

z nich budzi jednoznaczność niektórych danych statystycznych (np. 327 historyków lwowskich). Stosowane w pracy liczby ewidentnie „nadwarściowują” środowisko lwowskie, zważywszy na fakt, że większość z wymienianych w książce historyków współtworzyła również inne środowiska (czasem kilka) lub jedynie „otarła się” o Lwów. Brakuje mi też argumentów potwierdzających tezę, że lwowska mediewistyka była wiodąca w kraju. Zdaniem J. Maternickiego tak nie było. Lwów miał wprawdzie bardzo bogatą reprezentację średniowieczników, ci jednak hołdowali historii „wydarzeniowej” („faktograficznej”), byli dość zachowawczy w przestrzeni metodologicznej czy historiozoficznej. W tym obszarze wyprzedzali ich historycy z Poznania czy Wilna.

Można mieć też uwagi „formalno-techniczne” odnośnie do recenzowanej pracy. Jedna z nich dotyczy transliteracji nazw, tytułów czy nazwisk ukraińskich, którą można było zastąpić oryginalną pisownią. Trudności sprawia

śledzenie zamieszczonych przypisów. W pracy przyjęto bowiem ciągłość numeracji przypisów dla całego tekstu. Zważywszy na bogaty aparat naukowy utrudnia to korzystanie z nich. Niedogodności te rekompensuje przyjazny, stroniący od anachronizmów język narracji. Nie jest to zadanie łatwe ani reguła w pracach z zakresu historii historiografii.

Reasumując, jako całość recenzowana publikacja posiada walory analityczno-syntetyczne. Wyraźne ciążenie Autorki w stronę wypracowanych wzorców badawczych i ujęć podjętej problematyki było posunięciem poniekąd zachowawczym, acz konsekwentnie przeprowadzonym. Zaowocowało kolejną z cyklu badań nad środowiskami historycznymi II Rzeczypospolitej bogatą poznawczo monografią tematu.

Dominika Staszczuk
Lublin

Barbara Wagner, *Szkola publiczna w Polsce w XX wieku. Zarys dziejów społecznych*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013, ss. 343

Wśród setek funkcjonujących w obiegu naukowym opracowań historyczno-oświatowych pojawiła się ostatnio praca w pewnym sensie wyjątkowa. Jest to *Szkola publiczna w Polsce w XX wieku...* Barbary Wagner z Uniwersytetu Warszawskiego.

Nawet pobieżna lektura książki uświadamia czytelnikowi potężny wysiłek Autorki, której udało się zbadać, zaprezentować i udokumentować losy kilku generacji nauczycieli oraz stu roczników szkolnych, uczących się w warunkach zaborów, przełomów, rewolucji, okupacji i bardziej czy mniej dojrzałych demokracji. Wnikliwa lektura umacnia to wrażenie. Nie na tym polega jednak ranga recenzowanego dzieła. Nowatorstwo tego ujęcia opiera się na złamaniu dominującej w historiografii histo-

ryczno-oświatowej konwencji ścisłego łączenia problemów dziejów edukacji z kluczowymi wydarzeniami politycznymi i prezentowaniu ich przy pomocy metod analityczno-kwantytatywnych lub narracji „kombatanckich”. Opracowanie B. Wagner odwołuje się do historii społecznej i praktyk badawczych stosowanych m.in. w socjologii, demografii, ekonomii oraz nauk o polityce, bez deprecjonowania tradycyjnych źródeł historycznych. Przyciąga uwagę czytelnika umiejętnością syntezy i nietuzinkowymi wnioskami. Stoją za nimi wieloletnie doświadczenia naukowe Autorki. Te walory chciałbym wyeksponować w swojej recenzji.

Mimo że przedmiotem zainteresowania B. Wagner była szkoła publiczna, rozumiana jako instytucja „zorganizowana przez władze

w określonych warunkach w celu edukowania młodego pokolenia [...] i sprawowania nad nim kontroli, a w przyszłości nad całym odpowiednio ukształtowanym społeczeństwem” (s. 7), udało się jej pokazać, że szkoła funkcjonowała nierzadko na pograniczach polityki, a Polacy często, nawet mimo dekoniunktury politycznej, utożsamiali się z nią, bronili jej lub starali się konstruktywnie wpływać na jej pracę. Warszawska badaczka udowodniła to, odwołując się do grupowych doświadczeń oraz refleksyjnych studiów przypadku. Z jej ustaleń wynika, że badacz oświaty nie może powielać doświadczeń historiografii politycznej, a rozedrgana mozaika oświatowa XX w. wymaga innego odczytania.

Z tym wnioskiem wiąże się ramowa periodyzacja omawianej problematyki, obejmująca całe dwudzieste stulecie, widziane w przekrojach poprzecznych i podłużnych. Autorka nie kryje, że ma ona w dużej mierze charakter umowny, ale trwanie przy „przełomowych” cezurach politycznych jeszcze bardziej utrudniłoby pokazanie specyfiki dziejów szkolnictwa na ziemiach polskich, byłoby powieleniem lub zsumowaniem istniejącego dorobku. Ograniczyłoby pole naukowej dyskusji. Zawartość merytoryczna poszczególnych rozdziałów potwierdza sensowność tak periodyzowanej syntezy. Szkoła bowiem reaguje wolniej na zmiany polityczne, zachowując do nich specyficzny dystans. Nie angażuje przy tym takich emocji i dynamiki społecznej, a przeprowadzane odgórnie zmiany organizacyjne mają na ogół charakter powierzchowny. Jak wynika z ustaleń B. Wagner, animatorzy oświaty często funkcjonują daleko od obowiązujących ideologii i bieżących kampanii politycznych, skupiając się na codziennych troskach materialnych i problemach dydaktyczno-wychowawczych. Nie bez przyczyny we wszystkich okresach nauczycielom wytykano swoiste „zapóźnienie ideologiczne”.

Problematyzując swą pracę, Autorka zrezygnowała z przywileju zbilansowania dotychczasowej wiedzy i uzyskania systematycznej i przewidywalnej syntezy. Nie dała się uwieść niekontrowersyjnej praktyce przykładania tego samego szablonu do poszczególnych okresów dziejów politycznych, przez co można użyć prostą porównywalność danych i wrażenie

uporządkowania narracji. Zdecydowała się na prezentację spraw ważnych, wyznaczających drogi rozwojowe i klimaty panujące w oświacie na ziemiach polskich w XX w. Podjęła decyzję o pominięciu/zmarginalizowaniu problematyki, której charakterystyka danego okresu nie wymagała lub która straciła swą moc wyjaśniającą w nowym pojmowaniu dziejów edukacji. W ten sposób uzyskała efekt „rozedrganej plamy”, układającej się na kształt „impresjonistycznego obrazu” (s. 322). W pewnej mierze wyrażają to tytuły poszczególnych rozdziałów: I. *Kawałki trzech puzzli należących do różnych systemów oświatowych*, II. *Wspólna instytucja obsługująca różnorodne społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, III. *Okupowane nauczanie w okresie II wojny światowej*, IV. *Edukacja podporządkowana socjalistycznym regułom (1944–1989)*, V. *Transformacja szkolnictwa (1989–2000)*. Podobieństwo do tradycyjnych opracowań historyczno-politycznych jest tu tylko pozorne, gdyż rozdziały te wewnętrznie zostały skonstruowane (pod względem narracyjnym, logicznym, chronologicznym i rzeczowym) zupełnie inaczej niż istniejące już opracowania.

Rozdział pierwszy rozpoczyna się od przedstawienia sytuacji demograficzno-społecznej na ziemiach polskich w przededniu XX stulecia. Tworzy to tło do wyjaśniania rzeczywistości oświatowej, organizowanej przez trzech zaborców. Autorka nawiązała tu do ówczesnej metafory pokazującej szkołę na „trzęsawisku” (s. 101). Praktyka pedagogiczna oscylowała wówczas wokół dwóch ogólnych formuł: szkoły jako instytucji politycznej oraz szkoły jako środowiska przystosowania młodych ludzi do realiów życia. Możemy je poznać w zaktualizowanych przekrojach analityczno-statystycznych, epizodycznych i uogólniających. Dla omawianych kwestii znajdujemy z reguły odniesienia regionalne, krajowe i międzynarodowe (np. protesty dzieci i ich rodziców z Wrześni w latach 1901–1907). Pozwala to zobaczyć je w zupełnie innym niż dotychczas świetle, zrationalizować dotychczas upowszechnianą wiedzę. Do struktury swojej narracji Autorka wprowadziła elementy zazwyczaj marginalizowane w literaturze przedmiotu. Do takich zaliczyć możemy np. problem

wychowawczego oddziaływania infrastruktury szkolnej na uczniów. Barbara Wagner tak opisuje nową szkołę pruską: „Już od początku XX wieku odstąpiono od dotychczasowych, skromnych budowli na rzecz okazałych gmachów. [...] Zasadniczo dominował neogotyck, budynki budziły podziw rozmiarami, a imponujące wrażenia zwiększały zabiegi kompozycyjne [...]. Architektura zasługiwała na miano bogatej, dynamicznej, ekspresyjnej i zaskakującej. [...] Ogrzewanie piecowe zostało zastąpione przez centralne ogrzewanie, zwykle parowe, potem wodne [...] często budynki miały także instalację wodno-kanalizacyjną i sanitariaty wewnątrz gmachu. Upowszechniało się oświetlenie elektryczne” (s. 29). Jeszcze bardziej okazałe prezentowały się budynki seminariów nauczycielskich z początków XX stulecia w Poznańskim. Niektóre z nich miały kubaturę przekraczającą 30 tys. m². Autorka kontrastuje to z siermiężną rzeczywistością szkolną w zaborze rosyjskim i panującym tam „plebejskim” stylem nauczania. Skutkowało to 70-procentowym analfabetyzmem w Królestwie Polskim. Równie trudna sytuacja panowała w zaborze austriackim, gdzie władze próbowały przerzucić na poddanych Habsburgów większą część kosztów utrzymania szkół, zachowując instrumenty do walki o „rząd dusz”. Poszukując wspólnych doświadczeń Polaków pod zaborami, Autorka stwierdziła, że dotychczas formułowane opinie oparte były głównie na wątkach „kombatanckich”, zakładających, że w szkole zaborczej wszystko było Polakom obce i wrogie. W rzeczywistości społeczeństwo polskie na ogół bez protestu tolerowało szkołę, mając na uwadze względy praktyczne. Jej ukończenie było bowiem wszędzie przepustką do kariery. Mobilizowało to pedagogów do snucia świetlanych wizji przyszłej edukacji i życia narodu polskiego. Doświadczenia lat zaborów dostarczały wzorców władzom II Rzeczypospolitej.

Wtedy było jednak jeszcze trudniej niż przed wojną. Złożoność tej rzeczywistości została naszkicowana w rozdziale drugim. Na czoło wybiły się wówczas starania o ujednolicenie systemu szkolnego („trzęsawiska”) i znane już z literatury fachowej zabiegi modernizacji oświaty w sytuacji totalnej biedy i dezintegracji

świeżo odrodzonego państwa. Autorka wysoko oceniła tendencję do ulepszania ustroju szkolnego, który zmierzał do uprządkowania aktywności środowisk oświatowych i eliminowania zapóźnień dużej części społeczeństwa polskiego. Udokumentowała fakt, że już w 1924 r. podwoiła się liczba szkół w porównaniu z latami poprzedzającymi I wojnę światową. Uznała, że śmiało realizowane wizje edukacyjne niekiedy wyprzedzały ówczesne potrzeby społeczne (przykład: w r. szk. 1935/1936 wprowadzono film jako środek dydaktyczny). Zaadaptowano nowe strategie i metody nauczania-uczenia się (np. plan daltoński, szkołę pracy, gry dydaktyczne). Zwrócono uwagę na takie problemy, jak np. higiena społeczna. Nauczyciel miał wówczas nie tyle uczyć, ile wychowywać i organizować pracę. Ideały wychowawcze koncentrowały się wokół pierwiastków narodowych i narodowo-państwowych. Były one jednak nie do pogodzenia z aspiracjami narodowościowymi 1/3 społeczeństwa II RP, zwłaszcza w przededniu II wojny światowej, kiedy pojawiło się hasło „Silni – zwarci – gotowi – oświeceni”. Autorka stanęła na stanowisku, że przewartościowano wówczas funkcję integracyjną i cywilizacyjną. Zbyt wiele czasu poświęcano na „świętowanie” i „celebrowanie”. Ciekawym spostrzeżeniem jest to, że mimo agrarystycznych tendencji w polityce i w społeczeństwie wiejskim utrzymywano wtedy zaledwie kilka państwowych zawodowych szkół rolniczych i ogrodniczych. Szkoła była nadal drogą do kariery. Nie dorównano jednak pruskiemu rozmachowi w architekturze szkolnej. Zalecenia władz polskich z lat dwudziestych były skromne: prosta bryła, prosty układ, swojski charakter wiejskich szkół powszechnych, estetyka izby lekcyjnej. Jeszcze w latach trzydziestych Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zalecało drewno jako podstawowy budulec szkół, „malowanie podłóg zaprawą pyłochłonną, zaopatrzenie w ustępy, zaopatrzenie w naczynia do mycia rąk, stopniowe wymienianie starych ławek w ławki nowego typu, zaopatrzenie w aparaty do picia wody, zakaz wieszania palt w izbach lekcyjnych” (s. 167). Zwracano uwagę na przysposobienie wojskowe, na społeczne znaczenie edukacji, misyjność ludzi wykształconych.

Efektywność systemu szkolnego II Rzeczypospolitej potwierdziła się w czasie wojny i okupacji (1939–1945). Młodzi absolwenci i wychowankowie przedwojennej szkoły polskiej stali się filarem ruchu oporu, a jej nauczyciele kuźnią kadr podziemnego państwa. Mowa o tym w rozdziale trzecim. Stał się on pretekstem do rozważań o miejscu i roli edukacji w systemach totalitarnych. Analizie została poddana sytuacja pod rządami Niemcami i Sowieckimi. Polityka ta miała na celu depolonizację szkolnictwa. Jej symbolami w Generalnym Gubernatorstwie stały się tzw. szkoły fachowe i rozmaite kursy dokształcające, a pod okupacją Sowietów pałace pionierów w Wilnie, Białymstoku i Lwowie, gdzie miały się uczyć dzieci polskie. Z programów nauczania usuwano tematykę dotyczącą Polski, zakazano używania podręczników i czasopism polskich, a księgozbiory szkolne niszczone. To najskromniejszy rozdział pracy, co usprawiedliwia w jakiejś mierze zakres tematyczny książki i problem reprezentatywności i wiarygodności źródeł. Można jednak postawić pytanie: czy nie warto było pozwolić sobie na jeszcze szersze, racjonalizujące spojrzenie na tajne nauczanie? Wszak było ono częścią aparatu Polskiego Państwa Podziemnego. Zachowywało więc swój publiczny charakter. Dziś czerpiemy wiedzę na ten temat głównie z narracji „kombatanckich”.

Rozdział czwarty przedstawia problemy powojennej odbudowy szkolnictwa oraz radykalne jego przeobrażenia podyktowane wielkim eksperymentem ideologicznym. Ten fragment pracy opiera się na założeniu, że w połowie lat pięćdziesiątych zapanowała w Polsce autarkia kulturowa „realnego socjalizmu”, co przeniosło się na autarkię oświatową, pod której wpływem zapisały się losy szkolnictwa aż do transformacji ustrojowej. Nie jest to trudne do udowodnienia. Dalej Autorka polemizuje z tezą, że Polska Ludowa wyedukowała społeczeństwo. Sugeruje, żeby nie mylić tego z alfabetyzacją, która po wojnie rzeczywiście powszechnie się dokonała. Generalnie jednak ówczesne państwo rozwój szkolnictwa traktowało jako mierzalne i perspektywiczne zadanie polityczne, dlatego

też stanowiło reguły, które pozwalały wykazać się konkretnymi sukcesami i zdobywać zwolenników tam, gdzie było o to najłatwiej. Z tego m.in. względu stworzono preferencje dla dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich. Rozwinięto system elementarnego kształcenia zawodowego. Ustanowiono niski próg wymagań dopuszczających do pracy w oświacie, gdzie niskie płace nauczycieli powodowały feminizację zawodu. Do zawodu nauczycielskiego trafiali często ci, którzy nie mieli szans na zdanie egzaminów na uniwersytetach. Do lat sześćdziesiątych podstawą oceny placówek oświatowych był tzw. stopień sprawności, który wyrażał się stosunkiem liczby uczniów zapisanych do szkoły do tych, którzy kończyli ją w terminie. Pogarszało to niski poziom edukacji. Niewykształcone społeczeństwo uznawało jednak swój stan wykształcenia za dobry, nawet bardzo dobry. Nauczycieli obdarzało zaskakująco wysokim zaufaniem. W rzeczywistości dokonywała się „proletariatyzaacja” inteligencji i marginalizowanie koncesjonowanych przedsięwzięć edukacyjnych. Oczywiście nakładały się na to inne też czynniki. Były to straty wojenne (materialne i osobowe), bieda, demoralizacja, brak stabilizacji, zwiększona rodnosć etc. Są to sprawy dobrze rozpoznane przez historiografię historyczno-oświatową. Ciekawym wątkiem, którego właściwie nikt dotychczas nie rozwijał, jest problem kohabitacji szkoły i państwa. Autorka zauważyła, że w pierwszym roku po wojnie na ogół nie negowano nowego porządku, ale wskazywano na jego „nienaturalny charakter” (s. 218). W późniejszym okresie, wraz ze wzrostem opresyjności państwa, wielu nauczycieli udawało jedynie sprzymierzeńców władzy, w praktyce uczyło po staremu. Jeśli nauczyciel nie przekraczał granic oczywistego oportunistu, nie popadał w konflikt z otoczeniem. Permantentne reformy szkolnictwa miały na celu ograniczenie samodzielności szkół i poddanie ich większej kontroli ze strony państwa. Do końca nigdy się to nie udało, na co wskazuje choćby sprawa nauczania religii, która dzięki nastrojom społecznym przetrwała w szkołach do 1961 r. mimo tzw. nocy stalinowskiej. Podobny kontekst miało zachowanie małych

placówek wbrew coraz silniejszej tendencji do zbiorczości. Jeszcze innym przykładem jest zaangażowanie lokalnych społeczności w budowę i wyposażanie małych szkół oraz traktowanie ich jako ośrodków życia społeczno-kulturalnego. Ukształtowany w PRL model oświatowy z mniejszym lub większym powodzeniem funkcjonował przez całą pierwszą dekadę III Rzeczypospolitej, do końca XX w. *De facto* kres położyła mu dopiero reforma z 1999 r.

O tym Autorka napisała w piątym rozdziale. Co ciekawe, nie poszła łatwą drogą narracyjnego budowania przeciwieństw (PRL *versus* III RP). Nie dała się zniewolić aktom byłych służb bezpieczeństwa, zgromadzonemu w Instytucie Pamięci Narodowej. Wnikliwie prześledziła przemiany w szkolnictwie, jakie powoli zachodziły po 1989 r. Okres ten B. Wagner oceniła krytycznie. Odwołując się do opinii ekspertów, wspomniała nawet o „katastrofie edukacyjnej”, zwłaszcza w sferze humanistyki. Ocenę tę połączyła ze spostrzeżeniem, że w tym czasie równoległe do transformacji ustrojowo-gospodarczej odbywała się transformacja w szkolnictwie: własnościowa, ideologiczna i metodyczna. Pozwoliło to zobaczyć reformy oświatowe w wolnej Polsce jako element legitymizowania się nowej władzy i polityki oraz sformułować wniosek, że nawet demokratyczne rządy konstruują system szkolny według swoich wyobrażeń i potrzeb. W ten kontekst wpisuje się nadużywanie symboliki narodowej i motywacji pozamerytorycznych. Przykładem takich działań może być (kontrowersyjna społecznie i prawnie) sprawa wprowadzenia do szkół religii czy kłopotliwy, do dziś nierozstrzygnięty, problem wychowania prorodzinnego i seksualnego. Podobny kontekst ma powrót do systemowych rozwiązań organizacyjnych sprzed 1939 r., przynoszący podział na szkoły podstawowe, gimnazja i licea. Barbara Wagner zwróciła uwagę, że przemianom tym towarzyszyło stosunkowo małe zainteresowanie ze strony społeczeństwa, próbującego odnaleźć się w realiach gospodarki rynkowej, w świecie nowych urzędów i technologii. To zaskakujące ustalenie, bo w poprzednich okresach szkoła była ważnym ośrodkiem życia wspólnotowego. Nie

zmieniła tego ustawa z 1999 r., która przekazała kuratelę nad szkolnictwem samorządom, a samym placówkom oświatowym zagwarantowała nieznaną dotychczas autonomię. Pozwoliło to na odgórną komasację szkół, z czym społeczności lokalne w miarę skutecznie walczyły od czasów zaborów. W konsekwencji wsie zostały niemal pozbawione szkół ponadgimnazjalnych. Mieszkańcy wielu z nich musieli pogodzić się z likwidacją placówek szczebla podstawowego, przedszkolnego i bibliotek. Dokumentuje to zawarty w książce materiał źródłowy i statystyczny. Autorka krytycznie odniosła się też do marginalizacji szkolnictwa zawodowego i zjawiska masowości kształcenia (procentowy udział uczniów w stosunku do ogółu ludności sięgnął pod koniec XX w. 20%). Barbara Wagner uważnie przyjrzała się również fenomenowi erupcji szkół prywatnych. Podważyła mit o charytatywnych motywach ich zakładania. Dostrzegła w tym przede wszystkim aspekt komercyjny, nie odmawiając niektórym z ich organizatorów szlachetnych motywacji i poważnych osiągnięć. Analizując tę kwestię w szerokiej perspektywie, doszła do wniosku, że „Szkoly niepubliczne nie stały się ani konkurencją, ani panaceum na niedostatki, były bardziej czynnikiem uzupełniającym dla głównego nurtu publicznego” (s. 289). Cały system szkolny schyłku XX stulecia uznała za dysfunkcyjny, niedostosowany do potrzeb społecznych, rynku pracy i możliwości dalszego kształcenia się. Oceny tej nie zmieniły dostrzegalne efekty informatyzacji i otwarcia się na nowe specjalizacje i profile kształcenia. Według Autorki szkoła pozostała odporna na krytykę z powodu braku możliwości poprawy czy naprawy. Opinie te, aczkolwiek surowe, zostały solidnie udokumentowane. Przed czytelnikiem rozprawy staje pytanie: czy na kategorię oceny ocen nie zaciążyły doświadczenia pierwszego dwudziestolecia następnego wieku?

Jakkolwiek by na to patrzeć książka B. Wagner ma bezwzględnie podwójny walor: społeczny i naukowy. Z jednej strony, to źródło wartościowych informacji i refleksji nad jedną z ważniejszych dziedzin życia społecznego w Polsce. Można ją zadedykować wszystkim interesariuszom narodowej oświaty. Z drugiej,

wyznacza ona nowe tropy badaczom tej problematyki, ma szansę na nowo organizować badania nad oświatą, inspirować przyczynki i szersze studia. Praca ukazała się chyba w najbardziej odpowiednim czasie. Oświata polska

wymaga bowiem nowych zmian, co zauważają ważniejsze ośrodki naukowe, społeczne i polityczne.

Andrzej Stępnik
Lublin

Dorota Gałaszewska-Chilczuk, „Wrogie” uniwersytety. Polityka państwa komunistycznego wobec Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (1944–1969), Warszawa 2013, ss. 292

Czytelnik, który bierze do ręki tę monografię, będzie miał spore i uzasadnione oczekiwania. Bowiem mimo blisko 100 lat funkcjonowania Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i upływu 70 lat od chwili powstania Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oba lubelskie uniwersytety nie doczekały się monografii będących naukowymi studiami ich funkcjonowania w okresie po II wojnie światowej bądź całościowym obrazem ich dziejów. Pomijam tu istniejące formy wydawnictw źródłowych bądź kronikarskich. Historycy związani z jedną i drugą uczelnią mają świadomość trudności badawczych i interpretacyjnych wynikających z funkcjonowania obydwu uniwersytetów, począwszy od okresu PKWN, aż do końca PRL. Dowodnie pokazywały je istniejące opracowania historii obu uczelni pisane przed 1989. W przypadku KUL obarczone były one ingerencją cenzury lub autocenzurą autorów, zaś okolicznościowe prace poświęcone UMCS cechował swoisty prezentyzm i propagandowa otoczka związana z pekawuenowskim rodowodem uczelni. Złożyło się na to wiele powodów, z których dziś w mojej ocenie najważniejszy jest powód psychologiczny – żyje zbyt wielu bohaterów opisywanych partyjnych działań, które miały niechlubny charakter, gdy oceniamy je według dzisiejszych kryteriów demokratycznego państwa i obywatelskiego społeczeństwa.

Zamysł Autorki, by dokonać rekonstrukcji polityki PPR/PZPR (a więc najważniejszej siły sprawczej życia politycznego, gospodarczego, kulturowo-społecznego państwa) wobec KUL oraz UMCS uważam ze wszech miar za zasadny

i wartościowy. Nikt jeszcze nie dokonał takiej naukowej analizy historycznej. Rezultat, jakim jest recenzowana monografia, nie w pełni zaspokoi oczekiwania historyków, choć na pewno wzbudzi żywe zainteresowanie licznych czytelników, z których wielu jest absolwentami dwu lubelskich uniwersytetów. Wzmocni je fakt, iż obecny i przyszły rok przyniesie dwie kolejne monografie poświęcone dziejom UMCS. Do czasu powołania Instytutu Pamięci Narodowej wszelkie badania peerelowskiej przeszłości, także związanej z życiem naukowym, miały charakter selektywny. Nie uwzględniały bowiem wszystkich instrumentów oddziaływania komunistycznego państwa na różne sfery życia politycznego i społecznego, w tym kształtowania polityki kadrowej na uczelni i postaw młodzieży akademickiej. Szczególnie istotne znaczenie miał brak rozpoznania rzeczywistych mechanizmów i celów polityki władz wobec Kościoła katolickiego, z tym nierozzerwalnie wiąże się powojenne losy KUL.

Recenzowana praca jest pierwszą próbą – opartą w swoim założeniu na kompleksowej kwerendzie źródłowej – przedstawienia funkcjonowania dwu lubelskich uniwersytetów w pierwszych 25 latach tworzenia i funkcjonowania państwa kierowanego przez PPR/PZPR. Jako taka, powinna wyznaczać pewien standard badań opiniotwórczego środowiska naukowego oraz młodzieży, która po ukończeniu studiów tworzyła różne grupy inteligencji. Szkoda jednak, że książka D. Gałaszewskiej-Chilczuk nie posiada recenzenta wydawniczego.