

2026/2

VOL. 29

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Wydawca

Institut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie
ul. Kopernika 26 31-501 Kraków

e-ISSN 2450-5366

Deklaracja:
od roku 2022 czasopismo
ukazuje się jedynie w wersji
elektronicznej

Informacje dla autorów
<https://apcz.umk.pl/SPI/about>

Projekt okładki
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska
Skład
Piotr Druciarek

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Zastępca redaktora naczelnego: Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Sekretarz: Dr Marzena Chrost (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Rada Naukowa

Prof. Rafael Jiménez Cataño (Pontificia Università della Santa Croce, Roma, Italia), Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, Great Britain), Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański), Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński), Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza), Prof. dr hab. Piotr Kostyło (WSB Merito, Toruń), Prof. Isabel Muñoz-San Roque (Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España), Dr Haerin Park (University of Saint Joseph, CT, USA), Prof. Carmen Ruiz-Viñals (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Prof. dr Andrea Samson (UniDistance Suisse, Brig, Schweiz), Prof. dr Petruschka Schaafsma (Protestantse Theologische Universiteit, Utrecht, Nederland), Doc. dr Martin Strouhal (Univerzita Karlova, Praha, Česká republika), Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), Dr hab. inż. Łukasz Tomczyk, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński)

Redaktorzy tematyczni

Dr Cintia Carreira Zafra (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), Dr hab. Justyna Kusztal, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński), Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr Estera Twardowska-Staszek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy tematyczni bieżącego numeru

Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz

Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi

Jacek Pawłowicz, Dr Roman Małecki (język polski)
Dr Ludmiła Hilton (język angielski)

Biografie pedagogiczne.
Konteksty źródłowe i interpretacyjne
Pedagogical Biographies:
Source and Interpretive Contexts

Spis treści

Andrzej Paweł Bieś SJ Władysława Szulakiewicz Wprowadzenie	9
Andrzej Paweł Bieś SJ Władysława Szulakiewicz Introduction	13
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Ryszard Skrzyniarz Źródła w badaniach biograficznych w świetle analizy tekstów publikowanych w „Biografistyce Pedagogicznej”	19
Edyta Wolter Czasopismo jako źródło do biografii twórców edukacji ekologicznej w II Rzeczypospolitej (1918–1939)	51
Piotr Magier Środowisko pedagogów ogólnych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w świetle wybranych źródeł	67
Wiesław Partyka Wyniki ankiety Zygmunta Kukulskiego jako źródło do badań środowiska nauczycielskiego w dwudziestoleciu międzywojennym	85
Władysława Szulakiewicz Tajemnice biografii naukowych zapisane w korespondencji. Listy Stanisława Łempickiego i Stanisława Tynca	101
Ks. Kazimierz Misiaszek SDB Konteksty źródłowe na temat życia i działalności wychowawczej św. Jan Bosko	121
S. Maria Opiela Wartość egodokumentów w poznaniu biografii bł. Edmunda Bojanowskiego	133

Urszula Chęcińska
149 Epistolarne „życie kontemplacyjne” Janusza Korczaka jako działanie pedagogiczne

Adam Fijałkowski
161 Ks. Michał Sopoćko jako student w Warszawie (1918–1924)

Łukasz Burkiewicz
Katarzyna Ceklarz
181 Biografia edukacyjna Sebastiana Flizaka (1881–1972) jako droga awansu społecznego

MISCELLANEA

Ewa Dybowska
205 Wychowanie człowieka w refleksji Księdza Profesora Mariana Nowaka

SPRAWOZDANIA

Wiesław Partyka
219 Sprawozdanie z obchodów Jubileuszu 70. urodzin i 45-lecia pracy naukowej prof. dr. hab. Mariana Surdackiego, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 22 października 2025 r.

RECENZJE

Władysława Szulakiewicz
Autobiografia naukowa z historiografią w tle
Jerzy Maternicki, *Z historiografią przez życie. Notatki do autobiografii naukowej*, do druku przygotował i wstępem opatrzył Paweł Sierzęga,
227 Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2024, ss. 247
Błażej Kmiecik
Sprzeczność i paradoks jako strategia pedagogiczna
Elżbieta Wiater, *Linoskoczek. Biografia duchowa ks. Jana Kaczkowskiego*,
235 Wydawnictwo eSPe, Kraków 2025, ss. 220

Contents

Andrzej Paweł Bieś SJ Władysława Szulakiewicz Introduction	13
ARTICLES AND DISSERTATIONS	
Ryszard Skrzyniarz Sources in Biographical Research: An Analysis of Texts Published in <i>Biographical Studies in Education</i>	19
Edyta Wolter The Magazine as a Source for the Biographies of Pioneers of Ecological Education in the Second Polish Republic (1918–1939)	51
Piotr Magier The Community of General Pedagogues at the Catholic University of Lublin in the Light of Selected Sources	67
Wiesław Partyka The Results of Zygmunt Kukulski's Survey as a Source for Research on the Teaching Profession in the Interwar Period	85
Władysława Szulakiewicz The Secrets of Scholarly Biographies Preserved in Correspondence. The Letters of Stanisław Łempicki and Stanisław Tync	101
Ks. Kazimierz Miasaszek SDB Source Contexts Concerning the Life and Educational Activity of St. John Bosco	121
S. Maria Opiela The Value of Ego-documents in Reconstructing the Biography of Blessed Edmund Bojanowski	133

- Urszula Chęcińska
149 Janusz Korczak's Epistolary "Contemplative Life" as a Form
of Pedagogical Activity
- Adam Fijałkowski
161 Fr. Michał Sopoćko as a Student in Warsaw (1918–1924)
- Łukasz Burkiewicz
Katarzyna Ceklarsz
181 The Educational Biography of Sebastian Flizak (1881–1972)
as a Path of Social Advancement

MISCELLANEA

- Ewa Dybowska
205 Education and Upbringing in the Thought of Professor Marian Nowak

REPORTS

- Wiesław Partyka
219 Report on the Celebration of the 70th Birthday and 45th Anniversary of
the Scientific Work of Professor Marian Surdacki, Lublin, The John Paul II
Catholic University of Lublin, October 22, 2025

REVIEWS

- Władysława Szulakiewicz
A Scholarly Autobiography with Historiography in the Background
- Jerzy Maternicki, *Z historiografią przez życie. Notatki do autobiografii naukowej*, do druku przygotował i wstępem opatrzył Paweł Sierżęga, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2024, pp. 247
227
- Błażej Kmiecik
Contradiction and Paradox as a Pedagogical Strategy
- Elżbieta Wiater, *Linoskoczek. Biografia duchowa ks. Jana Kaczkowskiego*, Wydawnictwo eSPe, Kraków 2025, pp. 220
235

Andrzej Paweł Bieś SJ

ORCID: 0000-0002-2857-8125

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Władysława Szulakiewicz

ORCID: 0000-0001-8614-2955

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wprowadzenie

Niniejszy zeszyt czasopisma „Studia Paedagogica Ignatiana”, poświęcony problematyce badań biograficznych, został zatytułowany *Biografie pedagogiczne. Konteksty źródłowe i interpretacyjne*. Redakcja czasopisma zapraszając do współpracy badaczy szeroko rozumianej biografistyki postulowała potrzebę omówienia podstaw źródłowych prezentowanych biografii.

Biografia i biografistyka we współczesnej historiografii mają długą tradycję i nadal budzą zainteresowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Od czasu, kiedy Grażyna Karolewicz sugerowała potrzebę badań nad biografistyką pedagogiczną (Karolewicz 2002), pojawiło się na rynku wydawniczym wiele opracowań. Znaczenie badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i nauki przedstawili m.in. Czesław Majorek (Majorek 1997) oraz Zbigniew Marek i Anna Walulik (Marek, Walulik 2019). W wielu wydawnictwach zostały omówione także źródła niezbędne w tego typu badaniach. Dla przykładu warto podać kilka publikacji omawiających interesujące nas zagadnienie (Lalak, Ostaszewska 2016; Michalski 2004; Podgórska 1993; Szulakiewicz 2007, 2013, 2015). Tematyka ta znalazła odzwierciedlenie również na łamach czasopisma „Biografistyka Pedagogiczna”. W gronie badaczy zajmujących się biografistyką jest wielu przedstawicieli historii oświaty i wychowania, pedagogów, historyków, teologów

i innych specjalistów. Także autorzy zgromadzonych w tym tomie tekstów prezentują wymienione dyscypliny.

Studia i szkice opublikowane w prezentowanym zeszycie czasopisma dotyczą głównie biografii pedagogicznych lub edukacyjnych i stanowią przykłady interpretacji wykorzystanych źródeł. Kolejne artykuły ukazują znaczenie źródeł w odkrywaniu biografii przedstawicieli środowisk pedagogicznych i naukowych oraz oświatowych. W przedstawionych tekstach jest mowa o materiałach źródłowych mających znaczenie w opracowywaniu biografii osób zasłużonych dla nauki i oświaty, życia społecznego oraz religijnego.

Tematycznie w kontekst podjętego problemu wpisują się również opracowanie zamieszczone w dziale „Miscellanea”, dwie recenzje, które omawiają publikacje o charakterze autobiograficznym, a także sprawozdanie z konferencji naukowej.

Autorzy tekstów nawiązując do tematu wiodącego podkreślają wartość nieznaną powszechnie źródeł archiwalnych i drukowanych, które mogą być podstawą nowych opracowań biograficznych. Wskazują w swych artykułach na ich znaczenie w odkrywaniu tajemnic biografii, podkreślając ważność m.in.: materiałów archiwalnych, czasopism, listów, autobiografii, dzienników, publikacji naukowych i informacji pozyskiwanych dzięki źródłom wywoływanym. W tekstach zostały ukazane źródła do biografii zbiorowych i indywidualnych. To właśnie kryterium podziału na biografie indywidualne i zbiorowe, oprócz kryterium chronologicznego, przyjęli redaktorzy tomu porządkując nadesłane teksty.

Przekazując Czytelnikom niniejszy zbiór studiów, redaktorzy zachęcają do dalszych poszukiwań źródeł, które mogą być wykorzystywane w badaniach biograficznych.

Bibliografia

- Karolewicz G. (2002). *Potrzeba badań nad biografistyką pedagogiczną*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wydział Nauk Społecznych.
- Lalak D., Ostaszewska A. (2016). *Źródła do badań biograficznych. Listy – dzienniki – pamiętniki – blogi – materiały wizualne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Majorek C. (1997). *Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji*, [w:] C. Majorek, J. Potoczny (red.), *Galicja i jej*

- dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogiki*, Rzeszów: Wydawnictwo WSP, s. 11–24.
- Marek Z., Walulik A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Michalski G. (2004). *Źródła do badań biograficznych w historii wychowania*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 171–181.
- Podgórska E. (1993). *Autobiografia jako źródło dla historii wychowania*, [w:] T. Jałmużna, I. i G. Michalscy (red.), *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 227–234.
- Szulakiewicz W. (2007). *Biografistyka w polskiej historiografii edukacyjnej*, [w:] W. Jamrożek, K. Kabacińska, K. Ratajczak, W. Szulakiewicz (red.), *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, s. 9–33.
- Szulakiewicz W. (2013). *Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 16, s. 65–84.
- Szulakiewicz W. (red.) (2015). *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl



Andrzej Paweł Bieś SJ
ORCID: 0000-0002-2857-8125
Ignatianum University in Cracow

Władysława Szulakiewicz
ORCID: 0000-0001-8614-2955
Ignatianum University in Cracow

Introduction

This issue of *Studia Paedagogica Ignatiana*, devoted to biographical research, is titled *Pedagogical Biographies: Source and Interpretive Contexts*. In inviting researchers working in the broad field of biography to contribute, the journal's editors have called for a discussion of the sources on which biographies are based.

Biography and biographical studies have a long tradition in contemporary historiography and continue to attract the interest of scholars from various academic disciplines. Since Grażyna Karolewicz suggested the need for research on pedagogical biography (Karolewicz 2002), numerous studies have appeared. The importance of biographical research in reconstructing the history of education and science has been demonstrated by, among others, Czesław Majorek (Majorek 1997), as well as Zbigniew Marek and Anna Walulik (Marek, Walulik 2019). Many publications have also discussed the sources necessary for this type of research. Among them, it is worth mentioning several studies devoted specifically to this topic (Lalak, Ostaszewska 2016; Michalski 2004; Podgórska 1993; Szulakiewicz 2007, 2013, 2015). This subject is also reflected in the journal *Biografistyka Pedagogiczna (Biographical Studies in Education)*. Scholars specializing in biography include many historians of education, educators, historians, theologians, and other specialists. The authors whose texts are collected in this issue likewise represent these disciplines.

The studies and essays published here primarily concern pedagogical or educational biographies and illustrate different methods of interpreting source materials. The articles demonstrate the importance of sources in reconstructing the biographies of figures from the fields of education, science, and public life. The texts discuss sources relevant to developing the biographies of individuals who have contributed to science, education, social life, and religion. The central theme of this issue is further reinforced by a study in the “Miscellanea” section, two reviews essays on autobiography, and a conference report.

In keeping with the main theme, the authors emphasize the value of lesser-known archival and printed sources that can provide the foundation for new biographical studies. Their articles highlight the significance of these materials in uncovering biographical nuances and underscore the importance of archives, periodicals, letters, autobiographies, diaries, scholarly publications, and elicited sources. The texts present sources for both collective and individual biographies. Together with chronological order, this distinction between individual and collective biographies was adopted by the editors as a principle for organizing the contributions included in this issue.

By presenting this collection of studies, the editors encourage further exploration of sources that may be used in biographical research.

Bibliography

- Karolewicz G. (2002). *Potrzeba badań nad biografistyką pedagogiczną*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wydział Nauk Społecznych.
- Lalak D., Ostaszewska A. (2016). *Źródła do badań biograficznych. Listy – dzienniki – pamiętniki – blogi – materiały wizualne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Majorek C. (1997). “Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji,” [in:] C. Majorek, J. Potoczny (eds.), *Galicja i jej dziedzictwo*, vol. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogiki*, Rzeszów: Wydawnictwo WSP, pp. 11–24.
- Marek Z., Walulik A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerymatyczna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Michalski G. (2004). “Źródła do badań biograficznych w historii wychowania,” [in:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (eds.), *Konteksty*

i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 171–181.

Podgórska E. (1993). “Autobiografia jako źródło dla historii wychowania,” [w:] T. Jałmużna, I. and G. Michalski (eds.), *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 227–234.

Szulakiewicz W. (2007). “Biografistyka w polskiej historiografii edukacyjnej,” [in:] W. Jamrożek, K. Kabacińska, K. Ratajczak, W. Szulakiewicz (eds.), *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, pp. 9–33.

Szulakiewicz W. (2013). “Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych,” *Przegląd Badań Edukacyjnych*, no. 16, pp. 65–84.

Szulakiewicz W. (ed.) (2015). *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE:

Andrzej Paweł Bieś SJ
 Ignatianum University in Cracow
 Institute of Educational Sciences
 e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

Władysława Szulakiewicz
 Ignatianum University in Cracow
 Institute of Educational Sciences
 e-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl



Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 29, 2026/2 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Ryszard Skrzyniarz
ORCID: 0000-0002-9568-055X
Akademia Zamojska

Źródła w badaniach biograficznych w świetle analizy tekstów publikowanych w „Biografistyce Pedagogicznej”

Sources in Biographical Research:
An Analysis of Texts Published
in *Biographical Studies in Education*

ABSTRACT

The study and writing of biographies begin with the collection of sources, both textual and non-textual. The more diverse the sources used in constructing a biography, the deeper and richer it becomes, revealing a multifaceted historical, social, familial, and scholarly context.

The aim of this article is to demonstrate the richness of the sources for biographical research used by authors publishing in the journal *Biografistyka Pedagogiczna (Biographical Studies in Education)*. Owing to the abundance of material, the study is limited to archival sources preserved in Polish and foreign institutions dedicated to their collection, preservation, and dissemination. The first part presents the international context of research on the biographies of teachers, educators, cultural and scientific figures, and clergy, with particular

KEYWORDS

written sources, archives, biography, libraries, church archives, private collections, biographical research, journal *Biographical Studies in Education*

SŁOWA KLUCZOWE

źródła pisane, archiwa, biblioteki, archiwa kościelne, zbiory prywatne, biografia, badanie biografii, czasopismo „Biografistyka Pedagogiczna”

SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.2.001
Nadesłano: 14.02.2026
Zaakceptowano: 7.05.2026

attention to the foreign archives consulted by researchers. It also discusses Polish state archives, the archives of public institutions and offices, the archives of the Institute of National Remembrance, universities, research institutes, various types of schools, church archives, and private collections. The second part focuses on the types of archival documents discussed and used in the published articles. This analysis enabled the author to highlight both the various types of repositories—archives, libraries, museums, schools, cultural institutions, and workplaces where traces of the figures under study may be found, and the wealth of the available documentation. It also demonstrates that discovering and examining sources is a fascinating experience for researchers, not only because it deepens the biography under study but also because it expands their horizons.

ABSTRAKT

Badanie i kreowanie biografii rozpoczynają się od zbierania źródeł, zarówno tych pisanych, jak i niepisanych. Im więcej różnorodnych źródeł wykorzystywanych do tworzenia biografii, tym jest ona głębsza, bogatsza, ukazana na wielu płaszczyznach, na wielowymiarowym tle historycznym, społecznym, rodzinnym i naukowym.

Celem artykułu jest ukazanie bogactwa źródeł do badań biografii wykorzystywanych przez autorów publikujących w czasopiśmie „Biografistyka Pedagogiczna”. Ze względu na bogactwo materiału ograniczymy się do źródeł archiwalnych, zgromadzonych w polskich i zagranicznych instytucjach przeznaczonych do ich przechowywania i udostępniania. W pierwszej części ukazano międzynarodowy kontekst badania biografii nauczycieli, pedagogów, twórców kultury i nauki oraz duchownych, wskazując na zagraniczne archiwa, z których czerpali badacze. Przedstawiono także polskie archiwa państwowe, archiwa instytucji i urzędów państwowych, archiwa Instytutu Pamięci Narodowej, uczelni wyższych, instytutów naukowych i różnych typów szkół, archiwa kościelne i kolekcje prywatne. W drugiej części zaś wskazano na typy dokumentów archiwalnych pochodzących z omawianych archiwów, a wykorzystanych w publikowanych artykułach. Pozwoliło to ukazać nie tylko różne typy archiwów, biblioteki, muzea, szkoły, instytucje kultury i zakłady pracy, w których można poszukiwać śladów osoby biografowanej, ale i bogactwo dokumentów. Uświadomiło także, że odkrywanie i badanie źródeł jest interesującym doświadczeniem dla badacza nie tylko w kontekście pogłębiania badanej biografii, ale także poznawania świata.

Wprowadzenie

Tematyka źródeł do badań biograficznych jest bardzo bogata, napisano na ten temat już naprawdę wiele. Mamy prace, które próbują tę problematykę zebrać w całość – dziesięć lat temu wyszła książka Danuty Lalak i Anety Ostaszewskiej (2016), na ten temat pisali także badacze zajmujący się historią (np.: Konarski 1963–2010; Suchcitz 2020; Gmurczyk-Wrońska 2007) lub literaturą (Pelc 1985; Stasiewicz 1990). Powstało też wiele artykułów przyczynkarskich, dotyczących źródeł zebranych w konkretnych miejscach, np. w Archiwach Biblioteki Polskiej POSK w Londynie (Pratt 2022; Starnawski 1966), archiwach wileńskich (Jędrychowska 2015) czy w Archiwum Łódzkiego Urzędu Wojewódzkiego w Łodzi (Stulczewski 2023). Mamy prace na temat źródeł do badań biograficznych pewnych grup społecznych, np. duchowieństwa parafialnego (Nowicki 2004), poszczególnych księży (Gołda, Tałuc 2020), liderów „Znaku” (Strzelecka 2021), kobiet w dwudziestoleciu międzywojennym (Dąbrowski 2024), Polaków za granicą (Smolorz 2012), mieszkańców poszczególnych regionów (Walczak-Niewiadomska 2022). Wiele na temat źródeł do badania losów, poglądów i koncepcji wychowawczych polskich pedagogów pisała Władysława Szulakiewicz (2003; 2017; 2018), pod której redakcją ukazała się praca *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne* (Szulakiewicz 2015). Niekiedy badacze starali się wskazywać na pewien typ źródeł jako ciekawy materiał do badania biografii – np. Aneta Firlej-Buzon (2023) przedstawiła druki ulotne, Anna Penkała (2014) intercyzę małżeńską, Zbigniew Anusik i Małgorzata Karkocha (2025) testamenty staropolskie, a Maria Wierzbiak (2015) – listy.

Cały czas jednak kolejne pokolenia badaczy odkrywają nowe typy źródeł, nowe miejsca ich przechowywania czy nowatorskie sposoby ich analizy w kontekście badań biograficznych. Wielu z nich publikuje wyniki swoich prac na łamach „Biografistyki Pedagogicznej”. W artykule chciałbym się skoncentrować na tekstach, których autorzy korzystali ze źródeł archiwalnych, zgromadzonych nie tylko w polskich instytucjach przeznaczonych do przechowywania i udostępniania archiwaliów. Ze względu na ogrom materiału pominięto wydrukowane pamiętniki, kolekcje listów, kroniki, zbiory dokumentów, filmy, audycje radiowe i ekspozycje muzealne.

Kilka słów o czasopiśmie „Biografistyka Pedagogiczna”

Na wstępie w kilku słowach chciałbym przedstawić czasopismo „Biografistyka Pedagogiczna”. Wydawane jest ono od 2016 roku. Początkowo był to rocznik (t. 1 [2016]–4 [2019]), w latach 2020–2022 (t. 5–7) ukazały się po dwa numery, a w latach 2023–2024 (t. 8–9) po trzy. W 2025 roku (t. 10) opublikowano 4 numery. W sumie w tym okresie opublikowano na łamach czasopisma 436 artykułów naukowych, z których aż w 200 korzystano ze źródeł archiwalnych.

Do periodyku teksty przesyłają badacze reprezentujący różne dziedziny wiedzy (nauki społeczne, humanistyczne, teologiczne, a niekiedy nawet ścisłe), ale zajmujący się badaniem biografii, w ich aspektach pedagogicznych, edukacyjnych i wychowawczych. Na łamach czasopisma publikowane są szkice biograficzne, badania wykorzystujące metody biograficzne i autobiograficzne, materiały ukazujące dokumenty osobiste i źródła do badania biografii oraz sposoby ich analizy i edycji. W ubiegłym roku zaczęto wydawać numery tematyczne poświęcone poszczególnym typom źródeł wykorzystywanych do badania biografii. Na początek pokazano listy, które są „fenomenem edukacyjnym” (Dubas 2020: 88), ponieważ w ich strukturę „wpisuje się [...] stosunek wychowawczy, który opiera się na osobowej relacji pedagogicznej wyzwalającej twórczą aktywność jednostki” (Chęcińska 2025: 11). W kolejnych latach redakcja planuje tomy o pamiętnikach, dokumentach osobistych, a także źródłach wywołanych (wywiad narracyjny i *oral history*).

Archiwalia zagraniczne

Wiele lat temu na zajęciach z metodologii badań historycznych s. prof. Urszula Borkowska porównywała badanie biografii do prowadzenia śledztwa, podczas którego badacz musi być czujny, niczym detektyw, który zadaje mnóstwo pytań – sobie, źródłom, napotkanym ludziom – i poszukuje na nie odpowiedzi, podróżując do kolejnych archiwów w nadziei odkrycia nowych śladów działalności swojego bohatera, a odkrycia traktuje jako impuls do zadawania kolejnych pytań i weryfikowania tropów. W poszukiwaniu odpowiedzi na swoje pytania badacze biografii publikowanych w „Biografistyce Pedagogicznej” podróżowali nie tylko do archiwów znajdujących się

w Polsce, ale także w innych krajach. Archiwa zagraniczne wspomniane w artykułach przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Archiwa zagraniczne

Kraj	Miasto	Archiwa
Europa		
Białoruś	Mińsk	– Biblioteka Białoruskiej Akademii Nauk w Mińsku, Dział Rękopisów (Głogowska 2018)
		– Archiwum Państwowe Białorusi w Mińsku (Głogowska 2021)
		– Narodowe Archiwum Historyczne Białorusi w Mińsku (Samborska-Kukuć 2021 nr 2)
	Grodno	– Archiwum w Grodnie (Samborska-Kukuć 2020)
Chorwacja	Zagrzeb	– Archiwum chorwackiego leksykonu biograficznego (Rogić Musa 2018)
Francja	Paryż	– Biblioteka Polska w Paryżu (Lorens 2024)
Holandia	Amsterdam	– Muzeum Van Gogha w Amsterdamie (Materne 2025)
Litwa	Wilno	– Centralne Archiwum Państwowe Litwy w Wilnie (Głogowska 2019; Wereda 2022; Samborska-Kukuć 2021)
		– Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie (Głogowska 2021; Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023)
		– Biblioteka Uniwersytetu Wileńskiego, Wilno (Wereda 2022)
		– Biblioteka Wróblewskich Akademii Nauk Litwy (Wereda 2022)
Rosja	Petersburg	– Rosyjskie Państwowe Archiwum Historyczne w Sankt Petersburgu (Matus 2018)
Ukraina	Lwów	– Lwowskie Państwowe Archiwum Obwodowe, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023)
		– Archiwum Lwowskiego Narodowego Uniwersytetu im. Iwana Franki, Akta personalne (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023)
		– Archiwum Państwowe Województwa Lwowskiego (Rudenko 2018)
		– Lwowska Naukowa Biblioteka im. W. Stefanyka, Dział rękopisów (Rudenko 2018)
	Łuck	– Państwowe Archiwum Obwodu Wołyńskiego w Łucku (Gołdyn 2022)
Wielka Brytania	Londyn	– Archiwum Instytutu Polskiego i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie (Wolk 2017)
Włochy	Rzym	– Archiwum Austriackiego Instytutu Historycznego w Rzymie (Biliński 2023)
		– Archiwum Generalne Zgromadzenia Zmartwychwstańców w Rzymie (Czapla 2023; Gawlik 2023; Kardaś 2023)

Kraj	Miasto	Archiwa
Azja		
Izrael	Jerozolima	– Jad Waszem (Fetzki 2023; Rusiniak-Karwat 2023)
Ameryka Północna		
Stany Zjednoczone	Waszyngton	– United States Holocaust Memorial Museum (Fetzki 2023)
	Los Angeles	– Archiwum parafii Matki Bożej Jasnogórskiej w Los Angeles (Racinowski 2019)
Kanada	Winnipeg	– Archiwum Prowincjonalne Manitoby (Albański, Kowalski 2023) – Archiwum Parafii Ducha Świętego (The Holy Ghost Parish), Winnipeg (Albański, Kowalski 2023)
	Ottawa	– Archiwum Narodowe w Ottawie (Albański, Kowalski 2023)
Ameryka Południowa		
Argentyna	Buenos Aires	– Muzeum historyczne Sarmiento (Pielacińska, Seniów 2021)
	La Plata	– Biblioteka Legislatury Prowincji Buenos Aires (Pielacińska, Seniów 2021)

Źródło: opracowanie własne.

Archiwa państwowe

Poszukiwanie źródeł do badań biograficznych w Polsce autorzy prowadzili w różnych typach archiwów. Najczęściej korzystali z bogatej sieci archiwów państwowych, poczynając od Archiwum Głównego Akt Dawnych i Archiwum Akt Nowych po archiwa państwowe w wielu miastach i regionach. W tabeli 2 przedstawiono szczegółowo, z których archiwów i zbiorów korzystano.

Tabela 2. Archiwa państwowe wykorzystywane przez autorów artykułów publikowanych w czasopiśmie

Nazwa archiwum	Cytowane zespoły
Archiwum Akt Nowych	<ul style="list-style-type: none"> – Zarząd Centralny (w Łodzi) Państwowego Urzędu Repatriacyjnego (Głogowska 2017) – Ministerstwo Spraw Zagranicznych w Warszawie (Lewandowska 2019; Radziszewska 2025) – Ministerstwo Oświaty (Radziszewska 2024) – Opracowania. Czapów Czesław (Skusza 2021) – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023) – Kancelaria Cywilna Prezydenta RP i Kancelaria Rady Państwa (Rzeczkwoska 2025)
Archiwum Główne Akt Dawnych	<ul style="list-style-type: none"> – Ministerstwo Wyznań i Oświaty (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023) – Wydział III (sprawy społeczne i szkolne) (1859–1918) (Fetzki 2023)
Archiwum Narodowe w Krakowie	<ul style="list-style-type: none"> – Dokumenty okręgu szkolnego (Nadolnik 2016) – Archiwum Młynowskie Chodkiewiczów (Żołądz–Strzelczyk 2023)
Archiwum Państwowe w Lublinie	<ul style="list-style-type: none"> – Kancelaria Marszałka Szlachty Guberni Lubelskiej (Partyka 2019) – Rada Szczegółowa Domu Schronienia w Lublinie (Partyka 2019) – Dziennik Praw Królestwa Polskiego (Partyka 2019) – Urząd Wojewódzki Lubelski, Wydział Społeczno-Polityczny (Jurczyszyn 2019) – Cerkwie prawosławne poświęcone na kościoły 1919–1939 (Jurczyszyn 2019) – Związek Walki Zbrojnej – Armia Krajowa Okręg Lublin (Sabat 2022) – Teatr im. J. Osterwy w Lublinie (Stoch 2023, 2024)
Archiwum Państwowe w Opolu	<ul style="list-style-type: none"> – Komitet Miejski PZPR w Opolu, Komitet Wojewódzki PZPR w Opolu, Podstawowa Organizacja Partyjna PZPR przy Komendzie Miejskiej MO w Opolu, Urząd Wojewódzki w Opolu, Wojewódzki Komitet Frontu Jedności Narodu w Opolu (Bereszyński 2019)
Archiwum Państwowe w Warszawie	<ul style="list-style-type: none"> – Parafia ewangelicko-augsburska; Parafia rz.-kat. św. Aleksandra; Parafia św. Andrzeja; Parafia św. Jana (Samborska-Kukuć 2020) – Akta Stanu Cywilnego: parafii rzymskokatolickiej Narodzenia NMP w Warszawie (Leszno); parafii rzymskokatolickiej Najświętszego Zbawiciela w Warszawie; parafii rzymskokatolickiej Nawiedzenia NMP w Warszawie; parafii rzymskokatolickiej Matki Bożej Loretańskiej (Warszawa-Praga); parafii rzymskokatolickiej Przemienienia Pańskiego w Warszawie; parafii rzymskokatolickiej św. Andrzeja w Warszawie; parafii rzymskokatolickiej św. Krzyża w Warszawie; parafii rzymskokatolickiej św. Jana Chrzciela w Warszawie (Stoch 2023, 2024) – Akt urodzenia Antoniego Żylbera (Fetzki 2023)
Archiwum Państwowe w Warszawie, Oddział w Mławie	<ul style="list-style-type: none"> – Akta stanu cywilnego parafii rzymskokatolickiej Dąbrowa k. Mławy i Szydłowo, powiat mławski (Kućko 2023)

Nazwa archiwum	Cytowane zespoły
Archiwum Państwowe w Białymstoku	–Zespół PWRN w Białymstoku, t. II, Kuratorium Okręgu Szkolnego (Głogowska 2019) –Zespół PWRN w Białymstoku Kuratorium Okręgu Szkolnego, Państwowe Gimnazjum im. Anny z Sapiehów Jabłonowskiej w Białymstoku; Urząd Wojewódzki Białostocki; Archiwum Fundacji Generał Elżbiety Zawadzkiej; Archiwum Wojenne Służby Kobiet (Łopatecki, Piłaszewicz-Łopatecka 2023)
Archiwum Państwowe w Olsztynie	–Starostwo Powiatowe w Olsztynie, Katolicka Szkoła Polska (Powszechna) w Jarotach w Olsztynie, Urząd Pełnomocnika Rządu RP na Okręg Mazurski (Lewandowska 2019) –Kuratorium Okręgu Szkolnego Olsztyńskiego w Olsztynie (Radziszewska 2024) –Inspektorat Szkolny w Olsztynie (Radziszewska 2024)
Archiwum Państwowe w Kielcach	–Komenda Powiatowa Policji Państwowej w Zawierciu (Durka 2022) –Akta hipoteczne dóbr ziemskich powiatu miechowskiego (Lorens 2024)
Archiwum Państwowe w Łodzi	–Dyrekcja Szkolna w Łodzi (Durka 2022)
Archiwum Państwowe w Kaliszu	–Akta miasta Kalisza (Durka 2024)
Archiwum Państwowe w Poznaniu Oddział w Koninie	–Akta stanu cywilnego parafii rzymskokatolickiej Tuliszków (Durka 2024)
Archiwum Państwowe w Poznaniu	–Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu (Brenk 2022, 2024)
Archiwum Państwowe w Przemyślu	–Archiwum Biskupstwa Grekokatolickiego (Pelczar 2022) –Urząd Gminy w Tarnowcu (Pelczar 2022, 2024) –Szkoła Podstawowa w Pagorzynie 1905–1950, Szkoła Podstawowa w Jedliczu, Szkoła Podstawowa w Zarzeczcu, Szkoła Podstawowa w Głowience, Zespół Szkół w Dobrzechowie (Pelczar 2023, 2024)
Archiwum Państwowe w Katowicach	–Starostwo Powiatowe w Zawierciu (Durka 2022)
Archiwum Państwowe w Rzeszowie	–Szkoła Podstawowa w Świlczy (Pelczar 2023)
Archiwum Państwowe w Szczecinie	–Studium Nauczycielskie i im. K.I. Gałczyńskiego w Szczecinie (Król 2023)

Źródło: opracowanie własne.

Ciekawe materiały do badań biograficznych możemy znaleźć także w archiwach instytucji i urzędów państwowych: ministerstw, urzędów wojewódzkich, sądów i instytucji państwowych. Do tych archiwów autorzy cytowanych tekstów zaglądali jednak tylko dwa razy, przedstawia to tabela 3.

Tabela 3. Archiwa instytucji i urzędów państwowych

Nazwa archiwum	Cytowane zespoły
Archiwum Regionalnej Dyrekcji Lasów Państwowych	– Dokumenty Otokar Rudke (Lewandowska, Szkamruk 2016)
Archiwum Warmińsko-Mazurskiego Urzędu Wojewódzkiego w Olsztynie	– Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Olsztynie (Radziszewska 2024)

Źródło: opracowanie własne.

Wyjątkowym miejscem dla badacza biografii z XX wieku są archiwa Instytutu Pamięci Narodowej, w których gromadzi się, opracowuje, przechowuje i udostępnia materiały dotyczące losów Polaków oraz obywateli polskich innych narodowości z lat 1917–1990. Tu więc wiodą drogi tych, którzy badają biografie osób żyjących i działających pod okupacją niemiecką i sowiecką oraz w latach 1945–1990. Jak często cytowane były źródła pochodzące z nich, przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Instytut Pamięci Narodowej

Nazwa archiwum	Cytowane zespoły
Archiwum Instytutu Pamięci Narodowe w Warszawie	– Ministerstwo Spraw Wewnętrznych II, Włodzimierz Gruszczyński, Korespondencja (Skuza 2021) – Akta w sprawie karnej Władysława Nowickiego (Rzeczowska 2025) – Przebieg służby (pracy) [Juliana Urantówkij] (Bereszyński 2019) – Teczka Henryka Wendrowskiego, Teczka Czesława Krupowiesa, Dokumenty dotyczące Eligiusza Naszkowskiego (Bereszyński 2024)
Oddział w Białymstoku	– Pisma do Naczelnika Wydziału III-go WUBP w Olsztynie, Barczewo (Lewandowska, Szkamruk 2016)
Oddział w Krakowie	– Pogotowia Akcji Specjalnej NZW (Sabat 2016)
Oddział w Rzeszowie	– Charakterystyka nr 6-c bandy Narodowej Organizacji Wojskowej pod dowództwem Gajdy Tadeusza ps. „Tarzan” (Sabat 2016, 2017)
Oddział we Wrocławiu	– Akta Jerzego Kowalczyka (Bereszyński 2019) – Dokumenty dotyczące Eligiusza Naszkowskiego (Bereszyński 2024)

Źródło: opracowanie własne.

Archiwa uczelni wyższych, instytutów naukowych i różnych typów szkół

Zadaniem archiwów różnych typów szkół jest zabezpieczenie dokumentacji wytworzonej przez szkołę, materiałów dokumentujących najważniejsze dla szkoły czy uczelni wydarzenia, dokumentów zatrudnionych pracowników i uczniów/studentów, które przedstawiają ich osiągnięcia i ścieżki kariery. Z względu na specyfikę biografii, którymi szczególnie interesuje się biografistyka pedagogiczna, dokumenty z tych archiwów są bardzo często przywoływane w omawianym czasopiśmie. Ilustruje to tabela 5.

Tabela 5. Archiwa uniwersytetów i szkół wyższych

Nazwa archiwum	Cytowane zespoły
Archiwum Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego	– Akta osobowe studentów; Akta pracownicze: Kunowska Maria (Skrzyniarz 2019) – Akta pracownicze: Zygmunt Bolesław Kukulski (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023)
Archiwum Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej	– Teczka personalna: Marian Stelmasik (Żukowska 2021) – Akta przewodu habilitacyjnego dr M. Łobockiego (1979–1977) oraz mianowania na stanowisko docenta (Wosik-Kawała, Zubrzycka-Maciąg 2022) – Akta osobowe Zofii Sękowskiej (Zubrzycka 2025)
Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego	– Akta przewodu habilitacyjnego, Czapów Czesław (Skuza 2021)
Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego	– Teczki osobowe: Ludwik Chmaj; Stanisław Kobyłecki; Zygmunt Kukulski; Zygmunt Mysłakowski; Stefan Szuman; Spuścizna Stefana Szumana (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023) – Kubik Władysław (Bieś, Topij-Stempińska 2025)
Archiwum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	– Teczki profesorów (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023) – Akta osobowe Mariana Wachowskiego za lata 1922–1929, Akta osobowe, Wydział Humanistyczny (Brenk 2024) – Wydział Nauk Społecznych: Akta doktorskie Marii Węglińskiej, Akta habilitacyjne Marii Węglińskiej (Król 2023) – Akta osobowe Eugenii Horyńskiej (Gołdyn 2025)
Archiwum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu	– Wydział Humanistyczny, Akta studenckie i Akta doktorskie Z. Kowalskiego (Szulakiewicz 2024) – Spuścizna Tadeusza Czeżowskiego (Szulakiewicz 2025) – Spuścizna Krystyny Zielińskiej-Melkowskiej z lat 1946–2001 (Szady 2025)
Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego	– Akta doktorskie; Akta profesorskie (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023)

Nazwa archiwum	Cytowane zespoły
Archiwum Uniwersytetu Łódzkiego	– Stefan Baley (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023)
Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie	– Teczki osobowe (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023)
Archiwum Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie	– Akta osobowe Z. Krygowskiej, Dokumentacja Wydziału Matematyczno-Fizycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (Pawluśńska 2025)
APS Muzeum Marii Grzegorzewskiej	– Listy do Marii Grzegorzewskiej (Barnaś-Baran 2025)
Archiwum Uniwersytetu Szczecińskiego	– Akta osobowe pracowników: Maria Węglińska (Król 2023) – Dział Spraw Osobowych (Magiera 2023)
Archiwum Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie	– Teczki osobowe (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023) – Zakrzewska Janina –teczka osobowa (Durka 2024)
Archiwum Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie	– Akta Mariana Stelmasika z lat 1962–1997 (Żukowska 2018)
Archiwum Akademii Muzycznej w Krakowie	– Akta personalne Jana Hoffmana (Ceglarek 2021)

Źródło: opracowanie własne.

Dla autorów, którzy przygotowują biografie ludzi nauki, prowadzących badania w obrębie różnych dziedzin i dyscyplin, niezbędne staje się korzystanie z archiwów instytutów badawczych, naukowych czy edukacyjnych. Gromadzone są w nich dokumenty instytucji i komitetów, redakcji czasopism i wydawnictw oraz spuścizny uczonych. Bogate wykorzystanie tych zbiorów ukazuje tabela 6.

Tabela 6. Archiwa instytutów naukowych

Nazwa archiwum	Cytowane zespoły
Żydowski Instytut Historyczny	– Dział genealogiczny (Chodubski 2016) – Zbiór pamiętników Żydów ocalałych z Zagłady (Rusiniak-Karwat 2023)
Archiwum Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Poznaniu	– Zespół akt prof. S. Wierczyńskiego (Gołda 2020)
Instytut Sztuki PAN	– Zbiory Specjalne (Nitka 2023)
Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie	– Zbiory specjalne, zespół Bund Deutscher Osten (Lewandowska 2019) – Zbiory Specjalne (Radziszewska 2024)

Nazwa archiwum	Cytowane zespoły
Wojskowe Biuro Historyczne – Centralne Archiwum Wojskowe	– Epizody bojowe z walk oddziałów partyzanckich na Lubelszczyźnie (Sabat 2022) – Kolekcja Akt Personalnych i Odznaczeniowych (Durka 2022, 2024; Fetzki 2021; Cybulska 2023) – Dokumenty Antoniego Zylbera (Fetzki 2023)
Archiwum PAN w Warszawie	– Materiały Ludwika Chmaja; Materiały Mieczysława Kreutzera, Materiały Mariana Massoniusa, Materiały Bogdana Nawroczyńskiego; Materiały Bogdana Suchodolskiego (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023)
Archiwum PAN i PAU w Krakowie	– Akta członków PAU (Antoni Danysz) (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023) – Materiały Stefana Szumana (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023) – Materiały do dziejów Towarzystwa Szkoły Ludowej 1891–1939 (Wątor 2023) – Dokumenty Franciszka Salezego Gawrońskiego (Lorens 2024) – Sprawozdania z posiedzeń, Wydział Matematyczno-Przyrodniczy (Kućko 2023)
Archiwum Narodowego Instytutu Fryderyka Chopina	– Archiwum prof. Jana Hoffmana (Ceglarek 2021)

Źródło: opracowanie własne.

W kontekście edukacji, zdobywania szeroko pojętej wiedzy, rekonstruowania biografii uczniów i nauczycieli niezwykle zbiory posiadają archiwa działających szkół¹. Na łamach „Biografistyki Pedagogicznej” obficie cytowali je: Izabela Nadolnik (2016), Edyta Żebrowska (2017), Anna Żukowska (2018), ks. Janusz Miąso (2021) i Jarosław Durka (2022).

Archiwa kościelne

Archiwa kościelne możemy podzielić ze względu na kościelną organizację na diecezjalne i zakonne (żeńskie i męskie). Archiwa diecezjalne obejmują m.in. zbiory dokumentów biskupich, konsystorskich, kapituł katedralnych i kolegiackich, dokumenty parafialne, dekanalne, w tym dokumenty duchownych podległych tym jednostkom. Natomiast archiwa zakonne obejmowały archiwa klasztorne,

¹ Dokumentacja zamykanych szkół jest przekazywana do regionalnego archiwum państwowego.

provincialne oraz generalne, a więc kroniki klasztorne, dokumentację osobową oraz twórczość zakonników i zakonnice. Jak bardzo ciekawe są to materiały dla badaczy biografii ilustruje tabela nr 7.

Tabela 7. Archiwa kościelne

Nazwa archiwum	Cytowane zespoły
Archiwum Archidiecezjalne w Gnieźnie	– Archiwum Konsystorza Generalnego; Archiwum Kapituły Metropolitalnej (Jabłońska 2016)
Archiwum Archidiecezjalne w Poznaniu	– Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu, Konsystorz Arcybiskupi (Brenk 2022, 2024)
Archiwum Archidiecezjalne w Katowicach	– Spuścizna ks. Wincentego Myszora (Gołda 2022; Tałuc, Gołda 2025) – Kancelaria Biskupa Adamskiego (Brenk 2024)
Archiwum Archidiecezjalne w Warszawie	– Księgi metrykalne parafii rzymskokatolickiej św. Aleksandra w Warszawie, Księgi metrykalne parafii rzymskokatolickiej Przemienienia Pańskiego w Warszawie, Księgi metrykalne parafii rzymskokatolickiej Wszystkich Świętych w Warszawie (Stoch 2023)
Archiwum Archidiecezjalne Lubelskie	– Akta i rozporządzenia dotyczące domów schronień dla starców i kalek 1845–1924 (Partyka 2019) – 500-letni jubileusz Unii Florenckiej (Jurczyszyn 2019)
Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu	– Lustracja generalna m. Radymna <i>cum affinentis</i> do biskupstwa przemyskiego należących A.D. 1746 rozpoczęta (Pelczar 2022)
Archiwum Archidiecezjalne w Łodzi	– Katolicka Szkoła Społeczna (Brenk 2024)
Archiwum Archidiecezji Częstochowskiej im. ks. Walentego Patykiewicza	– Akta personalne księży (Durka 2022)
Archiwum Archidiecezji Krakowskiej	– Archiwum abp. Eugeniusza Baziaka (Król 2022)
Archiwum Archidiecezji Łódzkiej	– Klub b. Więźniarek Obozów Hitlerowskich do Kongregacji do Spraw Kanonizacyjnych, 1 maja 1989 (Olearczyk 2023)
Archiwum Diecezjalne w Płocku	– Zyck/parafia rzymskokatolicka (Samborska-Kukuć 2020)
Archiwum Archidiecezji Lwowskiej w Krakowie	– Akta konsystorskie (Gawlik 2023)
Archiwum Diecezji Tarnowskiej	– Wizytacje i sprawozdania szkół średnich, Wizytacje i sprawozdania dekanatów brzeskiego i radłowskiego, Sprawozdania dekanalne wizytatorów z wizytacji katechetycznych za lata 1957–1960 (Nadolnik 2016) – Teczka: Ks. Jan Bąba (Skrzydłewska 2023) – Bp Stepa Jan Piotr. Akta personalne (Juśko 2025)

Nazwa archiwum	Cytowane zespoły
Akta parafii	<ul style="list-style-type: none"> – Archiwum parafii Narodzenia Najświętszej Marii Panny w Bielsku Podlaskim (Matus 2018) – Archiwum parafii Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny w Łodzi, Księga ochrzczonych (Olearczyk 2023) – Parafia pw. św. Jana Chrzciciela w Pilicy (Olearczyk 2024)
Archiwa zakonne	<ul style="list-style-type: none"> – Archiwum Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej w Jabłonowie Pomorskim (Gołdyn 2016) – Archiwum Sióstr Norbertanek w Imbramowicach (Skrzydłewska 2017, 2020) – Archiwum Sióstr Elżbietanek w Poznaniu (Gołdyn 2016) – Archiwum SS. Niepokalanego Poczęcia NMP w Szymanowie (Ślaska, Fetzki 2016; Lusek 2019, 2020; Działkowska 2025) – Archiwum Polskiej Prowincji Zmartwychwstańców w Krakowie (Gawlik 2023) – Archiwum Franciszkanek Służebnic Krzyża w Laskach (Fetzki 2022; Łobacz 2018) – Archiwum Główne Sióstr Zmartwychwstańek w Kętach (Gawlik 2023) – Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (Gniza i in. 2018) – Archiwum Zgromadzenia Księży Misjonarzy w Krakowie na Stradomiu (Kostkiewicz 2019) – Archiwum Polskiej Prowincji Zgromadzenia Księży Misjonarzy w Krakowie (Godek 2021) – Archiwum Sióstr Dominikanek w Krakowie (Olearczyk 2024) – Archiwum Główne Służebnic Najśw. Serca Jezusowego w Krakowie (Kupczewska 2025) – Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (Bieś, Topij-Stempińska 2025) – Archiwum i Biblioteka Karmelitanek Bosych w Krakowie (Nowicka-Struska 2024)

Źródło: opracowanie własne.

Zbiory specjalne w bibliotekach

Wiele bibliotek poza książkami, które najczęściej są tam gromadzone i udostępniane, zbiera materiały o wysokiej wartości historycznej, naukowej lub artystycznej, takie jak m.in. rękopisy, autografy, listy, dzienniki, dokumenty życia społecznego, ulotki, zaproszenia, programy, dyplomy, wycinki prasowe, fotografie, negatywy, przezroczka, grafiki, pocztówki, a także prace doktorskie czy pamiętki po pisarzach. Dzięki tym zbiorom są one bogatym źródłem informacji dla badacza biografii, co ilustruje tabela 8.

Tabela 8. Zbiory specjalne w bibliotekach

Nazwa biblioteki	Dział	Cytowane zespoły
Biblioteka Jagiellońska	Dział Starych Druków	– Korespondencja Józefa Ignacego Kraszewskiego (Chodubski 2016)
	Oddział Zbiorów Specjalnych	– Spuścizna prof. Adolfa Chybińskiego (Godek 2021)
		– Niepublikowane pamiętniki (Nawrot-Borowska, Wałęga 2023)
		– Listy Muczkowskiego (Biliński 2023)
		– W.K. Stattler (Nitka 2013) – Polski Komitet Ratunkowy Dzieci Dalekiego Wschodu (Szady 2024)
Biblioteka Narodowa	Dział Starych Druków	– Materiały dotyczące Antoniego F. Ossendowskiego (Drozd 2018) – Zbiór Ikonografii (Ceglarek 2021) – Fotografie ze zbiorów Michała Pawlikowskiego (Wątor 2023) – Bogusławski Aleksander (Cybulska 2023)
Biblioteka Czartoryskich		– Walerian Kalinka. Listy (Biliński 2023)
Biblioteka Śląska	Biblioteka Teatru Lwowskiego	– Repertuary (Stoch 2023, 2024)
Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu	Dział Rękopisów	– Archiwum Bogdana Suchodolskiego. Papiery osobiste (Przeniosło, Przeniosło, Kosno 2023) – Korespondencja Mieczysława Darowskiego ojca i Mieczysława Darowskiego syna (Lorens 2024)
Biblioteka Publiczna m. st. Warszawy	Dział Starych Druków i Rękopisów	– Listy Jadwigi Dawidowej do męża (Muszczyńska 2017)
Biblioteka im. Zielińskich w Płocku	Dział Starych Druków	– Materiały Mariana Smoleńskiego; Materiały ks. Juliana Smoleńskiego (Chodubski 2018)
Książnica Pomorska im. Stanisława Staszica w Szczecinie	Dział Zbiorów Specjalnych. Sekcja Rękopisów	– Listy Stanisława Buczyńskiego (Król 2025)
Książnica Pedagogiczna im. A. Parczewskiego w Kaliszu		– Kolekcja rodziny Wiłkomirskich (Celer 2025)
Główna Biblioteka Lekarska		– Materiały Józefa Jakóbkiewicza (Szady 2024)
Biblioteka Uniwersytecka KUL	Oddział Zbiorów Specjalnych	– Materiały i papiery osobiste dr. Zygmunta Klukowskiego z lat 1914–1959 (Bednarz-Grzybek 2025)

Nazwa biblioteki	Dział	Cytowane zespoły
Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego		– Akta Józefa Jakóbkiewicza (Szady 2024)
Biblioteka Kurii Diecezji Rzeszowskiej		– Tabela służbowa ks. Walentego Bala (Miąso 2025)

Źródło: opracowanie własne.

Dokumenty pisane w zbiorach muzealnych

Podobne typy dokumentów niezwykle ciekawych dla badaczy biografii gromadzą muzea, zarówno te biograficzne, jak i regionalne, muzea miast, stowarzyszeń, związków, a nawet muzea diecezjalne. Badacze publikujący w „Biografistyce Pedagogicznej” korzystali ze zbiorów przedstawionych w tabeli 9.

Tabela 9. Dokumenty archiwalne w muzeach

Muzeum Narodowe w Krakowie	– Zbiory Domu Jana Matejki (Abrożkiewicz-Kłak 2016) – W. K. Stattler (Nitka 2013)
Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie	– Wspomnienia z Warmii 1930–1939, rękopisy; Dokumenty dotyczące szkoły w Jarotach (Lewandowska 2019)
Archiwum Muzeum Fryderyka Chopina w Warszawie	– Kolekcja archiwalna prof. Jana Hoffmana (Ceglarek 2021)
Archiwum Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau	– HygienelInstitute (Olearczyk 2023)
Archiwum Muzeum Gross-Rosen	– Jadłospis (Sula 2017)
Muzeum Historii Miasta Zduńska Wola	– Listy Eugenii Horyńskiej (Goldyn 2025)
Muzeum Harcerstwa	– Relacja o Drużynie Harcerskiej we Władystoku 1917–1918, Harcerstwo poza granicami Kraju 1917–1939 (Charbin) (Szady 2024) – Hm. Janina Bartkiewicz, Hm. Zofia Florczak – korespondencja (Szady 2025)
Archiwum Muzeum Diecezji w Tarnowie	– Ks. Jan Bąba (Skrzydłowska 2023)

Źródło: opracowanie własne.

Kolekcje prywatne

Niezwykle cenne dla badacza biografii zbiory dokumentów znajdują się często w zasobach prywatnych: w siedzibach fundacji, stowarzyszeń czy osób zainteresowanych historią regionu, rodziny, a nawet badaczy zajmujących się jakąś dziedziną wiedzy. Na łamach przedstawianego czasopisma autorzy artykułów cytowali zbiory z Archiwum Stowarzyszenia „Misja Pojednania” (Lewandowska 2022), z Fundacji Generał Elżbiety Zawadzkiej, Archiwum i Muzeum Pomorskiego Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek (Szady 2025), z Archiwum Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w Laskach (Fetzki 2022; Łobacz 2018). Wielu badaczy korzystało ze zbiorów rodzin: np. Rudke i Sługockich (Lewandowska, Szkamruk 2016), Nadrowskich (Durka 2022), Bronisławy Zapotocznej (Kocurek 2019), Haliny Bogaczyk (Sula 2017), Agnieszki Gadzińskiej-Kity i Ewy Wójcik (Boguszewska 2022), Marka Michalaka (Solak 2022), Barbary Tomanek (Król 2022), ks. prałata Bogusława Bijaka (Bijak 2017), Johannesesa Gehrmanna (Lewandowska 2022), Anny Majewskiej-Rau (Durka 2024), Stanisława Konopki (Czyżewska 2023), Janiny i Jana Stachników (Kabacińska-Łuczak 2025), Haliny Bogaczyk (Sabat 2017).

Zdarzało się, że badacze cytowali materiały pochodzące w ich własnych zbiorów, zgromadzonych przez lata badań, kwerend i spotkań z osobami, które przekazywały dokumenty zgromadzone „dla potomności”, lub wytworzone przez lata swojej pracy i działalności społecznej. W artykułach zebrane przez siebie archiwalia wspominali: Tymoteusz Król (2022), Oleh Rudenko (2020) czy Dorota Bis, która wykorzystywała za zgodą badaczki materiały prywatne Aliny Rynio (Bis 2025).

Typy dokumentów archiwalnych omawianych na łamach „Biografistyki Pedagogicznej”

Na łamach czasopisma „Biografistyka Pedagogiczna” znajdujemy wzmianki o różnych typach dotychczas niepublikowanych źródeł pisanych. Ze względu na strukturę i ograniczenia artykułu nie będziemy ich tu omawiać szczegółowo, wymagałoby to odrębnego

opracowania. Zasygnalizujemy tylko w skrócie, jakie typy archiwaliów badacze biografii cytowali najczęściej, wskazując na instytucje, przez które te dokumenty zostały wytworzone. Zostaną one ukazane w trzech tabelach. W tabeli 10 przedstawimy typy dokumentów państwowych i urzędowych najczęściej wykorzystywanych w badaniach biograficznych w czasopiśmie; w tabeli 11 – dokumenty instytucji naukowych i edukacyjnych, a w 12 – dokumenty związane z Kościołem, biografiami duchownych i członków zakonów.

Tabela 10. Dokumenty państwowe i urzędowe

Dokumenty ministerstw	Dokumenty dotyczące powstania instytucji, funkcjonowania urzędów i ich pracowników i współpracowników, nominacje, pozbawianie funkcji, odznaczenia i nagrody, działalność, przebieg kariery, przemówienia, wystąpienia ministrów, stenogramy z posiedzeń, listy obecności, księgi obrotu kancelaryjnego.
Dokumenty urzędów bezpieczeństwa	Dokumenty dotyczące funkcjonowania urzędników ministerstw i urzędów wojewódzkich, miejskich, starostw, dokumenty pracowników urzędów bezpieczeństwa, protokoły przesłuchań świadków, materiały operacyjne spraw ministerstw, spraw operacyjnych prowadzonych przez urzędy bezpieczeństwa (sprawozdania z inwigilacji, obserwacji, aresztowań, przesłuchań, listy, zdjęcia, stenogramy rozmów), dokumenty procesowe, korespondencja w sprawie osadzonych oraz z nimi, dokumenty urzędów bezpieczeństwa (IPN).
Dokumenty urzędowe	Dokumenty dotyczące powołania bądź likwidacji instytucji, świadectwa urodzin, akty ślubów, zgonów, rozwodów; akty notarialne, akty własności, interczyzy, świadectwa zakupu nieruchomości.
Dokumenty wytworzone przez zakłady pracy, wojsko, milicję, związki zawodowe i różne stowarzyszenia	Przemówienie z różnych okazji i rocznic, dokumenty rocznic i jubileuszów, dokumenty partii politycznych (listy członków, sprawozdania z działalności), dokumenty milicji, listy obecności uczestników szkoleń, wycieczek, uczestników polowań; pisma związku łowieckiego, świadectwa pracy, nominacje, pozbawianie funkcji, odznaczenia, nagrody, nagany, działalność, przebieg kariery.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Dokumenty instytucji naukowych i edukacyjnych

Różne typy szkół	Dzienniki lekcyjne, dokumenty uczniów, teczki nauczycieli (świadectwa pracy, listy, programy, zdjęcia), kroniki szkolne, protokoły rad pedagogicznych, świadectwa, wizytacje i sprawozdania szkół, księgi protokołów rad pedagogicznych, zdjęcia – portrety klas, uczniów, nauczycieli, zdjęcia z uroczystości szkolnych; protokoły z posiedzenia Rady Profesorów.
Uczelnie wyższe i instytucje naukowe	Wykazy studentów, absolwentów, dokumenty dotyczące procesów doktoryzowania, habilitacji, teczki pracowników, spuścizny po pracownikach, darczyńcach.
Nieformalne ośrodki zdobywania wiedzy, ośrodki kulturalne	Dokumenty z kursów, szkoleń, szkół prywatnych, związków strzeleckich i sokolich, tajne szkolnictwo.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 12. Źródła kościelne

Urzędowe	Funkcjonowanie kościołów, parafii i zakonów, księgi rachunkowe, wizytacje, historie kościołów i parafii, księgi konsystorza, księgi profesji, katalogi zmarłych duchownych, świadectwa darowizn, Dyrektorium Zgromadzeń; sprawozdania dekanalne wizytatorów z wizytacji katechetycznych; dokumenty dotyczące jubileuszy (ogłoszenia, przebieg, sprawozdania, uczestnicy); dokumenty duchownych (parafialne, nominacje, stanowiska).
Zakonne	Dokumenty dotyczące duchownych i zakonników: zapiski osób duchownych i sióstr zakonnych spisywane przez nich samych lub osoby bliskie, zapiski religijne, zdjęcia osobiste – portrety pojedynczych osób i zbiorowe, dzienniki, listy prywatne i urzędowe, mowy żałobne, pamiętniki, dzienniki z podróży, pielgrzymek i misji, notatki osobiste pisane na życzenie przewodników duchownych, listy do członków zgromadzenia, rodziny, znajomych, testamenty, pisane utwory, księgi profesji, kroniki.
Parafialne	Akta parafii, dokumenty erekcyjne, świadectwa budowy, poświęcenia, darowizny, wykazy duchownych, opisy i zdjęcia z uroczystości i jubileuszy; księgi narodzin, ślubów, zgonów, świadectwa chrztów, bierzmowania, dokumenty dotyczące innych sakramentów .

Źródło: opracowanie własne.

Interesujące typy dokumentów odkrywamy w zbiorach rodzinnych i spuściznach przekazywanych do archiwów, bibliotek lub muzeów. Znajdują się tam życiorysy, wspomnienia, wyznania, dzienniki, pamiętniki, autobiografie, listy, niekiedy wiadomości z więzień, stałagów lub obozów, dzienniki wojenne, autobiografie i dzienniki duchowe, zarówno duchownych oraz sióstr zakonnych, jak i osób świeckich.

Przedstawiane źródła obecne są w „Biografistyce Pedagogicznej” na dwa sposoby: 1) jako źródła do odkrywania aspektów badanych biografii, a także 2) bywają tematem artykułów, których autorzy starają się przedstawić czyjąś spuściznę, zgromadzone lub odkryte podczas badań dokumenty, wytłumaczyć, jak tworzenie danego źródła (spisywanie autobiografii, prowadzenie korespondencji) wpływało na rozwój danej osoby.

Zakończenie

Wykorzystanie źródeł archiwalnych pozwala pogłębić prowadzone przez biografę badania na temat konkretnych osób, dlatego badacze starają się poszukiwać nowych, dotychczas niewykorzystanych dokumentów, penetrując kolejne instytucje (różne typy archiwów, biblioteki, muzea, szkoły, instytucje kultury i zakłady pracy), z którymi związany był ich bohater. Stawiając pytanie o losy badanego i starając się uzyskać odpowiedzi na nie, docierają do miejsc „oczywistych”, do których szlaki przetarło wielu badaczy przed nimi, ale odkrywają też tropy, których nikt wcześniej nie badał i docierają do miejsc nieodkrytych. Dlatego w zasięgu badaczy piszących w „Biografistyce Pedagogicznej” znalazły się archiwa polskie, ale też działające poza jej granicami, a w nich dokumenty już badane i takie, których wcześniej nikt nie widział i nie cytował. Wielu z nich, czytając nawet znane i już analizowane źródła, odkryło w nich nowe treści, dostrzegło niezauważane aspekty, a czasami odczytywało znane fakty w nowym świetle. Odkrywanie i badanie źródeł rękopiśmiennych, czasami zakurzonych czy trudnych do odczytania, jest więc niezwykle interesującym doświadczeniem dla badacza nie tylko w kontekście pogłębiania badanej biografii, ale także poznawania świata, a niekiedy samego siebie.

Bibliografia

- Albański E., Kowalski M. (2023). *Bracia Kulawi i budowanie kompletności instytucjonalnej imigrantów polskich w Manitobie 1898–1905*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 1, s. 421–437, DOI: 10.36578/BP.2023.08.26

- Anusik Z., Karkocha M. (2025). *Staropolskie testamenty jako źródło do badań biograficznych. Studium przypadku*, „Przegląd Nauk Historycznych”, t. 24, nr 1, s. 39–55, DOI: 10.18778/1644-857X.24.01.02
- Barnaś-Baran E. (2025). „Drogi Pani zawdzięczam wszystko”. *Maria Grzegorzewska w świetle listów nauczycieli*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 203–232, DOI: 10.36578/BP.2025.10.53
- Bednarz-Grzybek R. (2025). *Wychowanie zdrowotne w ujęciu dra Zygmunta Klukowskiego*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 4, s. 11–29, DOI: 10.36578/BP.2025.10.74.
- Bereszyński Z. (2019). *Biografistyka w służbie edukacji obywatelskiej społeczeństwa. Szanse i zagrożenia na przykładzie wybranych postaci z historii Opola w okresie PRL*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 4, nr 1, s. 261–285, DOI: 10.36578/BP.2019.04.01
- Bereszyński Z. (2024). *Uwiedzeni przez „bezpiekę”. Punkty zwrotne w biografii na przykładzie wybranych postaci ze środowiska komunistycznego aparatu bezpieczeństwa*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 9, nr 2, s. 421–446, DOI: 10.36578/BP.2024.09.31
- Bieś A.P., Topij-Stempińska B. (2025). *Ojciec prof. Władysław Kubik SJ – katechetyk i pedagog religii*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 1, s. 191–212, DOI: 10.36578/BP.2025.10.27
- Bijak P. (2017). *Ks. prałat Bogusław Bijak (1930–2011) – duszpasterz i wychowawca*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 2, nr 1, s. 239–260, DOI: 10.36578/BP.2017.02.15
- Biliński P. (2023). *Ksiądz Walerian Kalinka – zmartwychwstaniec, historyk, emigrant*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 3, s. 7–28, DOI: 10.36578/BP.2023.08.67
- Bis D. (2025). *List jako wspólnota doświadczeń: Na przykładzie listów księdza Mieczysława Brzozowskiego do Aliny Rynio*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 579–602, DOI: 10.36578/BP.2025.10.51
- Boguszewska A. (2022). *Artysta – nauczyciel w działaniach z młodzieżą niepełnosprawną. Przyczynek do biografii*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 1, s. 263–288, DOI: 10.36578/BP.2022.07.06
- Brenk M. (2022). *Ks. Edward Kozłowski (1888–1940) – działacz społeczny, dyrektor Katolickiej Szkoły Społecznej w Poznaniu*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 1, s. 213–234, DOI: 10.36578/BP.2022.07.01
- Brenk M. (2024). *Działalność naukowa i dydaktyczna Mariana Wachowskiego (1903–1970) w okresie międzywojennym na Uniwersytecie Poznańskim oraz w Katolickiej Szkole Społecznej w Poznaniu*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 9, nr 3, s. 33–54, DOI: 10.36578/BP.2024.09.54
- Ceglarek M. (2021). *Materialne ślady pedagogicznej działalności prof. Jana Hoffmana w zbiorach archiwalnych Muzeum Fryderyka Chopina w Warszawie*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 6, nr 1, s. 595–613, DOI: 10.36578/BP.2021.06.11

- Celer B. (2025). *Wilkomirscy w listach. Pedagogiczne idee Kazimierza Wilkomirskiego w świetle korespondencji rodzinnej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 461–507, DOI: 10.36578/BP.2025.10.47
- Chęcińska U. (2025). *O liście, pedagogice epistolarnej i wychowaniu na dobrach kultury. Refleksja wprowadzająca*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 11–17, DOI: 10.36578/bp.2025.10.71
- Chodubski A. (2016). *Konteksty biografii pogranicza. Polacy na Kaukazie w XIX i XX wieku*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 1, nr 1, s. 55–70, DOI: 10.36578/BP.2016.01.03
- Chodubski A. (2018). *Wielowymiarowość postaw patriotycznych. Przykład rodziny Smoleńskich z Grabienic Małych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 15–30, DOI: 10.36578/BP.2018.03.02
- Cybulska K. (2023). *Udział w strajku szkolnym w świetle indywidualnego doświadczenia biograficznego młodzieży urodzonej pod koniec XIX wieku*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 1, s. 353–368, DOI: 10.36578/BP.2023.08.19
- Czapla B. (2023). *Kontakty Antoniego Patka ze zmarłychwstańcami*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 3, s. 53–62, DOI: 10.36578/bp.2023.08.69
- Czyżewska M.M. (2023). *Pan Podstoli Tomaszowicz – rekonstrukcja biografii Romana Konopki herbu Nowina*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 1, s. 251–275, DOI: 10.36578/BP.2023.08.18
- Dąbrowski A.G. (2024). *Kobiety znane i mniej znane. Źródła do badań biograficznych roli kobiet w historii Polski po 1918 r. w zasobie Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Krótka charakterystyka i wybrane przykłady*, [w:] V. Urbaniak (red.), „*Educare necesse est*”. *Kobieta w społeczeństwie od średniowiecza do końca XX w. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych*, Warszawa: Archiwum Państwowe w Warszawie – Wydawnictwo DiG, s. 57–75.
- Drozd A. (2018). *Tajemnice literata. Antoni Ferdynand Ossendowski a Polska*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 155–166, DOI: 10.36578/BP.2018.03.11
- Dubas E. (2020). *Wstęp. Wprowadzenie do problematyki tomu*, [w:] E. Dubas, A. Słowik (red.), *W stulecie metody biograficznej. Refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankofonńskiej* (Biografia i Badanie Biografii, t. 7), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 7–9.
- Durka J. (2022). *Myszków jako miejsce realizacji ścieżki zawodowej i społecznej Franciszka Nadrowskiego*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 2, s. 267–287, DOI: 10.36578/BP.2022.07.35
- Durka J. (2024). *Pierwsza wojna światowa i walki o granice II Rzeczypospolitej jako czas przełomu w życiu Stefanii i Janiny Zakrzewskich – kaliskich działaczek społecznych i patriotycznych*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 9, nr 1, s. 339–418, DOI: 10.36578/BP.2024.09.12

- Dziaczkowska L. (2025). *Listy edukacyjne bł. Marceliny Darowskiej (1827–1911)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 387–413, DOI: 10.36578/BP.2025.10.70
- Fetcki T. (2021). *Mniej znane oblicze „Starego Doktora”. Wkład Janusza Korczaka w powstanie polskiej pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 6, nr 1, s. 91–115, DOI: 10.36578/BP.2021.06.10
- Fetcki T. (2022). *Dziela nas zaledwie poglądy. Rzecz o współpracy Marii Grzegorzewskiej i Elżbiety Róży Czackiej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 2, s. 389–407, DOI: 10.36578/BP.2022.07.47
- Fetcki T. (2023). *Rola Doroty Zylberowej (1865–1932) w rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 1, s. 305–329, DOI: 10.36578/BP.2023.08.17
- Firlej-Buzon A. (2023). *Druki ulotne i okolicznościowe jako źródła do badań biograficznych na przykładzie zbioru kolekcji śląskiej Biblioteki Uniwersytetu Wrocławskiego*, [w:] B. Celer (red.), *Biografistyka w perspektywie regionalnej*, Kalisz: Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, s. 353–367.
- Gawlik M. (2023). *Z Zimna do Rzymu – krótka opowieść o życiu zmarłych-wstańca ks. Waleriana Damazego Przewłockiego*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 3, s. 73–94, DOI: 10.36578/BP.2023.08.83
- Głogowska H. (2018). *Księża Białorusini w II Rzeczypospolitej – patriotyci czy nacjonalści?*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 85–100, DOI: 10.36578/BP.2018.03.06
- Głogowska H. (2019). *Liceum Ogólnokształcące w Michałowie (1947–2017) – szkoła średnia na pograniczu polsko-białoruskim w biografjach nauczycieli i uczniów*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 4, nr 1, s. 323–355, DOI: 10.36578/BP.2019.04.20
- Głogowska H. (2021). *Teodor Iłjaszewicz (1910–1948). Między biografią poety i działacza narodowego a pedagoga*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 6, nr 2, s. 475–494, DOI: 10.36578/BP.2021.06.41
- Gmurczyk-Wrońska M. (2007). *Stanisław Patek – szkic do biografii. Stan badań, źródła, problemy badawcze*, „Dzieje Najnowsze”, t. 39, nr 3, s. 3–25.
- Gniza B., Gózdź D., Nowosad N., Trubacz P., Weremczuk R. (2018). *Fragment „Nizin Nadoralańskich” Edmunda Bojanowskiego*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 293–306, DOI: 10.36578/BP.2018.03.22
- Godek A.E. (2021). *Działalność dydaktyczna ks. Hieronima Feichta CM w Państwowym Konserwatorium Muzycznym w Warszawie w latach 1930–1932*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 6, nr 2, s. 429–449, DOI: 10.36578/BP.2021.06.08
- Gołda A. (2020). *Działalność dydaktyczna Stefana Vrtela-Wierczyńskiego na Uniwersytecie Poznańskim w II Rzeczypospolitej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 5, nr 2, s. 55–75, DOI: 10.36578/BP.2020.05.13

- Gołda A. (2022). *Habilitacja ks. Profesora Wincentego Myszora na podstawie dokumentacji Archiwum Archidiecezjalnego w Katowicach*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 1, s. 83–105, DOI: 10.36578/BP.2022.07.05
- Gołda A., Tałuc K. (2020). *Materiały źródłowe do biografii naukowej ks. prof. Wincentego Myszora (katalog z opracowaniem)*, Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Gołdyn P. (2016). *Kilka słów o spotkaniu świętości i nierządu w przestrzeni biograficznej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 1, nr 1, s. 152–162, DOI: 10.36578/BP.2016.01.09
- Gołdyn P. (2022). *Wołyn jako miejsce szczególne w biografjach nauczycieli dwudziestolecia międzywojennego. Zarys problemu*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 2, s. 309–328, DOI: 10.36578/BP.2022.07.43
- Gołdyn P. (2025). *Życie zawodowe i prywatne nauczycielki Eugenii Horyńskiej. W świetle jej korespondencji własnej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 315–339, DOI: 10.36578/BP.2025.10.46
- Jabłońska A. (2016). *Pogardzany i niezbędny – paradoks staropolskiego żebraka*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 1, nr 1, s. 133–150, DOI: 10.36578/BP.2016.01.08
- Jędrzychowska B. (2015). *Wileńskie źródła do badań biograficznych: (I połowa XIX wieku)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Pedagogika”, nr 31, s. 53–66, DOI: 10.12775/AUNC_PED.2015.003
- Jurczyszyn M. (2019). *Henryk Przeździecki – propagator unii w Polsce*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 4, nr 1, s. 235–260, DOI: 10.36578/BP.2019.04.05
- Juśko P. (2025). *Listy pasterskie biskupa Jana Stepy o wychowaniu młodzieży*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 415–441, DOI: 10.36578/BP.2025.10.49
- Kabacińska-Łuczak K. (2025). *Kartki z życia małżeństwa nauczycieli galicyjskich szkół ludowych w świetle korespondencji z lat 1904–1919 Janiny i Jana Stachników*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 145–180, DOI: 10.36578/BP.2025.10.60
- Kardaś A. (2023). *Hieronim Kajsiewicz – dom, marzenia, powołanie*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 3, s. 119–140, DOI: 10.36578/BP.2023.08.75
- Kłak-Ambrożkiewicz M. (2016). *Oto patrzcie, jaki ja byłem i co było we mnie – Jan Matejko*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 1, nr 1, s. 233–248, DOI: 10.36578/BP.2016.01.14
- Kocurek D. (2019). *Korespondencja źródłem do badań biograficznych: na przykładzie listów ks. dra Józefa Knosały*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 4, nr 1, s. 434–445, DOI: 10.36578/BP.2019.04.06
- Konarski S. (red.) (1963–2010). *Materiały do biografii, genealogii i heraldyki polskiej*, t. 1–10, Buenos Aires – Paryż: s.n.; Warszawa: DiG.

- Kostkiewicz J. (2019). *Kategoria mitu w narracji Konstantego Michalskiego CM (1879–1947) o dziejach Europy pierwszej połowy XX w.*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 4, nr 1, s. 113–130, DOI: 10.36578/bp.2019.04.16
- Król J. (2023). *Mysleć teorią o praktyce a praktyką o teorii. Maria Węglińska (1936–2022) i jej udział w przygotowaniu metodycznym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 2, s. 411–429, DOI: 10.36578/BP.2023.08.36
- Król J. (2025). *Sztuka czytania między słowami. Korespondencja z Auschwitz na przykładzie listów Stanisława Buczyńskiego do Danuty Świeściak (1940–1944)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 181–202, DOI: 10.36578/BP.2025.10.64
- Król T. (2022). *Św. abp Józef Bilczewski. Biografia językowa i jego wpływ na sytuację językową w Wilamowicach*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 1, s. 463–485, DOI: 10.36578/BP.2022.07.21
- Kučko W. (2023). *„Celem moim było jedynie stać się użytecznym rodakom”. Troška o zachowanie dziedzictwa kulturowego ziemi zawoskrzeńskiej w świetle odnalezionych Pieśni Ludu dawnej Ziemi Zawoskrzeńskiej Władysława Dębskiego (1829–1899)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 1, s. 277–304, DOI: 10.36578/BP.2023.08.09
- Kupczewska M. (2025). *Wychowawczo-oświatowe idee w wybranych pismach Józefa Sebastiana Pelczara (1842–1924)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 1, s. 61–82, DOI: 10.36578/BP.2025.10.18
- Lalak D., Ostaszewska A. (2016). *Źródła do badań biograficznych. Listy, dzienniki, pamiętniki, blogi, materiały wizualne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lewandowska I. (2019). *Józef Malewski (1888–1948) – lokalny patriota z Warmii*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 4, nr 1, s. 167–192, DOI: 10.36578/bp.2019.04.11
- Lewandowska I. (2022). *Książdz Johannes Gehrman między Polską a Niemcami. Przełomowe miejsca w jego biografii*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 2, s. 241–266, DOI: 10.36578/BP.2022.07.30
- Lewandowska I., Szkamruk S. (2016). *Otokar Rudke – życie na polsko-niemieckim pograniczu politycznym, kulturowym i społecznym*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 1, nr 1, s. 85–100, DOI: 10.36578/BP.2016.01.05
- Lorens B. (2024). *Od córki senatora do guwernantki. Życie i działalność Lucyny Mieroszewskiej (1817–1893)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 9, nr 1, s. 515–538, DOI: 10.36578/BP.2024.09.04
- Lusek J. (2019). *Poświęcenie nie jedno ma imię. Siostra Zofia od Serca Jezusowego (Matylda Ustjanowicz)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 4, nr 1, s. 145–165, DOI: 10.36578/BP.2019.04.14
- Lusek J. (2020). *Dzieło, które trwa... O losach patronki Fundacji Edukacyjnej im. siostry Wandy Garczyńskiej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 5, nr 2, s. 151–172, DOI: 10.36578/BP.2020.05.23

- Łobacz M. (2018). *Sens przygodności człowieka na przykładzie życia Matki Elżbiety Róży Czackiej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 189–202, DOI: 10.36578/BP.2018.03.14
- Łopatecki K., Piłaszewicz-Łopatecka M. (2023). *Portret zbiorowy maturzystek w żeńskim Państwowym Gimnazjum i Liceum im. Anny z Sapiechów Jabłonowskiej w Białymstoku (1921–1939)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 2, s. 251–284, DOI: 10.36578/BP.2023.08.31
- Magiera E. (2023). *Doktor Elżbieta Jaroni (1954–2014) i jej dorobek naukowy w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 2, s. 471–489, DOI: 10.36578/BP.2023.08.32
- Materne A. (2025). *„Moja droga siostrzo” – epistolarne lekcje sztuki Vincen-ta van Gogha*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 123–144, DOI: 10.36578/BP.2025.10.50
- Matus I. (2018). *Prekursorskie inicjatywy i działania księżki Sosnowskich. Edukacja rolnicza*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 203–220, DOI: 10.36578/BP.2018.03.15
- Miąso J. (2025). *Walenty Bal (1920–2002) – kapłan – pedagog – patriota. Obraz duchownego zapisany w pamięci*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 4, s. 105–120, DOI: 10.36578/BP.2025.10.83
- Muszczyńska A. (2017). *Nieodkryte karty z życia Jadwigi Szczawińskiej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 2, nr 1, s. 83–97, DOI: 10.36578/BP.2017.02.06
- Nadolnik I. (2016). *Odrębne światy. Katecheci szkół średnich powiatu brze-skiego w okresie ofensywy ideologicznej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 1, nr 1, s. 101–118, DOI: 10.36578/BP.2016.01.06
- Nawrot-Borowska M., Wałęga A. (2023). *Pamiętniki rękopiśmienne ze zbiorów Biblioteki Narodowej jako źródło do badań nad dzieciństwem w Królestwie Polskim przełomu XIX i XX wieku*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 2, s. 229–250, DOI: 10.36578/BP.2023.08.43
- Nitka M. (2023). *Kapłani, artyści i kacerze, czyli spotkania zmartwychwstań-ców z Wojciechem Kornelimi Stattlerem i Adamem Mickiewiczem w Rzymie i Paryżu*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 3, s. 253–275, DOI: 10.36578/BP.2023.08.79
- Nowicka-Struska A. (2024). *Hagiografia i biografie zakonne polskich karmeli-tanek bosych w XVII wieku. Źródła, narracje, interpretacje*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 9, nr 2, s. 15–46, DOI: 10.36578/BP.2024.09.41
- Nowicki T. (2004). *Źródła do badań biograficznych nad osiemnastowiecznym katolickim duchowieństwem parafialnym*, „Studia Archiwalne”, t. 1, s. 101–107, DOI: 10.4467/17347513SA.06.006.14751
- Olearczyk T. (2023). *Sprawności moralne a postawa zawodowa położnych. Pe-dagogiczne implikacje postawy moralnej Stanisławy Leszczyńskiej – położnej z Auschwitz-Birkenau*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 2, s. 357–374, DOI: 10.36578/BP.2023.08.58

- Olearczyk T. (2024). *Maria Epstein – prekursorka pielęgniarstwa polskiego i mniszka*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 9, nr 2, s. 125–145, DOI: 10.36578/BP.2024.09.32
- Partyka W. (2019). *Działalność rad opiekuńczych w Królestwie Polskim jako przejaw odpowiedzialności za drugiego człowieka w XIX w.*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 4, nr 1, s. 53–69, DOI: 10.36578/bp.2019.04.10
- Pawlusińska L. (2025). *„Listy z podróży” A.Z. Krygowskiej źródłem refleksji nad kształtem edukacji matematycznej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 277–297, DOI: 10.36578/BP.2025.10.86
- Pelc J. (red.) (1985). *Źródła urzędowe do biografii Jana Kochanowskiego*, wyd. i oprac. M. Garbaczowa, W. Urban (Cochanoviana, t. 1), Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pelczar R. (2022). *Diały-nauczyciele w szkołach parafialnych unickiej (greckokatolickiej) diecezji przemyskiej w XVIII i XIX w. Portret zbiorowy*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 1, s. 235–262, DOI: 10.36578/BP.2022.07.11
- Pelczar R. (2023). *Status zawodowo-społeczny nauczycieli polskich szkół ludowych na wsi galicyjskiej w okresie autonomii*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 1, s. 369–392, DOI: 10.36578/BP.2023.08.25
- Pelczar R. (2024). *Działalność polityczno-patriotyczna nauczycieli polskich wiejskich szkół ludowych w Galicji w okresie autonomii (1867–1918)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 9, nr 3, s. 239–268, DOI: 10.36578/BP.2024.09.67
- Penkała A. (2014). *Szlacheckie kontrakty matżeńskie jako źródła do badań biograficznych i majątkowych na przykładzie intercyzy przedślubnej Antoniny Rzewuskiej i Piotra Miączyńskiego*, „Rocznik Lubelskiego Towarzystwa Genealogicznego”, t. 6, s. 153–169.
- Pielacińska N., Seniów A. (2021). *Polka, nauczycielka, katoliczka – Emma Nicolay de Caprile i jej wkład w rozwój argentyńskiego systemu edukacji w świetle literatury dokumentu osobistego i materiałów prasowych*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 6, nr 2, s. 341–360, DOI: 10.36578/BP.2021.06.12
- Pratt D. (2022). *Archiwa Biblioteki Polskiej POSK w Londynie jako źródła do badań biograficznych*, [w:] A. Janicka, K. Jaworska, D. Platt, D. Prola, V. Wejs-Milewska (red.), *Archiwalne źródła badań filologicznych. Studia*, Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 153–164.
- Przeniosło M., Przeniosło M., Kosno S. (2023). *Profesorowie pedagogiki i psychologii na uniwersytetach II Rzeczypospolitej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 1, s. 123–145, DOI: 10.36578/BP.2023.08.02
- Racinowski D. (2019). *Pola Negri i jej miłość do tego, co polskie*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 4, nr 1, s. 192–212, DOI: 10.36578/BP.2019.04.19
- Radziszewska M. (2024). *Przełomy w rozwoju zawodowym nauczyciela w II RP i w okresie PRL w świetle biografii Henryka Nalewajka (1906–*

- 1979), „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 9, nr 2, s. 147–169, DOI: 10.36578/BP.2024.09.37
- Radziszewska M. (2025). *Książdz Emil Welisch (1884–1954). Bukowińczyk – z pochodzenia Niemiec, wychowanek bursy ormiańskiej, działacz społeczny wśród Polaków*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 4, s. 171–192, DOI: 10.36578/BP.2025.10.72
- Rogić Musa T. (2018). *Postacie historycznoliterackie i ogólnospołeczne w Chorwackim leksykonie biograficznym*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 143–154, DOI: 10.36578/BP.2018.03.10
- Rudenko O. (2018). *Jan Bołoz-Antoniewicz – Ormianin o polskim sercu*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 51–68, DOI: 10.36578/BP.2018.03.04
- Rudenko O. (2020). *Leopold Lewicki – nauczyciel bez katedry*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 5, nr 1, s. 218–239, DOI: 10.36578/BP.2020.05.15
- Rusiniak-Karwat M. (2023). *Wiara w cieniu śmierci. Obóz zagłady Treblinka II*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 1, s. 393–420, DOI: 10.36578/BP.2023.08.23
- Rzeczowska E. (2025). *„Kocham go jak własnego syna”. Korespondencja w sprawie ulaskawienia Władysława Siła-Norwickiego*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 527–555, DOI: 10.36578/BP.2025.10.62
- Sabat K. (2016). *Prośba o ulaskawienie źródłem do biografii Żołnierzy Wyklętych*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 1, nr 1, s. 275–291, DOI: 10.36578/BP.2016.01.17
- Sabat K. (2017). *W strukturach (anty)komunistycznych – informatorzy Oddziału „Tarzana”*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 2, nr 1, s. 145–162, DOI: 10.36578/BP.2017.02.10
- Sabat K. (2022). *Las miejscem życia partyzantów oddziału „Ojca Jana”*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 2, s. 189–202, DOI: 10.36578/BP.2022.07.42
- Samborska-Kukuć D. (2020). *Cicha bohaterka codzienności. Rzecz o Alojzie Trauguttównie*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 5, nr 1, s. 147–160, DOI: 10.36578/BP.2020.05.18
- Samborska-Kukuć D. (2021). *O biograficznym kontekście Mickiewiczowskich deziluzji miłosnych*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 6, nr 2, s. 327–339, DOI: 10.36578/BP.2021.06.05
- Skrzydłewska B. (2017). *Zofia Grothówna. Ksieni klasztoru w Imbramowicach w latach 1703–1741*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 2, nr 1, s. 39–52, DOI: 10.36578/BP.2017.02.03
- Skrzydłewska B. (2020). *Klasztor Norbertanek w Imbramowicach. Działalność pedagogiczna w XX wieku*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 5, nr 2, s. 191–206, DOI: 10.36578/BP.2020.05.28
- Skrzydłewska B. (2023). *Książdz Eustachy Skrochowski – prekursor muzealnictwa kościelnego*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 3, s. 333–345, DOI: 10.36578/BP.2023.08.81

- Skrzyniarz R. (2019). *Rodzina Marii Kunowskiej-Porębnej jako środowisko wychowawcze*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 4 nr 1, s. 357–371, DOI: 10.36578/BP.2019.04.18
- Skuza A. (2021). *Działalność Czesława Czapówa w oddziałach partyzanckich na Kielecczyźnie w czasie drugiej wojny światowej (1939–1945)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 6, nr 2, s. 451–474, DOI: 10.36578/BP.2021.06.42
- Slaska E.M., Fetzki T. (2016). *Na początku był blog. Od prób literackich do pogłębionych badań nad nietypowymi biografiami pogranicza*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 1, nr 1, s. 217–232, DOI: 10.36578/BP.2016.01.13
- Smolorz R. (2012). *Źródła do badań prozopograficznych i biograficznych nad Polakami w Niemczech w bawarskich archiwach komunalnych. Przypadek zespołu „Kennkarten”*, „Szkice Archiwalno-Historyczne”, nr 9, s. 143–156.
- Solak A. (2022). *Irena Sendlerowa – pedagog czynu*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 1, s. 353–369, DOI: 10.36578/BP.2022.07.24
- Starnawski J. (1966). *Nowe materiały archiwalne do biografii Mikołaja Reja*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Stasiewicz K. (1990). *Źródła i materiały do biografii Elżbiety Drużbackiej*, „Pamiętnik Literacki”, nr 3, s. 173–182.
- Stoch E. (2023). *Stanisława Aleksandra Chmielarczyk – zapomniana artystka teatrów dramatycznych. Nowe fakty biograficzne*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 2, s. 701–726, DOI: 10.36578/BP.2023.08.42
- Stoch E. (2024). *Maksymilian Chmielarczyk – dzieciństwo, młodość i życie osobiste. Filiacje i współczesne rewizje*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 9, nr 2, s. 349–372, DOI: 10.36578/BP.2024.09.40
- Strzelecka M. (2021). *Materiały archiwalne do badań biograficznych liderów społecznego ruchu katolików świeckich „Znak”*, „Archiwa, Kancelarie, Zbiory”, nr 12, s. 167–196, DOI: 10.12775/AKZ.2021.009
- Stulczewski J. (2023). *Źródła do badań biograficznych w zasobie Archiwum Łódzkiego Urzędu Wojewódzkiego w Łodzi*, [w:] B. Celer (red), *Biografistyka w perspektywie regionalnej*, Kalisz: Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, s. 353–367.
- Suchcitz A. (2020). *Archiwa Instytutu Polskiego i Muzeum im. gen. Sikorskiego jako źródło do opracowania monografii i biografii*, [w:] A. Janicka, K. Jaworska, D. Platt, D. Prola, V. Wejs-Milewska (red.), *Archiwalne źródła badań filologicznych. Studia*, Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 81–94.
- Sula D. (2017). *Na granicy życia i śmierci. Doświadczenia obozowe w dzienniku Abrahama Kajzera*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 2, nr 1, s. 127–144, DOI: 10.36578/BP.2017.02.09
- Szady J. (2024). *„Niestety, na Murmań spóźniłem się...”. Kulisy początków działalności społecznej dra Józefa Jakóbkiewicza (1892–1953)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 9, nr 1, s. 437–452, DOI: 10.36578/BP.2024.09.23

- Szady J. (2025). „*Afrykański pamiętnik*”. *Charakterystyka zbioru listów Janiny Bartkiewicz z lat 1965–1975*, „*Biografistyka Pedagogiczna*”, t. 10, nr 3, s. 557–578, DOI: 10.36578/BP.2025.10.88
- Szulakiewicz W. (2017). „*Alma Mater Vilnensis*” (1922–1935). *Źródło do dziejów życia uniwersyteckiego*, „*Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Pedagogika*”, z. 34, [cz.] 2, s. 9–32, DOI: 10.12775/AUNC_PED.2017.013
- Szulakiewicz W. (2024). *Studia pedagogiczne biskupa Zygryda Korwalskiego (1910–1995)*, „*Biografistyka Pedagogiczna*”, t. 9, nr 1, s. 155–170, DOI: 10.36578/BP.2024.09.28
- Szulakiewicz W. (2025). *Listy do mistrza. Naukowy wymiar korespondencji z Tadeuszem Czeżowskim*, „*Biografistyka Pedagogiczna*”, t. 10, nr 3, s. 21–48, DOI: 10.36578/BP.2025.10.63.
- Szulakiewicz W. (red.) (2003). *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulakiewicz W. (red.) (2015). *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulakiewicz W. (red.) (2018). *Nauczyciele. Zastużeni, niedocenieni, zapamiętani*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Tałuż K., Gołda A. (2025). *Pomoc adeptom nauki. O emocjach w nauce i dydaktyce na przykładzie korespondencji ks. Wincentego Myszora (1941–2017) z jego uczniami*, „*Biografistyka Pedagogiczna*”, t. 10, nr 3, s. 443–460, DOI: 10.36578/BP.2025.10.57
- Walczak-Niewiadomska A. (2022). *Ludzie na łamach „Gazety Kaliskiej”. przyczynek do badań biograficznych Kalisza i regionu*, „*Zeszyty Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk*”, nr 22, s. 29–40, DOI: 10.4467/26578646ZKNT.22.003.18000
- Wątor A. (2023). *Anieli Marii Aleksandrowiczówny (1866–1946) działalność publiczna. Szkic do portretu działaczki oświatowej*, „*Biografistyka Pedagogiczna*”, t. 8, nr 1, s. 147–171, DOI: 10.36578/BP.2023.08.24
- Wereda D. (2022). *Działalność Ignacego Świrskiego w Wilnie*, „*Biografistyka Pedagogiczna*”, t. 7 nr 1, s. 51–82, DOI: 10.36578/BP.2022.07.09
- Wierzbak M. (2015). *Listy jako źródło do badań biograficznych o pamięci człowieka na podstawie korespondencji prof. Mariana Tyrowicza*, [w:] B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, A. Słaby (red.), *Historia, pamięć, tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 3: *Pamięć człowieka, pamięć miejsca, miejsca pamięci*, Kraków: Wydawnictwo Libron, Filip Lohner, s. 289–295.
- Wołk K. (2017). *Listy Zygmunta Kukulskiego z okresu szkockiego źródłem badań biograficznych*, „*Biografistyka Pedagogiczna*”, t. 2, nr 1, s. 395–405, DOI: 10.36578/BP.2017.02.23
- Wosik-Kawala D., Zubrzycka-Maciąg T. (2022). *Mysł pedagogiczna profesora Mieczysława Łobockiego (1929–2012) – lubelskiego pedagoga, teoretyka*

- wychowania i humanisty, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 7, nr 1, s. 149–171, DOI: 10.36578/BP.2022.07.14
- Zubrzycka R. (2025). *Profesor Zofia Sękowska jako inspirujący wykładowca, promotor i człowiek. Wspomnienia absolwentek kierunku pedagogika specjalna Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 4, s. 307–324, DOI: 10.36578/BP.2025.10.84
- Żebrowska E. (2017). *Tadeusz Łopuszański – twórca i dyrektor Szkoły Rydzynskiej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 2, nr 1, s. 99–111, DOI: 10.36578/BP.2017.02.07
- Żołądź-Strzelczyk D. (2023). *Ludwika z Rzewuskich Chodkiewiczowa (1744–1816) – w kręgu spraw rodzinnych*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 8, nr 2, s. 161–186, DOI: 10.36578/BP.2023.08.49
- Żukowska A.M. (2018). *Edukacja plastyczna i wychowanie estetyczne w średnim szkolnictwie ogólnokształcącym na Lubelszczyźnie w latach międzywojennych*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 221–238, DOI: 10.36578/BP.2018.03.16
- Żukowska A.M. (2021). *Marian Stelmasik – pedagog i wirtuoz koloru*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 6, nr 1, s. 51–74, DOI: 10.36578/BP.2021.06.07

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Ryszard Skrzyniarz, prof. AZ
Akademia Zamojska
Instytut Pedagogiki
e-mail: ryszard.skrzyniarz@akademiazamojska.edu.pl

Edyta Wolter
ORCID: 0000-0001-9895-6462
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Czasopismo jako źródło do biografii twórców edukacji ekologicznej w II Rzeczypospolitej (1918–1939)

The Magazine as a Source for the Biographies
of Pioneers of Ecological Education in the Second
Polish Republic (1918–1939)

ABSTRACT

The aim of this article is to present the methodological foundations of qualitative biographical research on the pioneers of ecological education in the Second Polish Republic, based on selected periodicals: *Ziemia (Earth)*, published by the Polish Tourist Society between 1919 and 1939; the annual *Ochrona Przyrody (Nature Conservation)*, published by the State Council for Nature Conservation from 1920 to 1937; the monthly *Przyroda i Technika (Nature and Technology)*, issued by the Polish Copernicus Society of Naturalists and published between 1922 and 1939; the annual *Wierchy*, published by the Polish Tatra Society from 1923 to 1938; *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane (Illustrated Nature Magazine)*, published by the Stanisław Staszic Nature Society in Łódź between 1927 and 1939; and the quarterly *Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce / Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*, published by the Main Board of the League for Nature Protection in Poland in 1933–1934.

KEYWORDS

history of education,
the Second Polish
Republic (1918–1939),
nature conservation,
sources for
biographical research,
pioneers of ecological
education

SŁOWA KLUCZOWE

historia wychowania,
II Rzeczypospolita
(1918–1939), ochrona
przyrody, źródła do
badań biograficznych,
twórcy edukacji
ekologicznej

SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.2.002
Nadesłano: 1.02.2026
Zaakceptowano: 25.03.2026

ABSTRAKT

Celem artykułu jest przedstawienie metodologicznych podstaw jakościowych badań biograficznych, dotyczących twórców edukacji ekologicznej w II Rzeczypospolitej, na przykładzie wybranych periodyków: „Ziemia” (tygodnik wydawany przez Polskie Towarzystwo Krajoznawcze w latach 1919–1939); rocznik „Ochrona Przyrody” (organ Państwowej Komisji Ochrony Przyrody/Państwowej Rady Ochrony Przyrody, publikowany w latach 1920–1937); miesięcznik „Przyroda i Technika” (organ Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. Kopernika, wydawany w latach 1922–1939); rocznik „Wierchy” (publikowany w latach 1923–1938 nakładem Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego); drukowane w latach 1927–1939 przez Towarzystwo Przyrodników im. Stanisława Staszica w Łodzi „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” oraz kwartalnik „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce/Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne”, wydawane przez Zarząd Główny Ligi Ochrony Przyrody w Polsce w latach 1933–1934.

Wprowadzenie

Podjmując uzasadnienie metodologicznych podstaw przestrzeni źródłowej, w zakresie czasopiśmiennictwa jako źródła w badaniach pedagogiczno-historycznych, można przypomnieć tezę Wilhelma Diltheya, według której badacze nauk humanistycznych nie mogą stosować tych samych metod jak badacze nauk przyrodniczych ze względu na wartość poznawczą rozumienia kultury (por. Dilthey 2004: 74). Dilthey był zwolennikiem badań jakościowych. Twierdził, że życie człowieka można zrozumieć dzięki kulturze (por. Sztobryn 2006: 75). Hermeneutyka w ujęciu Wilhelma Diltheya jest metodologią rozumiejącą, którą przeciwstawił on metodologii stosowanej w naukach przyrodniczych. Skonstatował, że nauki przyrodnicze wyjaśniają rzeczywistość, a nauki humanistyczne podejmują próby rozumienia tej rzeczywistości. Człowiek jako osoba (*animal symbolicum*) może zrozumieć swoje miejsce w przestrzeni społeczno-przyrodniczej dzięki formom symbolicznym: językowi, mitom, religii, sztuce (por. Pisarek 2006: 206).

Źródła w historycznych badaniach biograficznych

Celem badań biograficznych jest odkrywanie i zrozumienie poszczególnych stadiów rozwoju społeczeństwa jako zorganizowanej grupy jednostek. Hermeneutyka stała się jedną z podstawowych metod badawczych stosowanych w naukach humanistycznych, społecznych (rozumiejących), dotyczących życia duchowego, a więc (np.) moralnego, związanego z życiem jednostek, grup społecznych, szeroko pojętym wychowaniem (Nowak 1993: 51). W procesie badań hermeneutycznych istotne jest rozumienie kontekstu symbolu umiejscowionego w danej przestrzeni, miejscu, czasie. Rozumienie hermeneutyczne jest powiązane z doświadczeniem i jako takie pozostaje niezbędne do interpretacji życia danej osoby jako podmiotu społecznego (Łysek 1996: 19).

Wartościową koncepcję społeczeństwa wychowującego przedstawił Florian Znaniecki, wykorzystując w tym celu metodę interpretacji uwzględniającą tzw. „współczynnik humanistyczny”¹. Założył, że tradycja kulturowa stanowi podstawę kreowania celów, wartości (Znaniecki 2008: 67–80), odkrywania nowych faktów, konstruowania teorii, zwłaszcza gdy metody procesu badawczego podlegają ewolucji (por. Znaniecki 2008: 29). Jednym z pierwszych dzieł powstałych w takim humanistycznym paradygmacie jest znana praca Williama T. Thomasa i Floriana Znanieckiego pt. *Chłop polski w Europie i Ameryce* (*The Polish peasant in Europe and America*), w której wykorzystano dokumenty osobiste (listy, pamiętniki, autobiografie) celem poznania rzeczywistości uporządkowanej w czasie, duchowych przeżyć, przemian w postawach, zmian w strukturze życia rodzin, subiektywnego obrazu świadomości społecznej polskich emigrantów.

W procesie badawczym jakościowej analizy przebiegu życia osób (z tytułu ich działalności zawodowej, życia społecznego, życia rodzinnego itp.) wartościowa jest również metoda biograficzna. Umożliwia ona poznanie historii życia w powiązaniu z czynnikami warunkującymi jego przebieg. Cennym źródłem w badaniach biograficznych są materiały archiwalne zgromadzone przez różne instytucje życia społecznego (np. archiwa rodzinne, kościelne, szkolne, akademickie,

1 W 1919 roku określenie „humanizm” Znaniecki zamienił na „kulturalizm” i przeciwstawił je naturalizmowi. Por. Jankowska (1996: 38).

towarzystw naukowych, podmiotów gospodarczych). To tego należy dodać także źródła drukowane (np.: publikowane listy, opracowane na użytek badań kwestionariusze ankiet, akty prawne), materiały wywołane (np.: wywiady, dyskusje, wspomnienia, pamiętniki), czasopisma oraz opracowania naukowe, zwłaszcza pozycje zwarte (dzieła naukowe, podręczniki akademickie, bibliografie, informatory, repetytoria), także rozprawy i artykuły (por. Kabziński 2000: 104).

W przypadku naszych badań na podstawie źródeł możliwe jest uzyskanie informacji oraz danych osobistych o życiorysach konkretnych twórców edukacji ekologicznej (metadane) oraz przebiegu procesu edukacyjnego prowadzącego do uzyskania przez nich wykształcenia. Źródła te dostarczają także informacji o zainteresowaniach i przygotowaniu do badań naukowych, osiągnięciach naukowych i udziale w działalności badawczej, nie tylko w zakresie naukowo-organizacyjnym, ale także w procesie kształtowania środowiska naukowego (Szulakiewicz 2008: 12–17). Źródła historyczne służą pośredniemu poznaniu przeszłości. Według Juliana Dybca pełnią ważną funkcję w kulturze ponowoczesnej. Nie tyle prowadzą do przeszłości, lecz raczej służą interpretacji rzeczywistości minionej. Według postmodernistów istota rzeczy tkwi w niezgodności między współczesnością a przeszłością, między językiem, który badacz stosuje opisując przeszłość, a nią samą (por. Dybiec 2005: 23). Jerzy Topolski akcentuje, że informacje źródłowe są zawsze naznaczone jakąś interpretacją badacza, który konstruując historyczną narrację operuje językiem (por. Topolski 2009: 35).

Czasopismo jest „drukiem periodycznym lub przekazem za pomocą dźwięku oraz dźwięku i obrazu ukazującym się nie częściej niż raz w tygodniu, a nie rzadziej niż raz w roku” (Pisarek 2006: 25). W literaturze naukowej wyodrębniono czasopisma o treści ogólnej (przekazują one informacje o wydarzeniach aktualnych dla ogółu odbiorców, z podziałem na krąg odbiorców, tematykę, treść) oraz czasopisma o treści specjalnej (naukowe i popularnonaukowe, upowszechniające wiedzę szerokim kręgom czytelników, wydawane głównie przez towarzystwa naukowe) (por. Pisarek 2006: 26).

Władysława Szulakiewicz zauważa, że w podejmowanej przez badaczy refleksji metodologicznej dokonuje się oceny wartości i roli źródeł historycznych w badaniach naukowych (por. Szulakiewicz 2003: 8). Czasopisma stanowią cenne źródło w procesie realizacji

wielu projektów badawczych z zakresu historii edukacji. Służą także badaniom porównawczym w studiach międzykulturowych. Dojrzałej interpretacji sprzyja wiedza dotycząca ogólnej sytuacji w zakresie granic chronologicznych i terytorialnych danej przestrzeni historycznej, kulturowej, społecznej, politycznej, gospodarczej. Celem uniknięcia błędów poznawczych (tworzenia wiedzy odległej od prawdy) historycy edukacji dokonują krytyki zewnętrznej i wewnętrznej źródeł. Sprawdzają, w jakim stopniu uzyskane ze źródeł informacje są prawdziwe (por. Palka 2006: 73).

Czasopisma jako źródło do badań biograficznych twórców edukacji ekologicznej – egzemplifikacje

Podejmując tematykę czasopisma jako źródła do biografii twórców edukacji ekologicznej w II Rzeczypospolitej (1918–1939), można przypomnieć, że tematyka ochrony przyrody, kształtowania świadomości ekologicznej, była realizowana na łamach wybranych czasopism przyrodniczych o treści specjalnej, takich jak:

- organ Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego „Ziemia”;
- rocznik Państwowej Komisji Ochrony Przyrody/Państwowej Rady Ochrony Przyrody „Ochrona Przyrody”;
- wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. Kopernika miesięcznik „Przyroda i Technika”;
- wydawany staraniem Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego rocznik „Wierchy”;
- publikowane przez Towarzystwo Przyrodników im. Stanisława Staszica w Łodzi „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane”;
- kwartalnik „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce/ Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne”, wydawany przez Zarząd Główny Ligi Ochrony Przyrody w Polsce.

Wymienione periodyki uznano za elitarne, stanowiły one bowiem przestrzeń edukacyjną kręgu tzw. „kultury wysokiej” w granicach terytorialnych i chronologicznych II Rzeczypospolitej. Publikowano je dzięki staraniom towarzystw naukowych oraz cenionych instytucji życia społecznego. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaleciło je do użytku dydaktyczno-wychowawczego

w instytucjach wychowania bezpośredniego i pośredniego. Kierowane były do naukowców, przyrodników, krajoznawców, pracowników ochrony przyrody, leśników, turystów, nauczycieli szkół średnich i wyższych, studentów, młodzieży szkół średnich, wysoko wykształconych miłośników przyrody zainteresowanych ideą oraz działaniami aplikacyjnymi w zakresie ochrony przyrody i kształtowania świadomości ekologicznej oraz czynnych postaw ekologicznych. Adresowano je także do osób ochraniających zwierzęta przed ludzkim okrucieństwem.

W związku z tematyką niniejszego artykułu należy zaakcentować, że informacje źródłowe w nich zawarte dotyczą przede wszystkim działalności naukowej i organizacyjnej twórców edukacji ekologicznej w II Rzeczypospolitej (1918–1939). „Duchowym ojcem” polskiej edukacji ekologicznej związanej ze społecznym ruchem ochrony przyrody w humanistycznym i kulturowym ujęciu był Jan Gwalbert Pawlikowski (1860–1939). Jako absolwent studiów prawniczych zwieńczonych stopniem naukowym doktora (Uniwersytet Jagielloński, 1885) oraz studiów ekonomicznych (Wiedeń) i rolniczych (Halle, Dublany) stał się twórcą organizacyjno-prawnych podstaw ochrony przyrody w Polsce. Był współzałożycielem pierwszej na ziemiach polskich (jeszcze pod zaborami) organizacji społecznej: Sekcji Ochrony Tatr Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego (1912). W 1923 roku założył rocznik „Wierchy” (którego był redaktorem w latach 1923–1934). Był także aktywnym członkiem Państwowej Rady Ochrony Przyrody, brał czynny udział w opracowaniu *Ustawy z dnia 10 marca 1934 r. o ochronie przyrody*. Podpisał odezwę Państwowej Rady Ochrony Przyrody w sprawie powołania Ligi Ochrony Przyrody w Polsce (*Odezwa...* 1926: 223).

Jego koncepcję edukacji ekologicznej, kształtowania czynnych postaw ekologicznych, można zrozumieć dzięki licznym publikacjom naukowym, które drukowano na łamach periodyków. Pisał o motywach ochrony przyrody: estetycznym, historyczno-pamiętkowym, przyrodniczo-naukowym (por. Pawlikowski 1920: 6–11). Podkreślał, że człowiek jest częścią przyrody i powinien podjąć walkę o kulturę prawdziwą (świadomą ekologicznie), która rozwija się w harmonii z naturą, dąży do pojednania z przyrodą. Podjął także tematykę barier utrudniających szeroko pojęty rozwój ochrony przyrody w Polsce. Wśród tych barier wymienił niedocenywanie środowiska

przyrody jako ponadmaterialnej wartości „swojszczyzny” (por. Pawlikowski 1922: 3). Pisał o znaczeniu ochrony przyrody Tatr (Pawlikowski 1926b: 229), kozic (Pawlikowski 1923: 12–25). Uzasadniał, że ochrona przyrody nie może ograniczać się tylko do tworzenia przepisów prawa (Pawlikowski 1926a: 4) oraz przekładów ustaw zagranicznych na język polski (por. Pawlikowski 1927: 3), lecz przede wszystkim ma bazować na edukacji szkolnej prowadzącej do kształtowania czynnych postaw ekologicznych w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących. Celem zainteresowania nauczycieli przedmiotów humanistycznych tematyką edukacji ekologicznej podjął się opracowania zarysu dziejów poezji tatrzańskiej jako dokumentu ukazującego przemiany wrażliwości ludzkiej na piękno przyrody Tatr (por. Pawlikowski 1934: 1–2). Naturę pojmował w kategoriach kulturowo-ideacyjnych. Angażował artystów, humanistów, do działalności na rzecz jej ochrony. Twierdził, że kultura życia społecznego powinna rozwijać się w syntonii z przyrodą. Wychowanie do ochrony przyrody w jego koncepcji winno obejmować „masy społeczne” („prąd kulturowy”) i zmierzać do tego, aby każdy obywatel Rzeczypospolitej w zależności od swojego kierunkowego wykształcenia mógł uczestniczyć w działaniach aplikacyjnych na rzecz ochrony przyrody. Na łamach periodyków promowano słynne dzieło Jana G. Pawlikowskiego pt. *Kultura a natura* (wydane w 1913 roku), które uznano za jedną z najwybitniejszych prac twórczych polskich myślicieli.

Wartościową egzemplifikację tematyki dotyczącej czasopism jako źródła do badań biograficznych twórców edukacji ekologicznej stanowią informacje zawarte na łamach periodyku „Ziemia”, z których wynika, że od początku istnienia Tymczasowej Komisji Ochrony Przyrody, następnie Państwowej Rady Ochrony Przyrody (*Ochrona przyrody w Polsce* 1930: 103), która powstała m.in. z inicjatywy i pod przewodnictwem botanika prof. Władysława Szafera (1886–1970), dążono do ochronnego zachowania obszarów polskiego dziedzictwa naturalnego (por. „Ziemia” 1922: 113–114). Władysław Szafer (również jako rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek PAU) miał ogromne zasługi na polu ochrony przyrody. Był autorem wielu publikacji poświęconych ochronie przyrody². Dzięki jego zaangażowaniu

2 Przykład stanowi ogłoszone pod jego redakcją naukową obszerne dzieło pt. *Skarby przyrody i ich ochrona. Wiadomości z dziedziny ochrony przyrody dla*

w Konstytucji marcowej z 1921 roku umieszczono zapis o dopuszczeniu ograniczenia własności swobodnego użytkowania ziemi, wód, minerałów. Ogłoszono również rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, które gwarantowały prawną ochronę kosodrzewiny, żubra, bobra, świstaka; wydzielono rezerwat w Puszczy Białowieskiej, utworzono podziemny rezerwat przyrody w Wieliczce. Co ważne, Władysław Szafer w latach 1925–1937 pełnił funkcję delegata Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do spraw Ochrony Przyrody (stanowisko odpowiadające późniejszemu stanowisku Naczelnego Konserwatora Przyrody). Współuczestniczył w procesie powołania Ligi Ochrony Przyrody (1928). Walczył o ograniczenie masowej turystyki w Tatrach.

Na łamach polskich czasopism o treści specjalnej pisano o Lidze Ochrony Przyrody, także w kontekście dorobku naukowego i organizacyjnego twórców polskiej edukacji ekologicznej. Przykład stanowi harmonogram I Zjazdu Ligi Ochrony Przyrody (1929), z którego wynika, że oprócz dyskusji na temat projektu regulaminu oddziałów i kół Ligi Ochrony Przyrody podczas zjazdu zwiedzano wystawy i wysłuchano odczytów o tematyce ochronnej, m.in. autorstwa Władysława Szafera pt. *Idea ochrony przyrody* (por. „Liga Ochrony Przyrody” 1929: 33; por. *Zjazd Ligi Ochrony Przyrody* 1929: 61). W analizowanych periodykach upowszechniano osiągnięcia naukowe Szafera dotyczące historii ochrony przyrody na ziemiach polskich pod zaborami (por. Szafer 1920: 12), linii rozwojowych kształtowania idei ochrony przyrody (por. Szafer 1922: 16), objętych ochroną troską cisów w Puszczy Augustowskiej. Promowano dzieła Szafera, takie jak pt. *Parki Narodowe w Polsce/National Parks in Poland*, w którym zawarł dane ilościowe już istniejących obszarów chronionych lub będących w procesie realizacji polskich parków narodowych (por. *Książki, które warto czytać* 1930: 239). Zachęcano do czytania publikacji Szafera o zagranicznych obszarach chronionych na podstawie jego osobistych doświadczeń podczas podróży do USA, czego przykładem jest znana publikacja pt. *Yellowstone. Kraj gorących źródeł i niedźwiedzi* (Szafer 1929: okładka wewnętrzna).

przyrodników, nauczycieli, leśników, rolników, górników, myśliwych, rybaków, młodzieży studiującej i wszystkich miłośników przyrody. Zob. Szafer (1932).

Władysław Szafer upowszechniał wiedzę o niszczeniu przyrody (Szafer 1930: 29–34), do czego dochodziło podczas zakładania uzdrowisk leczniczych na łonie natury (Szafer 1933: 15–33). Wygłaszał wykłady poświęcone ochronie środowiska życia i działalności Państwowej Rady Ochrony Przyrody w tym zakresie („Ochrona Przyrody” 1933: 207). Z wiadomości bieżących publikowanych w analizowanych periodykach o treści specjalnej wynika, że Szafer zrezygnował z funkcji Delegata Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do spraw Ochrony Przyrody oraz zastępcy Ministra WRiOP na stanowisku przewodniczącego Państwowej Rady Ochrony Przyrody, ponieważ bez zasięgnięcia jego opinii przeprowadzono budowę stacji meteorologicznej na Kasprowym Wierchu (którą planowano otworzyć w listopadzie 1937 roku). Ponadto z polecenia Ministra Komunikacji Polski Związek Narciarski rozpoczął budowę szlaku turystycznego (z przeznaczeniem dla turystyki masowej), wiodącego z Morskiego Oka na Kasprowy Wierch, wybudowano skocznię na Wielkiej Krokwi oraz nowe narciarskie szlaki zjazdowe z Kasprowego Wierchu, co zdaniem twórców ochrony przyrody w II Rzeczypospolitej, na czele z Szaferem, nie służyło ochronie naturalnego, ponadmaterialnego piękna krajobrazu Tatr (por. „Ochrona Przyrody” 1937: 346).

Adam Wodziczko (1887–1948), botanik, profesor Uniwersytetu Poznańskiego był działaczem ochrony naturalnego krajobrazu, współtwórcą polskiej ochrony przyrody, przewodniczącym Komitetu Ochrony Przyrody w Poznaniu, zwolennikiem życia w symbiozie z przyrodą. Akcentował humanistyczne walory środowiska przyrody, szczególnie w powiązaniu z wychowaniem patriotycznym. Na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Poznańskiego realizował wykłady akademickie z zakresu ochrony przyrody („Ochrona Przyrody” 1924: 113). Twierdził, że przyroda ma walor wychowawczy, jako „wielka wychowawczyni przyszłych pokoleń [...], nowa dominanta w życiu duchowym kulturalnych społeczeństw” (Wodziczko 1927: 56). Zauważył, że w związku z reformą szkolną z 1932 roku w polskich szkołach rozszerzono tematykę ochrony przyrody w zakresie kształtowania czynnych postaw ekologicznych młodego pokolenia (Wodziczko 1934: 8). Pisał o gatunkowej ochronie roślin (Wodziczko 1929: 225), zabytkach przyrody regionalnej, którą należy ochraniać (Wodziczko 1923: 30). Podjął tematykę nowych,

zagranicznych przepisów prawnych dotyczących ochrony flory i fauny (Wodziczko 1930: 89). Na łamach periodyków promowano dzieła Wodziczki, m.in. pt. *Zabytki przyrody na Pomorzu* („Ziemia” 1929: 300), poświęcone ponadmaterialnej wartości środowiska przyrody (Wodziczko 1924: 47). Czynn timer uczestniczył w obchodach Tygodnia Ochrony Przyrody w Poznaniu (28 kwietnia – 5 maja 1934 roku) pod hasłem przewodnim: „Przez ochronę i pielęgnowanie przyrody do miłości Ojczyzny”, przewodniczył edukacyjnym wycieczkom do lasu i parku (por. *Sprawozdanie z Tygodnia Krzewienia Miłości Ojczyzny w Poznaniu* 1934: 223).

Marian Sokołowski (1894–1939), syn profesora leśnictwa Stanisława Sokołowskiego (1865–1942), podobnie jak jego ojciec był działaczem ochrony przyrody, botanikiem, profesorem Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, członkiem Państwowej Rady Ochrony Przyrody i Sekcji Ochrony Gór w Polskim Towarzystwie Tatrzańskim, wiceprezesem Ligi Ochrony Przyrody. Jego zdaniem idea ochrony przyrody jest efektem głębokich przemian społeczno-kulturowych w Europie (Sokołowski 1933: 3). Wiedzę o ochronie przyrody zdobywał również dzięki podróżom zagranicznym do Szwajcarii, gdzie Dzień Ochrony Przyrody wprowadzono w szkołach od 31 maja 1912 roku. Twierdził, że należy chronić przyrodę ojczystą, realizować tematykę ochrony przyrody w procesie dydaktyczno-wychowawczym we wszystkich szkołach (zwłaszcza w szkołach powszechnych i ogólnokształcących) podczas lekcji z kilku przedmiotów kształcenia: przyrody, geografii, historii, języka polskiego. Wygłaszał wykłady, odczyty („Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” 1927: 3) poświęcone ochronie przyrody, tematyce organizacji ochrony przyrody w Polsce, współpracy nauczycieli z towarzystwami naukowymi, instytucjami ochrony przyrody (por. *Sprawozdanie z Tygodnia Krzewienia Miłości Ojczyzny w Poznaniu* 1934: 13). Uzasadniał konieczność wprowadzenia osobnego przedmiotu poświęconego ochronie przyrody (Sokołowski 1925: 4) oraz podręcznika szkolnego do edukacji ekologicznej, który miało przygotować i wydać Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Potępiał hodowlę zwierząt prowadzoną z zamiarem późniejszego ich wykorzystania na polowaniach. Zalecał dokarmianie ptaków zimą. Był zwolennikiem organizowania wycieczek edukacyjnych (Sokołowski 1925: 14) do rezerwatów natury, lasów,

zapoznawania dzieci z symboliką przyrodniczą kultury duchowej w utworach literackich i poetyckich podczas lekcji z historii i literatury (*O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego* 1926: 190–191). Marian Sokołowski twierdził, że działalność w zakresie ochrony przyrody należy realizować wieloaspektowo, holistycznie z zaangażowaniem społeczeństwa polskiego. W poszczególnych periodykach o treści specjalnej rekomendowano książki Sokołowskiego, szczególnie *Chrońmy przyrodę ojczystą i jej zabytki* (1924) (por. *Książki, które warto czytać* 1925: 43).

Konkluzja

Na podstawie jakościowej analizy celowo wybranych źródeł czasopiśmienniczych o treści specjalnej wydawanych w II Rzeczypospolitej można potwierdzić hipotezę, że informacje biograficzne dotyczące twórców polskiej edukacji ekologicznej w nich zawarte odnoszą się przede wszystkim do ich działalności naukowej i organizacyjnej. Jeśli chodzi o działalność naukową, pisano o nowatorskich (w analizowanym okresie historycznym) koncepcjach wychowania do ochrony przyrody i kształtowania czynnych postaw ekologicznych. Uwagę skupiono na publikacjach naukowych z zakresu ochrony przyrody oraz wykładach akademickich, referatach, odczytach, również na temat aplikacyjnych aspektów edukacji ekologicznej w ścisłym powiązaniu z różnorodnymi dziedzinami wychowania (np. wychowanie patriotyczne, wychowanie obywatelskie, wychowanie estetyczne). Natomiast działalność organizacyjna twórców polskiej edukacji ekologicznej prezentowana na łamach omawianych czasopism odnosiła się do ich aktywności w organizacjach społecznych, towarzystwach naukowych, towarzystwach ochrony przyrody, takich jak np.: Państwowa Komisja Ochrony Przyrody/Państwowa Rada Ochrony Przyrody, Liga Ochrony Przyrody, Sekcja Ochrony Tatr Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego.

Można dodać, że bogaty zasób źródłowy do badań biograficznych w zakresie naukowym i organizacyjnym twórców polskiej edukacji ekologicznej stanowią: rocznik „Ochrona Przyrody” (1920–1937), periodyk „Ziemia” (1919–1939) i miesięcznik „Przyroda i Technika” (1922–1939). Równie cenne informacje źródłowe dotyczące działalności naukowej i organizacyjnej twórców edukacji ekologicznej

zawarto w roczniku „Wierchy” (1923–1938). Skromne ilościowo dane na ten temat znajdują się w kwartalniku „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce/Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne” (publikowanym przez Zarząd Główny Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), czego powodem jest krótki czas ukazywania się czasopisma (1933–1934).

Należy dopowiedzieć, że w II Rzeczypospolitej edukację ekologiczną w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących realizowano hasłowo, zwłaszcza podczas lekcji z przyrody i geografii. Przekazywano wówczas wiedzę o naturalnych prawach przyrody w poszczególnych ekosystemach, wyjaśniano konsekwencje tępienia zwierząt przez ludzi, kształtowano postawy szacunku do przyrody ożywionej i nieożywionej. Rozwijano postawy ekologicznej troski wobec roślin, zwierząt, bogactw naturalnych. Systematycznie realizowano szkolne zbiórki makulatury według zaleceń Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Po ogłoszeniu *Ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa* kształtowanie postaw ekologicznych łączono w procesie dydaktyczno-wychowawczym z praktyczną działalnością zmierzającą do podejmowania konkretnych działań na rzecz ochrony przyrody (zob. Wolter 2013).

Bibliografia

Materiały źródłowe

- „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” 1927, r. 1, z. 1 (marzec), s. 2.
Książki, które warto czytać, „Przyroda i Technika” 1925, r. 4, z. 1 (styczeń), s. 43.
Książki, które warto czytać, „Przyroda i Technika” 1930, r. 9, z. 4 (kwiecień), s. 239.
Liga Ochrony Przyrody, „Ziemia” 1929, r. 14, nr 3 (luty), s. 33.
 „Ochrona Przyrody” 1924, r. 4, s. 113–114.
 „Ochrona Przyrody” 1933, r. 13, s. 207.
 „Ochrona Przyrody” 1937, r. 17, s. 346–351.
Ochrona przyrody w Polsce, „Ziemia” 1930, r. 15, nr 6 (marzec), s. 103.
Odezwa. Państwowa Rada Ochrony Przyrody, „Przyroda i Technika” 1926, r. 5, z. 5 (maj), s. 223.
O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego, „Przyroda i Technika” 1926, r. 5, z. 4 (kwiecień), s. 190–191.

- Pawlikowski J.G. (1920). *O środkach i celach ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody”, r. 1, s. 6–11.
- Pawlikowski J.G. (1922). *Spółeczna organizacja ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody”, r. 3, s. 3.
- Pawlikowski J.G. (1923). *W sprawie ochrony kozic słów kilka*, „Wierchy”, r. 1, s. 12–25.
- Pawlikowski J.G. (1926a). *O prawie ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody”, r. 6, s. 4.
- Pawlikowski J.G. (1926b). *Tatry parkiem narodowym*, „Wierchy”, r. 4, s. 229.
- Pawlikowski J.G. (1927). *Słowo o międzynarodowej ochronie przyrody i jej tendencjach rozwojowych*, „Ochrona Przyrody”, r. 7, s. 3.
- Pawlikowski J.G. (1934). *Z dziejów poezji tatrzańskiej*, „Wierchy”, r. 12, s. 1–2.
- Sokołowski M. (1924). *Chrońmy przyrodę ojczystą i jej zabytki*, Kraków: Wydawnictwo Państwowej Komisji Ochrony Przyrody.
- Sokołowski M. (1925). *O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego*, Kraków: Nakładem Państwowej Komisji Ochrony Przyrody, s. 4 [odbitka z: „Ochrona Przyrody” 1926, r. 5, s. 14].
- Sokołowski M. (1933). *Spółeczne wartości ochrony przyrody*, „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody/Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne”, r. 1, 1–3 kwartał, z. 1–3, s. 3.
- Sprawozdanie z Tygodnia Krzewienia Miłości Ojczyzny w Poznaniu*, „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” 1934, r. 8, z. 5–6, s. 223.
- Sprawozdanie Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce z działalności za czas od 1 stycznia 1933 r. do 31 grudnia 1933 r.*, „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody/Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne” 1934, r. 2, 2–4 kwartał, z. 2–4, s. 13.
- Szafer W. (1920). *Ochrona przyrody w Polsce*, „Ochrona Przyrody”, r. 1, s. 12.
- Szafer W. (1922). *Uwagi o celach i organizacji badań naukowych w polskich parkach natury*, „Ochrona Przyrody”, r. 3, s. 16.
- Szafer W. (1929). *Yellowstone. Kraj gorących źródeł*, „Przyroda i Technika”, r. 8, z. 3 (marzec) [wewnętrzna strona okładki].
- Szafer W. (1930). *Niszczenie przyrody pod hasłem użytkowania roślin leczniczych*, „Ochrona Przyrody”, r. 10, s. 29–34.
- Szafer W. (1933). *Ochrona przyrody a postulaty higieny społecznej/Protection of Nature and Postulates of Social Hygiene*, „Ochrona Przyrody”, r. 13, s. 15–23.
- Szafer W. (red.). (1932). *Skarby przyrody i ich ochrona. Wiadomości z dziedziny ochrony przyrody dla przyrodników, nauczycieli, leśników, rolników, górników, myśliwych, rybaków, młodzieży studiującej i wszystkich miłośników przyrody*, Warszawa: Nakładem Państwowej Rady Ochrony Przyrody Skład Główny: Kasa im. Mianowskiego – Instytut Popierania Nauki.
- Wodziczko A. (1923). *Roslinne zabytki przyrody okolic Torunia*, „Ziemia”, r. 8, nr 2, s. 30.

- Wodziczko A. (1924). *Tępienie szkodników rybnych wobec ustaw o ochronie ptactwa i postulatów ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody”, r. 4, s. 47.
- Wodziczko A. (1927). *Ochrona przyrody najbliższej okolicy Poznania*, „Ochrona Przyrody”, r. 7, s. 56.
- Wodziczko A. (1929). *Gatunkowa ochrona roślin w Polsce*, „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane”, r. 3, z. 7–8, s. 225.
- Wodziczko A. (1930). *Nowe rozporządzenie o ochronie roślin i zwierząt w Prusach*, „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane”, r. 4, z. 3–4, s. 89.
- Wodziczko A. (1934). *Praca młodzieży na polu ochrony przyrody/Travaux de la Jeunesse pour la Protection de la Nature*, „Ochrona Przyrody”, r. 14, s. 8.
- „Ziemia” 1922, r. 7, nr 3 (marzec), s. 113–114.
- „Ziemia” 1929, r. 14, nr 17 (luty), s. 300.
- Zjazd Ligi Ochrony Przyrody*, „Ziemia” 1929, r. 14, nr 4 (luty), s. 61.

Opracowania

- Dilthey W. (2004). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tłum., opr. i posłowie E. Paczkowska-Łagowska, Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Dybiec J. (2005). *Historia wychowania w postmodernistycznym świecie*, [w:] T. Gumuła, S. Majewski (red.), *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność Teoria i praktyka*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, s. 19–26.
- Jankowska D. (1996). *Koncepcja wychowania Floriana Znanickiego i jej znaczenie dla współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Kabziński K. (2000). *Organizacja warsztatu pisarstwa naukowego*, [w:] W. Ciczkowski (red.), *Prace promocyjne z pedagogiki. Skrypt dla uczestników seminariów: licencjackiego, magisterskiego i doktoranckiego*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 103–121.
- Łysek J. (1996). *Rozumienie hermeneutyczne w pedagogice*, „Chowanna” 1996, nr 1–2, s. 7–20.
- Nowak M. (1993). *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1993, t. 21, z. 2, s. 49–58.
- Palka S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisarek W. (2006). *Słownik terminologii medialnej*, Kraków: Universitas.
- Sztobryn S. (2006). *Znaczenie refleksji historycznej w pedagogice*, [w:] S. Sztobryn, J. Semków (red.), *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu. V Zjazd Towarzystwa Pedagogicznego. Sekcja 3–5: Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 75–87.

- Szulakiewicz W. (2008). *Wstęp*, [w:] A. Meissner, W. Szulakiewicz (red.), *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, Toruń: Polskie Towarzystwo Edukacji, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 7–10.
- Szulakiewicz W. (2003). *Wstęp. Źródła – ich rodzaje i wartość poznawcza*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 7–15.
- Topolski J. (2009). *Wprowadzenie do historii*, wyd. 3 (dodruk), Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Wolter E. (2013). *Edukacja ekologiczna w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Znaniński F. (2008). *Metoda socjologii*, tłum. i wstęp do wydania polskiego E. Hałas, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Edyta Wolter, prof. UKSW
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Wydział Nauk Pedagogicznych
e-mail: e.wolter@uksw.edu.pl

Piotr Magier
ORCID: 0000-0002-9977-5214
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Środowisko pedagogów ogólnych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w świetle wybranych źródeł

The Community of General Pedagogues
at the Catholic University of Lublin
in the Light of Selected Sources

ABSTRACT

This article is methodological and metatheoretical in nature. It provides an analysis of the distinctive scholarly profile of the community of general pedagogues associated with the Institute of Pedagogy at the John Paul II Catholic University of Lublin. The study was conducted using the method of semantic analysis of source texts. It outlines the scholarly achievements of the leading representatives of this community: Zygmunt Kukulski, Stefan Kunowski, Teresa Kukołowicz, and Marian Nowak. This characterization is preceded by methodological and bibliological remarks concerning the possibilities for describing these achievements, as well as observations on the source publications that served as the basis for the analysis.

The findings reveal the diversity and theoretical richness of the achievements of the community of general pedagogues at the Catholic University of Lublin. They also point to the development of ideas that have become central to this community, as well as its main areas of research, which include the development of personalist-Christian

KEYWORDS

general pedagogy,
Institute of Pedagogy,
Catholic University
of Lublin, Zygmunt
Kukulski, Stefan
Kunowski, Teresa
Kukołowicz, Marian
Nowak

SŁOWA KLUCZOWE

pedagogika ogólna,
Instytut Pedagogiki
KUL, Zygmunt Kukulski,
Stefan Kunowski,
Teresa Kukołowicz,
Marian Nowak

SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.2.003
Nadesłano: 7.02.2026
Zaakceptowano: 25.03.2026

pedagogy, metatheoretical and methodological inquiry, and research into the philosophical foundations of pedagogy. In addition to its scholarly goals, the article pursues a practical objective: to promote the achievements of the KUL pedagogical community and to raise awareness of their significance for the development of pedagogy in Poland.

ABSTRAKT

Artykuł ma charakter metodologiczny i metateoretyczny. Składa się z uwag dotyczących naukowej specyfiki środowiska pedagogów ogólnych pracujących w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Artykuł opracowany został z wykorzystaniem metody znaczeniowej analizy tekstów źródłowych. Zawiera charakterystykę dorobku badawczego głównych przedstawicieli tego środowiska: Zygmunta Kukulskiego, Stefana Kunowskiego, Teresy Kukołowicz, Mariana Nowaka. Charakterystykę tę poprzedzają uwagi metodologiczne i bibliologiczne określające możliwość opisu badanego dorobku, a także uwagi odnoszące się do publikacji źródłowych, na podstawie których ta charakterystyka została przeprowadzona.

Badania wskazują na różnorodność i teoretyczną wieloaspektowość dorobku środowiska pedagogów ogólnych KUL oraz na proces formowania się kluczowych dla tego środowiska osiągnięć, a także na główne zakresy badań, do których zaliczyć można: wygenerowanie koncepcji pedagogiki personalistyczno-chrześcijańskiej, badania meta-naukowe i metodologiczne, badania w zakresie filozoficznych podstaw pedagogiki. Celem poznawczym tekstu przyświeca także cel praktyczny, jakim jest promocja dorobku środowiska naukowego pedagogiki KUL oraz uświadamianie znaczenia tego dorobku dla rozwoju pedagogiki w Polsce.

Wprowadzenie

Artykuł poświęcony jest środowisku pedagogów ogólnych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Omawia dorobek naukowców pracujących w KUL od momentu powstania Instytutu Pedagogicznego w 1920 roku do czasów współczesnych (Skrzyniarz 2016: 150–151). Z badań wyłączam dorobek i aktywność naukową osób obecnie pracujących w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, uznając, że należą oni do „młodego” pokolenia naukowców będących w trakcie tworzenia autorskiego dorobku naukowego.

Przedstawione w tekście badania mieszczą się na pograniczu takich dyscyplin jak: historia pedagogiki, biografistyka pedagogiczna oraz pedagogika ogólna. Jako że tekst przygotowany został przez pedagoga ogólnego, na pierwszy plan wybijają się zagadnienia metodologiczne oraz metateoretyczne. Ponieważ analizy przedmiotowego dorobku obejmują ponad sto lat funkcjonowania Instytutu Pedagogiki KUL oraz dotyczą postaci kilku pedagogów związanych z tym ośrodkiem, zaprezentowany wywód prowadzony jest na wysokim stopniu ogólności. W istocie jest on zbiorem metodologicznych, teoretycznych oraz biblioznawczych uwag mogących stanowić wprowadzenie do systematycznych badań szczegółowych. Artykuł realizuje nie tylko cele poznawcze, lecz również tożsamościowe. Opiera się na przekonaniu, że badania historyczne i biograficzne służą budowaniu tożsamości tego środowiska naukowego.

Zaprezentowany artykuł składa się z trzech części. W pierwszej części sformułowane zostały metodologiczne uwagi dotyczące możliwości określenia specyfiki środowiska naukowego pedagogów ogólnych KUL. W drugiej części zebrane zostały uwagi odnoszące się do źródeł dorobku badanego środowiska. Część trzecia zawiera informacje odnoszące się do dorobku wybranych pedagogów ogólnych pracujących w Instytucie Pedagogiki KUL.

Możliwość określenia specyfiki środowiska naukowego pedagogów ogólnych w KUL

Określenie specyfiki środowiska naukowego pedagogów ogólnych funkcjonującego w ramach struktur Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, w tym wskazanie osób, które to środowisko tworzyły, napotyka na trudności poznawcze o charakterze definicyjnym. Osadzone są one zarówno w ogólnoteoretycznych i ogólnometodologicznych dyskusjach pedagogicznych, jak i odnoszą się do administracyjnych ram pracy akademickiej wykonywanej przez badanych naukowców w KUL.

Bodaj najbardziej elementarnym, metodologicznym problemem jest określenie istoty pedagogiki ogólnej. Wbrew potocznie funkcjonującemu przekonaniu nie jest to zadanie proste, a sposób definiowania tej subdyscypliny nie jest oczywisty i bezsporny (Leppert 2025).

W literaturze przedmiotu funkcjonują różne charakterystyki definicyjne pedagogiki ogólnej, a dodatkowo w powszechnym użyciu nazwa ta jest nad wyraz swobodnie stosowana (Hejnicka-Bezwińska 2005; Magier 2019: 48–49). Co więcej, dyskusje dotyczące tej podstawowej dla badań edukacyjnych subdyscypliny posiadają w polskim dyskursie pedagogicznym długą historię. Problematyka pedagogiki ogólnej, określenia jej struktury, funkcji, typów oraz potrzeba odróżnienia jej od pokrewnych zakresów refleksji pedagogicznej uwidaczniała się zwłaszcza w momencie wypracowywania teoretycznych i administracyjnych zrębów pedagogiki oraz w czasie przełomów społecznych. Chodzi zatem zarówno o budowanie systemu polskiej pedagogiki uniwersyteckiej po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku (Szulakiewicz, Grabowska-Pieńkosz, Falkowska 2019), jak i o przełomy polityczne i społeczne lat 1945 i 1989, kiedy to redefiniowano zadania pedagogiki po zmianach ustrojowych (Śliwerski 2024: 8–15). Problematyka pedagogiki ogólnej podejmowana była przez wielu pedagogów. Jej istotę definiowali m.in.: Andrzej Niesiołowski i Janina Kostkiewicz (2017), Kazimierz Sośnicki (1949), Karol Kotłowski (1964), Zygmunt Mysłakowski (1938, 1964, 1967), Bogdan Nawroczyński (1938, 1968), Lucjan Tuross (1999), Teresa Hejnicka-Bezwińska (1995, 2008), Stanisław Palka (1999), Andrzej Michał de Tchorzewski (1995, 2019), Bogusław Śliwerski (2012), Roman Schulz (2003, 2007, 2009), Janusz Gnitecki (2004), Marian Nowak (1999, 2008, 2012), Roman Leppert (2025).

Definicyjne określenie pedagogiki ogólnej wymaga odpowiedzi na pytanie o przedmiot jej badań, cele oraz o specyficzną metodologię. W literaturze przedmiotu znaleźć można przynajmniej dwie odpowiedzi na pytanie o specyfikę tej dyscypliny pedagogicznej. W ramach pierwszej z nich pedagogice ogólnej przypisuje się zadanie generatywne w odniesieniu do podstaw wychowania. Chodzi tu o określanie jego teoretycznych: ontologicznych, antropologicznych, aksjologicznych, teoriopoznawczych, etycznych i społecznych podstaw (Nowak, Magier, Szewczak 2010). W ramach drugiej odpowiedzi pedagogikę ogólną utożsamia się z badaniami i wiedzą metanaukową. Odnoszona jest ona do rozważań dotyczących metodologicznych podstaw pedagogiki, jej przedmiotu badań, celów, metod badawczych, struktury, języka. Uznaje się ją za naukę określającą metodologiczną tożsamość pedagogiki (Tchorzewski 1995,

Dziaczkowska 2018: 60–61). Wyraźnie zaznaczyć trzeba, że sformułowane odpowiedzi nie są tożsame i w odmienny sposób definiują pedagogikę ogólną. W myśl przyjętych rozróżnień pedagogiem ogólnym jest zarówno naukowiec zajmujący się teorią wychowania, jak i metodolog. W zakres pedagogiki ogólnej wchodzi badania teoretyczne, metodologiczne, historyczne i biograficzne, te które służą budowaniu dyscyplinarnej tożsamości pedagogiki (Leppert 2025).

Zwróćmy jeszcze uwagę na trudności w definiowaniu pedagogiki ogólnej wynikające z jej bliskości z teorią wychowania. Nieścisłości w tym aspekcie są o tyle ważne, że mają zarówno charakter naukowy (metodologiczny lub teoretyczny), jak i systemowy. Uwarunkowane ideologicznie działania władz PRL (Szulakiewicz 2006) zmierzające do likwidacji pedagogiki ogólnej w strukturze wiedzy i studiów pedagogicznych, a następnie wprowadzenie w jej miejsce teorii wychowania poskutkowało pojawieniem się w polskiej pedagogice dwóch bliskich sobie dyscyplin. Administracyjnie usankcjonowane istnienie dwóch nauk o zbliżonym przedmiocie badań, specyficznie teoretycznej i metodologicznej nie tylko utrudnia precyzyjne określenie istoty pedagogiki ogólnej, lecz również uprawomocnia niejasności w tym zakresie (Śliwerski 2024: 8–18).

Niezależnie od wskazanych wyżej okoliczności metodologicznych określenie specyfiki środowiska pedagogów ogólnych KUL odnosi się do uwarunkowań akademickiego funkcjonowania poszczególnych naukowców tworzących to środowisko. Chodzi o pytanie, jakie kryteria miałyby spełnić dany naukowiec, by można było zaliczyć go do grona pedagogów ogólnych. W tym aspekcie przynależność do pedagogiki ogólnej potencjalnie mogłaby być określona zarówno na podstawie wykształcenia, zoperacjonalizowanego przez takie wskaźniki jak dyplomy i prace awansowe z zakresu pedagogiki ogólnej; przez pełnione funkcje administracyjnie związane z tą dyscypliną (np. funkcja kierownika lub pracownika katedry pedagogiki ogólnej) oraz przez treść prac badawczych i dorobku pedagogicznego poszczególnych naukowców. Oczywiście każde z tych kryteriów obarczone jest specyficznymi ograniczeniami. Określenie dyscypliny pedagogicznej w procedurze awansowej nie jest wymogiem przepisów prawa. Tytuły i stopnie naukowe nadawane są bowiem w dyscyplinie, nie zaś w dyscyplinach lub zakresach badawczych. Podobnie administracyjna przynależność pracownika do określonej

katedry, choć jest wskazówką kryterialną (ostrą), treściowo nie musi (choć powinna) odpowiadać rzeczywiście prowadzonym badaniom. Ponadto formalna przynależność do innej niż pedagogika ogólna katedry nie wyklucza możliwości prowadzenia badań z zakresu pedagogik ogólnej.

Pisząc o administracyjnej przynależności danego pedagoga, nie sposób pominąć jeszcze jednej okoliczności metodologicznie warunkującej stosowane dystynkcje. Chodzi mianowicie o proces wyodrębniania się w strukturze pedagogiki jej węższych zakresów badawczych, subdyscyplin pedagogicznych. Mimo że określenie „pedagogika ogólna” używane było już przez Johanna Friedricha Herbart (2007), a więc w czasie tworzenia się pedagogiki jako dyscypliny uniwersyteckiej, to już proces emancypacji poszczególnych dyscyplin szczegółowych w pedagogice przebiegał stopniowo i był historycznie rozciągnięty (Dziaczkowska 2018: 60). Oznacza to, że w zakres pedagogiki ogólnej pierwotnie wchodziły zagadnienia, które wyodrębniły się w formie subdyscyplin pedagogicznych dopiero po pewnym czasie. Przyjąć zatem można, że nazwa „pedagogika ogólna” pokrywała się lub przynajmniej krzyżowała zakresowo z nazwą „pedagogika”.

Ostatecznie wydaje się, że mimo wskazanych wyżej trudności najbardziej poręcznym kryterium definiowania przynależności badacza do pedagogiki ogólnej jest jego dorobek naukowy, zogniskowany na zagadnieniach metodologicznej i teoretycznej tożsamości pedagogiki.

Źródła do badań nad środowiskiem pedagogów ogólnych w KUL

Odrębnym, biblioznaczym problemem jest wskazanie źródeł, na podstawie których można opisać środowisko pedagogów ogólnych KUL. Źródła te można podzielić na dwie grupy. Pierwszą z nich tworzą prace własne pedagogów ogólnych, drugą grupę – opracowania innych autorów. W pierwszym przypadku publikowane teksty zawierają analizy zagadnień historycznych, teoretycznych oraz metodologicznych dotyczących pedagogiki. W drugim przypadku chodzi o opracowania opisujące administracyjne okoliczności funkcjonowania środowiska pedagogów ogólnych KUL oraz teksty opisujące dorobek wypracowany w tym środowisku. Charakteryzowane są one jako jeden z elementów wspólnoty naukowej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, środowiska Wydziału Nauk Społecznych

KUL oraz środowiska Instytutu Pedagogiki KUL. Wiele opracowań wprost odnosi się do dorobku poszczególnych pedagogów ogólnych zatrudnionych w Instytucie Pedagogiki KUL.

Teksty autorskie poszczególnych pedagogów ogólnych już na wstępie wymagają treściowej selekcji. Nie każda ich publikacja dotyczy tematyki wchodzącej w zakres pedagogiki ogólnej, a wiele zaklasyfikować można do prac z pogranicza tej dyscypliny pedagogicznej lub wprost do subdyscyplin odrębnych. Za typowe publikacje z zakresu pedagogik ogólnej uznać można teksty poświęcone pedagogice jako nauce, podręczniki akademickie oraz prace z zakresu teorii wychowania. Jednak każdy zaproponowany wykaz źródeł traktować trzeba jako propozycję, która może podlegać dyskusji. Upraszczając, do klasycznych publikacji źródłowych z zakresu pedagogiki ogólnej zaliczyć można: publikację monograficzną Zygmunta Kukulskiego *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych* (1923); publikacje Stefana Kunowskiego: *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, jednostki. (Zarys teorii)* (1946); *Co współczesna pedagogika mówi o wychowaniu* (1963); *Wychowanie do chrześcijańskiego uniwersalizmu* (1969); *Problemy wychowania chrześcijańskiego w świetle dokumentów Soboru Watykańskiego* (1971); *Podstawy współczesnej pedagogiki* (1981); *Problematyka współczesnych systemów wychowania* (2000); *Wartości w procesie wychowania* (2003); publikacje autorskie i redakcyjne Teresy Kukołowicz: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia* (1996); *Koncepcja wychowania w ujęciu Ludwika Jeleńskiej* (Kukołowicz, Murawska 1992); *Podstawy psychologii, pedagogiki i socjologii. Podręcznik dla średnich szkół medycznych* (Putkiewicz, Dobrowolska, Kukołowicz 1984); *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne* (Kukołowicz, Nowak 1997), i przede wszystkim liczne publikacje ks. Mariana Nowaka, w tym ogólne i szczegółowe analizy zagadnień pedagogicznych zawarte m.in. w tekstach: *Giovinezza ed autoformazione secondo Romano Guardini. Estratto di tesi di Dottorato* (1989); *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej* (1999); *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (2006); *Teorie i koncepcje wychowania* (2008); *Wychowanie chrześcijańskie a kultura* (Nowak, Ożóg 2000); *Antropologiczna pedagogika ogólna* (Nowak, Magier, Szewczak 2010); *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych* (2010); *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do*

pedagogiki pielęgniarstwa (2012); *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej* (2014).

Źródła będące opracowaniami dorobku pedagogów ogólnych KUL są również wewnętrznym zróżnicowaniem. Obejmują teksty *en bloc* charakteryzujące dorobek naukowy pracowników Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, dorobek pracowników Wydziału Nauk Społecznych KUL, a także dorobek pracowników Instytutu Pedagogiki KUL. W tej grupie znajdują się liczne artykuły poświęcone wyłącznie dorobkowi poszczególnych pedagogów ogólnych, przygotowywane zarówno przez autorów związanych ze środowiskiem Instytutu Pedagogiki KUL, jak i przez autorów z tym środowiskiem niezwiązanych.

Do pierwszej podgrupy opracowań źródłowych zaliczyć trzeba zwłaszcza syntetyzujące teksty biograficzne autorstwa Grażyny Karolewicz. Są to teksty zawierające biogramy, wykazy i charakterystyki głównych publikacji naukowych pracowników KUL. Teksty te stanowią nie tylko proste zestawienia informacyjne, lecz interpretacje wskazujące na znaczenie omawianego dorobku dla rozwoju uniwersytetu. Przykładowo chodzi o takie prace jak: *Lubelskie środowisko historyczne w latach 1918–1939* (Karolewicz, Stępnik 1990); *Środowisko naukowe KUL w okresie międzywojennym* (1992); *Nauczyciele akademicy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym. Rozprawa habilitacyjna* (1996).

Podobny charakter mają publikacje Ryszarda Skrzyniarza – spadkobiercy badań i myśli Grażyny Karolewicz. Zawierają one historyczne i merytoryczne opisy funkcjonowania środowiska naukowego, dorobku, a także biogramy pracowników Wydziału Nauk Społecznych KUL, Instytutu Pedagogiki WNS KUL oraz biogramy poszczególnych naukowców. Realizowane one są jako prace autorskie lub jako jubileuszowe publikacje wieloautorskie, wydawane w związku ze stuleciem istnienia KUL, trzydziestoleciem istnienia Wydziału Nauk Społecznych KUL, stuleciem istnienia Instytutu Pedagogiki KUL. Do głównych dzieł Skrzyniarza zaliczyć można teksty: *Zygmunt Kukulski, Stefan Kunowski i Teresa Kukołowicz – ich rola w rozwoju pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim* (2018); *Wspomnienia Marii Kunowskiej-Porębniej* (Kunowska-Porębna, Skrzyniarz 2018); współredagowane prace zbiorowe: *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II* (Badeńska, Rynio, Skrzyniarz

2011) oraz *Księga Wydziału Nauk Społecznych. Katolicki Uniwersytet Lubelski 1918–2018, Wydział Nauk Społecznych 1981–2016* (Fel i in. 2016).

Jako prace naukowe o charakterze jubileuszowym wydane zostały ponadto: publikacja pod redakcją Mariana Nowaka *Instytut Pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie. Księga jubileuszowa* (2018) oraz encyklopedycznie opracowana publikacja biograficzna: *Encyklopedia 100-lecia KUL* (Gigilewicz i in. 2018). Pierwsza z nich zawiera syntetyczne opisy dorobku naukowego poszczególnych pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki oraz dzieje i dorobek katedr funkcjonujących w Instytucie Pedagogiki. Druga publikacja jest zbiorem biogramów pracowników KUL, w tym pedagogów ogólnych, zawierających również informacje o ich dorobku. Co istotne, *Encyklopedia 100-lecia KUL*, mimo że obszerna, ma charakter selektywny, niepełny. Nie obejmuje dorobku naukowców, którzy w roku jej wydania nie posiadali tytułu profesora lub stopnia doktora habilitowanego.

Do grupy źródeł syntetycznie charakteryzujących środowisko Instytutu Pedagogiki KUL zaliczyć można artykuły naukowe autorstwa ks. Marka Jeziorańskiego (2026) oraz Piotra Magiera (2012; 2023). Stanowią one próbę ujęcia historycznego rozwoju tej instytucji w kontekście określenia jej naukowej specyfiki.

Ostatnią grupę opracowań stanowią teksty wyłącznie poświęcone dorobkowi poszczególnych pedagogów ogólnych. Trudno wskazać ich wyczerpujący, kompletny zakres. Prace tego typu powstają bowiem ciągle i mają głównie charakter aspektowy. Bodaj najwięcej z nich poświęconych zostało dorobkowi Stefana Kunowskiego (Dziaczkowska 2018; Braun, Łobacz, Rynio 2010; Nowak, Ożóg, Rynio 2003). Ich treść najczęściej zawiera analizy znaczenia dorobku Kunowskiego dla pedagogiki w Polsce, zwłaszcza w aspekcie rozwoju jej koncepcji personalistycznej i integralnej. Podobne treściowo, choć mniej liczne, są teksty zawierające analizy dorobku naukowego Zygmunta Kukulskiego oraz Teresy Kukołowicz. Tego typu teksty źródłowe zawierają także informacje o roli, jaką odegrali ci profesorowie w administracyjnym rozwoju Instytutu Pedagogiki w KUL (Skrzyniarz 2018, 2011; Walewander 2022).

Dorobek wybranych pedagogów ogólnych pracujących w Instytucie Pedagogiki KUL

Do grona kluczowych twórców środowiska pedagogiki ogólnej Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II zaliczyć można cztery osoby: Zygmunta Kukulskiego, Stefana Kunowskiego, Teresę Kukołowicz oraz Mariana Nowaka. Mimo że wspomniani profesorowie kształtowali zręby pedagogiki ogólnej w KUL, to jednocześnie powtórzyć należy przytoczoną wyżej uwagę o ilościowym i teoretycznym zróżnicowaniu ich wkładu w utworzenie i funkcjonowanie tego środowiska. Dodać także należy, że przypisanie tychże profesorów do środowiska pedagogiki ogólnej opiera się na różnych kryteriach, choć w większości jest to kryterium specyfiki ich teoretycznego dorobku. Zaproponowana klasyfikacja odwołuje się również do kryterium administracyjnego. Co ciekawe, w tym aspekcie za pedagogów ogólnych uznać można by było jedynie Kukołowicz oraz Nowaka, którzy tworzyli i kierowali Katedrą Pedagogiki Ogólnej w KUL: Kukołowicz kierowała Katedrą Pedagogiki i Dydaktyki Ogólnej w latach 1981–1998, w 1998 roku zmieniła ona nazwę na Katedrę Pedagogiki Ogólnej (Skrzyniarz 2018: 249; Walewander 2022), a w 2000 roku jej kierownictwo objął Nowak, który pozostał jej zwierzchnikiem do śmierci w 2025 roku (Jeziorański 2025).

Odrębnym, dyskusyjnym problemem jest możliwość włączenia do grona twórców pedagogiki ogólnej w KUL profesora Zygmunta Mysłakowskiego. Za potrzebą zaliczenia osoby Mysłakowskiego do grona twórców pedagogiki ogólnej w KUL przemawia jego zatrudnienie na tej uczelni w czasie formowania się Instytutu Pedagogicznego w KUL w okresie przedwojennym. Natomiast krótki okres pracy Mysłakowskiego na Uniwersytecie Lubelskim (1920–1922), a także fakt publikacji głównych jego dzieł ogólnopedagogicznych w czasie, kiedy nie był już pracownikiem KUL (Szulakiewicz 2010; Karolewicz 1996, t. 2: 149), wydaje się podważać zasadność takiego przyporządkowania.

Biorąc pod uwagę kryteria historyczne, przedmiotową charakterystykę rozpocząć należy do osoby Zygmunta Kukulskiego (1890–1944), pierwszego kierownika Katedry Pedagogiki w KUL (Walewander 2010; Skrzyniarz 2011; Partyka 2024). Mimo że wiele publikacji Kukulskiego *sensu stricto* nie podejmuje problematyki

pedagogiki ogólnej, gdyż liczne jego teksty mają charakter historyczny i biograficzny (Karolewicz, Stępnik 1990: 88; Skrzyniarz 2018: 243), to w jego dorobku naukowym znajduje się kluczowa publikacja z zakresu pedagogik ogólnej. Chodzi o książkę habilitacyjną pt. *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych* (Kukulski 1923), która dotyczy zagadnień metanaukowych. Wyraźnie wpisuje się ona w przedwojenną tendencję zmierzającą do wytworzenia teoretycznych i administracyjnych podstaw pedagogiki jako autonomicznej dyscypliny uniwersyteckiej. Jej wagę dla pedagogiki ogólnej podkreśla odwołanie do dorobku Szkoły Lwowsko-Warszawskiej skutkujące określeniem pedagogiki jako nauki empiryczno-normatywnej. Odrębny zakres dorobku Kukulskiego wpisujący się w zakres pedagogiki ogólnej i teorii wychowania odnosi się do modelu pedagogiki narodowej. Kukulski rozwija ten model, osadzając go w koncepcji wychowania społecznego, państwowego i moralnego. Uznaje konieczność kształtowania charakteru narodowego zarówno przez działalność instytucjonalną, jak również oddziaływanie jednostek (Jabłoński, Magier 2025).

Typowy dla pedagogiki ogólnej dorobek naukowy odnaleźć można w pismach Stefana Kunowskiego (1909–1977). Następca Kukulskiego na stanowisku kierownika Instytutu Pedagogicznego w KUL częściowo przejął inspiracje teoretyczne swego mistrza, rozwijając przy tym własną koncepcję pedagogiki chrześcijańsko-personalistycznej. W twórczości Kunowskiego wyraźnie zauważyć można inspirację dorobkiem lwowskiego środowiska naukowego, która uwidoczniła się w badaniach nad warstwicową i czynnikową teorią rozwoju. W pracach Kunowskiego dostrzec także można odniesienia do metanaukowych badań nad pedagogiką prowadzonych przez Kukulskiego. Podobnie jak poprzednik sytuuje je w empirycznym i zarazem normatywnym modelu uprawiania pedagogiki. Poszerza go jednak znaczenie w aspekcie refleksji nad pedagogicznymi metodami badawczymi, definiowaniem wychowania, a zwłaszcza nad systemami i nurtami pedagogicznymi. Te zaawansowane analizy dotyczące systemu wychowania socjalistycznego, liberalnego i chrześcijańskiego oraz badania nad myślą humanistyczną w pedagogice stanowią punkt wyjścia do opracowania autorskiej koncepcji pedagogiki personalistycznej i chrześcijańskiej (Kunowski 1981, 2000).

Odmienny od dotychczas omawianych jest profil teoretyczny reprezentowany przez Teresę Kukołowicz (1925–2014). Jako wychowanka Uniwersytetu Łódzkiego swe badania ogniskowała na społecznych aspektach procesu wychowania. Pracując w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim łączyła chrześcijańskie inspiracje w pedagogice z zainteresowaniami dotyczącymi wychowawczych i socjalizacyjnych funkcji rodziny (Opiela 2024). Odniesienia jej dorobku względem pedagogiki ogólnej umiejscowić można w przestrzeni teorii wychowania (Kukołowicz 1996). Jej dorobek specyfikowały zagadnienia aksjologii pedagogicznej, definiowania wychowania w kontekście samowychowania oraz aspektowe refleksje nad współczesnymi nurtami pedagogicznymi (Kukołowicz 1997).

Za typowy dla pedagogiki ogólnej uznany być może wreszcie dorobek Mariana Nowaka (1955–2025). Zarówno prace awansowe, podręcznik, monografie, jak i artykuły tego autora charakteryzuje erudycyjna i wieloaspektowa analiza problematyki pedagogiki. Autorskim dorobkiem Nowaka pozostaje koncepcja pedagogiki otwartej osadzona w chrześcijaństwie oraz w personalizmie (Nowak 1999). W tym duchu odczytywać również można systematycznie prowadzone badania dotyczące ontologicznych, antropologicznych, epistemicznych i aksjologicznych podstaw pedagogiki (Nowak, Magier, Szewczak 2010; Nowak 2010). Do typowych zakresów badawczych podejmowanych przez tego autora należą zagadnienia dotyczące współczesnych nurtów i systemów wychowania (Nowak 2008). Być może mniej eksponowanymi, lecz również rozwijanymi przez niego były zagadnienia metodologiczne i metateoretyczne. Za fundamentalne w tym aspekcie uznać należy prace z metodologii pedagogiki o orientacji humanistycznej, refleksje na pedagogiką jako nauką opisowo-normatywną (Kubinowski, Nowak 2006).

Zakończenie

Dorobek środowiska pedagogów ogólnych KUL wypracowany przez wybrane na potrzeby niniejszego artykułu osoby uznać można za wieloaspektowy i różnorodny. Jego treść uzależniona była od potrzeb społeczności Kościoła katolickiego w Polsce, sytuacji społecznej oraz klimatu intelektualnego uczelni i czasów, w których poszczególni pedagodzy ogólni tworzyli. Ich działalność przypada na

czas kształtowania się polskiej pedagogiki, w tym pedagogiki ogólnej. Chodzi zarówno o budowanie zrębów tej dyscypliny, jak i jej redefiniowanie w okresie przemian ustrojowych. Trudno także w tym kontekście nie wspomnieć o docenieniu ich wkładu w rozwój polskiej myśli pedagogicznej, ich zaangażowania i osiągnięć, które niekiedy bywają pomijane. Zauważyć także trzeba, że mimo różnic dorobek ten posiada wspólne, definiujące go cechy. Należą do nich: osadzenie wypracowywanych koncepcji pedagogicznych na podstawach personalizmu chrześcijańskiego, zainteresowanie filozoficznymi podstawami edukacji, stałe pogłębianie treści z zakresu metodologii badań pedagogicznych i metateorii, refleksji nad pedagogiką jako nauką, wypracowanie autorskich chrześcijańsko-personalistycznych modeli pedagogiki i konfrontowanie ich ze współczesnymi nurtami pedagogicznymi.

Zaprezentowane w artykule uwagi traktować należy jako wstępne i wymagające uzupełnienia. Wymagają one szeroko zakrojonych badań nad spuścizną teoretyczną środowiska naukowego pedagogiki ogólnej w KUL. Jej rozumienie jest o tyle ważne, że przez niemal pięć dekad KUL był być może jedynym w PRL miejscem wolnej wymiany myśli – także w pedagogice. Chodzi zwłaszcza o badania dorobku profesorów historycznie „granicznych” dla czasu istnienia środowiska pedagogów ogólnych KUL: Zygmunta Kukulskiego i Mariana Nowaka.

Bibliografia

- Badeńska E., Rynio A., Skrzyniarz R. (red.) (2011). *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność*, Lublin–Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Braun K., Łobacz M., Rynio A. (red.) (2010). *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dziaczkowska L. (2018). „Podstawy współczesnej pedagogiki” Stefana Kunowskiego jako przykład kreowania pedagogiki ogólnej, „Forum Pedagogiczne”, t. 8, nr 1, s. 59–69.
- Fel S., Jurek K., Niewiadomska I., Skrzyniarz R. (red.) (2016). *Księga Wydziału Nauk Społecznych. Katolicki Uniwersytet Lubelski 1918–2018, Wydział Nauk Społecznych 1981–2016*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gigilewicz E., Babiński M., Brzezińska K., Cynarzewska-Właźlik L., Ćwir K., Dudek M., Fatyga E., Geryn-Adamowicz K., Królikowski P., Płonkowska K., Rozwadowska M., Zarosa E. (red.) (2018). *Encyklopedia*

- 100-lecie KUL, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Wydawnictwo KUL.
- Gnitecki J. (2004). *Pedagogika ogólna z metodologią*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2005). „Ogólność” we współczesnym myśleniu o pedagogiach, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 202, nr 4, s. 45–59.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.) (1995). *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania. (Materiały pokonferencyjne)*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Herbart J.F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, przeł. T. Stera, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jabłoński A., Magier P. (2025). *Historyczno-systemowy projekt pedagogiki Zygmunta Kukulskiego (1890–1944)*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 1, s. 137–158.
- Jeziarański M. (2025). *Odszedł ks. prof. dr hab. Marian Nowak (1955–2025) – wychowawca wielu pokoleń pedagogów*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 48, s. 343–344.
- Jeziarański M. (2026). „*Specificum paedagogicum*” Instytutu Pedagogiki KUL, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 18, nr 1, s. 107–123.
- Karolewicz G. (1992). *Środowisko naukowe KUL w okresie międzywojennym*, [w:] G. Karolkiewicz, M.T. Zahajkiewicz, Z. Zieliński (red.), *Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wybrane zagadnienia z dziejów Uczelni*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 115–153.
- Karolewicz G. (1996). *Nauczyciele akademicy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym*, t. 1–2, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Karolewicz G., Stępnik A. (1990). *Lubelskie środowisko historyczne w latach 1918–1939*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, t. 37, nr 4, s. 67–92.
- Kotłowski K. (1964). *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kubinowski D., Nowak M. (red.) (2006). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kukołowicz T. (red.) (1996). *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Kukołowicz T., Murawska E. (1992). *Koncepcja wychowania w ujęciu Ludwiki Jeleńskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kukołowicz T., Nowak M. (1997). *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kukulski Z. (1923). *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin: Nakładem Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kunowska-Porębna M., Skrzyniarz R. (2018). *Wspomnienia Marii Kunowskiej-Porębnej*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.

- Kunowski S. (1946). *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość. (Zarys teorii)*, Lublin: Instytut Pracy Nauczycielskiej.
- Kunowski S. (1963). *Co współczesna pedagogika mówi o wychowaniu*, Warszawa [Nadbitka z „Homo Dei”, 1963, nr 4, s. 238–244].
- Kunowski S. (1969). *Wychowanie do chrześcijańskiego uniwersalizmu*, Warszawa: Wydawnictwo ss. Loretanek-Benedyktynek.
- Kunowski S. (1971). *Problemy wychowania chrześcijańskiego w świetle dokumentów Soboru Watykańskiego II*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kunowski S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kunowski S. (2000). *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kunowski, S. (2003). *Wartości w procesie wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leppert R. (2025). *Spór o koncepcje pedagogiki ogólnej*, „Studia Edukacyjne”, t. 76, s. 7–18.
- Magier P. (2012). *La pédagogie à l'Université Catholique de Lublin par rapport au progrès de la pédagogie en Pologne. Esquisse historique et théorique*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 4, nr 2, s. 57–80.
- Magier P. (2019). *Kategoria ogólności w pedagogice. Uwagi metodologiczne*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, t. 36, nr 2, s. 41–58.
- Magier P. (2023). *Research Environment of the Institute of Pedagogy of the John Paul II Catholic University of Lublin*, „Analele Universităţii Din Craiova. Seria Istorie”, t. 28, nr 1, s. 97–108.
- Mysłakowski Z. (1938). *Totalizm czy kultura*, Kraków: „Czytelnik”.
- Mysłakowski Z. (1964). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Mysłakowski Z. (1967). *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Nawroczyński B. (1938). *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Lwów–Warszawa: Książnica; Atlas.
- Nawroczyński B. (1968). *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Niesiołowski A., Kostkiewicz J. (2017). *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowak M. (1989). *Giovinetza ed autoformazione secondo Romano Guardini. Estratto di tesi di Dottorato*, Roma: Università Pontificia Salesiana.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wydział Nauk Społecznych, Redakcja Wydawnictw KUL.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Nowak M. (2010). *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 15–28.
- Nowak M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Nauk Społecznych. Instytut Pedagogiki; Wydawnictwo KUL.
- Nowak, M. (2014). *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, t. 31, nr 1, s. 25–44.
- Nowak M. (red.) (2018). *Instytut Pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie. Księga jubileuszowa*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Nauk Społecznych. Instytut Pedagogiki; Wydawnictwo KUL.
- Nowak M., Magier P., Szewczak I. (red.) (2010). *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin: Wydawnictwo KUL; Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej Gaudium.
- Nowak M., Ożóg T. (red.) (2000). *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wydział Nauk Społecznych; Redakcja Wydawnictw KUL.
- Nowak M., Ożóg T., Rynio A. (red.) (2003). *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Opiela M.L. (2024). *Udział prof. Teresy Kukołowicz w rozwoju pedagogiki rodziny*, „Horyzonty Wychowania”, t. 23, nr 67, s. 37–48.
- Palka S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Partyka W. (2024). *Exploring the Teacher's Role in Interwar Poland: Findings from Zygmunt Kukulski's Unpublished Research*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 27, nr 2, s. 93–112.
- Putkiewicz Z., Dobrowolska B., Kukołowicz T. (1984). *Podstawy psychologii, pedagogiki i socjologii. Podręcznik dla średnich szkół medycznych*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Schulz R. (2003). *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schulz R. (2007). *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schulz R. (2009). *Logos edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Skrzyniarz R. (2016). *Instytut Pedagogiki. Historia*, [w:] S. Fel, K. Jurek, I. Niewiadomska, R. Skrzyniarz (red.), *Księga Wydziału Nauk Społecznych. Katolicki Uniwersytet Lubelski 1918–2018, Wydział Nauk Społecznych 1981–2016*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 150–158.
- Skrzyniarz R. (2011). *Sylwetki byłych profesorów i wykładowców pedagogiki KUL. Zygmunt Bolesław Kukulski, prof. dr hab.*, [w:] A. Rynio, R. Skrzy-

- niarz (red.), *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Jana Pawła II. Historia i współczesność*, Lublin–Kielce: Wydawnictwo Jedność, s. 49–51.
- Skrzyniarz R. (2018). *Zygmunt Kukulski, Stefan Kunowski i Teresa Kukotowicz – ich rola w rozwoju pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 239–256.
- Sośnicki K. (1949). *Pedagogika ogólna*, Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczęśny.
- Szulakiewicz W. (2006). *Historia oświaty i wychowania w Polsce. 1944–1956*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Szulakiewicz W., Grabowska-Pieńkosz D., Falkowska J. (2019). *Z myślą o Niepodległej. Polska myśl pedagogiczna przełomu XIX i XX wieku i okresu międzywojennego*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulakiewicz W. (2010). *O Zygmuncie Mysłakowskim w rocznicę urodzin*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Pedagogika”, t. 26, s. 199–208.
- Śliwowski B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski B. (2024). *Meta-theory vs. Meta-theories of Education*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. 15, nr 3(48), s. 7–25.
- Tchorzewski de A.M. (1995). *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja, terażniejszość, nowe wyzwania. (Materiały pokonferencyjne)*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, s. 153–158.
- Tchorzewski de A.M. (2019). *Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość, rudymenta, meandry, dylematy*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Turoś L. (red.) (1999). *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”.
- Walewander E. (2010). *Pedagogia uniwersytetu w życiu i działalności naukowej Zygmunta Bolestawy Kukulskiego (1890–1944)*, [w:] K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj i dziś pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 65–71.
- Walewander E. (2022). *Profesor Teresa Kukotowicz – człowiek Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 14, nr 3, s. 155–159.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Piotr Magier, prof. KUL
 Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
 Instytut Pedagogiki
 e-mail: piotr.magier@kul.pl

Wiesław Partyka
ORCID: 0000-0002-5595-2901
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

Wyniki ankiety Zygmunta Kukulskiego jako źródło do badań środowiska nauczycielskiego w dwudziestoleciu międzywojennym

The Results of Zygmunt Kukulski's Survey as
a Source for Research on the Teaching Profession
in the Interwar Period

ABSTRACT

Research on the teaching profession in Poland during the interwar period, an important area of historical and pedagogical inquiry, allows for a deeper understanding of the processes of rebuilding and unifying the education system after 1918. Such research requires a broad and diverse base of sources, corresponding to the multidimensional nature of the subject. The basic categories of source materials include normative and administrative documents. An important complement to official documentation is provided by narrative sources and ego-documents, including teachers' diaries, memoirs, journals, and correspondence, as well as the pedagogical press and materials produced by teachers' organizations. Surveys deserve particular attention as a distinct, yet still relatively underutilized, category of sources for research on teachers.

KEYWORDS

Zygmunt Kukulski,
teachers, survey, school,
sources, interwar
period

SŁOWA KLUCZOWE

Zygmunt Kukulski,
nauczyciele, ankieta,
szkoła, źródła,
dwudziestolecie
międzywojenne

SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.2.004
Nadesłano: 15.01.2026
Zaakceptowano: 25.03.2026

The aim of this article is to evaluate the source represented by the *Survey on the Psychology of the Teacher-Educator*, prepared in 1927 by Zygmunt Kukulski. The subject of detailed analysis is the structure of the survey, the nature of the questions, and the range of issues it covers, including teachers' social backgrounds, family lives, working conditions, worldviews, and personality traits. The article also offers a critical reflection on the survey's research value, and draws attention to its methodological limitations, such as the non-random nature of the sample, respondent self-selection, and the influence of the institutional context and school hierarchy on the content of the responses. The study employs historical source criticism (external and internal), content analysis, and comparative methods.

Despite certain methodological limitations, Kukulski's survey is a valuable and multidimensional source that enables in-depth research into the everyday lives and the professional and social identities of teachers in the Second Polish Republic, especially when examined in conjunction with other categories of historical sources.

ABSTRAKT

Badania nad środowiskiem nauczycielskim w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego stanowią ważny nurt refleksji historyczno-pedagogicznej, pozwalający na pogłębione zrozumienie procesów odbudowy i unifikacji systemu oświaty po 1918 roku. Wymagają one oparcia się na szerokiej i zróżnicowanej bazie źródeł, odpowiadającej wielowymiarowości badanej problematyki. Do podstawowych kategorii materiałów źródłowych należą dokumenty normatywne i administracyjne. Istotnym uzupełnieniem dokumentacji urzędowej są źródła narracyjne i egodokumenty, w tym pamiętniki, wspomnienia, dzienniki oraz korespondencja nauczycieli, a także prasa pedagogiczna i materiały wytwarzane przez organizacje nauczycielskie. Na szczególną uwagę zasługują ankiety jako specyficzna, wciąż relatywnie rzadko wykorzystywana kategoria źródeł do badań nad nauczycielami.

Celem artykułu jest ocena źródła, jakim jest „Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy” przygotowana w 1927 r. przez Zygmunta Kukulskiego. Przedmiotem szczegółowej analizy jest struktura ankiety, charakter zawartych w niej pytań oraz zakres poruszanych zagadnień, obejmujących m.in. pochodzenie społeczne nauczycieli, ich życie rodzinne, warunki pracy, światopogląd oraz cechy osobowościowe. Artykuł podejmuje również krytyczną refleksję nad wartością poznawczą ankiety, zwracając uwagę na jej ograniczenia metodologiczne,

takie jak brak losowości próby, autoselekcja respondentów czy wpływ kontekstu instytucjonalnego i hierarchii szkolnej na treść odpowiedzi. W pracy zastosowana została krytyka źródła historycznego (zewnętrzna i wewnętrzna), analiza treści oraz metoda porównawcza.

Ankieta Kukulskiego, mimo pewnych ograniczeń metodologicznych, stanowi cenne i wielowymiarowe źródło, umożliwiające pogłębione badania nad codziennością, tożsamością zawodową oraz społeczną nauczycieli w II Rzeczypospolitej, zwłaszcza w zestawieniu z innymi kategoriami źródeł historycznych.

Wstęp

Badania nad środowiskiem nauczycielskim w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego stanowią ważny nurt refleksji historyczno-pedagogicznej, pozwalający na pogłębione zrozumienie procesów odbudowy i unifikacji systemu oświaty po 1918 roku. Nauczyciele byli w tym czasie jedną z kluczowych grup zawodowych uczestniczących w kształtowaniu struktur państwowych, realizujących zadania dydaktyczne i wychowawcze, a jednocześnie podlegających intensywnym procesom regulacji prawnej, kontroli administracyjnej oraz oddziaływań ideowych. Analiza ich działalności, pozycji społecznej i codziennych doświadczeń stanowi istotny przyczynek do badań nad funkcjonowaniem II Rzeczypospolitej, zmagającej się z dziedzictwem trzech zaborów oraz wyzwaniem społecznymi i ekonomicznymi okresu międzywojennego.

Problematyka nauczycieli w dwudziestolecu międzywojennym była dotychczas podejmowana w literaturze przedmiotu w zróżnicowanych kontekstach badawczych. W wielu, szczególnie starszych, pracach dominowało ujęcie instytucjonalno-normatywne, koncentrujące się na organizacji systemu szkolnego, reformach oświatowych oraz podstawach prawnych funkcjonowania zawodu nauczyciela (m.in.: Kurdybacha 1948; Grzywna 1984; Smołański 1994, 1996). Nauczyciele pojawiali się w nich najczęściej jako element aparatu szkolnego, a analiza ich sytuacji zawodowej i społecznej miała charakter opisowy, podporządkowany rekonstrukcji działań administracji państwowej. W późniejszych badaniach coraz częściej zwracano uwagę na rolę nauczycieli jako aktorów życia społecznego, podkreślając ich zaangażowanie w działalność kulturalną, oświatową

i narodową, zwłaszcza na obszarach wiejskich i peryferyjnych (m.in.: Iwanicki 1984; Stankiewicz 2002; Szablicka-Żak 2009; Sanojca 2014; Piotrowska-Marchewa 2016).

W ostatnich dekadach widoczny jest wzrost zainteresowania badaniami o charakterze społeczno-kulturowym, inspirowanymi metodologią historii społecznej oraz historii codzienności. W ich ramach podejmowane są zagadnienia związane z warunkami życia i pracy nauczycieli, relacjami ze społecznością lokalną, procesem feminizacji zawodu, a także kształtowaniem się tożsamości zawodowej i środowiskowej. Widoczna jest pewna ewolucja badawcza, polegająca na tym, że znaczna część badaczy opiera się nie tylko na źródłach normatywnych, aktach administracyjnych oraz prasie pedagogicznej, ale również chętnie korzysta ze źródeł narracyjnych i egodokumentów, chcąc w ten sposób uchwycić środowisko nauczycieli „od wewnątrz” (m.in.: Juško 2005; Wilgusiewicz 2018; Piotrowska-Marchewa 2020, 2023; Gołdyn 2024).

Źródła do badań środowiska nauczycielskiego

Rzetelne badania nad środowiskiem nauczycielskim w II Rzeczypospolitej wymagają oparcia się na szerokiej i zróżnicowanej bazie źródeł, odpowiadającej wielowymiarowości badanej problematyki. Do podstawowych kategorii materiałów źródłowych należą dokumenty normatywne i administracyjne, wytwarzane przez centralne i terenowe organy władzy oświatowej, takie jak ustawy, rozporządzenia, okólniki, sprawozdania oraz akta personalne. Źródła te umożliwiają rekonstrukcję ram prawnych funkcjonowania zawodu nauczyciela oraz mechanizmów polityki kadrowej państwa, jednak ukazują badane zjawiska głównie z perspektywy instytucjonalnej i normatywnej.

Istotnym uzupełnieniem dokumentacji urzędowej są źródła narracyjne i egodokumenty, w tym pamiętniki, wspomnienia, dzienniki oraz korespondencja nauczycieli, a także prasa pedagogiczna i materiały wytwarzane przez organizacje nauczycielskie. Źródła te pozwalają na analizę postaw, opinii i doświadczeń jednostek oraz zbiorowości zawodowej, ukazując dynamikę debat środowiskowych i stopień zaangażowania nauczycieli w życie publiczne. W ostatnim czasie widoczne jest duże zainteresowanie źródłami, dzięki którym możliwe jest poznanie nie tylko dziejów szkolnictwa, poszczególnych

placówek szkolnych, nauczycieli jako grupy społecznej i zawodowej czy biografii poszczególnych nauczycieli. Jest to temat zarówno debat naukowych (konferencje, sympozja, seminaria naukowe), jak również wielu publikacji (m.in.: Szulakiewicz 2003, 2015; Wróblewska 2017; Gołdyn 2019).

Spośród różnorodnych źródeł na szczególną uwagę zasługują ankiety i kwestionariusze jako specyficzna, wciąż relatywnie rzadko wykorzystywana kategoria źródeł do badań nad nauczycielami w dwudziestoleciu międzywojennym. Na tę kategorię źródeł zwróciła uwagę m.in. Władysława Szulakiewicz (Szulakiewicz 2000). Stosowane były one zarówno przez instytucje państwowe, jak i przez związki zawodowe, redakcje czasopism pedagogicznych oraz badaczy związanych z rozwijającą się pedagogiką empiryczną i socjologią wychowania. Ankiety te dotyczyły m.in. warunków pracy i płacy, kwalifikacji zawodowych, sytuacji bytowej, praktyk dydaktycznych oraz poglądów społecznych i ideowych nauczycieli, oferując możliwość analizy zbiorowych opinii i doświadczeń tej grupy.

Ankieta Zygmunta Kukulskiego

Na początku XX wieku zauważalny był wzrost zainteresowania nauczycielami jako grupą społeczną (Magda-Adamowicz 2018). Naukowe spojrzenie na zawód i osobowość nauczyciela zapoczątkował w początkach XX wieku Jan Władysław Dawid (Dawid 1912). Obok teoretycznych rozważań zaczęły się pojawiać również badania wśród samych nauczycieli. Badania te opierały się na założeniu, że cechy osobowościowe nauczycieli wpływają w dużej mierze na samą czynność nauczania (Nawroczyński 1929; Mirski 1933; Kuchta 1936). Podobne badania przeprowadził również Zygmunt Kukulski, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Zainteresowania pedagogiczne Kukulskiego połączone z kontaktami z nauczycielami w czasie prowadzenia zajęć na Państwowym Wyższym Kursie Nauczycielskim sprawiły, że w 1927 roku we współpracy z innymi uczonymi przygotował on składającą się z 49 pytań ankietę w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy. W punkcie 50 ankiety Kukulski poprosił o wpisanie uwag, które nie znalazły się w odpowiedziach na wcześniejsze pytania. Ankieta skierowana była do nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Na ankietę odpowiedziało 289 nauczycieli.

Wśród badanych było 112 kobiet i 177 mężczyzn (*Ankiety w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy 1927–1928*).

Omawiana ankieta stanowi doskonałe źródło do badań nad nauczycielami w dwudziestoleciu międzywojennym. Dostarcza nie tylko bogatego materiału na temat pracy zawodowej osób ankietowanych, ale również na temat rodziny nauczyciela – zarówno tej, z której pochodzili, jak i tej, którą założyli. Ponadto sporo uwagi poświęcono w niej kwestii aktywności społecznej, politycznej, religijnej czy poglądom na otaczający świat.

Aby poznać bliżej wartość, ale i pewne zagrożenia czy też pułapki czyhające na badaczy, należy poddać opisywaną ankietę krytycznej analizie. Trzeba mieć na uwadze fakt, że ankieta ta nie służyła testowaniu hipotez, lecz przede wszystkim rozpoznaniu problemów i formułowaniu wniosków praktycznych dla pedagogiki i działalności oświatowej. Dominowały w niej pytania otwarte, szerokie, opisowe, co skutkowało nieraz bardzo obszernymi odpowiedziami narracyjnymi. Zdecydowana większość ankiet zamyka się na kilku stronach, jednak niektóre liczą sobie od kilkunastu do nawet kilkudziesięciu stron lub ograniczają się do 2–3 stron, co może sprawiać badaczowi trudności w porównywaniu danych.

Jak wspomniano wyżej, ankieta składała się z 49 pytań. Poddając bliższej analizie te pytania, można wyodrębnić z nich co najmniej 159 pytań szczegółowych. Przykładowo punkt 11 składa się z następujących pytań szczegółowych: „Czy woli pracować ze starszymi czy z młodszymi dziećmi i z jakich względów? Czy woli pracować z dziećmi normalnymi czy też umyślowo upośledzonymi, z dziećmi zdolnymi czy też niezdolnymi, grzecznymi czy też niegrzecznymi itp. i z jakich względów? Jakie stosuje środki w wychowaniu moralnym (kształceniu woli) i dlaczego? Jak się odnosi do nagród i kar? Co pojmuje przez kształcenie charakteru i jakimi drogami do niego zmierza? Jakie metody wychowawcze uważa za najlepsze i dlaczego?”. Można więc w tym przypadku wyodrębnić aż 8 pytań szczegółowych. Znajdują się również punkty zawierające jedno zagadnienie, jak pytanie 4 dotyczące jedynie rodzeństwa nauczyciela (liczba, wiek, zawód) czy pytanie¹³ dotyczące motywów wybrania zawodu.

Zagadnienia poruszone w ankiecie można podzielić na kilka grup tematycznych. Punkt pierwszy to klasyczna metryczka składająca się z pytań o dane osobowe: imię, nazwisko, wyznanie, narodowość,

wiek i stan. Możliwe było anonimowe wypełnienie ankiety, wówczas należało podać tylko płeć. Mimo możliwości anonimizacji swojej wypowiedzi 57 mężczyzn i 19 kobiet podało swoje imię i nazwisko. W trzech przypadkach osoby ankietowane podały swoje inicjały, pozostałe ankiety zostały wypełnione anonimowo. Pozostałe punkty ankiety można podzielić na trzy zasadnicze grupy. Pierwsza grupa to pytania dotyczące rodziny nauczyciela. Znajdują się tam takie zagadnienia jak tradycje nauczycielskie w rodzinie, informacje o rodzicach i rodzeństwie, miejscu urodzenia i zamieszkania do ukończenia nauki/studiów. Można tutaj znaleźć bogate opisy dotyczące klimatu, krajobrazu, ziemi, wody, powietrza, świata roślinnego i zwierzęcego miejsc, w których dorastali lub mieszkali w czasie nauki ankietowani. Do tej grupy można również zaliczyć pytanie o dzieciństwo i młodość, w odpowiedzi na które respondenci opisywali towarzyszy swoich zabaw dziecięcych czy atmosferę panującą w szkole. Wiele ciekawych informacji przekazują nauczyciele, których okres edukacji przypadają na czasy przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości, opisując panujące wówczas relacje z nauczycielami, pomiędzy uczniami, stosunek do ojczyzny i polskości. Pytanie 28 dotyczyło aktualnej sytuacji rodzinnej. Część tego pytania skierowana była do żonatych mężczyzn i dotyczyła tego, czy żona pracuje, a jeżeli tak, to w jakim zawodzie i jeżeli jest to zawód nauczycielki, to jaki jest jego stosunek do pracy małżonki. Na to pytanie odpowiadali również kawalerowie, dzieląc się swoimi spostrzeżeniami na temat pracy zawodowej kobiet, szczególnie żon i matek. Punkt ten zamyka pytanie o to, w jakim stopniu życie rodzinne i stosunki domowe wpływają na pracę nauczycielską.

Druga grupa pytań dotyczyła pracy zawodowej nauczycieli. Znajdują się tutaj zarówno pytania dotyczące przygotowania do zawodu, tego w jakiej szkole i gdzie pracuje respondent czy jakie były motywy wyboru takiej ścieżki życiowej. Kolejne pytania odnosiły się do poglądów nauczyciela na świat (filozoficznych, religijnych, moralnych, społecznych i politycznych) i ich wpływu na pracę wychowawczą. Istotnym pytaniem było to, w jaki sposób nauczyciel rozumie pojęcie „wychowanie” i czy wierzy w potęgę wychowania. Sporo informacji o realiach pracy nauczycielskiej przekazują odpowiedzi na pytania dotyczące podnoszenia kwalifikacji zawodowych, korzystania z literatury pedagogicznej, stosowanych metodach w nauczaniu

i wychowaniu, stosunku do reform szkolnych, relacji z kierownictwem szkoły i innymi nauczycielami, stosunku do pracy kobiet w szkolnictwie czy koedukacji. Sporo pytań, które można zakwalifikować do tej grupy, związanych było z uczniami. Począwszy od tego z jakimi dziećmi nauczyciel woli pracować, czy posiada wrodzony dar do zajmowania się dziećmi, czy ma jednakowy stosunek do swoich wychowanków, czy stosuje kary i nagrody, czy potrafi „wczuwać się w duszę dziecka”, czy czuje się swobodnie w obecności uczniów, czy posiada dar słowa i czy czerpie zadowolenie z pracy nauczycielskiej.

Trzecia grupa pytań, najistotniejsza z punktu widzenia Kukulskiego, dotyczyła indywidualnych cech osobowościowych nauczyciela. Kukulski w objaśnieniu do ankiety pisał, że jej celem jest zgromadzenie materiału do pracy naukowej nad psychologią nauczyciela-wychowawcy. Argumentował to w następujący sposób: „Z najnowszych badań w dziedzinie psychologii wychowawczej pokazało się, że wyniki nauczania zależą w istocie rzeczy nie tyle od metod i materiału nauczania, ile od indywidualności nauczyciela” (*Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy* 1927). Jest to też zatem najliczniejsza pod względem liczby pytań grupa. Dotyczą one takich kwestii jak: wrażliwość zmysłów, dar obserwacji, podzielność uwagi, typ pamięci, umiejętność kojarzenia faktów, wyobraźnia, uzdolnienia, zdolność definiowania, rodzaj umysłu (analityczny, syntetyczny), zadowolenie z pracy umysłowej, rodzaj usposobienia, skłonność do wzruszeń, egoizm, altruizm, zamiłowanie do prawdy i piękna, skłonność do dominacji nad drugim człowiekiem, samodzielność, systematyczność, konsekwencja, panowanie nad sobą, uleganie wpływom otoczenia, temperament itp. Nie brakuje również pytań dotyczących religijności (stosunek do wiary, praktyki religijne, znaczenie religii w wychowaniu), skłonności do nałogów, lenistwa czy też erotyzmu. Oprócz tego Kukulski pytał nauczycieli o ich wygląd zewnętrzny, mimikę twarzy, postawę, gestykulację czy dbałość o kondycję fizyczną. Ostatnie pytanie w ankiecie dotyczyło tego, jak wyobrażają sobie ankietowani idealnego pedagoga. Jakie cechy są dla niego konieczne, a jakie pożądane, które powinny być wrodzone, a które mogą być nabyte.

Z dzisiejszej perspektywy można uznać, że niektóre pytania miały silne zabarwienie normatywne, często zawierające założenia aksjologiczne, odwoływały się do ideałów wychowawczych, co dziś mogłoby

być uznane za potencjalne źródło stroniczości odpowiedzi. Należy jednak pamiętać, że w realiach lat 20. XX wieku nie było to błędem.

Powyższa analiza pokazuje, jak bogata i różnorodna była ankieta, z którą zmierzli się ówczesni nauczyciele. Daje ona możliwość prowadzenia analiz w bardzo różnych obszarach, od przygotowania do zawodu nauczycielskiego, funkcjonowania w zawodzie, życia codziennego, po osobowościowe predyspozycje i poglądy nauczycieli na różne kwestie związane z funkcjonowaniem szkoły czy ówczesnego społeczeństwa. Należy jednak zadać pytanie, czy rzeczywiście analizowane ankiety dają pełny i wiarygodny obraz środowiska nauczycielskiego w dwudziestoleciu międzywojennym. Niewątpliwie jest to bardzo cenne źródło, zawierające ogromny materiał do analizy, jednak trzeba zwrócić uwagę na pewne problemy, wady czy pułapki czyhające na badacza.

Trzeba przede wszystkim zadać pytanie o to kto, w jakim czasie i w jakich okolicznościach wypełniał ankietę. Jeżeli chodzi o respondentów, to przede wszystkim nie była to do końca próba losowa. Istotną część nauczycieli wypełniających ankietę stanowiły osoby uczestniczące w Państwowym Wyższym Kursie Nauczycielskim w Lublinie (dalej: Kurs), gdzie Zygmunt Kukulski prowadził zajęcia. Były więc to osoby, które chciały podnosić swoje kwalifikacje zawodowe, ewentualnie zostały tam skierowane przez kierownictwo szkoły, w której pracowali. Z analiz ankiet, można się dowiedzieć, że możliwość ich wypełnienia mieli również nauczyciele niebiorący udziału w Kursie. Kukulski różnymi kanałami (m.in. pocztą), również za pośrednictwem nauczycieli biorących udział w Kursie, starał się dotrzeć do jak najszerszego grona nauczycielskiego, przede wszystkim do kierowników szkół, aby ci zachęcali swoich podwładnych do wypełnienia ankiet. Potwierdza to zgromadzony materiał, gdzie wśród ankiet znajduje się również korespondencja zwrotna do Kukulskiego, w której kierownicy szkół informują o przesłaniu wypełnionych ankiet przez grono nauczycielskie. Analizując zarówno zachowaną korespondencję, jak i wypełnione ankiety, należy zwrócić uwagę również na autoselekcję respondentów. Ankieta nie była obowiązkowa i odpowiadali na nią jedynie chętni nauczyciele (nie należy wykluczyć przypadków wypełnienia ankiety na skutek nacisku ze strony np. kierownictwa szkoły). W kilku przypadkach kierownicy szkół, odsyłając ankiety wypełnione przez nauczycieli, informowali,

że nie wszyscy z ich podwładnych zdecydowali się je wypełnić. Również w samych ankietach respondenci informowali o wielu przypadkach odmowy wypełnienia ankiety przez innych nauczycieli. Jako argument podawano brak czasu, zbyt rozbudowaną ankietę, brak zrozumienia części pytań lub po prostu zwykłą niechęć, co niejednokrotnie wywoływało oburzenie ze strony innych nauczycieli, którzy widzieli sens i potrzebę przeprowadzenia takich badań.

Co do czasu, jaki respondenci poświęcili na wypełnienie ankiet, to analiza ich treści również przekazuje pewne informacje. Niektórzy nauczyciele nie poświęcili temu zadaniu zbyt wiele czasu, wykorzystując przerwy pomiędzy zajęciami na Kursie, co przekładało się niejednokrotnie na obszerność i dokładność ankiety. Odpowiedzi często były lakoniczne, a w niektórych przypadkach ograniczały się do jednego zdania lub nawet jednego słowa. Z kolei niektórzy ankietowani bardzo poważnie podeszli do zadania, starając się wyczerpująco odpowiedzieć na wszystkie zagadnienia. Jedna z nauczycielek, mimo że przesłała dosyć obszerne odpowiedzi, w zakończeniu ankiety przepraszała Kukulskiego za, jej zdaniem, pobieżne ustosunkowanie się do pytań, ponieważ poświęciła ankiecie „jedynie dwa tygodnie”.

Kolejna kwestia to okoliczności, w jakich wypełniane były ankiety. W pewnym sensie można nawiązać w tym miejscu do poprzedniej kwestii, czyli czasu, w którym te ankiety były wypełniane. Jest to zagadnienie o tyle istotne, że mogło mieć wpływ na treści, jakie się w nich znalazły. Krytyka zewnętrzna źródła pozwala na wyciągnięcie pewnych wniosków. Ankiety zgromadzone w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II znajdują się w kilku teczkach. Ich układ nie został zmieniony od czasu kiedy Kukulski gromadził ten materiał, w związku z tym znajdują się one w takim porządku, w jakim do niego napływały. Zbieżność odpowiedzi (identyczne sformułowania) na niektóre pytania w sąsiadujących ze sobą ankietach (czasami dwie do czterech) może sugerować, że były one uzupełniane wspólnie albo w czasie uczestnictwa w Kursie, albo przez nauczycieli z jednej szkoły. Może to rodzić zatem pytania, czy niektórzy nauczyciele w pewnych kwestiach nie mieli własnego zdania, czy być może mieli trudność w sformułowaniu odpowiedzi na niektóre pytania i wówczas wspólnymi siłami starali się do nich odnosić. Badacze podejmujący się analizy tych ankiet powinni mieć tę okoliczność na uwadze. Mówiąc

o okolicznościach, w jakich wypełniane były ankiety, należy również rozważać możliwy wpływ hierarchii szkolnej. Nauczyciele, którzy odpowiadali na pytania na skutek polecenia służbowego (nie można tego wykluczyć) i następnie oddawali ankiety kierownikowi, aby ten je przesłał do Kukulskiego, mogli nie być do końca szczerzy i otwarci z obawy przed reakcją swojego przełożonego. Wprawdzie można było wypełnić ankietę anonimowo, jednak w małych zespołach kadry dydaktycznej wielu szkół obawa przed dosyć łatwym zidentyfikowaniem respondenta przez kierownika mogła powstrzymać przed otwartością i szczerością, szczególnie w punktach dotyczących stosunku do władz szkolnych, kierownictwa czy koleżeństwa. Dodatkowym obciążeniem mogącym wpływać na otwartość i szczerość wypowiedzi były sytuacje, kiedy kierownikiem szkoły był mąż jednej z nauczycielek. Ułożenie źródeł pozwala na zidentyfikowanie kilku takich przypadków.

Bardzo ważnym zagadnieniem jest to, jakie treści przekazują wypełnione ankiety i jak to się miało do chociażby rzeczywistych poglądów czy stanu wiedzy ówczesnych nauczycieli. Analiza odpowiedzi na niektóre pytania może nasuwać pewne wątpliwości. Jako przykład może posłużyć pytanie 9. Brzmiało ono następująco: „Co nauczyciel rozumie pod wyrazem wychowywać i czy wierzy w potęgę wychowania, czy też żywi pod tym względem jakie wątpliwości? W jaki sposób zapatrywania te oddziałują na jego pracę?”. Dla badacza historii dziejów oświaty i wychowania jest to zagadnienie bardzo istotne, stąd należy się mu bliżej przyjrzeć. Wielu respondentów poświęciło sporo uwagi temu pytaniu, dzięki czemu zgromadzony został doskonały materiał do analizy. W kilku przypadkach nauczyciele w ogóle nie odnieśli się do tej kwestii, w kilku innych pojawiły się bardzo zdawkowe odpowiedzi typu „wierzę w potęgę wychowania”. Niektórzy nauczyciele swoje lakoniczne odpowiedzi usprawiedliwiali tym, że ze względu na młody wiek i krótki staż w zawodzie nie mają jeszcze na ten temat ugruntowanego stanowiska. Analiza zbiorcza pozwala również na wyodrębnienie pewnej grupy respondentów, którzy udzielili na to pytanie bardzo zbliżonych lub też identycznych odpowiedzi. Z jednej strony mogło to wynikać z faktu, o którym była mowa wyżej (czasu i okoliczności wypełniania ankiety), z drugiej mogło to świadczyć o braku własnego zdania lub też nawet wiedzy na temat tego, czym jest wychowanie. W wielu

przypadkach widoczny jest wpływ Kursu i treści, jakie na nim przekazywano. Część nauczycieli, szczególnie młodych, z niewielkim stażem w zawodzie, odpowiadając na to pytanie używała identycznego sformułowania, co świadczy o tym, że byli słuchaczami Kursu, starali się jak najwięcej z niego czerpać, i nawet jeżeli mieli jakieś własne zdanie w tym względzie, to posługiwali się treściami zasłyszonymi na wykładach. Potwierdzeniem tej tezy może być to, że w wielu ankietach w odpowiedzi na to pytanie, jako cel wychowawczy, pojawia się fraza zaczerpnięta od Grzegorza Piramowicza: „aby jemu było dobrze i z nim było dobrze”. Z podobnymi sytuacjami można się spotkać jeszcze przy kilku pytaniach, szczególnie tych dotyczących poglądów na świat, na reformy szkolne, wpływu wychowawczego wiary i moralności chrześcijańskiej czy cech dobrego wychowawcy.

Powyższe uwagi w żadnym stopniu nie umniejszają znaczenia tego źródła, jednak badacze powinni zwracać uwagę na pewne kwestie, aby uniknąć zbyt pochopnych wniosków. Uważna analiza zbiorcza zebranego materiału pozwoli tego uniknąć.

Na koniec warto jeszcze wspomnieć o tym, że dokładna analiza wypełnionych ankiet pozwala czasami na uchwycenie pewnych treści, które nie zostały wypowiedziane wprost. Dzięki zachowanemu układowi, o czym była mowa wyżej, można nie tylko zidentyfikować nauczycieli, którzy razem uczestniczyli w Kursie czy pracowali w tej samej szkole, ale również małżeństwa nauczycielskie, często pracujące w tej samej placówce. Porównując wypowiedzi poszczególnych nauczycieli, można uzyskać informacje zarówno o wzajemnych relacjach między nauczycielami, o pewnych konfliktach, jak i o relacjach małżeńskich i ich wpływie na pracę w szkole i sytuację w domu. Pozwala to poznać bliżej, niejako od środka, codzienność środowiska nauczycielskiego z jego problemami, radościami, wątpliwościami i nadziejami.

Zakończenie

Ankiety jako źródło historyczne wymagają szczególnej ostrożności metodologicznej. Konieczne jest uwzględnienie kontekstu ich powstania, intencji inicjatorów badań, stopnia standaryzacji pytań oraz reprezentatywności próby badawczej. W warunkach nasilającej się kontroli administracyjnej oraz presji ideologicznej, zwłaszcza

w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku, odpowiedzi respondentów mogły odzwierciedlać nie tylko rzeczywiste przekonania, lecz także strategie adaptacyjne wobec oczekiwań władz lub środowiska zawodowego. Mimo tych ograniczeń, krytycznie opracowane ankiety stanowią cenne źródło do badań nad codziennością nauczycielską oraz procesami kształtowania się tożsamości zawodowej nauczycieli w II Rzeczypospolitej. Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy przygotowana przez Zygmunta Kukulskiego przy współpracy z innymi uczonymi jest tego doskonałym przykładem, umożliwiając pogłębioną analizę środowiska nauczycielskiego, niedostępną na podstawie wyłącznie źródeł normatywnych i administracyjnych.

Bibliografia

Źródło:

Ankiety w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy, BU KUL, Oddział Rękopisów, sygn. 3533–3539.

Opracowania:

- Dawid J.W. (1912). *O duszy nauczycielstwa*, Kraków: Skład Główny w Księgarni Gebethnera i Spółki.
- Gołdyn P. (2019). *Źródła do dziejów szkolnictwa w Polsce w XX wieku. Sprawozdania szkolne, protokoły rad pedagogicznych, kroniki szkolne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gołdyn P. (2024). *Życie codzienne nauczycieli w II Rzeczypospolitej*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Grzywna J. (1984). *Szkolnictwo powszechne i oświata pozaszkolna w województwie kieleckim w latach 1918–1939*, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Iwanicki M. (1984). *Spoleczna działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
- Juśko E. (2005). *Nauczyciele szkół powszechnych powiatu tarnowskiego w II Rzeczypospolitej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kuchta J. (1936). *Typologia nauczyciela. Szkice wychowawcze*, Lwów: Księgarnia Nauczycielska we Lwowie.
- Kukulski Z. (1927). *Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy*, Warszawa: Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie.
- Kurdybacha Ł. (1948). *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Łódź: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.

- Magda-Adamowicz M. (2018). *Rozwój polskiej myśli pedeutologicznej*, „Prze-
gląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2, s. 29–44.
- Mirski J. (1933). *Nauczyciel-wychowawca. Jego dobór i kształcenia ze stanowi-
ska zasadniczej funkcji wychowania*, Warszawa: Książnica – Atlas.
- Nawroczyński B. (1929). *O zawodzie nauczyciela*, Warszawa: Polskie Towa-
rzystwo Eugeniczne, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”.
- Piotrowska-Marchewa M. (2016). *Nauczycielki polskich szkół powszechnych
i średnich w życiu politycznym II Rzeczypospolitej*, [w:] T. Kulak, M. Daj-
nowicz (red.), *Drogi kobiet do polityki (na przestrzeni XVIII–XXI wie-
ku)*, Wrocław: Komisja Historii Kobiet Komitetu Nauk Historycznych
PAN; Wydawnictwo Chronicon, s. 313–343.
- Piotrowska-Marchewa M. (2020). *Nauczycielki ludowe. Uwarunkowania
pracy kobiet w publicznej oświacie powszechnej Polski międzywojennej*,
„Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych”, t. 81, s. 343–359.
- Piotrowska-Marchewa M. (2023). *Potrzebne państwu polskiemu. Nauczycielki
w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–
1939)*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Sanojca K. (2014). *Szkola jako instytucja pracy. Pozycja prawna i problemy za-
wodowe nauczycieli szkół państwowych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*,
[w:] W. Mędrzecki, C. Leszczyńska (red.), *Praca i społeczeństwo Drugiej
Rzeczypospolitej*, Warszawa: Instytut Historii PAN, s. 277–291.
- Smolański A. (1994). *Stosunki służbowe i warunki pracy nauczycieli w Polsce do
1939 r.*, Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich.
- Stankiewicz R. (2002). *Nauczyciel w czasach II Rzeczypospolitej*, [w:] R. Stan-
kiewicz (red.), *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – teraźniejszość –
nowe wyzwania)*, Poznań–Zielona Góra: Eruditus, s. 13–84.
- Szablicka-Żak J. (2009). *Aktywność działaczy oświatowych w Parlamencie
II Rzeczypospolitej*, [w:] E. Sapia-Drewniak (red.), *Towarzystwa spo-
łeczne i ich działalność oświatowa. Konteksty historyczne i teraźniejszość*,
Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu, s. 179–191.
- Szulakiewicz W. (2000). *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939.
Studium historiograficzne*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja
Kopernika.
- Szulakiewicz W. (2015). *Badania historyczne w pedagogice. Konteksty źródło-
we*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulakiewicz W. (red.) (2003). *Źródła w badaniach naukowych historii eduka-
cji*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wilgusiewicz A. (2018). *Życie codzienne nauczycieli polskich na Kresach
Wschodnich II Rzeczypospolitej*, [w:] J. Lusek (red.), *Oświata i nauka na
Kresach Wschodnich w XIX i XX wieku*, Bytom–Poznań: Muzeum Gór-
nośląskie; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Pedagogicz-
no-Artystyczny, s. 29–38.
- Wróblewska U. (2017). *Gromadzenie i ochrona źródeł szkolnych*, „Biuletyn
Historii Wychowania”, nr 37, s. 37–52.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Wiesław Partyka, prof. KUL
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Instytut Pedagogiki
e-mail: wieslaw.partyka@kul.pl

Władysława Szulakiewicz
ORCID: 000-0001-8614-2955
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Tajemnice biografii naukowych zapisane w korespondencji. Listy Stanisława Łempickiego i Stanisława Tynca

The Secrets of Scholarly Biographies Preserved in
Correspondence. The Letters of Stanisław Łempicki
and Stanisław Tync

ABSTRACT

The aim of this article is to demonstrate the research value of correspondence preserved in the archival legacies of scholars and scholarly societies. The analysis focuses on letters forming part of the legacy of Stanisław Tync (held in the Archives of the Polish Academy of Sciences in Warsaw) and the correspondence of Stanisław Łempicki (housed in the Manuscripts Department of the Jagiellonian Library). The majority of the correspondents were scholars associated with two schools of thought in the history of education: the school of Stanisław Łempicki and the school of Stanisław Kot.

The study seeks to answer the following questions: (1) What are the characteristic features of the correspondence under analysis? (2) What information can be derived from the letters to reconstruct the scholarly biography of the individual whose correspondence is being examined? (3) What information do the letters provide for

KEYWORDS

letters, correspondence,
scholarly biography,
Stanisław Łempicki,
Stanisław Tync

SŁOWA KLUCZOWE

listy, korespondencja,
biografia naukowa,
Stanisław Łempicki,
Stanisław Tync

SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.2.005
Nadesłano: 21.01.2026
Zaakceptowano: 25.03.2026

reconstructing the academic lives of other individuals who formed part of the scholarly milieu of a given period?

The analysis of the correspondence reveals that letters offer valuable insights into the academic trajectories of representatives of a given discipline or subdiscipline. In the case of correspondence concerning primarily historians of education, the letters make it possible to discern their modes of scholarly work, patterns of cooperation with other researchers, and their status within the academic community. As a form of ego-document, these materials present a different picture of the scholarly lives of historians of education from that reconstructed on the basis of official sources.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest ukazanie wartości poznawczej korespondencji znajdującej się w spuściznach archiwalnych uczonych i towarzystw naukowych. Analizie zostały poddane listy wchodzące w skład spuścizny Stanisława Tynca (Archiwum PAN w Warszawie) i Stanisława Łempickiego (Biblioteka Jagiellońska, Dział Rękopisów). Wśród adresatów listów dominują uczeni wywodzący się z dwóch szkół naukowych historii wychowania, tj. szkoły Stanisława Łempickiego i szkoły Stanisława Kota. W rozważaniach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania: 1. Jakie są cechy charakterystyczne analizowanej korespondencji? 2. Jakie dane możemy odczytać z listów dla ukazania biografii uczonego, którego korespondencja została poddana analizie? 3. Jakich informacji dostarczają listy dla stworzenia obrazu życia naukowego innych osób tworzących środowisko naukowe w danym okresie?

Z analizy listów wynika, że możemy się wiele dowiedzieć o drodze naukowej przedstawicieli danej dyscypliny czy subdyscypliny. W przypadku analizy korespondencji, która dotyczy głównie twórców historii oświaty i wychowania, poznajemy ich styl pracy naukowej oraz współpracy z innymi badaczami, ale i ich status w środowisku. Z listów, które są swoistego rodzaju egodokumentami, wyłania się inny obraz życia naukowego historyków wychowania aniżeli ten opracowany na podstawie oficjalnych źródeł.

Uwagi wstępne

Jak powszechnie wiadomo, w wielu spuściznach znajdujących się w archiwach znaczną ich część stanowi korespondencja. Celem

artykułu jest ukazanie wartości poznawczej korespondencji znajdującej się w spuściznach archiwalnych badaczy reprezentujących historię oświaty i wychowania oraz pedagogikę. Odwoływać się będą do korespondencji zawartej w spuściznie Stanisława Tynca, znajdującej się w Archiwum PAN w Warszawie (A PAN, Spuścizna S. Tynca, sygn. III–138, j.117 oraz j.140–153), oraz korespondencji Stanisława Łempickiego, mieszczącej się w Bibliotece Jagiellońskiej (Dział Rękopisów)¹. Jak wynika z dotychczasowej historiografii, wysoki status tych uczonych w środowisku naukowym jest bezsporny. Wystarczy wymienić prace o Tyncu (Krajewska, Kulecka 1999; Wrzosek 1974; Szulakiewicz 2022) czy publikacje o Łempickim (Brodacka-Adamowicz 2003; Szulakiewicz 2012). Dlatego analiza ich listów jest zasadna. Nadmienić trzeba, że analizie zostaną poddane listy wymienionych w tytule artykułu historyków wychowania kierowane do przedstawicieli środowiska historyków oświaty i wychowania. Wśród adresatów dominują uczeni wywodzący się z dwóch szkół naukowych, tj. szkoły Stanisława Łempickiego i szkoły Stanisława Kota. W analizach biorę pod uwagę, oprócz korespondencji między nimi, także tzw. korespondencję urzędową. Jest to wymiana listów z instytucjami wydawniczymi lub uniwersytetami. Ta forma kontaktu z uniwersytetami odnosi się do spraw awansów naukowych lub kwestii organizacyjno-naukowych i wydawniczych.

Tytuł artykułu wskazuje, że chodzi o biografie naukowe. Mówiąc o biografii naukowej, mam na myśli kwestie dotyczące: publikacji naukowych i historii ich powstawania, awansów naukowych, udziału przywoływanych osób w kształceniu kadry naukowej i ich opinii o wartości prac awansowych oraz zagadnień związanych z organizacją życia naukowego, tj. aktywnością w towarzystwach naukowych, radach naukowych czasopism, komitetach konferencji naukowych. Przyjmuję więc, że te zakresy aktywności składają się na biografię naukową. W rozważaniach poszukuję odpowiedzi na następujące pytania: 1. Jakie są cechy charakterystyczne analizowanej korespondencji? 2. Jakie dane możemy odczytać z listów dla ukazania biografii uczonego, którego korespondencja została poddana analizie? 3. Jakich informacji dostarczają listy dla stworzenia obrazu życia

1 W tekście posługuję się jedynie datami listów znajdujących się w Archiwum PAN w Warszawie i w Bibliotece Jagiellońskiej (Dział Rękopisów).

naukowego innych osób tworzących środowisko naukowe w danym okresie?

Jak powszechnie wiadomo, korespondencja spełnia w życiu uczonych cel praktyczny, ponieważ w tego rodzaju wypowiedziach zawarte są informacje, prośby, podziękowania, wyznania, wyjaśnienia, usprawiedliwienia, życzenia itp. (Skwarczyńska 2006; Szulakiewicz 2015: 25–51). W każdym liście treść dostosowujemy do adresata; czynimy to po to, aby dobrze zostały odczytane nasze intencje. Istotną cechą listu są umiejętności literackie piszącego i jego zdolności do użycia wszystkich możliwych środków stylistycznych do wyrażenia swoich myśli. Aby osiągnąć cel praktyczny, autor listu musi pozyskać adresata dla swych idei, postulatów, które chce przekazać, i przede wszystkim zostać przez adresata wysłuchany.

Charakterystyka korespondencji: O listach Stanisława Łempickiego i Stanisława Tynca

Listy Stanisława Łempickiego do Stanisława Kota pochodzą z lat 1912–1939; pierwszy jest datowany na 12 marca 1912 roku, a ostatni na 20 lipca 1939 roku. W tekście wykorzystuję jedynie te jego listy, które powstały w okresie jego aktywności zmierzającej do osiągnięcia stabilizacji naukowej, czyli w trakcie starań o uzyskanie stopnia doktora habilitowanego. Są w nich zawarte wiadomości mające na celu prezentację poglądów na tematy naukowe, a zwłaszcza związane z uzyskaniem przez Łempickiego samodzielności naukowej, odnoszącej się do atmosfery naukowej na Uniwersytecie Lwowskim (UL)/Uniwersytecie Jana Kazimierza (UJK), o ogłaszanych konkursach na stanowisko profesora katedr uniwersyteckich, m.in. na Uniwersytecie Warszawskim. Poznajemy status Łempickiego w środowisku UL, o którym pisze do Kota.

Z kolei listy znajdujące się w spuściznie Stanisława Tynca stanowią obszerną jej część i dotyczą okresu jego pracy na Uniwersytecie Wrocławskim (1945–1960)², a także po przejściu na emeryturę, tj. do roku 1964 (Krajewska, Kulecka 1999). Nadmienię tylko, że równie ważną częścią zdeponowanej dokumentacji są recenzje prac

2 Na Uniwersytecie Wrocławskim pracował aż do przejścia na emeryturę, a Katedrą Pedagogiki kierował od 5 grudnia 1945 roku do 30 września 1960 roku.

przeznaczonych do druku z lat 1947–1963³, opinie dotyczące nadawania stopni i tytułów naukowych oraz nominacji do towarzystw naukowych, ale także opinie odnoszące się do działalności instytucji naukowych, w tym do Pracowni Dziejów Oświaty PAN kierowanej przez Łukasza Kurdybachę (A PAN, Spuścizna S. Tynca, III–138, j.117). Nas interesuje przede wszystkim korespondencja obejmująca bez mała 1900 listów, a dokładnie – 1887. Nie ujęta tu została korespondencja rodzinna. Wszystkie listy są w formie maszynopisów.

Charakteryzując ten zbiór egodokumentów, podkreślić warto, że o ich wartości poznawczej i ważności stanowi wykaz adresatów. Na liście adresatów są historycy wychowania, pedagodzy, filozofowie, m.in.: Feliks Araszkiewicz, Ludwik Bandura, Henryk Barycz, Wanda Bobkowska, Ludwik Chmaj, Władysław Heinrich, Jan Hulewicz, Mirosława Chamcówna, Maria Grzegorzewska, Feliks Korniszewski, Jadwiga Lechicka, Kamila Mrozowska, Bogdan Nawroczyński, Stefan Truchim, Tadeusz Turkowski, Bogdan Suchodolski, Józef Pieter, Bolesław Pleśniarski, Helena Radlińska, Kazimierz Sośnicki, Stefan Wołoszyn i inni.

Warto dla zobrazowania kontaktów naukowych w formie listów podać liczbę listów z niektórymi historykami wychowania i kultury. I tak korespondencja z Baryczem liczy 51 listów, z Chmajem – 38, z Hulewiczem – 53, z Kurdybachą – 83, z Suchodolskim – 38. Wymiana listów z innymi uczonymi, nawet jeśli nie była tak bogata ilościowo, jest istotna, ponieważ dotyczyła kwestii ważnych w życiu środowiska naukowego, aby tylko przywołać listy wymieniane z Grzegorzewską, Bobkowską i Turkowskim. Zawierają one wiele treści ważnych do poznania aktywności środowiska naukowego albo biografii zbiorowej historyków wychowania i pedagogów. Ponadto warto wspomnieć, że w spuściznie Tynca znajdują się listy z członkami rodzin uczonych, m.in.: z Zofią Kukulską, żoną Zygmunta Kukulskiego, ze Stefanią Chmaj, żoną Ludwika Chmaja. One także dotyczą spraw naukowych, ale i rodzinnych wymienionych osób.

3 Były to m.in. recenzje publikacji Wandy Bobkowskiej, Łukasza Kurdybachy, Janiny Ender, Kazimierza Kubika, Jadwigi Lechickiej, Mariana Tyrowicza, Stefana Kaczmarka, Józefa Madei, Teodora Musioła, Bolesława Pleśniarskiego, Bronisława Nadolskiego, Jadwigi Lubienieckiej, Jadwigi Janowej, Ryszarda Wroczyńskiego, Stefana Wołoszyna i innych.

Ważna poznawczo dla badań jest korespondencja z redakcjami czasopism naukowych. Wśród nich należy wymienić: „Kwartalnik Historyczny”, „Nową Szkołę”, „Naszą Przeszość”, „Odrodzenie i Reformację w Polsce”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Ruch Filozoficzny”, „Ruch Pedagogiczny”, „Zapiski Historyczne”. Znaczna część korespondencji naukowej adresowana jest do Instytutów Pedagogiki kilku ówczesnych uniwersytetów w Polsce oraz towarzystw naukowych, m.in. w Toruniu, Poznaniu, Wrocławiu. Odrębną grupę w tym zbiorze stanowią listy do Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego oraz obszerna korespondencja z Polską Akademią Nauk.

W analizie korespondencji warto zwrócić uwagę na przyjmowany przez autorów styl pisarski. Świadczy on niewątpliwie o miejscu nadawcy w środowisku naukowym, ale i o adresacie. Koleżeński styl został ujawniony w korespondencji uczniów Stanisława Kota. Listy do Henryka Barycza i Jana Hulewiczem wskazują na przyjacielskie stosunki i rozpoczynają się od pozdrowienia w rodzaju: „Drogi Janku”, „Kochany Janku” (w listach do Hulewicza), „Drogi Heniu” (w listach do Barycza). Do Wandy Bobkowskiej Tynca zwracał się następująco: „Wielce Szanowna Pani Koleżanko”, „Droga Pani Koleżanko”. Jednak warto zauważyć, że w zależności od sytuacji i spraw poruszanych w listach Tynca zdarza się też styl lekko sarkastyczny, chociaż w sumie wyrażający przyjazne nastawienie nadawcy. Taki styl ujawnia się m.in. w korespondencji Tynca do Barycza. Oto przykład: „Drogi Henryczku, w gorącej wodzie kąpany, myślący wciąż kategoriami przedwojennymi, nieunowocześniony i biorący rzeczy błahe/A może Błahe/Na serio!” (List z 1951 r.). Wszystkie listy do Ludwika Chmaja cechował wielki szacunek, ale i przyjaźń, czego wyrazem był zwrot: „Kochany Ludwiczku”. Do młodszej o 30 lat Chamcówny pisał żartobliwie: „Wielce Szanowna i w lepszej formie pozostająca p. Mirosława” (List z 1952 r.)

Listy Tynca do Kurdybachy można określić mianem listów profesorskich; wyrażony w nich jest szacunek do adresata; ich nadawca używał zwrotów: „Wielce Szanowny Panie Profesorze”, niekiedy dodawał „Kolego”.

Obraz życia naukowego historyków wychowania w korespondencji – wybrane przykłady

W prezentowanym artykule biorę pod uwagę korespondencję wychodzącą, której nadawcami, jak to wynika z tytułu tekstu, byli Łempicki i Tynec.

W analizowanych źródłach poznajemy różne przejawy życia naukowego nie tylko nadawcy, ale i adresatów. Dotyczą one historii powstawania prac naukowych, redagowania serii naukowych, kwestie awansów naukowych, udziału w kształceniu młodej kadry, działalności organizacyjno-naukowej, działalności w towarzystwach naukowych związanych z rozwojem historii wychowania. W przypadku Łempickiego treści listów odnoszą się do biografii indywidualnej, natomiast listy Tynca dokumentują fakty z biografii wielu historyków wychowania i jako takie są pomocne do stworzenia biografii zbiorowej.

Kulisy habilitacji Stanisława Łempickiego opisane w listach

Zacznijmy od omówienia korespondencji Łempickiego⁴ do Kota. To dzięki niej poznajemy okoliczności uzyskania samodzielności naukowej przyszłego kierownika pierwszej katedry historii oświaty i wychowania w Polsce. Całość informacji poświęconej tej kwestii można mianem „rozterek habilitacyjnych” Stanisława Łempickiego. Dowiadujemy się też, że pomocny w tych działaniach w sensie organizacyjnym i merytorycznym był Kot. To krakowski profesor pomagał w opublikowaniu rozprawy habilitacyjnej i odpowiadał na wątpliwości w sprawie decyzji lwowskiego badacza czy habilitacja ma być z historii literatury/filologii czy z historii oświaty czy nawet z historii kultury. To dla niego Kot czynił rozpoznanie odnośnie do możliwości objęcia przez niego katedry w Warszawie oraz sugerował przeprowadzenie habilitacji w Krakowie. Jednak przewód habilitacyjny ostatecznie został przeprowadzony we Lwowie. Tak zdecydował

4 Łempicki tematyce starań o awans naukowy poświęcił 11 listów. Niektóre fragmenty listów zostały wykorzystane w mojej pracy pt. *Stanisław Łempicki (1886–1947). Twórca lwowskiej szkoły historii wychowania*. Zob. Szulakiewicz (2012).

Łempicki, który pisząc do Kota wyjaśniał swą decyzję, argumentując, że jego habilitację w innym uniwersytecie aniżeli we Lwowie uznaliby lwowscy profesorowie za brak zaufania i szacunku do nich (List z 20.11.1921 r.).

W tym czasie pojawiła się możliwość objęcia bez wymogu posiadania habilitacji katedry w Warszawie. Odnosząc się do tej propozycji, Łempicki informował Kota: „Do Warszawy chciałbym pójść i pójść w razie nominacji, ale łączy się to dla mnie z tylu ofiarami i niedogodnościami w tych okropnych wciąż jeszcze czasach, że nie opłaci mi się dodawać do tego jeszcze to wielkie habilitacyjne ryzyko. Sądzę, że w swojej dobroci rozważysz te moje powody na zimno i spokojnie i nie odmówisz mi do końca Twojej pomocy, która jest całym moim oparciem” (List 24.11.1921 r.). Dalej dodawał, że nie jest jednak pewien warszawskiej propozycji. Obawiał się, że po przejściu do Warszawy zajęcia dydaktyczne pewnie otrzyma, ale być może katedry nie, będąc tylko doktorem. Mowa w też o ewentualnej zmianie zakresu habilitacji po jej zdobyciu. Pytał w związku z tym Kota, czy możliwe będzie po ukazaniu się książki habilitacyjnej rozszerzyć habilitację na historię literatury polskiej. Łempicki ciągle więc pozostawał w niepewności, czy poświęcić się historii oświaty i wychowania, czy filologii (historii literatury). Nie był bowiem pewien czy historia wychowania łączona z pedagogiką ma przyszłość na uniwersytetach, jeśli chodzi o powołanie katedr. Jednak, jak wynika z zacytowanego fragmentu listu, był zainteresowany przejściem na Uniwersytet Warszawski. Do pozostania przy naukach filologicznych namawiali go byli jego mistrzowie, profesorowie Uniwersytetu Lwowskiego, a przede wszystkim Wilhelm Bruchnalski. O swych wątpliwościach i obawach pisał do Kota kilka razy (Listy z: 17.02.1921 r.; 23.02.1921 r.; 30.10.1921 r.; 17.11.1921 r.). W jednym z nich wspominał kilkakrotnie, że żałuje, iż porzucił polonistykę na rzecz badań nad historią szkolnictwa! Pisał: „[...] sprawy tak stoją, że jako polonista miałbym może tu lub gdzie indziej pewne szanse. Bruchnalski wypomina mi ciągle żem się sprzeniewierzył polonistyce” (List z dnia 23.02.1921 r.). Obawiał się, że nie powstanie Studium Pedagogiczne we Lwowie, gdzie mógłby wykładać historię wychowania. Na bieżąco donosił Kotowi o rozmowach na ten temat w środowisku lwowskim, stwierdzając, że jego sytuacja we Lwowie jest trudna. Rozżalony oceniał oczekiwania profesorów lwowskich

wobec niego, kończąc jeden z listów: „Tymczasem ja nie myślę być wiecznym docentem lwowskim przedmiotu uważanego przez nich za „minorum gentarum”, jakąś reinkarnację Karbowiaka [...]. Wolę siedzieć w Archiwum” (List z 14.01.1922 r.). Trzeba przyznać, że intrygowała go jednak propozycja przeprowadzenia habilitacji w Krakowie. Tu miał na myśli nie tylko habilitację z historii oświaty i szkolnictwa, ale być może z historii kultury polskiej. Prosił Kota o wyjaśnienie zasad i warunków przewodu habilitacyjnego, a przede wszystkim o to, czy możliwe jest zwolnienie z kolokwium habilitacyjnego, a pozostanie jedynie przy wykładzie habilitacyjnym, co niekiedy praktykowano. Wymienił też szereg pytań odnoszących się do przebiegu kolokwium. Oto niektóre z nich: „1. czy jest możliwa habilitacja z historii kultury polskiej lub historii oświaty i szkolnictwa polskiego w Krakowie?, 2. czy jest to habilitacja u Ciebie czy u kogo innego?, 3. najważniejsze, znasz moją pedanterię i tzw. „sumienność”, wiesz, że nie przygotowany nie siądę do kolokwium, ale znasz też moją nerwowość i hiperkrytycyzm wobec siebie, napisz mi więc, z łaski swej, czy nie mógłbyś pokierować sprawą tak, abym wniósł podanie, przedłożył wszystkie prace, zrobił i wygłosił wykłady habilitacyjne, lecz bym mógł być zwolniony od kolokwium habilitacyjnego, które mnie nerwowo kosztuje pół życia. [...] Napisz szczerze i decydująco” (List z 24.11.1921 r.). Pytał też o zakres kolokwium.

Formułując wiele pytań do krakowskiego uczonego o kolokwium i zasady przeprowadzenia habilitacji, Łempicki tłumaczył się ze swego postępowania: „Nie gniewaj się, że piszę to, ale jestem nerwus, skrupulant i dziwak, nie mogę iść na chybi-trafi. Dość mam tych mąk i rozterek. Myślę sobie, że można by mi tę habilitację i przyspieszyć i jakoś ułatwić (np. przez darowanie kolokwium). Zresztą może te moje pytania i żądania są bezczelne, to przebacz i nie uważaj tego za megalomanię, bo wiesz, że najmniej myślę ... o sobie” (List z 18.01.1922 r.).

18 stycznia 1922 roku w obszernym liście Łempicki informował Kota: „Dzisiaj przesyłam ci decydujące uzupełnienia i decydujące postanowienie całej sprawy, po rozmowie 2-godzinnej z Gubrynowiczem [...]”⁵. Otóż rzecz stoi tak: Gubrynowicz ma wielki mores przed Tobą (Akademia itd.) i Zygmunt. Oświadczył mi wiążąco,

5 Bronisław Gubrynowicz (1870–1933), historyk literatury, kustosz Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie, prof. UW.

lecz w poufności, że jest i będzie za mną, a nie za Kolbuszewskim, któremu pragną się wystarać co rychlej Wilno (przede mną). Gubrynowicz żąda bezwarunkowej habilitacji w ogóle, jednak nie z samego szkolnictwa, ale z czegoś szerszego, np. z historii kultury polskiej lub historii oświaty i szkolnictwa w Polsce, i to habilitacji w Krakowie, gdyż ustaliliśmy, że habilitacje inne są niemożliwe”. W liście tym, ale i w innych, przewijają się nazwiska wielu profesorów Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie i innych uczelni, którzy byli znaczącymi uczonym w środowisku polskiej humanistyki.

Widząc potrzebę promocji własnego dorobku, Łempicki prosił też swego kolegę jako znawcę dziejów kultury i życia umysłowego o napisanie recenzji swojej książki o Zamoyskim: „Drogi Stachu! Czy nie byłbyś tak dobry napisać jakiegoś felietonu o mojej książce, np. w „Reformie”, dla Warszawy, miałoby to pierwszorzędne znaczenie” (List z 18 01.1922 r.). List kończy stwierdzeniem: „Teraz, drogi Stachu, wyznaję otwarcie, wszystko leży w Twojej mocy. Albo dopomożesz wszelkimi sposobem swemu starszemu przyjacielowi, albo raz na zawsze wybiję sobie z głowy uniwersytet i rozpocznę żywot szanowanego filistra – Lwowianina”.

Po pewnym czasie, opisując swoją sytuację na Uniwersytecie Jana Kazimierza, podkreślał, że ma niezłą pozycję. Dlatego nie przyjmie propozycji przeniesienia do Warszawy. Wyraził obawy o swoje przyjęcie w Warszawie. Sprawę opisał następująco: „[...] tam zejdę do roli wystraszonego, kontrolowanego, krytykowanego, podglądanego nowicjusza, co z łaski otrzymał katedrę dzięki protekcjom Twoim i Zygmunta⁶, co zawdzięcza wszystko nie własnej pracy, zasługom, normalnej, porządnej habilitacji, ale wpływom i protekcji z jednej strony, łaskawym następstwom takiego cymbała jak Gubryn, z drugiej strony wiecznie będę tym trzecim, niehabilitowanym adiunktem” (List z 24.11.1924 r.). Mówiąc, że ma niezłą pozycję we Lwowie, Łempicki zmienił zdanie, gdyż wcześniej ubolewał w listach, że jego pozycja w środowisku lwowskim jest zła.

W kilku listach są zawarte informacje świadczące o dobrych, można powiedzieć, zażyłych kontaktach obu uczonych. Dowiadujemy się z nich, że Łempicki był wdzięczny za pomoc, której nie

6 Chodzi o Zygmunta Łempickiego (1886–1943), profesora literatury, kultury, germanistę.

przestawał udzielać mu krakowski historyk oświaty i kultury. Łempicki, wyrażając swoją wdzięczność, konstatował: „Twoje dobre niezawodne serce. Może wyda Ci się to sentymentalne, nie mniej jednak wiesz, że nie piszę tego pod wpływem aktualnej wdzięczności, ale ot tak naprawdę z głębi moich najlepszych odczuwań. Ty mnie znasz, wiesz, że jestem trochę stare, nawet już siwe dziecko, rozteplepany neurastenik, który potrzebuje często dobrej rady i zacnej podniety, abym mógł w życiu robić coś pożytecznego i odpowiadającego sobie, a wierzę, że w jakimś skromnym zakresie mogę być pożytecznym” (List 30.10.1921 r.). Dodajmy, że i Łempicki cenił dorobek oraz pozycję Kota w środowisku. Tylko w latach 1911–1912 opublikował pięć recenzji prac krakowskiego historyka oświaty i kultury. W dniu 12 marca 1921 roku pisał do Kota: „Powiadają ludzie, że na recenzjach prac Twoich robię majątek”.

Opisanych w wielkim skrócie rozterek habilitacyjnych Łempickiego nie mogliśmy poznać, gdyby nie zachowane listy. Dodać trzeba, że nasuwa się istotna uwaga w kontekście wyboru przez Łempickiego historii oświaty i wychowania. Dzisiaj z perspektywy ponad stu lat wiemy, że pozostanie Łempickiego przy historii oświaty i wychowania było dla tej dyscypliny czymś najlepszym, co mogło się wydarzyć. Jak się okazało, podnoszone wątpliwości co do przyszłości pedagogiki na Uniwersytecie Jana Kazimierza czy zastrzeżenia odnośnie do możliwości powstania jednostki w tej uczelni, jaką było Studium Pedagogiczne, nie potwierdziły się (List z 18.01.1922 r.). Studium Pedagogiczne we Lwowie powstało, a Łempicki uczestniczył w jego organizacji. Przedstawiając tak liczne wątpliwości w wielu listach, a głównie w tym z roku 1922, nie przypuszczał, że za dwa lata zostanie mianowany profesorem i nie będzie owym „wiecznym docentem lwowskim”, czyli „reinkarnacją Antoniego Karbowiaka”. Nie przypuszczał zapewne, że jego aktywność naukowa i organizacyjno-naukowa, która doprowadziła do wykształcenia wielu badaczy historii wychowania, będzie tak bardzo ważna, bo to oni po II wojnie światowej staną się wybitnymi badaczami historii wychowania, a nawet obejmą katedry na polskich uniwersytetach; jednym z nich był Łukasz Kurdybacha w Warszawie, a innym – Jan Dobrzański w Lublinie.

W celu przedstawienia powyższego zagadnienia odniosę do listów adresowanych przez Tynca do: Barycza, Hulewicza, Bobkowskiej, Kurdybachy (A PAN, Spuścizna S. Tynca, III–138, j. 140–153).

Sprawy naukowe środowiska historyków wychowania Tync rozważał w korespondencji z Baryczem. Jak wynika z analizy listów, jego relacje z Baryczem można określić jako koleżeńskie, chociaż niekiedy oschłe, co uwidacznia się zwłaszcza w listach młodszego o 12 lat krakowskiego uczonego. W liście z 22 sierpnia 1949 roku, chcąc uzyskać informację w jakiej jednostce Uniwersytetu Wrocławskiego zamierza podjąć pracę, pisał do nowego kolegi z wielką atencją, przyznając, że rozumie brak jego entuzjastycznego nastawienia do zmiany pracy, ale on jest rad z tego faktu, co ujął następująco: „Rozumiem Pana Kolegę dobrze, choć osobiście ja się bardzo cieszę, że Pan na naszej niwie wrocławskiej zacznie pracować i że zyskałem towarzysza roboty uniwersyteckiej”. Jak wynika z informacji przedstawionej przez Tynca, Barycz miał możliwość podjęcia pracy na Uniwersytecie Wrocławskim w Instytucie Historii lub Instytucie Literatury Polskiej. Tync zapraszał Barycza do współpracy z Katedrą Pedagogiki. Kolejne listy potwierdzają ogromną pomoc Tynca swojemu koledze w sprawach organizacji pracy na Uniwersytecie Wrocławskim. Troszczył się także niezwykle o uczennicę Barycza, czyli Mirosławę Chamcównę, o jej zatrudnienie na Uniwersytecie Wrocławskim i publikacje jej prac. Barycz był promotorem pracy magisterskiej i doktorskiej Chamcówny (List z 22.11.1956 r.). Tync opisywał okoliczności i problemy związane z jej zatrudnieniem na stanowisku docenta, a wyjaśniając przebieg procedowania tej sprawy na Radzie Wydziału odnotował: „Wniosłem tę jej sprawę docentowania na Radę i jak wiesz wynik jej wypadł połowicznie. Oczywiście zastrzeżenia miała, jak łatwo się domyśleć, para Maleczyńskich⁷ i stanęło na tym, że się wybrało komisję, której się przedstawi Twoją i moją rozszerzoną recenzję pracy doktorskiej, a kończoną przez nią pracę *Szkola Główna Koronna w czasie wizytacji i rektoratu Hugona Kollątaja (1777–1786)* zreferuje

7 Chodzi o Ewę Maleczyńską (1900–1972), historyczkę, związaną z Uniwersytetem Wrocławskim, i jej męża Karola Maleczyńskiego (1897–1968), także historyka Uniwersytetu Wrocławskiego.

na posiedzeniu naszego TNP”. Mimo łączącego ich wspólnego rodowodu naukowego (wychowankowie Uniwersytetu Jagiellońskiego), nie zawsze, jak wynika to z korespondencji, Barycz odnosił się do Tynca z szacunkiem, bądź co bądź do starszego kolegi. Świadczy o tym sprawa przygotowywanej opinii o dorobku Barycza. Pomimo prośby Tynca, by ten dostarczył materiały o sobie, Barycz nie uczynił tego, co zasmuciło i obraziło pedagoga. Podobnie rzecz się miała jeśli chodzi o ocenę podręcznika do historii wychowania, bo przecież Tynec był współautorem tego wydawnictwa.

Z kolei korespondencja z Hulewiczem dotyczyła spraw współpracy z Naukowym Towarzystwem Pedagogicznym. Tematycznie chodziło w niej o powstające prace naukowe, poszukiwania materiałów odnoszących się do biografii zmarłych w czasie wojny historyków i nauczycieli, publikacji ich w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym” (Listy z 2.07.1948 r. i 17.04.1948 r.). Tynec przedstawiał kwestie współpracy ze środowiskami naukowymi w tych sprawach. Znacząca poznawczo ze względu na odbudowę życia naukowego jest korespondencja związana z działalnością Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, w którym pełnił funkcję przewodniczącego sekcji historycznej i współpracował z Bobkowską, Baryczem i Hulewiczem. W liście do Hulewicza z 18 kwietnia 1948 roku informował o materiałach uzyskanych od Bobkowskiej. Z kolei 2 lipca 1948 roku prosił o wsparcie finansowe planów Komisji Historii Wychowania Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego⁸. Chodziło o realizację planów wydawniczych dotyczących najbardziej priorytetowych opracowań, które dokumentowały dorobek polskiej pedagogiki i oświaty. W listach są też zawarte informacje dotyczące organizacji prac nad realizacją tych planów. W sumie w źródłach tych mamy zarejestrowaną historię funkcjonowania Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego w pierwszych latach po wojnie. Obrazuje to zwłaszcza korespondencja z Bobkowską, która przekazała Tyncowi materiały dotyczące działalności Towarzystwa (List z 3.03.1948 r.). W odpowiedzi Tynec przesłał jej propozycję nazwisk osób, które powinny zasiadać w komisji historii wychowania NTP, informację o materiałach do dziejów

8 Korespondencja z Wandą Bobkowską trwała krótko, gdyż zmarła ona w 1948 roku. W spuściźnie Tynca jest przekazana przez Bobkowską dokumentacja dotycząca prac Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego.

szkół i podejmowanych przez niego działaniach (Listy z 5.04.1948 r.; 25.04.1948 r.; 2.07.1948 r.). Podał też nazwiska osób, o których posiada wiedzę, że żyją, wymieniając jednocześnie badaczy zmarłych w czasie II wojny światowej.

Ważnym tematem przewijającym się w korespondencji były sprawy wydawnicze. W dniu 2 grudnia 1948 roku Tync zwracał się do Hulewicza, jako redaktora serii „Biblioteka Narodowa”, z prośbą o wydanie Ustaw Komisji Edukacji Narodowej i prosił o wskazówki wydawnicze. Po ich ukazaniu się wysłał listę osób, do których powinno się przekazać wydaną pracę (List z 22.01.1955 r.).

Tync interesował się kształtowaniem środowisk naukowych w Polsce, a zwłaszcza środowiska naukowego pedagogów. Upewniał się w jednym z listów, czy prawdą jest, że Zygmunt Mysłakowski przenosi się z Krakowa do Warszawy. Analiza listów pozwala poznać zasady współpracy ówczesnych środowisk naukowych. Okazuje się, że praca z niektórymi warszawskimi uczonymi nie była łatwa, o czym Tync pisał wielokrotnie. W liście z 8 marca 1953 roku podzielił się z Hulewiczem opinią, że Suchodolski wydaje propozycje-rozkazy do wykonywania pewnych zadań, nie pytając zainteresowanych ani nie licząc się z opiniami innych. Jak wiadomo z innych źródeł, w tych trudnych warunkach podejmowano jednak próby realizacji planów wydawniczych prac istotnych dla historii wychowania. Tync, oceniając ówczesną sytuację w środowisku, pisał że Suchodolski zachowuje się jak dyktator: „Chce [...] być dyktatorem w Polsce nad pedagogiką, a z Warszawy chce zrobić monopolistyczną sadybę pedagogiki” (List z 22.01.1955 r.).

W zachowanych listach odnajdujemy też sporo informacji na temat recenzji, które zlecano Tyncowi do wykonania. Przykładowo zastanawiał się, czy przyjąć recenzję pracy Kurdybachy o Konarskim. Ostatecznie nie podjął się tego zadania. Chociaż miał wątpliwości, czy dobrze uczynił, bo – jak nadmieniał w jednym z listów – „praca może i dobra” (List z 4.11.1957 r.). Pytał Hulewicza, co ma uczynić, bo stosunki z Kurdybachą, jak oceniał, „są na bakier”. Z korespondencji dowiadujemy się, że nie podejmował się recenzji prac naukowych pracowników Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, gdyż uważał, że takie postępowanie jest niezgodne z etyką. Wspomniał też o recenzji pracy Tadeusza Nowackiego o Rochowie, którą otrzymał do wykonania z Instytutu Pedagogiki w Warszawie.

Pisząc do Hulewicza był oburzony sposobem załatwiania tej sprawy naukowej (List z 8.03.1953 r.). Podzielał pogląd Hulewicza na temat tej pracy zawarty w jego krytycznej recenzji, zauważał też, że podobny wydźwięk miała recenzja ocenianego opracowania autorstwa Kurdybacy (List z 20.09.1955 r.).

W listach między Tyncem a Hulewiczem mamy echa konfliktu środowiska krakowskich historyków wychowania z Kurdybachą. Konflikt ten miał wpływ przez wiele lat na współpracę wielu historyków. Mowa o memoriale z roku 1956, który był skierowany do władz Polskiej Akademii Nauk i przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, którym był wówczas Suchodolski. Memoriał zawierał krytykę działalności Pracowni Dziejów Oświaty, która do momentu wysłania memoriału funkcjonowała niewiele ponad dwa lata. Memoriał podpisali: Barycz, Hulewicz, Mrozowska, Chamcówna i Tync. Można powiedzieć, jak wynika z listów, że Tync został włączony w ten konflikt. Sam też nazywa całą akcję prześmiewczo „kurdybachiadą” (List z 22 .01.1955 r.). W spuściźnie omawianego historyka oświaty znajduje się opinia na temat Pracowni Dziejów Oświaty (A PAN, Spuściżna sygn. III–138, j. 117, Uwagi Tynca na temat sprawozdania z działalności Pracowni Dziejów Oświaty PAN za rok 1955). Według późniejszej oceny Józefa Miąso, a także Mariana Falskiego, opinie były bardzo krytyczne i nieuzasadnione (Miąso 2000; 2004). Niesłuszną ocenę krytyczną historyka i Pracowni Dziejów Oświaty potwierdza dalsza działalność Kurdybacy w PAN i na Uniwersytecie Warszawskim. O grupie tej Miąso, który był wówczas świadkiem tych postaw wskazanych autorów krytycznej opinii, napisał, że „[...] była to grupa reprezentująca bardzo wąskie dziedziny nauki, którą cechowała choroba indywidualizmu i nietolerancji, a nawet nienawiści” (Miąso 2000: 124). Po pewnym czasie Tync napisał do Kurdybacy, że „[...] sprawę uważa za zamkniętą”, zwłaszcza po obszernych wyjaśnieniach Kurdybacy (List z 23.03.1958 r.) Tłumaczył też, że jego krytyczne uwagi wynikały z troski o badania historyczno-oświatowe i nie miały innego kontekstu czy podtekstu.

Po pewnym czasie, jak wynika z analizy listów, Tync zrozumiał, że środowisko krakowskie w swych ocenach Pracowni Dziejów Oświaty nie było do końca sprawiedliwe (List z 28.01.1960 r.). Podobna sytuacja miała miejsce po ukazaniu się podręcznika historii wychowania pod redakcją Kurdybacy. Krytyczną i niezwykle obszerną recenzję

tego podręcznika przygotowali Henryk Barycz, Mirosława Chamcówna i Leszek Hajdukiewicz. Dodajmy, że tej recenzji nie podpisał już Hulewicz.

W wymianie poglądów z Hulewiczem Tync ocenia i podsumowuje swoją dotychczasową drogę naukową i nauczycielską. Są to istotne informacje w odniesieniu do biografii tego uczonego. Oceniał swoje życie zawodowe następująco: „[...] tak jak wiesz, nauczam, pomimo przekroczenia wieku, polską młodzież, nałóg do belferki utrzymuje się u mnie, bo i mój ojciec był nauczycielem szkoły ludowej. To praca raczej przyjemna (List z 28.01.1960 r.). Dodawał, że nie znosi biurokracji na uczelni i długich posiedzeń rad wydziału.

Najbogatsza w treści wyjaśniające wiele różnych spraw naukowych i dająca sporo informacji oraz uzupełnień do biografii badaczy zajmujących się historią wychowania w latach 1945–1964 jest korespondencja Tynca z Kurdybachą. Dotyczyła ona nie tylko ich współpracy z Pracownią Dziejów Oświaty PAN, ale i innych pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz osób pracujących na polskich uniwersytetach. Dowiadujemy się z niej m.in., że Tync zabiegał dla swych pracowników o możliwość publikacji w seriach wydawniczych Polskiej Akademii Nauk, a także o możliwość ich udziału w badaniach prowadzonych przez Pracownię Dziejów Oświaty. W tym celu wielokrotnie zwracał się z prośbą do Kurdybachy. Tak było np. w przypadku Janiny Ender (Listy z 21.01.1959 r.; 1.04.1959 r.). Wielokrotnie poruszał kwestie związane z habilitacją Jerzego Ostrowskiego (Listy z 23.03.1958 r.; 27.11.1960 r.). Nadmienić warto, że jako recenzent z uznaniem odnosił się do pracy doktorskiej Janiny Lubienieckiej (List z 3.09.1959 r.). W recenzji tej rozprawy napisał, że została ona znakomicie napisana⁹. Kilka listów zawiera informacje o recenzji i wydaniu jego publikacji o Schoberze. Nadmienię, że praca została opublikowana po konflikcie spowodowanym owym memoriałem na temat Pracowni Dziejów Oświaty. Wynika więc z tego, że krytyczna ocena tej instytucji nie miała znaczenia dla Kurdybachy, gdyż cenił on dorobek i pisarstwo Tynca i to było najważniejsze.

⁹ Pomimo pozytywnych recenzji autorka pracy niestety nie doczekała obrony, gdyż zmarła w 1959 r.

Tync dzielił się też informacjami o prośbach redakcji różnych czasopism, aby opracował opinie na temat wydanych już prac (List z 4.07.1957 r.). Między innymi otrzymał propozycję z redakcji „Kwartalnika Historycznego”, aby napisać recenzję książki Kurdybacy o Konarskim, ale odmówił ze względu na nadmiar obowiązków. Inaczej rzecz się miała z kolejną recenzją książki Kurdybacy (*Z dziejów pedagogiki arikańskiej*, 1958), o którą zwróciła się redakcja „Odrodzenia i Reformacji”. 3 września 1959 roku napisał do Kurdybacy: „Uczynię to z największą przyjemnością”. Nadmienić warto, że recenzja liczyła 14 stron.

Osobnym problemem poruszonym w korespondencji Tynca jest historia powstawania dwutomowego podręcznika do historii wychowania, do współtworzenia którego zaprosił go Kurdybacha. Nadmienić warto, że Tync przyjął to zaproszenie. Został także poproszony o ocenę konspektu pierwszego tomu *Historii wychowania* (List z 3.07.1960 r.). Sam w podręczniku tym zamieścił dwa rozdziały na temat Gimnazjum Akademickiego w Toruniu (Tync 1965a) i szkolnictwa kalwińskiego w Polsce (Tync 1965b).

W korespondencji Tynca do Kurdybacy odnajdujemy również sporo informacji na temat konferencji naukowych organizowanych przez Polską Akademię Nauk oraz o recenzjach prac osób wymienionych wcześniej w niniejszym tekście.

Uwagi końcowe

Podjęty w tytule artykułu problem został przedstawiony w wielkim skrócie. Przywołane treści listów obrazują różne kwestie związane z życiem naukowym wybitnych przedstawicieli historii oświaty i wychowania początków XX wieku i lat powojennych (1945–1960). Analizowana korespondencja odsłania dialog między uczonymi w sprawach naukowych.

Znawcy teorii listu słusznie twierdzą, że adresat jest w pewnym sensie współtwórcą listu. Listy ujawniają nie tylko elementy biografii jednostkowych, ale odsłaniają i dokumentują fakty przydatne do tworzenia zbiorowej biografii historyków oświaty i wychowania. Jest to prawdą, zwłaszcza gdy mówimy o twórcach szkół naukowych, a w przypadku autorów omawianych tutaj listów (Łempicki, Kot, Barycz, Hulewicz) z takimi osobami mamy do czynienia.

Analiza listów wiele może powiedzieć o ich autorach, osobowości, cechach psychicznych i ocenie wydarzeń dziejących się w ich życiu, ale i w życiu środowiska. W przypadku zasłużonych badaczy lektura listów mówi wiele o stylu ich pracy naukowej, wyznawanych zasadach przyjętych w pracy naukowej, ale i o ich statusie w środowisku. Jednocześnie z listów można odczytać pewne cechy osobowości nie tylko nadawcy, ale i adresata, czyli „współautora” listu, do którego musi być zawsze dostosowana treść listu.

Trzeba stwierdzić, że wartość korespondencji polega na tym, iż ujawnia się w niej jakość wzajemnych relacji między uczonymi. Listy dają wgląd w różne, czasem nie do końca ujawniane zakamarki życia naukowego w uczelniach i środowisku ogólnopolskim, w działalności towarzystw naukowych. Tak jest w przypadku korespondencji Łempickiego z Kotem oraz listach Tynca. Warto podkreślić, że zawartość wykorzystanej w tekście korespondencji Tynca dotyczy niemal wszystkich polskich uniwersytetów i większości instytucji naukowych, które w latach 1946–1960 przyczyniły się do rozwoju historii oświaty i wychowania oraz pedagogiki. Listy Tynca ukazują wiele wątków z jego biografii naukowej, ale i innych, m.in. Barycza, Hulewicza, Kurdybachy czy Chamcówny. Z treści tych listów wyłania się jego rola jako opiekuna naukowego kadry w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego¹⁰. Dodać należy, że korespondencję jednego autora można traktować jako kronikę określonych wydarzeń w życiu danej osoby. Ten rodzaj egodokumentu jest także znakomitym źródłem do ukazania codziennego życia uczonych. Informacje na ten temat pominęłam w prezentowanym tekście, chociaż w listach mamy ich wiele.

W listach możemy odnaleźć również dane pomocne do wyjaśnienia pewnych uproszczeń i niesprawiedliwych ocen biografii zamieszczonych w pracach już opublikowanych. To zagadnienie wymaga odrębnej analizy. Słowem, listy dają inny wariant biografii uczonych. Mogą i powinny być wykorzystane w dalszych badaniach naukowych.

10 Mowa o awansach naukowych Jerzego Ostrowskiego, Janiny Ender, Stefana Kaczmarka i innych.

Bibliografia

Źródła archiwalne:

Archiwum PAN, Warszawa

Spuścizna Stanisława Tynca, sygn. III–138:

– j. 117, Uwagi Tynca na temat sprawozdania z działalności Pracowni Dziejów Oświaty PAN za rok 1955

– j.140–153, Korespondencja wychodząca i przychodząca

Biblioteka Jagiellońska (BJ), Dział Rękopisów

Przyb. 168/83. Korespondencja S. Łempickiego ze S. Kotem

Opracowania:

Brodacka-Adamowicz E. (2003). *Stanisław Łempicki (1886–1947). Człowiek i historyk*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Barycz H. (1964). *Stanisław Tync jako historyk wychowania i szkolnictwa (1889–1964)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3, s. 285–302.

Krajewska H., Kulecka A. (red.). (1999). *Przewodnik po zasobie archiwum PAN*, Warszawa: Wydawnictwo Retro-Art.

Łempicki S. (1921). *Działalność Jana Zamojskiego na polu szkolnictwa (1573–1605)*, Kraków: Książnica Polska.

Miąso J. (2000). *Pracownia Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk (1953–1974)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 40, s. 111–165.

Miąso J. (2004). *Garść wspomnień i refleksji*, [w:] J. Schiller, L. Zasztowt (red.), *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003*, Warszawa: Instytut Historii Nauki PAN; Wydawnictwo Retro-Art, s. 33–49.

Skwarczyńska S. (2006). *Teoria listu. Na podstawie łwowskiego pierwodruku*, oprac. E. Feliksiak, M. Leś, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Szulakiewicz W. (2012). *Stanisław Łempicki (1886–1947). Twórca łwowskiej szkoły historii wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Szulakiewicz W. (2015). *Korespondencja w badaniach historii edukacji i nauki*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Badania historyczne w pedagogice. Konteksty źródłowe*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 25–51.

Szulakiewicz W. (2022). *Działalność Stanisława Tynca na rzecz rozwoju historii wychowania po II wojnie światowej*, „Studia Paedagogika Ignatiana”, t. 25, nr 2 s. 38–61.

Tync S. (1965a). *Gimnazjum akademickie w Toruniu*, [w:] Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 391–395.



Tync S. (1965b). *Szkolnictwo kalwińskie w Polsce*, [w:] Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 395–399.

Wrzoscowa M. (1974). *Materiały Stanisława Tynca*, „Biuletyn Archiwum Polskiej Akademii Nauki”, nr 1, s. 82–125.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl

Ks. Kazimierz Misiaszek SDB
ORCID: 0000-0003-3076-6878
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Profesor emeritus

Konteksty źródłowe na temat życia i działalności wychowawczej św. Jan Bosko

Source Contexts Concerning the Life
and Educational Activity of St. John Bosco

ABSTRACT

The aim of this article is to identify and discuss the value of sources for the biography of St. John Bosco. The primary sources examined are John Bosco's own writings and various memoirs. The educational activity of St. John Bosco (1815–1888) has been documented both in his numerous writings and in the multi-volume *Biographical Memoirs* (*Memorie biografiche*; 20 volumes), edited between 1898 and 1948. Among his own works, particular attention should be given to the *Memoirs of the Oratory* (*Memorie dell'Oratorio*), in which he described the first years of his activity.

An analysis of these sources leads to the conclusion that certain popular interpretations of both the person and the work of John Bosco, as presented in earlier historiography, should be reconsidered. The most significant correction involves shifting the emphasis from portraying the Educator of Turin and his intellectual and spiritual formation to the character of his educational activity. St. John Bosco never focused on presenting himself; rather, he presented his work and justified its

KEYWORDS

John Bosco, educational activity, sources, memoirs, biography

SŁOWA KLUCZOWE

Jan Bosko, działalność wychowawcza, źródła, wspomnienia, biografia

SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.2.006
Nadesłano: 16.02.2026
Zaakceptowano: 25.03.2026

necessity. These issues are of fundamental importance for understanding both the biography and the educational activity of this priest, and the sources discussed here make such an interpretation possible.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest wskazanie i omówienie wartości źródeł do biografii św. Jana Bosko. Podstawowym źródłem wykorzystanym do przedstawienia powyższego zagadnienia są pisma i wspomnienia św. Jana Bosko. Działalność wychowawcza Jana Bosko (1815–1888) została udokumentowana zarówno w wielu jego pismach, jak i w wielotomowych *Wspomnieniach biograficznych* (*Memorie biografiche* – 20 tomów). Były one redagowane w latach 1898–1948. Wśród jego pism należy wyróżnić *Wspomnienia Oratorium* (*Memorie dell'Oratorio*), w których opisał pierwsze lata swojej działalności.

Poddając analizie powyższe źródła, można dojść do wniosku, że należy skorygować niektóre popularne ujęcia zarówno osoby, jak i działalności Jana Bosko przedstawione w dotychczasowej historiografii. Najbardziej istotna korekta dotyczy przesunięcia akcentu z opisu osoby wychowawcy z Turynu i jego formacji intelektualno-duchowej na charakter jego działalności. Jan Bosko nigdy nie skupiał się na przedstawieniu samego siebie, ale ukazywał swoją działalność i uzasadniał jej potrzebę. Te zagadnienia są niezwykle istotne w opisie biografii i działalności wychowawczej duchownego, a wskazane źródła umożliwiają ich przedstawienie.

Uwagi wstępne

Celem artykułu jest omówienie wybranych źródeł do biografii św. Jana Bosko (1815–1888). Podstawowym źródłem do ukazania zagadnienia są pisma i wspomnienia Jana Bosko. Jego działalność wychowawcza została udokumentowana zarówno w wielu jego pismach, jak i w wielotomowych *Wspomnieniach biograficznych* (*Memorie biografiche* – 20 tomów). Były one redagowane w latach 1898–1948. Wśród jego pism należy wyróżnić *Wspomnienia Oratorium* (*Memorie dell'Oratorio*), w których opisał pierwsze lata swojej działalności.

Poddając analizie konteksty źródłowe dotyczące życia i działalności wychowawczej Jana Bosko, należy dokonać koniecznych korekt. Zbyt wiele bowiem nagromadziło się popularnych wyobrażeń o jego

dokonaniach, które powtarzają się w różnych opracowaniach. Przywołały więc najbardziej wiarygodne źródła, które ukażą w nieco nowym świetle osobę i dzieło wychowawcy z Turynu. Do ważnych wydawnictw poświęconych tej tematyce należy zaliczyć publikacje autorstwa m.in. Mario Braidó (1981, 1992, 1999), Aldo Giraudó (2015), Pietra Stelli (1973, 1981, 1989–1990) oraz innych, którzy zostali wymienieni poniżej w tekście.

Zarys biograficzny

Święty Jan Bosko, jeden z wielkich wychowawców katolickich, jest założycielem Towarzystwa św. Franciszka Salezego oraz twórcą własnego systemu prewencyjnego przynoszącego nowe spojrzenie zarówno na treść, jak i metodę wychowywania młodych ludzi. Był kapłanem diecezji turyńskiej. Urodził się w Becchi (obecnie Castelnuovo Don Bosco), miejscowości położonej niedaleko Turynu.

W czasie dodatkowych studiów duszpasterskich nawiązał przyjaźń z ks. Józefem Cafasso, który ukierunkował go na zainteresowanie się młodzieżą biedną i opuszczoną, przybywającą ze wsi do Turynu w celu poszukiwania pracy. Uwrażliwił go również na dramatyczną sytuację młodzieży przebywającej w więzieniach i domach poprawczych.

Zainteresowanie potrzebą wychowania młodego pokolenia wynikało u ks. Bosko także z jego wrażliwości społecznej, pogłębianej własnymi obserwacjami życia młodzieży, często opuszczonej, waleśnej się po ulicach miast, parającej się kradzieżą czy popełniającej inne różne przestępstwa. Zainteresowanie problemami tego rodzaju młodych ludźmi nie wynikało więc z jakiegoś eklezjalnego imperatywu (jakkolwiek działalność społeczna i charytatywna należy do ważnych obszarów aktywności Kościoła). Dopiero w trakcie organizowania i instytucjonalizacji przez ks. Bosko jego działalności pomocowej ukształtowały się konkretne cele i zadania wychowawcze zgodne z tradycją i życiem Kościoła. Podjął więc ks. Bosko działalność wychowawczą poprzez organizowanie tzw. oratorium, które w praktyce duszpasterskiej diecezji piemonckiej należało do struktury życia parafialnego. Łącząc elementy kultury i religii, oratorium pragnęło wychowywać w duchu tego, co dzisiaj możemy nazwać inkulturacją wiary, a więc integrowaniem wartości kulturowych z religijnymi, gdzie

punktem wyjścia jest kultura i wszystko to, co niesie ona w zakresie wychowywania człowieka, aby następnie dopełniać wartości kulturowe religijnymi, chrześcijańskimi (Misiaszek 1987–1988: 41–46).

U podstaw pedagogii salezjańskiej leży zatem idea i zarazem praktyka oratorium, która korzeniami sięga czasów włoskiego renesansu i osoby św. Filipa Nereusza (1515–1595), podejmującego w tej formie próby ożywienia i odnowy życia religijnego w Rzymie. Ksiądz Bosko czerpał bezpośrednio inspiracje z tego dzieła, dostosowując je do własnych potrzeb wychowawczych. Zmierzał przede wszystkim do stworzenia z oratorium domu, z właściwą mu atmosferą rodzinną, co wyrażało się okazywaniem wychowankom szacunku, zaufania, okazywania dobroci, miłości, a także nawiązywaniem bezpośrednich, serdecznych relacji. Myśl o ukształtowaniu takiego właśnie rodzinnego sposobu wychowywania wpływała zarówno z własnych doświadczeń ks. Bosko, z oglądu sytuacji wychowanków, często pozbawionych domu rodzinnego, z konfrontacji z innymi ówczesnymi oratoriami, które w dużej mierze cechował rygoryzm pedagogiczny, jak i z osobistych przeżyć religijnych, które zwykle sam określał jako sny. W tym przypadku był to sen, wydaje się w jakimś sensie profetyczny (dość często wracał do niego w późniejszym etapie swojej działalności), w którym zostały mu nakreślone zasadnicze linie pracy wychowawczej z chłopcami. W czasie snu młody Bosko został pouczony, że najlepszą metodą wychowawczą jest dobroć i łagodność (Misiaszek 1987–1988: 41–46). Możemy o tym przekonać się z lektury jego osobistych wspomnień, które zawarł w dziele *Wspomnienia Oratorium św. Franciszka Salezego 1815–1855* (2015) opisującym początki jego dzieła wychowawczego.

Geneza i treść idei prewencyjnej w wychowaniu salezjańskim

Ks. Bosko określił swoją metodę wychowawczą mianem systemu prewencyjnego. Nie wypracował jednak żadnej jego teorii, dając jedynie ogólne wskazania, zapewne z racji, że był bardziej praktykiem niż teoretykiem wychowania. Rzeczywiście, pełny wyraz prewencji ujawnił się w jego codziennej praktyce wychowawczej w formie praktyki zapobiegania, uprzedzania, do jakiej zobowiązywał głównie wychowawców. Natomiast określenie „system prewencyjny” zrodziło się zapewne z faktu, że idea działań prewencyjnych była szczególnie

żywa w mentalności i kulturze pierwszej połowy XIX wieku. Dostrzec ją można w wielu dziedzinach życia: politycznej, społecznej, ekonomicznej, religijnej i pedagogicznej.

Idea działań prewencyjnych była zresztą i jest obecna w całej historii wychowania chrześcijańskiego. Realizuje się ona głównie poprzez zapobieganie, zabezpieczanie, ochronę, przygotowywanie, przewidywanie, obecne w myśli teologicznej, moralnej, prawnej i praktycznej Kościoła. Obecna w różnych systemach wychowawczych, przejawia troskę o pełne wykształcenie intelektualne i w miarę integralne ukształtowanie osobowości wychowanka. Z jednej strony pragnie go zabezpieczyć przed złem, a z drugiej – pobudzić wolę do pełnienia dobra, jak również do podejmowania różnorodnych zadań w społeczeństwie i Kościele. W instytucjach o charakterze charytatywnym ujawnia się jako działanie wychowawcze, które zmierza do zaspokojenia materialnych potrzeb człowieka, aby ten z powodu nędzy nie był skazany na blokadę swego osobowego rozwoju (Braidó 1981: 271).

Takie też znaczenie prewencji przejął i rozwinął w swoich ośrodkach wychowawczych ks. Bosko. Dążył do poszukiwania takich założeń, metod, środków i form wychowania, aby pomogły mu one uformować pełnego człowieka, w sensie integralnego rozwoju ludzkiego i chrześcijańskiego. W polskiej tradycji wychowania salezjańskiego używano niemalże od początku obecności salezjanów na ziemiach polskich (1898) do połowy XX wieku określeń dobrze oddających naturę „systemu prewencyjnego”, takich jak uprzedzanie czy zapobieganie. Wychowawca był zobowiązany (i nadal jest) do przewidywania różnych wydarzeń i sytuacji oraz uprzedzania wychowanka o mogących z nich wynikać określonych konsekwencji. Innymi słowy, jest to sformułowanie znanej w obszarze wychowania zasady, że lepiej jest zapobiegać złu, niż z niego leczyć, poszerzonej o element wskazujący na powinność poszukiwania dobra, aby na nim budować proces wychowania. Dobrze ilustruje to powiedzenie ks. Bosko: „Ja nie zmierzam do niczego innego, jak tylko do tego, aby starać się o wasze dobro moralne, intelektualne, fizyczne” (MB V: 212)¹. W innym miejscu ks. Bosko dostrzega wiarę w wychowawczą moc

1 *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*, t. I–XX, Libreria Salesiana, San Benigno-Canavese 1898–1948 (dalej w skrócie: MB).

dobra: „W każdym chłopcu, nawet najgorszym łajdaku, jest jakiś punkt dostępny dla dobra. Wtedy pierwszym obowiązkiem wychowawcy jest odkryć je i na nim budować” (MB, V: 125). Mówiąc inaczej, jest to wyrażenie prawdy o fundamentalnych zasadach życia, dzięki którym człowiek ma zarówno doświadczenie dobra, jak i zła, będąc świadomy tkwiących w złu destrukcyjnych siłach i możliwościach rozwoju przez dobro.

Przyjrzyjmy się bliżej źródłom i okolicznościom założonego przez ks. Bosko oratorium. W dziedzinie organizacji oratorium sięgał do praktyki duszpasterskiej św. Karola Boromeusza, a zwłaszcza do jego „Konstytucji i Regulaminów Towarzystwa Szkół Doktryny Chrześcijańskiej” (MB II, III, IV). Studiował także regulaminy oratorium św. Filipa Nereusza (MB III). Współpracował blisko także z księdzem Giovannim Cocchim z diecezji turyńskiej, pionierem odnowy idei oratorium (Stella 1973: 145–170).

Duży wpływ na charakter złożonego przez ks. Bosco oratorium w Valdocco mieli także Bracia Szkół Chrześcijańskich oraz myśl i praktyka wychowawcza św. Jana de la Salle (Stella 1981). Oratorium lasaliańskie stawiało sobie za cel, podobnie jak oratorium salezjańskie, wychowanie dobrego chrześcijanina i uczciwego obywatela. Nie obca mu była także asystencja, która odgrywała istotną rolę w systemie wychowawczym ks. Bosko. Dadzą się jednak zauważyć różnice, w sumie sprowadzające się do innej atmosfery wychowawczej w obydwu typach oratorium: oratorium lasaliańskie kładło duży nacisk na wewnętrzną organizację, podczas gdy ks. Bosko propagował u siebie atmosferę rodzinną.

Ks. Bosko czerpał także z „Regulaminu dla szkół”, autorstwa Karola Feliksa z 1822 roku, szczególnie zwracając uwagę na środki wychowawcze, jakie tam się znajdowały: sakramenty, msza św., teologia łaski, modlitwa, rozmyślanie, kierownictwo duchowe, nauka religii, rekolekcje, ćwiczenie dobrej śmierci itp. (Stella 1981). Natomiast w kwestii okazywania dobroci wobec słabości moralnych podopiecznych oraz centralnej roli idei teocentryzmu w wychowaniu ks. Bosko pozostawał pod wpływem jezuita Jean-Baptisty Blancharda (Duchesne), znanego pedagoga okresu oświecenia (Stella 1981). W systemie prewencyjnym ks. Bosko dostrzegalne są też idee pedagogiczne Alessandra Teppy, przełożonego barnabitów, zawarte w jego książce *Avvertimenti per gli educatori ecclesiastici della gioventù* (1868).

Należą do nich: centralne miejsce miłości wychowawczej, dobroć w procesie poprawiania i kształtowania wychowanka, wymaganie znajomości psychiki każdego wychowanka i unikanie kar fizycznych. W książce tej możemy znaleźć wyrażenia, jakich niemal dosłownie używał ks. Bosko dla określenia swojego systemu prewencyjnego: „Kto chce zdobyć serce młodzieży, niech się stara, aby został pokochany. Kto jest kochany, jest też chętnie słuchany i okazuje mu się posłuszeństwo. By zostać pokochanym, nie ma innego środka, jak tylko samemu kochać” (Teppa 1868: 21–22). Zauważyć można również psychologiczną, umysłową i operatywną bliskość ks. Bosko z grupą pedagogów i wychowawców turyńskich skupionych wokół czasopisma „L’Educatore Primario” (Braido 1981: 312). Wszystkich łączyła ta sama myśl i ten sam zapał do wychowania w klimacie solidarności i rodzinności młodych ludzi w szkołach zawodowych, niedzielnych i rzemieślniczych. Nadmienić należy, że ks. Bosko pragnął swoim wychowankom zapewnić przynajmniej wykształcenie zawodowe, aby mogli podjąć pracę i dzięki temu mieć kontrolę nad własnym życiem.

Przywołanie powyższych źródeł pozwala nam weryfikowanie utrzymującego się raczej błędnego przekonania, że to ks. Bosko jest twórcą systemu prewencyjnego. Tymczasem jest on raczej jego genialnym interpretatorem, który potrafił przejąć i dostosować to, co było mu potrzebne dla budowania własnej metody wychowawczej w powstającym oratorium.

Główne założenia salezjańskiego wychowania prewencyjnego

Zasady wychowania prewencyjnego można sprowadzić do triady określonych wartości zarówno ogólnoludzkich, jak i chrześcijańskich. Tworzą one jedność tak ściśle, że nie można z nich wykluczyć żadnej ani zmienić ich kolejności. Książd Bosko stał bowiem na gruncie realistycznej teorii poznania, w której na pierwszym miejscu jest poznanie rozumowe. Stąd zapewne był w swoich działaniach wychowawczych bardziej praktykiem niż teoretykiem.

Zasada rozumu (rozumności)

W systemie prewencyjnym ks. Bosko nieprzypadkowo rozum został wymieniony jako pierwszy człon owej triady wartości. Jest to

wyrazem nie tylko docenienia charakteru ludzkiego poznania, ale i realnego podejścia do kwestii wychowawczych, zgodnych zarówno z tradycją i nauczaniem Kościoła, czego wyrazem może być encyklika Jana Pawła II *Fides et ratio*, jak i ogólnych założeń pedagogicznych, zmierzających na pierwszym miejscu do poznania wychowanka i środowiska, w którym on żyje.

W przypadku ks. Bosko nie należy jednak ujmować tej zasady ani w sensie filozoficznym, ani teologicznym. Nie znajdziemy w jego pismach prób tego rodzaju uzasadnień. Rozumność w wychowaniu pojawiała się w jego działalności jako naturalny sposób odniesienia się do rzeczywistości, jako próba racjonalizowania wielu problemów, które w wychowaniu występują.

Ks. Bosko, wychowany w kulturze chrześcijańskiej, pielęgnującej i dowartościowującej rozum, jak i zaprawiony do życia poprzez różnego typu doświadczenia (nauka, praca, bieda itp.), reagował w wychowaniu racjonalnie, postrzegając rzeczywistość zgodnie z jej naturą. W literaturze włoskiej, która omawia tę kwestię, używa się pojęcia *ragionevolezza*, co w dosłownym tłumaczeniu można oddać jako pragnienie kierowania się rozumem, jako „dążenie do rozumnego działania”, a w szerszym – jako racjonalność, kierowanie się słuszością rzeczy, wychwycenie głównej idei. W optyce pedagogicznej można uznać tak pojmowaną rozumność jako zasadę realizmu pedagogicznego i roztropności wychowawczej, ale także jako wyraz postawy mądrościowej ks. Bosko. Tego rodzaju podejście ujawniało się w zwykłym i autentycznym otwarciu na osobowy dialog z wychowankiem, w trosce o jego rozwój i dobro (MB VII: 761–763; Misiaszek 1987–1988: 47).

Zasadę rozumności stosował ks. Bosko także w podejściu do religii i praktyk religijnych w oratorium, pragnąc uchronić wychowanków od pobożności naiwnej czy zbyt uczuciowej. Jego zamiarem było ukształtowanie w nich świadomej postawy religijnej, zdrowej, w pełni naturalnej. Podobnie postępował w odniesieniu do wychowawczej miłości, która powinna być zdolna do krytycznego postrzegania wychowanka, zarówno jego pozytywnych, jak i negatywnych postaw i zachowań. Wychowawcom zalecał: „Pozwólcie się zawsze prowadzić rozumowi, a nigdy namiętnościom” (MB X: 1022).

Zasada religijności

Religia chrześcijańska traktowana jest w salezjańskim wychowaniu jako źródło skuteczności wychowawczej, jako wewnętrzna zasada pedagogiczna, która rzutuje na cel, treści, formy i metody wychowania. Jest ona umieszczona bezpośrednio po zasadzie rozumu, co jest zgodne zarówno z porządkiem poznania, jak i życia: rozum nie wyczerpuje całej wiedzy człowieka o nim samym i świecie, życie wskazuje na istnienie w nim wymiaru nadprzyrodzonego. Dla ks. Bosko zasada ta nie była jednak przedmiotem spekulatywnych dociekań, ile trwałym przekonaniem wyrosłym z wiary, że życie ludzkie realizuje się w pełni w Bogu. Ujmował ją jako fakt oczywisty, a dla wychowania czerpał potrzebne wartości z całego bogactwa kultury chrześcijańskiej i życia kościelnego, orientując wychowanków na perspektywę eschatologiczną (życie wieczne w Bogu), na odkrycie w historii i dziele zbawienia w Chrystusie najbardziej istotnych dla człowieka wartości, czego skutkiem miało być świadome dążenie do świętości. Był przekonany o wychowawczej funkcji religii, czemu dał wyraz w stwierdzeniu, że jedynie religia jest zdolna doprowadzić do końca dzieło wychowania (MB III). W odpowiedzi na pytanie o metodę wychowawczą, odpowiedział: „Siła, którą posiadamy, jest natury moralnej. [...] my przemawiamy przede wszystkim do serca młodzieży, a naszym słowem jest słowo Boga” (MB V: 80).

Zasada miłości

W działalności wychowawczej św. Jana Bosko miłość wychowawcza dość często określana była słowem *amorevolezza*, co – podobnie jak w przypadku zasady rozumu – należy rozumieć w znaczeniu nie tylko zdolności do kochania, ale pragnienie kochania wychowanków tak, aby mieć na uwadze prawdziwe ich dobro, być do ich dyspozycji, przebywać wśród nich z gotowością do poświęceń i trudów związanych z misją wychowywania. Charakterystyczne i wymowne jest w tym względzie stwierdzenie ks. Bosko: „Tu z wami czuję się dobrze, moje życie – to przebywanie wśród was”. Z głębokim wycuciem wyjaśniał także, iż ważną jest rzeczą, aby „nie tylko młodzież kochać, ale żeby ona sama poznała, że jest kochana” (MB XII: 15). Wreszcie najbardziej wyraziste stwierdzenie: „Dla was się uczę, dla

was pracuję, dla was żyję i także dla was gotów jestem oddać życie” (MB VII).

Podsumowanie

Dokonana krótka charakterystyka systemu prewencyjnego ks. Bosko nie byłaby możliwa bez odwoływania się szczególnie do jego wspomnień biograficznych (*Memorie biografiche*). Jest to dzieło szczególne, dwudziestotomowe, zawierające spisane wypowiedzi ks. Bosko. Zostały one zredagowane w latach 1898–1939 przez trzech autorów: ks. Giovanniego Battistę Lemoyne’a, ks. Angelo Amadeiego oraz ks. Eugenio Cerię. Wspomnienia te są przedmiotem badań prowadzonych już od ponad 40 lat. Niezależnie od krytycznych uwag współczesnych badaczy, trzeba przyznać, że rzucają one nowe światło na sylwetkę świętego wychowawcy, który całe swoje życie poświęcił wychowaniu młodzieży. Niech przykładem będzie następująca wypowiedź ks. Bosko: „Przyrzekłem Panu Bogu, że nawet ostatnie tchnienie będzie dla moich ubogich chłopców” (Bosko 2015: 258).

W końcu istotne są także krytyczne uwagi poczynione przez Alda Giraudo w jego wprowadzeniu i uwagach historycznych do *Wspomnień Oratorium* (Bosko 2015: 18), napisanych przez św. Jana Bosko w latach 1815–1855, a obejmujących pierwsze lata działalności Oratorium. Giraudo potwierdza, że ks. Bosko w tych wspomnieniach nie koncentruje się na historii własnego życia, ale przede wszystkim zamierza przekazać swoim kontynuatorom historię Oratorium, naszkicować jego specyfikę, uwarunkowania w jakich przyszło mu pracować z podopiecznymi, innymi słowy – ukazuje szeroki kontekst historyczny, społeczny i religijny, w którym to dzieło powstało, wraz z tymi elementami, które wyróżniały jego misję, nadając mu charakterystyczny rys. Nie czynili tego poprzedni biografowie ks. Bosko, skupiając się bardziej na jego drodze formacyjnej w oderwaniu od całościowego planu, jaki zamierzył święty wychowawca z Turynu.

Bibliografia

Bosko J. (2015). *Wspomnienia Oratorium św. Franciszka Salezego 1815–1855*, przeł. K. Kozak, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

- Braido P. (1981). *L'esperienza pedagogica preventiva nel sec. XIX – Don Bosco*, [w:] P. Braido (red.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, vol. 2: *Secoli XVIII–XIX*, Roma: Libreria Ateneo Salesiano, s. 271–401.
- Braido P. (1992). „*Memorie del futuro*”, „*Ricerche Storiche Salesiane*”, nr 11, s. 97–127.
- Braido P. (1999). *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Giraud A. (2015). *Historyczne i pedagogiczno-duchowe znaczenie „Wspomnień Oratorium”*, [w:] J. Bosko, *Wspomnienia Oratorium św. Franciszka Salezego 1815–1855*, przeł. K. Kozak, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, s. 5–53.
- Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*, t. I–XX, Libreria Salesiana, San Benigno-Canavese 1898–1948 (tu w skrócie: MB).
- Misiaszek K. (1987–1988), *Główne idee systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „*Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne*”, t. 9, s. 37–65.
- Stella P. (1973). *Don Bosco e le trasformazioni sociali e religiose nel suo tempo*, [w:] P. Brocardo, M. Midali (red.), *La famiglia salesiana riflette sulla sua vocazione di oggi*, Torino: Elle Di Ci, s. 145–170.
- Stella P. (1981). *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, t. 2: *Mentalità religiosa e spiritualità*, Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Stella P. (1989–1990). *Apologia della storia. Piccola guida critica alle „Memorie biografiche” di don Bosco*, Roma: Università Pontificia Salesiana.
- Teppa A. (1868). *Avvertimenti per gli educatori ecclesiastici della gioventù*, Roma-Torino: Marietti.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Ks. prof. dr hab. Kazimierz Misiaszek SDB
 Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
 Profesor emeritus
 e-mail: kazmis@op.pl

S. Maria Opiela
ORCID: 0000-0002-0077-8985
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wartość egodokumentów w poznaniu biografii bł. Edmunda Bojanowskiego

The Value of Ego-documents in Reconstructing the Biography of Blessed Edmund Bojanowski

ABSTRACT

Edmund Bojanowski (1814–1871) left behind a rich legacy, much of which consists of personal documents preserved in the form of manuscript diaries, correspondence, and notes. These materials shed light on his life, intentions, and activities. His life story is one of attaining human and Christian maturity through conscious, creative, and responsible commitment to personal development and concern for the welfare of others and the nation, which was ultimately recognized by the Church through his beatification.

The aim of this article is to demonstrate the value and potential uses of the ego-documents of Blessed Edmund Bojanowski in reconstructing his biography. An analysis of the process of writing scholarly and literary biographies, in conjunction with the publication of successive manuscripts, confirms the importance of these sources for an increasingly complex picture of his spiritual life, social involvement and work. An interdisciplinary and coherent analysis of these personal documents enhances our knowledge and understanding of his intentions, activities, and the significance of his relationships, as well as the impact of his work. In this context, it has become possible to identify the theoretical foundations, practical guidelines, and organizational

KEYWORDS

Edmund Bojanowski, ego-document, biography, diary, correspondence, notes, pedagogical thought

SŁOWA KLUCZOWE

Edmund Bojanowski, egodokument, biografia, dziennik, korespondencja, notatki, myśl pedagogiczna

SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.2.007
Nadesłano: 9.01.2026
Zaakceptowano: 25.03.2026

principles underlying his system of child-rearing and to reconstruct his pedagogical thought. The richness and depth of these materials make it possible to uncover the author's intentions, relate them to contemporary circumstances, and apply them today, preserving the continuity of his work while remaining open to contemporary concerns.

ABSTRAKT

Edmund Bojanowski (1814–1871) pozostawił bardzo bogatą spuściznę, której większość stanowią egodokumenty zachowane w rękopisach dziennika, korespondencji i notatek, z których poznajemy jego życie, intencje i działania. Historia jego życia to droga osiągania dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej przez świadome, twórcze i odpowiedzialne zaangażowanie we własny rozwój, troskę o dobro innych i naród, co zostało potwierdzone przez Kościół aktem beatyfikacji.

Celem artykułu jest ukazanie możliwości wykorzystania i wartości udostępnianych egodokumentów bł. Edmunda Bojanowskiego w tworzeniu jego biografii. Na podstawie analizy procesu powstawania biografii naukowych i literackich w powiązaniu z publikacją kolejnych rękopisów potwierdza się ich wartość w coraz bardziej wnikliwym opisie historii jego życia duchowego, społecznego zaangażowania i dzieła. Interdyscyplinarna i spójna analiza treści tych egodokumentów pozwala doskonalić znajomość i rozumienie jego intencji, twórczości oraz znaczenia relacji, działalności i ich efektów. W tym kontekście możliwe stało się poznanie teoretycznych podstaw, praktycznych wskazań i organizacji systemu wychowania dzieci oraz odtworzenie jego myśli pedagogicznej. Zawartość i treść tych materiałów jest tak bogata, że pozwala odkryć zamiar autora, odnieść go do czasów współczesnych i wykorzystać dzisiaj, zachowując ciągłość jego dzieła, a jednocześnie wciąż otwierając je na współczesność.

Wstęp

Osoba, życie, twórczość i działalność bł. Edmunda Bojanowskiego (1814–1871)¹ od dawna budzą zainteresowanie badaczy różnych dziedzin naukowych oraz osób zaangażowanych w podobne aktywności osobiste i społeczne. Jeszcze za jego życia w „Przyjacielu

1 Istotne fakty z jego życia i działalności prezentuje Waldemar Rozynkowski (2017).

Ludu”, „Pokłosiu”, „Roku Wiejskim” i innych polskich czasopismach „umieszczał artykuły, głównie z podań i poezji dla ludu” (Brzeziński 1872: 4) oraz pojawiały się wzmianki pełne uznania dla dzieła, które tworzył i jego rozwoju. Natomiast w 1872 roku przyjaciel bł. Edmunda, ks. Antoni Brzeziński, spisał bardzo wymowne wspomnienie, w którym zawarł krótką jego biografię, opis ostatnich dni życia według s. Elżbiety Szkudłapskiej i pogrzebu. Przytoczył w nim także mowę żałobną ks. Stanisława Gieburowskiego przy wprowadzeniu zwłok do kościoła w Górcie Duchownej oraz swoją mowę żałobną na pogrzebie w Jaskowie (Brzeziński 1872).

Bogata spuścizna, jaką bł. E. Bojanowski zostawił w postaci drukowanych artykułów i redagowanych przez niego czasopism oraz w rękopisach *Dziennika*, korespondencji i luźnych notatek, jest poddawana analizom i badaniom naukowym. Jako świecki założyciel żeńskiego zgromadzenia zakonnego budzi duże zainteresowanie zarówno wśród osób świeckich, jak i duchownych. Natomiast jego rękopisy, które pozostawił jako literat, społecznik i działacz zaangażowany w dzieło oświaty ludu wiejskiego, wychowania dzieci i działalności charytatywnej oraz w sprawy Kościoła i Ojczyzny, poddawane są od dawna analizom naukowym. Badania podejmowane są w interdyscyplinarnym wymiarze przez środowiska literackie w dziedzinach folklorystyki i dialektologii, edytorstwa, przez historyków kultury polskiej i historii Kościoła, pedagogów, socjologów. Badania jego myśli pedagogicznej wymagają udziału doświadczonych badaczy reprezentujących różne dziedziny nauki: pedagogikę, psychologię, filozofię, historię, literaturoznawstwo, językoznawstwo, etnografię i teologię.

Ważnym efektem analiz spuścizny bł. Edmunda Bojanowskiego są liczne biografie, poczynając od publikacji ks. Brzezińskiego (1872), a zwłaszcza te, które powstały po stopniowym udostępnianiu i publikacji rękopisów jego dziennika, korespondencji oraz notatek. To właśnie te egodokumenty stanowią najcenniejsze zasoby źródłowe w badaniach i tworzeniu biografii ich autora.

Znaczenie egodokumentów w badaniach biograficznych

Pojęcie i wartość egodokumentów podkreśla się szczególnie w badaniach humanistycznych i społecznych. „Od lat 80. XX wieku

badania rękopisu prywatnego wkroczyły w nowy etap. W rezultacie rozwoju antropologii kulturowej księgi rękopiśmienne zaczęto postrzegać inaczej niż dotychczas. Historycy dostrzegli w tych rękopisach odzwierciedlenie osobistych zainteresowań autorów oraz odbicie umysłowości epoki. W różnych krajach stosowano odmienne definicje piśmiennictwa prywatnego: piśmiennictwo przestrzeni prywatnej, samoświadectwa, piśmiennictwo w pierwszej osobie. Najbardziej popularne i przyjęte w większości krajów stało się określenie «egodokumenty», zastosowane przez holenderskiego historyka i filologa Jacoba Jacques'a Pressera” (Roszak 2013: 39).

Termin „egodokumenty” odnosi się do różnych kategorii tekstów, w których piszący przedstawia własne doświadczenia, przeżycia i refleksje, percepcję i prezentację historycznego wydarzenia, osób, instytucji oraz podejmowanej działalności. Wskazuje się, że „Wspólną cechą wszystkich tekstów, które można określić jako egodokumenty jest to, że jako oświadczenia (zeznania, wyznania) dobrowolne lub wymuszone, choć stanowią wycinek określonej rzeczywistości, to dają jednak pewien obraz postrzegania nie tylko innych, ale siebie samego (czyli autora) w rodzinie, społeczności, środowisku, kraju lub klasie społecznej. Zawierają informacje odzwierciedlające stosunek autora/ów do systemów wartości i ich ewolucji na przestrzeni czasu. Ujawniają też stan wiedzy i doświadczenia życiowe. Wreszcie, egodokumenty uzasadniają, tłumaczą, usprawiedliwiają, przekonują o sensie zachowań indywidualnych, ludzkich” (Szulakiewicz 2013: 67). Są to m.in. zyciorysy, pamiętniki, dzienniki, listy, autobiografie, wspomnienia, a ich wspólną cechą jest charakter biograficzny.

Rękopisy prywatne różnych autorów zawsze były wykorzystywane do tworzenia ich biografii jako jedno z ważnych źródeł. Dzięki podjętym działaniom przy analizowaniu kolejnych egodokumentów danego autora w celu ich obiektywnej interpretacji i weryfikowania wcześniejszych ustaleń zaczęto udoskonalać ten proces. „Zaproponowane przez badaczy ujęcie łączące perspektywę historyczną (oczyszczenie źródła z elementów subiektywnych w celu dotarcia do obiektywnego przekazu o faktach) z egodokumentalnym potraktowaniem przekazów jako swoistego klucza do świata wartości i emocji ich autora przynosi lekturowo niezwykle satysfakcjonujące efekty. Skłania również do swoistego odwrócenia perspektywy i postawienia pytania o to, jaką rolę w kulturowo-osobistej przestrzeni pisarza

odegrała najbliższa rodzina pisarza, pytania o zapisany w egodokumentach obraz mentalności ludzi tamtych czasów w ich relacjach społecznych, o ważne dla nich wartości, których hierarchizacja musiała wpływać (pośrednio lub bezpośrednio) na relacje z innymi, na utrwaloną w przekazach codzienność” (Gabrys-Sławińska 2022: 22).

Badacze podkreślają znaczenie egodokumentów w badaniach biograficznych jako źródła związanego z historiami osobistymi autora w celu opracowania jego biografii (Szulakiewicz 2013; Roszak 2013). Pamiętniki, dzienniki, listy, wspomnienia, nie są autobiografią ani biografią w literackim i naukowym znaczeniu. „Składają się raczej na materiał (auto)biograficzny, na podstawie którego można odtworzyć biografię. W tym sensie kompletna biografia [...] jest wynikiem pracy między innymi nad materiałami biograficznymi obejmującymi całość życia badanych osób” (Kulas 2013: 67). Biografia jako literacki lub naukowy, szczegółowy opis życia konkretnej osoby obejmuje fakty dotyczące warunków jej rozwoju, relacji i działalności oraz efekt interpretacji historii, literatury i egdokumentów przez biografę.

Wskazuje się na konieczność odpowiedniego przygotowania do interpretacji dokumentów archiwalnych oraz umiejętności ich poszukiwania i odpowiedniej selekcji (Skrzyniarz 2018). To wymaga kompetencji w zastosowaniu technik badawczych charakterystycznych dla badań biograficznych i koncepcji naukowych do zinterpretowania zgromadzonych danych oraz zdolności pisarskich, by stworzyć optymalny opis życia konkretnej osoby. „Biografię jako swoiste połączenie nauki i literatury – niezależnie od jej faktograficznego lub literackiego charakteru – warto ująć w szerszej perspektywie, odwołując się do pojęcia reprezentacji. Biografia jako reprezentacja, przenosząc czytelnika w czas i świat, których już nie ma, kreuje przestrzeń symbolicznego, kulturowego spotkania z opisywanym bohaterem biografii, pozwalając odbiorcy – za pomocą środków literackich – na przekroczenie ograniczeń i doświadczenie «tekstowego ekwiwalentu» relacji interpersonalnej. Równocześnie – aby było to możliwe – reprezentacja ta musi być zakorzeniona w faktach (historycznych, biograficznych) oraz świadectwach (zwłaszcza wypowiedziach samego bohatera biografii)” (Całek 2016: 27). Ten kontekst analiz treści egodokumentów jest bardzo ważny dla ich obiektywnych analiz.

Egodokumenty bł. Edmunda Bojanowskiego

Bł. Edmund Bojanowski pozostawił bogactwo różnorodnych treści w swoich rękopisach, które znajdują się w Archiwum Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP w Dębicy. Zdecydowaną większość tych materiałów archiwalnych stanowią egodokumenty, które są już dostępne także w publikacjach. Jest to korespondencja do wielu osób, z którymi współpracował z lat 1836–1871, oraz dziennik, który pisał w latach 1853–1871, jak również luźnie notatki. Wszystkie te rękopisy stanowią bogate źródło poznania ważnych aspektów jego biografii, drogi osobistego rozwoju i działalności.

Krótko przed śmiercią (7.08.1871) Bojanowski przekazał swoje rękopisy przełożonej generalnej Zgromadzenia matce Elżbiecie Szkudłapskiej. W okresie Kulturkampfu Służebniczki Maryi w Wielkim Księstwie Poznańskim zostały rozproszone. Z obawy przed zniszczeniem spuścizny Założyciela m. Szkudłapska przewiozła rękopisy do Dębicy w Galicji, gdzie wówczas znajdowała się placówka zgromadzenia. Obecnie prawie wszystkie pisma Bojanowskiego znajdują się więc w archiwum Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP (tzw. służebniczek dębickich) (zob. Kornacka 1967: 5; Bojanowski 2009: 10).

Zachowane rękopisy obejmują 310 napisanych i wysłanych przez Bojanowskiego listów oraz 679 pism adresowanych do niego (łącznie 989 listów). Wszystkie zostały opracowane i wydrukowane jako *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1829–1871*, które objaśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził Leonard Smółka. Zostały one wydane w 2001 roku we Wrocławiu, w dwóch tomach liczących łącznie 1207 stron (t. 1 – 520 ss.; t. 2 – 687 ss.). Jednak zainteresowanie osobą autora i badania jego dorobku sprawia, że wciąż odkrywane są nowe dokumenty i poddawane szczegółowym analizom oraz opracowaniom. Przykładem są starania Łukasza Puśleckiego, który w ramach „prowadzenia badań dotyczących dorobku naukowego E. Bojanowskiego natrafił przypadkowo na jego nieznaną list z roku 1866. Treść korespondencji opatrzone szerokim komentarzem prezentującym jej kontekst historyczny. Przedstawiono przede wszystkim biografię odbiorcy listu – księdza Antoniego Śmitkowskiego. Przybliżono również współpracę założyciela służebniczek z fundatorką ochronki, której otwarcia dotyczy

korrespondencja – tj. z księżną Elżbietą z Działyńskich Czartoryską” (Puślecki 2019: 231).

W zbiorze zachowanej i opublikowanej korespondencji egodokumentami bł. Edmunda są jego listy napisane i wysłane do różnych osób począwszy od 1836 roku. Natomiast zachowane listy, które wcześniej, bo już od roku 1829 otrzymał od wielu bardziej i mniej znanych obecnie osób, dopełniają kontekst analiz i poznawania jego biografii.

Kolejnym bogatym zasobem egodokumentów bł. Edmunda jest jego dziennik. Na całość dziennika obejmującego 19 roczników składają się 92 zeszyty różnej objętości i wielkości oraz luźne zapisy o objętości 2–3 zeszytów. Razem blisko 2500 kart. Najpierw dziennik został wydany w 1988 roku w części, której wyboru i opracowania dokonali Amelia i Tadeusz Szafraniec, a drugie wydanie ukazało się w 1999 roku. Łącznie ze wstępem i przypisami obejmował on 385 stron. Następnie dziennik został opracowany w całości pod kierunkiem Leonarda Smółki i wydany w 2009 roku we Wrocławiu jako czterotomowa publikacja. W aneksie opublikowano także rękopiśmienne zapisy dzienne Bojanowskiego z lat 1851–1854 *Ochronka Podrzecka* oraz relację s. Elżbiety Szkudłapskiej *Ostatnie dni życia i pogrzeb*. Razem ze wstępem, objaśnieniami i komentarzami oraz aneksem i indeksem całość obejmuje 3230 stron.

Z treści dziennika wynika, że był on „pisany jako swoisty rachunek sumienia, czyli osobiste rozliczenie ze spełnionych zadań i ewentualnych zaniedbań. [Bojanowski] dostrzegał w nim także walory dokumentacyjne ważne zarówno dla bieżących działań zmierzających do organizacji spójnego systemu ochron i rozwijającego się zgromadzenia, jak i w wymiarze historycznym. To stwarzało możliwość wykorzystania zawartości *Dziennika* przez innych i jego opublikowania, chociaż sam tego nie zamierzał robić” (Opieła 2015: 49).

Powyższe egodokumenty dopełniają notatki Bojanowskiego zawarte w 32 teczkach rękopisów na luźnych kartach i w brulionach, na kartach zszytych i w oprawnym notesie. Łącznie zawierają ponad 1700 kart różnej wielkości, zapisywanych jedno- i dwustronnie. Na tych kartach znajdują się zredagowane przez autora teksty, ale także dużo cytatów z zaznaczonymi najczęściej źródłami. Te niepublikowane dotąd rękopisy Bojanowskiego zostały poddane edycji krytycznej i wydane w 2016 roku jako dwutomowe dzieło pod tytułem:

Prace, szkice i materiały Edmunda Bojanowskiego. Inedita oraz indeksy wydane w oddzielnym woluminie. Łącznie to 1957 stron.

Zainteresowanie osobą, twórczością i dziełem bł. Edmunda Bojanowskiego przyczyniło się do systematycznego opracowywania z zachowaniem zasad edytorskich i publikacji jego rękopisów, których treści stały się przedmiotem zainteresowań badawczych naukowców reprezentujących różne dyscypliny.

Egodokumenty a poznanie biografii bł. Edmunda Bojanowskiego

Spuścizna Edmunda Bojanowskiego pozostawała w zasadzie nieznaną aż do czasu rozpoczęcia procesu beatyfikacyjnego, gdy nastąpiła konieczność opracowania materiałów dotyczących jego życia. W 1933 roku, na prośbę słuźebniczek z Dębicy, ks. Władysław Muchowicz, korzystając z rękopisów dziennika i korespondencji udostępnionych przez siostry, opracował jego życiorys. Jednak okres międzywojenny i II wojny światowej nie sprzyjały rozpoczęciu procesu beatyfikacyjnego.

Intensywne działania podjęto, gdy kard. August Hlond, ówczesny prymas Polski, napisał 31 grudnia 1945 roku do zgromadzenia: „Ponieważ zamierzam przygotować wszczęcie procesu beatyfikacyjnego świątobliwego Założyciela Edmunda Bojanowskiego, proszę zarządzić, by w archiwum Zgromadzenia zrobiono spis wszystkich dokumentów, które się do jego życia i śmierci oraz do jego cnót odnoszą” (<https://siostry-maryi.pl/bogoslawiony-edmund-bojanowski>). Wtedy podejmowano następne kroki zmierzające do wszczęcia procesu, który musiał być oparty na szczegółowych badaniach historycznych, przede wszystkim na analizach pism Bojanowskiego. „Walenty Dymek, nowy arcybiskup poznański, na wniosek Słuźebniczek Wielkopolskich przedstawił 8 stycznia 1948 roku w Rzymie prośbę o wszczęcie procesu informacyjnego co do beatyfikacji i kanonizacji. W rezultacie w Rzymie został mianowany postulator, a w Polsce wicepostulator procesu beatyfikacyjnego. W celu zebrania całej dokumentacji o Edmundzie Bojanowskim arcybiskup Dymek ustanowił 10 maja 1949 roku komisję historyczną” (Wencwel-Plata 2021). W badaniach oraz propagowaniu osoby i dzieła przede wszystkim ważne było opracowanie naukowe jego szczegółowej biografii.

W tym kontekście podjęto działania zmierzające do opracowania biografii jak najbardziej szczegółowej i odniesionej do faktów istotnych w życiu i działalności Bojanowskiego w oparciu o źródła i dokumenty historyczne. Bezcennym źródłem do jej sporządzenia są egodokumenty, które wykorzystwała s. Agnieszka Szelegiewicz, wydając w 1966 roku publikację *Edmund Bojanowski i jego dzieło*. Natomiast s. Manfreda Kornacka opracowała jego życiorys, który został opublikowany w 1967 roku. Na początku zaprezentowała materiał źródłowy wskazując, że podstawę stanowią jego pisma – dziennik, listy, notatki, prace literackie i pisma dotyczące Zgromadzenia Służebniczek Maryi. Jako źródła uzupełniające wskazała listy, które otrzymał, notki dziennikarskie i wspomnienia, podkreślając, że źródłem do poznania jego życia jest jeszcze więcej, ale mają one mniejsze znaczenie niż egodokumenty (zob. Kornacka 1967: 5–6).

Rękopisy bł. Edmunda, szczególnie osobiste zapiski w dzienniku i luźne notatki oraz korespondencja, są cennym źródłem informacji na temat jego drogi duchowego rozwoju i służby. Dlatego były tak szczegółowo analizowane w ramach procesu beatyfikacyjnego. Powstałe życiorysy ukazują, że jego życie jest najlepszym świadectwem służby człowiekowi, że nie były to słowa bez pokrycia, lecz oddawały prawdę o jego prawdziwych intencjach, postawach i aspiracjach. Ukazanie historii życia bł. Edmunda w świetle spójnej i dogłębnej analizy jego egodokumentów, które się wzajemnie dopełniają, pokazuje jak kształtowała się jego osobowość, poglądy, aktywność, relacje oraz jak dochodził do dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. To pozwoliło również ukazać drogę odkrywania i realizacji charyzmatu założycielskiego w jego życiu i działalności (Opieła 2009), co jest bardzo istotnym wymiarem jego biografii.

Analiza rękopisów Bojanowskiego i tworzenie jego biografii były bardzo ważne i przyniosły efekty w procesie beatyfikacyjnym. Potwierdza to wielką wartość tych materiałów źródłowych, gdyż one „zawierają informacje odzwierciedlające stosunek pisarza do systemów wartości oraz ich ewolucję w czasie. Ujawniają poziom wiedzy i życiowe doświadczenia. Wreszcie, egodokumenty pełnią funkcję uzasadniającą – tłumaczą, usprawiedliwiają i przekonują o sensie ludzkich, indywidualnych zachowań” (Jeznach 2024: 26–27). Ukazana na ich podstawie historia życia i dzieła bł. Edmunda „pokazuje, jak kształtowała się jego osobowość, poglądy i aktywność ożywiona

wielkimi pragnieniami realizowanymi w słabym ciele i skomplikowanym świecie. Od wczesnych lat życia angażował się we wszystko, co dotyczyło życia Kościoła i Ojczyzny, z głębokim poczuciem odpowiedzialności i osobliwą wrażliwością na wartości najwyższe” (Opieła 2009: 181).

Bardzo ważnym aspektem badań biograficznych egodokumentów Bojanowskiego jako literata, publicyisty, miłośnika i badacza folkloru, było i wciąż jest poznawanie go jako działacza na polu kultury, społecznego i charytatywnego, zaangażowanego w dzieło oświaty i wychowania dzieci (Gołdyn 2014), co jest ściśle powiązane z jego rozwojem duchowym. Powstało zatem wiele opracowań biograficznych, zarówno naukowych, jak i literackich, opartych na analizach egodokumentów. Na znaczenie dziennika i notatek bł. Edmunda jako źródła do jego biografii zwracała uwagę zwłaszcza Amelia Szafrańska (2000). Wcześniej opracowała biografię literacką *Surdut czy rewerenda. Opowieść o bł. Edmundzie Bojanowskim*, wydaną w 1976 roku, z której wyłania się postać Bojanowskiego osadzona w realiach epoki, na szerokim tle historycznym i obyczajowym Wielkopolski XIX wieku. Ważne było także odniesienie do korespondencji, gdyż „List scala, w swoisty dla siebie sposób, terażniejszość z przyszłością, a zarazem przenika w przeszłość, nierzadko znajdując miejsce w wieczności. Stąd też z powodzeniem można go postrzegać przez pryzmat dokumentu biograficznego. Tym bardziej, iż na tle innych materiałów autobiograficznych wyróżnia się on niekwestionowaną autentycznością” (Golonka-Legut 2024: 173).

Opracowanie i udostępnianie kolejnych materiałów źródłowych przez ich publikację poszerza wciąż krąg badaczy także myśli pedagogicznej Bojanowskiego. Podkreśla się w tych badaniach konieczność odniesienia do jego życia, co uzasadnia fakt, iż „Wiele wydarzeń z jego «curriculum vitae» spowodowało, że poświęcił swój czas, swoją wiedzę i w konsekwencji swoje życie opiece nad dziećmi i to tymi najmłodszymi. Konsekwencją zaś tego poświęcenia było założenie żeńskiego zgromadzenia zakonnego. Nie można zatem jego poglądów pedagogicznych rozważać w oderwaniu od biografii” (Gołdyn 2017: 17).

Działania zmierzające do opracowania biografii i myśli pedagogicznej Bojanowskiego w pełnym kontekście źródłowym z uwrażliwieniem na współczesność wymagały interdyscyplinarnego podejścia

w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych. Proces opracowania krytycznej edycji jego notatek w kontekście zapisów w dzienniku oraz korespondencji wymagał zaangażowania naukowców prowadzących badania w zakresie leksykografii, edytorstwa, antropologii, psychologii, pedagogiki, socjologii, historii, teologii i innych dyscyplin. Jego myśl pedagogiczna rozwijała się bowiem „na bazie jego życiowych doświadczeń, zdobywanej wiedzy i osobistych poszukiwań teoretycznych podstaw z jednoczesnym zaangażowaniem w praktyczne działania społeczno-edukacyjne. Od początku praktycznej aplikacji swej myśli pedagogicznej Bojanowski wdrażał styl zachowania zasad wynikających z niezmiennej natury człowieka, praw jego rozwoju oraz wartości najwyższych, a także dostosowania metod, form i środków wychowania do specyfiki społeczno-kulturowej danego środowiska z szacunkiem dla historii i dla podtrzymania jej tradycji i ochrony dziedzictwa kulturowego” (Opiela 2021: 82).

Teksty notatek Bojanowskiego są wyrazem praktycznego zaangażowania autora w działalność oświatową, organizację wychowania w ochronkach i kształcenia ochroniarek oraz zawierają bogaty zasób źródłowy służący poznaniu i określeniu teoretycznych podstaw tej działalności. Korespondencja i dziennik dają poznać zamiar, jakim się kierował, tworząc podstawy teoretyczne, praktyczne i organizacyjne systemu ochron. Analiza tego bogatego źródła poznania jego myśli pedagogicznej pozwala na jej odczytywanie w aktualnych uwarunkowaniach miejsca i czasu, bo „jego osobiste doświadczenia rodzinne, studia, kontakty z ludźmi różnych kręgów i stanów kształtowały nie tylko jego poglądy społeczne, a w konsekwencji i pedagogiczne, ale także wpłynęły na jego działania praktyczne. Ich owocem jest działające do dziś zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny” (Gołdyn 2017: 26).

Te biograficzne wskazania inspirują wciąż do badania spuścizny i myśli pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego. Projekty badawcze i krytyczna edycja źródeł prowadzone w interdyscyplinarnym zespole potwierdziły aktualność jego myśli pedagogicznej oraz umożliwiły przygotowanie i publikację teoretycznych podstaw dla opracowania pomocy metodycznych. Opracowanie *Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego* (Opiela i in. 2008) i przeprowadzone analizy egodokumentów pozwoliły przygotować publikację pt. *Integralna pedagogika*

przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana (Opiela 2013). Badania te i krytyczna edycja źródeł, prowadzone w latach 2013–2024 w interdyscyplinarnym zespole, wykazały aktualność zawartych w nich wskazań i wartość ich aplikacji w odmiennych współcześnie warunkach społeczno-kulturowych. Na podstawie edycji krytycznej notatek zostało opracowane *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego* (Opiela 2016). Taka forma udostępnienia materiałów archiwalnych ma na celu prowadzenie dalszych badań w szerszym kontekście dostępu źródeł w celu eksplikacji motywów postępowania autora, uzyskania pełniejszego obrazu jego postaci i dorobku oraz publicystycznej narracji, ukazania szerszego tła historycznego i ideowych podstaw jego dzieła.

Podejmowane działania badawcze zaowocowały także opracowaniem zasad i podstaw teoretycznych pedagogii w koncepcji bł. Edmunda Bojanowskiego oraz pomocy metodycznych (Opiela 2022). To z kolei umożliwiło działania ewaluacyjne programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego i opracowanie kolejnych jego wydań (wyd. 2 poprawione, Dębica 2015; wyd. 3 uzupełnione i rozszerzone, Lublin 2021) oraz jego publikację w ośmiu językach. Opracowano także i wydano materiały metodyczne. Powstały one dzięki współpracy z Centrum Medialnym KUL w formie filmów oraz plików w formacie PDF z wybranymi z notatek bł. Edmunda Bojanowskiego czterdziestoma sześcioma gramami i zabawami w siedmiu językach oraz sześćdziesięcioma dziewięcioma opowiadaniem w języku polskim. Zostały one udostępnione w repozytorium ReKUL (<https://repozytorium.kul.pl/search?spc.page=1&query=Opiela%20Maria%20Loyola>).

Swoistym opracowaniem biograficznym powstałym na podstawie dostępnych opracowań egodokumentów jest tematyczny numer „Zeszytów Naukowych KUL” (2017, t. 60, nr 4) poświęcony osobie, twórczości i dziełu bł. Edmunda Bojanowskiego. Udostępnienie całości jego spuścizny przyczyniło się do tego, by ukazać wielostronność jego zainteresowań, aspekty integralnego ujmowania człowieka i świata, jego format intelektualny i duchowy oraz kontakty i zaangażowanie społeczne.

Zakończenie

Znaczenie egodokumentów w poznaniu biografii bł. Edmunda Bojanowskiego jest bardzo duże, co ukazuje ich wartość. W kontekście treści *Dziennika*, *Korespondencji* i luźnych notatek można poznać nie tylko fakty z jego życia, ale też dynamikę jego rozwoju, osobistego życia, społecznego zaangażowania i uczestnictwa w świecie kultury. Umożliwiają one poznanie jego zainteresowań, postrzegania własnej roli w służbie człowiekowi, społeczeństwu, Ojczyźnie i Kościołowi. Pozwalają też odczytywać zamiar, jakim kierował się tworząc podstawy teoretyczne, praktyczne i organizacyjne ochron oraz zgromadzenia. Służą również rekonstrukcji jego koncepcji pedagogicznej. W tych egodokumentach mają odzwierciedlenie osobiste zainteresowania ich autora, ale także stanowią one odbicie umysłowości epoki i kultury, w której przyszło mu żyć.

Bł. Edmund Bojanowski był świadomy tego, że doświadczenia związane z osobistym rozwojem i wychowaniem oraz różnorodnie uwarunkowania wpływają na kształt osobowości i historii człowieka. Zdobyta przez niego wiedza, kontakty i osobiste zaangażowanie w służbę Bogu, człowiekowi i Ojczyźnie stanowiły o kształcie i poczuciu jego osobistej tożsamości jako człowieka wewnętrznie wolnego i zintegrowanego. Nie dziwi więc, że wskazywał na znaczenie tych czynników w procesie wychowania. Podejmował refleksję nad ówczesną sytuacją w kontekście wychowania. Odkrywał i odczytywał sens tego zaszczytnego zadania narodu, rodziny, jakim jest wychowanie młodego pokolenia w każdej społeczności.

Wykorzystanie osobistych doświadczeń w refleksji nad rzeczywistością edukacji niezmiennie odgrywa ważną rolę w świadomym i odpowiedzialnym tworzeniu koncepcji teoretycznych i formułowaniu wskazań praktycznych. Z zachowanych rękopisów możemy dziś na nowo odczytywać i określać teoretyczne podstawy wychowania, mając zawsze na uwadze możliwość ich praktycznej realizacji.

Bibliografia

- Bojanowski E. (1999). *Dziennik 1853–1871*, wybór A. i T. Szafrzańscy, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax (wyd. 1: Warszawa 1988: Akademia Teologii Katolickiej).

- Bojanowski E. (2009). *Dziennik*, objaśnił, skomentował i wstępem poprzedził L. Smółka, t. 1–4, Wrocław: Drukarnia Archidiecezjalna.
- Brzeziński A. (1872). *Wspomnienie o śp. Edmundzie Bojanowskim fundatorze Zgromadzenia Służebniczek Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanej*, Poznań: Czcionkami i w komisie T. Daszkiewicza.
- Całek A. (2016). *Biografia jako reprezentacja*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica”, nr 4, s. 25–41.
- Fąka M. (1999). *Ziarno wrzucone w ziemię. Błogosławiony Edmund Bojanowski (1814–1871). Założyciel Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP Niepokalanie Poczętej*, Poznań: Wydawnictwo Świętego Wojciecha w Poznaniu (wyd. 1: Wrocław 1988: Siostry Służebniczki NMP).
- Gabryś-Sławińska M. (2022). *Historia i prywatność ze Stefanem i z Oktawią Żeromskimi w tle (w świetle egodokumentów Henryki Witkiewicz)*, „Sztuka Edukacji”, nr 1, s. 21–31.
- Gigilewicz E., Opiela M.L. (red.) (2016). *Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego. Inedita*, t. 1–2, Lublin–Katowice: Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP; Drukarnia Archidiecezjalna 2016.
- Golonka-Legut J. (2024). *List jako dokument biograficzny – wspólnota doświadczeń rodzinnych, na podstawie „Listów z Syberii Irki A.”*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, t. 2, nr 19, s. 172–189, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.19.12>
- Gołdyn P. (2014). *Udział ziemianek w organizacji ochronek w świetle zachowanej korespondencji Błogosławionego Edmunda Bojanowskiego*, [w:] J. Kita, M. Sikorska-Kowalska (red.). *Życie prywatne Polaków w XIX wieku. „Portret kobiety” Polki w realiach epoki*, t. 2, Łódź–Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 33–47.
- Gołdyn P. (2017). *Edmund Bojanowski (1814–1871) – szkic biograficzny*, „Zeszyty Naukowe KUL”, t. 60, nr 4(240), s. 17–27.
- Jeznach K. (2024). *Korespondencja Elżbiety Krasieńskiej. Rozmyślanie nad społecznymi rolami kobiet w XIX w. jako ego-dokument*, „Colloquia Litteraria”, t. 37, nr 2, s. 23–40, <https://doi.org/10.21697/cl.2024.37.2.2>
- Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1829–1871*, objaśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził L. Smółka, t. 1–2 (2001). Wrocław: Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny.
- Kornacka M. (1967). *Edmund Bojanowski 1814–1871*, „Nasza Przeszłość”, nr 26, s. 5–145, <https://doi.org/10.52204/np.1967.26.5-145>
- Kulas P. (2013). *Pomiędzy autobiografią a biografią. Biografia literacka jako źródło badań socjologicznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 9, nr 4, s. 64–81, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.9.4.05>
- Muchowicz W. (1933). *Żywot Edmunda Bojanowskiego założyciela Ochronek na ziemiach Polskich i Zgromadzenia S.S. Służebniczek B.R.D.N.P.*, Dębica: Nakładem S.S. Służebniczek B.D.N.P.

- Opiela M.L. (2009). *Odkrywanie i realizacja charyzmatu założycielskiego w życiu i działalności bł. Edmunda Bojanowskiego*, „Studia Redemptorystowskie”, nr 7, s. 179–222.
- Opiela M. (2013). *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Opiela M. (2015). *Źródła do biografii i myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 47–64.
- Opiela M.L. (2021). *Aktualność myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego i jej aplikacja we wczesnej edukacji. Analiza procesu w perspektywie międzynarodowej*, „Biografistyka Pedagogiczna” nr 2, s. 81–105.
- Opiela M.L. (red.) (2016). *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Opiela M.L. (red.) (2022). *Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego. Podstawy teoretyczne i materiały metodyczne*, Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Opiela M., Kaput M., Piekarczyk E., Kornobis A., Zymróż Z., Chudzik S. (2008). *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Dębica: Wydawnictwo Millennium; Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP.
- Puślecki Ł. (2019). *Nieznany list Edmunda Bojanowskiego ze zbiorów prywatnych*, „Archiwa Biblioteki i Muzea Kościelne”, t. 111, s. 231–258, <https://doi.org/10.31743/abmk.2019.111.13>
- Rozsak S. (2013). *Egodokumenty – kilka uwag o polskich i europejskich doświadczeniach historiograficznych oraz metodologicznych*, „Biuletyn Polskiej Misji Historycznej”, nr 8, s. 27–42, <https://doi.org/10.12775/BPMH.2013.001>
- Rozynkowski W. (2020). *Bł. Edmund Bojanowski założyciel Zgromadzenia Sióstr Służebniczek – nowe zgromadzenie zakonne w trudnym okresie kasat w zaborze pruskim*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II”, t. 60, nr 4, s. 95–108, <https://doi.org/10.31743/zn.2017.60.4.95-108>
- Skrzyniarz R. (2018). *Dokumenty źródłem analiz i badań biograficznych w pedagogice*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 3, nr 1, s. 275–291, <https://doi.org/10.36578/BP.2018.03.21>
- Szafrąńska A. (1999). *Surdut czy rewerenda. Opowieść o bł. Edmundzie Bojanowskim*, wyd. 4, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax (wyd. 1–3: 1976, 1989, 1990).
- Szafrąńska A. (2000). *Dziennik i notatki bł. Edmunda Bojanowskiego źródłem do jego biografii*, [w:] S. Wilk (red.), *Błogostawiony Edmund Bojanowski. Serdecznie dobry człowiek*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 113–119.



- Szelegiewicz A. (1966). *Edmund Bojanowski i jego dzieło*, Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Szulakiewicz W. (2013). *Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 16 (1), s. 65–84, <https://doi.org/10.12775/PBE.2013.006>

Netografia

- Bł. *Edmund Bojanowski*, <https://siostry-maryi.pl/bogoslawiony-edmund-bojanowski> [dostęp: 2.01.2026].
- <https://repozytorium.kul.pl/search?spc.page=1&query=Opiela%20Maria%20Loyola> [dostęp: 5.01.2026].
- Wencwel-Plata A. (2021). *Serdecznie dobry człowiek*. „Opiekun”, 19 października, <https://www.opiekun.kalisz.pl/serdecznie-dobry-czlowiek> [dostęp: 2.01.2026].

ADRES DO KORESPONDENCJI:

S. dr hab. Maria Opiela, prof. KUL
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Instytut Pedagogiki
e-mail: maria.opiela@kul.pl

U r s z u l a C h ę c i ń s k a
ORCID: 0000-0002-0416-1691
Uniwersytet Szczeciński

Epistolarne „życie kontemplacyjne” Janusza Korczaka jako działanie pedagogiczne

Janusz Korczak’s Epistolary “Contemplative Life”
as a Form of Pedagogical Activity

ABSTRACT

This article builds on an earlier publication that examined the relationship between the epistolary pedagogy consistently practiced throughout their lives by Janusz Korczak and Joanna Kulmowa and Aristotle’s ethics of moderation and justice, the ethics of kindness and friendship, and the ethics of the contemplative life. According to the author, Korczak’s epistolary pedagogy is particularly closely connected with the ethics of contemplative life, which is reflected in the author’s capacity for self-formation, as well as in the independence of his pedagogical imagination, thought, views, and reasoning.

The aim of this article is therefore to substantiate the thesis that Korczak’s pedagogy, rooted in the need to understand and interpret his own autobiographical mentality, and in the epistolary practice of “education through cultural goods,” which he cultivated from an early stage of his work, is closely linked to contemplation in the traditions of both Aristotle and Thomas Aquinas. In his letters, Korczak emerges as a witness to truth who, through contemplation, brings profound and balanced pedagogical reflection into social life. According to the

KEYWORDS

epistolary pedagogy,
Janusz Korczak,
pedagogy of culture,
contemplative life

SŁOWA KLUCZOWE

pedagogika
epistolarna, Janusz
Korczak, pedagogika
kultury, życie
kontemplacyjne

SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.2.008
Nadesłano: 10.02.2026
Zaakceptowano 26.03.2026

author, Korczak's familiarity with the philosophical works of Aristotle and Thomas Aquinas, combined with the richness of his own contemplative life, contributed to the development of his moral consciousness and to a process of intellectual elaboration that supported his critical thinking. All of this undoubtedly shaped the contemplative form of "living with dignity" that Korczak addressed in a distinctive way, as a writer, physician, and above all educator, to child readers.

ABSTRAKT

Niniejszy artykuł nawiązuje do wcześniejszej publikacji autorki, w której omówione zostały związki pedagogiki epistolarnej, uprawianej konsekwentnie przez całe życie przez Janusza Korczaka i Joannę Kulmową, z Arystotelesowską etyką umiaru i sprawiedliwości, etyką życzliwości i przyjaźni oraz etyką życia kontemplacyjnego. Zdaniem autorki pedagogika epistolarna Janusza Korczaka łączy się w szczególny sposób z etyką życia kontemplacyjnego, mającego związek z autokreacyjnymi kompetencjami autora *Prawideł życia*, niezależnością jego pedagogicznej wyobraźni, myślenia, pedagogicznych poglądów i racji.

Celem artykułu jest potwierdzenie tezy, że pedagogia Korczaka wynikająca z potrzeby „wyjaśniania/rozumienia” własnej „mentalności autobiograficznej” i uprawianej przez niego od samego początku epistolarnej sztuki „wychowania na dobrach kultury” łączy się z kontemplacją w duchu Arystotelesa, ale także Tomasza z Akwinu. Kontemplujący Korczak pojawia się w pisanych przez całe życie listach jako świadek prawdy, który poprzez kontemplację wnosi w życie społeczne głęboką i wyważoną refleksję pedagogiczną. Zdaniem autorki znajomość dzieł filozoficznych Arystotelesa i Tomasza z Akwinu, czytanych w oryginale, połączona z bogactwem własnego życia kontemplacyjnego wpłynęła na zmianę świadomości wolicjonalnej autora *Momentów wychowawczych* oraz na wspierający jego krytyczne myślenie proces elaboracji. Stał się on kontemplacyjną formą „życia w godności”, którą w szczególny sposób Korczak jako pisarz, lekarz, a przede wszystkim jako pedagog, adresował do dziecięcego odbiorcy.

Wprowadzenie

W *Etyce Nikomachejskiej* Arystoteles zaskakuje czytelnika niespodziewaną pochwałą życia kontemplacyjnego, które – zdaniem Stagiryty – może sprzyjać głębszemu rozumieniu własnych potrzeb,

pragnień i okoliczności. W Księdze X Arystoteles pisze o „teoretycznej kontemplacji”, ale nie wyjaśnia na czym owa „teoretyczna kontemplacja” polega. Stwierdza jednak, że posiada ona w sobie „wartość bezwzględna”, niespodziewaną, uzależnioną od emocjonalnych doznań i doświadczeń, przemyśleń i konstatacji. Nagłe i zaskakujące odejście Arystotelesa od realizmu etyki umiaru i sprawiedliwości, etyki życzliwości i przyjaźni ku etyce życia kontemplacyjnego wydaje się być zaskoczeniem, niespodziewanym otwarciem na sytuację dialogiczną. Wskazuje na obecność pierwiastka religijnego związanego z pochwałą życia duchowego, jego głębi i wynikającej z niej refleksyjności i uważności. U Arystotelesa etyka życia kontemplacyjnego staje się formą duchowego poznania i upodobania, które prowadzi w kierunku „odróżniania” i odkrywania własnej podmiotowości. O tym, że rolą mędrca jest „odróżnianie” pisał Tomasz z Akwinu (Andrzejuk 2010), który czerpał obficie z Arystotelesowskich wzorów.

Zbudowana na podstawie teorii osoby i wynikającej z tej teorii koncepcja relacji osobowych Tomasza z Akwinu stanowi modyfikację etyki Arystotelesa. Jak napisała w „Kwartalniku Filozoficznym” Izabella Andrzejuk w artykule pt. *Etyka a filozofia moralna. Problem podobieństw i różnic w filozoficznym ujęciu moralności między Arystotelesem a Tomaszem z Akwinu* (Andrzejuk 2010), a następnie w tomie pt. *Od etyki Arystotelesa do filozofii moralnej Tomasza z Akwinu* (Andrzejuk 2021), odróżnianie może być rozumiane jako porządkowanie, jako zarządzanie stanami i rzeczami. Tomasz z Akwinu oddzielał kontemplację od innych aktów intelektu, zwłaszcza od aktu *cogitatio*, czyli rozważania, poprzez *inquisitio*, czyli badania, aż po *meditatio*, czyli rozmyślanie. Kontemplacja pojawiała się więc jego zdaniem na pewnym etapie opisu jako wyraz głębokiego poznania intelektualnego. Kontemplacja definiowana zwykle jako ważna i uduchowiona czynność rozpatrywania i rozważania czegoś za pomocą zmysłów, intelektu lub ducha połączyła się u Arystotelesa z czynnością koncentracji na sobie samym. Arystoteles intuicyjnie wyczuwał bowiem, że kontemplacja może stać się drogą prowadzącą do doskonałości, celem dobrego życia prowadzącego do doskonałości i szczęścia. Termin „kontemplacja”, który wywodzi się z łacińskiego słowa *contemplatio* (w j. gr. *theorein* – patrzeć, oglądać, przyglądać się), wskazuje więc na formy intelektualnego poznania oglądanej rzeczywistości. Inspirować one mogą do uważnego postrzegania i przyglądania się

sobie samemu. Być może kontemplacja w ujęciu Arystotelesa była następstwem jego wysokiej wrażliwości, skoncentrowania na prawdzie, wynikiem jego filozoficznych konstatacji i dojrzałości. Sam kontemplujący Arystoteles pojawia się *Etyce Nikomachejskiej* jako świadek prawdy, który poprzez kontemplację wnosi w życie społeczne głęboką, wyważoną, filozoficzną refleksję. Warto jednak zauważyć, że pierwotnie słowo „kontemplacja” odnosiło się zawsze do widzenia i do patrzenia, a dopiero z czasem stało się wyrazem wspomagającej rozwój uważności i umiejętności trwania w rozmyślaniu w obliczu poznawanego przedmiotu lub podmiotu.

Wśród różnych interpretacji pojęcia kontemplacji według Tomasa z Akwinu należy wspomnieć o dwóch interpretacjach: Lecha Szyndlera i Janusza Idźkowskiego (Zembrzusi 2019: 166–167). Szyndler wiąże kontemplację u Tomasa z Akwinu z intelektem, wolą i sferą rozumienia intelektualnego (Szyndler 2002: 97). Idźkowski natomiast pisze, że warunki obecności kontemplacji wiążą się z zespołem cnót moralnych i intelektualnych, a obecna w człowieku mądrość powoduje pełniejszą kontemplację, „czyli tym głębsze i wyraźniejsze są ujęcia intelektu i tym większa łatwość ich wykonywania, oraz towarzysząca im przyjemność” (Idźkowski 2008: 65–71).

Dla Tomasa z Akwinu, którego Korczak czytał w oryginale, wolność i rozumność człowieka była ważnym punktem wspólnym w tak zwanej „etyce chronienia osób”. Tak właśnie nazywa etykę tomistyczną Mieczysław Gogacz. W etyce tomistycznej osoby wiążą się ze sobą, wpływają na siebie wzajemnie i oddziałują: realnością, prawdą i dobrem. Konsekwencją etyki staje się wtedy pedagogika. Według Artura Andrzejuka „pedagogikę, jako teorię wychowania, wyznaczają zawsze dwie podstawy: pierwsza z nich to koncepcja człowieka, zawierająca odpowiedź na pytanie «co» wychowujemy w człowieku. Drugi zespół podstaw obejmuje cele wychowania (nawet gdy są one immanentnie zawarte w podmiocie wychowania)” (Andrzejuk 2014: 38). Owocem wykształcenia i wychowania jest więc wewnętrzna przemiana człowieka nazywana metanoią, związana z prymatem osoby nad rzeczą. W ten sposób podkreślona zostaje wyższość życia kontemplacyjnego nad życiem aktywnym. Teoretyczna kontemplacja, związana z tomistyczną „etyką chronienia osób”, wykazuje związek z pochwałą kontemplacji świeckiej i epistolarnego życia kontemplacyjnego, które stało się immanentną częścią życia Janusza Korczaka.

Epistolarne życie kontemplacyjne Korczaka jako działanie pedagogiczne

„Bezsprzecznie trzeba stwierdzić, że korespondencja jest cennym źródłem do dziejów edukacji i nauki. Jest źródłem wszechstronnym, mówiącym o wielu sprawach z życia piszących, ale i z życia epoki, na którą przypada los autorów listów” (Szulakiewicz 2015: 48) – tak pisze Władysław Szulakiewicz w tekście *Korespondencja w badaniach historii edukacji i nauki* zamieszczonym w redagowanym przez siebie naukowym tomie pt. *Badania historyczne w pedagogice. Konteksty źródłowe*. Epistolarne „życie kontemplacyjne” Janusza Korczaka można by nazwać świadomym działaniem pedagogicznym. Dla Korczaka pisanie listów zawsze wiązało się z odpowiedzialnością, walką o uznanie i prawo do własnej tożsamości. „Nie ma listu, nie ma uwagi, która by czegoś nie prostowała, nie wyjaśniała. Zupełnie niespodzianie natknąłem się na nową myśl: milczenie bywa niekiedy aktem najwyższej szczerości. Szczere jest dziecko, gdy nie odpowiada. Nie odpowiada, bo nie chce kłamać, a prawdy powiedzieć nie można; nie odpowiada, bo się nie zgadza, bo od niego żądamy tego, czego dać nie chce, nie może. Milczenie jest wyrazem buntu szczerości przeciw kłamstwu” (Korczak 2021: 48) – tak napisał w 1927 roku Korczak w odpowiedzi na *List panny Fejgi*, który wysłała ona wiosną 1927 roku do „Małego Przeglądu”.

Korczakowi była bliska pedagogika jako konsekwencja etyki. Bliższe mu były cnoty woli, w tym roztropność i związana z nią trafność oceny sytuacji bieżącej, czyli praktyczna mądrość, mająca na względzie przewidywanie skutków działań. Ale najważniejsze były zawsze dla Korczaka „uczciwość, która nie rozumuje”, prawdomówność i sprawiedliwość. „Uczciwość nie rozumuje. Prawdziwa uczciwość jedno wie: to moje, a to nie moje. Nie ruszam tego, co nie moje. Oddaję, co jego. Nie należy mi się. Należy się to jemu. Uczciwość nie rozumuje. Wie, raz i zawsze, i wszędzie” (Korczak 2021: 100) – pisał Korczak w 1942 roku. W tym kontekście przytoczył historię małego chłopca, który kładzie kromkę chleba z marmoladą na poduszce zmarłego kolegi. „Bo to jego porcja i żywy czy umarły ma prawo do swego chleba z marmoladą”. Zawsze liczył się dla Korczaka „człowiek wypróbowanej uczciwości, odważny i stanowczy-silny i ofiarny” (Korczak 2021: 100). Wiązał z nim cnoty społeczne, takie jak

religijność, rozumiana jako wdzięczność wobec Boga za jego dzieło stworzenia.

Dla Korczaka bardzo ważne były również: patriotyzm, obejmujący szacunek wobec ojczyzny, ale także wobec rodziców i krewnych, prawdomówność, uczciwość i prawość, dalej istotna była dyscyplina, respekt, ale także wdzięczność i hojność. Ważne było także męstwo, które Korczak wiązał z cnotą walki jako rozumnej obrony dobra. Wszystkie wymienione cnoty społeczne traktował jako ważne i wyjątkowe, cenił je i wiązał ze szlachetnością człowieka, którą wspierają zwykle inne cnoty pomocnicze, takie jak: umiarkowanie, życzliwość, dobroć, skromność, łaskawość, pokora, świadomość własnej wyjątkowości, z którą wiąże się umiejętność zdobywania nowych wrażeń i wiedzy. „Wszystko to w sumie owocuje szlachetnością człowieka, która stanowi charakterologiczny skutek umiarkowania” (Andrzejuk 2014: 37).

Tę szlachetność u Tomasza z Akwinu Mieczysław Gogacz nazywał „duchową elegancją”. Szlachetność Korczaka, który po mistrzowsku tworzył nowe gatunki literackie, po to aby pomieścić w nich swoją głęboką refleksję filozoficzną, ciekawość poznawczą i imperatywy wychowawczy, stała się fundamentem jego niezależności, oryginalności, pedagogicznych idei i sądów. Egzemplifikacją Korczakowskiego „uczenia się z własnej biografii” (Dubas 2017) stało się konsekwentne epistolarne i diarystyczne doświadczanie własnej biografii, połączone z poczuciem sprawstwa, odkrywaniem wiedzy o sobie samym, modyfikacją własnej tożsamości połączonej z poszukiwaniem jej nowych, oryginalnych, pedagogicznych znaczeń.

Wysoka wrażliwość Korczaka i jej epistemiczny związek z pedagogiką epistolarną i diarystyczną

Pedagogika epistolarna, postrzegana jako ważna część pedagogiki kultury, pełniła ważną rolę w życiu Janusza Korczaka (Chęcińska 2025a). Między publicystyką społeczno-wychowawczą Korczaka, uprawianą przez niego literaturą, wypowiedziami o charakterze pedagogicznym i pisanymi przez całe życie listami, a także prowadzonym w getcie *Pamiętniku* widoczny jest wyraźny epistemiczny związek. Dla Korczaka jako lekarza, a przede wszystkim pedagoga,

pisanie listu było ważnym aktem twórczym związanym z amplitudą towarzyszących mu w tym momencie uczuć i emocji. Pisanie listu, oparte na nieustannej potrzebie namysłu nad samym sobą, było dla Korczaka również ważnym ćwiczeniem umysłowym posiadającym wyraźny aspekt psychoedukacyjny i głęboki aspekt terapeutyczny (Demetrio 2000). Połączyło się ono u niego w oryginalny sposób z przenikliwością myślenia i etyką życia kontemplacyjnego, ale także z odwagą moralną. Wszystko to pozostawało w szczególnym związku z „działaniem osobowo integrującym” (Radoń 2023), które zawsze zawierało głębokie pedagogiczne przesłanie i posiadało aspekt kontemplacyjny, związany także z etyką tomistyczną. „Rozumną i celową jest spowiedź chrześcijan. Szeptane zwierzenia przyjmuje nie człowiek, kapłan, lecz abstrakcja – sumienie. Oderwany od życia, nieobowiązany do dawania praktycznych wskazówek i sposobów unikania pokuty i zła, wyznacza łagodną pokutę i wybaczca. Wyrzuciałość dla niedoskonałej natury człowieka. Oparta o autorytet samego Boga, przynosi ulgę, przysparza sił do nowych walk i doskonalsze jutro” (Korczak 2021: 281) – tak pisał Korczak poruszony listem panny Fejgi wysłanym do „Małego Przeglądu” w 1927 roku. Pedagogika epistolarna, którą z upodobaniem uprawiał, była formą etyki kontemplacyjnej. Listy odsłaniały jego wysoką wrażliwość i prawdziwy geniusz literacki. Wysoka wrażliwość pedagogiczna autora *Spowiedzi motyla* odnajdywała swoje szczególne miejsce w Korczakowskiej wysokoartystycznej pedagogice epistolarnej, ale także w pedagogice diarystycznej, obecnej w *Pamiętniku* Korczaka stanowiącym „świadectiono autobiograficzne” jego całego życia, czego przykładem może być poniższa refleksja. „Pradziadek był szklarzem. Rad jestem: szkło daje ciepło i światło. Ciężka to rzecz urodzić się i nauczyć się żyć. Pozostaje mi o wiele łatwiejsze zadanie: umrzeć. Po śmierci może być znów ciężko; ale nie myślę o tym. Ostatni rok czy miesiąc, czy godzina? Chciałbym umierać świadomie i przytomnie. Nie wiem, co powiedziałbym dzieciom na pożegnanie. Pragnąłbym powiedzieć tyle i tak, że mają pełną swobodę wyboru drogi” (Korczak 2021: 287).

Pedagogika epistolarna, którą Korczak uprawiał i w której skuteczność wierzył, wiązała się z „posłaniem językowym” listu (Chęcińska 2025b). Wynikała ona z głębokiej refleksji moralnej, niezależności myślenia, przenikliwości spostrzeżeń i sądów. Życie kontemplacyjne było więc formą intersubiektywnego uznania

i akceptacji, odzwierciedleniem umiejętności organizowania własnej przestrzeni życiowej. Jej celem było zachowanie własnej oryginalności, wyjątkowości i odrębności. Listy Korczaka to manifestacja oryginalności myślenia, nobilitacja pedagogicznej refleksji i głębokiej filozoficznej myśli.

Wysoka wrażliwość Janusza Korczaka i jej służebność pedagogiczna

Listy stanowiły dla Korczaka szczególnie ważną formę pisarstwa, które w wyjątkowy sposób uprawiał, zwłaszcza kiedy były one adresowana do odbiorcy dziecięcego. Dostrzegając godność dziecka i pełnię jego człowieczeństwa jako wartość pedagogiczną, Korczak przetwarzał umiejętnie ludzki los w ważną edukacyjną wartość. Budował przy tym swoistą odmianę pedagogiki epistolarnej, która wiąże się z trwałym systemem kulturowych odniesień i kontekstów związanych z pedagogiką kultury, w której fundamentem jest wychowanie na dobrach kultury i kształcenie rozumiane jako przeżywanie wartości i powinności kulturalnych (Chęcińska 2022).

„Światu nie praca i pomarańcze potrzebne, a nowa wiara. Wiare w życie przyszłe związać musi z dzieckiem jako nadzieją” – to fragment listu Korczaka do Józefa Arnona (Korczak 2021: 182). Listy i pocztówki Korczaka wysyłane do różnych instytucji, do własnych wychowanków, zwłaszcza do czytelników „Małego Przeglądu”, stanowiły wyraz jego troski, starań, zapobiegliwości, ale i wdzięczności za uznanie ze strony odbiorcy. Wszystko to wskazuje na wysoką wrażliwość Janusza Korczaka, która łączy się z jego aktywnością poznawczą i umiejętnie prowadzonym dyskursem medytacyjnym, którego celem była zmiana świadomości wolicjonalnej, elaboracji prowadzącej do wglądu w siebie i epistolarnego „praktykowania własnej autobiografii” (Madejski 2017). Stała się ona kontemplacyjną formą „życia w godności”, którą w szczególny sposób autor *Momentów wychowawczych*, jako lekarz, pisarz, a przede wszystkim jako pedagog, adresował do dziecka, wierząc w pełnię jego autentycznego człowieczeństwa. Korczak przywiązywał wagę do tradycji. Dostrzegał nieustanną potrzebę zapisywania i dokumentowania życia społecznego, gromadzenia osobistych i bardzo różnorodnych doświadczeń, wierzył we własne

posłannictwo pedagogiczne, które nakazywało mu zapisywać historię i kulturę obu narodów: polskiego i żydowskiego.

Wiara w „posłanie językowe” listu, ale i tego, co „niewysławialne”, towarzyszyła Korczakowi nieustannie. Był on wybitnym epistolografem, mistrzem dialogu pedagogicznego, który miał pełną świadomość, że listy są dokumentem łączącym myśl autobiograficzną z strategiami uobecniania i terapeutycznym wymiarem pisania o sobie. Miał świadomość tego, jaką rolę powinien pełnić list, znał jego pedagogiczny potencjał i wpływ na sztukę życia. Sam jako pisarz, lekarz, a przede wszystkim pedagog, nigdy nie popełnił błędu przeciwko duchowi listu (Chęcińska 2025a). Dzięki pedagogice traktował list nie tylko jako dokument historyczny. Jako lekarz i pedagog uważał list za gatunek wymagający zachowania własnej autentyczności i własnej podmiotowości. „Od wczesnej młodości czułem się i szary, i niepotrzebny; cóż dziwnego, że teraz uczucie to spotęgowało się? Liczę nie dni, ale przeżyte godziny. Wyjazd do Palestyny był bodaj ostatnim moim wysiłkiem – już teraz nic. Wierzę w przyszłość ludzkości, gdybym zachował naiwne rozumienie Boga, zapewne modliłbym się, aby przyspieszył chwilę wyzwolenia; bo świat cierpi, a dzieci przede wszystkim. Byłem wczoraj (pierwszy raz od przyjazdu) na pięknym filmie *Mały lord*. Dziecko odegra naczelną rolę w odrodzeniu duchowym człowieka. Pewien jestem tego” – pisał Korczak w 1936 roku w liście do Estery Budko (Korczak 2008: 208).

Fragmety listów Korczaka pojawiają się w jego artykułach pedagogicznych i medycznych, publicystyce dla dzieci, utworach radiowych i opowiadaniach. Motyw listu i poczty był dla Korczaka na tyle ważny, że umieszczał go we wszystkich swoich utworach literackich (Chęcińska 2025a). Gromadził nieustannie listy w archiwum „Małego Przeglądu”. Jego listy i pocztówki to rodzaj epistolarnej wdzięczności za uznanie ze strony odbiorcy, ale także przejaw empatycznej troski o własną samorealizację, o właściwy rozwój swoich zainteresowań. Korczak wierzył, że każdy napisany przez niego list, pełen intelektualnych rozważań i przemyśleń, oraz każda wręczona jako nagroda pamiątkowa pocztówka, wywierały terapeutyczny wpływ na życie odbiorcy. Sugestywność dialogicznego przekazu, jego autokreacyjnej mocy łączyły się, zdaniem Korczaka, zawsze ze „służebnością pedagogiczną”.

Zakończenie

Życie kontemplacyjne Janusza Korczaka może stanowić klucz do odkrywania jego duchowej głębi. Świadomy wybór życia kontemplacyjnego wymaga porzucenia wielości spraw na rzecz obrania jednolitego celu i zachowania wewnętrznej wolności. Kontemplacja wymaga nie tylko wewnętrznego nastawienia, lecz także dbałości o rzeczy zewnętrzne. Podobnie jak kształcenie łączy się z wychowywaniem na dobrach kultury. Postrzegana jest jako rodzaj szczególnego uprzywilejowania. Wszystko to ma ewidentny związek się ze szlachetnością człowieka, z którą łączą się także inne cnoty pomocnicze: powściągliwość w myślach i uczynkach, łagodność wobec drugiego człowieka, łaskawość, życzliwość, pilność, skromność i pokora. Epistolarna etyka życia kontemplacyjnego Korczaka wykazuje związki z medytacją świecką, o której pisał Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej*, a którą czytał w oryginale i dobrze znał Korczak. Świadczy o tym choćby jego list z 7 stycznia 1942 roku adresowany do redaktora Fritza Seiferta z „Żydowskiej Gazety Tygodniowej”, w którym pojawia się Arystotelesowski cytat: *Amicus Plato, sed magis amica veritas*. Warto w tym miejscu przytoczyć ten list w całości.

Szanowny Panie Redaktorze!

Dziękuję za życzliwą ocenę pracy Domu Sierot. Ale... „Miły Platon, bardziej miła prawda”. Dom Sierot nie był, nie jest, nie będzie Domem Sierot Korczaka. Za mały, za słaby, za biedny i za głupi na to, by dwie setki bez mała dzieci wybrać, ubrać, zgromadzić – wyżywić, ogrzać – otoczyć opieką i w życie wprowadzić... tej wielkiej pracy dokonał wysiłek zbiorowy wielu setek ludzi dobrej woli i światłego zrozumienia sprawy dziecka... sieroty. Są wśród nich liczne piękne imiona, są liczni bezimienni... ich praca, pomoc, rada, doświadczenie budowały materialnie i duchowo wartości tego warsztatu i bogatego przedsiębiorstwa. Wilczyńska, Pozówna, Korczak (jeśli potrzebne imiona) – to urzędnicy i administratorzy znacznej fortuny (Korczak 2021: 68).

Wyjątkowość listów Korczaka wynikała z jego wrażliwości językowej i bogactwa życia kontemplacyjnego, wywodzącego się z praktyki medytacyjnej, ale także z chrześcijańskiej „modlitwy serca”, której konsekwencją jest kształtowanie cnót moralnych, otwarcie się na innych, wykonywanie dla nich dobrych uczynków. W efekcie tego powstawały listy o wyjątkowym pedagogiczno-filozoficznym

przesłaniu, które stały się oryginalnym i ważnym komentarzem do pedagogicznej działalności i literackiej twórczości Janusza Korczaka. Uważnie odczytane, zaskakują dzisiaj duchową elegancją. Kontemplujący Korczak pojawia się w nich jako świadek prawdy, który poprzez kontemplację wnosi w życie społeczne głęboką i wyważoną refleksję, przepelnioną wiarą, nadzieją i miłością do świata i do człowieka. Jego refleksja zawsze pozostaje głęboko zanurzona w pamięci zatroskanej, w którą Paul Ricoeur wpisywał dialektykę wyjaśniania siebie, fenomenologię pamięci i „bycia w czasie”, ale także wybaczenie i zapomnienie (Ricoeur 2012). Towarzysząca jej wyjątkowa jasność widzenia wyróżnia Janusza Korczaka, któremu nie obce były zarówno Arystotelesowska teoretyczna kontemplacja, jak i tomistycznie rozumiane prawda, piękno i dobro jako transcendentalne właściwości bytu, które prowadzą do doskonałości, uznania, samoświadomości i spełnienia. Te wartości przyświecały zawsze podejmowanym działaniom pedagogicznym Janusza Korczaka, który własnym przykładem starał się udowodnić, jak ważne są w życiu wolność i niezależność ducha, zwłaszcza wtedy, kiedy wiodą one ku prawdzie i stają się wyrazem własnej wielkości i wierności samemu sobie.

Bibliografia

- Andrzejuk A. (2014). *Etyka chronienia osób. Zarys problematyki*, „Rocznik Tomistyczny”, nr 3, s. 23–41.
- Andrzejuk I. (2010). *Etyka a filozofia moralna. Problem podobieństw i różnic w filozoficznym ujęciu moralności pomiędzy Arystotelesem i Tomaszem z Akwinu*, „Kwartalnik Filozoficzny” t. 38, z. 4, s. 51–67.
- Andrzejuk I. (2021). *Od etyki Arystotelesa do filozofii moralnej Tomasza z Akwinu* (Biblioteka „Rocznika Tomistycznego”, t. 4), Warszawa: Naukowe Towarzystwo Tomistyczne.
- Chęcińska U. (2025a). *„Listy muszą być czytane”. Pedagogika epistolarna Janusza Korczaka i Joanny Kulmowej*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 233–250.
- Chęcińska U. (2025b). *O liście, pedagogice epistolarnej i wychowaniu na dobrach kultury. Refleksja wprowadzająca*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 10, nr 3, s. 11–17.
- Demetrio D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przeł. A. Skolimowska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Dubas E. (2017). *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, t. 4, nr 1, s. 63–87.
- Idźkowski J. (2008). *Próba wyjaśnienia, czym jest kontemplacja według św. Tomasza z Akwinu*, [w:] M. Manikowski (red.), *Człowiek i świat wokół niego. Studia z filozofii średniowiecznej*, Wrocław: Instytut Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 65–71.
- Korczak J. (2008). *Prostowanie mylnych poglądów*, [w:] tegoż, *Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, t. 14, cz. 2, Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN, s. 55.
- Korczak J. (2021). *Pisma czasu wojny (1939–1942)*, Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Madejski J. (2017). *Praktykowanie autobiografii. Przyczynki do literatury dokumentu osobistego i biografistyki*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Radoń S. (2023). *Medytacja. Pomiędzy teorią a praktyką*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Ricoeur P. (2012). *Pamięć, historia, zapomnienie*, przeł. J. Margański, wyd. 2, Kraków: Universitas.
- Szulakiewicz W. (2015). *Korespondencja w badaniach historii, edukacji i nauki*, [w:] *Badania historyczne w pedagogice. Konteksty źródłowe*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Toruńskiego, s. 25–51.
- Szyndler L. (2002). *Zagadnienie „verbum cordis” w ujęciu Tomasza z Akwinu*, [w:] A. Górniak (red.), *Wokół średniowiecznej filozofii języka*, t. 1, Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, s. 21–116.
- Zembrzuski M. (2019). *Mądrość, kontemplacja, syndereza i sumienie w etyce Tomasza z Akwinu*, „Edukacja Filozoficzna”, nr 67, s. 155–178.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Urszula Chęcińska, prof. US
 Uniwersytet Szczeciński
 Instytut Pedagogiki
 e-mail: urszula.checinska@usz.edu.pl

Adam Fijałkowski
ORCID: 0000-0002-1049-875X
Uniwersytet Warszawski

Ks. Michał Sopoćko jako student w Warszawie (1918–1924)

Fr. Michał Sopoćko as a Student in Warsaw
(1918–1924)

ABSTRACT

The aim of this article is to reconstruct the educational path of Fr. Michał Sopoćko during his studies at the University of Warsaw, based on previously unpublished materials from the Archives of the University of Warsaw and the State Pedagogical Institute in Warsaw (1918–1924). This period was crucial in shaping Fr. Sopoćko's personality, his views on human education in the context of psychophysical and spiritual development, and his understanding of the individual's role in society. The analysis of archival materials and source publications also takes into account the historical context.

Fr. Sopoćko's educational path before World War I and prior to his studies in Warsaw was particularly complex due to the constraints of the Russian educational system. His studies in Warsaw coincided with the difficult period of Poland's regaining independence and the struggle to secure its borders. He had to divide his time between academic study and pastoral service in the Polish Army. The early twentieth century was also a period marked by the development of modern psychology and pedagogy, including the New Education movement. During his studies at the University of Warsaw and the State Pedagogical Institute, Fr. Sopoćko encountered these emerging educational trends.

KEYWORDS

Michał Sopoćko,
University of Warsaw,
State Pedagogical
Institute, education,
pedagogy, psychology,
Józefa Joteyko,
abstinence movement

SŁOWA KLUCZOWE

Michał Sopoćko,
Uniwersytet
Warszawski,
Państwowy Instytut
Pedagogiczny,
edukacja, pedagogika,
psychologia, Józefa
Joteyko, ruch
abstynencki

SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.2.009
Nadesłano: 17.02.2026
Zaakceptowano: 11.04.2026

ABSTAKT

Celem artykułu jest próba odtworzenia ścieżki edukacyjnej ks. Michała Sopoćki podczas jego studiów na Uniwersytecie Warszawskim na podstawie niepublikowanych dotąd materiałów znajdujących się w Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie (1918–1924). Czas ten był niezwykle ważny dla kształtowania się osobowości ks. Sopoćki, formowania jego poglądów na wychowanie człowieka w kontekście rozwoju psychofizycznego oraz duchowego, a także jego funkcjonowania w społeczeństwie. Przy analizie materiałów archiwalnych i publikacji źródłowych uwzględniono także kontekst historyczny.

Droga edukacyjna ks. Sopoćki przed I wojną światową i przed studiami w Warszawie była bardzo skomplikowana ze względu na rosyjski system szkolny. Studia ks. Sopoćki w Warszawie przypadły na trudny czas odzyskania niepodległości i walk o utrzymanie granic Polski. Musiał dzielić czas między studia i służbę duszpasterską w Wojsku Polskim. Początek XX wieku to także czas rozwoju nowej psychologii i pedagogiki, ruchu Nowego Wychowania. Z tymi nowymi prądami edukacyjnymi spotkał się ks. Sopoćko podczas studiów na Uniwersytecie Warszawskim i w Państwowym Instytucie Pedagogicznym.

Wprowadzenie

Życie i działalność bł. ks. Michała Sopoćki (1888–1975) – apostoła Bożego Miłosierdzia i ruchu trzeźwości, wykładowcy i wychowawcy kleryków w seminarium duchownym, gorliwego duszpasterza najpierw w Wilnie, a następnie w Białymstoku, znany z jego *Dziennika* (2010) oraz *Wspomnień* (2018), a także z literatury przedmiotu (Paszkievicz 1987; Krahel 2000–2001; Strzelecki 2004; Ciereszko 2006, 2008; Dębski i in. 2019). Tymczasem do jego studiów na Uniwersytecie Warszawskim (1918–1923) oraz w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie (1922–1924) przywiązywano w dotychczasowych badaniach mniejszą uwagę (Paszkievicz 1987: 22–28; Rzepka 2018: 114–115; Kalisz 2025: 637–638). Celem artykułu jest próba odtworzenia ścieżki edukacyjnej ks. Sopoćki w Warszawie w latach 1918–1924 na podstawie materiałów przechowywanych w Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego i publikacji dotyczących Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie.

Teczka studencka ks. Michała Sopoćki w Archiwum UW

W tezcze studenckiej ks. Sopoćki w Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego (AUW sygn. RP 3220) zawarte jest podanie do rektora UW. Ks. Sopoćko podał w nim swój adres w Konwikcie Teologicznym prowadzonym przez Księży Misjonarzy przy ul. Traugutta 1 m. 72, to jest obok kościoła św. Krzyża w Warszawie i niemal dokładnie naprzeciw bramy głównej UW. Do podania załączone zostały:

1. nieznana z innych publikacji fotografia (reprodukowana w niniejszym artykule),
2. zgoda (*licentia*) administratora diecezji wileńskiej z 27 września 1918 roku na studia teologiczne w Warszawie i zamieszkanie w konwikcie dla księży (w języku łacińskim),
3. odpis świadectwa (аттестат) ukończenia szkoły miejskiej w Oszmianie z 9 czerwca 1906 roku (w języku rosyjskim),
4. odpis świadectwa (свидетельство) Komisji St. Petersburgskiego Okręgu Naukowego o zdanych eksternistycznie egzaminach z algebry, języka niemieckiego i łacińskiego na tytuł ucznia aptekarskiego (на звание аптекарского ученика) z 5 maja 1909 roku (w języku rosyjskim),
5. zaświadczenie (*testimonium*) rektora Rzymsko-Katolickiego Seminarium Duchownego Diecezji Wileńskiej z 3 października 1918 roku (w języku łacińskim).
6. napisane własnoręcznie *Curriculum vitae* (w języku polskim).

Odpisy obydwu dokumentów w języku rosyjskim sporządzone zostały 1 marca 1926 roku i potwierdzone za zgodność z oryginałem przez sekretarza UW (podpis nieczytelny), a więc najwyraźniej w związku z obroną doktoratu przez ks. Sopoćkę, jaka miała miejsce w tymże dniu.

Fot. 1. Ks. Michał Sopoćko jako student Uniwersytetu Warszawskiego w 1918 roku



Źródło: Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego. Teczka studencka ks. Michała Sopoćki, sygn. RP 3220.

Licentia. Ponieważ ks. Sopoćko ukończył seminarium duchowne w Wilnie i wyświęcony został na prezbitera 15 czerwca 1914 roku w katedrze wileńskiej przez bp. Franciszka Karewicza (1861–1945), biskupa diecezji żmudzkiej (w zastępstwie) (Sopoćko 2018: 41), był inkardynowany do diecezji wileńskiej i powinien uzyskać zgodę biskupa miejsca na opuszczenie diecezji i podjęcie studiów poza nią. W latach 1914–1918 ks. Sopoćko był wikariuszem w wiejskiej

parafii Taboryszki (*Elenchus* 1921: 93, 129). Z powodu nieobecności w diecezji bp. wileńskiego Edwarda von Roppa (1851–1939), który w 1907 roku zmuszony został przez władze rosyjskie do opuszczenia diecezji (Kozyraska 2004), zgodę dla ks. Sopoćki podpisał 27 września 1918 roku administrator diecezji wileńskiej, wikariusz kapitulny ks. prałat Jan Hanusowicz (1864–1940) (Sopoćko 2018: 67), a kontrasygnował kanclerz kurii ks. Julian Steckiewicz (1878–1927) (*Elenchus* 1921: 6–7). Stało się to za ledwie miesiąc przed nominacją ks. Jerzego Matulewicza na biskupa wileńskiego (22 października 1918 r.) i objęciem przez niego władzy w diecezji (1 grudnia 1918 r.) (Matulewicz 2009: 135–138, 285, 297).

Świadectwo (артектар) ukończenia szkoły miejskiej w Oszmianie z 9 czerwca 1906 roku budzi pewne rozbieżności i potwierdza bardzo skomplikowany przebieg edukacji ks. Sopoćki na poziomie szkoły średniej (Ciereszko 2006: 36–39; Sopoćko 2010: 67–72; 2018: 25–28). Ks. Sopoćko uczył się w niej od roku 1902, a więc przez cztery lata; pisał, że była to szkoła sześcioklasowa i zdawał egzaminy do klasy III (Sopoćko 2010: 67–68; 2018: 25). Najwyraźniej uczył się dobrze, bo w świadectwie miał same piątki – z religii, języka rosyjskiego, cerkiewno-słowiańskiego, arytmetyki i algebry, geometrii, przyrodoznawstwa i fizyki, historii, geografii, kaligrafii i rysunku. Brakuje języka polskiego, co tłumaczy się polityką rusyfikacyjną zaborcy, ale także innych języków nowożytnych; nade wszystko brakuje jednak łaciny, która była w Rosji wyznacznikiem kształcenia w siedmioklasowym (od 1871 r.) gimnazjum i uzyskania matury (артектар зрелости). Jest to ważne dla dalszej drogi edukacyjnej ks. Sopoćki, ponieważ do seminarium duchownego w Wilnie przyjmowano wówczas osoby po ukończeniu przynajmniej IV klasy gimnazjum lub po zdaniu egzaminu o opanowaniu materiału nauczania na tym poziomie (Ciereszko 2006: 54). W rzezonym świadectwie szkolnym czytamy, że „Sopoćko Michał syn Wincentego, ziemianina, wyznania rzymsko-katolickiego, urodzony w 1888 roku 1 listopada, uczył się od 1902 do 1906 r. i ukończył pełny kurs nauczania w Oszmiańskiej miejskiej trzyklasowej szkole (в Ошмянском городском трехклассном училище)” (przekł. – A.F.) (AUW, RP 3220). W świadectwie podana jest podstawa prawna istnienia szkoły: Ustawa z 31 maja 1872 r. „W sprawie regulacji i obsady kadrowej szkół miejskich i instytucji nauczycielskich” (О Положеніях и штатах

Городских училищ и Учительских институтов). Według tej ustawy „Art. 4. Szkoły miejskie (Городскія училища) dzielą się na jedno-, dwu-, trzy- i czteroklasowe. [...] Art. 7. Na wypełnienie pełnego kursu szkoły miejskiej przyjmuje się lat sześć. [...] Art. 10. W szkołach trzyklasowych każda klasa trwa dwa lata. [...] Art. 20. Nauczycielami w szkołach miejskich i ich pomocnikami mogą być osoby, które z sukcesem ukończyły pełny kurs instytutów pedagogicznych” (przekł. – A.F.) (Dneprov 2017: 649–655). Według świadectwa szkoła miejska w Oszmianie była trzyklasowa, to jest sześćioletnia. Nauczycielami w szkołach miejskich mogły być osoby, które miały ukończone choćby instytuty nauczycielskie, czyli miały co najmniej średnie wykształcenie pedagogiczne – w odróżnieniu od nauczycieli gimnazjów i innych pełnych szkół średnich, którzy powinni mieć wykształcenie wyższe. Michał Sopoćko ukończył więc pełny kurs nauczania szkoły trzyklasowej, to jest sześćoletniej szkoły miejskiej, niepełnej szkoły średniej, pobierając naukę w ciągu czterech lat, rozpoczynając od roku trzeciego (a więc trzeci, czwarty, piąty i szósty rok nauczania). Nie był to poziom umożliwiający wstąpienie do seminarium duchownego, a tym bardziej na uniwersytet.

Odpis świadectwa (свидетельство) Komisji St. Petersburgskiego Okręgu Naukowego o zdanych eksternistycznie uzupełniających egzaminach z algebry, języka niemieckiego i łacińskiego na tytuł ucznia aptekarskiego (на звание аптекарского ученика) z 5 maja 1909 roku. Ks. Sopoćko udał się do Sankt Petersburga miesiąc wcześniej, 5 kwietnia 1909 roku. Nie pisał jednak o tym, że zdawał egzamin z algebry, niemieckiego i łaciny uprawniający do bycia uczniem aptekarskim. Wspominał natomiast dwukrotnie, że egzamin składał „przy 20-tym gimnazjum” (Sopoćko 2010: 72; 2018: 37–38). W świadectwie nie ma jednak słowa o gimnazjum. Być może egzamin odbył się w budynku gimnazjum.

Podstawą przyjęcia na Uniwersytet Warszawski było więc zaświadczenie (*testimonium*) rektora Seminarium Duchownego w Wilnie z 3 października 1918 roku, które wystawił ks. rektor kanonik Jan Uszyłło (1871–1950) (*Elenchus* 1921: 14; Sopoćko 2018: 46). W *testimonium* ks. Uszyłło zaświadczał, że ks. Sopoćko *per quattuor annos 1910–1914 totum cursum disciplinarum theologicarum et profanarum, quae in Seminario Dioecesiano Vilnensi tunc temporis tradebantur, cum optimo successu absolvisse. Pariter testor R.D. Michaeleum*

Sopoćko toto tempore, quo in Seminario commorabatur, optime se gessisse et moribus optimis ornatum fuisse (AUW, RP 3220). Zgodnie z przepisami ówczesnych uniwersytetów, kandydat na studenta musiał mieć nie tylko zaświadczenie o stopniu zdobytej wiedzy, ale także o prowadzeniu się. Pismo wystawione było więc poprawnie, mimo że nie wymienione zostały wszystkie przedmioty w seminarium. Nie dziwi także, iż ks. Sopoćko był tylko cztery lata w seminarium (1910–1914), ponieważ, zgodnie z ówczesnymi przepisami obowiązującymi w diecezji wileńskiej, nauka w seminarium trwała wówczas cztery lata i dopiero w 1917 roku wydłużono ją do lat pięciu (Ciereszko 2006: 54–55).

Ks. Sopoćko pisał w swoim *Curriculum vitae* załączonym do podania o przyjęcie na UW:

Urodziłem się 1 listopada 1888 r. w Zabrzeziu na Litwie. Uczyłem się na razie w domu, a od r. 1902 w 4-klasowej Szkole Miejskiej w Oszmianie, którą ukończyłem w r. 1906. Potem przez dwa lata byłem na kondycji w majątku a dwa następne spędziłem w Wilnie, jako dozorca w zakładzie wychowawczym młodzieży szkół średnich, ucząc się nadto prywatnie. W roku 1910 wstąpiłem do Seminarium Dyecezjalnego w Wilnie, które ukończyłem w maju r. 1914. Następnie po wyświęceniu na kapłana zostałem wikariuszem w Taboryszkach i byłem nim aż do końca września roku bieżącego.

Ksiądz Michał Sopoćko

Warszawa 7 października 1918 r.

Studia na Uniwersytecie Warszawskim (1918–1923)

8 października 1918 roku ks. Sopoćko został przyjęty na semestr zimowy 1918/1919 roku na Wydział Teologiczny UW, który znajdował się w budynku przy Krakowskim Przedmieściu 3, czyli tuż obok konwiktu dla księży przy ul. Traugutta 1. Wydział ten powstał zaledwie kilka miesięcy wcześniej, 14–15 maja 1918 roku. Na rok 1918/19 zapisało się 41 studentów z archidiecezji warszawskiej, diecezji wileńskiej, mińskiej i sejneńskiej (Manteuffel 1936: 60–62). Zajęcia w tym semestrze rozpoczęto 26 października 1918 roku

(AUW, RP 3220). Wkrótce jednak ks. Sopoćko zachorował na tyfus brzuszny i znalazł się w nieistniejącym już obecnie Szpitalu św. Ducha przy ul. Elektorальной 12, który opuścił dopiero w grudniu 1918 roku.

Nadchodził jednak burzliwy czas formowania granic państwowych i obrony niepodległości. „Młodzież akademicka jednomyślnie zdecydowana stanąć w szeregach obrońców wolności i całości ojczyzny, uczelnie wyższe przerwały pracę [...]. Uniwersytet Warszawski dwukrotnie przerywał studia: w listopadzie 1918 r. i w maju 1920 r. z powodu walk o granice państwa, więc musiał się przedłużać czas studiów każdego studenta” (P.S. 1923: 5, 7). Ks. Sopoćko pisał: „W styczniu [1919] [...] Uniwersytet był zamknięty. Studenci w wojsku. Ojczyzna w potrzebie. [...] 29 stycznia 1919 r. wstąpiłem do wojska na kapelana”. Został przyjęty i skierowany „do organizującego się szpitala polowego nr 3, który przez cały miesiąc organizował się na zamku” (Sopoćko 2010: 78). 28 lutego 1919 roku został wysłany jako kapelan na front i udał się do Wołkowyska, a stamtąd do Słonima, Zakopanego i latem tegoż roku z powrotem do Warszawy – do Kościuszkowskiego Obozu Szkoleniowy Saperów (KOSS) na Powązkach i posługi w duszpasterstwie wojskowym w kaplicy przy ul. Gdańskiej 6a na Marymoncie (Ciereszko 2006: 114–119; Sopoćko 2018: 76–84).

23 września 1919 roku ks. Sopoćko uzyskał z Kurii Biskupiej Wojska Polskiego (nr 2683) zezwolenie na powrót na studia teologiczne na UW z dopiskiem: „bez uszczerbku dla pracy duszpasterskiej w szkole saperskiej”. 24 września 1919 roku ks. Sopoćko złożył na UW podanie o pozwolenie na dalsze studia (AUW, RP 3220). Pierwsze po odzyskaniu niepodległości zajęcia na UW rozpoczęły się 16 października 1919 roku. „Na rozpoczęcie roku akademickiego odbyło się nabożeństwo w kościele sióstr wizytek, na którym płomienne kazanie wygłosił złotousty profesor, ks. dr Antoni Szlagowski” (Sopoćko 2018: 85), czyli dziekan Wydziału Teologicznego UW (1918–1919) (Grzebień 2012–2013; Gawkowski 2016: 224–232).

Zajęcia na Wydziale Teologicznym UW odbywały się w sali ćwiczeń konwiktu św. Krzyża przy Krakowskim Przedmieściu 3 (Manteuffel 1936: 61) i w semestrze zimowym 1919/20 trwały od 26 października 1919 do połowy marca 1920 roku. Ks. Sopoćko brał udział w następujących zajęciach: prawo kanoniczne (6 godz. wykł. tyg. i 1 godz. sem.) z ks. dr. Ignacym Grabowskim; historia

Kościoła powszechna i Polski (po 3 godz. wykł. tyg.) z ks. dr. Władysławem Szcześniakiem; prawo rzymskie (6 godz. wykł.) z prof. Ignacym Koschembahr-Łyskowskim; ekonomia społeczna (6 godz. tyg. wykł.) z prof. Antonim Kostaneckim oraz cztery przedmioty ze Starego Testamentu (łącznie 6 godz. tyg.) z ks. dr. Wilhelmem Michałskim (AUW, RP 3220; Manteuffel 1936: 62–63). Daje to łącznie 30 godzin wykładów w ciągu tygodnia, a do tego jeszcze jedną godzinę seminarium.

W marcu/kwietniu 1920 roku rozpoczął się semestr letni roku akademickiego 1919/1920. Ks. Sopoćko miał w tym semestrze następujące zajęcia: z ks. dr. Grabowskim – prawo kanoniczne, seminarium i filozofię moralną (łącznie 10 godz. tyg.); z ks. dr. Szlagowskim – teorię i historię kaznodziejstwa oraz seminarium (łącznie 6 godz. tyg.); z prof. Kostaneckim – ekonomię społeczną i historię ekonomii społecznej (łącznie 6 godz. tyg.); z prof. Koschembahr-Łyskowskim – prawo rzymskie (6 godz. tyg.) oraz z ks. prof. Stanisławem Kobyleckim SJ – psychologię (1 godz. tyg.) (AUW 3220; Manteuffel 1936: 62, 68–73). Daje to łącznie 29 godzin zajęć tygodniowo. Semestr skończył się w maju 1920 roku.

W lipcu 1920 roku ks. Sopoćko otrzymał rozkaz udania się na front i 10 lipca był już w Wilnie, by za dwa dni wracać z bratem pociągiem do Warszawy. Widział chaotyczny odwrót wojsk polskich. Po powrocie do Warszawy zanotował: „W sierpniu dały się słyszeć dalekie wystrzały, które z dnia na dzień stawały się coraz bliższe, a 13-tego dnia miesiąca dowiedziałem się, że bitwa wre już pod Ossowem i Radzyminem”. Ks. Sopoćko pełnił posługę w kaplicy na Marymoncie, w której urządzono przejściowy szpital polowy.

20 października 1920 roku rozpoczęły się zajęcia w semestrze zimowym 1920/21 i drugi rok studiów. Niestety, tego samego dnia wieczorem ks. Sopoćko został napadnięty w drodze ze szpitala przy ul. Dzikiej 65 do kaplicy przy ul. Gdańskiej 6a na Marymoncie (obecnie kościół pw. Matki Bożej Królowej Polski) i kilka tygodni kurował się „od siniaków po pobiciu” (Sopoćko 2018: 88). W tym semestrze ks. Sopoćko miał następujące zajęcia: z ks. dr. Grabowskim – prawo kanoniczne (łącznie 6 godz. tyg.); z ks. prof. Kobyleckim SJ – pedagogikę psychologiczną i historię filozofii (łącznie 4 godz. tyg.); z ks. dr. Wincentym Kwiatkowskim – naukę o religii i o Kościele (5 godz. tyg.); z prof. Kostaneckim – politykę agrarną (?)

(2 godz. tyg.); z prof. Janem Łukasiewiczem – filozofię moralną (2 godz. tyg.); z ks. prof. Alojzym Bukowskim SJ – dogmatykę pozytywną (2 godz. tyg.); z ks. dr. Szlagowskim – patrologię (2 godz. tyg.); z ks. prof. Władysławem Szczepańskim – egzegezę [Nowego Testamentu] (2 godz. tyg.); z dr. Eugeniuszem Jarra – teorię prawa (4 godz. tyg.); z prof. Władysławem Smoleńskim – historiografię (2 godz. tyg.) oraz z ks. dr. Szlagowskim – teorię kaznodziejstwa i seminarium (2 godz. tyg.) (AUW 3220; Manteuffel 1936: 68–73).

W semestrze letnim 1920/21, który trwał od połowy kwietnia do połowy czerwca 1921 roku, ks. Sopoćko brał udział w następujących zajęciach: z ks. prof. Grabowskim – prawo kanoniczne (łącznie 5 godz. tyg.); z ks. dr. Szlagowskim – kaznodziejstwo i patrologia (łącznie 6 godz. tyg.); z ks. prof. Bukowskim SJ – gramatyka spekulatywna (2 godz. tyg.); z ks. prof. Szcześniakiem – egzegeza Nowego Testamentu (1 godz. tyg.); z ks. prof. Kobyłeckim SJ – psychologia pedagogiczna (1 godz. tyg.); z ks. prof. Kwiatkowskim – apologetyka (5 godz. tyg.); z ks. dr. Władysławem Roslanem – historia biblijna (2 godz. tyg.); z dr. Jarra – teoria prawa (4 godz. tyg.); seminarium prawne z ks. prof. Grabowskim (1 godz. tyg.) oraz seminarium patrologiczne i kaznodziejskie z ks. dr. Szlagowskim (1 godz. tyg.) (AUW 3220; Manteuffel 1936: 68–73).

W ten sposób ks. Sopoćko uakończył drugi, bardzo intensywny rok studiów na UW. W 1921 roku dostał mieszkanie na terenie KOSS i wyprowadził się z konwiktu przy ul. Traugutta 1 (Sopoćko 2018: 91). Od trzeciego roku studiów zajęć dydaktycznych było już zdecydowanie mniej, więcej godzin zajmowały seminaria zamiast wykładów.

W semestrze zimowym 1921/22 ks. Sopoćko brał udział w zajęciach od połowy listopada 1921 do początków marca 1922 roku: z ks. prof. Franciszkiem Jehličką – z teologii moralnej ogólnej, socjologii i etyki (łącznie 8 godz. tyg.); z ks. dr. Leonem Śmiśniewiczem – z teologii moralnej szczegółowej i teologii pastoralnej (5 godz. tyg.); z ks. prof. Grabowskim – z prawa publicznego (1 godz. tyg.); z ks. prof. Kobyłeckim SJ – z psychologii doświadczałnej i metafizyki (teodycei) (4 godz. tyg.), a ponadto uczestniczył w seminarium z teologii moralnej ogólnej i etyki u ks. prof. Jehlički (2 godz. tyg.), z teologii moralnej

szczególowej u ks. dr. Śmiśniewicza (2 godz. tyg.) i z metafizyki (teodycei) u ks. prof. Kobyłeckiego SJ (2 godz. tyg.).

W semestrze letnim 1921/22 ks. Sopoćko brał udział w zajęciach od połowy marca do początków czerwca 1922 roku i uczył na następujące zajęcia: z ks. prof. Jehličką – z teologii moralnej ogólnej, etyki i socjologii (łącznie 8 godz. tyg.); z ks. dr. Śmiśniewiczem – z teologii moralnej szczególowej i patrologii (łącznie 5 godz. tyg.); z ks. prof. Kobyłeckim – z metafizyki i psychologii (4 godz. tyg.); z ks. prof. Grabowskim – z prawa publicznego (1 godz. tyg.), a ponadto brał udział w seminarium z teologii moralnej ogólnej i etyki u ks. prof. Jehlički (2 godz. tyg.).

W roku akademickim 1922/23, czyli w ostatnim, czwartym roku studiów ks. Sopoćko brał udział już tylko w zajęciach ks. prof. Jehlički: z teologii moralnej ogólnej, etyki i socjologii (łącznie 8 godz. tyg.), zaś w semestrze letnim dodatkowo także w seminarium teologicznym (2 godz. tyg.). Studia kończyły się uzyskaniem magisterium z teologii moralnej (AUW, RP 3220; Manteuffel 1936: 68–73; Sopoćko 2018: 91). W treści dyplomu magisterskiego z UW zapisano, że *postquam legitimis examinibus in Theologia speciatim in Theologia Morali laudabilem doctrinam probavit* (Ciereszko 2006: 123).

Warto zwrócić uwagę na to, że na Uniwersytecie Warszawskim ks. Sopoćko miał zajęcia z psychologii z ks. prof. Stanisławem Kobyłeckim SJ (1864–1939) – filozofem i psychologiem eksperymentalnym. W latach 1901–1903 studiował on m.in. na Uniwersytecie w Lipsku i w Laboratorium Psychologicznym prof. Wilhlema Wundta (1832–1920), czego efektem była m.in. opublikowana rozprawa doktorska (Kobyłecki 1905). Ks. Kobyłecki uchodził za pozytywistę, empirystę i scjentyistę, za co bywał krytykowany (Nowak 1967). Ks. Sopoćko miał łącznie ponad 200 godzin zajęć z psychologii u ks. Kobyłeckiego, który krytykował m.in. pedagogikę i psychologię Herbarta i postulował „emancypację psychologii od filozofii” (Kobyłecki 1906; 1909). Możemy przypuszczać, że to właśnie te zajęcia wzbudziły zainteresowania ks. Sopoćki pogłębionymi studiami z psychologii i pedagogiki. Nałożyły się na to również jego praca nauczycielska w polskiej szkole w Zabrzeżu i jako prywatny nauczyciel (1907–1908), a także działalność oświatowa i zakładanie małych szkółek w Taborzyskach i okolicach (1915–1918) (Ciereszko 2006: 56–59; 91–96).

Studia w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie (1922–1924)

Na ostatnim roku studiów na UW ks. Sopoćko rozpoczął studia uzupełniające w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie (PIP). Pisał we *Wspomnieniach*:

Pracując w wojsku jednocześnie [...] jesienią roku 1922 wstąpiłem do Wyższego Instytutu Pedagogicznego, by uzupełnić swoją wiedzę z dydaktyki i pedagogiki. W pierwszym roku [1922/23] byłem słuchaczem nadzwyczajnym, a w roku następnym [1923/24] po uzyskaniu magisterium z teologii zaliczono mnie do słuchaczy zwyczajnych. Wśród kolegów byli przeważnie bezwyznaniowcy. Na referacie *O osobie ludzkiej* u prof. [Lucjana] Zarzeckiego wywiązała się ostra dyskusja z kolegami, którzy uważali duszę ludzką za fikcyjne podścielisko naszych psychofizycznych czynności. Czy można na fikcji budować światopogląd, a tym bardziej, czy jest rzeczą możliwą dążyć do wychowania osobowości, która jest tylko fikcją? Na to pytanie u dyskutantów nie było odpowiedzi, co bardzo dotkliwie odczuli (Sopoćko 2018: 91–92).

Lucjan Zarzecki (1873–1925) był matematykiem, teoretykiem wychowania narodowego, filozofem. Dyskusja trwała „ze dwie godziny” (Sopoćko 2010: 81). Musiało to być pierwsze bardzo ostre zderzenie z obcym mu światopoglądem na polu akademickim.

PIP został założony w połowie 1918 roku. Pomysł utworzenia instytutu pedagogicznego wyszedł z inicjatywy profesorów Wydziału Filozoficznego UW już w 1917 roku. Profesorowie UW pod przewodnictwem dziekana prof. Jana Łukasiewicza (1878–1956) wyłonili Komisję Dydaktyczną, a ta 30 października 1917 roku złożyła w Departamencie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu wniosek o utworzenie poza strukturami UW państwowego instytutu, który zajmie się kształceniem nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich (P.S. 1923: 3). W ten sposób z nowo reaktywowanego w roku 1915 Uniwersytetu Warszawskiego zdjęty został obowiązek kształcenia nauczycieli szkół średnich, który ciążył na uniwersytecie od samego początku jego istnienia (Szybiak 2016). Rada Regencyjna 1 lipca 1918 roku ogłosiła statut Królewsko-Polskiego Instytutu Pedagogicznego. Dyrektorem instytutu został Paweł Sosnowski. Instytut mieścił się w nieistniejącym już obecnie budynku przy pl. Trzech Krzyży 8, w bezpośrednim sąsiedztwie Instytutu Głuchoniemych.

19 października 1918 roku odbyło się pierwsze posiedzenie Rady Instytutu, zaś 28 listopada tegoż roku – otwarcie PIP. Zajęcia odbywać się miały w godzinach popołudniowych i wieczornych. W roku 1918/19 ogłoszone zostały wykłady z psychologii, higieny pracy umysłowej, dydaktyk szczegółowych: biologii, geografii, geologii z mineralogią, historii języków nowożytnych, języka i literatury polskiej, matematyki, a także ćwiczenia z rysunków. Zaplanowano utworzenie biblioteki, muzeum pedagogicznego, laboratoriów dydaktycznych i badawczych, seminariów i ćwiczeń. Nauka w PIP miała trwać dwa lata. Pewna niezależność dawała możliwość zatrudnienia w PIP ludzi, którzy chcieli uprawiać psychologię i pedagogikę eksperymentalną, zakładać laboratoria badawcze, wprowadzać nowe metody badań. Z powodu wojny zajęcia w PIP mogły rozpocząć się faktycznie w roku 1919/20. Zapisało się 60 słuchaczy.

Bardzo ważną osobą wśród kadry nauczającej w PIP była Józefa Joteyko (1866–1928) – psycholog i pedolog, przed I wojną światową twórczyni Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli, organizatorka I Międzynarodowego Kongresu Pedologicznego w Brukseli (1911), związana z uniwersytetami w Brukseli i w Paryżu. Z PIP związana była przez cały czas jego istnienia (1918/19–1925/26) (P.S. 1923: 4–8; Szycówna 1998: 25–26; Nawroczyński 2020: 330–338; Renz 2020). Józefa Joteyko prowadziła zajęcia z psychologii ogólnej i pedagogicznej z ćwiczeniami i seminarium: w I semestrze 6 godz. tyg., w II semestrze – 5 godz. tyg., w III semestrze – 4 godz. tyg., a w IV semestrze – 2 godz. tyg. Było to najwięcej godzin ze wszystkich innych przedmiotów w PIP (P.S. 1923: 10). Źródłem do poznania treści prowadzonych przez nią zajęć z psychologii w PIP w czasie, gdy studiował tam ks. Sopoćko, mogą być jej publikacje z roku 1924 (Joteyko 1924a; 1924b; 1924c; Hryniewicka 2022: 177).

Poza tym zajęcia w PIP prowadzili w tym czasie: Maria Grzegorzewska (psychologia i pedagogika anormalnych – 2 godz. tyg. w IV semestrze), wspomniany wyżej Ludwik Zarzecki (pedagogika ogólna z seminariami – po 3 godz. tyg. w II i IV semestrze), Bogdan Nawroczyński (dydaktyka ogólna z seminariami – po 3 godz. tyg. w I i II semestrze), Tadeusz Jaroszyński (higiena szkolna i wychowanie fizyczne z seminariami – po 3 godz. tyg. w I i II semestrze i po 2 godz. tyg. w III i IV semestrze), Alfred Tarski (logika i metodologia

nauk z seminarium (2 godz. w I semestrze i 3 godz. w II semestrze), Ignacy Myślicki (historia filozofii jako wstęp do historii wychowania – po 2 godz. tyg. w I, II i III semestrze), Wiktor Wąsik (historia wychowania z seminarium – po 3 godz. tyg. w II i III semestrze oraz 2 godz. tyg. w IV semestrze), Józef Bojasiński (ustrój szkolnictwa – 3 godz. tyg. w I semestrze), Józef Kotarbiński (estetyka mowy – 2 godz. tyg. z w I semestrze i 1 godz. tyg. w II semestrze), oraz Marian Falski z Wandą Haberkantówną i Ludwikiem Zarzeckim (metodyka nauczania elementarnego (3 godz. tyg. w I semestrze, 4 godz. tyg. w II semestrze i po 2 godz. tyg. w II i IV semestrze); do tego dochodziło jeszcze łącznie 10 godzin praktyk w III i IV semestrze (P.S. 1923: 10).

Praca dyplomowa „Alkoholizm a młodzież szkolna” (1924)

Ks. Sopoćko wiosną 1924 roku zbierał materiały do pracy dyplomowej w PIP na temat alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej (Sopoćko 2018: 92). Recenzentami pracy byli Józefa Joteyko oraz Tadeusz Jaroszyński. Obrona pracy dyplomowej pt. „Alkoholizm wśród młodzieży szkolnej” odbyła się 24 czerwca 1924 roku. Pracę oceniono na ocenę bardzo dobrą. Obronę poprzedzał egzamin przed Państwową Komisją Egzaminacyjną, której przewodniczył Bogdan Nawroczyński. Dyplom ukończenia PIP dawał mu „kwalifikacje na nauczyciela – magistra – przedmiotów pedagogicznych w języku wykładowym polskim w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich” (AAB XI, 12; Ciereszko 2006:123).

Swą pracę dyplomową ks. Sopoćko opublikował w „Przeglądzie Pedagogicznym”, a następnie w formie odrębnej broszury (Sopoćko 1924; 1925). Tytuł został nieznacznie zmieniony w stosunku do tytułu pracy podanego na dyplomie PIP. Możemy domyślać się, że czynne włączenie się ks. Sopoćki w profilaktykę antyalkoholową mogło być konsekwencją jego osobistej abstynencji i wcześniejszych doświadczeń w pracy duszpasterskiej z ludźmi w Taboryszkach (Ciereszko 2006: 124–125). Nie bez znaczenia był tu także wpływ Wincentego Lutosławskiego (1863–1954) i stowarzyszenia „Eleusis” na młodego Michała Sopoćkę w Wilnie w 1909 roku (Sopoćko 2018: 36–37). „Eleusis” zakładało wstrzemięźliwość od alkoholu, tytoniu, hazardu i rozwiąźności. Miało duży wpływ na powstałe później harcerstwo.

W czasie studiów ks. Sopoćki w PIP asystentem w Katedrze Psychologii był Stanisław Sedlaczek, który jako harcerz wielokrotnie się na ten temat wypowiadał (m.in. Sedlaczek 1932). Również Józefa Joteyko prowadziła badania laboratoryjne jeszcze w Brukseli na temat szkodliwego wpływu alkoholu i innych używek na psychikę człowieka i zdrowie (np. Joteyko 1906).

Broszura *Alkoholizm a młodzież szkolna* z 1925 roku składa się ze wstępu, trzech rozdziałów i zestawienia wykorzystanej literatury przedmiotu. Liczy 47 stron. We wstępie autor przedstawił rozumienie tego, czym jest alkohol i alkoholizm, jaki mają wpływ na człowieka i społeczeństwo, a także zaprezentował strukturę pracy.

W rozdziale I pt. „Zgubny wpływ alkoholu na dzieci i młodzież w wieku szkolnym w związku z przyszłym życiem” (s. 3–16) autor przedstawił temat głównie na podstawie w miarę aktualnej międzynarodowej medycznej i psychologicznej literatury przedmiotu, by dojść do wniosku, że spożywanie alkoholu ma negatywny wpływ także na życie moralne, samoocenę, sytuację ekonomiczną – zwłaszcza ludzi młodych. Ks. Sopoćko zawarł tu ważne spostrzeżenia ze swej własnej pracy duszpasterskiej w Warszawie:

Przez parę lat miałem do czynienia z chłopcami w wieku lat 11–15, którzy przez trzy- cztery lata byli pod opieką żołnierzy. Nieszczęśliwe istoty w czasie ostatniej wojny straciły swych rodziców przy ucieczce i błąkały się potem w pułkach wśród rosyjskich żołnierzy [...]. Tam się chłopcy przyzwyczaili do picia trunków, a niektórzy z nich nawet się często upijali. Po upadku armii rosyjskiej spora liczba tych nieszczęśliwców znalazła się na terytorium obecnej Polski i w r. 1919 wstąpiła do wojska polskiego. Wówczas właśnie z nimi się zetknąłem, a w roku następnym po odparciu bolszewików przy demobilizacji zaproponowałem władzom wojskowym roztoczyć nad nimi opiekę. Otóż między innymi 40 takich chłopców zgromadzono w Obozie Saperów na Powązkach, gdzie przy warsztatach saperskich usiłowano ich nauczyć jakiegoś rzemiosła [...]. Próba zawiodła całkowicie. [...] Na tle alkoholizmu powstały jeszcze inne nałogi, uniemożliwiające wprost jakąkolwiek pracę. Skończyło się na tym, że kilku zbiegło, z połowę usunięto i tylko kilkunastu mniej zepsutych wcielono do Szkoły Modelarskiej, gdzie pozostają dotychczas. [...] jeden z wyżej opisanych zbiegłych zakończył życie samobójstwem dobrowolnym w wieku lat 14 (Sopoćko 1925: 14–15).

Jak się okazuje, ks. Sopoćko pracował także z polskimi „bezpri-zornymi”. Temat ten wymaga jednak odrębnego omówienia.

Najciekawszy i najbardziej samodzielny jest rozdział II pt. „Stan dzisiejszej młodzieży szkolnej pod względem alkoholizmu” (s. 16–37). Autor powołuje się na badania alkoholizmu młodzieży szkolnej przeprowadzone przed I wojną światową przez Stanisława Skalskiego w Łodzi, Wilhelma Teodora Knappe w Warszawie, Jakuba Glassa i M. Jodkowskiego, a także Mariana Roszkowskiego w Warszawie, Tadeusza Czapczyńskiego w Stanisławowie, Józefa Ciembrowniewicza w Bochni i powiecie bocheńskim. Badania ks. Sopoćki przeprowadzone zostały metodą ilościową, a pytania ankietowe nawiązywały do przedwojennych kwestionariuszy Glassa i Ciembrowniewicza. Arkusze z pytaniami zostały wydrukowane. Badania przeprowadzono na wiosnę 1924 roku w biedniejszych wówczas dzielnicach Warszawy: na Powązkach, Woli, Marymoncie. Badaniu poddano 1503 osoby w wieku od 7 do 24 roku życia. Ogółem było to: 850 chłopców i 513 dziewczynek, z czego w szkołach powszechnych – 461 chłopców oraz 374 dziewczęta; w szkołach średnich – 389 chłopców i 139 dziewcząt, w szkole wyższej – 160 studentów. Próba jest imponująca. Rozbieżność wiekowa badanych była jednak bardzo duża, zbyt duża. Nieprecyzyjne były też niektóre pytania, np.: „Jak często piję (codziennie, 4–6 razy w tygodniu, 1–3 razy miesięcznie, 1–6 razy rocznie)?”, „Czy piję chętnie lub niechętnie?” lub „Jak się uczę (b. dobrze, dobrze, dostatecznie, źle)?” (s. 22). Na 14 pytań tylko jedno było pytaniem „podprogowym”: „Jakie wrażenie wywiera widok pijanego?” Wszystkie wyliczenia statystyczne podawane zostały jedynie na podstawie średniej arytmetycznej. Ogólnie z badań ks. Sopoćki wynikało, że w szkołach powszechnych piło alkohol 65,75% uczniów, w szkołach średnich 66,48% uczniów, zaś w szkole wyższej 100% studentów.

W rozdziale pt. III „Sposób zwalczania alkoholizmu w szkolnictwie” (s. 37–47) autor przedstawił wnioski i postulował: 1. organizowanie nauczycieli w koła abstynenckie, by nie dawali złego przykładu młodzieży, 2. organizowanie młodzieży od klas najniższych w towarzystwa etyczne i sportowe (wskazane m.in. harcerstwo i sodalicje mariańskie), 3. uświadamianie rodziców i najbliższego otoczenia dzieci o szkodliwości picia alkoholu, 4. działalność oświatowa, to jest nauczanie o szkodliwości spożywania alkoholu w szkołach od najmłodszych klas, w seminariach nauczycielskich i na uniwersytetach, 5. niedopuszczanie do ograniczania ustawy antyalkoholowej

[z 1922 r.] oraz zalecał dążenie do tego, „by i u nas nastąpiła absolutna prohibicja, jak to już jest w Stanach Zjednoczonych” (Sopoćko 1925: 47). Jak wiemy, prohibicja w Stanach Zjednoczonych (1919/20–1933) przyczyniła się do wzrostu nielegalnej produkcji i handlu alkoholem. Należy też widzieć pracę dyplomową ks. Sopoćki na szerszym tle publicystyki abstynenckiej w Polsce w okresie międzywojennym (Kraśnińska, Sławiński 2013).

Zakończenie

Tak zakończył się okres studiów ks. Sopoćki w Warszawie. Pod koniec listopada 1924 roku odbyło się poświęcenie kościoła na Marymoncie, w którym prowadził duszpasterstwo wojskowe. Biskup wileński Jerzy Matulewicz wezwał go i wyraził wolę, by powrócił do diecezji. 26 listopada 1924 roku bp połowy Stanisław Gall podziękował ks. Sopoćce „za owocną pracę dotychczasową”. 7 grudnia 1924 roku ks. Sopoćko udał się do Wilna (Sopoćko 2018: 94–105). Tak zakończył się sześcioletni okres jego studiów w Warszawie. Na Uniwersytecie Warszawski wrócił jeszcze, by bronić doktorat (1926) i uzyskać habilitację (1934) na Wydziale Teologicznym UW. Podsumowując, studia w Warszawie odegrały bez wątpienia bardzo ważną rolę w dalszej pracy duszpasterskiej ks. Sopoćki.

Bibliografia

Źródła archiwalne:

- AUW – Archiwum UW: RP 3220 (teczka studencka).
 AAB – Archiwum Archidiecezji Białostockiej: AAB XI, 12 – odpis dyplomu ks. Michała Sopoćki z PIP z 24 czerwca 1924 r.

Źródła drukowane:

- Dneprov E.D. (2017). *Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века*, оргас. E.D. Днепров, Москва: Издательский Дом Высшей Школы Экономики.
 Elenchus (1921). *Elenchus venerabilis cleri saecularis et regularis Dioecesis Vilmensis pro Anno Domini 1921*, Vilnae: Officina Typographica Archidioecesisana.

- Joteyko J. (1906). *L'alcool, le sucre, la caféine et leur influence sur le travail musculaire*, Bruxelles: Scalpel.
- Joteyko J. (1924a). *Metoda testów umysłowych*, Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Joteyko J. (1924b). *Nauki psychologiczne w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie*, Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Joteyko J. (1924c). *Psychologia pedagogiczna*, Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiczny (mps).
- Kobyłecki S. (1905). *Über die Wahrnehmbarkeit plötzlicher Druckveränderungen*, „Psychologische Studien“, t. 1, z. 3–4, s. 219–304.
- Kobyłecki S. (1906). *Postulaty psychologii doświadczalnej*, Kraków: Przegląd Powszechny.
- Kobyłecki S. (1909). *Interpretacje psychologiczne*, Warszawa: Nakład własny.
- Kraśnińska I., Sławiński P. (2013). *Prasa abstenencka w Polsce (1918–1939)*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 91–108.
- Matulewicz J. (2004). *Dzienniki*, oprac. T. Górski, przekł. z jęz. litewskiego, K. Oksiutowicz, H. Szymanel, Licheń Stary: Instytut Historii Duchowości Mariańskiej.
- Nawroczyński B. (2020). *Wspomnienia starego pedagoga*, [w:] B. Nawroczyński, *Oddech myśli. Archiwalia główne*, oprac. L. Witkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- P.S. (1923). *Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie. Sprawozdanie*, Warszawa: K. Kopytkowski i S-ka [odbitka z „Przeglądu Pedagogicznego” 1923, nr 1, s. 74–83].
- Sedlaczek S. (1932). *Garwedy o prawie harcerskiem. Harcerz nie pije napojów alkoholowych*, Warszawa: Skład Główny St. Sedlaczek.
- Sopoćko M. (1924). *Alkoholizm a młodzież szkolna*, „Przegląd Pedagogiczny” z. 4, s. 244–289.
- Sopoćko M. (1925). *Alkoholizm a młodzież szkolna*, Warszawa: Druk. Artystyczna K. Kopytkowski i S-ka.
- Sopoćko M. (2010). *Dziennik*, oprac. H. Ciereszko, Białystok: Wydawnictwo św. Jerzego.
- Sopoćko M. (2018). *Wspomnienia*, oprac. E. Fedorowicz, T. Szałkowska, E. Błońska, H. Ciereszko, Białystok: Wydawnictwo św. Jerzego.
- Życówna A. (1998). *Pedologia, czyli nauka o dziecku*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, oprac. S. Wołoszyn, t. 3/1, Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”, s. 27–31.

Opracowania:

- Ciereszko H. (2006). *Życie i działalność księdza Michała Sopoćki (1888–1975)*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Ciereszko H. (2008). *Ksiądz Michał Sopoćko. Profesor, wychowawca i ojciec duchowy alumnów i kapłanów*, Białystok: Wydawnictwo Kurii Metropolitalnej Białostockiej.
- Dębski A., Jabłoński J., Kakowska K., Morgańska T. (red.). (2019). *Takiego Go pamiętam. Wspomnienia osób, które w swoim życiu spotkały bł. ks. Michała Sopoćkę*, Białystok: Wydawnictwo św. Jerzego.
- Gawkowski R. (2016). *Poczet Rektorów Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grzebień L. (2012–2013). *Szlagowski Antoni Władysław (1864–1956)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 48, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Societas Vistulana, s. 346–348.
- Hryniewicka A. (2022). *W stronę człowieka... O odwadze twórczego myślenia Marii Grzegorzewskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kalisz Ł. (2025). *Sopoćko Michał*, [w:] *Słownik biograficzny pedagogów polskich*, red. J. Kamińska, Kraków: Polska Akademia Umiejętności, s. 637–638.
- Kozyrka M. (2004). *Arcybiskup Edward Ropp (1851–1939) – życie i działalność*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kraheil T. (2000–2001). *Sopoćko Michał*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 40, Warszawa–Kraków: Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, s. 497–501.
- Manteuffel T. (1936). *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16 – 1934/35*, Warszawa: Nakł. Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego.
- Nowak L. (1967). *Filozoficzno-logiczne poglądy Stanisława Kobyłeckiego*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, t. 3, nr 1, s. 111–137.
- Paszkiwicz M. (1987). *Ks. Michał Sopoćko (1888–1975)*, Białystok: Wydawnictwo Kurii Arcybiskupiej.
- Renz R. (2020). *Blaski i cienie życia oraz kariery naukowej Józefy Joteyko (1866–1928)*, [w:] *Sukcesy i porażki. Historyczny kontekst kobiecych dążeń do samorealizacji*, Kielce: Instytut Historii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, s. 253–268.
- Rzepka M. (2018). *Rola nauczyciela w wychowaniu moralnym w II Rzeczypospolitej na podstawie analizy treści „Przeglądu Pedagogicznego” (1918–1939)*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*”, t. 63, z. 4(250), s. 102–123.
- Strzelecki S. (2004). *Ksiądz Michał Sopoćko jakiego znałem i pamiętam*, Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Szybiak I. (2016). *Studia nauczycielskie i pedagogika na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1816–1830*, [w:] I. Szybiak, *Szkola, nauczyciel, wychowanie. Wybór studiów z okazji jubileuszu 75. urodzin i wieloletniej pracy naukowej*, oprac. J. Kamińska, A. Fijałkowski, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 379–404.



ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Adam Fijałkowski
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny
e-mail: a.fijalkowski@uw.edu.pl



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



NARODOWY
PROGRAM
ROZWOJU
HUMANISTYKI

Łukasz Burkiewicz

ORCID: 0000-0001-9115-0837

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Katarzyna Ceklarz

ORCID: 0000-0003-4948-9364

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Targu

Biografia edukacyjna Sebastiana Flizaka (1881–1972) jako droga awansu społecznego¹

The Educational Biography of Sebastian Flizak (1881–1972) as a Path of Social Advancement

ABSTRACT

The article attempts to reconstruct the educational biography of Sebastian Flizak (1881–1972) in a broad historical context, spanning the period from the Habsburg Monarchy to the first decades of the Polish People's Republic. The study is based primarily on Flizak's hitherto unpublished memoir *Spod Gorców w świat i z powrotem* (*From the Gorce Mountains into the World and Back*), which constitutes an extensive autobiographical source of historical and educational

KEYWORDS

Sebastian Flizak,
Zagórze
Highlanders, history
of education,
educational biography,
autobiographical
sources

SŁOWA KLUCZOWE

Sebastian Flizak,
Górale Zagórzeńscy,
historia edukacji,
biografia
edukacyjna, źródła
autobiograficzne

1 Publikacja powstała w ramach programu Ministra Szkolnictwa Wyższego i Nauki pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki”. Nr projektu NPRH/F/SP/0030/2024/13. Tytuł: „Edycja krytyczna pamiętnika Sebastiana Flizaka *Spod Gorców w świat i z powrotem*”. Kwota dofinansowania 298 698,62 zł, całkowita wartość projektu 298 698,62 zł.

significance. On the basis of this source, the article examines successive stages of Flizak's intellectual and professional development: from elementary schooling, through classical gymnasium education and university studies, to his entry into the teaching profession and his subsequent leadership roles within the educational system. Particular attention is devoted to the social, economic, and cultural determinants of the educational process, as well as to the impact of changing political regimes on educational models and the role of the teacher.

The article presents the memoir as a valuable source for research on the history of education, highlighting both its documentary value and the strategies of self-fashioning and mechanisms of experiential selection embedded in the narrative. Flizak's biography is interpreted as an example of education representing a vehicle for social advancement for an inhabitant of a peripheral region, while also constituting a process of shaping cultural, civic, and regional identity. The study takes the form of a source-based research report and contributes to broader reflection on the role of archival materials in reconstructing the educational biographies of individuals who made significant contributions to local culture and education.

ABSTRAKT

Artykuł podejmuje próbę rekonstrukcji biografii edukacyjnej Sebastiana Flizaka (1881–1972) w szerokiej perspektywie historycznej, począwszy od realiów monarchii habsburskiej po pierwsze dekady Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Podstawę opracowania stanowi niepublikowany dotąd w całości pamiętnik autorstwa Flizaka *Spod Gorców w świat i z powrotem*, będący rozległym źródłem autobiograficznym o charakterze historyczno-edukacyjnym. Na podstawie tego źródła poddano analizie kolejne etapy wykształcenia Flizaka – od szkoły ludowej, przez gimnazjum klasyczne i studia uniwersyteckie, po wejście do zawodu nauczyciela oraz pełnienie funkcji kierowniczych w szkolnictwie. Szczególną uwagę poświęcono społecznym, ekonomicznym i kulturowym uwarunkowaniom procesu kształcenia, a także wpływowi zmieniających się systemów politycznych na model edukacji i rolę nauczyciela.

Artykuł przedstawia pamiętnik jako źródło przydatne do badań nad historią edukacji, podkreślając zarówno jego walor dokumentacyjny, jak i obecne w nim strategie autokreacyjne oraz mechanizmy selekcji doświadczeń. Biografia Flizaka została ukazana za przykład edukacji funkcjonującej jako narzędzie awansu społecznego mieszkańca

peryferyjnego regionu, ale także jako proces kształtowania tożsamości kulturowej, obywatelskiej i regionalnej. Studium to ma charakter raportu z badań źródłowych i wpisuje się w refleksję nad rolą materiałów archiwalnych w odkrywaniu biografii edukacyjnych osób zasłużonych dla lokalnej kultury i oświaty.

Wstęp

W badaniach nad historią edukacji istotną rolę odgrywają autobiograficzne świadectwa uczestników procesu kształcenia. Pamiętniki, wspomnienia i relacje osobiste pozwalają nie tylko odtworzyć przebieg indywidualnych dróg edukacyjnych, lecz także uchwycić społeczne i kulturowe mechanizmy awansu, bariery systemowe oraz mentalne uwarunkowania formacji intelektualnej. Jako źródło autobiograficzne pamiętnik dr. Sebastiana Flizaka (1881–1972), filologa i etnografa wywodzącego się z Podobina – wsi położonej w pobliżu Mszany Dolnej, Niedźwiedzia i Limanowej, a więc w samym sercu obszaru zamieszkiwanego przez Górali Zagórzańskich – stanowi cenny materiał do badań historycznych i biograficznych. Łączy bowiem zapis jednostkowego doświadczenia z obserwacją szerszych procesów społecznych, kulturowych i politycznych, umożliwiając analizę nie tylko losów konkretnej osoby, lecz także mechanizmów kształtowania się tożsamości i awansu społecznego w zmieniających się realiach epoki (Ceklarz 2016a). Utwór ten, zatytułowany *Spod Gorców w świat i z powrotem*, składa się z kilku części powstałych w różnych okresach jego życia. Najobszerniejsza partia, sporządzona w latach 1954–1956, liczy 660 stron maszynopisu i obejmuje dzieje życia autora do końca I wojny światowej oraz zawiera kilkustronicowy skrót przyszłych, wówczas planowanych części pamiętnika. Kolejna część, napisana w latach 1960–1962, dotyczy okresu 1919–1926 i została utrwalona na 82 stronach rękopisu. Następna partia, powstała w 1968 roku, obejmuje 57 stron maszynopisu i poświęcona jest doświadczeniom okupacji niemieckiej. Ostatnia część, odnosząca się do lat 1945–1950, została spisana w latach 1956–1957 i liczy 125 stron maszynopisu. Analiza chronologii powstawania poszczególnych partii wskazuje, że ich redakcja nie przebiegała zgodnie z porządkiem czasowym opisywanych wydarzeń, lecz była najprawdopodobniej uwarunkowana względami praktycznymi oraz osobistymi

decyzjami autora. Znamienne jest, iż opis okupacji hitlerowskiej – ukazujący brutalną rzeczywistość wojenną i odnoszący się do osób, z których wiele pozostawało jeszcze przy życiu w trakcie pisania pamiętnika – został opracowany dopiero na kilka lat przed śmiercią autora, a kilkanaście lat po wydarzeniach wojennych. Pamiętnik Flizaka wpisuje się w szerszy nurt autobiograficznych narracji przedstawicieli inteligencji wywodzącej się ze środowisk chłopskich. Wyraźną paralelę stanowi tu pamiętnik *Z Komborni w świat* Stanisława Pigoń (1885–1968) – historyka literatury, profesora i rektora Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie oraz również później profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego (Pigoń 2019).

W pamiętniku Flizaka, pośród licznych podejmowanych zagadnień, na szczególną uwagę zasługuje przedstawienie jego drogi edukacyjnej – zarówno w wymiarze własnej formacji intelektualnej, jak i działalności pedagogicznej oraz organizacyjnej jako nauczyciela i dyrektora. Tekst pamiętnika w tym obszarze był dotąd wykorzystywany jedynie marginalnie w badaniach nad dziejami edukacji w Galicji (Ceklarz 2014; Ceklarz 2016b). Nie został jednak dotychczas wykorzystany do analizy doświadczeń autora związanych z systemem edukacji w II Rzeczypospolitej, działalnością konspiracyjną w okresie II wojny światowej oraz realiami szkolnictwa pierwszych lat Polski Ludowej. Ten właśnie wymiar – funkcjonowanie jednostki w zmieniających się realiach politycznych i edukacyjnych – nadaje pamiętnikowi wyraźną wartość porównawczą oraz czyni go ważnym materiałem do badań nad ciągłością i przemianami formacji intelektualnej w pierwszej połowie XX wieku. W najbliższym czasie pamiętnik, na co mają nadzieję autorzy niniejszego tekstu, zostanie opublikowany w formie edycji krytycznej przygotowywanej w ramach projektu badawczego finansowanego ze środków Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki (NPRH/F/SP/0030/2024/13), realizowanego przez Akademię Nauk Stosowanych w Nowym Targu we współpracy z Uniwersytetem Ignatianum w Krakowie.

Choć prace edytorskie wciąż trwają, postać Sebastiana Flizaka zasłużonego dla kultury ludowej Górali Zagórzańskich – początkowo wzmiankowana w literaturze jedynie sporadycznie i często z błędnymi informacjami (Węgrzynowicz 1959; Kaleciak 1973; Maciejczak 1994a; 1994b; Rak 2002; Wcisło 2003; Wojtas-Ciborska 2006: 154–155) – doczekała się w ostatnich latach kolejnych opracowań

(Ceklarz 2019), dotyczących takich zagadnień jak jego trudne relacje z Władysławem Orkanem (Ceklarz 2015) czy wspomnienia wojenne autora (Ceklarz 2016c), a także edycji źródłowych mniej obszernych tekstów jego autorstwa (Burkiewicz, Ceklarz 2025a) i również publikacji w periodykach zagranicznych (Burkiewicz, Ceklarz 2025b).

W niniejszym artykule przedstawiona zostanie biografia edukacyjna dr. Sebastiana Flizaka opracowana przede wszystkim na podstawie jego pamiętnika. W ramach prac nad przygotowaniem edycji krytycznej treść tego źródła jest konfrontowana z szeroką kwerendą archiwalną obejmującą materiały szkolne, uniwersyteckie, administracyjne oraz prasowe. Jednak z uwagi na potrzeby niniejszego opracowania – głównie z powodu ograniczeń objętościowych oraz rozległość życiorysu zawodowego Flizaka – zasadniczą uwagę skoncentrowano na pamiętniku jako głównym źródle pozwalającym zrekonstruować jego drogę awansu społecznego oraz dorobek pedagogiczny.

Sylwetka Sebastiana Flizaka

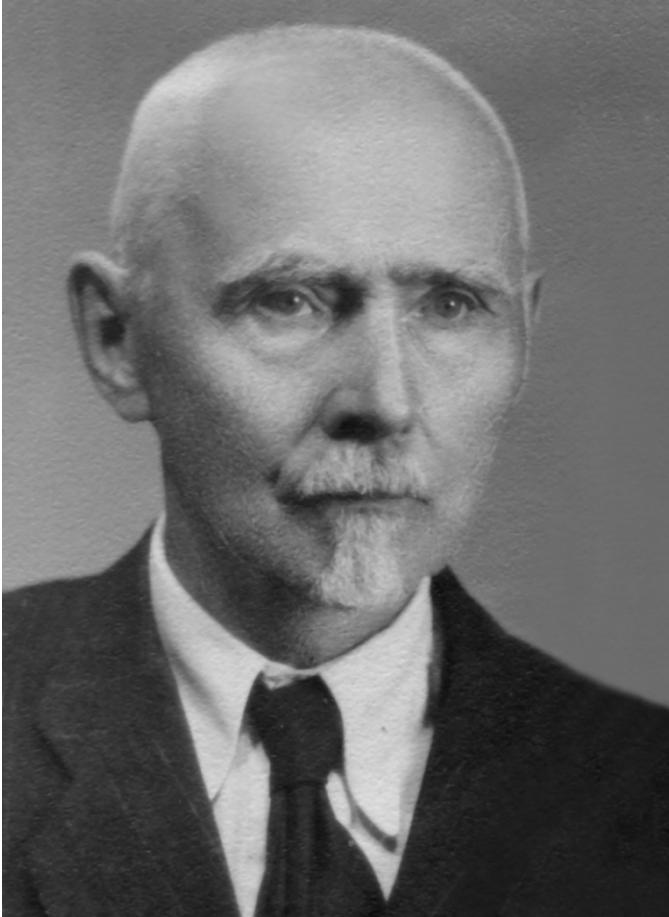
Autor pamiętnika należał do pokolenia inteligencji galicyjskiej wywodzącej się ze środowisk chłopskich, dla którego edukacja stała się podstawowym narzędziem awansu społecznego i formacji intelektualnej. Urodził się 5 stycznia 1881 roku jako najstarsze z jedenaściorga dzieci w wielodzietnej rodzinie chłopskiej. Po ukończeniu szkół elementarnych w Niedźwiedziu i Szczyrzycu kontynuował naukę w Gimnazjum św. Anny w Krakowie, a następnie studiował filologię germańską i klasyczną na Uniwersytecie Jagiellońskim, odbywając również roczne studia w Monachium. W 1907 roku uzyskał nominację na nauczyciela rzeczywistego, a w roku 1908 stopień doktora filozofii z zakresu filologii germańskiej. Pracę pedagogiczną rozpoczął w gimnazjach w Bochni, Nowym Targu i we Lwowie, uzupełniając ją studiami i hospitacjami zagranicznymi m.in. w Grenoble i Wiedniu (Ceklarz 2019: 45–138).

Wybuch I wojny światowej przerwał jego karierę zawodową. W lecie 1914 roku został wcielony do armii austro-węgierskiej i służył w 20. Pułku Piechoty w Nowym Sączu. W lutym 1915 roku podczas działań wojennych w rejonie Mszanki koło Gorlic dostał się do niewoli rosyjskiej. Przez trzy lata przebywał na Syberii w miejscowości

Talica nad rzeką Pyszmą (gubernia permska). Początkowo pełnił funkcję nadzorca jeńców zatrudnionych w firmie „Dom Handlowy Kozieli-Poklewskich”, należącej do Alfonsa Kozieli-Poklewskiego, następnie pracował m.in. w słodowni, suszarni owsa, tartaku i młynie, wykonując także drobne prace budowlane. Równolegle prowadził lekcje języka polskiego ucząc dzieci jednego z zarządów firmy. Z końcem 1918 roku, w związku z postępującą chorobą płuc, Flizak został uznany przez rosyjskie władze wojskowe za niezdolnego do dalszej służby i zwolniony z przymusowej pracy. W trakcie swojego powrotu z Syberii do Galicji przez Moskwę i Kijów przez dwa miesiące pracował jako nauczyciel w Gimnazjum im. H. Sienkiewicza w Płoskirowie. Po dotarciu do kraju otrzymał sześciomiesięczny urlop zdrowotny. Do wojska już nie powrócił, gdyż w tym czasie zakończyła się I wojna światowa (Ceklarz 2019: 139–168).

W latach następnych kontynuował pracę pedagogiczną jako nauczyciel gimnazjalny we Lwowie, Brzozowie oraz w Sanoku. W tym ostatnim mieście osiadł na stałe, a w 1933 roku przeszedł na emeryturę. Wybuch II wojny światowej zmusił go do ponownej zmiany miejsca zamieszkania. Przeniósł się do Mszany Dolnej, w pobliżu rodzinnego Podobina. W okresie okupacji niemieckiej organizował i prowadził tajne nauczanie na poziomie szkoły średniej dla młodzieży z Mszany Dolnej i okolic. Pełnił również funkcję przewodniczącego komisji egzaminacyjnej, przed którą uczniowie składali egzaminy odpowiadające programowi gimnazjalnemu (Flizak 1956: 2). Bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych, w lutym 1945 roku, zorganizował w Mszanie Dolnej prywatne gimnazjum i liceum ogólnokształcące przeznaczone dla młodzieży, która uzyskała świadectwa w ramach tajnego nauczania. Funkcję dyrektora tej placówki sprawował do roku 1950, kiedy decyzją władz szkoła została zlikwidowana (Kobylińska 2006).

Fot. 1. Sebastian Flizak, fotografia portretowa ze zbiorów Polskiego Oddziału Ludoznawczego w Mszanie Dolnej.



Zamknięcie szkoły oznaczało dla Flizaka utratę zatrudnienia. W latach 1950–1951 pracował jako nauczyciel języka polskiego w Państwowym Liceum Przetwórstwa i Handlu Ogrodniczego w Tymbarku. W 1953 roku z uwagi na swój dorobek etnograficzny objął stanowisko kierownika Muzeum im. Władysława Orkana w Rabce, a zarazem kontynuował badania nad kulturą ludową Górali Zagórzańskich oraz działalność naukową i społeczną w ramach Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego w Mszanie Dolnej, którego oddziałowi przewodniczył aż do śmierci (Latoś 2003; Ceklarsz 2010: 38–40, 238). Współcześnie uznawany jest za jednego

z najważniejszych badaczy i popularyzatorów kultury Zagórzan, a jego dorobek pozostaje istotnym punktem odniesienia do dalszych studiów nad tą grupą etnograficzną oraz przemianami kultury góralskiej w XX wieku (Rak 2002: 91; Ceklarz 2019: 325–326; Janicka-Krzywda 2003).

Struktura pamiętnika Sebastiana Flizaka w kontekście biografii edukacyjnej

Pamiętnik został napisany przez Flizaka, gdy ten był już człowiekiem dojrzałym, dysponującym znacznym doświadczeniem życiowym oraz ugruntowanym dorobkiem pedagogicznym i naukowym. Stanowi cenne świadectwo przemian politycznych i społecznych obserwowanych przez autora w kolejnych okresach historycznych – od czasu zaboru austriackiego, przez I wojnę światową i okres II Rzeczypospolitej, po okupację niemiecką i pierwsze lata Polski Ludowej. Dzieło to daje możliwość poznania, dzięki opisowi wyjazdów stypendialnych autora, systemu edukacji francuskiej, niemieckiej i austriackiej. Jest zarazem bogatym źródłem wiedzy etnograficznej, przynoszącym obraz galicyjskiej wsi końca XIX wieku, realiów Krakowa początku XX stulecia, brutalności walk na froncie wschodnim w czasie I wojny światowej, doświadczenia niewoli oraz pobytu na Syberii – losu, który w tym czasie stał się udziałem wielu tysięcy Polaków. W pamiętniku nie brakuje również szczegółowych opisów wydarzeń o charakterze tragicznym, jak m.in. relacja z pogromu ludności żydowskiej w Mszanie Dolnej w 1942 roku. (Flizak 1968: 15–22).

Z perspektywy historii edukacji pamiętnik Flizaka stanowi cenne świadectwo drogi awansu społecznego, jaką przebyło dziecko małorolnego chłopca z niewielkiej, górskiej miejscowości – od ludowej szkoły wiejskiej po wykształcenie uniwersyteckie i uzyskanie stopnia naukowego. Narracja ta ukazuje nie tylko determinację autora w dążeniu do zdobycia wiedzy, lecz także wysiłek i wyrzeczenia jego rodziców, którzy podjęli decyzję o kształceniu syna mimo ograniczonych zasobów materialnych. Jednocześnie pamiętnik odsłania mechanizmy funkcjonowania ówczesnego systemu edukacyjnego oraz rolę poszczególnych nauczycieli w procesie formacji intelektualnej i społecznej autora.

Wykształcenie elementarne w realiach szkoły ludowej (1888–1894)

Wspomnienia Flizaka odnoszące się do etapu edukacji elementarnej stanowią wartościowe źródło do analizy funkcjonowania galicyjskich instytucji szkolnych przełomu XIX i XX wieku. Opowieść o edukacji Flizaka rozpoczyna się od decyzji rodziny o posłaniu go do szkoły ludowej w Niedźwiedziu, podjętej pod wpływem namów krewnego oraz przekonania, że wykształcenie może w przyszłości zapewnić synowi awans społeczny i materialne wsparcie dla rodziców, mimo obaw związanych z kosztami nauki i utratą siły roboczej w gospodarstwie. W ocenie autora wspomnień szkoła ludowa w Niedźwiedziu była instytucją o ograniczonych aspiracjach edukacyjnych, której podstawowym zadaniem było przeciwdziałanie analfabetyzmowi w jego najbardziej elementarnym wymiarze. Zwracał uwagę na skromne warunki lokalowe, przepełnione sale lekcyjne, ubogie wyposażenie oraz sezonowe absencje uczniów wynikające z konieczności wykonywania prac polowych. To wszystko nie sprzyjało systematycznej realizacji procesu kształcenia. Flizak krytycznie odnosił się również do praktyk wychowawczych stosowanych w tej szkole, wskazując na częste praktyki wymierzania kar cielesnych oraz nadużywanie pozycji przez osoby odpowiedzialne za proces dydaktyczny, w tym również za duszpasterstwo w szkole. W jego relacji model wychowawczy opierał się przede wszystkim na wzbudzaniu lęku, a nie na budowaniu trwałego autorytetu pedagogicznego. Tym co zauważył z perspektywy czasu, był brak treści o charakterze patriotycznym w programie nauczania, co interpretował jako znamiennej cechę galicyjskiego systemu szkolnego funkcjonującego w realiach zaboru austriackiego (Flizak 1954–1956: 63–72).

Odmienne przedstawiał natomiast szkołę przyklasztorną ojców cystersów w Szczyrzycu (1891–1894), która – mimo utrzymywania surowej dyscypliny i stosowania kar cielesnych – reprezentowała wyższy poziom organizacyjny i dydaktyczny oraz cieszyła się w środowisku opinią miejscowej „kuźni talentów”. Pobyt w tej placówce, choć sprzyjał jego rozwojowi intelektualnemu i otwierał realną perspektywę dalszego kształcenia, wiązał się z trudami życia na stacji oraz regularnymi, dalekimi wędrówkami do rodzinnego domu. W każdy weekend Flizak pokonywał pieszo trasę między Podobinem

a klasztorem w Szczyrzycu, przemierzając około 50 kilometrów w ciągu dwóch dni, co dla nastoletniego chłopca stanowiło wysiłek niewspółmierny do jego wieku i możliwości fizycznych. W refleksji autobiograficznej etap ten jawi się jako wyraźny moment progresu w porównaniu z wcześniejszym doświadczeniem szkoły ludowej w Niedźwiedziu (Flizak 1954–1956: 76–99).

Edukacja gimnazjalna i uniwersytecka w Krakowie (1894–1905)

Rozpoczęcie w 1894 roku nauki w Gimnazjum św. Anny w Krakowie było dla Flizaka konsekwencją zarówno sprzyjającej atmosfery społecznej Galicji autonomicznej, jak i ambicji edukacyjnych środowisk chłopskich, które w wykształceniu widziały drogę do awansu społecznego. Decyzję o kontynuowaniu nauki podjął przy wsparciu swojego wuja. Rodzice dostrzegając jego bardzo dobre wyniki w szkole ludowej wiązali z edukacją syna nadzieję na jego przyszłe kapłaństwo. Flizak pomyślnie zdał egzamin wstępny i został przyjęty do renomowanego gimnazjum, uchodzącego wówczas za najlepszą szkołę średnią w Krakowie. Równocześnie zamieszkał w Bursie Akademickiej, gdzie panowała surowa dyscyplina, a codzienność naznaczona była niedostatkiem i głodem. Warunki bytowe, rygorystyczny regulamin oraz napięcia społeczne związane z jego chłopskim pochodzeniem stanowiły istotne doświadczenie formujące młodego gimnazjalistę. W czasie nauki spotkał wielu wybitnych pedagogów, którzy odegrali znaczącą rolę w kształtowaniu jego zainteresowań. Szczególny wpływ wywarł na niego polonista i etnograf Roman Zawiliński, który rozbudził w nim pasję do badań nad kulturą ludową oraz zachęcił do samodzielnych obserwacji etnograficznych. W gronie nauczycieli znajdowali się także wybitni uczeni, m.in. Jan Czubek, Ignacy Kranz czy Leon Kulczyński, a w środowisku szkolnym i bursowym Flizak zetknął się z przyszłymi znanymi postaciami, w tym z Bronisławem Malinowskim. Doświadczenie gimnazjalne w połączeniu z wysokimi wymaganiami intelektualnymi oraz z trudną sytuacją materialną ukształtowały jego etos pracy i aspiracje humanistyczne (Flizak 1954–1956: 100–137).

Po zdaniu matury w 1901 roku Flizak podjął studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego wybierając filologię germańską z filologią klasyczną jako przedmiotem pobocznym. Decyzja

ta była wynikiem zarówno inspiracji szkolnego nauczyciela Józefa Flacha, jak i pragmatycznej kalkulacji – germanistyka otwierała drogę do stypendium zagranicznego (Flizak 1954–1956: 200). W Krakowie studiował pod kierunkiem wybitnych profesorów, m.in. Wilhelma Creizenacha, Kazimierza Morawskiego i Leona Sternbacha, rozwijając zainteresowania literaturoznawcze i językoznawcze. Dzięki znakomitym wynikom uzyskał rządowe stypendium umożliwiające roczny wyjazd do Monachium (1904–1905). Na tamtejszym uniwersytecie uczestniczył w zajęciach czołowych niemieckich germanistów, takich jak Hermann Paul czy Franz Muncker (Flizak 1954–1956: 260–345). Studia w Krakowie i Monachium nie tylko ugruntowały jego kompetencje filologiczne, lecz także poszerzyły horyzonty kulturowe, wzmacniając przekonanie o wartości humanistycznego wykształcenia jako podstawy przyszłej pozycji społecznej i zawodowej.

Wejście do zawodu nauczyciela (1905–1914)

Rozpoczęcie pracy zawodowej w 1905 roku Flizak postrzegał jako symboliczny moment awansu społecznego – przejście z warstwy chłopskiej do stanu inteligenckiego, co miało zagwarantować mu stabilniejsze warunki życia i trwałą pozycję społeczną. Po złożeniu przysięgi w C.K. Gimnazjum w Bochni podjął pracę jako nauczyciel nieegzaminowany języka niemieckiego i polskiego, równocześnie przygotowując się do wymagającego, trój etapowego egzaminu państwowego. Egzamin ten zdał pomyślnie w maju 1907 roku, uzyskując formalny dostęp do grona w pełni kwalifikowanych nauczycieli. Sukces ten miał dla niego znaczenie nie tylko zawodowe, lecz również psychologiczne, gdyż pozwalał przezwyciężyć poczucie niższości związane z chłopskim pochodzeniem. Już w sierpniu tego samego roku, mimo krótkiego stażu pracy w Bochni, Rada Szkolna Krajowa mianowała go nauczycielem rzeczywistym (zwyczajnym). Tak szybki awans, dokonany przy ograniczonym doświadczeniu zawodowym, wywołał w środowisku nauczycielskim pewne kontrowersje, choć był zgodny z obowiązującym prawem (Flizak 1954–1956: 350–367).

Jako nauczyciel rzeczywisty został skierowany do nowo powstałego gimnazjum w Nowym Targu, gdzie pracował w latach 1907–1913 i które stało się dla niego przestrzenią intensywnego rozwoju zawodowego i intelektualnego. Sześcioletni pobyt na Podhalu sprzyjał nie

tylko doskonaleniu warsztatu dydaktycznego, lecz także rozwijaniu zainteresowań etnograficznych i filologicznych. Flizak prowadził obserwacje życia górali, analizował strukturę społeczną Nowego Targu i dokumentował lokalne zwyczaje (Flizak 1954–1956: 374–418). W 1908 roku uzyskał stopień doktora filozofii na Uniwersytecie Jagiellońskim, przedstawiając rozprawę z zakresu filologii germańskiej zatytułowaną *Die Alpen in der deutschen Poesie* (Ceklarz 2019: 129–130).

Ambicje naukowe i językowe skłoniły go w 1913 roku do wyjazdu na kilkumiesięczny kurs do Grenoble, gdzie pogłębiał znajomość języka i kultury francuskiej, uczestnicząc w wykładach uniwersyteckich, konwersatoriach oraz wycieczkach krajoznawczych (Flizak 1954–1956: 418–437). Pobyt ten, a następnie przedłużony urlop przeznaczony na studia i hospitacje w Wiedniu, umożliwiły mu zapoznanie się z metodami nauczania stosowanymi w różnych typach gimnazjów monarchii austro-węgierskiej oraz znacząco poszerzyły jego horyzonty kulturowe (Flizak 1954–1956: 437–461). Doświadczenia zagraniczne utwierdziły go w przekonaniu, że poziom galicyjskiego szkolnictwa nie ustępował wiedeńskiemu, a zarazem wzmocniły jego świadomość zawodową i badawczą. Okres ten zakończył się jednak dramatycznie. Po kilku miesiącach pracy w filii C.K. VII Gimnazjum we Lwowie w 1914 roku wybuch I wojny światowej przerwał jego działalność pedagogiczną, co było spowodowane powołaniem go do służby wojskowej, otwierając kolejny etap w jego biografii (Flizak 1954–1956: 461–481).

Budowanie autorytetu pedagogicznego w odradzającym się państwie (1919–1926)

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości Flizak powrócił do pracy zawodowej i w 1919 roku został skierowany do VII Gimnazjum im. T. Kościuszki we Lwowie. Stamtąd w wyniku pogarszającego się stanu zdrowia przeniesiony został do Jasła, w którym ze względu na zniszczenia wojenne nie mógł znaleźć kwatery. W rezultacie decyzji władz szkolnych został ostatecznie przeniesiony do Brzozowa, gdzie w roku 1920 objął stanowisko kierownika

tamtejszego gimnazjum, a od 1922 roku pełnił funkcję jego dyrektora (do września 1926 r.) (Bogdański 1959).

Obejmując tę posadę liczył na stabilizację życiową oraz poprawę zdrowia w bardziej sprzyjających warunkach klimatycznych. Gimnazjum w Brzozowie, utworzone w 1909 roku, w chwili objęcia przez niego posady dyrektora zmagало się z poważnymi trudnościami organizacyjnymi i lokalowymi, będącymi następstwem wojny i powojennej destabilizacji państwa. Mimo tego Flizak z energią zabrał się za zarządzanie podległą mu jednostką. Równocześnie prowadził zajęcia z języka niemieckiego, polskiego i francuskiego. Inicjował także działania modernizacyjne, m.in. w zakresie wychowania fizycznego i opieki nad młodzieżą, powołując w 1924 roku Komisję Wychowania Fizycznego oraz organizując zajęcia terenowe i innowacyjne lekcje na świeżym powietrzu. Angażował się ponadto w inicjatywy o charakterze społecznym, inicjując w 1922 roku Komitet Budowy Gimnazjum, którego starania doprowadziły do rozpoczęcia budowy nowego gmachu w roku 1925 (Ceklarz 2019: 175–176).

W tym okresie szczególnie nacisk kładł na wychowanie historyczne, patriotyczne i obywatelskie młodzieży, zachęcając uczniów m.in. do krajoznawczych wycieczek dających wiedzę na temat własnej „małej ojczyzny”. Jednocześnie lata spędzone w Brzozowie naznaczone były konfliktami w gronie pedagogicznym oraz napięciami personalnymi, które w połączeniu z problemami zdrowotnymi skłoniły go do ubiegania się o przeniesienie. Okres brzozowski okazał się dla Flizaka trudny również z uwagi na ograniczone możliwości dalszego samokształcenia i prowadzenia studiów zgodnych z jego zainteresowaniami etnograficznymi. Po latach surowo i krytycznie oceniał swoją działalność w Brzozowie jako przynoszącą umiarkowane rezultaty, podkreślając jednak, że zdołał utrzymać ciągłość funkcjonowania szkoły oraz podnieść poziom nauczania i wychowania do co najmniej przeciętnego standardu (Flizak 1960–1962: 78). Odmienne jego wkład pracy edukacyjnej i organizacyjnej zapamiętali brzozowianie, dla których jawi się jako „postać zasłużona” i „wybitna persona” (Podkul 2012: 74).

Stabilizacja i dojrzałość zawodowa (1926–1933)

Z początkiem 1926 roku Flizak otrzymał nominację na stanowisko dyrektora II Gimnazjum w Stanisławowie, jednak po

przeprowadzeniu wstępnej wizytacji zrezygnował z objęcia tej funkcji. W pamiętniku lakonicznie uzasadnił swoją decyzję, stwierdzając, iż „odstręczało [go] wszystko, co tu widział” (Flizak 1954–1956: 655). W konsekwencji Komisja Okręgowa Szkolna we Lwowie przydzieliła go do pracy w XII Państwowym Gimnazjum we Lwowie. Pobyt w tym mieście okazał się jednak krótkotrwały, gdyż w lutym 1927 roku Flizak zapadł na ostrą niewydolność przewodu pokarmowego, co wymagało długotrwałego leczenia i rekonwalescencji w Rabce (Flizak 1954–1956: 655). Do Lwowa już nie powrócił. Został skierowany do Państwowego Gimnazjum Męskiego im. Królowej Zofii w Sanoku, z którym pozostał związany aż do przejścia na emeryturę 31 stycznia 1933 roku.

Zmiana miejsca pracy okazała się dla Flizaka korzystna zarówno ze względów zdrowotnych, jak i zawodowych. Sprzyjający klimat oraz stabilna współpraca w gronie pedagogicznym umożliwiły mu spokojną realizację obowiązków dydaktycznych. Równocześnie powrócił do zaniedbanych wcześniej zainteresowań ludoznawczych, podejmując systematyczne badania archiwalne i terenowe dziedzictwa kulturowego regionów południowej Małopolski, zwłaszcza rodzinnej ziemi zagórzańskiej. Inspirowany wzorcami wyniesionymi z krakowskiego środowiska akademickiego, starał się także rozbudzać wśród młodzieży zainteresowania regionalne, zachęcając do gromadzenia i ochrony pamiątek przeszłości (Flizak 1954–1956: 655–656).

W Sanoku Flizaka w wieku 52 lat zastała stosunkowo szybka emerytura. Wczesne zakończenie kariery zawodowej – po 22 latach pracy pedagogicznej oraz czterech latach spędzonych na froncie i w niewoli podczas I wojny światowej – było możliwe m.in. dzięki zaliczeniu przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego lat wojny do stażu czynnej służby nauczycielskiej. Nie można jednak wykluczyć, iż na przyspieszenie tej decyzji wpływ miały zarówno deklarowane przez niego poglądy polityczne, jak i konflikty z uczniami oraz ich rodzicami wynikające z rygorystycznego podejścia do kwestii dyscypliny szkolnej, obyczajowości młodzieży oraz egzekwowania obowiązków uczniowskich. W pamiętniku przyznawał, że otwarcie krytykował rządy sanacyjne i działalność BBWR, co – jak sam sugerował – mogło przyczynić się do jego wcześniejszego wysłania na emeryturę. Twierdził, że zaliczał się „do starych pedagogów i z tej racji zdobywał się na pewną samodzielność sądów w dyskusjach na tematy polityczne

i społeczne” oraz że „aluzje polityczne wtrącał w tok lekcji” (Flizak 1954–1956: 657).

Po przejściu w stan spoczynku Flizak skoncentrował się na pracy badawczej, prowadząc studia nad kulturą Górali Zagórzańskich zarówno indywidualnie, jak i w ramach współpracy z ośrodkami naukowymi. Wieloletnie przygotowania do opracowania monografii regionu zostały jednak przerwane wybuchem II wojny światowej. We wrześniu 1939 roku opuścił Sanok, a po powrocie zastał mieszkanie zajęte przez żołnierzy niemieckich i pozbawione zgromadzonych materiałów badawczych, w tym fotografii i dokumentacji terenowej. Utrata dorobku naukowego stanowiła dla niego dotkliwy cios i zmusiła go do podejmowania pracy niemal od podstaw, z czym – jak wynika z późniejszych zapisków – nie potrafił pogodzić się do końca życia (Flizak 1954–1956: 527).

Edukacja w warunkach konspiracji (1939–1945)

Wybuch II wojny światowej zastał Flizaka w szczególnie trudnym momencie życiowym (ograbionego z całego swojego dorobku naukowego), a dramatyczne losy Mszany Dolnej stały się integralną częścią jego biografii. Po ostrzelaniu tej miejscowości we wrześniu 1939 roku i wkroczeniu wojsk niemieckich rozpoczął się okres terroru, który szczególnie dotknął ludność żydowską, stanowiącą sporą część mieszkańców Mszany. Kulminacją represji była egzekucja 881 Żydów dokonana przez hitlerowców 19 sierpnia 1942 roku. Flizak, jako swoisty kronikarz Mszany, opracował jedną z pierwszych obszernych relacji dokumentujących zbrodniczą działalność okupacyjnych władz w Mszanie Dolnej. Przybywszy do miasta 16 listopada 1939 roku, pozostawał bez stałych środków do życia z powodu wstrzymania emerytury. W celu utrzymania się podjął pracę polegającą na prowadzeniu lekcji języka niemieckiego dla urzędników i funkcjonariuszy granatowej policji, działając pod stałą kontrolą władz niemieckich. Paradoksalnie ta wymuszona sytuacja umożliwiła mu obserwację mechanizmów funkcjonowania okupacyjnej administracji, co wykorzystał w późniejszym opracowaniu historycznym. Równocześnie od 1 września 1940 roku zaangażował się w organizację tajnego nauczania w ramach konspiracyjnych struktur oświatowych podporządkowanych Powiatowej Komisji Oświaty i Kultury w Limanowej.

W swoim mieszkaniu prowadził regularne zajęcia z języka polskiego, niemieckiego, łaciny i historii dla niewielkich grup uczniów, narażając się na represje ze strony okupanta (Flizak 1968: 6). Uczestniczył także w organizowaniu egzaminów maturalnych odbywających się w wybranych zakonspirowanych miejscach, np. w dworze w Tymbarku. Po wojnie jego konspiracyjna praca została formalnie uznana i zaliczona w podwójnym wymiarze czasu służby, co świadczy o skali i znaczeniu jego zaangażowania (ANK sygn. 29/2779/6279). Oprócz działalności pedagogicznej udzielał mieszkańcom pomocy jako tłumacz i autor pism urzędowych, wspierając rodziny dotknięte represjami i wywózkami na roboty przymusowe. Mimo ograniczeń okupacyjnych prowadził także konspiracyjne badania etnograficzne, zbierając materiały dotyczące kultury Zagórzan oraz opracowując zagadnienia związane z rozporządzaniem mieniem nieruchomym lokalnej ludności od końca XVIII wieku. Okres okupacji ukazuje zatem Flizaka jako pedagoga, badacza i kronikarza czasu terroru, który w warunkach skrajnego zagrożenia potrafił połączyć działalność naukową z obywatelską odpowiedzialnością za lokalną wspólnotę.

Odbudowa szkolnictwa w realiach powojennych (1945–1950)

Wkroczenie w styczniu 1945 roku Armii Czerwonej do Mszary Dolnej otworzyło nowy etap w życiu lokalnej społeczności oraz w biografii Flizaka. Jednym z najpilniejszych zadań stało się zorganizowanie jawnej, koedukacyjnej szkoły ponadpodstawowej dla młodzieży, która w latach okupacji kształciła się w ramach tajnych kompletów. Zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami konspiracyjnych władz oświatowych kierownictwo tworzonego gimnazjum powierzono Flizakowi, a pierwsze zebranie organizacyjne odbyło się 23 lutego 1945 roku. Szkoła, początkowo funkcjonująca jako Prywatne Gimnazjum Koedukacyjne, rozpoczęła działalność 12 marca tegoż roku, przyjmując 168 uczniów i opierając program na przedwojennych podstawach nauczania (Flizak 1956–1957: 2–5).

Flizak zgromadził zespół doświadczonych pedagogów, w znacznej mierze wywodzących się z tajnego nauczania, i podjął trud organizacji placówki niemal od zera. Zajęcia odbywały się początkowo w salach szkoły powszechnej, a następnie w budynku Sądu Grodzkiego, gdzie uczniowie własnoręcznie przygotowywali ławki

i porządkowali sale lekcyjne. Utrzymanie szkoły opierało się wyłącznie na czesnym oraz inicjatywach Komitetu Rodzicielskiego, który organizował festyny i zabawy na rzecz gimnazjum; wsparcia udzieliła również Polonia w Chicago (Flizak 1956–1957: 8–10).

Mimo formalnego przejęcia szkoły przez gminę w 1946 roku i uzyskania praw szkoły publicznej, placówka zmagala się z chronicznymi trudnościami finansowymi, rotacją kadry oraz brakiem stabilnej siedziby. Narastające napięcia wynikały także z presji ideologicznej nowego systemu politycznego. Od dyrektora wymagano wprowadzania treści marksistowsko-leninowskich, wspierania organizacji młodzieżowych oraz współpracy z delegatami ZMP, do czego Flizak odnosił się z wyraźnym dystansem. Równocześnie szkoła znajdowała się pod obserwacją Urzędu Bezpieczeństwa, który monitorował treści nauczania. Ostatecznie w 1950 roku, mimo wcześniejszych zapowiedzi upaństwowienia, kuratorium podjęło decyzję o likwidacji gimnazjum, uzasadniając ją „nadmiarem szkół ogólnokształcących” w regionie (Flizak 1956–1957: 116). Uroczyste zakończenie działalności 23 czerwca 1950 roku miało wymiar symboliczny i stało się dla Flizaka momentem bolesnego podsumowania kilkuletniego wysiłku organizacyjnego i wychowawczego. Po zamknięciu szkoły pracował krótko jako nauczyciel w Państwowym Liceum Przetwórstwa i Handlu Ogrodniczego w Tymbarku (1950–1951), gdzie spotkał się z zarzutami o brak zgodności nauczania z „duchem szkoły państwowej”, co zmusiło go do publicznego oświadczenia lojalności wobec władz. Do działalności edukacyjnej powrócił jeszcze w latach 1957–1964, kiedy to był wychowawcą w Ośrodku Sanatoryjno-Prewentoryjnym w Rabce (Rak 2002: 91). Ostatecznie z zawodu odszedł w wieku 83 lat.

Jednocześnie prowadził działalność naukową i popularyzował wiedzę o kulturze ludowej regionu. Lata powojenne ukazują zatem Flizaka jako organizatora życia oświatowego w realiach odbudowy państwa, a następnie jako kustosa i badacza, który mimo zaawansowanego wieku podejmował odpowiedzialne funkcje publiczne. Okres ten, naznaczony z jednej strony społecznym uznaniem, a z drugiej materialną biedą oraz presją polityczną, zamknął jego aktywność zawodową, kierując go ostatecznie ku pracy pamiątkarskiej i badawczej.

Podsumowanie

Biografia edukacyjna Sebastiana Flizaka ukazuje, jak w realiach Galicji przełomu XIX i XX wieku edukacja mogła stać się skutecznym narzędziem awansu społecznego mieszkańca peryferyjnej wsi. Jej pełna rekonstrukcja jest możliwa przede wszystkim dzięki pamiętnikowi autora, który jako źródło autobiograficzne pozwala prześledzić kolejne etapy jego życia, motywacje, doświadczenia oraz towarzyszące im emocje. Droga od szkoły ludowej w Niedźwiedziu, przez „kuźnię talentów” w Szczyrzycu, po klasyczne gimnazjum w Krakowie i studia uniwersyteckie (w tym również pobyty zagraniczne w Monachium, Grenoble i Wiedniu) odsłania zarówno mechanizmy mobilności, jak i koszty towarzyszące temu procesowi. Flizakowi przez większość życia towarzyszyło chroniczne ubóstwo, zależność od wsparcia krewnych i instytucji, napięcia klasowe oraz konieczność nieustannego udowadniania własnych kompetencji. Zarazem zachowywał wyraźną autonomię wobec zmieniających się systemów politycznych, wobec których był krytyczny. Tak było zarówno wobec władz sanacyjnych, których urzędnicy przyczynili się do jego wcześniejszego przejścia na emeryturę, jak i wobec powojennego państwa komunistycznego, które doprowadziło do likwidacji prowadzonej przez niego szkoły.

Flizak nie był jedynie beneficjentem systemu edukacji, lecz także jego aktywnym współtwórcą. Jako nauczyciel, dyrektor i organizator szkolnictwa funkcjonował w odmiennych realiach politycznych – od monarchii habsburskiej, przez II Rzeczpospolitą i okres okupacji niemieckiej, po pierwsze lata Polski Ludowej. W jego biografii szczególnie wyraźnie widoczny jest wpływ klasycznego gimnazjum i studiów uniwersyteckich na sposób myślenia o edukacji i własnej roli zawodowej. Przypadek Flizaka potwierdza wysoką wartość źródeł autobiograficznych w badaniach nad historią edukacji. Pozwalają one uchwycić nie tylko instytucjonalne ramy systemu szkolnego, lecz także doświadczenie jednostki, jej aspiracje, napięcia społeczne i strategie przystosowawcze. Nieprzypadkowo autor podkreślał wagę wykształcenia słowami: „Ideą moim stało się wykształcenie humanistyczne i stanowisko społeczne odpowiadające temu wykształceniu” (Flizak 1954–1956: 262). Zdanie to stanowi nie tylko osobiste wyznanie, lecz także syntetyczne ujęcie sensu całej jego drogi życiowej.

Bibliografia

Materiał źródłowy

- Archiwum Narodowe w Krakowie (ANK) – Oddział w Nowym Sączu, sygn. 29/2779/6279 (1945). Zaśw. nr 50 potwierdzające pracę S. Flizaka w ramach zorganizowanego tajnego nauczania w okresie od 1.09.1942 do 20.01.1945 oraz w ramach niezorganizowanego tajnego nauczania w okresie od 1.09.1940 do 31.08.1942, wydane przez Powiatową Komisję Oświaty i Kultury w Limanowej (16.03.1945). Alfabetyczny wykaz nauczycieli biorących udział w tajnym nauczaniu i nauczycieli biorących udział w wojskowym ruchu oporu (mps, KII–17, sygn. W13/IIa, z. II/29/Lim, ss. 2).
- Flizak S. (1954–1956). *Spod Gorców w świat i z powrotem. Pamiętnik z lat 1881–1956*, mps (cz. 1–3, cz. 4 w skrócie), sygn. 15392/II, ss. 660.
- Flizak S. (1956). *Mój życiorys*, mps, sygn. 15392/II, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ss. 4.
- Flizak S. (1956–1957). *Spod Gorców w świat i z powrotem. Pamiętnik z lat 1881–1956*, mps (cz. 6), sygn. 15392/II, ss. 125.
- Flizak S. (1960–1962). *Spod Gorców w świat i z powrotem. Pamiętnik z lat 1881–1956*, rkps (cz. 4), sygn. 15392/II, ss. 82.
- Flizak S. (1968). *Spod Gorców w świat i z powrotem. Pamiętnik z lat 1881–1956*, mps (cz. 5), zbiory prywatne Józefy Bartuszek i Janusza Feszlera, ss. 57.
- Kobylińska J. (2006). *Gimnazjum w Mszanie Dolnej (1945–1950)*, „Almanach Ziemi Limanowskiej”, nr 26, s. 32–35.
- Pigoń S. (2019). *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości oraz Wspominki z obozu Sachsenhausen (1939–1940)*, C. Kłak (oprac. i wstęp), Krosno: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. St. Pigionia w Krośnie.

Opracowania

- Bogdański B. (1959). *Kronika Gimnazjum brzozowskiego (lata 1909–1959)*, [w:] B. Froń, R. Głuszko, S. Peters, J. Rogowski (red.), *Sześć wieków Brzozowa: księga pamiątkowa*, Kraków: Drukarnia Związkowa, s. 113–130.
- Burkiewicz Ł., Ceklarz K. (2025a). *Spolecznohistoryczne warunki racji galicyjskiej 1846 roku w regionie zagórzańskim w świetle niepublikowanego rękopisu Sebastiana Flizaka*, „Horyzonty Polityki”, t. 16, nr 56, s. 475–504, DOI: 10.35765/HP.2885
- Burkiewicz Ł., Ceklarz K. (2025b). *Regionales Gedächtnis – europäische Erfahrung. Das Tagebuch von Sebastian Flizak aus der Perspektive der Forschung zur Geschichte Mitteleuropas*, „Jahrbuch des Wissenschaftlichen Zentrums der Polnischen Akademie der Wissenschaften in Wien”, t. 15, s. 121–140, DOI: 10.24425/jwzw.2025.157358

- Ceklarz K. (2010). *Monografia muzeum im. Wł. Orkana, Rabka-Zdrój: Muzeum im. Wł. Orkana w Rabce*.
- Ceklarz K. (2014). *Obraz galicyjskiej szkoły ludowej we wspomnieniach dra Sebastiana Flizaka (1881–1972). Przyczynek do biografii*, [w:] M. Koterbicka-Borys, J. Poppek, B. Wolano (red.), *Niewyczerpane bogactwo kraju... Szkolnictwo galicyjskie w dobie autonomii*, Rzeszów: Studenckie Koło Naukowe Semper Fidelis, s. 89–110.
- Ceklarz K. (2015). *Trudne relacje pionierów chłopskiej inteligencji na przykładzie Władysława Orkana i Sebastiana Flizaka*, [w:] B. Faron (red.), *Władysław Orkan. Piewca Gorców i Podhala*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 231–248.
- Ceklarz K. (2016a). „*Spod Gorców w świat i z powrotem*” – nieznanymi pamiętnik dr. Sebastiana Flizaka, [w:] J. Konieczniak, J. Pociask-Karteczka (red.), *Wierchy wołają. Wiesławowi A. Wójcikowi na siedemdziesiąte urodziny*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Wierchy”; Centralny Ośrodek Turystyki Górskiej PTTK, s. 53–64.
- Ceklarz K. (2016b). *Nowotarskie gimnazjum w latach 1907–1913 we wspomnieniach dra Sebastiana Flizaka*, „Almanach Nowotarski”, nr 20, s. 249–261.
- Ceklarz K. (2016c). *Codzienne życie na froncie i w rosyjskiej niewoli we wspomnieniach dra Sebastiana Flizaka (1881–1972)*, [w:] M. Baczkowski, K. Ruszała (red.), *Doświadczenia żołnierskie Wielkiej Wojny. Studia i szkice z dziejów frontu wschodniego I wojny światowej*, Kraków: Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, s. 219–248.
- Ceklarz K. (2019). *Sebastian Flizak (1881–1972). Ludoznawca i etnograf na tle swojej epoki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Wierchy”; Centralny Ośrodek Turystyki Górskiej PTTK.
- Janicka-Krzywda U. (red.) (2013). *Kultura ludowa Górali Zagórzańskich*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Wierchy”.
- Kaleciak P. (1973). *Sebastian Flizak*, „Lud”, nr 57, s. 406.
- Latoś T. (2003), *Polskie Towarzystwo Ludoznawcze w Mszanie Dolnej*, „Almanach Ziemi Limanowskiej”, nr 15, s. 19–23.
- Maciejczak W. (1994a). *Dr Sebastian Flizak*, [w:] tegoż, *Mszana Dolna i Okolice. Przewodnik*, Mszana Dolna: Miejski Ośrodek Kultury, s. 48–51.
- Maciejczak W. (1994b). *Dr Sebastian Flizak (5 stycznia 1881 – 28 listopada 1972). Wybitny pedagog i ludoznawca, syn Ziemi Zagórzańskiej*, [w:] tegoż, *Biografie zagórzańskie*, t. 2, Mszana Dolna: Miejski Ośrodek Kultury, s. 2–37.
- Podkul M. (2012). *Wychowawca i krajoznawca. Wspomnienie w 40. rocznicę śmierci dr. Sebastiana Flizaka*, „Wiadomości Brzozowskie”, nr 12(253), s. 74–77.
- Rak Z. (2002). *Sebastian Flizak (1881–1972), nauczyciel gimnazjalny, etnograf amator, regionalista, kierownik Muzeum im. Wł. Orkana w Rabce*, [w:] E. Fryś-Pietraszkowa, A. Kowalska-Lewicka, A. Spiss (red.),

Etnografowie i ludoznawcy polscy. Sylwetki, szkice biograficzne, t. 1, Kraków: Wydawnictwo Naukowe DWN, Oddział Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego, s. 90–91.

Wcisło S. (2003). *O Sebastianie Flizaku. Po trzydziestu latach*, „Almanach Ziemi Limanowskiej”, nr 13, s. 21–23.

Węgrzynowicz L. (1959). *Prace i poszukiwania etnograficzne w powiecie limanowskim*, „Etnografia Polska”, nr 2, s. 361–371.

Wojtas-Ciborska E. (2006). *Księga limanowian. Biografie ludzi związanych z Ziemią Limanowską*, cz. 1, Limanowa: Miejska Biblioteka Publiczna.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr Łukasz Burkiewicz
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Polityce i Administracji
e-mail: lukasz.burkiewicz@ignatianum.edu.pl

Dr Katarzyna Ceklarz
Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Targu
Instytut Nauk Humanistycznych i Turystyki
e-mail: katarzyna.ceklarz@ans-nt.edu.pl

Miscellanea

SPI Vol. 29, 2026/2 / e-ISSN 2450-5366

Miscellanea

Ewa Dybowska
ORCID: 0000-0002-0454-772X
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wychowanie człowieka w refleksji Księdza Profesora Mariana Nowaka

Education and Upbringing in the Thought of
Professor Marian Nowak

ABSTRACT

The aim of this article is to commemorate the life and work of Prof. Marian Nowak, one of the most important representatives of general and personalist pedagogy, and to analyze selected aspects of his scholarship, as well as to reconstruct his concept of upbringing. The study focuses on the following research question: What is Prof. Nowak's concept of upbringing? The analysis is based on a critical examination of selected source texts under the framework of Prof. Nowak's personalist paradigm of education.

To characterize Prof. Nowak's understanding of upbringing, it is necessary to outline its anthropological foundations centred on personalism. With regard to the process of upbringing, it should be noted that, according to Prof. Nowak, it involves maintaining a specific balance between nature, culture, and transcendence. Equally evident is the axiological basis of education, which draws inspiration from Christianity. Given the relational nature of upbringing, it is also important to take into account the participants involved in the process. The child is the primary subject of upbringing, while the educator, understood in the broadest sense, acts as a companion and a source of stimuli for the child's activity.

KEYWORDS

Marian Nowak, human being's upbringing, personalism, person, community dimension of education

SŁOWA KLUCZOWE

Marian Nowak, wychowanie człowieka, personalizm, osoba, wspólnotowy wymiar wychowania

SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.2.011
Nadesłano: 17.03.2026
Zaakceptowano: 4.05.2026

In discussing Prof. Nowak's concept of upbringing, it is worth emphasizing that his work was characterized not only by fidelity to Christian inspiration but also by methodological clarity and openness to scholarly dialogue.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest upamiętnienie dorobku oraz osoby prof. Mariana Nowaka, jednego z ważniejszych przedstawicieli pedagogiki ogólnej i pedagogiki personalistycznej, oraz analiza wybranych elementów jego badań, jak również próba rekonstrukcji proponowanej przez niego koncepcji wychowania. Problematykę badawczą skoncentrowano wokół pytania: Jaka jest koncepcja wychowania człowieka w ujęciu prof. Nowaka? Jako metodę przyjęto krytyczną analizę wybranych tekstów źródłowych w odniesieniu do paradygmatu personalistycznego w wychowaniu autorstwa prof. Nowaka.

Chcąc scharakteryzować wychowanie człowieka według prof. Nowaka, należy wskazać na podstawy antropologiczne jego badań, które skoncentrowane są na personalizmie. Odnosząc się do procesu wychowania, trzeba pamiętać, że według prof. Nowaka charakteryzuje się on swoistym balansem między naturą, kulturą i transcendencją. Wyrażna jest także podstawa aksjologiczna w wychowaniu, która ma inspirację chrześcijańską. Zwracając uwagę na relacyjny charakter procesu wychowania, istotne jest także uwzględnienie aktorów biorących udział w wychowaniu i jego wspólnotowy wymiar. Podstawowym podmiotem procesu wychowania jest osoba wychowanka, a szeroko rozumiany wychowawca jest niejako towarzyszem, dostarczycielem bodźców do jego aktywności.

Charakteryzując koncepcję wychowania prof. Nowaka, należy dodać, że w swojej pracy dbał on nie tylko o wierność inspiracji chrześcijańskiej w pedagogice, ale także charakteryzował się przejrzystością metodologiczną i otwartością w dialogu naukowym.

Wprowadzenie

Kiedy w sierpniu 2025 roku żegnano ks. prof. dra hab. Mariana Nowaka, dr hab. Marek Jeziorański, prof. KUL, pisał o nim, że odszedł wychowawca wielu pokoleń pedagogów (Jeziorański 2025). Książd prof. Marian Nowak był cenionym człowiekiem, kapłanem, naukowcem, dydaktykiem oraz nauczycielem i wychowawcą

pedagogów, zarówno tych, którzy pracują w szkołach i placówkach wychowawczych, jak i tych, których zarażał swoją pasją i którzy przy jego towarzyszeniu podejmowali swoją drogę rozwoju naukowego. W działalności naukowej prof. Nowaka często pojawiały się kwestie odnoszące się do fundamentów wychowania, do wartości, które kształtują człowieka. Wydaje się to nieustannie aktualne, szczególnie wobec rzeczywistości, w której przyszło żyć w trzeciej dekadzie XXI wieku. To rzeczywistość charakteryzująca się zmiennością, niepewnością, złożonością oraz niejednoznacznością. Analiza rzeczywistości opisuje współczesny świat także jako kruchy, niespokojny, nieliniowy czy niezrozumiały. Oznacza to, że rzeczy dzieją się szybko, są trudne do przewidzenia i potrzebują elastycznego reagowania. Taki jest obecnie kontekst myślenia i działania pedagogicznego. Dlatego istotne jest określenie tego, co stałe i fundamentalne w zakresie filozoficznym, antropologicznym i wychowawczym. Stanowić to może punkt odniesienia do tego, by nieustannie odnajdywać się i żyć w zmiennym i często niezrozumiałym świecie. Jednym z celów artykułu jest analiza wybranych elementów badań prof. Nowaka oraz próba rekonstrukcji jego koncepcji wychowania człowieka w ramach przyjętego przez niego paradygmatu personalistycznego, w obrębie którego uprawiał pedagogikę personalistyczną. Personalizm jest jednym z nurtów filozofii. Jest także jednym z radykalnych nurtów pedagogicznych, który charakteryzuje afirmacja każdego podmiotu-aktora zaangażowanego w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania osoby. Eksponuje osobę jako byt autonomiczny, obdarzony godnością i rozumną naturą (Śliwerski 2011).

Antropologiczne i aksjologiczne założenia procesu wychowania

Poszukując koncepcji człowieka, w swoich badaniach pedagogicznych prof. Nowak mówił o zwrocie „ku bytowi podlegającemu wychowaniu, ku człowiekowi, osobie ludzkiej” (Nowak 2000: 296). Kategoria osoby jest podstawą dla nurtu myślenia określanego jako personalizm. I właśnie personalizm uczynił prof. Nowak podstawą antropologiczną swoich badań i refleksji pedagogicznych. Mając świadomość tego, że personalizm rozwijał się w różnych postaciach, w swoich analizach wskazywał na jego początki w myśli Emmanuela Mouniera. Sam odwoływał się głównie do personalizmu

rozwijanego przez Jacques'a Maritaina, Romana Guardiniego oraz Stefana Kunowskiego (Nowak 2000, 2003). Mimo różnych odmian i nurtów personalizmu jego najbardziej charakterystyczną cechą jest to, że za punkt wyjścia przyjmuje rzeczywistość „osoby”.

Personalizm prof. Nowak określał jako doktrynę podkreślającą autonomiczną wartość człowieka jako osoby i jednocześnie postulującą jej afirmację. Dla niego personalizm oznaczał także aktywności wspierające rozwój osoby ludzkiej, które podporządkowują wartości ekonomiczne i techniczne wartościom osobowo-duchowym. Charakteryzował także personalizm jako postawę, która wspiera taką organizację życia, która wspiera i szanuje godność osoby ludzkiej. To dążenie do takiej organizacji życia społecznego i politycznego, w której jest miejsce dla osoby i wspólnot osób, dla relacji międzyludzkich, dla autentycznego dialogu międzypersonalnego (Nowak 2008: 542; Nowak 2003). Prof. Nowak w swoim personalistycznym podejściu podkreślał istotną rolę fenomenu wspólnoty osób, w której prawa jednostki i prawa wspólnoty są ze sobą połączone. Wspólnota dla niego oznaczała trwanie w relacji (być w relacji), która powstaje ze względu na dobro osób. Zadaniem wspólnoty staje się w tym rozumieniu maieutyka osoby (wzbudzanie osoby) i wspieranie jej samoformowania (Nowak 1993, 1996, 2003, 2021). Jest to swoiste osadzanie osoby jako uczestnika i aktora zachodzących wydarzeń w konkretnych uwarunkowaniach. Wychowania więc nie można zredukować do żadnego z biegunów – indywidualizmu lub życia zbiorowego – gdyż oba są konieczne (Nowak 2018). Istota personalizmu to pomaganie wychowankowi w nabywaniu coraz pełniej świadomości, że jest on osobą oraz że oprócz niego są także inni ludzie, dzięki którym może on odkrywać siebie jako osobę (Nowak 1996, 2019).

Chociaż problematyka aksjologiczna nie jest popularna, to w refleksji nad wychowaniem człowieka u prof. Nowaka jest ona bardzo wyraźna. Człowiek przypisuje swojemu istnieniu, a także istnieniu innych pewne wartości. Problematyka aksjologiczna jest u prof. Nowaka osadzona w chrześcijaństwie, co jednocześnie implikuje pojmowanie celu wychowania (Nowak 2000). Jak zostało wcześniej wspomniane, u podstaw omawianej koncepcji wychowania jest osoba ludzka, a celem wychowania jest pełnia człowieczeństwa, co w praktyce sprowadza się do urzeczywistniania swojego człowieczeństwa. „Wartości, normy i cele wychowania są potrzebne, gdyż człowiek,

wzięty już nawet od strony antropologii biologicznej, ukazuje się jako istota niedoskonała, niestała i otwarta na świat” (Nowak 2000: 379). Istotne jest zatem, zwłaszcza we współcześnie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, postrzeganie wartości, norm i celów wychowania w sposób dynamiczny. To dynamiczne spojrzenie nie dotyczy jednak ich istoty, ale ich rozumienia i interpretowania. Pozwala to przyjąć perspektywę, która nieustannie, na nowo będzie prowadziła do tego, by wychodzić od samego człowieka, jego koncepcji, oraz od pytania kim on jest, co może czynić i ku czemu zdążać (Nowak 2000).

Biorąc pod uwagę personalizm jako fundament antropologiczny, prof. Nowak wprowadził do wychowania za Karolem Wojtyłą (1982) pojęcie normy personalistycznej. Rozumiał ją jako pełne uznanie wartości godności osoby, co w odniesieniu do wychowania pociąga za sobą obowiązek jej afirmacji ponadrzeczowej i ponadkonsumpcyjnej (ponadużytkowej) (Nowak 2000). Według normy personalistycznej jest zabronione posługiwanie się osobą jako środkiem do celu, w taki sposób, który zaprzeczałby jej osobowemu charakterowi, a co za tym idzie przedmiotowemu traktowaniu (Nowak 2000). Podkreśla to wyjątkową wartość osoby w jej niepowtarzalności i jedyności (Nowak 2003).

Koncepcja procesu wychowania

Chcąc określić naturę wychowania prof. Nowak podkreślał, że za punkt wyjścia należy przyjąć „nie tyle wyzwania, jakie stawia przed wychowaniem współczesne życie, ile wyzwania, jakie stawia osoba wychowanka” (Nowak 2000: 230). Stąd, jak już wspomniano, główne założenia filozoficzne swojego myślenia o wychowaniu osadził w personalizmie. Pozwala to na podkreślenie szczególnej wartości osoby i postrzeganie procesu wychowania z perspektywy personalizmu pedagogicznego. Jest to zatem pedagogika, która wyrasta z praktyki i pozostaje wierna człowiekowi i ciągle mu towarzyszy (Nowak 1996). To towarzyszenie wychowankowi, który staje się osobą, dokonuje się poprzez oddziaływanie wielorakich bodźców pochodzących od różnych środowisk oraz instytucji wychowawczych (Nowak 2003). Istotny jest tutaj odpowiedni dobór metod, środków, form pracy i oddziaływania wychowawczego, tak by uwzględnić podmiotowość wychowanka (Nowak 2009). Prof. Nowak przyjmował,

że wychowanie zakłada podjęcie dialogu z wychowankami. W tym procesie wychowawca dzieli się swoim doświadczeniem i wiedzą z wychowankami. Pozostaje jednocześnie otwarty na przyjęcie tego, co wychowankowie wnoszą do procesu wychowania, ubogacając się w ten sposób także ich wkładem w ten proces (Nowak 2010).

Prof. Nowak precyzując istotę wychowania postuluje jego ujęcie w sensie szerokim i wąskim. Wychowanie w sensie szerokim obejmuje aktywności wobec wychowanka, które mają na celu współtworzenie jego osobowej indywidualności. Chodzi tutaj o oddziaływania rodziny, szkoły, środowiska sąsiedzkiego i koleżeńskie (grupy rówieśniczej), a także konteksty zawodowe, media, internet itp., czyli o jakiegokolwiek oddziaływanie na osobę, na jej aktywności, na podejmowane decyzje i kształtowanie osobowego ja. Z jednej strony w tak szeroko rozumianym wychowaniu zawiera się tu postulat troskliwej opieki, chronienia przed zagrożeniami, a z drugiej strony dążenie do prowadzenia wychowanka ku pełni rozwoju (Kunowski 2001; Nowak 2000, 2000–2001, 2008). Wychowanie w wąskim sensie będzie natomiast oznaczało wszelkie zamierzone oddziaływania ukierunkowane na wychowanka, podejmowane w określonym celu i w danej sytuacji. Wiąże się to z koniecznością uwzględniania problematyki wartości i otwarcia się na perspektywę aksjologiczną (Nowak 2000, 2000–2001, 2008). Wydaje się, że wychowawca, który uwzględnia kontekst funkcjonowania wychowanka, przyjmuje go w jego „tu i teraz”, w miejscu, gdzie on jest. Pragnie doprowadzić go do stanu, gdzie on „może być” lub gdzie warto, „by był” (Nowak 2000–2001).

Rozumienie wychowania nieodłącznie związane jest z postrzeganiem go jako procesu rozwoju. Do natury osoby – jako jej podstawowa cecha życia – należy ciągły rozwój, który umożliwia coraz pełniejsze wyrażanie istoty człowieka. W takim ujęciu wychowanie rozumiane jako rozwój to „sposoby i procesy, które istocie ludzkiej pozwalają odnaleźć się w swoim człowieczeństwie” (Nowak 2003: 242). Rozwój to rzeczywistość dynamiczna, dążąca poprzez ciągłe zmiany do osiągnięcia wyższych i coraz bardziej dojrzałych stanów. Proces ten dokonuje się na wielu poziomach, w różnych obszarach funkcjonowania człowieka, nie zawsze proporcjonalnie (Nowak 2015).

Prof. Nowak (2000) w przyjętym personalistycznym rozumieniu wychowania, wychodząc od trójczynnikowej teorii rozwoju Kunowskiego (2001), wskazuje na trzy rodzaje czynników oddziałujących

na rozwój osoby: 1) czynniki wewnętrzne (własne/wrodzone i charakterystyczne dla danej osoby); 2) czynniki zewnętrzne (bodźce środowiskowe i nadprzyrodzone, pobudzające do rozwoju); 3) czynniki osobowościowe (pozytywne lub negatywne odpowiedzi wychowanka na działanie czynników wewnętrznych i zewnętrznych). Z takiego rozumowania wyłania się cel wychowania, którym jest uzdalnianie podmiotu (wychowanka) do przejścia samodzielności nad własnym procesem rozwoju (Nowak 2003). Dokonuje się to poprzez stopniowe doskonalenie się osoby, tak by stawała się ona coraz bardziej autonomiczna w dokonywaniu wolnych i spójnych wyborów (Nowak 2003, 2018, 2021).

Należy ponownie podkreślić, że według prof. Nowaka proces wychowania dokonuje się w swoistym balansie między naturą, kulturą i transcendencją, uznając je za elementy składowe sytuacji wychowawczej (Nowak 2000, 2003, 2021). Oznacza to, że proces wychowywania jest niejako determinowany i kierowany przez samą naturę i bywa utożsamiany z rozwojem naturalnym. Wychowanie nie może jednak pozostać tylko naturalnym rozwojem (Nowak 2021). Człowiek żyje bowiem zanurzony w konkretnej kulturze. W aktywności wychowawczej powinno się zatem również uwzględniać zamierzoną, świadomą i celową pomoc w uczeniu się kultury (Nowak 2012). Uwzględniając w balansie wychowawczym także transcendencję, należy podkreślić, że myślenie pedagogiczne prof. Nowaka pozostawało inspirowane i osadzone w chrześcijaństwie. Oznacza to, że wychowanie miało dla niego także odniesienie do transcendencji, a rozwój postrzegał szeroko – w wymiarze naturalnym i nadprzyrodzonym (Nowak 2000).

Pozostając w kategoriach personalizmu, należy pamiętać, że wychowanie jest rzeczywistością twórczą, dynamiczną i otwartą. Ma stopniowo prowadzić wychowanka do coraz większej samodzielności i doskonałości, a tym samym do tego, co lepsze, prawdziwsze, piękniejsze (Dybowska 2013).

Aktorzy procesu wychowania

Analizując koncepcję personalizmu w pedagogice proponowanej przez prof. Nowaka, oprócz wspomnianego indywidualnego wymiaru wychowania, podkreślić należy także istotny jej aspekt, jakim jest

wspólnotowy wymiar wychowania. Należy zatem zwrócić uwagę na uczestników (aktorów) relacji (sytuacji) wychowawczej. Według personalizmu pierwszym i podstawowym aktorem procesu wychowania jest osoba wychowanka. Dorosły, wychowawca, rodzic, nauczyciel jest współpracownikiem w dziele wychowania. Wyraża się to w postawie szacunku wobec specyfiki i tajemnicy osoby wychowanka. Rolą wychowawcy jest pomoc i towarzyszenie wychowankowi z zewnątrz (Nowak 2003, 1993). Zaznaczyć jednak należy, że relacja między wychowankiem a wychowawcą opiera się na wzajemności oraz respektowaniu się jako osób i podmiotów (Nowak 2009). Jednocześnie relacja ta pozostaje w pewnym sensie niesymetryczna ze względu na doświadczenie, wiedzę, kompetencje i różny zakres odpowiedzialności jaką posiada wychowanek i wychowawca. W koncepcji prof. Nowaka niewątpliwie pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami w życiu dziecka są rodzice. Między dzieckiem a rodzicami ma miejsce „najbardziej oryginalna relacja wychowawcza” (Nowak 2000: 485). Dla większości dzieci rodzice są pierwszym światem odniesienia. Dla życia rodzinnego charakterystyczne jest nie oddziaływanie pedagogiczne, ale konkretna sytuacja egzystencjalna, którą jest relacja między rodzicami a dziećmi. Relacja z rodzicami to dla dziecka to doświadczenie osób, które są razem i stanowią we dwoje „jedną rzeczywistość” (rodzice). Stąd oczekuje od nich, by się zgadzali w podstawowych rzeczach (Nowak 2000). Dziecko także spotyka wychowawców poza rodziną. Pozostają oni wychowawcami wspierającymi. Nie mogą zwalniać rodziców z odpowiedzialności wychowawczej, a zasadniczo powinni ją wspierać i pomagać im realizować dzieło wychowania (Nowak 2000). Tymi wspierającymi wychowawcami jest także dalsza rodzina (np. dziadkowie), nauczyciele, wychowawcy, instytucje itp.

W relacji wychowawczej wychowawca ma do spełnienia określone funkcje. Prof. Nowak charakteryzuje je odwołując się do propozycji Kunowskiego (2001). Wynikają one z konieczności odpowiadania na potrzeby rozwojowe wychowanka i łączone są z kolejnymi warstwami rozwoju człowieka. Z warstwą biologiczną i psychologiczną łączy się funkcja *sanare* (uzdrawiać, leczyć, przywracać do zdrowia), która dotyczy opieki na naturą wychowanka. Dla warstwy socjologicznej charakterystyczna jest funkcja *educere* (wydobywać, wyprowadzać), która przejawia się w działaniach wychowawcy skierowanych

na rzeczywistość społeczną. Warstwie kulturologicznej przypisuje się funkcję *educaræ* (prowadzić, kultywować), która ma prowadzić do przyjęcia i aktywnego włączania się w tworzenie i przeżywanie szeroko rozumianej kultury. Warstwa duchowa rozwoju związana jest z funkcją *initiare* (wprowadzać, wtajemniczać), dla której charakterystyczne jest wprowadzanie wychowanka do zagadnień natury filozoficznej, światopoglądowej, religijnej i teologicznej, czyli tego wszystkiego, co pomaga określić sens i cel życia człowieka (Nowak 2000, 2008).

Konkluzje

W swoim myśleniu pedagogicznym prof. Marian Nowak postulował w szczególności sposób pedagogikę wrażliwą na osobę oraz na wspólnotę osób. Taka wrażliwość pociąga za sobą konieczność zaangażowania się dla dobra wychowywanej osoby (Nowak 1996, 2000, 2003). Tego rodzaju myślenie już w samym punkcie wyjścia afirmuje godność osoby. W swoich badaniach prof. Nowak łączył rzetelność naukową i wrażliwość na duchowy aspekt bytu ludzkiego. Personalizm w pedagogice prof. Nowaka ogniskuje się wokół osoby postrzeganej w jej wielorakich wymiarach, po to, aby coraz lepiej rozumieć sam proces wychowania (Nowak 2003). Takie myślenie zakłada przyjęcie jako punkt odniesienia w procesie wychowania tego, co stałe i fundamentalne. Pozwala to uniknąć rozchwiania i chaosu w zmiennej i płynnej dzisiaj rzeczywistości.

Profesor Marian Nowak okazywał wrażliwość na człowieka i jego godność w duchu personalizmu chrześcijańskiego nie tylko w samych badaniach i publikacjach naukowych. Również w takim duchu budował i utrzymywał międzyludzkie relacje tworzone na bazie wzajemnego szacunku, solidarności oraz przychylności – co w mowie pożegnalnej podkreślił prof. dr hab. Piotr Kostyło, przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (Kostyło 2025). W pamięci wielu osób pozostał jako otwarty i życzliwy współtwórca przestrzeni naukowego dialogu (Pasikowski 2025).

Niniejszy tekst zrodził się z potrzeby upamiętnienia osoby i dorobku prof. Mariana Nowaka. Swoje badania i refleksje prowadził on przez kilka dziesięcioleci. Można się zastanawiać, czy są one aktualne dzisiaj, w trzeciej dekadzie XXI wieku. Dynamicznie zmienia

się sytuacja egzystencjalna człowieka. Rozrasta się liczba środowisk wychowawczych (do wskazanych w artykule dochodzi m.in. sztuczna inteligencja). Niezmienna wydaje się natomiast pozostawać natura człowieka. Zatem refleksja wychowawcza prof. Nowaka może dalej inspirować pedagogów.

Bibliografia

- Dybowska E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum; Wydawnictwo WAM.
- Jeziorański M. (2025). *Odszedł ks. Prof. Dr hab. Marian Nowak (1955–2025) – wychowawca wielu pokoleń pedagogów*, „Rocznik Pedagogiczny” t. 48, s. 343–344, <https://doi.org/10.14746/rp.2025.48.19>
- Kostyło P. (2025). *Pożegnanie ś.p. Księdza Profesora Mariana Nowaka (1955–2025)*, <https://ptp-pl.org/pozegnanie-s-p-ksiedza-profesora-mariana-nowaka-1955-2025/> [dostęp: 07.01.2026].
- Kunowski S. (2001). *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nowak M. (1993). *Wychowanie w personalizmie*, „Chrześcijanin w Świecie”, t. 23, nr 4, s. 59–67.
- Nowak M. (1996). *O pedagogikę wrażliwą na osobę i na wspólnoty osób*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 24, nr 2, s. 31–52.
- Nowak M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Nowak M. (2000–2001). *Wychowanie do wartościowania w kontekście pluralizmu*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 28–29, nr 2, s. 5–27.
- Nowak M. (2003). *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 232–247.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak M. (2009). *Podmiotowość – jej znaczenie i wartość w pedagogice chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, t. 24, nr 2, s. 11–23, <https://doi.org/10.12775/PCh.2009.025>
- Nowak M. (2010). *Dialog w wychowaniu*, „Paedagogia Christiana”, t. 25, nr 1, s. 85–104, <https://doi.org/10.12775/PCh.2010.004>
- Nowak M. (2012). *Wychowanie i kształcenie akademickie w kontekście procesów socjalizacji i inkulturacji*, „Rozprawy Społeczne”, t. 6, nr 1, s. 174–189.
- Nowak M. (2015). *Rozwój i jego wychowawcza wartość w pedagogice rozwoju według Jana Pawła II*, „Labor et Educatio”, nr 3, s. 31–50.
- Nowak M. (2019). *Aksjologia współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej jako podstawa jej sukcesu*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 11, s. 17–28, <https://doi.org/10.18290/rped.2019.11s-2>

- Nowak M. (2018). *Education as Support for the Integral Development of the Pupil*, „Paedagogia Christiana”, t. 42, nr 2, s. 11–32, <https://doi.org/10.12775/PCh.2018.013>
- Nowak M. (2021). *Personalistic Pedagogy and Transcendence*, „Paedagogia Christiana”, t. 47, nr 1, s. 59–81, <https://apcz.umk.pl/PCh/article/view/35638>
- Nowak M. (2025). *Metodologia i metodologie w badaniach pedagogicznych dla uzyskania danych obiektywnych/prawdziwych/ważnych*, [w:] A. Korzeniecka-Bondar, B. Kunat, K. Szorc (red.), *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 25–40, <https://doi.org/10.15290/omnpbp.2025.04>
- Pasikowski S. (2025). *In memoriam: Ksiądz Profesor Marian Nowak i Jego roztropny synkretyzm metodologiczny*, [w:] A. Korzeniecka-Bondar, B. Kunat, K. Szorc (red.), *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 25–40, <https://doi.org/10.15290/omnpbp.2025.01>
- Śliwowski B. (2011). *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym”, t. 14, nr 2, s. 11–25, <https://doi.org/10.18778/1899-2226.14.2.01>
- Wojtyła K. (1982). *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Ewa Dybowska
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: ewa.dybowska@ignatianum.edu.pl

Sprawozdania

SPI Vol. 29, 2026/2 / e-ISSN 2450-5366

Reports

Sprawozdanie z obchodów Jubileuszu 70. urodzin i 45-lecia pracy naukowej prof. dr. hab. Mariana Surdackiego, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 22 października 2025 r.

Report on the Celebration of the 70th Birthday
and 45th Anniversary of the Scientific Work of
Professor Marian Surdacki, Lublin, The John Paul II
Catholic University of Lublin, October 22, 2025

Profesor Marian Surdacki w 2025 roku obchodził podwójny jubileusz. Z jednej strony obchodził swoje 70. urodziny, z drugiej 45-lecie pracy naukowej i dydaktycznej. Od samego początku swojej drogi naukowej związany był i nadal jest z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie. Przez lata swojej pracy dał się poznać jako doskonały dydaktyk, który wychował kilka pokoleń studentów, ale przede wszystkim wytrwały i doskonały badacz. Profesor Marian Surdacki specjalizuje się w nowożytnej historii społecznej. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się głównie na szeroko rozumianej historii wychowania, opieki

społecznej, szpitalnictwa, pauperyzmu i różnorodnych instytucji oraz inicjatyw dobroczynno-charytatywnych w Polsce i Europie. Prowadzi badania nad historią edukacji i szkolnictwa, a także nad historią miast i regionalizmu. Dotychczasowy dorobek naukowo-badawczy Profesora obejmuje około 400 publikacji, w tym osiem autorskich książek i pięć zbiorowych pod jego redakcją. 24 publikacje (w tym jedna książka) ukazały się w językach obcych w wydawnictwach zagranicznych. Jest promotorem 12 prac doktorskich i 177 prac magisterskich.

Najbliżsi współpracownicy Profesora, chcąc uczcić tak doniosłe jubileusze, postanowili przygotować dla niego Księgę Jubileuszową i zorganizować okolicznościową konferencję.

Konferencja „Lubelszczyzna w badaniach historycznych i regionalistycznych” odbyła się 22 października 2025 roku na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie. Zainaugurowała ją uroczysta Msza św. w Kościele Akademickim KUL. Pierwsza część konferencji poświęcona została jubileuszowi prof. Mariana Surdackiego. W tej części głos zabierali przedstawiciele środowiska naukowego, samorządowego i regionalistycznego. Wyrazem docenienia pracy naukowej Jubilata i jego zaangażowania w promowanie ruchu regionalistycznego było uhonorowanie go kilkoma odznaczeniami. Marszałek województwa lubelskiego Jarosław Stawiarski odznaczył Profesora Lubelskim Laurem Dziedzictwa Kulturowego, arcybiskup lubelski Stanisław Budzik wręczył Jubilatowi odznaczenie archidiecezjalne „Lumen Mundi”, a prezydent Lublina Krzysztof Żuk Medal Zasłużony dla Miasta Lublin. Zwieńczeniem tej części uroczystości było wręczenie Profesorowi Księgi Jubileuszowej pt. *Człowiek – wspólnota – dziedzictwo*, przygotowanej pod redakcją Wiesława Partyki. Publikacja autorstwa 78 badaczy z całej Polski oraz kilku ośrodków naukowych we Włoszech, reprezentujących różne dyscypliny nauk społecznych, humanistycznych i teologicznych, jest niezaprzeczalnym wyrazem wielkiego uznania dla dotychczasowych osiągnięć i pozycji naukowej Profesora. Dla wielu autorów motywacją do napisania tekstu było nie tylko docenienie wkładu Jubilata w rozwój nauki, lecz także wyrażenie wdzięczności za Jego obecność i przyjaźń. Nadany księdze tytuł odzwierciedla zarówno tematykę zamieszczonych w niej studiów, jak i w pełni oddaje naukową

i społeczną działalność Jubilata, który jest dobrym Człowiekiem, potrafiącym budować Wspólnotę i troszczyć się o Dziedzictwo.

W drugiej części konferencji głos zabierali prelegenci dzielący się swoimi refleksjami na temat badań historycznych nad miastami Lubelszczyzny i działalności regionalistycznej, często nawiązując w swoich wystąpieniach do dorobku i działalności Jubilata.

Wydarzenie zgromadziło nie tylko liczną społeczność akademicką KUL (władze, pracowników i studentów), ale również wielu uczonych z innych ośrodków naukowych w Polsce, samorządowców i regionalistów. Osoby, które nie mogły osobiście uczestniczyć w uroczystości, miały możliwość śledzenia bezpośredniej transmisji na oficjalnym kanale KUL na platformie YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=39q3RuTyrR8&t=3s>).

Fot. 1. Jubilat – prof. dr hab. Marian Surdacki



Źródło: Wręczenie książki pamiątkowej prof. dr hab. Marianowi Surdackiemu, https://www.kul.pl/wreczenie-ksiegi-pamiatkowej-prof-dr-hab-marianowi-surdackiemu,art_111787.html (Autor: Tomasz Koryszko/KUL).

Fot. 2. Redaktor książki jubileuszowej dr hab. Wiesław Partyka, prof. KUL, oraz Dyrektor Administracyjny Towarzystwa Naukowego KUL mgr Alina Żuk



Źródło: Jubileusz Prof. Mariana Surdackiego, https://www.kul.pl/jubileusz-prof-mariana-surdackiego,gal_19184.html (Autor: Mateusz Karaś).

Fot. 3. Jubilat – prof. dr hab. Marian Surdacki



Źródło: Wręczenie książki pamiątkowej prof. dr hab. Marianowi Surdackiemu, https://www.kul.pl/wreczenie-ksiegi-pamiatkowej-prof-dr-hab-marianowi-surdackiemu,art_111787.html (Autor: Tomasz Koryszko/KUL).

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Wiesław Partyka, prof. KUL
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Instytut Pedagogiki
e-mail: wieslaw.partyka@kul.pl

Recenzje

Reviews

SPI Vol. 29, 2026/2 / e-ISSN 2450-5366

Władysław Szulakiewicz
ORCID: 0000-0001-8614-2955
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

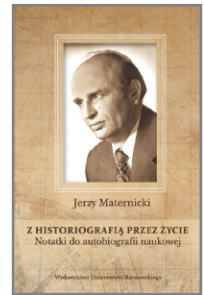
Autobiografia naukowa z historiografią w tle

A Scholarly Autobiography with Historiography
in the Background

Jerzy Maternicki, *Z historiografią przez życie. Notatki do autobiografii naukowej*, do druku przygotował i wstępem opatrzył Paweł Sierżęga, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2024, ss. 247

W dniu 28 grudnia 2025 roku Profesor Jerzy Wiktor Maternicki ukończył 90 lat. Z tej okazji warto przypomnieć niektóre wątki z jego biografii naukowej, wykorzystując w tym celu jako źródło wydane zapiski autobiograficzne pt. *Z historiografią przez życie. Notatki do autobiografii naukowej* (Rzeszów 2024). Wypada zaznaczyć, że w środowisku historyków nie trzeba przedstawiać Profesora Maternickiego – jest on powszechnie znany, jednak dla szerszego grona czytelników warto poczynić wzmianki na temat jego biografii naukowej.

Omawiana książka została opublikowana w Wydawnictwie Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jest rodzajem egodokumentu przedstawiającego różne fakty z biografii naukowej Profesora Maternickiego, wieloletniego wykładowcy Uniwersytetu Warszawskiego



SPI Vol. 29, 2026/2
e-ISSN 2450-5366

(UW) i Uniwersytetu Rzeszowskiego (URz), nestora polskiej historii historiografii.

Jerzy Maternicki urodził się w 1935 roku w Warszawie. W stolicy ukończył studia na Wydziale Historycznym UW (1958). Na tej uczelni uzyskał kolejne stopnie naukowe: stopień doktora w 1966 roku; doktora habilitowanego w roku 1971. Tytuł profesora nadzwyczajnego otrzymał w 1978 roku, a zwyczajnego w 1988 roku. Profesor Maternicki jest uczniem Wandy Moszczeńskiej (1896–1974), specjalistki historii historiografii, metodologii historii, autorki podręczników. Od ukończenia studiów do 1997 roku pracował na Uniwersytecie Warszawskim. W roku 1993 rozpoczął pracę na pół etatu w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie (obecnie Uniwersytet Rzeszowski), a od 1997 roku był etatowym pracownikiem tej uczelni, gdzie kierował Zakładem Historii Historiografii i Metodologii Historii.

Zasługą Profesora jest zaangażowanie w realizację wielu projektów badawczych, takich jak: „Polskie środowisko historyczne 1918–1939” (1983–1990) i „Tradycja grunwaldzka” (1988–1990), „Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w XIX i XX w.” (2002–2007), „Historia – mentalność – tożsamość. Miejsce i rola historii oraz historyków w życiu narodu polskiego i ukraińskiego” (2007–2011), „Galicja 1772–1918” (2009–2012), „Wspólne dziedzictwo. Historiografia polska i ukraińska we Lwowie w XIX i XX wieku (do 1939 r.)” (2011–2013). Początkowo były to tematy realizowane w Uniwersytecie Warszawskim, a następnie w Uniwersytecie Rzeszowskim. W realizację wymienionych projektów zostali włączeni przedstawiciele środowiska polskiego i ukraińskiego. Gdy powstało w 2011 roku Towarzystwo Historiograficzne, Profesor został jego pierwszym prezesem.

Zainteresowania naukowe Profesora dotyczą studiów nad historiografią polską XIX i XX wieku, w szczególności nad środowiskami historycznymi Warszawy, Krakowa i Lwowa oraz poglądami metodologicznymi historyków. Ważnym nurtem jego zainteresowań są także badania nad edukacją, świadomością i kulturą historyczną Polaków w XVIII–XX wieku oraz dziejami dydaktyki historii, historii historiografii, teorii kultury historycznej, a także kształcenia historycznego. Jest autorem m.in. takich książek jak: *Warszawskie środowisko historyczne 1832–1869* (1970), *Dydaktyka historii w Polsce*

1773–1918 (1974), *Idee i postawy. Historia i historycy polscy 1914–1918* (1975), *Kultura historyczna dawna i współczesna* (1979), *Historiografia polska XX w.*, cz. I: *Lata 1900–1918* (1982), *Wielokształtność historii* (1990), *Historiografia i kultura historyczna*, cz. I–II (1990), *Dydaktyka historii* (współautor) (1993, wyd. 2 – 1994), *Historia jako dialog* (1996), *Edukacja historyczna młodzieży – problemy i kontrowersje u progu XXI w.* (1998), *Warszawskie środowisko historyczne w okresie II Rzeczypospolitej* (1999), *Historia i historycy* (2005). Redagował ponad 40 tomów prac zbiorowych, wśród nich m.in.: *Edukacja historyczna społeczeństwa polskiego w XIX w.* (1981), *Środowiska historyczne II Rzeczypospolitej*, cz. I–V (1986–1990), *Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania* (1990), *Metodologiczne problemy syntezy historii historiografii polskiej* (1998), *Wielokulturowe środowisko Lwowa w XIX i XX w.*, t. I–V (2004–2007), *Współczesna dydaktyka historii* (2004), *Złota księga historiografii lwowskiej XIX i XX wieku* (2007, współredakcja)¹. Jubilat ma także duże zasługi w dziele kształcenia młodej kadry naukowej – wypromował 14 doktorów, był recenzentem wielu prac habilitacyjnych i wniosków o tytuł naukowy. Został odznaczony przez prezydenta Andrzeja Dudę Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski. Jak wspomniano wcześniej, w grudniu 2025 roku Profesor ukończył 90 lat.

O genezie i czasie powstania oraz sensie tej publikacji jej autor napisał w Przedmowie: „Zainteresowanie własną przeszłością zrodziło się u mnie dość nagle, właśnie wtedy, kiedy kończyłem 80 lat. Nie potrafię wyjaśnić co spowodowało, że akurat wówczas zacząłem odczuwać pilną potrzebę uporządkowania swoich wspomnień i przełania ich na papier. Być może, że zadecydowała o tym świadomość upływającego czasu i związany z nią niepokój o to, że wiele ważnych wydarzeń, odnoszących się do mojego naukowego żywota, może ulec zapomnieniu” (Maternicki 2024: 11). Dalej dodawał: „*Notatki do autobiografii naukowej* kreślę głównie na swój własnych użytek, przede wszystkim po to, aby lepiej zrozumieć przebytą przez siebie drogę, doszukać się jakiegoś głębszego sensu w tym, co przez całe dziesięciolecie robiłem. Moje życie wypełniały nie tylko sukcesy, ale i porażki. *Notatki...* traktuję także jako pewnego rodzaju podsumowanie

1 Wykaz publikacji Prof. Maternickiego znajduje się w recenzowanej publikacji – zob. Maternicki 2014: 115–157.

własnych dokonań naukowych (i pokrewnych) w trzech uprawniających przeze mnie dziedzinach, tj. historii historiografii, metodologii historii oraz dydaktyce historii. Podsumowanie to jest jak najbardziej subiektywne, ale nie brak w nim też, jak mi się wydaje, sporej dozy krytycznej refleksji” (Maternicki 2024: 12).

Publikacja została przygotowana do druku przez dr. hab. Pawła Sierżęę, prof. URz, i poprzedzona wstępem także jego autorstwa, który wprowadza czytelnika w bogatą biografię Jubilata. Na strukturę publikacji składają się: Przedmowa oraz część główna nosząca tytuł „Z historiografią przez życie”, którą tworzy sześć rozdziałów:

- Dzieciństwo, wojna i szkoła
- Studia historyczne w Warszawie
- Pierwsze lata pracy w Uniwersytecie Warszawskim
- W poszukiwaniu własnej drogi naukowej
- W pełni sił twórczych
- Wyjazd do Rzeszowa i nowe wyzwania naukowe.

Znakomitym uzupełnieniem treści zawartych w poszczególnych rozdziałach są aneksy zawierające wykazy danych obrazujących działalność publikacyjną, dydaktyczną i organizacyjno-naukową Profesora:

- Bibliografia prac Jerzego Maternickiego 1959–2022
- Prace doktorskie wykonane pod kierunkiem Jerzego Maternickiego
- Odznaczenia państwowe i inne przyznane Jerzemu Maternickiemu
- Księgi pamiątkowe oraz ważniejsze prace poświęcone życiu i działalności naukowej Jerzego Maternickiego.

W Aneksach zamieszczono też wystąpienie Jerzego Maternickiego wygłoszone na Uniwersytecie Rzeszowskim w dniu jubileuszu osiemdziesiątych urodzin w roku 2016. Książkę kończy wykaz ilustracji, które dokumentują różne wydarzenia z życia naukowego i rodzinnego Profesora oraz indeks nazwisk.

Każdy z wymienionych rozdziałów przynosi wiele ciekawych informacji z biografii Profesora, a zwłaszcza dotyczących jego drogi naukowej. Poznajemy mistrzów, którzy odegrali ważną rolę w jego dojrzewaniu naukowym, a zwłaszcza informacje o opiece naukowej Wandy Moszczeńskiej, i wreszcie czytamy w prezentowanych wspomnieniach o różnych przejawach samodzielnej aktywności naukowej

Jubilata w stolicy. Jako znany już badacz, z tytułem naukowym, przenosi się do Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, przyczyniając się do przemiany tej uczelni w uniwersytet. Od 1997 roku wpiśnięty się na stałe swą działalnością w rozwój środowiska naukowego w Rzeszowie.

Prezentowana publikacja, jak wynika z przedstawionych wyżej rozdziałów, dokumentuje dwa okresy w życiu Profesora: okres warszawski, czyli lata 1935–1997, i okres rzeszowski trwający od roku 1997, choć uwzględniając początki pracy na uczelni rzeszowskiej ten okres rozpoczął się właściwie w 1993 roku. Kryterium wyróżnienia tychże okresów stanowią związki Profesora najpierw z Uniwersyteciem Warszawskim, a następnie z Uniwersytetem Rzeszowskim. Czasy warszawskie to edukacja i uzyskiwanie kolejnych stopni naukowych oraz praca naukowo-dydaktyczna na Uniwersytecie Warszawskim. We fragmentach dotyczących tych lat czytamy o niezwykle trudnych warunkach zarówno studiów w czasach powojennych, jak i odbudowy/budowy warsztatów naukowych na warszawskiej uczelni. W tych trudnych warunkach rozwoju nauki w Polsce Jubilat poszukuje dalszej, własnej drogi naukowej. Dobrze została udokumentowana też atmosfera naukowa środowiska historycznego stolicy.

Drugi okres, nazwany rzeszowskim, to opis organizacji warsztatu naukowego w nowych, niewątpliwie jeszcze trudniejszych niż warszawskie warunkach ze względu na słabe zaplecze naukowe: biblioteczne i archiwalne Rzeszowa. Muszę nadmienić, że działalność Jubilata w Rzeszowie jest mi znana z wielu przedsięwzięć naukowych i organizacyjno-naukowych Profesora. Uczestniczyłam w seminariach naukowych organizowanych przez Jubilata oraz w niektórych konferencjach związanych z realizacją projektów badawczych. Do uczestnictwa w seminariach naukowych prowadzonych przez profesora Maternickiego zachęcił mnie prof. Czesław Majorek, za co jestem Mu wdzięczna². Profesor Maternicki w Uniwersytecie Rzeszowskim zdołał zgromadzić wokół siebie grono uczniów, prowadząc ich do kolejnych awansów, w tym do samodzielności naukowej.

2 Czytając te fragmenty, przypominałam sobie wielogodzinne seminaria z Profesorem. Okazały się one niezbędne do powstania mojej pracy habilitacyjnej, której Profesor był później recenzentem.

Chcąc ocenić wartość omawianego źródła, jakim jest autobiografia, trzeba odnieść się do niektórych ustaleń na ten temat zawartych w dotychczasowej literaturze. Ponieważ – jak powszechnie wiadomo znawcom badań historycznych – autobiografia nie jest zwykłym opisaniem przeszłości. Traktowana jako źródło do badań naukowych ma zalety i ograniczenia, co zostało udowodnione w literaturze (Gusdorf 2009; Madejski 2017; Podgórska 2004; Szulakiewicz 2013). Niezaprzeczną jednak wartością autobiografii ludzi nauki jest ukazanie własnej drogi naukowej, warunków lub kierunków rozwoju danej dyscypliny, którą reprezentują, i osób ją tworzących. Dzięki temu możliwe jest ukazanie miejsca i roli autorów publikacji autobiograficznych w dziele rozwoju danej dyscyplin. Tak więc bezsprzecznie wśród wielu opublikowanych prac o charakterze dokumentu osobistego niezwykle ważne są te, które ukazują rozwój dyscyplin naukowych lub subdyscyplin. Przykładem niech będą wydawnictwa o charakterze autobiograficznym takich autorów, jak: Karl Jaspers, którego autobiografia ukazuje go jako przedstawiciela filozofii (Jaspers 1993); Zygmunt Freud, który decydując się na upublicznienie dokumentu osobistego opisuje w nim swoje związki z psychoanalizą (Freud 2023) czy Wincenty Okoń, którego publikacja daje obraz jego działalności jako przedstawiciela nauk pedagogicznych (Okoń 2005).

Omawiana publikacja wpisuje się także w ten rodzaj autobiografii, który dokumentuje związki jej autora z uprawianymi subdyscyplinami naukowymi, jakimi są w tym wypadku: historia historiografii, metodologia historii i dydaktyka historii, którym Jubilat poświęcił całe swoje życie naukowe. Przygotowana przez Profesora Maternickiego autobiografia spełnia też cechy tego gatunku, o których Georges Gusdorf mówił: „Autor autobiografii uwypukla swój obraz na tle tego, co go otacza, nadaje mu niezależne istnienie; przygląda się sobie i chce być oglądany; bierze siebie na świadka samego siebie, innych powołuje na świadków tego, co w jego istnieniu jest niepowtarzalne” (Gusdorf 2009: 20–21).

Odwołując się do powyższej oceny wyjaśniającej czym jest autobiografia, traktując siebie jako świadka tego, co zapisał w swych notatkach autobiograficznych Profesor Maternicki, zwłaszcza o okresie rzeszowskim, mogę potwierdzić, że wiele z opisanych zasad przyświecających byciu badaczem i nauczycielem akademickim było wcielanych w życie w działalności akademickiej Jubilata. To od

Profesora Maternickiego nauczyłam się jak ważna jest współpraca naukowa w środowisku reprezentantów danej dyscypliny, jak istotne jest organizowanie seminariów naukowych i konferencji oraz opracowywanie współautorskich publikacji. Ponadto w treści tej autobiografii przewija się także jeden ważny wątek, tj. rola mistrza w rozwoju nauki. Takim mistrzem, jak wynika z lektury publikacji zatytułowanej *Z historiografią przez życie*, jest niewątpliwie Profesor Maternicki.

Bibliografia

- Freud Z. (2023). *Moje życie i psychoanaliza*, przeł. H. Zaszłupin, Warszawa: Bellona.
- Gusdorf G. (2009). *Warunki i ograniczenia autobiografii*, [w:] M. Czermińska (red.), *Autobiografia*, Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, s. 19–46.
- Jaspers K. (1993). *Autobiografia filozoficzna*, przeł. i przypisami opatrzył S. Tyrowicz, Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Madejski J. (2017). *Praktykowanie autobiografii. Przyczynki do literatury dokumentu osobistego i biografistyki*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Maternicki J. (2024). *Z historiografią przez życie. Notatki do autobiografii naukowej*, do druku przygotował i wstępem opatrzył P. Sierżęga, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Okoń W. (2005). *Samo życie osiemdziesięciolatka. Z autobiografią naukową autora*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Podgórska E. (2004). *Autobiografia jako źródło do historii wychowania*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 183–191.
- Szulakiewicz W. (2013). *Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych*, „Przegląd Edukacyjny” nr 16, s. 65–84.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl

Błażej Kmiecik
ORCID: 0000-0002-6347-1796
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Sprzeczność i paradoks jako strategia pedagogiczna

Contradiction and Paradox
as a Pedagogical Strategy

Elżbieta Wiater, *Linoskoczek. Biografia duchowa
ks. Jana Kaczkowskiego*, Wydawnictwo eSPe,
Kraków 2025, ss. 220



Pod koniec marca 2026 roku minęło dokładnie dziesięć lat od śmierci ks. Jana Kaczkowskiego. Kapłan ten był osobą szeroko znaną opinii publicznej, szczególnie w ostatnim okresie swojego życia. Stał się rozpoznawalny nie tylko jako dyrektor Puckiego Hospicjum pw. św. Ojca Pio, lecz także jako bioetyk, komentator licznych spraw publicznych oraz postać medialna, która sama określała siebie mianem „onkocelebryty”. Także dziś można w wielu przestrzeniach medialnych natknąć się na jego wypowiedzi, rejestrowane podczas licznych konferencji, wykładów oraz spotkań, w trakcie których w sposób otwarty i bezpośredni informował opinię publiczną m.in. o swojej walce z chorobą nowotworową, która ostatecznie doprowadziła do jego śmierci. Istotnym elementem jego obecności w debacie publicznej pozostają również publikacje książkowe, z których znaczną część stanowią tzw. wywiady rzeki,

przeprowadzane z nim przez dziennikarzy i odnoszące się zarówno do jego doświadczeń osobistych, jak i refleksji natury etycznej, społecznej oraz religijnej (Jabłońska, Kaczkowski 2013; Kaczkowski, Jabłońska 2017). Na tym tle szczególnego znaczenia nabiera praca, którą – jako teolog i historyk – zdecydowała się podjąć Elżbieta Wiater. Zdecydowała się ona bowiem zatrzymać na temacie dotąd niewystarczająco obecnym w opracowaniach biograficznych dotyczących Jana Kaczkowskiego. W większości dotychczasowych publikacji, jak chociażby w książce autorstwa Przemysława Wilczyńskiego, będącej jedną z pierwszych prób całościowego przedstawienia życiorysu puckiego kapłana, nie odnajdujemy wyraźnie wyodrębnionego odniesienia do specyficznej perspektywy duchowej, która niewątpliwie stanowiła jeden z kluczowych wymiarów jego tożsamości. Wiater koncentruje swoją uwagę właśnie na tym aspekcie, podejmując próbę uchwycenia nie tylko działalności duszpasterskiej, społecznej i intelektualnej Kaczkowskiego, lecz przede wszystkim jego duchowych fundamentów.

W swojej analizie autorka odnosi się do swoistej „bazy” doświadczeń, przekonań i inspiracji, które kształtowały jego sposób myślenia oraz działania. Tym samym Wiater ukazuje Kaczkowskiego jako postać trudną do jednoznacznego zaklasyfikowania w ramach często przywoływanego w literaturze podziału na środowiska liberalne i konserwatywne. Podobne ujęcie pozwala dostrzec, że znaczenie ks. Jana w debacie publicznej – zarówno w odniesieniu do kwestii bioetycznych, jak i szerzej rozumianych problemów społecznych – nie wynikało wyłącznie z aktywności medialnej czy instytucjonalnej, lecz było głęboko zakorzenione w jego indywidualnej duchowości. To właśnie ten wymiar, jak się zdaje pomijany w dotychczasowych opracowaniach, staje się centralnym punktem analizy w książce *Linokoczek. Biografia duchowa księdza Jana Kaczkowskiego*, stanowiąc jednocześnie istotny wkład w pogłębienie refleksji nad jego życiem i dziedzictwem.

Elżbieta Wiater jest pierwszą autorką, która zdecydowała się na przedstawienie przywołanego tutaj duchowego nie z perspektywy jego publicznego wizerunku. Skupiła się natomiast na źródłach jego postawy, sposobu postępowania, zachowania oraz prezentacji w mediach, w tym w szczególności w licznych wywiadach, jakich udzielił w ostatnich latach swojego życia. Z całą pewnością

Kaczkowski jest postacią, która zaskoczyła bardzo wiele osób nie tylko sprawnością komunikacyjną i zdolnością opowiadania o rzeczach trudnych w sposób daleki od ocen, a jednocześnie jednoznaczny, ale także tym, że jego osoba przyciągała uwagę z racji zaskakujących sprzeczności w niej obecnych.

Kapłan ten jawi się jako postać, która wielokrotnie była cytowana między innymi przez media znane z krytyki Kościoła katolickiego. Był on osobą niezwykle cenioną, między innymi przez Jerzego Owsiaka, twórcę Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Jednocześnie, czytając wypowiedzi Kaczkowskiego, na co zwraca uwagę autorka recenzowanej książki, wielokrotnie dostrzec można jego głęboką wiarę, a także bardzo mocne osadzenie w wartościach chrześcijańskich, a nawet konserwatywnych. W tym kontekście trzeba wspomnieć, że bohater książki bardzo cenił liturgię Mszy św. odprawianej w rycie przedsoborowym. Bardzo wyraźnie zwracał ponadto uwagę na potrzebę zachowania fundamentów, na których oparta jest wiara katolicka. Jednocześnie jednak Kaczkowski w sposób przenikliwy i trafny wskazywał na niekonsekwencje osób odwołujących się właśnie do wiary oraz na brak elementarnej wiedzy opartej na nauczaniu Kościoła katolickiego.

Omawiana w tym miejscu książka jest pod unikatowa pod kątem wskazywania powyżej zarysowanych sprzeczności, które – co ważne – przedstawione są w tej biografii jako cecha świadcząca o głównej sile jej bohatera. Do tej pory żaden z autorów mierzących się z osobą ks. Jana Kaczkowskiego – czy to za jego życia, czy też tuż po jego śmierci – nie zadał pytania o źródła jego szczególnego, a więc specyficznego sposobu przeżywania duchowości. Kaczkowski nie był klasycznym teologiem, który jedynie prezentuje poglądy oraz zasady nauczania Kościoła katolickiego, lecz raczej osobą podchodzącą do rzeczywistości wiary w sposób charakterystyczny dla bliskiego jego sercu papieża Benedykta XVI, który między innymi w katechizmie kierowanym do młodych stwierdził, że muszą oni wiedzieć, w co wierzą. Innymi słowy, wiara tego kapłana oparta była na bardzo mocnych i racjonalnych przesłankach odnoszących się do Absolutu. Jednocześnie jednak, na co Elżbieta Wiater zwraca uwagę bardzo wyraźnie, możemy dostrzec, że owo intelektualne podejście do kwestii związanych z relacją z Bogiem było silnie zakorzenione w historii rodziny Kaczkowskich – w ich swoistym, inteligentnym sposobie

pojmowania świata, a także w charakterystycznym dla nich podejściu do wymagań wobec siebie, do dającej spełnienie potrzeby zdobywania nowych osiągnięć i umiejętności.

To zupełnie nowe spojrzenie, które rzeczywiście pokazuje pewną bezkompromisowość Kaczkowskiego. Autorce udało się w swojej publikacji ukazać, jak ten duchowny odnosił się do zjawisk, które można określić mianem hipokryzji — czyli sytuacji, w której z jednej strony deklaruje się wiarę, a z drugiej funkcjonuje się w sposób całkowicie od niej odległy. Potrafił on bardzo wyraźnie takie postawy piętnować i wskazywać jako negatywne. Ważne jest jednak, że Wiatery przedstawia dyrektora Puckiego Hospicjum pw. św. Ojca Pio w sposób daleki od ideału. Nie obawia się zaprezentować także trudnych dla innych jego cech, co pozwala odczytywać jego postać w sposób właściwy.

Perspektywa duchowa Kaczkowskiego ukazana w książce *Linoskoczek*, a w zasadzie jej ogromna świadomość u ks. Jana, jest czymś, co warto w sposób szczególnie podkreślić. Mniemam bowiem należy, że to właśnie ona stanowiła bazę pozwalającą nawiązywać dialog z każdym. Z jednej strony kapłan ten obecny był na wspomnianych już liturgiach i spotkaniach duszpasterskich skupionych wokół liturgii przedsoborowej, a z drugiej bez trudu nawiązywał dialog z młodymi ludźmi na koncertach Pol'and'Rock.

Warto w tym miejscu pokazać także perspektywę pedagogiczną, jaką recenzowana biografia w sposób wyraźny pokazuje. Ks. Kaczkowski był przykładem postaci niezwykle spójnej – osoby, która miała bardzo świadome podejście do samego siebie. Był przekonany do wartości, które głosił, i z całą pewnością w takiej postawie wyrażała się autentyczność tego kapłana, który pomimo wyraźnie dostrzeganej niepełnosprawności fizycznej i wzrokowej widziany był jako osoba emanująca siłą i pewnością siebie. Wątek ten obecny był w sposób szczególnie podczas licznych dyskusji, w których wypowiadał się na temat moralnych wyzwań biomedycyny.

Perspektywa bioetyki bardzo słusznie zajmuje istotną część książki Elżbiety Wiatery. To słuszne podejście, gdyż pamiętać trzeba, że Jan Kaczkowski był bardzo dobrze wykształconym ekspertem w tym obszarze nauki. Był nie tylko teologiem moralistą z doktoratem obronionym na temat medycyny paliatywnej, ale również absolwentem specjalistycznych, bioetycznych studiów. Autorka trafnie

rozpoznaje w Kaczkowskim świetnego i merytorycznego eksperta, który właśnie w bioetyce odnalazł jedno ze swoich kluczowych zainteresowań. Książę Jan za życia wielokrotnie wypowiadał się na różne tematy bezpośrednio odnoszące się do problematyki dylematów związanych z zastosowaniem współczesnej medycyny i biologii. Słusznie jednak w recenzowanej publikacji zwrócono również uwagę na unikatowe podejście ks. Jana, które – co ciekawe – było dość dalekie od stereotypowego, wyłącznie konfesyjnego ujęcia podobnych zagadnień. Dyrektor puckiego hospicjum bardzo rzadko w swoich wypowiedziach, uwagach i refleksjach dotyczących współczesnych wyzwań bioetycznych odwoływał się wprost do nauczania Kościoła katolickiego. Choć wielokrotnie wskazywał, że jako kapłan posiada określone spojrzenie na dane kwestie, to wypowiadając się o życiu i śmierci człowieka przede wszystkim bazował na wiedzy naukowej oraz własnym doświadczeniu o wyraźnie klinicznym charakterze. Wydaje się jednak, że w książce zabrakło jednego bardzo ważnego elementu. Cenne było zwrócenie uwagi przez autorkę chociażby na fragmenty pracy doktorskiej ks. Jana, które ukazują jego bioetyczne zainteresowania w szczególności zagadnieniem godności umierania. Wydaje się jednak, że autorka niedostatecznie przedstawia swoiste „doświadczenie bioetyki” przez samego Kaczkowskiego. Odnosząc się do kwestii autonomii, zgody, poszanowania godności i intymności, ks. Jan bazował bowiem nie tylko na literaturze czy doświadczeniach hospicyjnych pacjentów, lecz także na własnych przeżyciach – zarówno pozytywnych (np. ze Szwajcarii, gdzie lekarz przywitał go w sposób serdeczny), jak i negatywnych (np. sytuacji, gdy na korytarzu poradni otrzymał kopertę z diagnozą nowotworową).

Niewątpliwie wartościowe w recenzowanej pracy jest również to, że jej autorka nie ograniczyła się wyłącznie do problematyki wskazanego już tematu godnego umierania. Choć zagadnienie doświadczenia nieuchronnie zbliżającej się śmierci było tym, czym ks. Jan zajmował się na co dzień, to jednak w jego refleksjach gościł również na przykład temat aborcji. Wydaje się, że w książce zbyt mało miejsca poświęcono także innym obszarom bioetyki, choć trudno nie zgodzić się z autorką, że kwestie takie jak antykoncepcja czy *in vitro* pojawiały się w refleksjach puckiego kapłana rzadziej niż zagadnienia związane z końcem życia.

W omawianej tutaj publikacji – także w kontekście bioetyki – na uwagę zasługuje wątek dotyczący sumienia. Trzeba przyznać, że refleksja ks. Kaczkowskiego na temat sumienia oraz związanych z nim dylematów moralnych powinna być nadal pogłębiana i odkrywana. W tym kontekście w książce zabrało odniesienia do innych zagadnień związanych ze społecznym i moralnym nauczaniem Kościoła. Przykładem może być tutaj zagadnienie antykoncepcji. Kaczkowski przedstawiał konkretne przypadki i sytuacje, w których zastosowanie przez osoby wierzące środków antykoncepcyjnych nie było przejawem relatywizmu moralnego, lecz odpowiedzialności za własne życie. Wydaje się, że ten aspekt jego nauczania bioetycznego wymaga jeszcze bardziej wnikliwej analizy. Ks. Jan patrzył bowiem na bioetykę oraz szerzej – na medycynę w sposób racjonalny. Owszem, opierał się na personalistycznym spojrzeniu na człowieka i jego godność, jednak równocześnie, odnosząc się do dylematów onkologicznych, bazował zarówno na wiedzy biologicznej (wyjaśniającej naturę choroby nowotworowej), jak i na wiedzy psychologicznej oraz psychoonkologicznej, ukazującej, w jaki sposób budować relację z człowiekiem zbliżającym się do śmierci. Elementy te łączyło spojrzenie na wspomniane już sumienie, będące swoistym racjonalnym podpowiadaczem, najlepiej znającym nasze życiorysy.

Zagadnienie życiorysu kieruje nas w stronę bardzo ciekawych wątków z życia ks. Jana, które prezentują go czytelnikowi książki *Linoskoczek* jako wychowawcę i pedagoga. Przedstawiona przez Elżbietę Wiater pedagogika ks. Kaczkowskiego nie skupia się wyłącznie na postaci jako osoby posiadającej własną drogę duchową, ale ukazuje go również jako kogoś, kto potrafił przedstawić szczególnie trudne tematy w sposób dotąd niespotykany. Choć w pracy tej ani razu nie pojawia się wprost sformułowanie odnoszące się do nauki o wychowaniu, to właśnie rozdział poświęcony specyficznej formie relacji tego kapłana z młodymi, zbuntowanymi osobami, zasługuje na szczególną uwagę. Dotąd – jak się wydaje – niewielu autorów piszących o ks. Janie przedstawiło jego postawę pedagogiczną w taki właśnie sposób. Istnieje w tym aspekcie pewien wyjątek, na który sama autorka zwraca uwagę. Chodzi o książkową rozmowę, jaką w odniesieniu do ks. Jana odbyli Patryk Galewski oraz Piotrek Żyłka (Żyłka, Galewski 2023). Wspomniany tutaj Patryk Galewski – jeden z wychowanków

twórcy puckiego hospicjum – bardzo szeroko opisuje relację, jaką ks. Jan budował z młodymi ludźmi.

Warto jednak zwrócić uwagę na coś jeszcze. Z pewnej powierzchownej, pozbawionej wnikliwości perspektywy można by uznać, że Kaczkowski nie miał warunków do nawiązywania głębokich relacji – zwłaszcza z młodzieżą przejawiającą cechy niedostosowania społecznego. Elżbieta Wiatery wyraźnie pokazuje, że jego niepełnosprawność mogła stanowić realne utrudnienie w przyciągnięciu i konstruktywnym skupieniu uwagi zbuntowanych młodych ludzi. Jak się jednak okazuje, pewne jego cechy prowadziły do zaskakującego efektu – zatrzymywały młodych właśnie przy nim. Z jednej strony była to wyjątkowa inteligencja emocjonalna, dzięki której ks. Jan doskonale pamiętał osoby, z którymi nawiązywał kontakt. Z drugiej natomiast niezwykle bezpośrednio: był wierny swoim wartościom, a jednocześnie potrafił mówić językiem zrozumiałym dla młodych ludzi. Istnieje także trzeci wymiar, który można powiązać ze słowami Jana Pawła II: „Wymagajcie od siebie, nawet gdyby inni od was nie wymagali”. W książce wielokrotnie pojawiają się sytuacje, w których ks. Jan, wspierając młodych ludzi, jednocześnie wymaga od nich odpowiedzialności za własne czyny. Są momenty, które wyraźnie wskazują, że ten pucky kapłan był pierwszą postacią w życiu nastolatków, który – co ważne – nie tylko stawiał im oczekiwania, ale wierząc w nich wyraźnie pokazywał, że mają moc, by czynić coś, co będzie ważne w ich własnych oczach. Trudno jednoznacznie zdefiniować „pedagogikę kaczkowską”. Można jednak mówić o umiejętności ukazywania ludziom – często poszukującym silnych bodźców i stymulacji – takich działań, które zaspokajają ich potrzeby, a jednocześnie prowadzą do dobra. Jest to także zdolność podejmowania działań wychowawczych, w których – niezależnie od błędów popełnionych w życiu – pomaga się człowiekowi dostrzec w sobie coś unikatowego, wartościowego i dobrego.

Relacja opisana przez Patryka Galewskiego bardzo dobrze to ilustruje. W spotkaniu Galewski – Kaczkowski dostrzegamy szczególną bliskość, przypominającą więź rodzicielską, której często brakuje młodym ludziom wchodzącym w konflikt z prawem. Podejście ks. Jana do młodych było paradoksalne i zaskakujące. Nie był showmanem ani spektakularnym streetpedagogiem. Jednocześnie potrafił jednak pokazać zbuntowanym osobom, że skupienie się na drugim

człowieku – zwłaszcza na osobie umierającej – pozwala odkryć w sobie coś trwalszego i głębszego niż chwilowe tylko zaspokajanie potrzeb czy ciekawości.

Jest jeszcze jeden ważny element tej pedagogiki, na który słusznie zwraca uwagę Elżbieta Wiater. Wspomniany kilkakrotnie Patryk Galewski jest jednym z tzw. „synków” Kaczkowskiego. Dziś, co ważne, jest liderem projektu oraz inicjatywy PaKa, w ramach którego prowadzone są m.in. w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz zakładach poprawczych zajęcia kulinarne pozwalające na nawiązywanie relacji oraz budowanie umiejętności dialogu, których częstokroć wychowankowie podobnych miejsc nie posiadają. Sam Kaczkowski – co ukazano również w filmie *Johnny* – pomógł mu odkryć talent kulinarny. Można więc powiedzieć, że pedagogika ks. Jana nie tylko pomagała młodemu wracać na właściwą drogę, ale również owocowała tym, że jego wychowankowie sami podejmują dziś działania na rzecz innych.

Książka przygotowana przez Elżbietę Wiater stanowi bardzo ważne odniesienie do życia twórcy i dyrektora Puckiego Hospicjum pw. św. Ojca Pio. Co istotne, ukazuje się ona w dziesiątą rocznicę jego śmierci, co dodatkowo podkreśla jej znaczenie. To publikacja, która zasługuje na uwagę nie tylko z racji przedstawionych powyżej refleksji, ale także dlatego, że – odwołując się do interesujących kontekstów historycznych, społecznych i kulturowych – przedstawia nam (wewnętrzzną) drogę, jaką ten kapłan przeszedł: od młodości, przez seminarium, aż po odkrycie obszarów, które szczególnie go pasjonowały. *Linokoczek* może zainteresować nie tylko osoby związane z Kościołem katolickim, lecz również ekspertów zajmujących się medycyną paliatywną, a także tych, którzy pracują na co dzień w obszarze wychowania. Choć w tytule odnosi się do perspektywy duchowej, to w rzeczywistości przede wszystkim ukazuje bardzo spójnie osobę, która swoim niekiedy paradoksalnym, a czasem pozornie sprzecznym zachowaniem potrafiła nie tylko zaciekawić drugiego człowieka ważnymi wartościami, lecz także zwrócić uwagę na to, że dialog jest możliwy, a nawiązywanie relacji z drugim człowiekiem stanowi jedną z najważniejszych wartości we współczesnym świecie.

Bibliografia

- Jabłońska K., Kaczkowski J. (2013). *Szatu nie ma, jest rak. Z Janem Kaczkowskim rozmawia Katarzyna Jabłońska*, Warszawa: Towarzystwo „Więź”.
- Kaczkowski J., Jabłońska K. (2017). *Żyć aż do końca. Instrukcja obsługi choroby*, Warszawa: Towarzystwo „Więź”.
- Wilczyński P. (2021). *Ksiądz Jan Kaczkowski. Biografia*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Żyłka P., Galewski P. (2023). *Synek księdza Kaczkowskiego*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Błażej Kmiecik, prof. APS
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Instytut Pedagogiki Specjalnej
e-mail: bkmiecik@aps.edu.pl

Dane kontaktowe redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

REDAKTOR NACZELNY:

dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK
e-mail: beata.topij@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620; faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
<https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Plany wydawnicze

- 2026, vol. 29, nr 3: Kobiety i edukacja.
(Nie)widoczne historie
Termin nadsyłania tekstów: 31.05.2026
- 2026, vol. 29, nr 4: Challenges to Education
Policy [Wyzwania w polityce edukacyjnej] –
zeszyt w j. angielskim
Termin nadsyłania tekstów: 31.08.2026
- 2027, vol. 30, nr 1: Instytucjonalizacja pedagogiki
w Polsce w XX i początkach XXI wieku
Termin nadsyłania tekstów: 30.10.2026