

DZIAŁ TEMATYCZNY: POLSKA MYŚL I PRAKTYKA EDUKACYJNA W II RZECZYPOSPOLITEJ 1918–1939. W STULECIE ODZYSKANIA NIEPODLEGŁOŚCI

KRZYSZTOF JAKUBIAK

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Gdański

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4620-1057>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 30.12.2018

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.02

WIESŁAW JAMROŻEK

Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5671-5043>

DZIEDZICTWO ORAZ BILANS PRAKTYKI I MYŚLI PEDAGOGICZNEJ W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

Streszczenie: Artykuł stanowi próbę oceny i prezentacji – w formie syntetycznej – osiągnięć i dokonań praktyki i myśli (teorii) pedagogicznej Polski międzywojennej. Przedstawione są w nim określone działania i fakty związane z budową podstaw systemu edukacji narodowej w odrodzonej Polsce – po 1918 roku i kształtowaniem się w niej pedagogiki jako dyscypliny o statusie naukowym (teoretycznym) i autonomicznym.

Słowa kluczowe: Druga Rzeczypospolita (Polska międzywojenna); praktyka pedagogiczna; myśl pedagogiczna; dziedzictwo pedagogiczne; bilans edukacyjny.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w listopadzie 1918 roku było dopiero początkiem procesu budowy podstaw odrodzonego państwa, dokonującego się wówczas w niezwykle złożonych warunkach ekonomicznych, politycznych i społecznych. Przede wszystkim nadal jeszcze nie był określony ostateczny kształt granic powstającego wtedy państwa. O te granice trzeba było walczyć nie tylko na kongresie pokojowym w Wersalu i poprzez działania dyplomatyczne, lecz także na wielu polach bitew. Toczyły się o nie walki na zachodnich – a jeszcze dłużej – na wschodnich rubieżach kraju (Roszkowski 2003).

W pierwszych latach po odzyskaniu przez Polskę niepodległości trudna była także sytuacja w dziedzinie edukacji (mimo niewątpliwego dorobku społeczeństwa polskiego zarówno na płaszczyźnie praktycznych dokonań, jak i w sferze koncepcji i myśli pedagogicznej z okresu poprzedzającego odrodzenie się polskiej państwowości). Zwrócić zwłaszcza należy uwagę na fakt, że w spadku po zaborach przypadł Drugiej Rzeczypospolitej stosunkowo wysoki wskaźnik analfabetyzmu. Z danych pozyskanych w spisie powszechnym w 1921 roku wynikało, że Polska

miała wówczas ponad 6,5 mln analfabetów, co stanowiło około 33 proc. mieszkańców kraju powyżej 10 roku życia (Sutyła 1982)¹.

W rezultacie odrębności w systemach ekonomicznych, politycznych, społecznych i prawnych państw zaborczych szkolnictwo na ziemiach polskich u progu niepodległości różniło się dość znacznie w poszczególnych „dzielnicach” pod względem ilościowym, organizacyjnym, programowym i dydaktycznym. Przed odrodzonym państwem polskim stawało zatem ważne zadanie ujednoczenia ustroju i poziomu szkolnictwa. Jego realizację zapowiadano już w programie ogłoszonym 18 grudnia 1918 roku przez pierwszego ministra oświaty w niepodległej Polsce – Ksawerego Praussa (1874–1925). Nad budową spójnego systemu edukacji narodowej w odrodzonym państwie polskim dyskutowano także, nawiązując m.in. do programu K. Praussa, podczas obrad Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku, zwołanego przez Związek Polskich Towarzystw Nauczycielskich (ZPTN). Zjazd ten jeszcze w trakcie jego trwania – ze względu na rangę podejmowanych na nim problemów – nazwany został nieformalnie Sejmem Nauczycielskim (Jamrożek 2015).

Zakres tematyki podejmowanej podczas obrad (plenarnych oraz sekcyjnych) wspomnianego Sejmu Nauczycielskiego, w którym uczestniczyło ponad 800 delegatów, był obszerny. Obejmował zagadnienia dotyczące ustroju szkolnego i administracji szkolnej, wychowania przedszkolnego i kolejnych szczebli kształcenia (łącznie ze szkolnictwem wyższym, choć związana z nim sekcja ostatecznie nie ukonstytuowała się). Uchwały i wnioski przyjęte na tym zjeździe wytyczały u progu odzyskanej niepodległości podstawy pod budowę demokratycznego systemu edukacji, opartego w szczególności na: idei unarodowienia szkolnictwa służącej integracji narodu, zasadzie siedmioletniej nauki we wszystkich szkołach powszechnych i obowiązku szkolnym realizowanym od 7 roku życia, kształceniu w szkole średniej, wspartym koncepcją tzw. podstawy wychowawczej (dydaktycznej) – obejmującej przedmioty określające kierunek i cele wychowania w poszczególnych typach szkół (Jamrożek 2015).

Istotne znaczenie dla unifikacji i porządkowania szkolnictwa w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości posiadały dotyczące go pierwsze akty prawne: Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku; Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych – również z 7 lutego 1919 roku, Ustawa o tymczasowym ustroju władz szkolnych z 4 czerwca 1920 roku czy Ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych z dnia 17 lutego 1922 roku,

1 Zjawisko analfabetyzmu dotyczyło w szczególności starszego i najstarszego pokolenia (wśród obywateli w wieku powyżej 60 lat rejestrowano aż 54,2 proc. analfabetów, w grupie mieszkańców Polski w wieku 40–59 lat – 42,2 proc.) i występowało przede wszystkim na wsi (Sutyła 1982, s. 20). Charakterystyczna była również geografia tego zjawiska. Tak na przykład wieś wielkopolska miała tylko 4,3 proc. analfabetów, lwowska – już 33,9 proc., poleska – aż 78,1 proc. (Roszkowski 2003, s. 123).

a w odniesieniu do szkolnictwa wyższego – Ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 roku². Ważne były w tym kontekście postanowienia Konstytucji marcowej z 1921 roku – rozstrzygające definitywnie sprawę obowiązkowej nauki w zakresie szkoły powszechnej, określające bezpłatność nauczania w szkołach państwowych i samorządowych, ustanawiające obowiązkowy charakter nauki religii we wszystkich szkołach publicznych – kształcących młodzież do 18 lat (Jamrożek 2008). Pozostałości ustawodawstwa oświatowego państw zaborczych likwidowała jednak ostatecznie dopiero Ustawa o ustroju szkolnictwa, uchwalona przez Sejm 11 marca 1932 roku. Ustawa ta (zwana powszechnie jędrzejewiczowską, od nazwiska ówczesnego Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – Janusza Jędrzejewicza [1885–1951]) unifikowała zarazem – z wyjątkiem województwa śląskiego – szkolnictwo na terenie Polski.

Szczególnym przedmiotem troski władz szkolnych i środowisk oświatowych odrodzonego państwa polskiego była kwestia powszechności nauczania na stopniu podstawowym. Odsetek dzieci objętych nauką szkolną w latach 20. stale wzrastał, osiągając w roku szkolnym 1928/1929 – według danych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) – poziom 96,4 proc. (Trzebiatowski 1969, s. 65, 77). W następnych latach, w okresie tzw. kryzysu szkolnego, nastąpił jednak spadek powszechności nauczania. W roku szkolnym 1935/1936 wskaźnik ten, według danych ówczesnego GUS, obniżył się do poziomu 88,3 proc. dzieci zobowiązanych do uczęszczania do szkoły³.

W Polsce międzywojennej dość wolno dokonywało się podwyższanie stopnia organizacyjnego szkół powszechnych. Problem ten odnosił się właściwie do szkół zlokalizowanych w środowiskach wiejskich, w których przeważały szkoły najniżej zorganizowane (nierealizujące pełnego programu szkoły powszechnej). Sytuacji tej nie poprawiła w zasadzie realizacja postanowień wspomnianej Ustawy z 1932 roku, która nadal utrzymywała nierówność między miejskimi a wiejskimi szkołami powszechnymi. Szkoła pierwszego stopnia była przeważającym typem szkoły na wsi (jedno- i dwuklasówki stanowiły w roku szkolnym 1932/1933 74,6 proc. ogółu szkół wiejskich, do których uczęszczało ponad 50 proc. dzieci wiejskich) (Garbowska 1976, s. 67).

Ustawa jędrzejewiczowska – co należy ocenić pozytywnie – dokonywała zdecydowanej reformy szkolnictwa ponadpodstawowego. Wprowadzała (w miejsce dotychczasowego 8-letniego gimnazjum) czteroletnie gimnazjum ogólnokształcące (jednolite pod względem programowym) i dwuletnie liceum (o zróżnicowanym

2 Kolejnym aktem prawnym regulującym funkcjonowanie szkolnictwa wyższego była Ustawa z 15 marca 1933 roku, która – w porównaniu do ustawy z 1920 roku – rozszerzała m.in. uprawnienia wobec niego Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

3 W opinii niektórych działaczy oświatowych Drugiej Rzeczypospolitej, krytycznych wobec ówczesnych władz oświatowych, wskaźnik ten był jeszcze niższy. Według nich liczba dzieci nieuczęszczających do szkoły miała wynosić wtedy ok. 1 mln (Garbowska 1976, s. 151–153).

programie). Podnosiła rangę szkolnictwa zawodowego, tworząc także szkoły zawodowe na stopniu gimnazjalnym i licealnym. Reformowała kształcenie nauczycieli, podnosząc zdecydowanie jego poziom (wprowadzając przede wszystkim trzyletnie licea pedagogiczne i dwuletnie pedagogia).

W Drugiej Rzeczypospolitej następował znaczący rozwój oświaty pozaszkolnej. Swoją działalność na tym polu prowadziły stowarzyszenia społeczno-oświatowe, wśród których wymienić należy w szczególności: Towarzystwo Czytelni Ludowych, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Polską Macierz Szkolną, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. Do nich dołączyły również np. takie instytucje, jak: Instytut Oświaty Dorosłych (powstały na bazie Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych), Instytut Oświaty i Kultury im. S. Staszica, Związek Teatrów Ludowych, a następnie Instytut Teatrów Ludowych. Istotną rolę w rozwoju pozaszkolnej działalności oświatowej odgrywały organizacje młodzieżowe, w tym m.in. związki młodzieży wiejskiej. Z tymi ostatnimi związany był np. ruch uniwersytetów ludowych, nawiązujący do założeń i doświadczeń wypracowanych jeszcze w XIX wieku przez Nikołaja F. S. Grundtviga i Christena Kolda. Na funkcjonowanie uniwersytetów ludowych w Polsce międzywojennej istotny wpływ wywarły koncepcje wychowawcze wybitnego przedstawiciela i czołowego działacza ówczesnego ruchu młodochłopskiego, zarazem działacza oświatowego – Ignacego Solarza (1891–1940). W kierowanych przez niego placówkach, o charakterze ogólnokształcącym i przeznaczonych dla młodzieży wiejskiej w wieku poszkolnym (w Szycach i w Gaci), podjął on próbę realizacji koncepcji „chłopskiej szkoły”, w której profil edukacji wynikał przede wszystkim z powiązań z emancypującymi się środowiskami ówczesnego młodego pokolenia wsi i ich dążeniami do wychowania młodzieży wiejskiej w ścisłej łączności z całą warstwą chłopską i do społeczno-kulturalnej przebudowy wsi i całego państwa⁴. Jednak pierwszy uniwersytet ludowy w niepodległej Polsce został utworzony w 1921 roku w Dalkach pod Gnieznem, pod kierownictwem ks. Antoniego Ludwiczaka (1878–1942), związanego z wymienionym powyżej Towarzystwem Czytelni Ludowych, lansującym wartości narodowe i chrześcijańskie.

Dla polskiej oświaty pozaszkolnej okresu międzywojennego charakterystyczny był fakt, że choć dominowała w niej nadal funkcja kompensacyjna (będąca rezultatem określonych zaniedbań edukacyjnych, pochodzących jeszcze z okresu niewoli narodowej, jak i z braków ówczesnego szkolnictwa powszechnego), to coraz większą uwagę poświęcano jednak właściwej funkcji tej edukacji – związanej ze stwarzaniem coraz większych możliwości kształcenia na poziomie wyższym niż elementarny i z przygotowaniem jej uczestników do aktywnego udziału w życiu kulturalnym oraz społecznym w najbliższym środowisku, jak i poza nim. Tę funkcję

4 I. Solarz kierował najpierw uniwersytetem ludowym w Szycach pod Krakowem, utworzonym w 1924 roku, a następnie od 1932 roku – uniwersytetem ludowym w Gaci k. Przeworska (Jamrożek 2016).

realizowały na wsi m.in. wspomniane uniwersytety ludowe, a w środowiskach miejskich – uniwersytety powszechnie⁵.

W Drugiej Rzeczypospolitej rozwijającej się praktyce edukacyjnej towarzyszył także związany z nią rozwój myśli wychowawczej i badań pedagogicznych. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości pojawiły się bowiem korzystniejsze – w porównaniu do poprzedniego okresu – warunki organizacyjne i kadrowe dla rozwoju refleksji oraz badań pedagogicznych. Rozwojowi temu sprzyjało ponadto rosnące zapotrzebowanie na nową polską teorię pedagogiczną (w związku z budową nowego systemu edukacji narodowej oraz rolą wychowania w utrwalaniu niepodległego bytu państwowego).

W rozwoju myśli i badań pedagogicznych ważne miejsce zajęły ośrodki naukowe związane z uniwersytetami. Przypomnieć można, że pierwszą katedrę pedagogiki utworzono w 1919 roku, w uruchomionym w tym samym czasie Uniwersytecie Poznańskim (zwanym wówczas Wszechnicą Piastowską). Katedrą tą kierował początkowo Antoni Danysz (1853–1925), po jego śmierci Bogdan Nawroczyński (1882–1974), a następnie Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948)⁶. W 1920 roku powołano do życia Instytut Pedagogiczny przy Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, powierzając kierownictwo tej instytucji Zygmuntowi Kukulskiemu (1890–1944). Katedry pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Warszawskim powstały dopiero w 1926 roku [katedrę krakowską objął Zygmunt Mysłakowski (1890–1971), warszawską – wspominany już B. Nawroczyński]. Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie utworzył własną katedrę pedagogiki tuż przed wybuchem wojny, oddając jej kierownictwo Bogdanowi Suchodolskiemu (1903–1992). Z uniwersyteckim ośrodkiem lwowskim związany był także Kazimierz Sośnicki (1883–1976), a z Uniwersytetem Stefana Batorego w Wilnie – Ludwik Chmaj (1888–1959).

Ważnym ośrodkiem badań nad edukacją i centrum rozwoju teorii pedagogicznej był Państwowy Instytut Pedagogiczny, powołany jeszcze w 1918 roku (przede wszystkim w celu pedagogicznego kształcenia nauczycieli i kandydatów do zawodu). Funkcjonował jednak tylko do 1925 roku. Taki ośrodek – działający znacznie dłużej, właściwie przez cały okres międzywojenny – stanowiła Wolna Wszechnica Polska (rozpoczęła swoją działalność w 1919 roku). Od początku jej istnienia funkcjonował w niej Wydział Pedagogiczny. W jednostce tej utworzono, w 1925 roku, Studium Pracy Społeczno-Oświatowej pod kierownictwem Heleny Radlińskiej (1879–1959). Istotną rolę w rozwoju nauki i myśli pedagogicznej spełniał także, zwłaszcza w zakresie badań związanych z kształceniem specjalnym, Państwowy

5 Szerzej na temat dorobku polskiej oświaty pozaszkolnej m.in. w dwóch publikacjach: J. Sutyły (1982) i A. Stopińskiej-Pajak (1994).

6 L. Jaxa-Bykowski kierował katedrą do 1933 roku, do czasu jej likwidacji przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Warto wspomnieć także, że w Uniwersytecie Poznańskim powołano Katedrę Psychologii i Pedagogiki Eksperymentalnej, którą kierował Stefan Błachowski (1889–1962) (Wołoszyn 1998).

Instytut Pedagogiki Specjalnej – utworzony w 1922 roku w Warszawie i kierowany przez Marię Grzegorzewską (1887–1967).

Nie bez znaczenia dla ówczesnych badań edukacyjnych i myśli pedagogicznej oraz ich upowszechniania była działalność różnych towarzystw naukowych i oświatowych, jak i rozwój stosunkowo szerokiego ruchu wydawniczego. Jeśli chodzi o ten ostatni to duże zasługi w zakresie publikacji prac pedagogicznych miało w szczególności wydawnictwo „Książnica Polska” Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, przekształcone w 1924 roku w „Książnicę – Atlas” (działającą jednocześnie we Lwowie i w Warszawie). Ważną rolę odgrywała także aktywność wydawnicza Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, a następnie Związku Nauczycielstwa Polskiego, w tym zwłaszcza związana z tymi organizacjami nauczycielskimi „Nasza Księgarnia”, powstała w 1921 roku. W ramach serii wydawniczej tej oficyny – „Biblioteki Dzieł Pedagogicznych” – ukazało się wiele prac głośnych przedstawicieli ówczesnych nauk o wychowaniu, m.in. Owidiusza Decroly’ego, Eduarda Claparède’a, Sergiusza Hessena, Ellen Key, Georga Kerschensteinera, Petera Petersena. Jak stwierdza Danuta Drynda, „zasłużonymi w popularyzacji rozpraw pedagogicznych były także inne spółki wydawnicze, jak np. M. Arcta, E. Gebethnera i A. Wolffa, E. Wendego i S-ka, czy wreszcie księgarnie: Korna i św. Wojciecha” (Drynda 1987, s.75).

Ważną rolę w upowszechnianiu osiągnięć myśli i teorii pedagogicznej (zarówno polskiej, jak i zagranicznej) w Drugiej Rzeczypospolitej spełniały czasopisma pedagogiczne. W tym kontekście wymienić należy w szczególności następujące pisma: „Przegląd Pedagogiczny”, „Rocznik Pedagogiczny”, „Muzeum”, „Ruch Pedagogiczny”, „Chowanna”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Kultura i Wychowanie” oraz „Oświata i Wychowanie” (Drynda 1987, s. 75).

Z pewnością na rozwój badań nad edukacją i rozwój teorii pedagogicznej w Polsce międzywojennej wpływały osiągnięcia nauk pokrewnych, zwłaszcza psychologii i socjologii. Wskazać w tym kontekście należy szczególnie na dorobek z tego okresu najwybitniejszych przedstawicieli polskiej psychologii wychowawczej, m.in. Stefana Baleya (1885–1952), Józefy Joteyko (1886–1928), Stefana Szumana (1889–1972), a z socjologii: Floriana Znanińskiego (1882–1958), Ludwika Krzywickiego (1859–1941), Jana Stanisława Bystronia (1892–1964) i najmłodszego wówczas w tym gronie – Józefa Chałasińskiego (1904–1979). Ten wpływ nauk pokrewnych uzewnętrznił się przede wszystkim w wyłanianiu się podstawowych orientacji teoretycznych ówczesnej pedagogiki.

W Polsce międzywojennej wyodrębniły się najważniejsze teoretyczne nurty w naukach o wychowaniu. Stefan Wołoszyn do najważniejszych z nich zaliczył m.in.: „nurt pedagogiki psychologicznej” i związany z nim wielki ruch „nowego wychowania” („wychowania progresywnego”), „nurt pedagogiki socjologicznej (pedagogiki społecznej)”, „nurt pedagogiki kultury (pedagogiki humanistycznej, personalistycznej)” (Wołoszyn 1998, s. 31).

Duży wpływ na myśl i praktykę wychowawczą w Drugiej Rzeczypospolitej wywarł w pierwszym rządzie wspomniany powyżej ruch „nowego wychowania”, będący przejawem – w wymiarze globalnym – edukacyjnej rewolucji przełomu XIX i XX wieku. W polskiej pedagogice „nowe wychowanie” było szczególnie aktualne od zakończenia pierwszej wojny światowej do wybuchu drugiej. Hasła „nowej szkoły” i „nowego wychowania” były wyrazem sprzeciwu wobec dotychczasowych metod wychowawczych stosowanych w szkołach i tzw. „starej szkoły” – jej modelu organizacyjnego, dydaktycznego i wychowawczego, ukształtowanego jeszcze w XIX wieku pod wpływem Herbartyzmu. Pedagogika „nowego wychowania” była próbą transpozycji idei wolności i równości, samostanowienia i indywidualności człowieka na teren szkoły oraz innych instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Hasłowym wyrazem zmian, mających dokonać się w szkole, były przymiotniki ją dookreślające, np.: szkoła pracy, aktywna, życia, działania, wspólnoty, czynu. Także w polskiej pedagogice „nowego wychowania” uzewnętrzniały się wpływy tzw. naturalizmu pedagogicznego, który wyróżniało podkreślanie indywidualności dziecka, postrzeganie procesu wychowania jako naturalnego jego rozwoju, dokonującego się „od wewnątrz”, z wyłączeniem lub ograniczeniem wpływów zewnętrznych (tzw. subiektywizm pedagogiczny).

Należy zauważyć, że – na tle innych czasopism pedagogicznych – szczególną rolę w propagowaniu założeń i idei pedagogiki „nowego wychowania” spełniało w Polsce międzywojennej (jak i wcześniej, jeszcze w okresie niewoli narodowej⁷) wymieniane już pismo – „Ruch Pedagogiczny”. Ukazywało się ono pod redakcją (aż do 1933 roku) Henryka Rowida (1877–1944), autora jednej z polskich odmian „szkoły pracy”, lansowanej na polskim gruncie „nowego wychowania”, tzw. „szkoły twórczej”.

Wyjątkowe miejsce wśród polskich pedagogów „nowego wychowania” zajął z pewnością Janusz Korczak (Henryk Goldszmit 1878–1942). Był on znanym w Polsce międzywojennej pisarzem i lekarzem, ale przede wszystkim pedagogiem – wychowawcą dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej, obrońcą „praw dziecka”. Nazwany został – ze względu na swoją postawę, zwłaszcza w „latach próby” podczas okupacji hitlerowskiej – Sokratesem XX wieku (Wołoszyn 1982). J. Korczak, na podstawie wieloletnich studiów i doświadczeń w prowadzonym przez siebie „Domu Sierot” (dla dzieci żydowskich) oraz w bliźniaczym „Naszym Domu” (dla dzieci polskich), stworzył oryginalny system wychowawczy w zakładzie opiekuńczym. Oparł swoją koncepcję na idei samowychowania i związanym z nią projekcie „społeczeństwa dziecięcego, organizowanego i rządzonego przez same dzieci”. Zginął w komorach gazowych obozu zagłady w Treblince, wraz z 200 wychowankami i personelem „Domu Sierot”.

7 Pismo zostało powołane do życia uchwałą V Zjazdu Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego w Krakowie 9 września 1911 roku, a pierwszy jego numer ukazał się już w 1912 roku (Kaleta 2006).

W bliskich relacjach z pedagogiką „nowego wychowania” (pozbawioną jednak „naturalistycznego” kształtu) pozostawała „pedagogika humanistyczna” („personalistyczna”), reprezentowana w szczególności przez przedstawicieli polskiej pedagogiki kultury, podkreślających, że zadaniem wychowania jest przygotowanie jednostek do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym, przez wprowadzenie ich w świat wartości ponadindywidualnych (Wołoszyn 1998). Z tym nurtem pedagogiki dwudziestolecia międzywojennego związani byli: wspomniany już Bogdan Nawroczyński oraz rosyjski emigrant Sergiusz Hessen (1887–1950), Bogdan Suchodolski, częściowo również Zygmunt Mysłakowski.

Szczególnie znaczący był dorobek teoretyczny S. Hessena, dla którego Polska stała się w latach 30. „nową ojczyzną”. Był on autorem m.in. takich prac, jak: *Podstawy pedagogiki* (1923, przekład na język polski w 1931 roku), *Szkoła i demokracja na przełomie* (1938). Dla tego teoretyka edukacji pedagogika była filozofią stosowaną, a celem zabiegów pedagogicznych wdrożenie do wartości kulturalnych i kształtowanie za ich pomocą osobowości ludzkiej. Istotne miejsce w jego koncepcji zajmowała teoria wychowania moralnego, z którą łączyła się teoria wychowania naukowego. Wychowanie moralne przebiegało według Hessena od anomii (istnienia pozbawionego prawa), poprzez heteronomię (posłuszeństwo prawu nadanemu z zewnątrz), do autonomii (posłuszeństwo prawu pochodzącemu z własnego wyboru).

W kontekście prezentacji pedagogiki nurtu personalistycznego (stanowiącej swoistą próbę syntezy pedagogiki subiektywnej i obiektywnej, uwzględniającej w wychowaniu zarówno czynnik „indywidualny”, jak i „zewnętrzny”) wspomnieć można również o „personalizmie”, obecnym w ówczesnej polskiej katolickiej myśli pedagogicznej. Do reprezentantów tego nurtu zaliczyć można np. przedstawiciela ówczesnego młodszego pokolenia – Karola Górskiego (1903–1988), autora pracy *Wychowanie personalistyczne* (która ukazała się w 1936 roku).

W Drugiej Rzeczypospolitej „idee pedagogiki naukowej, opartej na podstawach społecznych” (socjologicznych) (Wołoszyn 1998, s. 52) rozwijali m.in.: Helena Radlińska i Marian Falski (1881–1974). Ten drugi jako pracownik MWRiOP „stworzył w tym resorcie prężny ośrodek badawczy zajmujący się organizacją szkolnictwa, siecią szkolną i statystyką oświatową” (Wołoszyn 1998, s. 53). Z kolei H. Radlińska, uważana jest powszechnie za twórczynię polskiej pedagogiki społecznej (także jako odrębnej subdyscypliny pedagogicznej), podkreślającej społeczny charakter wychowania. Nie lekceważyła jednak czynnika subiektywnego w wychowaniu, zwracała uwagę na indywidualne właściwości jednostki w procesie wychowania, pozostając w konsekwencji w bliskiej relacji z ówczesną pedagogiką „nowego wychowania”.

W pierwszych trzech dekadach XX wieku, a przede wszystkim w Drugiej Rzeczypospolitej kształtowały się – do dzisiaj kontynuowane i rozwijane – istotne dla nauk pedagogicznych subdyscypliny. Powstały wówczas m.in. teoretyczne zręby pedeutologii – nauki o nauczycielu, wywodzącej się zasadniczo z polskiej myśli

pedagogicznej, choć nawiązującej do dorobku myśli europejskiej. Jej współtwórcami byli: Józef Mirski (Kreutz) (1882–1943) i Ignacy Sznajer (Szaniawski) (1909–1983)⁸.

Obok pedeutologii kształtowały się wówczas także: andragogika [Helena Radlińska, Kazimierz Kornilowicz (1892–1939), Andrzej Niesiołowski (1899–1945), Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa (1903–2003)]; wspomniana już pedagogika społeczna [Helena Radlińska, Aleksander Kamiński (1903–1978), Marian Falski]; pedagogika opiekuńcza [Czesław Babicki (1880–1952), Janusz Korczak i Kazimierz Jeżewski (1877–1948)]; pedagogika specjalna [Maria Grzegorzewska, Michał Wawrzynowski (1897–1943)]; historia wychowania [Stanisław Kot (1885–1975), Stanisław Łempicki (1886–1947), Hanna Pohoska (1895–1953), Stanisław Truchim (1896–1967)⁹ i pedagogika porównawcza (Marian Falski).

Pod wpływem pedagogiki społecznej (ujmowanej w kategoriach orientacji teoretycznej, jak i odrębnej subdyscypliny) oraz związanej z nią socjologii wychowania w polskim piśmiennictwie pedagogicznym okresu międzywojennego wyraźne były dążenia do wypracowania teorii środowiska wychowawczego. Wyodrębniono ją z szerokiego obrębu środowiska społecznego (F. Znaniński). Twierdzono, że środowisko wychowawcze może spełniać swą funkcję tylko w tym wypadku, jeśli wychowawca umiejętnie wykorzystywać będzie zasoby i warunki środowiskowe obecne w środowisku swojego wychowania i nauczania. Z tej konstatacji wyprowadzano postulat możliwie dokładnego i wszechstronnego poznawania danego środowiska.

Pedagodzy Drugiej Rzeczypospolitej dość zgodnie uważali, że pierwotnym i naturalnym środowiskiem wzrastania dziecka jest rodzina. Zakres wychowania rodzinnego uznawano za wielostronny i szeroki, oparty na podłożu uczuciowym – miłości i zaufaniu. Wraz z przenikaniem modnych wówczas na Zachodzie idei „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę” środowisko to stało się w konsekwencji – począwszy od lat 20. XX wieku – przedmiotem ich szczególnego zainteresowania. Na przykład wymieniany już Z. Mysłakowski projektował dwa kierunki badań nad rodziną jako środowiskiem wychowawczym. Pierwszy miał na celu wypracowanie ogólnej teorii rodziny jako środowiska wychowawczego, drugi z kolei miał być opisem zmian, jakim podlega rodzina w zależności od warunków i czynników otoczenia. Dwie kolejne jego prace: *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze* (1931) i *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym* (1934) stały się ważnym etapem w badaniach nad rodziną, mających na celu dokonanie socjologiczno-pedagogicznego opisu życia rodzinnego w Polsce.

Szczególnym problemem w refleksji nad wychowaniem w Drugiej Rzeczypospolitej i kontrowersji w pedagogice dwudziestolecia międzywojennego

8 Z początkami polskiej pedeutologii związany był Jan Władysław Dawid (1859–1914), inicjator – na ziemiach polskich – ruchu nowatorskiego w edukacji, autor m.in. pracy pt. *O duszy nauczycielstwa* (1912) (Okoń 1980).

9 Szerzej na temat bliskiej autorom artykułu historii wychowania w okresie międzywojennym, m.in. w pracach: H Barycza (1949), J. Hellwiga (2001), W. Szulakiewicz (2000).

była kwestia celów wychowania. Formułując ideał wychowawczy, który miał wyznaczać główny kierunek edukacji, określać drogi rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej w odrodzonej Polsce, usiłowano przezwyciężyć charakterystyczną dla ideologii wychowawczej czasów niewoli narodowej antynomię: naród czy państwo.

W okresie do 1926 roku dominującym kierunkiem w polskiej teleologii wychowawczej i najbardziej oddziałującym na ówczesną praktykę edukacyjną było tzw. wychowanie narodowe – eksponujące ideę narodu¹⁰. Próbę sformułowania podstaw naukowych wychowania narodowego podjął przede wszystkim Lucjan Zarzecki (1873–1925). Żądał on oparcia budowy polskiej szkoły na tradycjach narodowych i dostosowania wychowania do właściwości oraz potrzeb „charakteru narodowego”. Wychowania nie traktował jednak tylko jako procesu przekazywania doświadczeń, lecz także jako przygotowanie do pomnażania dorobku przeszłości i tworzenia nowych wartości. Uwzględniając ówczesne realia i potrzeby życia w Polsce, kreślił ideał „robotnika-obywatela”.

W latach późniejszych przewagę zyskiwało jednak wychowanie państwowe, lansujące ideę państwa, uwzględniające fakt, że Drugą Rzeczypospolitą zamieszkiwały różne mniejszości narodowe. Koncepcja wychowania państwowego została opracowana w głównych zarysach i przedstawiona w 1929 roku podczas Pierwszego Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu. Ówczesny Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Sławomir Czerwiński (1885–1931), prezentując na tym kongresie nowy ideał wychowawczy, określił „typ psychiczny”, który powinien być formowany w toku oddziaływań wychowawczych. Miał to być typ „bojownika-pracownika”: karnego, lojalnego, pracowitego, łączącego umiejętność pozytywnego działania i pracy z romantycznym entuzjazmem dla państwa i wykonywanych obowiązków obywatelskich (Jakubiak 1994; Jamrożek 2015).

Podstawy oraz założenia wychowania państwowego rozwijali później także Adam Skwarczyński (1886–1934) i wspomnianą już Hanna Pogoska. Twórcy i propagatorzy wychowania państwowego na czele hierarchii wartości stawiali państwo, rozumiane jako zbiorowy wysiłek, zbiorową pracę i obowiązek służby społeczeństwu oraz państwo rozumiane jako wspólna własność ogółu obywateli i ich najwyższe dobro materialne i moralne, podkreślano jego dobrobyt, rozwój i mocarstwowość. Wychowanie państwowe, promowane przez rządzący w Polsce (po 1926 roku) obóz polityczny, oparte było także na kulcie osoby i czynów Józefa Piłsudskiego (Jakubiak 1994).

10 Geneza wychowania narodowego sięga okresu zaborów, kiedy to ideały wychowania społeczeństwa polskiego krystalizowały się nie w szkołach, lecz w rodzinach, tajnych związkach i organizacjach społeczno-wychowawczych. W wielu środowiskach wyrażano przekonanie, że w warunkach niewoli rzeczą najważniejszą jest zachowanie przez Polaków tradycji i poczucia własnej odrębności narodowej. Do tych idei nawiązywała pedagogika narodowa, za prekursora której uznaje się Stanisława Prusa-Szczepanowskiego (1846–1900) (zob. Nawroczyński 1938).

W dyskusję nad węzłowymi problemami wychowania państwowego znaczący wkład wniósł również Kazimierz Sośnicki (1883–1976). Jego książka *Podstawy wychowania państwowego* (1933) stanowiła pierwszą w Polsce pracę teoretyczną poddającą problemy wychowania państwowego wnikliwej i wszechstronnej analizie (od strony filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej, i pedagogicznej)¹¹.

Obok tych zasadniczych kierunków ideowych w pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej ważną rolę odgrywała także doktryna wychowawcza katolicyzmu. Opierała się ona w swych podstawowych założeniach na filozoficzno-teologicznej koncepcji człowieka, która znalazła swój wyraz w sygnalizowanym już personalizmie chrześcijańskim. Podstawą doktrynalną tej pedagogiki i jej wykładnią była encyklika Piusa XI *Divini illius Magistri* (*O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*), ogłoszona 31 grudnia 1929 roku. Odrzucała ona, oprócz pedagogiki kultury i personalizmu, wszystkie kierunki w ówczesnej pedagogice, jako „prześlągnięte materializmem i laicyzmem”. Mimo swych odmiennych założeń posiadały one – zdaniem papieża – jedną cechę wspólną: pomniejszały człowieka, „ograniczając go tylko do ziemskich wymiarów”. Istotę wychowania upatrywała encyklika w ukształtowaniu przez współdziałanie z łaską Bożą prawdziwego chrześcijanina¹².

Zgodnie z tezami encykliki i ideałem wychowania chrześcijańskiego – „człowieka, który odtwarza w sobie obraz Chrystusa”, pedagogowie katolicy, w tym szczególnie aktywnie ks. Walery Jasiński (1904–1981), gorąco domagali się katolickiej publicznej szkoły wyznaniowej dla młodzieży katolickiej na wszystkich szczeblach kształcenia od przedszkoli po licea.

Pierwsze próby syntezy pedagogiki katolickiej, także o charakterze podręcznikowym, były autorstwa ks. Zygmunta Bielawskiego (1877–1939) (*Pedagogika religijno-moralna. Katechetyka*, 1934), o. Jacka Woronieckiego (1878–1949) (*Katolicka etyka wychowawcza*, 1925), wspomnianego już Karola Górskiego (*Wychowanie personalistyczne*, 1936), ks. Wincentego Granata (1900–1979) (*Katolicki ideał wychowawczy*, 1936), ks. Konstantego Michalskiego (1879–1947) (*Katolicka idea wychowawcza*, 1937).

Należy zauważyć, iż na rozwój zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej w dwudziestoleciu międzywojennym wpływała również „nowatorska działalność szerokiego grona nauczycieli różnych typów szkół” (Michalski 1994). Stanisław Michalski, charakteryzując najbardziej typowe formy uczestnictwa nauczycieli w rozwoju teorii pedagogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej, wskazuje, że część

11 Szerzej na ten temat m.in. w pracach: F. W. Araszkiewicza (1978), K. Bartnickiej (1972), K. Jakubiaka i W. Jamrożka (2007).

12 Pius XI bardzo wyraźnie rozgraniczał kompetencje i funkcje wychowawcze rodziny, Kościoła i państwa, przypisując temu ostatniemu podmiotowi zadania o charakterze pomocniczym, ograniczone do wspierania inicjatyw i działalności wychowawczej dwóch pierwszych podmiotów. Jako główny podmiot wychowania encyklika uznawała rodzinę, a rodziców za pierwszych i najważniejszych wychowawców (Jakubiak 1988).

nauczycieli – inspirując, organizując i prowadząc proces dydaktyczno-wychowawczy – dostarczała określonego materiału empirycznego, będącego później przedmiotem badań, prowadzonych jakby „z zewnątrz”, inna z kolei część nauczycieli pełniła „funkcje badaczy – dostrzegając teoretyczne problemy pracy zawodowej”. Ten teoretyczny i badawczy dorobek nauczycieli był prezentowany w różnych publikacjach (zamieszczanych m.in. w ówczesnych czasopismach pedagogicznych), jak i podczas kongresów oraz zjazdów pedagogicznych organizowanych w Drugiej Rzeczypospolitej, wśród których wymienić należy przede wszystkim wspomniany już Sejm Nauczycielski, a następnie cztery kongresy pedagogiczne: poznański (1929), wileński (1931), lwowski (1933) i warszawski (1939).

Druga Rzeczpospolita, mimo wielu trudności i ograniczeń, błędów i niedostatków w realizowanej polityce oświatowej oraz niekorzystnych dla edukacji zdarzeń (zwłaszcza załamania się powszechności kształcenia na poziomie podstawowej edukacji, w okresie tzw. kryzysu szkolnego lat 30.), odnotowała jednak wiele osiągnięć – zarówno w praktyce, jak i w teorii oraz refleksji pedagogicznej. Praktyka edukacyjna i związane z nią nauki o wychowaniu z jednej strony opierały się na doświadczeniach i nowatorskich koncepcjach pedagogiki zachodniej, z drugiej zaś dopracowały się własnych, oryginalnych rozwiązań i propozycji. Kształtowały się wówczas zręby istotnych dla nauk pedagogicznych subdyscyplin, obecnych nadal we współczesnej pedagogice. Ogólny bilans edukacyjny Polski międzywojennej jest z pewnością dodatni.

Niewątpliwym, największym dokonaniem Drugiej Rzeczypospolitej, było zbudowanie – właściwie od podstaw – narodowego (polskiego) systemu edukacji, uwzględniającego również aspiracje edukacyjno-kulturalne innych grup etnicznych zamieszkujących w Polsce międzywojennej. Jego rezultaty wychowawcze zweryfikowały pozytywnie doświadczenia lat drugiej wojny światowej oraz okupacji (zarówno hitlerowskiej, jak i sowieckiej). O ich wartości świadczyła przede wszystkim postawa przeważającej części społeczeństwa polskiego wobec agresorów i okupantów, jej zaangażowanie w organizowanie i funkcjonowanie podziemnego państwa oraz związanych z nim struktur podziemnej armii, jak również liczny udział przedstawicieli pokolenia wychowanego w warunkach Drugiej Rzeczypospolitej w różnych innych formacjach zbrojnych poza granicami kraju.

Ocenić należy wysoko dorobek teoretyczny nauk pedagogicznych Drugiej Rzeczypospolitej. Jeszcze u progu odzyskanej niepodległości status pedagogiki nie był utrwalony i nadal wzbudzał kontrowersje. W opinii niektórych ówczesnych teoretyków jej „przednaukowość” miała się wyrażać głównie w sposobie jej uprawiania. Jednak już w latach 30. uzyskała ona wyraźnie status naukowy (teoretyczny) i autonomiczny, będący rezultatem dotychczasowych twórczych poszukiwań teoretycznych i metodologicznych. Rozwijały się i kształtowały przy tym nowe jej subdyscypliny. W jej dorobku należy doszukiwać się źródeł współczesnych merytorycznych koncepcji oraz ofert edukacyjnych.

Osiągnięcia nauk pedagogicznych Polski międzywojennej stanowić mogły podstawę pod dalszy ich rozwój w okresie powojennym. Niestety, ze względów ideologicznych i z powodu braku suwerenności państwowej w okresie istnienia tzw. Polski Ludowej nie zawsze można było do ich dorobku nawiązywać, a jeśli to już miało miejsce, czyniono to przy wyjątkowo selektywnym podejściu. Zasadniczy przełom w tym zakresie nastąpił z początkiem lat 90. wraz z odzyskaniem przez Polskę pełnej suwerenności.

Bibliografia

- Araszkiewicz F. W. (1978). *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa: PWN.
- Bartnicka K. (1972). *Wychowanie państwowe*. „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. XV.
- Barycz H. (1949). *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*. Kraków: PAU.
- Bereźnicki F. (1984). *Innowacje pedagogiczne w Polsce 1918–1939*. Szczecin 1984: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Drynda D. (1987). *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki–orientacje–kontrowersje*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Garbowska W. (1976). *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Hellwig J. (2001). *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy*. Poznań: Eruditus.
- Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*. Gumuła T., Krasuski J., Majewski S. (red.). (1998). Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego.
- Historycy wychowania II Rzeczypospolitej*. (2000). Szulakiewicz W. (red). Warszawa: Studio Wydawnicze Familia.
- Jakubiak K. (1987). *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Jakubiak K. (1994). *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Jakubiak K. (1988). *Wychowanie w rodzinie jako przedmiot zainteresowania pedagogiki katolickiej w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*. W: *Rodzina. Przeszłość–teraźniejszość–przyszłość*. Tchorzewski A. (red.). Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Jakubiak K., Jamrozek W. (2007). *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej nowożytnej myśli pedagogicznej do 1939 r.* W: *Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwach wielokulturowych*. Szerląg A. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jamrozek W. (2015). *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Jamrożek W. (2016). *Uniwersytety ludowe w kształceniu pozaszkolnym młodzieży wiejskiej Polski międzywojennej*. W: *Uniwersytety ludowe – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniem*. Maliszewski T., Rosalska M. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jamrożek W. (1988). *Praktyka i myśl edukacyjna Drugiej Rzeczypospolitej – w 90. rocznicę odzyskania niepodległości*. „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 24.
- Kaleta A. (2006). *Ruch Pedagogiczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Michalski S. (1994). *Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nawroczyński B. (1938). *Polska myśl pedagogiczna*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Okoń W. (1980). *Dawid*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Osiągnięcia polskiej psychologii w okresie międzywojennym*. Czarnecki K. (red.). (1981). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dniach 14, 15, 16 i 17 kwietnia MCMXIX w Warszawie*. (1920). Lwów–Warszawa: Książnica Polska.
- Roszkowski W. (2003). *Najnowsza historia Polski 1914–1945*. Warszawa: Świat Książki.
- Sobczak J. (1978–1979). *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Stopińska-Pajak A. (1994). *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sutyła J. (1982). *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Trzebiatowski K. (1969). *Problem powszechności nauczania w Polsce w latach 1918–1931*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XII.
- Wołoszyn S. (1982). *Korczak*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.

HERITAGE AND BALANCE OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE IN THE SECOND POLISH REPUBLIC

Abstract: The article is an attempt to evaluate and present, in a concise form, the achievements of pedagogical theory and practice in Poland between 1918 and 1939. It presents specific actions and facts related to the construction of the foundations of the national education system in liberated Poland after 1918 and the formation of pedagogy as a discipline with its scientific (theoretical) and autonomous status.

Keywords: Second Polish Republic (interwar Poland); pedagogical practice; pedagogical thought; pedagogical heritage; educational balance.

Krzysztof Jakubiak – profesor zwyczajny, zatrudniony w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Autor ponad 200 prac z zakresu historii wychowania, poświęconych zwłaszcza polskim ideologiom wychowawczym, rodzinie polskiej jako środowisku wychowawczym w XIX i XX wieku, dziecku i dzieciństwu od XVIII do XX wieku oraz genezie kształtowania się pedagogiki i jej subdyscyplin. Opublikował m. in.: *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej* (1987); *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji* (1994). Adres e-mailowy: k.jakubiak@ug.edu.pl.

Wiesław Jamrożek – profesor zwyczajny, kierownik Zakładu Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Autor ponad 200 publikacji dotyczących dziejów polskiej myśli i praktyki edukacyjnej, przede wszystkim w XIX i XX wieku oraz w ostatnich dekadach Pierwszej Rzeczypospolitej, w tym książek, m.in.: *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku* (1994), *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*. (2015), *Szkoły w Wydziale Nowogródzkim* (2018, współautor, w ramach serii wydawniczej czasopisma „Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794”. t. XII). Adres e-mailowy: jawies@o2.pl.