact is explained by Vobořil (2003) as a remnant of a patriarchal society that expects women to be responsible to their family, i.e., to their gender role, but also to depend on the masculine part of the population.

Differences between homeless men and women can also be seen in relation to the help offered. According to Hradecký (1996), women are more likely to seek help and to be grateful for it. Men are often seen as problematic or involuntary clients. Men perceive their downfall as a personal failure and struggle with feelings of guilt. They see accepting help from others as a sign of weakness. They are convinced that they must get off the streets through their own efforts. Refusal of help is also related to the activities of close persons. Accepting help from friends and family is even perceived by men as more stigmatizing than receiving help from an unknown aid worker. A woman in distress seeks help and protection and a man feels that he has to help himself. However, social assistance is still likely to be accepted by homeless people, Kliment (2018) reports that in large cities up to 60% of the homeless population use some form of social service.

Homeless people are generally more likely to have a tendency towards criminal activity and associated experience of imprisonment. This is usually property crime and fraud resulting from material deprivation and reduced ability to regulate behaviour. Sometimes this activity is associated with the effects of drug and alcohol use. It is a fact that non-payment of child support is also a common crime. (Vágnerová, Marek, Czémy 2018). Violent crime is particularly the domain of men. The fact that men are more likely to commit crime than women is evidenced by the fact that 91% of homeless people in prison facilities are men (VÚPSV, 2019). Women are more likely to turn to prostitution as an alternative source of income to prevent them from falling into the streets or to help them better manage life on the streets.

Most homeless men do not live in a partnership with a woman; rather, they tend to associate with other men. However, the question is whether this is an expression of their free will, given the earlier mentioned proportion of homeless women among the homeless. Within groups in which there is mutual solidarity, individuals can support each other in terms of meeting their basic physiological needs, but also their need for security and sociability. The existence of homeless individuals as solitaries is rather the exception. Homeless people, as already mentioned, are more likely to commit crimes, but also significantly more likely to be victims of such actions, where in a group they are better able to protect themselves from possible attacks (Kliment, 2018).

If a couple is formed between a man and a woman, then a gender division of roles can be observed. For homeless men, living in a couple is a sign of prestige; this fact increases their status in the homeless community. There is an assumption that a woman chooses a man endowed with power. Sources of power in the homeless community may stem from physical superiority, social capital that facilitates the acquisition of livelihood resources, and from the knowledge and skills to implement one's own livelihood practices. Women often speak of the need to enter into such relationships in order to gain protection. The man takes on the responsibility for providing a place to sleep, securing funds, and providing food. The woman is in charge of taking care of the sleeping arrangements, furthermore, she prepares and arranges meals for both of them, and serves to satisfy the sexual needs of her partner (Mikulasek 2010).

## 2. DIFFERENCES REGARDING HOMELESS MEN AND WOMEN AS EXPRESSED BY RESPONDENTS FROM THE HOMELESS POPULATION

Gender differences were most prominent in the respondents' statements concerning the strategies of action chosen in the context of life on the street, partly in the description of barriers to returning to the majority society.

### 2.1 A general view of the male and female roles

The analysis of the interviews shows that the same gender stereotypes are present in the homeless community as in the majority society, and in some ways, they seem to be even more pronounced. The woman is generally perceived as weaker, in need of protection, is found to be more responsible compared to the man, and her role is to take care of the man, the family and the shared household. The man is then the breadwinner, providing for and protecting the wife and family, is perceived as stronger, more active, more dominant, and less likely to show his feelings.

*Patrick: Well, a woman is definitely not to be touched, right. Women are not to be hit. Well, a man should just, like, work and a woman should clean for him.*

*Hynek: A woman takes care of the food. And the rest of it, you know what... Keeping clean. The man, he's the breadwinner first, right. He's supposed to take*

*care of the family, take care of the wife. Work hard to keep them well. No pain, no gain. That was, is and will be a man's job in every age, in every regime.*

Based on gender stereotypes which assume that the two actors behave differently, homeless men and women are then evaluated differently, both by mainstream society and by homeless men themselves. Society is more tolerant towards men.

Richard: *When I see an unkempt woman, and a drunk woman at that, I see people getting offended, just that she stinks, how can she as a woman and all that. Whereas when they see the guy, yeah, he stinks and all that, yeah, but they don't really address it anymore. The woman's always looked at like she's gonna take care of the family and stuff. That she's more responsible.*

Being on the streets carries higher risks for women, who are perceived as weaker from a gender perspective.

Hynek: *The woman's weaker, isn't she. A man doesn't get mugged on the street, a woman gets mugged by anyone.*

## 2.2 Dependent behaviour

Alcohol abuse can be a cause of homelessness as well as a reaction to the onset of this difficult life situation.

Hynek: *I started drinking. But like drinking! That's a litre and a half of liquor a day.*

Patrick: *I'll get up. I need a drink. Or at least I have to have an „O“ (probably an alcohol-based window cleaner).*

Living on the streets brings with it a loss of social control. There is no longer any pressure from society, no demands are placed on the person.

Hynek: *So what, I'm drunk, nobody's told me off, so why wouldn't I.*

In addition to alcohol, other psychoactive substances can be used which can lead to addiction.

Igor: *I was more curious to see what it was like to try it. I tried it, didn't I, and I kind of fell into it, well, like when I remember what we were doing for days, it was just drugs, right, cooking drugs and stuff.*

Women also tend to use psychoactive substances:

Peter: *I'm not saying that my boyfriend and I didn't buy beer when we were living together. But we always got up every morning and worked it off... I guess I'd throw the alcohol into it (the cause of the addiction). Because after all, then in that partnership it's so quarrelsome and different... Alcohol, that's how I started to deal with it, unfortunately. I used to be addicted to drugs, but I didn't want to go back to that. So, I fell more into the alcohol thing.*

## 2.3 Use of the help offered

There is a widespread perception among homeless men that women are more likely than men to integrate into mainstream society if they are interested in doing so. This is due both to their lower representation in the homeless population,

and probably also to more accessible institutional provision (e.g., residential services for women and mothers with children, community centres for women, etc.).

Richard: *There are more men on that street than women, percentage-wise, so the women have a better chance. And then the women have a better chance of getting off the street than the men. Because of the fact that there are a lot of charities. There's not as many for the guys. I don't know, like if the woman wants to, I think she's more likely to get off the street than a guy.*

The attitude of helping professionals and other members of the majority society may also be different, as they are more responsive to cooperating women than to often hostile men.

According to homeless men, the higher chances of getting off the streets are already a result of gender itself. A woman, for example, precisely because she is perceived as weaker and in need of protection, is more likely to find a partner outside the homeless community who can provide for her.

Hynek: *I don't get it, the women on the street. She must be a complete idiot, because even if a guy throws her out or stops liking her, if she's a woman, she can have another one in twenty minutes.*

Men's lower chances of fitting into mainstream society are not only due to the structures of society itself, which may be more inclined to help women in need, but also to the subjective barriers most men face, which are rooted in gender stereotypes that are deeply embedded in their identity. As already mentioned, the man is supposed to provide for the family, he is tough, active, rational, resilient, and not easily vulnerable. Homeless men believe they have failed in their masculine role. They are ashamed of the situation they are in and many find it very difficult to ask for help – they find it as weakness.

Hynek: *I wouldn't come to anyone like that and say I need help. Like that, literally. No one's allowed to see that I'm feeling bad right now.*

It is often a sense of humiliation that prevents them from using the available sources of help, whether in the form of helping institutions, family, or friends. They are convinced that they have to help themselves.

Peter: *That was just not an option. Such a shame, humiliation, just to be seen like that (by my family), the way I live.*

Hynek: *Asking someone for food, that's just no way. It's better to take care of yourself than to be grateful to someone afterwards. I just figured I didn't need help.*

Some men also avoid contact with their families because of fears of expressing their own feelings, which they would not be able to control.

Hynek: *Well, but I would have to, I don't know, breathe it out for a week (contact with my family), then I would probably start drinking again, because I wouldn't go there sober.*

Homeless men who are clients of social services may have a need to work with a man. They believe that they will find more understanding with a helping professional of the same sex, they feel more trust towards him.



Hynek: *A guy is more tolerant towards a guy, and secondly, he knows what the guy needs. Just because he's a guy and he knows it, right. The woman, she's like that, she wants to help, but she doesn't know with what.*

#### 2.4 Coexistence within the homeless population

Men have a differently represented need to form a relationship with a woman. Relationships between homeless men and women are often based on pragmatic reasons. The man usually protects the woman; in return, the woman can provide sex and be a source of financial resources.

Hynek: *I know a few women who found men in order not to live with them, but to have the men to look after.*

However, this division of roles is not the rule. A woman can also be an important emotional support for a man.

Patrick: *You're not on your own, you know, you can lean on somebody, like, well, when you're on your own, it's kind of weird, you know. I took care of her, and she helped me too, you know. I was always hurting, like injured for example and she helped me, didn't she. I certainly wouldn't send her begging. I just wouldn't. It's just not done.*

Many men, however, reject a relationship with a homeless woman, often because of declared bad experiences.

Martin: *It's generally all hookers that hang around here. I can't do that. Because they're only drawn to dope or booze, it just doesn't go anywhere. You've seen it, I've only been dragged down by her.*

A relationship with a woman outside the homeless community is unimaginable for many men. They believe that they must first resolve their current situation, then only they can build a relationship with a woman.

Igor: *Nothing, now I can't have any partnership because I have nothing to offer, right. And I don't want any woman off the street.*

Some men see the idea of a relationship while they are on the street as an additional burden.

Richard: *So, I'm alone, I'm basically solving my own problems and not yet solving somebody else's problems. I don't know, although two is probably better than one. But it's definitely not now.*

Homeless men often form groups of men with similar life stories, forming close relationships and spending time together.

Hynek: *There were seven of us in the group, just guys. So, we were all, or most of us were divorced, we were all pissed off at the girls and the whole world, so like throw a girl in our midst and we'd tear her to pieces.*

### 3. CONCLUSION

The research confirmed the different perception of the role of homeless men and women from the perspective of individual respondents. The homeless man

perceives the woman as weak, easily vulnerable, with limited autonomy, but also more responsible. The man perceives himself as strong, independent, rational, who has to be able to take care of himself, and possibly take a woman into his protection. This is most evident in the attitude of homeless men towards any help that is offered to them. It could be said that the man is firmly in thrall to his gender role. He perceives himself as a failure, unable to find housing or having lost it, his livelihood options are limited and he is unable to break out of this situation on his own, which further reduces his perception of himself as an autonomous individual. Shame prevents him from turning to his natural social networks (family, friends) for help, and often from forming a supportive partner relationship, as well as from using available social services. As for his tendency not to use all the possibilities of social services, homeless men rationalise this by stating that homeless women are favoured over men, and are provided with more opportunities for help, which does not correspond to reality. Men seem to lack the self-reflection that if they took a more welcoming attitude towards those helping them and the help offered, they would receive a greater degree of assistance. Men fear that if they accept the help offered, then they would be confirming their failure in the male role. This should be taken into account in the process of helping homeless men. They themselves advocate for their case to be handled by a man, fearing that they would be misunderstood by the helping woman. The fact that a strong man is forced to accept help from a woman who is generally perceived as the one who should be helped may also play a role. The helper should be aware of the homeless man's perception of his social decline, as well as his failed attempts to resolve his case satisfactorily; the issue should be communicated to him respectfully, as a partial regression in his life trajectory. The homeless man should be offered guidance in the process of re-establishing contact with his natural environment, as well as with potential professional help providers. Accompaniment should be supportive, as these are the first steps out of his state of learned helplessness. The small successes experienced can then start centripetal processes towards the core of society. The eventual change should not be in leaps and bounds, communicating the depth of the individual's life slump, but should be spread over many incremental, realistically achievable steps.

## BIBLIOGRAPHY

ČSÚ (2011), *Výsledky sčítání bezdomovců*, (access: 10.4.2023), available at: [https://www.czso.cz/csu/sldb/vysledky\\_scitani\\_bezdomovcu](https://www.czso.cz/csu/sldb/vysledky_scitani_bezdomovcu).

Hradecký I., Hradecká V. (1996), *Bezdomovství – extrémní vyloučení*. Praha: Naděje.

Kliment P. (2018), *Dvojí optika bezdomovství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Marek J., Strnad A., Hotovcová L. (2012), *Bezdomovectví v kontextu ambulantních sociálních služeb*. Praha: Portál.

Mikulášek O. (2010), *Realita? Fikce? Příběh!* in: *Jak se žije na ulici – zjevné bezdomovectví*, Olomouc: Charita Olomouc.

Radimecký J. (2007), *Užívání drog a genderové rozdíly*, (access: 10.4.2023), available at: <https://www.tribune.cz/archiv/uzivani-drog-a-genderove-rozdily>.

Sovinová H., Csémy L. (2010), *The Czech AUDIT: Internal Consistency, Latent Structure and Identification of Risky Alcohol Consumption*, “Central European Journal of Public Health” 18 (3).

Vágnerová M., Marek J., Csémy L. (2018), *Bezdomovství ve středním věku. Příčiny, souvislosti, perspektivy*, Praha: Karolinum.

Vobořil J. (2003), *Gender – ženy jako specifická skupina*, (access: 10.4.20230), available at: [https://www.drogy-info.cz/data/obj\\_files/1648/743/drogy\\_a\\_drog\\_zavislosti\\_dil2.pdf](https://www.drogy-info.cz/data/obj_files/1648/743/drogy_a_drog_zavislosti_dil2.pdf).

Vůpřp (2019), *Sčítání osob bez domova v České republice 2019*, (access: 10.4.20230), available at: <https://docplayer.cz/164510137-Scitani-osob-bez-domova-v-ceske-republice-kategorie-bez-strechy-a-vybrane-kategorie-bez-bytu-podle-typologie-ethos.html>,

## ***Gender aspects of male homelessness***

### **Summary**

**Aim:** The text focuses on the differences between male and female homelessness in the Czech Republic. Homeless men exhibit different characteristics in some respects compared to homeless women, and the above also applies to their chosen strategies of action in the context of living on the streets. Firstly, the known facts concerning the observed differences are presented in this paper in order to subsequently identify them in the statements of individual respondents.

**Methods:** The data are collected through semi-structured interviews with homeless men. A total of 7 male respondents were contacted, and additionally 2 homeless women to illustrate the topic under study.

**Results:** Attention was focused on the reasons that led to the interviewees becoming homeless, as well as on practices related to living on the streets and finally on possible barriers that prevent them from returning to the centre of society.

**Conclusions:** The text is intended to lead to an understanding of the perspectives of homeless men that may be a barrier to help from society. At the end of the text, several recommendations are put forward which could help in the process of providing assistance.

**Keywords:** homelessness, characteristics of the homeless population, characteristics of homeless men.

MARIYA LESHCHENKO  
ORCID: 0000-0003-4121-565X  
Piotrków Academy in Piotrków Trybunalski, Poland

LARYSA TYMCHUK  
ORCID: 0000-0003-4678-2362  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

LARYSA RUBAN  
ORCID: 0000-0001-5539-931X  
Taras Shevchenko National  
University of Kyiv, Ukraine



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.08)

## **THE WORKS OF CHILDREN’S WRITERS AS A MEANS OF PEDAGOGICAL AND THERAPEUTIC INFLUENCE IN MODERN EDUCATIONAL REALITIES**

Modern educational realities set teachers to master the techniques of healing injured children’s souls who live in a non-harmonious world, where there are not only good and love, but also cruelty and pain, where there is a lack of love, anger, and fear. It is important that educational institutions become a space in which all participants of the educational process feel protected from various discrimination, have and exercise the right to a happy life. It is natural for teachers, psychologists, psychotherapists to appeal to the works of children’s writers as a means of pedagogical therapy – the treatment of the inner nature of a person by artistic narratives, the improvement of his/her relationship with the world.

The possibilities of pedagogical and therapeutic use of children’s literature are very wide. The peculiarity of the pedagogical potential of children’s literature lies in the associative combination of thoughts, feelings, emotions that design fairy-tale events in the sphere of spiritual and moral, intellectual, social experience of a personality. An example of the use of children’s literature in psychological and educational practices is the *Pollyanna principle*, which was named in honor of the main character of the book by Eleanor H. Porter published in 1913 (the same

name Disney movie was created based on this story in 1960). Cheerful Pollyanna constantly plays a *game of joy*, which is that she always tries to find at least something good in any situation, no matter how depressed she is (Porter, 1996).

Using the *Game of Joy* in the educational practices will create a cognitive and active field of positive potential, which makes it possible to activate the positive emotions of all participants in pedagogical interaction, supports the atmosphere of friendship, trust, protection, promotes successful research of various problems and finding solutions to them (Leshchenko, 2003).

Scientists of positive psychology, which developed on the basis of the achievements of humanistic psychology and pedagogy, are engaged in scientific studies of the influence of positive emotions on human life. Positive psychology is aimed at improving the life of a person and revealing his/her natural inclinations. An important area of positive psychology is the scientific definition and measurement of positive human traits. Scientists distinguish creativity, curiosity, openness, love for learning, the ability to outline educational perspectives as positive traits of a person's character, which contribute to his/her successful learning in combination with such qualities as: courage, diligence, integrity, kindness, viability, citizenship, leadership, gratitude, hope, sense of humor, self-control (Peterson & Seligman, 2004).

Trying to increase the impact of positive emotions on various educational practices does not mean rejecting negative emotions and lacking compassion and empathy. It is important that students simultaneously feel and express all feelings – both happy and negative, uncomfortable ones. Pedagogical mastery consists in learning to direct personal experiences in a more positive direction with the help of children's literature – a miraculous means of awakening emotions and feelings, which helps to translate vital information into the sphere of spiritual, moral, intellectual, and social experience of the students' personality. The world of children's literature has a magical effect on a child, beckons with secrets, miracles, and sorcery. Children are happy to travel in an imaginary, unreal world, actively act in it, creatively transform it, gain knowledge about the environment, human relationships, problems encountered in life.

The purpose of the article is to analyze the possibilities of using the works of children's writers as a means of pedagogical and therapeutic influence in modern educational practices.

To achieve the goal, mainly theoretical research methods were used: study, analysis, and generalization of special psychological and pedagogical literature in order to identify the state of the researched problem; content analysis of the work of children's writers to reveal their pedagogical and therapeutic potential; method of transforming literary and fairy-tale content to solve problematic situations in educational practices, generalization of research results.

Foreign scientists comprehensively highlighted the pedagogical potential of fairy tales, myths, their philosophical and spiritual content. Hughes (*Myth and Education*), an outstanding British poet; Bruner (*Myth and Identity*), a famous American theorist of intellectual education; Ebbs (*The Place of Myth in Education*),

a philosopher and educator devoted their research to these problems (Hughes, 1987; Bruner, 1987; Abbs, 1989).

The central issues of Hughes' work are the role of fairy tales and myths in the upbringing of a creatively gifted child. Referring to his own experience, he expresses the opinion that *mathematical, philosophical, ethical education in the classical form is not available for children* (Hughes, 1987). The poet finds confirmation of his thoughts in the works of Plato, famous Greek philosopher, who asserted that ideal education should be based on fairy tales, myths, and legends. Since imagination is an integral characteristic of a creative personality, Hughes, first of all, emphasizes that *a fairy tale is a unique, original piece of fantasy* that is accessible to children's intelligence and stimulates its creative activity (Hughes, 1987). Hughes suggests starting work on fairy tales by studying the plot. The next stage in getting to know a fairy tale is the development of a child's fantasy. Hughes underlines that *a fairy tale, parable, legend heard in time can change a person's life* (Hughes, 1987).

Abbs, attributing various mythological forms to an integral part of universal human culture, considers the place of mythology in modern educational programs, analyzes the methods of creative development of the personality through his/her communication with the fairy-tale, fantastic world. He recommends teachers not to limit the study of an arbitrary phenomenon only to the analysis of scientific theories. In his opinion, any effective program should be based on basic principles, among which the mythological reflection of reality should become a compulsory object of study. Abbs notes that *any mythical image is a pedagogical tool of the highest quality* (Abbs, 1989). To analyze the situations that arise in the children's team, you can always pick up a suitable fairy tale, story, legend, and if the teacher does not remember one, then *he/she must invent it, because only in a fantastic structure you can safely experiment, invent bold solutions, try them on your feelings and only after testing transfer the acquired experience into reality* (Abbs, 1989). Using myths for educational purposes stimulates children's creative impulses. Inventing fantastic stories contributes to the deep work of thinking, and Abbs sees in this another advantage of myths over traditional pedagogical tools.

The study of the pedagogical possibilities of myths regarding the individualization of education, conducted by Bruner, is original. He indicates the lack of clear and sharp differences between what is logical and what is mythical, which, both complementing each other, are important elements in the development of a creative personality. Bruner refers the imaginative creation of an ideal that a person strives to achieve to the pedagogical functions of myths. He notes that the human personality realizes only part of his/her essence in practical life and emphasizes the unique properties of myths (ancient Greek and others) to create a complete harmonious image.

Bruner sees the main formative factor in the completeness of those images offered by the mythological palette for imitation. Everyone can choose the image that best suits their individual characteristics. The scientist attributes the triumph

of reason, good over ignorance and evil to the positive moments of fantastic stories, *The victories of Hercules, Odysseus, Perseus are a happy triumph of reason and supernatural help* (Bruner, 1987). Myths, according to Bruner's conviction, in an emotional form provide answers to the questions that are relevant for the young generation: *What is the world?; Why do we act this way and not otherwise?; What is a person?; What actions are typical for a person?*. A peculiar reflection of the truth in various artistic forms and plots gives the fairy tale more persuasiveness than the usual teaching and moralizing.

Campbell, author of the book entitled: *A Hero with a Thousand Faces*, underlines that a fairy tale is *a kingdom that we carry with us always... it is the magic of our childhood... If even a small part of this lost wholeness could be realized in adult life, we would feel a unique elevation of our forces, a bright renewal of existence* (Campbell, 1988). British drama therapist Grimshaw notes, *A fairy tale is a metaphor for basic human qualities, internal conflicts, which a child will definitely encounter in his own life. A positive resolution of the conflict calms the child, convinces him that hope is possible and life has meaning* (Grimshaw, 1995).

The attention of the world pedagogical community was drawn to an amazing phenomenon – the tremendous success of a series of books about modern school of English writer J.K. Rowling (Rowling, 2002). Her multi-plot and multi-problem stories about the adventures of the boy Harry Potter at the School of Witchcraft and Wizardry captivated millions of young readers, instilling in them a desire and interest in reading. The children broke away from the screens and picked up the books, and Potteriana has already been translated into dozens of languages. The reason for this unusual phenomenon is that Rowling looked at children with interest and trust, transported them to the world of fairy tales, built her books on the scheme of role-playing games, which have always been one of the main ways for children to learn about the world around them. That is why the writer's heroes always find the unusual in the ordinary, they are never bored, because their education is inseparable from the intense work of imagination. A fairy tale that has so organically entered a child's soul helps them to learn and improve, to bring a dream and such a desired miracle into reality, when any difficulties are solved, and all fears and negative impulses are overcome.

The great truth of the ideas expressed in fairy tales is not limited by spatial or temporal boundaries and is capable of manifesting itself in a wide variety of situations and perspectives. Kostenko's article *Humanitarian aura of the nation* is clear evidence of this – a conceptual look at the cultural, political, social, spiritual and historical problems of modern Ukraine. Kostenko emphatically made the ideological and figurative system of this original and topical article dependent on the idea and motif of Andersen's fairy tale *The Snow Queen* and therefore gave it the subtitle *Defect of the main mirror* (Kostenko, 2003). According to the poetess, the main mirror of a kind of telescope focuses on the achievements of culture, literature, art, humanitarian sciences, and education, which determine the image of the nation in the world, creating its aura.

Revealing the mechanics of the main mirror, Kostenko concludes her article, *Remember Andersen's magical fairy tale "The Snow Queen"*. There it all begins with the fact that one very fierce devil made a very strange mirror. This mirror had an unusual property: everything good and beautiful was reduced in it to the point of impossibility, and everything unworthy and bad stood out more clearly and seemed even worse (Kostenko, 2003). Originally read as an obligatory reading for students and professors of the Kyiv-Mohyla Academy, Kostenko's article has a distinct educational and pedagogical orientation, which is that people in a democratic state are able to build themselves and their dignified life and a humanitarian aura of their nation (Kostenko, 2003).

Various aspects of the educational system of fairy tales, their pedagogical orientation found a deep understanding in the works of Ukrainian writers and teachers, among whom the work of Ukrainian children's writer O. Ivanenko deserves special attention. Ivanenko spoke about the miraculous power of the influence of fairy tales on the spiritual state of children in the autobiographical book *Always in Life: Memories*. During the famine thirties, difficult for Ukraine, the writer visited a rural kindergarten where there were joyless, half-starved children, *the children huddled together, there was not even a hint of any toys or entertainment. I swore to myself that I had come empty-handed, and what kind of holiday or greeting could we be talking about? However, I wanted to be with them, to somehow entertain them, and without thinking for a long time, I said, "Come closer to me, I will tell you a fairy tale" ... I did not believe my eyes, because I saw how the little eyes sparkled, how the children reached out to me, and now they are hugging and laughing so sincerely, they are stamping their feet and clapping their hands. I have never seen such a joyful direct perception... When I finished, they were already completely emboldened and shouted, "One more time!" And, it seems, I repeated the fairy tale as many as three times..., and they laughed again and again and were happy. The fairy tale replaced treats and gifts for them, they had a holiday!* (Ivanenko, 1985).

At the same time, we note that the teacher's mastership lies in the skillful selection of one or another fairy tale, their consistent use. Depending on the task the teacher sets before the students, one of the functions of the fairy tale (didactic, psychotherapeutic, psychocorrective) becomes dominant. Mediative, as a rule, manifests itself with a special aesthetic pleasure which students get from a fairy tale, playing it.

A significant psychotherapeutic effect is inherent in Ivanenko's cycle of fairy tales (*The Wonderful Flower, Three Wishes, Big Eyes*). These fairy tales are about a strange doctor who treated *liars, cowards, talkers, lazy people, envious people, and similar patients who prevent themselves and others from living* (Ivanenko, 1985).

Ivanenko underlined, *the genre of the fairy tale always served first of all to solve some moral problem, in a fairy tale there is always a struggle between good and evil, truth and wrong, and this is where characters are tested, fairy-tale*



*heroes grow up as brave and just, because fairy-tale techniques – hyperbolization, movement in time and space, personification of animals, natural phenomena, give the heroes the opportunity to solve any obstacles in life, but this is not given to everyone for nothing. The hero always finds himself in conflict situations and must decide for himself and choose the right path (Ivanenko, 1985).*

The plots of these fairy tales provide rich material for psychotherapeutic influence on students. It is important that the ideological and compositional elements of the work that have a special pedagogical value are in the teacher's field of vision. From that point of view, we will consider the content of the tales about the strange doctor (Ivanenko, 1985).

*The Wonderful Flower* is a fairy tale about a girl named Galya, who was afraid of everything (and not only mice or a dark room, but even talking loudly). The girl was scared of everything new, and that's why she stopped growing, because the bigger she grew, the more she saw and discovered, and this worried her terribly. The treatment prescribed to Galya by a strange doctor was unusual. At first, he suggested that the girl moved to the city of cowards. But Galya, imagining herself in a city where people live behind thick walls in gloomy houses with tiny windows, who don't do anything because of fear, where neither laughter nor songs can be heard, asked the doctor to cure her. And then the doctor sent the girl on a journey to find magical flowers from which medicine for fear was made. Galya visited unusual places – with a pilot in the highlands and a diver in the depths of the sea. Finally, the eagle, who was in the service of the Man who controlled the winds, took her to a high hill, where the magical mountain violets that the girl was looking for bloomed in a green, fragrant valley. Happy, with a bouquet of snow-white flowers, Galya returned home. Her heart was overflowing with joy from the fact that she felt how fun it is to live when you are not afraid of anything. On her way home, she passed by the town of cowards, in which small children live haplessly. Without a moment of hesitation, Galya gave all her flowers to the children and returned home, surrounded by a bunch of children, with happy sparkling eyes.

*Three Wishes* is a tale about how a strange doctor treated a girl named Zina, who was morbidly envious. Her illness manifested itself in the fact that the girl's eyes began to hurt very much when she saw the successes of other children, Zina could not guess when she should laugh and when she should cry. If everyone around was happy because Vitya wrote wonderful poems, Asya took first place at the music competition, and Nastusya grew unusual flowers, then Zina was very sad and wanted to cry. When classmates got into unpleasant situations (received unsatisfactory grades, did not achieve good results in various activities), Zina felt satisfaction and joy. After getting an appointment with a strange doctor, the girl received a magic stone that fulfilled her three wishes. After she realized that success can be achieved with hard work in the field for which a person has a knack, and felt the joy of helping a sick boy, sacrificing for this the first place in sports competitions, Zina was cured of envy.

The fairy tale *Big Eyes* is about a strange doctor who helped a formerly lazy boy named Yas to become a real musician. The strange doctor taught the boy to see and feel the beauty of the environment, inspired him to reproduce beauty through music and gave Yas a violin that once belonged to an old musician. The doctor told the boy that the violin was unusual, because the one who played it could charm people and even animals. It depended on Yas whether the violin would remain magical, because if he learnt to play it the way the trees played, the birds sang, the wind blew, its enchantment would increase, but when the violin stopped being played, its enchantment died. Yas promised the doctor to play it day and night to restore the enchantment to the instrument, and he began to work hard. When the boy returned home and played the violin, then this music filled people's hearts with joy, they wanted to work, create, change the world for the better. Other children also wanted to get magical violins from the strange doctor so that they could play as well as Yas. But it turned out that there were no such violins anymore, but the doctor revealed the secret of musical charms to the children. It turned out that the boy himself made the violin magic, because he, inspired, played it persistently.

These fairy tales have a vivid educational function, which is realized on the condition that students personally experience the sensory and emotional states of the characters and enrich their life experience with information containing the advice of a strange doctor. The work with fairy tales, which is carried out with students of grades 3-5, involves the sequential implementation of stages (entering a fairy tale, enriching with a fairy tale, playing with a fairy tale, projecting-improvisational, farewell-motivating stages). At the same time, the improvisational dramatization of life situations, which are similar to the situations in Ivanenko's fairy tales, that is, combine elements of the real and the fairy tale, acquires special importance. Note that improvisational dramatization is performed by schoolchildren without prior rehearsal but it requires specially organized work from the teacher. One should bear in mind four successive stages (preparatory, initial, main, analytical) of the pedagogical plan implementation. Let's consider the steps we take at each of the stages.

*Preparatory stage:*

- investigate the nature and scope of possible conflicts in the children's team;
- define a specific problem that will be the subject of dramatization;
- write an action scenario that transfers the real situation into the realm of the fantastic action of Ivanenko's fairy tales.

*Initial stage:*

- assign roles and appoint performers;
- make sure that all performers have understood the task and are ready for dramatization.

*The main stage:*

- dramatization begins without a preliminary rehearsal;
- if necessary, a stimulating influence is exerted on the performers of the action;

- the dramatization ends when the essence of the investigated problem is fully revealed or when the required effect is obtained.

*Analytical stage:*

- once the dramatization has stopped, the performers remain in the places where they were at the final moment of the play;
- feelings, emotions that they experienced, felt, become the subject of discussion;
- firstly, the performers describe the sensory and emotional state in which they were, and the audience comments on what they saw and assesses it;
- the causes of the conflict and the possibilities of its avoidance are clarified;
- once the causes of the conflict situation, its origin and development have been studied, the actions of the performers are moved in a positive direction and the correctness of the chosen decision is checked with the help of a stage action.

In the course of improvisational dramatization, it is advisable to solve the following problems: name-calling, inventing nicknames, lack of friends, misappropriation of other people's things, damage to school property, refusal to communicate with parents, inattentiveness, disorganization in classes, negativism to the advice of others, harassment of classmates when they work, refusal to participate in school holidays, dependence on a negative leader, etc.

So, the specificity of improvisational dramatization in the process of working with fairy tales about a strange doctor by Ivanenko is that the plot of the dramatization includes a real problem in the fairy-tale conditions of its solution. The following situations can be the subject of dramatization.

Situation 1. *Conflict.*

The boy constantly comes up with nicknames for everyone. The students' reaction to the boy's name-calling is played out. The scene ends with the boy being referred to a strange doctor.

Situation 2. *Visit to the doctor.*

A possible dialogue between the doctor and the boy is played out. Attention is drawn to the advice of the doctor, who gives the boy a prescription with a list of kind words, the use of which puts people in a good mood.

Situation 3. *Treatment.*

The boy ends up in a room of calling mirrors, where each mirror magnifies his flaws or invents them. It is necessary to heal each mirror, addressing it with soft, gentle words and thereby turning it into a helping mirror.

Situation 4. *Magic healing.*

Friendly, benevolent communication of the boy with his classmates.

Improvisational dramatization of real situations, embodied in the plot of Ivanenko's fairy tales, allows one to figuratively change a traumatic conflict situation and achieve its resolution based on the inclusion of students in artistic activity (Leshchenko, 2003).

The research conducted in 2022-2023 on the possibilities of using the pedagogical and therapeutic potential of children's literature in the process of training future social pedagogues on the basis of Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine) and future teachers of primary and preschool education at the Piotrków Academy in Piotrków Trybunalski (Poland) showed a positive effect in the sphere of students' competences regarding the formation of a charitable learning atmosphere, the creation and implementation of educational situations based on the works of domestic and foreign children's writers (Lavrysh, Leshchenko, & Cherniakhovsky, 2023; Ruban, Leshchenko, & others, 2023).

## CONCLUSIONS

The possibilities of using the pedagogical and therapeutic potential of the works of children's writers are determined by the expediency of creating an educational and cognitive imaginary reality based on artistic works, in which students feel protected during the resolution of various conflict situations, as they can safely experiment with ways to solve them, enrich personal experience without exposing themselves to real danger of injury.

The basis of any effective educational and therapeutic program should be the principles of artistic and fantastic reflection of reality. To analyze the situations that arise in the children's team, one can always choose, and if necessary, create an appropriate fairy tale, story, legend, because only within the limits of the environment created with the help of imagination and fantasy one can safely experiment, test bold decisions on your feelings and only after checking, transfer the acquired experience into reality. The use of children's literature for educational and therapeutic purposes stimulates the creativity of future teachers and students, contributes to rethinking life experience, teaches to project one's thoughts and feelings in a positive life-affirming direction.

## BIBLIOGRAPHY

Abbs P. (1989), *A is for aesthetic: Essays on creative and aesthetic education*, The Falmer Press.

Bruner J. (1987), *Myth and Identity*, The Symbolic Order.

Campbell J. (1988), *Hero with Thousands Faces*, Paladin Grafton Books.

Grimshaw D. (1995), *Shall I be mother? The development of the role of the dramatherapist and reflections on transference/countertransference*, Dramatherapy with children and adolescents. Routledge.

Hughes T. (1987), *Myth and Education*, The Symbolic Order.

Ivanenko O. (1985), *Always in Life: Memories* [in Ukrainian].

Kostenko L. (2003), *Humanitarian aura of the nation*, Sources [in Ukrainian].

Lavrysh Y., Leshchenko M., Cherniakhovsky I. (2023), *Development of meta-cognitive skills through digital narratives in higher education*, Revista Electrónica de Investigación Educativa. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e07.5028>

Leshchenko M. (2003), *A child's happiness is the only true happiness on earth*, Educational and methodological manual, Kyiv: ASMI [in Ukrainian].

Peterson C., Seligman M.E.P. (2004), *Character strengths and virtues: A handbook and classification*, Oxford University Press.

Porter E.H. (1996), *Pollyanna*, Puffin Books.

Rowling J.K. (2002), *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, A-BA-BA-GA-LA-MA-Ha.

Ruban L., Leshchenko M., Oliinyk I., Petrovsky M., Sandyha L. (2023), *Fairy tale therapy for children of war*, Amazonia Investiga, <https://doi.org/10.34069/AI/2023.68.08.7>.

### ***The works of children's writers as a means of pedagogical and therapeutic influence in modern educational realities***

#### **Summary**

**Aim:** To analyze the possibilities of using the works of children's writers as a means of pedagogical and therapeutic influence in modern educational practices.

**Methods:** To achieve the goal, mainly theoretical research methods were used: study, analysis and generalization of special psychological and pedagogical literature in order to identify the state of the researched problem; *content analysis* of the work of children's writers to reveal their pedagogical and therapeutic potential; *method of transforming literary and fairy-tale content* to solve problematic situations in educational practices, generalization of research results.

**Results:** The article analyzes the educational and therapeutic potential of the works of children's writers based on the analysis of philosophical, psychological, and pedagogical literature. The use of children's literature as a means of pedagogical therapy consists in an associative combination of thoughts, feelings, emotions that project the events invented by the authors into the sphere of spiritual and moral, intellectual and sensual, and social experience of an individual. Approaches to the selection and use of literary and fairy-tale content for solving problem situations in educational practices have been studied. The experience of using the creative heritage of Ukrainian children's writer Oksana Ivanenko to resolve conflict situations in a society that threatens a happy childhood is presented. The use of improvisational dramatization of real situations embodied in the plot canvas of artistic works has been considered. The basis of the preparation of teachers for the creation of effective educational and therapeutic programs should be the principles of artistic and fantastic reflection of reality, which contributes to rethinking life experience, teaches to project one's thoughts and feelings in a positive life-affirming direction.

**Conclusions:** The basis of any effective educational and therapeutic program should be the principles of artistic and fantastic reflection of reality. The use of children's literature for educational and therapeutic purposes stimulates the creativity of future teachers and students, contributes to rethinking life experience, teaches to project one's thoughts and feelings in a positive life-affirming direction.

**Keywords:** modern childhood, threatening circumstances, children's literature, educational and therapeutic programs, artistic and fantastic safe environment, positive emotions and feelings, projecting a happy worldview.

# MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2023, nr 3–4  
PL ISSN 0033-2178

ANNA WŁOCH

ORCID: 0000-0002-5286-8464

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

JUSTYNA WOJNIAK

ORCID: 0000-0002-6158-1115

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.09)

## II ZJAZD HISTORYKÓW WYCHOWANIA

Z okazji 250. rocznicy powołania Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w dniach 5–7 listopada 2023 roku zorganizowany został II Zjazd Historyków Wychowania. Jego hasłem przewodnim były *Osiągnięcia polskiej edukacji w kontekście europejskich przemian cywilizacyjnych*. Wydarzenie zorganizowali: Towarzystwo Historii Edukacji, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie i Uniwersytet Ignatianum w Krakowie. Patronat nad Zjazdem objęli Prezydent Miasta Krakowa prof. dr hab. Jacek Majchrowski, JM Rektor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie prof. dr hab. Piotr Borek oraz JM Rektor Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie dr hab. Tomasz Homa SJ, prof. UIK.

W pierwszym dniu Zjazdu w budynku Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKEN przy ul. R. Ingardena 4 odbyło się zebranie członków Towarzystwa Historii Edukacji w poszerzonym składzie, które poprowadziła prezes THE dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN. W trakcie zebrania przypomniano konferencję zorganizowaną z okazji 240. rocznicy powstania KEN pt. *Komisja Edukacji Narodowej: ludzie i dzieło w dialogu pokoleń*, która odbyła się w Krakowie w dniach 14–15 października 2013 roku, prezentując pamiątkowe zdjęcia z tego wydarzenia. Następnie przypomniano inne wydarzenia upamiętniające rocznicę powołania KEN, jakie odbyły się w ośrodkach

naukowych w kraju. Dr hab. Katarzyna Kormus opowiedziała o konferencji naukowej pt. „*Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka (...) to wszystko jest rzeczą edukacji...*” *Rozważania o polskiej edukacji w 250. rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej*, która odbyła się w UKEN w dniach 16–17 października 2023 roku. Dr Maria Radziszewska, reprezentująca Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, złożyła sprawozdanie z obrad konferencji naukowej, która miała miejsce w Olsztynie w dniach 16–17 października w Domu Polskim. Konferencja odbyła się pod patronatem THE oraz Dziekana Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego dr hab. Joanny Ostruch-Kamińskiej, prof. UWM. Obradom konferencji towarzyszyły wernisaże wystawy posterowej pt. *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794* oraz wystawy w Oddziale Zbiorów Specjalnych Biblioteki Głównej UWM pt. *Aby zawsze mieć przed oczyma ten jedyny nauk i ksiąg cel, pożyteczność w życiu i społeczeństwie ludzkim – podręczniki dla uczniów i nauczycieli z lat 1812–1918 ze zbiorów olsztyńskich bibliotek*. Z kolei dr Michał Nowicki z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu opowiedział o Wydziałowym Dniu Komisji Edukacji Narodowej zorganizowanym przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w dniu 17 października 2023 roku. Referat wprowadzający pt. *Komisja Edukacji Narodowej – czym była? Kilka faktów* wygłosiła prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk. Następnie ogłoszono wyniki konkursu *Mowa pochwalna na cześć szkoły. Reforma edukacji na miarę XXI wieku* oraz wręczono nagrody laureatom. Wydarzeniu towarzyszyły inicjatywy pracowników UAM: gra terenowa (prowadzona przez dr Annę Wojewodę), warsztaty czytania rękopisów staropolskich (dr Michał Nowicki) oraz starodruków z czasów KEN (dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM), warsztaty *LEGOonstrukcje tekstów Komisji Edukacji Narodowej* (dr Konrad Nowak-Kluczyński i dr Mikołaj Brenk).

W nawiązaniu do zobowiązań poczynionych przez uczestników I Zjazdu Historyków Wychowania, który odbył się w dniach 13–15 października 2019 roku w Poznaniu, a którymi było m.in. zebranie i zaprezentowanie dorobku naukowego, publikacji i projektów naukowych dotyczących historii wychowania w ośrodkach naukowych w całej Polsce, prof. dr hab. Andrzej Meissner oraz dr hab. Ryszard Ślęczka, prof. UKEN, omówili efekty swoich dotychczasowych prac. Zaprezentowana została monografia naukowa pt. *Historia wychowania u progu XXI wieku. Potrzeby badań naukowych i wyzwania edukacyjne*, która niebawem ukaże się drukiem, jak i dotychczasowe publikacje obu autorów tym obszarze (Meissner, Ślęczka, 2020; Ślęczka, 2023, s. 339–360). Redaktorzy do współpracy przy tworzeniu monografii zaprosili kilku historyków wychowania z różnych ośrodków naukowych. Planowana monografia ukazywać będzie historię wychowania jako dyscyplinę naukową od lat 90. XX wieku aż po czasy współczesne, jak również historię wychowania jako przedmiot kształcenia pedagogów.



W trakcie zebrania THE poruszono kwestię wyboru miejsca dla kolejnego Zjazdu Historyków Wychowania w 2027 oraz wyborów nowego zarządu THE. 11 stycznia 2024 roku w Warszawie wybrany został nowy zarząd Towarzystwa. Prezesem na kolejną kadencję wybrana została dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN. W skład zarządu weszli: prof. dr hab. Janina Kamińska, dr hab. Monika Nawrot-Borowska, prof. UKW, dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, prof. UAM, dr hab. Mariusz Ausz, prof. UMCS i dr Mirosław Piwowarczyk. Na miejsce III Zjazdu Historyków Wychowania, którego organizacją kierować będzie dr hab. Mariusz Ausz, prof. UMCS, wybrano Lublin.

Uczestnicy spotkania dyskutowali również nad przekazaniem darowizny na rzecz odnowienia grobów zmarłych historyków wychowania. Jako przykład udanej renowacji zaprezentowano usytuowany na Cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie grobowiec Stanisława Sobińskiego (1872–1926), kuratora Okręgu Szkolnego Lwowskiego.

W dniu 6 listopada 2023 roku w auli głównej budynku Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKEN przy ul. R. Ingardena 4 rozpoczęły się obrady plenarne. Gości przybyłych na Zjazd powitała przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Zjazdu oraz prezes THE dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN. W obradach brali udział przedstawiciele następujących ośrodków naukowych: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN w Warszawie, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warszawski, Wyższa Szkoła Umiejętności Zawodowych w Pińczowie. Prezentowanym wystąpieniom przysłuchiwali się studenci pedagogiki Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej oraz Uniwersytetu Ignatianum.

Uroczystego otwarcia II Zjazdu Historyków Wychowania dokonał Rektor Uniwersytetu Komisji Edukacji prof. dr hab. Piotr Borek, który podziękował za połączenie organizacji Zjazdu z obchodami 250. rocznicy powstania patrona uczelni – Komisji Edukacji Narodowej, życząc jednocześnie uczestnikom, aby obrady służyły namysłowi nad etosem związanym z wychowaniem i edukacją również w kontekście współczesnych przemian.

Z ramienia Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie uczestników Zjazdu przywitał Prorektor ds. Organizacji i Rozwoju Uczelni dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK. Uczestnikom obrad zaprezentowano filmy promujące Kraków jako



Powitanie uczestników II Zjazdu Historyków Wychowania przez Rektora Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie prof. dr. hab. Piotra Borka

ośrodek naukowy. Pierwszą sesję plenarną poprowadził prof. dr. hab. Andrzej Meissner.

Pierwszy referat w sesji plenarnej wygłosił prof. dr. hab. Julian Dybiec, który opowiedział o *Jubileuszowych rocznicach i zjazdach naukowych w polskiej tradycji kulturowej*. Rozważania o polskich jubileuszach prelegent poszerzył o tradycje europejskie. Przypomniał postać Józefa Szujskiego, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego uznawanego za „nauczyciela narodów”, oraz podał przykłady innych wybitnych literatów, którym wydawano dzieła przy okazji jubileuszy. Główny wątek wystąpienia dotyczył jubileuszy KEN oraz jubileuszy Uniwersytetów Lwowskiego i Wileńskiego. Przytoczono także przykłady innych form czczenia zasług osób i instytucji, jakimi były tzw. „dary narodowe”. Istotny wątek referatu stanowiła historia towarzystw naukowych, które zaczęły powstawać w Europie od końca XVIII wieku, a na które na ziemiach polskich nie było zgody. Przypomniana została historia Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie, Kasy Mianowskiego, jak i Towarzystwa Pedagogicznego założonego w Galicji w 1876 roku oraz Towarzystwa Historycznego założonego w 1886 roku. Ostatnia część wystąpienia dotyczyła roli zjazdów naukowych w XIX wieku, które wyróżniały polskie środowisko naukowe na arenie międzynarodowej. Aktywność polskich naukowców dawała wyraźny sygnał,



I Sesja plenarna – prowadzenie prof. dr hab. Andrzej Meissner

iż Polacy stanowią odrębną, narodową grupę uczonych. Na zakończenie przedstawiono pomysł wybicia medalu KEN z okazji 250-lecia tej instytucji. Pojawiły się również postulaty dotyczące opracowań naukowych osiągnięć polskiej historii wychowania pomiędzy zjazdami, jak i pomysł opracowania podręcznika do historii wychowania w Polsce, ale w języku angielskim.

Drugi referat plenarny – pt. *Stan badań nad Komisją Edukacji Narodowej w kontekście jej jubileuszy* – wygłosiła prof. dr hab. Elwira Kryńska z Uniwersytetu w Białymstoku. Nawiązując do okoliczności powstania KEN, zaprezentowała kolejne jubileusze, które były hołdem złożonym jej twórcom. Przypomniana została postać Ignacego Chrzanowskiego, historyka literatury i profesora UJ, oraz jego koncepcja pamięci przeszłości. Wspomnieniu kolejnych jubileuszy KEN towarzyszyła prezentacja opracowań dotyczących badań nad jej osiągnięciami. Jedną z głośniejszych była 100. rocznica powołania KEN, z okazji której uroczystości 17 lipca 1873 roku zorganizowało Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie. Wspomniano również 150. rocznicę utworzenia KEN z 1923 roku oraz 200. – w roku 1973, kiedy to ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie nadano imię Komisji Edukacji Narodowej. Referentka zaprezentowała najnowszy stan badań nad dziełem KEN, czyli 14-tomową serię monografii, będącą rezultatem grantu



Obrady plenarne podczas II Zjazdu Historyków Wychowania, aula Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKEN

badawczego kierowanego przez prof. dr hab. Kalinę Bartnicką. Na zakończenie prof. E. Kryńska przywołała myśl prof. Czesława Majorka, który podkreślał, że edukacja daje nadzieję na lepszą przyszłość.

Ostatni referat plenarny pt. *Komisja Edukacji Narodowej a uniwersytety europejskie w XIX wieku. Założenia, wpływy, inspiracje* przedstawiła dr hab. Joanna Schiller-Walicka z Instytutu Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN w Warszawie. Wystąpienie dotyczyło kierunku rozwoju uniwersytetów europejskich w XVIII i XIX wieku, szczególnie kierunku prouniwersyteckiego w krajach niemieckich (model humboldtowski) oraz mających odmienny charakter reform we Francji w czasach Napoleona. Referentka wskazała, iż KEN czerpała zarówno ze wzorca francuskiego, jak i niemieckiego. Różnicą było inne podejście do badań naukowych niż w modelu niemieckim, reformy KEN stawiały bowiem na silny projekt naukowy. Promowano wyjście od uniwersytetu badawczego i ewolucję w kierunku utilitarnym, adekwatnie do aktualnych potrzeb społecznych.

W trakcie trwania dwudniowych obrad ogłoszono w sumie 58 referatów (<https://www.zhw2.pl/index.php/program/>).

Następnie obrady przeniesiono do dwóch równoległych sekcji. Sekcję I *Dzieło Komisji Edukacji Narodowej w perspektywie historycznej i współczesnej* poprowadziły dr hab. Joanna Falkowska, prof. UMK oraz dr hab. Beata

Topij-Stempińska, prof. UIK. Jeden z referatów wygłosił prof. dr hab. Andrzej Meissner, *Nauczyciele świeccy Komisji Edukacji Narodowej po III rozbiore Polski*. Jak podkreślił prelegent, z chwilą przejścia przez państwo kluczowej roli w sprawach edukacji siłą rzeczy środowisko świeckich nauczycieli coraz częściej zabierało głos w kwestiach nauczania i wychowania, a oni sami coraz liczniej pojawiali w szkołach. Towarzyszyły temu procesowi liczne kontrowersje, wynikające z obawy przed potencjalnymi uchybieniami w zakresie religii i moralności z ich strony. Jednocześnie nauczyciele świeccy ucieleśniali oświeceniowego ducha Komisji Edukacji Narodowej, z jego utylityzmem i praktycznym podejściem do wychowania młodego człowieka. Prof. dr hab. Ewa Kula (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) oraz prof. dr hab. Adam Massalski (Wyższa Szkoła Umiejętności Zawodowych w Pińczowie) zaprezentowali referat pod tytułem *Losy nauczycieli szkół średnich wydziału wołyńskiego i ukraińskiego po rozwiązaniu Komisji Edukacji Narodowej*. Prelegenci zwrócili uwagę, że dwa omawiane wydziały powstały w wyniku nowego podziału administracyjnego z roku 1783. Utworzono wtedy z wydziałów żytomierskiego, łuckiego i kamienieckiego dwa wydziały: wołyński, z siedzibą w Krzemieńcu i ukraiński – z siedzibą w Winnicy. Szczególnie pozytywnie oceniano szkołę w Krzemieńcu, której kadra pedagogiczna od 1793 r. niemal nie uległa zmianie, mimo że jak inne szkoły i ta placówka znalazła się na terenie imperium, gdzie usiłowano przekształcić ją w oparciu o wzory rosyjskie. Dr hab. Mariusz Ausz, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), w swoim referacie zatytułowanym *Szkoły pijarskie w strukturach Komisji Edukacji Narodowej* podkreślił rolę Stanisława Konarskiego i zaproponowanych przez niego rozwiązań, dzięki którym określa się go mianem reformatora szkolnictwa pijarskiego.

Kolejny referat wygłosił dr hab. Ryszard Ślęczka, prof. UKEN, który swemu wystąpieniu nadał tytuł *Nauczyciele szkoły nowodworskiej w Szkole Głównej Koronnej*. Referent przypomniał, iż to dzięki Hugo Kołłątajowi nauczyciele szkół nowodworskich otrzymali szczegółową instrukcję, w jaki sposób mają prowadzić lekcje, czego i jak mają uczyć oraz jak umiejętnie łączyć teorię z praktyką. Przybliżone zostały sylwetki najbardziej znanych i zasłużonych nauczycieli tej szkoły. Referat dr. hab. Witolda Chmielewskiego zatytułowany *Idee Komisji Edukacji Narodowej w zachowaniu tożsamości polskiej i ustrzeżeniu przed wynaradawianiem młodego pokolenia uchodźców* koncentrował się wokół zagadnienia wychowania i edukacji Polaków na emigracji. Autor przedstawił w nim szeroko zakrojone działania polskiej emigracji w zakresie kształcenia nauczycieli i wychowania oraz edukacji młodego pokolenia na uchodźstwie, zwracając jednocześnie uwagę na dziedzictwo reform KEN. Dr Mirosław Łapot (Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie) w referacie pt. *Nadzór szkolny w dobie Komisji Edukacji Narodowej na tle międzynarodowych badań nad początkami państwowej administracji szkolnej* skupił się na ukazaniu rozwoju nadzoru szkolnego na ziemiach polskich,

odwołując się do ówczesnych europejskich trendów, jakie pojawiały się w tym czasie w innych krajach. Państwa, które budowały własny system oświaty, zaczynały również tworzyć nadzór szkolny, jako odrębne władze szkole, działające na terenie całego kraju.

Ostatni referat zatytułowany *Upowszechnienie idei Komisji Edukacji Narodowej wśród uczniów gimnazjów galicyjskich* wygłosiła dr Ewa Barań-Baran (Uniwersytet Rzeszowski). Dla powołanej w Galicji Rady Szkolnej Krajowej idee KEN stanowiły ważną inspirację do podjętych prac oświatowych. Władze szkolne w czasie autonomii galicyjskiej podzielały pogląd, iż wychowanie religijne stanowi ważny element kształtowania ducha narodowego wśród młodzieży. Istotną rolę odgrywało także wychowanie moralne, które miało charakter narodowy.

W sekcji II *Dorobek polskiej myśli i praktyki pedeutologicznej* prowadzonej przez prof. dr hab. Władysławę Szulakiewicz (Uniwersytet Ignatianum) oraz dr. hab. Andrzeja Pawła Biesia SJ, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum), wygłoszono siedem referatów. Pierwszy z nich zaprezentowała prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz, *W poszukiwaniu „dobrego nauczyciela”. Koncepcje badań pedeutologicznych w Szkole Kazimierza Sośnickiego*, która przywołała pytania o istotę zawodu nauczyciela w oparciu o badania prowadzone pod kierunkiem K. Sośnickiego. Kolejne wystąpienie dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum), poświęciła tematowi *Ignacego Włodka (1723–1780) rozważania o zaletach dobrego nauczyciela i ucznia*. Ten wybitny jezuita zapisał się w polskiej nauce jako obrońca języka polskiego i dał początek krytyce literackiej w polskiej literaturze. Prof. dr hab. Bogumiła Burda (Uniwersytet Zielonogórski) przedstawiła *Koncepcje kształcenia nauczycieli i kreowania modeli nauczyciela na ziemi lubuskiej od czasów J.I. Felbigera po czasy współczesne. Założenia a rozwiązania*. Referentka zarysowała historię kształcenia nauczycieli w tym regionie aż do powołania Uniwersytetu Zielonogórskiego, omówiła historię seminarium nauczycielskiego w Sulechowie, w którym ważną rolę odegrał Józef Jeziorowski. Przybliżyła biografię Johanna Ignaza Felbigera, który prowadził seminarium dla dyrektorów szkół i kandydatów na proboszczów oraz nauczycieli seminariów nauczycielskich. Następny referat pt. *Nauczyciel – wychowawca według Marii Grzegorzewskiej. Między teorią a praktyką* zaprezentował dr hab. Jacek Kulbaka, prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej), który skoncentrował się na roli nauczyciela-wychowawcy w koncepcji twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej. W tym samym nurcie znalazł się referat dr. hab. Wiesława Partyki, prof. KUL (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), pt. *Obraz nauczyciela w dwudziestoleciu międzywojennym w świetle niepublikowanych badań Zygmunt Kukulskiego*, który zaprezentował niepublikowane dotychczas badania tego znanego historyka wychowania i pedagoga. Reprezentujący Uniwersytet Gdański dr Paweł Śpica wygłosił referat pt. *Nauczyciele w świetle polskiej prasy Prus Zachodnich w drugiej połowie XIX i na początku*

*XX wieku*, przedstawiając nauczyciela szkół ludowych na wsiach w oparciu o analizę prasy z tego okresu, szczególnie czasopisma „Nadwiślanin”, w którym w latach 50. XIX wieku propagowano wzorce pruskie. Ostatni referat w sekcji II wygłosił dr Andrzej Grudziński (Uniwersytet Ignatianum), który opowiedział o *Działalności wychowawczej nauczycieli szkół SS. Urszulanek w Krakowie w latach 1945–1954*, również prezentując wizerunek nauczyciela, ale na przykładzie szkół zakonnych.

Drugą część tej sekcji poprowadzili: dr hab. Mariusz Ausz, prof. UMCS oraz dr hab. Agnieszka Wałęga, prof. UMK. Wygłoszono osiem referatów. Jako pierwsza głos zabrała dr Anna Haratyk z Uniwersytetu Wrocławskiego, która zaprezentowała referat *Reforma Komisji Edukacji Narodowej jako czynnik kształtowania tożsamości narodowej dzieci i młodzieży w Galicji (XIX – początek XX w.)*. Autorka podkreśliła w swoim wystąpieniu znaczenie, jakie przypisywano zadaniom nauczycieli, które miały koncentrować się na rozpalaaniu uczuć narodowych, zapoznawaniu młodzieży z narodowymi tradycjami i bohaterami, także w duchu krytycznym, oraz na kształceniu obywateli prawych i przydatnych dla kraju patriotów.

Kolejny referat wygłosiła dr hab. Joanna Falkowska, której wystąpienie dotyczyło *Ideji wychowania obywatelskiego i patriotycznego na łamach polskich czasopism dla dzieci i młodzieży drugiej połowy XIX i początków XX wieku*. Referentka zaprezentowała bogaty materiał ilustracyjny dotyczący wybranych periodyków, przybliżyła sylwetki i dorobek ich redaktorów i autorów publikowanych materiałów. Wspólnym dla nich elementem było akcentowanie znaczenia świadomej i celowej pracy nad wszechstronnym rozwojem młodego pokolenia, ze szczególnym naciskiem na polską kulturę, przygotowanie młodzieży do pełnienia ról społecznych oraz wychowanie estetyczne.

W dalszej części tej sekcji wystąpili również dr Dorota Grabowska-Pieńkosz reprezentująca Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu (*Na pamiątkę 100-letniej rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej – obchody Towarzystwa Pedagogicznego*), która zwróciła uwagę na zaangażowanie Towarzystwa Pedagogicznego nie tylko w przypomnienie tradycji Komisji Edukacji Narodowej, ale także przybliżenie nauczycielom wartości narodowych i inspirowanie ich do działań i praktyki pedagogicznej. Dr Agnieszka Suplicka (Uniwersytet w Białymstoku) wystąpiła z referatem *Seminaria nauczycielskie w województwie białostockim w Polsce między wojnami jako kontynuacja osiągnięć Komisji Edukacji Narodowej*), zwracając uwagę na znaczenie kształcenia nauczycieli w omawianym okresie, przy uwzględnieniu braków kadrowych w szkołach powszechnych w całej Polsce. Seminaria te w swojej działalności odwoływały się do sformułowanych w okresie Komisji Edukacji Narodowej powinności nauczyciela. Dr Maria Radziszewska z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie swoim referatem pod tytułem *Nauczyciele Warmii i Mazur w okresie Polski Ludowej w kuratorskich księgach „Zasłużeni dla Oświaty i Wychowania” (zaprowadzonych z okazji 200. rocznicy KEN)*

przybliżyła okoliczności powstania ksiąg oraz kryteria, które decydowały o umieszczeniu danego nazwiska w księdze. Zwróciła uwagę na ich polityczny i partyjny charakter oraz dyskusyjny związek tych osób z Warmią i Mazurami. Dr hab. Beata Szczepańska, prof. UŁ, omówiła *Dziedzictwo Komisji Edukacji Narodowej w higienie szkolnej Drugiej Rzeczypospolitej*, wskazując na bogate doświadczenia i intensywny rozwój ruchu szkolno-higienicznego w okresie II RP, a także udział przedstawicieli Polski w międzynarodowych kongresach w Europie i Stanach Zjednoczonych. Dr Monika Wiśniewska (Instytut Historii im. L. i A. Birkenmajerów PAN) w swoim wystąpieniu *Problemy higieny i medycyny szkolnej od czasów Komisji Edukacji Narodowej po współczesność* przyjęła cezurę czasową 1945–1989, przywołując szereg źródeł i aktów prawnych z tego okresu. Podkreśliła też kontynuację w okresie PRL związków z czasów II RP i duże znaczenie opieki zdrowotnej nad uczniem.

Na zakończenie obrad tej sekcji swój referat zatytułowany *Dzieło Komisji Edukacji Narodowej w świetle opinii współpracowników czasopisma „Szkoła”* przedstawiła dr hab. Agnieszka Wałęga, prof. UMK w Toruniu. Autorka zaznaczyła, że czasopismo, które odwoływało się do dorobku KEN, było jednym z najdłużej funkcjonujących w Polsce. Na jego łamach prezentowano teksty na temat Komisji, przywoływano także postać Grzegorza Piramowicza oraz cytowano jego prace.

W drugiej części obrad sekcji II, którą poprowadziła dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), wygłoszono siedem referatów. Jako pierwsza wystąpiła dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, która opowiedziała o *Kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w dwudziestoleciu międzywojennym*, wskazując na główne zmiany, jakie zaszły w tym obszarze i które były rezultatem ówczesnych potrzeb społecznych. Drugi referat wygłosił dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum), pt. *Przygotowanie polskich jezuitów do pracy nauczycielskiej w okresie dwudziestolecia międzywojennego*, skupiając się zarówno na kształceniu nauczycieli szkół publicznych, jak i szkół wewnątrzkościelnych (tzw. małych seminariów). Kolejny referat dr Moniki Hajkowskiej (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) dotyczył *Działalności biur pośrednictwa pracy dla nauczycieli Królestwa Polskiego od drugiej połowy XIX do początków XX wieku*. O pozycji społecznej guwernantek opowiedziała dr Alicja Urbanik-Kopeć (Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN), koncentrując się na temacie *Tożsamość i aspiracje guwernantek w Królestwie Polskim (1864–1904)*. Kolejne wystąpienie dr Małgorzaty Krakowiak (Uniwersytet Łódzki) zatytułowane *Młodość – edukacja – nowoczesność. Działalność społeczno-oświatowa Aleksandra Pasiaka (1887–1968) w świetle jego wspomnień* również dotyczyło prezentacji koncepcji pedologicznej. Dr Joanna Dąbrowska (Uniwersytet w Białymstoku) zaprezentowała *Dorobek pedagogiczno-historyczny Ryszarda Wroczyńskiego*, ukazując jego wkład w rozwój pedagogiki w Polsce. Ostatnie wystąpienie dr Alicji



Zagrodzkiej (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej) prezentowało „*Nową Szkołę*” czyli „*Nowe Wychowanie*” w Polsce XXI wieku, a referentka skupiła się na ukazaniu współczesnych inicjatyw edukacyjnych nawiązujących do tradycji nurtu nowego wychowania.

Po zakończonych obradach uczestnicy Zjazdu wysłuchali koncertu Orkiestry Symfonicznej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie pod dyrekcją dr hab. Małgorzaty Tęczyńskiej-Kęski, który się odbył w auli głównej uniwersytetu przy ul. Podchorążych 2.



Koncert Orkiestry Symfonicznej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Trzeci dzień Zjazdu został zorganizowany w budynku Uniwersytetu Ignatianum przy ul. M. Kopernika 26. W imieniu władz uczelni zgromadzonych gości powitała Prorektor ds. Nauki dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK. Sesję plenarną poprowadziła prof. dr hab. Janina Kamińska (Uniwersytet Warszawski).

Pierwszy referat wygłosił dr hab. Maciej Zdanek, prof. UJ, z Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego pt. *Czego jeszcze nie wiemy o Szkole Głównej Koronnej? Dotychczasowe osiągnięcia i perspektywy nowych badań*. Referent odwołał się do dwóch prac będących syntezą dziejów Szkoły Głównej Koronnej, autorstwa Mirosławy Chamcówny (1957) i Jana Rysia (2018), wskazał również na nowe obszary badawcze. Wymienił wśród nich edycję tekstów źródłowych, badania nad instytucją, jej społeczną i intelektualną historią oraz badania nad jej majątkiem i finansami.

Drugi referat zaprezentował dr hab. Jan Ryś, prof. UKEN (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), który opowiedział o *Wychowaniu wojskowym w dobie Komisji Edukacji Narodowej*. Wskazał na rolę Sejmu Niemego, którego obrady stanowiły przełomowy moment w rozwoju wojskowości na ziemiach polskich – data ta wyznacza początek kształtowania się nowoczesnej armii. Rozwój wojskowości w XVIII wieku przyniósł także nowy trend panujący w wielkich rodach, jakim było wysyłanie młodzieży na studia do akademii rycerskich w Zachodniej Europie. XVIII stulecie przyniosło również nowoczesną sztukę wojskową do Rzeczypospolitej. Przejawem tego był m.in. rozwój prawodawstwa wojennego, regulaminów i kodeksów wojskowych wzorowanych na rozwiązaniach saksońskich. Autor wystąpienia podkreślił też rolę literatury wojennej oraz dzieł niemieckich i francuskich, które tłumaczono na język polski. Armia nowego typu miała charakter narodowy, miała bronić przede wszystkim interesów narodu, a proces ten znalazł swoje ucieleśnienie w okresie insurekcji kościuszkowskiej.

Trzecie wystąpienie dr hab. Anny Boguszewskiej (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) dotyczyło *Edukacyjnej wartości szaty graficznej podręczników. Wybór przykładów z okresu międzywojennego*. Referentka przypominała pierwsze ilustrowane podręczniki Jana Amosa Komeńskiego, jak również osiągnięcia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych oraz podręczniki Grzegorza Piramowicza i Onufrego Kopczyńskiego. W okresie dwudziestolecia międzywojennego ustalona została teoria książki szkolnej, wytyczono wówczas funkcję wychowawczą, ćwiczeniową, samokształceniową i motywacyjną podręcznika. Odwołała się także do idei „pięknej książki”, która narodziła się w Krakowie, wskazała prekursora wydania ilustrowanej książki – Stanisława Wyspiańskiego oraz Bonawenturę Lenarta, który rozwinął tę koncepcję. Przywołane zostały także wydawnictwa podręczników szkolnych z okresu dwudziestolecia międzywojennego. W ich opracowywaniu przyjęto zasadę jedności druku i ilustracji jako materii zespolonej kompozycyjnie. Dużą wagę w tym kontekście przywiązywano do kształtowania tą drogą postawy estetycznej uczniów.

Ostatni referat wygłosił prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej), który opowiedział o fenomenie amerykańskiego Uniwersytetu Minerva. Zaprezentowany został *Program i formy kształcenia w amerykańskim Minerva University – najbardziej innowacyjnej uczelni na świecie*. Minerva University, założona przez ośmiu absolwentów „ligi bluszczonej” (najlepszych amerykańskich uczelni), lokuje się na pierwszym miejscu w *Global Rank University*, stając się nowoczesnym uniwersytetem XXI wieku. Autor przybliżył zasady procesu rekrutacji oraz specyfikę programu studiów, a także wyzwania, jakie studia w tej uczelni stawiają studentom. Wynikają one m.in. ze zróżnicowania kulturowego oraz wymogu wysokiego poziomu zaangażowania ze strony studentów. Referent przedstawił też obszary działania uczelni, które są przedmiotem krytyki (wśród nich pojawia się zarzut o formowanie studentów poprzez narzędzia kultury zachodniej).

Na zakończenie tej części obrad odbyła się dyskusja, w której głos zabrały dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN, oraz prof. dr hab. Bogumiła Burda.

Następnie obrady przeniesiono do dwóch sekcji. W sekcji III zatytułowanej *Osiągnięcia polskiej oświaty i edukacji*, prowadzonej przez dr hab. Monikę Nawrot-Borowską, prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), oraz dr. hab. Krzysztofa Ratajczaka, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), wygłoszono sześć referatów. W tej części obrad głos zabrali: dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), który przedstawił *Zagadnienie edukacji w zakresie krzyżackim*, odwołując się również do współczesnych inicjatyw tego zgrupowania w zakresie prowadzenia placówek przedszkolnych i szkolnych. Dr hab. Monika Nawrot-Borowska, prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), zaprezentowała referat zatytułowany *Edukacja domowa na terenie Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku w świetle pamiętników rękopiśmiennych ze zbiorów biblioteki narodowej*. Referentka przedstawiła rozwój nauczania domowego, zwanego także prywatnym, zwracając uwagę na rolę rodzin arystokratycznych, ziemiańskich, jak i niekiedy mieszczańskich w rozwoju tej formy edukacji na ziemiach polskich. Następnie głos zabrała dr hab. Aneta Bołdyrew, prof. UŁ (Uniwersytet Łódzki), która przybliżyła zagadnienie *Oświaty, opieki i wychowania dzieci i młodzieży w Królestwie Polskim i tzw. Kresach w latach 1905–1918 w perspektywie humanistyki afirmatywnej i pedagogiki pamięci*. Autorka w swoim wystąpieniu podkreśliła rolę budowania przestrzeni dla tworzenia indywidualnej i zbiorowej tożsamości, co miało niebagatelne znaczenie w okresie poprzedzającym odzyskanie przez Polskę niepodległości.

Kolejny referat, przedstawiony przez dr hab. Renatę Bednarz-Grzybek (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), prezentował *Zalecenia lekarzy w zakresie edukacji zdrowotnej na przełomie XIX i XX wieku*. Referentka przybliżyła działalność oświatową środowisk lekarskich, aktywnych w zakresie propagowania wychowania zdrowotnego społeczeństwa, profilaktyki zdrowotnej oraz higienicznego trybu życia. Autorka zwróciła także uwagę na rolę uzdrowisk w tym obszarze oraz prezentowane na łamach prasy uzdrowiskowej zalecenia zdrowotne. Wystąpienie dr Elżbiety Dolaty z Uniwersytetu Rzeszowskiego dotyczyło *Międzynarodowych kongresów i wystaw higienicznych na przełomie XIX i XX wieku jako formy wymiany poglądów jak dbać o zdrowie uczniów*. Przełom XIX i XX wieku w Europie to okres intensywnego rozwoju ruchu higienicznego w wielu państwach, który, jak zauważyła prelegentka, miał na celu poprawę sytuacji sanitarno-zdrowotnej oraz uświadomienie społeczeństwu, a przede wszystkim młodym ludziom, znaczenia odpowiednich warunków higienicznych dla utrzymania odpowiedniego stanu zdrowia. Ważne miejsce w tym procesie zajmowała współpraca i wymiana doświadczeń między przedstawicielami środowiska lekarzy, higienistów i pedagogów. Jego polscy przedstawiciele aktywnie uczestnicząc w kongresach i wystawach, odegrali kluczową rolę w popularyzowaniu ruchu higienicznego na ziemiach polskich.

Na zakończenie tej sekcji głos zabrała dr hab. Małgorzata Stawiak-Ososińska, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), z referatem zatytułowanym *Kształcenie sanitariuszek w Jaroszewcu w przededniu II wojny światowej*. Autorka przedstawiła historię prewentorium, a następnie sanatorium, które powstało z inicjatywy Emilii Manteufflowej, działaczki społecznej na rzecz dzieci, i w którym leczono choroby płuc u dzieci, a także przygotowywano harcerki do pracy sanitariuszek.

Sekcję IV pt. *Dorobek polskiej myśli pedagogicznej oraz subdyscyplin pedagogicznych* poprowadzili dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku), oraz dr Michał Nowicki (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Wygłoszono siedem referatów. Pierwsze wystąpienie dr. Michała Nowickiego dotyczyło tematu: *Krzysztofa Hegendorfera „Racja studiowania” jako przykład recepcji renesansowej myśli pedagogicznej w Akademii Lubrańskiego*. Krzysztof Hegendorfer odegrał niezwykle istotną rolę w działalności Akademii Lubrańskiego, wywierając wpływ na obowiązujący w niej program nauczania oraz profil wychowania, jak również na funkcjonowanie wydziału humanistycznego w tejże uczelni. Drugi referat wygłosił dr hab. Tomasz Pudłocki, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński), pt. *W walce o polskość rodzimej oświaty. Uczeń lwowski wobec sanacyjnej reformy oświaty na łamach lokalnych dzienników prawniczych*. Referent zaprezentował analizę dzienników prawniczych, w których swoje krytyczne stanowiska w kwestii oświaty prezentowali czołowi uczeni ze Lwowa. Kolejną prezentację przygotował dr Łukasz Kalisz (Uniwersytet w Białymstoku), który opowiedział o *Recepcji idei pedagogicznych ks. Jana Bosko w praktyce edukacyjno-wychowawczej Drugiej Rzeczypospolitej*. Przypomniał, że na ziemi polskiej koncepcję księdza Bosko przeniósł ksiądz Bronisław Markiewicz, salezjanin, który z oryginalną koncepcją działalności opiekuńczo-wychowawczej zapoznał się we Włoszech. Otworzył on dom wychowawczy dla opuszczonych dzieci i młodzieży w Miejscu Piastowym. Reprezentująca Akademię Pedagogiki Specjalnej dr hab. Iwona Czarnecka, prof. APS, uczyniła bohaterem swojego wystąpienia *Jakuba Falkowskiego – nauczyciela dzieci niesłyszących i założyciela Warszawskiego Instytutu Dzieci Głuchoniemych i Ociemniałych*. Przypomniała jego pionierskie dokonania w obszarze edukacji dzieci głuchych i niedosłyszących (recepcję niemieckiej metody oralizmu, czyli uczenia głuchych dzieci tylko za pomocą mowy). Dr Tomasz Fetzki (Uniwersytet Zielonogórski) opowiedział o *Narodzinach i rozwoju polskiej pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną przed rokiem 1919 w kontekście sytuacji międzynarodowej*. Ten dział pedagogiki specjalnej rozwijał się w Polsce z opóźnieniem wynikającym z sytuacji politycznej i społecznej. Nowe koncepcje dotyczące wychowania i edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie, które docierały z Francji, znajdowały jednak zupełnie inny odbiór na terenach trzech zaborów. Rok 1919 został potraktowany jako data graniczna, wówczas powróciła do Polski Maria Grzegorzewska – twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej. Zagadnienie *Opieka społeczna*

w Polsce i za granicą w okresie międzywojennym – przenikanie, inspiracje, korelacje zaprezentowała dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB. Referentka skupiła się na ukazaniu wpływów europejskich w poszczególnych krajach w kwestii organizacji profesjonalnej opieki społecznej. Po odzyskaniu niepodległości problem opieki społecznej był kluczową kwestią dla rządzących. Ostatnie wystąpienie dr hab. Joanny Sosnowskiej (Uniwersytet Łódzki) dotyczyło tematu *Popularyzacja koncepcji pedagogicznej Marii Montessori w polskim czasopiśmiennictwie okresu międzywojennego*. Referentka przybliżyła kwestię rosnącej popularności metody Montessori w czasopiśmiennictwie pedagogicznym, które bardzo prężnie rozwijało się w tym okresie i stanowiło źródło wiedzy na temat wiodących koncepcji w wychowaniu i edukacji przedszkolnej.

Po przerwie wznowiono obrady w sekcji III i IV. Dalsze obrady sekcji III poprowadziły dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum), oraz dr hab. Aneta Bołdyrew, prof. UŁ (Uniwersytet Łódzki). Jako pierwsza swój referat zaprezentowała dr Marzena Pękowska, która opowiedziała o *Klasach eksperymentalnych w szkołach powszechnych w Wilnie w okresie dwudziestolecia międzywojennego*. Nieliczne w owym czasie szkoły i klasy eksperymentalne w odróżnieniu od pozostałych szkół powszechnych w praktyce pozwoliły sobie na pełniejsze realizowanie założeń ruchu „nowego wychowania”. Należy zaznaczyć, iż polityka oświatowa Drugiej Rzeczypospolitej znacznie utrudniała prowadzenie szkół eksperymentalnych. Kolejne wystąpienie dr. Michała Siermińskiego (Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN) poruszało temat *Wychowania po stalinowsku. Idee i praktyka*. Referent scharakteryzował marksizm jako ideologię naukową w Polsce w latach 1945–1965, skupiając się na ukazaniu wpływu tejże na naukę i oświatę polską.

Następnie dr Anna Włoch (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) przedstawiła specyfikę *Polskiej pedagogiki porównawczej w okresie PRL-u*, ukazując rozwój komparatystyki edukacyjnej jako dyscypliny akademickiej w latach 60. XX wieku oraz ważnego przedmiotu, uznanego w programach kształcenia pedagogicznego. Przywołane zostały dokonania czołowych pedagogów porównawczych tego okresu, zwłaszcza prace, które świadczą o tym, iż pedagogika porównawcza była wówczas produktem politycznym. Ostatni referat wygłosiły dr hab. Justyna Kusztal, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński), oraz dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum), pt. *Ewolucja / rozwój myśli i praktyki resocjalizacyjnej na tle przemian cywilizacyjno-kulturowych*. Referentki ukazały kluczowe etapy w rozwoju pedagogiki resocjalizacyjnej jako nowej subdyscypliny pedagogicznej, wywodzącej się z pedagogiki specjalnej, odwołując się jednocześnie do jej twórców oraz związków z innymi dyscyplinami: prawem, kryminologią, psychologią i socjologią dewiacji.

Obrady dalszej części sekcji IV poprowadziły dr Edyta Bartkowiak (Uniwersytet Zielonogórski) oraz dr hab. Justyna Wojniak, prof. UKEN (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie). Jako pierwszy swój referat przedstawił mgr Daniel Sunderland (Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN),

przybliżając *Życie codzienne Wielkiej Emigracji w świetle dokumentów Instytutu Panien Polskich w Paryżu*. Instytut Panien Polskich powstał z inicjatywy księżnej Anny Czartoryskiej i pełnił funkcję typowej dla XIX wieku pensji dla dziewcząt z rodzin polskich emigrantów. Następnie głos zabrała dr Edyta Bartkowiak (Uniwersytet Zielonogórski), która zaprezentowała *Wpływ aktywności pomocowej Kościoła na kształtowanie się podstaw polskiej pedagogiki opiekuńczej*. Autorka w swoim referacie nawiązała także do współczesnych aktywności instytucji kościelnych w zakresie pomocy społecznej. Dr Magdalena Malik z kolei zaprezentowała referat zatytułowany *Norma w polskiej szkole, czyli wpływ gospodarki na kształcenie młodego pokolenia w czasach PRL*. Prezentację ilustrował bogaty materiał w postaci fragmentów publikacji prasowych z omawianego okresu. Referat mgr Jadwigi Jaźwierskiej z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II ukazywał postać badacza profesora Edmunda Bulandy oraz jego naukowy warsztat (*Profesor Edmund Bulanda i jego kolekcja fotografii, czyli warsztat naukowca (analiza zespołu zasobów BU KUL)*). Ostatni z referatów autorstwa dr hab. Justyny Wojniak, prof. UKEN dotyczył postaci dwóch uczonych, którzy prowadzili swoje badania w dziedzinie pedagogiki porównawczej – Sergiusza Hessena i Nicholasa Hansa (*Sergiusz Hessen i Nicholas Hans: wspólnota życiowych doświadczeń i poglądów naukowych*). Podsumowania obrad dokonała dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN.



Zdjęcia: Marcelina Woźnicka

Obrady II Zjazdu Historyków Wychowania, aula Uniwersytet Ignatianum

## BIBLIOGRAFIA

Chamcówna M. (1957), *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej: Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kolltąta 1777–1786*, Wrocław: Ossolineum.

*II Zjazd Historyków Wychowania*, <https://www.zhw2.pl/> (dostęp: 10.11.2023).

Kraków.pl – oficjalny serwis miejski, <https://www.krakow.pl/> (dostęp: 10.11.2023).

Kula E. (2016), *Organizacja i funkcjonowanie szkoły podwydziałowej w Kamięncu Podolskim w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, „Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie” t. XXV.

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

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

Nanowski Z. (1962), *Retoryka i poetyka w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” nr 5.

Ryś J. (2018), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Akademia Krakowska, Szkoła Główna Koronna*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra.

Ślęczka R. (2023), *Środowisko naukowe Katedry Historii Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (1972–2022)*, w: W. Szulakiewicz, A.P. Bieś, A. Królikowska, B. Topij-Stempińska (red. naukowa), *Polscy historycy oświaty i wychowania w XX i początkach XXI wieku: portrety naukowe i wspomnienia*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

*Trwa II Zjazd Historyków Wychowania*, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, <https://www.uken.krakow.pl/universytet/aktualnosci/5921-trwa-ii-zjazd-historykow-wychowania> (dostęp: 10.11.2023).

Wojniak J. (2021), *Komparatystyka edukacyjna w perspektywie filozoficznej: Sergiusz Hessen (1887–1950) i jego podejście do badań porównawczych w pedagogice*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” t. 42, nr 2.

### *The 2<sup>nd</sup> Congress of Historians of Education*

#### **Summary**

**Aim:** The aim of the text is to present the proceedings of the 2<sup>nd</sup> Congress of Historians of Education, which took place in Kraków on November 5–7, 2023.

**Methods:** The article uses methods appropriate for social sciences.

**Results:** The result is a presentation of the scientific achievements of the Polish historians of education deliberating during the 2<sup>nd</sup> Congress of Historians of Education.

**Conclusions:** The scientific achievements of Polish historians of education presented in the form of papers and scientific publications prove a strong

scientific position of this community and well-built research integration. The congress participants decided to organize the 3<sup>rd</sup> Congress of Historians of Education in 2027 in Lublin.

**Keywords:** the 2<sup>nd</sup> congress, historians of education, conference, proceedings, report.



KS. EDWARD WALEWANDER

ORCID: 0000-0001-7826-2332

Towarzystwo Naukowe

Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II



## JANUSZ KORCZAK – KONSEKWENTNY DO KOŃCA

O nauczycielu, o szkole, o wychowaniu, ogólnie o pedagogii nigdy za wiele. Jest to bowiem dziedzina, której dynamika wymaga stałych konfrontacji, dzielenia się doświadczeniami, eksperymentowania, ale w tym najlepszym znaczeniu tego słowa. Nade wszystko wszakże ważne są wzorce, bo one proponują to, co już sprawdzone, unikając wszystkiego, co nawet przy najlepszych zamierzeniach mogłoby przynosić szkodę.

Takim wzorcem, może wielu powie, niedoścignionym, bo trudno jest traktować bohaterstwo jako miarę przykładaną każdemu, jest postać, o której wiele się mówi przy różnych okazjach, ale w sumie, kiedy zapytać, kim właściwie był, rozmowa się urywa, gdyż poza paroma ogólnikami nie ma się nic do powiedzenia. Żeby ograniczyć się do tego, co z życiorysu tego pedagoga można zalecić jako wzorzec dla przeciętnego, a oddanego sprawie człowieka, zwrócić należy uwagę nie tyle na koniec jego misji, ile na pełnienie jej w zwyczajnych warunkach codzienności, gdyż z tego właśnie zbudował on gmach niczym nie ograniczonej miłości człowieka, owocującej oddaniem własnego życia.

Nie trzeba być pedagogiem, wychowawcą, żeby nie odczuwać u siebie jakiegoś braku, niedostatku w zetknięciu właśnie z osobą Janusza Korczaka (właściwie Henryka Goldszmita, 1878–1942), nazywanego Starym Doktorem lub po prostu Panem Doktorem. Jest to zrozumiałe, gdyż zawsze pojawia się pytanie o naszą decyzję w ostatecznej sytuacji, w jakiej znalazł się on – pisarz, pedagog, działacz społeczny, lekarz – w niemieckim obozie zagłady w Treblince w dniu swojej śmierci owego 7 sierpnia 1942 r.

Janusz Korczak należał do innego niż wielu mu współczesnych świata w wymiarze religijnym, ale wartości, jakie niesie z sobą chrześcijaństwo, były mu bliskie, choć może tak ich nie określał. Weźmy choćby miłosierdzie. Gdzież więc można go znaleźć niż w całym życiu Janusza Korczaka, a zwłaszcza jego

heroicznej końcówce, mającej wymowę iście ewangeliczną, i to w najwyższym stopniu i w najcenniejszej odmianie jakościowej?

Początek literackiej działalności Janusza Korczaka miał miejsce w 1899 r., kiedy jego sztuka pt. *Którędy* uzyskała wyróżnienie na konkursie literackim. Zapoczątkowała ona tym samym dalszą twórczość dla dzieci, takimi utworami jak choćby *Król Maciuś I*, *Król Maciuś na bezludnej wyspie*, *Kajtuś czarodziej*, *Bankructwo małego Dżeka*, *Kiedy znów będę mały*. Janusz Korczak publikował też teksty o dzieciach i wychowaniu, m.in. *Jak kochać dziecko?* *Prawa dziecka do szacunku*, *Momenty wychowawcze*. Zaczął wydawać też takie książki, jak *Dzieci ulicy*, *Dziecko salonu* oraz szkice poetyckie: *Sam na sam z Bogiem*, *Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, *Senat szaleńców*. *Humoreska ponura* (Bińczycka, 2003, s. 799). Korczak publikował także wiele artykułów w periodykach społeczno-kulturalnych, medycznych, pedagogicznych, takich jak m.in.: „Pedagogika specjalna”, „Opieka nad dzieckiem”, „Przedszkole” „W słóncu”, „Życie szkoły”.

Nie tylko sam publikował, ale też zachęcał swoich wychowanków do spisywania doświadczeń wychowawczych. Dla dzieci i młodzieży stworzył „Mały Przegląd”. Autorami i redaktorami tego pisma były dzieci, a jedynymi dorosłymi byli sekretarze redakcji. Najpierw on sam, a potem także Igor Newerly (Por. Furman, 2008, *passim*).

Dorobek piśmienniczy Korczaka jest imponujący. Obejmuje 16 tomów zbiorowego wydania *Janusz Korczak. Dzieła*. Cały szereg poszczególnych tytułów jego autorstwa ukazywał się i nadal jest publikowany w różnych wydawnictwach w Polsce i prawie na całym świecie. Utwory Starego Doktora są tłumaczone na kilkadziesiąt języków świata, wśród nich na: angielski, francuski, niemiecki, rosyjski, hebrajski, a także japoński czy arabski. Autor nawiązywał w nich niedwuznacznie do bogatego dorobku kultury polskiej. Bliskie mu było przekonanie znanej pamiętnikarki – pedagoga Matyldy z Windisch-Graetzów Sapieżyny: *Naród polski jest bogato wyposażony w zdolności umysłu i serca, pojętny, wrażliwy, lecz niezdolny do rządzenia sobą, do patrzenia wzrokiem spokojnym i bezstronnym na własne losy, zamiary i czyny, dlatego padł ofiarą wrogich i obcych jego naturze sąsiadów, którzy byli narzędziami historycznych prawd i konsekwencji faktów* (Sapieżyna z Windisch-Graetzów, 2003, s. 185).

Jego druga zasadnicza domena to rola lekarza. Henryk Goldszmit ukończył w 1905 r. Wydział Medycyny Uniwersytetu Warszawskiego. Potem podjął studia specjalistyczne w Berlinie, Paryżu i w Londynie. Jako specjalizację wybrał bliską mu tak bardzo pediatrię. Wszędzie stosował innowacyjne metody oparte na partnerskim traktowaniu dzieci. Jako lekarz pracował w szpitalach dziecięcych stolicy. Praktykował także jako lekarz prywatny.

Korczak zasłużył się jako szczególnie troskliwy opiekun nad dzieckiem sierotą. Taką funkcję wypełniał głównie jako dyrektor Domu Sierot w Warszawie przy ul. Krochmalnej oraz jako współpracownik Maryny Falskiej w „Naszym Domu” na Bielanach. W obu placówkach rozwinął całkowicie nowatorski system

opiekuńczo-wychowawczy, wyrosły z koncepcji nowego wychowania, zgodny zresztą z istotą pedagogiki humanistycznej.

Dziecko w ujęciu Korczakowskiego systemu wychowawczego to istota, której najważniejszą wartością jest prawo do szacunku, a wychowanie jest wspomaganiem do samowychowania dziecka. Wszystko to odbywa się w klimacie wzajemnej życzliwości, tolerancji, samorządności i praworządności (Zieliński, 2014, s. 38–48). W ramach intensywnej współpracy z Maryną Falską Korczak tak charakteryzował te założenia: *Pragniemy zorganizować społeczeństwo dziecięce na zasadach sprawiedliwości, braterstwa, równych praw i obowiązków... Przymus zastąpić pragniemy przez dobrowolne przystosowanie do form życia zbiorowego, martwy moral zmienić chcemy w radosne dążenie do doskonalenia się i samozmagania. Nie urabiać i przerabiać, a zrozumieć i porozumieć się chcemy z dzieckiem, pomóc w odrodzeniu niewolniczej, żebraczej jego duszy, odrzucenie brudu, który panował i przeniknął społeczeństwo dzieci, jako zaraza dorosłych. Wytworzyć ich własne życie, wypróbować siły, odporność moralną i tendencje rozwoju. Na pierwszym planie stawiamy – poznanie. Działać musimy ostrożnie i z wolna, czujnie się we współpracy z dziećmi kształcąc i wychowując* (Tarnowski, 1990, s. 90). Domagając się poszanowania praw dziecka, Korczak zawsze był autentycznym rzecznikiem wszystkich jego praw i spraw. Był też autentycznym badaczem dziecięcego świata. Pozostał temu wierny w całym swoim życiu.

I tak od 1912 r. aż do swej śmierci w 1942 r. był dyrektorem Domu Sierot przy ul. Krochmalnej. Swoim zaangażowaniem potwierdził, że internat może być doskonałym miejscem obserwacji zachowań dziecka i jego psychiki. Szukał kontaktu ze wszystkimi dziećmi: chorymi i zdrowymi, stojącymi przed sądem dla nieletnich, dziećmi z rodzin bogatych i tymi, których wychowywała ulica. Kontakt miał służyć do zebrania materiału do całkowitej syntezy wiedzy o dziecku. Stosował przy tym wszystkie znane dzisiaj metody oraz techniki badawcze. Przerażony metodami naprawy świata przez krwawą rewolucję wybrał drogę wychowania nowego człowieka. O niezwykłym poświęceniu Starego Doktora świadczą tysiące wykresów wagi oraz wzrostu dzieci.

Jako lekarz, znawca nauk przyrodniczych, a jednocześnie humanista, psycholog, pedagog Korczak nadawał swoim badaniom charakter na wskroś interdyscyplinarny. Jego sukcesy badawcze na temat wiedzy o dziecku i dzieciństwie prowadzą do podziwu wielu współczesnych badaczy.

Tak więc splata się w moim rozważaniu o Januszu Korczaku – może nieco nazbyt encyklopedycznym – to, co z natury ludzkie, z tym, co namaszczone autorytetem Objawienia. Historia z jej okrutnym bagażem, który Janusz Korczak musiał unieść na swoich barkach aż do komory gazowej, z pewnością dźwigając poza tym ciężar strachu i nadziei tych małych istot, na których ufność zasłużył sobie, obdzielając je swoją miłością, to lekcja, która powinna dotrzeć do absolutnie każdego, kto ma – by górnolotnie powiedzieć – pieczę nad dzieckiem. Czy jednak dociera?

Temat dziecka jest bardziej uniwersalny niż jakikolwiek inny, gdyż na dziecku buduje się – jeśli tak można powiedzieć – historia. O płyciźnie myślenia wielu współczesnych nam ludzi świadczy nade wszystko to, że niekiedy przedkładają własną karierę nad dziecko.

Ilekróć jest mowa o Januszu Korczaku, przed oczyma staje kadr z filmu o nim w reżyserii Andrzeja Wajdy, z niepowtarzalnym Wojciechem Pszoniakiem w roli Starego Doktora, z zapadającą w pamięć sceną pochodzenia dziecka, na którego czele idzie on – no właśnie kto: wychowawca? nauczyciel? lekarz z Domu Dziecka przy ul. Krochmalnej? filantrop? Trudno dobrać odpowiednie słowo, które wyrażałoby w pełni niezwykłość tego człowieka (por. Walewander, 2013, s. 175–176). Polega ona nie tyle na funkcji, roli, jaką pełnił, nawet nie na posłannictwie, choć może to ostatnie słowo byłoby tu najwłaściwsze. Trudność w zdefiniowaniu tej postaci polega na tym, że długo trzeba szukać analogicznego wzorca. Czy w ogóle można go znaleźć? W bogatej historii świata i w jeszcze bogatszych dziejach duszy ludzkiej zapewne tak. Byłoby to jednak, prawdę mówiąc, zadanie czysto akademickie, żeby nie powiedzieć – teoretyczne. Ale Janusz Korczak – gdy mowa o nim tu i teraz, a to „teraz” to cały ciąg naszej pamięci o czasie nieludzkim, zapisanym przerażającym ciągiem zbrodni i deptania człowieczeństwa, o boskim porządku nawet nie wspominając – taki Korczak możliwy jest tylko w kategorii żywego symbolu. Słowo *symbol* sugeruje utożsamienie tej postaci z najwyższą ofiarą. Składa ją każdy, kto oddaje swoje życie za przyjaciół. To ewangeliczna definicja (por. J 15, 13). Ktoś rozumujący w konwencji teoretycznej mógłby powiedzieć, a choćby tylko pomyśleć, że nie tędy droga do definiowania ofiary Korczaka. Wszak był Żydem i dlatego znalazł się w sierocińcu na ul. Krochmalnej w Warszawie. Był jednak, trzeba pamiętać, także polskim oficerem i znanym lekarzem. Był kimś, kto pewnie mógł z Holocaustu wyjść bez szwanku. Miał wszak zapewnioną ucieczkę i kryjówkę. Czy ktokolwiek żyjący w tamtych czasach, więzień warszawskiego czy jakiegokolwiek innego getta, nie skorzystałby z takiej szansy? Czy można mieć komuś za złe, że ratuje swoje życie?

Korczak jednak nie skorzystał. Dlaczego? Bo nie był opiekunem, pedagogiem i mentorem za pieniądze. Tak od godziny do godziny. On kochał te sieroczone dzieci, tak wcześnie doświadczone przez los, żyjące w oparach wiecznego strachu, nierozumiejące zła ani tych, którzy je generowali. Podopieczni Korczaka nie byli już zresztą dziećmi w ścisłym tego słowa znaczeniu. Przedwcześnie dorośli, bo znaleźli się w matni, z której nie było wyjścia. I Janusz Korczak to wszystko, cały ten dramat wziął na siebie. Stał się niejako „odgromnikiem”. Wiedział, że będzie musiał przejść razem z tymi maluchami przez straszne minuty w bunkrze gazowym. Chciał im mimo wszystko towarzyszyć do samego końca, żeby aż do ostatniej sekundy przed nieuniknioną męką śmierci być dla nich oparciem, źródłem siły i swoją obecnością dodać im odwagi. Tyle tylko mógł ocalić z ich dzieciństwa, zniweczonego przez nienawiść człowieka.

Jezusową naukę zawartą w słowach: *Nikt nie ma większej miłości od tej, gdy ktoś życie swoje oddaje za przyjaciół swoich* (J 15, 13) ukazywał Korczak

w swoim życiu. W swej pracy wychowawczej nie zwracał uwagi na różnice wyznaniowe czy rasowe. Ważne dla niego było tylko dziecko. *Dzieci nie będą dopiero, ale są już ludźmi, tak, ludźmi są, a nie lalkami; można przemówić do ich rozumu, odpowiedzą nam, przemówmy do serca, odczują nas. Dzieci są ludźmi, w duszy ich są zadatki tych wszystkich myśli i uczuć, które my posiadamy. Więc rozwijać te zarodki, delikatnie kierować ich wzrostem należy* – pisał w niewielkiej, ale bardzo cennej rozprawie pt. *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku* (cyt. za: Tarnowski, 1990, s. 180). Dla dzieci pisał swojej książki, a w prelekcjach i publikacjach zawsze zabiegał o lepsze warunki życia dla najmłodszych. Zakładał dla nich i prowadził sierocińce, organizował kolonie letnie. Z dziećmi związał się na całe życie, był z nimi do ostatniej chwili – śmierci w komorze gazowej w sierpniu 1942 r. w Treblince. Wiele wypowiedzi Korczaka oraz faktów z jego życia świadczy o wielkim szacunku, z jakim odnosił się do wiary. W Domu Sierot dzieci zwracały się do Boga trzy razy dziennie słowami modlitwy ułożonej przez Starego Doktora, a zaczynającej się od słów: *Błogosławiony Ty, wiekuisty Boże nasz*. Służył wszystkim dzieciom: bezdomnym, głodnym, spragnionym, pozbawionym opieki i miłości (Tarnowski, Kolska, Kozacki, 2009, *passim*).

Korczak był przekonany, że nie jesteśmy w stanie po prostu przekazać dzieciom swego przekonania o transcendencji, zarówno czekającej nas po śmierci, jak również i takiej, którą mamy urzeczywistniać za życia, sprzeciwiając się złu panującemu w świecie. Jednak możemy zaszczerpić wychowankom tęsknotę za lepszym życiem, kontrastującym z tym, co młodzi widzą wokół siebie. Właśnie ta tęsknota ma stać się zalążkiem tej transcendencji, która przekracza świat zastany. Znamienne są jego słowa, które wypowiedział w 1919 r. na pożegnanie wychowanków opuszczających Dom Sierot:

*Nic wam nie dajemy.*

*Nie dajemy Boga, bo Go sami odszukać musicie we własnej duszy, w samotnym wysiłku.*

*Nie dajemy Ojczyzny, bo ją odnaleźć musicie własną pracą serca i myśli.*

*Nie dajemy miłości człowieka, bo nie ma miłości bez przebaczenia, a przebaczać – to mozół, to trud, który każdy sam musi podjąć.*

*Dajemy wam jedno: Tęsknotę za lepszym życiem, którego nie ma, ale kiedyś będzie, za życiem Prawdy i Sprawiedliwości.*

*Może ta tęsknota doprowadzi was do Boga, Ojczyzny i Miłości* (Tarnowski, 1990, s. 88).

Jeśli ktoś chciałby poznać duszę Korczaka, jego filozofię życia na krótkim odcinku między ul. Krochmalną w Warszawie a komorą gazową w niemieckim obozie zagłady w Treblince, niech pomyśli – choć tak naprawdę nie jest to możliwe – co czuł, co myślał, na co się decydował ów „chrześcijanin bez chrztu”, naśladowca Chrystusa, niebędący Jego wyznawcą, święty z prawdziwego zdarzenia, choć nigdy nie kanonizowany. Człowiek najwyższej próby zabity jako jeden z podludzi (Walewander, 1991, s. 374–376.).

Wszystkie inne, najmądrzejsze nawet dywagacje na temat Janusza Korczaka, jego pedagogii, nowatorstwa w wychowaniu mogą wprawdzie być poprawne metodologicznie i prawdziwe, ale tak naprawdę będą się do cna mijać z tym, co jedynie ważne, choć słabo uchwytnie. Miłość bowiem niewypowiedziana słowem, ale promieniująca każdym gestem, lekceważąca własne dobro, aby dawać je innym w największym wymiarze, bo za cenę swojego życia, nie da się opisać jak podręcznikowy wykład najwspanialszej nawet teorii. Jedyne, co można uczynić, to nisko pochylić głowę i w ciszy medytować nad ogromem świadectwa, jakie złożył ten człowiek. Bo ma ono wymiar ponadczasowy (Waldziński, 2008, s. 471–488).

Nieustanne przypomnianie postaci Janusza Korczaka jest konieczne, tak jak przypomina się, nie bez powodu, chrześcijańskich świętych. W obu przypadkach chodzi o wzorzec. Również heroizm, w obydwu przypadkach nieodłączny od wzorca, jest podobny, jeśli nie identyczny. Dziecku stale grozi śmiertelne niebezpieczeństwo. Może już nie komora gazowa, ale nie mniej zabójcze wypaczenia w przygotowaniu do życia, w wychowaniu, przekazie wartości. Nie mówimy tu o odmowie prawa do życia, z jaką dziecko dziś się spotyka, kiedy brutalne zło, tkwiące zarówno w praktykach tu stosowanych, jak też w teoriach mających te praktyki uzasadnić, jest dziś notoryczne.

Janusz Korczak był ojcem, choć formalnie tylko niejako przybranym, dzieci najciężej doświadczonych przez los. A przecież i dzisiaj takich dzieci nie brakuje. Pójście zatem jego śladem to najlepsze rozwiązanie wielu bolesnych spraw, których nie dostrzegamy lub nie chcemy zauważać.

Stary Doktor był też zwolennikiem i szczerym wyrazicielem takich wartości jak dialog, tolerancja czy też szacunek dla drugiego. Te wartości są niesłychanie potrzebne współczesnemu człowiekowi i światu. Dlatego sama postać i myśli Korczaka pozostają wciąż aktualne. Nie dziwi zatem, że myśl Korczakowska jest studiowana i rozwija się w różnych zakątkach świata.

Janusza Korczaka nie można zamknąć na jednej płaszczyźnie działania czy też zacieśnić do jednej roli, a jego biografii ograniczyć tylko do jednego czynu, zresztą nad wyraz heroicznego – wyboru, by pozostać ze swoimi podopiecznymi aż do końca. Wszelkiego rodzaju ograniczenia czy też jednostronne interpretacje prowadziłyby do zafałszowania obrazu tego na wskroś Wyjątkowego Człowieka. Dziecko jest tematem bardziej uniwersalnym niż jakikolwiek inny, gdyż na nim buduje się – jeśli tak rzecz można – historia. O płyciźnie współczesnego nam myślenia wielu ludzi świadczy to, że przedkładają własną karierę nad dziecko.

Warto na zakończenie jeszcze dodać, że ten ciągle aktualny obraz pedagoga i szkoły przedstawił Melchior Wańkowicz w swej książce *Na tropach Smętka*. Książka ta powstała w okresie rozwoju niemieckiego nazizmu. Jej pierwsze wydanie ukazało się drukiem w 1936 r. w Warszawie. *Jeśli dla życia politycznego narodu jego zewnętrznym symbolem i jego warunkiem najistotniejszym jest niezawistość, to dla życia duchowego i kulturalnego – szkoła.*

Można powiedzieć, że jest ona ważniejsza niż wszystko – niż prasa, bo tę zastąpi »wieść gminna«, niż nabożeństwo w języku ojczystym, bo to zawsze potrafi się schronić pod jakąś figurę przy drodze, pod dach prywatnego domu.

*Szkoła – to dopiero uchwytne wiązadło, które kłosa myśli, żdźbła uczuć bierze w powrósł organizacji i sprawia, że już się żółci nowy snop dojrzały, uchwytney [...]. W szkole krystalizują się uczucia w rozumowania i rozumowanie prześwie-tla się uczuciem. W szkole z chaosu wylania się twardey duchowy ład. To szkoła daje swoją tradycję, to szkoła stwarza świat, któremu pozostajemy wierni.*

*Dlatego wszędzie, gdzie jest zagrożona narodowość, rozżarza się najstraszliwsza, najzajadlejsza walka o szkołę* (Wańkiewicz, 1958, s. 192).

## BIBLIOGRAFIA

Bińczycka J. (2003), *Korczak Janusz (Henryk Goldschmit 1878–1942)*, w: T. Pilch (i in.) (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Furman E. (2008), *Wychowanie w domach dziecka według Janusza Korczaka*, Lublin: Archiwum Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Sapieżyna z Windisch-Graetzów M. (2003), *My i nasze Siedliska*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Tarnowski J. (1990), *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii.

Tarnowski J., Kolska K., Kozacki P. (2009), *Święty niedowiarek*, „W drodze” nr 2.

Waldziński D. (2008), *Ekonomia życia versus ekonomia zysku. Sytuacja dziecka w warunkach współczesnych przemian kulturowo-cywilizacyjnych*, w: E. Sowińska, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec (red.), *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Walewander E. (1991), *Janusz Korczak – służba aż do heroizmu*, „Ateneum Kapłańskie” z. 2–3.

Walewander E. (2013), *Dziedzictwo Janusza Korczaka*, w: E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – wątek Korczakowski*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Wańkiewicz M. (1958), *Na tropach Smętka*, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.

Zieliński Z. (2014), *Kłopoty z tożsamością. Historia na wysypisku*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

## ***Janusz Korczak – consistent until the end***

### **Summary**

**Aim:** The aim of the article is to recall the figure of Janusz Korczak, his life path, as well as his literary output. Particularly noteworthy is the dilemma he had to face in the final situation in which he – a writer, pedagogue, social activist,

doctor – found himself in the German extermination camp in Treblinka on the day of his death on August 7, 1942.

**Methods:** The comparative method was used in the article. Detailed content was articulated from the rich source material, showing the richness of Janusz Korczak's thought and pedagogical practice.

**Results:** As a result, the pedagogue was presented against the social and historical background of his period of life. The rich religious aspect of the pedagogue's life, in which his extensive activities are enclosed, was also mentioned.

**Conclusions:** The child, in terms of Korczak's upbringing system, is a being the most important basis of whom is the right to be respected, and upbringing is a support for the child's self-education. It is necessary to recall the figure of Janusz Korczak on a constant basis, just as Christian saints are remembered, and not without a particular reason. In both cases it is about a pattern. Also, the heroism, inherent in the pattern in both cases, is similar, if not identical. The child is constantly in mortal danger - perhaps no longer the gas chamber, but not less deadly distortions in preparation for life, in upbringing, and in the transmission of values.

**Keywords:** upbringing, school, religion, patriotism, sacrifice.



ELEONORA SAPIA-DREWNIAK

ORCID: 0000-0003-3779-8004

Uniwersytet Opolski



(DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.10)

## DR STEFANIA MAZUREK (1900–1987) – NAUCZYCIELKA MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH W LATACH 1921–1968



Stefania Mazurek

Źródło: Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, teuszka osobowa S. Mazurek

Powinnością współczesnych historyków wychowania jest przypomnienie sylwetek pedagogów, którzy pracy dydaktycznej i wychowawczej młodzieży i dorosłych podporządkowali swoje życie. Należy do nich Stefania Mazurek, która w swoim długim życiu była przykładem osoby nieulegającej doraźnym korzyściom związanym z istotnymi zmianami społecznymi i politycznymi. Jest nauczycielką zapomnianą, chociaż niezwykle zasłużoną w organizacji oświaty i szkolnictwa polskiego na Górnym Śląsku.

Urodziła się 29 czerwca 1900 r. w Siemianowicach – w ówczesnej rejencji opolskiej należącej do państwa niemieckiego – jako córka Walentego i Marii z domu Jaszonek, w rodzinie o rozbudzonym poczuciu przynależności narodowej, kultywującej polskie tra-

dycje narodowe. Tak jak wszystkie dzieci na Śląsku, Stefania od 6 roku życia rozpoczęła edukację w niemieckiej szkole powszechnej w Siemianowicach, do której uczęszczała przez osiem lat (Kwiatek, 1987, s. 42–43). Po jej ukończeniu przez okres dwóch lat uczyła się w liceum żeńskim w Bytomiu, a następnie wysłano

ją do Bredy (Brackel) w Westfalii, gdzie rozpoczęła naukę w Wyższym Liceum Pedagogicznym Sióstr de Notre Dame (Sapia-Drewniak, 2011, s. 28). Program nauczania przygotowywał do egzaminu dojrzałości i podjęcia pracy pedagogicznej. Egzamin dojrzałości zdała 27 lutego 1920 r. W kwietniu 1920 r. wstąpiła do klasy seminaryjnej Wyższego Liceum im. Dąbrówki w Poznaniu, a 16 grudnia 1920 r. zdała egzamin uprawniający ją do podjęcia pracy pedagogicznej w liceach i szkołach obywatelskich i ludowych. Na podstawie świadectwa tej szkoły uzyskała dyplom dający jej kwalifikacje i uprawnienia do nauczania języka francuskiego i niemieckiego w liceach i pięciu niższych klasach gimnazjów wszystkich typów (AUJ,teczka osobowa egzaminów nauczycielskich, WF II, k. 504).

Już w następnym miesiącu – bo w styczniu 1921 r. – zapisała się na Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Poznańskiego, gdzie studiowała przez jeden trymestr. Przerwała edukację, odpowiadając na wezwanie działaczy śląskich, którzy wystosowali odezwy do polskich studentów uczących się na terenie Rzeczypospolitej, by wrócili na Śląsk w celu organizowania pracy kulturalno-oświatowej w trudnym okresie powstań śląskich. Samodzielną pracę pedagogiczną rozpoczęła w Siemianowicach – w swoim rodzinnym mieście – ucząc 80 dzieci języka polskiego. Znały one jedynie gwarrę śląską, a celem jej pracy było zaznajomienie ich z literacką polszczyzną, historią regionu i Polski. Wspominając ten okres, Mazurkówna pisała: *Klasę urządzono w moim domu, gdzie opróżniono jedną z większych izb, zainstalowano tam prowizoryczne ławki na belkach, stoły oraz tablicę do pisania. Ściany ozdobiono orłem polskim oraz wizerunkami wieszczów. Początkowo była tylko jedna klasa, ale po dwóch tygodniach ilość uczniów zwiększyła się* (Mazurek, 1970, s. 95–96).

Dla Polaków zamieszkałych na Górnym Śląsku wynik plebiscytu z 20 marca 1921 r. okazał się niekorzystny. Region podzielono, przyznając Polsce terytorium o powierzchni 3214 km kwadratowych, a większa część pozostała nadal w granicach państwa niemieckiego. W części przyznanej Polsce nie było polskich szkół, odpowiedniej kadry pedagogicznej ani pracowników administracji szkolnej. Stąd też organizacja systemu szkolnego od podstaw była zadaniem priorytetowym.

W jednej spośród nowo uruchomionych placówek – w polskim Liceum Żeńskim w Mysłowicach – podjęła pracę zawodową S. Mazurek. Wśród członków grona pedagogicznego jedynie trzy osoby i dyrektorka były Polakami, a pozostali nauczyciele byli Niemcami. Ze szkołą tą Mazurkówna była związana przez osiem lat, ucząc języka angielskiego i niemieckiego. W tym czasie uzupełniała swoje wykształcenie, studiując na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie anglistykę i germanistykę na Wydziale Filozoficznym. Studia ukończyła w 1929 r., uzyskując dyplom nauczyciela szkół średnich (Mazurek, 1970, s. 96 i nast.).

Po ukończeniu studiów przeniosła się do Miejskiego Gimnazjum Żeńskiego w Chorzowie, gdzie pracowała do 1933 r., nie zaprzestając kontynuowania doskonalenia zawodowego. Wytrwałość ta została uwieńczona dyplomem doktorskim z zakresu filologii angielskiej i niemieckiej, który otrzymała w 1932 r. w Uniwersytecie Jagiellońskim. Było to znaczące wydarzenie w jej

życiu, bowiem była ona pierwszą Ślązacczą w dziejach tej uczelni, która uzyskała stopień naukowy doktora (AP w Katowicach, Nauczyciele Województwa Śląskiego, sygn. 295, teczka osobowa S. Mazurek, k. 36).

Wysokie kwalifikacje merytoryczne Stefanii Mazurek wpłynęły na decyzję Kuratorium Katowickiego Okręgu Szkolnego, które zaproponowało jej objęcie stanowiska kierownika ośrodka metodycznego języka angielskiego i niemieckiego dla terenu Śląska. Ognisko to miało swoją siedzibę w Gimnazjum Żeńskim w Katowicach, dokąd Mazurkówna się przeniósła. W szkole tej uczyła języków obcych. W tym samym czasie, tj. od 1932 do 1937 roku, była również zatrudniona jako lektor w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach (AP w Katowicach, Nauczyciele Województwa Śląskiego, sygn. 295, teczka osobowa S. Mazurek, k. 37).

Administracyjne władze szkolne i młodzież uczniowska darzyły Stefanię Mazurek dużym szacunkiem i uznaniem. Wyrazem tego było powierzenie jej funkcji instruktora języka niemieckiego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. We wrześniu 1938 roku wyjechała do Warszawy, gdzie obok stanowiska w Ministerstwie zatrudniono ją w Gimnazjum i Liceum im. Marii Konopnickiej i Emilii Plater. W stolicy zastał ją wybuch drugiej wojny światowej. Kiedy w październiku 1939 r. okupanci zlikwidowali polskie szkolnictwo średnie ogólnokształcące na terenie Generalnej Guberni, nauczyciele rozpoczęli organizowanie tajnego nauczania, w nurt którego od listopada włączyła się Mazurkówna. Nauka na tajnych kompletach odbywała się początkowo w jej mieszkaniu, a następnie w Gimnazjum Handlowym na Starym Mieście (Archiwum miasta stołecznego Warszawa, Komisja weryfikacyjna ds. legalizacji tajnego nauczania przy Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego, sygn. 256, k. 116).

Obok pracy pedagogicznej i dydaktycznej aktywnie uczestniczyła w działaniach, których celem było przygotowanie programów pracy dla szkół na terenie przyszłych ziem odzyskanych. Od 1942 r. w Warszawie działało Biuro Szkolne Ziem Zachodnich, wchodzące w skład Departamentu Szkolnictwa Delegatury Rządu, kierowane przez Czesława Wycecha. Jego zadaniem było zorganizowanie i prowadzenie tajnego nauczania w zakresie szkoły średniej na terenach zachodnich, jak również podjęcie prac nad organizacją tajnego uniwersytetu ziem zachodnich. Biuro to planowało też organizację szkolnictwa na tych terenach po zakończeniu wojny i opracowało programy nauczania i wychowania na okres powojenny. Tymi pracami bezpośrednio zajmował się Wydział Programowy, którego kierownikiem była S. Mazurek. Przygotowano wiele programów języka polskiego i historii Polski, które w okresie powojennym zrealizowano w praktyce szkolnej. Ona też była inicjatorką przygotowania podręcznika do nauki języka polskiego dla miejscowej ludności ziem odzyskanych (Mazurek, 1973, s. 91).

W połowie 1941 roku w Warszawie powstało Śląskie Biuro Szkolne, w skład którego weszli przebywający w stolicy śląscy nauczyciele: Kazimierz Popiołek, Alojzy Targ i Stefania Mazurek. Celem ŚBC było prowadzenie pracy kulturalno-oświatowej wśród ludności polskiej na Śląsku. Zajęło się ono organizowaniem tajnego nauczania na Śląsku, w Zagłębiu i w Olkuszu. Wspierano nauczycieli

uczestniczących w działalności kulturalno-oświatowej oraz opiekowano się śląską młodzieżą i nauczycielami przebywającymi podczas wojny w stolicy (Mazurek, 1973, s. 85).

Istotnym osiągnięciem Śląskiego Biura Szkolnego było zorganizowanie w marcu 1942 roku w Warszawie Tajnego Pedagogium Ziem Zachodnich, prowadzącego działalność dydaktyczną do wybuchu powstania warszawskiego, tj. do sierpnia 1944 roku. Funkcję kierownika tej placówki pełniła S. Mazurek. Jej celem było przygotowanie kadr nauczycielskich do pracy w szkolnictwie na ziemiach zachodnich, a głównie na Śląsku (Sapia-Drewniak, 2011, s. 88).

W okresie kilku miesięcy przygotowała ramowy program Pedagogium i przedstawiła go kierownictwu Biura Oświatowo-Szkolnego. Wzorem do jego opracowania był program przedwojennego, jednorocznego Pedagogium w Krakowie. Ze względu jednak na utrudnioną pracę w warunkach konspiracji oraz z uwagi na konieczność rozszerzenia zajęć z zakresu literatury, historii, geografii ziem zachodnich, naukę przedłużono do dwóch lat (Bednorz, 1975, s. 38).

Kandydaci zgłaszający się do Pedagogium wywodzili się przeważnie spośród absolwentów, którzy uzyskali maturę na tajnych kompletach w liceach warszawskich oraz spośród młodzieży śląskiej przebywającej w Warszawie. Kandydaci na kierunek humanistyczny zobowiązani byli do składania egzaminów wstępnych z języka polskiego, historii i rysunków, a na kierunek matematyczno-przyrodniczy – z matematyki i biologii. Nauka w Pedagogium była zorganizowana na tajnych kompletach, z których każdy stanowił samodzielną grupę posiadającą własny plan nauki oraz terminarz kolokwium i egzaminów (Bednorz, 1975, s. 45).

Praca dydaktyczna odbywała się w różnych miejscach: w mieszkaniach prywatnych, internatach Głównej Rady Opiekuńczej, w szkołach, instytucjach charytatywnych. Część miała miejsce w klasztorze siostr Rodziny Marii przy ulicy Hożej lub willi przy ulicy Reja, zajmowanej przez to zgromadzenie. Były to miejsca stosunkowo bezpieczne, siostry bowiem zajmowały się wydawaniem obiadów i żywności, co ściągało tam dużo ludzi. Schodzące się na naukę uczennice nie zwracały niczyjej uwagi. Konferencje rady pedagogicznej odbywano w mieszkaniu dyrektorki. Tam też przychodziły studentki na rozmowy przed rozpoczęciem nauki, a także wówczas, gdy miały kłopoty. Dyrektorka wielokrotnie wspomagała swoje słuchaczki finansowo, hospitowała lekcje, prowadziła również nauczanie języków obcych (Bednorz, 1975, s. 64).

W latach 1943–44 odbywały się w Pedagogium egzaminy dyplomowe, przeprowadzone oddzielnie dla każdego kompletu. Składano je przed komisjami egzaminacyjnymi powołanymi przez władze Biura Szkolnego Ziem Zachodnich w porozumieniu z Tajnym Departamentem Oświaty. Skład komisji stanowili dyrektorka i wykładowcy poszczególnych przedmiotów. Trwały one dwa lub trzy dni. Na początku przeprowadzano egzamin praktyczny – lekcje pokazowe w internacie Głównej Rady Opiekuńczej. Tam też pisano prace dyplomowe z języka polskiego, matematyki oraz przedmiotów pedagogicznych. Następnie odbywały się egzaminy ustne z tych przedmiotów w domach nauczycieli lub

studentek. W trzecim dniu studentki były egzaminowane z przedmiotów artystyczno-technicznych i geografii. Dyplomy ukończenia Tajnego Pedagogium Ziem Zachodnich uzyskało 28 osób. Na skutek wybuchu powstania warszawskiego placówka ta zaprzestała swojej działalności w lipcu 1944 roku (Biblioteka Państwowego Instytutu Śląskiego w Opolu, Tajna mowa polska oraz tajne nauczanie języka polskiego w okresie okupacji na Śląsku Opolskim, sygn. A 244).

Po zakończeniu II wojny światowej w sierpniu 1945 r. Stefanię Mazurek powołano na stanowisko wizytatora Biura Ziem Odzyskanych, przydzielając jej bardzo rozległy rejon wizytacyjny. Należały do niego: Śląsk Opolski, ziemia lubuska, Złotów i Człuchów. Zadaniem wizytatora było rozpoznanie potrzeb w zakresie organizacji edukacji dzieci i młodzieży. S. Mazurek tak wspominała tę pracę: *Poznanie Ziem Odzyskanych nie było rzeczą łatwą, zwłaszcza przy ówczesnych bardzo trudnych warunkach komunikacyjnych. Wagony były prymitywne, przeważnie nie opalone, często bez szyb. Dopiero co uruchomione pociągi przede wszystkim na bocznych liniach nie zawsze kursowały zgodnie z rozkładem jazdy. Pragnienie uczestniczenia w odbudowie Polski zwłaszcza w procesie powiązania jej z Ziemiemi Odzyskanymi, napawało mnie entuzjazmem i energią działania, która potrafiła pokonywać największe trudności* (Mazurek, 1960, s. 104).

Podczas przyjazdów na Opolszczyznę spotykała wiele biednych, opuszczonych dzieci, żebrzących o pieniądze na chleb. Taka sytuacja wynikała z faktu, iż wielu ojców służących w wojsku niemieckim nie wróciło z wojny i brakowało żywiciela rodziny. Organizowanie opieki nad dziećmi, zwłaszcza sierotami z Opolszczyzny, uważała Mazurkówna za jedno z najważniejszych zadań w pierwszym okresie swojej pracy. Jej relacje o sytuacji rodzin śląskich, a głównie dzieci, wpłynęły na decyzję Ministerstwa Oświaty i śląskich władz wojewódzkich o przeznaczeniu znaczących funduszy na zorganizowanie dożywiania dla dzieci i pomoc dla ubogich rodzin. Władze szkolne przygotowały dla dzieci i młodzieży w części przemysłowej Śląska świetlice, stwarzając im warunki do nauki. Znaczny ich procent nie uczęszczał do szkół, a zadaniem pracowników Biura była zmiana tej niekorzystnej sytuacji. Dr Mazurek, poznając trudne warunki życia śląskich dzieci, przedstawiła projekt zorganizowania dla chorujących na płuca prewentorium połączonego ze szkołą średnią w Głuchołazach. Jego realizacja nastąpiła jesienią 1946 r. (Państwowy Instytut Śląski w Opolu, Pierwsze lata władzy ludowej we wspomnieniach Opolan, sygn. A 315, k. 886).

Do pracy dydaktycznej w szkolnictwie Śląska zgłaszali się kandydaci z różnych stron Polski, nie zawsze rozumiejący specyfikę regionu, jak również z brakami w zakresie wiedzy o historii tego regionu. Mazurkówna zdawała sobie sprawę, iż rolą nauczyciela w tym czasie było integrowanie Śląska z resztą ziem polskich. Dlatego też pisała: [...] *zwróciła szczególną uwagę w pracy dydaktycznej na organizowanie kursów naukowo-informacyjnych, uświadamiających pracownikom oświatowym zadania szkoły na terenach i zapoznających ich z polską przeszłością ziemi śląskiej. Ułatwić poznanie i zrozumienie, obudzić żywe*

*zainteresowanie, a w konsekwencji ukochanie tych ziem, dla których się pracuje, to jeden cel organizowanych kursów, a drugi – pobudzić do głębszej, planowanej współpracy z nauką polską, która zajmuje się problemami Śląska* (Mazurek, 1970, s. 105).

Zapewnienie wystarczającej liczby kadry pedagogicznej dla tworzonego polskiego systemu szkolnictwa było trudne, dlatego też na Śląsku Opolskim zatrudniono około 40 nauczycieli pracujących wcześniej w szkołach niemieckich, lecz posiadających polską świadomość narodową. S. Mazurek czyniła wiele starań, by mogli oni pogłębiać więź emocjonalną z polską kulturą, a jednocześnie uzupełniać wiadomości z literatury, historii, geografii i języka polskiego. Dla tej grupy nauczycieli zorganizowano dwukrotnie kursy kultury polskiej w Krakowie w 1946 i 1947 roku. (Państwowy Instytut Śląski w Opolu, Pierwsze lata władzy ludowej we wspomnieniach Opolan, sygn. A 315, k. 888).

Przygotowała ona również projekt zorganizowania podognisk języka polskiego i historii przy ośrodkach metodycznych tych przedmiotów dla szkół na terenie Śląska Opolskiego, przedstawiając plan ich pracy. Utworzone placówki zorganizowały konferencje metodyczne i wychowawcze. Przeprowadzono lekcje pokazowe o tematyce regionalnej, jak również gromadzono materiały dotyczące polskiej przeszłości regionu. S. Mazurek współuczestniczyła w pracach nad przejściowymi programami nauczania języka polskiego i historii, zawierającymi wiele zmian w stosunku do ogólnie obowiązujących, a uwzględniających tematykę regionalną. Realizowano je w pracy szkół na ziemiach odzyskanych do 1949 r.

Nie zapomniała o potrzebie odpowiedniego przygotowania wychowawczyń przedszkoli mogących w znaczący sposób kształtować osobowość swoich podopiecznych. Dokonała rejestracji przedszkolank z terenu Śląska Opolskiego, Śląska Dolnego i Mazur, które zdobywały swoje kwalifikacje w szkołach niemieckich. Na Opolszczyźnie było ich około 70. Skierowane one zostały na kurs dokształcający do Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli w Rabce. Pochodziły głównie z rodzin o polskich tradycjach powstańczych bądź też z takich, które manifestowały swoją polskość. Program nauki obejmował takie przedmioty, jak: język polski wraz z literaturą dziecięcą i pedagogiczną, zajęcia praktyczne, zajęcia świetlicowe. Zorganizowano kilka wycieczek krajoznawczych, wspólne wyjścia do teatru i na koncerty. Po kursie wszystkie absolwentki zatrudniono w przedszkolach na Opolszczyźnie, gdzie z dużym poświęceniem pracowały w tym bardzo trudnym okresie dziejów Polski (PIŚL w Opolu, Pierwsze lata władzy ludowej we wspomnieniach Opolan, sygn. A 315, s. 888).

Stefania Mazurek była też inicjatorką organizowania kursów dla kobiet. Odbyły się one w Bytomiu, Zabrze i Gliwicach, a ich program obejmował naukę języka polskiego, historię Polski, śpiew, elementarne wiadomości z zakresu higieny oraz psychologii. Szczególną uwagę starano się zwracać na role kobiet w wychowaniu młodego pokolenia na ziemiach zachodnich.

Wydaje się, iż najważniejszym osiągnięciem Stefanii Mazurek na polu oświaty było zorganizowanie i prowadzenie Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych w Opolu, tzw. Liceum Repolonizacyjnego. Lata szkolne 1945/46 i 1946/47 były dla szkolnictwa polskiego na tym obszarze najtrudniejszymi. Tworzono polski system edukacyjny w regionie od podstaw, w czasie bardzo trudnych warunków ekonomicznych, wynikających ze zniszczeń wojennych (Musioł, 1960, nr 1, s. 73).

Jego rodzimi mieszkańcy uczęszczali wcześniej do szkół niemieckich, boiem do roku 1945 nie posiadali możliwości kształcenia się w polskiej szkole. Umiejętność posługiwania się językiem polskim (gwarą śląską) wnoszono z domu rodzinnego, lecz nie pozwalała ona na przystosowanie się i funkcjonowanie w nowej sytuacji regionu. S. Mazurek doskonale zdawała sobie sprawę z ogromu problemów, z którymi musieli się borykać mieszkańcy Opolszczyzny. Miejscowa młodzież, często posiadająca świadectwa maturalne niemieckiej szkoły bądź też uczęszczająca przez kilka lat do niemieckiego gimnazjum, nie znała języka polskiego w takim zakresie, by móc z powodzeniem kontynuować naukę w szkole polskiej. S. Mazurek przygotowała własny projekt nauczania i wychowania młodzieży śląskiej w Liceum Repolonizacyjnym, które rozpoczęło swoją działalność 1 lutego 1947 r. w Opolu. W nim to przez okres 3 lat pełniła funkcję dyrektora. Miejscowa ludność przyjęła powstanie tej placówki z dużym zainteresowaniem i zadowoleniem (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego,teczka osobowa S. Mazurek, s. 8).

S. Mazurek skompletowała grono pedagogów, które potrafiło zrozumieć zarówno trudności uczniów, a co najważniejsze – również trudną i skomplikowaną historię regionu i jego mieszkańców. Były to osoby spoza Śląska, ale znające realia życia na Śląsku Opolskim i mające już wcześniejszy kontakt z regionem (AP Katowice, Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 412, k. 107).

Aby miejscowi uczniowie mogli się uczyć w polskiej szkole średniej, musieli poznać i opanować materiał będący podstawą do edukacji na tym poziomie. Dlatego w opolskim gimnazjum i liceum dla dorosłych praca dydaktyczna prowadzona była równolegle w dwóch nurtach: jednym, pełniącym zadania kompensacyjne były przedpołudniowe kursy, a właściwym – nauka w godzinach popołudniowych, zgodnie z planami zaakceptowanymi przez Ministerstwo Oświaty. Kursy oparte były na realizowaniu specjalnych programów dostosowanych do potrzeb liceum ogólnokształcącego, umożliwiających młodzieży w krótkim czasie wyrównanie braków w zakresie materiału nauczania oraz opanowanie języka polskiego w mowie i piśmie (AP Katowice, Inspektorat Szkolny w Katowicach, sygn. 450, s. 2).

Praca w szkole wymagała od uczniów wytrwałości, cierpliwości i konieczności zwiększonej koncentracji na uczeniu się. Początkowy okres nauki był dla rodzimej młodzieży bardzo trudny. Zdarzały się sytuacje, że po kilkutygodniowym pobycie w szkole i zamieszkaniu w internacie uczniowie opuszczali placówkę, stwierdzając, że nie są w stanie znieść atmosfery polskiej szkoły. Część

z nich po pewnym czasie jednak wracała. Wszyscy chcąc zdobyć wykształcenie bądź uznanie niemieckiego wykształcenia, musieli pokonać trudny okres początkowy, w którym nie rozumieli polskich podręczników ani treści lektur.

Od 1947 r. do końca działalności placówki kształciło się w niej 659 opolan wcześniej uczęszczających do niemieckich szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych (AP Katowice, KOS, sygn. 412, k. 66). Z uwagi na brak znajomości języka polskiego oraz wiek między 17 a 24 r.ż. byli poza zasięgiem działania szkoły polskiej do 1947 r., czyli do uruchomienia Liceum Repolonizacyjnego. Po upływie pierwszego roku szkolnego *pierwszy i jedyny internatowy ośrodek repolonizacyjny na Opolszczyźnie nie będzie wkrótce mógł pomieścić zgłaszających się coraz liczniej kandydatów, którzy uczęszczali do niemieckich szkół średnich i pragnęliby ukończyć polską szkołę średnią* (AP Katowice, KOS, sygn. 412, Działalność Wydziału Oświaty i Kultury Dorosłych w r. szk. 1947/48, s. 64).

Czasy funkcjonowania Liceum Repolonizacyjnego to okres silnej indoktrynacji ideologicznej grona nauczycielskiego i uczniów. Ówczesna sytuacja polityczna nie pozwoliła na kontynuację w niej pracy dydaktycznej w takiej formie, jaka miała miejsce dotychczas. W 1951 r. szkołę zlikwidowano, chociaż była ona wówczas w pełni rozwoju (Mazurek, 1978, s. 177). Część uczniów Liceum Repolonizacyjnego mogła dalej się kształcić w liceum dla pracujących, jeśli znalazła zatrudnienie bądź też mogła wylegitymować się odpowiednim pochodzeniem społecznym. Ograniczono wówczas przyjmowanie młodzieży pochodzenia inteligenckiego, a nie zezwalano na przyjmowanie uczniów z rodzin rolniczych i rzemieślniczych.

Praca opolskiego Liceum Repolonizacyjnego była przedmiotem szczególnego zainteresowania urzędników ministerialnych oraz władz partyjnych. Mazurkówna była wzywana do partii, gdzie jej zarzucano uprawianie praktyk religijnych w szkole oraz zaniedbania w zakresie ideologicznego wychowania młodzieży (AUOteczka osobowa S. Mazurek, protokół Komisji Rehabilitacyjnej z dnia 6.07.1957 r.). Było to konsekwencją informacji przekazywanych do władz przez byłego nauczyciela placówki, wskazującego, że *w szkole panuje duch klerykalizmu i separatyzmu autochtonicznego. Nauka religii, częste modlitwy, uczęszczanie na nabożeństwa, śpiewy religijne uprawiane w nadmiarze są typowe dla atmosfery wychowawczej jaka tam panuje* (AAN, M.O. sygn. 3397, k. 27). Nauczyciel wysłał też donos o klerykalnej atmosferze w szkole do przewodniczącego Rady Państwa, którym był A. Zawadzki. Ten jednak odpowiedział: *fakt, że koleżanka Mazurek jest katoliczką, nie stanowi przeszkody do pełnienia przez nią obowiązków dyrektora szkoły* (UO, teczka osobowa S. Mazurek, protokół Komisji Rehabilitacyjnej z dnia 6.07.1957 r.).

Stefania Mazurek została odwołana z funkcji dyrektora Liceum Repolonizacyjnego w 1950 r. przez Wydział Oświaty Prezydium WRN w Opolu na polecenie Ministerstwa Oświaty. Decyzja w tej kwestii została podjęta przez Komitet Wojewódzki PZPR. Istotną przyczyną odwołania jej ze stanowiska dyrektora były zastrzeżenia natury ideologicznej i politycznej. Wcześniej



bowiem referat szkół średnich dla dorosłych województwa śląsko-dąbrowskiego wymienił S. Mazurkównę *jako wybitnego dyrektora, znawczynię problemów Opolszczyzny, osobę o solidnym charakterze, zapalonego pedagoga* (AP Katowice, KOS, sygn. 412, k. 111).

Zarządzenie ministra oświaty z 20 czerwca 1950 r. likwidowało dotychczasowe trzyletnie szkoły semestralne dla dorosłych i wprowadzało jednolite czteroletnie licea wieczorowe dla pracujących. Dotyczyło to również semestralnych liceów na Ziemiach Zachodnich, pełniących na tych terenach ważną rolę społeczną i polityczną (Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty nr 12/1950 poz. 164). Do nowych placówek rekrutację dorosłych uczniów ograniczono do osób aktualnie zatrudnionych. Wprowadzenie zmian uniemożliwiało uczenie się dzieciom indywidualnych rolników, posiadających stosunkowo duże gospodarstwa rolne. Byli oni bowiem traktowani jako „kułacy” i nie mogli korzystać z tej formy edukacji. A takich na terenie Śląska Opolskiego było stosunkowo wielu. Funkcjonujące do tej pory szkolnictwo dla dorosłych nie stwarzało barier w zakresie rekrutacji uczniów. Dlatego na Opolszczyźnie – regionie rolniczym – młodzież ambitna, chociaż mająca problemy z językiem polskim, zamieszkująca wieś, tak chętnie do nich uczęszczała.

Na bazie funkcjonującego w Opolu od 1948 r. punktu konsultacyjnego Korespondencyjnego Gimnazjum i Liceum w Łodzi zorganizowano Liceum Korespondencyjne, które zaczęło funkcjonować samodzielnie od 1950 r. Kierownictwo tej placówki powierzono S. Mazurek. Prowadziła je do 1960 roku (AUO, teczka osobowa S. Mazurek, s. 105). Zainteresowanie nauką w tym Liceum ze strony młodzieży było bardzo duże. Przyszli uczniowie nie zawsze zdawali sobie sprawę z tego, iż samodzielne zdobywanie wiedzy jest znacznie trudniejsze niż nauka przy systematycznej kontroli nauczyciela. Do szkoły zapisywało się bardzo wielu chętnych, jednakże po kilku miesiącach znaczna ich część rezygnowała z kontynuowania nauki (Koniarski, 1972, s. 144).

Problemy i trudności dydaktyczne Stefania Mazurek starała się rozwiązywać poprzez tworzenie gęstej sieci terenowych punktów konsultacyjnych. Organizowała też zespoły samokształceniowe prowadzone przez uczniów osiągających dobre wyniki w nauce, tzw. „przewodników zespołów”. Te inicjatywy dyrektorki w praktyce realizowano od roku szkolnego 1951/52, tworząc kilka punktów konsultacyjnych, nad którymi opiekę sprawowali nauczyciele tamtejszych szkół dla młodzieży – wcześniej poinstruowani przez dyrektorkę i nauczycieli Liceum Korespondencyjnego (Koniarski, 1972, s. 145). Mimo tego, że praca dydaktyczna z młodzieżą dawała jej wiele satysfakcji, po dziesięcioletnim okresie pełnienia funkcji dyrektora zgodziła się na rezygnację z niej i przejście na emeryturę.

W tym samym czasie była już zatrudniona w opolskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej funkcjonującej od 1954 r. Posiadając stopień naukowy doktora w zakresie filologii germańskiej i angielskiej, mogła swoją wiedzę i umiejętności przekazywać przyszłym nauczycielom jako lektor tych języków. Powierzono

jej utworzenie Studium Języków Obcych przy WSP a następnie, od 1957 r., kierowanie tą jednostką uczelnianą. Dbała o wysoki poziom zajęć dydaktycznych, o wprowadzenie efektywnych metod nauczania języków obcych, kładąc szczególny nacisk na umiejętność komunikowania się. Pod jej redakcją ukazywał się „Biuletyn Dydaktyczny”, służąc pomocą metodyczną lektorom. Ze względu na przewlekłą i postępującą chorobę gościcową, znacznie utrudniającą poruszanie się, w 1966 r. Stefania Mazurek przeszła na specjalną rentę.

Ważne miejsce – obok pracy dydaktycznej – w życiu Stefanii Mazurek zajmowała aktywność naukowa. Na uwagę zasługują jej prace historyczno-oświatowe. Należą do nich rozprawy: *Z dziejów tajnej oświaty na Śląsku Opolskim w latach II wojny światowej* (1973), *Liceum Repolonizacyjne w Opolu* (1957), *Liceum dla Dorosłych w Opolu* (1962). Na bazie bogatych materiałów źródłowych, wspomnień, pamiętników oraz własnych doświadczeń przedstawiała problematykę mało znaną, która nie była analizowana w ukazujących się do tej pory opracowaniach. Szczególnie interesujące są jednak jej prace dotyczące roli kobiet śląskich w pielęgnowaniu tradycji narodowych. Stefania Mazurek jest pionierką w zakresie prezentowania problematyki kobiecej. W swoich pracach przedstawiła działające w tym regionie organizacje kobiece, które przybrały formę organizacji masowych, co było niespotykanym zjawiskiem w innych regionach Polski. Należą do nich: *Z dziejów polskiego ruchu kobiecego na Górnym Śląsku w latach 1900–1907* (1969), *Nasza droga do wolności, Udział kobiet w walce o polskość Śląska w okresie od 1890–1921* (1960), *Udział kobiet w walce plebiscytowej i powstaniach śląskich* (1961). Wszystkie publikacje powstały w okresie, gdy była kierownikiem Studium Języków Obcych opolskiej WSP. Do chwili obecnej są niezwykle cennym materiałem dla badaczy historii oświaty dorosłych na Śląsku.

Swoje bogate życie, pełne poświęcenia, szacunku do drugiego człowieka i chęci służenia mu Stefania Mazurek zakończyła 3 lutego 1987 roku, pozostając w pamięci tych, z którymi miała kontakt jako osoba pogodna, zainteresowana problemami społecznymi i prywatnymi przyjaciół, do końca służąca w miarę swoich możliwości pomocą duchową i radą.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła archiwalne:

Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego

Zespół: Egzamininy nauczycielskie, sygn. WF II 504.

Archiwum Państwowe w Katowicach

Zespół:

Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 456.

Nauczyciele Województwa Śląskiego sygn. 295.

Inspektorat Szkolny w Katowicach, sygn. 450.

Archiwum Uniwersytetu Opolskiego

### Teczka osobowa S. Mazurek

Archiwum miasta stołecznego Warszawa

Zespół: Komisja weryfikacyjna do spraw legalizacji tajnego nauczania przy Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego, sygn. 256.

Archiwum Akt Nowych

Zespół: Ministerstwo Oświaty, sygn. 3397.

Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu

Zbiory specjalne

Tajna mowa polska oraz tajne nauczanie języka polskiego w okresie okupacji na Śląsku Opolskim, A 128.

Pierwsze lata władzy ludowej we wspomnieniach Opolan, sygn. A 315.

### Źródła drukowane:

Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty 1950 nr 12, poz. 164.

Mazurek S. (1960), *Wspomnienia Ślązaczki*, „Kwartalnik Opolski” nr 3.

Mazurek S. (1970), *W służbie polskiego szkolnictwa na Śląsku*, w: K. Popiołek (red.), *Wspomnienia nauczycieli śląskich*, Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

Mazurek S. (1973), *Z dziejów tajnej oświaty polskiej na Śląsku Opolskim w latach II wojny światowej*, Opole: Wydawnictwo Instytutu Śląskiego w Opolu.

Mazurek S. (1978), *Przyjaciel młodego pokolenia Opolan*, w: Z. Kowalski, T. Szwedek (red.), *Aleksander Zawadzki przyjaciel Opolan*, Opole: Wydawnictwo Instytutu Śląskiego w Opolu.

### Opracowania:

Koniarski H. (1972), *Liceum Korespondencyjne w Opolu*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu” Pedagogika VI.

Kwiatek J. (1987), *Górnośląska szkoła ludowa na przełomie XIX i XX wieku*, Opole: Wydawnictwo Instytutu Śląskiego w Opolu.

Musioł T. (1960), *Oświata*, „Kwartalnik Opolski” nr 1.

Sapia-Drewniak E. (2011), *Stefania Mazurek. Biografia pedagogiczna*, Opole: Uniwersytet Opolski.

### *Dr Stefania Mazurek (1900–1987) – teacher of youth and adults in the years 1921–1968*

#### Summary

**Aim:** The aim of the work is to present the pedagogical and didactic work of Stefania Mazurek.

**Methods:** A biographical method, an analysis of archival materials

**Results:** An attempt was made at reconstructing the path of life and didactic work in the changing social and political conditions on the territory of Upper Silesia, in Warsaw and in Opole Region in the postwar period based on archival materials.

**Conclusions:** Mazurek was one of the first Polish teachers in secondary education system in Silesian Province (Voivodeship). In the time of the German occupation of Poland, she organized the Secret Pedagogium of Western Lands in Warsaw, which educated students preparing to be active teachers in that region. She implemented the conception of re-Polonization grammar comprehensive school in Opole in the postwar period as well as managed the Department of Foreign Languages in the Opole-based Teacher Training College – the first college of higher education in the region.

**Keywords:** teacher of adults, organizer of school system, didactic work, Upper Silesia.

# RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2023, nr 3–4  
PL ISSN 0033-2178



***EDUKACJA I WYCHOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY  
W CZASOPISMIENICTWIE SPOŁECZNO-KULTURALNYM  
KRÓLESTWA POLSKIEGO W LATACH 1905–1918.  
BIBLIOGRAFIA ADNOTOWANA. CZĘŚĆ 1 (s. 928)  
I CZĘŚĆ 2 (s. 852), RED. R. BEDNARZ-GRZYBEK,  
A. BOŁDYREW, M.M. KACPRZAK, ŁÓDŹ 2023***

Wiadomo od dawna, że czasopisma pedagogiczne były i są dla historyków materiałem badawczym o istotnym znaczeniu. Nie było takiej pewności w odniesieniu do czasopism społeczno-kulturalnych, niepedagogicznych, głównie z tego powodu, że zagadnienia dotyczące oświaty i wychowania pojawiały się na ich łamach przy okazji innych wydarzeń, a więc nieregularnie. Z tym większym więc zainteresowaniem przyjęta została w środowisku historyków wychowania bibliografia adnotowana, która ukazała się w sierpniu 2023 roku. Są to dwa obszerne tomy, zatytułowane *Edukacja i wychowanie dzieci i młodzieży w czasopiśmiennictwie społeczno-kulturalnym Królestwa Polskiego w latach 1905–1918*. Redaktorkami obydwu części są Renata Bednarz-Grzybek, Aneta Bołdyrew oraz Marta M. Kacprzak.

Podstawą bibliografii jest 155 tytułów czasopism społeczno-kulturalnych, ukazujących się w latach 1905–1918, na łamach których dyskutowane były i opisywane zagadnienia dotyczące edukacji, a więc zarówno szkolnictwa, jak i oświaty pozaszkolnej, wychowania w rodzinie, rozwoju dzieci i młodzieży czy roli młodego pokolenia w życiu społecznym. Cezurę początkową tego opracowania wyznacza rewolucja 1905 roku, wyrażająca dążenia niepodległościowe Polaków poprzez demonstracje i strajki skierowane przeciwko caratowi. W styczniu 1905 roku rozpoczął się strajk polskiej młodzieży, który z czasem objął większe miasta Królestwa Polskiego. W lutym tego roku strajkowała m.in. młodzież kieleckich gimnazjów. Również nauczyciele szkół elementarnych, którzy zbrali się w Pilaszkuwie pod Łowiczem, uchwalili wprowadzenie do szkół wiejskich

nauczania w języku polskim, i mimo represji ze strony władz rosyjskich zaczęli tę uchwałę realizować. W wyniku rewolucji car zgodził się na szereg ustępstw, między innymi na wprowadzenie nauczania w języku polskim oraz na zaprzestanie represji wobec ludności unickiej.

Cezura końcowa bibliografii to I wojna światowa, zakończona upadkiem wszystkich trzech mocarstw zaborczych i odzyskaniem niepodległości przez Polskę. W bibliografii zestawiono czasopisma ukazujące się po rewolucji lat 1905–1907 aż do końca I wojny światowej.

Wychodząca w tym czasie prasa pełniła istotną rolę w życiu społecznym, przekazywała bowiem wiadomości ze świata oraz z ziem polskich, dotyczące polityki, ale także życia gospodarczego, naukowego, kultury i sztuki czy działalności organizacji społecznych. Odbiorcy czasopism zawdzięczali prasie dostęp do aktualnych wiadomości. Wiele uwagi na łamach ówczesnej prasy, mimo nieprzychylnych polityki władz zaborczych, poświęcano także edukacji. Czasopisma ukazujące się w Królestwie Polskim były w najtrudniejszej sytuacji pod tym względem, mimo to pisano wiele, popularyzując ideę „naukowego poznania” dziecka i kierowania jego rozwojem, a także nowy model dzieciństwa oraz nowe wzory opieki i wychowania. Analiza ukazujących się wtedy artykułów pozwala na wyjaśnienie nieznanych niekiedy aż do dzisiaj problemów, elementów biografii czy innych zdarzeń z przeszłości.

Dzięki tej cennej, godnej uznania inicjatywie oraz ogromnej pracy osiemnastoosobowego zespołu naukowców reprezentujących takie ośrodki naukowe, jak: Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Wrocławski i Uniwersytet Warszawski, powstała dwutomowa bibliografia adnotowana, zawierająca artykuły, felietony, polemiki, korespondencje i inne teksty, w których podejmowano zagadnienia dotyczące problematyki określonej przez słowa kluczowe, mające związek z edukacją, a więc między innymi: koedukacja, metody wychowania, nauczyciel/pedagog, oświata ludowa, polityka oświatowa i inne.

Tytuły uwzględnionych w bibliografii czasopism zostały ułożone alfabetycznie i opatrzone numeracją rzymską, a tytułom artykułów w obrębie poszczególnych czasopism przypisano kolejne numery arabskie. System ten znakomicie ułatwia poszukiwania interesujących zagadnień bądź osób, tym bardziej że w pierwszym tomie, oprócz wykazu skrótów, jest także wykaz czasopism oraz wykaz słów kluczowych, a na końcu tomu drugiego zamieszczony został indeks słów kluczowych oraz indeks osobowy, które to wykazy mogą stać się przydatnym aparatem badawczym przede wszystkim dla historyków oświaty, pedagogów, a także prasoznawców i kulturoznawców zajmujących się biografiami nauczycieli i pracowników oświaty w Królestwie Polskim czy funkcjonowaniem szkół na terenie Królestwa Polskiego.

Wśród tytułów artykułów znajdzie czytelnik jedno-, dwustronicowe, zamieszczone na łamach wychodzącego w Lublinie tygodnika „Posiew”, jak również obszerniejsze rozprawy, drukowane w miesięczniku „Biblioteka Warszawska”, gdzie oprócz wspomnień pośmiertnych i recenzji ukazujących się wówczas prac publikowano wiele artykułów traktujących o szkolnictwie ludowym, prywatnym oraz wyższym, a także o wielu innych kwestiach związanych z edukacją. Jest więc bibliografia godnym polecenia, znakomitym punktem wyjścia do badań nad problemami zawodu nauczyciela oraz znaczenia ówczesnej szkolnej i pozaszkolnej oświaty w wychowaniu.

EWA KULA

ORCID: 0000-0002-9529-2143

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach



**MICHAŁ STOLARCZYK: SYTUACJA SPOŁECZNA  
DZIECKA „MORALNIE ZANIEDBANEGO” W POLSCE  
W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM (1918–1939),  
PIOTRKÓW TRYBUNALSKI 2023, s. 253**

Sytuacja społeczna dziecka „moralnie zaniedbanego” to monografia naukowa. Jej treść została opracowana przez Michała Stolarczyka – pracownika naukowego Akademii Piotrkowskiej w Piotrkowie Trybunalskim, badacza obszaru nauki w dyscyplinie pedagogiki.

Publikacja prezentuje stanowisko współczesnego polskiego badacza na temat sytuacji społecznej dzieci zaniedbanych moralnie w okresie międzywojennym w Polsce oraz wpływ przebiegu procesu socjalizacji nieletnich na dalszy ich rozwój. Zasadniczym założeniem przyświecającym podjęciu zagadnienia sytuacji społecznej dziecka moralnie zaniedbanego była odpowiedź na wszelkie pytania związane ze wspomnianym powyżej zagadnieniem. Podjęty przez Autora problem badawczy należy uznać za bardzo wartościowy w sensie poznawczym. Autor podjął się bowiem omówienia sytuacji nieletnich oraz zaprezentowania wieloaspektowości procesu wychowawczego w ujęciu praktycznym, bazując na obowiązujących w dwudziestoleciu międzywojennym podstawach prawnych.

Recenzowane opracowanie zawiera pięć rozdziałów. Pozycję otwiera kwestia teoretycznego założenia badań nad zagadnieniem sytuacji dziecka „trudnego” w Polsce międzywojennej. Autor analizuje nazewnictwo stosowane w odniesieniu do terminu dziecka „trudnego”, podając różne kategorie oraz bogactwo typów. Badacz wskazuje również na rozbieżności w stosowanej terminologii oraz związane z tym trudności interpretacyjne. Niezwykle interesująco zostało omówione zagadnienie dziecka „występnego” w Drugiej Rzeczypospolitej. Autor dokonuje przeglądu stanowisk badaczy zajmujących się ww. obszarem. Podejmując się pogłębionej analizy postępowań nieletnich, M. Stolarczyk porusza również zdefiniowane zachowania dorosłych determinujące rozwój dziecka, przedstawiając negatywny, destrukcyjny wpływ na jego prawidłowy przebieg. W odniesieniu do powyższego została również omówiona rola społeczeństwa oraz państwa



(rodzaj i charakter środków, znaczenie sądu, szkoły i pracy) w udzieleniu pomocy dziecku określanemu jako źle wychowywane.

W kolejnej części Autor poddaje analizie aspekt formalno-prawny normalizujący kwestię opieki nad dzieckiem moralnie zaniedbanym. M. Stolarczyk podejmuje się analizy aktów normatywnych regulujących działania o charakterze opiekuńczym (jako obowiązek państwa i społeczeństwa, a traktowane dotychczas jako filantropijne), tworzenia się struktury organizacyjnej obejmującej jednostki opiekuńczo-wychowawcze, koordynacji działań władz państwowych, samorządowych i społecznych (podział kompetencji), współpracy samorządów z instytucjami społecznymi oraz systemu szkolnictwa w odniesieniu do dziecka moralnie zaniedbanego w Polsce międzywojennej. W Drugiej Rzeczypospolitej uwydatniała się rola państwa nie tylko w kształtowaniu zmian systemowych i form organizacyjnych zakładów o charakterze opiekuńczym, ale także w przygotowywaniu rekomendacji oraz zaleceń dotyczących instrukcji wewnętrznych stanowiących podstawę funkcjonowania tych podmiotów. Autor poddaje analizie również przepisy prawne (kodeksy karne) oraz uregulowania organizacyjne systemu opieki całkowitej nad dzieckiem „występnym” (powoływanie zakładów poprawczych, zakładów wychowawczych, zakładów specjalnych, schronisk dla nieletnich, oddziałów dla nieletnich wyodrębnionych przy więzieniach). Ponadto w rozważaniach Autor zajmuje się kwestią stworzenia mechanizmów oceny środowiska wychowawczego nieletniego jako koniecznego w procesie podejmowania decyzji o skierowaniu dziecka do odpowiedniej placówki w celu wypracowania najlepszych form pomocy. Autor podkreśla rolę oraz wpływ sądów dla nieletnich oraz przeprowadzanie szerokich działań o charakterze profilaktycznym na zmniejszenie się przestępczości wśród nieletnich. Wskazuje na widoczne zmiany w prawodawstwie polskim, odzwierciedlające i uwzględniające wyniki prowadzonych ówczesznie badań naukowych, prowadzące do widocznego rozróżnienia w sposobie traktowania osób nieletnich i osób dorosłych (w zakresie przestępczości). Ponadto wspomina o zmianie wizerunku sądu – z organu wymiaru sprawiedliwości w organ opieki państwowej nad dzieckiem.

Autor w rozdziale trzecim dokonuje przeglądu metod pracy stosowanych w procesie wychowania dzieci moralnie zaniedbanych, które zostały poparte przykładami ich zastosowania. Z uwagi na brak ujednoczonych przepisów dotyczących funkcjonowania zakładów wychowawczych, jednostki te działały na różne sposoby w zakresie postępowania z nieletnimi. Warto również odnotować wymieniane przez Autora czynniki, które miały ówczesznie zapobiegać rozwojowi przestępczości wśród nieletnich, takie jak: zakładanie klubów i stowarzyszeń, korzystna atmosfera panująca w danej placówce, stosowanie głównie nagród, a kar jedynie „moralnych”. Za niezwykle wartościowy i uniwersalny należałoby również uznać przekaz sformułowany przez badacza, wskazujący warunki konieczne do osiągnięcia pomyślnych wyników w pracy wychowawczej: gruntowne i wszechstronne poznanie dziecka, osoba wychowawcy kierująca się między innymi dobrem dziecka i wartościami moralnymi oraz możliwie

najlepsze warunki pracy. Za ponadczasowe można również uznać eliminowanie zachowań negatywnych za pomocą zachęty i pochwały, poznanie psychiki dziecka i jej wzmacnianie, a nade wszystko poszanowanie godności osobistej jednostki i potęgowanie wiary we własne siły bez ograniczania samodzielności. Cały proces wychowania miał odbywać się w miłej i serdecznej atmosferze w danym zakładzie. Autor wskazuje również na trudności, z którymi zmierzali się wychowawcy. Jednocześnie badacz zwraca baczną uwagę na kwestię trudności pojawiających się nie tyle w okresie, w którym dzieci przebywały w zakładach o charakterze opiekuńczym czy wychowawczym, ale po ich opuszczeniu i powrocie nieletnich do wcześniejszego środowiska. Analiza dokonana przez Autora recenzowanej pracy przyczynia się do pełniejszego zrozumienia całego procesu wychowawczego, którego znaczenie, również współcześnie, nie podlega większym dyskusjom i niewątpliwie zasługuje na szczególną uwagę.

Rozdział czwarty charakteryzuje proces instytucjonalizacji ukazujący przekrój form zakładowych tworzonych w celu zapewnienia opieki nad dzieckiem „występnym”. Autor przedstawia sytuację nieletnich przebywających w zakładach w latach 20. XX wieku, charakteryzując poszczególne zakłady i szkoły. Za niezwykle istotne zagadnienie należałoby uznać współpracę środowiska pedagogicznego z prawniczym w zakresie organizowania zakładów dla nieletnich, która w okresie Drugiej Rzeczypospolitej nie miała miejsca, tj. środowisko pedagogiczne opowiadało się za działaniami o charakterze wychowawczym, a środowisko prawnicze reprezentowało tendencje w kierunku karno-poprawczym (stosowanie kary i przymusowej poprawy). Czwarty rozdział wzbogaca wykaz (siedmiostronicowy), w którym Autor dokonuje uporządkowania wiedzy na temat jednostek o charakterze opiekuńczym dla dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanych w Polsce w 1927 roku.

W rozdziale piątym M. Stolarczyk podejmuje się analizy badań ankietowych przeprowadzonych w roku szkolnym 1929/1930 na temat palenia tytoniu. Ponadto porusza uwarunkowania alkoholizmu jako problemu społeczno-wychowawczego. Autor prezentuje i przybliża również działania o charakterze profilaktycznym, zmierzające do promowania zdrowia, oraz przedstawia rolę i znaczenie szkoły w tym zakresie.

Przeprowadzone przez badacza rozważania naukowe w recenzowanej monografii wskazują, iż odrodzenie państwa polskiego po I wojnie światowej zapoczątkowało przełom i modyfikację istniejących form opieki i pomocy najmłodszym. Twórca opracowania zauważa, że regulacje prawne wprowadzone w ówczesnym okresie dziejowym stanowiły moment przełomowy dla ówczesnej pracy społecznej. Zwraca również uwagę, że jeszcze u podstaw II Rzeczypospolitej działalność opiekuńcza wobec najmłodszych była pojmowana przede wszystkim jako aktywność społeczna o charakterze dobroczynnym bądź samopomocowym. Zwraca uwagę również, iż w latach 30. XX wieku nastąpił ogromny postęp w dziedzinie szkolnictwa specjalnego, w tym opieki nad dziećmi zaniedbanymi. Odnosi się to do zwiększenia liczby zakładów wychowawczych działających

na terenie państwa oraz rozpowszechnienia zainteresowania sprawą zorganizowania opieki nad nieletnimi wśród społeczeństwa polskiego. Badacz w swojej publikacji porusza także niezmiernie istotne kwestie związane z próbami podejmowanymi przez państwo w sferze rozwiązania problemu opieki nad dziećmi moralnie zaniedbanymi, zagadnienie metod środków wychowania dzieci moralnie zaniedbanych, a także zakładowych form instytucjonalnej opieki nad dzieckiem „występnym” oraz spożywania alkoholu i palenia nikotyny przez dzieci i młodzież w omawianym okresie historycznym.

Autor publikacji w swojej pracy zawarł znaczącą liczbę tabel opracowanych na podstawie danych statystycznych, które w przejrzysty sposób obrazują stan opieki nad dziećmi moralnie zaniedbanymi. Zestawienia tabelaryczne stanowią usystematyzowane dane, które pozwalają na indywidualną analizę kwestii omawianych przez Autora. Ponadto zastosowane w książce słownictwo oddaje ówczesne realia dotyczące badanego zagadnienia sytuacji nieletnich w dwudziestoleciu międzywojennym. Dodatkową egzemplifikacją rzeczywistości z okresu Drugiej Rzeczypospolitej, która dobitnie odzwierciedla narrację, jaką posługiwało się wówczas w obszarze obejmującym tematykę nieletnich i zagadnień z nimi związanych, stanowią zastosowane przez Autora liczne cytaty. Niniejsza pozycja naukowa została wzbogacona ilustracjami ze zbiorów „Dwutygodnika Służby Więziennej”.

Wiarygodności pracy nadaje również dokonana przez badacza analiza aktów prawnych stosowanych w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Nakreślenie podstaw prawnych odpowiednio wyszczególnionych w recenzowanej publikacji stanowi podłoże dla dalszych rozważań, co czyni poszczególne rozdziały bardzo wartościowymi i przejrzystymi w swojej strukturze. W trakcie redagowania monografii dokonano także interpretacji materiałów naukowych bezpośrednio związanych z omawianym zagadnieniem. Zastosowano także odniesienia oraz analizę treści czasopism wydanych zarówno w czasach, których dotyczy recenzowana publikacja, jak i tych opublikowanych współcześnie, oddając tym samym zróżnicowane spojrzenie na problemy polskiego społeczeństwa z perspektywy „wczoraj i dziś”.

Autor recenzowanej pracy kończy rozważania naukowe stwierdzeniem, iż sytuacja dzieci moralnie zaniedbanych w okresie międzywojennym stanowi niezwykle skomplikowane zagadnienie, na które wpływ miało bardzo wiele czynników. Zwraca uwagę szczególnie na ówczesne realia gospodarczo-polityczne oraz brak świadomości osób dorosłych w odniesieniu do problemu stosowania używek przez najmłodszych, które w dłuższej perspektywie przekładały się na poziom edukacji dzieci w wieku szkolnym. Autor zauważa również, iż kluczowy wpływ na proces resocjalizacji miała działalność zakładów poprawczych przeznaczonych dla osób nieletnich. Stwierdza ponadto, że działania prowadzone przez przedstawicieli wielu grup społecznych działających zarówno w sferze społecznej, jak i naukowej miały niezwykle wielki wpływ na sytuację dzieci moralnie zaniedbanych.

Podsumowując, monografia *Sytuacja społeczna dziecka „moralnie zaniedbanego” w Polsce w okresie międzywojennym* autorstwa Michała Stolarczyka to solidne i dogłębne opracowanie tematu, które stanowi istotny wkład w badania nad historią opieki społecznej i sytuacją dzieci w Polsce międzywojennej. Recenzowana praca to próba usystematyzowania istniejącego stanu wiedzy oraz wzbogacenia dotychczasowych wyników badań o nowe interpretacje. Wartość merytoryczna pozycji jest znaczna, bowiem dokonano kompleksowej analizy zebranego materiału empirycznego. Ponadto opublikowana monografia stanowi bodziec dla dalszych poszukiwań źródłowych oraz, na co warto zwrócić szczególną uwagę, do rozszerzenia ich w zakresie omawianej problematyki.

JAN FUSSY

ORCID: 0009-0002-7449-9943

Akademia Piotrkowska w Piotrkowie Trybunalskim

KATARZYNA KAŻMIERCZAK

ORCID: 0000-0002-1851-7759

Akademia Piotrkowska w Piotrkowie Trybunalskim



## **SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ *KOMISJA EDUKACJI NARODOWEJ I JEJ DZIEDZICTWO*, OLSZTYN, 16–17 PAŹDZIERNIKA 2023 ROKU**

Z inicjatywy Komisji Edukacji Towarzystwa Naukowego im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie, Katedry Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie we współpracy z Instytutem Północnym im. Wojciecha Kętrzyńskiego, Warmińsko-Mazurskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie i oddziałem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Olsztynie, pod patronatem Towarzystwa Historii Edukacji oraz Dziekana Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie w dniach 16–17 października 2023 roku odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa z udziałem gości zagranicznych pt. *Komisja Edukacji Narodowej i jej dziedzictwo*. Celem konferencji było uczczenie 250. rocznicy powołanej 14 października 1773 roku przez Sejm Rzeczypospolitej, pierwszej na terenach Rzeczypospolitej, ale też i w Europie, instytucji oświaty publicznej – *Komisji nad Edukacją Młodzi Szlacheckiej Dozór Mającej*. Jubileusz stał się okazją do przedstawienia historycznych i współczesnych implikacji dorobku i dziedzictwa Komisji Edukacji Narodowej z perspektywy globalnej i lokalnej.

Zaproponowany temat konferencji spotkał się z zainteresowaniem badaczy różnych ośrodków naukowych, towarzystw i instytucji. Akademicy reprezentowali następujące uczelnie: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Kaliski im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Akademię Marynarki Wojennej w Gdyni, Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Niepaństwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Białymstoku i Wołyński Narodowy Uniwersytet im. Łesi Ukrainki w Łucku.

Dwudniowe spotkanie podzielone zostało na dwie części. Pierwszego dnia odbyły się obrady plenarne i prace w dwóch sekcjach tematycznych oraz panel warsztatowo-wystawowy, w drugim dniu miały miejsce wydarzenia towarzyszące konferencji, czyli zwiedzanie wystaw i nowej siedziby Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie przy ul. Benedykta Dybrowskiego 13.

Poniedziałkowe spotkanie uświetniła obecność osobistości istotnych dla rozwoju olsztyńskiej kultury, oświaty i nauki. Do Instytutu Północnego przybyli: prof. Stanisław Achremczyk, prezes Towarzystwa Naukowego im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie, dr Jerzy Kiełbik, dyrektor Instytutu Północnego im. Wojciecha Kętrzyńskiego, prof. Norbert Kasperek, dyrektor Archiwum Państwowego w Olsztynie, mgr Henryk Sienkiewicz, wicedyrektor Warmińsko-Mazurskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie, ks. dr hab. Marek Jodkowski, prof. UWM, Archidiecezjalny Konserwator Zabytków, dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, prof. UWM, dziekan Wydziału Nauk Społecznych UWM, prof. Józef Garniewicz, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej UWM, dr hab. Marzenna Nowicka, prof. UWM, prezes olsztyńskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, dr hab. Alicja Kicowska, historyk wychowania, dr Teresa Pietraszek i dr Andrzej Wołodźko. W wydarzeniu udział wzięli również członkowie towarzystw naukowych (THE, TNWK, PTP), studenci kierunków pedagogika, pedagogika specjalna, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie oraz słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Otwarcia konferencji w Domu Polskim przy ul. Partyzantów 87 w Olsztynie dokonała dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, prof. UWM, dziekan Wydziału Nauk Społecznych UWM w Olsztynie oraz dr Jerzy Kiełbik – dyrektor Instytutu Północnego im. W. Kętrzyńskiego.

Obrady plenarne w formie hybrydowej moderowali prof. Józef Górniewicz (UWM) i dr hab. Paweł Piotrowski (UWM). Prof. Janina Kamińska z UW wykładem pt. *Komisja Edukacji Narodowej a reforma Akademii Wileńskiej* otworzyła tę część obrad. Następnie dr hab. Agnieszka Wałęga, prof. UMK, omówiła próbę przygotowania kompleksowej reformy edukacji na przykładzie działalności Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Referat pt. *Ignacy Krasicki a Komisja Edukacji Narodowej* wygłosił Stanisław Achremczyk, prezes TNWK. Z kolei genezę pochodzenia Medalu Komisji Edukacji Narodowej i jego dalsze losy zaprezentował dr hab. Piotr Gołdyn, prof. UK. Po dyskusji dr Urszula Pulińska, dr Maria Radziszewska i dr inż. Tomasz Nowakowski zaprosili do zwiedzania umieszczonej w holu Domu Polskiego wystawy posterowej pt. *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794*, przygotowanej we współpracy ze studentkami kierunku pedagogika WNS UWM.

Po przerwie, w dwóch sekcjach odbywających się równolegle, wygłoszono 13 referatów. Uczestnicy konferencji oraz prelegenci Sekcji I pt. *Dorobek Komisji Edukacji Narodowej* obradowali stacjonarnie w bibliotece Domu Polskiego.

Sekcję I rozpoczął dr Jacek Stachowicz z SGGW, który przedstawił kwestię nadzoru nad szkołami w okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej. Następnie głos zabrał prof. dr hab. Norbert Kasperek (Archiwum Państwowe w Olsztynie, UWM), który podjął się oceny prac Komisji Edukacji Narodowej. Dr hab. Justyna Gulczyńska, prof. UAM, przedstawiła problematykę charakteru obchodów jubileuszu 200-lecia KEN w wymiarze krajowym i regionalnym. Uświadomiła słuchaczom, że w 1973 roku z jednej strony widoczny był wpływ dziedzictwa KEN na rozwój ówczesnej przestrzeni edukacyjno-wychowawczej, z drugiej – wykorzystano bogaty dorobek KEN w transmitowaniu i percepcji ideologii komunistycznej w edukacji okresu PRL-u. Kolejna prelegentka – dr Danuta Kamilewicz-Rucińska (UWM) poddała analizie wpływ reform Komisji Edukacji Narodowej na współczesny system edukacyjny. Przedmiotem zainteresowań badawczych dr Małgorzaty Stańczak (UWM) stał się uczeń zdolny w dorobku KEN. Argumenty za niedocenionym fenomenem Komisji wysunęła ostatnia w tej części sekcji prelegentka, dr Alicja Joanna Siegień-Matyjewicz (UWM). Obrady i dyskusję w sekcji I moderował prof. uczelni dr hab. Piotr Gołdyn z Uniwersytetu Kaliskiego im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego.

Sekcja II w formie hybrydowej obradowała pod hasłem *Dorobek Komisji Edukacji Narodowej oraz polskiej myśli i praktyki pedagogicznej*. Obradom przewodniczyła dr hab. Marzenna Nowicka, prof. UWM. Pierwsza wystąpiła dr Ewa Barnaś-Baran z Uniwersytetu Rzeszowskiego, która ukazała dziedzictwo Komisji Edukacji Narodowej w działaniach nauczycieli i uczniów I Gimnazjum, a obecnie I Liceum Ogólnokształcące im. ks. Stanisława Konarskiego w Rzeszowie. Kolejna prelegentka – dr Maria Radziszewska (UWM) – zaprezentowała księgi pamiątkowe pt. *Zasługi dla Oświaty i Wychowania*, które zostały zaprowadzone z okazji 200. rocznicy powstania KEN i obecnie są przechowywane w zbiorach Archiwum Państwowego w Olsztynie. Dr Elżbieta Dolata (UR), wychodząc z założenia, że jednym z istotnych postulatów KEN było wychowanie zdrowotne dzieci i młodzieży, przybliżyła działalność Towarzystwa Opieki Zdrowia w Krakowie i jego aktywność na rzecz upowszechniania wiedzy higieniczno-zdrowotnej w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. Kolejny referat wygłosił gość z zagranicy dr hab. Oleh Razyhrayev, reprezentujący Wołyński Narodowy Uniwersytet im. Łesi Ukrainki w Łucku. Prelegent przedstawił badania dotyczące działalności oświatowej w Państwowym Zakładzie Wychowawczo-Poprawczym dla nieletnich w Przedzielnicy w okresie międzywojennym. Następnie głos zabrała dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, prof. AMW, która na pytanie *Jaka szkoła?* poszukiwała odpowiedzi w brikolażu oczekiwań uczniów i nauczycieli. Ostatnie dwa wystąpienia w tej sekcji wygłosiły studentki z Koła Naukowego Wczesnej Edukacji WNS UWM. Prelegentki przedstawiły badania dotyczące problematyki wartości w utworach dla dzieci i młodszej młodzieży, z tym że pierwsza z nich, Michalina Czacharowska, odniosła się do wartości prezentowanych w utworach na kanale Nickelodeon, zaś Dominika Burdalska – do świata wartości ukazywanych na kanale TVP ABC.

Ostatnim punktem poniedziałkowego spotkania był panel warsztatowo-wystawowy, moderowany przez dr Marię Radziszewską. Tematyka warsztatu przeprowadzonego przez dr Iwonę Józwiak pt. *Mikołaj Kopernik jakiego nie znamy* wpisala się w zeszłoroczne obchody Roku Mikołaja Kopernika, czyli 550. rocznicy urodzin i 480. rocznicy śmierci wielkiego astronoma. Prelegentka zaprezentowała życiorys Mikołaja Kopernika oraz omówiła zasady wykorzystywania przez nauczycieli teatryku kamishibai. Przeprowadziła też konkurs, a zwycięzcy otrzymali książki o Mikołaju Koperniku, grę i scenariusze do zajęć. Po warsztacie wystąpiły dr Małgorzata Sławińska i mgr Aneta Świder-Pióro (UWM), które zajęły się omówieniem wystawy podręczników dla uczniów i nauczycieli z lat 1812–1918 pozyskanych ze zbiorów Biblioteki Głównej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i Warmińsko-Mazurskiej Biblioteki Pedagogicznej im. Prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie. Wystawa została przygotowana przez członków olsztyńskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego: dr Klaudię Bociek, mgr Milenę Kaczmarczyk, dr Urszulę Pulińską, dr Marię Radziszewską, dr Małgorzatę Sławińską i mgr Anetę Świder-Pióro. Wśród prezentowanych ekspozycji znajdują się prace pijara Onufrego Kopczyńskiego oraz eksjezuity Grzegorza Piramowicza. Dla zwiedzających ekspozycja jest dostępna w Oddziale Zbiorów Specjalnych Biblioteki Głównej UWM. Z kolei wystawę posterową pt. *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794* można zwiedzać w siedzibie WNS UWM.

W trakcie zakończenia obrad dokonano podsumowania konferencji. Głos zabrali m.in. Anna Chmielewska-Metka, zastępca dyrektora Instytutu Północnego im. W. Kętrzyńskiego, dr hab. Paweł Piotrowski oraz dr Wiktor Sawczuk z UWM.

Konferencja była objęta patronatem medialnym Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, fotografie wykonał Janusz Pajak, a relację opublikowaną w *Wiadomościach Uniwersyteckich* przygotowała Anna Wysocka.

Organizatorzy konferencji zapewnili referentom możliwości publikacji tekstów w monografii wieloautorskiej oraz w wybranych czasopismach.

MARIA RADZISZEWSKA  
ORCID: 0000-0003-0572-7631  
Olsztyn





Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika  
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Czasopismo „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel./faks 41 366 07 01, 41 346 21 80, 41 346 21 81, e-mail: handel@wydped.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

**Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.**