

ISSN 2450-4572
E-ISSN 2450-4564

Polska
Myśl
Pedagogiczna

Rok I (2015) nr 1

Kraków 2015

ISSN 2450-4572
eISSN 2450-4564

POLSKA MYŚL PEDAGOGICZNA

ROK I (2015) NR 1

Kraków 2015

Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej
Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

POLSKA MYŚL PEDAGOGICZNA

ROCZNIK

ROK I (2015) NR 1

WYCHOWANIE I NIEPODLEGŁOŚĆ 1863-1914/18

REDAKTOR NAUKOWY TOMU
JANINA KOSTKIEWICZ

Kraków 2015

Zespół redakcyjny

- Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz UJ – redaktor naczelny
Dr Anita Cialek (Wydział Polonistyki UJ) – redaktor językowy
Dr. Lucas B Mazur (Ph.D. from: Francis L. Hiatt School of Psychology, Clark University, Massachusetts, USA);
Researcher at the History of Ideas Research Centre at the Jagiellonian University; Visiting Lecturer at the
S. Freud University in Berlin - redaktor tekstów anglojęzycznych
Dr hab. Michel Henri Kowalewicz, prof. UJ - Head of the History of Ideas Research Centre at the Jagiellonian
University - współredaktor tekstów anglojęzycznych i redaktor tekstów: francusko-, niemiecko-
i łacińskojęzycznych
Dr Barbara Ostafińska-Molik UJ – redaktor statystyczny
Dr Monika Chorab – członek zespołu
Dr Dorota Pauluk UJ – członek zespołu
Dr Dominika Jagielska UJ – sekretarz redakcji
-

Rada naukowa

- | | |
|---|---|
| Ks. prof. dr hab. Jerzy Bagrowicz – UMK Toruń | Prof. PhDr. Mária Potočárová, PhD – KU Bratysława |
| Dr. hab. Edit Bodonyi – KRE Budapeszt | Dr hab. Marek Rembierz – UŚ Katowice / Cieszyn |
| Prof. dr hab. Jarosław Górniak – UJ Kraków | Dr hab. Andrzej Ryk, prof. UP – UP Kraków |
| Prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska – UKW Bydgoszcz | Prof. dr Maria Spólnik, prof. nadzw. – PFSE- Auxilium, Rzym |
| Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – UJ Kraków (przew. Rady) | Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwowski – UŁ Łódź, APS Warszawa |
| Prof. dr Grazia Loparco (prof. zw.) – PFSE- Auxilium, Rzym | Prof. zw. dr hab. Wiesław Theiss – APS Warszawa |
| Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht – UŚ Katowice / Cieszyn | Prof. dr hab. Franciszek Wojciechowski – UJ Kraków |
| Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka – UJ Kraków | |
-

Zespół recenzentów

- | | |
|---|---|
| Dr hab. Mariusz Cichosz, prof. UKW – UKW Bydgoszcz | Dr hab. Roman Leppert, prof. UKW – UKW Bydgoszcz |
| Prof. dr hab. Wanda Dróżka – UJK Kielce | Dr hab. Krzysztof Maliszewski, prof. UŚ – Katowice |
| Dr hab. Lucyna Działkowska, prof. KUL – KUL JP II Lublin | Prof. zw. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka – UŁ Łódź |
| Dr hab. Beata Ecler-Nocoń, prof. UŚ – UŚ Katowice | Dr hab. Wiesława Sajdek – AJD Częstochowa |
| Prof. dr hab. Romuald Grzybowski – UG Gdańsk | Prof. zw. dr hab. Jan Skoczyński – UJ Kraków |
| Prof. dr hab. Wiesław Jamrożek – UAM Poznań | Dr hab. Ryszard Skrzyniarz, prof. KUL JP II – KUL JP II Lublin |
| Prof. zw. dr hab. Agnieszka Kijewska – KUL JP II Lublin | Dr hab. Mariusz Sztuka – UJ Kraków |
| Dr hab. Piotr Kostyło, prof. UKW – UKW Bydgoszcz | Prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański – APS Warszawa |
| Dr hab. Michel Henri Kowalewicz, prof. UJ – UJ Kraków | Dr hab. Danuta Urbaniak-Zajac, prof. UŁ – UŁ Łódź |

ISSN 2450-4572, 2450-4564

© Copyright by Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ
Adres Redakcji: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ:
31-135 Kraków, ul. Batorego 12, pokój 12.
adres e-mailowy: pmpredakcja@uj.edu.pl

Redakcja oświadcza, że pierwotną wersją rocznika jest publikacja elektroniczna:

<http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/16792>

http://www.pedagogika.uj.edu.pl/index.php/pl/instytut/polska_mysl_pedagogiczna/aktualny_numer/

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie do pierwszego numeru rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna” (Janina Kostkiewicz) _____ 9

Studia i rozprawy

Wiesław Theiss

Wychowanie i niepodległość. Idea polskiej szkoły w publicystyce społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej (1907–1918)

[*Education and independence. Helena Radlińska's idea of a Polish school in socio-educational journalism (1907–1918)*] _____ 19

Marek Rembierz

Wychowanie, oświata powszechna i kształcenie uniwersyteckie jako źródła polskiej niepodległości. Pedagogiczno-patriotyczne idee i działania Kazimierza Twardowskiego

[*Upbringing, public education and university education as sources of Polish independence. Kazimierz Twardowski's pedagogical and patriotic ideas and activities*] _____ 39

Michel Henri Kowalewicz

Symbolika roku jubileuszowego Uniwersytetu Jagiellońskiego. „Kozi róg” albo „dzień ubłagania po wszystkiej ziemi waszej”

[*Symbolism of the Jagiellonian University's jubilee. “The goat's horn” or “the day of atonement throughout your lands”*] _____ 89

Marcin Karas

Zasady katolickiego wychowania młodzieży w ujęciu papieża Piusa XI i o. Mariana Morawskiego SJ. Studium nad ideami tradycyjnego katolickiego porządku społecznego

[*The main ideas of Catholic education according to Pope Pius XI and the Polish Jesuit Rev. Marian Morawski. A study of traditional Catholic social order*] _____ 99

Wojciech Mleczko CR

Kapłani dla Polski zmartwychwstałej – idee i działalność Papieskiego Kolegium Polskiego w Rzymie

[*Priests for a resurrected Poland – The ideas and activity of the Polish Pontifical College in Rome*] _____ 113

Dawid Kamil Wieczorek

„Polska walcząca” nie tylko podczas II wojny światowej. Bogdana Nawroczyńskiego bilans walki o państwowość, ziemię i język – na podstawie opracowania *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*

[“Fighting Poland” not only during World War II. Bogdan Nawroczyński’s summary of the struggle for statehood, territory, and language – based on the work entitled Nasza walka o szkołę polską 1901–1917 (Our struggle for a Polish school 1901–1917)] _____ 127

s. Maria Opiela

Zespolenie idei narodowej, odrodzenia religijnego z pracą społeczną dla rozwoju rodzimej koncepcji wczesnej edukacji

[Combining the national idea of religious rebirth and basic social work in order to develop the national conception of early childhood education] _____ 143

Ryszard Skrzyniarz

Tworzenie bibliotek jako działalność wspierająca wychowanie ku niepodległej Rzeczypospolitej

[Creating libraries as educational support activities aimed at the restoration of the independence of the Republic (Rzeczpospolita)] _____ 161

Renata Pater

Działalność Izabeli Czartoryskiej w służbie edukacji i wychowania patriotycznego. Powstanie muzeów narodowych

[The activity of Izabela Czartoryska in the service of education and cultivating patriotism. The creation of national museums] _____ 175

Dorota Pauluk

Program wychowania narodowego „młodych do młodych” na łamach czasopisma „Zarzewie” (1909–1914)

[The program of national education from “the young to young” on the pages of the magazine “Zarzewie” (1909–1914)] _____ 191

Krzysztof Śleziński

Elementy filozofii pedagogiki u Stanisława Karpowicza

[Elements of Stanisław Karpowicz’s pedagogical philosophy] _____ 209

Maria M. Boużyk

Myśl pedagogiczna Adama (Jacka) Woronieckiego w wybranych publikacjach z okresu 1903–1918

[The pedagogical thought of Jacek (Adam) Woroniecki in selected works: 1903–1918] 221

Konrad Szocik

Mariana Morawskiego koncepcja wychowania do życia w państwie

[Education for life in the state within Marian Morawski’s philosophy of education] 241

Dominika Jagielska

Kształcenie charakteru a odrodzenie narodu polskiego – koncepcja wychowania do niepodległości Jana Ciemniewskiego (na podstawie twórczości do 1918 roku)

[The shaping of character and the rebirth of the Polish nation – Jan Ciemniewski’s concept of education for independence (based on the works until 1918)] ____ 255

Archiwum

Julia Ledóchowska

List do Ellen Key (wybór i opracowanie: Janina Kostkiewicz) _____ 279

Urszula Ledóchowska

Polska – Kraj Bohaterów. Odczyt wygłoszony 5 listopada 1917 w Kopenhadze (wybór i opracowanie: Janina Kostkiewicz) _____ 285

Urszula Ledóchowska

Odczyt wygłoszony w Kopenhadze 26 X 1917 (wybór i opracowanie: Janina Kostkiewicz) _____ 297

Antoni Karbowski

Problem wychowania narodowego w dzielnicy pruskiej. Szkic (wybór i opracowanie: Andrzej Ryk) _____ 303

Ignacy Koziński

Zagadnienia moralności (wybór i opracowanie: Łukasz Hajduk) _____ 309

Jan Cierniewski

Budujmy Polskę wewnątrz (wybór i opracowanie: Dominika Jagielska) _____ 321

Barbara Żulińska

Nauka moralności narodowej. Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt (wybór i opracowanie: Dominika Jagielska) _____ 331

Recenzje i sprawozdania

Recenzja wydawnicza książki prof. dr hab. Bogusława Śliwerskiego *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań oświatowych*, Kraków 2015, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 676 – rec. **Zbyszko Melosik** _____ 348

Dominika Jagielska: *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Kraków 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 273 – rec. **Andrzej Radziejewicz-Winnicki** _____ 350

Barbara Ostafińska-Molik – *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, ss. 374 – rec. **Justyna Kuształ** _____ 356

WPROWADZENIE

do pierwszego numeru rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”

Rocznik „Polska Myśl Pedagogiczna” powstał jako wyraz przekonania, że rodzima myśl pedagogiczna nie znajdowała i nie znajduje adekwatnego do swojej wartości miejsca w krajowym, a tym bardziej międzynarodowym dyskursie pedagogów ani uznania w syntezach ujmujących społeczno-humanistyczne i pedagogiczne dokonania epok. Spora część tej myśli jawiła się w różnych okresach dziejów Polski jako niepożądana. Wiele czynników powodowało, że nie dostrzegano jej nowatorstwa i atrakcyjności. Bieg dziejów – czego z różnym nasileniem i nachyleniem doświadczaliśmy w kolejnych okresach naszej historii – spychał ją na margines pedagogii i pedagogiki uprawianej w kraju, dając w jej obrębie preferencje wpływom obcym, pochodzącym z kierunków wyznaczanych daną sytuacją polityczną.

Spojrzenie wstecz

Ostatnie ćwierćwiecze nie zmieniło w wystarczającym stopniu sytuacji niesprzyjającej myśli rodzimej: trauma zmiany kulturowej i nagle „otwarcie ‘89” sprawiły, że wielu pedagogów postawiło na zmianę jako taką, a przy tym głównie na obce wzorce, którym często towarzyszył brak zainteresowania dla skarbów rodzimej myśli pedagogicznej. Wprawdzie na przełomie wieku XX i XXI niektóre środowiska uniwersyteckie zwróciły się ku wybranym mistrzom, nawiązując do ich dorobku marginalizowanego w czasach panującego w Polsce socjalizmu (najczęściej poprzez organizowanie konferencji i wydawanie monografii), dzięki czemu możliwy był powrót do takich pedagogów jak: Bogdan Nawroczyński, Stefan Kunowski, Karol

Kotłowski, Helena Radlińska czy Sergiusz Hessen, lecz wielkie pokłady tej myśli, także z pogranicza pedagogiki i nauk pokrewnych, znalazły się poza obszarem zainteresowań badaczy.

W tym momencie główny powód nieobecności polskiej myśli pedagogicznej w opracowaniach syntetycznych i dyskursie pedagogów sprowadza się do: a) niewiedzy młodych pokoleń o jej istnieniu, co ma związek z wybitnie ahistoryczną edukacją ostatniego ćwierćwiecza; b) podejmowania w naukowej twórczości pedagogicznej tematów zgodnych z „nowymi” ideologiami, podążających za światowymi trendami rozwoju nauk o wychowaniu. Towarzyszy im zjawisko niestawiania zbyt dociekliwych pytań o rodzimy dorobek, bowiem dominującym trendom kultury masowej w dużej mierze udało się narzucić medialny przekaz deprecjacji tego, co polskie. Tutaj marginalizacja rodzimej myśli pedagogicznej dokonuje się poprzez przyjmowanie sugerowanych kompleksów, obcych racji, stereotypów; poprawnościowe dążenia tych, którzy nie chcą rezygnować z trwania przy medialnych „autorytetach” mocujących swoje poglądy nie tylko w obrębie argumentacji o niewiadomej proveniencji, ale i globalnych trendów ideologicznych; poprzez trwanie przy „autorytetach” niestawiających pytań ani o prawdę, ani o proporcjonalne odzwierciedlenie tego co polskie w europejskim dorobku cywilizacyjnym.

Biorąc pod uwagę rzeczywistość wolność w wyborze problematyki badawczej w latach 1989–2015, cieniem na kierunkach rozwoju badań¹ nad polską myślą pedagogiczną kładzie się brak wystarczająco dociekliwych odniesień do okresu przed i po II wojnie światowej. Otóż nie dokonaliśmy po 1989 roku całościowej rekapitulacji stanu dorobku polskiej myśli pedagogicznej (i pedagogiki) okresu dwudziestolecia międzywojennego, na który spuszczone była najszczelniejsza z możliwych zasłona milczenia. Wskutek tego pokłady myśli najbardziej obcej epoce socjalizmu w dużej mierze takimi nadal pozostają. W odniesieniu do okresu socjalizmu (poza niewielką ilością tekstów krytycznych) nie został wykonany bilans rozwoju polskiej myśli pedagogicznej tamtego okresu – chodzi o wszechstronny bilans naukowego dorobku pedagogicznego, w którym nie odrzuci się wartościowych dla edukacji wyników badań, koncepcji, rozwiązań. Poza indoktrynacją sfery wychowania istniał przecież wartościowy w wielu punktach dorobek dydaktyków, andragogów i innych. Mam tu na myśli bilans bardziej

¹ W niniejszym *Wprowadzeniu* wykorzystuję fragmenty mojego wystąpienia na otwarcie I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej *O potrzebie badań nad polską myślą pedagogiczną – obszary zaniechane, obszary wymagające reinterpretacji* opublikowanego w: B. Gola, D. Jagielska, J. Kostkiewicz (red.), *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej „Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18”*, Kraków 2015, s. 13–27.

wszechstronny w sferze krytyki od tego, który częściowo się pojawił, mianowicie:

a) nie wyjęliśmy „z lamusa” ani nie opublikowaliśmy tych tekstów i tej twórczości, która nie miała racji bytu z powodów politycznych i wydawana była na emigracji, w drugim obiegu, w drukarniach diecezjalnych lub pozostawała (nadal pozostaje) w szufladach i rękopisach;

b) ku przestrodze oraz nauce własnej nie poddaliśmy ocenie tekstów ideologicznych, propagandowych, o profilu marksistowskim, tak zwanego „wojującego laicyzmu” – tekstów autorów tej miary co M. Szulkin, Ż. Kormanowa, W. Schayer i inni – zamieszczanych w powojennych czasopiśmie, takich jak na przykład „Nowa Szkoła” (organ Ministerstwa Oświaty) i wielu podobnych. Zaniechanie to pozbawiło młodsze pokolenia poznania specyfiki „nowomowy” właściwej także kolejnym zideologizowanym narracjom; pozwoliło zapomnieć istotę i treść wyróżników odrzuconej ideologii edukacyjnej i nie rozpoznawać ich w ideologiach „nowych”. Zaniechanie to przyczyniło się do niedoceny ogromnego wysiłku edukacyjnego Polaków w sferze uzyskiwanego w PRL wykształcenia, którego wysoki poziom w naukach technicznych i przyrodniczych nie tyle opisywał kondycję polskiego systemu oświaty, co kondycję intelektualną, moralną i tożsamościową ludzi go tworzących (rzesz szeregowych nauczycieli wszystkich szczebli i rodziców). Ogólna negacja sfery myśli pedagogicznej okresu PRL czyni szkody polskiemu społeczeństwu w budowanej pamięci historycznej go dotyczącej – to przecież rodzima myśl pedagogiczna generowana w sferze nieformalnej i przemycana do sfery formalnej wychowywała kolejne pokolenia, które nigdy nie rezygnowały z suwerenności;

c) odsunęliśmy w niepamięć posiadane niebagatelne i zarazem negatywne doświadczenie myśli i praktyki marksistowskiej (poniżenia człowieka, jego instrumentalizacji w imię „wolności”) – doświadczenie, z którego warto by się uczyć i traktować jako przestrożę wobec kolejnych jej odmian. Brak uświadamiania sobie faktu ewoluującej ciągłości pewnych idei pedagogicznie istotnych czyni traumatyczne doświadczenia wcześniejszych pokoleń daremnymi i kładzie się cieniem na wolnym wyborze w projektowaniu przez współczesnych pedagogów podmiotowego działania pedagogicznego.

Motywowi powołania rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna” towarzyszy nadzieja na bezpośrednie pokazywanie zaniechań i przemilczeń, nazywanie ich po imieniu – rozumiem ją jako pierwszy etap szerokiej rekonstrukcji. Dobrym tego przykładem są, między innymi, prace zebrane w dziele *(Nie)obecność. Pominięcia i przemilczenia w narracjach XX wieku* zredagowanym przez H. Gosk i B. Karwowską (Warszawa 2008). Niejako w odpowiedzi na tę świadomość przemilczeń w filozofii i pedagogice pojawiają się studia i projekty badaczy obejmujące tematykę przez całe lata nieobecną

w dyskursie uniwersyteckim, jak na przykład monografie: Marii M. Boużyk², Konrada Szocika³, Marii Opieli⁴, Jarosława Horowskiego⁵, Dominiki Jagielskiej⁶ czy Janiny Kostkiewicz⁷. Zauważyć tu należy, że zjawisko to znajduje istotne wsparcie u pedagogów autentycznie respektujących pełnię pluralizmu myśli pedagogicznej, otwartych na wszelkie jej nurty (na przykład Bogusława Śliwerskiego⁸, Wiesława Theissa⁹, Aleksandra Nalaskowskiego¹⁰ i innych), czemu towarzyszy nadzieja, by takie postawy naukowe stały się zjawiskiem powszechnym.

Kategoria „myśl pedagogiczna”

Kategoria „myśl pedagogiczna” znalazła zastosowanie zarówno w historycznych, jak i we współczesnych odniesieniach do wychowania, mimo wyraźnej samodzielności i odrębności naukowej pedagogiki. Historyczny i współczesny wyraz znajduje ona w studiach porównawczych i historycznych (z badaniami ahistorycznymi, kryteriami porównywalności kierunków jej rozwoju); w dyskursach ukazujących jej rozpiętość powodowaną odmiennością założeń filozoficznych, ideologicznych oraz pokazujących związki z uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi; w dziełach (monografiach, rozprawach, studiach), które podejmują wybrany zakres analizy rozwoju myśli pedagogicznej. Przykładem jest tu monografia B. Nawroczyńskiego *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne* (Lwów 1938) oraz praca B. Śliwerskiego *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania* (Kraków 2009), zawierająca teoretyczno-metodologiczne konstatacje faktu jej istnienia, bogactwa znaczeń i wielości klasyfikacji.

² M.M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Warszawa 2013.

³ K. Szocik, *Ateizm filozoficzny. Zarys historii i krytyka neotomistyczna*, Kraków 2014.

⁴ M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013.

⁵ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Toruń 2015.

⁶ D. Jagielska, *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Kraków 2014.

⁷ J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013; *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, J. Kostkiewicz (red.), Kraków 2012 (t. 1), 2013 (t. 2, współred. z K. Misiaszek), 2015 (t. 3).

⁸ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań oświatowych*, Kraków 2015; tegoż, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, wyd. IX zm., Kraków 2015.

⁹ W. Theiss, *Katolicka praca społeczno-wychowawcza. Szkic zagadnienia*, „Pedagogika Społeczna” 2013, R. XII, nr 2 (48), s. 47–71.

¹⁰ A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia: materiały pokonferencyjne*, Toruń 2001.

Przez „myśl pedagogiczną” najczęściej rozumie się „wszystko, co stanowi godną uwagi treść naszej literatury pedagogicznej, a więc nie tylko teorie pedagogiczne o charakterze bardziej lub mniej naukowym, lecz również publicystykę pedagogiczną, w której formułują się zazwyczaj ideały”¹¹. Myśl pedagogiczna bowiem – jak twierdzi Karol Poznański i co przyjmuje także Bogusław Śliwerski – znajduje wyraz nie tylko w indywidualnie ogłoszonych traktatach, teoriach i doktrynach, ale również w praktyce będącej wyrazem określonej koncepcji rzeczywistości i zamierzeń edukacyjnych. Znajdujemy ją „w postaci ustaw, instrukcji, zarządzeń albo też treści i programów kształcenia”¹², ponadto w podręcznikach, w głoszonych i realizowanych kierunkach polityki władz różnych szczebli, a współcześnie szczególnie w przekazie medialnym. Zawarta jest w sztuce, literaturze pięknej: od poezji poprzez dramat aż po powieść. Myśl ludzka wydaje się czymś szerszym, a zarazem głębszym aniżeli teoria i wiedza naukowa czy koncepcje w naukach humanistycznych i społecznych. Dlatego właśnie badania nad myślą pedagogiczną wydają się bardziej wszechstronnym zabiegiem w rekonstrukcji pedagogicznego dorobku polskiej nauki i kultury, aniżeli badania nad teoriami, koncepcjami i praktyką pedagogiczną. Nie uruchamiają zbyt silnych barier interdyscyplinarnych, przeszkód w poszukiwaniu jej w obszarach współcześnie już rzeczywiście odległych od pedagogiki (naukowej wiedzy pedagogicznej), takich jak literatura, teologia, historyczne i współczesne ustawodawstwo, nie mówiąc już o dyscyplinach nadal pokrewnych wobec pedagogiki (filozofii, socjologii, psychologii, politologii i innych).

Cechy szczególne myśli i jej charakter wyrażają się, najogólniej rzecz ujmując, w myślach przewodnich – kategorii przywołanej i zastosowanej przez B. Nawroczyńskiego. W sytuacji odwoływania się do specyfiki polskiej myśli pedagogicznej stwierdza on, że „pomimo różnaitości wpływów obcych, którym w różnych epokach podlegała, pomimo katastrof politycznych, które przerywały na długie nieraz lata nie tylko już rozwój naszej refleksji pedagogicznej, lecz również postęp całej kultury narodowej – snuły się jednak w ciągu wieków pewne myśli przewodnie”¹³. Kategoria myśli pedagogicznej wraz z jej ideami (myślami) przewodnimi posiada zatem uprawnione miejsce i uzasadnione znaczenie.

Nośnikiem zarówno historycznej, jak i współczesnej myśli pedagogicznej jest przede wszystkim tekst i to właśnie on w swej warstwie

¹¹ Tamże, s. 9; zob. też: B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 42.

¹² K. Poznański, *Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość*, S. Michalski, R. Ossowski (red.), Bydgoszcz 1994, s. 189; zob. też: B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 42.

¹³ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 5.

semantycznej staje się obiektem dominującym w badaniach nad polską myślą pedagogiczną. Tekst rozumiany „jako całość spójna, utrwalona, posiadająca temat główny, zarysowaną perspektywę nadawczo-odbiorczą oraz funkcję komunikacyjną (...) jako złożony znak, przeznaczony do jednostkowych, konkretnych aktualizacji”¹⁴. Pierwszą, wstępną aktualizację stanowi jego odczytanie, do rekonstrukcji myśli przewodnich i ich syntez konieczne są kolejne transformacje, przekształcenia (adaptacje, tłumaczenia, streszczenia). Jako obiekt badań podlegać może różnym metodom opisu oraz interpretacji. Występują różne gatunki i typy tekstów. W nich utrwalone są: język, kontakty odmiennych kultur i grup etnicznych oraz fakty z przeszłości i teraźniejszości – różne ich aspekty stawać się mogą domeną badawczą. Zawsze podstawą tych badań jest zgromadzony materiał tekstowy¹⁵.

Myśl polska – odkrywanie zaniedbanego dziedzictwa

Przymiotnik wskazujący nację: „polska myśl” (mimo zdarzających się uwag świadczących o jego drażliwości dla niektórych), nie stanowi problemu, gdy przyjmujemy założenie, że „myśl pedagogiczna przynależy do świata humanistyki (...). [A – JK] poznanie myśli wymaga dotarcia do świata psychiki pedagogów i do świata ducha obiektywnego, a więc świata korzeniami tkwiącego w duszach ludzkich”¹⁶. Sam fakt zakorzenienia myśli w „świecie psychiki” konkretnych pedagogów zawiera w sobie także ich konkretną nację i jest konsekwencją wynikająca z natury człowieka i świata.

Badanie myśli pedagogicznej stanowi niewątpliwie czynność naukową. W jednym ze swych znaczeń nauka: „pojęta jako czynność jest zjawiskiem rozgrywającym się w czasie, a nawet w przestrzeni, i posiadającym swoją historię”¹⁷. Szczególnie przestrzeń rozumiana geograficznie uzasadnia konieczność konotacji narodowych, nawet jeśli zmieniają się one w czasie (przedstawiciele narodu mogą się przemieszczać lub tracić i zyskiwać wolność). Także jeśli chodzi o czynności składające się na uprawianie (i badanie) myśli pedagogicznej (jako czynności naukowe), to z jednej strony budują one język danej nauki (aparatus pojęciowy konkretnego języka), z drugiej prowadzą do uzyskania jakichś twierdzeń¹⁸ w tymże języku.

¹⁴ J. Labocha, *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Kraków 2008, s. 9.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. I, Wybór pism z lat 1929–1939, Warszawa 1985, s. 308; zob. też B. Śliwerski, *Współczesna myśl...*, dz. cyt., s. 43.

¹⁷ K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. II, Wybór pism z lat 1945–1963, Warszawa 1985, s. 119.

¹⁸ Tamże, s. 121.

Myśl pedagogiczna wydaje się podlegać tym samym mechanizmom co nauka, o której współczesnym stanie Czesław Majorek pisał: „nauka nie jest już kategorią uniwersalną, mimo różnych deklaracji i słusznych skądinąd postulatów świata uczonych. Jest ona zjawiskiem typowo narodowym, w którym najistotniejszą rolę odgrywa paradygmat swojskości tradycji, kultury, obyczaju. Uznana za własność narodowego państwa, nauka nie tylko chciała, ale i musiała kierować swoje zainteresowania na problemy dla tego państwa ważne i przynoszące mu realne korzyści”¹⁹.

Kwestie problematyczne mogą się jednak pojawić i w konkretnych badaniach rodzą pewne trudności. Dzieje się tak między innymi wtedy, gdy przymiotnik „polska” przysługuje myśli ze względu na narodowość twórcy, co stało się już przedmiotem dyskusji filozofów i skąd płynąć mogą dla pedagogów istotne wzorce rozwiązywania tego problemu. Jan Skoczyński i Jan Woleński piszą, że przez nazwę filozofia polska rozumieją „wszystkie prądy filozoficzne, jakie nurtowały w naszej ojczyźnie (...) takie, które mogą być uznane za należące do kultury polskiej”²⁰. Z problemem przynależności do polskiej kultury autorzy ci mają nadzieję poradzić sobie, odnosząc się na przykład do stanowiska danego filozofa. Tu warto zauważyć wyodrębnienie przez Skoczyńskiego i Woleńskiego określenia: „wybitnie polski” charakter filozofii – dla niej zachowano określenie „narodowa filozofia polska”²¹. Obaj filozofowie nawiązali do polemiki Henryka Struvego z Kazimierzem Twardowskim, w której Struve twierdził, że mówiąc o filozofii narodowej polskiej ma „na myśli (odrzucając specyfikę tradycji romantycznej) po prostu filozofię tworzoną w Polsce przez myślicieli, którzy mogą uchodzić za twórców kultury polskiej”²². Twardowski nie był zwolennikiem nadawania filozofii polskiej odrębności i nie był zbyt przychylny jej dowartościowywaniu. Mówił jednak o zjawisku „pomijania poprzedników swej pracy we własnym narodzie (...) [oraz urywaniu się – JK] tradycji rodzimej wskutek inwazji myśli obcej”²³. Z kolei Jan Łukasiewicz – o czym pisze w tym numerze rocznika Marek Rembierz – wzywał do tworzenia „polskiego poglądu na świat i na życie”²⁴, gdyż uznawał za fakt istotnie negatywny brak własnego, narodowego poglądu w tak elementarnej kwestii.

¹⁹ Cz. Majorek, *Myśl pedagogiczna na ziemiach polskich pod zaborem austriackim 1772–1918*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość*, dz. cyt., s. 161.

²⁰ J. Skoczyński, J. Woleński, *Historia filozofii polskiej*, Kraków 2010, s. 14.

²¹ Tamże.

²² K. Twardowski, *Jeszcze słówko o polskiej filozofii narodowej*, „Ruch Filozoficzny” 1 (1911), s. 114–115, za: J. Skoczyński, J. Woleński, *Historia filozofii polskiej*, dz. cyt., s. 16.

²³ Tamże.

²⁴ J. Łukasiewicz, *Logika i metafizyka*, red. J.J. Jadacki, Warszawa 1998, s. 38.

Dopóki na forum czasopisma „Polska Myśl Pedagogiczna” nie pojawią się nowe propozycje czy dyskurs podejmujący tę kwestię, Zespół Redakcyjny przyjmuje wstępnie przywołane wyżej rozstrzygnięcia.

Wyeksponowanie w tytule rocznika „myśli polskiej” nie oznacza postawy izolacji od myśli innej, nie powinno też wносить odcieni ksenofobicznych, nie ma też rocznik pełnić roli forum polemicznego wobec wszelakich anty-polonizmów, jeżeli nawet zasługują na negację. W swym najogólniej ujętym celu czasopismo niniejsze jest inicjatywą strzegącą myśl polską przed marginalizacją; jest przede wszystkim pomyślane jako forum prezentacji wyników badań wydobywających adekwatną, bo opartą na źródłach osadzonych w kontekstach, wartość myśli polskiej na tle europejskiej i światowej; inicjatywą, która edukacyjnie wesprze ochronę tożsamości narodu polskiego w czasach chaosu i prób pisania nowej historii Europy opartej na przekłamaniach – zadaniem bowiem humanisty, w tym także pedagoga, jest między innymi służba prawdzie i społeczności, którą reprezentuje.

Ramy programowe rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”

Rocznik niniejszy zarejestrowałam jako czasopismo towarzyszące innym dwóm inicjatywom: cyklowi Seminariów Polskiej Myśli Pedagogicznej (pierwsze odbyło się 24 października 2014 roku, drugie ogłoszone jest na 29 kwietnia 2016 roku) oraz serii wydawniczej *Polska Myśl Pedagogiczna* w Wydawnictwie Uniwersytetu Jagiellońskiego²⁵.

Jeżeli potraktujemy program rocznika ramowo, pozostanie on kompatybilny z celami Seminariów Polskiej Myśli Pedagogicznej i zainicjowaną serią książkową. Na podstawie stanu badań nad polską myślą pedagogiczną uważam, że ramy programowe rocznika winny obejmować i mieścić prace będące wynikami badań w zakresie:

1) rekonstrukcji polskiej myśli pedagogicznej, rozpoczynając od sięgnięcia po manuskrypty średniowiecznych rozpraw filozoficznych i literackich tworzących zasoby kultury narodowej (będących w posiadaniu choćby Biblioteki Jagiellońskiej), jak i wszelkich innych obiektów kultury, w których żywo obecna była polska myśl pedagogiczna (pieśń, poezja, malarstwo i inne). Historia kultury polskiej, począwszy od filozofii scholastycznej współtworzącej podwaliny kultury europejskiej, poprzez kolejne wieki, jakże bogaty XVI „złoty wiek”, także wiek XVII, poprzez rozbiory do współczesności. Jest w roczniku miejsce na myśl pedagogiczną wpisaną

²⁵ Ukazał się pierwszy tytuł tej serii *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego* autorstwa D. Jagielskiej i J. Kostkiewicz, Kraków 2015; w przygotowaniu: A. Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej*, odczytanie rękopisów i opracowanie krytyczne J. Kostkiewicz.

w bogatą polską tradycję humanistyczną zawierającą wizje człowieka i społeczności, w których żyje. Wciąż nie dość eksponowane są myśli, które przecież dotyczyły wychowania, na przykład Pawła Włodkowica, Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Piotra Skargi, Bogdana Jańskiego, ale i wielu innych zapomnianych. Jest w roczniku miejsce na rekonstrukcje wydobywające mechanizmy wychowawcze, rekonstrukcje nie tyle historiograficzne, co jakościowe i humanistyczne. Prace z różnych epok mogłyby otwierać nowe spojrzenia, poszerzać horyzonty... Celu tego jednak nie da się osiągnąć bez zgody na fakt istnienia myślicieli reprezentujących katolicyzm – ich pomijanie jest częstą przyczyną zubożonej rekonstrukcji dorobku naszej myśli; potrzeba ponadto otwarcia na zmianę respektowanych dotąd schematów, perspektyw, ujęć, tez wyjściowych;

2) zadaniem będącym konsekwencją powyższego jest promocja polskiej myśli pedagogicznej w świecie poprzedzona naszą własną uznawalnością. W tym celu Zespół Redakcyjny planuje wydania zagraniczne (obcojęzyczne) numerów specjalnych składających się z wybranych tekstów wydań krajowych;

3) forum rocznika winno służyć koniecznej korekcie istniejących diagnoz stanu dorobku polskiej myśli pedagogicznej. Konieczność ta wynika z niekompletności źródeł w wielu z tych diagnoz oraz wielokrotnie w naszych dziejach pojawiającej się tendencyjności, warunkowanej różnymi czynnikami. Korekta ta winna zmierzać do odzyskania obrazu zachowującego proporcje poszczególnych tendencji i zjawisk w polskiej myśli pedagogicznej;

4) pragnieniem naszym jest, by w roczniku współwystępowała myśl historyczna i współczesna, aktualna twórczość w postaci nowych koncepcji pedagogicznych, nowych rozwiązań w sferze wychowania, adekwatnych do obecnych i przyszłych potrzeb Polaków. Jest przynajmniej kilka zakresów gospodarki i kultury zależnych od wyboru kierunków współczesnego wychowania; zakresów, dla których decydujące znaczenie ma wyłonienie polskich koncepcji pedagogicznych kreujących naszą obecną i przyszłą tożsamość;

5) w ramy programowe rocznika wpisane jest też włączanie we współczesny dyskurs uznawanych dotąd za historyczne, a przecież ciągle aktualnych dokonań polskiej myśli pedagogicznej.

Powyższym zadaniom rocznika towarzyszy przekonanie o potrzebie głębszej eksploracji każdego z obszarów polskiej myśli pedagogicznej oraz potrzebie dialogu w sprawie oceny jej wychowawczej wartości i naukowej rangi.

Pierwszy numer czasopisma „Polska Myśl Pedagogiczna” jest numerem tematycznym i nosi tytuł *Wychowanie i niepodległość 1863–*

1914/18. Tytuł ten bezpośrednio zaczerpnięty został z otwierającego rocznik artykułu prof. dr hab. Wiesława Theissa, pośrednio jednak nawiązuje do I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej *Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej (1863–1914/1918)*, które odbyło się 24 października 2014 roku w Krakowie.

Strukturę rocznika stanowią trzy główne działy: *Studia i rozprawy*, *Archiwum* oraz *Recenzje i sprawozdania*. Spośród czternastu tekstów publikowanych w dziale *Studia i rozprawy* dwanaście stanowi rozszerzone wersje referatów I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej, dwa natomiast artykuły – prof. dr hab. Marcina Karasa i dr Dominiki Jagielskiej – zostały zgłoszone wprost do czasopisma.

Działem charakterystycznym dla rocznika winno być *Archiwum*. Jego rolą jest odsłanianie zarówno sylwetek twórców myśli pedagogicznej różnych epok, jak i koncepcji, wizji i programów wychowawczych stojących u podstaw naszych dziejów i tożsamości – w wersji oryginalnej, opatrzonej komentarzami. Siedem tekstów autorstwa znaczących dla kultury polskiej postaci odsłania nie tylko zawarty w nich (występujący z większym lub mniejszym nasileniem) postulat wychowania do niepodległości, lecz pokazuje różne warstwy, dziedziny życia i wychowania oraz metody prowadzenia narodu do niepodległości. W dziale *Recenzje* prezentujemy ważne, naszym zdaniem, monografie roku 2014. W tym numerze wszystkie one dotyczą stanu współczesnej polskiej myśli pedagogicznej. Jest tu także miejsce na odpowiedzi na recenzje oraz polemiki, co – mamy nadzieję – nastąpi w kolejnych numerach. Pragnęlibyśmy, by dział trzeci był polem wymiany poglądów, by zachęcał do dyskusji.

Szanownych Czytelników zapraszam do lektury pierwszego numeru rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”. Adres e-mailowy redakcji widoczny zarówno na jego stronie internetowej (pierwotną jest wersja elektroniczna), jak i w wersji papierowej niech daje możliwości interaktywnej wymiany ofert, propozycji, sugestii między naszymi Autorami, Zespołem Redakcyjnym i Czytelnikami. Przyszłych Autorów zachęcamy do inwencji i inspiracji tematycznych, zapraszamy do współtworzenia numeru drugiego i kolejnych.

Kraków, 18 października 2015 roku

Janina Kostkiewicz
Redaktor naczelny

Wiesław Theiss
Uniwersytet Warszawski

WYCHOWANIE I NIEPODLEGŁOŚĆ. IDEA POLSKIEJ SZKOŁY W PUBLICYSTYCE SPOŁECZNO-OŚWIATOWEJ HELENY RADLIŃSKIEJ (1907–1918)

[Education and independence. Helena Radlińska's idea of a Polish school in socio-educational journalism (1907–1918)]

Summary: Helena Radlińska (1879–1954) was both a historian and an educator. In the years 1907–1918 she was a known activist of the independence camp, a movement which was led by Józef Piłsudski and that fought for independence of the country. Within the historical climate of the times, including political disputes and conflicting visions for an independent country, Radlińska created and promoted the concept of a Polish school. This project was bold, uncompromising and forward-looking. It referred to the tradition of the National Education Commission and the experience of the democratic schools, among others, in the United States and Switzerland. Above all, however, it took into account the educational needs of Polish society, the period of the Partitions, and the future independence of the country. The project evolved from a school fighting with the educational structure put forth by the occupying powers and with the educational programs of conciliatory national environments, through a "social school" which, following the model of the "school of free Poland", was supposed to ensure education for all children, regardless of social, economic, or religious differences, to a school centered on the education of patriots and engaged citizens and on implementing a program of indepth knowledge about Poland. The groundbreaking and forward-looking project of the Polish school, which was built by Radlińska, was based on inalienable democratic values, and as such, occupies an important place in the history of Polish educational and pedagogical thought in the first two decades of the twentieth century.

Keywords: Helena Radlińska, Krakow, independence camp, democratic traditions of education, national action, the struggle for culture, educator-fighter, social school, cultural and social work, social pedagogy

Wstęp

Lata 1906–1918 zapisują się w życiu i twórczości Heleny Radlińskiej jako okres wyjątkowej pracy oświatowej, społecznej i politycznej¹. Pomimo młodego wieku Radlińska ma już wtedy za sobą intensywną działalność w tajnych i jawnych pracach społeczno-oświatowych Królestwa Polskiego, w tym m.in. współkierowanie strajkiem szkolnym w 1905 roku, znaczny dorobek popularyzatorski, a także pobyt na Syberii, gdzie towarzyszyła mężowi Zygmuntowi Radlińskiemu skazanemu za udział w pracach politycznych Polskiej Partii Socjalistycznej. Przed sobą zaś, począwszy od 1906 roku, studia historyczne w Uniwersytecie Jagiellońskim, bardzo wyjątkową aktywność w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza, przygotowanie wielkiej publikacji zbiorowej *Praca oświatowa* (1913)², współpracę ze związkowymi organizacjami nauczycielskimi, a przede wszystkim żywy udział w różnych strukturach społeczno-wojskowych obozu niepodległościowego Józefa Piłsudskiego. Pracuje wówczas zarówno w kręgu polityków i wojskowych (to m.in. Kazimierz Bagiński, Stanisław Kot, Juliusz Poniatowski, Władysław Sikorski, Kazimierz Sosnkowski, Leon Wasilewski), jak i oświatowców oraz pedagogów (m.in. Władysława Dawida, Konstantego Krzczakowskiego, Faustyny Morzyckiej, Henryka Rowida, Władysławy Weychert-Szymanowskiej). Warto dodać, iż okres spędzony w Krakowie Radlińska wspomina jako „najpiękniejszy (...), najbardziej twórczy i płodny dla prac następnych. Z wielu też względów za – najszcześniejszy (pomimo przebycia

¹ Helena Radlińska (2.05.1879–10.10.1954) – twórczyni polskiej pedagogiki społecznej. W 1925 r. zorganizowała Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Do 1939 r. była aktywną działaczką wielu polskich oraz europejskich stowarzyszeń i organizacji oświatowo-pedagogicznych. W latach 1945–1950 pracowała jako profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Opublikowała kilkadziesiąt prac z zakresu pedagogiki społecznej, historii wychowania, oświaty dorosłych, bibliotekarstwa oraz pracy społecznej, w tym m.in.: *Kto to był Mickiewicz* (1897), (współred.) *Praca oświatowa* (1913), *Książka wśród ludzi* (1929, wyd. IV, 1946), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego* (1935), (red.) *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (1937), *Oświata dorosłych* (1947), *Pisma pedagogiczne* (1961–1964). Zob. m.in.: I. Lepalczyk, W. Skibińska, *Helena Radlińska. Kalendarium życia i pracy*. „Roczniki Biblioteczne” 1974, z. 1–2; A. Jaworska, *Działalność Heleny Radlińskiej w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza w Krakowie w latach 1906–1918*. „Roczniki Biblioteczne” 1974, z. 1–2; A. Kamiński, *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej w okresie krakowskim (1908–1914)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1965, Seria I, t. 40; przedr. w: tegoż, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 31–57; W. Theiss, *Radlińska*, wyd. II, Warszawa 1997; tegoż, *Radlińska Helena*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006, s. 29–35; R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.*, wyd. II, Warszawa 1963; B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1996; St. Świdwiński (red.), *Pokłosie pracy oświatowej w latach 1880–1928 (Garść wspomnień)*, Warszawa 1928.

² *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza w Krakowie, Kraków 1913.

beznadziejnej, zdawało się, choroby i dwóch ciężkich operacji w latach 1910 i 1911)”³.

Kraków tamtych lat jest „polskim Piemontem”, ogniskiem walk o niepodległy kraj. Na zewnątrz to miasto spokojne i bezpieczne, ostoja konserwatyzmu i klerykalizmu, z drugiej strony – środowisko żywego życia społecznego, politycznego i artystycznego. Do Krakowa, korzystającego ze względnej swobody politycznej, napływają ludzie z za zaborczych kordonów. Są wśród nich emigranci polityczni, uczeni, artyści, studenci; tu też przez dziesięć lat kierują się tajne uczniowskie wycieczki filomatów z Pomorza (1905–1914). Królewskie miasto jest areną obchodów patriotycznych rocznic, takich jak 500-lecie bitwy pod Grunwaldem czy wielkiego zlotu wszechsłowiańskiego sokolstwa w 1912 roku, a także mniej lub bardziej gwałtownych manifestacji studenckich. Ale w Krakowie nie brak również, zwłaszcza wśród przybyszów z prowincji, takich zjawisk jak nędza, bezdomność, bezrobocie, włóczęgostwo, alkoholizm. Zmarginalizowanym ludziom z pomocą idą liczne w mieście instytucje opieki i wsparcia⁴.

Jednym z głównych obszarów i celów pracy społeczno-oświatowej H. Radlińskiej w „krakowskim okresie” jest działalność publicystyczna. Radlińska pisze bardzo dużo i na różne tematy. Publikuje przede wszystkim w „Krytyce” i „Muzeum” (1907–1910), a także w „Wiadomościach Polskich” (1915–1916) oraz w „Kulturze Polski” (1917–1918). Ostatni z tych periodyków, kierowany przez Radlińską, pełni ważną rolę społeczno-polityczną na zapleczu obozu niepodległościowego. Wszystkie jej ówczesne teksty są – jak sama przyznaje – agitacją i propagandą idei czynu niepodległościowego. Mają aktywizować Polaków, budzić społeczeństwo z marazmu, kształtować postawy patriotyczne, usuwać lęki i pobudzać do działania.

Na plan pierwszy omawianej publicystyki H. Radlińskiej wysuwa się zagadnienie polskiej szkoły i wychowania narodowego. Zakres tych wypowiedzi jest rozległy – od tradycji szkolnych i aktualnych potrzeb oświatowych, poprzez zadania i możliwości przebudowy istniejącego szkolnictwa, po udział szerokich kręgów społecznych w tworzeniu niezależnego polskiego szkolnictwa. Autorka posługuje się przy tym zarówno radykalnymi i porywającymi wizjami szkoły – ogniska kultury narodowej – jak i miazdzącą krytyką szkolnictwa prowadzonego przez zaborców; troska o przyszłość szkoły polskiej idzie tu w parze z projektami konkretnych

³ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, w: *tejsze, Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, wstęp J. Hulewicz, wyb. i opr. W. Wyrobkowska-Pawłowska i J. Wojciechowska, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, s. 359.

⁴ Zob. K. Grodziska, J. Purchla, *Kraków*, w: Z. Najder i in. (red.), *Węzły pamięci niepodległej Polski*. Warszawa–Kraków 2014, s. 353–362; *Mit Galicji*, oprac. zbior., Kraków 2014. W wymienionych opracowaniach została pominięta prowadzona w Krakowie i na innych terenach Galicji działalność niepodległościowa Józefa Piłsudskiego.

rozwiązań organizacyjno-programowych; opisywany obraz człowieka zniewolonego przez zaborców kontrastuje z sylwetką patrioty zaangażowanego w życie kraju. Wspólnym mianownikiem tych wypowiedzi jest świadomość wielkiej roli, jaką relacja szkoła (wychowanie) – państwo odgrywa w procesach przekształcania struktury i kultury społeczeństwa, a także – kształtowania obywatela przyszłej niepodległej ojczyzny.

Przedstawione tu poglądy Radlińskiej, oparte na fundamentalnych wartościach demokracji, ewoluują od idei szkoły jednolitej i krytyki obcego szkolnictwa, poprzez koncepcję szkoły uspołecznionej, przedstawianej na tle nowopowstającej pedagogiki społecznej, po elementy projektu państwowej i powszechnej szkoły niepodległej Polski.

I. Walka o kulturę i jednolita szkoła polska

Już w 1907 roku H. Radlińska w artykule *Walka o kulturę* przedstawia zręby swojego stanowiska w sprawach społeczno-politycznych oraz oświatowo-szkolnych. Jest to nieledwie programowe wystąpienie, głos bardzo wyrazisty, radykalny, odwołujący się nawet do socjalistycznych haseł Rewolucji Francuskiej. Autorka w pierwszym rzędzie przywołuje idee sprawiedliwości i demokracji oraz – co warto osobno podkreślić – wolności i praw człowieka, a za główny cel działania społecznego uznaje „czyn”, to jest walkę z władzą narzuconą przez zaborców oraz z tradycyjnymi autorytetami, które dotąd mają monopol w dziedzinie szkolnictwa i kultury⁵.

Problematyka związku praw człowieka z dążeniem do zbudowania szkoły polskiej pojawia się już w pierwszej polemice Radlińskiej z hasłami różnych organizacji oświatowych. Autorka wskazuje wtedy, iż walka o szkołę dotyczy zgoła czego innego aniżeli domaganie się li tylko szkoły powszechnej, bezpłatnej i obowiązkowej. Że walka ta jest „najściślej z całokształtem życia związana, [to] fragment walki o prawa człowieka, o prawo do wiedzy i do pełni życia”⁶, do wolności osobistej i państwowej. Jest to bardzo ważne i odważne wtedy stwierdzenie. Odcina ono rekonstruowany projekt od innych, podobnie propolskich haseł szkolno-oświatowych, formułowanych jednak na podstawach ugodowych, serwilistycznych czy też wąskonarodowych, nacjonalistycznych. Radlińska wskazuje na konkretne przeszkody, jakie stoją na drodze do wolnej szkoły w wolnym kraju. I mówi wprost: taką główną przeszkodą jest obecne szkolnictwo, które znajduje się w rękach zaborców oraz hierarchii kościelnej; hierarchii – podkreśla Radlińska – nie religii. W obu przypadkach kręgom władzy zależy na „zasłanianiu” obrazu świata, „niedopuszczaniu światła” czy „zaszczepianiu gotowych dogmatów”, gdyż

⁵ H. Orsza [H. Radlińska], *Walka o kulturę*, „Wiedza” 1907, t. 2, nr 35 i nr 36.

⁶ Tejże, *Walka o kulturę*, „Wiedza” 1907, t. 2, nr 35.

„wiedza jest uważana za groźną dla władzy garstki nad ogółem, za wyłączny przywilej posiadających”. Stąd fundamentalna i trwale obecna w poglądach Radlińskiej myśl: „Podczas, gdy państwo policyjne i stanowe ogranicza oświatę w interesie władzy, rzeczpospolita demokratyczna uważa, że oświata jest węgielnym kamieniem państwa – ciemnota zaś przeciwnie jest podstawą samowoli”⁷. Z tych też pozycji zwraca uwagę na wątpliwe jej zdaniem – z czym dzisiaj można dyskutować – ideowe podstawy strajku szkolnego dzieci w zaborze pruskim. Uważa, iż ten ofiarny protest dzieci w sprawie nauki religii w języku polskim w istocie nie naruszał funkcjonowania „pruskiej szkoły – katowni”⁸.

W artykule *Walka o kulturę* (1907) H. Radlińska podejmuje jeszcze dwa inne zasadnicze wątki krytyczne: problem minimalizmu potrzeb kulturalno-oświatowych w społeczeństwie polskim oraz zagadnienie monopolu instytucji oświatowych. Obydwa niebezpieczeństwa są widoczne w bieżącym życiu społecznym Galicji i obydwie w istocie wnikają z lęku przed wpływami socjalistycznymi oraz są wynikiem serwilistycznych postaw wobec zaborcy. Autorka podkreśla, iż w ustroju socjalistycznym nie ucierpią – jak twierdzą antagoniści – ani interesy szkolnictwa niższego, ani szkół wyższych czy muzeów. Jest wręcz przeciwnie – uważa. Pisze na ten temat: „Wszędzie, gdzie klasa robotnicza wywalczyła lepsze warunki bytu, wraz z nimi idzie wspaniały rozwój związków czytelniczych, uniwersytetów ludowych, zawiązywanie kół samokształcenia, stowarzyszeń oświatowych wszelkiego typu”. Dodaje, iż proces ten łączy odrębne dotąd typy: „inteligenta” oraz „robotnika”⁹.

Drugi temat – zagadnienie monopolu oświatowo-szkolnego – daje Radlińskiej okazję do ostrej polemiki ze stanowiskiem Narodowej Demokracji oraz pozostającej w jej rękach Macierzy Polskiej i Galicyjskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej. Wytacza przeciwko nim zarzut fasadowości, bezideowości oraz bierności. Wymienione organizacje w dążeniu do utrzymania jak największej liczby zakładów szkolnych podporządkowują się przepisom państwowym, co jest równoznaczne z „usypianiem społeczeństwa” i „zagłuszaniem własnego sumienia”. Ich działalność nie odpowiada rzeczywistym potrzebom – zarówno w wymiarze ilościowym, jak i ideowym. Postulowane przez Radlińską „nowe” organizacje oświatowe muszą zejść z drogi kompromisów wobec zaborcy, zerwać z dawnymi wzorami i utartymi komunałami, by w to miejsce „budzić głód wiedzy”, budować nową politykę oświatową, ukazywać demokratyczne „stosunki ludzkie”.

⁷ Tejże, *Walka o kulturę*, „Wiedza” 1907, t. 2, nr 36.

⁸ Tejże, *Ze spraw wychowawczych* (I), „Krytyka” 1907, z. 1.

⁹ Tejże, *Walka o kulturę*, „Wiedza” 1907, t. 2, nr 36.

Wszystko to jednak jest zaledwie środkiem do celu, gdyż strategiczne zadanie pracy oświatowej sformułowane jest o wiele bardziej radykalnie: „Rozwój kultury wymaga – stanowczo stwierdza Radlińska – głębokiego przewrotu wszystkich stosunków. «Rycerze pracy» i «rycerze ducha» wspólnym trudem wywalczyć muszą lepszą przyszłość”¹⁰. Użyte słowo „wywalczyć” wprowadza do pracy oświatowej postać „oświatowca-bojownika”. Jego sylwetkę przybliży następująca uwaga Radlińskiej: „Praca oświatowa nie posunie się wydatnie naprzód, dopóki nie znajdzie zastępów swoich bojowników, swoich fanatyków choćby, szermierzy wyłącznie sobie oddanych”¹¹. Postulowane zmiany oświatowe wymagają także zorganizowania nowych instytucji oświatowych, na przykład muzeum oświatowego. Do jego zadań należy, obok gromadzenia materiałów do dziejów oświaty, podejmowanie badań nad potrzebami oświatowymi, politycznymi i społecznymi. Działalność tej placówki będzie daleko wykraczała poza dotychczasowe potoczne rozumienie oświaty, które sprowadza jej sens – jak ironicznie powie Radlińska – „do rozdawania broszurek o «Królowej korony polskiej» czy «Maćku w powstaniu»”¹².

Krytykując sytuację szkolno-oświatową w zaborze austriackim, Radlińska zwraca uwagę także na ideał „pocziwego abiturienta”, którego kształtuje szkoła w Galicji. Píše na ten temat bezpośrednio i rzeczowo: „O kształceniu człowieka zdolnego do samodzielnego określenia swej drogi, wychowania dzielnych duszą i ciałem twórców nowego życia – dzisiejsza szkoła średnia nie myśli wcale. Nauka jest w niej – wyjaśnia dalej – przytłoczona przepisami – oderwana od życia, wychowanie zastąpione regulaminem”¹³. I dodaje bez ogródek, że podobnie jest w szkole niemieckiej. Ale w krytyce szkoły galicyjskiej Radlińska idzie jeszcze dalej. Z całą mocą podkreśla, że jest to szkoła obca, narzucona, która „hoduje funkcjonariuszy obcej monarchii” i temu celowi podporządkowuje program, plan i zakres nauki, w którym wiedza o historii Polski jest umieszczona wśród przedmiotów nadobowiązkowych¹⁴. Dlatego konieczna jest m.in. praca uświadamiająca wśród nauczycielstwa, a także walka o polskość literatury dla dzieci i bibliotek z kresów Galicji¹⁵. Nie dość, że w piśmiennictwie tym razi kicz, że goni ono za sensacją i często jest tylko przeróbką literatury dla dorosłych, to jeszcze

¹⁰ Tamże.

¹¹ H. Orsza [H. Radlińska], *Z towarzystw oświatowych* (I, II), „Krytyka” 1907, t. 1.

¹² Tamże.

¹³ H. Orsza, [H. Radlińska], *Ze spraw wychowawczych* (II), „Krytyka” 1907, z. 2.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ H. Orsza [H. Radlińska], *Ze spraw wychowawczych*, „Krytyka” 1908, t. 1, z. 4; *Ze spraw wychowawczych*, „Krytyka” 1908, t. 2, z. 8; *Ze spraw wychowawczych i towarzystw oświatowych*, „Krytyka” 1908, t. 1, z. 1.

ukazuje ono świat społeczny w sposób dalece uproszczony, zhierarchizowany, zamknięty w ramach reguł narzuconych przez zaborców. Aby przeciwstawić się tej tendencji, Radlińska odwołuje się do idei „stulecia dziecka” (bez wymieniania nazwiska Ellen Key), które – jak pisze – „coraz pełniej wschodzi” i które niesie nakaz: „dawajmy dziecku, co mamy najpiękniejszego, dusze rozwinię nie morał, lecz prawda i siła talentu”¹⁶.

Program „walki o kulturę”, jaki H. Radlińska kreśli w 1907 roku, a który w istocie będzie jej towarzyszył aż do końca pracy naukowej, zawiera także – a może przede wszystkim? – zarys koncepcji „szkoły zgodnej z duchem demokratycznym”, rozumianej jako przeciwieństwo „obecnej szkoły formalnej”. Obraz tej szkoły jest bardzo ambitny, rozległy i bogaty – tak od strony ideowej, jak i organizacyjnej. Jest to wzorzec pożądaných i możliwych rozwiązań, które niekiedy wyraźnie opuszczają grunt realiów, by szybować w stronę niedościgłych ideałów społeczno-edukacyjnych.

Na pytanie, jaka to konkretnie ma być szkoła, Radlińska odpowiada następująco:

- jednakowa dla wszystkich, bez ograniczeń społecznych;
- harmonijnie rozwijająca człowieka i wszechstronnie przygotowująca go do życia;
- autonomiczna pod względem programu i planu zajęć; program ma być ułożony przez nauczycieli, a zatwierdzony przez gminę;
- korzystająca z pomocy finansowej i opieki programowej państwa;
- uspołeczniona, to jest otwarta dla wszystkich dzieci, jej kierownictwo spoczywa w rękach nauczycielstwa, a dozór sprawuje wybieralny urząd;
- ściśle współpracująca z pokrewnymi instytucjami nauczania;
- apolityczna, kształcąca ludzi niezależnych, równych obywateli.

Taka szkoła jest szkołą „dla dziecka”. Dzięki niej nie będzie ono już traktowane jako „szczęśliwy poddany”, a środków do nauki nie otrzyma „jako grosz miłosierdzia, lecz jako należną ze strony społeczeństwa pomoc”¹⁷.

Radlińska – uważny i krytyczny obserwator ówczesnych realiów społeczno-oświatowych Galicji – z wyraźną satysfakcją dostrzega pojawianie się pierwszych symptomów zmian na opisywanym polu. Są to hasła reformy szkolnej, obecne w pracach krakowskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych oraz postulatach zgłaszanych przez krakowską młodzież. Ci drudzy żądają m.in. rewizji programów nauczania, poszanowania godności ucznia, wolności przekonań, prawa do zakładania organizacji uczniowskich, a także wykładów z higieny oraz wycieczek. Ale Radlińska-bojownik na tym nie

¹⁶ Tejże, *Sprawy wychowawcze. Literatura dla młodzieży*, „Krytyka” 1907, t. 2; tejże, *Literatura ludowa*, „Krytyka” 1907, t. 1; tejże, *Ze spraw oświatowych i wychowawczych. Książki dla młodzieży*, „Krytyka” 1910, t. 1; tejże, *Ze spraw wychowawczych (II)*, „Krytyka” 1909, t. 3.

¹⁷ Tejże, *Walka o kulturę*, „Wiedza” 1907, t. 2, nr 36.

poprzestaje. Twierdzi, że „sprawę szkolną” może rozwiązać tylko „czyn”. Wyjaśnia: „Największym błędem jest obawa czynu. Opanować ruch można tylko stając się jego częścią. Szkoła jest własnością ogółu – wyzwolenie jej spod wszelkiej jednostronnej zależności jest najważniejszym dla przyszłości zagadnieniem”¹⁸.

O tym, jak urzeczywistnić przywołany projekt szkoły demokratycznej, która ma być „miejscem wychowania a nie tresury”, H. Radlińska pisze w ogłoszonej w 1908 roku ważnej rozprawie *Nowożytna szkoła elementarna*¹⁹. Zasadniczy punkt ciężkości stanowiska autorki przesuwa się w stronę ekonomiczno-społecznych uwarunkowań funkcjonowania szkoły elementarnej. Niekorzystne warunki bytu, głównie bieda i nędza rodzin oraz spowodowana niedostatkiem praca fizyczna dzieci, tworzą poważne bariery w dostępie do oświaty. Świadczy o tym – jak wskazuje Radlińska – na przykład bardzo niska (najniższa w Galicji) frekwencja szkolna w biednych okręgach szkolnych położonych we Wschodniej Galicji. Zagrozeniem są także szkoły jednoklasowe, które nie są w stanie zrealizować choćby najlepiej opracowanego programu. Nie wystarczy zatem wprowadzenie obowiązku szkolnego, by zlikwidować analfabetyzm, ale niezbędna jest w tym zakresie pomoc państwa. Takie podstawowe, głównie materialne i organizacyjne, wspieranie szkoły oraz dziecka przez państwo i społeczeństwo Radlińska nazywa uspołecznieniem szkoły. Używa też szerszej interpretacji tego terminu określając je jako „oddanie szkoły obywatelskim jednostkom samorządu”. W obydwu przypadkach idzie o coś więcej aniżeli dostrzeganie niekorzystnych zjawisk społeczno-edukacyjnych i postulowanie zmian. Uspołecznienie jest bowiem wręcz niezbywalną normą i zasadą, którą muszą kierować się w swojej działalności demokratyczna szkoła oraz państwowe władze szkolne.

Czas pokaże, że idea szkoły uspołecznionej, zarówno jej wizja, jak i powstający program, stanie się trwałym i bardzo ważnym elementem poglądów Radlińskiej. Wpłynie na krystalizowanie się już nie tylko koncepcji przyszłej polskiej szkoły, ale obok innych czynników, jak na przykład teorii i praktyki pracy oświatowej oraz pracy socjalnej, złoży się na podstawy głównego dzieła naukowego H. Radlińskiej – pedagogiki społecznej.

II. Szkoła uspołeczniona i pedagogika społeczna

25 kwietnia 1908 roku Helena Radlińska podczas posiedzenia Krakowskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych występuje z referatem *Z zagadnień*

¹⁸ Tejże, *Ze spraw wychowawczych* (II), „Krytyka” 1907, z. 2.

¹⁹ Tejże, *Nowożytna szkoła elementarna*, „Kultura” 1908, z. 7/8.

pedagogiki społecznej, opublikowanym następnie w periodyku „Muzeum”²⁰. Wraca w nim do ogólnego postulatu „uspołecznienia wychowania i szkoły”. W dalszym ciągu jest to projekt społeczno-polityczny, ale z drugiej strony po raz pierwszy Radlińska tak wyraźnie odsłania jego podstawy naukowe.

Stoją bowiem za tezą o konieczności uspołecznienia szkoły – jak sama podkreśla – studia nad ideałami wychowawczymi nowożytnej doby, zwłaszcza nad programami Komisji Edukacji Narodowej²¹, a także analizy aktualnych systemów szkolnych państw demokratycznych (Anglia, USA, Australia, Szwajcaria, kraje skandynawskie). Są to bardzo ważne argumenty. Radlińska jasno daje do zrozumienia, iż wolna, obywatelska, narodowa szkoła polska nie jest wymysłem bieżącej chwili, wynikiem jakiejś gry politycznej, ale przeciwnie, ma swoje korzenie w odległej już polskiej tradycji oświatowej. Jest też zdobyczą demokratycznych społeczeństw Zachodu, gdzie z powodzeniem służy edukacji obywatelskiej. Po trzecie wreszcie, ma ona swoje uzasadnienie w pedagogice społecznej – naukowej i krytycznej refleksji nad społecznymi barierami, które bronią dostępu do kultury i edukacji. W tym ostatnim zakresie Radlińską inspiruje m.in. Ludwik Krzywicki, który jej zdaniem pierwszy na gruncie krajowym wskazał na społeczne tło wychowania, jego zależność od warunków polityczno-społecznych, kładąc tym samym podstawy pod rozwój pedagogiki społecznej²².

Jeżeli wymienione racje mają charakter konstruktywny, to druga grupa opinii i ocen formułowanych wtedy przez Radlińską jest zdecydowanie negatywna. Idzie w tym przypadku (i to już po raz kolejny) o krytykę ówczesnych koncepcji wychowawczych spod znaku Ligi Narodowej. Radlińska kieruje zarzuty wprost do takich zwolenników szkoły i wychowania opartego

²⁰ H. Radlińska, *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, „Muzeum” 1908, t. 2, cz. II. O tym, że cytowany referat jest rdzeniem stanowiska Radlińskiej i główną osią jej poglądów świadczą jego liczne i różne wersje, prezentowane w latach 1909–1910, a także później. Są to dwie grupy tekstów: I. Streszczenia (*Podstawy wychowania narodowego* [Tezy referatu i wnioski na Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie], „Przewodnik Oświatowy” 1909, z. 11; toż przedr. *Podstawy wychowania narodowego*, w: J. Kordecki (oprac.), *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego*, Lwów 1909, s. 65–67; przedr. tegoż w: W. Theiss, *Radlińska*, dz. cyt., s. 206–209; *Podstawy wychowania narodowego* (jako fragment artykułu), w: A. Sujkowski, A. Szyćówna, *Wrażenia z Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie*. „Nowe Tory” 1909, z. IX); II. Rozwinięcia (*W sprawie polskiego dorobku wychowawczego*, „Muzeum” 1910, t. 1; toż samo: *W sprawie polskiego dorobku wychowawczego*, „Przewodnik Oświatowy” 1910, z. 1; przedr. tegoż w: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, dz. cyt., s. 3–7; *Wychowanie narodowe*, „Krytyka” 1910, t. 1; przedr. tegoż w: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 3–20).

²¹ Zob. H. Orsza-Radlińska, *Kollątaj jako pedagog. Hugona Kollątaja nieznanne listy o wychowaniu*, Lwów 1912; przedr. H. Kollątaja nieznanne listy o wychowaniu, „Muzeum” 1912, t. 3; *Kollątaj jako pedagog*, w: *Pamięci Hugona Kollątaja. Akademia na jego cześć staraniem Tow. Filozoficznego w Krakowie 28 II 1912*, Kraków 1912.

²² H. Orsza [H. Radlińska], *Ludwik Krzywicki jako pedagog*, „Nowe Tory” 1908, z. 8.

na kulcie przeszłości i tradycji narodowej jak: Stanisław Prus Szczepanowski, Wincenty Lutosławski, Zygmunt Balicki, Julia Benoni-Dobrowolska²³. Twierdzi, że ich stanowisko ogranicza horyzonty i hamuje dążenia do zmiany, *ergo* – sprzyja polityce zaborców. Powie nawet, za Stanisławem Wyspiańskim, że taka postawa jest „okradaniem narodowości”. Mocne, bardzo mocne słowa! Nie ma w nich prawie miejsca na argumenty merytoryczne, to raczej pełen pasji atak publicystyczny i polityczny. Po wyraźniejsze argumenty Radlińska sięga wtedy, gdy krytykuje propagowaną przez narodowców „pedagogikę pamięci”. Zauważa także, wykorzystując język polemiki i obrazowe metafory, iż: „W imię szkoły polskiej i odrodzenia narodu wiedzie się młode pokolenie ku mogiłkom i tam lampy zapaliwszy, rozpamiętuje się przeszłość, nie jako tej przeszłości wolni spadkobiercy, lecz dłużnicy niewolni. Sprawie wychowania nie godzi [się] zaś pójść w niewolę jednego hasła, jednej wyłączającej wszystkie inne idei, choćby idei polskiej, z najwznioślejszych chwil przeszłości wysnutej pod odpowiedzialnością przed życiem, któremu ma przygotowywać pracowników”²⁴.

Odślaniając idee, które przyjmuje i aprobuje, mówiąc też o rozwiązaniach, których nie dopuszcza w swoim projekcie, Radlińska na plan pierwszy wydobywa elementy „obywatelskie i postępowe”, które jednocześnie są „zgodne z nauką i potrzebami życia”, by następnie na tym gruncie rozwinąć ideę szkoły uspołecznionej oraz wychowania społecznego. W tym celu sięga po – jak wyjaśnia – najogólniejszy postulat pedagogiki społecznej: „Dzieci całego narodu są bogactwem jego największym, tworzą przyszłość – w interesie tej przyszłości leży dostarczenie wszystkim możliwości rozwoju”²⁵. W wymiarze polityczno-społecznym jest to myśl radykalna. Nie inaczej jest w przypadku wymiaru edukacyjno-wychowawczego. Łączy oba spojrzenia intelektualny i moralny „zamach” na istniejący porządek, tj. niedemokratyczne stosunki społeczne oraz dogmatyczne pojmowanie roli wychowania.

Na tym tle do głosu dochodzą kategorie „dziecka” oraz „rozwoju”. Dziecko dla Radlińskiej nie jest ani „bosym proletariatem” czy „ludem małosłym” (Janusz Korczak) skazanym na nędzną egzystencję, ani też

²³ Stanisław Prus Szczepanowski, Wincenty Lutosławski, Zygmunt Balicki, Julia Benoni-Dobrowolska – przedstawiciele ideologii narodowej, zwolennicy szkoły i wychowania opartego na kulcie przeszłości i tradycji narodowej. Zob. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 287–297; F.W. Araszkiwicz, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 32–37; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1980, s. 241–242; S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. II, Kielce 1998, s. 154–155; Cz. Majorek, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*. „Przegląd Historyczno Oświatowy” 1992, nr 3–4; J. Falkowska, *Szkola ostoją wychowania narodowego. Projekty myślicieli okresu autonomii galicyjskiej*, w: W. Szulakiewicz (red.), *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, Toruń 2011, s. 111–126.

²⁴ H. Radlińska, *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, dz. cyt.

²⁵ Tamże.

„materiałem” do wychowawczego urabiania. Jest możliwością, potencjałem, kapitałem społecznym, wreszcie – przyszłością narodu; ważną częścią sił społecznych, które będą rozstrzygać o przyszłości kraju. Indywidualny rozwój dziecka jest zatem ściśle związany z rozwojem ojczyzny. Podobnie w tamtym czasie o dziecku wypowiadają się, walcząc o „prawa dziecka do szacunku”, wspomniani Janusz Korczak oraz Stefania Sempołowska. Dzieje się to w klimacie postulatów Nowego Wychowania, które w początkach XX wieku z wolna docierają do polskiej pedagogiki.

Natomiast wykorzystana przez Radlińską kategoria „rozwoju” przenosi myślenie o wychowaniu i szkole na grunt pragmatyczny i realistyczny: rozwój ma być instrumentem realizacji szczytnych haseł upodmiotowienia dziecka. W tym przypadku autorkę interesuje nie rozwój psychiczny młodego pokolenia, na czym koncentruje się ówczesna psychologiczna pedagogika, ale „możliwości rozwoju”. Ma to swoje dalekie konsekwencje. Krok ten otwiera pole teorii i praktyki pedagogiki społecznej, która nie tylko formułuje hasła przebudowy i budowy nowego wychowania, ale zajmuje się także krytyczną analizą warunków rozwoju młodego pokolenia. Radlińska z naciskiem podkreśla, iż realizacja powszechnego nauczania i obowiązku szkolnego zależy m.in. od zapewnienia każdemu uczniowi odpowiedniego odżywiania i ubrania, ochrony dziecka przed ciężką pracą fizyczną, dostępu dzieci z biednych rodzin do wyższych szczebli kształcenia, niezwalniania z obowiązku szkolnego dzieci biedoty, gdyż w innym przypadku – jak podkreśla – będą to „nowe ofiary molocha nędzy i ciemnoty”²⁶. Zapewnienie warunków bytowo-socjalnych najbiedniejszym warstwom społeczeństwa nie jest aktem dobrodziejstwa, lecz obowiązkiem państwa i społeczeństwa, świadectwem rozwoju społecznego. Nie będzie można tego osiągnąć bez szerszych zmian w statucie społeczno-ekonomicznym. Radlińska nie ma tu żadnych wątpliwości: „Ośmiogodzinny dzień roboczy – pisze – spokojna o jutro myśl proletariusza i jasna lampa w chacie chłopskiej są tak samo koniecznymi warunkami wychowania narodowego, jak nędza, troska i ciemnota, przytłaczające masy ludowe – przeszkodami, o które się rozbija praca oświatowa”²⁷.

Szerokie, nowatorskie i perspektywne spojrzenie na wychowanie i szkołę znajduje rozwinięcie podczas II Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie (1–2.11.1909), kiedy to Radlińska, podejmując polemikę z tezami Zygmunta Balickiego (referat odczytuje W. Lutosławski), wygłasza referat *Podstawy wychowania narodowego*. Twierdzi wówczas już po raz drugi, iż wychowanie narodowe nie polega na „ciągłym oglądaniu się na groby”, ale na „czerpaniu materiału z dnia dzisiejszego i opierając się na badaniach

²⁶ Tamże.

²⁷ H. Orsza [H. Radlińska], *Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego*, w: *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja...*, dz. cyt, s. 148.

psychologicznych dziecka polskiego przystosowuje się do potrzeb społeczeństwa, stwarza własną metodę i ideologię”. I dodaje, formułując kolejną zasadniczą tezę pedagogiki społecznej: „Wychowanie młodzieży jest jedną z czynności życia narodowego i w ścisłym pozostaje związku z jego całokształtem”²⁸. Z przytoczoną myślą łączy się kolejne fundamentalne twierdzenie pedagogiki społecznej: „Szkolnictwo nie jest (...) jedyną formą wychowania narodowego. Obok niego nieraz silniej działają inne wpływy wychowawcze – przykład otoczenia i atmosfera ogólna; dopełniają je, nieraz zastępują instytucje oświaty pozaszkolnej, biblioteki, muzea, uniwersytety ludowe. Dla nas w chwili obecnej są one tym ważniejsze, że swobodniej niż szkoły mogą służyć istotnym potrzebom narodu”²⁹. Radlińska uogólnia przytoczone myśli w bardzo ważnym tekście *Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego*, w którym pisze m.in.: „(...) Pedagogika społeczna wykazuje coraz dobitniej jak rozliczne związki zachodzą między jednostką i społeczeństwem, jak każdy – świadomie lub nieświadomie jest duszą w swoją ojczyznę wcielony”³⁰.

Zarysowana koncepcja szkoły uspołecznionej jest – jak pisze Radlińska – szkołą, która „istnieje w ideale”³¹. Obywatelskie podłoże i demokratyczna treść tej koncepcji sprawia, że mogła być ona w tamtym czasie i tamtym miejscu czymś na kształt – wręcz – rewolucji egalitarnościowej oraz rewolucji ekspresywistycznej. Jej założenia podkreślają równość wszystkich ludzi i podmiotowość każdej jednostki z osobna. Takie odczytywanie funkcji wychowania odwraca lub uzupełnia znaną maksymę Jana Zamojskiego. Radlińska twierdzi i podkreśla, że wychowanie jest takie, jakie są Rzeczypospolite (a nie odwrotnie); że podmiotem wychowania jest cały naród; że wychowanie narodowe jest możliwe tylko z równoczesną budową niezależnego życia narodowego oraz ogólną demokratyzacją stosunków społecznych; że – wreszcie – głównym celem tego wychowania jest budzenie oraz wyzwalanie sił jednostki i narodu. Tymczasem, jak dodaje Radlińska w innym miejscu: „Nie potrafimy stwarzać programów wychowawczych w związku z potrzebami narodu, stawiać i bronić własnych żądań nawet wówczas, gdy mamy możliwość działania”. I konkluduje dość brutalnie:

²⁸ H. Orsza [H. Radlińska], *Podstawy wychowania narodowego*, w: J. Kornecki (oprac.), *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego*, dz. cyt.; przedr. w: W. Theiss, *Radlińska*, dz. cyt. Zob. także: Wł.W., *Kongres pedagogiczny we Lwowie*, „Krytyka” 1909, t. 3; A. Sujkowski, A. Szcówna, *Wrażenia z Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie*, „Nowe Tory” 1909, z. IX.

²⁹ H. Orsza [H. Radlińska], *Podstawy wychowania narodowego*, dz. cyt.

³⁰ Tejże, *Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego...*, dz. cyt., s. 146.

³¹ Tejże, *Ze spraw wychowawczych*, „Krytyka” 1909, t. 1, z. 1.

„W długiej niewoli «nawykły jarzmo dźwigać łby»³² oraz: „Jesteśmy krajem nędzarzy, bo nim być chcemy. Boimy się spojrzeć na swój dorobek, w całej pełni go oświetlić i w całej jaskrawości go zestawić z potrzebami i warunkami życia narodowego. W dwu zaborach wpływa na to trwoga odsłonięcia swych sił żywotnych: «broni swego rycerza przed wrogiem», w trzecim występuje brak wszelkiej inicjatywy i szacunek przede wszystkim autorytetom, brak dumnego poczucia swych praw i siły i obok rozpolitykowania obojętność dla „roboty» społecznej³³.

Dystans, który dzieli ideał szkoły społecznej od ówczesnych realiów sprawia, że zadaniem wszystkich demokratycznych sił społecznych i oświatowych jest walka o nową obywatelską szkołę. Wykorzystywana w tym celu praca oświatowa ma i powinna mieć charakter „bojowy”; nie jest to działalność apolityczna. Jest „bojowa” dlatego, że ma za sobą wiele martyrologicznych kart, zapisanych w walce z przemocą polityczną zaborców. Obecnie zaś jest „bojowa”, gdyż musi walczyć o materialne i moralne warunki bytu, występować przeciwko „ciemnocie, ospałości i bierności”. Funkcją tej walki jest budowanie tożsamości narodowej, samowiedzy politycznej, a jej formą – praca u podstaw z ludem³⁴.

III. O szkołę powszechną w niepodległym kraju

Przełom lipca i sierpnia 1914 roku jest datą szczególną w dziejach kraju, także dla losów obozu niepodległościowego. Paramilitarna organizacja ochotnicza (Strzelec) pod dowództwem Józefa Piłsudskiego wkracza na teren zaboru rosyjskiego. Polacy przystępują do walki o niepodległość kraju. W wyniku rozwoju akcji wojskowej drużyny strzeleckie zostają przeformowane w Legiony Polskie. Współczesny historyk napisze: „W pamięci zbiorowej Legiony utrwaliły (...) swe miejsce przede wszystkim jako symbol postawy niepokornej, dumnej wolności, odwagi, honoru, zawadiackiej fantazji – były wszak pierwszym realnym spełnieniem śnionego od powstania styczniowego polskiego snu o szpadzie – snu, który w dodatku znalazł w 1918 roku swój

³² Tejże, *W sprawie polskiego dorobku wychowawczego*, „Muzeum” 1910, t. 1 [Referat na posiedzenie Komisji Polskiego Muzeum Szkolnego, 4.11.1909]; skrót w: „Przewodnik Pracy Oświatowej” 1910, nr 1.

³³ H.O. [H. Radlińska], *Ze spraw wychowania i oświaty* (I), „Krytyka” 1909, t.3.

³⁴ H.O. [H. Radlińska], *Ze spraw oświatowych* (I, II), „Krytyka” 1909, t. 1, z. 4, z. 6; H. Orsza [H. Radlińska], *Ze spraw wychowawczych*, „Krytyka” 1909, t. 1; H.O. [H. Radlińska], *Ze spraw oświatowych*, „Krytyka” 1910, t. 1. Wyniki obszernych badań nad genezą i rozwojem pracy oświatowej Radlińska przedstawia w studium: *Początki pracy oświatowej w Polsce*, w: *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja...*, dz. cyt., s. 1–115; przedr. w: tejże, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej...*, dz. cyt., s. 37–107.

szczęśliwy finał”³⁵. Czyn legionowy w sposób zasadniczy wpływa na koncepcje społeczno-pedagogiczne H. Radlińskiej. Nowe zadania, które wtedy podejmuje, to – w wymiarze ogólnym – praca na rzecz konsolidowania społeczeństwa polskiego w dążeniu do niepodległości kraju, a w wymiarze szczegółowym – propagowanie czynu zbrojnego, kształtowanie postaw poparcia i ofiarności społecznej dla wysiłku Legionów, a także – dalsze projektowanie modelu demokratycznej szkoły dla niepodległej ojczyzny.

Skupiając się w punkcie wyjścia na charakterystyce sytuacji gospodarczo-politycznej oraz nastrojów społecznych, jakie występują w latach 1914–1918 na ziemiach polskich, Radlińska stawia pytanie o stan gotowości poparcia walki o niepodległość. Pilnie śledzi wszystko to, co przeszkadza zrywowi bojowemu. Lista spostrzeżeń, a tym samym zarzutów, jest długa i zróżnicowana. Obejmuje tak zagadnienia polityczne (autokratyczna władza zaborców, współpraca Polaków z zaborcami, zesłania na Sybir, antypolskie restrykcyjne prawo pruskie), sprawy gospodarcze (rabunkowa gospodarka obcego kapitału, emigracja zarobkowa), jak i problemy kulturowo-społeczne, w tym zagadnienie systemu wartości i postaw (dzielnicowe rozbicie społeczeństwa, tradycja stania na uboczu życia, aktywność w obrębie filantropii, bierność, strach, brak społecznego współdziałania, brak zrozumienia dla działalności oświatowej). Z drugiej strony zauważa także i podkreśla obecność takich „źródeł mocy” jak: ruch walki i oporu (tradycje niepodległościowe, struktury paramilitarne, tajna oświata, podziemna prasa), pomoc i współpraca społeczno-polityczna (Galicja jako „schronisko polskiej myśli i bojowników wszystkich walk o wolność”), nowe formy pracy kulturalno-społecznej (muzea, pozaszkolne instytucje popularyzacji wiedzy, ruch oświaty robotniczej i ludowej)³⁶.

Naszkicowany obraz polityczno-społecznych realiów kraju pod zaborami, choć wybiórczy i mozaikowy, budowany z pozycji osoby zaangażowanej w bieg historii, jest dla Radlińskiej fundamentalnie ważny zarówno ze względów politycznych, jak i szeroko rozumianych względów oświatowo-wychowawczych. Oto oparciem prac szkolno-oświatowych mają być „oddolne” realia, rzeczywiste problemy codziennego życia, a nie zewnętrzne, „odgórnie” narzucone dogmaty, idee i hasła. Stąd, z miejsca i czasu, w którym żyją Polacy, z ich doświadczeń i przeżyć, z pragnień i ideałów,

³⁵ A. Nowak, *Legiony polskie w I wojnie światowej*, w: Z. Najder i in. (red.), *Węzły pamięci niepodległej Polski*, Kraków–Warszawa 2014, s. 400.

³⁶ Warszawianin [H. Radlińska], „*My a wy*”, „Wiadomości Polskie” 1914, nr 3; H. Orsza-Radlińska, *Galicja i Królestwo*, „Wiadomości Polskie” 1916, nr 86; Anonim [H. Radlińska], *Zadania pracy kulturalnej*, „Kultura Polski” 1917, z. I; h.o. [H. Radlińska], *Program pracy oświatowej*, „Kultura Polski” 1917, z. VI; Anonim [H. Radlińska], *Zadania pracy kulturalnej*, „Kultura Polski” 1917, z. I; Anonim [H. Radlińska], *Rola inteligencji*, „Kultura Polski” 1918, z. XXII–XXIII; H. Orsza [H. Radlińska], *Program pracy oświatowej*, „Kultura Polski” 1918, z. XXXVIII.

które kultywują, a także z ich niezadowolenia i krzywdy pochodzą bieżące zadania: walka zbrojna, praca nad przemianami społecznymi, działalność oświatowo-wychowawcza. Scala te zadania myśl nadrzędna: „zniesienie kopców granicznych” dzielących kraj. Perspektywa ta obejmuje wszystkich, tzn. nie pomija ani nie eliminuje nikogo i bez wyjątku jest skierowana do wszystkich mieszkańców ziem polskich.

Nowa sytuacja historyczna z całą mocą stawia na planie pierwszym w obrębie wychowania narodowego kategorię „czynu”, także „czynu zbrojnego”, „walki”, „bojownika”, „żołnierza polskiego”. Radlińska wielokrotnie pisze na ten temat na łamach „Wiadomości Polskich”, nawołując do bezwarunkowego i ofiarnego udziału w walce zbrojnej o wolność³⁷. W tym celu sięga po ważną symboliczną, wzorotwórczą rolę, jaką pełni ów idealny „polski żołnierz”. Mówi, że jest to postać, która wyrasta z narodowych dążeń niepodległościowych, tak różnych od serwilistycznych nastawień, powstałych m.in. z biernego podporządkowania się tradycji. „Żołnierz polski nie snuje marzeń” – wyjaśnia w 1915 roku Radlińska, uderzając w nader wysokie tony – „nie tłumaczy swego postępowania, nie rozwodzi się nad niebezpieczeństwami. Walczy. Wierzy w siły swoje i narodu, którego jest częścią do czynu najbardziej przygotowaną. Jedyłą próbą życia narodowego jest dziś próba siły. Obudziła się uśpiona siła Polski w tym czynie zbrojnym. Przyszłość narodu od jej mocy zależy”³⁸. W innym miejscu dodaje stanowczo: „W świecie politycznym jest miejsce tylko dla siły, dla życia. Głos skargi nie budzi echa (...)”³⁹. Pisząc o walce, Radlińska wskazuje na jeszcze jedno niezwykle ważne pole koniecznego działania: „Bój o Polskę trzeba stoczyć nie tylko z wrogiem. Trzeba go podjąć także z jadem niewoli, który się wżarł w dusze i zatrul typ Polaka, wykrzywiając go w «patriotę» swojego zaborcy”⁴⁰.

Każdy środek prowadzący do „czynu” jest ważny – nawet legenda. Radlińska uważa, że „wydarzenia legionowe” stały się źródłem legend opisujących zmarłych bohaterów, ich śmiałość, pobudzające wyobraźnię czyny na polach bitew. Zawarta w legendzie „idealna wartość ofiar” może i powinna zagrzewać do wytrwania w walce i do bohaterstwa. Jest to „zadatek odporności i mocy nowych bojowników”. Uwagi te zamyka oczywista dla autorki myśl: taka krzepiąca legenda snuje się wokół Piłsudskiego i pierwszych Strzelców⁴¹.

³⁷ O. [H. Radlińska], *Wartość ofiar*, „Wiadomości Polskie” 1915, nr 51; Anonim [H. Radlińska], *Ofiarność społeczeństwa polskiego na Legiony*, „Wiadomości Polskie” 1914, nr 1; O. [H. Radlińska], *Więści ze Lwowa*, „Wiadomości Polskie” 1914, nr 6; O. [H. Radlińska], *Polski Skarb Wojskowy*, „Wiadomości Polskie” 1915, nr 40–41; J. Strumiński [H. Radlińska], *Pomoc społeczeństwa dla armii*, „Kultura Polski” 1917, z. II.

³⁸ O. [H. Radlińska], *O polskiej prawdzie*, „Wiadomości Polskie” 1915, nr 30.

³⁹ Tejże, *Wartość ofiar*, „Wiadomości Polskie” 1915, nr 51.

⁴⁰ Warszawianin [H. Radlińska], *„My a wy”*, „Wiadomości Polskie” 1914, nr 3.

⁴¹ H.O. [H. Radlińska], *Legenda*, „Wiadomości Polskie” 1915, nr 52.

Poza sferę zaangażowanej, agitacyjnej i propagandowej publicystyki społecznej prowadzonej w duchu legionowym wykraczają prace prowadzone od 1914 roku przez Ksawerego Praussa w ramach Centralnego Biura Szkolnego (CBS), agendy Naczelnego Komitetu Narodowego (NKN) sprawującego formalny patronat nad Legionami. Zadaniem Biura jest przygotowywanie nauczycieli do nowych zadań w niepodległym kraju, dostarczanie szkołom książek i pomocy naukowych, a także budowanie modelu przyszłej szkoły polskiej. W 1917 roku Prauss wydaje projekt pt. *W sprawie realizacji powszechnego nauczania w Królestwie Polskim*⁴². Wypowiadając się w duchu działań NKN i ściśle współpracując z Praussem, Radlińska intensywnie rozwija wcześniejsze założenia szkoły społecznej i demokratycznej. Co niemal oczywiste, nadal jest to szkoła jednolita i uspołeczniona, i nadal – jak pisze Radlińska – „kształtuje [ona] życie «nowych ojczyzny następców»”. Jednakże widoczne w tym obrazie nowe akcenty – idee, zadania i rozwiązania – mają jedno na uwadze: scalenie „akcji szkolnej” i powolne jej wprowadzanie w ramy władzy państwowej i w system szkolny niepodległego już kraju.

W 1914/15 roku Radlińska publikuje ważny tekst *Zagadnienie narodowego wychowania*, w którym po raz kolejny, ale tym razem w nowym kontekście historycznym, precyzuje warunki, które muszą być spełnione w pracach nad szkołą dla niepodległego kraju. Wymienia m.in.: szerokie uświadamianie ideałów wychowawczych, przygotowanie kadr szkolnych, tworzenie programów nauczania opartych na własnych tradycjach i najlepszych wzorach. Mowa też o wychowaniu, które ma budować jedność Polski, przygotowywać „człowieka silnego, umiającego pracować”. Szkoła taka powinna jednocześnie odsłaniać „niezużytkowane bogactwa” kraju, ukazywać jego bieżącą chwilę, występujące trudności i zadania. Aby nie było wątpliwości, Radlińska podkreśla, że jest to szkoła jednolita, dostępna i obowiązkowa dla wszystkich bez względu na wyznanie, pochodzenie, majątek⁴³. Jakiś czas później, już w 1918 roku, Radlińska zauważy, iż taka szkoła powszechna zapewni każdemu podstawy rozwoju, da pewien, uznany za powszechny, „zasób wiedzy i ogłady”, przygotowuje także do dalszej nauki⁴⁴.

Ważną rolę w procesie wychowania i budzenia świadomości związków młodego pokolenia z narodem pełni nauczanie historii. Radlińska wypowiada się na ten temat już wcześniej⁴⁵, ale obecnie postuluje nowatorskie łączenie celów historii z treściami przyrodniczymi, geograficznymi, etnograficznymi

⁴² H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej...*, dz. cyt., s. 321–328; H. Grotowska, *Ksawery Prauss (1874–1925)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947, nr 2.

⁴³ H. Orsza-Radlińska, *Zagadnienie narodowego wychowania*, „Wiadomości Polskie” 1914/15, nr 57–58.

⁴⁴ H. Orsza [H. Radlińska], *Pilna sprawa szkolna*, „Kultura Polski” 1918, z. XXXIX.

⁴⁵ Tejże, *W sprawie popularyzacji historii*, „Nowe Tory” 1911, z. 1.

w przedmiocie o nazwie „nauka rzeczy ojczystych”, który ma wprowadzać uczniów w ogół stosunków społeczno-kulturowych kraju. Według autorki jest to urzeczywistnianie idei „elementarnej nauki narodowej”, głoszonych wcześniej przez Ewarysta Estkowskiego⁴⁶.

Innym jeszcze postulatem o pilnym charakterze, jaki Radlińska wówczas zgłasza, jest utworzenie szkoły dla profesorów seminariów nauczycielskich. Może ona przejściowo przybrać formę kursów dla absolwentów szkół średnich, ludzi o rozległej wiedzy, ale bez pedagogicznego wykształcenia. Pierwszeństwo w naborze na taki kurs oraz w otrzymaniu stypendium posiadają osoby, które legitymują się stażem pracy w szkołach powszechnych. Program opisywanego kursu zawiera treści z zakresu języka polskiego, wiedzę o Polsce współczesnej, historię myśli i praktyki pedagogicznej, psychologię, higienę szkolną oraz metodykę pozaszkolnej pracy oświatowej. Nauka obejmuje także zwiedzanie najważniejszych ośrodków życia narodowego. Radlińska nie wątpi, że nauczyciel wyposażony w wymienione treści będzie, świadom swoich zadań, dobrze kształcić nowe pokolenie nauczycieli dla odrodzonej Polski⁴⁷.

Na zarysowanym tle wyodrębniają się uwagi Radlińskiej kierowane do przyszłych władz szkolnych w wolnym kraju. Spuścizna szkolna po zaborcach sprawi, że trudne będzie tworzenie systemu edukacji narodowej, kształtowanie szacunku i posłuchu wobec nowej władzy, a także zapobieganie działaniom rozbieżnym i chaosowi. Ostrzega przyszłą władzę przed monopolizowaniem nauczania i wychowania, zachęca do wykorzystywania sprawdzonych doświadczeń szkolno-oświatowych i otwierania się na pomoc ze strony inicjatywy prywatnej. Natomiast niezbywalnym zadaniem nowych władz szkolnych jest stanie „na straży ideałów narodowych i pedagogicznych”. Ta nowa powszechna szkoła w niepodległym kraju musi, w imię społecznych powinności i zgodnie z zasadą dialogu społecznego, szukać sprzymierzeńców i wchodzić w mariaże z jak najszerszymi masami obywatelskimi, kręgami rodziców, pozaszkolnymi instytucjami kulturalnymi, wychowawczymi i opiekuńczymi⁴⁸. Jak łatwo dostrzec, jest to rozwinięta wcześniejsza teza o szkole uspołecznionej, myśl, która w prostej linii prowadzi do dzisiejszych koncepcji budowania partnerstwa szkoły, rodziny i gminy.

W 1918 roku ogół wysiłków narodowych skupionych na walce o niepodległość kraju sprawia, jak pisze Radlińska nie bez emocji, że „to, co było marzeniem i frazesem: Polska ludowa – rękami ludu całego budowana,

⁴⁶ Tejże, *Z metodyki nauczania historii w szkole. Cele nauczania historii*, „Ruch Pedagogiczny” 1913, nr 8; tejsze: *O nauczaniu historii Polski w szkole początkowej. Szkic programu*, Dąbrowa Górnicza 1915.

⁴⁷ Tejże, *Najpotrzebniejsza szkoła*, „Kultura Polski” 1918, z. II.

⁴⁸ H. Orsza-Radlińska, *Wobec polskiego ministerstwa oświaty*, „Kultura Polski” 1917, z. III.

stać się ma za dni naszych ciałem (...). Ogół obywateli nigdy jeszcze nie był powołany do tyłu obowiązków, co obecnie. W pośpiechu dokonywać się winno uświadczenie najszerze, na czym one polegają: zapoznanie się z zagadnieniami życia narodowego, z tradycjami pracy i dotychczasowym dorobkiem w każdej dziedzinie”⁴⁹.

Powstaje ważne pytanie: jak wtedy Radlińska rozumie tę wyobrażoną „Polskę ludową” i jej rolę w wychowaniu? Odpowiedź na te pytania przedstawia w 1919 roku w artykule o znamienym tytule *O nowe życie*. Píše w nim m.in.: „Po uzyskaniu podstawowych praw obywatelskich, po pierwszej próbie brania w swoje ręce rządów w Polsce – lud musi sięgnąć po prawo do kultury, wziąć je sobie i tak życie narodu urządzić, by wszyscy w miarę zdolności mogli korzystać z wiedzy, z piękna i wysnuwać z siebie dla radości powszechnej przędy myśli i sztuki”. Po tym ogólnym, wstępnym wyjaśnieniu Radlińska przedstawia tezy na temat „Polski ludowej”, które składają się na swoisty przewodnik po przyszłym kraju, a zarazem – listę wyzwań, które stoją przed narodem. Oto niektóre z tych wskazań:

- „(...) Chcemy obalić przesąd, że rolnik musi być ciemny, robotnik – ma szukać rozrywki w szynku, a „inteligent” czy „pan” mieć prawo do wszystkich zdobyczy kultury (choćby ich nie był w stanie odczuć);
- Chcemy, by wychowanie młodzieży wydobywało z dzieci całego narodu zdolności i kształciło jak najpełniej człowieka, który sam potrafi postanowić, jaką drogą pójdzie w życie, by najjaśniej rozpalic swoją iskrę bożą (...);
- Po 7–letniej szkole powszechnej powinny stać dla młodzieży otworem różne szkoły ogólnokształcące i zawodowe, rolnicze, przemysłowe itd.;
- Nie można ludzi rozbudzonych przez szkołę zostawić potem na pastwę śpiączki umysłowej. Nie można dziś, gdy wszyscy ludzie dorośli budują dla następnych pokoleń nowe życie, poprzestać na uczeniu dzieci;
- Państwo ludowe musi udostępnić każdemu obywatelowi: książki, obrazy, wiedzę, muzykę. Trzeba całą Polskę pokryć siecią bibliotek powszechnych, zakładać piękne domy ludowe, urządzić wystawy, odczyty i koncerty (...);
- Bądźmy siewcami nowego życia”⁵⁰.

Zasygnalizowane, radykalne i lewicowe o proveniencji socjalistyczno-ludowej idee społeczno-oświatowe wraz z Radlińską podzielali (lub byli do nich zbliżeni) tacy działacze, jak na przykład Jadwiga Dziubińska, Iza Moszczeńska, Zygmunt Nowicki, Władysław Radwan, Stefania Sempołowska, Władysława Weychert-Szymanowska. Po przeciwnej stronie barykady stały stronnictwa prawicy politycznej, środowiska właścicieli przemysłowych,

⁴⁹ Anonim [H. Radlińska], *Zadania pracy kulturalnej*, „Kultura Polski” 1917, z. 1.

⁵⁰ H. Orsza [H. Radlińska], *O nowe życie*, „Wyzwolenie” 1919, nr 8; przedr. w: H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, wstęp H. Brodowska, Warszawa 1979, s. 168–171.

konserwatywne ziemiaństwo, hierarchia kościelna. Postępowe zasady polityki szkolnej i oświatowej weszły w skład programów przedstawianych i aprobowanych podczas Sejmu Nauczycielskiego w 1919 roku. Projekty te, w których niezmiennie obecny był duch obywatelski, emancypacyjne ideały oświeceniowe oraz poczucie odpowiedzialności za państwo, znalazły się w deklaracji pierwszego w niepodległym kraju rządu Jędrzeja Moraczewskiego, a także w programach Ksawerego Praussa, pierwszego ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w wolnej Polsce⁵¹.

* * *

Naszkiecowany skrótowy obraz polskiej szkoły narodowej, obecny w publicystyce społecznej Radlińskiej okresu 1906–1918 jest z wielu względów ważny, a wiedza o nim – potrzebna (choćby ze względów dokumentacyjnych). Twórczość ta, dotąd raczej pomijana w opracowaniach poświęconych Radlińskiej, przybliży obraz – sięgając do zwrotu Bogdana Nawroczyńskiego – „pedagogiki wzmoczenia duchowego”. Jest to ważne ogniwo rozwoju polskiej myśli i praktyki pedagogicznej, faza, w której wysiłek szkolno-wychowawczy, w przeciwieństwie do pedagogiki pozytywistycznej czy obecnej także wtedy pedagogiki formalnej, jak również powstającej wówczas pedagogiki empirycznej o nastawieniu psychologicznym, angażuje się w pracę na rzecz kraju, narodu i społeczeństwa. Nawroczyński stwierdzi, że to pedagogika, która poszła w „służbę czynu narodowego”⁵².

Po latach Radlińska swoją działalność polityczno-społeczną nazwie „stawianiem drogowskazów pracy społecznej towarzyszącej walce”. I stwierdzi: „Był to jedyny okres w moim życiu zajmowania się publicystyką, której na ogół nie lubię, nawet unikam jako sprzecznej z metodą badań naukowych. Warunki ówczesne wymagały jednak posługiwania się środkami publicystyki: oświetlenia tego, co w danej chwili najaktualniejsze, przemawia do woli”⁵³. Dzisiaj trudno podzielać tę przesadnie skromną, zawężoną, krytyczną samoocenę.

Radlińska, łącząc oświatę i wychowanie z polityką, a zadania polityczne z przesłankami moralnymi, uczy krytycznego patrzenia na siebie i świat; uczy dostrzegania związków pomiędzy różnymi wymiarami życia, a także pomiędzy „dziś”, „wczoraj” i „jutro”. Pomaga w walce z przemocą, niewiedzą, ciemnotą, nacjonalizmem. Nie jest to pedagogika (praca oświatowa) tanich haseł, krytycznych spekulacji, abstrakcyjnych koncepcji. Jest to pedagogika krytycznego czynu. W projektowanych i prowadzonych działaniach zawsze na planie pierwszym sytuuje człowieka, z którym dialoguje, współpracuje, współtworzy nowe zręby środowiska życia człowieka. Rodzi się wśród ludzi, we

⁵¹ Zob. H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej...*, dz. cyt., s. 373–375; R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 89–106.

⁵² B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów–Warszawa 1938, s. 105.

⁵³ H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej...*, dz. cyt., s. 368

współpracy z ludźmi i ludziom ma służyć. Z tego tworzywa, z postaw demokratycznych, krytycznych, realistycznych i twórczych wyrasta, budowany przez Helenę Radlińską, nowy wtedy w polskich warunkach kierunek pedagogiki: pedagogika społeczna.

Streszczenie: Helena Radlińska (1879–1954), historyk i pedagog, w latach 1907–1918 była znaną działaczką tzw. obozu niepodległościowego, ugrupowania, które na czele z Józefem Piłsudskim walczyło o niepodległość kraju. W klimacie ówczesnych wydarzeń historycznych, politycznych sporów, a także ścierających się wizji niepodległego kraju, Radlińska tworzyła i propagowała koncepcję polskiej szkoły. Był to projekt śmiały, bezkompromisowy i przyszłościowy. Odwoływał się do tradycji Komisji Edukacji Narodowej oraz doświadczeń szkół demokratycznych m.in. w Stanach Zjednoczonych i Szwajcarii. Przede wszystkim jednak uwzględniał edukacyjne potrzeby społeczeństwa polskiego, tak czasu zaborów, jak i przyszłego niepodległego kraju. Projekt ewoluował od modelu „szkoły walczącej” z rozwiązaniami edukacyjnymi zaborców oraz z programami wychowawczymi krajowych środowisk ugodowych, poprzez „szkołę społeczną”, która miała gwarantować naukę wszystkim dzieciom, bez względu na różnice społeczne, ekonomiczne, wyznaniowe, po model „szkoły wolnej Polski”, szkoły skoncentrowanej na wychowaniu patriotów i zaangażowanych obywateli oraz realizującej pogłębiony program wiedzy o Polsce. Budowany przez Radlińską, przełomowy i przyszłościowy, oparty na niezbywalnych wartościach demokracji, projekt polskiej szkoły zajmuje ważne miejsce w dziejach polskiej myśli oświatowo-wychowawczej pierwszych dwóch dekad XX wieku

Słowa kluczowe: Helena Radlińska, Kraków, obóz niepodległościowy, demokratyczne tradycje oświatowe, czyn narodowy, walka o kulturę, oświatowiec-bojownik, szkoła uspołeczniona, praca kulturalno-społeczna, pedagogika społeczna

Marek Rembierz
Uniwersytet Śląski w Katowicach/Cieszyn

WYCHOWANIE, OŚWIATA POWSZECHNA I KSZTAŁCENIE UNIWERSYTECKIE JAKO ŹRÓDŁA POLSKIEJ NIEPODLEGŁOŚCI. PEDAGOGICZNO- PATRIOTYCZNE IDEE I DZIAŁANIA KAZIMIERZA TWARDOWSKIEGO

[Upbringing, public education and university education as sources of Polish independence. Kazimierz Twardowski's pedagogical and patriotic ideas and activities]

S u m m a r y : When considering Polish thought and pedagogical activity in the years 1863–1914/1918 in terms of a relationship between education and aspirations to independence, one ought to pay particular attention to the thought and pedagogical activity of Kazimierz Twardowski (b. 1866. in Vienna, d. 1938 in Lwow). He created a philosophical-logical Lwow-Warsaw School, which focused not only on research – including scientific work in the field of pedagogy – but also on the practical elements of bona fide educational practices. Tadeusz Kotarbinski, among others, was convinced of the educational value of Kazimierz Twardowski's achievements. In 1965 he characterized the legacy of his teacher as follows: “The effort of Twardowski's thought was (...) coupled with concern about its bright and clear expression – the task of the thinker is one with the task of the teacher. By his own example the professor taught how to think, how to co-think along with others, how to co-inquire, (...) simply put, he taught how to work”.

Twardowski was involved in organizing Polish educational efforts: he chaired a committee of the General Academic Lectures, the Girls' Middle School Society, and the Society of Teachers of Higher Education. Among Twardowski's public lectures, it is worth paying particular attention to his lecture entitled “Upbringing and humanities” that inaugurated the Holiday University Courses in Cieszyn, which were organized by the Polish Association of Pedagogy in the Duchy of Cieszyn (15–30 August, 1904). Twardowski's interesting correspondence with associations operating in Cieszyn have also been preserved. In the pedagogical activity of Twardowski there are civic and patriotic themes. He attached great importance to the fulfillment of one's obligations towards one's country, a sentiment that he expressed in public speeches and that was aimed at nurturing citizenship and patriotism.

Key words: Kazimierz Twardowski, education, university education, Kazimierz Twardowski's educational activity, pedagogical and patriotic ideas

(...) kto chce być naprawdę filozofem, ten nie może się ograniczyć do teoretycznych poszukiwań i do słów, lecz powinien kochać mądrość w znaczeniu starożytnych, u których ona obejmuje, obok pewnych wartości intelektualnych, także wartości moralne, czyniąc z filozofa człowieka dążącego nie tylko do prawdy, lecz także do sprawiedliwości.

Kazimierz Twardowski, *Przemówienie dziękczynne do Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego z okazji nadania w 1929 roku doktoratu honoris causa*

Gdy rozpatruje się problematykę polskiej myśli oraz praktyki pedagogicznej w latach 1863–1914/1918 pod kątem związku między teorią i praktyką wychowania a dążeniami do niepodległości¹, to jako jedno z istotnych zagadnień badawczych prezentuje się myśl i działalność pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego (ur. 1866 r. w Wiedniu, zm. 1938 r. we Lwowie)². Powszechnie znany jest on dziś w nauce polskiej przede wszystkim jako twórca filozoficzno-logicznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej³, w której wraz z pracą naukową – zwłaszcza w zakresie nauk filozoficznych, metodologii, logiki i psychologii, ale także w zakresie nauk pedagogicznych – praktykowano rzetelną edukację i rozpatrywano jej uwarunkowania⁴. Jeden z najbliższych uczniów i współpracowników K. Twardowskiego Kazimierz Ajdukiewicz (1890–1963) z pełnym przekonaniem wyrażał opinię o trwałości pedagogicznych dokonań lwowskiego mistrza: „Przetrwał posiew, który rzucił w dusze swoich słuchaczy i który ten posiew przekazywali dalej. Wierne przestrzeganie naczelných przykazań rzetelności naukowej w filozofii i w każdej innej nauce cechuje uczniów Twardowskiego i uczniów Jego

¹ Zagadnieniu temu było poświęcone Seminarium „Polska Myśl Pedagogiczna: Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej (1863–1914/18)” w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego (24.10.2014), które zainicjowała i zorganizowała prof. Janina Kostkiewicz.

² K. Twardowski uczył się w wiedeńskim gimnazjum Theresianum i w latach 1884–1888 studiował filozofię na Uniwersytecie Wiedeńskim; tam też w dość młodym wieku uzyskał doktorat i habilitację. Przybywszy w 1895 roku do Lwowa, objął Katedrę Filozofii i jako profesor Uniwersytetu Lwowskiego systematycznie kształtował rzetelną intelektualnie postawę swych uczniów, z których ponad trzydziestu zostało profesorami. Zob. J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985; R. Jadcak, *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Toruń 1991; J. Woleński, *Szkoła Lwowsko-Warszawska w polemikach*, Warszawa 1997; J.J. Jadacki, *Kazimierz Twardowski*, w: B. Markiewicz, J. Jadacki, R. Jadcak (red.), *Polskie Towarzystwo Filozoficzne czyli z dziejów filozofii jako nauki instytucjonalnej*, Warszawa 1999, s. 239–250; J. Bobryk, *Twardowski. Teoria działania*, Warszawa 2001; R. Kleszcz, *Metoda i wartości. Metafilozofia Kazimierza Twardowskiego*, Warszawa 2013.

³ Zob. J. Woleński, *Kilka uwag (naukoznawczych) o Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, „Nauka” 2014, nr 1, s. 33–42.

⁴ Zob. K. Sośnicki, *Kazimierz Twardowski jako pedagog*, „Nowa Szkoła” 1959, nr 4, s. 24–29; W. Szulakiewicz, *Istota i zakres dydaktyki ogólnej w Szkole Kazimierza Twardowskiego (Kazimierz Twardowski – Kazimierz Sośnicki – Bogdan Nawroczyński)*, w: D. Drynda (red.), *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 2000, s. 22–35; K. Szmyd, *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Rzeszów 2003.

uczniów”⁵. Ze względu na wciąż twórczo promieniujące dziedzictwo intelektualne i na eksponowaną pozycję K. Twardowskiego w panteonie polskiej i europejskiej nauki⁶ tym bardziej warto przybliżyć i rozpatrzyć, jak rozumiał on wychowanie, oświatę powszechną i kształcenie uniwersyteckie jako źródła polskiej niepodległości, jakie były jego idee i działania mające charakter pedagogiczny i zarazem patriotyczny⁷.

Jak zauważali bezpośredni i najbliżsi uczniowie K. Twardowskiego, to „funkcja nauczycielska, szkolna, nierozzerwalnie spleciona z funkcją organizatora, stała się rdzeniem i ośrodkiem jego profesury”⁸. O skali zaangażowania K. Twardowskiego w działalność oświatową na rzecz narodowej edukacji i jego determinacji w tym zakresie dobitnie zaświadczały jego teksty – także okolicznościowe mowy i sprawozdania oraz sygnowane przez niego memoriały – zebrane, usystematyzowane i kompetentnie skomentowane przez Annę Brożek i Jacka Jadackiego w pieczołowicie zredagowanym przez nich tomie: Kazimierz Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*⁹. Ta edycja – w postaci zwanego tomu – wypowiedzi K. Twardowskiego, które pozostawały rozproszone, a ich pierwodruki były publikowane m.in. na łamach dzienników i tygodników oraz zawarte na kartach urzędowych sprawozdań i protokołów z posiedzeń towarzystw oświatowych, niejako naocznie uzmysławia rozległość i intensywność działalności oświatowej lwowskiego filozofa i pedagoga, działalności, w której silne są akcenty patriotyczne i znajdują wyraz polskie aspiracje narodowe. Upřednio ukazał się – dziś trudno osiągalny – tom tekstów: *Kazimierz Twardowski. Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół*

⁵ K. Ajdukiewicz, *Pozanaukowa działalność Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1959, XIX, nr 1–2, s. 35.

⁶ Zob. J.J. Jadacki, *Szkoła Lwowsko-Warszawska i jej wpływ na filozofię polską drugiej połowy XX wieku*, w: A. Dziedzic, A. Kołakowski, S. Pieróg i P. Ziemiński (red.), *Historia filozofii polskiej. Dokonania – poszukiwania – projekty*, Warszawa 2006, s. 126–148; J.J. Jadacki, *Co dała kulturze polskiej Szkoła Lwowsko-Warszawska*, „Odra”, r. XXVI (1996), nr 12, s. 37–49.

⁷ Rozumienie i praktykowanie patriotyzmu przez K. Twardowskiego trafnie przedstawia Anna Brożek; tejsze, *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010 (rozdział VII: *Światopogląd*). Zob. W. Szulakiewicz, *Rodzina w życiu wybitnych uczonych. Przykład Kazimierza Twardowskiego (1866–1938)*, w: *Wychowanie w rodzinie. Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym*, A. Szerłaż, S. Wałasek (red.), Wrocław 2012, s. 180–191. Dla dopełnienia obrazu sylwetki K. Twardowskiego zob. tejsze: J.J. Jadacki, *Kazimierz Twardowski: estetyk, teoretyk i historyk muzyki – meloman i pianista, kompozytor*, w: K. Twardowski, *Filozofia i muzyka*, Warszawa 2005, s. 7–24.

⁸ T. Kotarbiński, *Styl pracy Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1959, t. XIX, nr 1–2, s. 2. Zaangażowanie w prace organizacyjne komentuje m.in. A. Brożek: „Uniwersytet Lwowski nazywał Twardowski swoją «ukochaną wszechnicą» – jemu także, jako całości, poświęcał wiele czasu, wykorzystując w pracy na rzecz uczelni swoje nieprzeciętne zdolności organizacyjne” (tejsze, *Kazimierz Twardowski w Wiedniu...*, s. 177).

⁹ K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II, A. Brożek i J. Jadacki (red.), Warszawa 2014. Przedkładany tekst w zasadniczych swych zrębach powstawał przed publikacją części II pism zebranych K. Twardowskiego.

Wyższych. Księga pamiątkowa wydana przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, który zredagował dr K. Zagajewski, a wydano go „Nakładem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych”, Lwów 1912 (stron 257); tom ten stanowi świadectwo jak mocno K. Twardowski zaangażowany był w działalność Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, któremu przewodniczył.

Na postawie obecnie opracowanej i udostępnionej – w dwóch częściach zatytułowanych *Myśl, mowa i czyn* – obfitej bazy źródłowych tekstów tym wyraźniej widać, iż podjęte tu zagadnienie aktywności wychowawczej, rozwijania i umacniania oświaty powszechnej oraz kształcenia uniwersyteckiego jako istotnych źródeł polskiej niepodległości odzyskanej w 1918 roku, rozpatrywane tu na przykładzie pedagogiczno-patriotycznych idei i działań profesora Twardowskiego, zasługuje na pogłębione badania i monograficzne opracowania. Ważne źródło stanowią teksty uczniów i współpracowników K. Twardowskiego, w których ukazują oni – ze swego punktu widzenia, przyjmując określone zasady wartościowania – postawę i dokonania swego lwowskiego mistrza.

Znaczącym wkładem do badań w tym zakresie są też opracowania historyka filozofii polskiej Ryszarda Jadcza (1951–1998)¹⁰, który m.in. ze znanstwem zredagował (także na podstawie zachowanych w archiwach rękopisów) i opatrzył obszernym erudycyjnym wprowadzeniem wybór pism psychologicznych i pedagogicznych K. Twardowskiego¹¹, dokonał edycji jego dzienników i wykładów z etyki, a w publikowanych studiach rozpatrywał reprezentowane przez niego rozumienie „poczucia narodowego” i obowiązków wobec ojczyzny oraz sformułowany przez niego program szkoły narodowej-polskiej¹². Od strony historii myśli pedagogicznej niektóre aspekty dorobku K. Twardowskiego rozpatrywała też Władysława Szulakiewicz¹³.

¹⁰ Zob. W. Tyburski, R. Wiśniewski, *Pamięci Ryszarda Jadcza*, w: *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadcza*, materiały zebrał R. Jadcza, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, Toruń 1999, s. 5–12.

¹¹ R. Jadcza, *Wstęp*, w: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, red. i oprac. R. Jadcza, Warszawa 1992, s. 7–80.

¹² R. Jadcza, *Kazimierz Twardowski o „poczuciu narodowym” i obowiązkach wobec ojczyzny*, „Kultura – Oświata – Nauka”, 1988 nr 1–2, s. 119–141; tegoż, *Kazimierza Twardowskiego program szkoły narodowej-polskiej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Społeczno-Humanistyczne. Pedagogika” 1991, XV. W usystematyzowanej postaci przedłożone są te analizy w monografii: R. Jadcza, *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Toruń 1991 (rozdział pt. Uczony – nauczyciel – obywatel, s. 96–106)

¹³ Obok już przywołanych w przypisach powyżej prac W. Szulakiewicz zob. też: teje, *O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*, Toruń 2014 (zwłaszcza rozdział II: *Kazimierz Twardowski – nauczyciel uczonych i nauczycieli*, s. 27–100); teje, *Nauczyciel w twórczości i działalności pedagogicznej Kazimierza Twardowskiego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, r. 57, nr 1–2, 2014, s. 5–19; teje, *Działalność wychowawcza szkoły ludowej w ujęciu Kazimierza Twardowskiego*, w: *Chłopi – naród – kultura*, red. A. Meissner, *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 4,

Podjęte tu – wskazane w tytule – zagadnienie jest więc przedmiotem wieloletnich i wielostronnych analiz, a zarazem – w kontekście obecnego stanu badań – pozostaje kwestią wciąż aktualną i wartą dalszego namysłu, jak też szerszego upowszechnienia na gruncie historii polskiej myśli pedagogicznej. Oświatowe idee i dążenia K. Twardowskiego mogą również inspirować do pedagogicznej refleksji podejmowanej w kontekście aktualnych wyzwań edukacyjnych, a elementy jego filozofii edukacji skłaniać mogą do rozwijania namysłu teoretycznego i metateoretycznego¹⁴.

Ukierunkowanie i nurty działalności pedagogicznej K. Twardowskiego

Europejczyk przybyły z Wiednia do Lwowa w 1895 roku – jako młody profesor Uniwersytetu – przede wszystkim skutecznie rozwijał i upowszechniał uniwersalistycznie pojętą filozofię, uprawianą wedle metodologicznych wymagań stawianych nauce, a stroniącą od światopoglądowych i ideologicznych uwikłań, ale zarazem – co trzeba podkreślić – nie izolował się on od refleksji i działalności pedagogicznej oraz od zaangażowania na rzecz spraw polskich. Z jednej strony prezentował dążenia uniwersalistyczne (niepartykularne) w stronę wartości intelektualnych i poznawczych, a także w stronę klasycznie pojętych wartości moralnych i estetycznych, a z drugiej strony – równie silne – dążenia związane z wartościami oscylującymi wokół własnej tożsamości narodowej i postawy patriotyzmu, a zwłaszcza polskiej oświaty jako szczególnie istotnej wartości narodowej i sfery działań wartościotwórczych.

Te dążenia K. Twardowski umiejętnie godził z sobą, choć – przy innym podejściu – mogły wywoływać niejako samorzutny i wzmożony konflikt wzajemnie wykluczających się wartości. Charakteryzując swą postawę i żywione przez siebie przeświadczenia oraz zasadnicze cele swej działalności, K. Twardowski zwracał w szczególności uwagę na etos pracy i jego kształtowanie: „Wychowano mnie w atmosferze pracy i w kulcie pracy. Żyłem w Wiedniu, wśród Niemców niemal lat trzydzieści, zanim spełniło się moje gorące pragnienie uzyskania katedry filozofii w jednym z uniwersytetów polskich. Ale przybywszy do kraju, z przerażeniem spostrzegłem, że stosunek

Rzeszów 1996, s. 195–203; W. Szulakiewicz, *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, w: *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, red. D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska, W. Łuszczuk, Katowice 1996, s. 27–37.

¹⁴ O możliwości tego rodzaju korzystania z historycznego dorobku myśli pedagogicznej przez współczesną myśl pedagogiczną, także w obszarze podejmowanych obecnie dociekań metateoretycznych, zob. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2011.

naszego społeczeństwo do pracy jest inny, aniżeli społeczeństw zachodnich. Tam praca tworzy główną i normalną treść życia (...). U nas bywa niestety zbyt często inaczej. (...) Staralem się tedy szerzyć (...) kult pracy. (...) słowem i przykładem, budzić i umacniać przekonanie, że nie przekleństwem ale błogosławieństwem jest praca (...)”¹⁵. Tak rozumiana wartość pracy, jako wartość ludzkiego czynu i zarazem źródło nowych wartości, dotyczyła też działalności edukacyjnej realizującej się w wielu formach aktywności pedagogicznej, które przyczyniają się do pomnażania różnorodnych wartości.

Dydaktykę wychowawczą, którą uważa się za – charakterystyczny i mający wysokie walory edukacyjne – element praktyki i myśli pedagogicznej K. Twardowskiego oraz jego uczniów i bliskich współpracowników, szczególnie Tadeusza Kotarbińskiego (1886–1981)¹⁶, proponuję odczytać w kontekście (wiodącego dla tego artykułu i dla całości tego tomu) hasła „wychowanie – edukacja – niepodległość”. Takie podejście służy także zwróceniu uwagi na problematykę kontynuacji i tradycji w polskiej myśli pedagogicznej, na poszukiwanie istotnych punktów wspólnych w zapatrywaniach na cele i metody działań wychowawczych i dydaktycznych w polskiej refleksji pedagogicznej. Na działalność pedagogiczną i dydaktykę wychowawczą K. Twardowskiego powinno się spoglądać w taki sposób, aby uwzględniać jej edukacyjne efekty oraz stawiać pytania o jej dziedzictwo i aktualne znaczenie.

Na związek między rygorystycznym nastawieniem teoretyczno-metodologicznym, służącym pomnażaniu wartościowej poznawczo wiedzy, a konsekwentnym i intensywnym zaangażowaniem na rzecz wypracowania i promowania idei pedagogicznych, w tym także idei i działań pedagogiczno-patriotycznych, wprost wskazuje K. Twardowski w swej *Autobiografii filozoficznej*: „Entuzjazm dla filozofii nie pozwolił mi ograniczyć się wyłącznie do nauczania uniwersyteckiego. Moim gorącym pragnieniem było obudzenie zainteresowań filozoficznych również w szerokich kręgach ludzi wykształconych i oddziaływanie tam na rzecz myślenia filozoficznego. Wziąłem zatem czynny udział w powszechnych wykładach uniwersyteckich, jak też w szeregu innych inicjatyw, poświęconych publicznemu kształceniu, wygłaszałem liczne odczyty na tematy filozofii w samym Lwowie jak też w wielu miastach prowincjonalnych”¹⁷. I dalej ukazuje związek między przyjętym przez siebie podejściem metodologicznym w uprawianiu nauki

¹⁵ K. Twardowski, *Przemówienie wygłoszone z okazji wręczenia nagrody miasta Łodzi*, w: R. Jadczyk, *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej...*, s. 140.

¹⁶ Zob. M. Rembierz, *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej”, t. 2, red. M. Rembierz, K. Szeziński, Bielsko-Biala–Kraków 2007, s. 342–354.

¹⁷ K. Twardowski, *Autobiografia filozoficzna*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, „Przegląd Filozoficzny” 1992, nr 1, s. 29–30.

(naukowej filozofii) z działalnością na polu oświaty powszechnej oraz szczegółowej uzasadnia i prezentuje swe zaangażowanie w sprawy życia społecznego i obywatelskiego.

Wpierw wyjaśnia zasady i postulaty metodologiczne obowiązujące w utworzonej dzięki jego działalności dydaktycznej szkole naukowej, zwanej przez innych „Szkolą Twardowskiego”: „Zasadnicza cecha charakterystyczna tej szkoły tkwi w dziedzinie formalno-metodologicznej, polega mianowicie na dążeniu do możliwie największej precyzji i ścisłości w myśleniu i wyrażaniu myśli, jak również w możliwie wyczerpującym uzasadnianiu tego, co się głosi oraz na poprawności dowodu”¹⁸. Od metodologicznych i metafizycznych wymagań przechodzi do – jak sądzi pozostających z nimi w związku – zaleceń prakseologicznych: „Spełnienie tych wymagań w dziedzinie teoretycznej sprawia, że stają się one widoczne również w praktycznej dziedzinie działania. Wydaje się wręcz, że świadome celu, oszczędzające czas i siły działanie możliwe jest jedynie na postawie myślenia zadowolającego przytoczone postulaty”¹⁹.

Idąc tropem prakseologicznych zaleceń, K. Twardowski łączy nastawienie teoretyczne (czysto poznawcze) z nastawieniem praktycznym (pragmatycznym i utylitarnym): „korzyści z takiego działania zauważalne są o wiele łatwiej aniżeli korzyści ze scharakteryzowanego wyżej myślenia, to nasuwa się myśl, by wartość prawdziwie filozoficznego sposobu myślenia wykazać na podstawie odpowiedniego, jedynie poprzez nie osiągalnego sposobu działania i w ten sposób uświadomić ją szerszym kręgom²⁰. Kierując się takimi przekonaniem, K. Twardowski deklaruje, iż zamierzał: „zyskać przyjaciół i zwolenników dla sposobu, w jaki filozof myśli oraz dla samej filozofii poprzez sposób, w jaki filozof działa. (...) postanowiłem nie unikać różnych nadarzających mi się okazji działania praktycznego”²¹. Następnie wymienia sprawowane funkcje: „(...) stanąłem na czele komitetu Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, kierowałem Towarzystwem Gimnazjum Żeńskiego, byłem prezesem Towarzystwa Nauczycieli Szkół

¹⁸ Tamże, s. 30. W artykule *O wykształcenie logiczne (1919–1920)* K. Twardowski wyrażał istotny dla swych zapatrywań pedagogicznych i społecznych pogląd o praktycznym wymiarze kultury logicznej: „(...) brak wykształcenia logicznego nie tylko obniża pod względem teoretycznym poziom intelektualny, lecz wnosi nieuctwo i nieścisłość także w praktyczne zastosowanie naszych myśli, a tym praktycznym zastosowaniem całe nasze życie” (cyt. za R. Jadcza, *Wstęp*, w: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych...*, s. 59).

¹⁹ K. Twardowski, *Autobiografia filozoficzna*, s. 30. O roli prakseologii w teorii i praktyce pedagogicznej zob. W. Kojs, *Edukacja, pedagogika i prakseologia – wybrane płaszczyzny współdziałania*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004, s. 97–109.

²⁰ K. Twardowski, *Autobiografia filozoficzna*, s. 30.

²¹ Tamże.

Wyższych i wiceprzewodniczącym Austriackiego Towarzystwa Szkoły Średniej, dwa razy byłem dziekanem, przez trzy (...) lata rektorem uniwersytetu i (...) występowałem jako rzecznik kolegium profesorskiego i senatu akademickiego oraz jako rzeczoznawca Ministerstwa Szkolnictwa”²². *Autobiografia*, która ma być przede wszystkim „autobiografią filozoficzną”, zdaje też sprawę z ogromu zaangażowania w sprawę rozwoju polskiej oświaty i w działalność pedagogiczną. Aktywność publiczna w wymienionych towarzystwach i komitetach, również przewodzenia im, wystarczyłaby aż nadto na osobną biografię osoby działającej na rzecz edukacji i dobra społecznego, a w przypadku K. Twardowskiego łączy się przecież ten nurt aktywności z – zasadniczą w jego przypadku – intensywną pracą naukową i dydaktyczną profesora uniwersytetu.

Przybliżając skalę i zakres działalności K. Twardowskiego na rzecz wzmacniania polskiej oświaty – tak w wymiarze fundujących ją idei, jak i w wymiarze instytucjonalnym – można przywołać niektóre z jego publicznych wystąpień (referowanych, komentowanych i przytaczanych też w prasie codziennej) dotyczących aktualnej sytuacji i perspektyw rozwoju polskiej oświaty.

Wygłosił on wiele społecznie nośnych przemówień, m.in. podczas odbywającego się we Lwowie (18.11.1905) wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły²³, z okazji otwarcia siedziby Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie (3.05.1907)²⁴, w obronie polskość Uniwersytetu Lwowskiego na wiecu doktorów-Polaków we Lwowie (21.12.1912)²⁵, a także wyraził swe stanowisko w sprawie miejsca i roli języka ojczystego w nauce szkolnej podczas posiedzenia Koła Lwowskiego TNSW (Lwów, 21.03.1908)²⁶, w referacie podczas II Zjazdu Członków TNSW (Lwów, 15.05.1910) sformułował opinię w sprawie utworzenia Biura Polskiej Statystyki Szkolnej i Oświatowej²⁷.

Zabierał głos w kwestii zagadnień dotyczących szkolnictwa średniego: w sprawie egzaminu dojrzałości (m.in. na XIX Walnym Zgromadzeniu TNSW,

²² Tamże, s. 30–31.

²³ *Przemówienie podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły*, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 392–395.

²⁴ *Przemówienie z okazji otwarcia siedziby Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie (1903–1913)*, w: tamże, s. 373–375.

²⁵ *Przemówienie w obronie polskość Uniwersytetu Lwowskiego na wiecu doktorów-Polaków*, w: tamże, s. 415–419.

²⁶ *Wypowiedź w sprawie stanowiska języka ojczystego w nauce szkolnej na posiedzeniu Koła Lwowskiego TNSW*, w: tamże, s. 402.

²⁷ *W sprawie utworzenia biura polskiej statystyki szkolnej i oświatowej*, w: tamże, s. 106–109.

Lwów 31.05.1903)²⁸, wypowiadał się w debacie o nauczaniu propedeutyki filozoficznej w gimnazjach (Lwów, 18.12.1902)²⁹ i zagał konferencję (Lwów, 31.10.1931) poświęconą nauczaniu propedeutyki filozofii³⁰, przemawiał podczas Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Gimnazjum Żeńskiego (Lwów, 13.01.1905)³¹ i na uroczystości rozdania świadectw dojrzałości i pożegnania pierwszych abiturientek Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego im. Juliusza Słowackiego we Lwowie (28.06.1910)³², aktywnie uczestniczył w Zjeździe Delegatów Austriackiego Towarzystwa Szkoły Średniej w Pradze (18–19.11.1906 r.)³³, jego przemówienia otwierały kolejne edycje Kursu Doksztalającego dla Nauczycieli Szkół Średnich (na przykład w Wiedniu 27.03.1915, we Lwowie 9.01.1922)³⁴.

Odnosił się do naruszenia wolności słowa i godności stanu nauczycielskiego na Walnym Zgromadzeniu Koła Krakowskiego TNSW (Kraków, 13.01.1906)³⁵, wypowiadał się na II Zjeździe Kierowników Warsztatów Jordanowskich (Studenckich), który odbywał się 8.12.1910 r. we Lwowie³⁶. Uczestniczył w dyskusji nad referatem dra Karola Zagajewskiego *O potrzebie zaprowadzenia nauki nadobowiązkowej języka łacińskiego w szkołach realnych*, wygłoszonym na posiedzeniu Koła Lwowskiego TNSW (24.03.1906)³⁷, jak też nad referatem Kazimierza Lutosławskiego pt. *Rola*

²⁸ *Głos w dyskusji w sprawie egzaminu dojrzałości, przeprowadzonej na XIX Walnym Zgromadzeniu TNSW*, w: tamże, s. 298–300.

²⁹ *Głos w dyskusji nad nauczaniem propedeutyki filozoficznej w gimnazjach*, w: tamże, s. 296–298.

³⁰ *Zagajenie konferencji w sprawie nauczania propedeutyki filozofii*, w: tamże, s. 391. Zob. M. Woźniczka, *Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii*, w: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadcza*, Toruń 1999, s. 145–161.

³¹ *Głos w dyskusji na Walnym Zgromadzeniu Towarzystwa Gimnazjum Żeńskiego*, w: tamże, s. 300–301.

³² *Przemówienie na uroczystości rozdania świadectw dojrzałości i pożegnania pierwszych abiturientek Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego im. Juliusza Słowackiego we Lwowie*, w: tamże, s. 410–413.

³³ *Wypowiedź na Zjeździe Delegatów Austriackiego Towarzystwa Szkoły Średniej*, w: tamże, s. 401–402.

³⁴ *Przemówienie na otwarciu Kursu Doksztalającego dla Nauczycieli Szkół Średnich*, w: tamże, s. 385.

³⁵ *Głos w dyskusji w sprawie naruszenia wolności słowa i godności stanu nauczycielskiego na Walnym Zgromadzeniu Koła Krakowskiego TNSW*, w: tamże, s. 301.

³⁶ *Wypowiedź na II Zjeździe Kierowników Warsztatów Jordanowskich (Studenckich)*, w: tamże, s. 413–414.

³⁷ *Głos w dyskusji nad referatem dra Karola Zagajewskiego „O potrzebie zaprowadzenia nauki nadobowiązkowej języka łacińskiego w szkołach realnych”*, wygłoszonym na posiedzeniu Koła Lwowskiego TNSW, w: tamże, s. 302.

ogniska wychowawczego wiejskiego w ogólnym systemie szkolnictwa narodowego (9.11.1906)³⁸.

Zaangażowany był w organizację i prowadzenie Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie³⁹, m.in. przedłożył sprawozdanie z czynności Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie w roku szkolnym 1902–1903⁴⁰, wygłosił przemówienie (Lwów, 3.11.1901) na inauguracji III roku Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich⁴¹, a także na inauguracji IV roku tych Wykładów (Lwów, 9.11.1902)⁴².

Do tego dochodzi wielość wypowiedzi w czasie różnego typu zebrań TNSW i sygnowanych dokumentów TNSW. Memoriały Zarządu Głównego TNSW, pod którymi podpisywał się K. Twardowski, dotyczyły między innymi: przeciwdziałania spożywaniu alkoholu podczas wycieczek szkolnych, pomnożenia etatu służby w szkołach średnich, udziału nauczycieli seminariów w ankiecie o reformie seminariów, pomieszczeń dyrektorskich, unormowania lat służby nauczycieli szkół średnich, asygnowania remuneracji za godziny nadliczbowe, zbierania składek między młodzieżą szkół średnich na kolonie wakacyjne, rozszerzenia kursów hospitantów, warsztatów studenckich w Nowym Sączu, koncertu młodzieży szkół średnich na rzecz kolonii wakacyjnych, nauki języka niemieckiego w szkołach ludowych pospolitych, pomnożenia posad nauczycielskich w szkołach średnich, unormowania stosunków służbowych zastępców nauczycieli, szkół średnich nowego typu i dalszego kształcenia nauczycieli szkół średnich⁴³.

Także te konkretne i niejako przyziemne kwestie podjęte w Memoriałach Zarządu Głównego TNSW znajdowały się w kręgu zainteresowań K. Twardowskiego. Jego rozpoznanie sfery działań oświatowych i towarzyszących im trudności było więc dość wielostronne: posiadał on w miarę całościowy ogląd dążeń, czynności i instytucji pedagogicznych. Przy czym należy podkreślić, iż K. Twardowski na polu oświaty nie działał samotnie lub w pojedynkę, lecz – jak uwidacznia to wielość wymienionych już inicjatyw edukacyjnych – włączał się on jako aktywny

³⁸ *Głos w dyskusji nad referatem Kazimierza Lutosławskiego pt. „Rola ogniska wychowawczego wiejskiego w ogólnym systemie szkolnictwa narodowego”*, w: tamże, s. 302.

³⁹ *Powszechne Wykłady Uniwersyteckie we Lwowie*, w: tamże, s. 86–92.

⁴⁰ *Fragment sprawozdania z czynności Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie w roku szkolnym 1902–1903*, w: tamże, s. 93–95.

⁴¹ *Przemówienie na inauguracji III roku Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich*, w: tamże, s. 321–326.

⁴² *Przemówienie na inauguracji IV roku Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich*, w: tamże, s. 326–329.

⁴³ Zob. też: A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Rzeszów 1999; tegoż, *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, Rzeszów 1996.

uczestnik i animator w potężny, dynamiczny polski ruch pedagogiczny, wnosząc w niego swe osobiste przymioty i zdolności, wyraźnie zaznaczając w nim swą twórczą obecność, umiejętnie współdziałając z innymi i kierując ich działalnością.

Pedagogiczne idee, inicjatywy i działania Kazimierza Twardowskiego w ujęciu Stanisława Łempickiego

Odpowiednim komentarzem i dopełnieniem podanych informacji o niektórych spośród wystąpień K. Twardowskiego dotyczących – pilnych i „palących” wówczas – problemów systemu edukacji i polskiej oświaty, wydaje się w szczególności tekst przemówienia Stanisława Łempickiego (1886–1947), twórcy lwowskiej szkoły historii wychowania⁴⁴, w którym syntetycznie ujmuje on pedagogiczną aktywność i patriotyczną postawę K. Twardowskiego. Przemówienie to ma swoistą retorykę, nie stroni od sądów wartościujących (o pozytywnym wydźwięku) i podkreślania wartości dokonań, gdyż wygłoszone zostało na Akademii Żałobnej poświęconej pamięci K. Twardowskiego, która odbyła się 30 kwietnia 1938 roku w Auli Uniwersytetu Jana Kazimierza, zorganizowanej przez Senat Akademicki, Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza i Polskie Towarzystwo Filozoficzne⁴⁵.

Wypowiedź S. Łempickiego rozpoczyna się od osobistego wspomnienia z czasów studenckich, z początku XX wieku, „gdy działalność Twardowskiego ogarniała najszerze kręgi, choć nie stanęła jeszcze u swoich szczytów”. Obrazowo przybliżona zostaje atmosfera podczas uniwersyteckich wykładów: „Z uderzeniem 8 godziny rano, prawie zimowym świtem, tłumy studentów i studentek cisną się do gmachu uniwersyteckiego przy ul. św. Mikołaja na wykład Twardowskiego. Wielka sala przepełniona po brzegi, mdłe światło gazowe pada na notatki (...). Mistrz, młody jeszcze – nie ma nawet 40 lat – (...) uroczyście wstępuje na katedrę. Wykład jest jak nabożeństwo; wszystko słucha w skupieniu tych jasnych słów o trudnych często zagadnieniach, odzywa się tylko skrzypienie ołówków”⁴⁶.

⁴⁴ Zob. W. Szulakiewicz, *Stanisław Łempicki (1886–1947). Twórca lwowskiej szkoły historii wychowania*, Toruń 2012.

⁴⁵ S. Łempicki, *Rola Kazimierza Twardowskiego w uniwersytecie i społeczeństwie*, w: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel, uczony, obywatel. Przemówienia wygłoszone na Akademii Żałobnej urządzonej w Auli Uniwersytetu J.K. w dniu 30 IV 1938 przez Senat Akademicki, Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza i Polskie Towarzystwo Filozoficzne*, Lwów 1938, s. 31–49; por. S. Łempicki, *Kazimierz Twardowski – filozof i wychowawca*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1948, r. 1, s. 111–122.

⁴⁶ Tamże, s. 31.

Wykłady te – mające wielką siłę dydaktycznego oddziaływania – są podobnie przedstawiane przez innych ich słuchaczy. Od ukazanego w reminiscencjach obrazu S. Łempicki przechodzi do – właściwej historykowi wychowania – próby usytuowania tych regularnych wykładów uniwersyteckich w całościowym ujęciu aktywności naukowej, pedagogicznej i organizacyjnej K. Twardowskiego: „Ale jakaż to mała – chociaż bardzo zasadnicza część ówczesnej pracy Profesora, który ma wtedy nieraz do 2000 zapisanych słuchaczy, w 1904/05 r. 112 członków seminarium filozoficznego, (...) prowadzi pierwsze u nas ćwiczenia z psychologii eksperymentalnej i regularnie musi być na piątkowych posiedzeniach Kółka Filozoficznego Czytelni Akademickiej, którego jest duszą i przewodnikiem”⁴⁷, a jako „młody profesor był dwukrotnie dziekanem i prodziekanem Wydziału Filozoficznego i członkiem Senatu”⁴⁸, zreformował i częściowo sam prowadził kancelarię Uniwersytetu Lwowskiego i wpisy studenckie⁴⁹.

Aby trafnie oddać zasięg i intensywność działalności K. Twardowskiego historyk powiada, że „nie tylko dwoi się i troi (...), ale wprost uwielokrotnia w swoich pracach i inicjatywach”⁵⁰. I przechodzi do bardziej szczegółowego omówienia „uwielokrotniania się” w realizowaniu inicjatyw oświatowych o dużym zasięgu społecznym. To K. Twardowski był „w latach 1899–1903 właściwym organizatorem Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich i Politechnicznych we Lwowie i jako prezes tej instytucji kładzie fundamenty pod jej świetny rozwój przedwojenny i jej do dzisiaj owocną i pożyteczną działalność. Sam wygłasza co roku stale cykl wykładów, jedno- lub więcej seriowy we Lwowie, a nadto nie waha się kilka razy do roku wyjeżdżać na prowincję z wykładami, i to nie tylko do Stanisławowa czy Przemyśla, wielkich miast, ale i do Kałusza, Delatyna, Skolego”⁵¹. Lwowski profesor ze swymi wykładami trafia – rzecz można – wprost „pod polskie strzechy”, wygłasza je

⁴⁷ Tamże, s. 32.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ „W zimie 1908/09 za rektoratu prof. Marsa otrzymuje ten sam Twardowski niezwykle trudny mandat reorganizacji – skromnie się to mówi – kancelarii Uniwersytetu Lwowskiego i sprawy wpisów studenckich. Kancelaria uniwersytecka prowadzona przez całe lata starą metodą XIX-wieczną, przez niefachowców docentów i profesorów, bywała nieraz utrapieniem dla sprawności życia uniwersyteckiego. Od Niego datuje się decentralizacja tej kancelarii z uwzględnieniem potrzeb poszczególnych fakultetów i dziekanów, On stworzył pierwsze regulaminy i instrukcje dla dziekanów, urzędników i studentów, nadał właściwy sens i rolę kwesturze uniwersyteckiej, obmyślił nowy regulamin wpisów, dokonał całego szeregu drobnych zarządzeń i reform, które po prostu uporządkowały skomplikowaną biurokrację uniwersytetu. W czasie choroby i po śmierci pierwszego sekretarza uniw. dra Jordana osobiście prowadził tę kancelarię jak zwykły urzędnik. W 1913 r. Senat wręcza Mu za to pierścień pamiątkowy” (tamże, s. 32–33).

⁵⁰ Tamże, s. 32.

⁵¹ Tamże.

bowiem też w małych miejscowościach i dba o zachowanie kontaktów z pracującymi tam nauczycielami.

Działa K. Twardowski na rzecz edukacji i wyższego wykształcenia kobiet. Stąd też – odnotowane już tutaj – jego wystąpienia w gimnazjum żeńskim. Temu obszarowi aktywności S. Łempicki, jako historyk oświaty, czuje się zobowiązany poświęcić większy *passus*: „Przełom XIX i XX wieku to okres, kiedy po długich walkach nastąpiło dopuszczenie kobiet do studiów uniwersyteckich, na filozofię i medycynę. To okres, kiedy na ziemiach polskich pod zaborami zaczęto w ogóle poważnie traktować sprawę gimnazjów dla dziewcząt i wyższego wykształcenia kobiet”⁵². K. Twardowski był „jednym z najgorętszych i najbardziej konsekwentnych bojowników uprawnienia kobiet do studiów wyższych i uregulowania ich studiów średnich. On *magna pars fuit* założenia we Lwowie pierwszego w kraju 8-klasowego pełnego gimnazjum żeńskiego im. Słowackiego we Lwowie. Na Jego wniosek ono powstało, (...), On witał i żegnał w r. 1910 pierwsze abiturientki tej szkoły. Należał dalej do organizatorów Kursów Akademickich dla Kobiet we Lwowie i przez trzy lata był ich sekretarzem, sam wykładając równocześnie. A w Uniwersytecie, na Wydziale Filozoficznym, w Jego dłoniach jako stałego referenta spoczywa referat studiów uniwersyteckich kobiet, sprawowany z ogromnym poczuciem sprawiedliwości i taktu”⁵³. W konkluzji tego fragmentu wypowiedzi S. Łempicki formułuje zdanie, które ma zapaść w pamięć potomnych: „W historii walki kobiet polskich o wyższe wykształcenie i dostęp do uniwersytetów rola Kazimierza Twardowskiego – choć pełna umiaru w traktowaniu problemu – nie może być zapomniana”⁵⁴. O ówczesnych inicjatywach i działaniach na rzecz rozwijania oświaty kobiet, a zwłaszcza ich działalności naukowej i aktywności uniwersyteckiej, dziś również należy i warto przypominać⁵⁵.

W pracy administracyjnej wykonywanej w ramach działalności uniwersyteckiej K. Twardowski podjął się prowadzenia referatu rozpatrującego sprawę „uprawnień abiturientów szkół zagranicznych wobec uniwersytetów austriackich tj. galicyjskich”, a działa się to „w ciężkich latach po rewolucji 1905 roku, w czasie strajku szkolnego w Królestwie i najwyższego nasilenia hakatystycznych prześladowań w zaborze pruskim”. S. Łempicki wyjaśnia, jak znacząca była ta funkcja i jaką rolę odegrał tu K. Twardowski: „W rękach takiego referenta spoczywał niejednokrotnie los dziesiątek i setek

⁵² Tamże, s. 33.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Zob. m.in. J. Suchmiel, *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000; teźże, *Emancypacja naukowa kobiet w uniwersytetach w Krakowie i we Lwowie do roku 1939*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2004, z. XIII, s. 115–123.

młodzieży polskiej obojga płci, zwłaszcza z Królestwa i zaboru rosyjskiego, chroniących się na Uniwersytet Lwowski. I trzeba doprawdy wczytać się w protokoły Rady Wydziału Filozoficznego z tych lat, aby przekonać się z najwyższym uznaniem, jak Twardowski traktował te sprawy; jak poczucie formalnego respektowania przepisów, tak zawsze żywe u Niego, uległo pięknemu promieniowaniu Jego głębokiego polskiego patriotyzmu i chęci ratowania młodzieży. Ileż interwencji u władz miejscowych i centralnych, ileż zabiegów i wybiegów z Jego inicjatywy poświęcił uniwersytet tym sprawom”. Ta praca administracyjna miała wyraźny wymiar patriotyczny i była ważnym przyczynkiem w działalności na rzecz sprawy narodowej. W latach 1900–1910 K. Twardowski w Wydziale Filozoficznym miał także w swej pieczy referat rozpatrujący zasiłki ministerialne „dla kandydatów stanu nauczycielskiego”.

Po zapoznaniu z tymi obszarami działalności mówca – w retorycznym tonie – stawia kwestię możliwości pojawienia się jeszcze kolejnych form społecznej i oświatowej aktywności lwowskiego profesora: „Zdawałoby się, że już chyba dosyć: wyczerpana działalność nauczycielska – organizacja katedry i zakładu własnego, Powszechne Wykłady, reforma kancelarii, sprawa studiów kobiecych, obrona młodzieży z innych zaborów, zasiłki dla swoich. Ale jakżeż daleko jeszcze do wyczerpania rejestru prac i zasług (...)”⁵⁶. I następuje przybliżenie dalszych społecznie nośnych pedagogicznych inicjatyw i działań K. Twardowskiego.

Aby podkreślić, jak bardzo intensywna była to aktywność, S. Łempicki powiada, że: „błogosławiona furia nauczania, wykładania, popularyzowania wiedzy ogarnia wtedy lwowskiego profesora filozofii”⁵⁷. Przybliżając charakterystyczny wygląd jego postaci, mówca wymienia niektóre z miejsc, gdzie prowadził wykłady: „W swoim przysłowiowym czarnym angielu, z czarnym krawatem – jawi się ten chyba jeden z najlepszych polskich prelegentów naukowych na katedrze w różnych lwowskich towarzystwach i instytucjach: w (...) Polskim Towarzystwie Filozoficznym, w Towarzystwie Kopernika i Prawniczym, w towarzystwach nauczycielskich, w Czytelni dla kobiet, w Związku naukowo-literackim (...). Wykłada pedagogikę i dydaktykę na kursach nauczycielskich p. Bielskiej, filozofię stale na Kursach Akademickich dla Kobiet, dla studentów politechniki psychologię, w Stowarzyszeniu Nauczycielek cykl psychologii pedagogicznej, itd. W różnych latach corocznie kilka takich kursów. Wyjeżdża na wakacyjne kursy do Zakopanego, ma wykłady o dydaktyce w Cieszynie, cykl wykładów dla nauczycielstwa polskiego w Warszawie, to w Domu Polskim

⁵⁶ S. Łempicki, *Rola Kazimierza Twardowskiego w uniwersytecie i społeczeństwie...*, s. 34–35.

⁵⁷ Tamże, s. 35.

w Czerniowcach”⁵⁸. Wymienienie tych wykładów, odbywających się w różnych miejscach i środowiskach, to zdanie sprawy tylko z części efektów tej „błogosławionej furii nauczania” i zaangażowania K. Twardowskiego.

Do tego dochodzą dokonania w czasie sześcioletniej prezesury K. Twardowskiego (1905–1911) w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych: „bo to duży rozdział Jego życia i wielki posiew Jego twórczej myśli. (...) w tej Jego pracy (...) manifestuje się wyraźniej oblicze (...) obywatela i działacza narodowego o rozległym zasięgu. (...) Okres Jego prezesury to okres najwyższego rozkwitu (...) [i] największego znaczenia (...) TNSW, a (...) były to czasy zaborcze”⁵⁹. Po wymieniu „ważnych szczegółów, które należą już do historii”, mówca stwierdza, że „domaga się podkreślenia rzecz o wiele donioślejsza”. Chodzi o „udział nauczycielstwa polskich szkół średnich b. Galicji pod komendą Kazimierza Twardowskiego w walce o odaustriaczenie i unarodowienie szkoły polskiej pod zaborem austriackim”⁶⁰. Dbał K. Twardowski o jedność duchową: „przez kordony łączył wychowanie polskie w jedną organiczną całość”⁶¹.

Mając na uwadze dawne i obecne zmagania o jakość edukacji w polskiej szkole, S. Łempicki przypomina o trwałej wartości merytorycznej tekstów, które lwowski profesor pisał i wygłaszał jako prezes TNSW: „Dziś się wiele rzeczy zapomina, a tu trzeba patrzeć w taki wspaniały dokument polityczny i wychowawczy, jakim jest księga pt. *Kazimierz Twardowski, mowy*

⁵⁸ Tamże. Wygłasza też równocześnie wykłady ściśle naukowe: „Wyjeżdża z wykładami do Towarzystwa Filozoficznego w Wiedniu, odbywa podróż naukową w 1904 r. do Niemiec i Francji, głównie dla zwiedzenia pracowni psychologicznych, ma wykład w paryskiej stacji naszej Akademii Umiejętności. – A kongresy? Psychologiczne w Giessem i Innsbrucku w latach 1904 i 1910, udział w pracy polskiej dla Międzynarodowego Kongresu psychiatrów, neurologów i psychologów w Amsterdamie w 1907, dla Międzynarodowych Zjazdów higieny w Buffalo i Paryżu – to znowu bardzo wybitny udział w pierwszych polskich zjazdach lekarzy i przyrodników, czy w zjeździe polskich neurologów, psychiatrów i psychologów – wszystko w latach 1900–1910. Nie wspominam już o pracy Kazimierza Twardowskiego dla Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, o redagowaniu wszystkich wydawnictw tego towarzystwa, zwłaszcza prac uczniów, o udziale w redakcjach czasopism fachowych. Ogłosił też prof. Twardowski w latach 1898–1910 – 24 prace z zakresu swej specjalności oraz z zakresu pedagogiki, organizacji szkolnictwa, polityki szkolnej itd. i 3 przekłady, oprócz sprawozdań i recenzji” (tamże, s. 35–36).

⁵⁹ „O rozwoju TNSW mówią cyfry i fakty. Liczba członków z 930 podniosła się za Jego rządów do 1879, liczba Kół z 19 do 37, obrót kasowy z 9 000 kor. na prawie 39 000 kor., nakład czasopisma „Muzeum” z 1000 egzemplarzy jednotomowych do 2150 egzemplarzy dwutomowych z dodatkiem itd. Rozwinęła się doskonale oficyna wydawnicza TNSW, która stała się kolebką, podstawą dzisiejszej potęgi „Książnicy-Atlasu”. (...) Stworzony został działający do dzisiaj fundusz pośmiertny dla wdów i sierót po profesorach szkół średnich. Weszła w życie pierwsza kolonia wakacyjna TNSW. Powstały w Krakowie i Lwowie specjalne komisje dla reformy szkolnictwa, które opracowały wtedy pełny plan 8-klasowej szkoły realnej, ale przygotowały (...) materiał do pierwszej reformy szkolnictwa w wolnej Polsce (...)” (tamże, s. 36–37).

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże.

*i rozprawy z okresu działalności w TNSW (Lwów 1912), wydana w hołdzie przez polskie nauczycielstwo*⁶². Tej książki nie należy postrzegać jako zbioru doraźnych, interwencyjnych tekstów, ale jest ona – wedle przekonania S. Łempickiego – „wyznaniem wiary Twardowskiego w stosunku do zagadnień polskiego wychowania i polskiej szkoły, jest dokumentem mężnego samopoczucia polskiego myśliciela i wychowawcy, który (...) z rycerską odwagą, nieustępliwy, choć roztropany, dążył do odwojowania galicyjskiej szkoły z rąk austriackiego centralizmu i niemieckiej pedagogiki”⁶³.

W toku tych zmagania rozwijała się twórczość pedagogiczna K. Twardowskiego i m.in. powstał „świetny artykuł pt. *Unarodowienie szkoły*, będący przemówieniem na wiecu rodzicielskim w 1905 r. we Lwowie, kreśl[ący] pełny program polskiego gimnazjum w b. Galicji, naprawdę niewiele różniący się od (...) rzeczywistości szkolnej w wolnej Polsce”⁶⁴. Aktualność zachowują – jak sądzi S. Łempicki – refleksje K. Twardowskiego o potrzebie wychowania: „o kształceniu charakteru młodzieży, tępieniu wad narodowych polskich, o obowiązkowości i karności młodzieży – to rady te przydałyby się dzisiaj zarówno naszym centralnym władzom oświatowym, jak i uniwersyteckim, jak i nauczycielstwu”⁶⁵. Zaakcentowana tu została kwestia kształtowania posłuszeństwa, obowiązkowości i karności, która zajmuje poczesne miejsce w K. Twardowskiego refleksji nad wychowaniem, a zarazem jest to kwestia budząca także obecnie kontrowersje na gruncie teorii wychowania i odmiennie ujmowana w różnych koncepcjach. Zapatrywania pedagogiczne lwowskiego mistrza powinny więc pozostać przedmiotem namysłu w polskiej pedagogice, tak jak postuluje to m.in. S. Łempicki, aby nie pomijać i nie zatracić jego dociekań i doświadczeń pedagogicznych, gdyż mogą być one wciąż ważnym głosem w toczącej się debacie o wychowaniu i nauczaniu⁶⁶.

Na podstawie rozpatrywanych idei i inicjatyw edukacyjnych oraz przedstawionych działań na rzecz rozwoju polskiej oświaty mówca uznaje K. Twardowskiego za znamienitego polskiego pedagoga: „Był (...) wybitnym człowiekiem szkoły, znawcą niepoślednim problemów szkolno-

⁶² Tamże, s. 37–38.

⁶³ Tamże, s. 38. Nadmienić trzeba, że również obecnie – mimo wielu zmian politycznych i administracyjnych – aktualne pozostaje wezwanie i dążenie do „odwojowania” polskiej szkoły z „rąk centralizmu” i destrukcyjnych oddziaływań obcej pedagogiki. Przekonująco o tym palącym problemie pisze obecnie Bogusław Śliwowski; zob. tegoż, *Diagnoza społeczeństwa szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.

⁶⁴ Tamże, s. 38.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ „(...) pedagogika Jego, skupiona w przemówieniach dorocznych w TNSW i artykułach „Muzeum”, zwarta, oryginalna, głęboko przemyślana, tchnąca czystą jak złoto polskością – zostaje po Nim jako jeden z najcenniejszych klejnotów w Jego spuściźnie” (tamże, s. 39).

wychowawczych i szkolno-organizacyjnych. Interesowały Go wszelkie zagadnienia wychowawcze, tak samo jak szkolnictwo wszystkich stopni, zwłaszcza średnie i wyższe. Brał (...) udział w licznych naradach i ankietach ministerialnych, nauczycielskich i społecznych, dotyczących reformy szkolnictwa średniego, typów i programów szkół, pragmatyki nauczycielskiej, reformy szkolnictwa akademickiego, przepisów organizacyjnych w uniwersytetach, reformy matury gimnazjalnej, nauczania propedeutyki, higieny szkolnej itd. Uchodził za autorytet zarówno w austriackim Ministerstwie Oświaty i w Radzie Szkolnej Krajowej b. Galicji, jak i potem u Ministrów Oświecenia wolnej Polski⁶⁷. K. Twardowski otrzymywał propozycje podjęcia ważnych funkcji administracyjnych w niepodległej Polsce w zakresie zarządzania oświatą, jednak „naukowiec i pedagog uniwersytecki zwyciężał reformatora i działacza szkolno-oświatowego”. Pozostał człowiekiem nauki i uniwersytetu, wciąż jednak angażując się w szeroko pojętą działalność oświatową⁶⁸.

W kontekście dobrze znanych słuchaczom zmagani o narodowy charakter lwowskiej Wszechnicy, S. Łempicki stawia retoryczne pytanie: „Czyż trzeba (...) w tych murach rozwodzić się dłużej nad zasługą Kazimierza Twardowskiego jako obrońcy polskiego stanu posiadania w dziedzinie oświaty?”⁶⁹. Przypomina, że „Twardowski należał w latach 1901–1910 do najgorliwszych atletów w walce o zagrożoną polskość naszej *Almae Matris*. Spod Jego pióra (choć nie był historykiem) wyszły fundamentalne memoriały do austriackiego Ministerstwa Oświaty, dla użytku posłów polskich, do wiadomości całego społeczeństwa, udowadniające, że Uniwersytet Lwowski i historycznie, i prawnie powinien i może być tylko uniwersytetem polskim, z polskim językiem wykładowym i urzędowym, o polskim duchu wewnątrz swoich sal i pracowni. Mam tu na myśli pracę Twardowskiego pt. *W sprawie Uniwersytetu Lwowskiego z r. 1905* i niemiecką *Die Universität Lemberg*.

⁶⁷ Tamże, s. 38–39.

⁶⁸ S. Łempicki wymienia główne obszary aktywności K. Twardowskiego w sferze oświaty po odzyskaniu niepodległości: „Z rokiem 1919 objął również na szereg lat kierownictwo Naukowej Komisji Egzaminacyjnej dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich i tokowi pracy w tej Komisji nadał piętno rygoru i porządku. (...) Rząd Rzeczypospolitej (...) korzystał w latach wielkiej budowy i organizacji polskiego szkolnictwa niejednokrotnie z rad i opinii prof. Twardowskiego. Głos jego w Warszawie często zaważył na szali. Niemałą rolę odegrał lwowski uczoney w momencie organizacji stołecznego uniwersytetu w Warszawie (...). W latach 1918–1920 opracowywał jako referent senatu projekt nowej ustawy o szkołach akademickich, uczestniczył w najważniejszych ankietach ministerialnych – zwłaszcza w 1920 roku. Był członkiem Ministerialnej Podkomisji Pedagogicznej i Podkomisji dla Historii Wychowania i Szkół w Polsce oraz energicznym przewodniczącym oddziału tej drugiej we Lwowie” (tamże, s. 44–45).

⁶⁹ Tamże, s. 39.

Materialien zur Beurteilung der Universitätsfrage, wydana w Wiedniu 1907 r.⁷⁰.

Do tych zmaganiań doszedł trzyletni wojenny rektorat Twardowskiego, w tym: „rok wiedeńskiego rektoratu (...) od jesieni 1914 do lipca 1915 r. – to osobna chlubna karta w Jego zasłużonym życiu”. W Wiedniu przez ten czas był czołowym organizatorem polskiego życia naukowego i narodowego⁷¹. Postępował tam jako „dyplomatyczny polityk, gorący Polak, wpatrzony w jutrzenkę niepodległości, nieustępliwy obrońca autonomii, autorytetu i polskości naszej Uczelni Najwyższej”⁷². Broniąc narodowego charakteru uniwersytetu, „odparł (...) sprytnie obmyślany atak na polskość Uniwersytetu Lwowskiego, atak, który parł ku utrakwizacji”⁷³, czyli dopuszczeniu oficjalnej dwujęzyczności. Nie była to jednakże – mimo złożoności i konfliktogenności relacji narodowych – postawa radykalnie wroga wobec kulturowych dążeń i oświatowych aspiracji Ukraińców, gdyż dostrzegał i proponował inny sposób ich realizacji niż na przykład kwestionowanie polskości uniwersytetu.

Odzyskanie niepodległości w 1918 roku nie zdezaktualizowało intencji i ukierunkowania działań oświatowych K. Twardowskiego: „Im bardziej z biegiem lat zmniejszał się w społeczeństwie powojennym respekt dla kultury ducha i nauki, (...) tym donośniej brzmiał głos Kazimierza Twardowskiego, najżarliwszego z obrońców niezależności uniwersytetów, powagi i prawie świętości nauki”⁷⁴. W kontekście nowych wyzwań K. Twardowski wciąż okazywał się – jak ujmuje to w dość podniosłym tonie S. Łempicki – „heroldem walki o ideały nieprzemijające”⁷⁵. Od takich – zdawałoby się nieco hagiograficznych – określeń postawy K. Twardowskiego nie stronią też inni jego uczniowie i współpracownicy, których styl jest zazwyczaj analityczny i powściągliwy, upatrują bowiem w jego aktywności pedagogicznej i społecznej

⁷⁰ Tamże, s. 39–40.

⁷¹ „Skupił dokoła siebie całą emigrację profesorską i studencką, i to nie tylko ze Lwowa, roztoczył przede wszystkim opiekę nad młodzieżą akademicką, zbiegłą przed okupacją, niezdolną do służby wojskowej stale lub chwilowo, spragnioną kontynuowania studiów, przymierającą nieraz głodem i chłodem. Jak wielki jałmużnik, zawsze jednak pełen swojej rektorskiej godności, wydobywał pieniądze dla biedaków z różnych komitetów i od osób prywatnych, stworzył «Fundusz zapomogowy polskiej młodzieży akademickiej», powołał do życia «Dom Akademicki dla słuchaczy szkół najwyższych z Galicji i Bukowiny», w którym przez rok 1915 – 332 studentów i studentek, w tym 177 osób ze Lwowa, znalazło przytułek, opiekę i możliwość pracy; rozdzielał bony na obiady i kolacje, zapomogi odzieżowe, zasilki dorywcze, udostępniał szpitale, pomoc lekarską, kąpiele. (...) patronował kursom naukowym, odbywał wspólnie z obecnymi tam profesorami Uniwersytetu Lwowskiego egzaminy i rygorozą prawnicze oraz pewne egzaminy filozoficzne, udzielał promocji, zachęcał do pracy i wytrwania. «Dom Akademicki», choć z założenia swego nie wyłącznie polski, stał się w istocie ostoją polskiego życia akademickiego – i niejednemu to życie uratował” (tamże, s. 40–41).

⁷² Tamże, s. 43.

⁷³ Tamże, s. 44.

⁷⁴ Tamże, s. 46.

⁷⁵ Tamże, s. 47.

wzorzec zmagania o urzeczywistnianie wartości uniwersalnych, które – w klasycznym rozumieniu kultury – traktują jako trwałe i niezmiennie.

W zakończeniu przemowy S. Łempicki nawiązuje do treści – nieznanych wówczas szerszej publiczności – prywatnych dzienników K. Twardowskiego: „Pozwolono mi w ostatnich dniach zajrzeć w Jego osobisty pamiętnik, który będzie kiedyś pierwszorzędnym źródłem do poznania człowieka, jego czasów i ludzi rówieśnych. Wygląda z tego pamiętnika człowiek o wielkiej dobroci, najczulszym sercu, oddany całą duszą życiu rodzinnemu i swoim najbliższym, zatroskany w chwilach ważnych głęboko o los swego narodu i ojczyzny, pomocny wszelkiej ludzkiej niedoli. Na spizową postać władczego wychowawcy i dostojnego, surowego profesora, jakim go znaleźliśmy, padają z tych zapisek codziennych jakby łagodne jakieś promienie, nadające posągowi więcej życia i wyrazu”⁷⁶. Jeśli idzie o publiczną pamięć o K. Twardowskim, to – jak sądzi S. Łempicki – „zostanie na zawsze jako wzór profesora i pedagoga. (...) zostanie jako obywatel i działacz, który w przedświtowych i porannych godzinach nowej Polski budował mocno i solidnie, nie oszczędzając nigdy samego siebie, zręby narodowej kultury i – jak Sokrates – rzeźbił duszę polskiego człowieka”⁷⁷. To zwieńczające wywód porównanie działalności K. Twardowskiego do aktywności Sokratesa ma wymiar swoiście narodowy, gdyż S. Łempicki wprowadza motyw kształtowania („rzeźbienia”) „zrębów narodowej kultury” i „duszy polskiego człowieka” dzięki pedagogicznym i filozoficznym inicjatywom lwowskiego mistrza. Jeśli „zręby narodowej kultury” i jeśli „dusza polskiego człowieka” zostały uformowane w dużej mierze dzięki poczynaniom K. Twardowskiego, to zarazem kultura narodowa i dusza polska powinny jak najbardziej być przesycone sokratejskimi wartościami uniwersalnymi.

Przytoczone fragmenty z wywodu wybitnego historyka oświaty i twórcy lwowskiej szkoły historii wychowania pozwalają lepiej poznać pedagogiczne idee i dokonania K. Twardowskiego oraz lepiej zrozumieć ich historyczne usytuowanie i dziejową rolę (choć nie jest to ich bezstronna rekonstrukcja), a także dają sposobność, aby lepiej rozeznaczyć się w ich postrzeganiu przez tych, dla których były one bliskie i ważne. Jeśliby ograniczyć się tylko do faktograficznego omówienia i ekstraktu danych o aktywności oświatowej K. Twardowskiego, to zatracaloby się owo zabarwienie aksjologiczne i szczególne napięcie uczuciowe, które w jakiejś mierze emanuje z tekstu S. Łempickiego.

Oprócz możliwości zaznajomienia się z „gęstą” i reprezentatywnie dobraną warstwą sprawozdawczą, którą S. Łempicki podaje także jako bezpośredni świadek i uczestnik, przytoczony wywód stanowi przykład

⁷⁶ Tamże, s. 48–49.

⁷⁷ Tamże, s. 49.

narracji (kreacji) pedagogicznej, ukazującej wzorcowe spełnianie powinności pedagoga i organizatora oświaty. Podobnie o pedagogicznym charakterze postawy lwowskiego mistrza pisze inny jego uczeń i bliski współpracownik, Tadeusz Czeżowski, eksponując wzorcowy charakter tej postawy: „Najważniejszym jednak składnikiem metody nauczycielskiej Twardowskiego był wzór, jaki dawał własnym życiem i twórczością. Wszystkie elementy, jakie składały się na ideał Jego działalności pedagogicznej, połączył w swojej osobie, działając przez to z niezmierną siłą sugestywną na otoczenie – siłą, jaką posiada znakomity przykład realizacji celów, wskazywanych do osiągnięcia”⁷⁸.

Wczytując się we wspomnieniowe teksty uczniów K. Twardowskiego (które będą również przytaczane i rozpatrywane w dalszej części prowadzonych tu rozważań)⁷⁹, nie tylko można zapoznać się z jego pedagogicznymi ideami, inicjatywami i działaniami, ale zarazem z pedagogicznym (formacyjnym) sposobem ich postrzegania i prezentowania w narracji propagowanej przez jego uczniów i współpracowników, którzy czują się zobowiązani do kontynuacji i rozwijania jego pedagogicznego dziedzictwa.

Zaangażowanie oświaty w sprawę narodową – idee i postulaty K. Twardowskiego

Wśród powszechnych wykładów uniwersyteckich, które prowadził K. Twardowski, warto zwrócić między innymi uwagę na jego wykład inauguracyjny z 1904 roku pt. *Wychowanie i nauka*, który odbył się w ramach – jak głosi oficjalna nota – „Wakacyjnego Kursu Uniwersyteckiego urządzonego w Cieszynie przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Księstwie Cieszyńskim, dn. 15.–30.8.04.”⁸⁰. Ten wykład, w którym

⁷⁸ T. Czeżowski, *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel*, w: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel, uczony, obywatel. Przemówienia wygłoszone na Akademii Żałobnej urządzonej w Auli Uniwersytetu J.K. w dniu 30 IV 1938 przez Senat Akademicki, Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza i Polskie Towarzystwo Filozoficzne*, Lwów 1938, s. 10. Zob. W. Szulakiewicz, *Za przykładem mistrza. Tadeusza Czeżowskiego (1889–1981) służba uniwersytetowi i nauce*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty 2010”, t. 47, s. 109–127.

⁷⁹ Jan Woleński trafnie komentuje: „Wyłania się ze wspomnień uczniów obraz wspólnoty pomiędzy nimi a Twardowskim, wspólnoty, której bodaj najistotniejszym elementem był charyzmat nauczyciela połączony z najzwyklejszym koleżeństwem. To właśnie stało się główną przyczyną olbrzymiego sukcesu nauczycielskiego Twardowskiego, sukcesu, który później – z tego samego powodu – stał się udziałem jego uczniów” (J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska...dz. cyt.*, s. 13).

⁸⁰ Zob. K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. I, red. A. Brożek, J. Jadacki, Kraków 2013, s. 481–484. Nawiązując do związków K. Twardowskiego z cieszyńskimi instytucjami i wydarzeniami edukacyjnymi, w 1998 r. wysunąłem ideę, podjętą przez prof. dr. hab. Wojciecha Kojsa (wówczas Dyrektora Instytutu Pedagogiki), cyklicznych Wykładów im. Kazimierza Twardowskiego w Cieszynie, noszących podtytuł *Filozoficzne i metodologiczne inspiracje pedagogiki*. Wykłady inauguracyjne pierwszy cykl Wykładów im. Kazimierza Twardowskiego w Cieszynie wygłosił –

K. Twardowski zdecydowanie wyraził bliskie mu idee i postulaty oświatowe, można obrać za przedmiot bardziej szczegółowej analizy jako reprezentatywny przykład jego zapatrywań na potrzebę zaangażowania oświaty w sprawę narodową.

Na początku tego wystąpienia K. Twardowski podjął sprawę intensyfikacji narodowej integracji Polaków, której dotychczas dość wyraźnie brakowało: „Zaczynamy się skupiać. Zaczynamy myśleć o wspólnej obronie wszystkich. Zaczynamy podporządkowywać osobiste i stronnice interesy dobru ogółu narodu. Jednym z objawów tego zwrotu jest stosunek innych dzielnic naszych do Śląska”⁸¹. W kontekście tak rozumianych narodowych zadań i aspiracji sytuuje mówca zasadnicze funkcje Wakacyjnego Kursu Uniwersyteckiego w Cieszynie: „Dzisiaj do tej spójni uczuciowej chcemy dorzucić cegiełkę, która pomoże wybudować między Śląskiem a resztą ziem polskich most myśli; która stworzy łącznik intelektualny. Bo tego w znacznej mierze brak”⁸². Nie stroni przy tym od wytknięcia i krytyki wad narodowych, które zdecydowanie utrudniają tworzenie postulowanego „mostu myśli” jako trwałego „łącznika intelektualnego” między Polakami mającymi odmienne dziejowe losy i tradycje: „Sąsiedztwo i oddziaływanie potężnego narodu, jakim są Niemcy, w połączeniu z naszą skłonnością do bałwochwalczej czci wszystkiego, co cudze (...), sprawia, że (...) wchłaniamy w siebie nieświadomie pierwiastki, a z nimi ducha, obcej nam kultury”⁸³.

Ta mocno wyrażona krytyka nie zmierza jednak w stronę nawoływania do skrajnego separatyzmu kulturowego, do radykalnego odgradzania się od dorobku innych i przyzwolenia na rozwijanie narodowy szowinizm. Jest ona przede wszystkim przestrogą, aby w relacjach z innymi narodami i ich znaczącym dziedzictwem kulturowym nie zagubić własnej swoistości kulturowej, ale – znając i ceniąc dokonania przedstawicieli innych narodów – konsekwentnie wypracowywać i wzmacniać ducha własnej kultury i tradycji: „A chociaż powinniśmy się uczyć także od obcych i przyswajając sobie w miarę możliwości wszystko, co widzimy u nich dobrego, nie wolno nam przeto zatracać i zdradziecko wyzbyć się naszej własnej indywidualności narodowej, naszej

w dniach 5–7 maja 1998 r. – prof. dr hab. Ryszard Jadczyk (UMK Toruń, Instytut Filozofii). Kolejne cykle Wykładów im. Kazimierza Twardowskiego głosili: prof. dr hab. Jan Żytkow, prof. dr hab. Jan Woleński, prof. dr hab. Leon Koj. Zob. M. Rembierz, *Filozoficzne i metodologiczne inspiracje pedagogiki. Wykłady im. Kazimierza Twardowskiego w Cieszynie*, „Gazeta Uniwersytecka”, nr 10–11 (55–56), lipiec 1998, <http://gazeta.us.edu.pl/node/194311> oraz W. Kojs, A. Jonkisz, M. Rembierz, *Kontynuator dzieła Twardowskiego: profesor Ryszard Jadczyk w Cieszynie*, w: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadczyka*, Toruń 1999, s. 11–12.

⁸¹ K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. I..., s. 482.

⁸² Tamże.

⁸³ Tamże.

kultury narodowej (...)”⁸⁴. Akcent położony jest zwłaszcza na kulturę naukową: „Polska kultura, tradycja, nauka, chociaż liczebnie słabsza od angielskiej, francuskiej, niemieckiej – w niczym nie ustępuje pod względem jakościowym. I gdyby nie mury, które (...) stawia nasz niezrozumiały dla nich język, bralibyśmy w ich życiu naukowym udział na równi z nimi. Chodzi tylko o to, abyśmy wszyscy o tej równorzędności naszej własnej kultury naukowej byli przekonani; (...) abyśmy nie dali się sami bałamucić frazesami o wyższości ich nauki (...)”⁸⁵. Wyrażone jest tu prawo do poczucia równorzędności z innymi, ale nie jest to dogmatyczna apologia walorów własnych dokonań, które miałyby mieć istotną wartość tylko z tej racji, że są to nasze (a nie ich) dokonania⁸⁶.

Z tymi przekonaniem o prawie do poczucia równorzędności kontrastuje spotykana wśród Polaków wiara „w naszą niższość”. K. Twardowski uznaje ją za „grzech pierworodny narodowy” i jednoznacznie wzywa do przewyciężenia tego grzechu, dzięki odpowiednim – opartym na polskich tradycjach pedagogicznych – działaniom edukacyjnym i instytucjom oświatowym: „Nie z obcego źródła, ale z własnych sił trzeba nam czerpać oświatę”⁸⁷. Polskie dzieje mają zaświadczać o sile sprawczej polskich tradycji kulturowych: „Naród, który miał swego Kopernika, i swoich Śniadeckich, swego Długosza, Lelewela i Szujskiego i Kalinkę, który miał swego Kochanowskiego i niezapomnianą nigdy trójkę Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego, popełnia umyślone samobójstwo, jeżeli do innych zwraca się o życiodajne światło”⁸⁸.

Podobnie jak to się dzieje w sferze nauki i sztuki, ma się prezentować siła sprawcza polskich tradycji pedagogicznych: „A tak samo na polu wychowania i nauczania publicznego. Wszak Uniwersytet Jagielloński istniał, gdy jeszcze we Wiedniu uniwersytetu nie było; wszak Komisja Edukacji kładła podwaliny pod organizację szkolnictwa zupełnie nowoczesną, gdy gdzie indziej zaledwie słabe początki takiego ruchu się objawiały. Wszak mieliśmy Akademię w Zamościu i w Wilnie. Mieliśmy Główną Szkołę Warszawską, a dzisiaj obok Uniwersytetu Jagiellońskiego mamy drugi Uniwersytet Polski we Lwowie”⁸⁹.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ Tamże, s. 483.

⁸⁶ Można zauważyć, iż propagowanie przez K. Twardowskiego – szczególnie wśród jego uczniów – takich przekonań mogło przyczynić się do wypracowania dorobku naukowego Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, który uważany jest za dorobek równorzędny z dokonaniami wiodących ośrodków zagranicznych.

⁸⁷ K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. I..., s. 483.

⁸⁸ Tamże.

⁸⁹ Tamże.

Choć tak dokonana prezentacja polskich tradycji może skłaniać do wątpliwości i pytań, czy faktycznie przywołana tu historia daje prawo do słusznej dumy narodowej czy też jest to tak retorycznie skomponowany obraz dziejów, aby służył on ku pokrzepieniu serc i dodawał otuchy, to jednak K. Twardowski nie wyraża takich wątpliwości i na podstawie swego wyводу stawia tezę przybraną w formę pytania: „I my mielibyśmy być niezdolni do własnej twórczości naukowej?”⁹⁰. W tym pytaniu zakłada się dynamizującą moc polskich tradycji intelektualnych, stanowiących asumpt do dalszego rozwoju. Co wypływa w sposób oczywisty z przytoczonego wyводу, odpowiedź K. Twardowskiego zdecydowanie potwierdza zdolność do wykazania się własną twórczością naukową. Natomiast odpowiedź przeciwna jest niejako już w punkcie wyjścia odrzucona i zdeprecjonowana: „Tylko nieznanomość rzeczy, tylko zaślepienie wroga albo własne niedołęstwo tak twierdzić może”⁹¹.

W zakończeniu wykładu inauguracyjnego mówca wzywa do czynu wyzwolenczego jako do czynu pedagogicznego i oświatowego, który powinien zostać podjęty w sferze aktywności duchowej i intelektualnej. Wezwanie skierowane jest w pierwszym rzędzie, choć nie jedynie, do osób uczestniczących w Kursie Uniwersyteckim w Cieszynie: „Wyzwólmy się więc spod panowania obcych nam tradycji i obcego nam ducha. Zasiądźmy tu wszyscy razem, aby wzajemnie się poznać i pouczyć. Skupmy się w naszych usiłowaniach około podniesienia i rozwoju naszej własnej, prastarej i wiecznie się odradzającej kultury duchowej. Niechaj w tym Wakacyjnym Kursie Uniwersyteckim odżyje tradycja nasza: jedna z najpiękniejszych tradycja, mianowicie uważająca wszystkie instytucje poświęcone publicznemu wychowaniu za jedną organiczną całość, na której czele stał Uniwersytet Jagielloński. Niechaj taką całość tworzą jedyne obecne dwa uniwersytety polskie, Jagielloński i Lwowski, ze wszystkimi uczelniami polskimi”⁹².

Uwzględniając niesprzyjające okazywaniu jedności uwarunkowania porozbiorowe, K. Twardowski dodaje: „A jeżeli ta jedność nie może dzisiaj, wskutek stosunków politycznych, mieć formy zewnętrznej, to niech tym ściślejsza będzie ta jedność pod względem wewnętrznym, duchowym”⁹³. Wyeksponowany zostaje tu wymiar życia duchowego w warunkach braku własnej państwowości, ale ten wymiar zachowuje swą niebagatelną rolę w sytuacji, gdy pożądana państwowość zaistnieje, również wówczas należy go kształtować i wzmacniać, bo bez niego państwowość może okazać się tylko zewnętrzną, administracyjną – a nawet biurokratycznie uciążliwą – formą, pozbawioną właściwej treści.

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Tamże.

⁹² Tamże, s. 483–484.

⁹³ Tamże, s. 484.

Dając wyraz swemu zaangażowaniu w sprawy rozwoju i umacniania polskiej oświaty na terenach zróżnicowanego etnicznie Księstwa Cieszyńskiego, K. Twardowski wygłosił też na Wiecu Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego odbywającym się w Zakopanem 21 sierpnia 1912 roku – przemówienie w sprawie udzielenia pomocy dla szkolnictwa polskiego na Śląsku, o czym doniosły „Słowo Polskie” (23.08.1912) i „Kurier Lwowski” (24.08.1912)⁹⁴. W wiecowej narracji z właściwym sobie ferworem K. Twardowski ukazywał trudną sytuację polskiej oświaty na Śląsku: „(...) jeżeli się zwróci uwagę na to, że wszystkie powołane czynniki zapominają o spełnianiu swych obowiązków wobec Śląska, że nikt, nawet parlamentarna reprezentacja polska o szkolnictwo polskie na Śląsku nie dba, że społeczeństwo samo musi na Śląsku wyręczać władze w pracy, to samopomoc okaże się dla Śląska niezbędna”⁹⁵. K. Twardowski tłumaczy trudną sytuację polskiej oświaty wciąż: „niedostatecznym poparciem sprawy śląskiej ze strony społeczeństwa polskiego”⁹⁶. W tym kontekście przedstawia aktywność Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego, określając ją jako „Macierz Śląska”, która: „walczy nie dzień przecie, ale szereg lat – walczy o dusze ludzkie! Społeczeństwo śląskie musi zastępować władze szkolne na Śląsku w wychowaniu, nauczaniu, uświadamianiu ludu. Należy mu się stała, wierna, wytrwała pomoc (...)”⁹⁷.

Mówca wykazuje się tu daleko idącym rozeznaniami i zrozumieniem trudnej sytuacji Śląska Cieszyńskiego oraz wyraża solidarność z Macierzą Szkolną Księstwa Cieszyńskiego w jej trosce o skuteczne rozwijanie szkolnictwa polskiego na Śląsku, o czym świadczy również zachowana (warta osobnego przybliżenia) wieloletnia i wielowątkowa korespondencja K. Twardowskiego z towarzyszami pedagogicznymi i oświatowo-kulturalnymi działającymi w Cieszynie.

Elementy koncepcji pedagogicznej K. Twardowskiego

Wyjaśniając znaczenie pojęć „wiedza” i „oświata”, K. Twardowski (którego uznaje się za współtwórcę nowoczesnego języka polskiej filozofii) w tekście z 1912 roku zwraca uwagę na pojęcia odwołujące się do metaforyki świetlnej. Przywołuje on mit prometejski z motywem płomienia symbolizującego wiedzę

⁹⁴ Zob. *Przemówienie w sprawie pomocy dla szkolnictwa polskiego na Śląsku, wygłoszone na Wiecu Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego*, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 414–415.

⁹⁵ Tamże, s. 415.

⁹⁶ Tamże.

⁹⁷ Tamże.

(którą człowiek posiadał wbrew woli bogów) i na obraz światła rozpraszającego ciemności: „liczne zwroty porównują wiedzę ze światłem. Mówi się o ogniskach wiedzy, o świetle rozumu, (...) o oświacie i o wyjaśnianiu ciemnych zagadnień, o wieku oświecenia i o światłym zdaniu”⁹⁸. Źródła tych porównań i przenośni K. Twardowski upatruje „w pokrewieństwie wyrazów służących oznaczaniu wiedzy i widzenia” i przytacza „wyrazy «widzieć» i «wiedzieć», aby sobie to uprzytomnić”. Dalej wyjaśnia: „tak jak światło w dosłownym tego wyrazu znaczeniu pozwala nam widzieć to, czegośmy nie widzieli w ciemnościach, tak też i wszelkie oświecenie rozumu naszego, wszelkie zdobyte przez nas doświadczenie i wyjaśnienie pozwala nam wiedzieć to, czegośmy przedtem nie widzieli”⁹⁹. Przekonanie, że oświata powinna wzmacniać światło ludzkiego rozumu stanowi część postawy antyirracjonalistycznej, którą kształtował K. Twardowski swą działalnością pedagogiczną.

Wysuwając postulat systematycznego podnoszenia jakości pracy pedagogicznej w szkole, K. Twardowski rozpatruje relacje zachodzące między sprawnością i efektywnością działania indywidualnego nauczyciela a sprawnością i efektywnością bądź niesprawnością i nieefektywnością systemu, w którym przychodzi nauczycielowi działać. Odnosi się przy tym krytycznie do wzorów i haseł „idealnego nauczyciela”, spełniającego swą pedagogiczną misję niezależnie od zewnętrznych uwarunkowań i utrudnień, gdyż takie – dalekie od poczucia realizmu – pojmowanie ideałów może okazać się zwodnicze i destrukcyjne.

Dystansuje się od podnoszenia jedynie wymagań wobec maksymalistycznie i idealistycznie określonej roli nauczyciela: „I gdybyśmy mieli samych idealnych nauczycieli, idealnych jako nauczycieli i jako obywateli, kwestia systemu szkolnego odgrywałaby prawdopodobnie rolę dość podrzędną. Ale nie ma na ziemi ideałów; istnieje także nieodzowna potrzeba usuwania wad i braków systemu, aby zewnętrzne ramy działalności nauczycielskiej uczynić zgodnymi z treścią, którą w nie wlewają najtęższe i najdzielniejsze spośród nauczycieli jednostki”¹⁰⁰. W żadnym przypadku nie idzie tu o perfekcjonistyczny konstruktywizm, który rozpościera wizję idealnego systemu edukacji i usiłuje urzeczywistniać systemową doskonałość, nie licząc się przy tym ze złożonością realnej sytuacji i z ludzkimi możliwościami. To nie regułą systemu poddaje się nauczyciela i proces nauczania, aby w pierwszym rzędzie spełniali systemowe wymagania. System nie stanowi ani wartości nadrzędnej, ani tym bardziej – wartości samoistnej. Celem racjonalnych dążeń powinno

⁹⁸ K. Twardowski, *Dlaczego wiedza jest potęgą?*, do druku przygotowała I. Dąbska, „Ruch Filozoficzny” 1976, nr 1–2, s. 27.

⁹⁹ Tamże.

¹⁰⁰ *Zagajenie XXII Walnego Zgromadzenia TNSW*, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 336–337.

być doskonalenie sprawności i efektywności systemu oświaty tak, aby uczynić go jak najbardziej zgodnym ze sposobami działania właściwie postępujących pedagogów. To sprawna i efektywna działalność nauczyciela wyznacza standardy i rozwiązania obowiązujące w systemie oświaty, a system – jako przede wszystkim instrument służący realizowaniu zadań – ma być podporządkowany właściwemu przebiegowi pracy pedagogicznej.

W odczycie *O pojęciu wychowania*, wygłoszonym 5 lipca 1911 roku na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie¹⁰¹, K. Twardowski, rozpatrując sposoby rozumienia wychowania, zauważa, że „o wychowaniu mówimy w znaczeniu właściwym i niewłaściwym. W niewłaściwym wszędzie, gdzie nie ma wychowawcy we właściwym tego słowa znaczeniu, więc człowieka wychowującego, gdzie więc powiadamy na przykład, że kogoś życie wychowało, okoliczności, wśród których wyrósł itd. Wszak w niewłaściwym znaczeniu mówimy też o szkole życia. Mówimy też o wychowawczym wpływie pracy, nieszczęść itd., są to wszystko znaczenia niewłaściwe. Bo w znaczeniu właściwym tylko człowiek może wychowywać człowieka”¹⁰².

Właściwe jest więc znaczenie humanistyczne, dotyczące jedynie sytuacji, w których zachodzi szczególna relacja międzyosobowa, określana zobowiązującym mianem „wychowania”, gdy występuje wychowawca odpowiednio pełniący swą funkcję względem powierzonego mu wychowanek. Natomiast używanie w niewłaściwym znaczeniu pojęcia „wychowanie” wskazuje na sytuacje społeczne, w których dostrzega się mniejsze lub większe podobieństwo do wychowania jako relacji międzyosobowej, choć nigdy w takiej sytuacji społecznej nie zachodzą „w pełni” walory relacji międzyosobowej.

K. Twardowski, zwracając się do pedagogów, dokonuje selekcji przedmiotu dociekań: „O tym niewłaściwym znaczeniu wyrazu wychowanie mówić nie będę, tylko o właściwym”, chce on analizować humanistycznie pojęte wychowanie. Rozpatrując rozumienie pojęcia wychowania, K. Twardowski odwołuje się do rozróżnienia na czynności i wytwory:

¹⁰¹ A. Brożek i J.J. Jadacki podają datę (i dokumentację) 5 lipca 1914 r. Zob. K. Twardowski, *Mysł, mowa i czyn*, cz. I..., s. 523. „Dziennik Polski” (nr 179, 6.07.1914) donosił ze Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie: „Prof. Kaz[imierz] Twardowski wygłosił referat *O pojęciu wychowania*. Referat, głęboko obmyślany, nagrodzono burzliwymi oklaskami” (tamże, s. 523).

¹⁰² K. Twardowski, *O pojęciu wychowania* (Odczyt wygłoszony na Zjeździe członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, dnia 5 lipca 1911 r.), w: tegoż, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, red. i oprac. R. Jadczak, Warszawa 1992, s. 413. O rozumieniu klasycznym pojęcia wychowania, o teleologii wychowania i jego aksjonormatywnym statusie zob. B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Warszawa 2011, zwłaszcza s. 10–117; A. Salamucha *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2004, z. 2, s. 31–43

„wychowywać znaczy tyle, co drogą systematycznego ćwiczenia stworzyć jakąś wprawę. Używam wyrazów ćwiczyć i wprawa, gdyż wyrazy te oznaczają czynność i jej wytwór”¹⁰³. Wychowanie to będzie „ćwiczenie”, czyli czynności, ale też przez wychowanie można rozmieć „wprawę”, czyli wytwór działań wychowawczych i samowychowawczych.

Wchodząc w toczącą się dyskusję o odpowiednim sposobie wychowywania, K. Twardowski – jakby idąc pod prąd wielu coraz bardziej wpływowych stanowisk – zdecydowanie akcentuje niezbędność respektowania zasady posłuszeństwa we właściwie rozumianym procesie wychowania: „Wszystkie zasady streszczają się w jednej: słuchaj wychowawców. Dlatego posłuszeństwo jest podstawą wszelkiego wychowywania. Kto sobie z tego zdaje sprawę, nie będzie lekceważył faktów nieposłuszeństwa. Trzeba koniecznie, aby wychowawca zdobył sobie posłuch”¹⁰⁴. Formułuje wręcz zwięzły aforyzm: „Gdzie nie ma posłuszeństwa, tam nie ma wychowania”¹⁰⁵, choć zdanie to odczytane skrajnie rygorystycznie poza kontekstem koncepcji działań wychowawczych K. Twardowskiego może zostać zrozumiane dość opacznie.

Konsekwentnie wykazując, iż wychowanie wymaga faktycznej postawy posłuszeństwa (nie tylko jej pozornego okazywania), K. Twardowski zwraca uwagę na rolę przymusu i kar: „Aby zmusić wychowanka do posłuszeństwa, stosuje się kary. One są tym pierwszym rodzajem motywów, pobudek, które skłaniają wychowanka, aby postanawiał zgodnie z zasadą, jedyną, którą dotąd zna, to jest z zasadą: masz słuchać. Posłuszeństwo jest więc podstawowym środkiem ćwiczenia woli”¹⁰⁶. Kary – wedle przekonań wyrażanych przez K. Twardowskiego – są dopuszczalne i nawet niezbędne zwłaszcza w początkowym okresie wychowania, jednak ten passus trzeba sytuować w całości koncepcji działań wychowawczych, która za zasadniczy cel uznaje przecież wyrobienie w wychowanku umiejętności działań samowychowawczych.

Prezentując w językowo ascetycznej i zarazem dobitnej postaci takie przekonania pedagogiczne, K. Twardowski ma świadomość, że prowokuje słuchaczy i czytelników do polemik i sporów: „Takie poglądy brzmią bardzo wstecznie. Istotnie w «stuleciu dziecka» prawie wygląda czasem rzecz tak, jak gdyby działo się nie to, czego chcą wychowawcy, lecz to, czego pragnie wychowanek. Ale śmiem twierdzić, że to nie jest dobrze. Mam nawet wrażenie,

¹⁰³ Tamże, s. 415. Zob. K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki* (pierwodruk: *Księga Pamiątkowa ku uczczeniu 250-tej rocznicy założenia Uniwersytetu lwowskiego przez króla Jana Kazimierza*, t. 2, Lwów 1912, s. 1–33), w: tegoż, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. 217–240.

¹⁰⁴ Tamże, s. 418.

¹⁰⁵ Tamże.

¹⁰⁶ Tamże.

że obok postępów na tak licznych polach, którym się nasze czasy chlubią słusznie, zauważyć można pewne cofanie się na polu nauczania i wychowania”¹⁰⁷. Czy wyrażone zostało tu jednoznaczne zakwestionowanie wartości dokonań pedagogiki ukierunkowanej na dziecko i afirmację dzieciństwa, czy też K. Twardowski w ten – prowokacyjny – sposób zachęca do gruntownego i krytycznego przemyślenia współczesnych mu teorii i działań pedagogicznych, które faktycznie (a nie tylko deklaratywnie) powinny służyć dobru dziecka i dobru jego rzetelnego wychowania?

Odczyt *O pojęciu wychowania*, wygłoszony na zjeździe członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, warto rozpatrywać z uwzględnieniem systematycznej prezentacji pedagogicznych zapatrywań K. Twardowskiego wyłożonych w pracy *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901). Dla właściwego przebiegu działań wychowawczych i dydaktycznych niezbędna jest według K. Twardowskiego autentyczność zaangażowania w relację między uczeniem i nauczycielem: „(...) uczniowie szczerze do nauczyciela przywiązani, nabierają zamiłowania do nauki i wszystkiego co się z nią łączy, gdyż każde uczucie, skierowane ku pewnej osobie, ogarnia w większym lub mniejszym stopniu wszystko, co się z tą osobą łączy”¹⁰⁸.

Wypracowanie takich relacji stawia wysokie wymagania wobec nauczyciela i odpowiedniego uformowania jego osobistej postawy: „W celu pozyskania przywiązania uczniów musi nauczyciel wobec nich postępować zawsze z jak największą życzliwością i wyrozumiałością; uczniowie muszą na każdym kroku przekonywać się, że nauczyciel pragnie jedynie ich dobra; wszelkie uszczypliwe uwagi, wszelkie szykanowanie, ośmieszanie lub lekceważenie uczniów byłoby jednym z najcięższych przewinień nauczyciela, który sam powinien mieć dla uczniów serce i zawsze patrzeć w ich serca”¹⁰⁹. Wymóg życzliwości i okazywania przez pedagoga serca – rzecz można, że jest to element „pedagogii serca” – zostaje dostrzeżony i wyraźnie zaakcentowany, a zarazem dopełnia wizję dyscypliny i posłuchu w procesie wychowania i kształcenia.

Aby odeprzeć zarzut nadmiernego rygoryzmu czy wręcz zamazywania istotnej różnicy między wychowaniem a tresurą, K. Twardowski – w odczycie *O pojęciu wychowania* – z postulatem posłuszeństwa spaja postulat, aby: „nie wymagać nigdy od uczniów, czego ci spełnić nie mogą. Natomiast należy tego,

¹⁰⁷ Tamże, s. 419.

¹⁰⁸ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901, w: tegoż, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych...*, s. 397.

¹⁰⁹ Tamże.

co spełnić powinni i mogą, żądać z całą bezwzględnością¹¹⁰. Wyjaśniając ewentualne nieporozumienia co do zakresu, w którym obowiązują „zasady bezwzględnego posłuszeństwa, którego w celu ćwiczenia woli moralnej wychowanków należy od nich wymagać”, K. Twardowski zastrzega, iż zasady te „przedstawiają się znacznie mniej wstecznie, jeżeli uprzytomnimy sobie, że postulat ten tkwi tylko u samego początku wychowywania, i że w ogóle wychowywanie przestałoby istnieć, gdyby postulat ten miał pozostać ważny przez cały jego ciąg. Wtedy bowiem mielibyśmy zamiast wychowania tresurę¹¹¹. Przyjmując, iż dzięki procesowi wychowania dokonują się w wychowanku pożądane zmiany i postępujący rozwój intelektualny prowadzi do tego, że „miejsce posłuszeństwa, to jest miejsce upatrywania jednej zasady postanawiania w woli wychowawców, musi zająć stopniowo dobrowolne posłuszeństwo względem zasad, nie uosobionych już w woli wychowawców, lecz przez nich głoszonych¹¹²”.

Wychowanie jest więc – i to dość wyraźnie – odróżniane przez K. Twardowskiego od tresury. Oczywiście pozostają wątpliwości, na ile owo „dobrowolne posłuszeństwo względem zasad” jest efektem uprzedniego urabiania i socjalizacji, którym się uległo, zatem ukształtowały one (narzuciły wychowankowi) jego „drugą naturę” i odstąpić od niej już nie sposób, a na ile owo „dobrowolne posłuszeństwo” jest przede wszystkim własnym wyborem, niezależnym od uprzedniego urabiania i socjalizacji.

K. Twardowski nie podejmuje tu tego rodzaju krytycznych (emancypacyjnych, demaskujących, dekonstruktywistycznych) roztrząsań, nie ukazuje wizji alternatywnych, ale w dalszym wywodzie konsekwentnie idzie tokiem przyjętego sposobu rozumowania i zaznacza, że motywy i pobudki działania wymagają pedagogicznej troski o ich odpowiedni dobór i rozwój: „pobudki trzeba wypielegnować, rozwijać¹¹³. Odwołując się do praktyki wychowawczej, zwraca uwagę na znaczącą rolę, którą „odgrywają tutaj pobudki treści religijnej, obawa przed karą, obawa przed niezgodnością własnej woli z wolą Bożą¹¹⁴. Jednak względem pobudek o treści religijnej czyni K. Twardowski zastrzeżenia, iż nie powinny to być pobudki jedyne czy też dominujące: „Trzeba tylko pamiętać, że niedobrze oprzeć całego gmachu wychowania wyłącznie na gruncie religijnym, albowiem w razie utraty wiary zachwiać i zaginąć mogą pobudki trafnego postanowienia¹¹⁵”.

¹¹⁰ K. Twardowski, *O pojęciu wychowania...*, s. 419.

¹¹¹ Tamże.

¹¹² Tamże, s. 419–420.

¹¹³ Tamże, s. 420.

¹¹⁴ Tamże. O koncepcjach wychowawczych w pedagogice religijnej (zwłaszcza katolickiej) zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013.

¹¹⁵ Tamże.

Tych zastrzeżeń nie należy odczytywać jako postulatu promowania zdecydowanie areligijnego czy ateizującego wychowania, ale jako realistyczną konstatację, że w czasach, gdy wiara religijna coraz bardziej zatracą – onegdaj dość powszechnie panującą – kulturowo-społeczną oczywistość, gdy racje religijne i religijno-moralne coraz silniej poddawane są w wątpliwość czy też odrzucane, to pobudki religijne tym bardziej nie będą wystarczające w procesie wychowania i samowychowania: „Dlatego trzeba stwarzać jeszcze inne pobudki trafnego postanowienia. Tu należą pobudki płynące z miłości ojczyzny, ze zrozumienia własnego interesu, ze szlachetnej ambicji itd.”¹¹⁶. Odpowiednio dobrane i wewnętrznie zróżnicowane pobudki: „mają wychowanka skłaniać od tego, by postanawiał nie (...) według kaprysu, uczucia lub pragnienia chwilowego, lecz według pewnych zasad. I nie ulega wątpliwości, że tym sposobem stwarzając odpowiednie pobudki, można ten cel osiągnąć”¹¹⁷.

Zauważyć tu trzeba, iż dla K. Twardowskiego „nie ulega to wątpliwości”, gdyż wyrażone przez niego przekonania zdaje mu się potwierdzać jego własne doświadczenie bycia wychowywanym, a także wieloletnie i zróżnicowane doświadczenie bycia wychowującym. Całość zreferowanej koncepcji wychowania ukierunkowana jest na wytworzenie sytuacji, w której człowiek sam bierze odpowiedzialność za swój dalszy rozwój i wychowuje siebie, gdyż: „nikt nam ćwiczeń tych nie zadaje, lecz my sami to czynimy albo czynić powinniśmy. Rozpoczyna się samowychowanie, autoedukacja”¹¹⁸. Do prowadzenia samowychowania zobowiązany jest każdy człowiek, gdyż jak – w formie retorycznego pytania – stwierdza K. Twardowski: „Bo któż może o sobie powiedzieć, że posiada dostateczną wprawę w trafnym postanawianiu? Chyba święty lub mędrzec stoicki, lub taki geniusz etyczny, jak Sokrates. Więc trzeba ćwiczyć się dalej. Do końca życia”¹¹⁹. Aby samowychowanie było możliwe, a nie występuje ono samorzutnie, to – wedle K. Twardowskiego – „musi właśnie wychowanie na poprzednim stopniu kłaść do tego podwaliny i przygotować fazę autoedukacji, przed wypuszczeniem z ręki wychowanka”¹²⁰. Te zasady i rozróżnienia dotyczą też rozumienia wychowania i samowychowania patriotycznego i obywatelskiego.

¹¹⁶ Tamże.

¹¹⁷ Tamże.

¹¹⁸ Tamże, s. 421.

¹¹⁹ Tamże. O samowychowaniu zob. B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010; H-G. Gadamer, *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, tłum. P. Sosnowska, red. A. Folkierska, w: tegoż, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, wstęp i red. P. Dybel, Warszawa 2008, s. 258–270; I. Wojnar, *Samowychowanie – humanistycznym wyborem człowieka*, w: tejsze, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2002, s. 202–214.

¹²⁰ Tamże.

Przenikanie się refleksji pedagogicznej i myśli patriotycznej K. Twardowskiego

Określenie głównych powinności szkoły polskiej znajduje się między innymi w centrum przemówienia K. Twardowskiego podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły. Wśród tych powinności na plan pierwszy wysuwa się nakaz, aby „pielegnować rozumny patriotyzm polski”¹²¹.

Istotne jest, iż patriotyzm, który ma kształtować polska szkoła to patriotyzm rozumny. Odwołanie się do rozumności znacząco modyfikuje pojmowanie patriotyzmu polskiego, który bywał związany z wybuchem uczuć i momentem uniesienia. Na kwestię powinności wielostronnego kształtowania „ducha narodowego” w edukacji szkolnej zwraca też dobitnie K. Twardowski uwagę w przemówieniu, które 12 czerwca 1905 roku wygłasza po wybraniu go na przewodniczącego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych na XXI Walnym Zgromadzeniu tegoż Towarzystwa: „Powinniśmy tedy dążyć do tego, aby w naszych szkołach było więcej miejsca na rzeczy narodowe, aby w nich wszystko, począwszy od ducha, a skończywszy na ołówkach, było narodowe”¹²².

Wspomniane ołówki, jako wręcz „ołówki narodowe”, mogą wydawać się nadmiernym zwracaniem uwagi na drobiazgi, sprawa dotyczy jednak faktycznego sporu o możliwość zakupu do szkół ołówków pochodzących od polskiego wytwórcy. W przemówienie na wiecu rodzicielskim dotyczącym unarodowienia szkoły K. Twardowski zaznacza: „Także w kierunku ekonomicznym szkoła powinna działać w duchu polskim, zachęcając uczniów do popierania przemysłu swojskiego. W tym jednak nauczycielstwo, na ogół rozumiejące swoje obowiązki, doznaje nieraz przeszkód ze strony Rady szkolnej Krajowej. (Patrz głośne rozporządzenie, zabraniające polecenia ołówków Majewskiego, omawiane (...) w *Słowie Polskim*)”¹²³. Podniesienie pozornie trzeciorzędnej sprawy używania polskich ołówków w polskiej szkole, to nie małostkowość lub szowinizm, ale uwrażliwianie na kształtowanie postawy patriotyzmu gospodarczego i ekonomicznego.

Kwestię należytej dbałości społeczeństwa polskiego o własną gospodarkę i jej rozwój podnosił K. Twardowski także w referacie zatytułowanym *W niewoli niemieckiej*, wygłoszonym na zebraniu publicznym

¹²¹ Przemówienie podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 393.

¹²² K. Twardowski, *Przemówienie po wyborze na przewodniczącego T.N.S.W., wygłoszone na XXI Walnym Zgromadzeniu w dniu 12 czerwca 1905*, w: K. Twardowski, *Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa wydana przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, s. 7; cyt. za: J. Zegzuła-Nowak, *Kazimierz Twardowski jako wzór osobowy nauczyciela akademickiego*, „*Annales. Etyka w życiu gospodarczym*” 2012, vol. 15, s. 186.

¹²³ *Przemówienie podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły...*, s. 393.

w Sali Ratuszowej we Lwowie 6 grudnia 1908 roku, którego treść przytaczały lwowskie gazety. Zwracał uwagę na „pokusy sprowadzania towarów obcych, pozakrajowych. Te pokusy płyną właśnie z niemieckich prowincji Austrii, których przemysłowcy uważają od dawien dawna nasz kraj za rynek zbytu dla swych wytworów i czynią kupcom naszym, jak też publiczności, niesłychane ułatwienia, byle tylko móc sprzedawać towar swój u nas. A w skutek tego nasze krajowe zakłady przemysłowe nie mogą z nimi konkurować; nie mogą więc produkcji swej ani powiększać, ani wydoskonalić, skoro zaledwie mogą istnieć”¹²⁴. Tak zdecydowanie zabrzmiał głos K. Twardowskiego w sprawie kształtowania społecznej troski o rozwój własnego przemysłu i zarazem głos sprzeciwu wobec redukcji ziem polskich wyłącznie do rynku zbytu czyichś wytworów.

W działalności oświatowej, jak podkreśla K. Twardowski, konieczne jest odpowiednie ukształtowanie „przywiązania do przeszłości dziejowej”, dlatego trzeba formować w taki sposób, aby wyzwalać „podziw dla kultury rodzinnej i miłość do kraju ojczystego”¹²⁵. Urzeczywistnianie tego wymaga jednak pielęgnowania pamięci o narodowych dokonaniach, dlatego też K. Twardowski wypomina, że: „zdarzają się jeszcze szkoły polskie, w których nie ma obchodów narodowych i reprezentanci władz, którzy zamiast zachęcać nauczycieli (...) – niechętnym patrzą okiem na ich działalność narodową”¹²⁶. Praca pedagogiczna musi być tak prowadzona, aby młodzież szkolna „nauczyła się stawiać interes ogólnonarodowy ponad interes partykularza czy to myślowego czy lokalnego. Musi wyrabiać w młodzieży szczególną wrażliwość na to, co dotyczy bytu narodowego i odrębności narodowej”¹²⁷. Postulowaną tu „szczególną wrażliwość” należy interpretować przede wszystkim jako wrażliwość aksjologiczną ukierunkowaną na wartość „bytu narodowego i odrębności narodowej”, nie ma to być natomiast nadwrażliwość czy przewrażliwienie na punkcie własnego pochodzenia etnicznego, prowadzące do narodowej (nacjonalistycznej) megalomanii.

Odwołując się – niejako przez kontrast – do własnej biografii edukacyjnej i doświadczenia wyniesionego ze szkół austriackich, K. Twardowski uwydatnia potrzebę poznawania dziejów polskiej myśli pedagogicznej i zarazem rozwijania tego, co w rodzimej tradycji zasługuje na podjęcie i kontynuację: „Sam jestem wychowankiem szkół niemieckich i wiem

¹²⁴ W niewoli niemieckiej, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. I..., s. 490.

¹²⁵ K. Twardowski, *Zagajenie III Zjazdu członków Towarzystwa w dniu 4 czerwca 1911 r.*, w: K. Twardowski, *Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych...*, s. 94; cyt. za: J. Zegzuła-Nowak, *Kazimierz Twardowski jako wzór osobowy nauczyciela akademickiego...*, s. 186.

¹²⁶ *Przemówienie podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły...*, s. 393.

¹²⁷ K. Twardowski, *Zagajenie III Zjazdu członków Towarzystwa w dniu 4 czerwca 1911 r.* ..., s. 94.

jak wygląda system niemiecki, i wiem, że nasz nic się od niego nie różni. UWAŻAM TO ZA WADE, BO MY MAMY W NASZEJ PRZESZŁOŚCI WZORY LEPSZE. Musimy się emancypować spod tego wpływu; napełnić ustawy duchem naszym i nawiązać do tego, co nam przekazali własni przodkowie”¹²⁸. Uwypuklony tu pogląd o walorach polskiej tradycji intelektualnej i pedagogicznej występuje w wielu, także tych już przywoływanych, wypowiedziach lwowskiego profesora.

Szkoła polska zobowiązana jest kształtować cnoty moralne odgrywające znaczącą rolę społeczną i podnoszące jakość życia narodowego, zwłaszcza w sytuacji poważnego niedoboru tych cnót, który wręcz uchodzi za niepożądaną cechę narodową i typowo polską wadę: „Szkoła narodowa powinna także wpajać w uczniów te cnoty, których nam, Polakom, niestety tak bardzo brak, tj. sumiennosci i karnosci. Młodzież powinna nauczyć się sumiennej pracy i powinno wyrabiać się w niej przekonanie, że zbiorowa praca społeczeństwa dla odrodzenia Ojczyzny nie jest możliwa bez karnej organizacji. Dlatego wyrabianie sumiennosci i karnosci jest u nas nie tylko obowiązkiem pedagogicznym i etycznym – lecz także jednym z najważniejszych obowiązków narodowych”¹²⁹. W swej pracy dydaktycznej lwowski mistrz, jak wspominają jego uczniowie, kładł duży nacisk na kształtowanie sumiennosci i karnosci.

W sytuacji politycznej i administracyjnej podległości wobec Wiednia K. Twardowski podnosi sprawę „nieszczerego lojalizmu”, który bywa wymuszany przez austriackie władze także w edukacji szkolnej. Proponuje on pragmatyczne podejście, wyraźnie uwzględniające i akcentujące korzystną realizację własnych interesów narodowych. Domaga się przy tym odkłamania przekazu historycznego, który ma miejsce w szkole: „Gloryfikacji lojalizmu nie można w nikogo wpoić. Gdyby środek ten był skuteczny, Królestwo Polskie opływałoby w lojalnych obywateli państwa rosyjskiego. Stosunek Polaków do Austrii może się opierać tylko na dobrze zrozumianym własnym interesie narodowym, a to da się uzyskać tylko przy pomocy szczerego traktowania dziejów porozbiorowych. Chociaż młodzież dowie się w szkole, że swego czasu rząd austriacki uciskał naród polski i pod względem narodowym, i ekonomicznym, i że nadał mu ostatecznie swobody narodowe ze względu na swoje własne interesy austriackie a nie z rozczulenia nad losem Polaków – przecież młodzież zrozumie, że Austria jest obecnie jedynym państwem, w którym Polakowi wolno szczerze i otwarcie pielęgnować ideały narodowe, i że rozbitcie Austrii mogłoby się łatwo przemienić w ciężką klęskę narodową”¹³⁰. Przedstawiane tu argumenty są typowo pragmatyczne

¹²⁸ Po XXI Walnym Zgromadzeniu TNSW, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 395.

¹²⁹ *Przemówienie podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły...*, s. 393.

¹³⁰ Tamże, s. 394.

i zarazem mogą być skuteczne w podtrzymaniu związków z Wiedniem, natomiast nieszczerzy lojalizm, oparty na historycznym zakłamaniu i budzeniu mglistych sentymentów, może być tylko pozorem i iluzją, na dłuższą metę wysoce niekorzystną.

W złożonej i konfliktogennej sytuacji wieloetniczności i wielokulturowości K. Twardowski zaleca jasne określenie narodowych preferencji w polskiej szkole: „Szkoła nasza narodowa musi wdrożyć młodzież do tego, aby i w innych kwestiach przyzwyczała się do rozwiązywania ich z punktu widzenia polskiego, a nie austriackiego. Do takich kwestii należy kwestia ruska i kwestia żydowska, których nie można rozwiązywać u nas w myśl znanej formuły austriackiej «divide et impera», lecz zgodnie z naszymi tradycjami i naszymi potrzebami – a takie rozwiązanie będzie odpowiadało duchowi polskiemu”¹³¹. Podziały i konflikty etniczne zazwyczaj okazują się inspirowane z zewnątrz, aby wytworzyć korzystne warunki dla tego, kto dzieli i rządzi. Szkoła ma tak kształcić, aby nie dać się uwieść tym, którzy dopuszczają się manipulacji, wzmagają (rozpalają) wrogie podziały i zyskują władzę nad tymi, którzy są wrogo względem siebie nastawieni. Brzmi tu przestroga K. Twardowskiego, aby nie dać się uwieść „syreniemu śpiewowi” nawołującemu do wzmacniania wrogich podziałów. Aby skutecznie przeciwdziałać i zapobiegać podziałom, tym bardziej niezbędne jest – jak przekonuje w wielu wypowiedziach K. Twardowski – kształtowanie rozumnego patriotyzmu w polskiej szkole.

Też, że „praca naukowa jest zarazem prawdziwą pracą obywatelską”, a także pracą na rzecz Narodu i sprawy narodowej, wyeksponował K. Twardowski m.in. w przemówieniu na promocji *sub auspiciis imperatoris* dra Bronisława Sas-Bandrowskiego (Lwów, 15.05.1905). Najpierw zwrócił uwagę na swoiste nastawienie egzystencjalne (aksjologiczne) naukowca i na przymioty charakteru niezbędne w rzetelnej pracy naukowej: „Aby się stać niezależnym pracownikiem naukowym, na to trzeba więcej niż zdolności. Na to trzeba gorącego uczucia i szczerego przywiązania do nauki, na to trzeba przede wszystkim silnej woli i żelaznej wytrwałości”¹³². Jeśli uzna się te etyczne wymogi, które leżą u podstaw pracy naukowej, to zarazem dostrzec można, iż w pracy naukowej kształtuje się cnoty społeczne, także te, których niedobór odczuwa się wśród Polaków: „Kto o tym pamięta, ten nie powie, że wyłączone oddanie się pracy naukowej jest sybarytymem umysłowym, który zwłaszcza nie przystoi nam, Polakom. Bo chociażby ktoś sobie w swej nieświadomości nawet zupełnie lekceważył znaczenie, które dla każdego społeczeństwa

¹³¹ Tamże.

¹³² Przemówienie na promocji *sub auspiciis imperatoris* [dra Bronisława Sas-Bandrowskiego], w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 436.

posiada postęp naukowy jako taki, nie powinien przeoczyć, że prawdziwy pracownik naukowy jednoczy w swej osobie pewne cnoty społeczne, a to właśnie takie, których nam Polakom, najbardziej brakuje”¹³³.

Rozwijanie twórczości naukowej okazuje się więc znaczącym czynem etycznym i patriotycznym, dzięki któremu można będzie też przezwyciężyć narodowe słabości: „Trzeba nam bowiem silnej woli i zdolności do wytrwałej pracy; trzeba nam (...) niezawisłości sądu i myśli. Społeczeństwo złożone z jednostek nie umiejących ani wytrwale pracować, ani samodzielnie myśleć, złożone z jednostek zadowolonych z tego, że inni za nie pracują i myślą, takie społeczeństwo z upadku dźwignąć się nie potrafi”¹³⁴. K. Twardowski nie kryje się ze swym przekonaniem, iż w uprawianiu nauki pokłada wielkie nadzieje, jeśli idzie o kształtowanie moralności (cnót moralnych) w wymiarze indywidualnym i w wymiarze społecznym: „praca naukowa jest najlepszą szkołą zarówno wytrwałości, jak samodzielności, gdyż nie tylko cnoty te najskuteczniej wyrabia, lecz wpajając zarazem zasady myśli krytycznej, zapobiega temu, by samodzielność wyrodziła się samowolę”¹³⁵. Własna aktywność nauczycielska lwowskiego mistrza była wyraźnie ukierunkowana na kształtowanie wytrwałości i samodzielności, a także krytycyzmu.

W pedagogicznej działalności K. Twardowskiego, prowadzonej w kontekście aktualnych dziejowych wydarzeń, dość często powraca wątek publicznego i odważnego okazywania postaw obywatelskich i patriotycznych. Przywiązuje on dużą wagę do spełniania powinności wobec kraju ojczystego, dając temu wyraz w – przywoływanych już tutaj – publicznych wystąpieniach służących kształtowaniu i wzmacnianiu postawy obywatelskiej i patriotycznej, a także w okolicznościowym tekście wygłoszonym w kwietniu 1919 roku do polskich żołnierzy we Lwowie¹³⁶.

Za przeszkody w formowaniu pożądaných postaw patriotycznych K. Twardowski uważał „ciasnotę głowy” i „ciasnotę serca”. Ciasnota głowy cechuje „ludzi, którym brak znajomości ziemi ojczystej i dziejów ojczystych, ludzie, którzy nie obejmują swym umysłem całej Polski teraźniejszej i jej przeszłości, nie mogą być patriotami w pełnym tego słowa znaczeniu”¹³⁷. Remedium na niepożądaną sytuację jest oświata: „Szerząc oświatę tam, dokąd jeszcze nie dotarła, a pogłębiając ją tam, gdzie już istnieje, rozpowszechniamy wiadomości o wszystkich krajach polskich i o tym co się w nich działo dawniej.

¹³³ Tamże.

¹³⁴ Tamże.

¹³⁵ Tamże.

¹³⁶ K. Twardowski, *O patriotyzmie*, w: R. Jadczyk, *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, s. 128–138.

¹³⁷ Tamże, s. 132.

Kto przeczyta (...) dziełko, zawierające opis naszych miast polskich: Poznania, Krakowa, Warszawy, Wilna, Lwowa, Lublina itd., opis naszych ziem i rzek, gór i dolin, na przykład naszych Tatr i Kujaw, naszego Podola i Śląska, naszej Wisły i Warty, naszego Bugu i Niemna, kto dowie się o Kaszubach i Mazurach, Góralach i Kurpiach, temu otworzą się oczy i objawi się cała Ojczyzna, cały Naród w swej właściwej postaci i w swym wielkim bogactwie różnorodnych szczepów i siedzib”¹³⁸.

Działalność oświatowa otwiera umysł i – także w wymiarze dążeń poznawczych – dynamizuje patriotyzm: „oświata, w duchu narodowym szerzona, odsłania przed nami obszerne widnokreśli. Okazując nam ziemię ojczystą i przeszłość narodu i nasz ścisły z jedną i drugą związek, uczy nas kochać całą ojczyznę dzisiejszą i dawniejszą. A z tego umiłowania ojczyzny rodzi się coraz większa ciekawość jeszcze dokładniejszego poznania ziemi ojczystej i przeszłości narodu, skąd znowu czerpie świeże soki nasz patriotyzm”¹³⁹. Postulowana tu otwartość umysłu i otwartość serca, zyskiwane dzięki oświacie, postrzegane są jako siły sprawcze, które będą wzajemnie siebie dopełniać i inspirować. Ten fragment wypowiedzi lwowskiego profesora skierowanej w 1919 roku do żołnierzy, świadczy o jego zdecydowanym zaangażowaniu na rzecz polskiej niepodległości w sytuacji, gdy „czyn pedagogiczny”, czyn nauczyciela, sprzęga się z wymuszonymi okolicznościami i potrzebą samoobrony „czynem zbrojnym”.

Z ideami propagowanymi przez K. Twardowskiego zgodny jest formułowany też współcześnie w polskiej pedagogice (między innymi przez Kazimierza Denka) postulat integralnego wychowania patriotycznego: „Trzeba zadbać o to, żeby wychowanie w duchu Ojczyzny i kształtowanie postaw patriotycznych miało charakter procesualny, a nie sporadyczny”¹⁴⁰. W wychowaniu patriotycznym nie chodzi bowiem o rozbudzanie „narodowej wrzawy” i o nakłanianie do przyjmowania zamkniętych (ksenofobicznych) postaw nacjonalistycznych, ale o konsekwentne kształtowanie postaw (cnót) obywatelskich i rozumnego patriotyzmu, zespolonego z respektowaniem podstawowych wartości humanistycznych i uniwersalnych¹⁴¹. Wśród tych

¹³⁸ Tamże.

¹³⁹ Tamże, s. 132–133.

¹⁴⁰ K. Denek, *Poszukiwanie drogi*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009, s. 93. Próbę przedstawienia myśli pedagogicznej K. Denka w zestawieniu z myślą K. Twardowskiego zaprezentowałem w tekście: M. Rembierz, *Nauczyciel kraju ojczystego – Kazimierza Twardowskiego dydaktyka wychowawcza w kontekście myśli pedagogicznej Kazimierza Denka*, w: *Nauczyciel kraju ojczystego. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Kazimierzowi Denkowi*, Szczecinek 2012, s. 221–239; do tego tekstu też częściowo się tu odwołuję.

¹⁴¹ O współczesnym problemie systematycznego wychowania patriotycznego oraz próbach jego zniekształcania (przez ideologiczne hasła i partyjne ambicje) pisze Andrzej Szostek; zob. tegoż,

wartości na plan pierwszy wysuwa się prawda, która nie jest zredukowaną „prawdą etniczną”, zacieśnioną do własnych interesów „prawdą plemienną” czy fanatyczną „prawdą wspólnoty krwi”, ale przede wszystkim jest rozumiana jako prawda obiektywna.

Prawda jako wartość a relatywizm – kwestie aksjologiczno-pedagogiczne

Całością przedstawionych tu dążeń naukowych i pedagogicznych K. Twardowskiego kierowała absolutystycznie pojęta prawda, stanowiąca ideę regulatywną i będąca wartością naczelną, gdyż to w związku z nią urzeczywistniają się inne wartości intelektualne¹⁴².

Stanowisko dotyczące kwestii statusu prawdy, istotne też dla ustaleń pedagogiczno-aksjologicznych, jasno wyraził K. Twardowski w wykładzie wstępnym na Uniwersytecie Lwowskim 15 listopada 1895 roku i w rozprawie *O tak zwanych prawdach względnych* z roku 1900¹⁴³, polemizując z relatywizmem. W wykładzie, zarysowując program badawczy i dydaktyczny oraz ujawniając podstawowe swe zapatrywania, uwagę zwrócił na sam status prawdy: „Filozofia jest także nauką, jest także umiejętnością, jak każda inna; celem jej szukanie prawdy, a prawda w każdym przedmiocie jest tylko jedna, żaden człowiek wszystkich nie posiadał prawd, ale w którymkolwiek względzie ktoś nam ją wskaże, od tego chętnie i z wdzięcznością ją przyjmujemy. Prócz szukania prawdy, nauka żadnej nie posiada ambicji, a szukając prawdy nikt nie zechce całej prawdy sam odnaleźć albo własnym zasługom jej odkrycie

Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski i M. Nowak, Lublin 2007, s. 62–72; zob. także: J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 29–49; J. Gajda, *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu*, w: tamże, s. 50–64; E. Ogrodzka-Mazur, *(Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków. „Przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowaniu?*, w: tamże, s. 106–127; L. Dyczewski, *Tożsamość i patriotyzm*, w: tamże, s. 173–189.

¹⁴² Na problematykę dyskusji z relatywizmem prawdy zwracałem także uwagę w: M. Rembierz, *Humanizm nauk pedagogicznych a niektóre założenia nauk społecznych*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2013, nr 34, s. 8–32; tu nawiązując do przedstawionych tam dociekań i częściowo je przywołuję.

¹⁴³ K. Twardowski, *O tak zwanych prawdach względnych*, Lwów 1900. Zob. J. Woleński, *Twardowski i Kokoszyńska przeciw relatywizmowi w teorii prawdy*, w: tegoż, *Szkola Lwowsko-Warszawska w polemikach...*, s. 25–30; R. Ziemińska, *Spór relatywizmu z absolutyzmem na temat pojęcia prawdy*, „Roczniki Filozoficzne”, 2009, tom LVII, nr 1, s. 299–314; M. Roszczyk, *Relatywizm teoretyczny i relatywizm normatywny*, „Roczniki Filozoficzne” 2010, t. LVIII, nr 1, s. 201–227; J. Moroz, *Dyskusja z relatywizmem prawdy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, Warszawa 2013; A. Chmielewski, *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*, Wrocław 2014.

przypisać. Gdy wszyscy, co uprawiają filozofię, głęboko przejmą się jej posłannictwem naukowym, wtedy już nie będą się dzielili na kierunki i kierunczki..., lecz dążąc wspólnymi środkami do wspólnego celu, zgodnie będą kroczyć drogą sumiennego i li tylko rzeczowym argumentom przystępnego badania ku prawdzie, nie wynosząc się jedni nad drugich, a pomni na słowo Tomasa à Kempis, że: «kogo prawda sobie podbiła, tego i świat cały w dumę nie wbije»¹⁴⁴.

Argumentując przeciw relatywizmowi, K. Twardowski wyjaśnia: „Bezwzględnymi prawdami nazywają się te sądy, które są prawdziwe bezwarunkowo, bez jakichkolwiek zastrzeżeń, bez względu na jakiegokolwiek okoliczności, które więc są prawdziwe zawsze i wszędzie. Względnymi zaś prawdami nazywają się sądy, które są prawdziwe tylko pod pewnymi warunkami, z pewnym zastrzeżeniem, dzięki pewnym okolicznościom; sądy takie nie są więc prawdziwe zawsze i wszędzie”¹⁴⁵. Analizy kończy jednoznacznie konkluzją: „rozróżnienie względnej i bezwzględnej prawdziwości ma rację bytu tylko w dziedzinie powiedzeń, którym cecha prawdziwości przysługuje jedynie w znaczeniu przenośnym, pośrednim; o ile chodzi o same sądy, nie można mówić o względnej i bezwzględnej prawdziwości, gdyż sąd każdy albo jest prawdziwy, a wtedy jest zawsze i wszędzie prawdziwy, albo też nie jest prawdziwy, a wtedy nie jest nigdy i nigdzie prawdziwy. Nauka o istnieniu prawd względnych utrzymać się może jedynie dzięki nierozróżnianiu sądów od powiedzeń i traci wszelką podstawę tam, gdzie różnica między sądami a powiedzeniami jest ściśle i konsekwentnie przestrzegana”¹⁴⁶.

Zdecydowany sprzeciw K. Twardowskiego wobec relatywizmu epistemologicznego i aksjologicznego wyjaśnia J. Woleński: „Nie zgadzał się z poglądem, że jakiegokolwiek prawdy mają charakter względny. Uważał, że relatywizm w teorii prawdy jest spowodowany niedostrzeganiem różnicy pomiędzy sądami i zdaniem (powiedzeniami) lub pomiędzy prawdą i jej kryteriami. Ten drugi przypadek ma miejsce wtedy, gdy powiada się, że hipotezy empiryczne są prawdziwe jedynie częściowo. T[wardowski] argumentował, że takie widzenie zagadnienia jest nieporozumieniem, ponieważ tak naprawdę może chodzić jedynie o to, że dana hipoteza ma

¹⁴⁴ R. Ingarden, *Działalność naukowa Kazimierza Twardowskiego* (Przemówienie wygłoszone na Akademii Żałobnej we Lwowie, w dn. 30 kwietnia 1938), w: tegoż, *Z badań nad filozofią współczesną*, Warszawa 1963, s. 265; zob. też: A. Bronk, *Prawda i kultura europejska*, w: *Myśli o języku, nauce i wartościach. Księga ofiarowana Profesorowi Jackowi Juliuszowi Jadackiemu w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. W. Strawiński, M. Gryganiec, A. Brożek, Warszawa 2006 s. 396–410.

¹⁴⁵ K. Twardowski, *O tzw. prawdach względnych*, w: tegoż, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. 315.

¹⁴⁶ Tamże, s. 336.

częściowe uzasadnienie, które może się zmienić. (...) [Zdania] sformułowane eliptycznie (...) nie wyrażają kompletnych sądów. Gdy je odpowiednio uzupełnimy (...) stają się na tyle dookreślone, że są prawdziwe lub fałszywe w sensie absolutnym. T[wardowski] zauważył również, że relatywizm w teorii prawdy prowadzi do odrzucenia podstawowych zasad logiki, mianowicie prawa wyłączonego środka i prawa sprzeczności”¹⁴⁷.

Stanowisko antyrelatywistyczne prezentował także T. Kotarbiński w *Elementach teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk* (Lwów 1929), czynił to nie mimowolnie, z powodu jakichś nakłaniających go do tego uwikłań światopoglądowych, ale z wyostrzoną świadomością metodologiczną: „Czytelnik musiał doznać żywego wrażenia, że pozycja relatywizmu jest słabsza. Toteż, jakkolwiek relatywizm pociąga ku sobie umysły i dziś (por. pisma pragmatystów), jak pociągał je w epoce sofistów greckich (kiedy to jeden z tych mistrzów sporu, Protagoras, głosił, że człowiek jest miarą rzeczy, rozumiejąc bodaj przez to, iż dla jednego jedno, dla drugiego coś przeciwnego bywa prawdziwe), jednakże pośród dobrych specjalistów w dziedzinie logiki relatywizm nie cieszy się miem”¹⁴⁸.

Analizując w *Zasadach dobrej roboty w pracy umysłowej* zagadnienie ekonomizacji pracy umysłowej w kontekście rozpowszechniania się skrajnie pragmatystycznego nastawienia w sprawie ekonomii myślenia, Kotarbiński podejmuje także – jako istotną – kwestię właściwego rozumienia prawdziwości. Rozpatrując status pedagogiki, warto przybliżyć stanowisko, za którym zdecydowanie argumentuje autor, gdyż może to też uchronić propagowaną przez niego ideę pragmatyzacji pedagogiki, ideę wykazania się przez nią – jako przez naukę humanistyczną – „funkcjami życiowymi” i „pożytecznością”, od niepożądanego deformacji i od wiązania jej z pragmatystycznie motywowanym relatywizmem. Mimo prakseologicznego charakteru analiz w *Zasadach dobrej roboty w pracy umysłowej*, T. Kotarbiński z przekonaniem stwierdza: „nie możemy nie wspomnieć o pewnej przesadnej tendencji związanej z terminem «ekonomia myślenia»”¹⁴⁹ i zdecydowanie przeciwstawia się dążeniom, aby „wyrugować pojęcie prawdziwości naszych sądów za pomocą pojęcia ekonomiczności tych sądów”¹⁵⁰. Nie godzi się „by zaniechać interesowania się prawdziwością jako zgodnością z rzeczywistością, jako jej odwzorowaniem, upatrując w tym

¹⁴⁷ J. Woleński, *Kazimierz Twardowski*, w: *Encyklopedia filozofii polskiej*, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2011, s. 752–753.

¹⁴⁸ T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław 1961, s. 140.

¹⁴⁹ T. Kotarbiński, *Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej*, w: tegoż, *Dzieła wszystkie, Prakseologia*, cz. 2, Wrocław 2003, s. 371.

¹⁵⁰ Tamże.

pojęciu pewne logiczne wadliwości”¹⁵¹. Pragmatystycznego postulatu, aby zaprzestać „rozróżniania sądów prawdziwych i fałszywych” a odróżniać tylko „sądy ekonomiczniejsze i mniej ekonomiczne z punktu widzenia zużywanej energii umysłowej”¹⁵² T. Kotarbiński nie uważa za zasadny. Jego zdaniem jest inaczej, niż sądzą oponenti pojęcia prawdziwości: „analizie form ekonomizacji pracy umysłowej sprzyja klasyczna koncepcja prawdy”¹⁵³ i dodaje, że tak rozumianej idei prawdy pozostaje on wierny także w prakseologicznych dociekaniach.

Rozpatrywane tu argumenty K. Twardowskiego i T. Kotarbińskiego przeciw relatywizmowi w teorii prawdy mogą stanowić obecnie jedno ze źródeł inspirujących krytykę wpływowego obecnie w koncepcjach i treściach edukacji stanowiska relatywistycznego¹⁵⁴.

Rozmowa o statusie prawdy nie należy jednak do zadań łatwych, o czym zaświadcza T. Kotarbiński, przedstawiając wynik „dyskusji na pierwszym zebraniu sekcji filozofii nauk społecznych przy Warszawskim Towarzystwie Filozoficznym, gdzie pod przewodnictwem [Stefana] Czarnowskiego zastanawiałem się w odczycie nad pojęciem «prawdy» i jej rzekomej względności – porozumienie okazało się niemożliwe”¹⁵⁵. Przyczyn tej niemożności T. Kotarbiński upatruje w odmiennej formacji intelektualnej: „nie kwapiłem się (...) do rozmów [z Czarnowskim] na tematy teoretyczne. Zbyt wielka ziała przepaść między naszymi systemami wdrożeń”¹⁵⁶. Czy trening pojęciowy w danej szkole i nabycie dzięki niemu określonego zbioru przekonań (doktryny) nieodwołalnie determinuje także rozumienie prawdy? Czy taki trening nie okazuje się więc tresurą i indoktrynacją, zamykającą na efektywne rozumienie odmiennych stanowisk, zwłaszcza w dyskusjach o wartościach?

Mierząc się z problemem etycznym i wychowawczym, jakim jest „głód absolutyzacji” (głód istnienia wartości absolutnych), Ryszard Wiśniewski analizuje dążenia do absolutyzacji wartości, które „jakkolwiek mogą wydawać się zwodnicze, zwracają (...) uwagę na niewystarczalność aksjologiczną

¹⁵¹ Tamże.

¹⁵² Tamże.

¹⁵³ Tamże.

¹⁵⁴ „Podstawą metod (...) dydaktyki (...) jest przede wszystkim – *prawda*. Człowiek człowiekowi nie może, ściślej, nie powinien kłamać. Nie wolno mu tego czynić ze względu na Dobro tego, który naucza, jak i tego, który jest uczony. Prawda jest zresztą, m.in. według Tadeusza Kotarbińskiego, podstawą etyki zawodowej nauczyciela i okazuje się, że jeśli szerzej spojrzymy na dydaktykę, to nie możemy oddzielić dydaktyki od zagadnień natury moralnej”; J. Rudniański, *Sprawność umysłowa*, Warszawa 1984, s. 291.

¹⁵⁵ T. Kotarbiński, *Wspominki o Stefanie Czarnowskim*, w: tegoż, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Wrocław 1986, s. 241.

¹⁵⁶ Tamże, s. 240.

relatywizmu¹⁵⁷. Wysuwa on ważną dla pedagogiki hipotezę dotyczącą tego, jak kształtuje się indywidualną i społeczną wiedzę o wartościach: „Świadomość aksjologiczna wzrasta i dojrzewa przede wszystkim ze sprzeciwu wobec charakterystycznego dla naturalnego poznania wartości potocznego relatywizmu, jest ona owocem poszukiwania trwałych składników, mniej lub bardziej skrytych węzłów w świecie wartości”¹⁵⁸.

Ten sprzeciw i to poszukiwanie są widoczne także w polemice toczonej z relatywizmem oraz w refleksji nad rolą wartości w edukacji. Kształtowanie się świadomości aksjologicznej i poznawanie wartości w pedagogice również charakteryzuje się poszukiwaniem „trwałych składników, mniej lub bardziej skrytych węzłów w świecie wartości”, aby uzyskać względnie stabilne podstawy dla działań pedagogicznych.

Ocena postawy pedagogicznej i dydaktycznych poczynań K. Twardowskiego

W opisach działalności K. Twardowskiego niejednokrotnie powtarza się stwierdzenie, że: „posiadał niezwykły talent pedagogiczny. Był typem profesora, który poważnie traktuje swe obowiązki nauczycielskie”¹⁵⁹.

Ukształtował sporą grupę uczniów, w różnej formie współdziałających z nim na polu nauki i edukacji¹⁶⁰, wśród nich filozofów i logików: Jana Łukasiewicza (1878–1956), Tadeusza Kotarbińskiego (1886–1981), Tadeusza Czeżowskiego (1889–1981), Kazimierza Ajdukiewicza (1890–1963) i Izydore Dąmbuską (1904–1983)¹⁶¹, a także psychologów podejmujących problematykę psychologii wychowania: Władysława Witwickiego (1878–1948), Stefana Baleya (1885–1952), Mieczysława Kreutza (1893–1971), jak również pedagogów uprawiających swą dziedzinę w ścisłym kontakcie z filozofią: Kazimierza Sośnickiego (1883–1976) i Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974)¹⁶². Dzięki jego wieloletniej, systematycznej i konsekwentnej pracy dydaktycznej oraz aktywności jego byłych uczniów w polskiej humanistyce,

¹⁵⁷ R. Wiśniewski, *W stronę pojęcia wartości absolutnej*, w: *Rozprawy filozoficzne. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Józefowi Pawlakowi*, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, Toruń 2005, s. 170.

¹⁵⁸ Tamże.

¹⁵⁹ T. Kotarbiński, *Główne kierunki i tendencje filozofii w Polsce*, w: tegoż, *Wybór pism. Myśli o myśleniu*, t. 2, Warszawa 1958, s. 733–734.

¹⁶⁰ Zob. R. Jadcak, *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997.

¹⁶¹ Zob. R. Jadcak, *Powstanie filozofii analitycznej w Polsce (noty bibliograficzne)*, Toruń 1995.

¹⁶² Walory dokonań intelektualnych Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego w perspektywie kształtowania się paradygmatu dwoistości polskiej pedagogice rekonstruuje i rozpatruje Lech Witkowski; tegoż, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013.

włącznie z funkcjonującą w jej obszarze pedagogiką, rozwijano wartościowe poznawczo badania, a zarazem kształtowała się i wzmacniała postawa antyirracjonalizmu¹⁶³. W zasadach antyirracjonalizmu upatruje się także trafnego ujęcia związku aksjologii z metodologią, gdyż zawierają one nie tylko metodologię, lecz są „propagandą i obroną pewnych wartości”¹⁶⁴.

W refleksji metanaukowej i metafizycznej, jak również w praktyce naukowej i dydaktycznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, położono „nacisk (...) na momenty aksjologiczne: na moralne wartości, jakie zakłada a równocześnie wytwarza uprawianie filozofii – na (...) etos kształtujący sens życia filozofa”¹⁶⁵. Przy czym „uprawianie filozofii”, które jest zgodne z programem filozofii spełniającej metodologiczne rygory nauki, można tu rozumieć ogólniej, jako synonim uprawiania nauki i nauczania, a „etos kształtujący sens życia filozofa” można interpretować jako etos kształtujący sens życia naukowca i nauczyciela. W przyjętej tu perspektywie w całej dziedzinie nauki i nauczania doniosłą rolę pełnią i powinny pełnić momenty aksjologiczne, moralne wartości zakładane i wytwarzane w obu tych formach ludzkiej aktywności. Nauka i nauczanie jawią się – w istotny dla nich sposób – jako nasycone wartościami.

Osoby poczuwające się do kontynuacji intelektualnego dziedzictwa Twardowskiego, tak jak to czyni między innymi Jerzy Pelc, wyrażają przekonanie, że w dużej mierze dzięki działalności pedagogicznej lwowskiego mistrza w charakterystyczny sposób ukształtowały się i zachowały w jego uczniach, a następnie w kolejnych pokoleniach ich uczniów, „cnoty szkoły lwowsko-warszawskiej, i te moralne, jak poczucie obowiązku, sumienność, rzetelność, prawdomówność, i te intelektualne, jak poczucie ładu, jasność myślenia, zwięzłość wyrażania myśli”¹⁶⁶. Bez nabywania i kultywowania tych cnót trudno bowiem o urzeczywistnianie właściwie rozumianego wychowania i samowychowania intelektualnego w różnych sferach aktywności dydaktycznej i autodydaktycznej oraz trudno o konsekwentne prowadzenie wysokiej jakości pracy naukowej, mierzącej się z ważnymi badawczo problemami i przynoszącej wiedzę o znaczącej wartości poznawczej. Takie

¹⁶³ Zob. K. Ajdukiewicz, *Logistyczny antyirracjonalizm w Polsce*, „Przegląd Filozoficzny” XXXVII (1934), s. 399–408; J. Pelc, *Antyirracjonalizm – postawa filozofów szkoły lwowsko-warszawskiej*, w: *Ratione et Studio. Profesorowi Witoldowi Marciszewskiemu w darze*, red. K. Trzęsicki, Białystok 2005, s. 309–318.

¹⁶⁴ J. Woleński, *Aksjologia i metodologia*, w: *Etyka zawodowa ludzi nauki*, red. J. Goćkowski, K. Pigoń, Wrocław 1991, s. 78.

¹⁶⁵ I. Dąmbaska, *O niektórych koncepcjach metafizycznych w szkole lwowsko-warszawskiej*, w: J. Perzanowski (red.), *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii*, Warszawa 1989, s. 27.

¹⁶⁶ J. Pelc, *Wizerunki i wspomnienia. Materiały do dziejów semiotyki*, Warszawa 1994, s. 247. Zob. T. Czeżowski, *W dziesięciolecie śmierci Kazimierza Twardowskiego*, w: tegoż, *Odczyty filozoficzne*, Toruń 1958, s. 13.

przekonanie jest wciąż żywe w kręgu naukowego i dydaktycznego oddziaływania tradycji Szkoły Lwowsko-Warszawskiej.

Obrazowo i z retoryczną werwą o dydaktycznych zamierzeniach i dokonaniach K. Twardowskiego, w tekście (z 1936 roku) przygotowanym z okazji przyznania mu przez miasto Łódź nagrody naukowej¹⁶⁷, pisał jeden z jego pierwszych uczniów, T. Kotarbiński: „Zastawszy w Polsce ugór, porosły wybujałymi chwastami, zakasał rękawy i począł rwać zielsko, a sadzić pożywną jarzynę”¹⁶⁸. Ta metaforyka owocnej uprawy ogrodniczej ma unaocznić radykalną metamorfozę, która się dokonała dzięki aktywności pedagogicznej K. Twardowskiego.

Nie szczędząc słów uznania i zarazem sięgając po dość prowokacyjne – dla niektórych być może nawet obrazoburcze – zestawienia, dalece powściągliwy w innych wypowiedziach w sądach i wartościowaniach T. Kotarbiński naświetla także patriotyczny sens dydaktyki wychowawczej swego lwowskiego nauczyciela: „Ten wielki, mądry i bez miary pracowity nauczyciel zawział się po prostu, by lekkoduchów Polaków nauczyć pracować tak, jak umieją pracować Niemcy. Na tym terenie oczywiście, który dlań był dostępny. (...) Do żywego dotyka Twardowskiego częsta opinia o Polakach: *Die Polen sind ja so unzuverlässig!* Niesolidni! Trudno na nas polegać! A to najgorsze, że krytyka trafia w sedno... Więc zabrał się ten Człowiek, Polsce oddany, a w niemieckiej solidności wychowany, do pewnego, że tak powiemy, Kulturkampfu u nas... I jął tępic słomiany ogień, niepunktualność, zawodność w umowach, niesystematyczność, pogoń za tym, co kogo teraz właśnie najbardziej zajmuje; a zmuszał do przysiadywania fałdów, respektowania więzi organizacyjnej, do pięciopalcówek różnego rodzaju, dokładnych referatów, obiektywnych streszczeń...”¹⁶⁹.

Do nasyconej pozytywnymi emocjami prezentacji metod pracy i uzyskanych dzięki niej efektów, dokonanej przez prakseologa, który podkreśla momenty sprawnego i skutecznego działania, dołącza się wyznaczenie: „O, jakże są dzisiaj za to wszystko wdzięczni kochanemu Mistrzowi dawni jego uczniowie! Z jaką wiarą przekazują swoim z kolei uczniom te przez niego wszczepione elementy! A przecie, jak Polska długa i szeroka, wszędzie pracują uczniowie Twardowskiego”¹⁷⁰.

¹⁶⁷ Zob. K. Twardowski, *Przemówienie wygłoszone z okazji wręczenia nagrody miasta Łodzi*, w: R. Jadcak, *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Toruń 1991, s. 139–140.

¹⁶⁸ T. Kotarbiński, *Kazimierz Twardowski*, pierwodruk „Pion” 1936, nr 21 (138), w: tegoż, *Wybór pism. Myśli o myśleniu*, t. 2, Warszawa 1958, s. 897.

¹⁶⁹ Tamże.

¹⁷⁰ W. Witwicki, „Polskie Archiwum Psychologiczne”, t. 10, 1937/8, nr 1–4, s. 31–32, cyt. za: R. Jadcak, *Wstęp*, w: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych...*, s. 13.

Przekonania wyrażone przez T. Kotarbińskiego zaświadczenia, że w roku 1936 żywe były wiara i nadzieja, które rozbudził wśród swoich uczniów także K. Twardowski, wiara i nadzieja na zmianę ludzkich postaw „jak Polska długa i szeroka” dzięki rzetelnej dydaktyce wychowawczej. Ten stan ducha oddaje też – uciekając się do wzniosłego tonu, aby utrafić w atmosferę żywnych wówczas przeświadczeń – profesor psychologii Władysław Witwicki: „Jutro i pojutrze i dalej będą się robili przez Niego mądrzejszymi i lepszymi wszyscy, do których dotrą pisma Jego albo Jego uczniów. On działa dzisiaj i będzie działał jutro. Trudno myśleć, żeby nie istniało to, co właśnie działa. Zostawił głębokie ślady w duszach ludzkich i w głowach, i w sercach. Ślady, które nie mijają, tylko rosną wszędzie i w głąb po ludziach. Rozchodzi się powoli światło w Polsce. W nim działa dalej Kazimierz Twardowski. Niejednego dojdą gdzieś kiedyś jego promienie – czy to będzie książka (...), napisana jasno, ściśle, trzeźwo i zrozumiale, czy to będzie artykuł (...), wolny od mętów i frazesów, artykuł, który oświeca – niechże każdy wie, że chyba najjaśniejszym światłem w ostatnich czterdziestu latach świecił w Polsce Kazimierz Twardowski”¹⁷¹.

Pisząc w 1938 roku to – napełnione poruszającymi emocjami i manifestujące nastawienie psychiczne – wspomnienie pośmiertne o nauczycielu, z którym przez wiele lat współpracował naukowo, W. Witwicki sięga po klasyczną – funkcjonującą u greckich myślicieli i w biblijnej symbolice – metaforykę światła, które oświeca, niosąc pożądane dobra duchowe i intelektualne. Czyni tak, aby wyraźnie wyeksponować wartości intelektualne, które lwowski profesor filozofii pomnażał – i w wymiarze duchowym wciąż aktywnie pomnaża – swą pracą naukową i nauczycielską.

O trwałych walorach postawy pedagogicznej i aktualności dydaktycznych poczynań K. Twardowskiego był przekonany T. Kotarbiński, gdy w 1965 roku charakteryzował dokonania i dziedzictwo lwowskiego mistrza w słowie wstępnym do pierwszego po 1945 roku wydania – dzięki zabiegom uczniów – jego *Wybranych pism filozoficznych*. Uznawał on, że dążenia K. Twardowskiego jako filozofa i myśliciela dopełniają się i scalają z jego dążeniami jako pedagoga i nauczyciela, co w szczególności znajduje swój wyraz w głoszeniu i realizowaniu postulatów jasności i odpowiedzialności za użyte słowo: „Wysiłek myśli Twardowskiego był (...) sprzężony z troską o jasne i wyraźne jej wypowiedzenie, zadanie myśliciela zwierzało się w jedno z zadaniem nauczyciela. Własnym przykładem uczył Profesor, jak myśleć, jak z innymi współmyśleć, współdociekać, a na materiale tego kunsztu uczył po prostu, jak pracować”¹⁷².

¹⁷¹ Tamże.

¹⁷² T. Kotarbiński, *O Kazimierzu Twardowskim*, w: K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. V. W osobistym tonie przedstawiono jego cechy charakterystyczne i walory

Choć K. Twardowski przybył z Wiednia do Lwowa przede wszystkim jako profesor filozofii i płodny naukowo filozof, to zastana sytuacja w zakresie niezadowolającego poziomu kształcenia skłoniła go do zmiany preferencji i wysunięcia na plan pierwszy spełniania powinności pedagogicznych: „Objął katedrę zatopiony w ideach, zapowiadając się jako (...) przenikliwy analityk funkcji podstawowej w myśleniu, funkcji uprzytamniania sobie obiektu, którego myśl dotyczy. Rychło przekonał się jednak, że głowom niezdiscyplinowanym naszej młodzieży filozofującej potrzeba przede wszystkim nie uczestnictwa w pionierskich osiągnięciach, lecz zaprawy elementarnej, wdrożenia w umiejętność pracy umysłowej poddanej rygorom”¹⁷³.

Zakres jego działalności pedagogicznej i oświatowej ulegał – między innymi z pobudek patriotycznych – rozszerzeniu poza ściśle uniwersyteckie cele i formy kształcenia: „Tej więc służbie publicznej oddawszy się ofiarnie, spostrzegł (...), że nie o pracę umysłową, jako taką, idzie tu głównie, że potrzebne jest nade wszystko oduczenie młodych ludzi od nawyków do roboty byle jakiej i przyuczenie ich w zamian do wymogów dobrej roboty. Niechaj każdy i każda wie, czego chce, niechaj do obranego celu dąży systematycznie, pracowicie i wytrwale, poddając się karnie a z własnej woli rzeczowym koniecznościom postawionego sobie zadania. Takiej więc postawy stał się Twardowski rzecznikiem, mistrzem, ucieleśnieniem”¹⁷⁴. T. Kotarbiński, ukazując elementy etosu moralnego i prakseologii dobrej roboty w dydaktyce wychowawczej, z naciskiem podkreśla dążenie do uzyskania jasności i wyrażności wypowiedzi, które uznaje za jedno z podstawowych zadań nauczyciela. Zwraca uwagę na konieczność wyrzeczenia się przez lwowskiego profesora postawy wyłącznego „zatopienia się w ideach”, na rzecz zaangażowania w szeroko prowadzoną działalność dydaktyczną i organizacyjną, na rzecz kształtowania umiejętności współmyślenia i współdociekania, które wszakże musi być poprzedzone oduczeniem złych nawyków, czyli – używając dzisiejszych kategorii – przewyciężeniem niepożądanych skutków „programu ukrytego”, który niezauważalnie wpaja i utrwala negatywnie oceniane nawyki i postawy. T. Kotarbiński stawia swego lwowskiego mistrza jako wzór właściwie prowadzonej pracy pedagogicznej.

postępowania pedagogicznego: „Biła od niego wewnętrzna moc, bogata – aż do niebezpieczeństwa bogata – męskość. Wiało od niego potencjalną grozą. I ten człowiek, władczy i onieśmielający rzeszę dookolną, stawał się po macierzyńsku niemal opiekuńczym, łagodnie i serdecznie bliskim starszym przyjacielem tych, którzy się garnęli do grona ścisłych jego uczniów, którzy się godzili z własnej chęci na jego przewodnictwo. Ież to godzin przegwarzyło się wtedy wspólnie bez żadnego z Jego strony nacisku na taki czy inny kierunek przekonań. Byłeś myślał rzetelnie, mówił, a nie bełkotał, Profesor dyskutował z tobą jak równy z równym” (tamże, s. VI).

¹⁷³ Tamże.

¹⁷⁴ Tamże.

Z przytoczonych tu informacji i wspomnień o działalności K. Twardowskiego można wyprowadzić nieco przewrotny wniosek, że gdyby nie było postaci lwowskiego filozofa i pedagoga zaangażowanego w sprawy rozwoju polskiej nauki oraz oświaty, w polską sprawę narodową i w kształtowanie rozumnego patriotyzmu, to zachodziłaby potrzeba, aby go wymyślić, a następnie wpisać w polskie dzieje, gdyż – patrząc retrospektywnie – bez jego myśli i aktywności pedagogicznej powstałaby zbyt wielka luka w historii polskiej kultury, zniknęłyby ważne i obszerne jej połacie, uległaby ona daleko idącemu osłabieniu i skurczeniu. Ten eksperyment myślowy, uświadamiający jak mogłaby jałowo (i pustynnie) wyglądać polska kultura intelektualna i duchowa bez inicjatyw oraz dokonań K. Twardowskiego, pozwala zarazem usprawiedliwić dostojny i nieco wzniosły (momentami hagiograficzny) ton przywoływanych tu wypowiedzi uczniów i współpracowników o postawie oraz roli ich lwowskiego mistrza.

W stronę rozwijania pedagogiki „istotnie rodzimej” i dalszych badań nad jej historią

W tekście *Jeszcze słówko o polskiej filozofii narodowej*¹⁷⁵, nawiązującym wprost do wypowiedzi Henryka Struvego *Słówko o polskiej filozofii narodowej*¹⁷⁶, K. Twardowski postulował „powstanie i rozwój filozofii istotnie rodzimej, narodowej”¹⁷⁷. Wskazywał na dominację poglądów niemieckich, angielskich i francuskich oraz na brak równie silnej i wartościowej myśli polskiej, która równoważyłaby obce oddziaływania intelektualne. Jednak, aby dojrzała myśl rodzimą ukształtować, nie jest potrzebne odrzucanie myśli obcej, jak chcą tego niektórzy, lecz jej równomierne i krytyczne przyswojenie, a także znajomość dziejów myśli rodzimej¹⁷⁸, aby idąc dalej – wykraczając poza jednostronność – wypracować już własne idee.

¹⁷⁵ K. Twardowski, *Jeszcze słówko o polskiej filozofii narodowej*, „Ruch Filozoficzny” 1911, nr 6, s. 113–115.

¹⁷⁶ H. Struve, *Słówko o polskiej filozofii narodowej*, „Ruch Filozoficzny” 1911, nr 1, s. 1–3.

¹⁷⁷ K. Twardowski, *Jeszcze słówko o polskiej filozofii narodowej*, w: *Spór o charakter narodowy filozofii polskiej. Antologia tekstów z lat 1810–1946*, S. Pieróg (red.), Warszawa 1999, s. 330. Zob. J. Woleński, *W sprawie polskiej filozofii narodowej*, w: tegoż, *Szkoła Lwowsko-Warszawska w polemikach...*, s. 43–47.

¹⁷⁸ Potrzeba wiedzy z zakresu historii filozofii to także jeden z postulatów K. Twardowskiego wysuwanych względem profesjonalnego uprawiania filozofii: „Znawstwo i podkreślanie roli historii filozofii może być uznane za szczególne znamię szkoły lwowsko-warszawskiej, wyróżniające ją spośród innych szkół filozoficznych, zwłaszcza skłonnych do analitycznego rozumienia filozofii. Filozof, wedle wzorca panującego w szkole, powinien czuć się swobodnie we wszystkich działach filozofii systematycznej, a w jednym winien być zorientowany szczególnie gruntownie” (J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska...*, dz. cyt., s. 33).

Gdy Jan Łukasiewicz przedstawiał swój program w wykładzie wstępnym w Uniwersytecie Warszawskim (22.11.1915), to rozróżnił filozofię jako zbiór nauk oraz filozofię jako „jakąś jednolitą całość”. Ta druga daje „najogólniejszy pogląd na świat i na życie”, bowiem podejmuje się w niej „pytania, na które nie umiemy dzisiaj podać naukowo uzasadnionych odpowiedzi”, mających istotne znaczenie nie tylko w życiu intelektualnym, ale też uczuciowym. I wzywa do tworzenia „polskiego poglądu na świat i na życie”¹⁷⁹, gdyż „własnego, narodowego poglądu” wciąż brakuje. Natomiast w wykładzie z 7 marca 1918 roku J. Łukasiewicz, zdając sprawę z realizacji programu przebudowy logiki i walki z koncepcją nauki opartej na logice Arystotelesa, motywował swe działania odwołując się – podobnie jak wcześniejsi polscy filozofowie – do potrzeby „miejsca dla czynu twórczego”¹⁸⁰, a miejsca na taki czyn w dotychczasowej logice nie znajdował.

W wypowiedziach K. Twardowskiego i J. Łukasiewicza o potrzebie „filozofii istotnie rodzimej” widać wyraźne nawiązanie do idei wypracowania odwołującej się do tradycji, acz rzetelnej merytorycznie, własnej myśli polskiej i zarazem interesującą metodologiczną transformację tej idei. Jest to również jeden z tropów wartych obecnie podjęcia na gruncie refleksji pedagogicznej, aby dzięki badaniom historycznym polskiej myśli pedagogicznej rozpoznawać i rekonstruować elementy pedagogiki „istotnie rodzimej”.

Do powinności profesjonalnych pedagoga uprawiającego pedagogikę jako dziedzinę akademicką zaliczyć bowiem należy wykazanie się pogłębiłą znajomością rodzimej historii myśli pedagogicznej¹⁸¹. Można więc sformułować następujące zalecenie adresowane do pedagogów: ulokuj swe aktualne poglądy pedagogiczne na mapie historii problemów, idei i środowisk pedagogicznych oraz przedstaw dzieje pojęć, którymi się sam posługujesz, ukazując jakim zmianom ulegała ich treść i jak do tych historycznych zmian nawiązujesz w swej siatce pojęciowej. Uwzględnienia wymaga przy tym kulturowy kontekst myśli pedagogicznej: kontekst powstania, funkcjonowania, przekazu (eksponowania lub przemilczania), reinterpretacji.

¹⁷⁹ J. Łukasiewicz, *Logika i metafizyka*, red. J.J. Jadacki, Warszawa 1998, s. 38.

¹⁸⁰ Tamże, s. 39.

¹⁸¹ Zob. m.in. S. Sztobryn, *Znaczenie refleksji historycznej w pedagogice*, w: *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny dialogu*, Kraków 2006, s. 75–87. Zbigniew Kwieciński, przypominając o wymogu merytorycznego i metodologicznego przygotowania do uczestnictwa w dyskusji o statusie pedagogiki, przestrzega, iż może wystąpić – jako słabość pedagogiki – „stan zerowy” w kulturze intelektualnej pedagogów. Obrazowo przedstawia on sytuację „stanu zerowego”: „W (...) szacownym uniwersytecie, z «pierwszoliową» pedagogiką, przeglądałem wydzielony księgozbiór. Znalazłem tam nieprzeczytane książki Kazimierza Sośnickiego i Sergiusza Hessena, broszurowe wydania ich podręczników nie miały rozciętych kartek. (...) Brak szacunku dla dorobku własnej dyscypliny, niepełne i nierzetelne kwerendy są jednym ze źródeł naszych słabości” (Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2, s. 99).

Nasuwiają się tu pytania: w jaki szerszy kontekst kulturowy była dana myśl pedagogiczna wpisana i z jakimi innymi ideami (filozoficznymi, etycznymi, światopoglądowymi lub religijnymi) ona współdziałała? Jakie były modyfikujące funkcje kontekstu osłabiającego lub wzmacniającego zasadnicze treści danego nurtu lub danej doktryny pedagogicznej? Jakie są w danej myśli pedagogicznej założone oczywistości, których się nie dyskutuje i nie poddaje w wątpliwość, a które niejako legitymizują i w określony sposób uspojnają dany koncept pedagogiczny? Czy po zanegowaniu tych oczywistości wywód staje się „dziurawy”, dalece niezborny i niespójny, a nawet niezrozumiały? Z jakimi ideami dana myśl pedagogiczna wchodzi w słabszy lub mocniejszy spór, jakim przekonaniom i praktykom się przeciwstawia, co uważa za obce i wrogie? Cemu stawiała ona opór? Jakie koncepcje były reakcją krytyczną i polemiczną na daną myśl pedagogiczną, wytykając jej słabości, niekonsekwencje i niepożądane skutki? Kierując się jakimi racjami, stawiano opór wobec roszczeń zawartych w tej myśli? Jak ta myśl „pracowała” w praktyce pedagogicznej? Kto i z jakiego punktu widzenia zaświadcza, że czuje się przez nią uformowany? Co uznawano w niej za cenne i trwałe, a co postulowano przemyśleć i zmienić?

Przywołane pytania naprowadzają tylko na część tej problematyki, która wymaga podjęcia w badaniach dziejów i perspektyw pedagogiki „istotnie rodzimej”.

Streszczenie: Rozpatrując polską myśl i działalność pedagogiczną w latach 1863–1914/1918 pod kątem związków między wychowaniem i dążeniami do niepodległości, za jedno z istotnych zagadnień badawczych uznać należy myśl i działalność pedagogiczną Kazimierza Twardowskiego (ur. 1866 r. we Wiedniu, zm. 1938 r. we Lwowie). Był on twórcą filozoficzno-logicznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, w której wraz z pracą naukową – także w zakresie nauk pedagogicznych – praktykowano rzetelną edukację i rozpatrywano jej uwarunkowania. O walorach pedagogicznych dokonań Twardowskiego był przekonany m.in. Tadeusz Kotarbiński, gdy w 1965 r. charakteryzował dziedzictwo swego lwowskiego mistrza: „Wysiłek myśli Twardowskiego był (...) sprężony z troską o jasne i wyraźne jej wypowiedzenie, zadanie myśliciela zwierało się w jedno z zadaniem nauczyciela. Własnym przykładem uczył Profesor, jak myśleć, jak z innymi współmyśleć, współdociekać, (...) uczył po prostu, jak pracować”. Twardowski zaangażowany był w organizację polskiej oświaty: przewodniczył komitetowi Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, Towarzystwu Gimnazjum Żeńskiego, Towarzystwu Nauczycieli Szkół Wyższych. Wśród powszechnych wykładów, które prowadził Twardowski warto zwrócić m.in. uwagę na jego wykład *Wychowanie i nauka*, inaugurujący Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Cieszynie, zorganizowany przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Księstwie Cieszyńskim (15–30.08.1904). Zachowała się też interesująca korespondencja Twardowskiego z towarzystwami działającymi w Cieszynie.

W pedagogicznej działalności Twardowskiego wyraźnie występuje wątek obywatelski i patriotyczny. Przywiązywał on dużą wagę do spełniania powinności wobec kraju ojczystego, dając temu także wyraz w publicznych wystąpieniach służących kształtowaniu postawy obywatelskiej i patriotycznej.

Słowa kluczowe: Kazimierz Twardowski, oświata, kształcenie uniwersyteckie, działalność oświatowa Kazimierza Twardowskiego, idee pedagogiczno-patriotyczne.

Michel Henri Kowalewicz
Uniwersytet Jagielloński

**SYMBOLIKA ROKU JUBILEUSZOWEGO
UNIwersYTETU JAGIELLOŃSKIEGO. „KOZI RÓG”
ALBO „DZIEŃ UBŁAGANIA PO WSZYSTKIEJ ZIEMI
WASZEJ”**

[Symbolism of the Jagiellonian University's jubilee. "The goat's horn" or "the day of atonement throughout your lands"]

S u m m a r y : The habit of celebrating jubilees highlights not only the importance of the specific enterprise, but also its holiness, and dates back to the biblical tradition. We owe our current use of the word "jubilee", in Hebrew "goat's horn" (זָבִיב, yôbel, in Polish: "kozi róg"), to the first translation of the Bible into Latin, the so-called Vulgata, where we can find the general rules for the "jubilee year". In 2014 the Jagiellonian University celebrated its thirteenth "Pentecost", meaning "holy year", since the initiative of King Casimir the Great to establish a university in Krakow as a new foothold of Western thought in Eastern Europe. The course of history was hereby significantly changed in this part of the world. The University played a substantial role in the history of Poland, especially following the loss of independence in the 18th Century. The Jagiellonian University was an important part of the events of 1864 and 1900, bursts of both university and national self-expression in the face of Austro-Hungarian domination. The celebrations of the renewed Krakow Academy in 1900 became a pretext to demonstrate wider national unity across the partitions. In this way the Polish notion of "kozi róg" developed its metaphorical sense. Today the history of the Jagiellonian University can be understood as a model of institutional continuity for modern Poland, liberated from the yoke of "national" and "real" socialisms in 1989, in the middle of the road to the first jubilee of a once again free and democratic state.

Key words : Jagiellonian University, Jubilee, Krakow's Academy, History of Poland

Zwyczaj obchodzenia wszelkiego rodzaju jubileuszy sięga tradycji biblijnej (Księga Kapłańska, 25, 8–12) i czerpie z niej nie tylko doniosłość przedsięwzięcia, ale i jego świętość. Dlatego też zwykliśmy „świętować” to wyjątkowe wydarzenie, nadając mu nie tylko wszelkiego rodzaju znamiona

powagi, ale i wywyższając je do rangi symbolu. Zgodnie z tradycją biblijną symbolika świętowanego przedsięwzięcia nie nabiera doniosłości w narosłej z biegiem czasu liczbie lat, ale w rytmiczności samego jubileuszu, to znaczy „lat świętych” lub (nazywając to zjawisko kolokwialnie) „pięćdziesiątnic”.

Słowo „jubileusz”, oznaczające po hebrajsku „kozi róg” (זָבִי, *yôbel*), zawdzięczamy najpierw tłumaczeniu Biblii na język łaciński, tzw. Wulgacie, pióra św. Hieronima, natomiast łacińskie pojęcie *jubilæus* (od *jubilare*, „cieszyć się”) dostosował do języka polskiego genialny tłumacz Pisma Świętego z XVI wieku ksiądz Jakub Wujek. W tłumaczeniu tym możemy doczytać się również ogólnych zasad dotyczących „roku jubileuszowego”. Dlatego pozwolę sobie zacytować w tym miejscu Pismo Święte właśnie w tym przekładzie, z wydania z roku 1935, czasów bilansu i podsumowań polskich zmagania o szkolnictwo i walki o język na przestrzeni pierwszych siedemnastu lat XX wieku (1901–1917):

„Naliczysz też sobie siedm (sic!) tygodni lat, to jest po siedmkroćsiedm (sic!), które pospołu czynią lat czterdzieści i dziewięć; i zatrąbisz w trąbę miesiąca siódmego, dziesiątego dnia miesiąca, czasu ubłagania po wszystkiej ziemi waszej. I poświęcisz rok pięćdziesiąty i ogłosisz odpuszczenie wszystkim obywatelom ziemi twojej, albowiem jest to jubileusz. Wróci się człowiek do majątności swojej i każdy się wróci do domu dawnego, bo jubileusz jest i pięćdziesiąty rok. Nie będziecie siać ani żąć tego, co się samo na polu rodzi, i pierwocin winobrania nie zbierzecie dla święcenia jubileuszu; ale zerwane natychmiast jeść będziecie”.¹

W 2014 roku Uniwersytetowi Jagiellońskiemu dane było świętować już trzynastą z kolei „pięćdziesiątnicę”, trzynasty (ale i w pełni na nowo „wolny”) „rok święty” od czasów inicjatywy Kazimierza Wielkiego, przedsięwzięcia zmieniającego znacząco nie tylko tok historii, ale i wyznaczającego obok Pragi nowy przyczółek zachodnioeuropejskiej myśli na wschodzie Europy.

Podczas gdy poprzedni jubileusz, dwunasty z kolei, dane było Uniwersytetowi Jagiellońskiemu świętować w roku 1964, w czasach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i podporządkowania ideologicznego Związkowi Socjalistycznych Republik Radzieckich oraz strukturom organizacyjnym krajów demokracji ludowych², przygotowywany od 1862 roku dziesiąty jubileusz, który miał odbyć się w roku 1864, nie doszedł z różnych względów

¹ Por. *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, w przekładzie polskim W.O. Jakuba Wujka T.J., Kraków 1935, s. 132.

² Por. na przykład *600-lecie Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz 85-lecie Krakowskiego Chóru Akademickiego*, Kraków 1964; *Zeszyt poświęcony sesji naukowej z okazji 600-lecia Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 14 maja 1964, Kraków 1968 [1969]. Przy tej okazji Uniwersytet Jagielloński wydał między innymi w 1965 roku *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego*, pracę zbiorową pod redakcją Kazimierza Opalka.

do skutku³. Tym samym pięćsetlecie powołania przez Kazimierza Wielkiego Wszechnicy w Krakowie pominięte zostało znamiennym dla Polski milczeniem na światowej arenie akademickiej. Wspierane początkowo powstanie narodowe przeciwko imperium rosyjskiemu nie uzyskało ostatecznie oczekiwanego wsparcia ze strony Zachodu i Polska mogła wtedy jedynie w bólu wspominać ten jakże zacy dla Polski i polskości projekt Kazimierza Wielkiego⁴.

To nie tylko zryw narodowy roku 1863 przeciwko imperium rosyjskiemu przyczynił się do odmowy poparcia inicjatywy Uniwersytetu Jagiellońskiego przez austriackie władze zaborcze, ale i siła przebicia symboliki jubileuszów: w roku 1864 Uniwersytetu Jagiellońskiego, a rok później Uniwersytetu w Wiedniu, którego akt erekcyjny stał się ewidentnym motorem powstających masowo od końca XIV wieku uniwersytetów w ramach niemieckiego obszaru językowego⁵. Niebezpieczeństwo kolejnego zrywu patriotycznego było zbyt wielkie, ale i sam wizerunek Austrii oraz Wiednia

³ Por. *Księga Pamiątkowa. Pięćsetlecie odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego: 1400–1900*, Kraków 1901, s. 8–9: „Pierwotnie czyniono też przygotowania do obchodu rocznicy założenia Akademii Kazimierzowskiej w r. 1864. Już bowiem 23 marca roku 1860 Dr Piotr Bartynowski, ówczesny kurator i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, zwrócił się do ministerstwa oświaty z przedstawieniem, aby zezwoliło na uroczysty obchód tak doniosłej dla całego kraju rocznicy. Po otrzymanem (sic!) zezwoleniu ministerstwa wybrano komitet jubileuszowy, w którego skład weszli profesorowie Uniwersytetu: Ks. Dr Karol Teliga, Dr Michał Koczyński, Dr Piotr Burzyński, Dr Józef Majer, Dr Fryderyk Skobel, Dr Jan Kanty Steczkowski, Dr Józef Kremer, Dr Franciszek Stroński, dyrektor Biblioteki Jagiellońskiej, Stefan Mułkowski, adjunkt teje biblioteki i sekretarz Uniwersytetu Dr Ferdynand Weigel. Komitet ukonstytuował się wybierając przewodniczącym Dra Józefa Majera, wiceprezesem Dra Fryderyka Skobla, sekretarzem Ferdynanda Weigla. (...) Pismo ministra Schmerlinga z d. 12 grudnia 1862 kończy akcyę (sic!) przygotowawczą niedosłego jubileuszu. Z zamierzonego obchodu pozostały jednak dary, mianowicie „Kopernik” Matejki, jako dar kraju, „Kazimierz Wielki” portret pędzla Löfflera, dar Towarzystwa Naukowego krakowskiego, – i tegoż malarza „Władysław Jagiełło”, jako dar rządu.”

⁴ Por. tamże: „Obok trudności stawianych przez ówczesne ministerstwo, najważniejszym i głównym powodem niedojścia do skutku zamierzonej uroczystości, były krwawe wypadki, rozgrywające się na ziemiach Polski w r. 1863. Krwawa łuna pożogi przeszło rok świeciła nad polskimi (sic!) miastami i siolami; potoki krwi, łez morze zalało wszelki zapał do radosnych obchodów. W żalobie chodził cały naród polski. I długiego trzeba było czasu, aby się nieco rany tego straszego pogromu choć w części zablizniły.”

⁵ Uniwersytet Wiedeński przygotowuje się do przyszłorocznego jubileuszu. Pośród zapowiedzi wydawniczych warto wspomnieć przygotowaną na tegoroczne Targi książki we Frankfurcie nad Menem publikację Barbary Sternthal *Das Josephinum: 650 Jahre Wiener Medizingeschichte*, Brandstättner Verlag, Wien [2014]. Por. również na przykład Sandra Weiss: *Wiener Gelehrte und Buchbesitz : Handschriften und Inkunabeln der Palatina im Eigentum von Professoren der Universität Wien (15. –16. Jahrhundert); eine Forschungsprojekt als Beitrag zur 650-jährigen Bestandsfeier der Universität Wien im Jahre 2015*; [Wissenschaftsstipendium – Abschlussbericht], Selbstverlag, Wien 2014.

jako kolebki (obok Pragi) uniwersytetu niemieckiego obszaru językowego mógł poprzez tego rodzaju poparcie krakowskiej inicjatywy ucierpieć⁶.

I. Polonia delenda est!

Daleko idące reperkusje powstania styczniowego wprowadzone przez Rosjan oraz opinia o Polakach jako narodzie krnąbrnym i niezdolnym do samozarządzania, rozpowszechniana wśród opinii publicznej Zachodu⁷ doprowadziły do koncentracji walki o wolność, państwowość, obecność na mapie XIX-wiecznej Europy, ale też i o sam język na polu pozytywistycznej pracy organicznej w ramach dostępnych jeszcze możliwości, na które zaborcy zezwalali. Chyba największą swobodą językową i możliwościami pielęgnacji kultury narodowej cieszyła się Galicja, której uprzednia germanizacja została zaniechana z uzyskaniem w 1867 roku autonomii w ramach monarchii dualistycznej, wchodzącej w skład cesarstwa austriackiego.

Trzydzieści lat pracy u podstaw i równocześnie świetności Uniwersytetu Jagiellońskiego, na którego nazwę pielęgnowaną do dziś na mocy *Statutu Organicznego* z sierpnia 1817 roku⁸ zgodzili się również Austriacy, aż do uzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 roku, pozwoliło na wywyższenie bodajże największego symbolu walki Polaków o niezawisłość. Było to pięćsetlecie odnowienia Akademii Krakowskiej i tym samym dwunasty

⁶ Por. *Księga Pamiątkowa*, s. 9: „Po długiej i żmudnej korespondencji (sic!) nadesłał minister Schmerling pod d. 12 grudnia 1862 pismo, zezwalające zasadniczo na obchód jubileuszowy, z tem atoli zastrzeżeniem, aby uroczystość ta nie wyszła po za granice „obchodu naukowego wszechnicy austriackiej”. Kwestyę (sic!) subwencji (sic!) na *Monumenta* zostawił minister w zawieszeniu, a zezwolenie na zbieranie składek ograniczył do krajów pozostających pod panowaniem austriackiem (sic!).”

⁷ Por. N. Davies, *Europe: East & West*, Pimlico, London 2007, s. 23: „As imperialist, the editors of *The Times* held scant sympathy for either the Polish or the Irish cause. ‘The Poles are the Irish of the Continent,’ they said, talking of ‘their unstable character, their incapacity for self-government, and the futility of their schemes’ – ‘a very hot-headed and unreasonable people, who have quarrelled with their benefactors, the Russians, without any cause’. In support of their ‘Imperial reasoning’, as they put it, they accepted that ‘Russia is made to govern’, that ‘the Poles have nothing left but to submit’. ‘Poland,’ they concluded, ‘is now nothing, and can do nothing.’ At the same time, these self-important Victorians were thoroughly outraged by the idea that British rule in Ireland was comparable in any way to tsarist rule in Poland.” Davis dodaje w innym miejscu, por. tamże, s. 23–24: “In others words, though Ireland was wonderfully governed, the destiny of the fortunate Irish was to be exactly the same as that of the miserable Poles – and quite right too! There was absolutely no sense that by assimilating Ireland the powerful, liberal, democratic English majority of the United Kingdom might possibly be committing a grave injustice. In the same way, one recalls that it was Russia’s allegedly most liberal tsar, Alexander II, who perpetrated the most brutal oppressions in Poland. This was the time when that ‘reactionary liberal’, as Marc Raeff called him, Professor Mikhail Katkov, coined the notorious slogan, ‘Either Russia, or Poland. *Polonia delenda est* – for her own good.”

⁸ Por. K. Mrozowska, *W Rzeczpospolitej Krakowskiej. Uniwersytet w latach 1815–1832*, w: *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1765–1850*, t. 2, cz. I, s. 147.

jubileusz wiekopomnej inicjatywy Jagiellonów, szczególnie królowej Jadwigi Andegaweńskiej na dworze papieskim w Awinionie w roku 1400. Przygotowania do jubileuszu, na który Austriacy wyrazili zgodę, rozpoczęły się z końcem lat osiemdziesiątych XIX wieku⁹. Dla Uniwersytetu Jagiellońskiego, ale przede wszystkim dla Polski, powstała szczególna okazja nie tylko do samego świętowania, ale i do pokazania światu Krakowa oraz jego Uniwersytetu jako symboli polskości, wytrwałości w pielęgnowaniu kultury i nauki, a także przetrwania języka narodowego.

Przygotowując obchody dwunastego jubileuszu, Uniwersytet Jagielloński w roku 1900 chciał pożegnać tragiczny dla Polski wiek XIX i podobnie jak Paryż wraz ze swoją bodajże najświetniejszą wystawą światową przywitać z nadzieją wiek XX. Amerykanie dali chyba najlepszy tego przykład, świętując pięćsetlecie odkrycia przez Krzysztofa Kolumba Ameryki swoją wystawą w Chicago w 1892 roku i równocześnie nadając ton rozwoju przyszłej nauce dzięki pierwszemu w historii światowemu kongresowi matematyki.

II. Symbolika jubileuszu Uniwersytetu Jagiellońskiego w roku 1900. „Kozi róg” albo „krakowska trąba”

Podobnie jak Wieża Eiffla miała pozostać w pamięci symbolem końca XIX wieku, złotego wieku rozwoju nauk przyrodniczych i ścisłych, fascynującego rozwoju techniki oraz technologii, ale i wieku Uniwersytetu Humboldta, tak też Uniwersytet Jagielloński chciał pozostać w pamięci całego świata, utrwalając miejsce Krakowa i Polski na mapie intelektualnej świata, zaznaczyć również ich szczególną rolę w krzewieniu języka i tradycji.

Podobnie jak wołą Piotra Wielkiego było (wraz z wystąpieniem cara w Akademii Paryskiej w pamiętnym roku 1700 i powołaniem do życia, dzięki wsparciu Leibniza, Cesarskiej Akademii Nauk w 1725 roku), by Cesarstwo Rosyjskie pożegnało wiek XVII decyzją modernizacji zniszczonej przez Mongołów Rusi i wprowadziło na to pogorzeliśko naukę i technikę, tak też Komitet Organizacyjny jubileuszu zdecydował oznajmić światu w roku 1900 znaczenie Uniwersytetu Jagiellońskiego dla Polski, Europy i świata,

⁹ Por. *Księga Pamiątkowa*, s. 10–11: „Pierwszą myśl obchodu jubileuszowego w roku 1900 rzucił prof. Dr Józef Rostafiński na posiedzeniu Senatu akademickiego dnia 12 lipca 1887, proponując wybranie komisji (sic!), któraby (sic!) się zajęła obmyśleniem i wykonaniem sposobu uczczenia tej rocznicy. (...) Dnia 13 listopada 1897 przystąpiono do utworzenia komitetu jubileuszowego, w którego skład weszli profesorowie: X. Dr Józef Pelczar, X. Dr Stanisław Spis, Dr Edmund Radwan Krzymuski, Dr Juliusz Leo, Dr Napoleon Cybulski, Dr Henryk Jordan, Dr Edward Janczewski i Dr Adam Miodoński z każdorazowym rektorem, względnie prorektorem jako przewodniczącym i prof. Drem Leonem Cyfrowiczem, jako Sekretarzem Komitetu. (...) Na drugim posiedzeniu dnia 20 lutego 1898 uchwalono, iż uroczystość ma być narodowa, obejmująca szersze koła uniwersyteckie z udziałem uniwersytetów austriackich (sic!) i zagranicznych, reprezentowanych przez delegacie (sic!).”

wprowadzając niebywały precedens w historii nadawania honorowych tytułów doktorów poszczególnych nauk, tradycji pielęgnowanej w Krakowie od roku 1816. Tym precedensem było przyznanie aż siedemdziesięciu dwóch tytułów; ich beneficjentami byli naukowcy, mężowie stanu hierarchii państwowych oraz kościelnych wzdłuż i wszerz globu.

Pośród wyróżnionych znaleźli się Austriacy, jak na przykład Eugen von Böhm-Bawerk, profesor honorowy Uniwersytetu w Wiedniu i minister Skarbu monarchii austro-węgierskiej, Wilhelm Hartel, minister wyznań i oświaty w Wiedniu, Karol Inama von Sternegg, profesor honorowy Uniwersytetu w Wiedniu i prezydent Centralnej Komisji Statystycznej, Franz Laurin, profesor prawa kanonicznego w Wiedniu, Edward Süß, profesor geologii Uniwersytetu w Wiedniu oraz Hermann Zschokke, były profesor Uniwersytetu w Wiedniu i tamtejszy biskup tytularny.

Uniwersytet Jagielloński podkreślił oczywiście historyczne więzi z resztą Europy, przyznając doktoraty honorowe profesorom starego kontynentu (Cambridge: Alfred Marshall, Joseph Thomson, Frederic Maitland; Rzymu: Guido Baccelli, Lodovico Parocchii, Louis Duchesne, Domenico Comparetti, Enrico Denifle; Paryża: Charles de Smedt, Paul Violet, Paul Duhem, Henri Lebesque, Rodolphe Dareste, Yves Delage, Adolphe Perraud, Emile Roux; Londynu: Joseph Lister, Wilhelm Ramsay), ale i rysując nadzieje na współpracę z prężnie rozwijającymi się naukami przyrodniczymi i formalnymi w Ameryce Północnej, nadając również tytuł honorowy przedstawicielowi uniwersytetu w Baltimore, Simonowi Newcombowi. Wymownym akcentem było jednakże nadanie doktoratu honorowego Uniwersytetu Jagiellońskiego Henrykowi Sienkiewiczowi.

To globalne pospolite ruszenie kręgów akademickich świata nie pozostało bez odzewu. Przedsięwzięciem tym udało się odpowiedzialnym za jubileusz zapędzić zaborców nie tylko austriackich w tak zwany kozi róg albo – jak powiedzieliby Włosi – *mettere nel sacco*. Jednak przede wszystkim udało się im „zatrąbić w kozi róg” i obwieścić światu to, co powiedział filolog klasyczny z Heidelbergu Hermann Osthoff, wchodząc na krzesło sali Sokoła przed zgromadzonymi pięciuset gośćmi w pamiętnym ostatnim dniu Zielonych Świątek XIX wieku, (to znaczy 7 czerwca 1900 roku), kulminującym obchody pięćsetletniej rocznicy odnowy Akademii i tym samym dwunastego jubileuszu: „jeszcze Polska nie zginęła”¹⁰.

¹⁰ Por. *Księga Pamiątkowa*, s. 287: „Następny mówca dr Osthoff, profesor uniwersytetu w Heidelbergu, stanawszy na krześle wygłosił dłuższą przemowę następującej treści: «Dziś z rana z wielu stron i w rozmaitym związku wykonywano kulturalne zadanie uniwersytetów: wybaczone mi, że wrócę do tego przedmiotu. Rzucając okiem na wiek XIV widzę, że wówczas, w świętym rzymskim państwie pierwsze uniwersytetu w Wiedniu i Pradze powstały, że potem uniwersytet krakowski założony został, a wreszcie mój heidelbergi. Otóż święto podobne jak dzisiejsze uświadamia nas,

Rok jubileuszowy Uniwersytetu Jagiellońskiego, „rok święty” według tradycji judeochrześcijańskiej, ogłoszony przez Kraków i jego Uniwersytet w roku 1900, powtórzy właściwie tylko sto lat później papież Jan Paweł II, ogłaszając ostatni rok XX wieku, 2000, rokiem czterdziestego jubileuszu od narodzin Chrystusa.

Symbolika tego szczególnego wydarzenia, jakim był jubileusz Uniwersytetu Jagiellońskiego w roku 1900, odczytana została odpowiednio przez cały świat, nie tylko krakowian czy Polaków rozsianych po całym globie. Rok jubileuszowy, rok powrotu do korzeni, był wystarczająco znamienity dla podkreślenia znaczenia nauki polskiej i języka, by rozpocząć u zarania XX wieku walkę o szkołę polską, której chyba najbardziej wymownym dokumentem jest monumentalny projekt zatytułowany *Nasza walka o polską szkołę 1901–1917* i opublikowany w 1934 roku przez Komisję Historyczną Komitetu obchodów 25-lecia walki o szkołę polską pod kierunkiem Bogdana Nawroczyńskiego¹¹. Wtedy to również rozpocznie rozmowy na temat przeniesienia się na stałe z Czechosłowacji do Polski wybitny neokantysta z Petersburga, filozof Sergiusz Hessen, inicjator wraz z Heinrichem Rickertem i Edmundem Husserlem rosyjskiego wydania czasopisma „Logos”, a rok później podejmie wykłady w Wolnej Wszechnicy Polskiej i Uniwersytecie Łódzkim, przyczyniając się do rozwoju filozoficznych podstaw pedagogiki polskiej¹².

W 2014 roku wypadalo nam świętować, to znaczy przygotowywać przyszłość, wspominając przeszłość. Cieszymy się również, że światowej opinii publicznej nie przyszło na myśl mówić o krnąbrności i niezdolności autonomicznego zarządzania Irlandczyków i Polaków, jak miało to miejsce nazajutrz po powstaniu styczniowym na łamach „Timesa”.

Z początkiem października 2014 roku weszła w życie w Polsce nowelizacja Ustawy o Szkolnictwie Wyższym, której celem jest umiędzynarodowienie nauki polskiej i zaznaczenie jej miejsca na mapie

że zadania, które wiek XIV jako sztandar wywiesił, były tego rodzaju, że się nimi zarówno zajmował świat słowiański, jak germański i romański. A gdy znajdujemy się wśród tych międzynarodowych walk i szukamy hasła, któreby (sic!) nam przyświecało i było wspólne przy wszystkich kulturalnych zadaniach, to pozwólcie mi, że streszczę je w zdaniu: uniwersytety walczą o prawdę i wolność. Prawda, choćby nawet zrazu tchórze przed jej prawdziwą postacią drżeli, zwycięży i wybiję się na wierzch, aby potem w nowym, świetnym blasku zajaśnieć i wieczną sławą się otoczyć. Zwycięży imię pierwszego bojownika, Kopernika, który jest zarówno Wasz jak i nasz i w tym duchu mogę śmiało zawołać: Jeszcze Polska nie zginęła! Moi Panowie, muszę się obejrzeć za właściwym toastem, a gdy nas podejmowano z taką godnością i serdecznością, nie pozostaje mi nic innego, jak tylko pić na pomyślność tego wszystkiego, co nas łączy, t. j. na wspólność kulturalnych zadań, które zarówno germańskie, jak i słowiańskie i romańskie uniwersytety spełnić muszą. *Alma Mater Jagiellonica* niech żyje!»”.

¹¹ Por. szczególnie drugi tom: *Nasza walka o szkołę polską: 1901–1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty*, opracowała Komisja Historyczna pod przewodnictwem prof. dra Bogdana Nawroczyńskiego, Warszawa 1934.

¹² Por. S. Hessen, *Moje życie*, w: *Pisma pomniejsze*, wyb. i opr. W. Okoń, Warszawa 1997, s. 43.

świata. Może warto powrócić do korzeni i do olbrzymich zasług uczonych Uniwersytetu Jagiellońskiego pracujących u podstaw, które pozwoliły nie tylko zebrać należne owoce tej pracy w roku jubileuszowym 1900, ale również zwrócić uwagę świata na Uniwersytet walczący na polu nauki o prawdę oraz dostarczający symbolu ciemionemu narodowi.

Sądzę, że warto przypomnieć nie tylko lata walki o szkołę polską w okresie 1901–1917, ale również przygotowywany systematycznie program kształcenia dla niepodległej Polski, w dużej mierze gotowy do wdrożenia w momencie zdobycia niepodległości w listopadzie 1918 roku. I tak jak Wieża Eiffla króluje nad Paryżem, tak też chociażby Biblioteka Jagiellońska, gmach wzniesiony w latach trzydziestych XX wieku, króluje nad Krakowem, przypominając Polsce i Krakowowi ich zobowiązanie wobec świata nauki, a nie tylko wobec zaleceń Unii Europejskiej.

Przy tej okazji warto wspomnieć, iż integracja europejska świętowała swój jubileusz już w 2002 roku i przechodzi w międzyczasie w okres tak zwanego wieku sędziwego, jednakże sama Unia Europejska jest tworem młodym i wrażliwym, liczącym niespełna 22 lata. Nie tylko od Polaków, ale od wszystkich Europejczyków zależy, czy organizacja ta będzie w roku 2042 cieszyć się swoim pierwszym jubileuszem. Powstałemu 30 grudnia 1922 roku Związkowi Socjalistycznych Republik Radzieckich dane było świętować tylko jeden jubileusz, gdyż już po 70 latach w grudniu 1991 roku przestał istnieć. Polska Rzeczpospolita Ludowa, podobnie jak Niemiecka Republika Demokratyczna i inne tak zwane demokracje ludowe nie doczekały się żadnego jubileuszu. Historia pokazała, jak bardzo sztuczne to były twory, a ich polityka – utopijna. Cieszymy się zatem z trzynastego jubileuszu Uniwersytetu Jagiellońskiego, gotując Polskę w połowie drogi, w roku 2014, jej pierwszy jubileusz „ponownie wolnej i demokratycznej Polski”. Jest to zadanie trudne, ale i kluczowe nie tylko dla wolnej Europy, ale i dla całego świata.

Streszczenie: Zwyczaj obchodzenia jubileuszy sięga tradycji biblijnej, podkreślając nie tylko doniosłość przedsięwzięcia, ale i jego świętość. Współczesne użycie słowa „jubileusz”, po hebrajsku „kozi róg” (יָבֵל, yóbel), zawdzięczamy pierwszemu tłumaczeniu Biblii na język łaciński, tzw. Wulgacie, gdzie odnaleźć możemy zasady ogólne dotyczące „roku jubileuszowego”. W 2014 roku Uniwersytet Jagielloński świętował swoją trzynastą „pięćdziesiątnicę”, tzn. „rok święty”, od czasów inicjatywy Kazimierza Wielkiego powołania wszechnicy w Krakowie, jako nowego przyczółku myśli zachodnioeuropejskiej na wschodzie Europy, zmieniającego znacząco bieg historii w tej części świata. Uniwersytet odegrał istotną rolę w historii Polski, szczególnie po utracie przez nią niepodległości w XVIII wieku. Uniwersytet Jagielloński przyczynił się znacząco w latach 1864 i 1900, momentach porywów, do samookreślenia się tak uniwersytetu, jak i narodu pod dominacją austro-węgierską. Obchody odnowienia Akademii Krakowskiej w 1900 roku stały się pretekstem do szeroko zakrojonej manifestacji jedności narodowej we wszystkich zaborach. W tym

kontekście „kozi róg” zdobył swoje znaczenie metaforyczne. Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego może być uznana za model ciągłości instytucjonalnej w dzisiejszej Polsce, uwolnionej spod jarzma „narodowego” czy „realnego” socjalizmu, w połowie drogi do pierwszego jubileuszu ponownie wolnej i demokratycznej państwowości.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Jagielloński, Jubileusz, Akademia Krakowska, Historia Polski

Marcin Karas
Uniwersytet Jagielloński

ZASADY KATOLICKIEGO WYCHOWANIA MŁODZIEŻY W UJĘCIU PAPIEŻA PIUSA XI I O. MARIANA MORAWSKIEGO SJ. STUDIUM NAD IDEAMI TRADYCYJNEGO KATOLICKIEGO PORZĄDKU SPOŁECZNEGO

[The main ideas of Catholic education according to Pope Pius XI and the Polish Jesuit Rev. Marian Morawski. A study of traditional Catholic social order]

S u m m a r y : The article discusses the views of Pope Pius XI on the principles of Catholic education, and then compares these ideas with the reflections of the Polish Jesuit priest, Marian Morawski. These considerations are based on traditional, ante-conciliar teachings about the nation and its relationship with the Church. The analysis was conducted on selected primary source texts and shows the long duration of traditional Church doctrine in modern times. The research was carried out with the methodology and from the point of view of the history of ideas. Pius XI and Rev. Marian Morawski defended the doctrine of the Church and criticized the attacks on Christianity as arising from revolutionary and socialist ideas.

Key words : Pope Pius XI, father Marian Morawski SJ, Catholic education, pre-conciliar (pre-Vatican II) theology, Catholic social teaching

Dla badań nad ideową historią Kościoła katolickiego szczególnie istotne znaczenie ma poznanie okresu przed Soborem Watykańskim II (1962–1965), gdy idee nierzadko wyrażane były w innej formie niż dziś. Ich znajomość w naszych czasach pozostaje relatywnie niewielka. W okresie tym dominowała w myśli katolickiej zasada ciągłości w dziedzinie doktryny i praktyki.

Tematem niniejszego artykułu jest przede wszystkim refleksja nad zasadami katolickiego wychowania młodzieży w ujęciu papieża Piusa XI (1922–1939), którego namysł nad tymi zagadnieniami ma charakter klasyczny dla tego okresu. W Polsce ważne miejsce w myśli katolickiej zajmował jezuita o. prof. Marian Morawski, publikujący nieco wcześniej, ale w tym samym duchu. Poznanie poglądów tego klasycznego już autora i porównanie ich z późniejszą kodyfikacją tych samych zasad przez papieża pozwoli poznać

istotę katolickiej, klasycznej, przedsoborowej pedagogiki i wysoki poziom analiz podejmowanych w polskiej kulturze katolickiej.

Podstawy katolickiej pedagogiki, głoszone w ciągu XIX i XX stulecia, były wyrazem zasadniczej ciągłości nauczania Kościoła. Motywem częstego i dobitnego przypomnienia tych zasad w wystąpieniach papieskich i pismach teologów nie było dążenie do zmian, ale raczej chęć obrony społeczeństw katolickich, przede wszystkim w Europie, przed narastającą ofensywą laicyzmu i sekularyzacji, zainicjowanych przez myśl oświeceniową, rewolucję francuską i powstające wówczas nurty lewicowe¹.

Papież Pius XI kierował Kościołem katolickim przez niemal cały okres międzywojenny². W jego wystąpieniach zawarte zostały najistotniejsze wątki doktrynalne, ale szczególną uwagę zwracał Papież na te dziedziny, w których działalność Kościoła napotykała na sprzeciw bądź była atakowana przez obce chrześcijaństwu idee³. Nauczanie papieskie było z jednej strony ciągłym przypomnianiem doktryny katolickiej (na przykład w encyklikach *Quas primas*, 1925 o religijnych zasadach porządku publicznego i *Mortalium animos*, 1928 o katolickiej jedności Kościoła), a z drugiej wyrażało krytykę różnych współczesnych idei, na przykład zasad ustrojowych państw totalitarnych (encykliki: *Divini Redemptoris*, 1937 o komunizmie czy też wydana w tym samym roku *Mit brennender Sorge* na temat III Rzeszy).

Sposób argumentacji w nauce papieskiej

Problematyce katolickiego wychowania poświęcona jest encyklika (list ogólny) Piusa XI *Divini illius Magistri* z roku 1929⁴. List ten został skierowany do katolickich biskupów i do wszystkich wiernych. Pius XI podejmuje w nim rozważania nad kilkoma kwestiami. Po pierwsze, przypomina zasady katolickiego wychowania, które charakteryzuje zasadnicza ciągłość i niezmiennosc pomimo upływu wieków. Po drugie, papież ukazuje zagrożenia stojące przed młodzieżą i wychowawcami, wynikające z aktualnej sytuacji Kościoła w świecie. Po trzecie zaś – wzywa do przeciwstawienia się różnym atakom wymierzonym w Kościół w oparciu o jego niezmiennie zasady⁵.

¹ Por. M. Żywczyński, *Włochy nowożytne*, Warszawa 1971.

² Por. Z. Zieliński, *Papiestwo i papieże dwóch ostatnich wieków*, Warszawa 1983, s. 420–479.

³ Por. E. Kozerska, *Państwo i społeczeństwo w poglądach Piusa XI*, Wrocław 2005.

⁴ Oficjalne wydanie tekstu łacińskiego ukazało się w: „Acta Apostolicae Sedis”, t. 22 (1930), s. 55–86 (dalej cyt. AAS). Polski przekład: *Encyklika papieża Piusa XI «Divini illius Magistri». O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, 31 grudnia 1929 r.*, Warszawa 1999.

⁵ Tytuł encykliki i jej pierwsze zdanie to nawiązanie do sprawowania przez Papieża urzędu zastępcy Jezusa Chrystusa, nauczyciela ludzkości: „Divini illius Magistri vices in terris gerentes, qui, etsi universam hominum familiam, vel ob commissam immerentium, infinita caritate sua complectebatur, teneriore tamen animo pueros persecutus est”, AAS, t. 22, s. 55.

Interesujące jest spojrzenie na to, jakimi argumentami uzasadniana jest papieska wizja edukacji. Obok zasad doktrynalnych i przekonania o wyższości porządku nadprzyrodzonego nad doczesnym warto dostrzec, jaką rolę pełni kontekst historyczny, a także szereg cytatów z klasycznej literatury antycznej i z pism Ojców Kościoła w omawianym tu liście papieskim. Adekwatna analiza nauczania papieskiego możliwa jest bowiem tylko wówczas, gdy zastosujemy metodologię historii idei, gdy będziemy całościowo odczytywać różne wypowiedzi w ich własnym, szerokim kontekście historycznym, zwracając uwagę na trwanie, rozwój i przemiany idei w wielowiekowej perspektywie, a nie tylko w bezpośrednim przesłaniu rozważanego dokumentu. Zawsze trzeba pamiętać o atmosferze epoki, wystrzegając się szkodliwego dla badacza prezentyzmu, który prowadzi do rozumienia różnych idei w zupełnie innym, współczesnym, a nie ówczesnym, znaczeniu.

Spójrzmy na warsztat argumentacji. Powoływanie się na klasycznych autorów starożytności chrześcijańskiej, Ojców Kościoła (Tertulian, św. Bazyli, św. Grzegorz z Nazjanzu, św. Augustyn, św. Jan Chryzostom, św. Hilary), ale także na pogańskich pisarzy antycznych (Horacy, Kwintylijan, Seneka)⁶ bierze się – w refleksji Piusa XI – z kilku powodów. Po pierwsze, wykształcenie w Europie, nie tylko w kręgu katolickim, sięgało przez wieki do wzorów antycznych, do edukacji humanistycznej, literackiej, opartej na nauczaniu języków klasycznych i pisarzy greckich oraz rzymskich. Stąd papież przypomina argumenty tych autorów o znaczeniu religii dla społeczeństwa. Po drugie, historia staje się dla papieża nauczycielką życia, a przykłady antyczne zachowują swe znaczenie w rewolucyjnym, dynamicznym XX wieku, który nie chce pamiętać o kulturze antycznej i tradycji chrześcijańskiej⁷. Istnieją jeszcze, jak się wydaje, dalsze powody, dla których pojawiają się cytaty z dawnych autorów. Pius XI wskazuje, że Kościół buduje swą kulturę w oparciu o wybitne dzieła, że jego edukacja pozostaje na wysokim poziomie, że ma wysokie aspiracje, że sięga do sprawdzonych wzorów, że opiera się na tradycji trwającej kilka tysięcy lat, w przeciwieństwie do pomysłów rewolucjonistów, którzy mogą jej przeciwstawić najwyżej sto lat minione od Wielkiej Rewolucji Francuskiej.

⁶ Por. na przykład słowa Horacego o wartości stałego charakteru człowieka, przytoczone przez papieża: „iustum et tenacem propositi virum”, AAS, t. 22, s. 83.

⁷ Papież broni więc nie tylko nauki Kościoła, ale także podkreśla konieczność nauczania języka łacińskiego: „Quocirca, dum nova assumit [sc. magister christianus], cavebit ipse, vetera ne facile deserat, quorum utilitatem et vim plurimum saeculorum usus docuerit, litterarum latinarum in studio praesertim, quas cotidie magis prolabentes cernimus, ob neglectas, perperam sane, docendi rationes, ab eo, qui in Ecclesiae praecipue scholis magnopere floruit, sano humaniorum litterarum cultu tam utiliter usurpatas”, AAS, t. 22, s. 80.

Autorytet chrześcijańskich pisarzy starożytności także ma wywołać u czytelnika przeświadczenie, że papież nie mówi tylko od siebie, ale że przekazuje raczej dorobek całego chrześcijaństwa. Wierzących ma przekonać autorytet religijny Kościoła, liczne cytaty biblijne⁸ i głos Najwyższego Pasterza, a niewierzących może skłonić do refleksji przykład, że Kościół przetrwał już niejednen kryzys, nawet ten najcięższy dla cywilizacji cesarstwa rzymskiego, z którym zmierzył się św. Augustyn w obleganej przez barbarzyńców północnej Afryce na przełomie IV i V wieku, gdy pisał traktat *O Państwie Bożym*⁹. W roku 1930 Kościół obchodził 1500 rocznicę śmierci św. Augustyna, o czym przypomniał Pius XI, zapowiadając obchody tej rocznicy i przywołując słowa świętego o Kościele – Matce wiernych¹⁰. Stąd biorą się papieskie nadzieje na pokonanie kryzysu współczesności¹¹.

Ze swych poprzedników Pius XI cytuje Piusa IX, św. Piusa X¹², ale najczęściej Leona XIII (1878–1903), który bardzo często podejmował w swoich dokumentach problematykę społeczną i to w duchu konserwatywnym – wbrew obiegowym opiniom na jego temat¹³. Przytaczane wypowiedzi są dodatkowym potwierdzeniem papieskiego wywodu i ukazują ponadto recepcję omawianych poglądów w magisterium katolickim.

Nie bez pożytku dla naszych analiz będzie zwrócenie uwagi na fakt, że Pius XI sięgał również po wypowiedzi włoskich filozofów i teologów czasów nowożytnych, ukazując zasadniczą zgodność swego nauczania z minionymi

⁸ Pismo Święte, często cytowane przez papieża, zawiera jasne reguły dotyczące wytrwałego zaangażowania w sprawy religijne. Papież przywołuje na przykład słowa św. Pawła z 2 *Listu do Tymoteusza*, aby walczył o wiarę w każdych okolicznościach: „Insta opportune, importune: argue, obsecra, increpa in omni patientia et doctrina”, 2 Tm 4, 2 (Wulgata); AAS, t. 22, s. 50.

⁹ Por. A. Kijewska, *Święty Augustyn*, Warszawa 2007, s. 214–216.

¹⁰ Por. *Divini illius Magistri*: „Quamobrem magnus ille atque ingeniosus Augustinus - cuius beato ab obitu saeculum quintum ac decimum acturi mox sumussancta erga talem Matrem caritate abreptus, has voces edebat: «Merito Ecclesia catholica, Mater christianorum verissima, non solum ipsum Deum, cuius adeptio vita est beatissima, purissime atque castissime colendum praedicas; sed etiam proximi dilectionem atque caritatem ita complectens, ut variorum morborum, quibus pro peccatis suis animae aegrotant, omnis apud te medicina praepolleat»”, AAS, t. 22, s. 85–86 (cytat z dzieła św. Augustyna *De moribus Ecclesiae catholicae*).

¹¹ Papież był głęboko przekonany o powadze sytuacji. Por. *Divini illius Magistri*: „haec nostra (...) tempora quibus nimium saepe dolendum est perspicua ratione recteque iudicio de rebus etiam maximi ponderis carere multos”, AAS, t. 22, s. 50.

¹² Por. *Divini illius Magistri*: „«Quidquid homo christianus agat, etiam in ordine rerum terrenarum, non ei licet bona negligere quae sunt supra naturam, immo oportet ad summum bonum, tamquam ad ultimum finem, ex christianae sapientiae praescriptis omnia dirigat: omnes autem actiones eius, quatenus bonae aut malae sunt in genere morum, id est cum iure naturali et divino congruunt aut discrepant, iudicio et iurisdictioni Ecclesiae subsunt»”, AAS, t. 22, s. 54–55 (cytat z encykliki św. Piusa X, „Singulari quadam”). Papież św. Pius X podkreślał zatem wyższość porządku naprzyrodzonego nad doczesnym i wzywał wiernych do zaangażowania moralnego i społecznego w wierności Kościołowi, a nie Rewolucji.

¹³ Por. M. Karas, *Z dziejów Kościoła. Ciągłość i zmiana w Kościele rzymskokatolickim w XIX i XX wieku*, Sandomierz 2008, s. 46–70.

stuleciami. Trwałość doktrynalna Kościoła wywodzi się więc ze starożytności i nie ulega wahaniom – takie przesłanie tkwi u podstaw omawianej encykliki. Jako autorzy zasłużeni dla katolickiej etyki i pedagogiki cytowani są zatem: poeta i pisarz romantyczny Aleksander Manzoni (1785–1873)¹⁴, włoski jezuita Ludwik Taparelli (1793–1862) i rzymski uczoney, jeden z autorów katechizmu trydenckiego, kardynał Sylwiusz Antoniano (1540–1603, pojawia się kilkakrotnie), a krytycznie przywoływany jest sąd pisarza i językoznawcy Mikołaja Tommaseo (1802–1874). Wśród cytowanych teologów pojawia się również św. Tomasz z Akwinu, najważniejszy Doktor Kościoła, autor monumentalnej *Summy teologicznej*.

Katolickie zasady wychowania

Pius XI wskazuje na całościowy charakter życia człowieka. Życie doczesne, naturalne, indywidualne i społeczne ma swoje przedłużenie i ukoronowanie w życiu łaski, w życiu religijnym, sakramentalnym, ukierunkowanym na zbawienie. Przekonanie o ścisłej łączności porządku doczesnego i religijnego na dwojaki konsekwencje. Po pierwsze, doczesność jest niewystarczająca dla człowieka, nie daje mu szczęścia i sama w sobie, oddzielona od religii, ogranicza jego rozwój, prowadzi na manowce¹⁵. Po drugie zaś, wzajemne relacje doczesności i religii powodują, że przychylność społeczeństwa dla Kościoła służy nie tylko jemu samemu; zarazem zasady religijne, pielęgnowane przez Kościół, wzmacniają społeczeństwo również w jego naturalnych, świeckich i doczesnych aspektach funkcjonowania. Z tych względów Papież domaga się od władz świeckich umożliwienia Kościołowi swobodnej działalności, a w zamian wskazuje, że człowiek przezeń formowany będzie dobrym obywatelem. Za pomocą takich argumentów Pius XI sprzeciwia się nurtom ideowym dążącym do wyeliminowania chrześcijaństwa z życia publicznego Europy i świata, rozwijając argumentację wielowątkową, o charakterze całościowym: apologetycznym, historycznym i socjologicznym.

W refleksji papieskiej, która pozostaje w zgodzie z wcześniejszymi wystąpieniami Kościoła w tych kwestiach, człowiek i jego edukacja rozważany jest jako członek trzech różnych, powiązanych różnymi zależnościami,

¹⁴ Por. *Divini illius Magistri*; na przykład „«De moribus doctrinam non ad se tantummodo, sed ad se totam pertinere asseverat Ecclesia. Ac nunquam eadem profiteri ausa est, qui a materno gremio suo descivissent homines, nullam posse eos de recta vivendi ratione veritatem agnoscere (...). At profitetur utique, quemadmodum et ante actis temporibus professa est et in posterum est professura, sese unam, utpote quae a Christo Jesu condita sit et Spiritum Sanctum eius nomine missum a Patre acceperit, directo perpetuoque omnem in morum genere veritatem possidere»”, AAS, t. 22, s. 55 (cytat z dzieła A. Manzoni *Osservazioni sulla Morale Cattolica*, rozdz. 3).

¹⁵ Por. AAS, t. 22, s. 50–51.

społeczności¹⁶. Pierwszą z nich jest rodzina, drugą – państwo, a trzecią – Kościół¹⁷. Wszystkie spory nowożytności wokół idei wychowania wzięły się ze zmian w tych zależnościach w stosunku do reguł społeczeństwa tradycyjnego, ukształtowanego w Europie średniowiecznej, przed Reformacją i Rewolucją we Francji. Kościół z pozycji lidera życia społecznego spychany był na pozycję prywatnego stowarzyszenia o małym znaczeniu, bez uniwersalnych praw i aspiracji. Z usiłowaniami tymi walczyli papieże tej epoki.

Pius XI uważał, że prawo Kościoła do zobowiązywania społeczeństw katolickich do religijnego wychowania dzieci pod jego opieką bierze się z zasadniczej wyższości porządku religijnego nad doczesnym (dusza ludzka więcej znaczy niż ciało). Klasyczny model tych dwóch porządków to koncepcja (uznawana wówczas w Kościele za niezbywalną zasadę) dwóch społeczności doskonałych, każdej najwyższej w swym własnym zakresie¹⁸. Zakresy te nie są jednak równorzędne.

Zdaniem teologów katolickich na świecie istnieją dwie społeczności doskonałe. W porządku doczesnym, naturalnym, taką społecznością doskonałą jest państwo (o ustroju monarchicznym, arystokratycznym bądź demokratycznym, w zależności od woli mieszkańców i okoliczności historycznych)¹⁹. Doskonałość państwa wynika stąd, że jest to najwyższa forma organizacji życia społecznego, posiadająca wszystkie narzędzia do realizacji doczesnego rozwoju człowieka.

W refleksji katolickiej (w przeciwieństwie do myśli rewolucyjnej) państwo nie jest jednak społecznością najwyższą. Drugą społecznością doskonałą jest Kościół katolicki (inne wyznania były traktowane jako twory ludzkie, niezgodne z Bożym ustanowieniem), najwyższa forma organizacji życia religijnego to społeczność wiernych kierowanych przez papieża i biskupów²⁰. Kościół – w myśl tej koncepcji – posiada wszystkie narzędzia do

¹⁶ Por. *Divini illius Magistri*: „Neque enim oblivisci unquam debet, christiane educandum totum esse hominem, quantus est, nimirum in unam naturam per spiritum et corpus coalescentem omnibusque animi et corporis partibus instructum quae vel a natura proficiscuntur vel ipsam excedunt, qualem demum ex recta ratione et ex divinis oraculis cognoscimus; hominem scilicet, quem a pristina nobilitate delapsus, Christus redemit in eamque supernaturalem dignitatem restituit ut adoptivus filius Dei esset”, AAS, t. 22, s. 69.

¹⁷ Por. tamże: „Educandi munus non singulorum hominum, sed necessario societatis est. Tres vero numerantur societates necessariae, inter se distinctae at, Deo volente, congruenter copulatae, quibus quidem homo ab ortu suo adscribitur: harum duae, domestica nempe ac civilis consortio, naturalis ordinis; ac tertia, Ecclesia nimirum, supernaturalis”, AAS, t. 22, s. 52.

¹⁸ Por. G. van Noort, *Tractatus de Ecclesia Christi*, wyd. 5, Hilversum 1932, s. 235–241.

¹⁹ Wielość realnie istniejących państw to konkretyzacja tej jednej idei – państwa jako takiego. Każde konkretne państwo jest więc, w myśl tej koncepcji, doczesną społecznością doskonałą obok innych, równorzędnych, obejmującą dany naród czy kilka narodów.

²⁰ Poszczególne Kościoły lokalne, a więc diecezje czy też metropolie katolickie, są Kościołem w sensie kolektywnym – razem stanowią Kościół rzymskokatolicki. Zob. też: A. de Poulpiquet, *Tylko Kościół. Apologetyka*, tłum. J. Zoppa, Sandomierz 2015.

realizacji duchowego rozwoju człowieka: ma środki umożliwiające odkupienie grzechów i prowadzi społeczność wiernych do zbawienia przez sakramenty oraz inne praktyki religijne. Kościół jest więc społecznością doskonałą w porządku nadprzyrodzonym, który jest wyższy niż porządek przemijający, doczesny, stąd bierze się jego wyższość nad państwem. Nie prowadzi ona jednak do zastąpienia państwa przez Kościół, ponieważ ten nie posiada narzędzi do realizacji rozwoju doczesnego, które ma państwo (władza świecka, administracja, zarząd ekonomiczny państwem itd.)²¹. Jedynym przypadkiem w historii XIX wieku, gdzie Kościół i państwo stały się jednym, było Państwo Kościelne w środkowych Włoszech, istniejące ponad 1000 lat, a odebrane papieżowi Piusowi IX w roku 1870²². Było to, rzecz można, przypadłościowe spotkanie tych dwóch społeczności, gdzie papież był zarazem władcą religijnym, jak i świeckim.

Dla Piusa XI szczególnie istotne były kwestie wspólne, wobec których ci sami ludzie należący do państwa (jako obywatele) są zarazem członkami Kościoła (jako wierni katolicy). Było tak w wielu państwach europejskich, a także w Ameryce, zwłaszcza Łacińskiej²³. Pojawiały się wówczas problemy wspólne, mieszane, w których kompetencje państwa i Kościoła dotyczyły tych samych spraw, jak to miało miejsce w dziedzinie wychowania: zarówno państwo, jak i Kościół zakładały szkoły oraz zarządzały procesem wychowania i edukacji.

Nietrudno dostrzec, że papież, przyjmując wyższość porządku nadprzyrodzonego nad przyrodzonym, a więc Kościoła nad państwem, postulował pierwszeństwo Kościoła w stanowieniu reguł wychowania i w ich realizacji – domagał się, aby szkoły były kontrolowane w sensie ideowym przez władze kościelne, a idee wychowawcze – aby były zgodne z dogmatyką katolicką i zasadami etyki chrześcijańskiej²⁴. Natychmiast dostrzegamy, że zwolennicy laicyzmu zwalczali ten model wychowania i starali się pozbawić Kościół wpływu na szkolnictwo wszystkich szczebli. Historia pokazuje, że państwo odniosło w tej walce zasadniczy sukces.

Trzecim elementem porządku społeczności, do których należy człowiek, elementem najniższym, ale szczególnie ważnym, jest rodzina. Jako podstawa społeczeństwa ma szczególne prawa, chociaż nie jest społecznością doskonałą ani naturalnie, ani religijnie, bo nie może dać człowiekowi ani

²¹ Por. AAS, t. 22, s. 52–54.

²² Por. M. Vaussard, *Koniec władzy świeckiej papieży*, tłum. R. Szadaj, Warszawa 1967.

²³ Zob. *Quellen zur Geschichte des Papsttums und des Römischen Katholizismus*, wyd. 4, Tübingen 1924, s. 449, nr 600 (konkordat z Republiką Ekwadoru).

²⁴ AAS, t. 22, s. 54–55.

zaspokojenia wszystkich potrzeb naturalnych, ani też nadprzyrodzonych²⁵. Najbardziej radykalnym zaprzeczeniem katolickich zasad wychowania była praktyka panująca w tych czasach w Związku Sowieckim, dlatego papież poddał surowej krytyce bolszewickie zasady wychowania dzieci z dala od rodziny, pod antyreligijnym, kolektywistycznym i brutalnym wpływem państwa komunistycznego²⁶.

Przypisując państwu i Kościołowi odpowiednie miejsca w hierarchii wychowania, papież zauważył, że są dziedziny specjalistyczne, w których państwo zachowuje własne kompetencje wychowawcze, na przykład w zakresie szkolnictwa wojskowego – pod warunkiem poszanowania dla religii katolickiej i praw rodziny²⁷.

Krytykując współczesny naturalizm, papież zwrócił uwagę, że myślenie w kategoriach oświeceniowych, porewolucyjnych, pomija istnienie zła w życiu ludzi, pomija grzech pierworodny i jego konsekwencje – namiętności i skłonność do zła. Stąd wychowanie laickie, naturalizm pedagogiczny, ma inne założenia, cele i metody niż pedagogika katolicka i radykalnie się jej sprzeciwia²⁸. Dobrze zorganizowana szkoła staje się natomiast – w ujęciu pedagogiki katolickiej Piusa XI – instytucją przedłużającą i dopełniającą działalność wychowawczą rodziny i Kościoła²⁹.

²⁵ Por. *Divini illius Magistri*: „Ecclesia enim, quamvis – ut est conscia, cum muneris sui divini ad universos pertinentis, tum obligationis, qua universi tenentur, unius verae religionis amplectendae – nunquam desinat et sibi ius vindicare et in parentum catholicorum memoriam redi gere officium prolis suae baptismo eluendae christianeque educandae, iuris tamen naturalis educandi, quod familiae est, sanctitatem tam studiosae veretur, ut nolit, nisi certae quaedam condiciones cautionesque adsint, infidelium filios baptizare aut aliquo pacto educendos curare, donec tales filii per se ipsimet deliberare et Fidem libere amplecti queant”, AAS, t. 22, s. 61–62.

²⁶ Por. tamże: „natio quaedam est, ubi pueri e familiae gremio extorquentur, ut in coetus ludosque a Deo alienissimos, non tam recte conformandi quam, verius, deformando ac depravandi, inducantur – scilicet eo proposito, ut, ad eorum placita qui communia omnia esse omnibus somniant, impietatem odiumque imbibant – veriolem ita horribilioremque Innocentium stragem renovando”, AAS, t. 22, s. 74. W świecie zachodnim rodziły się natomiast inne zagrożenia, przekazywane przez radio i kino (tamże, s. 81–82).

²⁷ Por. tamże: „Attamen id non prohibet quominus, ob rectam rei publicae administrationem vel pacem domi forisque defendendi causa, quae quidem omnia, cum ad commune bonum tam sint necessaria, tum peculiarem postulant peritiam praecipuamque apparitionem, scholas Civitas instituat quas dixeris praeparatorias ad quaedam sua officia, ad militiam praesertim, dummodo ab Ecclesiae et familiae iuribus laedendis, in iis quae ad eas pertinent, se absteineat”, AAS, t. 22, s. 64.

²⁸ Por. tamże: „Quam ob rem omnis disciplina puerilis, quaecumque, meris naturae viribus contenta, ea respuit aut negligit quae ad vitam christianam rite informandam divinitus conferunt, falsa plenaque erroris est; omnisque via et ratio educandae iuventutis, quae labis a protoparentibus ad omnem posteritatem transmissae divinaeque gratiae rationem nullam aut vix ullam habet, proptereaque in solis naturae viribus tota nititur, a veritate prorsus aberrat”, AAS, t. 22, s. 69. Spośród niebezpiecznych praktyk tego naturalistycznego nurtu papież wymienia dalej edukację seksualną pomyślaną jako rodzaj instruktażu, pomijającego skromność, wrażliwość i łatwość upadku dla nieformowanych w cnocie i charakterze dzieci (tamże, s. 71).

²⁹ Por. tamże: „Quapropter litterarum sedes ac scholae, si, ad historiae fidem, earum originem inspiciamus, natura sua tamquam subsidium ac fere complementum Ecclesiae simul et familiae

Pius XI podkreśla, że zgodnie z zasadą sprawiedliwości rozdzielczej (dystrybucji zobowiązań) państwo powinno zapewnić społecznościom chrześcijańskim katolickie wychowanie młodzieży w szkołach, które zakłada albo nadzoruje. Pomocą w realizacji tych zasad może być działalność Akcji Katolickiej wspieranej przez papieża. Odnosząc się do zalet dobrej szkoły, papież wskazuje ponadto, że dobry katolik staje się zarazem dobrym obywatelem (co jest ważne również dla władz państwowych), a ponadto jest obywatelem kulturalnym, gdyż w edukacji ważną rolę przypisuje się kulturze ojczystej i literaturze klasycznej³⁰.

Refleksje podane przez Piusa XI wiążą się z przekonaniem, że zaangażowanie władz kościelnych, duchowieństwa, elit społeczeństw katolickich i innych wiernych pozwoli sprawnie przeciwdziałać rozlicznemu złu i w laicyzującym się świecie dbać o wywalczenie dla katolickich rodzin prawa do integralnego, zgodnego z chrześcijaństwem formowania nowych pokoleń. Wydaje się, że nadchodząca katastrofa II wojny światowej skierowała później oczy wielu ludzi na inne problemy, co miało istotny wpływ na osłabienie tych nurtów refleksji we współczesnej Europie.

Refleksja o. Mariana Morawskiego

W Polsce przełomu XIX i XX wieku, a więc jeszcze w epoce zaborów, ważne miejsce zajmuje dorobek intelektualny jezuita o. Mariana Ignacego Morawskiego (1845–1901)³¹. Ten filozof i teolog, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego w dobie autonomii galicyjskiej, autor słynnej w wielu krajach apologetycznej książki *Wieczory nad Lemanem* (1893)³², podejmował

extiterunt; consequens igitur est, publicas scholas non solum familiae atque Ecclesiae repugnare non posse, sed etiam cum utraque, quantum res patitur, congruere oportere, ita nempe ut tria haec – schola, familia, Ecclesia – unum fere christianae institutionis sacrarium efficere videantur, nisi velimus scholam a suo plane proposito aberrare et in adolescentium pestem atque perniciem converti”, AAS, t. 22, s. 76.

³⁰ Por. także: „catholicus veri nominis, a catholica quidem doctrina instructus, hoc ipso optimus civis, cultor patriae, publicae auctoritati sincera fide obtemperans, sub quavis legitima regiminis forma, reperiatur”, AAS, t. 22, s. 79.

³¹ Postać M. Morawskiego omówiona jest krótko w obszernym opracowaniu syntetycznym: J. Skoczyński, J. Woleński, *Historia filozofii polskiej*, Kraków 2010, s. 342. Znacznie obszerniejsze są jednak informacje zawarte w: Z. Chelmiński (red.), *Podręczna Encyklopedia Kościelna*, t. 27–28, Warszawa 1912. Należy pamiętać, aby nie mylić Mariana Ignacego Morawskiego herbu Nałęcz z jego bratankiem, Marianem Józefem Morawskim, który również był jezuitą, profesorem KUL i UJ, a żył w latach 1881–1940 (został zamordowany przez hitlerowców w KL Auschwitz).

³² Por. M. Morawski, *Wieczory nad Lemanem*, wyd. 7, Kraków 1923 (wydanie dziesiąte ukazało się w roku 1984).

w swych pismach również problematykę wychowawczą³³. Analiza jego poglądów pozwoli pokazać zasadniczą zgodność pomiędzy zasadami panującymi w nauczaniu papieskim, które były trwałe w tej epoce i zostały przypomniane przez Piusa XI a kwestiami diskutowanymi w Polsce w tym okresie. Możemy też dostrzec wysoki poziom refleksji polskiego jezuitę, który wiernie przynosił na grunt polski wytyczne pochodzące z nauki Kościoła, przydając im nowego dynamizmu, odnosząc je do bieżących problemów społecznych, politycznych czy też wyznaniowych.

Okazją do przypomnienia katolickich zasad wychowawczych przez o. Morawskiego była inicjatywa przedstawiona w parlamencie wiedeńskim w roku 1888 przez księcia Alfreda Lichtensteina (1842–1907), który domagał się reformy szkolnictwa w Cesarstwie Austriackim i ponownego ustanowienia szkół wyznaniowych (głównie katolickich) w miejsce obojętnych religijnie, nadzorowanych przez państwo, a wprowadzonych przez środowiska liberalne mocą tak zwanych praw majowych (1874) – ustaw wymierzonych w Kościół katolicki, podobnie jak w Niemczech³⁴.

Po przedstawieniu przebiegu dyskusji publicznych w kwestii szkół wyznaniowych o. Morawski przystępuje do analizy katolickich zasad dotyczących sposobów zorganizowania wychowania i wykształcenia. Pierwszą analogią, jaka nasuwa się, gdy porównać rozważania o. Morawskiego z końca XIX wieku i refleksje Piusa XI późniejsze o 40 lat, jest odwołanie do dorobku tego samego papieża, Leona XIII, który przypominał wszystkie katolickie zasady dotyczące edukacji, a w odniesieniu do sytuacji panującej w Austrii – poddał krytyce liberalne prawa majowe. Rozważania jezuitę nie są głosem w doraźnym konflikcie politycznym różnych stronnictw austriackiego parlamentu i wspierających je gazet, ale sięgają do zasad podstawowych, trwałych w każdej sytuacji, jak deklaruje autor³⁵.

Idąc za dobitnym i jednoznacznym nauczaniem Leona XIII o. prof. Morawski wskazuje, że na świecie istnieją dwie najwyższe społeczności, które ostatecznie wywodzą się od Boga-Stwórcy, a mianowicie Kościół i państwo³⁶.

³³ Korzystamy z napisanego jeszcze w roku 1888, a później przedrukowywanego artykułu: M. Morawski, *Szkoła między rodziną, państwem a Kościołem*, w: tegoż, *Podstawy etyki i prawa*, wyd. 3, Kraków 1908, s. 340–366.

³⁴ M. Morawski, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 340.

³⁵ „W kwestiach tak pierwszorzędnej doniosłości, jak szkoła ludowa, nie zaczyna się od drobiazgowych trudności i zawiłości, ale zaczyna się od wielkich zasad – bo tym tylko sposobem można dojść do jasnych poglądów i trwałych, na prawdzie opartych instytucji”, tamże, dz. cyt., s. 346 (tekst uwspółcześniono, podobnie jak i dalsze cytaty).

³⁶ Oczywiście Kościół oznacza tutaj wyłącznie wyznanie rzymskokatolickie: „z natury rzeczy jedna jest tylko religia i Chrystus jeden tylko Kościół ustanowił”, tamże, dz. cyt., s. 360. O religijnym ekskluzywizmie Kościoła rzymskokatolickiego w tej epoce zob. na przykład „prawdziwym i tak błogosławionym Kościołem Chrystusa nie jest żaden inny, tylko jeden, święty, katolicki i apostołski

Obie są społecznościami doskonałymi w zakresie swoich kompetencji³⁷. Oprócz nich istnieje jeszcze trzecia społeczność, w której przychodzi na świat każdy człowiek, a jest nią rodzina. W konsekwencji szkolnictwo należy rozpatrywać jako zależne od hierarchii tych trzech struktur społecznych³⁸. Czytając artykuł o. Morawskiego od razu widzimy jasny, tomistyczny, postępujący od ogólności do szczegółów tok wywodu. Autor był przecież jednym z zasłużonych odnowicieli scholastyki i tomizmu.

O. Morawski wskazuje, że rodzina jest społecznością niedoskonałą, to znaczy stoi w porządku struktur społecznych niżej niż państwo i Kościół, ponieważ nie może zapewnić człowiekowi pełnego rozwoju doczesnego i religijnego. Jako pierwotna i najbliższa dziecku, rodzina posiada jednak wobec niego pewne podstawowe i niezbywalne prawa, które nie mogą być naruszane ani przez państwo, ani przez Kościół. Rodzina ma pierwotne znaczenie dla ukształtowania młodego człowieka i dlatego ma być chroniona przez obie nadrzędne instytucje³⁹. Warto dodać, że katolicka zasada o pierwszeństwie praw każdej rodziny skutkowałą również postulatem, aby mniejszość żydowska mogła swobodnie zakładać szkoły dla dzieci żydowskich (*chedery*) bez przymusowego posyłania uczniów do szkół państwowych, nie mówiąc już o szkołach katolickich⁴⁰.

Spojrzenie o. Morawskiego na historię najnowszą dowodzi, że szkoły, pierwotnie zakładane w Europie przez instytucje kościelne, coraz częściej powstawały i pozostawały pod władzą państwa. Kto zakładał tego typu instytucje – to rzecz praktyczna. Do spraw wielkiej wagi należało – zdaniem autora – aby szkoły, czy to prywatne, czy kościelne, czy państwowe, respektowały katolickie zasady o istnieniu obiektywnego porządku religijnego, o Objawieniu, a także o relacji państwa i Kościoła, podporządkowując troskę o dobro doczesne człowieka staraniom o jego formację religijną, harmonijnie

rzymski (*vera et tam felix Christi Ecclesia alia non est, praeter unam, sanctam, catholicam, et apostolicam Romanam*)”, B. Pylak, *Kościół – Mistyczne Ciało Chrystusa. Projekt konstytucji dogmatycznej na Soborze Watykańskim*, Lublin 1959, s. 181–182 (idea ta jest tematem wiodącym całej książki).

³⁷ „My katolicy jesteśmy jednocześnie obywatelami dwóch społeczeństw, mamy nad sobą dwie zwierzchności, kościelną i państwową, z których każda ma swój zakres i jest w tym zakresie najwyższą i niepodległą” (M. Morawski, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 347).

³⁸ M. Morawski, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 347–348.

³⁹ Rodzice mogą więc wybierać swobodnie szkoły dla swych dzieci, a państwo może interweniować tylko w przypadku wyraźnych nadużyć czy zaniedbań ze strony władzy rodzicielskiej. Przymus szkolny może mieć zatem tylko charakter ogólny i podstawowy („należy się równouprawnienie szkół prywatnych z publicznymi, i nawet z domową edukacją, potwierdzoną egzaminem”, M. Morawski, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 348).

⁴⁰ M. Morawski, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 362–363.

łącąc cechy katolika i obywatela, rozwijając cnoty naturalne i nadprzyrodzone, formując pobożnego patriotę⁴¹.

Postulatem Kościoła były więc szkoły wyznaniowe, katolickie, to znaczy takie, w których nie tylko udziela się informacji o religii, ale raczej cała edukacja formuje integralnie katolików, młodzież o katolickim spojrzeniu na świat, wyznającą katolicką doktrynę i praktykującą katolicką moralność⁴².

W refleksji o. Morawskiego sporo miejsca zajęła krytyka rozwiązań liberalnych, charakterystycznych zwłaszcza dla pruskiego Kulturkampf⁴³ i aktualnych, a zwłaszcza późniejszych rozwiązań francuskich w dobie walki lewicy w Kościele⁴⁴. Zdaniem autora, szkoła mieszana wyznaniowo, kontrolowana przez lewicowe władze państwowe, kształtuje w uczniach ducha obojętności religijnej i moralnej⁴⁵. Poglądy te i wnioski jezuita wywodził z samej istoty katolicyzmu, a więc nie były one doraźnym głosem w dyskusji, należały natomiast do podstaw katolickiej nauki społecznej głoszonej przez Leona XIII, a przypominanej później także, jak widzieliśmy, przez Piusa XI⁴⁶. Potwierdzeniem doktrynalnym tej koncepcji były również stanowcze wypowiedzi i oceny papieża Piusa IX o szkole świeckiej, ujęte w *Syllabusie błędów* z roku 1864⁴⁷ cytowanym przez o. Morawskiego⁴⁸.

O. Marian Morawski nie dożył odzyskania przez Polskę niepodległości w roku 1918, ale czytając jego rozważania, pisane 30 lat wcześniej, nie można się oprzeć wrażeniu, że jego działalność na rzecz uformowania dobrych,

⁴¹ Por. tamże: „szkoła w szczególniejszy sposób do Kościoła należy dlatego, że zadaniem jej jest wychowanie – wychowanie jest kształceniem w pierwszym rzędzie moralnej, a w drugim umysłowej strony dziecka – moralność stoi na religii – a religia z Bożego ustanowienia należy do Kościoła” (s. 352).

⁴² Por. tamże: „Szkoła katolicka, to znaczy najpierw: że w niej wszystkie przedmioty wykłada się po katolicku: tj. bez naruszenia żadnego z przekonań ani uczuć katolickich, a z takim poglądem na rzeczy i sądem o nich, jaki może mieć uczony, ale wierzący katolik (...) podręczniki wykładów temu prawu podlegają” (s. 354).

⁴³ Por. J. Pajewski, *Historia powszechna 1871–1918*, wyd. 6, Warszawa 1996, s. 99–100.

⁴⁴ M. Morawski, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 364; G. Kucharczyk, *Kielnią i cyrkiem. Laicyzacja Francji w latach 1870–1914*, Warszawa 2006.

⁴⁵ Por. M. Morawski, *Szkoła...*, dz. cyt.: „jakże (...) wśród atmosfery szkoły mieszanej kielkować ma w sercu i umyśle dziecka prosta, niezachwiana wiara i zakwitnąć pobożność? Kolegując się z towarzyszami różnych wyznań, może poddane nauczycielowi obcej religii, dziecko nabywać musi w tej szkole, nie obywatelskiej tolerancji dla ludzi innych przekonań, bo ta z wiekiem dopiero przychodzi, ale obojętności dla samej religii, a przynajmniej na wespół świadomego wyobrażenia, że jedno wyznanie względnie tylko jest lepsze od drugiego – o to już jest podcięciem korzenia wiary” (s. 355–356).

⁴⁶ Por. tamże: „zawsze i bezwarunkowo szkoły katolickiej Kościół domagać się musi, a szkoły bezwyznaniowe, szkoły mieszane musi potępiać” (s. 357).

⁴⁷ Por. „propositiones, quarum Syllabus est authentica collectio (...) a summo pontifice ita damnatae sunt, ut appareat eum voluisse obligare universam ecclesiam ad eas reiiciendas”, Ch. Pesch, *Praelectiones dogmaticae*, t. I, wyd. 3, Freiburg im Breisgau 1903, s. 325, nr 520.

⁴⁸ M. Morawski, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 357, wraz z przypisem 1. *Syllabus* był też afirmatywnie przypomniany przez Piusa XI w jego encyklice o wychowaniu.

kulturalnych i religijnych obywateli w galicyjskim systemie szkolnym, który zapewniał polskiej kulturze sporą autonomię, było zarazem wychowywaniem Polaków do niepodległości, której doczekali uczniowie szkół ludowych, o których pisał w swoim artykule poświęconym sporom o szkoły w Cesarstwie Austriackim.

Zakończenie

Lektura pism papieskich i artykułów polskiego uczonego wykazuje zasadniczą zgodność w ogólnym ujęciu zagadnień wychowawczych, jak również w odniesieniu do poszczególnych, rozważanych szczegółów. Pius XI zebrał te same zasady katolickiej refleksji o rodzinie, państwie, Kościele i wychowaniu, które podejmował o. Morawski w swej działalności profesora i kaznodziei. Myśl katolicką na przełomie XIX i XX wieku, a później w pierwszej połowie nowego stulecia, charakteryzowała zasadnicza ciągłość i niezmiennosc. W zmieniających się warunkach współczesnego świata te same idee stosowano do nowych okoliczności. Podobnie było w katolickiej refleksji nad wychowaniem, która oparta była na przekonaniu o istnieniu obiektywnego, hierarchicznego i niezbywalnego porządku, którego pomijanie niszczy społeczeństwo i stanowi zaprzeczenie wszelkiego wychowania.

Streszczenie: W artykule omówione zostały poglądy papieża Piusa XI w kwestii zasad katolickiego wychowania i edukacji, a następnie ujęcia te zostały porównane z refleksją polskiego jezuitę o. Mariana Morawskiego. U podstaw tych rozważań leży tradycyjna, przedsoborowa nauka o państwie i jego relacjach z Kościołem. Analiza została przeprowadzona w oparciu o wybrane teksty źródłowe i ukazuje długie trwanie tradycyjnej doktryny Kościoła w czasach nowożytnych. Badania były przeprowadzone z perspektywy historii idei. Pius XI i o. Morawski bronili doktryny Kościoła i poddawali krytyce ataki na chrześcijaństwo, biorące się z idei rewolucyjnych i socjalistycznych.

Słowa kluczowe: Pius XI, o. Marian Morawski, wychowanie katolickie, teologia przedsoborowa, katolicka nauka społeczna

Ks. Wojciech Mleczo CR
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II

KAPŁANI DLA POLSKI ZMARTWYCHWSTAŁEJ – IDEE I DZIAŁALNOŚĆ PAPIESKIEGO KOLEGIUM POLSKIEGO W RZYMIE

[Priests for a resurrected Poland – The ideas and activity of the Polish Pontifical College in Rome]

S u m m a r y : The Polish Pontifical College was founded in Rome in 1866 by the Congregation of the Resurrection under the patronage of Pope Pius IX. The creation of this institution of priestly formation was of great importance because of the situation of the Church and the clergy in occupied Poland. The college became a place for the training of priests and seminarians in the atmosphere of the universalism of the Church, pure science, deep spirituality and genuine love for country. In the years 1866–1918 the college educated 210 priests, among whom many would become saints and blessed, cardinals, bishops, rectors of seminaries, professors and rectors of universities. The preparation of this elite clergy proved providential in the context of the resurrection of Poland in 1918.

Key words : Polish Pontifical College, Resurrectionists, formation, priests, Rome

„Gdy czytamy biografię każdego wybitniejszego kapłana [polskiego] końca XIX i początku XX wieku, to w jego życiorysie na ogół pojawia się wzmianka o pobycie w Papieskim Kolegium Polskim w Rzymie” – zauważył kilka lat temu ks. prof. Janusz Królikowski¹. Czym było to kolegium? Dlaczego powstało? Jakimi zasadami wychowawczymi się w nim kierowano? Jaką rolę odgrywali jego wychowankowie w momencie odzyskiwania przez Polskę niepodległości? Na te pytania postaram się odpowiedzieć w niniejszym artykule².

¹ J. Królikowski, *Piotr Semenenko i zmartwychwstańcy jako autorzy duchowi i ich oddziaływanie*, w: W. Misztal, W. Mleczo (red.), *Sługa Boży o. Piotr Semenenko CR i zmartwychwstańcza szkoła duchowości. Materiały z sympozjum*. Centrum Resurrectionis, Kraków 15 marca 2011 r., Kraków 2011, s. 46.

² Artykuł w znacznej mierze bazuje na czwartym rozdziale mojej książki pt. *Nauka i świętość. Formacja kapłańska w myśli i działalności zmartwychwstańców*, Kraków 2014, s. 233–315. Tam też można znaleźć szersze opracowanie sygnalizowanych tutaj kwestii.

1. Powstanie i misja Kolegium

Idea założenia w Rzymie polskiej instytucji formacji kapłańskiej sięga XVI wieku. W nowszych czasach podjął ją Sługa Boży Bogdan Jański (1807–1840), świecki apostoł Wielkiej Emigracji i założyciel zmartwychwstańców. W liście do Józefa i Bohdana Zaleskich z 24 kwietnia 1838 roku pisał, że takie kolegium w Wiecznym Mieście to „najważniejsza dla naszego narodu instytucja”³. A w swoim testamencie zostawił zapis: „Otworzyć seminaria dla wychowania kleru dla różnych części rozdartej Polski. Potrzeba księży zarówno łacińskiego, jak i unickiego obrządku”⁴. Realizacji zamysłu Jańskiego podjęli się najwybitniejsi jego uczniowie: Piotr Semenenko (1814–1886), Hieronim Kajsiewicz (1812–1873) oraz Aleksander Jełowicki (1804–1877). Na przełomie lat 50. i 60. XIX wieku rozpoczęto zbieranie funduszy na ten cel. Służyły temu podróże ks. Semenenci i ks. Kajsiewicza. Ten pierwszy pojechał do Austrii i Księstwa Poznańskiego (1858–1859) oraz Galicji (1864–1865). Drugi udał się do Wiednia (1860), a także do Kanady i Brazylii (1865–1866)⁵. Podstawowym funduszem stała się jednak kwota 100 tys. franków zebranych przez ks. A. Jełowickiego na budowę kościoła polskiego w Paryżu. Za pozwoleniem papieża Piusa IX oraz wybitniejszych ofiarodawców pieniądze te zostały przekazane na Kolegium Polskie⁶.

Wysiłki organizacyjne zmartwychwstańców napotykały wiele trudności, szczególnie ze strony ambasad rosyjskiej i pruskiej w Rzymie. Jednym z argumentów przeciwko było twierdzenie, iż kolegia zagraniczne w Rzymie są pod opieką właściwych rządów, a ponieważ rząd polski nie istnieje, więc i kolegium polskie nie ma prawa bytu. W tej sytuacji zainterweniował papież Pius IX, stwierdzając: „Questi poveri Polacchi non hanno oggi loro Sovrano. Ebbene, io sarò in Roma loro Sovrano. Questo Collegio sarà il mio” [Ci biedni Polacy nie mają dziś władcy. Bardzo dobrze, ja

³ B. Jański, *List do J. i B. Zaleskich z 24 kwietnia 1838 r.*, w: tegoż, *Listy 1828–1839*, Rzym 2005 (komputeropis udostępniony w 2010 r. przez postulatora procesu kanonizacyjnego B. Jańskiego, ks. Wiesława Śpiewaka CR), s. 232–233.

⁴ J. Iwicki, *Charyzmat Zmartwychwstańców. Historia Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego*, t. I (1836–1886), przy współpracy J. Wahla, tłum. J. Zagórski, Katowice 1990, s. 99.

⁵ Tamże, s. 263–270.

⁶ A. Jełowicki, *List do Jego Świętobliwości Piusa IX, proszący o upoważnienie ofiarowania Mu, na Seminarium Polskie w Rzymie, składki zebranej na zbudowanie kościoła polskiego w Rzymie, i reskrypt Ojca Świętego*, w: tegoż, *Kazania o świętych Polskich i o Królowej Korony Polskiej*, Berlin 1869, s. 669–671; tegoż, *List do Jego Świętobliwości Piusa IX, proszący o szczególne błogosławieństwo Apostolskie dla obecnych i przyszłych dobrodziejów Seminarium Polskiego w Rzymie, i łaskawy na to Jego Świętobliwości Reskrypt*, w: tegoż, *Kazania o świętych Polskich...*, dz. cyt., s. 671–672.

będę w Rzymie ich władcą. To Kolegium będzie moje]⁷. W ten to właśnie sposób kolegium uzyskało przywilej dodania do swej nazwy przymiotnika „papieskie”.

Wśród innych osób, które przyczyniły się do założenia Kolegium należy wspomnieć prałata Włodzimierza Czackiego oraz księżnę Zofię z Branickich Odescalchi⁸. Paradoksalnie, również powstanie styczniowe przyspieszyło założenie Kolegium Polskiego. Ukazało z całą bezwzględnością konieczność instytucji kształcącej przyszłych kapłanów w duchu prawdziwego oddania Bogu i Kościołowi⁹.

Pomimo różnych intryg przeciwko planom Zgromadzenia, papież Pius IX dekretem *Sin dal primo* z 9 marca 1866 roku utworzył Papieskie Kolegium Polskie (Pontificium Collegium Polonorum) w Rzymie i oddał jego kierownictwo w ręce zmartwychwstańców. 24 marca 1866 roku kolegiaści i ich formatorzy wprowadzili się do domu przy *via Salaria Vecchia*¹⁰. Później siedziba kolegium była przenoszona dwukrotnie: pierwszy raz w 1878 roku na *Via dei Maroniti*, a drugi raz w roku 1936 do obecnie zajmowanego budynku przy *Piazza Remuria 2a*.

Rektorem został o. Piotr Semenenko CR, a wicerektorem ks. Antoni Krechowicki, kapłan diecezjalny, który był kandydatem do Zgromadzenia Zmartwychwstańców. Na ojca duchownego powołano ks. Aleksandra Jełowickiego CR. Pierwszymi alumnami byli: ks. Józef S. Pelczar (1842–1924), Józef Dąbrowski (1842–1903), Karol Zoeller (1847–?), Władysław Cichowicz (1837–1907), Jan Radziejewski (1844–1904) i Juliusz Drohojowski (1836–1916)¹¹.

Kronikarz – ksiądz J.S. Pelczar¹² – opisał to wydarzenie następującymi słowami: „24 marca. Otwarcie Kolegium Polskiego. *Haec dies quam fecit Dominus!* Po długim oczekiwaniu wchodzimy wreszcie do nowego Kolegium, nie z mniejszą radością, jak niegdyś Żydzi do ziemi obiecanej. Garstka wprawdzie mała, lecz całą Polskę przedstawiająca, bo O. rektor z Litwy, ksiądz wice-rektor, kapłan świecki, z Wołynia, a z pomiędzy sześciu alumnów, dwóch z W. Ks. Poznańskiego, dwóch z Galicyi, jeden z Królestwa i jeden z Wołynia. Gmach także skromny i ubogi jak cały nasz naród (...). Rozpoczynamy trzydniowe rekolekcyje pod kierunkiem O. Aleksandra Jełowickiego, których

⁷ B. Zaleski, *Ksiądz Hieronim Kajsiewicz. Wyciąg z listów i notatek zmarłego (1812–1873)*, Poznań 1878, s. 247.

⁸ *100-lecie Papieskiego Kolegium Polskiego w Rzymie 1866–1966*, Watykan 1966, s. 21–25.

⁹ P. Smolikowski, *Historia Kolegium Polskiego w Rzymie*, Kraków 1896, s. 35–81.

¹⁰ J. Iwicki, *Charyzmat Zmartwychwstańców...*, dz. cyt., s. 272–273.

¹¹ W. Mleczo, *Nauka i świętość. Formacja kapłańska w myśli i działalności zmartwychwstańców*, Kraków 2014, s. 239.

¹² K.M. Kasperkiewicz, *Z otwartym sercem ku Bogu i ludziom*, Kraków 1991, s. 22.

celem jest nabranie karności i ducha kapłańskiego, a treścią potrzeby i nędze duchowieństwa polskiego.”¹³

Założenie Papieskiego Kolegium Polskiego w Rzymie było faktem niezwykle istotnym wobec sytuacji Kościoła i duchowieństwa w Polsce pod zaborami. Należy bowiem pamiętać: „że polityka kościelna państw zaborczych na odcinku kształcenia duchowieństwa była od początku podporządkowana przede wszystkim interesom zaborców”¹⁴. Zaraz po pierwszym rozbiore (1772) zabroniono odbywania studiów teologicznych poza granicami państw zaborczych. Księża na studia kierowano do Wiednia, Królewca, Wrocławia, Warszawy czy Petersburga. „W ten sposób – pisał historyk Kościoła ks. B. Kumor – tworzył się typ uczonego księdza polskiego, związanego ściśle z zaborem i państwem zaborczym. Ponieważ księża ci otrzymywali z reguły wyższe stanowiska kościelne w administracji i najczęściej zasiadali na stolicach biskupich, mogło się rodzić pewne niebezpieczeństwo ciasnego partykularyzmu i lojalizmu zaborczego”¹⁵. Zanikała również żywa więź ze Stolicą Apostolską¹⁶. Prowadziło to do obniżania intelektualnego, duchowego i moralnego poziomu duchowieństwa, a przez to także zdolności właściwego oddziaływania na społeczeństwo.

Kolegium Polskie w Rzymie miało przeciwstawić się tym tendencjom, a także stać się remedium na józefinizm w Galicji, rozprężenie stosunków kościelnych w Poznańskim i prześladowania w zaborze rosyjskim. Wszędzie tam wychowanie seminaryjne było tendencyjne lub nawet skrzywione. Mówiło się wprost o brakach w formacji seminaryjnej, co w połączeniu z prześladowaniami zaborców doprowadziło do „opłakanego stanu Kościoła w Polsce”¹⁷.

Ksiądz Hieronim Kajsiewicz, ówczesny przełożony generalny, tak w 1872 roku opisywał motywacje zmartwychwstańców przy podejmowaniu wysiłków o założenie seminarium: „Myśmy zatem nie przestali myśleć o seminarium polskim za granicą. Co nas głównie pobudzało do tego, był ów wzgląd, aby Polsce nie brakowało tego potężnego środka, jaki inne narody mają w swoich seminaryjach w Rzymie, a który prowadzi do dwóch wielkich rezultatów: jednego, aby być w nieprzerwanym związku z głową chrześcijaństwa i środkiem wiary katolickiej, drugiego aby w naukach

¹³ *Roczniki Kolegium Polskiego*, w: P. Smolikowski, *Historia Kolegium Polskiego w Rzymie*, Kraków 1896, s. 140–141.

¹⁴ B. Kumor, *Rola Kościoła w utrzymaniu jedności narodu polskiego i idei niepodległości*, w: B. Kumor, Z. Obertyński (red.), *Historia Kościoła w Polsce*, t. II, cz. 1, Poznań–Warszawa 1979, s. 409.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Z. Sz. Feliński, *Pamiętniki*, opr. E. Kozłowski, Warszawa 1986, s. 399.

¹⁷ J. Popiel, *Kolegium Polskie w Rzymie*, Kraków 1879, s. 9–10, 16–17.

teologicznych i wykształceniu ducha kapłańskiego utrzymać się na równi z innymi katolickimi narodami.”¹⁸

Widać więc, że głównym celem Kolegium było umożliwienie budowania więzi z Ojcem Świętym i stolicą chrześcijaństwa, a zarazem zapewnienie zdobywania właściwej wiedzy i formacji kapłańskiej. Wszystko to miało służyć, zgodnie z wolą Piusa IX, „ku odrodzeniu i uświęceniu katolickiej Polski”¹⁹.

Powstanie Kolegium Polskiego wiązało się także z koncepcją kapłanawychowawcy, jaką mieli zmartwychwstańcy. Byli oni przekonani, że tylko dobrze wykształceni i uformowani kapłani mogą pomóc w wychowaniu dobrych obywateli, którzy po odzyskaniu przez Polskę niepodległości będą w stanie zagospodarować przestrzeń wolności²⁰. Dodajmy, że w Kolegium będą przebywali alumni z różnych części rozbitej Polski, co stanie się wyraźnym wkładem w budowanie jedności narodowej²¹.

We wstępie do *Roczników Kolegium Polskiego* nakreślono wszystkie nadzieje związane z założeniem Kolegium. Warto przytoczyć przynajmniej część tego niemalże lirycznego tekstu, pisanego w pierwszych dniach istnienia tej instytucji: „Litościwy Ojciec Chrześcijaństwa Pius IX zapłakał nad nędzą swych dzieci z nad Wisły i Niemna, a chcąc im przynieść ulgę, postanowił w swem wielkim sercu zgromadzić obok siebie rozproszonych młodzieńców polskich, wychować ich pod swoim okiem, napoić ze zdrowego źródła nauki, które z opoki Piotrowej wytryska, natchnąć wielką miłością i niezłomnym męstwem, a tak uświęconych i pełnych Ducha Chrystusowego, posłać jakby nowych Wojciechów i Stanisławów do narodu polskiego, iżby go ocucili z letargu, ogrzali ciepłem swej miłości, zgoili jego rany balsamem łaski Bożej a wskazując w krzyżu i skale Piotrowej jedyny ratunek, stali się dlań zwiastunami i narzędziami lepszej przyszłości. Tę samą myśl żywili od dawna Ojcowie Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego, kapłani szlachetni i pełni poświęcenia dla Kościoła i narodu (...). Niechaj błogosławieństwo Boże spocznie nad tym Zakładem, aby z niego wyszedł nieprzeliczony szereg kapłanów świętych i pełnych Ducha Bożego, gotowych na wszelkie poświęcenia i ofiary, miłujących naród a nie jego błędy, pragnących swobody

¹⁸ H. Kajsiwicz, *Pamiętnik o początkach Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego*, w: tegoż, *Pisma*, t. 3, Berlin–Kraków 1872, s. 493.

¹⁹ A. Jełowicki, *List do Jego Świątobliwości Piusa IX, proszący o szczególne błogosławieństwo...*, dz. cyt., s. 671.

²⁰ A. Kardaś, *Hieronim Kajsiwicz – nawrócony emigrant. Apostoł duchowego zmartwychwstania*, „Zeszyty Historyczno-Teologiczne” 2006, nr 12, s. 211.

²¹ J. Popiel, *Kolegium Polskie...*, dz. cyt., s. 18.

ojczyzny lecz stroniących zarówno od sojuszu z rewolucją, jak i od schlebiania mocarzom, słowem takich, którzyby uświęcili siebie i uświęcili lud swój.”²²

Poprzez założenie Kolegium Polskiego w Rzymie zaistniała realna szansa, że w Wiecznym Mieście, z dala od złych wpływów wrogich zaborców, a pod okiem papieży, seminarzyści będą formowani w atmosferze uniwersalizmu Kościoła, czystej nauki, głębokiej duchowości oraz prawdziwej miłości ojczyzny. Ufundowane z wielkimi trudnościami przez zmartwychwstańców i Piusa IX seminarium dla kształcenia duchowieństwa polskiego w nadziejach świątłych osób miało stać się istotnym elementem w pracy nad odrodzeniem katolicyzmu we wszystkich trzech zaborach.

2. Formacja w Kolegium

Cały proces formacyjny proponowany przez zmartwychwstańców w Papieskim Kolegium miał być przede wszystkim antidotum na takie problemy polskiego duchowieństwa, jak brak wykształcenia oraz gorliwości i ducha kapłańskiego²³. Dodatkowym atutem kształcenia było samo miejsce, Rzym: po pierwsze, przeniknięty atmosferą powszechności Kościoła i obecnością następcy św. Piotra; po drugie, z dala od złych wpływów wrogich zaborców, co sprzyjało wykuwaniu prawdziwej miłości Ojczyzny.

Nieprzypadkowo też wybrano św. Jana Kantego (1390–1473) na patrona Kolegium. W przykład tego świętego kapłana o głębokiej wiedzy, wrażliwego eklezyjalnie, a zarazem gorliwego patrioty, mieli wpatrywać się przyszli kapłani. Jeden z naocznych świadków ówczesnych wydarzeń, ks. Karol Grabowski CR (1836–1888), zapisał w swoim pamiętniku: „Kolegium Polskie to najwyższy zakład poza krajem a dla kraju, w celu kształcenia duchowieństwa w nauce i cnocie. Złożony w ręce Synów Zmartwychwstania przez samego Papieża Piusa IX, o którym mówiono, iż przeznaczywszy św. Jana Kantego na patrona dla Kolegium, miał się wyrazić: «Żeby Polska miała była takich kapłanów, jakim był św. Jan Kanty, byłaby nie upadła. A teraz kiedy będzie mieć takich, jakim był św. Jan kapłanów, podniesie się. Prośmy Boga więc by jej dał takich jak Jan św. kapłanów»”²⁴.

²² *Roczniki Kolegium Polskiego*, w: P. Smolikowski, *Historia Kolegium Polskiego...*, dz. cyt., s. 137–138, 140.

²³ P. Semenenko, *List do J. Roothana z 19 kwietnia 1838 r.*, w: tegoż, *Listy*, t. 1, Rzym 1980, s. 227–228; tegoż, *List do K. Odescalchi z 20 kwietnia 1838 r.*, w: tamże, s. 250; tegoż, *List do Braci CR w Paryżu z 10 września 1842 r.*, w: tegoż, *Listy*, t. 7, Rzym 2001, s. 53; tegoż, *List do Braci CR w Paryżu z 26 września 1842 r.*, w: tamże, s. 59–60; tegoż, *List do B. Jańskiego z 22 listopada 1838 r.*, w: tegoż, *Listy*, t. 2, Rzym 1986, s. 86–87, 89; K.M. Kasperkiewicz, *Sługa Boży Józef Sebastian Pelczar. Szkic biograficzny*, Rzym 1972, s. 47.

²⁴ K. Grabowski, *Pamiętnik 1867–1890*, Archiwum Zgromadzenia Zmartwychwstańców w Rzymie, rkps nr 15458, s. 86.

Pierwszym i długoletnim rektorem Kolegium Polskiego został ks. Piotr Semenenko. Po nim funkcję tę przed 1918 r. piastowali inni wybitni zmartwychwstańcy: ks. Stefan Pawlicki, ks. Paweł Smolikowski, ks. Salvatore Baccarini, ks. Karol Grabowski i ks. Antoni Lechert, którzy: „zasłynęli z uczoności, gorącego patriotyzmu i świętości życia”²⁵.

Oto jak wspominał swoją formację w Kolegium Polskim ks. Aleksander Kakowski (1862–1938), późniejszy metropolita warszawski i kardynał, alumn Kolegium Polskiego w latach 1884–1887: „Wszyscy patrzyliśmy na nich [zmartwychwstańców], jak gdyby na jakieś relikwie wiary i polskości (...). Ojcowie opowiadali nam o sławnych Polakach, z którymi się stykali, w szczególności: o Mickiewiczu, Towiańskim, o ojcach zmartwychwstańcach: Kajsiwiczu, Jełowickim i innych (...). Świetne były początki zmartwychwstańców! (...) kolegiaści czerpali pełną garścią ze skarbnicy wiedzy i serca pierwszych zmartwychwstańców (...). Rzym urabiał w nas i umacniał ideały jedności rodzaju ludzkiego, jedności narodu polskiego, jedności o której marzyliśmy – państwa polskiego. Rzym kształcił nas nie tylko w szkole, ale i poza nią (...). Zmartwychwstańcy przelewali do dusz naszych obok miłości Boga – miłość Ojczyzny”²⁶.

W Kolegium Polskim proponowano integralny program formacyjny, który miał trwać nawet do siedmiu lat, chociaż zazwyczaj trwał 2–3 lata. Formacja intelektualna była zapewniana nie tylko poprzez uczęszczanie na papieskie uczelnie rzymskie, ale również przez dodatkowe wykłady, wspólną lekturę, bardzo bogatą bibliotekę kolegium, wydawanie „Roczników” oraz kontakt z wybitnymi na polu naukowym zmartwychwstańcami. Z kolei w skład procesu formacji duchowej wchodziły: rekolekcje roczne, miesięczne dni skupienia, cotygodniowe konferencje ascetyczne, pogadanki, czytanie duchowne, wspólne modlitwy, rozmyślanie, różaniec i nabożeństwo do Maryi, rachunki sumienia, godnie celebrowana liturgia oraz troska o jej piękno i bogactwo, kult Najświętszego Sakramentu, cześć świętych patronów Polski.

Natomiast w formacji ludzkiej zmartwychwstańcy uwrażliwiali na potrzeby społeczne, kładli nacisk na dobre wychowanie oraz poszerzanie horyzontów kulturowych poprzez lekturę literatury pięknej, różnorakie wycieczki, a przede wszystkim aranżowanie spotkań z wybitnymi osobistościami kościelnymi i świeckimi. Formację duszpasterską realizowano głównie przez uczestnictwo w celebracjach liturgicznych (szczególnie papieskich), asystowanie w kościele parafialnym i posługę kapłańską: głoszenie, spowiadanie, sprawowanie Mszy świętej.

Całość podejścia formacyjnego charakteryzował duch wolności i zaufania, co było możliwe dzięki budowaniu bliskich relacji na linii

²⁵ B. Kumor, *Rola Kościoła w utrzymaniu jedności narodu polskiego*, dz. cyt., s. 411.

²⁶ A. Kakowski, *Z niewoli do niepodległości. Pamiętniki*, Kraków 2000, s. 35–39, 42–44.

wychowawca – wychowanek. Stąd niezwykle ważna rola przypadała rektorowi Kolegium, który miał być wzorem do naśladowania we wszystkich obszarach życia. Jego zadaniem było także indywidualne podejście do alumna oraz dbanie o rodzinną atmosferę w kolegium²⁷.

Celem, który zmartwychwstańcy pragnęli osiągnąć w Kolegium Polskim, była formacja duchowieństwa cechującego się wysokim poziomem życia duchowego i intelektualnego, całkowicie oddanego Bogu, Kościołowi i Ojczyźnie. W pięknych słowach streścił tę misję jeden z wychowanków Kolegium, biskup Jerzy Ablewicz: „A jaki był kierunek wychowania w Papieskim Kolegium Polskim w Rzymie? Ten kierunek można zamknąć w jednym słowie św. Pawła z listu do Filipian: *ekenosen* – «Chrystus wyniszczył samego siebie aż do śmierci krzyżowej (...), dlatego też Bóg Go wywyższył» (Flp 2, 7. 9). Przez «kenozę», to znaczy wyniszczenie samego siebie, unicestwienie, jak pisał o. Semenenko, przez śmierć mistyczną trzeba iść do zmartwychwstania i cały naród do tego zmartwychwstania prowadzić»²⁸.

Cały program wychowawczy w Kolegium Polskim wypływał z systemu pedagogicznego Zgromadzenia Zmartwychwstańców. Bazując na antropologii teologicznej, zmartwychwstańcy stawiali sobie za cel harmonijne kształcenie umysłu, serca i woli. Uznanie godności i niepowtarzalnej indywidualności każdego człowieka (stworzonego przez Boga–Miłość, zranionego przez grzech pierworodny, odkupionego przez Jezusa Chrystusa), musiało prowadzić do szanowania jego wolności. Stąd metody wychowawcze zakładały integralność osoby ludzkiej i miały prowadzić do interioryzacji przekonań.

Przy powyższych założeniach oddziaływanie wychowawcze miało być jak najdalej od wszelkiego rodzaju represji. Zakładało natomiast tworzenie szczerzej, otwartej na dialog i pełnej zaufania relacji pomiędzy wychowankiem a wychowawcą, którego zadaniem jest motywowanie oraz ukazywanie wzorów do naśladowania. Takie podejście pedagogiczne stanowiło „skrajne przeciwieństwo systemu nakazowo-represyjnego, który jeszcze w XIX wieku był stosowany”²⁹. Szczególnym wkładem zmartwychwstańców w polską myśl i praktykę pedagogiczną było wypracowanie i wdrożenie autorskiej koncepcji samorządu, który uważali za jeden z najskuteczniejszych środków wychowawczych³⁰.

²⁷ W. Mleczo, *Nauka i świętość...*, dz. cyt., s. 313–314.

²⁸ Bp. J. Ablewicz, „*Abyśmy byli pomocnikami prawdy...*” (3 J 8). Homilia wygłoszona dnia 15 listopada 1986 roku w Papieskim Kolegium Polskim z racji setnej rocznicy śmierci ks. Piotra Semeneki, „*Collegium Polonorum*” 1987/88, t. 9, s. 20.

²⁹ A. Kardaś, *Bogdan Jański jako wychowawca pierwszych zmartwychwstańców*, „*Zeszyty Historyczno-Teologiczne*” 2000, nr 6, s. 93.

³⁰ W. Mleczo, *Nauka i świętość...*, dz. cyt., s. 333–345.

W zmartwychwstańczej koncepcji formacji kapłańskiej wielką wagę przykładano do równowagi w formacji intelektualnej i duchowej, a także do uwrażliwienia na dobro Ojczyzny, na kulturę i sztukę w szerokim ich rozumieniu. Według zmartwychwstańców kapłański patriotyzm polega na pracy nad odrodzeniem społeczeństwa szczególnie poprzez prowadzenie do odnowy życia duchowego w narodzie, pielęgnowanie szacunku do kultury, tradycji i języka ojczystego, uwrażliwianie na potrzeby społeczne³¹.

3. Wychowankowie

27 kwietnia 1866 roku na pierwszej audyencji dla nowo powstałego Kolegium Polskiego papież Pius IX zwrócił się do alumnów tejże instytucji: „Błogosławię wam. Przybyliście tutaj nabrać ducha Bożego i nauki, bądźcież wiernymi powołaniu waszemu i obowiązkom, abyście kiedyś, gdy Bóg pozwoli wam wrócić do kraju, stali się pociechą dla tego wielce nieszczęśliwego narodu”³². Czy wychowankowie Kolegium spełnili pokładane w nich nadzieje? Odpowiedzi na to pytanie poszukajmy, śledząc losy alumnów po opuszczeniu Wiecznego Miasta.

W latach 1866–1918 w murach Kolegium Polskiego założonego i prowadzonego przez zmartwychwstańców mieszkało 210 alumnów i księży. Wielu z nich odegrało niepoślednią rolę w życiu Kościoła: czterech wyniesiono na ołtarze (Józef Sebastian Pelczar, Józef Bilczewski, Franciszek Rosłaniec, Jan Balicki), trzech zostało kardynałami (Adam Sapieha, Edmund Dalbor, Aleksander Kakowski), 17 – biskupami i arcybiskupami, kilkudziesięciu profesorami, dziekanami i rektorami uniwersytetów, przełożonymi seminariów duchownych i oficjałami kościelnymi³³.

Przygotowanie doborowych kadr duchowieństwa okazało się opatrnościowe w kontekście zmartwychwstania Polski w 1918 roku. Znakomitą analizę tego faktu poczynił ks. Bolesław Kumor: „Do czasu odzyskania niepodległości (1866–1918) przesunęło się przez Kolegium Polskie około 210 księży ze wszystkich diecezji polskich, łącznie z diecezjami wrocławską na Śląsku i warmińską. Najwięcej pochodziło ich z archidiecezji lwowskiej (24), gnieźnieńskiej i poznańskiej (24); w dalszej kolejności szły Kraków (19), Warszawa (18), Włocławek (17), Tarnów (14), Chełmno (13). Najmniej było ich z archidiecezji mohylowskiej (4) i diecezji płockiej (4). Ogromne znaczenie miał fakt, że Kolegium Polskie w Rzymie przyjmowało również rodaków ze Stanów Zjednoczonych i Brazylii. Do roku 1918 liczba ich osiągnęła 20 osób. To zróżnicowane geograficznie pochodzenie księży

³¹ Tamże, s. 372.

³² *Roczniki Kolegium Polskiego*, dz. cyt., s. 142.

³³ W. Mleczek, *Nauka i świętość...*, dz. cyt., s. 292–298.

w Kolegium Polskim posiadało kapitalne znaczenie dla utworzenia jednego typu księdza polskiego, wychowanego w atmosferze głęboko religijnej, autentycznie kościelnej i zdrowo patriotycznej. Znaczenie tego faktu jest tym większe, że liczni wychowankowie Kolegium Polskiego zasiedli później na stolicach biskupich w Polsce i odegrali na nich pierwszorzędną rolę w dziejach Kościoła i narodu polskiego.”³⁴

W momencie odzyskania przez Polskę niepodległości biskupami diecezjalnymi byli następujący wychowankowie Kolegium Polskiego: kard. Edmund Dalbor (metropolita gnieźnieński i poznański, pierwszy prymas w odrodzonym kraju), kard. Aleksander Kakowski (metropolita warszawski), kard. Adam Stefan Sapieha (metropolita krakowski), abp Józef Bilczewski (metropolita lwowski obrządku łacińskiego) oraz jego następca (od 1923 roku) abp Bolesław Twardowski, abp Leon Wałęga (Tarnów) oraz jego sukcesor Franciszek Lisowski (od 1933 roku), bp Józef Sebastian Pelczar (Przemyśl) i jego następca bp Franciszek Barda (od 1934 roku), bp Stanisław Zdzitowiecki (biskup kujawsko-kaliski, a później włocławski), bp Stanisław Gall (biskup połowy Wojska Polskiego). Z kolei biskupami pomocniczymi byli: Jakub Klunder (Pelplin), Władysław Szcześniak (Warszawa), Wojciech Tomaka (Przemyśl), Władysław Bandurski (Lwów), Karol Niemira (Pińsk), Franciszek Lisowski (Lwów)³⁵.

Wśród wychowanków Kolegium, do czasu odzyskania przez Polskę niepodległości, można znaleźć także kilkudziesięciu profesorów wydziałów teologicznych i seminariów duchownych, a także dziekanów i rektorów uniwersytetów. Do ich grona należą między innymi: św. Józef Sebastian Pelczar (profesor i dziekan Wydziału Teologicznego, a następnie rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego), ks. Kazimierz Wais (wykładowca w seminarium duchownym w Przemyślu, profesor filozofii i rektor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie), ks. Jan Fijałek (doktor prawa kanonicznego i teologii, profesor, dziekan i rektor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, profesor Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, przewodniczący Komisji Historycznej PAU), ks. Maciej Sieniatycki (profesor teologii Uniwersytetu Jana Kazimierza i Uniwersytetu Jagiellońskiego, autor licznych prac z zakresu teologii dogmatycznej), ks. Antoni Bystrzanowski (profesor i dziekan Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie) oraz ks. Jan Czuj (trzykrotny dziekan Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Warszawskiego, pierwszy rektor Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie)³⁶.

³⁴ B. Kumor, *Rola Kościoła w utrzymaniu jedności...*, dz. cyt., s. 411.

³⁵ W. Mleczo, *Nauka i świętość...*, dz. cyt., s. 311–312.

³⁶ Tamże, s. 296–297.

Kolegium Polskie miało swój wkład także w formację przyszłych rektorów, wicerektorów, prefektów i ojców duchownych w seminariach. Wydało ono także wiele innych wybitnych osobowości kościelnych: duszpasterzy, proboszczów, oficjałów sądowych, urzędników kurialnych itd., rozproszonych po całym świecie. Wymieńmy jeszcze tylko ks. Wacława Kruskę i ks. Józefa Dąbrowskiego (założyciela seminarium polonijnego w USA)³⁷. Było to naprawdę grono świątłych ludzi, którzy następnie oddziaływali na swoje środowiska.

Zmartwychwstańcy szczególnie wpajali swoim wychowankom konieczność pracy nad podniesieniem poziomu duchowieństwa. Stąd tak wielu absolwentów wykazało niemalą troskę o seminarzystów, a także wprowadzało rekolekcje kapłańskie, które wtedy były jeszcze rzadkością. Na przykład arcybiskup lwowski Józef Bilczewski swoje wysiłki poświęcił przede wszystkim wychowaniu duchowieństwa. Starał się o jego wysokie wyrobienie moralne i umysłowe. Od kandydatów do kapłaństwa żądał umiłowania świętości i nauki. Wpajał w nich ideały: „pokochania modlitwy i medytacji, przyswojenia sobie czystej nauki katolickiej, utwierdzenia się w cnocie, wyrobienie w sobie ducha szczerego i ohotnego posłuszeństwa, ducha bratniej zgody, pragnienia ofiary, umartwienia i poświęcenia się w cichej, wytrwałej, codziennej pracy”³⁸. Podobne wysiłki czynił Józef Sebastian Pelczar, biskup przemyski w latach 1899–1924, „którego cały pontyfikat znamionowała ogromna troska o (...) poziom intelektualno-moralny duchowieństwa”³⁹.

Z Kolegium wyszła rzesza „gorliwych robotników w winnicy Bożej”⁴⁰. Byli to ludzie wielkiego formatu. Niewątpliwie zostali wysłani do Rzymu dlatego, że odkryto ich potencjał, ale to właśnie Kolegium Polskie dawało niedostępne wcześniej możliwości rozwoju intelektualnego i duchowego w samym centrum chrześcijaństwa. Rzeczywiście: „było to szczególną łaską Opatrzności Bożej, że w chwilach największego ucisku i wyczerpania narodu stanęło w Rzymie kolegium polskie”⁴¹. Ten ośrodek formacyjny przygotował kadry duchowieństwa zdolne do podjęcia nie tylko wyzwań odrodzenia życia katolickiego w podzielonej Polsce, ale także pracy nad zmartwychwstaniem Polski.

³⁷ F. Cwiąkała, *Kronika*, „Roczniki Kolegium Polskiego w Rzymie” 1903, nr 3, s. 191; *100-lecie Papieskiego Kolegium Polskiego...*, dz. cyt., s. 91; A. Pitas, *Ś. p. ks. Józef Dąbrowski*, „Roczniki Kolegium Polskiego w Rzymie” 1903, nr 2, s. 101.

³⁸ *100-lecie Papieskiego Kolegium Polskiego...*, dz. cyt., s. 59.

³⁹ H.E. Wyczawski, *Pelczar Józef Sebastian*, w: tegoż (red.), *Słownik polskich teologów katolickich*, t. 3, Warszawa 1982, s. 336.

⁴⁰ J.S. Pelczar, *Niektóre kazania i mowy przygodne*, Przemyśl 1916, s. 289.

⁴¹ Tamże, s. 289.

4. Zakończenie

Papieskie Kolegium Polskie w Rzymie, założone przez zmartwychwstańców w 1866 roku, było centrum prawdziwej formacji duchowieństwa i kandydatów do kapłaństwa⁴². Głównym celem Kolegium było umożliwienie budowania więzi z Ojcem Świętym i stolicą chrześcijaństwa, a zarazem zapewnienie zdobywania właściwej wiedzy i formacji kapłańskiej. Wszystko to miało służyć, zgodnie z wolą Piusa IX, „ku odrodzeniu i uświęceniu katolickiej Polski”⁴³.

Jak zauważył wybitny historyk ks. Walerian Kalinka CR, interesujący jest fakt, iż takie kolegium nie powstało „za czasów potęgi i świetności” Rzeczypospolitej, ale zostało ufundowane w okresie zaborów przez „rodzący się dopiero ubożuchny zakon, który nigdy nie wiedział, czym potrzeby swego dnia opędzi”⁴⁴.

Jednak to nie przypadek, że właśnie zmartwychwstańcy założyli Kolegium Polskie. Członkowie tej wspólnoty zakonnej odznaczeni byli patriotyzmem i wrażliwością społeczną. Swoje wysiłki koncentrowali na pracy na rzecz duchowego odrodzenia osób, co miało prowadzić do zmartwychwstania społeczeństwa. Myśl o wychowaniu, formacji dla Polski niepodległej nieustannie zaprzętała ich serca i umysły. W Kolegium Polskim podjęli się przygotowania kadr świątłych duchownych, którzy po powrocie do kraju mieli podjąć się pracy nad podniesieniem poziomu duchowieństwa, a przez to oddziaływać na społeczeństwo.

Z tego punktu widzenia Papieskie Kolegium Polskie w Rzymie było niezwykle ważną instytucją. „Ileż dobrego to Kolegium przyniosło Kościołowi! – mówił już 30 października 1904 roku arcybiskup Warszawy ks. Wincenty Teofil Chościak Popiel do przełożonego generalnego zmartwychwstańców, ks. Pawła Smolikowskiego CR – Wielka to Wasza zasługa, Ojców Waszych. Ja patrzyłem na to, jak to Kolegium powstawało i dobrze widziałem, ile w nie pracy i miłości oni wkładali. Sami w ciągłych kłopotach nieraz głodowali, a o fundusze dla Kolegium się starali, i w końcu wytrwałością swą i trudem je postawili. Kraj wie o tem i nigdy wam tego nie zapomni”⁴⁵.

Streszczenie: Papieskie Kolegium Polskie zostało założone w Rzymie w 1866 roku przez Zgromadzenie Zmartwychwstańców pod patronatem papieża Piusa IX.

⁴² Papieskie Kolegium Polskie istnieje i funkcjonuje do dzisiaj; zmartwychwstańcy prowadzili je do 1938 roku.

⁴³ A. Jełowicki, *List do Jego Świątobliwości Piusa IX, proszący o szczególne błogosławieństwo...*, dz. cyt., s. 671.

⁴⁴ W. Kalinka, *Ś. p. ks. Piotr Semenenko*, w: tegoż, *Dziela*, t. 12 (*Pisma pomniejszych*, cz. IV), Kraków 1902, s. 27.

⁴⁵ Cyt. za: J. Jański, M. N., *Kronika*, „Roczniki Kolegium Polskiego w Rzymie” 1904 (z. VI), s. 172–173.

Powstanie tej instytucji formacji kapłańskiej miało ogromne znaczenie wobec sytuacji Kościoła i duchowieństwa w Polsce pod zaborami. Kolegium stało się miejscem formacji kapłanów i seminarzystów w atmosferze uniwersalizmu Kościoła, czystej nauki, głębokiej duchowości oraz prawdziwej miłości ojczyzny. W latach 1866–1918 Kolegium wykształciło 210 księży, wśród których można znaleźć późniejszych świętych i błogosławionych, kardynałów, biskupów, rektorów seminariów, profesorów i rektorów uniwersytetów. Przygotowanie doborowych kadr duchowieństwa okazało się opatrznościowe w kontekście zmartwychwstania Polski w 1918 roku.

Słowa kluczowe: Papieskie Kolegium Polskie, zmartwychwstańcy, formacja, księża, Rzym

Dawid Kamil Wieczorek
Uniwersytet Jagielloński

„POLSKA WALCZĄCA” NIE TYLKO PODCZAS II WOJNY ŚWIATOWEJ. BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGO BILANS WALKI O PAŃSTWOWOŚĆ, ZIEMIE I JĘZYK – NA PODSTAWIE OPRACOWANIA *NASZA WALKA O SZKOŁĘ POLSKĄ 1901–1917*

[“Fighting Poland” not only during World War II. Bogdan Nawroczyński’s summary of the struggle for statehood, territory, and language – based on the work entitled *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917* (Our struggle for a Polish school 1901–1917)]

Summary: The following text is an analysis of the struggle for the independence of the Polish nation between the 19th and 20th centuries. This analysis takes an educational perspective and is based on a largely forgotten work of Bogdan Nawroczyński, *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*. When speaking about the freedom struggle one can distinguish between a more common meaning connected with military conflict, and a less common meaning connected with organic, cultural-based work. The second meaning is especially interesting due to the important role played by education therein. The organization of secret and official schooling in that period not only served to promote the spread of knowledge, but was also used for the rebuilding of the state. Nawroczyński’s piece is also important from the point of view of contemporary problems and conflicts.

Keywords: freedom struggle, patriotism, education, upbringing

Wprowadzenie

Walka jest przedmiotem badań wielu dziedzin nauki, między innymi filozofii, socjologii czy nauk wojskowych. W filozofii zainteresowanie walką przejawia się głównie w prakseologii, w szczególności w ogólnej teorii walki, którą na rodzimym gruncie rozwinął Tadeusz Kotarbiński, tworząc osobną gałąź wiedzy – agonologię¹. O walce mówi się również w kontekście wojny, co dziś jest tematem aktualnym szczególnie poprzez odniesienie do teorii wojny

¹ T. Kotarbiński, *Z zagadnień ogólnej teorii walki*, w: tegoż, *Wybór pism*, t. 1, Warszawa 1957.

sprawiedliwej i jej krytyki². Nauki społeczne zajmują się głównie walką klas – wyrażeniem wprowadzonym przez François Guizota, XIX-wiecznego polityka francuskiego, którego myśl została w późniejszym okresie zaadaptowana przez Karola Marksa³ – jak również walką płci czy walkami politycznymi w ramach ogólnej walki społecznej: militarnej lub gospodarczej.

Pośród autorów polskich jednym z socjologów zajmujących się tą tematyką był między innymi Ludwik Gumplowicz⁴. Z punktu widzenia pedagogiki i tematyki narodowowyzwoleńczej bardziej interesujące jest symboliczne rozumienie walki Pierre’a Bourdieau, który wśród jej przedmiotów widział także język. Odniesienie lingwistyczne kieruje uwagę z kolei na Michela Foucaulta, który wiąże konflikt i walkę z dyskursywną koncepcją władzy⁵.

Z kolei w naukach wojskowych najważniejszymi autorami są Sun Zi – chiński myśliciel, którego dzieło *Sztuka wojenna*⁶ jest obecnie jednym z podręczników prakseologii, jak również pruski teoretyk wojny Carl von Clausewitz. O *Wojnie*⁷ do dziś stanowi jedno z jego najważniejszych dzieł na temat strategii dotyczących zarówno kwestii militarnych, jak i politycznych czy społecznych.

Istnieje wiele opracowań w mniejszym lub większym stopniu zajmujących się konfliktem, wojną i walką (wyzwoleńczą), jednak rzadko pojawiają się publikacje odnoszące się bezpośrednio do walki w kontekście pedagogicznym czy edukacyjnym. Pojęciem wskazującym na takie powiązanie jest patriotyzm, którego wyrażanie może przyjmować różnorakie formy.

² Por. A. Fiala, *The Just War Myth. Moral Illusions of War*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 2008.

³ J. Elser, *An Introduction to Karl Marx*, Cambridge–New York–Melbourne 1999. Ku ścisłości – w tym przypadku, w języku angielskim mowa raczej o konflikcie klas (*class conflict*) aniżeli o walce *per se*. Bardziej adekwatnym określeniem dla „walka” będzie określenie *struggle*, czego przykładem może być działalność The Albert Einstein Institution działającej na rzecz pokojowych rozwiązań konfliktów i obrony demokracji poprzez prowadzenie badań na temat akcji bezprzemocowych, propagowanie tych wyników w postaci konferencji i publikacji naukowych, jak również konsultacje ze skonfliktowanymi grupami odnośnie do możliwości użycia takowych środków.

⁴ A. Gella, *Ewolucjonizm a początki socjologii: Ludwik Gumplowicz i Lester Frank Ward*, Wrocław 1966.

⁵ Por. m.in. L. Rasiński, *Dyskursywna koncepcja władzy. Foucault i Laclau o dyskursie, podmiocie i władzy*, „Principia” 2010, nr LIII, s. 177–192; R. Visker, *Michel Foucault: Genealogy As Critique (Genealogy als kritik: Michel Foucault)*, tłum. Ch. Turner, London–New York 1995.

⁶ Sun Zi, *Sztuka wojenna: chiński traktat o skutecznej taktyce i strategii w walce zbrojnej oraz w życiu i w interesach*, przeł. i oprac. R. Stiller, Kraków 2003.

⁷ C. von Clausewitz, *O wojnie*, tłum. A. Cichowicz, L. Koc, Kraków 2006.

Walka wyzwolenicza

W kontekście patriotyzmu jednym z typów walki jest typ wyzwoleniczy, polegający na dążeniach grupy lub narodu do niezależności względem obcej siły – państwa lub innej organizacji – na terenie, do którego uważa, iż przynależy, jak również swobody językowej, religijnej i kulturowej⁸. Dookreślenie walki jako „wyzwoleniczej” w literaturze występuje obok takich pojęć jak „bunt”, „zryw wyzwoleniczy”, „powstanie”. Nierzadko budzi to konotacje narodowowyzwolenicze, które nie są tożsame z walką wyzwoleniczą.

Szczególnie w literaturze polskiej okresu romantyzmu walka wyzwolenicza kojarzy się raczej z czynem zbrojnym, głównym celem było zmanifestowanie swojej odrębności i tożsamości, dążąc do odzyskania państwowości. Tymczasem mówiąc o samej walce wyzwoleniczej, w jej obręb semantyczny możemy włączyć również innego rodzaju działania mające na celu nie tylko rzeczoną manifestację oraz pielęgnowanie czy też kulturowanie swojej tożsamości, ale i podkreślenie przywiązania do konkretnych wartości czy idei. Pośród takich środków znajdziemy te nieopierające się na przemocy czy środkach militarnych: inicjatywy i nieposłuszeństwo obywatelskie, negocjacje, protesty, manifestacje, odmowa współdziałania, głódówki. Jednym z głównych teoretyków tego rodzaju oporu i walki jest obecnie Gene Sharp, który je wnikliwie zestawia i analizuje⁹. Tego rodzaju wyraz patriotyzmu w pierwotnej formie korzeniami sięga jeszcze okresu pozytywizmu – tak zwanej walki u podstaw. Walka Polaków jako narodu nie toczyła się jedynie o granice, utracone ziemie, państwowość, ale też o język, kulturę, pamięć, a także religię.

Rozumienie walki wyzwoleniczej w dużej mierze zależy od kręgu kulturowego, języka i historii danego regionu czy też narodu – jeżeli o takim może być mowa. Na rozumienie samego patriotyzmu wpływają w znacznym stopniu również takie elementy jak wydarzenia historyczne oraz znaczenie

⁸ Jest to swego rodzaju wypadkowa dostępnych definicji – od wąskich (*Merriam-Webster*) po dość szczegółowe, jak na przykład te zawarte w postanowieniach z konferencji eksperckiej na temat Międzynarodowego Prawa Humanitarnego stosowanego w konfliktach zbrojnych, a w szczególności rozdział szósty określający zasady walki partyzanckiej. Znane są również przykłady walki wyzwoleniczej, która nie miała na celu utworzenia odrębnej państwowości, ale wyzwolenie z okowów dyskryminacji rasowej, etnicznej czy religijnej. Przykładem takiego ruchu może być organizacja Czarnych Panter w początkowym okresie swej działalności, jak również ruch na rzecz wyzwolenia Indii. Ponadto, w odniesieniu do religii, ruchy protestanckie w XVI wieku również mogą być interpretowane w kategoriach ruchów wyzwoleniczych, chociaż najczęściej były uważane za hereetyckie i wiarołomne. Przypomina to dzisiejsze określanie separatystów i organizacji wyzwoleniczych mianem terrorystów. Stąd tak istotne jest przyjęcie jednoznacznych kryteriów definicyjnych określających słuszność podejmowanych działań.

⁹ G. Sharp (red.), *Sharp's Dictionary of Power and Struggle. Language of Civil Resistance in Conflicts*, New York 2012, s. 53 sq.

i rozumienie pojęć związanych z patriotyzmem (ojczyzna, naród, honor). Punktami wspólnymi definicji występujących w narodowych kontekstach europejskich czy światowych, aczkolwiek mieszczących się w zachodnim kręgu cywilizacyjnym, są miłość i przywiązanie do ojczyzny.

Igor Primoratz, filozof badający zagadnienia związane między innymi z patriotyzmem, twierdzi, iż miłość do ojczyzny jest oczywistością, natomiast problem pojawia się przy próbie zrozumienia, czym dla danej społeczności jest ojczyzna: „oczywistością jest mówić, że patriotyzm odwołuje się do miłości do swojego kraju. Kontrowersje związane z definicją patriotyzmu zaczynają się wraz z podjęciem próby wyjaśnienia, jaki typ miłości jest weń zaangażowany i co oznacza wyrażenie «swoj kraj»”¹⁰. W przypadku, gdy Polska pod zaborami została pozbawiona ziemi, język sukcesywnie był rugowany (a tym samym kultura), stąd kwestia walki wyzwolenczej nabierała coraz większego znaczenia. Odkąd „ideał sięgnął bruku”, walka nie toczyła się już tylko o odzyskanie ziem czy rekonstrukcję państwowości. Stawką w tej walce stało się istnienie lub nieistnienie polskości czy narodu polskiego.

„Polska walcząca” pod zaborami – kontekst walki wyzwolenczej

Silne związki patriotyzmu i rozumienia polskości z walką nie są jedynie domeną okresu zaborów. Pamiętamy przecież organizacje patriotyczne takie jak Polska Walcząca (z okresu II wojny światowej), której symbol po dziś dzień przedstawiany jest podczas ceremonii państwowych upamiętniających wydarzenia tamtego okresu, a także stosowany w symbolice i do celów identyfikacyjnych jednostki specjalnej komandosów polskiej armii. Jakże zatem są korzenie tej tradycji?

W okresie nowożytnym, którego początki datuje się na XVI wiek, walka wyzwolencza nabiera szczególnego sensu. Wtedy też Mikołaj Rej wprowadza język polski do literatury i coraz powszechniejszego użytku. Po Złotym Wieku i Unii Lubelskiej następuje powolny schyłek potęgi będący wynikiem siedemnastowiecznych powstań kozackich czy wojen prowadzonych w obrębie terytorium Polski. Wreszcie wiek XVIII oznacza rozbiory i całkowitą utratę niepodległości. Ci, którzy nie tak dawno mieli za wzór podboje Sobieskiego, teraz skazani byli na rusyfikację i germanizację.

W tym kontekście pojawia się pytanie, w jaki sposób można odnieść walkę do edukacji i pedagogiki? Wprawdzie czyny powstańcze są dość dobrze

¹⁰ I. Primoratz, A. Pavković (red.), *Patriotism: Philosophical and Political Perspectives*, Ashgate Publishing, Ltd. 2013, tłumaczenie własne; w oryginale: “It is a platitude to say that patriotism refers to love for one's country. The philosophical controversy about the definition of patriotism begins when we turn to task of explaining what sort of love is involved and precisely what is meant by 'one's country'” (tamże, s. 202).

znane i szeroko opisywane na kartach historii, lecz i walka na polu kulturalno-oświatowym wydaje się równie istotna dla odzyskania niepodległości. Odpowiedź na to pytanie podsuwa nam Bogdan Nawroczyński, który między rokiem 1932 a 1934 publikuje jako redaktor dzieło *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*. To dwutomowe, obszernie opracowanie ilustruje sytuację edukacji i szkolnictwa polskiego pod zaborami: rosyjskim, austriackim i pruskim, jak również zmagania mające na celu uzyskanie pełnej swobody i niezależności związanej przede wszystkim z kształceniem, nauczaniem języka polskiego czy religii i innych przedmiotów w języku ojczystym. Ponadto w dziele tym znajdujemy przykłady sankcji zaborców względem osób i organizacji kultywujących polskość i wychowujących w duchu narodowym¹¹.

Z kilkoma wyjątkami na przestrzeni historii państwowości polskiej¹² to właśnie w momencie utraty niepodległości przez Polskę w kolejnych zaborach coraz częściej zaczyna się mówić o patriotyzmie. Pojęcie to zaczyna pojawiać się na co dzień; w okresie tym powstaje Stronnictwo Patriotyczne i inne organizacje niepodległościowe: Narodowe Towarzystwo Patriotyczne czy Towarzystwo Filomatów i Filaretów, które, wzorując się na organizacjach holenderskich i francuskich, zarówno poprzez edukację, jak i walkę zbrojną zmierzały do przywrócenia niepodległości. W 1785 roku w Warszawie ukazuje się dwutygodnik „Polak – Patriota”, czego pośrednią konsekwencją jest wystąpienie w 1794 roku księdza Kazimierza Hoszkiewicza – autora broszury podejmującej temat bycia prawdziwym patriotą. Istotny jest przy tym kontekst powstania kościuszkowskiego, ponieważ Hoszkiewicz na plan pierwszy wysuwa właśnie walkę o niepodległość ojczyzny¹³. Ta zaś toczyła się zarówno na polach bitewnych, jak i na tajnych kompletach, podczas których czytano polskie dzieła literackie, kultywowano język polski i gdzie dokonywała się edukacja społeczeństwa.

Wspólnym pierwiastkiem obydwu wspomnianych wyżej typów walki jest stawianie oporu zaborcy, jego rządowi i stanowieniu na zagarniętych ziemiach. Działania Polaków w zakresie kultywowania języka, wyzwolenia ziemi spod okupacji, krzewienia i nauczania polskiej kultury są wyrazem pojmowania polskości przynajmniej w trzech wymiarach: to język, ziemia i krew, czyli kultura i tradycja przekazywana z pokolenia na pokolenie w obrębie narodu. Należy również pamiętać o coraz bardziej popularyzującej się wtedy filozofii Johanna Gottlieba Herdera, wyrażającej się w postawach nacjonalistycznych i przywiązaniu do etniczności jako podstawy istnienia

¹¹ B. Nawroczyński, *Nasza walka o szkołę polską*. t. 1–2, Warszawa 1932–1934.

¹² Wolne Miasta: Gdańsk, Kraków; Galicja, Księstwo Warszawskie czy Królestwo Polskie z końca I wojny światowej.

¹³ Za: J. Tazbir, *Przemiany polskiego patriotyzmu*, „Nauka” 2004, nr 1, s. 47 i n.

państwa w naturalnym rozwoju od ludu (*Volk*) do narodu (*Nation*) i upaństwowienia¹⁴.

Patria stawała się coraz istotniejsza, zwłaszcza w kontekście jej utraty. Jednak nie tak, jak w przypadku na przykład narodu żydowskiego, który został wygnany z ziemi palestyńskiej, ale pozostając na miejscu w ramach innej państwowości. Oprócz takich skutków społecznych, jak zastraszenie i rugowanie polskości, wygenerowało to falę uchodźstwa, zwaną też Wielką Emigracją. Stąd też patriotyzm stawał się coraz silniejszym spoiwem powyższych elementów definiujących polskość oraz obywateli polskich pozostających na byłych terenach Rzeczypospolitej, jak i poza nimi, pozwalając na zachowanie tożsamości i jedności. Emigracja polityków, żołnierzy czy inteligencji skłaniała raczej do projektowania aktywności zbrojnej – nie wykluczając oczywiście pracy u podstaw – podczas gdy na utraconych i represjonowanych ziemiach kolejny czyn zbrojny był coraz trudniejszy do urzeczywistnienia.

Jednym z elementów rugowania polskości były intensywne germanizacja i rusyfikacja. W zaborze austriackim germanizacja była szczególnie nasiloną głównie w początkowej fazie zniewolenia, tj. od roku 1772. Między innymi wskutek ograniczenia mobilności nie była możliwa edukacja w szkołach Komisji Edukacji Narodowej, intensyfikacji ulegały także cenzura i nadzór nad młodzieżą. Podejmowano również kroki administracyjne w celu rozbicia dotychczasowych struktur i organizacji oświatowych celem maksymalnego obniżenia poziomu nauczania. Dopiero dzięki licznym zabiegom i apelom ze strony władz Galicji oraz powtórnemu powołaniu Rady Szkolnej Krajowej w 1866 do szkół powrócił język polski i możliwa była reforma dotychczasowego, represyjnego systemu¹⁵. Pomimo uzyskania autonomii treści nauczania nadal dyktowane były z Wiednia, niczym na wzór pruskiego Kulturkampf.

Wraz z rokiem 1872 intensyfikuje się germanizacja w Prusach – począwszy od Górnego Śląska, gdzie w szkołach ludowych zakazuje się prowadzenia zajęć w języku polskim, za wyjątkiem najniższego poziomu nauczania religii. Rok później w całych Zachodnich i Wschodnich Prusach językiem wykładowym staje się niemiecki. Wobec katechetów nauczających po polsku wszczyna się postępowania dyscyplinarne, a do 1887 roku język polski jako przedmiot zostaje zniesiony w Poznańskim i Prusach Zachodnich¹⁶.

Podobnie rzecz się ma w zaborze rosyjskim, gdzie w 1869 roku we wszystkich okręgach zarządzono nauczanie w języku rosyjskim. Pomimo

¹⁴ A. Wolff-Powęska, *Niemiecka myśl polityczna wieku oświecenia*, Poznań 1988, s. 191–220.

¹⁵ B. Nawroczyński, *Nasza walka*, dz. cyt., s. 538–549.

¹⁶ Tamże, s. 513.

udzielonej w 1872 roku możliwości uczenia się języka polskiego na żądanie w roku 1885 język rosyjski wprowadzono do wszystkich szkół początkowych Warszawskiego Okręgu Naukowego¹⁷.

Wzmóżona germanizacja i rusyfikacja w tym okresie były między innymi następstwem ruchów rewolucyjnych Wiosny Ludów, a następnie upadku powstania styczniowego. W zaborze pruskim pojawia się Deutscher Ostmarkenverein – organizacja mająca na celu germanizację poprzez inwigilację prasy, sprowadzanie Niemców na teren zaboru czy administracyjne przejmowanie tych terenów. Nie inaczej było w zaborze rosyjskim, gdzie funkcjonowali szpiedzy, których zadaniem była dekonspiracja polskich ruchów wyzwoleniczych – również za sprawą wcześniej uformowanej przez Nikołaja Nowosilcowa Wyższej Wojennej Policji Sekretnej¹⁸. Tego typu agentura, pomimo autonomii Galicji, funkcjonowała również w zaborze austriackim.

Opór

Represjom tym towarzyszył opór społeczeństwa polskiego, które zdawało się wykorzystywać sytuację geopolityczną w Europie – a w szczególności na ziemiach wschodnich. Od lat dziewięćdziesiątych XIX wieku w Cesarstwie Rosyjskim zauważa się niepokoje wśród proletariatu, będące następstwem postępującego kryzysu ekonomicznego związanego z industrializacją. Sprzyjało to powstawaniu nielegalnych grup rewolucyjnych mających na celu wyzwolenie chłopów z ucisku.

Na zagarniętych ziemiach polskich jedną z takich organizacji był Bund, którego działania wspierały rewolucję 1905 roku, będącą następstwem wojny Carstwa Rosyjskiego z Japonią, trwającej od 1904 roku, co z kolei skończyło się druzgocącą klęską Rosji w roku 1905. Konieczność uporania się z rewolucjonistami rosyjskimi oraz destabilizacja ekonomiczno-gospodarcza kraju wymagały zaangażowania władz w sprawy wewnętrzne, co zaczęto wykorzystywać na ziemiach polskich nie tylko poprzez przyłączanie się do rewolucji, ale i poprzez wzmoczenie działalności konspiracyjnej.

Również w zaborze pruskim stawiano opór okupantowi. Z jednej strony organizowano pracę u podstaw zmierzającą do odbudowy gospodarczej, z drugiej stawiano opór ograniczeniom związanym z posługiwaniem się językiem polskim. W 1901 roku doszło do buntu dzieci w Miłosławcu i we Wrześni, co stało się inspiracją dla fali strajków, które rozlały się po całym

¹⁷ Tamże, s. 517.

¹⁸ Dobitnym przykładem działalności tego rodzaju agentury mogą być późniejsze opracowania raportów agentów. Por. S. Małachowski-Lempicki, *Raporty szpiega Mackrotta o wolnomularstwie polskim 1819–1822*. Warszawa 1931.

zaborze, a czego efektem było zjednoczenie mieszkańców poszczególnych terenów w oporze przeciwko germanizacji. Organizowano coraz liczniejsze wiece protestacyjne, między innymi w Inowrocławiu, Śremie czy Krobi, jak również strajki szkolne – w Poznańskim i na Kujawach. Formułowano interpelacje do Sejmu Rzeszy przeciwko odbieraniu praw rodzicielskich rodzicom oraz opiekunom dzieci i młodzieży zaangażowanej w strajki. Kulminacją była petycja wysłana do papieża przez wielki wiec polski z końcem grudnia 1906 roku¹⁹.

W tym samym czasie organizowano we Lwowie wiece poparcia dla młodzieży zaboru pruskiego, jak również rozwijano tajne nauczanie historii i literatury polskiej, czemu sprzyjała trudna sytuacja polityczna na wschodzie. W konsekwencji nastąpiły dekonspiracje i procesy karne obfitujące w wyroki skazujące młodzież. Mimo to we Lwowie doszło do kolejnych protestów i manifestacji, które z czasem przybrały na sile i rozlały się na inne miasta. Kulminacja nastąpiła na przełomie lat 1904–1905, kiedy to wzmożły się żądania, a do władz carskich wystosowywano pisma w sprawie przywrócenia do sądownictwa, administracji i szkół języka polskiego. Skutkowało to jeszcze bardziej agresywnymi akcjami ze strony zaborcy, jak na przykład zamknięciem Uniwersytetu i Politechniki Warszawskiej²⁰.

Strajki w szkołach początkowych, progimnazjach, gimnazjach czy szkołach handlowych, a nawet w szkołach wyższych wielokrotnie odwoływały się do zakazu nauczania w języku polskim, a także do represji względem Kościoła rzymskokatolickiego²¹. Wyznanie rzymskokatolickie było szczególnie represjonowane ze względu na poparcie dla powstania styczniowego, co przejawiało się między innymi przymusowymi konwersjami na wyznanie prawosławne. Dlatego też jednym z przejawów złagodzenia represji było wydanie w kwietniu 1905 roku carskiego ukazu tolerancyjnego zezwalającego na powrót byłym unitom z prawosławia na łono rzymskiego katolicyzmu²².

Ustępstwa ze strony rosyjskiej związane z porażką w wojnie z Japonią umożliwiły powstanie Polskiej Macierzy Szkolnej oraz rozszerzenie zakresu stosowania języka polskiego w szkołach. Po wielu starciach różnych frakcji Związek Unarodowienia Szkół nakazał utrzymanie polskiego charakteru szkół poprzez bojkot szkół urzędowych. Potępiano również wyjazdy do szkół rosyjskich. Kilka dni po tych wydarzeniach, 27 sierpnia 1905 roku, car nadał autonomię szkołom akademickim w Rosji. Z kolei z końcem roku powstał

¹⁹ B. Nawroczyński, *Nasza walka*, dz. cyt., s. 516 i n.

²⁰ Tamże.

²¹ Zarówno w ramach Kulturkampfu jak i w polityce rusyfikacyjnej Cesarstwa Rosyjskiego przewidywano utrudnianie i ograniczanie możliwości nauczania w rodzimym języku, jak również usiłowano sekularyzować społeczeństwo poprzez propagowanie protestantyzmu czy też prawosławia. Por. J. Drabina, *Górny Śląsk*, Wrocław 2002.

²² B. Nawroczyński, *Nasza walka...*, dz. cyt., s. 333.

Polski Związek Nauczycielski, którego członkowie zostali potem aresztowani i poddani represjom. Dalsze lata zmagania z rusyfikacją nie były aż tak intensywne jak te w roku 1905, natomiast w dużej mierze przyczyniły się do utworzenia systemu szkolnictwa w ramach państwowości polskiej po I wojnie światowej.

Bogdan Nawroczyński był osobiście zaangażowany w czynne stawianie oporu – zasadniczo już w momencie podjęcia studiów uniwersyteckich w 1902 roku – głównie w Związku Młodzieży Polskiej, bardziej znanym pod nazwą *Zet*²³. Nadrzędną jego ideą było „dążenie do niepodległości narodowej przede wszystkim przez planowy rozwój i organizację sił narodowych (...) i do przekształcenia stosunków ekonomiczno-społecznych w duchu interesów ludu”²⁴. Organizacja ta była szczególnie wyrazem szeroko rozumianej walki, łącząc w sobie ideały romantyczne i pozytywistyczne zaczerpnięte jeszcze od Filomatów. Stąd wywodziła się również „Pomoc Bratnia”, gdzie Nawroczyński, będąc członkiem frakcji narodowej, poznał późniejszych wybitnych profesorów, takich jak Florian Znaniecki, Władysław Konopczyński czy Władysław Tatarkiewicz.

Dzięki wspólnej działalności bojkotowej, nasilonej szczególnie w latach 1901–1905, możliwe było utworzenie polskiego szkolnictwa prywatnego i ujawnienie tzw. Uniwersytetu Latającego. Kulminacją był wiec przed Pałacem Kazimierzowskim w celu „bojkotowania Uniwersytetu w celu jego definitywnego spolszczenia”²⁵. Upadek rewolucji w Cesarstwie Rosyjskim, jak i konieczność kontynuowania studiów przez wielu członków *Zet-u* za granicą, spowolnił procesy polonizacyjne i na nowo wzmógł represje, którym pomimo wewnętrznych sporów nadal stawiano opór.

Okres 1901–1915/17 przez samego Nawroczyńskiego po latach nazwany został „naszą walką o szkołę polską”. Z perspektywy 25 lat okres ten subiektywnie opisuje ówczesny doktor Aleksander Szczepański, uczestnik działań konspiracyjnych. Pośród celów takiej działalności jako nadrzędny wymienia on utworzenie państwowości poprzez przebudowę społeczeństwa i walkę z zaborcami²⁶. Strajki szkolne i protesty były zaledwie początkiem szeroko zakrojonej akcji politycznej wymierzonej przeciwko zaborcom. Szczepański w swych relacjach wskazuje na włączanie w osiąganie tego celu młodzieży szkół średnich oraz inspirowanie pozostałych grup społecznych (lekarze, adwokaci) – narażających się przy tym niejednokrotnie na aresztowanie i zsyłkę na Sybir. Działania te nie były odosobnione, a do tego

²³ S. Dobrowolski, *Związek Młodzieży Polskiej (Zet) 1886–1906*, w: *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, B. Nawroczyński (red.), Warszawa 1932, t. 1, s. 112.

²⁴ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, wyb. i opr. A. Mońka-Stańkowa, Warszawa 1987, s. 14.

²⁵ S. Dobrowolski, *Życie i dorobek naukowy*, w: dz. cyt., s. 7.

²⁶ B. Nawroczyński, *Nasza walka...*, dz. cyt., s. 409, 412 i n.

dobrze przygotowane i przemyślane, co w połączeniu ze środkami militarnymi było dodatkowo dojmujące dla zaborców.

Elementem łączącym ówczesne sposoby walki był ich konspiracyjny charakter. Wraz z upadkiem powstania styczniowego walka jawna, z orężem w ręku, zastąpiona została atakami partyzanckimi – głównie z ramienia radykalniejszych frakcji politycznych, takich jak na przykład PPS, która niejednokrotnie sama określała swoje ataki i zamachy jako terrorystyczne²⁷. W rzeczywistości zamachy na carskich dygnitarzy, skoki na sklepy monopolowe czy akcje sabotażowe określilibyśmy dziś mianem partyzanckich, wywolenicznych, a nie terrorystycznych, gdyż nie były one skierowane przeciwko ludności cywilnej, choć dla okupanta wszelkie przejawy oporu stanowiły akty bandyckie lub terrorystyczne. Ponadto planowane były przez dowództwo PPS, nie były samowolne i organizowane na wzór wojskowy, z zachowaniem ścisłej hierarchii i struktury. Praca u podstaw, także pomimo pewnych struktur formalnych, w przeważającej części pozostawała w podziemiu – na przykład tajne komplety. Naówczas taka konfiguracja mogłaby być interpretowana w kategoriach państwa podziemnego z okresu II wojny światowej. Wtedy też równie ważna jak czyn zbrojny była edukacja i podtrzymanie pierwotnych struktur państwowych.

„Dobra narodowe i ogólnoludzkie”

Czy zatem możliwe jest wyszczególnienie składowych w procesie budowania państwowości poza stałą ludnością, terytorium, suwerenną władzą i zdolnością nawiązywania kontaktów dyplomatycznych²⁸?

Zważywszy na długofalowość procesu становienia państwa implikującą wymianę pokoleń i transmisję pewnych idei oraz wartości uwagę przykuwa sposób dokonywania tej transmisji upostaciowiony w różnych formach szkolnictwa, szeroko rozumianej edukacji oraz wychowaniu kolejnych generacji. Po raz wtóry odwołajmy się do Nawroczyńskiego: punktem wyjścia są dlań tak zwane dobra narodowe i ogólnoludzkie, do których osiągnięcia należy kształcić młode pokolenia. Są to: „język, zwyczaje,

²⁷ W. Lada, *Polscy terroryści*, Kraków 2014.

²⁸ “The state as a person of international law should possess the following qualifications: (a) a permanent population; (b) a defined territory; (c) government; and (d) capacity to enter into relations with the other states.”, w: *Montevideo Convention on the Rights and Duties of States Convention on rights and duties of states adopted by the seventh International Conference of American States adopted at the seventh International Conference on American States at Montevideo, Uruguay, and signed on December 26, 1933, Washington D.C. 1934*, Art. 1.

obyczaje, kult religijny, niektóre formy prawne, itp.”²⁹. Są one niezbędne do wykształcenia samodzielnych obywateli, co dla Nawroczyńskiego jest najdalszym celem wychowania. Nie tylko transmisja języka, tradycji, ale i aktywne uczestnictwo w kulturze oraz wymiana dóbr kulturalnych są ważne dla stworzenia państwa narodowego³⁰, a dziś powiedzielibyśmy – obywatelskiego.

W tym miejscu pośród przykładów osobowych warto wymienić artystów – pisarzy, malarzy, a nawet architektów będących jednocześnie pedagogami: Józefa Czajkowskiego, Henryka Sienkiewicza, Henryka Goldszmita, Mariana Falskiego; wszyscy odwoływali się w swych dziełach do wielkich polskich tradycji. Jak wynika między innymi z ostatniego punktu późniejszej konferencji z Montevideo³¹, stanowiącej jednak dobrą propozycję rozumienia państwa, proces ten nie odbywa się w izolacji, lecz w kontakcie z innymi kulturami i przy zachowaniu wzajemnej tolerancji. Nawroczyński twierdzi, iż „wychowanie, chcąc być narodowym, musi mieć zarazem charakter ogólnoludzki; ale i odwrotnie – chcąc być ogólnoludzkim, musi być zarazem narodowym”³². W sytuacji kiedy wzajemna tolerancja wypierana jest za pomocą represji, jak miało to miejsce w czasie zaborów, konieczna dla spójności i tożsamości narodowej jest walka. Jest ona tym efektywniejsza, im bardziej nie ogranicza się do siłowego wyparcia okupanta, ale koncentruje na kształceniu o fundamentalnym znaczeniu dla dalszego budowania państwowości. Jednym z wielu przykładów walki o szkolnictwo w formie ryzykownej, acz z reguły niekrwawej, jest wypracowanie preludeum do polskiego wydania pedagogiki kultury, jak i w szerszej perspektywie wykształcenie elit intelektualnych tworzących Rzeczpospolitą po I wojnie światowej.

Obok wdrażania w aktywne uczestnictwo w kulturze jednym z podstawowych narzędzi, w jakich autor ten upatruje źródło formowania tożsamości i poczucia wspólnoty, jest kształcenie elementarne. Jako przykład podaje tu społeczeństwo amerykańskie, które pomimo wielu różnic językowych, kulturowych i rasowych potrafi się scalić i tworzyć jedność, dbać o wspólne dobro³³. Dalsze stopnie wykształcenia winny to utrwalać i rozszerzać, wznosząc człowieka-obywatela na wyższe stopnie moralne i estetyczne. Dlatego właśnie walka i stawianie oporu wyrażanego w tak licznych formach były szczególnie ważne w okresie zniewolenia. Organizacje

²⁹ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, dz. cyt., t. 2, s. 255. Por. J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006, s. 262.

³⁰ B. Nawroczyński, dz. cyt.

³¹ Por. przypis 28 w tym artykule.

³² B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane...*, dz. cyt., t. 2, s. 258.

³³ Tamże.

i inicjatywy patriotyczne zabiegające o szkolnictwo polskie w duchu walki wykształciły całe rzesze wybitnych myślicieli, którzy następnie w okresie międzywojennym stali się solidnym fundamentem silnego państwa.

Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania należy stwierdzić, że gdy mowa o walce wyzwolenczej przełomu XIX i XX wieku (to jest głównie od powstania styczniowego do wybuchu I wojny światowej), mamy do czynienia z dość znaczącym zwrotem w metodach działań wiodących ku wyzwoleniu. Nie będzie nowym stwierdzenie, iż otwarta walka zbrojna zastąpiona została walką z ukrycia – dziś określaną mianem partyzantki. Ponadto skoncentrowano się bardziej na pracy u podstaw, która oprócz odbudowy gospodarczej swym zasięgiem obejmowała działalność oświatową i kulturalną.

Analiza dzieła Nawroczyńskiego nie jest w tym kontekście bezpodstawna. Przede wszystkim dość szczegółowo obrazuje ona, w jaki sposób oraz na jaką skalę walczono o szkołę polską pod zaborami. Walka wyzwolencza nie oznaczała już jedynie zrywów powstańczych okupionych krwią, skoncentrowanych na odbijaniu utraconych ziem, ale przede wszystkim działalność edukacyjną i wychowawczą. Również te działania bez przeszkód można określać mianem walki wyzwolenczej, ponieważ polegały na jawnym oporze wobec faktu utraty terytorium, represji względem swobody używania języka (germanizacji i rusyfikacji), a także destrukcji państwowości i ograniczania swobód w zakresie wyznania (rugowania religii rzymskokatolickiej na rzecz protestantyzmu oraz prawosławia). Stawiano opór zamykaniu placówek oświatowych każdego szczebla; dążono do autonomii sektora szkolnictwa poprzez organizację strajków, wieców, formułowanie petycji, które koordynowane były między innymi przez studentów. Zaczęto od walki o język, a dzięki kształceniu i wychowaniu w duchu narodowym udało się wychować młode pokolenie, które zbudowało państwo po odzyskaniu ziem i niepodległości.

Dzieło Nawroczyńskiego, będące bilansem z perspektywy ćwierćwiecza, ukazuje, jak ogromną rolę odegrała ta inicjatywa nie tylko przez wzgląd na zachowanie języka, ale i kultury czy tożsamości narodowej. Dodatkowo ukazuje ono, jak klarowało się rozumienie polskości w tamtym okresie, na co składały się między innymi przywiązanie do języka i konkretnych ziem, pielęgnowanie własnej kultury, a także umiłowanie wolności, poszanowanie i tolerancja religijna czy też specyficzny typ walki w imię tych wartości.

Polacy pokazali, iż pomimo ponad stuletniego zniewolenia i represji są w stanie przetrwać jako naród poprzez dobre zorganizowanie, funkcjonowanie jawnych i ukrytych struktur państwowych oraz nieustanne dążenie do

wyzwolenia na drodze zarówno militarnej, jak i pokojowej. Być może dlatego tak ważny stał się właśnie honor. Brak państwowości, a tym samym powszechnie uznanego i skodyfikowanego prawa, niejako wymuszał stosowanie kodeksów honorowych oraz częstsze bazowanie na słowie aniżeli na literze. Honor byłby zatem kolejną składową definicji polskości tamtych lat. Przykład ten stanowi o pewnej wyjątkowości w skali europejskiej. Podobna reakcja na opresję miała miejsce podczas II wojny światowej, kiedy to obok oporu zbrojnego regularnej armii oraz zaangażowania ludności cywilnej w powstanie warszawskie w czasie niemieckiej okupacji równolegle funkcjonowało całe państwo podziemne, a hasło „Honor i Ojczyzna” widniało na biało-czerwonych flagach i sztandarach.

Taka forma organizacji jeszcze pod zaborami była szczególnie ważna dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej³⁴. Tajne szkolnictwo, pielęgnowanie i krzewienie kultury polskiej w tak specyficznych warunkach przyczyniło się do przywiązywania ogromnej wagi do zdobywanej wiedzy – przede wszystkim z perspektywą odbudowy państwowości. Silnie rozwijały się też postawy patriotyczne uwzględniające odniesienie globalne. Obok ludzi nauki, kultury i duchowieństwa to w dużej mierze przed aktywnymi pedagogami stało trudne zadanie przekazywania wiedzy, wartości i idei scalających społeczeństwo polskie – a znajdowali się oni w zasadzie w każdej z wymienionych grup. Dalsze losy pokazały, że praca ta wykonana została należycie i być może także dzięki temu realne było powstanie państwa podziemnego w latach czterdziestych XX wieku – fenomenu na skalę światową.

Wreszcie nie byłoby możliwe przetrwanie bez woli walki, a jej przemyślana forma łącząca elementy romantyczne z pozytywistycznymi okazała się skuteczna. Jako że obszar kształcenia i wychowania był jej integralnym elementem, pojęcie walki wyzwoleniczej winno poszerzać również współczesny słownik pedagogiczny, przede wszystkim w kontekście historycznym. Uwarunkowania związane z rzeczywistością Rzeczypospolitej pod zaborami są tu kluczowe. Nastroje społeczne były bardzo radykalizowane, o czym świadczą liczne zamachy i akcje zbrojne ówczesnej PPS czy SKD PiL na rosyjskiego zaborcę, przy których niejednokrotnie cierpieli cywile. Tym bardziej trzeba było zadbać o działania wyzwolenicze tak precyzyjne, jak i wszechstronne, nie tylko w sensie militarnym. Odpowiednia organizacja edukacji i wychowania oraz ich obrona wyrażana w dążeniach i staraniach na szczeblach administracyjnych, protestach i apelach mogą być odzwierciedleniem nowatorskiego pojmowania walki wyzwoleniczej – głównie

³⁴ Różnorodność i bogactwo pedagogiki i pedagogii powstałych na kanwie tego okresu zostały w obszerny sposób zarysowane podczas I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej zorganizowanego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego 24 października 2014 roku.

z myślą o następnych pokoleniach: podtrzymaniu pamięci, tradycji i przekazaniu ich potomkom.

Dążenia wyzwolenicze mają na celu obalenie lub wyzwolenie się spod jarzma opresyjnej władzy. W przypadku opracowania *Nasza walka o szkołę polską* edukacja, rozumiana jako przekazywanie i rozwijanie wiedzy, zostaje silno wzbogacona o aspekt wychowawczy. Polega ona nie tylko na przekazywaniu wiedzy, umiejętności i rozwijaniu kompetencji, ale również na rozwijaniu sfery moralnej obywateli. Mamy tu na myśli zwłaszcza wychowanie patriotyczne – w tym wychowanie do walki, wychowanie do czynu i obrony konkretnego wspólnego dobra, jakim jest Rzeczpospolita, nieistniejąca na mapach, ale za to obecna w pamięci, kulturze i języku.

Opracowanie to może wydawać się nie do końca aktualne, ponieważ obecnie nie istnieje realne zagrożenie integralności i suwerenności państwa polskiego. Nie sposób porównywać warunków sprzed wieku z tymi, które panują obecnie. Tym samym edukacja przyjmuje nieco inne funkcje i zadania aniżeli w okresie zaborów. Niemniej jednak w obliczu głębokich przemian społecznych, nowych problemów, takich jak terroryzm, masowe migracje czy redefiniowanie pojęć tożsamości narodowej i patriotyzmu³⁵ jednym z elementów umożliwiających radzenie sobie z nowymi trudnościami przy równoczesnym zachowaniu tożsamości może być edukacja i jej pielęgnowanie. To ona umożliwi transmisję wiedzy, ale również wartości czy pewnych oglądów rzeczywistości. Krytycyzm oraz samodzielne myślenie pozwala na uniezależnienie się od innych, a także samostanowienie o sobie na najbardziej złożonych poziomach – na przykład na poziomie państwa.

Takie wnioski można wysnuć również z lektury dzieła Nawroczyńskiego i jego zespołu. Tym samym dzieło to może stanowić interesującą pozycję i inspirację dla następnych pokoleń. Bo choć przeciętny Polak czy Europejczyk (jeszcze) nie musi osobiście sięgać po broń, by chronić swe wartości: wolność czy suwerenność, to wiedza na temat możliwych form walki z agresorem – również bez użycia broni – w momencie kryzysowym może okazać się decydująca. W końcu „ani władza nie może być praktykowana bez

³⁵ Zjawiska globalizacji, wielokulturowości, wieloetniczności współczesnych państw implikują m.in. nowe formy konfliktów zbrojnych. Coraz częściej występują tzw. wojny nieregularne czy asymetryczne, czyli konflikty nie pomiędzy dwoma państwami (lub więcej), ale na przykład grupami interesu powodowanymi jakąś ideologią a siłami międzynarodowymi, jak ma to miejsce w przypadku prowadzonej od ponad dekady wojny z terroryzmem. Coraz trudniej o jednoznaczne definicje tak obszernych pojęć jak patriotyzm, ojczyzna. Dochodzi do ich „erozji semantycznej”, zdają się one nie nadążać za obecnymi transformacjami. Por. B.C. Jamison, *Redefining Patriotism: Reflecting on the Past Decade* z 2011 roku analizujący patriotyzm z perspektywy dekady od rozpoczęcia kampanii przeciwko terrorystom odpowiedzialnym za ataki na Stany Zjednoczone z 11 września: <http://nation.time.com/2011/09/10/redefining-patriotism-reflecting-on-the-past-decade/> (dostęp: 30.01.2015) oraz I. Primoratz, A. Pavković (red.), *Patriotism: Philosophical and Political Perspectives*. Hampshire 2013.

wiedzy, ani wiedza nie może nie płodzić władzy”³⁶. Choć to odniesienie najprawdopodobniej nie było znane Nawroczyńskiemu, to przez pryzmat współczesności może ponownie stać się aktualne. Zaniedbanie lub oddanie wiedzy w obce ręce oznaczałoby zrzeczenie się władzy – nie tylko rozumianej politycznie, ale władzy samostanowienia oraz myślenia wyzwolonego z indoktrynacji i manipulacji.

Streszczenie: Niniejszy tekst jest analizą fenomenu walki wyzwolenczej Polaków na przełomie XIX i XX wieku z perspektywy pedagogicznej na podstawie nieco zapomnianego dzieła Bogdana Nawroczyńskiego *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*. Mówiąc o walce wyzwolenczej można wyróżnić znaczenie bardziej powszechne, związane z wykorzystaniem środków militarnych, oraz mniej oczywiste – związane z pracą u podstaw. Drugie znaczenie jest szczególnie interesujące, gdyż czołową rolę odgrywa w nim edukacja. Organizacja szkolnictwa tajnego i jawnego w tym okresie nie służyła jedynie zdobywaniu wiedzy, ale także wykorzystaniu jej w celu odbudowy państwowości. Omawiane opracowanie jest istotne również z punktu widzenia współczesności charakteryzującej się nowymi problemami i formami konfliktu.

Słowa kluczowe: walka wyzwolencza, patriotyzm, edukacja, wychowanie

³⁶ M. Foucault, *Gry władzy*, tłum. T. Komendant, „Literatura na Świecie” 1988, nr 6.

s. Maria Opiela
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ZESPOLENIE IDEI NARODOWEJ, ODRODZENIA RELIGIJNEGO Z PRACĄ SPOŁECZNĄ DLA ROZWOJU RODZIMEJ KONCEPCJI WCZESNEJ EDUKACJI

[Combining the national idea of religious rebirth and basic social work in order to develop the national conception of early childhood education]

Summary: The Polish conception of early childhood education was understood to be part of a larger whole, including the relationship between the state of society, its socio-cultural and political situation, its moral and mental concepts, the educational ideal and contemporary pedagogical theory and practice. Its constituent elements were used to achieve specific goals, and they were combined into a coherent and dynamic pedagogical system. Eventually such a system was created thanks to the cooperation of such great personalities as August Cieszkowski (1814–1894), Edmund Bojanowski (1814–1871), Jan Koźmian (1814–1877) and the priest, Piotr Semenkeno (1814–1886). A characteristic feature of their contribution to the development of native foundations of theory and practice of early education in the concept of rural orphanages is the fusion of the national idea and religious revival with social work.

Keywords: child, family, nation, protection, religion, early childhood education

Powstanie rodzimej koncepcji wczesnej edukacji¹ jest dziełem współpracy wielkich Polaków, ludzi nauki i kultury, społeczników i twórców myśli

¹ Niniejszy artykuł stanowi odniesienie do badań nad dorobkiem rodzimej myśli pedagogicznej przedstawionych m.in. w artykule *Z dziejów kształtowania idei wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 2013, nr 29, s. 67–86. Analiza źródeł wskazuje, że złożoność a jednocześnie harmonijna synteza wspierania i organizacji rozwoju i wychowania dziecka w wieku przedszkolnym realizowanych w ochronach wiejskich w koncepcji A. Cieszkowskiego i E. Bojanowskiego znajduje opis i wyjaśnienie w pojęciu o dużym stopniu ogólności i niejednorodności, jakim jest pojęcie edukacji. Pojmując edukację jako ogół oddziaływań służących formowaniu się, czyli zmienianiu, rozwijaniu zdolności życiowych człowieka użyto w niniejszym artykule pojęcia wczesnej edukacji. Łączy ono kształcenie i kształtowanie oraz opiekę wychowawczą nad dziećmi w wieku przedszkolnym. Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika*

o wychowaniu działających na rzecz niepodległej Ojczyzny. W kontekście specyfiki potrzeb i problemów polskiego społeczeństwa oraz refleksji i praktyki pedagogicznej powstała koncepcja wczesnej edukacji w ochronach wiejskich z jej systemową organizacją praktyczną. Szczególną rolę odegrali tu: August Cieszkowski (1814–1894), Edmund Bojanowski (1814–1871), Jan Koźmian (1814–1877) i Piotr Semenenko (1814–1886). Ich współpraca oparta na zespoleniu idei narodowej, odrodzenia religijnego z pracą społeczną² jest wyrazem odpowiedzi na potrzeby społeczne dotyczące programów dążenia do niepodległości, do obrony bytu narodowego nie przez walkę zbrojną, lecz przez rozwój oświaty i gospodarki, do budowania przyszłości narodu z troską o wierność rodzimej tradycji i ideałom wychowawczym.

Refleksja nad tym procesem ma duże znaczenie dla współczesnej teorii i praktyki wychowania, gdyż „próby i reformy wychowania, poznawane u źródła, to jest w historycznym oświeceniu osobistości ich autorów, myślicieli i pedagogów, oraz warunków ich działalności, nabierają szczególniejszego uroku: żadna z zasad i metod wychowawczych, rozważana teoretycznie w oderwaniu, nie wydaje się tak żywa i świeża, jak gdy ją poznajemy w chwili, gdy się rodziła i krystalizowała, na tle stosunków, w których ją ludzkość zdobyła, z ust filozofa czy działacza, który ją przejrzał, jej doniosłość ocenił i jej realizację pełnym zapałem słowem głosił”³. Znajomość historii „oparta o dzieje stosunków społecznych i kulturalnych, szczególne może oddać przysługi w okresach przełomowych, kiedy naród tworząc własne szkolnictwo, szuka wskazówek i natchnienia, aby pójść drogą jak najwłaściwszą dla swoich potrzeb”⁴. Może stać się inspiracją dla reformatorów, dając odpowiedź na pytanie, jak organizowane było wychowanie polskiego dziecka oraz jakie i dlaczego stosowano koncepcje wychowania? Jak zachowywać się we współczesnym przełomie cywilizacyjnym, jakie wartości są sprawdzone i co wybierać? Może także ostrzec przed lekkomyślnymi krokami, zbyt teoretycznymi próbami i nowatorstwem, które nie znajdują podstaw w rzeczywistych dążeniach społeczeństwa⁵.

Wartość interdyscyplinarnego podejścia teoretycznego, twórczego współdziałania w dziedzinie ważnych idei i działalności społecznej pozostaje wciąż aktualna i ważna dla poznania oraz realizacji rodzimych koncepcji wychowania.

przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana, Lublin 2013, s. 273, 307–314.

² Pojęcie pracy społecznej odnosimy do XIX-wiecznej idei pracy u podstaw, która miała na celu podniesienie poziomu życia chłopów jako podstawy społeczeństwa, przede wszystkim przez szerzenie edukacji i rozbudzanie świadomości narodowej, poczynawszy od najmłodszego pokolenia.

³ S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Lwów 1934, s. 10–11.

⁴ Tamże, s. 13.

⁵ Por. tamże.

Kontekst tworzenia rodzimych form wczesnej edukacji poza rodziną

Rozwijające się od połowy XIX wieku na ziemiach polskich ochronki wiejskie jako pozarodzinne formy wychowania małego dziecka w koncepcji A. Cieszkowskiego i E. Bojanowskiego stanowiły podstawy tworzenia systemu narodowej edukacji⁶. Są one prototypem współczesnych przedszkoli, a koncepcja prowadzonych w nich działań określanych mianem wychowania, opieki i nauki obejmowała istotne elementy rodzimej koncepcji wczesnej edukacji, w której wychowanie jest priorytetem.

Ochronki były tworzone dla ubogich dzieci, ale od początku zostały pomyślane jako instytucje systemu wczesnego wychowania, które z czasem miały stać się powszechne i dostępne dla wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym. Błędne jest zatem określanie ich jako placówek opiekuńczych dla sierot, chociaż były one przyjmowane w pierwszej kolejności. Inspirację dla rozwoju ochronek jako rodzimych form instytucjonalnych wychowania małego dziecka stanowiła postępową myśl pisarzy, pedagogów i projektodawców oświatowych KEN. Postulowali oni powołanie specjalnych instytucji do wychowania dziecka w wieku przedszkolnym i objęcie ich opieką przez państwo⁷. W świadomości wielu społeczników żywe było pragnienie stworzenia systemu edukacji i ujednolicenia całego procesu wychowawczego. Doceniano jego pierwszy etap rozpoczynający się w dniu narodzin dziecka i poprzez okres przedszkolny doprowadzono do wieku szkolnego. Określono go mianem edukacji pierwiastkowej.

Zawiedzione nadzieje spowodowane upadkiem powstania listopadowego oraz dotkliwe represje przyczyniły się do poszukiwania przyczyn klęski, ale także skutecznych dróg do niepodległości. Skoncentrowano się z jednej strony na wsparciu rodziny w wypełnianiu jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej, wzmocnieniu wzajemnych więzi, uzdrowieniu obyczajów i podniesieniu świadomości narodowej poprzez kultywowanie tradycji. Z drugiej zaś strony koncentrowano się na trosce o dzieci jako przyszłość narodu, o wychowanie mocnych osobowości, dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli. Wyrazem tego były zarówno charakterystyczne dla epoki refleksje filozoficzne prowadzące do powstania filozofii narodowej, twórczość literacka, włączenie się w ruch odnowy moralno-religijnej Polaków na emigracji, a także praktyczne działania społecznikowskie na ziemiach polskich pod zaborami.

Mimo niewoli i walki z polskością poddany dotkliwym represjom naród nie zatracił swej tożsamości, pomnażał dobra kultury i rozwijał dorobek w dziedzinie oświaty, myśli pedagogicznej, działalności charytatywnej

⁶ Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 76–86.

⁷ Zob. W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978, s. 74–76.

i gospodarki. Wszystkich zaangażowanych w te działania łączyła silna idea patriotyczna i religijna. „Zspolenie tradycji chrześcijańskiej z kulturą narodową stworzyło ważną ostoję polskości. W trudnych dla narodu latach i w czasach przełomów Kościół był niezawodnym azylem dla «żywej polskości». Dla wielu ludzi, zwłaszcza tych, których losy rzuciły na obczyznę, oznaczała ona dostęp do polskiej kultury, zaś u ludzi religijnych – wierność wierze Ojców i kult Bogurodzicy, czym zawsze wyróżniał się polski katolicyzm”⁸. W tym czasie Kościół był jedyną polską instytucją publiczną łączącą wszystkie zabory. Dlatego szanse przeciwdziałania systemowemu atakowi zaborców na polskość, z zamiarem rusyfikacji czy germanizacji, wiązano z Kościołem i z zakonami⁹.

Rozwijający się we wszystkich zaborach i na emigracji ruch odnowy przełamujący bariery zaborów, realizowany był przez wielu wybitnych mężczyzn i wiele wybitnych kobiet. Poszukiwania dróg odnowy własnej i narodowej na ziemiach polskich wiązały się z ruchem odnowy katolicyzmu w wielu krajach europejskich¹⁰. Z przekonania o znaczeniu religii i wiary w kształtowaniu silnych i prawych charakterów, postaw patriotycznych i budowaniu tożsamości narodowej wynikała troska o pielęgnowanie w narodzie uczuć religijnych.

Te specyficzne uwarunkowania powodowały, że edukacji rozumianej łącznie jako wychowanie i oświata dla dzieci i ludu przypisywano szczególną rolę w zachowaniu polskości, odzyskaniu niepodległości i trwaniu narodu. W sytuacji braku wolności zewnętrznej szczególną troską starano się otoczyć duchowy wymiar życia i rozwoju osoby oraz wspólnoty jaką są rodzina, naród i Kościół. Stąd realizacja wczesnego wychowania rozumianego jako jednocześnie ducha ze zmysłowością¹¹ była możliwa dzięki refleksji i działaniom zapewniającym harmonię wymiaru doczesnego i nadprzyrodzonego. Przeciwdziałanie systemowym działaniom antypolskim wymagało systemowych działań edukacyjnych według rodzimych tradycji wychowawczych z wykorzystaniem dorobku myśli pedagogicznej i praktycznych rozwiązań.

W Wielkopolsce w latach 40. nastąpiło ożywienie w dziedzinie edukacji i myśli pedagogicznej w publicystyce, w zakresie szkolnictwa, w dziedzinie opieki lekarskiej nad dzieckiem i wychowania fizycznego. Wzmacniało się przekonanie, że nie wystarczy nieść bezpośrednią pomoc i doraźną ulgę w cierpieniach fizycznych, trzeba przede wszystkim usunąć źródła chorób,

⁸ A.B. Legocki, *O współczesnym rozumieniu polskości*, „Nauka” 2013, nr 4, s. 20.

⁹ Por. J. Kłoczowski, *Dzieje chrześcijaństwa polskiego*, t. 2, Paryż 1991, s. 29–30.

¹⁰ Por. tamże, s. 41.

¹¹ Por. Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD), *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, (B); AGSD, B-h-1, k. 19r.

nędzy moralnej i materialnej. Chcąc na przyszłość zapobiec niejednemu złu, trzeba stworzyć możliwie dobre warunki wychowania fizycznego i moralnego małego dziecka. Dzięki wysiłkom L. Gąsiorowskiego i E. Bojanowskiego w 1842 r. powstało Towarzystwo Poznańskie Domów Ochrony, które otworzyło pierwsze ochronki w Poznaniu (1844). Potem powstały w Wielkopolsce kolejne ochrony miejskie zakładane przez Towarzystwo Dobroczyńności i przez Ligę Polską¹².

Za twórców rodzimej koncepcji wczesnej edukacji należy uznać A. Cieszkowskiego, który opracował teoretyczne podstawy ochron wiejskich i E. Bojanowskiego, który zweryfikował i zrealizował je w praktyce. Dzięki współpracy z wieloma rzecznikami pracy organicznej i pracy u podstaw zyskała ona kształt w postaci dynamicznego systemu wychowania. Jedyne takie rozwiązanie dawało możliwość jego realizacji dzięki powołanemu przez Bojanowskiego w tym celu zgromadzeniu zakonnemu, zapewniającemu zaplecze personalne i materialne. W jego tworzeniu dużą rolę odegrali także J. Koźmian i ks. P. Semenenko. Szczególny wkład tych czterech wielkich Polaków w tworzenie rodzimych rozwiązań w dziedzinie edukacji zostanie ukazany z racji przypadającego na 2014 rok jubileuszu 200. rocznicy ich urodzin, wszyscy bowiem są rówieśnikami.

Współpraca wybitnych Polaków w rozwoju rodzimej koncepcji wczesnej edukacji

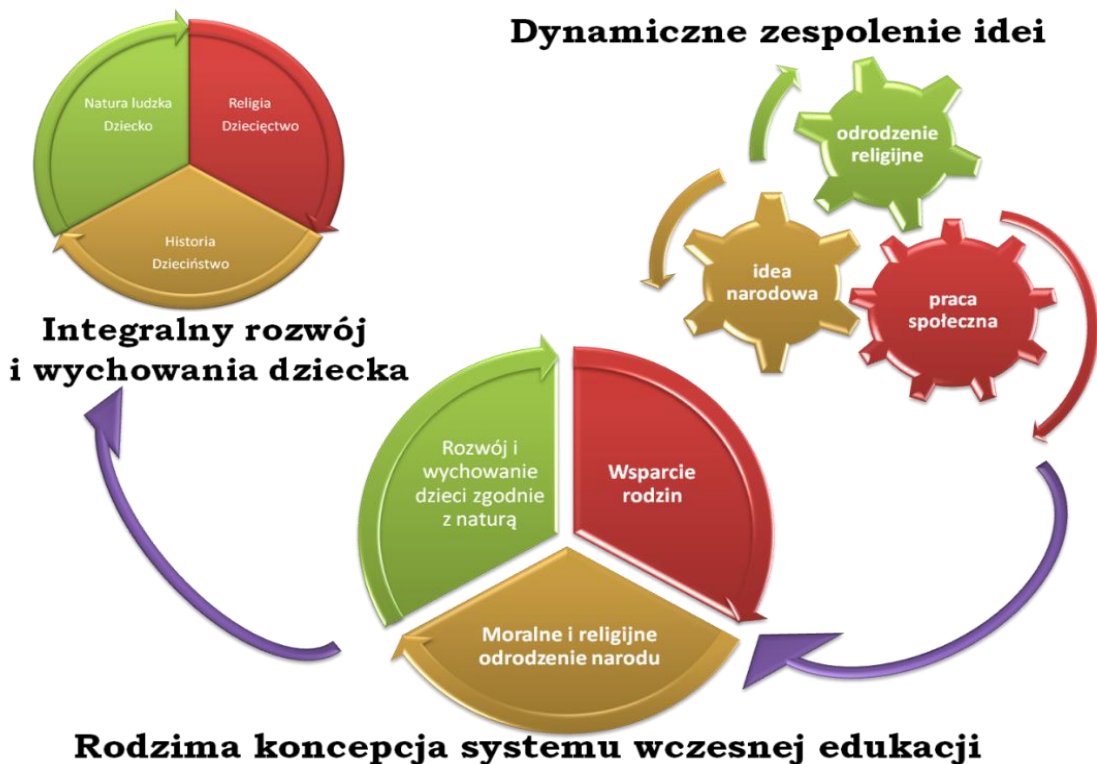
Powstające od XIX wieku na ziemiach polskich ochronki dla małych dzieci były wzorowane na doświadczeniach i formach sprawdzonych już na Zachodzie. W związku z tym adaptowano ich koncepcje, wybierając z nich niektóre elementy, a pomijając inne lub w oparciu o nie tworzono nową, odpowiadającą polskim potrzebom. Specyfika wkładu A. Cieszkowskiego, E. Bojanowskiego, J. Koźmiana i ks. P. Semeneki w rozwój rodzimej koncepcji wczesnej edukacji obrazuje całą złożoność ówczesnej sytuacji oraz potrzebę i możliwość jednoczenia różnych osób i środowisk wokół sprawy narodowej. I nie ma tu sprzeczności ani braku proporcji między życiem, poglądami i działalnością tych wielkich Polaków, między wymiarem duchowym a społecznym, dążeniem do niepodległości a wczesnym wychowaniem. Wręcz przeciwnie, to dzięki tej różnorodności, jej rozumieniu i wykorzystaniu nastąpiło zespolenie idei narodowej, odrodzenia religijnego z pracą społeczną na rzecz rozwoju rodzimej koncepcji wczesnej edukacji. Jej narodowa specyfika nie oznaczała zamknięcia na dorobek myśli ludzkiej, powszechnej

¹² J. Pełkowska-Turati, *Instytucje przedszkolne w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1842–1918 ze szczególnym uwzględnieniem wychowania fizycznego*, Poznań 1969, s. 55–60.

filozoficzno-religijnej koncepcji osoby i wspólnoty, a w tej dynamice jest wierna swej tożsamości i aktualna.

Współpraca tych znamienitych osobowości koncentrowała się wokół osoby i dzieła E. Bojanowskiego. Określił on elementy systemu, w którym wychowanie jest nadrzędne wobec kształcenia i pożytku materialnego. Wprowadził w praktykę to, co teoretycznie przedstawił Cieszkowski, uzasadniając filozoficznie i historycznie potrzebę tworzenia ochron, znaczenie wczesnego wychowania dla całego życia człowieka i dobra rodziny, narodu, ludzkości. Obydwaj wskazali możliwości przygotowania wychowawczyń, model organizacji ochron i ich utrzymania. Łączenie wymiaru natury, religii i kultury wymagało rozwiązań zgodnych z doktryną Kościoła, natomiast organizacja zgromadzenia zakonnego, a w nim formacji duchowej i apostołskiej siostr – rozwiązań prawnych, teologicznych i pedagogicznych. W tym okazali swą pomoc J. Koźmian i ks. P. Semenenko, którzy zadbali o właściwe podstawy religijno-filozoficzne dzieła i zgodność z nauczaniem Kościoła.

Współpraca w realizacji idei narodowej, tak silnie powiązanej z odnową religijną i moralną oraz rodzimą myślą filozoficzną, dokonywała się w pracy społecznej u podstaw. Harmonijne zespolenie idei i umiłowanie Ojczyzny w oparciu o wytrwałą pracę dla ich realizacji prowadziło do stworzenia rodzimego systemu wczesnej edukacji, który służył integralnemu wychowaniu i kształtowaniu szlachetnych charakterów. Ten dynamiczny proces można zobrazować następująco:



Rys. 1. Proces tworzenia koncepcji integralnego wychowania

Otwartość rodzimej koncepcji podkreślał Bojanowski twierdząc, iż „te rodzime żywioły słowiańskie, mogą się swym wpływem upładniającym pierwotnego wychowania rozlać na resztę ucywilizowanego świata”¹³. Podkreślał jednak, że „czym jest Narodowość dla narodu, tym wychowanie dla pojedynczego człowieka, dla każdokrotnego pokolenia”¹⁴. Jest on budowany na ogólnych podstawach filozoficzno-religijnych, gdyż „narodowość, jakkolwiek znika w najważniejszych uniwersalnych sferach, religii i filozofii w niższych atoli zostaje w swoim właściwym żywiole, a najwydatniej w dziecięcym wychowaniu”¹⁵.

Wymianę myśli i współpracę A. Cieszkowskiego i E. Bojanowskiego w sprawie ochron wiejskich zapoczątkowało spotkanie w 1842 roku w Kasynie Gostyńskim. Cieszkowski wskazał założenia teoretyczne ochron na podstawie idei i obserwacji ich urzędzenia w Anglii. Jako znany już wówczas filozof, oryginalny interpretator i krytyk filozofii Hegla, myśliciel religijny, działacz społeczny i polityczny zaangażowany patriotycznie i społecznie dążył do wychowania ludu polskiego. Uwzględniał tu szeroką perspektywę myśli, czasu i ducha. Odnosząc się do analiz koncepcji dziejów w filozofii i religii uważał, że nie jest to tylko refleksja nad minionymi wydarzeniami, lecz odnosi się także do przyszłości. Na podstawie odkrytych prawidłowości w periodyzacji dziejów formułował jej wizję z przekonaniem, że prawa historii implikują bieg dziejów. Historii nadał wymiar moralny, traktując ją jako pole ścierania się dobra ze złem. Tryumf dobra jest nieustannym poszerzaniem zakresu ludzkiej wolności. Nowa filozofia czynu przejść miała od zagadnień teoretycznych do praktycznych, a jej głównym celem miała być zmiana stosunków społecznych. Miało się to dokonać nie na drodze rewolucji, lecz ewolucji przez czyn, co rozumiał jako doskonalenie tego, co zastane i takie przekształcanie rzeczywistości, by stała się doskonalsza¹⁶.

Cieszkowski pozostawał pod silnym wpływem filozofii Hegla, a jego filozofia już wówczas była przedmiotem sporów i polemik. W wyniku zatarcia w polskiej myśli filozoficznej tego okresu różnic między filozofią a religią, polityką a myślą społeczną, w jego filozofii pojawiło się błędne pojęcie na temat wiary i Kościoła katolickiego. Deklarował jednak lojalność i podkreślał jego wyjątkową rolę w dziejach¹⁷. Widząc zagrożoną cywilizację chrześcijańską i poszukując drogi odnowy, ochrony ludzkości przed

¹³ AGSD, B-h-1, k. 10r.

¹⁴ AGSD, B-h-1, k. 8r.

¹⁵ AGSD, B-h-1, k. 19r.

¹⁶ Por. *Powszechna encyklopedia filozofii*, Lublin 2000–2010, www.ptta.pl/pef/pdf/c/cieszkowskia.pdf, s. 2.

¹⁷ Por. tamże, s. 2–3.

katastrofą, ubogich przed nędzą, pragnął utorować drogę do rozwiązania kwestii społecznej¹⁸.

Wielkie nadzieje pokładał w wychowaniu jako ważniejszym od nauczania we wczesnym dzieciństwie. W jego mniemaniu „tylko religia jest równie potężnym czynnikiem w życiu ludów jak wychowanie”. W swej refleksji zwracał się ku ludowi i dziecku, bo tak chciał „odrodzić naród od korzenia, samą krynicę życia jego oczyścić, od kolebki zaczynając hodowanie obywatela”. Ze wszystkich swych pomysłów rozwiązania kwestii społecznej ten projekt nazywał „najważniejszym i najbawiennejszym”¹⁹. Dlatego w swej filozofii, polityce i dziełach charytatywnych powracał do sprawy wychowania dzieci z przekonaniem o jego znaczeniu dla osoby, narodu, ludzkości.

Swoją wizją i uzasadnieniem wartości, konieczności wczesnego wychowania dzieci ludu w ochronach Cieszkowski przekonał Bojanowskiego i wywarł ogromny wpływ na jego myśl pedagogiczną. Wspierał finansowo jego poczynania praktyczne mające na celu organizację ochron i kształcenia wychowawczyń. Z czasem przyjęły one formę szeroko stosowanego systemu wczesnej edukacji.

Bojanowski opierał się również na własnej wiedzy dotyczącej ochron na Zachodzie i wyciągał podobne wnioski: „instytucja ta była albo szkołą, w której małe dzieci dla przedwczesnego kształcenia rozumowego pozbawiano złotej doby ich naturalnego rozwinięcia, albo była li tylko ochroną od niebezpieczeństw i przytułkiem nędzy”²⁰. Znajomość kultury narodowej, doświadczenie pracy oświatowej i charytatywnej z ludem oraz dla ludu była podstawą jego własnej refleksji nad procesami dziejowymi i problemami cywilizacji w wymiarze natury, religii i historii w wierności nauczaniu Kościoła. Znane były mu również główne idee filozofii Hegla, idealizmu oraz słowianofilstwa i mesjanizmu, z którymi zetknął się w czasie studiów we Wrocławiu i Berlinie. Na bieżąco też pozostawał w kontakcie z ich propagatorami i twórcami jako redaktor „Przyjaciela Ludu” i „Pokłosia”, aktywny członek towarzystw naukowych, kulturalnych i filantropijnych.

E. Bojanowski jako literat, działacz społeczny, twórca ochronek wiejskich, założyciel Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP, kierował się rozeznaniem współczesnych potrzeb, ideą narodową, nauką Kościoła. Projekt ochron wiejskich realizował na drodze tradycji kościelnej, będąc przeciwnym staraniom Cieszkowskiego, który jako poseł na sejm w Berlinie chciał, by rząd zaborczy objął je swą opieką²¹. Ze względu na ich misję wychowania narodowego uznał to za niemożliwe do zaakceptowania.

¹⁸ Por. L. Posadzy, *Przedmowa*, w: A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, Poznań 1849, s. V–VI.

¹⁹ Por. tamże, s. IX.

²⁰ AGSD, B-h-1, k. 26r.

²¹ E. Bojanowski, *Dziennik*, 15.08.1855, Wrocław 2009, t. 1, s. 706. Dalej cytowany jako *Dziennik*.

Bojanowski podjął trud dostosowania koncepcji ochron do rzeczywistych problemów i potrzeb wiejskich rodzin polskich. Weryfikując teorię w praktyce, wyprowadzał ogólne wnioski: „Pismo Cieszkowskiego, zwrot szczególny na Ochrony wiejskie. Bo ostatni stan wiejski, ma być wszystkim. Instytucja ta nie rozszerza się, bo nie widzi tych potrzeb nędzy, co za granicą. Musi się wprzódby nowe pojęcie tej instytucji wyrobić, bo tu też inny kierunek wziąć musi”²².

Ochrony były przeznaczone dla ubogich dzieci, ale od początku były pomyślane jako instytucje systemu wczesnego wychowania, powszechne i dostępne dla wszystkich dzieci. Zachowana w notatkach Bojanowskiego struktura planowanego dzieła pedagogicznego zawiera istotne elementy wymiaru strukturalnego, instrumentalnego i funkcjonalnego systemu wczesnej edukacji. Miał on bowiem zamiar rozpowszechnić wzór wychowania dziecka w pozarodzinnej formie, ale organizowanej systemowo w modelu rodzinnym.

Ochrony miały odpowiadać na potrzeby rozwijającej się ludzkości jako właściwa jej forma wychowania nowych pokoleń. Pisał, że „nie rozumowa pedagogika, nie układ różnorodnych części, jak państwo dotychczasowe, ale według narodowości w połączeniu z naturą rozwijać się winien system wychowania”²³. Był przekonany, że „praktyka silniej przemawia nad wszelką teorią, a liczne dzieła pedagogiczne nie zwróciły tyle powszechnej uwagi na ważność i sposoby pierwotnego wychowania dzieci, ile to czynią niedawno dopiero rozwijające się Ochrony. Cel ich zakładania początkowo li dobroczynny, wywołuje coraz pożądańsze i rozleglejsze skutki na powszechne wychowanie dziecięce”²⁴.

Podobnie Cieszkowski postrzegał problem i potrzebę przygotowania wychowawczyń ochron. Cieszkowski pisał, że „największą trudnością dla rozgałęzienia się systemu Ochron po kraju naszym będzie bezpośredni brak uzdatnionych przewodniczek czyli ochmistrzyń. Wiadomo iż pierwszy siedmioletni period życia dziecięcia, w którym fizyczna piecza przemaga, wyłącznie prawie niewieścich starań powinien być przedmiotem”²⁵. Zaproponował więc ideę „cyrkulacji wychowania”, aby kształcić wychowanki domów sierot na wychowujące w ochronach²⁶. Jego pragnieniem było, aby „ten zawód czyniły nie w chęci zysku lecz w duchu chrześcijańskiego poświęcenia i poczytały tenże nie za profesję, lecz za wolne śluby, za życie

²² AGSD, B-f-1, k. 6r.

²³ AGSD, B-h-1, k. 10r.

²⁴ AGSD, B-h-1, k. 20v.

²⁵ A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, dz. cyt., s. 15.

²⁶ Tamże, s. 17–21.

oddane religijno-dobroczylnemu celowi (...) – słowem jeżeli Przewodniczki staną się Siostrami Opatrzności”²⁷.

Myśl związania wychowawczyń w zgromadzenie zakonne podjął Bojanowski, zakładał jednak, że nie będą się wywodzić z domu sierot, ale ze zdrowych rodzin wiejskich. W 1855 r. pisał: „Od kilku lat zajmowała mnie myśl urządzenia ochronek wiejskich pod dozorem dziewcząt wiejskich. Miałem na względzie: raz – korzyść małych dzieci, wystawionych po wsiach, przez zaniedbanie lub nieświadomość rodziców na zepsucie przedwczesne, po wtóre – uświęcenie kobiet wiejskich, a przez to wpływ na podniesienie i umoralnienie ludu wiejskiego”²⁸. Włączenie dziewcząt wiejskich w realizację tak ważnych zadań wymagało organizacji ich kształcenia i formacji, zarówno w wymiarze instytucjonalnym jak i religijnym, kulturowym, obyczajowym. Ta służba człowiekowi, rodzinie, narodowi, ludzkości i własnemu uświęceniu przybrała charakter religijny. Nie bez znaczenia była tu znana Bojanowskiemu sugestia: „Przez czynną religijność więcej zdziałać, niż zdziałano przez gadanie wrzaskliwą. Poświęćmy się religijnemu wychowaniu dzieci, a spełnimy swe przeznaczenie”²⁹.

W wysiłkach tworzenia zgromadzenia służebniczek wspierał go ideowo i praktycznie Jan Koźmian, świecki „brat zewnętrzny” zmartwychwstańców, potem ksiądz, prawnik, ultramontanin, publicysta i działacz społeczny, redaktor naczelny „Przeglądu Poznańskiego”. Miał on także wpływ na Bojanowskiego w kształtowaniu jednoznaczności postawy i dzieła, intencji i jasnej deklaracji religijno-filozoficznej. Niewątpliwie jego troska o czystość doktryny kościelnej i związanej z nią myśli filozoficznej przyczyniła się do uniknięcia wpływu idealizmu i błędnych idei religijnych Cieszkowskiego oraz zachowania koncepcji wychowania w realizmie.

Koźmian włączył się w realizację koncepcji odrodzenia katolickiego wypracowanej przez B. Jańskiego, która bazowała na ultramontanizmie. Rozważając silne zespolenie polskiego patriotyzmu i wiary, Jański określił zarysy jego polskiej odmiany, w której laikat miał odgrywać czołową rolę. Zwracał uwagę, że poprzez sam katolicyzm i odrodzenie moralne, bez radykalnych środków rewolucyjnych, Polska może być zbawiona. Kładł również nacisk na wewnętrzny związek sprawy polskiej ze sprawą Kościoła, a nauka papieska miała stanowić dla Polaków wytyczne w prowadzeniu

²⁷ Tamże, s. 30–31.

²⁸ E. Bojanowski do abpa L. Przyłuskiego, 8.12.1855, w: *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1853–1871*, oprac. L. Smółka, Wrocław 2001, t. 1, s. 168.

²⁹ „Przyjaciel Ludu” 23.01.1847, nr 4, R. XIV, s. 31.

działalności politycznej³⁰. Celem zmartwychwstańców i ich świeckich braci było utrzymanie i umacnianie wiary ojców jako jedynej zasady patriotyzmu i wolności, jedynej rękąmi przyszłej niepodległości³¹.

Cele te zmartwychwstańcy realizowali poprzez wprowadzanie zasad chrześcijańskich w życie publiczne i prywatne na ziemiach polskich i na emigracji, ogłaszanie drukiem pism, książek, prowadzenie badań naukowych dotyczących dziejów narodów słowiańskich i ich wiary. Zakładali także katolickie biblioteki i czytelnie, obejmując swą działalnością wszystkie dziedziny życia społecznego³². Zasadniczym elementem ich duchowości było przekonanie, że do wiary w zmartwychwstanie należy praktyka zmartwychwstawania w życiu codziennym³³. Ten program odnowy realizowali według określonej przez Jańskiego wizji wychowania społeczeństw. Chodziło w nim o „stworzenie nowego społeczeństwa opartego na odnowionym człowieku. Wychodząc od wychowania religijnego, przechodził ku dziedzinie wychowania społecznego, w tym głównie obywatelskiego, patriotycznego i politycznego”³⁴.

Uformowany w tym duchu Koźmian włączył Bojanowskiego w realizację tych celów, pomagając mu w działaniach oświatowych, publicystycznych i literackich, wspierając go finansowo. Jego mocne przekonania w zakresie doktryny i poświęcenie sprawie narodowej ukierunkowały Bojanowskiego w poszukiwaniu ostatecznego kształtu systemu wychowania w ochronach i formacji służebniczek. Pomagał mu w pisaniu *Reguły* tworzonego ich zgromadzenia. W sprawie najważniejszych rozwiązań dotyczących formacji duchowej, spełnienia misji i zatwierdzenia *Reguły* skontaktował Bojanowskiego z ks. P. Semenenką. Ten gorliwy zmartwychwstańca, filozof-tomista, teolog katolicki, pomagał w zakładaniu wielu żeńskich zgromadzeń zakonnych.

Poglądy filozoficzne Semenienki kształtowały się pod wpływem filozofii nowożytnej i kierunków filozoficznych XIX wieku oraz prądów tradycjonalistycznych. Studiując pod kierunkiem jezuitów, podjął polemikę z ówczesnymi kierunkami filozoficznymi, a pod wpływem ich nauki wyzwolił się spod wpływu Kanta i niemieckich idealistów. Studiowanie dzieł św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu przyczyniło się do przełomu w jego

³⁰ Por. J. Kurzycki, *Koncepcja działalności laikatu wg Bogdana Jańskiego w kontekście zadań świeckich w Kościele katolickim*, w: *Dziedzictwo Bogdana Jańskiego. Służba Narodowa*, red. S. Urbański, Warszawa 2007, s. 109–133, 119.

³¹ Por. tamże, s. 114.

³² Por. tamże, s. 117.

³³ Zob. J. Kostkiewicz, *Zgromadzenie Zmartwychwstania Pańskiego i jego system wychowawczy*, w: tejże (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*, Kraków 2012, t. 1, s. 310–317.

³⁴ Tamże, s. 318–319.

myśleniu. W odrodzonym tomizmie dostrzegł kres swoich poszukiwań filozoficznych. Podjął próbę tworzenia własnego systemu filozofii, a jego myśl koncentrowała się wokół intencji uczynienia filozofii nowożytnej filozofią chrześcijańską³⁵. On też ukierunkował myśl teologiczno-filozoficzną Bojanowskiego na płaszczyznę realizmu filozoficznego i nauki Kościoła zarówno w dziedzinie doktryny, jak i praktyk religijnych właściwych dla katolickiej formacji, świadectwa życia i służby w duchu przykazania miłości.

Swym autorytetem w sprawach religijnej formacji służebniczek wspierał Bojanowskiego, który pisał: „opierając się co do tego na poważnym zdaniu o. Semeneńki, widzę się zniewolonym obstawać za ich cotygodniową spowiedzią”³⁶. W czasie odwiedzin w 1858 roku w nowicjacie służebniczek w Jaszkanie udzielił Bojanowskiemu wielu cennych rad, zapewnił artykuły do „Pokłosa” i wsparcie w staraniach o zatwierdzenie zgromadzenia przez Stolicę Apostolską³⁷.

Koźmian i Semenenko wnieśli niezwykle ważny wkład w ostateczne ukształtowanie podstaw teoretycznych integralnego wychowania osoby. Zapewnili określenie odpowiednich warunków dla realizacji wychowania dzieci, edukacji ludu, formacji zakonnej dla służby Bogu, ludziom i Ojczyźnie opartej na zdrowej doktrynie katolickiej. Ta z kolei odpowiadała chrześcijańskiej myśli filozoficznej, szczególnie antropologii i idei narodowej.

Wymiary integralnego wychowania w ochronach

Instytucja ochron miała być pierwszym szczeblem opieki społeczeństwa nad swymi członkami. Według Cieszkowskiego „dobroczynny swój wpływ nad człowiekiem od kolebki do grobu rozciągać powinna; ale której działanie na wiek dziecinny najznaczniesze być musi, ponieważ w tym okresie bezsilna jednostka mająca się na członka społeczności wykształcić, najwięcej jej pomocy wymaga”³⁸. Znajomość dziecka i respektowanie praw jego rozwoju z jednej strony, a z drugiej wprowadzanie w świat wartości chrześcijańskich, których realizacja w tradycji, zwyczajach i życiu codziennym miała prowadzić do szlachetnego życia oddanego Bogu i Ojczyźnie, było zaszczytnym i odpowiedzialnym zadaniem ochroniarek. Uzasadnienie dla takiego postrzegania i budowania rzeczywistości Bojanowski formułował na podstawie właściwej sobie analizy zmierzającej do zrozumienia istoty godności

³⁵ Por. T. Kaszuba, *Niektóre charakterystyczne elementy filozofii ks. Piotra Semenienki CR*, „Zeszyty Historyczno-Teologiczne” 2004, nr 10, s. 21–33.

³⁶ *Dziennik*, 20.04.1858, t. 2, s. 400.

³⁷ Zob. tamże, 19.11.1858, t. II, s. 501; 20.11.1858, t. II, s. 502.

³⁸ A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, dz. cyt., s. 2.

i roli kobiety oraz wychowania na przestrzeni dziejów w aspekcie natury, religii i historii³⁹.

W centrum koncepcji wczesnej edukacji była osoba – dziecko i wychowawczyni w relacji wzajemnej wymiany wartości na drodze ich całonocnego procesu osobowego doskonalenia. Koncepcja ta była ujmowana w modelu zintegrowanym, obejmując etap wychowania dziecka od urodzenia do podjęcia nauki w szkole, dokonujący się w rodzinie i ochronie. Integralne wychowanie dziecka do siódmego roku życia wymagało świadomości tego, kim ono jest w wymiarze natury, religii i historii. Dlatego Bojanowski poznając, jak „lud wyczuwa potrzebę od najpierwszych chwil życia pielęgnować troskliwie, tak wewnętrzną, jakoli zewnętrzną stronę dziecięcia”⁴⁰, określił kim jest „dziecko według pojęć ludu”⁴¹. Służebniczki zobowiązał w *Regule*, aby dzieci jako najdroższy skarb Chrystusa Pana, starannie i z miłością pielęgnowały⁴² z odniesieniem do specyfiki ludu. W części II *Reguły w szczególności* zawarł polecenie, że „dzieci w ochronce mają być już zaprawiane z małości do spraw całego życia ludzkiego”⁴³, wskazując program, zadania sióstr i metody pracy. Wymagał od nich znajomości oraz kultywowania tradycji wychowawczych i zwyczajów ludu. Prawidłowości rozwoju dziecka, jego potrzeby i możliwości siostry miały poznawać przez obserwację, szczególnie podczas zabaw, aby je umiejętnie rozwijać. We wspomaganiu harmonijnego rozwoju dziecka obejmującego wszystkie sfery jego osobowości najważniejszą metodą był wpływ osobistego przykładu w relacji wzajemności, co można zobrazować następująco:

³⁹ AGSD, B-i-1, k. 11r.

⁴⁰ AGSD, B-h-5, k. 36r.

⁴¹ Zob. AGSD, B-h-5, k. 32r-36v.

⁴² *Reguła Zgromadzenia Służebniczek Boga Rodzicy Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, cz. I, Poznań 1867, §44.

⁴³ *Reguła*, cz. II, §15.



Rys. 2. Wzajemność wpływu podmiotów wychowania.

Ochroniarki zaangażowane w wychowanie dzieci zobowiązała również, aby swoim życiem uświadamiały matkom, dziewczętom, kobietom ich rolę oraz godność. Nie tylko Bojanowski, ale i jemu współcześni myśliciele, a także społecznicy upatrywali w zaangażowaniu w wychowanie na rzecz niepodległej Ojczyzny kobiet–matek, świadomych obywaterek skuteczną drogę odrodzenia narodu. Realizacja tego zamiaru wymagała jasnych podstaw filozoficznych, religijnych i społeczno-kulturowych, na których budowano stałe, systemowe rozwiązania odpowiadające naturze i kulturze osób, rodzin, ludu oraz narodu.

Bojanowski, by jak najlepiej odpowiedzieć na potrzeby ludności wsi polskiej, przedstawił zasadę: „Co do wyboru ochroniarek dla Ochronek wiejskich, przede wszystkim zasługuje na wzgląd, aby były wieśniaczkami”⁴⁴. Od tej zasady nie odstępował, uzasadniając ją troską o ich osobisty wpływ na dzieci. Pisał, że „słowa nauki tu nie wystarczą: dzieci, lud, nie słowem, lecz życiem uczyć trzeba, jak żyć mają”. Był zresztą przekonany, że „ochmistrynie ze stanu miejskiego byłyby ze wszech miar zaczynem obcego w ludność wiejską żywiołu, tym szkodliwszym, że właśnie najgłębiej, bo w pierwotne wychowanie wmieszany”⁴⁵.

Ukazał również szczegółowo obowiązki i zasadność wyboru dziewcząt wiejskich, które „równością stanu swego z ludnością wiejską dają rękojmię łatwiejszego przyjęcia się tej nowej instytucji we wioskach naszych (...). Nie wytępiając starodawnych zwyczajów i obyczajów rodzinnych, mogą takowych prostotę, swojskość i poczciwość odnowić i od grożącej im zagłady stanowczo ocalić. Jak bowiem wewnętrzne życie naszego ludu, jego religijność, jego

⁴⁴ AGSD, B-f-1, k.1 4v.

⁴⁵ Por. AGSD, B-f-1, k. 15v

poezja ustna i obrzędowa, jego zwyczaje i cała tradycja rodzima jest wyłącznym prawie dziedzictwem niewiast, tak też obyczaje, cnoty i wady ludu, są niewiast zasługą, lub winą⁴⁶.

W ochronkach Bojanowski widział szansę na odrodzenie moralne i był przekonany o ich wartości w wymiarze społecznym i religijnym. Pisał: „Tu więc zacząć się musi odrodzenie ludzkości. Przede wszystkim w życiu rodzinnym, domowym, w obrębie pierwotnego wychowania⁴⁷. Podkreślał, że „życie rodzinne jest główną dziedziną narodu”, a kobieta pełni w niej niezastąpioną rolę jako matka, wychowawczyni. „Ona jest zachowawczynią tradycji, jest wcieloną Ojczyzną, fizycznie i duchowo. Jest karmicielką niemowląt, żywicielką rodziny, ona przyodziwia, opatruje fizycznie i duchowo potrzeby, jest wychowawczynią⁴⁸”.

Wysokie wyobrażenie o przeznaczeniu rodziny miał także Cieszkowski, który uważał, że zburzenie „tej wielebnej twierdzy Ducha” wywołałoby „społeczne powodzie i kataklizmy”. W jego zamiarze ochrona miała pomagać rodzinie i wynagradzać dzieciom „opieszalność lub nieudolność matek”. Zalecał w tym ostrożność jak największą, aby ochrona nie osłabiała rodzinnych uczuć dziecka, nie prowadziła do zubożenia wzajemnego stosunku i uczuć przez zwolnienie rodziców od troski o dzieci, co byłoby „szkodą niepowetowaną⁴⁹”.

Bojanowski zainspirowany przez Cieszkowskiego wprowadzał w praktykę idee wychowawcze. Zalecali stosowanie odpowiednich środków wychowawczych do „prowadzenia i do naturalnego kształcenia dzieci, prawie bez żadnej nauki, prawie bez żadnych sztucznych środków, lecz że tak powiem samą potęgą opieki społeczeństwa, samym przykładem emulacji, porządkiem, zabawą, naturalnymi ćwiczeniami, usunięciem szkodliwych wpływów i nałogów oraz obudzeniem w nich ludzkiej duszy, całą swą siłą czerpiąc u źródła religii i dobrej woli. Temu obyczajowy wpływ Ochron na całe życie jej wychowanków oraz wyższa ważność tego wpływu nad nieurodzajną naukę po szkółkach udzielaną, muszą być jawne⁵⁰”. Zgodni byli zatem co do priorytetu zadań wychowawczych i sposobów ich realizacji w ochronkach.

⁴⁶ AGSD, B-f-1, k.15v-16r.

⁴⁷ Por. AGSD, B-f-1, k. 2v-6r.

⁴⁸ AGSD, B-i-1, k. 11r.

⁴⁹ Por. L. Posadzy, *Przedmowa*, s. X.

⁵⁰ Zob. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 12; por. AGSD, B-h-1, k. 22r-v.

Idea ochrony we wczesnej edukacji i społeczne znaczenie ochron wiejskich

W pierwszej połowie XIX wieku na terenie Wielkopolski nie było żadnej ochronki wiejskiej⁵¹. Mimo ich wielkiej potrzeby nieznaną tego sposobu pracy z dziećmi natrafiała na trudności, jakimi były brak wykwalifikowanych sił, przykładu i wzoru organizacyjnego⁵². Zawartą w rozprawie Cieszkowskiego *O ochronach wiejskich* myśl z zainteresowaniem i zrozumieniem ważności wczesnego wychowania dzieci wiejskich i pragnieniem działania w tym kierunku podjął E. Bojanowski. Dlatego też, jak już wskazano wyżej, można ich uznać za twórców rodzimej koncepcji wczesnej edukacji.

Towarzyszyło im głębokie przekonanie o potrzebie i wartości organizowania ochron. Znane im były metody pedagogiczne praktykowane w zakładach dla małych dzieci i ówczesne koncepcje wczesnego wychowania, ale poszukiwali modelu optymalnego wychowawczo. Bojanowski podjął krytyczną ocenę dotychczasowego dorobku, jak pisał: „Co do samego zaś systemu wychowania, takowy w Ochronach dotychczasowych, nosi jeszcze piętno szkolnictwa (...) już sama natura dziecięcego wieku wskazała potrzebę wprowadzenia do niej fizycznego żywienia, a mianowicie gimnastyki i naocznego nauczania, wszelako wybór samychże przedmiotów i naukowa ścisłość ich traktowania nosiły szkolnicze piętno swej epoki i wszędzie zbyt naukowe żywienia uzurpacyjnie parły na Ochronę. Dowodem tego wprowadzenie do Ochron nauki czytania, pisanie, zbyt specyjalność historii naturalnej, itp. (Diesterweg Wertheimer) tudzież pedantyczny podział godzin, zwyczajne, mianowicie w Niemczech, przydawanie Ochronom Nauczycieli obok Ochmistrzyń. Z obojga stron, tak fizycznej jak i moralnej, okazały Ochrony wnet swą nieocenioną dla społeczności pożyteczność; zawsze jednak pierwszy wzgląd praktyczny, materialny wyraźnie trzymał jeszcze przewagę nad duchowym i obyczajowym”⁵³.

Obydwaj zmierzali do nadania ochronie charakteru instytucji wychowania małych dzieci z uwzględnieniem ich natury i indywidualności. Ta nowa instytucja miała być miejscem odrodzenia pojedynczych pokoleń, które miały nieść odrodzenie ludzkości w wymiarze duchowym i obyczajowym⁵⁴. Nie korzystali jednak bezkrytycznie z obcych wzorów. Bojanowski świadomie dążył do tej specyfiki narodowej pisząc za Mickiewiczem: „Niejedna myśl, co w oświeconej Europie nie rozwinęła się jeszcze do najdalszych następstw, w Słowiańszczyźnie wypełniona już stawi przed oczy skutek rzeczywiście

⁵¹ A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 10.

⁵² J. Pełkowska-Turati, *Instytucje przedszkolne...*, s. 53.

⁵³ AGSD, B-h-1, k. 20r.

⁵⁴ Por. AGSD, B-f-1, k. 8r.

otrzymany. Gdyby teorie zachodu tak chwytnie przez Słowian, i praktyczne życie słowiańskie tak nie znane Zachodowi złączyła pilna uwaga, może by przez to oszczędziło się dla ludzkości wiele daremnych, a przykrych doświadczeń reformatorskich⁵⁵.

Bojanowski, mimo wpływu koncepcji ochron wiejskich i myśl filozoficznej Cieszkowskiego, sam poszukiwał sposobu ich organizacji najbardziej odpowiedniej polskim warunkom. Zanim zaczął wprowadzać ją w życie, wpięrow szukał zrozumienia istoty samego pojęcia: „Ochrona = ochranianie, szanowanie, oszczędzanie, całość, nienaruszalność – schronienie – zachowanie. Ochraniać = nienaruszać, nienaruszenie zachować, od szkody uwarować – szanując, zachować⁵⁶. Tworząc ochrony dla ludu i dzieci wiejskich, określili ich charakter i misję, w której znalazło wyraz zespolenie idei narodowej, idei odrodzenia religijnego z pracą społeczną wśród ludu, przez lud i dla ludu. Stąd wyprowadzał główną ideę, iż: „Na podobieństwo tej widzialnej ochrony, a pospólnej strzechy macierzyńskiej – jest wszystkim nasz lud żywą Ochroną świętych obyczajów rodzinnych. (...) W tym rozumieniu duchowna nasza Ochrona ma być wewnętrznym ogniskiem domowym, które ma oświecać tak te święte progi i ściany rodzinne, jak i tulącą się w nich czeladkę Bożą ogrzewać. Ochrona (...) bierze swoją nazwę od chronienia, zachowywania i szanowania świętych obyczajów rodzinnych⁵⁷.

Zakończenie

Faktem jest, że A. Cieszkowski, który opracował koncepcję teoretycznie oraz Bojanowski, który jako pierwszy z powodzeniem zakładał ochrony na wsi, zostali docenieni już przez współczesnych: „Dalecy jesteśmy od ujmowania zasługi A. Cieszkowskiemu, że on pierwszy u nas w kraju myśl o ochronkach poruszył, ale pozwolimy zrobić sobie uwagę, że wyłuszczył on tylko zasadę rzeczy pod względem ogromnego znaczenia społecznego tejże instytucji. Tymczasem nie zaprzeczając ważności tego ogólnego znaczenia, instytucja Ochronek wiejskich musi mieć dwie inne podstawy, by się w naszym kraju mogła przyjąć i przynieść owoce, to jest musi być opartą na religii i odpowiednia naszym wiejskim zasobom, jednym słowem najtańszą. Aby tym potrzebom kraju naszego w rzeczonych warunkach odpowiedzieć, należy zwrócić uwagę na ochrony zakładane przez E. Bojanowskiego⁵⁸.

Refleksja nad tym ważnym dziełem społecznym, podejmowana zarówno przez Cieszkowskiego jak i Bojanowskiego, nie była jedynie

⁵⁵ AGSD, B-f-1, k. 6r.

⁵⁶ AGSD, B-k-4, k. 29r.

⁵⁷ AGSD, B-k-4, k. 31v.

⁵⁸ „Czas” 1954, nr 42.

romantyczną fantazją ani doraźnym aktem społecznikowskiej aktywności. Towarzyszyła jej pogłębiona analiza w wymiarze filozofii, religii, historii, kultury i tradycji narodowej, dorobku myśli i praktyki pedagogicznej w kraju, a także za granicą oraz wnikliwa obserwacja życia. Ukierunkowana przez Koźmiana i ks. Semenenkę, zyskała stały i jednoznaczny fundament filozoficzno-religijny dla dynamicznego systemu wczesnej edukacji, uwzględniającego wszystkie wymiary jego narodowej specyfiki, aktualnego do dziś.

Streszczenie: Polska koncepcja wczesnej edukacji została wpisana w uzasadnioną całość obejmującą związek między stanem społeczeństwa, jego sytuacją społeczno-kulturową, polityczną, jego pojęciami moralnymi i umysłowymi a ideałem wychowawczym, ówczesną praktyką i teorią pedagogiczną. Tworzące ją elementy służą realizacji określonego celu i zostały ujęte w spójny, dynamiczny system pedagogiczny. Ostatecznie ukształtował się on dzięki współpracy takich wielkich osobowości jak: Edmund Bojanowski (1814–1871), August Cieszkowski (1814–1894), Jan Koźmian (1814–1877) i Piotr Semenenko (1814–1886). Cechą charakterystyczną ich wkładu w rozwój podstaw rodzimej teorii i praktyki wczesnego wychowania w koncepcji ochron wiejskich jest zespolenie idei narodowej i odrodzenia religijnego z pracą społeczną.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzina, naród, ochrona, wczesna edukacja

Ryszard Skrzyniarz
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

TWORZENIE BIBLIOTEK JAKO DZIAŁALNOŚĆ WSPIERAJĄCA WYCHOWANIE KU NIEPODLEGŁEJ RZECZYPOSPOLITEJ

[Creating libraries as educational support activities aimed at the restoration of the independence of the Republic (Rzeczpospolita)]

Summary: In the eighteenth and nineteenth centuries collectibles and collecting spread within Europe, and bibliophilia was quite common. At the end of the eighteenth century, and following the plundering of the Republic by foreign invaders, citizens began to strive for independence and many patriots worked to save the achievements of Polish culture. They created collections that became the treasuries of Polish culture. The collections were aimed at saving valuable items before their dispersal or destruction, including Polish literature e.g. documents, letters, diaries, and any records of scientific achievements. The collections also gave rise to numerous initiatives aimed at educating the Polish nation and fighting against national destruction. Throughout the nineteenth century until the First World War, libraries were created as institutions that were available not only to researchers, but gradually also to representatives of all social classes. It was a process that reflected, as in a mirror, the wider social changes taking place in Polish lands. Initially the founders of scientific libraries with a focus on the humanities came from the aristocracy and gentry, but from the mid-century, their ranks were joined by an increasing number of collectors from other professions, such as lawyers, politics, priests, teachers, and people of culture and art.

Keywords: public library, libraries, reading, education of Polish society, protection of cultural heritage

Celem niniejszego artykułu będzie syntetyczne ukazanie, jak od czasu utraty niepodległości w końcu XVIII wieku różne grupy społeczne, poczynając od arystokracji przez szlachtę, mieszczaństwo, duchowieństwo i uświadomione społecznie chłopstwo, dążyły do zachowywania i uczenia kultury polskiej poprzez tworzenie bibliotek. Te zaś były instytucjami służącymi do gromadzenia, ochrony i przechowywania księgozbiorów w języku polskim, ale także miały na celu edukację, wychowanie narodu polskiego oraz walkę

z wynarodowieniem. Zbiory biblioteczne gromadzili zarówno Polacy zamieszkujący ziemie zagrabione przez zaborców, jak i ci, którzy znaleźli się na emigracji. Świadomość narodowa była tak silna, że dzięki takim inicjatywom społecznym na rzecz rozbudzania i zachowania świadomości narodowej w 1918 roku Polska mogła odzyskać niepodległość jako kraj, którego obywateli jednoczyły język i religia.

Wprowadzenie

Od średniowiecza tworzone i powiększane biblioteki: książęce, królewskie, katedralne, kolegiackie i zakonne, które służyły kształceniu przyszłych władców, urzędników państwowych i duchownych. Epoka oświecenia przyniosła zwiększone zapotrzebowanie na słowo drukowane w postaci książki. To spowodowało potrzebę tworzenia bibliotek, archiwów i muzeów. Wówczas w całej Europie zakładano towarzystwa naukowe, rozwijało się czasopiśmiennictwo i powstawały wydawnictwa encyklopedyczne. Już w XVII wieku na zachodzie Europy niektóre zbiory panujących i szlachty zostały otwarte dla uczonych, a później i dla szerszego grona użytkowników, wówczas odrodzeniowe *sibi et amicis* (sobie i przyjaciołom) przestało obowiązywać. W XVIII–XIX wieku w całej Europie było modne i rozpowszechnione kolekcjonerstwo, a w jego ramach bibliofilstwo.

Zjawisko to nie ominęło również ziem polskich, szczególnie rozwijało się wśród warstw ówczesnego oświeconego społeczeństwa: arystokracji, ziemiaństwa, szlachty, duchowieństwa oraz mieszczaństwa. Kolekcjonerstwo było wyrazem nie tylko osobistych zamiłowań, lecz także chęci dodania splendoru nazwisku czy siedzibie rodu. W końcu XVIII wieku, gdy zaborcy rozgrabili ziemie Rzeczypospolitej, jej obywatele, marzący o odzyskaniu niepodległości, zaczęli gromadzić książki, dokumenty, szeroko pojmowane pamiątki kultury narodowej z pobudek patriotycznych – z chęci ocalenia spuścizny minionych pokoleń (dorobku polskiej kultury), udostępnienia zbiorów badaczom, a także z palącej potrzeby edukacji społeczeństwa polskiego.

Biblioteki arystokratyczne na chwałę rodu i pożytek narodu

Najstarszą biblioteką publiczną w Polsce była biblioteka Załuskich, otwarta 8 sierpnia 1747 roku. Jej twórcami byli bracia Załuscy: Andrzej Stanisław¹

¹ Andrzej Stanisław Załuski herbu Junosza (ur. 2 grudnia 1695 roku, zm. 16 grudnia 1758 roku) – biskup płocki, łucki, chełmiński, krakowski, administrator apostolski diecezji pomezańskiej, w latach

i Józef Andrzej². Zasadniczą część ich księgozbioru stanowiły dzieła historyczne, prawnicze, teologiczne i filozoficzne w różnych językach oraz czasopisma zagraniczne³. W 1870 roku instytucja otrzymała rangę biblioteki narodowej i nazwę Biblioteka Publiczna Rzeczypospolitej. Celem Załuskich, gdy powoływali bibliotekę, było wykreowanie w Warszawie centrum intelektualnego, którego osią miała być biblioteka publiczna pojęta szeroko jako warsztat pracy dla uczonych⁴.

Natomiast twórcą jednej z cenniejszych bibliotek, która stanowiła kompleks biblioteczno-drukarsko-wydawniczy, był hrabia Józef Maksymilian Ossoliński⁵, uczestnik powstania kościuszkowskiego. W 1817 roku powołał on we Lwowie Zakład Narodowy, który obejmował muzeum, bibliotekę i drukarnię. Ossolineum gromadziło skarby kultury polskiej oraz było kuźnią polskiej myśli naukowej i patriotycznej⁶.

W 1826 roku została założona przez Adama Tytusa Działyńskiego⁷ Biblioteka Kórnicka, w której zebrał on kilkadziesiąt tysięcy książek i rękopisów (poloników około 10 tysięcy). Na potrzeby biblioteki przeznaczył zamek w Kórniku i specjalnie przystosowany pawilon ogrodowy. W 1828 roku rozpoczął także działalność wydawniczą od edycji tekstów praw litewskich. Wszystkie jego dzieła były luksusowo i niezwykle starannie wydane⁸.

1735–1746 kanclerz wielki koronny; E. Gigilewicz, *Zaluski Andrzej Stanisław*, w: *Encyklopedia katolicka* (dalej EK), t. 20, Lublin 2014, kol. 1216–1217.

² Józef Andrzej Załuski herbu Junosza (ur. 12 sierpnia 1702 roku, zm. 7 stycznia 1774 roku) – biskup kijowski, kaznodzieja, polityk, mecenas nauki i kultury, bibliofil, polihistor, edytor, bibliograf, historyk, poeta, dramatopisarz, tłumacz, organizator życia literackiego; M. Batkiewicz, *Zaluski Józef Andrzej*, w: EK, t. 20, Lublin 2014, kol. 1217–1218.

³ Biblioteka Załuskich należała do najzasobniejszych w Europie, zawierała 180 tysięcy druków, 10 tysięcy manuskryptów, tysiące map, atlasów i sztychów. Księgozbiór zajmował 29 sal. Gabinet fizyczny, obserwatorium astronomiczne i muzeum osobliwości stanowiły działy odrębne.

⁴ *Biblioteka Załuskich*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, red. A. Birenmajer, B. Kocowski, J. Trzynadłowski, Wrocław–Warszawa–Kraków 1971, kol. 204–205; B. Szyndler, *Biblioteka Załuskich*, Kraków 1983; J. Kozłowski, *Szkice o dziejach Biblioteki Załuskich*, Wrocław 1986; J. Płaza, B. Sajna, *Pamiętki dziejów Biblioteki Załuskich*, Warszawa 1997; *Corona urbis et orbis: Biblioteka Załuskich*, oprac. H. Tchórzewska-Kabata, Warszawa 1998.

⁵ Józef Maksymilian Ossoliński herbu Topór (ur. 1748 roku w Woli Mieleckiej, zm. 17 marca 1826 roku w Wiedniu) – powieściopisarz, poeta, badacz i historyk literatury, historyk, tłumacz, działacz kulturalny epoki oświecenia, założyciel Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie, któremu przekazał swój potężny księgozbiór; M. Cwenk, *Ossoliński Józef Maksymilian*, w: EK, t. 14, Lublin 2010, kol. 927–928.

⁶ *Zakład Narodowy im. Ossolińskich*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 2567–2573.

⁷ Adam Tytus Działyński, hrabia (ur. 24 grudnia 1796 roku w Poznaniu, zm. 12 kwietnia 1861 roku tamże) – arystokrata, działacz polityczny, mecenas sztuki, wydawca źródeł historycznych; J. Bazydło, M. Wrzeszcz, *Działyński Tytus Adam*, w: EK, t. 4, Lublin 1983, kol. 462–463.

⁸ *Biblioteka Kórnicka PAN*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 191.

Inna biblioteka wielkopolska – Biblioteka Raczyńskich powstała z fundacji hrabiego Edwarda Raczyńskiego⁹, wielkopolskiego magnata, działacza społecznego, mecenasa sztuki i nauki, autora i wydawcy. 5 maja 1829 roku w Poznaniu nastąpiło jej otwarcie w specjalnie do tego celu wzniesionym budynku. Pierwsza w Wielkopolsce księżnica publiczna stała się regionalnym ośrodkiem kultury polskiej pod zaborem pruskim¹⁰. W opracowanym przez siebie statucie, określającym podstawy materialne placówki, organizację, zadania i zasady gromadzenia zbiorów, Raczyński pisał: „Niżej podpisany przejęty chęcią ułatwienia każdemu środków nabywania nauk i wiadomości zakłada w Poznaniu w miejscu swego urodzenia Bibliotekę publiczną, którą wraz z domem w tym celu (...) wystawionym, ze wszystkimi w nim znajdującymi się obecnie książkami, oraz funduszami na uposażenie przeznaczonymi, temuż miastu tytułem własności w wieczne nadaje posiadanie. (...) Przeznaczeniem Biblioteki Raczyńskich jest, aby w czytelnicy, która w tejsze będzie urządzoną, każdy bez różnicy osób w dniach i godzinach oznaczonych miał prawo z niej korzystać”¹¹.

W 1830 roku Bibliotece przyznano prawo do egzemplarza obowiązkowego wydawnictw ukazujących się na terenie Wielkiego Księstwa Poznańskiego. Księgozbiór powiększał się także dzięki nabywaniu przez Raczyńskiego i jego bibliotekarza Józefa Łukaszewicza¹² cennych rękopisów, starych druków i obiektów kartograficznych. Istotne znaczenie miały ponadto dary. W 1835 roku żona Konstancja ofiarowała zakupioną od Juliana Ursyna Niemcewicza¹³ część jego prywatnej biblioteki, w której znajdowały się znakomite historyczne materiały źródłowe, cenne manuskrypty, starodruki i atlasy.

Obok wspomnianych wyżej bibliotek funkcjonowały jeszcze: Biblioteka Ordynacji Zamojskiej (Jan Zamoyski [1542–1605], prywatna biblioteka pałacowa w Zamościu, założona w latach siedemdziesiątych XVI wieku, po

⁹ Edward Raczyński herbu Raczyński, hrabia (ur. 2 kwietnia 1786 roku w Poznaniu, zm. 20 stycznia 1845 roku w Zaniemyślu) – ziemianin wielkopolski, działacz społeczny i polityczny, wydawca; B. Krasucka, *Raczyński Edward*, w: EK, t. 16, Lublin 2012, kol. 1054–1055.

¹⁰ *Biblioteki fundacyjne (B. Raczyńskich)*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 219–220.

¹¹ Biblioteka Raczyńskich, *Akt założenia i organizacji biblioteki publicznej w Poznaniu* (zachowany rękopiśmienny odpis aktu podpisany przez Edwarda Raczyńskiego, brak sygn.).

¹² Józef Andrzej Łukaszewicz, ur. 30 listopada 1799 roku (29 listopada 1797 roku) w Krąplewie, zm. 13 lutego 1873 roku w Targoszycach) – historyk, publicysta, bibliotekarz i wydawca; O. Błaszczak, *Łukaszewicz Józef Andrzej*, w: EK, t. 11, Lublin 2006, kol. 626–627.

¹³ Julian Ursyn Niemcewicz herbu Rawicz (ur. 16 lutego 1757 roku w Skokach na Polesiu, zm. 21 maja 1841 roku w Paryżu) – dramaturg, powieściopisarz, poeta, historyk, pamiętnikarz, publicysta, tłumacz, wolnomularz, zastępca wielkiego mówcy Wielkiej Łoży Narodowej Wielkiego Wschodu Polskiego w 1781 roku; M. Cwenk, *Niemcewicz Julian Ursyn*, w: EK, t. 13, Lublin 2009, kol. 1077–1079.

1593 roku Biblioteka Akademii Zamojskiej)¹⁴; Biblioteka Czartoryskich¹⁵ (Adam Kazimierz Czartoryski [1734–1823], założona w 1761 roku w Pałacu Błękitnym w Warszawie); Biblioteka Wilanowska (Ignacy Potocki [1750–1809], założona w latach siedemdziesiątych XVIII wieku w Warszawie i Kurowie¹⁶); Biblioteka Szczorszowska (Joachim Litawor Chreptowicz [1729–1812], założona w latach siedemdziesiątych XVIII wieku w Warszawie¹⁷); Biblioteka Dzikowska (Jan Feliks Tarnowski [1777–1842], założona ok. 1820 roku w Dzikowie)¹⁸; Biblioteka Dzieduszyckich (Józef Kalasanty Dzieduszycki [1776–1847], założona w 1815 roku w Poturzycy)¹⁹; Biblioteka Przeździeckich (Aleksander Przeździecki [1814–1871], założona w 1841 roku w Czarnym Ostrowie)²⁰; Biblioteka Ordynacji Krasińskich (Wincenty Krasiński [1782–1858], założona w 1844 roku w Warszawie)²¹; Biblioteka hrabiego Wiktora Baworowskiego (Wiktor Baworowski [1826–1894], założona w 1857 roku

¹⁴ Biblioteki fundacyjne (B. Ordynacji Zamojskiej), w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 220; *Biblioteka Ordynacji Zamojskiej: od Jana do Jana. Przewodnik po wystawie: Biblioteka Narodowa 17 maja – 17 lipca 2005 Muzeum Zamojskie 25 sierpnia – 2 października 2005 – The Zamoyski Library: from Jan to Jan. The National Library, Warsaw May 17 – July 17, 2005 The Zamość Museum August 25 – October 2, 2005*, oprac. T. Makowski, Warszawa 2005; B. Horodyski, *Biblioteka Ordynacji Zamojskiej w latach wojny*, Warszawa 2005.

¹⁵ K. Buczek, *Biblioteka Puławska w czasie walk powstania listopadowego*, Kraków 1930; B. Smoleńska, *Autografy ze zbiorów puławskich Izabeli Czartoryskiej w Bibliotece Narodowej*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 1983, t. 15, s. 79–101.

¹⁶ *Biblioteki rodowe (B. Potockich)*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 258–259; J. Rudnicka, *Biblioteka Wilanowska – dwieście lat jej dziejów (1741–1932)*, Warszawa 1967; *Dar dla Narodu. Skarby Biblioteki Wilanowskiej: wystawa ze zbiorów Biblioteki Narodowej pod honorowym patronatem prezydenta RP Aleksandra Kwaśniewskiego: Biblioteka Narodowa, Pałac Rzeczypospolitej, pl. Krasińskich 3/5, kwiecień – maj 2003*, red. P. Buchwald-Pelcowa, Warszawa 2003.

¹⁷ S. Ptašički, *Šorsovskaâ biblioteka grafa Litavora Hreptoviča*, t. 1: *Kratkiâ svěděníâ o sobranii rukopisej*, Moskva 1899; *Deržavna istorična biblioteka Ukraïni. Istoriâ, sučasnist', majbutnê. Materiâli Mižnarodnoï naukoivo-praktičnoï konferencii, priuročenoï do 70-riččâ zasnuvannâ Deržavnoï istoričnoï biblioteki Ukraïni: 24–25 veresnâ 2009 r.*, red. A.V. Skorohvatova et al., Kiïv 2006.

¹⁸ *Biblioteki rodowe (B. Tarnowskich)*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 259–260; M. Marczak, *Biblioteka Tarnowskich w Dzikowie*, Kraków 1921; A.F. Baran, *Bibliotekarz z Dzikowa – dr Michał Marczak (1886–1945)*, Sandomierz 1996; A. Janas, *Kolekcja dzikowska hr. Tarnowskich*, Tarnobrzeg 2006.

¹⁹ *Biblioteki rodowe (B. Dzieduszyckich)*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 257.

²⁰ *Biblioteki fundacyjne (B. Ordynacji Przeździeckich)*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 219.

²¹ *Biblioteki fundacyjne (B. Ordynacji Krasińskich)*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 218–219; I. Baranowski, *Biblioteka Ordynacji hr. Krasińskich w Warszawie*, Warszawa 1911; *Biblioteka Ordynacji Krasińskich 1844–1944. Przemówienia Edwarda Krasińskiego i Jana Muszkowskiego podczas uroczystego otwarcia Biblioteki i Muzeum Ordynacji Krasińskich*, oprac. H. Tchórzewska-Kabata, Warszawa 2004; *Droga do Okólnika 1844–1944. W 160. rocznicę powstania Biblioteki Ordynacji Krasińskich i w 60. – spaleniâ zbiorów bibliotek warszawskich w gmachu BOK na Okólniku*, oprac. i posł. H. Tchórzewska-Kabata, Warszawa 2005.

w Myszkowicach)²²; Biblioteka Suska (Aleksander Branicki [1821–1877], założona ok. 1866 roku w Suchej)²³; Biblioteka Hutten-Czapskich w Krakowie założona przez Emeryka Hutten-Czapskiego (1828–1896)²⁴.

Biblioteki polskie na obczyźnie dla emigrantów chcących zachować kulturę narodową

Na emigracji również tworzone biblioteki zarówno naukowe, jak i oświatowe celem przeciwdziałania wynarodowieniu, ale i dla ułatwienia kształcenia dzieci emigrantów oraz szerzenia idei wyznawanych przez założycieli.

Biblioteki powstawały wszędzie tam, gdzie istniały większe skupiska emigrantów, poczynając od Francji, Anglii aż po obie Ameryki. Tworzono i organizowano je także na zesłaniu syberyjskim oraz w polsko-tureckim Adampolu. Praca tych bibliotek była prowadzona oryginalnie, a często również niestandardowo: chodziło o to, aby literatura i publikacje w języku polskim były dostępne dla jak największej rzeszy Polaków. Celem ich funkcjonowania było uczenie i przypomnianie języka polskiego szczególnie emigrantom, którzy szybko asymilowali się ze środowiskiem oraz tym, dla których kontakt z językiem polskim był sposobem na przetrwanie katongi i uchronienie polskości oraz wiary.

24 listopada 1838 roku w mieszkaniu Ludwika Platara powołano Publiczną Bibliotekę Polską w Paryżu. Połączone zbiory towarzystw fundujących bibliotekę (Towarzystwo Pomocy Naukowej i Towarzystwo Literackie z Wydziałem Historycznym i Statystycznym) powierzone zostały opiece Rady Bibliotecznej, w której skład weszli: książę Adam Jerzy Czartoryski, dożywotni prezes oraz po dwóch przedstawiciele Towarzystw, zaś funkcję sekretarza objął Karol Sienkiewicz, jej inicjator i późniejszy pierwszy dyrektor²⁵. Jej celem było zbieranie ocalałych od grabieży i zniszczeń książek,

²² *Biblioteki fundacyjne (B. Baworowskich)*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 218; W. Kętrzyński, *Biblioteka Wiktora hr. Baworowskiego we Lwowie, Lwów 1892*; J. Szocki, *Księgozbiór Wiktora Baworowskiego – lwowskiego kolekcjonera i fundatora biblioteki*, w: *Lwów – miasto, społeczeństwo, kultura. Studia z dziejów Lwowa*, t. 2, red. H.W. Żaliński, K. Karolczak, Kraków 1998, s. 448–455; tegoż, *Wiktor Baworowski – lwowski kolekcjoner i fundator biblioteki*, „Przegląd Wschodni” 1998, t. 5, z. 3(19), s. 544–550.

²³ A. Meżyński, *Wielkoziemiańskie biblioteki publiczne w Polsce w latach 1772–1918*, „Roczniki Biblioteczne” 2002, nr 44, s. 236–241.

²⁴ *Biblioteki rodowe (B. Hutten-Czapskich)*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 257; „*Monumentis patriae...*” Emerykowi Hutten-Czapskiemu w 110. rocznicę śmierci Muzeum Narodowe w Krakowie, red. J. Skorupska, tłum. M. Myszkiewicz, Kraków 2006.

²⁵ *Biblioteka Polska w Paryżu*, sygn. BPP 1534, *Założenie Biblioteki Publicznej Polskiej w Paryżu*, „Uchwała o Bibliotece Publicznej Polskiej”, s. 3–5; K. Seroka, *Karol Sienkiewicz (1793–1860) – pierwszy dyrektor Biblioteki Polskiej w Paryżu*, w: *Wzory i wzorce osobowe w biografistyce*

archiwów i pamiątek narodowych. Biblioteka stała się ośrodkiem dokumentacyjnym pozostającym do dyspozycji Polaków oraz cudzoziemców. W 1845 roku posiadała 15 tysięcy tomów, a w 1848 roku było w niej już około 20 tysięcy książek²⁶. Około 1830 roku w Baden pod Wiedniem także Gwalbert Pawlikowski założył bibliotekę²⁷, jednak około 1835 roku jej księgozbiór został przewieziony do Medyki, a na przełomie 1848/1849 do Lwowa²⁸.

W 1848 roku Róża z Potockich Branicka zakupiła dla syna Ksawerego Branickiego²⁹ zrujnowany zamek w Montrésor, gdy ten jako emigrant musiał opuścić dobra wołyńskie. Uczynił on z niego rodową siedzibę i zaczął gromadzić cenne pamiątki narodowe, dzieła sztuki, rękopisy, książki, trofea myśliwskie. Obok tych kolekcji zaczęła rozrastać się biblioteka, która liczyła około 10 tysięcy książek, między innymi były to publikacje polskie, francuskie oraz autografy wybitnych osobowości z obu krajów, listy, dokumenty z czasów powstania styczniowego, materiały dotyczące stosunków polsko-rosyjskich, korespondencję, archiwa majątkowe właścicieli zamku, atlasy i globusy³⁰.

W 1870 roku hrabia Władysław Broël-Plater³¹ założył Muzeum Narodowe Polskie w Rapperswilu, którego nieodłączną częścią była biblioteka. W niedługim czasie zbiory biblioteczne i archiwalne przewyższyły zbiory muzealne, dlatego utworzono urząd bibliotekarza³². Założkiem Biblioteki Rapperswilskiej była kolekcja Leonarda Chodźki³³ zakupiona w 1784 roku. Biblioteka Rapperswilska liczyła 91 tysięcy druków (książek, broszur, druków

pedagogicznej, red. R. Skrzyński, M. Gajderowicz, T. Wach, t. 3 serii „Biblioteka Katedry Biografistyki Pedagogicznej”, Lublin 2013, s. 164–165.

²⁶ *Biblioteka Polska w Paryżu*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 196–198.

²⁷ Józef Gwalbert Pawlikowski (1793–1853) – używał tylko drugiego imienia; ziemianin, polityk galicyjski, botanik, mecenas sztuki, zbieracz i kolekcjoner książek, rękopisów, map, monet; M. Tyrowicz, *Pawlikowski Józef Gwalbert*, w: *Polski słownik biograficzny* (dalej: PSB), t. 25, Wrocław–Warszawa–Kraków 1980, s. 434–437.

²⁸ *Biblioteki rodowe (B. Pawlikowskich)*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 258.

²⁹ Ksawery Branicki herbu Korczak (ok. 1814–1879) – szlachcic, finansista, działacz narodowy, kolekcjoner sztuki. Jedna z wybitniejszych postaci drugiego okresu Wielkiej Emigracji we Francji i najhojniejszych osób wspierających materialnie i organizacyjnie powstanie styczniowe w 1863 roku; A. Lewak, *Branicki Ksawery*, w: PSB, t. 2, Kraków 1936, s. 408–409.

³⁰ H. Łaskarzewska, M. Figeł, *Polskie dziedzictwo kulturowe w krajach Europy zachodniej*, „Cenne, bezcenne, utracone” 2009, nr 2 (59), s. 24.

³¹ Władysław Ewaryst Broël-Plater, ur. 7 listopada 1808 roku w Wilnie, zm. 22 kwietnia 1889 roku – poseł na Sejm powstańczy w czasie powstania listopadowego, dziennikarz i polityk emigracyjny, założyciel Muzeum Polskiego w Rapperswilu; S. Kieniewicz, *Plater (Broël-Plater) Władysław Ewaryst*, w: PSB, t. 26, Wrocław–Warszawa–Kraków 1981, s. 686–691.

³² Pierwszym bibliotekarzem w Rapperswilu był Zygmunt Wasilewski (1892–1894), a po nim Stefan Żeromski (1892–1896).

³³ Leonard Chodźko herbu Kościeszka (ur. 1800 roku w Oborku w powiecie oszmiańskim, zm. 12 marca 1871 roku w Poitiers) – polski historyk, geograf, kartograf, archiwista, wydawca polskich prac propagandowych i działacz emigracyjny; W. Borkowska, *Chodźko Leonard*, w: PSB, t. 3, Kraków 1937, s. 386–388.

ulotnych i czasopism), 27 tysięcy rękopisów, dyplomów i autografów, 1,4 tysięcy map i atlasów, przeszło tysiąc zapisów nutowych i około 10 tysięcy fotografii³⁴.

Biblioteka gromadziła zbiory emigracyjnych druków ulotnych, czasopisma okresu Wielkiej Emigracji, literatury politycznej wytworzonej przez skupiska polskie, kolekcję kościuszkowską oraz mickiewicziana. Zgodnie z testamentem hrabiego Platera po odzyskaniu przez Polskę niepodległości zbiory zostały przewiezione do kraju w 1927 roku. Niestety cenna kolekcja spłonęła w okresie II wojny światowej³⁵.

Również w Stanach Zjednoczonych tworzono biblioteki służące kształceniu księży prowadzących działalność duszpasterską w polskich parafiach, ale także i Polonii, która chciała uczyć się języka polskiego i kultywować polskie tradycje na emigracji. W 1885 roku powstały archiwum, biblioteka i muzeum założone przez ks. Józefa Dąbrowskiego, które stanowią podwaliny obecnego Polonijnego Zakładu Naukowego Seminarium Polskiego w Orchard Lake w USA³⁶.

Książnice zakładane przez społeczności lokalne w celu propagowania czytelnictwa i oświaty

Obok bibliotek wielkoziemiańskich w różnych regionach dawnej Rzeczypospolitej powstawały biblioteki, których inicjatorami byli przedstawiciele społeczności lokalnej lub osoby o wysokiej świadomości społeczno-narodowej, odczuwające konieczność propagowania czytelnictwa, edukacji i oświaty.

W XIX wieku, szczególnie poczynając od 1848 roku – Wiosny Ludów – nastąpiła aktywizacja społeczno-narodowa, a dzięki niej rozwój oświaty ludowej i masowego czytelnictwa. Tworzono na przykład biblioteki, księgozbiory i księgarnie na terenie Górnego Śląska, najstarszą z nich była biblioteka bytomska powstała w 1848 roku. Biblioteki obejmowały zbiory prywatne, szkolne, parafialne, ludowe oraz zbiory stowarzyszeń³⁷. Nierzadko

³⁴ Zbiory biblioteczne mieściły się w dwóch dużych salach zamkowych na drugim piętrze, zajmowały krużganek i 14 mniejszych pomieszczeń zamkowych.

³⁵ *Biblioteka Rapperswilska*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 202–203.

³⁶ R. Nir, *Stulecie Polskiego Seminarium w Orchard Lake w Stanach Zjednoczonych 1885–1985*, Orchard Lake, Michigan 1987; tegoż, *Archiwa, biblioteki i muzea polonijne w Orchard Lake*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 1993, nr 62, s. 111–146.

³⁷ A. Tokarska, *Biblioteki polskie na Górnym Śląsku w XIX wieku*, Katowice 1997.

przy księgarniach powstawały wypożyczalnie książek³⁸. Podobnie było na terenie Śląska Cieszyńskiego, co zostanie omówione poniżej³⁹.

Księgozbiory mieszczańskie były gromadzone przede wszystkim przez inteligencję, patrycjat miejski, profesorów, lekarzy, prawników. Zbiory te miały charakter bibliofilski, zaś tematycznie były bardzo różnorodne. W okresie zaborów biblioteki mieszczańskie przeżywały zastój. W 1791 roku powstała Biblioteka Konfraterni Kupieckiej Warszawskiej, w 1805 roku Biblioteka Wileńskiego Towarzystwa Lekarskiego, w 1821 roku w Warszawie Biblioteka Towarzystwa Lekarskiego i Biblioteka Towarzystwa Resursy Kupieckiej⁴⁰.

Były to przede wszystkim biblioteki specjalistyczne, w których gromadzono księgozbiory obejmujące jedną lub kilka pokrewnych dziedzin wiedzy. Natomiast na polskiej prowincji kolekcjonerzy, twórcy bibliotek, działacze wychowawczo-oświatowi stawali się jednoosobowymi instytucjami ogniskującymi życie kulturalne miejscowości i okolicy, w której żyli. Ich rozległe kontakty intelektualne ze światem zewnętrznym oddziaływały ożywczo na miejscowe społeczeństwo, dodatkowo inspirując inne społeczne poczynania.

Przykładami takich twórców mogą być Kajetan Morykoni⁴¹ i Anicety Renier⁴². Pierwszy, pedagog i bibliotekarz, w latach 1811–1812 był inicjatorem i współzałożycielem Instytutu Bibliopolicznego w Lublinie, pierwszej biblioteki publicznej w tym mieście. Drugi był lekarzem, działaczem tajnej, niewielkiej biblioteczki założonej w 1840 roku w Wilnie. Warto także wspomnieć o bezpłatnej wypożyczalni stworzonej przez Władysława Tarczyńskiego na podstawie jego własnych zbiorów w Łowiczu.

W 1861 roku Wydział Czytelń Warszawskiego Towarzystwa Dobroczyńności podjął się organizacji bezpłatnych czytelni dla niezamożnej ludności Warszawy. Dla bogatszych warstw mieszczańskich na terenie Warszawy działały także płatne wypożyczalnie istniejące przy księgarniach lub

³⁸ Tamże, s. 33.

³⁹ Zbiór artykułów dotyczących księgozbiorów Śląska cieszyńskiego: *Historyczne księgozbiory Cieszyna na tle śląskim. Rola kulturowa i przedmiot badań*, red. R. Gładkiewicz, Cieszyn 1997.

⁴⁰ *Biblioteki mieszczańskie*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 226.

⁴¹ Kajetan Morykoni (ur. 2 września 1774 roku w Welczu pod Buskiem, zm. 27 grudnia 1830 roku w Płocku) – pedagog, rektor Szkoły Wojewódzkiej Płockiej, założyciel Towarzystwa Naukowego Płockiego, wolnomularz; E. Kozłowski, *Morykoni Kajetan*, w: PSB, t. 22, Wrocław–Warszawa–Kraków 1977, s. 22–23.

⁴² Anicety Renier (także Renjer, Regnier, Reniger, Renjé, lit. Anicetas Renjé, ur. ok. 1804 roku, zm. 24 grudnia 1877 roku w Wilnie) – polski lekarz zdrojowy i przyrodnik, uczestnik powstania listopadowego, działacz polityczny, bibliotekarz Wileńskiego Towarzystwa Lekarskiego. Urodził się prawdopodobnie w Lublinie. Syn Feliksa (nie Mikołaja, jak podają błędnie niektóre źródła); T. Ostrowska, *Renier Anicety*, w: PSB, t. 31, Wrocław–Warszawa–Kraków 1988, s. 109–110.

samodzielnie, prowadzone przez osoby prywatne⁴³. Organizację czytelni i bibliotek powszechnych podjęły się także towarzystwa oświaty ludowej: lwowskie (1864), poznańskie (1872) i krakowskie (1884)⁴⁴. Zgonie z Ustawą o bezpłatnej bibliotece ludowej z 1894 roku Mieczysław Brzeziński był zwolennikiem zakładania bibliotek na zebraniach gminnych, aby budować polskie struktury oświatowe⁴⁵.

Terenem, na którym obserwujemy wiele inicjatyw zmierzających do zakładania bibliotek, był Śląsk Cieszyński, gdzie wśród kolekcjonerów i twórców bibliotek spotykamy nie tylko inteligencję, ale również chłopów. Podobne przykłady można wskazać również na Górnym Śląsku i w zachodnich powiatach wielkopolskich, na pograniczu babimojsko-międzyrzecko-skwierzyńskim, gdzie tradycje bibliotek ludowych sięgają trzeciej ćwierci XIX wieku. We wspomnianych powiatach pod koniec XIX wieku (do 1905 roku) zorganizowano 36 bibliotek⁴⁶.

Na ziemiach polskich w okresie zaborów powstawały różnego rodzaju towarzystwa⁴⁷ zajmujące się propagowaniem czytelnictwa wśród ludu wiejskiego, zakładaniem bezpłatnych wypożyczalni książek i pism, czytelni oraz popieraniem wydawnictw, szczególnie ludowych. Ich celem było umacnianie poczucia narodowego przez żywe słowo i książkę, a organizowana sieć czytelni miała za zadanie dotarcie do jak najszerszej grupy czytelników. Zakładano małe biblioteczki, które często były przewożone z miejsca na miejsce, aby czytelnik miał lepszy dostęp do książek. W 1890 roku Towarzystwo Oświaty Ludowej miało około 570 czytelni i wypożyczalni⁴⁸, w ten sposób docierając do najbiedniejszych, których nie było stać na zakup nowych publikacji.

Jedną z cenniejszych bibliotek na Śląsku Cieszyńskim była biblioteka Czytelni Ludowej (obecnie wchodząca w skład Książnicy Cieszyńskiej), towarzystwa kulturalno-oświatowego, które od założenia w 1861 roku aż do połowy lat osiemdziesiątych XIX wieku stanowiło centrum polskiego życia narodowego w Cieszynie. Początki Biblioteki Czytelni Ludowej sięgają 1849 roku, kiedy to w ramach powstałego 15 listopada 1848 roku Towarzystwa

⁴³ M. Radwańska, *Wypożyczalnie płatne w Warszawie w latach 1890–1906*, „Studia o Książce” 1981, nr 11, s. 153–188.

⁴⁴ *Biblioteki powszechne*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 249–250.

⁴⁵ M. Jurczyszyn, *Mieczysław Brzeziński jako propagator czytelnictwa w Polsce*, w: *Wzory i wzorce osobowe w biografistyce pedagogicznej*, s. 81.

⁴⁶ G. Chmielewski, *Polskie biblioteki ludowe na pograniczu zachodnim w rejonie babimojsko-międzyrzecko-skwierzyńskim w latach 1880–1939*, Zielona Góra 2002, s. 15 i nn.

⁴⁷ Na przykład: Towarzystwo Czytelni Ludowych (Poznań 1889), Towarzystwo Czytelni m. Warszawy (1906), Towarzystwo Oświaty Ludowej (lwowskie 1867, krakowskie 1881).

⁴⁸ *Towarzystwo Oświaty Ludowej*, w: *Encyklopedia wiedzy o książce*, kol. 2365–2366.

Cieszyńskiego dla Wydoskonalenia Się w Języku Polskim⁴⁹, pierwszej oficjalnej organizacji polskiej w Cieszynie, utworzona została Biblioteka Polska dla Ludu Kraju Cieszyńskiego. Miała ona na celu gromadzenie i popularyzację literatury polskiej oraz oddziaływanie na szerokie kręgi społeczeństwa regionu. W jej skład, obok licznych darów, weszły zbiorki książek należące wcześniej do młodzieżowych kółek samokształceniowych, działających w gimnazjum ewangelickim. W 1854 roku Biblioteka Polska została rozwiązana, a jej zbiory skonfiskowano i włączono do biblioteki Leopolda Jana Szersznika⁵⁰.

W 1863 roku Czytelnia Ludowa jako kontynuatorka Biblioteki Polskiej rewindykowała jej księgozbiór i stworzyła na jego podstawie własną bibliotekę, liczącą wówczas ponad 800 woluminów. Dzięki darowiznom polskich pisarzy, wydawców, księgarzy oraz bibliofilów księgozbiór Czytelni znacznie rozrósł się i w 1922 roku, gdy przekazano go Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego, obejmował już około 12 tysięcy woluminów. Wśród ofiarodawców, obok działaczy lokalnych, znajdowali się między innymi: Jan Milikowski⁵¹, Julia Goczałkowska⁵², Klemens Mochnacki⁵³, hrabia Mieczysław Dzieduszycki⁵⁴,

⁴⁹ „Celem Towarzystwa jest wydoskonalenie się jego członków w języku polskim poprzez pisma czasowe w języku polskim, słowniki i założenie małej biblioteki podręcznej w języku polskim, przez naukę języka polskiego”; M. Fazan, *Polskie życie kulturalne na Śląsku Cieszyńskim w latach 1842/48–1920*, Wrocław–Warszawa [b.r.w.], s. 55; Z. Jasiński, *Biblioteki polskie na ziemiach czeskich*, w: *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, t. 2, Opole 2013, s. 23.

⁵⁰ Jan Szersznik – inne formy jego nazwiska: Scherschnik, Šeršnik, (ur. 3 marca 1747 roku w Cieszynie, zm. 21 stycznia 1814 roku tamże) – ksiądz katolicki, jezuita, historyk, pedagog, sławista, bibliofil, fundator biblioteki i pionier muzealnictwa. O Szerszniku i Książnicy Cieszyńskiej: K. Szelong, *Proces windykacji i opracowania bibliotecznych zbiorów ks. Leopolda Jana Szersznika. Zarys historii*, „Roczniki Biblioteczne” 2000, nr 44, s. 87–134.

⁵¹ Jan Milikowski (1781–1866), polski księgarz; J. Golec, S. Bojda, *Słownik biograficzny ziemi cieszyńskiej*, t. 2, Cieszyn 1995, s. 146.

⁵² Julia Goczałkowska (1809–1888) była redaktorką kobiecych pism „Bławatek” i „Wianki” oraz organizatorką zakładów wychowawczo-naukowych dla dziewcząt w Bochni, Tarnowie i Lwowie. Pochodziła z Laskowej, wraz z mężem, Wojciechem Goczałkowskim, byłym powstańcem 1831 roku, dzierżawiła przez kilkanaście lat majątki cerekwickie w Ostrowie Szlacheckim i Zatoce; A. Fischer, *Płyni piękna kołedo...*, „Zwiastun Maryi. Miesięcznik bazyliki mniejszej św. Mikołaja w Bochni”, 12.12.2010, nr 12 (171), s. 6.

⁵³ Klemens Mochnacki (1811 – ok. 1883) – rewolucyjny demokrat, spiskowiec; daleki krewny Maurycego Mochnackiego; K. Mochnacki, *Pamiętnik spiskowca i nauczyciela*, „Twórczość” 1950 z. 1.

⁵⁴ Mieczysław Antoni Dzieduszycki (1823–1872) działacz społeczny i oświatowy, popierający narodowe odrodzenie na Śląsku, publicysta, poeta; M. Tyrowicz, *Mieczysław Antoni Dzieduszycki*, w: PSB, t. 6 (1948) s. 116–117.

Józef Ignacy Kraszewski⁵⁵, ksiądz Karol Teliga⁵⁶, spadkobiercy Ignacego Bagieńskiego⁵⁷, Towarzystwo Kształcącej się Młodzieży Polskiej w Monachium; systematycznie przysyłał swoje wydawnictwa Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Lwowie⁵⁸. Był to księgozbiór przydatny do upowszechniania kultury polskiej, szczególnie w kręgach o wyższej świadomości kulturowej. Zainteresować mógł on inteligencję, ewentualnie bogate chłopstwo, które lepiej było przygotowane do wejścia w kręgi literatury polskiej⁵⁹.

Warto tu wspomnieć o jednym z darczyńców, którym był trzykrotny rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, dziekan Kapituły Krakowskiej, ks. Karol Teliga. Ofiarował on w 1876 roku Czytelni Ludowej 1027 dzieł w 1884 woluminach ze wszystkich działów literatury, przeważnie o treści religijnej, w tym wiele starych i cennych druków oraz rękopisów. W spisie przekazującym księgozbiór Teligi zapisano: „ks. Karol Teliga (...) kierowany chęcią przyczynienia się do rozkrzewiania oświaty między ludnością polską na Śląsku austriackim, ofiarował Czytelni Ludowej w Cieszynie bibliotekę swoją”⁶⁰. Teliga był synem chłopskim o wysokiej świadomości narodowej, wiedział, że przekazanie księgozbioru do Cieszyna posłuży wzbogaceniu biblioteki, ale przede wszystkim wpłynie na wzrost czytelnictwa i świadomości narodowej tamtejszej społeczności. Dzięki polskiej książce jego mieszkańcy będą mieli kontakt z polską kulturą, zaś w wielu z nich wykształci to trwały nawyk czytania, który przekażą swojemu potomstwu. Teliga miał świadomość, że przekazanie zbiorów biblioteki pogranicza polskiego jest bardziej konieczne niż wsparcie mieszkańców ziem polskich, żyjących w jednorodnej społeczności.

Być może systematyczne propagowanie czytelnictwa wśród społeczności Śląska Cieszyńskiego było efektem poziomu kulturalnego chłopów cieszyńskich końca XIX wieku, którym zachwycał się w swoim

⁵⁵ Józef Ignacy Kraszewski (1812–1887) – pisarz, publicysta, wydawca, historyk, działacz społeczny i polityczny; A. Bednarek, *Kraszewski Józef Ignacy*, w: EK, t. 9, Lublin 2002, kol. 1219–1223.

⁵⁶ Karol Teliga (ur. 30 października 1808 roku w Bielinach, zm. 9 marca 1884 roku w Krakowie) – duchowny katolicki, teolog, w 1862 roku administrator diecezji krakowskiej, profesor i trzykrotny rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego; R. Skrzyniarz, *Teliga Karol*, EK, t. 19, Lublin 2013, kol. 602.

⁵⁷ Ignacy Bagiński, ur. 1760, data śmierci nieznana.

⁵⁸ F. Zahradnik, *Czytelnia Ludowa w Cieszynie*, „Zaranie Śląskie” 1963, z. 2, s. 157.

⁵⁹ M. Fazan, *Polskie życie kulturalne na Śląsku Cieszyńskim*, s. 62.

⁶⁰ Archiwum Narodowe w Krakowie, sygn. IT 223, *Spis dzieł Czytelni Ludowej w Cieszynie przez ks. Karola Teligę ofiarowanych*, s. 3.

pamiętniku Grzegorz Smólski⁶¹: „Wszędzie, u każdego zamożnego chłopa (...) nie brak i szafek z książkami treści religijnej i światowej, między tymi ostatnimi często pisma Mickiewicza i innych poetów, doborowe powieści polskich pisarzy jakoż i książki odnoszące się do naszych dziejów”⁶². To by świadczyło o tym, że czytelnictwo wśród bogatszych i bardziej świadomych chłopów rozwijało się mimo niekorzystnych okoliczności zewnętrznych.

Konkluzje

Reasumując, można stwierdzić, iż od końca XVIII stulecia aż do odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 roku zarówno biblioteki tworzone na ziemiach polskich w trzech zaborach, jak i te, które powstawały wśród emigrantów czy zesłańców miały na celu przede wszystkim naukę języka polskiego, edukowanie i wychowanie młodego pokolenia Polaków do niepodległości Rzeczypospolitej. Były także kuźnią postaw patriotycznych i religijnych wśród narodu polskiego. Zbierana w nich literatura miała na celu nie tylko przypomnienie o niegdysiejszej wielkości Rzeczypospolitej, ale też wskazywanie dróg, jakimi należy kroczyć, aby nie zagubić tożsamości narodowej, wielowiekowej tradycji i wiary chrześcijańskiej przodków. Bez względu na to, gdzie powstawały, ich podstawową rolą było edukowanie Polaków.

Biblioteki służyły także ratowaniu polskiej literatury, pism, dokumentów, listów, pamiętników oraz pogłębianiu znajomości języka polskiego wśród młodych ludzi najbardziej narażonych na wynarodowienie, uleganie polityce szkolnej zaborców, podporządkowanie się nakazom władz. Biblioteki miały na celu zabezpieczenie księgozbiorów przed rozproszeniem, a przede wszystkim udostępnienie go szerszemu gronu czytelników. Po utracie niepodległości tworzenie takich „przyczółków kultury i języka polskiego” stało się koniecznością w celu zachowania polskości, zwłaszcza na kresach kultury polskiej, ale także służyło walce z wynaradawianiem społeczeństwa polskiego, szczególnie na terenach wiejskich, gdzie pod koniec XIX wieku we wsiach Królestwa Polskiego tylko 30% osób umiało czytać i pisać, a wieś oczekiwała na polskie czasopisma i książki.

Jest to krótka refleksja nad rolą bibliotek w utrwaleniu języka i polskości w różnych warstwach społecznych. Warto by było podjąć głębsze badania nad rolą poszczególnych bibliotek w propagowaniu polskości. W jaki sposób ich założyciele i działacze społeczni chcieli wykorzystać zgromadzone

⁶¹ Grzegorz Smólski, krypt., i pseud.: G.S., Grzela z Waszkowic, Wojciech Gorazda (1844–1911) – dziennikarz, publicysta, krajoznawca i etnograf; W. Bienkowski, *Smólski Grzegorz*, w: PSB, t. 39, Warszawa–Kraków 1999, s. 362–365.

⁶² G. Smólski, *Z pamiętnika dziennikarza: Silesiana*, Kraków 1896, s. 15; K. Bednarska-Ruszajowa, *Biblioteki i książki w pamiętnikach polskich XVIII–XX wieku*, Kraków 2003, s. 71.

zbiory do krzewienia polskości w narodzie? Jakie formy przybierały ich działania skierowane do przedstawicieli różnych warstw społecznych?

Wykorzystując metody badawcze stosowane w naukach humanistycznych i społecznych, odczytując ponownie znane już źródła i odkrywając nowe, można zastanowić się nad znaczeniem bibliotek nie tylko dla zachowania kultury narodowej, uczenia tradycji i języka wśród warstw niepotrafiących czytać i pisać, ale także nad rolą w kształtowaniu patriotyzmu lokalnego i budowaniem więzi z małą ojczyzną. Należy pamiętać, że wiele z tych bibliotek, o których wspominam, zostało zdziesiątkowanych przez wojny, ale może w niektórych przypadkach uda się ustalić ich rolę w alfabetyzacji i wychowaniu patriotycznym społeczeństwa polskiego okresu niewoli narodowej.

Streszczenie: W XVIII–XIX wieku w całej Europie rozpowszechniło się kolekcjonerstwo, a w jego ramach bibliofilstwo. Pod koniec XVIII wieku, gdy obywatele rozgrabionej przez zaborców Rzeczypospolitej zaczęli dążyć do odzyskania niepodległości – chęć ocalenia dorobku kultury polskiej była celem działalności wielu patriotów. Tworzyli oni kolekcje, które stawały się skarbnicami kultury polskiej, służyły ratowaniu przed rozproszeniem lub zniszczeniem oraz opracowaniu polskiej literatury, dokumentów, listów, pamiętników, dorobku naukowego, a także dawały początek inicjatywom zmierzającym do edukacji całego narodu polskiego i walki z wynarodowieniem. W ciągu całego XIX stulecia aż do I wojny światowej tworzenie bibliotek jako instytucji dostępnych nie tylko dla badaczy, ale i przedstawicieli wszystkich stanów było procesem, w którym jak w zwierciadle odbijają się przemiany społeczne, zachodzące na ziemiach polskich: początkowo założycielami bibliotek naukowych o profilu głównie humanistycznym były arystokracja i ziemiaństwo, zaś od połowy stulecia coraz częściej przedstawiciele wolnych zawodów: adwokaci, politycy, księża, nauczyciele, ludzie kultury i sztuki.

Słowa kluczowe: biblioteki publiczne, księgozbiory, czytelnictwo, edukacja społeczeństwa polskiego, zabezpieczenie dorobku kulturowego

Renata Pater
Uniwersytet Jagielloński

DZIAŁALNOŚĆ IZABELI CZARTORYSKIEJ W SŁUŻBIE EDUKACJI MUZEALNEJ I WYCHOWANIA PATRIOTYCZNEGO. POWSTANIE MUZEÓW NARODOWYCH

[The activity of Izabela Czartoryska in the service of education and cultivating patriotism. The creation of national museums]

S u m m a r y : In the 21st century, museum education in Poland is developing at a dynamic pace. One can notice the emergence of modern, interactive museums with attractive architecture and rich educational programs (e.g. the Warsaw Rising Museum, the Chopin Museum and the recently opened Museum of the History of Polish Jews POLIN, the Jozef Pilsudski Museum, and the Polish History Museum, which is still under construction). The educational activities are aimed at different target groups, including both organized groups such as school classes or groups of persons with disabilities, as well as individual visitors, such as children, families or the socially excluded.

In the present article, the author depicts the first Polish museum created by private initiative at the turn of the 19th century – a museum created by Princess Izabela Czartoryska (née Countess Flemming) “from the bottom of her heart”. This was the period in which Poland had completely disappeared from the map of Europe, having lost its national sovereignty. The contemporary educational dimensions of Polish cultural and museum heritage are particularly important in the context of such historical events – particularly the commitment of distinguished Poles and the wider Polish society for the perseverance and survival of Polish culture. Analyzing the origins of Polish museology, including the formation of the first patriotic museums and national patriotic museums abroad (for instance in Rapperswil, Switzerland), the author underlines the importance of these activities for the development of the Polish educational thought, as well as museum and patriotic education.

Key words : museum education, patriotic education, cultural heritage, Polish national museums, cultural education

Poznając swoją historię, naród utrwala swą samoświadomość i tożsamość.

Jan Paweł Woronicz¹

Szczególną „myśl o wychowaniu” dla Polski niepodległej można odnaleźć w działalności kolekcjonerskiej i muzealniczej polskiej arystokracji. Istotnym wydaje się być dla nas okres, kiedy w burzliwych zawieruchach wojennych, utraconej niepodległości w końcu XVIII wieku, próbowano ocalić to co było szczególnie wartościowe dla przetrwania narodu - jego kulturę. Kulturę przejawiającą się w zabytkach, dziełach sztuki, architekturze krajobrazu, wytworach artystów, wytrawnych rzemieślników, myślicieli, poetów, w tworzonych dokumentach prawnych, źródłach pisanych. Artefaktach, które stanowią o trwaniu idei, tradycji, wartości wpisanych w dziedzictwo kultury.

Ochrona dziedzictwa kultury, pamięć o nim i dbałość o jego przekaz następnym pokoleniom, stanowią szczególną wartość wychowawczą i edukacyjną odnosząc się do wartości. Zastane przez człowieka dobra kultury służą rozumieniu zjawisk i procesów, stanowią „rzeczywisty teren prawdziwego życia”, rozwoju samoświadomości, odkrywania tożsamości, kulturowego rozwoju i trwania narodu, cywilizacji.²

Dla kultury naszego kraju, narodu, państwa nie bez znaczenia pozostają zabytki, obiekty, dzieła sztuki, artefakty. Z ich bogactwa możemy czerpać nie tylko treści i wartości wychowawcze i kształcące, ale przede wszystkim kształtować pamięć i rozwijać umiejętność zrozumienia teraźniejszości poprzez znajomość przeszłości, poszukiwać prawdy, własnej

¹ Jan Paweł Woronicz (1757–1829) był przyjacielem rodziny Czartoryskich, autorem poematu *Świątynia Sybilli* (1801), który zadedykował Izabeli Czartoryskiej. Poemat odnosi się do alegorycznego położenia Polski. Narratorowi, oplakującemu straszny los narodu pozbawionego niepodległego bytu, Sybilla wyjaśnia przyczynę klęski i wskazuje drogę do zmartwychwstania, odwołując się do tradycji antycznej: „Nie zagrzebie waszego rodu ta mogiła: Troja na to upadła, aby Rzym zrodziła”. *Świątynia Sybilli* (inny tytuł: *Sybilla*) *Poema historyczne w 4 pieśniach*, powst. 1801 (według A. Drogoszewskiego), wyd. bez wiedzy autora F. Bentkowski pt. *Sybilla. Poema...*, Lwów (Warszawa) 1818; odpis: zobacz poz. 55 t. 1; wyd. następne: wyd. 2 poprawione.

² Odniesienie do kultury jako wartości wychowawczej i kształcącej znajdujemy w tekstach przedstawicieli pedagogiki kultury rozwijającej się na przełomie XIX i XX wieku szczególnie w Niemczech; w Polsce na szczególną uwagę zasługują prace S. Hessena, B. Nawroczyńskiego i B. Suchodolskiego; współczesne odczytania pedagogiki kultury dotyczą w dużej mierze wartości, odczytania znaczenia dziedzictwa kultury w edukacji kulturowej. Zob. Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Kraków 2012, J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Warszawa 2006, J. Torowska, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego: aspekty teoretyczne i praktyczne*, Kraków 2008, R. Pater, *Miejsce muzeum w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży [w:] Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, red. B. Żurkowski, Kraków 2011, s. 155- 178. Rozważania na temat współczesnego rozumienia dziedzictwa kultury w szerszym ujęciu przedstawia K. Kowalski, *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, Międzynarodowe Centrum Kultury Kraków, Kraków 2013

tożsamości, stawiać pytania i próbować znaleźć odpowiedzi. Ważne przestrzenie poznawania, doświadczania i przeżywania historii, sztuki i dziedzictwa kulturowego stanowią muzea. Muzealnictwo na świecie przeżywa obecnie intensywny rozwój. Badacze mówią o intensywnym „umuzealnianiu świata”, architektura obiektów muzealnych to „ikony” współczesnej kultury (Muzeum Guggenheima w Bilbao), które zapraszają do intensywnych przeżyć, doznań o charakterze intelektualno – emocjonalnym³. Turystyka kulturowa i rozwijające się „przemysły kultury” stymulują potrzeby „kolekcjonowania doświadczeń”, doświadczania ulotnej wspólnotowości, atomizujących się hybrydowych społeczeństw rozwiniętych cywilizacji ponowoczesności.

W XXI wieku edukacja muzealna w Polsce rozwija się szczególnie dynamicznie, powstają nowoczesne, interaktywne muzea o atrakcyjnej architekturze i bogatym programie edukacyjnym (Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Chopina czy nowo otwarte Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, czy nowo otwarte Centrum Solidarności w Stoczni Gdańskiej, aktywnie realizujące programy edukacyjne chociaż jeszcze w trakcie budowy Muzeum Historii Polski, Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku i wiele innych)⁴. Oferta edukacyjna skierowana jest do zróżnicowanych grup odbiorców zarówno grup zorganizowanych np. klas szkolnych jak również odbiorcy indywidualnego, dzieci, rodzin, turystów – obcokrajowców, osób z różnymi dysfunkcjami rozwoju i niepełnosprawnościami, osób społecznie czasowo wykluczonych.⁵ Na mapie Polski w ostatnich latach pojawiły się szczególnie aktywne na tym polu instytucje i ośrodki, które edukacją uczyniły swoją misją i wyzwaniem. Poprzez swoje działania edukacyjne przywracają i podtrzymują pamięć o tych, którzy poprzez dbałość o kulturę narodową, walczyli o suwerenność i utraconą niepodległość. Tworząc kolekcje, pragnęli zachować dla przyszłych pokoleń „pamiętki przeszłości”, nie tylko w sentymentalnej nostalgii, ale w trwaniu kultury widzieli sens ocalenia narodu. „Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej” dobrze rozumiała Izabela z Flemmingów Czartoryska.⁶ Autorka znaczącej szczególnie dla Polski (ale i dla

³ <http://www.guggenheim-bilbao.es/> dostęp: 20.02.2015.

⁴ Zob: <http://www.1944.pl/>, oraz <http://www.muzhp.pl/>, <http://www.polin.pl/>, <http://chopin.museum/pl>, <http://www.muzeumpilsudski.pl/> dostęp: 26.02.2015.

⁵ O przyszłości muzeów współczesnych w Polsce prowadzi rozważania M. Borusiewicz, analizując definicje współczesnego muzeum, proponuje definicję muzeum przyszłości, w którym „*social inclusion*” będzie istotnym programem społecznej edukacji. M. Borusiewicz, *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*. Kraków 2012, s. 168.

⁶ Izabela Czartoryska (1746 – 1835) była żoną księcia Adama Kazimierza Czartoryskiego – dramaturga, krytyka literackiego i teatralnego a przede wszystkim polityka, przywódcy Stronnictwa Patriotycznego, do którego też należała, dawało jej szczególną sposobność rozwijania działań patriotyczno – edukacyjnych w konwencji idei oświeceniowych, do których można zaliczyć

Europy) kolekcji zbiorów puławskich. Zgromadzone przez Izabelę z Flemingów Czartoryską obiekty - pamiątki kultury, dzieła sztuki, artefakty miały szczególny cel wychowawczy i patriotyczny, o którym napisała następująco: *W tych latach, w których tyle klęsk nas przycisnęło, kiedy nas z rządu narodów wymazano, mówiłam sobie ze łzami: Ojczyzno! Nie mogłam Cię ochronić, niech Cię przynajmniej uwiecznię. Ta chęć, to uczucie przywiązywały mnie do życia: wystawiłam wówczas Świątynię Pamięci. Zabrałam tam pamiątki tej Polski, niegdyś tak świetnej, a wtenczas tak nieszczęśliwej. Dom Gotycki, który zawiera pamiątki zagraniczne, zdawał mi się czczy i mało znaczący, póki nie umieściłam w nim jakiegoś wspomnienia mojej Ojczyzny.*⁷ W bogatej kolekcji różnorodnych zbiorów Czartoryskich znajdowały się między innymi cenne dzieło Leonarda da Vinci portret „Damy z gronostajem”, Rafaela „Portret młodzieńca” i Rembrandta „Krajobraz z miłosiernym samarytaninem”. Właściwie przedmiotem kolekcji I. Czartoryskiej były zarówno militaria, zdobycze wojenne, wszelkie artefakty z okresu świetności Polski upamiętniające działania wielkich i znaczących dla historii Polaków między innymi Bolesława Chrobrego, Kazimierza Wielkiego, Stefana Batorego, Jana Zamojskiego, Żółkiewskiego, Czarnieckiego, Lwa Sapiehy i wielu innych. Kolekcjonerskie zamiłowania Czartoryskiej wiązały się z panującym w Europie nurtem idei oświecenia, arystokraci oddawali swe zbiory do publicznego oglądu dla społecznej edukacji. Szczególną inspiracją mogła być działalność kulturalna i oświatowa Stanisława Augusta, obejmując tron w 1764 roku stworzył pomyślniejsze warunki dla rozwoju oświaty w Polsce, skupiał wokół siebie uczonych i literatów i zachęcał ich do podejmowania działań, sprowadzał artystów, gromadził kolekcje i gabinety. Był założycielem Szkoły Rycerskiej w Warszawie, w której „panowała atmosfera oświecona, kadetom wolno było czytać najnowsze dzieła filozoficzne i polityczne, a profesorowie referowali najnowsze osiągnięcia naukowe”.⁸ Nie bez znaczenia jest fakt, że funkcję komendanta w tej szkole pełnił książę Adam Czartoryski, a dwór Czartoryskich w Puławach był ogniskiem kultury i oświaty dając wyraz nowoczesnym ideom oświeceniowym.

Wiek XVIII charakteryzowało szczególne zainteresowanie naukami przyrodniczymi, historią, jak również nowe spojrzenie na gromadzone obiekty. Oświecenie przyniosło daleko idące zmiany w udostępnianiu kolekcji szerszemu gronu odbiorców. Istotną przemianę wniósł akt Wielkiej Rewolucji Francuskiej (1789) stanowiący o społecznej przynależności muzeów. W 1793

utworzenie pierwszego muzeum w Polsce, którego pośrednim celem było udostępnienie zebranej kolekcji dla kształcenia przyszłych pokoleń.

⁷ A. Kunysz, *W służbie kultury i regionu. Rzecz o muzeum w Przemyślu*, Przemyśl 1989, s. 12, [za:] *Katalog Domu Gotyckiego*, Biblioteka Czartoryskich, rkps 2917, t. I, s. 89.

⁸ S. Kot, *Historia wychowania*, Tom II, *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesności*. Wydanie czwarte (wg wydania trzeciego z 1996 roku). Kraków 2010, s. 61- 64.

miało miejsce oficjalne otwarcie Luwru pierwotnie zwanego Musee Francais, od 1796 Musee Central des Arts, a po 1804 Musee Napoleon. Zebrano i wystawiono wówczas najlepsze dzieła sztuki Francji i jak na tamte czasy wyeksponowano w rewolucyjny sposób. Wszystkie dzieła były zaprezentowane w sposób systematyczny według szkół. Powodem tego wymagania była nowa idea edukacyjnej roli muzeów. Odnosiła się do idei encyklopedystów, umożliwienia edukacji szerszej publiczności, prezentacji roli wpływu starej sztuki na młodych twórców (artystów, malarzy). Po raz pierwszy w historii muzealnictwa, jego funkcja pedagogiczna stała na pierwszym miejscu, a muzeum stało się miejscem kształcenia i wychowania. Niebawem rozkwit muzealnictwa w naszych czasach stał się możliwy właśnie dzięki udostępnieniu i oddaniu muzeów społeczeństwu. Pionierską egzemplifikacją idei XVIII wieku, kiedy rozwijał się nurt racjonalizmu, empiryzmu, utylitaryzmu i humanitaryzmu było utworzenie pierwszego wielkiego muzeum publicznego British Museum w Londynie. Obejmowało ono zbiory biblioteczne, przyrodnicze, a także bogaty dział starożytności. Wiek oświecenia jest nowym ważnym etapem w dziejach europejskiego kolekcjonerstwa i muzealnictwa.⁹ W Polsce powstała w tym czasie Biblioteka Publiczna założona przez braci Załuskich, sławną stała się również galeria malarstwa Stanisława Augusta Poniatowskiego. Obejmowała zbiór rzeźb, gemm, monet, medali, grafiki, a także zbiory przyrodnicze, wiele cennych tkanin, mebli itp. Na dworze króla Stanisława Augusta Poniatowskiego narodził się pierwszy projekt autorstwa Stefana Chardon de Rieule, stworzenia muzeum - placówki propagującej rozwój nauk przyrodniczych. Proponowane przez niego muzeum przyrodnicze miało mieć charakter placówki publicznej, przyczynić się do podniesienia poziomu rolnictwa przez spopularyzowanie wiedzy rolniczej. Autor tej śmiałej jak na ówczesne czasy koncepcji dostrzegał i wskazywał trzy zasadnicze wartości społeczne zbiorów muzealnych: oświatowo – dydaktyczne, praktyczno – użytkowe oraz naukowe: dokumentacyjne i badawcze.¹⁰ Działalność Izabeli Czartoryskiej wynikała z jej szczególnych zainteresowań i umiłowania do kultury. Edukacyjny wydźwięk kolekcji powiązać można z panującymi wówczas prądami edukacji obywatelskiej i ideami oświecenia przejawiającymi się między innymi w działalności Komisji Edukacji Narodowej. Głównym przesłaniem jej prac było upaństwowienie szkolnictwa, powszechność kształcenia, zastąpienie szkół prywatnych szkołami państwowymi, wychowanie młodzieży w duchu dobrze pojętego patriotyzmu i edukacji narodowej czyniąc Polaków racjonalnymi obywatelami Polski. Kontestowano absolutyzm i dogmatyzm kleru i władz kościelnych. Istotne miejsce zajmowało wychowanie moralne, kształtowanie

⁹ Z. Żygulski, *op. cit.*, s. 21.

¹⁰ *Ibidem*.

cnót, obok wychowania intelektualnego wychowanie fizyczne, które miało hartować ducha. W koncepcjach pedagogicznych Grzegorza Piramowicza odnaleźć można wpływy filozofii liberalizmu J. Locka jak również idei pedagogicznych J.J. Rousseau. Działalność KEN miała wpływ na polityczne i moralne odrodzenie się narodu, jej głównymi działaczami byli Ignacy Potocki, Hugo Kołłątaj, Chreptowicz, Adam Czartoryski, którzy stanęli również na czele stronnictwa reform zwieńczonych w Konstytucji 3 Maja. Upadek Rzeczypospolitej kończy działalność Komisji Edukacji Narodowej jako sternika reform i odnowy społecznej.¹¹ Nie bez znaczenia działania KEN okazały się dla działalności polskiej arystokracji, a szczególnie Izabeli Czartoryskiej założycielki pierwszego muzeum w Polsce.

Pamiętając o przeszłości dążyć do niepodległości: *Świątynia Sybilli i Domek Gotycki*

Pierwsze muzeum w Polsce obejmowało Świątynię Sybilli i Domek Gotycki. Nawiązywało zgodnie z duchem epoki do tradycji starożytnych, jak również do głoszonego przez romantyzm patriotyzmu. Było to przede wszystkim sanktuarium kultury narodowej, zagrożonej w czasach klęsk i rozbiorów, tworzące dokumentację narodowej przeszłości. Szczególna różnorodności i rozpiętość tematyczna zbiorów świadczy o determinacji z jaką próbowano ocalić każdy przejaw polskości i związanych z nią historii.

W Świątyni Sybilli (zwanej również Świątynią Pamięci) znajdowały się przede wszystkim zabytki militariów: ozdobne tarcze, buńczuki tureckie, szyszaki, karwasze, szable, pałasze itp. Zbiory gromadzone były pod kątem ich narodowego wydzźwięku. Księżna Czartoryska kładła główny nacisk na skojarzenia historyczne, emocjonalne i moralne, jakie jej zbiory budziły i budzić miały u zwiedzających.¹² Na szczególną uwagę zasługuje wydany w tym czasie drukiem przewodnik pt. *Poczet pamiątek zachowanych w domu Gotyckim w Puławach*, który był inwentarzem typograficznym liczącym 1531 pozycji, obejmujących około 3000 eksponatów. Każdy przedmiot posiadał swój numer oraz krótki opis, w którym wyszczególnione były: pochodzenie przedmiotu, datowanie, informacje o osobie, od której został nabyty lub ofiarowany. W przewodniku opisane były przedmioty znajdujące się na zewnątrz budynku, jak również obiekty wystawione wewnątrz Domu Gotyckiego, opisane w kolejności poszczególnych pomieszczeń. Wydanie przewodnika przeznaczonego do praktycznego zwiedzania okazało się bardzo istotne dla rozwoju muzealnictwa, a w szczególności dla działalności

¹¹ Por. S. Kot, dz. cyt., s. 61- 139.

¹² Por. Z. Żygulski jun, *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*, Warszawa 1982.

oświatowej (edukacyjne) - popularyzacji wiedzy Oddanie przez Izabellę Czartoryską do użytku publicznego Świątyni Sybilli w Puławach w 1801 roku przyjmuje się za początek okresu polskiego nowożytnego muzealnictwa.¹³ Współcześni badacze problematyki muzealniczej i edukacji muzealnej wskazują na ważny w edukacyjnym procesie wydźwięk kolekcji zbiorów, pamiątek przeszłości dla zrozumienia teraźniejszości, własnej tożsamości i zmiennych losów historii, które ukształtowały obecną rzeczywistość. Włączenie i uprzyśpieszenie społeczeństwu, każdemu obywatelowi dziedzictwa kultury, stanowi nie tylko wyzwanie dla przyszłości, ale przede wszystkim potrzebą teraźniejszości, w której zagrożona jest tożsamość jednostki, jej prawo do poznania i pielęgnowania narodowej kultury, do wolnego wyboru, do wolności, równego traktowania, demokracji. Odcinanie się od przeszłości, ignorancja kultury, dziedzictwa kulturowego, to odwracanie się od wartości, które budowały pokolenia i pozwalały im trwać we wspólnotowości języka, obyczaju, dając siłę przetrwania.

Postulaty oświeceniowe wskazywały na wagę edukacji jako motoru wszelkiej zmiany, położenia człowieka, wyznaczając i niejako współokreślając możliwości rozwoju, kształtowania siebie i własnego życia. Wiedziała o tym również Izabela Czartoryska nie tylko prowadząc w posesji pałacowej prywatne pensje dla dzieci książąt, arystokracji i niebogatej szlachty, ale przede wszystkim zakładając sieć szkół elementarnych i zawodowych dla dzieci wiejskich. Były to działania wynikające z ówczesnych idei oświecenia, którego szczególnie wydźwięk przejawiał się w reformie szkolnictwa i w spopularyzowaniu hasła „oświaty ludu”¹⁴. Wspierała ją w tych działaniach jej córka Marią Wirtemberską oraz syn Adam Jerzy. Należy podkreślić, że były to działania prekursorskiej idei pozytywistycznej skierowane do tej grupy wówczas społecznie wykluczonej z dostępu do edukacji. Powstało również Towarzystwo Szkolne, zaplanowano budynki szkolne, których autorem był prawdopodobnie Chrystian Piotr Aigner – nadworny architekt Czartoryskich (niektóre źródła podają nazwisko architekta Daniela Ruprechta). W pierwszej połowie XIX wieku (1824) we Włostowicach funkcjonowały następujące szkoły:

- Szkoła Elementarna dla chłopców, w której naukę pobierało przeszło 70 uczniów, przekazywano umiejętności czytania i pisania, podstawy religii, nauki moralnej, i umiejętności związanych z pracą w gospodarstwie i na roli - Szkoła Gospodarstwa Domowego dla dziewcząt zwana Szkołą św. Zofii, skupiająca głównie sieroty, uczono w niej czytania i pisania jak również prac

¹³ J. Samek, *Dzieje sztuki polskiej dla pedagogów*, Kraków – Przemyśl 1999, s. 110, por. Z. Żygulski, *Dwieście lat muzeum Czartoryskich [w:] Spotkania z muzeami*, Dodatek do „Spotkań z zabytkami”, Warszawa 2001, nr 3, s. 4.

¹⁴ S. Kot, *op. cit.*, s. 48

domowych: szycia, cerowania, haftu i gotowania. Szkoła zwana inaczej Domem Robót, kształcąca chłopców w zawodach rolniczych i rzemieślniczych (kowalstwo, ślusarstwo, stolarstwo itp.). Przy kościele parafialnym we Włostowicach działała wówczas również szkoła śpiewu. Do kadry pierwszych pedagogów należy zalicza się Antoniego Amborskiego (nauczyciela szkoły męskiej) i Agnieszkę Baraniecką (nauczycielkę szkoły żeńskiej).¹⁵

Podkreślić należy, że działania podejmowane przez Czartoryskich wyrażały idee ówczesnej oświeceniowej filozofii utylitarnego humanitaryzmu. Ówczesna pedagogika szkolna wyrażała zdobycze myśli naukowej, filozoficznej, moralnej i politycznej, nauk przyrodniczych, badań językowych, nowej psychologii i logiki. W zakresie społecznym postulowano potrzebę kształcenia kobiet i stanów niższych, to właśnie w tym czasie sformułowano pojęcie pracy oświatowej jako społecznego obowiązku.

Działalność księżnej Czartoryskiej przejawiała się również w jej twórczości pisarskiej, literackiej. Księżna pisała książki, których odbiorcami były wiejskie dzieci *Książka do pacierzy dla dzieci wiejskich podczas Mszy Świętej dla szkółki puławskiej napisana* (1815). Pozycja ta została wznowiona w 1821 roku oraz wydana w drukarni Czartoryskich w 1830 roku. Oprócz oryginalnych tekstów modlitw autorstwa księżnej Izabeli, zawiera m.in. Pieśń Jana Kochanowskiego *Czego chcesz od nas Panie*. Dydaktyczny wymiar treści patriotycznych wyłania się z książki *Pielgrzym w Dobromilu czyli nauki wiejskie z dodatkiem powieści i 40 obrazkami* (1819). Ilustracje przedstawiały królów polskich. Pisane przez Czartoryską quazi podręczniki prezentowały nie tylko wiedzę historyczną, ale zawierały przede wszystkim treści wychowawcze, prezentowane w duchu demokracji, uczyły o tolerancji, a nawet szacunku dla przyrody. Kolejny zbiór *Pielgrzym w Dobromilu, część druga, czyli dalszy ciąg nauk wiejskich z dziesięcią obrazkami i muzyką* ukazał się w 1821 roku. I. Czartoryska była też autorką libretta śpiewogry „Pielgrzym z Dobromila”. Wydanie tych prac zaopatrzonych w obrazy i muzykę, porównywano ze *Śpiewami historycznymi* Juliana Ursyna Niemcewicza. Księżna Czartoryska zainicjowała również wydawanie zeszytów dla dzieci - *Skarbiec dla dzieci* (zeszyty drukowano w prywatnej drukarni Czartoryskich, która funkcjonowała w latach 1828 – 1831), fundowała stypendia dla uzdolnionych uczniów. Po opuszczeniu przez Księżną Puław szkoły znacznie podupadły, z trzech pozostała tylko jedna funkcjonująca pod nazwami szkoła powszechna lub szkoła podstawowa. Uczęszczały do niej dzieci z okolicznych Włostowic i Parchatki. Budynek szkolny przetrwał czas rusyfikacji, burzliwy okres wojny i okupacji i służył włostowickiej młodzieży aż do roku 1969. Później popadł w

¹⁵ Por. 2. S. Jednacz, Pięć lat Muzeum Oświatowego w Puławach. Biul. Inf. Sam. M. Puławy 1992, nr 10 s. 1-3, oraz <http://www.ssmputawy.pl/muzeum.html#25>, dostęp: 25.02.2015. Zob. I. Czartoryska, *Pielgrzym w Dobromilu czyli nauki wiejskie z dodatkiem powieści. Cz. 1*, nakładem N. Glücksberga, księgarza i typografa Królewskiego Uniwersytetu Warszawa 1830.

ruinę. Dopiero w latach 80 - tych XX wieku zabytkowym budynkiem puławskim zainteresował się Jerzy Żurawski, konserwator zabytków i dyrektor Muzeum Nadwiślańskiego w Kazimierzu Dolnym nad Wisłą. Przeciwstawił się próbom zburzenia podupadającego obiektu, a upamiętnienie historii oświaty dokonało się dzięki zaangażowaniu nauczycieli Stanisław Jędrycha i Stanisława Jednacza, którzy przyczynili się do przygotowywania pierwszej wystawy przyszłego Muzeum Oświatowego. Wystawę odwiedziło od maja 1986 roku do lutego 1987 roku około 100 nauczycieli. Uroczyste otwarcie Muzeum nastąpiło 27 lutego 1987. Pierwsza wystawa przedstawiała 230 eksponatów, kolekcję podzielono tematycznie: kształcenie i doksztalcanie nauczycieli, zatrudnianie, praca lekcyjna i pozalekcyjna, podręczniki i czasopisma, pomoce naukowe, administracja oświatowa oraz działalność związkowa. Zaprezentowano historię puławskiej oświaty i szkolnictwa, zwracając szczególną uwagę na ofiarodawców, podkreślając tym samym rolę tradycji i rangę dziedzictwa kulturowego. W początkowym okresie funkcjonowania jednostka działała pod nazwą Regionalne Muzeum Oświaty i podlegała Wydziałowi Oświaty i Wychowania w Puławach, od 1997 roku funkcjonuje pod nazwą Muzeum Oświatowe i jest pod zarządem Starostwa Powiatowego. Obecnie przy placówce działa Towarzystwo Przyjaciół Muzeum Oświatowego, skupiając nauczycieli, pasjonatów i miłośników Puław. W ten sposób podtrzymywana jest tradycja myśli oświatowej I. Czartoryskiej. Jak można przeczytać na stronie [www](http://www.tubapulaw.pl), „*Puławskie Muzeum Oświatowe oprócz pokaznej dawki historii przekazuje ideę posłannictwa i misji zawodu nauczyciela, która w obecnych czasach biurokratyzacji tej profesji odchodzi powoli w zapomnienie. Czy więc puławskie Muzeum Oświatowe jest ostatnią twierdzą upadającego etosu nauczyciela...*”¹⁶

Muzealnicza i edukacyjna działalności Izabeli Czartoryskiej wynikała z jej zainteresowań kulturą, sztuką i troską o przyszłość ojczyzny i narodu. Kolekcjonerska pasja została przez nią wykorzystana dla edukacyjnych celów o znaczącym wymiarze patriotycznym i narodowy. W innych inicjatywach muzealnych również można odnaleźć narodowego ducha tamtych czasów.

Muzea narodowe w edukacji przyszłych pokoleń Polaków

Walka o przetrwanie polskości znalazła swój wymiar również w gromadzeniu zbiorów i eksponowaniu ich poza granicami kraju. Dla polskiego dziedzictwa narodowego istotne znaczenie mają instytucje muzealne, które

¹⁶ <http://www.tubapulaw.pl/aktualnosci/czytaj/169/MUZEUM-OSWIATOWE-W-PULAWACH-TWIERDZA-ETOSU-NAUCZYCIELA.>, s.1, dostęp:25.02.2015, por. A. Maj, Muzeum Oświatowe w Puławach (1987 –1997) – zarys monograficzny, Puławy 1997.

powstały za granicą. W 1869 roku z inicjatywy Władysława Platera utworzono Muzeum Historyczne Polskie w Rapperswilu (Szwajcaria). Założenie muzeum w Rapperswilu miało cel patriotyczny, miała to być instytucja publiczna, chociaż zorganizowana i finansowana przez osobę prywatną. Organizatorzy planowali również utworzenie Towarzystwa Muzealnego, które zjednoczyć miało wszystkie muzea w Europie i Ameryce w celu podniesienia umiejętności muzealnych. Zadaniem towarzystwa miało być także przeprowadzenie konwencji międzynarodowej: *zobowiązującej na wypadek wojny strony wojujące do pokrycia banderą neutralności wszystkich tego rodzaju instytucji naukowych*. Był to pierwszy projekt w historii światowego muzealnictwa dotyczący uregulowań prawnych ochrony dóbr kultury, jak również początek w specjalizacji w muzealnictwie (muzea przyrodnicze, muzea narodowe). W 1872 roku został wydany katalog zbiorów opracowany w trzech językach: polskim, francuskim i niemieckim.¹⁷

W pierwszej połowie XIX wieku w Polsce, znajdującej się pod zaborami, nie było warunków i muzea publiczne nie powstawały, jak to miało miejsce w tym czasie w innych krajach Europy. Najważniejsze osiągnięcia w muzeologii polskiej tego czasu ewoluowały na jednak rzecz społeczeństwa i jego edukacji. Antoni Kunysz scharakteryzował je następująco:

- skonkretyzowanie się potrzeby i wykrystalizowanie koncepcji publicznego muzeum jako placówki dokumentacyjnej i oświatowej z programem obejmującym wszystkie dziedziny humanistyki, przyrody i techniki
- wyznaczenie muzeum zadań politycznych, akcentujących cele narodowe, realizowane na podstawie relikwów przeszłości i wzorów współczesnych osiągnięć, gromadzonych, zabezpieczanych i udostępnianych dla pogłębienia patriotyzmu, rozwoju i popularyzacji wiedzy oraz zapewnienia postępu, szczególnie w dziedzinie gospodarki narodowej
- ukształtowanie się profilu i wymagań kwalifikacyjnych, jakim odpowiadać powinien pracownik muzealny: wykształcenie uniwersyteckie w zakresie dyscypliny reprezentowanej przez daną placówkę, uzupełniane wiedzą specjalistyczną, muzeologiczną, uzyskaną drogą praktyki i studiów w wiodących placówkach zagranicznych; rozwinięcie wiedzy tak, aby kandydat mógł być wykładowcą na uczelniach wyższych, prowadzić samodzielnie prace naukowe i publikować wyniki swoich badań. Do tych fachowych

¹⁷ K. Stachurski, *Dziedzictwo narodowe Polaków poza granicami kraju*. [w:] Dodatek do „Spotkań z zabytkami”, Warszawa 2001, nr 5, s. 6. Oraz por. <http://www.muzeum-polskie.org/mpr/polski/historia.html>, dostęp: 25.02.2015. Zob. „140 lat Muzeum Polskiego /140 Jahre Polenmuseum/ Rapperswil 1870-2010”, http://issuu.com/muzeumpolskie/docs/historia_muzeum_listopad_2010, dostęp: 25.02.2015.

- kwalifikacji dochodzą wymagania natury moralnej: poczucie odpowiedzialności, bezinteresowność, uczciwość i sumienność
- pojawienie się aktu normatywnego, jakim jest *Instrukcja dla Gabinetu Numizmatycznego*, który akcentuje bezpieczeństwo zbiorów i odpowiedzialność, niezależnie od tego, że określa omówione w poprzednim punkcie wymagania kwalifikacyjne. Instrukcja ta jest wyrazem szybko postępującego procesu instytucjonalizowania się muzeum wyrosłego na społeczno-państwowej bazie organizacyjnej i wyodrębnienia muzeum jako placówki o swoistej specyfice rządzącej się własnymi, odrębnymi prawidłami
 - pojawienie się przewodników drukowanych, które są wyrazem narastających tendencji do zaktywizowania społeczno-oświatowej funkcji muzeum

Przytoczone fakty są wyraźną zapowiedzią wykształcenia się nowej dyscypliny - muzeologii, której rozwój przejawiał się w okresie niezwykle bujnego rozkwitu towarzystw naukowych i regionalnych oraz placówek naukowo – badawczych.¹⁸ Zapoczątkowany w drugiej połowie XIX wieku rozwój muzeów narodowych szczególnego znaczenia i rangi nabrał na początku wieku XX, na co wskazuje utworzenie licznych muzeów regionalnych (prowincjonalnych – krajoznawczych) poświęconych głównie obrazowaniu kultury i przyrody danego okręgu.¹⁹

W Krakowie w drugiej połowie XIX wieku powstało kilkanaście placówek muzealnych, bogatych zbiorów bibliotecznych, archiwów świeckich i kościelnych. Jedną z najstarszych placówek muzealnych Krakowa stało się Muzeum Archeologiczne. W 1878 roku oficjalnie otwarte zostało Muzeum Czartoryskich (zbiory uratowane i przechowane w Hotelu Lambert przez syna Izabeli Czartoryskiej Adama Jerzego. O randze utworzonego muzeum świadczą zgromadzone dzieła sztuki malarstwa światowego, w tym rysunki i obrazy mistrzów zachodnioeuropejskich: A. Dürera, Rembrandta, zabytki sztuki starożytnej, średniowiecznej, rzemiosło artystyczne, wspaniała kolekcja broni, porcelany, szkła, tkanin itp.²⁰

W drugiej połowie XIX wieku stało się modne organizowanie tzw. muzeów przemysłowych. Najstarszym jest założone w 1868 roku przez dr Adriana Baranieckiego, oddane do użytku społeczeństwa w 1895 Muzeum Przemysłowe Miejskie w Krakowie. Gromadziło ono zbiory głównie z zakresu sztuki stosowanej, składające się z modeli maszyn i przyrządów, z okazów

¹⁸ A. Kunysz, *op. cit.*, s. 15.

¹⁹ M. Sołtysiak, *Polskie muzea regionalne* [w:] Dodatek do „Spotkań z zabytkami”, Warszawa 2001, nr 6.

²⁰ J. Samek, *op. cit.*, s. 110, por. Z. Żygulski, *Dwieście lat muzeum Czartoryskich* [w:] *Spotkania z muzeami*, Dodatek do „Spotkań z zabytkami”, Warszawa 2001, nr 3, s. 4.

materiałów surowych i bogatego zbioru strojów ludowych - liczyło ok. 40 tys. eksponatów. W 1913 roku oddano do użytku muzeum specjalnie w tym celu wybudowany budynek.

Gdy w XIX wieku powstają w Europie narodowe muzea, biblioteki, teatry, również w nieistniejącej na ówczesnej oficjalnej mapie Europy Polsce, tworzone są tego typu placówki. Z inicjatywy prezydenta Krakowa Józefa Dietla w październiku 1879 roku Rada Miasta Krakowa, uchwaliła powołanie pierwszego polskiego Muzeum Narodowego, które mogłoby być: *pocieszycielem w chwilach zwątpienia, skarbcem narodowych uczuć i przybytkiem dzieł sztuki sięjącym zgodę i miłość*. Było to podjęcie myśli, którą wysuwali 100 lat wcześniej S. August Poniatowski, Michał Wandalin Mniszech, Izabela z Flemingów Czartoryska.

Utworzenie Muzeum Narodowego w Krakowie było możliwe ze względu między innymi na przejęcie mecenatu nad sztuką z rąk arystokracji przez mieszczaństwo, które nie posiadało środków, aby utworzyć muzea prywatne i popierało ideę muzeów publicznych. Kraków – centrum ośrodka naukowego i artystycznego w Polsce – stał się siedzibą pierwszego muzeum publicznego o charakterze ogólnonarodowym. W ten sposób wyrażono przekonanie, że na jego powstanie złożył się cały naród, a muzeum gromadzić będzie zabytki ukazujące przeszłość historyczną i artystyczną całego narodu oraz twórczość bieżącą.²¹ Początkowo muzeum gromadziło tylko dzieła sztuki. Wybór ten zgodny był z wyznawaną wówczas romantyczną skalą wartości i stwarzał najlepszą szansę powstania w dalszej perspektywie monumentalnej kolekcji na podobieństwo wielkich muzeów artystycznych w innych krajach europejskich. Zrezygnowano początkowo ze zbierania w Muzeum Narodowym *przedmiotów historycznych i pamiątek niemających charakteru sztuki*, sądzono, że powinny pozostać w polu zainteresowania muzeów specjalizujących się w tych dziedzinach, których zresztą zaczątki już istniały. Decyzja ta na długie lata przesądziła o głównych zadaniach Muzeum Narodowego w Polsce, a wpływała z faktu, że zakładano tę instytucję bez oparcia się na istniejącej jakiegokolwiek kolekcji. Dopiero, gdy w XX wieku funkcję dyrektora Muzeum Narodowego objął Feliks Kopera poszerzony został repertuar zainteresowań muzeum o zabytki kultury i historyczne. Do wybuchu drugiej wojny światowej Muzeum Narodowe w Krakowie pozostawało czołową instytucją muzealną w Polsce.²² W jego skład weszły później oddziały: Muzeum Czapskich (1903), Muzeum Jana Matejki (1904), Barbakan oraz Brama Floriańska.²³

²¹ A. Kopff, *Muzeum Narodowe w Krakowie. Historia i zbiory*, Kraków 1962, s. 38.

²² T. Chruścicki, *Spotkania z muzeami. O muzeach narodowych w Polsce* [w:] Dodatek do „Spotkań z zabytkami”, lipiec 2001, s. 1.

²³ S. Lorentz, *Przewodnik po muzeach i zbiorach w Polsce*, Warszawa 1973, s. 27-32.

Wiek XIX to bujny rozkwit nauk historycznych w całej Europie. Zwyciężył wówczas pogląd, że nowa kultura musi nawiązywać do dawnej, a nie poprzestawać na szukaniu wyłącznie nowych postaw. Projektowane muzea miały stać się namacalnym przykładem świetnej przeszłości, przemawiającej wprost do uczuć.

Jednak należy wziąć pod uwagę fakt, że muzea powstające w Europie i noszące w swej nazwie przymiotnik narodowe nie we wszystkich przypadkach miały to samo znaczenie. Jak pisze Jerzy Banach: *Nazwa "muzeum narodowe" nie wszędzie i nie zawsze ma to samo znaczenie. W niektórych krajach nazwa ta wskazuje, że instytucja muzealna należy do państwa, w przeciwstawieniu na przykład do muzeów miejskich. W innych, że chodzi o muzeum w danym kraju najważniejsze, jedyne o tej randze. Może to być muzeum sztuki powszechnej lub przeciwnie, sztuki czy kultury jednego kraju.*²⁴

W Polsce kolejne muzea narodowe powstać mogły dopiero w XX wieku, po uzyskaniu przez Polskę niepodległości. W 1916 roku Muzeum Sztuk Pięknych w Warszawie, powołane ustawą o wychowaniu publicznym z 20 maja 1862 roku przemianowano na Muzeum Narodowe. Kolejne muzea w Polsce przyjmowały nazwę Muzeów Narodowych dopiero po drugiej wojnie światowej (w 1950 Muzeum Wielkopolskie w Poznaniu, w 1970 Muzeum Śląskie we Wrocławiu oraz Muzeum Pomorza Zachodniego w Szczecinie, w 1972 Muzeum Pomorskie w Gdańsku, w 1975 Muzeum Świętokrzyskie w Kielcach), przy czym należy zaznaczyć, że Muzea Narodowe w Krakowie, Warszawie i Poznaniu pozostają do dziś muzeami państwowymi, pod bezpośrednią opieką rządu Rzeczypospolitej. Wśród instytucji muzealnych pełniących funkcję narodowych należy również wymienić główne polskie rezydencje monarsze: Zamek Królewski na Wawelu i Zamek Królewski w Warszawie czy Pałac w Wilanowie. Obecnie Muzea Narodowe należą do najprężniej działających instytucji o charakterze nie tylko kulturalnym ale przede wszystkim edukacyjnym.

Zakończenie

Edukacja muzealna w proponowanym namyśle, zainicjowana poniekąd przez Izabellę Czartoryską w jej myśli wychowania patriotycznego i narodowego, przejawiała się w działaniach patriotów, strażników polskiej kultury, narodowości, w tradycji pamiętania, trwania dziedzictwa kultury pokoleń, które łączyła nie tylko wspólnota kulturowa, język, wierzenia, tradycja czy religia, ale przede wszystkim wyrażana była w kulturze myśli, w

²⁴ cyt. za T. Chruścicki, *Spotkania z muzeami. O muzeach narodowych w Polsce* [w:] *Dodatek do „Spotkań zabytkami”*, lipiec 2001, s. 1.

dzielał sztuki i artefaktach kulturowych, świadcząc o specyfice polskiej kultury i jej burzliwej historii. „Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej” odsłania się w działaniach edukacyjnych, ochronie dziedzictwa kulturowego Polski i Europy realizowanych z odwagą, pasją i poświęceniem zarówno przez Izabelę Czartoryską jak również wszystkich tych, którzy przyczyniali się do ochrony i utrwalania historycznego dziedzictwa Polski w muzealnych instytucjach. Jaka byłaby dzisiaj kultura Polski bez zbiorów puławskich, Świątyni Sybilli i Domku Gotyckiego, bez Muzeum Ksiąząt Czartoryskich w Krakowie czy też Muzeum Polski w Rapperswilu oraz licznych zbiorów Muzeów Narodowych czy regionalnych? Trudno jest odpowiedzieć na tak postawione pytanie. Badania nad dziedzictwem kultury mają współcześnie charakter wielowymiarowy i interdyscyplinarny. Jednak trudno nie doceniać ich znaczenia dla społecznej edukacji i rozwoju kultury. Interpretując dziedzictwo kultury dzięki ocalałym zabytkom i muzealnikom możemy dzisiaj w ich kontekstach poznawać przeszłość, historię, próbować odczytać naszą narodową tożsamość (choć nie bez spornych dyskusji), twórczo kreować przyszłość. Muzea dzisiaj mogą wykorzystać w pełni swój potencjał pełniąc ważną funkcję edukacyjną (wychowawczą i kształcącą) wprowadzając kolejne pokolenia w arkany historii sztuki, ukazując blaski i cienie, klęski i triumfy minionych pokoleń w kontekście obecnych zmagania z codziennością, proponując przestrzeń wspólnotowego świętowania Polski niepodległej (np. podczas Nocy Muzeów).²⁵

„Przeszłość – Przyszłości”. Ta myśl wychowawcza w kontekście przedstawionej historii powstania pierwszych muzeów narodowych, świadczy o wartości idei potrzeby wolności wyłaniającej się z naszego dziedzictwa przeszłości. W tym kontekście szczególnie ważna wobec wyzwań przyszłości jawi się współczesna edukacja kulturalna, historyczna - muzealna dzieci i młodzieży, aby *poznając swoją historię, naród utrwalal swą samoświadomość i tożsamość*.²⁶

²⁵ http://www.krakowskienoce.pl/noc_muzeow/82762,artykul,glozna.html, dostęp 25.02.2015.

²⁶ Jan Paweł Woronicza(1757-1829) był przyjacielem rodziny Czartoryskich, autorem poematu *Świątynia Sybilli* (1801), który zadedykował Izabeli Czartoryskiej. Poemat odnosi się do alegorycznego położenia Polski. Narratorowi, oplakującemu straszny los narodu pozbawionego niepodległego bytu, Sybilla wyjaśnia przyczynę klęski i wskazuje drogę do zmartwychwstania, odwołując się do tradycji antycznej: „Nie zagrziebie waszego rodu ta mogiła: Troja na to upadła, aby Rzym zrodziła”. *Świątynia Sybilli* (inny tytuł: *Sybilla*) Poema historyczne w 4 pieśniach, powst. 1801 (według A. Drogoszewskiego), wyd. bez wiedzy autora F. Bentkowski pt. *Sybilla. Poema...*, Lwów (Warszawa) 1818; odpis: zobacz poz. 55 t. 1; wyd. następane: wyd. 2 poprawione

Streszczenie: W XXI wieku edukacja muzealna w Polsce rozwija się szczególnie dynamicznie, powstają nowoczesne, interaktywne muzea o atrakcyjnej architekturze i bogatym programie edukacyjnym (Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Chopina czy nowo otwarte Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN lub będące jeszcze w trakcie budowy Muzeum Historii Polski, Muzeum Marszałka Józefa Piłsudskiego i wiele innych). Działania edukacyjne skierowane są do zróżnicowanych odbiorców, zarówno grup zorganizowanych np. klas szkolnych, jak również do odbiorcy indywidualnego, dzieci, rodzin czy grup osób niepełnosprawnych, społecznie wykluczonych.

W prezentowanym artykule autorka przedstawia pierwsze polskie muzeum, utworzone z prywatnej inicjatywy i „potrzeby serca” przez księżną Izabelę z Flemmingów Czartoryską na przełomie XVIII i XIX wieku, kiedy Polska całkowicie zniknęła z map Europy i utraciła swoją suwerenność. Współczesny edukacyjny wymiar dziedzictwa kulturowego i muzealnego Polski jest szczególnie istotny w kontekście historycznych wydarzeń i zaangażowania społeczeństwa polskiego, wybitnych Polaków na rzecz trwania i przetrwania kultury polskiej. Analizując genezę polskiego muzealnictwa, powstawania pierwszych muzeów narodowych o wymiarze patriotycznym, również poza granicami kraju (np. w Rapperswilu w Szwajcarii), autorka podkreśla znaczenie tych działań dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, edukacji muzealnej i wychowania patriotycznego.

Słowa kluczowe: edukacja muzealna, wychowanie patriotyczne, dziedzictwo kulturowe, polskie muzea narodowe, edukacja kulturowa

Dorota Pauluk
Uniwersytet Jagielloński

PROGRAM WYCHOWANIA NARODOWEGO „MŁODYCH DO MŁODYCH” NA ŁAMACH CZASOPISMA „ZARZEWIE” (1909–1914)

[The program of national education from “the young to young” on the pages of the magazine “Zarzewie” (1909–1914)]

Summary: The goal of the article is to present the program of national education as found in the magazine *Zarzewie*, which was published between 1909 and 1914. The article presents the programmatic views – most often of students – representing national-democratic ideologies. According to these texts, the main goal was to prepare the youth to regain Polish independence, however, without the aid of any of the occupying powers. In the magazine, they presented their own model of independent, national education. In their opinion the educational work was to contribute to cultivating the national awareness of young Poles, awakening their potential in the national struggle (e.g. the will to fight, optimism, and the ability to sacrifice), and encouraging an attitude of active struggle with the invaders. Formal and informal education was to concentrate on the national idea by means of cultivating Polish tradition and culture, and developing the youth mentally, morally and physically by means of their participation in self-education circles and scout, youth, paramilitary and military organizations.

Keywords: program, youth, national education, independence

1. Wyodrębnianie się ruchu zarzewiackiego – tło historyczne

Początek XX wieku był dla Polaków czasem rosnących nadziei na odzyskanie niepodległości. Starano się wykorzystać trudną sytuację gospodarczą i polityczną Rosji, która prowadziła wojnę z Japonią i stała przed realną groźbą wojny z Austrią. Problemy, z jakimi borykali się trzej zaborcy, wzajemne konflikty między nimi aktywizowały różne ośrodki polityczne do bardziej radykalnych działań. Również dla wielu organizacji młodzieżowych na terenie Królestwa Polskiego był to ważny impuls do walki zbrojnej.

I tak w 1905 roku studenci z Politechniki i Uniwersytetu w Warszawie rozpoczęli strajk, który z czasem rozprzestrzenił się na inne zabory. Wkrótce objął on swoim zasięgiem także szkolnictwo średnie i zawodowe. W niektórych regionach tak zwany strajk szkolny trwał do 1918 roku. Strajkujący domagali się od władz carskich przede wszystkim przywrócenia języka polskiego jako wykładowego. Sukces w tym zakresie okazał się jednak połowiczny. Wprawdzie władze rosyjskie zliberalizowały przepisy dotyczące zakładania prywatnych szkół średnich z językiem polskim, niemniej jednak w szkołach rządowych nadal obowiązywał język rosyjski.

Na znak protestu młodzież studencka opuszczała mury rosyjskich szkół wyższych w Kongresówce, udając się do uniwersytetów w Galicji – głównie do Lwowa i Krakowa. Na tamtejszych uczelniach mieli oni prawo do zrzeszania się w stowarzyszeniach koleżeńskich o charakterze samopomocowym. Jedną z takich organizacji był elitarny Związek Młodzieży Polskiej, który nazywano potocznie „Zetem”. Został on założony w 1887 roku. Organizacja ta miała trzystopniową strukturę, a tworzyli ją tzw. eksterni, towarzysze i bracia. Skupiała młodzież z trzech zaborów, kierowała też zespołami koleżeńskimi rekrutującymi się spośród studentów różnych wydziałów.

Członkowie „Zetu” działali w ramach jawnych stowarzyszeń, na przykład Czytelni Akademickiej czy Bratniej Pomocy. Były to studenckie organizacje samopomocowe tworzone od połowy XIX wieku. Ich głównym zadaniem było wspieranie ubogiej młodzieży, rozdzielanie pożyczek i stypendiów. Prowadzono również działalność oświatową wśród ludności miejskiej i chłopstwa, a w zaborze rosyjskim podejmowano różne formy walki z rusyfikacją na uczelniach i w szkołach. Pod kierownictwem „Zetu” działała także tajna trójzaborowa organizacja młodzieży szkół średnich zwana „Petem”. Oprócz jawnej prowadzono także konspiracyjną akcję samokształceniową, organizowano manifestacje polityczne, wiece związane z obchodami rocznic narodowych.

Po obchodach setnej rocznicy powstania kościuszkowskiego wielu członków „Zetu” zostało aresztowanych, lecz organizację tę na nowo zrekonstruowano. Ścisłe współpracowała ona z Ligą Narodową Romana Dmowskiego, dopóki ta nie nabrała bardziej prorosyjskiego charakteru. Po wewnętrznym rozbiciu i nieporozumieniach w 1909 roku doszło do całkowitego zerwania kontaktów „Zetu” z Ligą Narodową. Z krakowskiego oddziału „Zetu” powstała legalna organizacja „Znicz”, natomiast lwowski oddział przekształcił się w „Kuźnicę”, której kuratorem był znany geograf profesor Eugeniusz Romer.

Część działaczy dawnego „Zetu” utworzyła Organizację Młodzieży Niepodległościowej „Zarzewie” (tzw. ruch zarzewiacki). W jej skład weszli przedstawiciele Narodowego Związku Robotniczego i ZMP „Zet”. W 1905

roku, w czasie wspomnianego już strajku szkolnego, nastąpił polityczny debiut pierwszego pokolenia zarzewiackiego. Wstąpiła do niego znaczna część członków „Petu” i Organizacji Młodzieży Narodowej. Głównymi ośrodkami działalności „Zarzewia” były Lwów (sztab wojskowy) i Kraków (sztab polityczny). Jego działacze włączyli się do prac Polskiego Związku Wojskowego. W roku 1910 „Zarzewie” rozszerzyło swoją działalność na Królestwo Polskie i częściowo na zabór pruski. W 1911 roku dzięki poparciu doktora Kazimierza Wyrzykowskiego zorganizowano we Lwowie pierwszy kurs instruktorski, na którym zarzewiacy mogli zapoznać się z wiedzą o wycieczkach, biwakach, szyfrach, grach, podchodach. Uczestnikom kursu wpajano jednocześnie konieczność pracy nad sobą oraz dla Ojczyzny. W latach 1911–1912 „Zarzewie” zorganizowało Polskie Drużyny Strzeleckie. Podczas I wojny światowej młodzież zarzewiacka walczyła w Legionach Polskich. Organizacja ta rozwiązała się w lutym 1920 roku¹.

2. „Zarzewie” organem prasowym „młodych do młodych”

Na początku 1909 roku kilkunastu byłych zetowców, w tym Jan Kozuchowski (pseudonim B. Jawnut), przedstawiło swój program na łamach legalnego organu prasowego o nazwie „Zarzewie. Czasopismo Młodzieży Polskiej”. Pierwszy numer okazowy został wydany na przełomie listopada i grudnia 1909 rok we Lwowie. W 1910 roku ukazało się jego 12 numerów, w 1911 roku także 12, w 1912 roku – 6, w 1913 roku – 2 podwójne numery oraz za XI–XII (bez numeru), a w 1914 ukazały się 2 ostatnie².

W czasie dość krótkiej historii pisma wiele numerów zostało skonfiskowanych przez cenzurę zaborców, część tekstów wydawana była nielegalnie. Przywódcami ruchu, jak i redaktorami nowego pisma byli między innymi: J. Kozuchowski, F. Młynarski, M. Norwid-Neugebauer, S. Czerwiński, T. Kobyłański, S.M. Sasorski – pierwszy redaktor w latach 1909–1912. Ponadto w skład redakcji weszli: M. Konopacka, W. Gajewski, M. Jaroszyński, T. Kobyłański, A. Sienkiewicz.

Wielu redaktorów rozpoczynających pracę w „Zarzewiu” chociaż było zaledwie dwudziestoletnimi studentami, ale miało już bogatą przeszłość polityczną. Swoją aktywną postawą chcieli motywować innych młodych, głównie uczniów szkół średnich (studentów) oraz studentów (akademików) do działań na rzecz odzyskania przez Polskę niepodległości. Pismo miało wyraźny

¹ Informacje na temat historii ruchu zarzewiackiego czerpałam ze wspomnień działaczy „Zetu” i „Zarzewia” zamieszczonych w pracy A. Garlickiej i A. Garlickiego, *Zarzewie 1909–1920. Wspomnienia i materiały*, Warszawa 1973.

² Tamże.

narodowo-demokratyczny charakter, skierowane było do tzw. postępowej młodzieży. Drukowane na jego łamach teksty, które niekiedy w ostrym tonie potępiały działania władz zaborczych, zachęcały do bojkotu, akcji zbrojnych, co skutkowało karami finansowymi bądź konfiskatą numerów³.

Oprócz artykułów pisanych przez redaktorów związanych bezpośrednio z „Zarzewiem” drukowano wiersze, fragmenty prozy, zamieszczano informacje z życia uczelni, obwieszczenia, manifesty, deklaracje, informacje o wiecach, zebraniach, życiu naukowym, recenzje artykułów, czasopism, rozpraw naukowych, książek itp. Bardzo ważnym działem była tzw. *Korespondencya*. Tam zamieszczano listy, relacje czytelników, działaczy politycznych dotyczące wcielania w życie programu ideowego postępowej młodzieży z ruchu narodowego. Przedstawiano również przykłady dobrych praktyk, ale i wypaczeń na drodze realizacji idei narodowowyzwoleńczych. Wskazywano konkretne przykłady instytucji oraz osób: nauczycieli, księży, działaczy politycznych, redaktorów czasopism oraz przedstawicieli samej młodzieży, których działania miały być zaprzeczeniem respektowania zasad demokracji i postaw patriotycznych.

Na łamach nowego organu prasowego, który miał wprowadzić „zdrowy ferment” wśród młodzieży, można było wyodrębnić kilka zasadniczych wątków, jakie przewijały się w nim na przestrzeni kolejnych lat, a mianowicie:

- budowa państwa polskiego i jego agend w warunkach konspiracji, ale w oparciu o własną wizję i bez pomocy któregośkolwiek z państw zaborczych;
- służba ojczyźnie poprzez tworzenie organizacji militarnych i paramilitarnych;
- stworzenie nowych stosunków politycznych i społecznych w narodzie przy udziale młodzieży;
- tworzenie modelu wychowania narodowego (niepodległościowego) poprzez rozwijanie polskiej myśli niepodległościowej, krzewienie jej wśród młodzieży;
- konsolidacja młodzieży z różnych środowisk, warstw społecznych, zaborów oraz młodzieży przebywającej na emigracji;
- pogłębienie świadomości narodowej – praca z młodymi koncentrująca się na odrodzeniu ich sił fizycznych i duchowych;
- dostosowanie form i metod pracy wychowawczej do potrzeb młodego człowieka, nacisk na wszechstronny i harmonijny jego rozwój;
- przygotowanie do samowychowania.

³ Z oczywistych względów autorzy, w tym także czytelnicy „Zarzewia”, zamieszczający w nim swoje teksty, nie podawali prawdziwych imion i nazwisk, stąd też w kolejnych przypisach pojawiać się będą pseudonimy, inicjały, niekiedy tylko tytuły tekstów.

Dla uniknięcia niepowodzeń na drodze narodowego wyzwolenia dokonano rozrachunku z popełnionymi w przeszłości błędami. W miejsce dotychczasowej zarzewiaczy zaproponowali własną koncepcję odzyskania wolności. Uznając siebie za niepokornych i bezkompromisowych „tułaczy ideowych”, krzewieli nowego porządku i postępu, poszukiwali podobnych sobie. Odrodzenie Polski miało się dokonać za sprawą odrodzonego młodego pokolenia Polaków – dobrze wykształconych, samodzielnie myślących, patriotów o silnym charakterze i woli walki⁴.

3. Młodzież pomiędzy przeszłością a wyzwaniami przyszłości

a. Krytyka „starego” porządku

Naczelnym zadaniem, jakie stawiali sobie przedstawiciele ruchu zarzewiackiego, było odzyskanie przez Polskę niepodległości samodzielnie, bez układania się z którymkolwiek z zaborców. Najważniejszym ogniwem w tej walce miała być młodzież – silna duchowo i fizycznie. Zwrócono uwagę na konieczność pracy wychowawczej, polegającej na pogłębieniu świadomości narodowej młodych Polaków, gotowych aktywnie włączyć się w walkę o niepodległość. Głosząc hasła prometeizmu młodzieży, widziano w niej szansę na „nowy powiew” w skostniałych strukturach „starego” porządku społecznego. Już w pierwszym, okazowym, numerze czasopisma pisano o obowiązku „dostarczenia społeczeństwu w chwilach przełomu sił żywotnych (...), przede wszystkim zaś na młodzieży. Młodzież ma być *zarzewiem narodowego postępu*, z niej ma wyjść *nowych ludzi plemię* i sztandar wolności ponieść dalej”⁵. W innym miejscu zwraca się uwagę, że młodzież „(...) będzie tem pokoleniem, które drogą walki zbrojnej dążyć będzie do zrealizowania idei wolnej Polski”⁶.

Wydawanemu przez siebie pismu zarzewiaczy przyznali szczególną misję – przywrócenia młodym wiary w odzyskanie niepodległości przez Polskę. Redaktorzy czasopisma mieli świadomość, że młodzi dorastają w trudnej rzeczywistości, są „zdegenerowani” duchowo, brakuje im radości życia, przedsiębiorczości. Odnowa w duchu idei ruchu narodowego okazała się zadaniem trudnym w sytuacji, kiedy był on rozbity, organizacje rozproszone, jego członkowie i przywódcy skłócenii, a młodzi pozbawieni jednoznacznych przekazów i przewodnich idei⁷. Sytuację dodatkowo komplikowały kolejne

⁴ M.Z.K., *Rola młodzieży w dobie obecnej*, „Zarzewie” 1910, nr 5.

⁵ *Od redakcji*, „Zarzewie” 1909, numer okazowy, s. 2.

⁶ M.Z.K., *Rola młodzieży...*, s. 162.

⁷ B. Jawnut, *U progu dawnych zagadnień*, „Zarzewie” 1909, numer okazowy. Zob. też tegoż, *U progu dawnych zagadnień (Dokończenie)*, „Zarzewie” 1910, nr 1.

klęski w walce z zaborcami, które utrwały tylko postawę pesymizmu i zniechęcenia do wszelkich działań. Konsekwencją takiego stanu rzeczy miał być – zdaniem redaktorów pisma – kryzys czynu zbiorowego, narastająca bierność i marazm oraz brak zainteresowania wśród młodych życiem politycznym⁸. Ubolewano, że zawiedzeni i zagubieni, pozostawieni sami sobie, nie posiadają duchowych przywódców.

Na łamach czasopisma postawiono negatywną diagnozę kondycji moralnej, umysłowej współczesnej młodzieży, ale i rezultatów jakich spodziewano się po pracy wychowawczej i politycznej sprzed 1905 roku. Dokonano rozrachunku z licznymi błędami, które miały być przyczyną dotychczasowych klęsk i niepowodzeń w walce z zaborcami. Przede wszystkim poddano surowej krytyce kierowników politycznych starszego pokolenia, którzy nieudolnie prowadzili zarówno akcje zbrojne, jak i wychowanie młodzieży. Przyczyn niepowodzeń działań narodowowyzwoleńczych upatrywano we wpajanych przez nich młodzieży postawach konformistycznych, wymaganiu od niej bezwzględnego podporządkowania się władzy i sile autorytetu.

W efekcie, jak to odnotowano w kolejnych numerach, takie pokolenie młodych Polaków jest stracone dla sprawy narodowej. Tymczasem naród potrzebuje silnych duchem, wyćwiczonych żołnierzy, a nie zrozpaczonych i wątpiących jednostek. Młodzi poszukują nowych dróg działania, wskazówek, przywódców „magów”, stąd też redaktorzy „Zarzewia” podejmują wysiłek odrodzenia wewnętrznego młodzieży i wydobywania z niej uśpionych sił. Pojawiają się zatem i takie deklaracje: „Z niemi chcemy w imię dawnych ideałów szukać dróg z chaosu wiodących, z niemi chcemy w imię najwyższej idei: Niepodległości wśród młodzieży pracować, by wyrobić w niej tyle ducha i fizycznej siły, aby ich na codzienny obywatelski trud i na walkę orężną starczyło, by wychować zastęp podchorążych, którzy sztandaru swego nie odstąpią, aż go na wolnej zatkną ziemi”⁹.

W zamieszczanych tekstach zmanifestowano potrzebę konsolidacji całego ruchu narodowego młodzieży, jednocześnie nakazując odcięcie się od poglądów i rad starszego pokolenia oraz od dotychczasowych duchowych przywódców.

b. Krytyka szkoły średniej

Odpowiedzialnością za apatię, bierność, zwątpienie młodzieży obarczono także system edukacji, ale nie tylko politykę oświatową zaborców¹⁰. Wskazywano przede wszystkim na zgubny wpływ szkół średnich, to jest

⁸ Zanik uczuć niepodległościowych, „Zarzewie” 1910, nr 2.

⁹ Od redakcyj..., s. 3.

¹⁰ M.Z.K., Młodzież i szkoła, dawniej a dziś, „Zarzewie” 1910, nr 1.

procesu dydaktycznego, form i metod pracy, treści kształcenia, warunków materialnych, oddziaływania nauczycieli itp. Wszystkie te czynniki skutkować miały brakiem przygotowania młodych Polaków do walki, aktywnego życia społecznego.

Podkreślano negatywne konsekwencje jednostronnego kształcenia, opartego na przestarzałych metodach, głównie reprodukcji i odtwarzaniu wiedzy przez uczniów, pracy dydaktycznej rodem z XVII wieku, prezentowaniu literatury, którą rzekomo cechować miało „wsteczność i tendencyjność”¹¹. Dość obrazowo kwestię tę ujmuje jeden z czytelników, który zwraca uwagę na wypaczenia w procesie kształcenia: „Dla niego [nauczyciela – przyp. D.P.] najważniejszą kwestją formułki gramatyczne i sinusowe, które w nim resztki zainteresowań zabijają. Bazowanie na wiedzy podręcznikowej, wypowiedzianych frazesach. Temu przeciążeniu pracą można by przypisać depresję, jaka występuje wśród młodzieży”¹². Ponadto zauważono, że w szkołach panują hierarchiczne relacje, gdzie uczeń czuje „jak maluczkiem jest wobec koryfeuszów wiedzy”. Wszystko to prowadzi do braku wzajemnego zaufania i w konsekwencji nie służy sprawie narodowej.

Podkreślano, że szkoła nie uczy samodzielnie myśleć, nie rozwija wyobraźni, intuicji i twórczych sił jednostki. Nagradza bierność i ugodowość, dlatego też niknie u młodych śmiałość w wyrażaniu własnych poglądów. Poważnym błędem jest zaniedbywanie ćwiczeń fizycznych. Szkoły w swoich programach kształcenia poświęcają im małą liczbę godzin, a zajęcia te prowadzone są w sposób dla ucznia nudny i zniechęcający. Pojawiają się apele ze strony redaktorów o większą dbałość w stymulowaniu tej ważnej sfery rozwoju, wskazując przy tym, że ćwiczenia nie tylko służą zdrowiu, ale i mają wartość wychowawczą¹³. Jednocześnie na łamach „Zarzewia” propagowano akcje na rzecz otwierania nowych towarzystw gimnastycznych, sal do ćwiczeń, specjalnych miejsc przeznaczonych na gimnastykę dzieci i młodzieży poza murami szkół i uniwersytetów, wskazywano też przykłady dobrych praktyk, na przykład powstanie parku im. doktora Henryka Jordana w Krakowie.

Ze sprawozdań czytelników miało wynikać, że na terenie szkół brakuje także bibliotek, kół literackich, historycznych i samokształceniowych. Inni z kolei zauważyli, że jeżeli takowe istnieją, to nie budzą większego zainteresowania ze strony uczniów. Ponadto, jak często sugerują autorzy tekstów zamieszczanych w „Zarzewiu”, codzienny klimat w szkołach średnich nie sprzyja wychowaniu młodzieży w duchu polskości. Przytacza się natomiast

¹¹ Z-ski, *W sprawie stosunku młodzieży i jej zrzeszeń do szkoły w Galicji*, „Zarzewie” 1910, nr 8–9.

¹² *Fragmenty korespondencji*: „Zarzewie” 1911, nr 1, s. 113.

¹³ S. Norwid, *W sprawie wychowania fizycznego*, „Zarzewie” 1910, nr 2. Zob. też: Józef Ch-ski, *Dlaczego powinniśmy czuwać nad wychowaniem fizycznym?*, „Zarzewie” 1910, nr 5; *Powstanie a siła zbrojna*, „Zarzewie” 1911, nr 1.

przykłady obojętności dla spraw narodowych, tak wśród uczniów, jak i samych nauczycieli. Piętnuje się szczególnie tych ostatnich, którzy zamiast dawać dobry przykład młodym ograniczają się do zapoznawania ich z podstawowymi wiadomościami z literatury czy historii Polski. Nie służy to pogłębieniu świadomości narodowej czy postaw patriotycznych. Nauczycielom wytyka się również ich brak merytorycznego przygotowania, niekiedy niski poziom intelektualny, wreszcie niewielkie zaangażowanie w przekazywanie dziedzictwa narodowego kolejnemu pokoleniu, na przykład krytykuje się nieobecność nauczycieli podczas uroczystości upamiętniających ważne wydarzenia historyczne. Szkoła jest miejscem, w którym uczniom nie stwarza się możliwości wszechstronnego rozwoju. W konsekwencji mury szkół, później uczelni, opuszczają nie obywatele-patrioci, tylko biurokraci, oportuniści i karierowicze.

Autorzy związani z czasopiśmem pokazują, że szkoła średnia jest przykładem „anormalnego” życia, gdyż zatruwa pesymizmem, wzmacnia poczucie wewnętrznej niemocy. Krytyce poddaje się treści kształcenia przesycone romantyczną metafizyką, które mają mieć destrukcyjny wpływ na dorastającą młodzież. Pokazując romantycznych bohaterów, wzniosłe idee oderwane od praktyki życia, zamiast zachęcać do działania, treści te osłabiają charakter, pozbawiają młodzież sił i energii. Argumentowano, że „absurdy romantyczne”, niemożność realizacji idealistycznych wizji, prowadzi ją do „niedołężności” i pesymizmu, daje poczucie zawieszenia w pustce, gnębi i pogrąża w marazmie. Teksty zamieszczone w czasopiśmie, jak i relacje czytelników, mają być potwierdzeniem słuszności tezy, że propagowanie „romantycznych frazesów”, mamienie nimi młodych, jest powodem ich „uwiadu” duchowego.

Metafizyczny romantyzm jest przyczyną „nieszczęść i katastrof życiowych naszej młodzieży. (...) Pozwala się młodzieży wygłaszać szumne frazesy patriotyczne, ale tępi się dążenia młodzieży do realizacji ideałów niepodległościowych”¹⁴. Szkoła wykorzystuje idee wieszczów, wypaczając jednak ich sens. Zdeformowane przez szkołę treści są przyczyną osobistych tragedii, licznych samobójstw, gdyż: „Niektóre jednostki duszą się w szkolnej atmosferze blagi, kłamstwa, komedji idealizmu wybierają śmierć nad nędzną wegetację w miernotach obłudy i upodlenia”¹⁵ – diagnozuje jedna z autorek.

c. Krytyka Kościoła katolickiego

Na łamach „Zarzewia” spotkać można teksty krytycznie odnoszące się do instytucji jaką jest Kościół katolicki. Jednym z ważnych postulatów wdrażania

¹⁴ L. Wisła, *Samobójstwa wśród młodzieży*, „Zarzewie” 1911, nr 4–5, s. 136–137.

¹⁵ Tamże, s. 138.

postępu jest walka ze światem „feudalno-klerykalnym” i „mieszczańsko-kapitalistycznym” oraz: „Tworzenie Polski uczonych, chłopów i robotników”¹⁶.

Bogata korespondencja młodzieży z różnych części zaborów, zamieszczana na łamach pisma, ma obrazować negatywne skutki oddziaływania Kościoła. Wskazuje się między innymi na oderwanie jego nauczania od praktyki życia, samowolę księży, przymus spowiedzi, brak tolerancji dla innych, brak szacunku do wielkiej nauki, na przykład dzieł Darwina, Nietzschego¹⁷. Instytucja ta krytykowana jest za ciągle szukanie rzekomej rozpusty w mediach, dostrzeganie wszędzie herezji, wreszcie dyskryminowanie młodzieży należącej do ruchu zarzewiackiego, a nawet karanie jego członków za przynależność do tej organizacji, obwinianie za przynależność do ruchu masonskiego. Stąd w „Zarzewiu” pojawiają się ostre reakcje, które wyrażone są chociażby w następujących stwierdzeniach: „(...) fabrykowanie katolików jest rzeczą nie tylko wstrętną i anormalną w XX. wieku, przypominającą średniowiecze, lecz także dla samego kościoła kat. bardzo szkodliwą. (...) Demoralizacja, lizuniństwo, obłuda itd., oto skutki pedagogicznego postępowania naszych pedagogów”¹⁸.

Na łamach pisma jego redaktorzy zdecydowanie odcinali się od współpracy z Kościołem katolickim w sprawie narodowej, uznając go za instytucję z istoty swej konserwatywną, hierarchiczną, opartą na posłuszeństwie, władzy i prawie. Podkreślali dobitnie swoje stanowisko między innymi w następującym fragmencie: „Kościół i jego działania sumiennie krytkujemy, a nie spodziewamy się możliwości użycia kościoła dla naszych niepodległościowych dążeń”¹⁹.

Za jedno ze swoich ważnych zadań zarzewiacy uznali informowanie opinii publicznej na łamach pisma o wszelkich przejawach klerykalizmu na uniwersytetach, głosząc jednocześnie hasła bojkotowania wpływu Kościoła w różnych sferach życia akademickiego. Głośna, także za sprawą redaktorów „Zarzewia”, stała się sprawa księdza profesora Kazimierza Zimmermanna, który na Wydziale Teologicznym UJ objął katedrę socjologii chrześcijańskiej. W kręgach lewicowej inteligencji pojawiły się protesty, a wykłady z socjologii chrześcijańskiej wywołały sprzeciw części studentów, którzy uznali to za klerykalną agitację. Doszło do poważnych zamieszek i strajku, podczas którego Uniwersytet w Krakowie od 31 stycznia do 27 marca 1911 roku był zamknięty.

¹⁶ St O., *Z powodu „Paradoksów ugody”*, „Zarzewie” 1912, nr 5–6, s. 126.

¹⁷ Z-ski, *W sprawie stosunku młodzieży...* Zob. też fragmenty korespondencji: „Zarzewie” 1910, nr 5–6 oraz nr 8–9, wszystkie numery z 1911 roku.

¹⁸ Fragmenty korespondencji: „Zarzewie” 1911, nr 4–5, s. 157.

¹⁹ T.Z., *Na dobie*, „Zarzewie” 1911, nr 2, s. 59.

Wydarzenia te znane były pod nazwą „zimmermanniady”, a w ich wyniku kilkuset studentów poniosło dotkliwe konsekwencje.

Zamieszki na wszechnicy jagiellońskiej spotkały się z aprobatą przedstawicieli ruchu zarzewiackiego, którzy jednoznacznie opowiedzieli się za bojkotem studenckim i krytycznie odnieśli się do decyzji władz Uniwersytetu w Krakowie, które uznano za sprzyjające „porządkowi konserwatywno-klerykalnemu”²⁰.

4. Program wychowania narodowego – postulaty zmian i główne założenia

a. Koncentracja wokół sprawy narodowej

Podstawową zasadą, na której miała opierać się praca wychowawcza z młodzieżą była tzw. *koncentracja*, czyli ześrodkowanie myśli i czynów wokół idei ogólnonarodowej. Podkreślano, że pojęcie niepodległości nie jest nieosiągalnym ideałem, tematem odświętnych wzruszeń, ale konkretnym celem politycznym, do którego należy dążyć. Wychowanie podporządkowane tej idei miało polegać na oddaniu swoich sił i życiowej energii, młodzieńczego zapału i radości życia tej właśnie idei. Każda nadarzająca się okazja stała się dla autorów piszących do „Zarzewia” pretekstem do przypomnienia o konieczności walki o niepodległość, odbudowy państwa polskiego, wprowadzenia zasad demokracji, postępu i uniezależnienia się od obcych interesów. Sugerowano młodzieży zachowanie postawy podejrzliwości wobec władz zaborczych, bojkotowania jej zarządzeń, a kiedy tylko nadarzy się okazja – podejmowania walki zbrojnej.

Konsekwentnie też upominano się o polską szkołę, wyrwanie uczniów i studentów z zatrutej atmosfery szkoły i uniwersytetu rosyjskiego, domagano się gruntownej reformy edukacji, jej upowszechniania w jak najszerszych kręgach społecznych, zapewnienia wyższego wykształcenia jak największej liczbie młodych ludzi.

Na przestrzeni lat akcentowano różne elementy dopełniające propagowany na łamach pisma model wychowania narodowego (niepodległościowego): „Sprawa wychowania narodowego jest u nas jedną z podstawowych kwestyj bytu narodowego. Uzasadnić potrzebę takiego wychowania, wytknąć jego cele i znaleźć środki oto zadania pedagogiki narodowej”²¹. O celach podejmowanych działań redaktorzy informowali

²⁰ T.Z., *Na dobie...*, s. 58.

²¹ W.W., *Kilka uwag o zasadach wychowania narodowego*, „Zarzewie” 1909, numer okazowy, s. 14. Zob. też: T. Wiktor, *Z doby przelomu*, „Zarzewie” 1910, nr 3; M-i, *Wychowanie niepodległościowe*, „Zarzewie” 1910, nr 4; *Deklaracja*, „Zarzewie” 1910, nr 10.

w następującym fragmencie: „Odbudowa niepodległego państwa jest dziś koniecznością naszego życia zbiorowego. (...) Kwestia podniesienia społeczeństwa na ten poziom świadomości politycznej, aby potrzeba własnego bytu państwa stała się dla niego koniecznością życia, przeszła w sferę niezłomnej woli jego wywalczenia”²².

Podkreślano, że wychowanie nowego pokolenia Polaków do walki o własny byt narodowy nie jest zadaniem jednorazowym, ale wymaga systematycznych i wytrwałych zabiegów edukacyjnych, formalnego i nieformalnego oddziaływania różnych instytucji edukacyjnych, organizacji, umiejętnie organizowanych działań będących swoistą pracą u podstaw. Podkreślano, że wychowanie narodowe powinno odbywać się w szkołach każdego poziomu. Ideą polskości przesiąknięte powinno być życie polskich rodzin, organizacji młodzieżowych, zajęcia pozaszkolne, środki masowego przekazu: prasa, radio, teatr. Wszystko dokoła ma oddychać atmosferą polskich uczuć i myśli; bo tylko w ten sposób wychowa się „duszę polską”.

Postulowane metody pracy miały opierać się na drzemającym w młodych ludziach, ale uśpionym potencjale, ich witalności, entuzjazmie, woli walki: „Wzniesić lot młodości na właściwe jej wyżyny, niecić i skupiać życie, wyczekującym i apatycznym wskazywać drogę – to są cele i program”²³ – czytamy w jednym z numerów omawianego pisma.

Przekonywano, że nie wystarczy uczuciowy stosunek do sprawy polskiej, ale potrzeba „żywiolowego pędu” do zmiany warunków polityczno-społecznych. Celem wychowania niepodległościowego ma być, poprzez odrodzenie młodych Polaków, odrodzenie zniewolonej Ojczyzny: „Dzielność charakteru, śmiałość inicjatywy osobistej, państwowotwórcze uzdolnienia, to pożądane cechy indywidualności obywatelskiej”²⁴. Przekonywano, że do walki o wolność potrzeba „mocnych wola i gorących duchem” patriotów, „bojowników wolności”, społeczników-działaczy, obywateli-żołnierzy, potrafiących stawiać czoła różnym przeciwnościom losu. Jednostki takie wyróżniać ma zapał, ofiarność, ufność we własne siły i hart ducha. Powinni oni mieć przekonanie o konieczności ustawicznej pracy nad sobą, wprowadzania idei w czyn.

b. Harmonijny rozwój człowieka

Z treści zamieszczanych w „Zarzewiu” wyłania się ideał Polaka jako jednostki wszechstronnie wykształconej. Propagowano zatem proces edukacji, który sprzyjać będzie harmonijnemu rozwojowi człowieka. Pojawiła się propozycja

²² M.Z.K., *Zagadnienia pracy organicznej w ruchu niepodległościowym (Dokończenie)*, „Zarzewie” 1912, nr 1–2, s. 18.

²³ *Od redakcji...*, s. 3.

²⁴ *Powstanie a siła zbrojna*, „Zarzewie” 1911, nr 1, s. 7.

zerwania z dotychczasowym sposobem wychowania: „Odrzucając dawną metodę kształcenia wyłącznie umysłu, przyjmujemy dziś za zasadę i ideę: wychować społeczeństwu człowieka doskonale harmonijnego i wolnego. To znaczy kształcić w nim ducha, rozwijać w nim ciało i urabiać charakter. Czyli stworzyć tężyznę ciała i duszy”²⁵.

Choć kształcenie intelektu i odczytanie są niezwykle ważne, to zdecydowanie „nadmiar inteligencji szkodzi”. Za bezproduktywny uznano typ „umysłowy” młodego człowieka, który bezkrytycznie przyjmuje cudze poglądy, a nie posiada własnych oraz zaniedbuje rozwijanie tężyzny fizycznej. Nie ma pożytku dla sprawy narodowej także z typu „sportowca”, który z kolei zaniedbuje kształcenie intelektu, a swoje zdolności wykorzystuje dla własnych ambicji, zdobywania coraz lepszych wyników i międzynarodowych sukcesów w sporcie. Innym typem kosmopolity jest „literat” wychowany na filozofii Nietzschego, poezji Przybyszewskiego, zmanierowany, oderwany od życia, zaniedbujący obowiązki obywatelskie. Wszystkie te typy określone zostały jako „niezdrowe i niepewne”²⁶.

Dostrzegano potrzebę jednoczesnego rozwijania życia ideowego z postawą aktywną, sfery duchowej z umysłową i fizyczną, męskością, zdrowiem, zręcznością, sprawnością ruchową, zgodnie z popularyzowanym hasłem: „Krzep ramię, ojczyźnie służ”. Obok wdrażania zasad wychowania narodowego upowszechniano zasadę militaryzacji całego społeczeństwa, gdyż – jak przekonywano – tylko dla silnych narodów Europa ma szacunek, a dla słabych żywi pogardę²⁷. Wypowiedziano walkę bezideowości i politycznej apatii. Propagandzie bierności przeciwstawiono propagandę czynu. Nasilenie treści o takiej wymowie pojawiło się na krótko przed wybuchem pierwszej wojny światowej²⁸.

Na łamach pisma szczególnie popularyzowano aktywność fizyczną, rzekomo zaniedbaną w procesie edukacji. W 1911 roku zagadnieniom tym poświęcono osobny dział tematyczny: *Wychowanie fizyczne i kwestje wojskowe*. Zdaniem redaktorów idealnym rozwiązaniem integrującym doskonalenie sprawności fizycznej z kształtowaniem osobowości miał być skauting. Podkreślano, że jest to atrakcyjna metoda pracy, szczególnie dla młodzieży, bo zaspokaja jej naturalną potrzebę aktywności fizycznej. Przy okazji ten specyficzny system wychowania, łącząc przygotowanie wojskowe z wychowaniem moralnym, zapewnia pełny rozwój młodego człowieka i dobrze wpisuje się w koncepcję wychowania narodowego, propagowanego

²⁵ B. Jawnut, *U progu nowych zagadnień (Dokończenie)*, „Zarzewie” 1910, nr 10, s. 8.

²⁶ Fragmenty z korespondencji: „Zarzewie” 1909, numer okazowy.

²⁷ *Powstanie a siła zbrojna...*

²⁸ A.S., *W obronie polskiego ruchu niepodległościowego*, „Zarzewie” 1914, nr 1.

w czasopiśmie. Jego szczególna wartość wychowawcza miała polegać na kształtowaniu charakteru poprzez hartowanie fizyczne i wyrabianie cech wojskowej karności²⁹. Przekonywano, że dzięki skautingowi spontanicznie rozwija się wzajemna współpraca i solidarność, gotowość do walki; kształtują się takie cechy jak sumienność, odwaga, punktualność, skłonność do pomagania innym. Zdobywane w ten sposób umiejętności i wypracowywane cechy służą jednostce i dobru społecznemu – przygotowują doskonałą armię, ćwicząc partyzantów gotowych oddać życie za ojczyznę³⁰. W myśl wcielania w życie zasad demokracji zaproponowano włączenie dziewcząt i kobiet do ruchu skautowego.

Redaktorzy „Zarzewia” ubolewali jednak nie tylko nad zanikiem szlachetnej tężyzny u młodych, ale wyrażali swój niepokój o ich rozwój umysłowy, brak zainteresowania czytelnictwem, studiowaniem ekonomicznego czy społecznego życia Polski. Nazywając współczesną sobie młodzież „nowoczesnymi dyletantami” co to „znają się na życiu”, nastawionymi przede wszystkim na karierę, a nie rozwój etyczny czy umysłowy, wskazywali, że: „Przy zaniedbaniach ideowego i umysłowego wykształcenia i przy zaniedbaniu fizycznego wychowania rozsiadł się typ ofiarnego, poczciwego działacza zdolnego do płacenia składek i wypełniania obowiązków wobec tego lub innego towarzystwa, ale niedołęznego, czasem nawet tchórzliwego, nie umiejącego samodzielnie myśleć i badać życia, młodzieńca, przywiązanego do Polski ze zwyczaju, z ogólnej inercji, nie zaś z przeświadczenia, jakie powstaje jedynie u ludzi samodzielnie myślących, badających życie narodu i odpowiedzialności przed nim nie tylko za swoje czyny, ale i za myśli”³¹.

Jednym z postulatów w kwestii kształcenia umysłowego był większy nacisk na samokształcenie młodzieży i uczenie jej samodzielnego myślenia, gdyż „nie ma uświęconych wiadomości i hipotez, każdy powinien samodzielnie patrzeć w życie, każdy powinien je badać”³². Autorzy na łamach czasopisma podejmowali akcje doszkalające czytelników. Stawiali sobie za cel zaznajamianie ich z aktualną literaturą, pracami naukowymi, publicystyką, poezją itp. Oczekiwano od młodych wyrabiania nawyku samokształcenia, poszukiwania wiedzy na temat historii Polski, ekonomii, gospodarki itp. Od młodych czytelników wymagano także, aby samodzielnie diagnozowali

²⁹ Assyryjczyk, *Dogmat karności*, „Zarzewie” 1910, nr 11–12.

³⁰ W numerach „Zarzewia” z 1911 roku ukazały się m.in. następujące teksty poświęcone nowym rozwiązaniom w zakresie wychowania fizycznego i militarnego młodzieży: A.W., *Scouting*, „Zarzewie” 1911, nr 10–11; Szczęsny Miecz, *Taktyczne znaczenie terenu w walce*, „Zarzewie” 1911, nr 3; Józef Chłopski, *Badanie terenu dla celów wojskowych*, „Zarzewie” 1911, nr 6–7; P., *Z powodu książki: Scouting jako system wychowania młodzieży*, „Zarzewie” 1911, nr 10–11.

³¹ B. Jawnut, *U progu nowych zagadnień (Dokończenie)*, „Zarzewie” 1910, nr 10, s. 13.

³² Tamże, s. 13.

i analizowali sytuację polityczną, wyciągali z niej wnioski, dzielili się nimi na łamach pisma, podejmowali działania reformatorskie we własnych środowiskach. Ich samodzielna praca umysłowa sprzężona z polityczną, ideową, miała sprzyjać pogłębianiu świadomości narodowej, przygotowaniu młodzieży różnie myślącej, lecz jednakowo kochającej Ojczyznę.

c. Indywidualizacja i samowychowanie

Piszący do „Zarzewia” zdawali sobie sprawę z konieczności wypracowania takich form i metod, które wydobędą naturalny potencjał tkwiący w młodych ludziach, a z drugiej strony uszanują ich prawo do samostanowienia i autonomii. Chociaż w zamieszczanych tekstach akcentuje się prawo młodych do wolności, swobodnego wyrażania własnych poglądów – „(...) zasada indywidualizmu zasadza się na swobodnym, niezależnym przejawianiu zasobów i produkcji czynnej, twórczej jednostki”³³ – to jednocześnie dobitnie przypomniano, że indywidualizm ma głębsze uzasadnienie i staje się wartością tylko wtedy, jeżeli znajduje oparcie w szerokim programie życiowym, w dążeniu do jasno sprecyzowanego celu, tj. podporządkowania działania sprawie narodowej. Indywidualizm staje się wartością dopiero wtedy, kiedy zostaje wszczepiony w pień życia społecznego.

Ważną zasadą w ramach głoszonych postulatów wychowania narodowego było łączenie pierwiastka indywidualnego ze społecznym. Odrzucano „romantyczne frazesy”, wzorce bohaterów działających w pojedynkę, trwoniących swój czas i młodzieńczą energię na wielkie, ale samotne czyny. Akcentowano natomiast sens współpracy i wspólnego działania. Jak starano się uargumentować: „Idea niepodległości (...) wymaga uspołecznienia jednostki polskiej; życie bowiem w zrzesczeniach nadaje wartość indywidualum, otwierając mu nieprzebrane skarby niezbędne do jego rozwoju i potęgi; indywidualum musi zaś wejść w czynny stosunek do zbiorowości, zadań i przeznaczeń jej bytu, musi przeobrazić się w nieustannie ruchliwe centrum aktów woli i pożądań ich realizowania. Życie zbiorowe czyni Polaka uspołecznionego obywatelem żołnierzem, walczącym karnie i po męsku o państwowy byt niezależny; on wyrabia w nim kompleks cnót i zalet społecznych, które hartują, wzmacniają jego charakter przed rozkładczym wpływem dążności egoistycznych i niszczycielskich dążeń wroga”³⁴.

Indywidualny rozwój jednostki dokonuje się przez samowychowanie i samokształcenie. Te z kolei znajdują pełny wyraz w organizacjach młodzieżowych. O ile funkcją szkoły jest kształcenie, o tyle celem stowarzyszeń młodzieżowych jest wychowanie ideowo-moralne, a oba środowiska powinny ze sobą ściśle współpracować. W opinii redaktorów – którzy sami byli

³³ M.K., *O powinnościach polskiego akademika* (cz. II), „Zarzewie” 1910, nr 11–12, s. 365.

³⁴ Tamże, s. 365. Zob. też: Y. M-i, *Zrzeszenia młodzieży a szkoła*, „Zarzewie” 1910, nr 3.

aktywnymi działaczami takich organizacji – szczególną wartość wychowawczą miały mieć koła samokształceniowe, czytelnie, ośrodki wspólnej pracy.

Akcentowano wyraźnie, że także uprawianie nauki jako zasadniczy cel studiów ma wymiar wychowawczy, bowiem uczy wzajemnej współpracy, sama nauka „jest i była produktem człowieka uspołecznionego, wiodącego w zrzeczeniach byt gromadny...”³⁵. Rozwój społeczny, umysłowy, etyczny i moralny dokonuje się na uczelniach wyższych poprzez udział w kołach naukowych, stowarzyszeniach humanitarnych, ośrodkach ideowo-politycznych. Szczególnie w tych ostatnich młodzi ludzie mają okazję w sposób spontaniczny wydobyć swoją utajoną energię i zdolności. Wskazywano jednak wyraźnie, że tego typu organizacje, aby spełniały swoje zadania formalnego i nieformalnego kształcenia „muszą stać się korporacjami o ściśle ideowym podłożu, muszą grupować jedynie jednostki wybrane i dobrane, gwarantujące swą ideologią, pewnym stopniem uczuć społecznych, poziomem moralnym i społecznym, iż są zdolne wypełniać naczelne wskazania wychowawcze, naukowe i społeczno-towarzyskie”³⁶.

Wspomniane organizacje są terenem wspólnej pracy, gdzie młodzież wyrabia w sobie wiele pożądanых cech charakteru; tam człowiek uczy się odczuwać drgnienia duszy zbiorowej, tam też znajduje wyraz twórcza i śmiała myśl, dokonuje się samodzielny rozwój umysłowy; ponadto są one kuźnicą wolnej i wzniosłej pracy, miejscem braterskiej przyjaźni, tam też rozwija się godne młodzieży życie towarzyskie.

Zakończenie

Z perspektywy współczesnej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej można powiedzieć, że program wychowania zaprezentowany na łamach „Zarzewia” w wielu ważnych aspektach pozostaje wciąż aktualny. Trzeba nadmienić, że na początku XX wieku wykrystalizował się model programu wychowania narodowego w oparciu o bardzo dobrą znajomość potrzeb młodych ludzi czy – mówiąc współczesnym językiem – odwołujący się do prawidłowości rozwojowych dorastającej młodzieży.

Pragnąc realizować cele wychowawcze, koncentrujące się wokół idei wyzwolenia narodowego (niepodległościowego) przy udziale młodzieży, autorzy „Zarzewia” z dużym wyczuciem i znajomością jej psychiki odwoływali się do takich cech jak bezkompromisowość, odwaga, idealizm, pragnienie realizacji wielkich czynów, altruizm, gotowość do ponoszenia ofiar w imię ideałów, wreszcie potrzeba działania z rówieśnikami i wśród rówieśników.

³⁵ M.K., *O powinnościach polskiego akademika*, „Zarzewie” 1910, nr 10, s. 318.

³⁶ M.K., *O powinnościach polskiego akademika (cz. II)*, „Zarzewie” 1910, nr 11–12, s. 364.

Wciąż aktualne edukacyjnie pozostają głoszone na łamach „Zarzewia” postulaty, na przykład rozwijanie samodzielnego myślenia, twórczego działania, harmonijnego rozwoju; wreszcie dowartościowano siłę zamierzonego i niezamierzonego oddziaływania wychowawczego, formalnego i nieformalnego wpływu instytucji edukacyjnych różnych poziomów, organizacji młodzieżowych. Wyartykułowano znaczenie grup rówieśniczych, starszych czy bardziej doświadczonych kolegów w motywowaniu do nauki, aktywnej postawy, w procesie efektywnego stymulowania wszechstronnego rozwoju, samowychowania i samokształcenia. Docenić należy odważne, jak na owe czasy, poglądy dotyczące równouprawnienia młodzieży z różnych warstw społecznych, także udziału dziewcząt i kobiet w organizacjach paramilitarnych.

Z drugiej jednak strony trzeba dodać, że jedne nierealistyczne „frazy romantyczne” zastępowano innymi, na przykład romantyczną metafizykę zamieniono na prometeizm młodzieży. Ponadto, upowszechniając hasła tolerancji, zasad demokracji, opowiadając się za konsolidacją młodzieży w imię nadrzędnej wartości, to jest dobra Ojczyzny i walki o jej niepodległość, ze wspólnych działań na rzecz realizacji tej priorytetowej wtedy idei automatycznie wyeliminowano większą część młodzieży polskiej oraz te środowiska, które miały poglądy odmienne od prezentowanych na łamach pisma.

Młodzieńczy krytycyzm, zaciętrzewienie, radykalizm poglądów redaktorów „Zarzewia” i współpracujących z nim autorów nie pozwalał dostrzec siły tkwiącej w jedności całego narodu ani tego, że także ten podtrzymywany przez nich rodzaj podziałów tylko wzmacnia siły wroga. Wytykając błędy starszemu pokoleniu, obarczając je odpowiedzialnością za niepowodzenia przy realizacji idei niepodległościowej, młodzi, którzy uważali siebie za nową generację Polaków, odcinający się od przeszłości, powielili „stare” błędy.

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie programu wychowania narodowego na łamach czasopisma „Zarzewie”, które wydawane było w latach 1909–1914. Zawiera prezentację założeń programowych autorów pisma – najczęściej studentów – reprezentujących poglądy narodowo-demokratyczne. Za główny cel uważali oni przygotowanie młodzieży do odzyskania niepodległości przez Polskę, jednak bez pomocy któregokolwiek z państw zaborczych. Na łamach pisma przedstawili oni własny model wychowania narodowego (niepodległościowego). Ich zdaniem praca wychowawcza miała przyczynić się do pogłębienia świadomości narodowej młodych Polaków, wydobyć drzemiący w nich potencjał (wola walki, optymizm, zdolność do poświęceń itp.) i ukształtować aktywną postawę do walki z zaborcami. Formalne i nieformalne wychowanie miało koncentrować się wokół idei narodowej poprzez pielęgnowanie tradycji i kultury polskiej, rozwijanie sfery umysłowej, moralnej i fizycznej młodzieży poprzez jej

udział w kołach samokształceniowych, w ruchu skautingowym, w organizacjach młodzieżowych, paramilitarnych i militarnych.

Słowa kluczowe: program, młodzież, wychowanie narodowe, niepodległość

Krzysztof Śleziński
Uniwersytet Śląski w Katowicach / Cieszyn

ELEMENTY FILOZOFII PEDAGOGIKI U STANISŁAWA KARPOWICZA

[Elements of Stanisław Karpowicz's pedagogical philosophy]

Summary: The article draws attention to the relevance of Stanisław Karpowicz's (1864–1921) pedagogical views. In his opinion, the natural sciences play an important role in education, and because of this, their methods should be introduced to education. New textbooks, and books popularizing knowledge, should be prepared according to the principles of the natural sciences. For this purpose, lessons with students should be well-planned so as not to overwhelm them with casual information and detailed research. Rather, the idea is to concentrate on the well-thought out introduction to the basic principles of natural history. According to Karpowicz, knowledge obtained at school should have a higher moral sense. Unfortunately, school education is often overloaded with free-floating details and facts, which do not lead to greater comprehension, but rather hamper the usefulness and practicality of such knowledge. Karpowicz disagrees with the idea of forming the learner as “a walking encyclopaedia”. Rather, it is more important that the sense of truth and the love for independent research be developed and aroused among learners.

Keywords: Stanisław Karpowicz, education, philosophy of pedagogy, positivism

*(...) aby innych poić ze źródła czystych uczuć,
trzeba naprzód swej duszy nadać przezrocze kryształu;
aby umysły wprowadzić na rozległe pole poznania,
należy wpierw z własnego widnokregu
rozpedzić mgły, pojąć i ukochać prawdę (...)*¹

Sięganie do przeszłości, wcześniejszych prac i koncepcji pedagogicznych sprzyja rozumieniu znaczenia i roli pedagogiki

¹ S. Karpowicz, *Kto naucza*, „Przegląd Pedagogiczny” 1910, nr 6.

w zaspokajaniu ogólnoludzkich pragnień i realizowaniu fundamentalnych dążeń człowieka. Prace z historii i filozofii wychowania ukazują ciągłość namysłu nad wielostronnym wspieraniem człowieka w jego wszechstronnym rozwoju fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym, moralnym i duchowym. W kontekście badań historycznych można postawić tezę, iż mamy do czynienia z kumulatywnym rozwojem wiedzy pedagogicznej, ukazującej kierunki rozwoju bytu ludzkiego w odsłonach zarówno teoretycznych jak i empirycznych badań. Usprawiedliwione staje się zatem zwrócenie uwagi na poglądy pedagogiczne Stanisława Karpowicza (1864–1921), które w wielu momentach zachowują swoją aktualność.

Karpowicz, żyjąc i działając w dobie pozytywizmu, nie był jego bezkrytycznym zwolennikiem. Od pozytywizmu przejął przekonanie o fundamentalnym znaczeniu rozstrzygnięć epistemologiczno-metodologicznych w badaniach pedagogicznych, stronił jednak od monizmu materialistycznego i pozytywistycznej filozofii społecznej. Korzystając z bogatego doświadczenia życiowego, dochodził do przekonania, iż aby osiągnąć trudny do urzeczywistnienia ogólnoludzki cel wychowawczy, należy wpiery sformułować program tymczasowy, na tyle minimalny, aby pozwolił stopniowo zbliżyć się do ideału. Pierwszym szczeblem realizowania takiego programu jest wznoszenie się człowieka od doświadczanej rzeczywistości do ukierunkowania go na upragniony, zgodny z jego naturą, cel. Na każdym etapie realizowanego programu powstające nowe warunki dla skutecznego wychowania służą rozszerzeniu planu pedagogicznego, zgodnie z wyznaczonym „drogowskazem wychowawczym” dającym „nadzieję zbudzenia jutrzemki dla przyszłych pokoleń”².

Podstawą do opracowania systemu wychowania u Karpowicza była dogłębna analiza stanu oświaty XIX wieku. W niniejszym artykule analiza ta posłuży nam do lepszego zrozumienia wybranych elementów filozofii pedagogiki Karpowicza. Zwrócimy uwagę jedynie na przyjęte przez niego, ale często niezwerbalizowane, założenia epistemologiczno-metodologiczne oraz antropologiczno-aksjologiczne, przy czym nie będzie to pełna analiza owych założeń, lecz jedynie próba ich przybliżenia.

1. Stanowisko Karpowicza wobec dziewiętnastowiecznej pedagogiki

Karpowicz negatywnie ocenia dotychczasową dziewiętnastowieczną pedagogikę, dbającą o zachowanie i utrzymanie przewagi klas panujących, tak

² S. Karpowicz, *Pedagogika osnuta na podstawach naukowych*, M. Librachowa (oprac. i red.), w: S. Karpowicz, *Wybór pism*, Warszawa 1929, s. 56.

jakby naród składał się z samych fabrykantów, inżynierów, kupców i służącej im administracji: „Interes klas posiadających odpowiednie tu urabia ideały i odpowiednią do nich wyznacza w wychowaniu drogę”³. Był zdania, iż edukacja nie może służyć interesom określonych grup społecznych, jeśli ma stanowić źródło rozwoju kultury i świadomości społecznej⁴.

W dobie panującego pozytywizmu Karpowicz wyróżnia trzy systemy szkolnictwa: klasyczny, realny i zawodowy. System klasyczny odpowiada poglądom i dążeniom warstwy zamożnej oraz panującej, w realnym odbijają się interesy przemysłowców i kupców, a zawodowy przeznaczony jest dla klasy pracującej, służącej interesom kapitalistów, nie mając nic wspólnego z życiem oraz potrzebami robotnika. Zdaniem Karpowicza główne znamiona dotychczasowego wychowania odpowiadają ciasno pojmowanym potrzebom przekazania młodzieży cech i zdolności właściwych tej warstwie, z której pochodzą, co prowadzi do rozdźwięku między potrzebami życia a propozycją edukacji szkolnej, czemu sprzeciwiali się wielcy reformatorzy oświaty już od odrodzenia.

System szkolny ma, zdaniem Karpowicza, dbać przede wszystkim o potrzeby człowieka, które są wspólne wszystkim ludziom. Zanim przejdzie się do kształcenia określonych zdolności, w pierwszej kolejności należy zadbać o rozwój cielesny i duchowy, uwzględniając ogólnoludzkie pragnienia i potrzeby. W pedagogice nie można zatem pomijać celów ogólnych i lekceważyć potrzeb ucznia. Należy dbać o niezbędne minimum wychowania fizycznego i moralnego młodych pokoleń⁵.

Nie będzie można tego wykonać, jeśli nie postawi się kilku pytań: jakie jest przeznaczenie ludzkości, na czym polega dążenie do przyszłego, lepszego społeczeństwa, jakimi ideałami kieruje się człowiek i czy są one ogólnoludzkie⁶. Dopiero odpowiedzi na nie umożliwią sformułowanie w pedagogice celów ogólnych oraz określenie warunków, środków i metod wychowania oraz kształcenia. Opracowania teoretyczne nie mogą jednak przysłonić tego, co w wychowaniu najważniejsze dla człowieka: człowieczeństwa i swobodnego rozwoju natury ludzkiej. Jak twierdzi

³ S. Karpowicz, *Ideały i metoda wychowania społecznego*, Warszawa–Lwów 1907, s. 7.

⁴ Tamże, s. 12. Karpowicz wskazuje także na źródła pedagogiki XIX wieku, które należy widzieć w filozoficznych i pedagogicznych poglądach Kanta i Herbarta – w szczególności Herbarta, w jego dziele *Pedagogika ogólna wysnuta z celu wychowania* (1806), którym zapoczątkował naukowe opracowanie pedagogiki. Zob. S. Karpowicz, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 71–75.

⁵ S. Karpowicz, *Ideały i metoda wychowania społecznego*, dz. cyt., s. 9–10.

⁶ Karpowicz był świadomy istniejącego już dorobku pedagogiki Herbarta, Peztałozziego, Froebela, Owena czy Jędrzeja Śniadeckiego, których zasług pedagogika jeszcze należycie nie oceniła. Główną ich заслуżą jest wyznaczenie tak potrzebnych pedagogice ram jej naukowości przez Herbarta, a przez pozostałych – wskazanie nowych dróg jej rozwoju. Zob. S. Karpowicz, *Ideały i metoda wychowania społecznego*, dz. cyt., s. 26–27.

Karpowicz, wychowanie „zamiast tłumić cechy osobnicze w człowieku i pozbawiać go zdolności do szerszego udziału w sprawach ogólnych, [powinno zaprawić – K.Ś.] młodzież do samodzielnego dążenia ku osiągnięciu jak największej pełni indywidualnego i zbiorowego życia”⁷. Zauważa jednak, że w urzędowo zarządzanej oświacie popełnia się nadal dwa podstawowe błędy: pomija się wszechstronny rozwój dziecka oraz zapomina się o społecznej stronie edukacji, o tym, że dziecko stanie się w przyszłości członkiem społeczeństwa.

Zdaniem Karpowicza wychowanie jest prowadzeniem dziecka za pomocą odpowiednich środków przez szereg zmian do określonego celu⁸. Studia pedagogiczne mają zatem potrójne zadanie: poznanie natury wychowanka (fizycznej i duchowej kondycji wpływającej na rozwój dziecka), wyjaśnienie celu zmian fizycznych, umysłowych i duchowych, które ma dać wychowanie, zapoznanie się z metodami i sposobami kształcenia dziecka w obranym kierunku. Karpowicz był przekonany, że nie można się stać wychowawcą i nauczyć się pedagogiki sięgając do kilkudziesięciu opracowań książkowych. Teoretyczna znajomość biologii, psychologii czy filozofii życia nie wystarcza, aby być dobrym nauczycielem. Nie wystarcza także samodzielne wdrażanie i sprawdzanie teoretycznych zasad w praktyce edukacyjnej. Należy być twórczym, umiejętnie wyprowadzać wnioski z literatury przedmiotu. Należy być też refleksyjnym, zastanawiać się nad wieloma uwarunkowaniami rozwoju konkretnego dziecka.

Sięganie do literatury przynosi wiedzę ogólną o ideach i zasadach pedagogicznych zgodnych z dążeniami danej epoki, opartych na filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych założeniach wysnutych z rozważania głównych zagadnień życia zbiorowego. Dlatego też „nie dość jest znać teorię wychowania i naukowe jej podstawy, trzeba jeszcze zrozumieć i samodzielnie ocenić przebieg fizycznego i duchowego rozwoju, należy umieć wnikać w warunki, wpływające na mniejszą lub większą podatność wychowawczą człowieka, przewidywać zmiany, które w danym osobniku przy pewnych okolicznościach zajść mogą, a które muszą”⁹. Ponadto po zapoznaniu się z głównymi zasadami pedagogiki, dużą korzyść przynosi znajomość wcześniejszych, a nawet odległych w czasie dzieł pedagogicznych. Nabywamy wówczas właściwej perspektywy „zagłądania w przeszłość”, umiemy „odróżniać ziarna od plewy, a rozrzucone perły we właściwym rozkładać miejscu”¹⁰.

⁷ Tamże, s. 30.

⁸ S. Karpowicz, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 56.

⁹ Tamże, s. 59.

¹⁰ Tamże.

2. Założenia epistemologiczno-metodologiczne w nauczaniu i wychowaniu

Zdaniem Karpowicza w wychowaniu nieocenioną rolę odgrywają nauki przyrodnicze. Zauważa on, iż już w XVI wieku Rabelais, francuski reformator idei wychowania, uważał za konieczne, aby uczeń własnymi zmysłami poznawał otaczający go świat. Podobny pogląd głosił także Komeński, który chcąc oderwać ucznia od opanowywania nudnych reguł gramatycznych, wprowadzał go w świat otwarty dla poznania. Wielu uczonych, m.in. Huxley, Bain, Spencer uznało przyrodznawstwo za podstawę wykształcenia umysłowego. Przez otwieranie żywej księgi przyrody uzdalniali zmysły do badania otaczających ucznia zjawisk¹¹.

W XIX wieku gwałtowny rozwój techniki i przemysłu spowodował, że ze szkolnego nauczania zaczęto rugować nauczanie klasyczne na rzecz nauk technicznych. W szkolnictwie jest to jednak niebezpieczny, chociaż nadal modny trend. I chociaż w XIX wieku brakowało uzdolnionych fachowców, to jednak prawdziwym problemem było to, że wśród inteligencji o wiele więcej ludzi było przygotowanych do prac inżynierskich niż do rozumnego życia.

Nauki przyrodnicze są użyteczne w poznawaniu otoczenia, aby w relacji do niego regulować wymagania życiowe. Zdaniem Karpowicza jest to jeden z głównych celów realistycznego systemu szkolnego. Przewaga tego systemu nad klasycznym systemem szkolnym, który zatrzymuje się na wiedzy zinterpretowanej i skryzalizowanej w poglądach poetów, filozofów czy przedstawicieli religii, sprowadza się do poznawania świata takim, jaki jest i poznawania faktów w celu budowania wiedzy ogólnej, którą sprawdza się ze względu na jej zgodność z rzeczywistością. Przyjęta w realistycznym systemie szkolnym metoda indukcji zbliża człowieka do otoczenia: „Klasycyzm zaś wzgardził pierwszymi źródłami poznania, ominął mozolną drogę stopniowego badania, poprzestał na znajomości tego, co inni wypowiedzieli o świecie, o stanowisku człowieka i jego zadaniach”¹².

Zdaniem Karpowicza kryterium prawdziwości wszelkiej nauki, teorii lub poglądu jest odwołanie się do faktów. Naukom klasycznym nie można jednak odmówić użyteczności, gdyż zapoznając się z wytworami myśli (systemami filozoficznymi, kierunkami literackimi) uczymy się postaw wobec świata i ludzi, aby jak największe szczęście w życiu osiągnąć. Z całą pewnością nie można przeciwstawiać sobie dwóch typów nauk: przyrodniczych i humanistycznych. Poglądy takie Karpowicz uznawał za fałszywe. Oba obszary wiedzy są dla człowieka ważne. Mimo że Karpowicz przyjmował stanowisko naturalistyczne oraz opowiadał się za stopniowym rozwojem życia

¹¹ Tamże, s. 155–156.

¹² Tamże, s. 161.

wyłaniającego się z dzikiej natury i tworzącego historię kultury i postępu społecznego, nie odrzucał idei ewolucjonizmu. Jego zdaniem ludzkość nieustannie przystosowuje się do zmieniającego się otoczenia, co prowadzi do stopniowego uświadamiania sobie tych przystosowań. Wskutek wzajemnych oddziaływań ludzkiego organizmu z otoczeniem kształtuje się świadomość, której towarzyszy rozwój mowy i twórczych działań¹³.

Zgodnie z przyjętymi przez Karpowicza założeniami naturalizmu, w jego koncepcji wychowania i idei jedności zjawisk we wszechświecie, w budowaniu systemu wiedzy są dopuszczone tylko metody nauk przyrodniczych. Poznanie powinno polegać na ujęciu szczegółów i wyprowadzeniu z nich pojęć ogólnych. Sprawy ludzkie poznawać należy w szczegółach, a nie wychodzić od abstrakcyjnych, z góry przyjętych ogólnych idei i teorii, m.in. rozwoju społecznego, zjawisk duchowych, których ani treści, ani pochodzenia nie rozumiemy: „Wszelka zatem działalność ludzka sprowadza się ostatecznie do reguł życia wobec otoczenia, w najszerszym słowa tego znaczeniu, samo zaś życie jest szeregiem zmian w przystosowaniu się organizmu do środowiska”¹⁴. Zrozumiałe jest zatem podkreślanie przez Karpowicza wagi nauk przyrodniczych, a wśród nich biologii.

W poglądach Karpowicza zarysowane zostało stanowisko skrajnego scjentyzmu. Uważał on, że nauki przyrodnicze ogarniają wszystko, co wiemy i wiedzieć kiedykolwiek będziemy. Stanowią probierz wartości wszelkich wytworów myśli. W wychowaniu należy traktować je nie jako dodatek do zdobyczy umysłowych, lecz jako ich podstawę i wspólne dla wszystkich nauk pole poznania. Wszelka zatem wiedza daje się wyprowadzić z doświadczenia. Stanowisko takie jest zgodne z teoriopoznawczymi poglądami Immanuela Kanta.

W poznaniu nie można poprzestać na postrzeganiu faktów i zjawisk, ale należy zwracać uwagę na istniejące między nimi podobieństwa i różnice. Na tej podstawie dają się wyróżnić ich cechy, przyczyny oraz skutki. Ponadto nie przyjmujemy jedynie tego, co jest widoczne lub namacalne. Metoda postrzegania nie ogranicza się jedynie do świadectwa naszych często zawodnych zmysłów, lecz jest uzupełniona poznaniem rozumowym, przenikającym tam, gdzie wzrok osiągnąć nie może. Na tej drodze przyjmujemy m.in. cząsteczkową budowę ciał, której zobaczyć nie można. Poznanie rozumowe pozwala również odkryć prawa rządzące światem¹⁵.

Jak zauważa Karpowicz, w poznaniu operujemy pojęciami ogólnymi, takimi jak: barwa, kształt, kula, rodzaj. Mówiąc jednak o kuli, nie

¹³ Tamże, s. 162.

¹⁴ Tamże, s. 163–164.

¹⁵ Tamże, s. 171. Karpowicz wymienia tu ówczesnie przyjmowane przez przyrodników deterministyczne prawo przyczynowości zachodzących po sobie zjawisk, prawo niezniszczalności materii oraz prawo ewolucji.

odzwierciedlamy w umyśle kształtu piłki lub pomarańczy. Podobnie jak z używanymi przez nas czasownikami, które w większości wypadków nie oznaczają jakiegoś konkretnego działania lub zjawiska, lecz są ogólnym wyrazem głównych cech wielu rzeczywistych czynności lub zmian. Do pojęć abstrakcyjnych dochodzimy na podstawie postrzegania pojedynczych przedmiotów, ale czy coś w naszej rzeczywistości odpowiada prawdziwej kuli? Nie. Pojęcia te, chociaż są abstrakcyjne, to jednak nie są pozbawione znaczenia i zawsze możemy znaleźć dla nich realne odpowiedniki¹⁶.

Zdaniem Karpowicza w zdobywaniu wiedzy korzystamy z dwóch źródeł poznania: zmysłowego i rozumowego. Zarówno zdolność postrzegania, jak i rozumowania, należy doskonalić przez ich ćwiczenie od najmłodszych lat. Zauważa się jednak, że w wieku szkolnym, około dziesiątego roku życia, nie przykłada się należytej wagi do rozwijania zdolności postrzegania. Przerzywa się naturalne badanie przyrody sposobem pogładowym i doświadczalnym, a w to miejsce wprowadza się metodę wchłaniania wiadomości, którymi umysł się zapełnia, lecz których przyswoić nie może. Prowadzi to do tego, że „największą plagą dzisiejszego wychowania jest przeciążenie”¹⁷. „Dzisiejsza metoda nauczania nie tylko nie rozwija zdolności umysłowych, lecz je tłumi i wypacza, zamieniając swobodę i naturalną pracę myśli sztucznym uczeniem się na pamięć, bez zrozumienia przedmiotu, bez celu i ładu. Tak nauczają ci, którzy nie potrzebują ludzi samodzielnie myślących, lecz tylko takich, co spełnić potrafią wyznaczone im role”¹⁸. Zdaniem Karpowicza, aby przerwać systematyczne nauczanie oraz połączyć metodycznie i organicznie oba okresy nauki (przed i po dziewiątym roku życia), należy nauczanie oprzeć na przyrodoznawstwie, łączącym w sobie badania zmysłowe i umysłowe, konkretne i abstrakcyjne. Unikamy wówczas wiedzy przypadkowo gromadzonej bez sensu i pożytku.

Na etapie nauczania szkolnego, wprowadzając metodę naukową, uczymy się albo obserwować szereg szczegółów w zgodzie z odgórnie określoną myślą dla wyjaśnienia jakiejś tezy ogólnej, którą ktoś sformułował albo też od poznawanych szczegółów dochodzić do pojęć ogólnych, które niekoniecznie z tych szczegółów wyprowadzić się dają. Zdaniem Karpowicza uczeń, który nie wie z góry czego szukać, nigdy nie zrozumie tego, co znajdzie, dlatego do metod naukowych oprócz metody indukcyjnej do nauczania włączyć należy metodę dedukcyjną. W przeciwnym razie wypaczamy proces nauczania, sprowadzając go do jednostronności. Błędem w nauczaniu jest jednostronne korzystanie albo z metody indukcji, albo dedukcji¹⁹.

¹⁶ S. Karpowicz, *Wybór pism. Pedagogika osnuta na podstawach naukowych*, dz. cyt., s. 166.

¹⁷ Tegoż, *Szkice Pedagogiczne*, Warszawa 1897, s. 13.

¹⁸ Tegoż, *Idealy i metoda wychowania społecznego*, dz. cyt., s. 8.

¹⁹ Tegoż, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 168–171.

Wzorem metody naukowej w dochodzeniu do wiedzy jest obserwacja, która początkowo u dzieci jest mało dokładna, powierzchowna i oparta na zmysłach, później staje się ścisłym i wielostronnym postrzeganiem świata. Owa wielostronność, a nawet wszechstronność, metody naukowej obserwacji polega na ścisłym stosowaniu indukcji i dedukcji. Zdaniem Karpowicza metoda ta chroni przed ciasnym pozytywizmem (rejestracją samych faktów) oraz wybujałą spekulacją, ponieważ zdobywane doświadczenia naukowe oraz doskonała zdolność obserwacji łączy w sobie to co zmysłowe z tym co rozumowe.

Powyższe uwagi wskazują na potrzebę wprowadzenia do edukacji metod wypracowanych w ramach nauk przyrodniczych. Do realizacji tego zamiaru należy opracować nowe podręczniki i książki popularyzujące wiedzę, w których treść nauczania będzie wyjaśniana przy wykorzystaniu poszczególnych zasad przyrodoznawstwa. W tym celu należy też dobrze opracowywać zajęcia z uczniami, tak aby nie zasypywać ich luźnymi wiadomościami i drobiazgowymi badaniami, lecz koncentrować się na dobrze obmyślonym zamiarze zapoznawania ich z podstawowymi prawami natury. Przekazywanie wiadomości systematycznie uporządkowanych ma jeszcze i tę zaletę, że poszczególne poglądy oraz samodzielnie wyprowadzane przez dzieci wnioski mogą być poddane kontroli głównych praw przyrody²⁰.

Każdy uczeń stopniowo opanowuje metodę naukową. Wpierw jego działania upodabniają się do zabawy, aby później przejść do zabawy ujętej w system i posiadającej właściwy cel, porządek oraz obowiązujące zasady, a więc gry. Pod względem umysłowym zabawy dostarczają wiele korzyści, nie dostarczają jednak wystarczającego materiału dla myśli, jak to uczynić można za pomocą nauczania, dlatego – zdaniem Karpowicza – zabawa po pewnym czasie powinna przemienić się w grę. Dziecko wkracza wówczas w dziedzinę relacji towarzyskich, które stają się szkołą solidarności. Wszystkich obowiązują te same prawidłowości: sprawiedliwość, koleżeńskość, przyzwoitość, uczą się poszanowania praw i obowiązków²¹. Grający rozumieją, że są złączeni wspólnym interesem grupy, zgodnie z zasadą: „wszyscy za jednego, jeden za wszystkich”. Z kolei przenosząc grę w dziedzinę przyrodoznawstwa, uczniowie poznają przyrodę i zdobywają świadomość jedności świata, pojmując, że zjawiska nie są niezależne, że rządzone są ogólnymi prawami. Zdobywanie wiedzy o świecie przestaje być czymś przypadkowym, lecz staje się systematycznym i sprawdzalnym sposobem samokształcenia.

²⁰ Tamże, s. 180.

²¹ S. Karpowicz, *Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy*, Warszawa 1905, s. 7–17.

3. Wychowanie moralne

W wychowaniu moralnym dążymy do naprawy wzajemnych stosunków międzyludzkich poprzez skupienie uwagi na przeszłości i na najważniejszych związanych z nią ideach. Karpowicz jest przekonany, że nakierowanie myśli wychowanka na przeszłość spowoduje jednocześnie podniesienie jego ducha pod względem moralnym.

Wiedza zdobywana w szkole musi mieć wyższe, moralne znaczenie. Niestety nauczanie szkolne przeładowane szczegółami, faktami, słabo lub wcale ze sobą niepowiązanymi, nie prowadzi do zrozumienia, lecz zatrzymuje się na użyteczności i praktyczności wiedzy. Z ucznia chce się zrobić „chodzącą encyklopedię”, która by na każde pytanie dotyczące życia dawała gotową odpowiedź. Brak w tym wszystkim myśli przewodniej, wyższej idei, która by z wielości praktycznie zdobytych wiadomości uczyniła przedmiot bezinteresownego poznania budzącego poczucie prawdy i zamiłowania do samodzielnych badań. Dotychczasowe nauczanie, jak stwierdza Karpowicz, koncentrujące się na użyteczności praktycznej, może rozwijać jedynie umiejętność pomnażania majątku, a uczucia sprowadzać do przyjemności zmysłowych i tym samym skutecznie odbierać uczniowi radość twórczego myślenia. Jeżeli nauka wszechstronnie ma rozwijać umysł oraz prowadzić do wynalazczości, budzić zamiłowanie do prawdziwego i cnotliwego życia, budzić poczucie harmonii i piękna wszechświata, to przede wszystkim powinna być bezinteresowna²².

Zdaniem Karpowicza społeczeństwo potrzebuje wpierrw ludzi oddanych cnotom społecznym: solidarności, sprawiedliwości, bezinteresownej miłości prawdy i dobra, a potem dopiero fachowców, rzemieślników, inżynierów. Przyczyną obniżania poziomu życia moralnego oraz umysłowego jest sprowadzanie nauczania jedynie do kształcenia technicznego i kupiecko-przemysłowego, nastawionego na sukces ekonomiczny, a także wartości utylitarne.

Do nauczania należy wprowadzić zasadę bezinteresowności i wyraźnie określić cele wychowania. Nie można zapoznawać ucznia z potęgą ducha ludzkiego i ukazywać mu związków istniejących pomiędzy wiedzą a życiem, nie obejmując nauczania ramami filozoficznymi. Nauczanie bez kontekstu filozoficznego pozbawia ucznia rozumienia poglądów kosmologicznych, rozumienia współzależności zjawisk wszechświata i roli człowieka we wszechświecie²³. Wszelka prawda naukowa, osobno ujęta, traci swe znaczenie i przestaje interesować ucznia. Dopiero prawda naukowa, ujęta w relacji z innymi prawdami szczegółowymi, staje się zrozumiała i zaczyna przemawiać

²² Tegoż, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 182–183.

²³ Tamże, s. 185.

do ucznia. Nie można zatem nauczać, koncentrując się na szczegółach, lecz należy roztaczać przed uczniem perspektywę całości rzeczywistości. Bez tej perspektywy, w której odnajdujemy najogólniejsze idee filozoficzne, edukacja jest nieskuteczna.

Zagrożeniem dla życia społecznego jest także egoizm, z którym szkoła i inne instytucje, stowarzyszenia czy bractwa próbują walczyć. Moralisci, wskazując na częste krwawe walki o zaspokajanie własnych potrzeb, upatrują źródeł tej nędzy i niesprawiedliwości społecznej w samolubnych ludzkich instynktach, które chcą pokonać. Egoizmu nie można jednak zwalczać przez zadawanie gwałtu wszelkim samolubnym zachowaniom dzieci, gdyż w ten sposób zabija się w dziecku wyższe poczucie miłości własnej i godności. Zdaniem Karpowicza „nie miłość własna sama przez się stanowi zło, lecz nieprzystosowanie się popędów i uczuć osobniczych do życia gromady. To znaczy, że zadaniem wychowania bynajmniej nie jest tępienie wszelkich samolubnych uczuć, lecz tłumienie tylko zbyt wybujałych, dla społeczeństwa szkodliwych, oraz takie unormowanie miłości własnej z miłością dla innych, żeby wychowanec nasz mógł być w przyszłości jednak lepiej przystosowanym do potrzeb i wymagań ogółu. Nie brak miłości własnej czyni człowieka pożytecznym dla innych, lecz współczucie dla bliźnich, dbałość o dobro ogółu”²⁴.

Według Karpowicza wychowanie polega na pielęgnowaniu tak zwanych rozkoszy wzniosłych, wyższych, wtedy gdy uczeń ma upodobania artystyczne lub naukowe, buja po wyżynach poznania lub zatapia się w najważniejszych zagadnieniach ludzkości. Są to wszystko rozkosze osobiste, które należy właściwie skierować na potrzeby innych. Wychowanie moralne jest nieskuteczne wtedy, gdy uczeń uczy się na pamięć moralów i zasad etycznych, ale jest efektywne wówczas, gdy wypływa z potrzeb życia własnego i świadomości potrzeb innych. Dlatego też pierwszym i podstawowym zadaniem wychowania moralnego jest rozwijanie uczuć i miłości do bliźniego²⁵.

Ukazanie jedynie kilku zagadnień szczegółowych pedagogiki Karpowicza oraz jej filozoficznych założeń wystarczy do uzasadnionego stwierdzenia, iż poglądy wyrażone przed stu laty przez praktyka i teoretyka wychowania nie straciły swej aktualności.

²⁴ Tamże, s. 188.

²⁵ Tamże, s. 207–213.

Streszczenie: W artykule zwrócono uwagę na aktualność poglądów pedagogicznych Stanisława Karpowicza (1864–1921). W jego przekonaniu, ważną rolę w wychowaniu odgrywają nauki przyrodnicze, dlatego do edukacji należy wprowadzać metody tych nauk. Należy opracować nowe podręczniki i książki popularyzujące wiedzę, w których treści nauczania będą wyjaśniane przez poszczególne zasady przyrodoznawstwa. W tym celu należy dobrze opracować zajęcia z uczniami tak, aby nie zasypywać ich luźnymi wiadomościami i drobiazgowymi badaniami, lecz koncentrować się na dobrze obmyślonym zapoznawaniu ich z podstawowymi prawami natury. Zdaniem Karpowicza wiedza zdobywana w szkole musi mieć wyższe, moralne znaczenie. Niestety nauczanie szkolne przeładowane szczegółami, faktami, słabo lub wcale ze sobą nie połączonymi, nie prowadzi do zrozumienia, lecz zatrzymuje się na użyteczności i praktyczności wiedzy. Karpowicz nie zgadza się, aby z ucznia robić chodzącą encyklopedię. W uczniach należy wzbudzać poczucie prawdy i zamiłowanie do samodzielnych badań.

Słowa kluczowe: Stanisław Karpowicz, edukacja, filozofia pedagogiki, pozytywizm

Maria M. Boużyk
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

MYŚL PEDAGOGICZNA JACKA (ADAMA) WORONIECKIEGO W WYBRANYCH PUBLIKACJACH Z OKRESU 1903–1918

[The pedagogical thought of Jacek (Adam) Woroniecki in selected works: 1903–1918]

Summary: This study examines whether the Jacek (Adam) Woroniecki's works (1903–1918) allow us to regard him as an influential pedagogue and educationist. The study consists of four parts. Part 1, which precedes the main analysis, deals with Woroniecki's pedagogical abilities and qualifications. Parts 2, 3 and 4 survey successively the pedagogical core of Woroniecki's works, particularly some of his pedagogical ideas and his philosophical (i.e. Thomistic) approach to pedagogical issues. The findings are: a) at the pedagogical core of Woroniecki's works is an ethical approach to social problems, b) Woroniecki's ideas call for the harmonization of pedagogical and educational elements in human development and for the inclusion of religion, national culture and social patterning in this process, c) Woroniecki's pedagogics are founded on Thomism, as evidenced by his analytical approach and metaphysical, epistemological and anthropological premises.

Keywords: Polish Catholic pedagogy, upbringing, education, moral skills (virtues), Thomism

W kryterium czasowym zaproponowanym uczestnikom seminarium *Myśl o wychowaniu dla Polski Niepodległej 1863/1914/18* dostrzegliśmy możliwość spojrzenia na treści obecne w publikacjach Jacka (Adama) Woronieckiego do 1918 roku jako na zacytnienie późniejszej pracy pisarskiej tego myśliciela i zapowiedź roli, jaką miał on odegrać w polskiej pedagogice okresu międzywojnia. Przystępując do analizy w ten sposób wyselekcjonowanych tekstów, kierowaliśmy się chęcią uzupełnienia poruszanych na seminarium tematów: żaden z uczestników seminarium nie poświęcił temu pedagogowi uwagi. Tymczasem w jego dorobku pisarskim z lat 1903–1918 kwestie wychowania pojawiają się na tyle często, że można, naszym zdaniem, nazwać go nie tylko narodowym publicystą o dużej wrażliwości społecznej, ale już pedagogiem.

Nasze analizy zostaną podzielone na cztery części. Najpierw przedstawimy krótki rys biograficzny, w którym zastanowimy się nad pedagogicznymi kompetencjami Woronieckiego. Następnie w jego tekstach spróbujemy wskazać obecność problematyki pedagogicznej oraz odczytać główne tezy pedagogiczne autora, a na koniec zajmiemy się charakterystycznym – tomistycznym – rysem pedagogiki Woronieckiego. W częściach pierwszej i drugiej będą nas interesowały kwestie historyczne: chcemy patrzeć na obecność pedagogicznej problematyki w pismach Woronieckiego jako na wyraz aktualnych w jego czasach potrzeb społeczno-politycznych. Natomiast w częściach trzeciej i czwartej podejmiemy próbę odczytania ponadczasowych walorów twórczości Woronieckiego.

Zaznaczmy, że w związku z przyjętymi na seminarium ramami czasowymi (1863–1918) będziemy mieć do czynienia z niewielką, w tym z bardzo wczesną, częścią ogromnego dorobku Woronieckiego, to jest z pracami, które napisał on w latach 1903–1918, a więc między 25. a 40. rokiem życia. Część prac jest sygnowana imieniem Adam, a część powstała po 14 września 1909 – imieniem zakonnym Jacek. Pod tym drugim imieniem Woroniecki jest rozpoznawany w literaturze fachowej.

Pedagogiczne kompetencje Woronieckiego w świetle biografii: lata 1903–1918

Naszą analizę, jak wspomnieliśmy, zaczynamy od rozpatrzenia problemu pedagogicznych kompetencji Woronieckiego w świetle najbardziej znaczących faktów z jego życiorysu¹. Oczywiście wybieramy z jego życia tylko okres, w którym zostały opublikowane interesujące nas teksty. Zaznaczmy przy tym, że pierwszy tekst Woronieckiego, datowany na rok 1903, ukazał się drukiem, gdy był on studentem Wydziału Teologicznego Uniwersytetu we Fryburgu, a ostatni, który będziemy rozważać, to artykuł publikowany na łamach listopadowego numeru krakowskiego miesięcznika „Rok Polski” w 1918 roku. Mamy więc do czynienia z piętnastoletnim okresem twórczości pisarskiej.

W świetle całej biografii Woronieckiego nie sposób nie zauważyć, że właśnie w okresie wybranym do naszej analizy przechodzi on formację intelektualną i duchową, która znacząco łączy się z nabywaniem kwalifikacji pedagogicznych. Odnotujmy przede wszystkim, że odbywa kilkuetapowe

¹ Wszystkie informacje biograficzne podajemy za dwiema publikacjami M.L. Niedzieli. Zob. tegoż, *Kalendarium i życie i działalność ojca Jacka Woronieckiego*, w: *Śługa Boży ojciec Jacek Woroniecki uczy*, red. tegoż, Warszawa 2006, s. 13–38. Zob. także: tegoż, *Jacek Woroniecki OP i jego troska o nową świadomość chrześcijaństwa w Polsce*, w: *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, red. J. Galkowski, M.L. Niedziela OP, Lublin 2000, s. 59–79.

studia w dziedzinie nauk przyrodniczych (Fryburg) i teologicznych (Fryburg, Lublin, Rzym), które obejmują bardzo szeroki i zróżnicowany zakres wiedzy, istotny dla wyrobienia u niego, przyszłego pedagoga, niejednostronnego obrazu człowieka². Woroniecki w czasie studiów ma okazję poznawać najnowsze trendy w badaniach antropologicznych takie jak: psychologizm, socjologizm, materializm.

Zaznaczmy również, że w omawianym przez nas okresie Woroniecki zdobywa doświadczenia w pracy nauczycielskiej, akademickiej i administracyjnej, co jest nie bez znaczenia dla kształtowania jakże charakterystycznego dla niego, realistycznego, praktycznego i twórczego spojrzenia na sprawy oświaty i wychowania. Dodajmy jeszcze, że dzięki długim zagranicznym pobytom (Szwajcaria, Francja, Holandia, Niemcy, Włochy) Woroniecki miał możliwość poznawania kultury innych narodów, a w ten sposób nabywał dystansu, potrzebnego do oceny aktualnych potrzeb edukacyjnych polskiego społeczeństwa³. Za granicą, jak możemy przypuszczać, doskonalił swoją znajomość języków obcych. Później wielokrotnie wykorzystywał ją w swojej pracy oświatowej. Każdy kto czyta jego *Przewodnik po literaturze religijnej dla osób pragnących pogłębić swe wykształcenie w dziedzinie wiary katolickiej* (1914), musi dostrzec, że walory edukacyjne tego studium pozostają w ścisłym związku z kompetencjami językowymi autora⁴.

Podkreślmy, że w czasie, w którym publikowane były omawiane przez nas teksty, Woroniecki podejmował ważne decyzje życiowe dotyczące swojego powołania kapłańskiego i zakonnego. Odcisnęły się one na jego całej pracy pisarskiej i nadały jego tekstom szczególny rys zatroskania o życie duchowe wychowanków⁵. Religia będzie pojmowana przez Woronieckiego jako ogniskowa kultury w ogóle, a kultury narodowej w szczególności.

Rozeznawanie powołania najprawdopodobniej przypadło na czas studiów we Fryburgu (1899–1905). Młody Woroniecki zetknął się wtedy ze środowiskiem dominikańskim. Zauważmy, że Maurycym L. Niedzielą OP⁶,

² Zob. na przykład tegoż, *Spoleczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski” 1916, nr 8, s. 17–31; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego w Polsce*, „Rok Polski” 1918, nr 7–8, s. 451–467.

³ Zob. obecne w niektórych tekstach Woronieckiego porównania, na przykład tegoż, *Przewodnik po literaturze religijnej dla osób pragnących pogłębić swe wykształcenie w dziedzinie wiary katolickiej*, Lwów–Włocławek 1914; tegoż, *Szkoła narodowa a nauczanie języka polskiego*, „Rok Polski” 1916, nr 1, s. 29–43; tegoż, *Spoleczeństwo...*, dz. cyt.; tegoż, *Uczeń i książka*, „Rok Polski” 1918, nr 11, s. 696–706.

⁴ Zob. J. Woroniecki, *Przewodnik...*, dz. cyt.

⁵ Zob. na przykład pochodzący z omawianego przez nas okresu tekst Woronieckiego *O stosunku moralności do religii*, „Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie” 1911, nr 3–4, s. 54–63; nr 5–6, s. 99–107.

⁶ Zob. M. Niedziela, *Kalendarium...*, dz. cyt., s. 37.

postulatorem w procesie beatyfikacyjnym Woronieckiego, że kontakt z tym środowiskiem musiał być znaczący, bo Woroniecki prawdopodobnie myślał o wyborze nie tylko stanu duchownego, ale i zakonnej drogi życia. Możemy przypuszczać, że jego plany nie były po myśli ojca, księcia Mieczysława, bo do zakonu dominikanów wstąpił dopiero po jego śmierci. Maurycy L. Niedziela wyjaśnia: „(...) książkę Mieczysław szykował najstarszego syna na swego dziedzica, kształcąc go i wprowadzając do układów politycznych. Mógł go widzieć jako biskupa lubelskiego, ale nie jako zakonnika”⁷.

Fakty biograficzne oddające dynamikę procesu rozeznawania powołania są następujące: pobyt w rzymsko-katolickim seminarium duchownym w Lublinie (1905–1906), święcenia kapłańskie (1906), prowadzenie wykładów w lubelskim seminarium i pełnienie między innymi funkcji sekretarza biskupa (1906–1907), powrót do Fryburga i praca nad rozprawą doktorską (1907–1909).

W październiku 1908 roku Woroniecki napisał *Raport o stanie ducha wobec zagadnień swojej przyszłości*, a w niecały rok później rozpoczął nowicjat w zakonie dominikanów w klasztorze San Domenico da Fiesole (1909–1910). Profesję czasową złożył w roku 1910 (Rzym), a w następnym roku – śluby wieczyste (Düsseldorf, 1911). W latach 1907–1910 nie ukazały się drukiem żadne prace Woronieckiego. Pierwszy po przerwie tekst został opublikowany na łamach „Wiadomości Archidiecezjalnych Warszawskich” w 1911 roku i był poświęcony relacji religii oraz moralności⁸.

Władze zakonne powierzyły Woronieckiemu ważne zadania, między innymi misję utworzenia nowej prowincji dominikanów w Petersburgu (plany pokrzyżował wybuch I wojny światowej) oraz restauracji dawnej prowincji polskiej pod zaborem rosyjskim (Woroniecki był postrzegany przez władze zakonu jako główna postać w przeprowadzaniu reformy⁹). Od roku 1914 do 1919 Woroniecki przebywał w klasztorze dominikanów w Krakowie. W tym okresie prowadził wykłady z etyki, był czujnym obserwatorem życia społeczno-politycznego i dużo publikował. Wyprzedzając wnioski płynące z dalszych naszych analiz, spróbujmy zauważyć, że spełnianie się w kapłańskim i zakonnym powołaniu dokonuje się u Woronieckiego między innymi przez pracę wychowawczą i edukacyjną, której częścią jest analizowany przez nas dorobek. Wspomniane zależności między powołaniem zakonnym a pracą pedagogiczną, zapewne w ogóle dwustronne, pozostają poza zakresem naszych badań.

Wszystkie przytoczone przez nas fakty biograficzne pozwalają myśleć o Woronieckim jako o człowieku otwartego umysłu i szerokich horyzontów,

⁷ Tamże.

⁸ Zob. J. Woroniecki, *O stosunku moralności...*, dz. cyt.

⁹ Zob. M. Niedziela, *Kalendarium...*, dz. cyt., s. 26.

posiadającego zdolności organizacyjne i dużą wrażliwość duchową, odpowiedzialnym, zdolnym, pracowitym i skromnym. Ten wizerunek staje się jeszcze bardziej wyrazisty w trakcie poznawania tekstów jego autorstwa, gdy przed czytelnikiem odsłaniają się kolejne cechy osobowościowe Woronieckiego, znaczące w pracy pedagogicznej. Wymieńmy je: patriotyzm i wycucie aktualnych potrzeb wychowawczych polskiego społeczeństwa, roztropność i poczucie sprawiedliwości w szukaniu rozwiązań, cierpliwość i długomyślność w oczekiwaniu na rezultaty działań wychowawczych.

Pedagogiczny charakter dorobku Woronieckiego: lata 1903–1918

Musimy zaznaczyć, że udało się nam objąć analizą tylko jedenaście z dwudziestu sześciu prac Woronieckiego napisanych do 1918 roku¹⁰. Ponadto dodajmy, że nie zbadaliśmy pokażnej (przeszło osiemdziesiąt publikacji¹¹) literatury przedmiotu. Przypomnijmy tylko, że pierwsza pozycja z długiej listy prac poświęconych myśli Woronieckiego jest datowana na rok 1916. Chodzi o recenzję publikacji *Przewodnik po literaturze religijnej dla osób pragnących pogłębić swe wykształcenie w dziedzinie wiary katolickiej* wydanej przez Woronieckiego w roku 1914¹². Wspomniana liczba prac komentujących i oceniających wypowiedzi Woronieckiego z jednej strony pokazuje proces zdobywania przez niego autorytetu pedagogicznego, a z drugiej pozwala nam przypuszczać, że wśród licznych komentarzy i ocen mogły się znaleźć odniesienia do tekstów Woronieckiego sprzed roku 1918. Zapoznanie się z tymi materiałami, aczkolwiek ciekawe dla naszego tematu, widzimy jednak jako odrębne zadanie badawcze.

Literatura poddana przez nas analizie, pomimo wspomnianych ograniczeń, jest na tyle zróżnicowana czasowo i tematycznie, że możemy podjąć się sformułowania wniosków o charakterze ogólnym. Zauważmy, że sięgnęliśmy do prac z lat 1903, 1906, 1911, 1914, 1916 i 1918 oraz że tematyka tych prac jest szeroka: polityczne zaangażowanie młodzieży, polska emigracja zarobkowa w Szwajcarii, zadania katolicyzmu w rzeczywistości dokonujących

¹⁰ Opieramy się na dwóch bibliografiach prac Woronieckiego: M. Filipiak, *Bibliografia podmiotowa i przedmiotowa Jacka Woronieckiego OP, w: Człowiek – moralność – wychowanie...*, dz. cyt., s. 277–297; M.B. Majewska, *Wykaz pism o. Jacka Woronieckiego OP (do roku 1009 Adama Woronieckiego) wydanych w latach 1903–2005*, w: *Śługa Boży...*, dz. cyt., s. 157–174.

¹¹ Zob. tamże. Zauważmy, że w badaniach nad pedagogiczną myślą Woronieckiego rozważa się głównie cały dorobek tego myśliciela, nie wyodrębniając okresu, o którym piszemy w naszej analizie. Zob. na przykład J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013, s. 97–128.

¹² Autorem wspomnianej recenzji jest ksiądz A. Pechnik. Recenzja ukazała się w „Miesięczniku Katechetycznym i Wychowawczym” 1916, 5, s. 321–322. Podaję za M. Filipiak, *Bibliografia...* dz. cyt., s. 293.

się zmian społeczno-politycznych, na przykład rodzącego się na ziemiach polskich ruchu robotniczego, a ponadto problemy oświaty, religijności, wychowania, organizacji młodzieżowych, rodziny czy spraw związanych z przeszłością polskiego państwa, na przykład podpisanie konkordatu, szkolnictwo wyższe, edukacja religijna. Wszystkie wymienione tematy – podkreślmy – Woroniecki rozważa w aspekcie moralnym, a to szczególne podejście naszym zdaniem niezaprzeczalnie nadaje jego pracom walor pedagogiczny. Ponadto omawiany przez nas dorobek posiada ogromny ładunek treści o charakterze edukacyjnym oraz różnych ustaleń istotnych dla kierunków i sposobów prowadzenia działalności edukacyjno-wychowawczej. Wymieńmy kilka najważniejszych spraw.

Przede wszystkim chcemy wskazać na kwestie działalności pedagogicznej jako takiej. Woroniecki – zauważmy – nie tylko wyróżnia, ale i łączy, na poziomie teoretycznych rozważań i praktycznych wskazówek, dwa wymiary konieczne w prowadzeniu człowieka do dojrzałości: wychowanie i edukację¹³. Oprócz tego wypowiada się z troską na temat różnych etapów kształcenia (od ludowego przez ogólnokształcące i zawodowe po szkolnictwo wyższe)¹⁴ oraz zaznacza potrzebę prowadzenia studiów nauczycielskich: nauczyciel musi posiadać wysokie kwalifikacje merytoryczne w dziedzinie, której uczy¹⁵. Odnotujmy również, że pisze o różnych aspektach rozwoju człowieka¹⁶: poznawczym, moralnym, religijnym, fizycznym, ale przede wszystkim podkreśla wagę ich harmonizowania w wysiłku wychowawczym i samowychowawczym¹⁷.

Jak już zaznaczyliśmy, Woroniecki koncentruje się głównie na zagadnieniach ludzkiego postępowania: usilnie zabiega o właściwy poziom moralny człowieka, a wychowanie postrzega wręcz jako ważniejsze niż edukacja. Relacja wychowawcza ma według niego charakter osobowy i dlatego wymaga uwzględnienia zarówno podmiotowości wychowawcy, jak i wychowanka, a więc uznania odpowiedzialności obu stron zaangażowanych w wychowanie¹⁸.

¹³ Zob. J. Woroniecki, *Szkoła narodowa...*, dz. cyt.; tegoż, *Oświata i wychowanie*, „Rok Polski” 1916, nr 7, s. 35–49; tegoż, *Spółczeństwo...*, dz. cyt.

¹⁴ Zob. tamże.

¹⁵ Zob. tegoż, *Uczeń...*, dz. cyt.

¹⁶ Zob. tegoż, *Polscy obieżysasi w Szwajcarii*, w: *W kwestii wychodźstwa polskiego. Cztery rozprawy*, Poznań 1906, 161–174; tegoż, *O stosunku moralności...*, dz. cyt.; tegoż, *Szkoła narodowa...*, dz. cyt.; tegoż, *Spółczeństwo...*, dz. cyt.; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego...*, dz. cyt.; tegoż, *Uczeń...*, dz. cyt.

¹⁷ Zob. tegoż, *Przewodnik...*, dz. cyt.; tegoż, *Spółczeństwo...*, dz. cyt.; *O przyszłość ruchu skautowego...*, dz. cyt.

¹⁸ Zob. na przykład tegoż, *Uwagi z powodu „Naszej Młodzieży” Scriptora. Odczyt wygłoszony w jednym z Towarzystwa Zjednoczonych*, Lwów 1903; tegoż, *Uczeń...*, dz. cyt.

Woroniecki stara się wyważyć w procesie wychowania wspomnianą relację wysiłku samowychowawczego i wychowawczego oraz podkreśla znaczenie czynników środowiskowych¹⁹. W wychowaniu dziecka niezastąpioną rolę pełni rodzina²⁰. Nie bez znaczenia jest również działalność wychowawcza Kościoła²¹ czy szkoły²². Woroniecki dostrzega też wpływ grupy rówieśniczej na kształtowanie charakteru u młodych ludzi i stymulowanie procesów samowychowawczych, a w tym kontekście akcentuje potrzebę istnienia organizacji młodzieżowych²³.

Następną ważną naszym zdaniem kwestią, która ukazuje pedagogiczny wymiar dorobku Woronieckiego, jest sposób, w jaki postrzega on związek rozwoju osobowego wychowanka z kształtowaniem postaw społecznych. Woroniecki zdecydowanie łączy formację wewnętrzną ze społecznymi zadaniami, które człowiek może podjąć w życiu. Odnotujmy jeszcze raz, że wszystkie analizowane przez nas prace są poświęcone tematyce społecznej, a jednocześnie – co dwukrotnie już podkreśliliśmy – wskazują na kwestie moralne i potrzeby kształtowania charakteru każdego człowieka.

Z perspektywy moralnej Woroniecki odnosi się do ukierunkowania wychowania na sprawy narodowe i obywatelskie²⁴ oraz uwzględniania w nim sfery religijnej²⁵. Religia – jego zdaniem – okazuje się niezastąpiona w ochronie wartości moralnych i obyczajów niezbędnych do utrzymania świadomości narodowej. Ponadto wprowadza w życie człowieka i społeczności perspektywę ponaddoczesną, która wskazując ostateczne cele ludzkiego życia, ochrania wolność indywidualną i narodową²⁶. Zapewne dlatego w listopadzie 1918 roku, u progu odrodzenia polskiej państwowości, Woroniecki pisze o konieczności otoczenia opieką przez przyszłe państwo polskie przestrzeni religijnej i wyznaniowej w kulturze narodowej²⁷.

¹⁹ Zob. tegoż, *Przewodnik...*, dz. cyt.; tegoż, *Spółczeństwo...*, dz. cyt.; *O przyszłość ruchu skautowego...*, dz. cyt.

²⁰ Zob. tegoż, *Oświata...*, dz. cyt.; tegoż, *Spółczeństwo...*, dz. cyt.; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego...*, dz. cyt.

²¹ Zob. tegoż, *Oświata...*, dz. cyt.; tegoż, *Spółczeństwo ...*, dz. cyt.; tegoż, *Konkordat czy rozdział „Rok Polski” 1918*, nr 6, s. 352–363; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego...*, dz. cyt.

²² Zob. tegoż, *Oświata...*, dz. cyt.; tegoż, *Spółczeństwo...*, dz. cyt.; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego...*, dz. cyt.; tegoż, *Uczeń...*, dz. cyt.

²³ Zob. tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego...*, art. cyt.

²⁴ Zob. tegoż, *Uwagi...*, dz. cyt.; tegoż, *Historia Katolickiej akcji społecznej w XIX wieku. Szkic historyczno-społeczny*, Lublin 1906; tegoż, *Szkoła narodowa...*, dz. cyt.; tegoż, *Spółczeństwo...*, dz. cyt.; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego...*, dz. cyt.

²⁵ Zob. tegoż, *O stosunku moralności...*, dz. cyt.

²⁶ Zob. tamże oraz tegoż, *Konkordat...*, dz. cyt.

²⁷ Zob. tegoż, *Spółczeństwo...*, dz. cyt.; tegoż, *Konkordat...*, dz. cyt.

Jak zaznaczyliśmy, narodowość jest ważnym czynnikiem, który według Woronieckiego powinien być brany pod uwagę w wychowaniu. Oprócz licznych uwag na temat kształcenia obywatelskiego (politycznego) młodzieży²⁸ oraz realnego określenia narodowych „słabości”²⁹ wśród analizowanych tekstów naszą uwagę zwrócił artykuł poświęcony nauczaniu języka polskiego³⁰. Woroniecki dowodził w nim, że bez dostrzeżenia istotnej roli języka ojczystego w kształtowaniu życia umysłowego nie ma mowy o wysokim stopniu rozwoju polskiej kultury³¹. Ciekawe, że swoją argumentację sprowadził głównie do pokazania zależności między rozwojem wewnętrznym człowieka a kompetencjami językowymi.

Również kolejne kwestie pedagogiczne poruszane przez Woronieckiego są – naszym zdaniem – konsekwencją widocznego w jego tekstach łączenia zagadnień moralnych i społecznych oraz wagi, jaką przypisywał budzeniu w człowieku poczucia odpowiedzialności za własny rozwój. Na przykład z jednej strony podkreśla odpowiedzialność ludzi wykształconych, zaangażowanych politycznie za położenie najniższych warstw społecznych³², a z drugiej dostrzega wagę wzbudzenia w tych warstwach potrzeby samokształcenia i samopomocy³³. Zaznaczmy jednocześnie, że Woroniecki unika pustej retoryki, ale szuka realnych rozwiązań problemów w konkretnych warunkach społeczno-politycznych oraz że proponowane przez niego rozwiązania dostrzeganych problemów zawsze wiodą ścieżkami edukacji i wychowania.

Analizując dorobek Woronieckiego, zwróciliśmy także uwagę na miejsca wydania prac. Ten szczegół wydał się nam ważny w związku z tym, że omawiamy twórczość Woronieckiego do momentu, w którym Polska odzyskała niepodległość. Rozważane przez nas publikacje pochodzą z terenów trzech zaborów: sześć artykułów z krakowskiego miesięcznika „Rok Polski”, jeden z „Wiadomości Archidiecezjalnych Warszawskich” oraz dwa teksty wydane we Lwowie, jeden w Poznaniu, jeden w Lublinie. Zróżnicowanie, które nas zainteresowało, wiązało się prawdopodobnie z ograniczeniami wolności słowa wynikającymi z sytuacji politycznej, w jakiej znajdował się naród polski podczas zaborów, niemniej jednak uwzględnienie wspomnianych

²⁸ Zob. na przykład tegoż, *Uwagi...*, dz. cyt., s. 25. Woroniecki zauważa: „Gdybyśmy lepiej znali naszą przeszłość, jej wspaniałe momenta i potężne postacie, gdybyśmy bardziej przejmowali się tradycją naszych jasnych i smutnych chwil, nabylibyśmy więcej szacunku dla tych, którzy tej przeszłości pracę swego życia poświęcili, sądzilibyśmy ich inaczej nawet tam, gdzie postępują oni wbrew naszym przekonaniom.” Zobac też: tamże, s. 18–20, 26, 28.

²⁹ Zob. tegoż, *Spoleczeństwo...*, dz. cyt., s. 55.

³⁰ Zob. tegoż, *Szkoła narodowa...*, dz. cyt., s. 87–108.

³¹ Zob. tamże, s. 107.

³² Zob. tegoż, *Uwagi...*, dz. cyt.; tegoż, *Historia ...*, dz. cyt.; tegoż, *Polscy obieźysasi...*, dz. cyt.

³³ Zob. tegoż, *Historia ...*, dz. cyt.

zróznicowań pozwala przypuszczać nie tylko, że nazwisko Woronieckiego stawało się znane Polakom, ale że miał on także okazję poznawać potrzeby społeczne panujące w różnych zaborach, dzięki czemu jego myśl pedagogiczna nabierała cech realizmu. Prawdopodobnie łatwiej mu było w przyszłości, to znaczy w okresie Polski niepodległej, formułować wnioski dotyczące zadań edukacyjno-wychowawczych.

Na zakończenie tej części rozważań musimy wskazać na jeden wyjątkowy, a przywoływany przez nas wcześniej, tekst Woronieckiego: *Przewodnik po literaturze religijnej...* (1914). Mimo że praca może łatwo zostać zaklasyfikowana jako katechetyczna czy jako wyraz starań Woronieckiego o podnoszenie poziomu świadomości chrześcijańskiej Polaków, my chcemy widzieć w niej wyraźnie sformułowany i opracowany w szczegółach program edukacyjno-wychowawczy, oczywiście w dziedzinie religii. Stusześcdziesięciostronicowy *Przewodnik...* łączy w sobie wiele z wymienionych przez nas aspektów pedagogicznych myśli Woronieckiego, na przykład integralność wychowania, jego społeczny i obywatelski charakter, moralny obowiązek samokształcenia itp. Teoretyczne rozważania są w nim ukierunkowane na praktyczne rozwiązania wychowawcze.

Zauważmy, że na jasno sprecyzowany plan edukacyjny w *Przewodniku...* wskazuje układ zaproponowanej w nim i omówionej przez Woronieckiego bibliografii. Woroniecki zaleca, aby poznawanie przedmiotu wiary rozpocząć od zagadnień ogólnych dających ogłęd całokształtu nauki chrześcijańskiej i związków między poszczególnymi jej częściami. Uzyskawszy tego rodzaju wprowadzenie, dzięki przestudiowaniu jednego z zaleconych dzieł dogmatycznych (Woroniecki proponuje pozycje krótsze i dłuższe), można dopiero przystąpić do poznawania bardziej szczegółowych problemów, na przykład istnienia i natury Boga, cudów, natury człowieka (przed grzechem i po nim), nieśmiertelności duszy, wolności woli, zagadnień z dziedziny moralności. Można wreszcie podjąć kwestie z zakresu religii objawionej, w tym chrześcijaństwa i samego wyznania katolickiego czy ustroju i historii Kościoła, rozwoju dogmatów itp. Woroniecki podkreśla, że gruntowne poznanie nauki chrześcijańskiej wymaga w pierwszej kolejności podjęcia studiów systematycznych. Proponuje więc zawsze zajmować się w drugiej kolejności lekturą pozycji apologetycznych, z natury swej prezentujących ujęcia jednostronnie, to jest ukierunkowane na konkretne aspekty wiary dyskutowane w danym momencie historycznym.

Przewodnik... jest adresowany do polskiej inteligencji początku XX wieku i pokazuje – jak już zaznaczyliśmy – zaangażowanie Woronieckiego w dzieło wychowywania religijnego i moralnego tej grupy społecznej. Woroniecki potrafił z jednej strony bardzo krytycznie oceniać jej poziom życia religijnego, a z drugiej moralnie ją zobowiązywał do realizacji bardzo

wymagającego, jak można zauważyć, programu edukacyjnego. Dodajmy jeszcze, że w *Przewodniku...* znajdujemy nie tylko listę dzieł z różnych dziedzin służących do pogłębienia wiedzy religijnej, ale także uwagi na temat zebranej i uporządkowanej literatury. Napisane przez Woronieckiego późniejsze teksty, na przykład *Szkoła modlitwy* czy *Katolicka Etyka Wychowawcza*, bez wątpienia są pracami, w których kontynuował zadanie podjęte w *Przewodniku...*: wychowywanie polskiej inteligencji w duchu wartości chrześcijańskich.

Przechodząc do kolejnej części naszych rozważań dodajmy, że wszystkie analizowane przez nas teksty są obszerne pod względem liczby stron i merytorycznie pełne treści. Oprócz wspomnianego *Przewodnika...* mają głównie charakter publicystyczny, niemniej jednak musiały być tworzone ze znajomością naukowego warsztatu badawczego i z poczuciem ogromnej odpowiedzialności za słowo. Podkreślmy: są wyważone, analityczne, pozbawione doktrynerstwa, stronniczości, rzetelne i krytyczne. Nierzadko główny problem podjęty w publikacji zostaje poprzedzony analizami historycznymi. Woroniecki nie był dyplomowanym pedagogiem, ale pisząc o wychowaniu i edukacji, wykazywał się nie tylko wiedzą teoretyczną, ale i praktyczną, a ponadto troską o dobro wspólne i osobistym zaangażowaniem w życie społeczno-polityczne polskiego narodu.

Główne myśli pedagogiczne w twórczości Woronieckiego: lata 1903–1918

Problematyka wszystkich analizowanych przez nas prac Woronieckiego jest mocno osadzona w kontekście konkretnych uwarunkowań historycznych, niemniej jednak nie narusza to wagi ogólnych twierdzeń natury pedagogicznej, które w nich spotykamy. Możemy nawet stwierdzić, że dziś, gdy przeminęły problemy społeczno-polityczne, do których Woroniecki się odnosił, łatwiej dostrzec jego myśl pedagogiczną i znaleźć w niej inspirację do rozwiązywania aktualnych zagadnień edukacyjno-wychowawczych. Przechodząc do zapowiedzianego omówienia, zaznaczymy, że interesują nas kwestie najważniejsze³⁴.

Zacniemy od przyjętego przez Woronieckiego, a wspomnianego już w poprzedniej części naszej analizy, rozróżnienia wychowania i kształcenia. Kształcenie – jak zauważa autor – służy rozwojowi potencjału poznawczego

³⁴ Zapis bibliograficzny w tej i następnej części pracy zostanie sporządzony, o ile to możliwe, w oparciu o najbardziej współczesne wydania publikacji Woronieckiego ze względu na współczesność pisowni i dostępność tekstów. Mamy na myśli trzy następujące książki: J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Wybór pism*, Kraków 1961; tegoż, *U podstaw kultury katolickiej*, Lublin 2002; tegoż, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.

człowieka, a wychowanie – doskonaleniu moralnemu, którego wyrazem jest ludzki charakter³⁵. W obu dziedzinach procesy przebiegają w człowieku dwupoziomowo: zdobywanie sprawności (odpowiednio: moralnych lub poznawczych) i zdobywanie wiedzy (odpowiednio: wiedzy praktycznej lub teoretycznej)³⁶. W obu istnieje potrzeba stymulacji ze strony otoczenia i w obu chodzi ostatecznie o uzyskanie autonomii (samokształcenie i samowychowanie)³⁷. Obie dziedziny odgrywają istotną rolę w rozwoju człowieka i – choć odrębne – są wzajemnie powiązane³⁸. Woroniecki z jednej strony podkreśla, że praca nad charakterem wymaga przynajmniej elementarnej wykształcenia, a z drugiej zaznacza, że czynniki charakterologiczne zawsze dają o sobie znać w procesie edukacji. Oba procesy Woroniecki widzi jako zadania rozciągnięte na całe ludzkie życie i związane ze społecznymi rolami, które człowiek pełni³⁹.

Wewnętrzna jedność całego procesu rozwojowego (wychowawczo-edukacyjnego) jest warunkowana jednością bytową człowieka, a jego złożoność wiąże się z odrębnością dynamiki rozwoju w sferze kształcenia w stosunku do dynamiki rozwoju w sferze wychowania. O ile kształcenie rozwija się w kierunku pogłębiania różnorodności i specjalizacji, o tyle wychowanie ma na celu coraz głębszą wewnętrzną integrację człowieka, potrzebną do nadania spójności jego postępowaniu⁴⁰. Te różnice decydują według Woronieckiego o pierwszeństwie działań wychowawczych przed edukacyjnymi i o rozłożeniu społecznej odpowiedzialności za rozwój dzieci i młodzieży: wychowanie jest przede wszystkim zadaniem rodziny, a edukacja – szkoły⁴¹.

Szkoła i rodzina zasługują – zdaniem Woronieckiego – na szczególną troskę (bez naruszania autonomii ich działań) ze strony państwa i społeczeństwa⁴². Zwróćmy uwagę na dwa wyjaśnienia Woronieckiego. Pierwsze dotyczy potrzeby „klimatu społecznego”, w którym funkcjonuje rodzina: „Gruntowna kultura obyczajowa, na religii i życiu narodowym oparta, jest tu tą konieczną podstawą, bez której rodzina nie jest w stanie wypełniać

³⁵ Zob. tegoż, *Oświata a wychowanie*, w: tegoż, *W szkole wychowania*, dz. cyt., s. 29–30.

³⁶ Zob. tamże oraz *Szkoła narodowa a nauczanie języka polskiego*, w: tamże, dz. cyt., s. 88.

³⁷ Zob. tegoż, *Oświata a wychowanie*, dz. cyt., s. 32.

³⁸ Zob. tamże oraz tegoż, *Spółczesność a wychowanie*, w: tegoż, *W szkole wychowania*, dz. cyt., s. 51.

³⁹ Zob. tamże, s. 45–47.

⁴⁰ Zob. tegoż, *Oświata...*, dz. cyt., s. 33–35.

⁴¹ Zob. tamże, s. 37–39.

⁴² Zob. tamże, s. 37 oraz tegoż, *Spółczesność a wychowanie*, w: tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego*, dz. cyt., s. 45–47 oraz tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego*, dz. cyt., s. 455.

swoich zadań wychowawczych⁴³. Drugie wskazuje na skutki zaniedbań wychowawczych w rodzinie: „Źle wychowanej w domu młodzieży szkoła nie przerobi radykalnie, tym bardziej, że i sama swój personel nauczycielski czerpać będzie w tym środowisku, w którym niedomagania wychowania rodzinnego tak bardzo dają się odczuwać brakiem silnie wychowanych charakterów⁴⁴.”

Przytoczone fragmenty wskazują także na inne ważne treści pedagogicznej myśli Woronieckiego omawiane w poprzedniej części naszej analizy: przypisywanie znaczącej roli w wychowaniu czynnikom religijnym i narodowym oraz precyzowanie celu wychowania, jakim jest kształtowanie (silnego!) charakteru. Spośród wymienionych zatrzymamy się nad treściami, które dotyczą obecności religii w wychowaniu.

Rola religii w wychowaniu polega według Woronieckiego głównie na przekazywaniu wartości oraz na wskazywaniu ostatecznego celu ludzkiego życia⁴⁵. Ukonkretnienie treści wychowawczych dokonuje się ze względu na kryterium wyznaniowe⁴⁶. Możemy więc zauważyć, że model wychowania, który proponuje Woroniecki, jest otwarty na religię dwuwymiarowo. Po pierwsze, Woroniecki wskazuje w wychowaniu kierunek religijny jako taki, wiążąc go z doskonaleniem moralnym i kształtowaniem postaw tolerancji wobec wierzących⁴⁷. Po drugie, widzi potrzebę włączenia w wychowanie konkretnego czynnika wyznaniowego. Samego Woronieckiego interesuje wychowanie w duchu wartości chrześcijańskich w formule katolickiej⁴⁸.

Najogólniej mówiąc, w tekstach Woronieckiego dotyczących wychowania w świetle wiary mamy do czynienia z uzasadnieniami o charakterze teologicznym, dla których najbardziej znacząca jest dwuwymiarowość procesu wychowania: wychowawcą jest nie tylko człowiek, ale i Bóg⁴⁹. Perspektywa chrześcijańska ustala zakres obowiązków i odpowiedzialności: człowiek (tj. wychowawca, wychowanek) ma być otwarty na działanie Boga i przed Bogiem jest odpowiedzialny za wychowanie (samowychowanie). Woroniecki, troszcząc się o rozwój religijności człowieka, zachęcał – jak podkreślaliśmy wcześniej – do wysiłku edukacyjnego. Dodajmy teraz, że również napominał, aby pobożność opierała się na mocy, która płynie

⁴³ Tamże, *Oświata...*, dz. cyt., s. 38.

⁴⁴ Tamże, s. 40.

⁴⁵ Zob. tegoż, *Moralność a religia*, w: tegoż, *U podstaw kultury katolickiej*, Lublin 2002, s. 58–65. (Tekst został wydany w roku 1935, a wcześniej był opublikowany w „Wiadomościach Archidiecezjalnych Warszawskich” w 1911 roku pod tytułem: *O stosunku moralności do religii*).

⁴⁶ Zob. tegoż, *Przewodnik...*, dz. cyt.

⁴⁷ Zob. tegoż, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 58–65 oraz tegoż, *Konkordat...*, dz. cyt. s. 361 i nn.

⁴⁸ Zob. tegoż, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 67–70.

⁴⁹ Zob. tegoż, *Przewodnik...*, dz. cyt., s. 59–60 i 64.

z rzeczywistego związku człowieka z Bogiem – osi całego życia religijnego⁵⁰. Postulował przy tym praktykowanie wiary rozumnej: ostrożnej wobec racjonalistycznej krytyki i pulsującej „myśleniem z Kościołem”⁵¹.

Zanim przejdziemy do kolejnej części naszych rozważań, dodajmy jeszcze, że wszystkie podejmowane przez Woronieckiego kwestie (od edukacyjnych przez polityczne po religijne) zakładały koncepcję wychowania, która polega na kształtowaniu charakteru w kierunku aretologicznym⁵². W duchu klasycznej teorii cnót Woroniecki postrzegał między innymi związek indywidualnych i społecznych aspektów wychowania. Człowiek – pisał – nie jest trybem w społecznej maszynie, chociaż bez społeczności nie spełnia się w swoim człowieczeństwie⁵³. Sztuka wychowania to zarazem sztuka budowania relacji międzyosobowych.

Specyfika pedagogicznej myśli Woronieckiego

W refleksji nad całą spuścizną Woronieckiego najczęściej wskazuje się na tomistyczny fundament jego pedagogiki⁵⁴. Składają się na niego głównie treści antropologiczne w zakresie filozofii i teologii oraz filozoficzny sposób prowadzenia refleksji, typowy dla filozofii przedkartezjańskiej. Warto w związku z tym podjąć również w naszych rozważaniach ten wątek: zapytać o tomistyczny charakter dorobku Woronieckiego w interesującym nas okresie, czyli do 1918 roku. Podkreślmy, że skoncentrujemy się na stronie filozoficznej tomizmu oraz że pominiemy problem miejsca przypadającego Woronieckiemu we współczesnym tomizmie (tzw. neotomizmie) – nurcie złożonym i dynamicznie rozwijającym się za jego życia⁵⁵. Zaznaczymy tylko, że tomizm Woronieckiego kształtuje się w ramach odnowy tradycji neoscholastycznej, która dokonuje się między innymi pod wpływem encykliki Leona XIII *Aeterni Patris* (1879).

Na wstępie tej krótkiej analizy trzeba zauważyć, że Woroniecki dla potwierdzenia swojej argumentacji nigdzie wprost nie odwołuje się do pism św. Tomasza z Akwinu, co jest zrozumiałe ze względu na (głównie) publicystyczny i edukacyjno-wychowawczy charakter jego tekstów. Nie jest

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże, s. 19.

⁵² Zob. tegoż, *Szkoła narodowa...*, dz. cyt., s. 101–102; tegoż, *Oświata...*, dz. cyt., s. 35–37; tegoż, *Spoleczeństwo...*, dz. cyt., s. 55; tegoż, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 59–60; tegoż, *Przewodnik...*, dz. cyt., s. 60; tegoż, *Uwagi...*, dz. cyt., s. 18–20; tegoż, *Historia...*, dz. cyt., s. 49 i nn.; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego*, dz. cyt., s. 458 i nn.

⁵³ Zob. tegoż, *Spoleczeństwo...*, dz. cyt., s. 47.

⁵⁴ Zob. na przykład zbiór artykułów w: *Człowiek – moralność – wychowanie...*, dz. cyt.

⁵⁵ Zob. na przykład analizy M.A. Krąpca poświęcone kierunkom w tomizmie od XIX w: tegoż, *Poznawać czy myśleć. Problemy epistemologii tomistycznej*, Lublin 1994, s. 8–229.

także zainteresowany sprawą wyjaśniania czytelnikom słuszności skomplikowanych i szczegółowych rozwiązań filozoficznych – najprawdopodobniej również ze względu na wspomniany charakter tekstów. W sumie w publikacjach z lat 1903–1918 zasadniczo nie spotykamy otwartej, merytorycznej dyskusji z innymi stanowiskami filozoficznymi. Mamy natomiast do czynienia z wyraźnym dystansowaniem się od tych, które zdaniem Woronieckiego są wychowawczo niebezpieczne. Zrozumienie pozycji światopoglądowej Woronieckiego – jako autora interesujących nas tekstów – wymaga więc uwzględnienia nie tylko kwestii wyznaniowych (Woroniecki jest katolikiem), ale jakichś też filozoficznych, które traktuje on jako narzędzie w swojej argumentacji pedagogicznej. Na przykład oceniając nowy nurt kultury, jakim był modernizm, Woroniecki krytycznie odnosi się do immanentyzmu, agnostycyzmu i pragmatyzmu⁵⁶. Możemy przypuszczać, że narzędziem, o którym mowa, był tomizm. Spróbujemy to krótko wykazać⁵⁷. Najpierw jednak na moment powrócimy do biografii Woronieckiego, by wskazać czynniki znaczące dla jego intelektualnej formacji.

Zauważmy, że tomizm był system filozoficzno-teologicznym, z którym Woroniecki zetknął się jeszcze na studiach w Szwajcarii (1898–1902) i który dalej zgłębiał jako dominikanin⁵⁸. Woroniecki bez wątplenia wykazywał się wielką kulturą filozoficzną: posiadał wiedzę także w zakresie historii filozofii i stosował ją w swoich pedagogicznych rozważaniach⁵⁹. Ponadto możemy przypuszczać, że jego zabiegi o pogłębianie życia religijnego, o wychowywanie

⁵⁶ Zob., na przykład J. Woroniecki, *Przewodnik...*, dz. cyt. Zob. także uwagi Woronieckiego na temat stanowisk w dziedzinie etyki – tegoż, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 66–67 oraz krótki rys na temat historii nowożytnej myśli filozoficznej i jej wpływu na kształtowanie stanowisk w dziedzinie teorii wychowania – *Oświata...*, dz. cyt., s. 23–27.

⁵⁷ W naszych analizach będziemy korzystać z głównie z tekstu *Sumy teologicznej* św. Tomasza z Akwinu w wydaniu skróconym: Tomasz z Akwinu, *Skrót zarysu teologii (Sumy teologicznej) św. Tomasza z Akwinu*, red. (skrót i objaśnienia) F.W. Bednarski, Warszawa 2000 (stosujemy ogólnie przyjęty skrót *Sth.*) oraz tegoż, *O prawdzie*, tłum. A. Białek, opr. M.A. Krąpiec OP i A. Maryniarczyk SDB, red. A. Maryniarczyk, Lublin 1999 (stosujemy ogólnie przyjęty skrót *De Ver.*). Ponadto będziemy korzystać z wybranych tekstów współczesnych tomistów. Poczynione przez nas uwagi można także porównywać z tekstami takich historyków filozofii, jak S. Swieżawski i É. Gilson. Zob. S. Swieżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa–Wrocław 2000, s. 643–703; É. Gilson, *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, tłum. J. Rybałt, Warszawa 1998.

⁵⁸ Zob. M. Niedziela, *Kalendarium...*, dz. cyt. Niedziela pisze: „Nie ulega wątpliwości, że młodego księcia [Woronieckiego – wyjaśnienie autorki] zafascynował tam [uniwersytet we Fryburgu – M.M.B.] tomizm, i to zarówno jako system filozoficzno-teologiczny, jak i środowisko uprawiające tę dyscyplinę wiedzy.” – tamże, s. 17. Zob. także: tamże, s. 23 i nn.

⁵⁹ Zob. na przykład J. Woroniecki, *Uczeń...*, dz. cyt. Woroniecki przytacza tekst z Platónskiego *Fajdrosa*, aby wyjaśnić rolę języka w rozwoju umysłowym człowieka – tamże, s. 111–113; zob. także, słowa Woronieckiego, które rozpoczynają jego krótki wywód filozoficzny: „Sprowadzenie moralności do samej wiadomości o tym, co dobre, a co złe i, co za tym idzie, wychowania do uświadamiania o obowiązkach, jest stare jak filozofia.” – tegoż, *Oświata...*, dz. cyt., s. 23.

patriotyczne i obywatelskie Polaków, były odpowiedzią na apel zawarty we wspomnianej encyklice *Aeterni Patris*, by podjąć dyskusję z nowymi ideologiami (z indywidualistycznym liberalizmem i kolektywistycznym socjalizmem) właśnie w oparciu o Tomaszową antropologię.

Wypunktowanie tomistycznych cech tekstów Woronieckiego publikowanych do 1918 roku zaczniemy od typowej dla tomizmu sapiencjalnej perspektywy analiz. Woroniecki pisze właśnie z takiej, to jest mądrościowej, pozycji⁶⁰. Zabiega więc w swoich analizach o uchwycenie istoty jakiegoś faktu, zjawiska, pojęcia i dopiero w świetle tych ustaleń buduje dalszą argumentację na temat określonego sposobu rozwiązywania problemów społecznych, wychowawczych i edukacyjnych⁶¹. W ten sposób uzyskuje „neutralny grunt” potrzebny w dyskusjach społecznych: usuwa niejasności, rozprasza obawy dotyczące dyskutowanych kwestii oraz rzeczowo, a nie emocjonalnie, wyklada swoje poglądy na temat wychowania i edukacji⁶².

Kolejną cechą tekstów Woronieckiego jest charakterystyczna dla filozofii św. Tomasza analityczność. Dzięki niej Woroniecki sprawnie łączy kwestie teoretyczne z praktyką społeczną. Nigdy nie zatrzymuje się na opisie zjawiska, ale zmierza do określenia jego natury i istotnych przyczyn. Na początku rozważań zawsze dba o jasność pojęciowych rozróżnień, a następnie przechodzi do formułowania wniosków bardziej syntetycznych, które pozwalają na podjęcie konkretnych postanowień w dziedzinie praktyki wychowania i oświaty⁶³. Obserwujemy więc w tekstach Woronieckiego charakterystyczne dla filozofii myślenie o wysokim stopniu ogólności, które jednak nie odcina myśli pedagogicznej od rzeczywistości społecznej, ale dzięki

⁶⁰ Zob. na przykład tamże, s. 25. Woroniecki w następujący sposób ocenia współczesną filozofię moralną: „Mści się tu oderwanie psychologii od metafizyki. Ona jedna rozwiązując zagadnienie stosunku duszy do ciała, daje psychologii klucz do rozumienia funkcjonowania wszystkich władz natury ludzkiej, w których wspólny udział pierwiastka duchowego i materialnego tyle przedstawia trudności. Oderwana od metafizyki w XVII w. psychologia, klucza tego nie znalazła, stąd też i etyka, która musi się na niej opierać, straciła swą silną podstawę. Z nauki o wychowaniu stała się nauką o normach moralnych postępowania o bardzo wybitnym intelektualnym charakterze.” Por. S. Kamiński, *Nauka i filozofia a mądrość*, w: tegoż, *Jak filozofować?*, Lublin 1989, s. 55–61. Kamiński pisze: „Tomasz z Akwinu zaś uważał, że metafizyka stanowi jakby naukowo usystematyzowaną mądrość teoretyczną” – tamże, s. 61.

⁶¹ Zob. na przykład J. Woroniecki, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 63; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego*, dz. cyt., s. 462–463; tegoż, *Konkordat...*, dz. cyt., s. 353; tegoż, *Szkola narodowa...*, dz. cyt.

⁶² Zob. na przykład tegoż, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 55–65; tegoż, *Spoleczeństwo...*, dz. cyt., s. 51–53; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego*, dz. cyt.

⁶³ Zob. na przykład tegoż, *Uwagi...*, dz. cyt.; tegoż, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 57 nn.; tegoż, *Oświata...*, dz. cyt., s. 28–35; tegoż, *Spoleczeństwo...*, dz. cyt., s. 47–50, 55, 61; tegoż, *Konkordat...*, dz. cyt., s. 352, 361 nn.; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego*, dz. cyt., 462–463; tegoż, *Szkola narodowa...*, dz. cyt., s. 92, 94–95, 103.

porządkowi teoretycznych ustaleń umożliwia rzeczowe odniesienie do konkretnych problemów sfery wychowania i edukacji.

W tekstach Woronieckiego możemy także dostrzec, charakterystyczny dla filozofii św. Tomasza, rys realizmu epistemologicznego i metafizycznego. Woroniecki zajmuje przecież określone stanowisko w kwestii wartości: sprzeciwia się relatywizmowi i traktuje zasady moralne jako ogólnie poznawalne, stałe, niezmiennie, konieczne⁶⁴. Ponadto uznaje poznanie zdroworozsądkowe za wartościowe⁶⁵. Między innymi dzięki temu jego myśl pedagogiczna nie ma charakteru spekulatywnego, a jest „zanurzona” w aktualnej rzeczywistości społecznej i twórczo szuka najlepszych rozwiązań. Jednym słowem: jest wynikiem konkretnych problemów społeczno-politycznych, a nie konsekwencją a *priori* przyjętego modelu wychowawczo-edukacyjnego.

Cechę refleksji Woronieckiego jest optymizm. Mimo ostrego i krytycznego spojrzenia na różne zjawiska społeczne stara się on dostrzegać w nich dobre strony i w oparciu o nie budować program działań wychowawczych⁶⁶. W tym podejściu ujawnia się w pewnej mierze charakterystyczny dla św. Tomasza metafizyczny realizm⁶⁷. Mamy na myśli następującą Tomaszową tezę: wszystko, co jest, jest bytem-dobrem. Jej konsekwencją jest „pozytywny” punkt wyjścia do całej praktyki pedagogicznej: nie można opierać działania edukacyjnego i wychowawczego na braku dobra, ale wychodząc od dobra, należy z miłością uzupełniać dostrzegane braki.

Również w duchu filozofii Akwinaty przedstawiane są przez Woronieckiego kwestie relacji między moralnością i religią: „(...) religia roztacza swe skrzydła nad całą dziedziną moralności; każdy czyn moralnie dobry przez to, że jest zgodny z prawem natury ludzkiej, jest zgodny z wolą Bożą, która tę naturę ustanowiła i nadała jej stałe prawa; zaś każdy czyn

⁶⁴ Zob. na przykład tegoż, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 63. Por. Tomasz z Akwinu, *Sth.*, 1–2, q. 96.

⁶⁵ Zob. na przykład J. Woroniecki, *Oświata...*, dz. cyt., s. 28. Por. wypowiedź M.A. Krapca, który pisząc o stanowisku realizmu epistemologicznego Tomasza, zauważa: „Zasady zdrowego rozsądku przyjęte ogólnie przez ludzkość zawierają same w sobie (w swej treści) pewność. Z tych zasad wywodzi się wszelkie (ogólne i szczegółowe) naukowe poznanie. Filozofia opiera się na tych zasadach nie dlatego, że są one w powszechnym użyciu u ludzi, lecz że posiadają same w sobie treść oczywistą, którą filozofia jako nauka precyzuje, systematyzuje i uzasadnia.” – tegoż, *Realizm ludzkiego poznania*, Lublin 1995, s. 54.

⁶⁶ Zob. na przykład J. Woroniecki, *Uwagi...*, dz. cyt., s. 2, 25, 60; tegoż, *Polscy obywatelsi...*, dz. cyt., s. 163; tegoż, *O przyszłość ruchu skautowego*, dz. cyt., s. 467.

⁶⁷ Zob. określenie dobra według Tomasza z Akwinu: *De veritate*, q. 21, a. 1, resp. Zob. także wypowiedź M.A. Krapca wyjaśniającą tomistyczną koncepcję zła: „[zło – M.M.B.] nie stanowi (...) jakiegś pozytywnego bytowego natury. Wszystko, co istnieje, co jest bytem, jest dobrem. Zło – to tylko bytowy brak” – tegoż, *Metafizyka. Zarys podstawowych zagadnień*, Lublin 1978, s. 198 oraz fragment mówiący o wyodrębnieniu zła moralnego jako braku zgodności ludzkich decyzji (ludzkiego postępowania) z obiektywnymi regułami ludzkiego postępowania (moralności) – tamże, s. 202.

moralnie zły, łamiąc prawa natury ludzkiej, sprzeciwia się woli Bożej i jest grzechem; każdy obowiązek, jako z prawa moralnego wypływający, jest zarazem obowiązkiem względem Boga, który nas zobowiązuje do zachowania praw, w naszej naturze złożonych” – pisze autor⁶⁸.

Sprawę stosunku sfery nadprzyrodzonej i przyrodzonej w wychowaniu Woroniecki, podobnie jak Tomasz, opiera na zasadzie komplementarności⁶⁹. Formułuje następujące wnioski: moralność przyrodzona, aczkolwiek jest możliwa bez Objawienia chrześcijańskiego i stanowi konieczny fundament dla moralności rozwijającej się pod wpływem łaski, niemniej jednak nie wystarcza do zbawienia, i dlatego potrzebuje wzmocnienia ze strony moralności nadprzyrodzonej⁷⁰.

Kontynuując naszą refleksję nad tomistycznymi cechami pedagogiki Woronieckiego, zwróćmy uwagę na elementy antropologiczne w jego tekstach. Cała koncepcja wychowania i kształcenia odwołuje się do koncepcji człowieka św. Tomasza. Mamy bowiem do czynienia z pojmowaniem człowieka jako bytu potencjalnego i psychofizycznego, który rozwija się poprzez nabywanie sprawności fizycznych, moralnych, poznawczych oraz religijnych, zdolnego do poznawania prawdy, w tym w sferze moralności i religii⁷¹. W swoich analizach Woroniecki często przywołuje kwestie struktury bytowej człowieka, na przykład wyjaśnia na czym polega doskonalenie duchowych władz człowieka⁷². W oparciu o to prowadzi dalsze ustalenia pedagogiczne, o których już wcześniej pisaliśmy, na przykład uzasadnia rozróżnienia między wychowaniem a kształceniem, podział obowiązków w dziedzinie wychowania i kształcenia, zależności między sferami kultury religijnej, moralnej i naukowej.

Dodajmy jeszcze, że Woroniecki tomistycznie ujmując kwestię ludzkiej rozumności. Z jednej strony spotykamy w jego tekstach ujęcie antywoluntarystyczne (problem kształtowania się relacji rozumu i woli w ludzkim działaniu), a z drugiej antyracjonalistyczne (problem rozróżnienia funkcji rozumu w dziedzinie teoretycznej i praktycznej). Rozumność, według niego – podobnie jak według Tomasza – okazuje się cechą najmocniej definiującą

⁶⁸ J. Woroniecki, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 59. Por. Św. Tomasz z Akwinu, Sth. 1–2, q. 19, a. 9.

⁶⁹ Zob. np.: J. Woroniecki, *Moralność a religia*, art. cyt., s. 56, 64–67, 70; Por. Tomasz z Akwinu, Sth., 1–2, q. 109; oraz rozważania św. Tomasza z *Sumy teologicznej* dotyczącej teologii moralnej. Tomasz omawia cnoty teologiczne i obyczajowe oraz pokazuje cnoty obyczajowe z perspektywy nadprzyrodzonej – tegoż, Sth., 2–2.

⁷⁰ Zob. J. Woroniecki, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 70. Por. Tomasz z Akwinu, Sth., 1–2, q. 62, a. 2.

⁷¹ Zob. Tomasz z Akwinu, Sth., 1, q. 75–102 oraz tamże, 1–2 i 2–2.

⁷² Zob. na przykład J. Woroniecki, *Szkola narodowa...*, dz. cyt., s. 94–104. Por. Tomasz z Akwinu, Sth., 1–2, q. 57, 58, 59.

sposób ludzkiego bycia: poznanie jest czynnikiem istotnym nie tylko w edukacji⁷³, ale w religii⁷⁴ i w moralności⁷⁵. Z tym należy łączyć podejmowaną przez niego krytykę stanowiska sentymentalizmu (na przykład w dziedzinie wiary) czy znaczenie rozwoju intelektualnego dla rozwoju kultury narodowej⁷⁶.

W tekstach Woronieckiego dostrzegamy także obecność wspomnianego Tomaszowego rozróżnienia na poznanie teoretyczne i praktyczne⁷⁷. Znacząco wpływa ono na pojmowanie moralności jako dziedziny, która potrzebuje nie tylko edukacyjnych działań, ale przede wszystkim wychowywania sfery pożądanego człowieka: woli i emocji ze względu na ich rolę w kształtowaniu ludzkich postaw. Woroniecki, najprawdopodobniej za Tomaszem, przyjmuje, że na czym innym polega pewność sądów w dziedzinie poznania teoretycznego, a na czym innym w dziedzinie poznania praktycznego⁷⁸. Warto dodać, że konsekwencją owego rozróżnienia jest problem wagi, jaką przypisuje kształtowaniu charakteru człowieka oraz jego protest wobec ograniczania dziedziny moralności do zasobu wiedzy „o tym, co dobre, a co złe i, co za tym idzie, wychowania do uświadamiania o obowiązkach”⁷⁹.

Woroniecki definiuje charakter człowieka jako zespół cnót – kontynuuje tym samym myśl Tomasza oraz całej tradycji filozofii starożytnej

⁷³ Zob. na przykład J. Woroniecki, *Szkoła narodowa...*, dz. cyt., s. 102–103; tegoż, *Oświata...*, dz. cyt., s. 33 i nn. Por. Tomasz z Akwinu, Sth., 1, q. 79, a. 2, 3

⁷⁴ Zob. J. Woroniecki, *Przewodnik...*, dz. cyt. Por. na przykład Tomasz z Akwinu, Sth., 1, q. 2.

⁷⁵ Zob. na przykład następujące teksty Woronieckiego: „Najbliższym źródłem, skąd rozum powinien prawa moralne czerpać, tą księgą praw, którą on zawsze ma pod ręką, jest rozumna natura ludzka, której odbicie każdy w sobie nosi. Nie wszystkie prawa bezpośrednio w niej wyczytać można. Jedne są tak wyraźnie wyrte, że każdy najprostszy umysł musi je dojrzeć, inne zaś bardziej są ukryte i wymagają pewnego procesu myślowego, aby ich związek z naturą ludzką dostrzec.” – tegoż, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 62; Zob. także: tegoż, *Oświata...*, dz. cyt., s. 30. Woroniecki zauważa: „(...) wraz z postępem pracy wychowawczej powinno iść coraz gruntowniejsze zrozumienie uzasadnienia praw moralnych (...) zaniedbanie pierwiastka rozumowego jest dla wychowania fatalne. (...) Z władz poznawczych szczególnie sam rozum musi zostać wyćwiczony w kierowaniu życiem, wychowany do rządzenia, uzbrojony w roztropność, rozwagę, rozsadek.” Por. Tomasz z Akwinu, Sth., 1–2, q. 47–51.

⁷⁶ Zob. na przykład tekst Woronieckiego na temat znaczenia racjonalnego podejścia do kwestii języka ojczystego: „W walkach o zachowanie ducha narodowego, któreśmy prowadzili, w ostatnich pięćdziesięciu latach, sprawa języka ojczystego zajmowała jedno z naczelných miejsc i naród dowiódł ogromnego przywiązania do mowy ojczystej. A jednak przywiązanie to okazało się bardziej oparte na uczuciu niż na rozumowych przesłankach (...)” – tegoż, *Szkoła narodowa...*, dz. cyt., s. 106.

⁷⁷ Zob. tegoż, *Oświata...*, dz. cyt., s. 29–39; por. Św. Tomasz z Akwinu, Sth., 1, q. 80, a. 11.

⁷⁸ Zob. np., J. Woroniecki, *Spółczesność...*, dz. cyt., s. 50, 54. por. Św. Tomasz z Akwinu, Sth., 1–2, q. 61–2,15.

⁷⁹ Zob. na przykład słowa Woronieckiego: „Sprowadzenie moralności do samej wiadomości o tym, co dobre, a co złe i, co za tym idzie, wychowania do uświadamiania o obowiązkach, jest stare jak filozofia” – tegoż, *Oświata...*, dz. cyt., s. 23 oraz tamże, s. 29, 31; zob. także: tegoż, *Moralność a religia*, dz. cyt., s. 63; tegoż, *Spółczesność...*, dz. cyt., s. 44 i nn.

i średniowiecznej. Cnotę, zgodnie z tą tradycją, określa jako sprawność moralną. Kształtowanie charakteru dokonuje się, jego zdaniem, poprzez ćwiczenie władz moralnych (swego rodzaju ascezę). Dzięki ćwiczeniom uzyskują one określoną sprawność moralną w zastosowaniu do pewnej kategorii czynów, bo w trakcie ćwiczenia – jak zauważa Woroniecki – dochodzi do całkowitego opanowania danej władzy przez rozum i wolę⁸⁰. W rezultacie łatwiej i z większą radością wykonywane są uczynki odnoszące się do danej cnoty⁸¹.

Podsumowując zauważmy, że w świetle całej przedstawionej powyżej analizy zasadne jest uznanie tomistycznej specyfiki pedagogicznego dorobku Woronieckiego z lat 1903–1918. W związku z tym można również określić jego pedagogikę z tego okresu jako pedagogikę filozoficzną.

Zakończenie

Dorobek pisarski Jacka (Adama) Woronieckiego z lat 1903–1918 ma wyraźnie pedagogiczny charakter. Decyduje o tym przede wszystkim poruszana w tych tekstach problematyka oraz moralna perspektywa podejmowanych przez Woronieckiego rozważań.

Cechą właściwą pedagogicznej refleksji Woronieckiego jest jej nachylenie filozoficzne. Dzięki niej nawet teksty publicystyczne Woronieckiego, dotyczące konkretnych problemów społeczno-politycznych, posiadają walory mądrościowe i ponadczasowe. Obraz pedagogiki, który udało się nam odczytać, pokazał ją jako konsekwencję realizmu filozoficznego typowego dla stanowiska tomistycznego, z którym identyfikował się Woroniecki. Można powiedzieć, że w oparciu o filozoficzne i teologiczne źródła, przede wszystkim z zakresu antropologii, niejako na gorąco znajdował on rozwiązania problemów natury pedagogicznej. Pod koniec swojego życia zapisał je w naukowym studium *Katolicka etyka wychowawcza*, ale i wtedy jego pedagogiczna refleksja nie wynikała z *a priori* przyjętego modelu wychowawczo-edukacyjnego, ale opierała się na realistycznie odczytywanych perspektywach psychofizycznego rozwoju człowieka.

Streszczenie: W artykule podjęto analizę myśli pedagogicznej Jacka (Adama) Woronieckiego na podstawie jego publikacji z lat 1903–1918 w celu wykazania, że już w tym czasie należał on do grona znaczących polskich pedagogów. W związku z tym analizy koncentrowały się wokół czterech zagadnień: biografii pedagoga, pedagogicznego wymiaru jego tekstów, głównych pedagogicznych tez, które stawiał oraz filozoficznego (tomistycznego) charakteru jego rozważań. Przyjętą tezę uzasadniono na podstawie

⁸⁰Zob. J. Woroniecki, *Przewodnik...*, dz. cyt., s. 60.

⁸¹Zob. tegoż, *Przewodnik...*, dz. cyt. s. 60.

kolejno formułowanych wniosków. Mianowicie zwrócono uwagę na: (1) pedagogiczne kwalifikacje Woronieckiego; (2) związek pedagogicznej wymowy jego tekstów z przyjętym w nich moralnym kierunkiem rozważań kwestii społecznych; (3) pedagogiczne postulaty, na przykład harmonizowanie w rozwoju człowieka elementów wychowawczych i edukacyjnych, pojmowanie wychowania jako kształtowania charakteru, wychowawczej roli rodziny oraz religii, przynależności narodowej i środowiska społecznego; (4) zasadnicze tomistyczne cechy pedagogicznego pisarstwa, które określono na podstawie sposobu prowadzenia przez Woronieckiego analiz (na przykład dążenia do ujęcia istoty opisywanych faktów) oraz założeń epistemologicznych, metafizycznych i antropologicznych.

Słowa kluczowe: polska pedagogika katolicka, wychowanie, edukacja, charakter, tomizm

Konrad Szocik
Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

MARIANA MORAWSKIEGO KONCEPCJA WYCHOWANIA DO ŻYCIA W PAŃSTWIE

[Education for life in the state within Marian Morawski's philosophy of education]

S u m m a r y : Marian Morawski pessimistically evaluated the development seen within the second half of the 19th century. He criticized socialism and liberalism, idealism and materialism. He drew attention to the cult of technology and hard work. He predicted that this kind of civilization would lead to war. Philosophy was responsible for this dangerous turn because of its rejection of realism and common sense. Education for life in the state requires a realistic philosophy, which develops morality and a critical approach to reality.

Key words : philosophy, religion, socialism, liberalism, materialism

Wprowadzenie

Myśl pedagogiczną, społeczną oraz polityczną neotomistów charakteryzuje ścisły związek między zasadami i koncepcjami metafizycznymi oraz epistemologicznymi a postulowanymi rozwiązaniami praktycznymi. Zagadnienie neotomistycznej filozofii państwa i społeczeństwa oraz odniesienia jednostki do życia politycznego i społecznego można przedstawić przynajmniej dwojako. Jedno z podejść zakłada odniesienie do podstaw metafizycznych i epistemologicznych, które kształtują pewną wizję świata i konsekwentnie uzasadniają, a w pewnym sensie „zmuszają” do wyprowadzenia określonych konkluzji. Przykładem takim może być metafizyczne napięcie między pojęciami wolności i tolerancji religijnej, które opierają się na odmiennych zasadach metafizycznych. Wizja świata, rozumienie człowieka i religii funkcjonujące w ramach koncepcji tolerancji religijnej w Kościele rzymskokatolickim uległo zmianie po zaakceptowaniu na Soborze Watykańskim II koncepcji wolności religijnej. Zmiana ta wymagała zastąpienia, przynajmniej w tym kontekście, filozofii neotomistycznej

koncepcjami idealistycznymi i personalistycznymi¹. Drugie podejście koncentruje się na praktycznych oraz szczegółowych aplikacjach filozofii politycznej, społecznej oraz etyki neotomistycznej i nie musi *explicite* odwoływać się do podstaw metafizycznych. W niniejszym tekście uwzględniam oba podejścia.

Neotomizm jest filozofią realistyczną. Jako realizm sprzeciwia się założeniom idealizmu, który kwestionuje zdolności poznawcze człowieka i sugeruje pewnego rodzaju agnostycyzm teoriopoznawczy². Neotomizm uznaje zatem, mimo radykalnej idealistycznej krytyki realizmu trwającej przynajmniej od czasów filozofii Immanuela Kanta, możliwość poznania świata i uzyskania prawdziwej wiedzy. Wiedza ta może być tylko jedna, nie może bowiem współistnieć wiele różnych prawdziwych obrazów rzeczywistości. Tylko jeden z nich może być prawdziwy, pozostałe będą jedynie nieuzasadnionymi bądź błędnie uzasadnionymi fikcjami. To założenie metafizyczne realizmu determinuje wnioski o charakterze społecznym i politycznym. Jego konsekwencją jest przekonanie, że również w tym jednym w sposób pewny poznawanym świecie muszą istnieć lepsze i gorsze rozwiązania praktyczne, z których jedno szkodzą człowiekowi, a inne mu służą.

Jednym z najwybitniejszych polskich myślicieli neotomistycznych był Marian Morawski. Jego *Wieczory nad Lemanem* przetłumaczono na dziesięć języków obcych, samych tylko wydań niemieckojęzycznych do 1938 roku³ ukazało się piętnaście. Morawski szczególnej krytyce poddawał idealizm transcendentálny właściwy filozofom niemieckim. Jego odniesienie do idealizmu charakteryzowało podkreślanie praktycznych konsekwencji wyrastających z przyjętych zasad filozoficznych. Wobec idealizmu niemieckojęzycznego zajmował stanowisko, że filozofia ta ma szczególnie niebezpieczny potencjał, który jest groźny zarówno w sensie globalnym, jak i przede wszystkim dla Polski.

Prymat moralności kształtowanej przez religię nad etyką

Jednym z istotnych elementów głoszonej przez Morawskiego koncepcji państwa i społeczeństwa była krytyka socjalizmu. Zdaniem filozofa ustanowienie socjalistycznej formy rządów o charakterze antyreligijnym doprowadziłoby do autodestrukcji społeczeństwa oraz uniemożliwiło

¹ Por. K. Szocik, *L'Idea della tolleranza nella dottrina della Chiesa Cattolica: un breve schizzo – Orbis Idearum. History of Ideas NetMag*, vol. 1, Issue 2 (2014), s. 85–95.

² K. Szocik, *Neotomistyczna krytyka idealizmu w polskiej filozofii przełomu XIX i XX wieku*, w: M. Karas (red.), *Historia filozofii – meandry kultury. Teksty i studia ofiarowane Jackowi Widomskiemu z okazji 65. urodzin*, Kraków 2014, s. 233–234.

³ *Od Wydawnictwa*, w: M. Morawski, *Wieczory nad Lemanem*, Warszawa 1984, s. 5.

funkcjonowanie społeczeństwa i państwa. Wynika to z podstawowej roli odgrywanej przez moralność, która odnosi się do sumienia, a także reguluje wszystkie poziomy relacji międzyludzkich. Moralność rozumiem jako zgodność sądów z sumieniem, która hipotetycznie powinna być właściwością całego gatunku ludzkiego. Takie rozumienie moralności znajduje swoje uzasadnienie w podejściu intuicjonistycznym, wspieranym przez badania psychologiczne i biologiczne. Podejście to uznaje istnienie pewnych intuicji i emocji moralnych, które są pierwotne i niezależne od ewolucyjnie późniejszego poziomu moralności, poziomu osądu i rozumowania⁴.

Domeną państwa jest etyka, ale nie moralność. W przypadku socjalizmu etyka odnoszona do idei sprawiedliwości i instytucji kary miałyby gwarantować przestrzeganie porządku. Etyka oznacza określoną treść, arbitralny i konwencjonalny zestaw norm, który służy uporządkowaniu danego fragmentu czasu i przestrzeni. Etyka może zgadzać się z moralnością, ale może również z nią kolidować. Etyka nie jest w stanie zdyscyplinować ludzi, ponieważ wymagane jest określone kształtowanie i oddziaływanie na jednostkowe sumienie (czyli moralność), co stanowi domenę wyłącznie religii⁵.

Podejście to można interpretować bądź jako podkreślające nieodzowność religii dla moralności, bądź jako instrumentalne, polityczne wykorzystanie religii. Stanowisko Morawskiego było zgodne z opinią Leona XIII, który w encyklice *Libertas. O wolności człowieka* z 1888 roku krytykował socjalistyczny postulat rozdziału Kościoła i państwa: „Stąd wyłania się owa zgubna maksyma o rozdziale spraw państwa i Kościoła. Nietrudno jednak zrozumieć, jak niedorzeczna to mowa. I nie niedorzecznie powiedziano, że ta zgoda podobną jest połączeniu, jakie między duszą a ciałem, i to z korzyścią dla obydwu części, zachodzi: ich rozerwanie zgubnym jest przede wszystkim dla ciała, bo przygasza jego życie”⁶.

Cztery lata wcześniej ten sam papież przestrzegał przez oddziaływaniem masonerii, którą oskarżał o powiązanie z ruchem socjalistycznym. W encyklice *Humanum genus. O masonerii* z 1884 roku krytykował koncepcję rozdziału Kościoła ze względu na niszczenie prawdziwej moralności przez koncepcję moralności „świeckiej”, „wolnej” czy „niezależnej”: „Toteż jedyną moralnością, która znalazła uznanie u adeptów sekty masońskiej i według której chcieliby wychowywać młodzież, to moralność zwana przez nich «moralnością świecką», «niezależną» lub

⁴ J. Haidt, *The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment*, *Psychological Review*, 2001, Vol. 108, No. 4, s. 814; F. de Waal, *Wieża moralności*, w: tegoż, *Małpy i filozofowie. Skąd pochodzi moralność?*, tłum. B. Brożek, M. Furman, Kraków 2013, s. 199–202.

⁵ M. Morawski, *Wieczory nad Lemanem*, s. 12 i n.

⁶ Leon XIII, *Libertas. O wolności człowieka* (20 VI 1888 r.), Warszawa 2001, s. 21 i n.

«wolną», inaczej mówiąc moralność, w której nie ma miejsca dla jakiegokolwiek idei religijnej. Jak bardzo taka moralność jest niewystarczająca, do jakiego stopnia brak jej wewnętrznej siły, jak łatwo się chwieje pod naporem namiętności, można się wystarczająco przekonać widząc już oplakane jej skutki. Albowiem tam, gdzie zająwszy miejsce moralności chrześcijańskiej zaczęła swobodniej panować, tam szybko można było dostrzec zanik uczciwości i upadek obyczajów, umacnianie się najbardziej wynaturzonych poglądów i powszechny zalew zuchwałej przestępczości. Wszystko to wywołuje skargi i powszechne ubolewanie, budząc niejednokrotnie oddźwięk nawet u tych, którzy wbrew sobie muszą uznać oczywistość tej prawdy.⁷

Niezależnie od nadrzędnej wartości poprawnie ukształtowanego sumienia Morawski przypominał, że na gruncie prawodawstwa publicznego, które musi odwoływać się do elementów intersubiektywnych, istotną rolę odgrywa właściwe rozumienie zasad etycznych, szczególnie w przypadku tworzenia prawa i możliwości przynajmniej częściowej partycypacji w tym procesie różnych grup społecznych⁸. Jeżeli osiągnięcie stanu, w którym wszystkie jednostki posiadać będą odpowiednio ukształtowane sumienie (moralność), jest niemożliwe bądź mało prawdopodobne, praktycznym rozwiązaniem pozostaje właściwe opracowanie etyki. Konieczność odniesienia do religii w procesie legislacyjnym nie wynika tylko z jej pozytywnego oddziaływania na moralność, ale przede wszystkim z natury człowieka. Człowiek jest *animal religiosum*, dlatego rugowanie religii ze społeczeństwa i państwa jest sprzeczne z naturalnym, w pewnym sensie biologicznym oraz psychologicznym stanem i prowadzi do sytuacji patologicznych⁹. Morawski podkreśla zgodność religii z rozumem, krytykuje też interpretowanie jej jako fenomenu irracjonalnego powiązanego z emocjonalnością¹⁰.

Rola filozofii w wychowaniu i krytyka materializmu

Filozofia jest drugim, obok religii, podstawowym remedium na problemy współczesnego świata. Odpowiednie ukształtowanie struktur państwowych, przede wszystkim prawodawstwa publicznego, wymaga odpowiedniego wychowania jednostki do życia w państwie. Rolę szczególną w wychowaniu odgrywa filozofia. W pewnym sensie ważniejsza jest nawet od religii. Filozofia, a nie nauka, określa ramy poglądu na świat i decyduje, w jaki sposób przebiegać będzie interpretacja i wyjaśnianie poszczególnych zjawisk i faktów.

⁷ Leon XIII, *Humanum genus. O masonerii* (20.04.1884), http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Leon_XIII/humanum_genus/hg.php (dostęp: 10.10.2014).

⁸ M. Morawski, *Filozofia i jej zadanie*, Kraków 1899, s. 365.

⁹ M. Morawski, *Wieczory nad Lemanem*, s. 22.

¹⁰ Tamże, s. 26 i n.

Niezależnie od stopnia rozwoju nauki można utrzymać religijny obraz świata, który nie koliduje z wyjaśnieniem naukowym, to ostatnie bowiem nie ingeruje w zagadnienia metafizyczne.

Morawski podkreśla, że materialistyczna wizja świata jest koncepcją filozoficzną, a nie teorią naukową i to materializm wstępnie przyjęty jako teoria rzeczywistości prowadzi do redukcjonistycznego, ograniczonego postrzegania świata. Przyjęta na wstępie koncepcja filozoficzna warunkuje sposób odczytywania wyników badań naukowych, ponieważ nauka sama nie implikuje materializmu ani ateizmu. Filozofia rozstrzyga o akceptacji bądź odrzuceniu religii. Jeżeli religia nie koliduje z nauką, ale może być wykluczana przez pewne koncepcje filozoficzne, czynnikiem rozstrzygającym przestaje być nauka, a staje się nim kryterium doboru właściwej filozofii.

Morawski wskazuje, że prawdziwa filozofia ma uznawać jedność piękną, prawdy i dobra oraz głosić realizm moralny¹¹. *Ens, verum et bonum convertuntur*¹². Schyłek XIX wieku to okres upadku filozofii, która ustąpiła miejsca historii filozofii, a w ocenie świata nauki i opinii publicznej stała się czymś nieużytecznym i niepotrzebnym. Morawski za jedną z przyczyn tego upadku uznaje samą filozofię, która szczególnie za sprawą idealizmu niemieckiego utraciła zdroworozsądkowy charakter¹³. Filozofia rozwinęła się w złym kierunku, jej idealistyczny zwrot doprowadził do materializmu, mimo że – jak zauważa Morawski – wartość idealizmu transcendentnego polegała na tym, że „ową upadlającą doktrynę do czasu przynajmniej stłumiła”¹⁴ (tą „upadlającą” doktryną jest materializm). Panteizm oznacza ateizm, a koncepcja moralna wskazująca na autonomię człowieka zniosła jedyne kryterium moralności – odniesienie do Boga. W ten sposób filozofia, zamiast służyć, zaczęła szkodzić społeczeństwu i państwu, a w potocznym odbiorze w Polsce utożsamiano ją z ateizmem¹⁵.

Materializm powiązany z idealizmem nie tylko zniekształcił filozofię. Zaszкодził także kulturze i cywilizacji. Morawski ocenia sceptycznie ich rozwój, ukazując iluzoryczność postępu. Cywilizacja mnoży potrzeby, zwiększa pragnienia i żądze, przez co rodzi niepokój¹⁶. Jediną prawdziwą cywilizacją jest chrześcijaństwo, którego znamieniem jest potencjał moralny i eksponowanie miłości między ludźmi¹⁷; ale tylko chrześcijaństwo

¹¹ Tamże, s. 44–46.

¹² M. Morawski, *Filozofia i jej zadanie*, s. 327.

¹³ Tamże, s. VII–IX.

¹⁴ Tamże, s. 73.

¹⁵ Tamże, s. XIV i n.

¹⁶ M. Morawski, *Wieczory nad Lemanem*, s. 52.

¹⁷ Tamże, s. 85 i n.

rzymskokatolickie. Protestantyzm nie jest prawowitym dziedzictwem nauczania Jezusa, znosi zasadę autorytetu i jednej władzy, przez co ulega sekularyzacji i względności nauczania¹⁸.

Materializm wyrastający z nieprawidłowo rozumianej filozofii i zniekształcający rozwój cywilizacji staje się, obok socjalizmu, największym zagrożeniem dla społeczeństwa i państwa. Jednym z zadań filozofii zdrowego rozsądku jest demaskowanie bezpodstawności materializmu. Inne zagrożenia niesie bezrefleksyjne stosowanie słów takich jak „oświata, humanitarność, wolność, narodowość”, które szczególnie za sprawą prasy zyskują globalne oddziaływanie na opinię publiczną i, odpowiednio wykorzystane bądź zmanipulowane, mogą kształtować postawy społeczne¹⁹. W tym kontekście warto przypomnieć stanowisko Leona XIII, który w encyklice *Libertas* skrytykował postulat wolności pisania i myślenia jako niezgodny z prawem naturalnym, nakazującym respektowanie prawdy: „Z tego zatem, co się powiedziało, wynika, że żadną miarą nie wolno żądać, bronić, używać wolności myślenia, pisania, nauczania, również i wolności wyznawania jakich bądź religii, jakby tyłuż praw, nadanych człowiekowi z natury. Gdyby je bowiem prawdziwie natura dała, uwłaczanie panowaniu Boga byłoby prawem, a żadna ustawa nie mogłaby umiarkować wolności ludzkiej.”²⁰

Także tutaj, w praktycznym dla państwa kontekście wolności mówienia i pisania, Morawski dostrzegał kluczową rolę odgrywaną przez filozofię, której zadaniem ma być świadome i odpowiedzialne koordynowanie oraz kontrolowanie olbrzymiej ilości informacji: „Niezawodnie wiemy wiele rzeczy, których dawniej nie wiedziano; czytamy i piszemy bez porównania więcej, niż dawniej czytano i pisano; ale z tem wszystkim mniej umiemy myśleć, mniej zdajemy sobie sprawę z tego, co w nas wmawiają lub co sami twierdzimy. Przyczyna tego usterku leży po części w tem samem, że tak wiele i tak prędko czytamy i piszemy. Ale właśnie też dlatego potrzeba nam dziś więcej, niż kiedykolwiek zdrowej i gruntownej filozofii, któraby była tłem i podstawą naszych zdań i wiadomości, która by nauczyła naszych myślicieli myśleć ściśle i zwięźle, iść do gruntu rzeczy, sprowadzać zdania potoczne do zasad niezachwianych, uchraniac się łapek sofistycznych wywodów – któraby wreszcie dała nam pewny pogląd na cały nasz duchowy widnokrąg i skupiłaby naszą wiedzę w jednolitą całość”²¹.

Jeżeli istnieje jedna prawda, którą można poznać, a takie jest przecież podstawowe założenie realizmu, to wolność słowa i prasy uzasadniałaby

¹⁸ Tamże, s. 132–135.

¹⁹ M. Morawski, *Filozofia i jej zadanie*, s. XVIII i n.

²⁰ Leon XIII, *Libertas. O wolności człowieka*, s. 36.

²¹ M. Morawski, *Filozofia i jej zadanie*, s. XIX.

propagowanie tego, co jest fałszem (kłamstwem) i sankcjonowałyby zachowania niemoralne kolidujące z wiedzą o tej jednej prawdzie.

Produktem ubocznym materializmu, negatywnym skutkiem pozytywnego procesu rozwoju nauki i techniki, jest prymat kształcenia zawodowego, które jest korzystne i niezbędne dla wypracowania oraz uzyskania stosownych umiejętności praktycznych w danej specjalizacji, ale nie odnosi się do tych wyższych, a zarazem najważniejszych elementów człowieka i prowadzi do „karłowatości duchowej”²². Braki filozoficzne dostrzegalne są nawet w pracach naukowych, które naznaczone są terminologiczną i pojęciową nieprecyzyjnością, niejasnością i niekonkluzywnością wniosków, myleniem tezy z hipotezą, a uzasadnionego twierdzenia z przypuszczeniem²³. Tak fundamentalna społecznie rola filozofii sprawia, że jej wyraźne sprecyzowanie było istotne szczególnie dla Polski schyłku XIX wieku, kiedy powstawały różne ośrodki naukowe i dydaktyczne, jak również liczne prace istotne także pod względem kształtowania poglądów na świat²⁴.

Ostrzeżenie przed zgubnym wpływem materializmu na rozwój cywilizacji

Intensywna ekspansja rozwoju naukowego i technicznego implikuje inne niebezpieczeństwa. Morawski, odnosząc się do budowy Wieży Eiffela w Paryżu, przestrzegał przed bezkrytyczną wiarą i zaufaniem w potęgę nauki. Przywołał *Ucznia czarnoksiężnika* Johanna Wolfganga Goethego, w którym bohater pod nieobecność swojego mistrza rozkazuje demonowi przynieść wodę, ale nieomal tonie, ponieważ nie zna zaklęcia odczarowującego wcześniejsze polecenie²⁵. Ilustruje to stopniowe podporządkowywanie człowieka pracy, której warunki i standardy wyznacza rozwój nauki i techniki.

Podporządkowanie człowieka pracy niszczy więzi rodzinne, pozbawia wolnego czasu, narusza obrzędowość religijną poprzez obowiązek pracy w niedziele i święta, a przede wszystkim wykorzystuje i niszczy tak fizycznie, jak i psychicznie: „Duch natury wcielił się na zaklęcie człowieka w maszynę, przybrał sto ramion stalowych, które poruszają wszystkie siły przyrody, ażeby wyręczać człowieka w pracy. Ale niebawem, zamiast mu pomagać, maszyna w tej nierównej spółce zmusza człowieka, żeby on się do niej stosował, zaprzęga go do pracy cięższej niż przedtem; ona nim włada, ona go tyranizuje. Maszyna nie zna rodziny – i ludzie muszą łamać domowe

²² Tamże, s. XX.

²³ Tamże, s. XXI.

²⁴ Tamże, s. XXII.

²⁵ M. Morawski, *Podstawy etyki i prawa*, Kraków 1930, s. 250. Por. J.W. Goethe, *Der Zauberlehrling*, http://meister.igl.uni-freiburg.de/gedichte/goe_jw07.html (dostęp: 12.10.2014).

warsztaty, przy których wśród rodziny na chleb zarabiali, muszą porzucać żony i dzieci, dla usługi maszyny. Maszyna nie zna Boga – i ludzie muszą o Bogu zapominać, muszą dzień Pański i nabożeństwo i słowo boże i boży spoczynek poświęcać dla obsługi maszyny. Maszyna ma żelazne mięśnie, spoczynku nie potrzebuje – i ludzie muszą dniem i nocą przy niej nieprzerwanie pracować, muszą wyteżać swe siły nad miarę, ukrócić życie, by dotrzymać kroku żelaznemu olbrzymowi. I nie przestając na tem, maszyna i kobiety i dzieci groźbą głodu ściąga, i te wątle istoty między swe koła i szyny sprzęga. Słowem, maszyna w tej spółce pracy z człowiekiem, będąc mocniejszą, gniecie człowieka w swem żelaznym objęciu, i jego samego w maszynę przerabia.”²⁶

Morawski dostrzegł we współczesnych warunkach pracy ryzyko alienacji człowieka, pozbawianie go jego praw, godności i wolności. Zauważył, że w tym niewłaściwym systemie wynagrodzenie ma służyć jedynie utrzymaniu człowieka przy życiu, aby dalej mógł pracować i czyni go niewolnikiem najniższych popędów. Masowa, „maszynowa” produkcja zgubnie wpływa na społeczeństwo, produkuje tanie towary słabej jakości, które należy ciągle zastępować nowymi, kreuje sztuczne, nieautentyczne potrzeby, ku realizacji których zwracają się nawet najubożsi, bezsensownie wydając tak ciężko zarobione pieniądze²⁷. Korzyści odnosi jedynie niewielka grupa posiadających kapitał właścicieli.

W tym upatruje Morawski ogromne zagrożenie niesione przez kapitalizm, który doprowadził do niezwykle szybkiej koncentracji kapitału właścicieli, ale nie zagwarantował proporcjonalnego ogólnego dobrobytu w skali globalnej. Kapitalizm formalnie zastąpił feudalizm, ale w praktyce życia społecznego i stosunków pracy wprowadził jeszcze cięższy system feudalny i jeszcze gorszą pańszczyznę oraz poddaństwo. Wielka Rewolucja zniosła przywileje władców feudalnych, ale nowe przywileje kapitalizmu mają znacznie większy zakres i gwarantują niemal absolutne panowanie już nie nad człowiekiem, ale „siłą produkcyjną, której nie wyzyskać do ostateczności, byłoby uchybić przeciw sobie samemu”²⁸. Ten skumulowany kapitał sprawuje faktyczną władzę nie tylko nad społeczeństwem, ale i nad państwem, wywołuje lęk i uzależnienia, a w przypadku niekorzystnego stosunku władzy do kapitalistów może zostać przeniesiony w każde inne dowolne miejsce na świecie²⁹.

Rozwój nauki i techniki to także ułatwienie zadania zastraszania nie tylko społeczeństw, ale i panujących przez terrorystów. Morawski miał na uwadze nihilistów i anarchistów, przede wszystkim w Rosji, Niemczech czy

²⁶ M. Morawski, *Podstawy etyki i prawa*, s. 250 i n.

²⁷ Tamże, s. 252–254.

²⁸ Tamże, s. 255–256.

²⁹ Tamże, s. 257.

Wielkiej Brytanii. Już w 1891 roku zdawał sobie sprawę z tego, że przyszłość tylko zintensyfikuje te zjawiska³⁰. W tym kontekście przestrzegał przez niebezpieczeństwami stałego militarizmu, który olbrzymią część dorobku narodowego, rozwoju cywilizacyjnego i naukowego podporządkowuje zbrojeniom, a na gruncie politycznym i społecznym rodzi poczucie lęku, ale i agresji między narodami i państwami.

Zdaniem Morawskiego odpowiedzialność za ustanowienie tego permanentnego a szkodliwego społecznie militarizmu ponosi Rewolucja 1789 roku, która w miejsce porządku boskiego ustanowiła porządek siły niemożliwy już do zniesienia. Pogorszeniu uległy relacje między państwami, które nawet jeżeli nie prowadzą wojen, odgradzają się od innych za pomocą polityki celnej i rywalizacji ekonomicznej. Morawski przewiduje nadejście rządów absolutnych opartych na potędze militarnej, które doprowadzą do zniszczenia jednostki i rodziny. Uważa, że jest to nieunikniona konsekwencja absolutyzacji władzy centralnej, współcześnie szczególnie niebezpieczna ze względu na potęgę militarną gwarantowaną przez rozwój nauki³¹.

Ostrzeżenie przed zgubnym wpływem błędnej filozofii

Zarysowana przez Morawskiego diagnoza współczesnej cywilizacji jest negatywna, a kreślone przez niego perspektywy wskazują na jeszcze bardziej pesymistyczną przyszłość. Jak wspomniałem na wstępie, założenia metafizyczne i epistemologiczne determinują charakter wniosków, również tych posiadających implikacje praktyczne. Morawski dostrzega źródła tych niewłaściwych, wręcz zagrażających istnieniu człowieka kierunków rozwoju w błędnych koncepcjach filozoficznych.

Tym samym Morawski przypisuje filozofii ważne znaczenie praktyczne. Filozofia może udoskonalać człowieka i społeczeństwo, ale nieodpowiednia – może zniszczyć zarówno człowieka, jak i całe społeczeństwa. Filozofia uczy prawdy i wyjaśnia zasady kierujące rzeczywistością. Morawski przypomina o jej jedności i koherentności, której praktyczny walor nie jest dodatkową jej funkcją, ale nieuniknioną konsekwencją założeń teoretycznych³². Dlatego tak istotne jest poprawne rozumienie filozofii, która niewłaściwie pojmowana ma szkodliwe implikacje moralne.

Morawski negatywnie ocenia koncepcję moralności rozwijaną przez Immanuela Kanta i Johanna Gottlieba Fichtego, która przedstawia człowieka jako cel aktywności moralnej. Zdaniem Morawskiego podejście to dopuszcza

³⁰ Tamże, s. 258–259.

³¹ Tamże, s. 259–264.

³² M. Morawski, *Filozofia i jej zadanie*, s. 10 i n.

każdą zbrodnię, o ile posłuży ona do spełnienia egoistycznych dążeń jednostki³³. Polityczną konsekwencją filozofii moralnej transcendentalizmu jest uzasadnienie polityki Bismarcka. Fichte usankcjonował wszelkie przewroty i rewolucje stwierdzając, że jedynym Bogiem jest porządek moralny świata³⁴. Ale najszkodliwszą społecznie i politycznie filozofią miała być filozofia Hegla. Hegel postrzegał państwo jako absolutny i nadrzędny wobec jednostek byt, jako źródło prawa i moralności, wobec którego jednostka ma charakter jedynie przypadkowy i wtórny³⁵. Morawski wskazywał, że mimo praktycznie realizowanego w państwie niemieckim niebezpiecznego potencjału filozofii Hegłowskiej wynikającego z zasady absolutyzowania państwa, jej najbardziej niebezpieczną implikacją jest socjalizm: „Jakoż Bismarkowskie państwo, lubo wyzyskało teorie Hegla i filozofii transcendentalnej, jednak nie wyczerpnęło ich jeszcze do dna. W istocie na ich dnie leży widmo socjalizmu, t. j. zagrabienie na rzecz bożka – państwa wszelkich praw indywidualności i rodziny, małżeństwa, wychowania, własności, sumienia i wiary – oto miła konkluzja tej filozofii – łatwa do wyprowadzenia.”³⁶

W odniesieniu do Hegłowskiej filozofii państwa Morawski zwraca uwagę na praktycznie realizowane absolutystyczne konsekwencje Hegłowskiej maksymy *Der Staat ist der wirkliche Gott (Filozofia prawa)*³⁷. Dostrzega konsekwencję w niemieckiej filozofii, kiedy krytycznie analizuje *Der Rückgang des Deutschtums* Eduarda von Hartmanna postulującego germanizację innych narodów. Morawski widzi ideową kompatybilność między absolutyzacją jaźni, ducha, szczególnie – państwa w koncepcjach Fichtego, Hegla czy Hartmanna a koncepcją absolutystycznej i agresywnej polityki niemieckiej³⁸.

W przypadku materializmu Morawski przestrzega przed zgubnymi konsekwencjami zniesienia pojęcia wolnej woli i broni jednostkowej wolności, która stale towarzyszy świadomości przed, w trakcie i po wykonaniu danej czynności. Dlatego deterministyczna teza materializmu negująca wolność woli jest sprzeczna z rzeczywistością i doświadczeniem: „Więc kto zaprzecza wolność, ten albo wcale nie zastanawia się nad sobą, albo sam sobie kłamie, bo wewnętrzna świadomość tej wolności jest tak pewną, tak oczywistą, że człowiek nie może, nawet gwałtem, siebie samego w tej mierze oszukać,

³³ Tamże, s. 133.

³⁴ Tamże, s. 135.

³⁵ Tamże, s. 136 i n.

³⁶ Tamże, s. 138.

³⁷ M. Morawski, *Podstawy etyki i prawa*, s. 271–273.

³⁸ Tamże, s. 273–276.

a nawet gdy mówi, że nie jest wolnym, wie on doskonale, że może tak nie mówić, a gdy to pisze, wie niewątpliwie, że może w każdej chwili pióro porzucić.”³⁹

Naturalną konsekwencją determinizmu jest zniesienie pojęcia odpowiedzialności, a w prawnej praktyce państwa systemu nagrody i kary. Pozostają jedynie „lekarze-maszyniści”, którzy „powinni wszystkim rządzić i wszelkiemu złemu w ludzkości lekami i sekcjami zarządzać”⁴⁰. Polityczne i społeczne konsekwencje materializmu są gorsze od konsekwencji idealizmu. Idealizm, mimo antropologicznego, a nie teologicznego rozumienia moralności, może zakładać poczucie godności człowieka. Materializm pozbawia człowieka różnicy jakościowej wobec zwierząt, idealizm zachowuje ją dzięki koncepcji imperatywu kategorycznego, „maszkary sumienia”⁴¹. Morawski podkreśla, że konsekwentnie przemyślany materializm prowadzi do postaw immoralnych, a przejawy zachowań moralnych u materialistów wynikają z ich, często nieuświadomionego, odniesienia do dziedzictwa chrześcijańskiego⁴².

W kontekście problematyki moralnej i etycznej na poziomie państwowym Morawski ostrzega również przed liberalizmem. Liberalizm został skrytykowany przez Leona XIII w encyklice *Immortale Dei* między innymi ze względu na odrzucenie koncepcji suwerenności władzy: „Stąd wynika, że władza publiczna jako taka, jest jedynie od Boga. Bóg jeden albowiem jest prawdziwym i najwyższym wszechrzeczy Panem, któremu wszystko co istnieje podlegać musi, a przeto ci, którzy jakkolwiek posiadają władzę, nie skądinąd, tylko od Boga najwyższego Władcy ją mają.”⁴³

Morawski wyjaśnia przyczyny tego negatywnego stosunku Kościoła do liberalizmu. Wskazuje, że liberalizm zagraża jednostce, społeczeństwu i państwu, ponieważ znosi kryteria oraz granice moralne i polityczne, a Kościół, sprzeciwiając się mu, ma na uwadze dobro człowieka oraz ochronę jego autentycznej wolności: „Liberalizm, który Kościół potępia – zrozummy to raz na zawsze – nie zależy na tej wolności, do której z przyrodzenia tęskni serce ludzkie; nie jest on wcale zwolnieniem jarzma ludzkiego nad ludźmi – bo do tego zwolnienia nikt tyle co Kościół się nie przyczynił – ale jest tylko zdjęciem wędzidła prawa Bożego, ideą państwa bez Boga, emancypacją społeczności ludzkiej względem Stwórcy i zakonu przyrodzonego – a przez to samo

³⁹ M. Morawski, *Filozofia i jej zadanie*, s. 198 i n.

⁴⁰ Tamże, s. 199.

⁴¹ Tamże, s. 229.

⁴² Tamże, s. 230.

⁴³ Leon XIII, *Immortale Dei. O państwie chrześcijańskim* (1.11.1885), Warszawa 2001, s. 7.

oddaniem społeczności, bez granic i zastrzeżeń, kapryswi ludzi, którzy nią zawładną⁴⁴.

Boskie pochodzenie władzy państwowej jest elementem prawa naturalnego, ale jej ustrój i forma zależą od uwarunkowań ludzkich. Mimo to sprawujący władzę ponosi moralną odpowiedzialność przez Bogiem i poddanymi. Odwołanie się do „racji stanu” jako elementu usprawiedliwiającego jest niedopuszczalne. Podobnie poddani mają obowiązek posłuszeństwa władzy między innymi ze względu na jej boskie pochodzenie⁴⁵. Morawski wskazuje na konieczność zachowania wyznaniowego charakteru państwa, które – podobnie jak jednostki – musi oddawać cześć Bogu. Państwo, mimo ukierunkowania na inne niż religia cele i zadania, nie może przeszkadzać czy utrudniać dążenia do osiągnięcia celu religijnego, dlatego jego wyznaniowy charakter byłby kompatybilny z religijnymi dążeniami obywateli⁴⁶. Jediną prawdziwą religią jest katolicyzm, wszystkie inne są fałszywe, dlatego zasada *cujus regio, ejus religio* nie może zostać zaakceptowana. Podejście to zakłada teoretyczną, ideową nietolerancję innych wyznań, ale dopuszcza ich tolerancję praktyczną⁴⁷. Prawna relacja między państwem a Kościołem powinna polegać na ich współpracy, wspólnym sprawowaniu rządów nad poddanymi, a nie być regulowana przez konkordat, który jest jedynie formą rozwiązania sytuacji spornych⁴⁸.

Zakończenie

Morawski dostrzegał u schyłku XIX wieku szereg zagrożeń, których przyczyną był niewłaściwy rozwój filozofii oderwanej od zdroworozsądkowych zasad (idealizm) i nieuwzględniającej innych niż materialne i zmysłowe elementów rzeczywistości (materializm). W pewnym sensie Morawski opowiadał się za zainicjowaniem pracy u podstaw na gruncie pedagogicznym. Podkreślał, że wychowanie jednostki do życia w państwie powinno rozpoczynać się od wychowywania dzieci. Przede wszystkim wymagana jest edukacja elementarna obejmująca naukę czytania i pisania, rachunki oraz podstawowe zagadnienia dotyczące praw przyrody i ustroju państwa. Mimo naturalnego prawa rodziców do decydowania o wychowaniu i edukacji dzieci, państwo musi zagwarantować minimum edukacyjne adekwatne do poziomu rozwoju

⁴⁴ M. Morawski, *Podstawy etyki i prawa*, s. 210 i n.

⁴⁵ Tamże, s. 213–215.

⁴⁶ Tamże, s. 216.

⁴⁷ Tamże, s. 217, 220 i n.

⁴⁸ Tamże, s. 227–229.

cywilizacyjnego. Każde dodatkowe przedsięwzięcie edukacyjne zależałoby jednak od decyzji rodziców⁴⁹.

Morawski podkreślał wagę tworzenia katolickich szkół wyznaniowych, szczególnie na poziomie szkolnictwa ludowego. Uważał, że szkoły wyznaniowo mieszane będą sprzyjać rozwojowi relatywizmu i indyferentyzmu, ponieważ na tym etapie rozwoju dziecko nie wypracuje tolerancji wobec odmienności, ale odmiennosc ta doprowadzi je do obojętności⁵⁰. Morawski zaproponował koherentną, w pewnym sensie globalną, wizję wychowania do życia w państwie, która swoje podstawy znajdowała we właściwym rozumieniu filozofii i integralnym spojrzeniu na człowieka.

Streszczenie: Marian Morawski pesymistycznie oceniał tendencje rozwojowe drugiej połowy XIX wieku. Krytykował socjalizm i liberalizm. Ostrzegał przed idealizmem i materializmem. Wskazywał na kult techniki i ciężkiej pracy. Przewidywał, że taka cywilizacja musi doprowadzić do wojny. Zdaniem Morawskiego odpowiedzialność za ten niewłaściwy rozwój ponosi filozofia, która odrzuciła realizm i zdrowy rozsądek. Wychowanie do życia w państwie wymaga właśnie filozofii realistycznej, która umożliwi ukształtowanie moralności i krytyczny stosunek do rzeczywistości.

Słowa kluczowe: filozofia, religia, socjalizm, liberalizm, materializm

⁴⁹ Tamże, s. 337.

⁵⁰ Tamże, s. 344 i n.

Dominika Jagielska
Uniwersytet Jagielloński

KSZTAŁCENIE CHARAKTERU A ODRODZENIE NARODU POLSKIEGO – KONCEPCJA WYCHOWANIA DO NIEPODLEGŁOŚCI JANA CIEMNIEWSKIEGO (NA PODSTAWIE TWÓRCZOŚCI DO 1918 ROKU)

[The shaping of character and the rebirth of the Polish nation – Jan Ciemniewski's concept of education for independence (based on the works until 1918)]

S u m m a r y : In this article I examine the issue of education for independence, which appears in the early work of Jan Ciemniewski. In particular, I focus on the relationships which according to him exist between character education and the rebirth of Polish independence. I also present his project for building the freedom and greatness of an independent Poland.

Key words: character education, education for independence, Jan Ciemniewski, pedagogy of culture

Wprowadzenie

„Historia magistra vitae est”, jak mawiali starożytni, zwracając uwagę na to, jak wiele dla terażniejszości i przyszłości może znaczyć poznanie naszej przeszłości. Choć współcześnie taka myśl w potocznym ujęciu staje się coraz mniej popularna – liczy się głównie to, co tu i teraz – to jednak świat akademicki nie może zapomnieć o znaczeniu tego, co przeszłe, co stanowi podstawę naszego myślenia i działania, może wносить nowe, interesujące wątki w diagnozę oraz analizę dzisiejszej rzeczywistości, a także pomagać w ocenie nowych idei, różnorodnych koncepcji teoretycznych i praktycznych. Nauka powinna zatem odkrywać i przypominać różne teorie, koncepcje, hipotezy, pomysły, sposoby interpretacji świata, które stworzyli nasi przodkowie, co oznacza konieczność skierowania wysiłku badawczego jej przedstawicieli nie tylko na poszukiwanie odpowiedzi na pytania współczesności i przyszłości, ale również uznanie znaczenia pogłębionej pracy wkładanej w poszukiwanie przeszłości nieodkrytej, może dawniej lub obecnie niedocenianej, z różnych powodów ukrytej lub zapomnianej.

W pedagogice takich „białych plam”¹ do odkrycia i zaprezentowania społeczności naukowej jako jednego ze źródeł myślenia i działania pedagogicznego jest jeszcze wiele, a polska myśl pedagogiczna nie zawsze pozostaje czy pozostawała rozpoznana lub też doceniana zarówno przez współczesnych, jak i potomnych. Tym bardziej w związku z możliwościami, jakie otwierają się przed pedagogami współcześnie, zaczyna się rysować potrzeba uważnego, analitycznego i zarazem krytycznego przeglądu mniej lub bardziej odległych w czasie propozycji różnych myślicieli i pedagogów, jakie były przez nich wysuwane w obszarze wychowania. Może to pomóc pedagogom poznać siebie i swoją dyscyplinę jeszcze lepiej, skłaniać do refleksji teoretycznej i zmian w obszarze praktyki pedagogicznej.

W polskiej myśli pedagogicznej w 1945 roku nastąpiło zerwanie ciągłości refleksji nad wychowaniem – koncepcje katolickie, tomistyczne i personalistyczne, obecne w polskiej myśli pedagogicznej dwudziestolecia międzywojennego, ze względu na specyfikę polskiej historii powojennej zostały zapomniane lub odrzucone, a powrót do nich stał się możliwy dopiero, gdy zaszły przemiany społeczno-ustrojowe². Chociaż koncepcje te mogą być współcześnie różnie oceniane, nie można im odmówić, zarówno w przeszłości, jak i współcześnie, wpływu na losy naszego narodu i państwa oraz istotnego znaczenia dla teoretycznych podstaw pedagogiki³ oraz dla praktycznej działalności wychowawczej⁴.

Jedną z takich koncepcji – jak myślę, wartych uwagi – której krótkiej rekonstrukcji i analizy pragnę dokonać w niniejszym artykule, jest myśl pedagogiczna Jana Ciemniewskiego. Ten ksiądz katolicki, publicysta i prężnie działający pedagog żył w latach 1866–1947. Doktorat z filozofii uzyskał

¹ Po raz pierwszy po 1989 roku zaczęto mówić o nich oraz konieczności ich odkrywania już na pierwszym Zjeździe Pedagogicznym. Zob. *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1994.

² Por. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013, s. 13–16.

³ Por. tamże, K. Kalka, *Filozoficzna antropologia tomistyczna okresu międzywojennego w Polsce jako podstawa kształtowania charakteru*, Bydgoszcz 2000; *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, A. Rynio (red.) Stalowa Wola 1999; E. Walewander, *Wychowanie chrześcijańskie w nauczaniu i praktyce Kościoła katolickiego*, Lublin 1996.

⁴ Por. W. Theiss, *Katolicka praca społeczno-wychowawcza. Szkic zagadnienia*, w: „Pedagogika społeczna” 2013, 2, s. 47–71; E. Walewander, *Wychowanie chrześcijańskie w nauczaniu i praktyce*, dz. cyt.; ks. Z. Babicki, *Spółeczno-wychowawcza działalność Księży Pallotynów w Polsce*, Ząbki 2009; *Jestem wychowawcą. Model pracy z uczeniem i klasą szkolną według systemu prewencyjnego Jana Bosko*, K. Franczak (red.), Warszawa 2004; ks. J. Niewęglowski, *Wychowawczo-społeczna działalność salezjanów w Polsce w latach 1898–1989*, Warszawa 2011; *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, J. Kostkiewicz (red.), Kraków 2012; *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 2, J. Kostkiewicz, K. Misiaszek (red.), Kraków 2013; *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 3, J. Kostkiewicz (red.), Kraków 2015.

w Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie, studiował również w Uniwersytecie Katolickim w Paryżu. Jakiś czas pracował jako wykładowca etyki w Detroit, pełnił funkcję proboszcza w Trenton (stan New Jersey), ale w 1896 roku powrócił na ziemię polskie. Pracował jako katecheta (Stanisławów, Tarnopol, Lwów), a swoją działalność społeczną związał przede wszystkim z walką z alkoholizmem (był założycielem Polskiej Ligi Przeciwalkoholowej we Lwowie) oraz członkostwem w organizacjach podejmujących działania o charakterze narodowo-społecznym⁵. Jego twórczość łączy teoretyczne opracowania pedagogiczne skupiające się na koncepcji wychowania charakteru człowieka z szeroko zakrojonymi analizami społecznymi oraz historycznymi koncentrującymi się wokół fenomenu narodu, zwłaszcza narodu polskiego, oraz jego cech charakterystycznych. Opracowania dorobku Jana Ciemniewskiego z późniejszego okresu jego twórczości – dwudziestolecia międzywojennego – dokonała Janina Kostkiewicz, klasyfikując jego dzieła z tego czasu jako przynależne do katolickiego nurtu pedagogiki kultury⁶. W niniejszym artykule zajmuję się jego wcześniejszymi i najistotniejszymi dziełami o charakterze pedagogicznym – powstałymi i opublikowanymi do roku 1918. Stanowią one podstawę jego późniejszych dokonań. W sposób szczególny koncentruję się na związkach, jakie według Jana Ciemniewskiego zachodzą pomiędzy wychowaniem i kształceniem człowieka a odzyskaniem przez Polskę niepodległości oraz na przedstawianym przez niego projekcie budowania wolności i wielkości mającego odrodzić się państwa polskiego, ponieważ te kwestie wydają się leżeć w centrum jego myśli społecznej i pedagogicznej.

Pojęcie charakteru jako podstawowa kategoria koncepcji pedagogicznej Jana Ciemniewskiego

Rozpocząć należy od wyjaśnień, czym dla Jana Ciemniewskiego jest charakter, ponieważ ten fenomen jest podstawową kategorią pedagogiczną jego koncepcji. Pojęcie to w myśli tego autora ma podwójne znaczenie. W pierwszym, szerokim rozumieniu traktuje on charakter jako określenie indywidualnych cech człowieka, zarówno jego duszy, jak i ciała: rozumu, woli, uczucia i temperamentu, wyglądu; jest to charakterystyczny dla konkretnej jednostki sposób myślenia, pragnienia, działania, czucia. Z tej perspektywy każdy ma określony charakter. W szerszym, nieściśłym ujęciu charakter – według Ciemniewskiego – to właściwie to samo co temperament, przez który

⁵ Zob. *Ciemniewski Jan*, w: *Słownik Pedagogów Polskich*, W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda (red.), Katowice 1998, s. 39–40; J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki ...*, dz. cyt., s. 207.

⁶ Zob. tamże, s. 207–234.

rozumiał on pewne wrodzone lub indywidualne skłonności czy właściwości organizmu każdego człowieka⁷. Pojęcie charakteru obejmuje zatem całego człowieka i jego właściwości, akcentując jego indywidualność oraz wyjątkowość.

Jednak bardziej istotne dla Jana Ciemniewskiego wydaje się drugie, jak pisze – ściśle – znaczenie tego pojęcia, w którym charakter odnosi on do moralnych cnót człowieka, a szczególnie do jego wyćwiczonej i zahartowanej woli. Jego posiadanie wiąże się z wprowadzeniem w życie (zinternalizowaniem, a potem adekwatnym i konsekwentnym eksternalizowaniem) przez daną osobę wartości i norm porządku społecznego, pewnej harmonii i zgodności z obowiązującymi prawami. Jest związane również z właściwym używaniem rozsądku i sumienia w relacjach z innymi ludźmi, panowaniem nad własnymi instynktami i uczuciami, myślami oraz czynami. Wszystko to składa się na pewną stałość i sprawiedliwość postępowania człowieka, pomimo zmian i pokus wyrastających z otaczającej go rzeczywistości społecznej. Tak rozumiany charakter nie jest jednak dla Ciemniewskiego czymś stałym i niezmiennym; jest właściwością nabytą, zatem znajduje się cały czas w stanie tworzenia, doskonalenia, utwierdzenia⁸ – „jest wynikiem pracy i walki życiowej”⁹, w nich się kreuje oraz potwierdza. Te dwa sposoby interpretacji charakteru przeplatają się między sobą w twórczości Jana Ciemniewskiego, który sięga po jedno lub drugie w zależności od potrzeb i kontekstu wywodu. Niemniej jednak podkreśla szczególnie rolę charakteru w rozumieniu zbioru cnót moralnych jako najważniejszego czynnika, od którego zależy przyszłość całego narodu polskiego.

Rozważając fenomen charakteru Jan Ciemniewski wskazuje, że „obejmuje [on – dop. D.J.] przeto całego człowieka, a więc zarówno popędy, uczucia i przyrodzone skłonności, jak rozum i wolę, które rozwijają się stopniowo, w miarę pracy i wysiłków każdego”¹⁰. Zwraca zatem uwagę na dwie istotne kwestie: po pierwsze, na istnienie różnych elementów charakteru, dla których koniecznością jest harmonijne współdziałanie, tworzące całość; po drugie, na potencjalną i otwartą naturę charakteru, konieczność jego wypracowywania, włożenia osobistego wysiłku w jego kształtowanie. Z perspektywy pedagogicznej ważne jest podkreślenie, że tym samym wydaje się on nie odróżniać wysiłku inspirowanego z zewnątrz, kierowanego przez wychowawcę, oraz takiego, który jest samodzielnie podejmowany przez osobę.

⁷ J. Ciemniewski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. I, Lwów 1903, s. 25–30.

⁸ Tamże, s. 25–28.

⁹ Tamże, s. 5–6.

¹⁰ Tamże, s. 129.

Oznacza to uznanie przez tego myśliciela istotnego znaczenia zarówno wychowania, jak i samowychowania dla procesu kształtowania charakteru.

Do elementów, z których według Jana Ciemniewskiego składa się charakter, należą: instynkt, uczucia, rozum oraz wola, a także sumienie, rozumiane przez niego jako „świadomość godziwości lub niegodziwości danego postępku”¹¹. Pierwsza ze składowych, instynkt, jest niższą władzą człowieka. To nieświadomy popęd, bezwiedne postępowanie dążące do zachowania zdrowia i życia jednostki lub całego gatunku. Jest zatem podstawą istnienia zarówno rodzaju ludzkiego, jak i poszczególnych jednostek – dzięki niemu możemy trwać w świecie. Jednak równocześnie instynkt jest według Ciemniewskiego przyczyną wielu złych zjawisk w życiu jednostek i społeczeństw, między innymi źródłem różnego rodzaju niepowodzeń społecznych. Uważa on go bowiem za siłę ślepą, nieracjonalną oraz bezwzględną, zdążającą do celu bez oglądania się na kogokolwiek i cokolwiek¹², a zwłaszcza na rozum czy wolę opartą na poznaniu. Człowiek działający instynktownie nie kieruje się moralnością a jedynie własnymi potrzebami, popędami czy interesami – staje się zatem najgorszego rodzaju egoistą. Dlatego też ta władza musi być poddawana ścisłej kontroli przez każdego człowieka – jest to możliwe dzięki wyćwiczonemu rozumowi i woli.

Za podstawę charakteru uważa zatem Jan Ciemniewski moralność, którą interpretuje jako umiejętność panowania nad popędami w ten sposób, że bierze się pod uwagę innego człowieka, jego potrzeby i prawa, nie dając sobie prawa do jego krzywdzenia, a równocześnie wypełnia się wszelkie swoje obowiązki i powinności. Aby możliwe było moralne postępowanie, potrzebna jest potęga woli, a także ducha człowieka, która jest możliwa do wypracowania – rodzi się w wysiłkach, jakie wkładamy w panowanie nad instynktami¹³. Jak podkreśla Jan Ciemniewski „w tem tkwi wielkość i godność człowieka. Wyemancypowanie się z pod samolubnej władzy instynktu, opanowanie żądz swoich i zdobycie władzy nad sobą”¹⁴. Zaznacza również, że „charakter ludzki tam dopiero się pojawia, gdzie zaczyna się budzić samowiedza i gdzie wola poczyna działać i panować nad instynktem”¹⁵. Sam instynkt nie jest więc wystarczający dla osiągnięcia pełni człowieczeństwa wyrażającej się w silnym, stałym charakterze. Ważne wydaje się tu twierdzenie o samowiedzy jako podstawie powstawania charakteru – jego kształtowanie jest zatem procesem długotrwałym, rozciągniętym w czasie, a sam charakter w drugim ze wskazywanych przez Ciemniewskiego znaczeń pojawia się w związku

¹¹ Tamże, s. 129.

¹² Tamże, s. 45–48.

¹³ Tamże, s. 56–62.

¹⁴ Tamże, s. 63.

¹⁵ Tamże, s. 129.

z rozwojem poznawczym człowieka i wiąże się z jego funkcjonowaniem społecznym.

Dla panowania nad instynktem niezbędne są wola i rozum, kolejne składniki charakteru ludzkiego. Obie te władze człowieka w koncepcji Ciemnińskiego współdziałają – nie można bowiem niczego chcieć bez poznania: wyobrażenia będące wyrazem rozumu budzą pożądania stanowiące objekty woli. Wola jest władzą człowieka pożądającą dobra ogólnego, które według Ciemnińskiego jest prawdą, pięknem i dobrem. Ale jej działanie jest możliwe tylko dzięki poznaniu umysłowemu – dzięki wyobrażeniom podsuwanym przez rozum, które stają się potencjalnymi przedmiotami pożądania¹⁶. To poznanie umysłowe zatem, poprzez podsuwanie woli różnego rodzaju wyobrażeń rzeczy lub idei, pobudza ją do działania, dzięki niemu wola „odkrywa” to, ku czemu może i pragnie się kierować.

Rozum i dokonywane dzięki niemu poznanie umysłowe wprowadzają do duszy człowieka więcej idei i wyobrażeń niż pierwsze instynkty, uczucia i wyobrażenia¹⁷ (których przewaga jest charakterystyczna zwłaszcza dla okresu wczesnego dzieciństwa). Jak się zatem wydaje, dla Ciemnińskiego poznanie nie jest związane jedynie z działaniem rozumu, ale dotyczy również wrażeń dostarczanych przez zmysły, co jest charakterystyczne dla tomistycznej wykładni epistemologii¹⁸. To jednak dzięki rozumowi możliwe jest poznanie wyższych wartości i idei, motywów dostarczających wyższych pobudek do działania woli, do których Jan Ciemniński zalicza między innymi: honor, wiedzę, miłość do ojczyzny, sprawiedliwość, obowiązek. Zatem rolą rozumu jest tworzenie w umyśle ludzkim takich idei, które przekładają się na chcenie tego, co dobre i szlachetne. Dlatego według Ciemnińskiego potrzebne jest rozpoznanie prawd i ideałów, wyznaczenie jasnych motywów i zasad działania dla właściwego używania woli, co jest możliwe dzięki poznaniu rozumowemu¹⁹. Jeśli bowiem idee powstające w nas dzięki poznaniu umysłowemu będą kierowały się ku dobru, pięknu i prawdzie, to wola człowieka będzie bardziej skłonna te wartości realizować.

Rozum jest zatem niezwykle ważną władzą człowieka – właściwe jego używanie prowadzi do samodoskonalenia, a jego najpotężniejszą bronią według Jana Ciemnińskiego są skupienie, uwaga i refleksja nad sobą. Ich brak tworzy lukę, przez którą do umysłu człowieka może wślizgnąć się zło w postaci sprzyjania instynktom lub opanowania umysłu przez uczucie²⁰.

¹⁶ Tamże, s. 131.

¹⁷ Tamże, s. 137.

¹⁸ Por. G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 59–60.

¹⁹ J. Ciemniński, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. I, dz. cyt., s. 135–137, 141.

²⁰ Tamże, s. 141.

„Panowanie nad sobą i siła woli zawisła tedy od umiejętności skupienia naszej uwagi na pewnych zasadniczych prawdach, przed którymi ustąpić muszą wszelkie porywy i zachcianki instynktu, wszelkie wymówki i kaprysy, wyobrażenia lub uczucia. Tylko w ten sposób można osiągnąć silną wolę i panowanie nad namiętnościami, czyli wyrobić w sobie silny i stały charakter”²¹. Rozum wyznacza zatem człowiekowi podstawowy cel życia – a może nim być według Jana Ciemniewskiego jedynie dobro najwyższe i bezwzględna, jedyna prawda, które realizują się w Bogu. Celem istnienia człowieka może być tylko Bóg, który jest doskonałością – wypełnianie celu życiowego jest zatem ciągłym dążeniem człowieka do doskonałości²². Tak określony cel życia człowieka wydaje się równocześnie najprostszym i najbardziej logicznym motywem podejmowania działalności wychowawczej, która w pierwszych etapach życia każdej osoby wspomaga ją w próbach osiągnięcia coraz większej bliskości z Bogiem.

Jak się wydaje, takie podejście Ciemniewskiego do celu życiowego każdego człowieka wynika z przyjmowania przez niego jako punktu wyjścia do analizy człowieka założeń św. Tomasza z Akwinu²³, która Boga uznaje za przyczynę sprawczą świata i jednocześnie cel jego istnienia²⁴. Skoro zaś istnienie Absolutu jest koniecznością dla wyjaśnienia świata, to jego poznanie wydaje się ważnym i koniecznym warunkiem życia człowieka, które z kolei prowadzi do podporządkowania się prawu boskiemu i dążeniu ku Bogu. Ujęcie Boga jako podstawowego celu życia każdego człowieka wydaje się również charakterystyczne dla katolickich koncepcji pedagogicznych dwudziestolecia międzywojennego bazujących na tomistycznym ujęciu człowieka²⁵.

Wola – kolejny element charakteru według Jana Ciemniewskiego – to taka władza, która działa pod wpływem racjonalnych (rozumowych) pobudek, ale jej podstawową właściwością jest wolność, a nie konieczność. Chęć jest zatem wolna, to znaczy, że trudno przymusić ją do działania, którego nie chce podjąć. Ogólnie rzecz ujmując, Ciemniewski uważa wolę za przyczynę czynu,

²¹ Tamże, s. 139.

²² Tamże, s. 153.

²³ Należy zauważyć, że jego twórczość, również ta, którą określam tu jako wczesną, przypada już przypada już po ogłoszeniu encykliki *Aeterni Patris* (1879), która określa tomizm jako filozofię reprezentatywną dla katolicyzmu oraz zachęca do jej ponownego odczytania i twórczej reinterpretacji. Skoro zaś Ciemniewski studiował w Rzymie i Paryżu, musiał się zetknąć z zarówno klasyczną wersją tomizmu, jak i współczesnymi mu odczytaniem tej myśli. Por. Leon XIII, *Encyklika Aeterni Patris o studiach filozoficznych*, Warszawa 1902; J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje ...*, dz. cyt., s. 180–182.

²⁴ Por. A. Maryniarczyk, *Dlaczego tomizm dziś?*, w: „Człowiek w kulturze” 1994, nr 2, s. 155–156.

²⁵ Przykładowo Jacka Woronieckiego. Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje ...*, dz. cyt., s. 105–107.

która – używana należycie – pragnie piękna, dobra i prawdy²⁶. Warto tu zauważyć, że w jego koncepcji wola (odpowiednio wyćwiczona) prawdopodobnie nie tylko realizuje dobro, ale również pragnie poznania przez rozum prawdy i piękna, oddziałuje więc na rozum i kieruje poznanie ku tym wartościom. Można zatem uznać, że w procesie kształcenia charakteru zachodzi tu sprzężenie zwrotne pomiędzy rozumem i wolą jako najważniejszymi władzami człowieka.

Wola jest dla niego przyczyną każdego ludzkiego działania, ponieważ nie jest ono determinowane mechanicznie (jak zjawiska fizyczne w naturze), ale podejmowane w sposób niezależny i niekonieczny – człowiek dzięki woli może podjąć działanie lub go zaniechać, zmieniać świat, realizować ideały²⁷. Wolność staje się zatem u Ciemnińskiego podstawową charakterystyką woli.

Jest to władza niezwykle istotna z punktu widzenia tego myśliciela. Jak bowiem twierdzi: „wola nadaje myślom i uczuciom, czynom i przyzwyczajeniom człowieka pewien samodzielny kierunek, tworząc w nim w ten sposób nowy, niezależny charakter moralny, który tem jest doskonalszy, im mniej odbiega do pierwotnego ideału i prototypu swego”²⁸. Potwierdza to zatem wniosek o pozostawianiu woli we wzajemnej zależności z rozumem człowieka. Poza tym, jak podkreśla Ciemniński „wola ochocza i czynna największe nawet pokona trudności. Nie tylko władze duchowe, jak rozum, słuchają jej rozkazów, ale podlegają jej nawet niektóre funkcje fizyologiczne. (...) W woli przeto szukać należy początku i końca charakteru człowieka. W woli bowiem tkwi energia, która jest siłą twórczą charakteru, z woli płynie gorliwość i zapał do pracy, która powoli krystalizuje w nas jaźń duchową, w woli leży spokój i pogoda ducha, umiejąca wszystko widzieć w dobrem świetle, w woli spoczywa łagodność i przyjacielskie usposobienie dla bliźnich, w woli kryje się zdolność zaparcia i poświęcania się dla bliźnich, w woli również mieści się odwaga nieustraszona, nieugiętość przekonań, cierpliwość w przeciwnościach, wytrwałość w walce, wreszcie bohaterska śmierć w obronie idei!”²⁹.

Co ważne, wola tworzy w człowieku „jaźń duchową”, jest podstawą charakteru moralnego człowieka – dobrze realizowana wypracowuje bowiem podporządkowanie prawu, obowiązkowi oraz sumieniu i sama z tego podporządkowania wyrasta. W takim ujęciu wydaje się zatem najważniejszą władzą z perspektywy jego rozwoju moralnego oraz społecznego, chociaż niemożliwą do realizacji bez łączności z pozostałymi.

²⁶ J. Ciemniński, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. I, dz. cyt., s. 61, 162.

²⁷ Tamże, s. 61, 162.

²⁸ Tamże, s. 163.

²⁹ Tamże, s. 164–165.

Ostatnią z części składowych charakteru w koncepcji Jana Ciemniewskiego jest uczucie, któremu to przypisuje on ogromne znaczenie. Definiuje je jako „przykry lub przyjemny stan duszy, wywołany odpowiednim lub nieodpowiednim podrażnieniem. Stany te nazywamy uczuciem, bo w nich dusza sama siebie odczuwa i poznaje”³⁰. Według niego uczucie ożywia całego człowieka, intensyfikuje działanie wszystkich władz, może więc służyć uszlachetnieniu człowieka. Ale nadaje również rozumowi kierunek, co może doprowadzić go na manowce, jeśli człowiek nie nauczył się i nie wyćwiczył panowania nad uczuciami³¹. Uczucie bowiem, przez Ciemniewskiego określane również jako serce, ma niezwykłą moc, dzięki której może zyskać przewagę zarówno nad rozumem, jak i nad wolą człowieka, który przezeń zostały opanowany. Brak panowania nad uczuciami prowadzi zatem do podobnych efektów jak niemożność zapanowania nad swoimi instynktami – człowiek opanowany przez jedno lub drugie wyrzeka się części swego człowieczeństwa.

Dla Jana Ciemniewskiego ideałem człowieka jest taka osoba, która posiada bystry, wyćwiczony przez pracę intelektualną i wykształcenie rozum, wytrwałą i czynną wolę oraz szlachetne, miłosierne serce³². Osiągnięcie tych właściwości jest kwestią pracy nad wszystkimi składowymi charakteru, wysiłku i ćwiczenia – jest zatem potencjalnie osiągalne dla każdego człowieka, jeśli tylko będzie on ukierunkowany na najważniejsze wartości moralne. Jak podkreśla Ciemniewski, „charakter – to rzecz najcenniejsza na świecie; praca nad jego uszlachetnieniem – to najświętszy obowiązek każdego człowieka”³³.

Zagadnienie charakteru i jego elementów składowych jest jednym z tych, które można odnaleźć w twórczości Jan Ciemniewskiego, a które stanowi ważne wprowadzenie do koncepcji wychowania do niepodległości. Widać w nim wyraźne nawiązania do tomistycznej interpretacji człowieka oraz nacisk na holistyczność procesów wychowawczych. Drugim istotnym zagadnieniem, na podstawie którego buduje on swój program wychowawczy, jest stawiana przez niego diagnoza współczesnego mu człowieka i sytuacji społeczno-gospodarczej na ziemiach polskich przez rokiem 1918. Połączenie tych dwóch perspektyw pozwala na zrekonstruowanie koncepcji wychowania do niepodległości Jana Ciemniewskiego.

³⁰ Tamże, s. 191.

³¹ Tamże, s. 192–193.

³² Tamże, s. 200.

³³ J. Ciemniewski, *My, a żydzi. Przyczynek do kwestii żydowskiej*, Lwów 1898, s. 189.

Diagnoza ówczesnego człowieka i społeczeństwa – punkt wyjścia dla rozważań o wychowaniu do niepodległości

W swojej twórczości Jan Ciemniewski szeroko komentuje współczesne mu społeczeństwo, szczególnie zaś naród i społeczeństwo polskie, ze wskazaniem na jego podstawowe właściwości – cechy pozytywne i negatywne. Łączy to zarówno z rozważaniami o charakterze i jego wychowaniu, jak i z faktami z historii społecznej oraz gospodarczej Polski – wskazując na powiązania pomiędzy tzw. wadami narodowymi a problemami politycznymi i społecznymi, przed jakimi dawniej stała Polska, a jakie w czasach mu współczesnych mogą przeszkodzić w odrodzeniu silnej, niepodległej i wolnej Ojczyzny.

Przede wszystkim – podkreśla Jan Ciemniewski – w ówczesnym społeczeństwie coraz więcej jest ludzi rozumnych, dobrze wykształconych, ale przy tym coraz mniej porządných i uczciwych, wyróżniających się silnym charakterem. Chociaż – jak stwierdza – poziom intelektualny większości społeczeństwa polskiego niewątpliwie podniósł się, co ocenia pozytywnie, to jednak w kwestiach moralnych – według Jana Ciemniewskiego – przestaliśmy zwracać uwagę na Boga i jego prawo. Zapanowały egoizm oraz nienawiść wobec innych³⁴. Jak bowiem zaznacza, „kształcąc wyłącznie tylko rozum, a zaniedbując serce i wolę – pomimo całej naszej intelektualnej wyższości – pod względem charakteru niżej stanęliśmy od niejednego prostaczka, który niewiele wprawdzie umie, ale silnie za to pożąda i wytrwale dąży do prawdy”³⁵. Zatem jako do przyczyny tego problemu odwołuje się on do jednostronnego wychowania, kładzenia nacisku jedynie na wiedzę i rozwój zdolności intelektualnych – co dla niego jest ograniczaniem rozwoju człowieka. Proponuje tu zatem holistyczne podejście do wychowania człowieka (edukację każdego z elementów charakteru człowieka), krytykując wszelkie rozwiązania jednostronne jako takie, które prowadzą do negatywnych konsekwencji indywidualnych i społecznych.

Dlatego też krytykuje ów myśliciel tendencje racjonalistyczne oraz liberalne jako takie sposoby myślenia o rzeczywistości, które koncentrują swoje działanie na rozumie, niwelując wiarę i pozostawiając ludzi bez dogmatów, bez pewnego i sprawdzonego programu na życie, bez konkretnego celu, do którego mogliby dążyć. Tym samym pozostawiają one człowiekowi wolność większą niż może on unieść bez szkody dla siebie samego. Nieograniczona wolność zewnętrzna przynosi bowiem człowiekowi niewolnictwo wobec swych własnych pragnień, pożądań i namiętności³⁶ –

³⁴ Tamże, s. 184–185.

³⁵ J. Ciemniewski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. I, dz. cyt., s. 11.

³⁶ Tamże, s. 12–14.

instynktu i uczuć. Jak podkreśla Ciemniewski, „dzięki racjonalistom z umysłów zniknęły zasady, tak dzięki liberałom z sumień zniknęło poczucie obowiązków i powinności względem Boga i bliźniego. W ten sposób charakter pozbawiony został swej naturalnej podstawy, a ludziom grunt z pod nóg usuwać się począł”³⁷. Tym samym wiąże te dwie perspektywy interpretacji rzeczywistości społecznej z pozostawieniem człowieka samemu sobie – co może utrudniać prawidłowy rozwój moralny i społeczny. Czyżby zatem już wtedy Jan Ciemniewski dostrzegał początki procesów związanych z zagadnieniem niepewności ponowoczesnej tożsamości, o którym rozwodzą się współcześni badacze rzeczywistości społecznej³⁸?

Zarówno liberalizm, jak i racjonalizm jako krytykowane przez niego koncepcje nie są tu szczegółowo określone. Jak wiadomo pojęcia te i zjawiska będące ich desygnatami są wieloznaczne. Wydaje się, że racjonalizm określa Ciemniewski jako pewną tendencję do przypisywania rozumowi pierwszeństwa przed innymi władzami człowieka, kształcenie rozumu bez poświęcania uwagi woli oraz uczuciom, co prowadzi do lekceważenia wychowania moralnego³⁹. Trudniej jednak określić, co Ciemniewski rozumie przez liberalizm, którego w swojej wczesnej twórczości bliżej nie opisuje. Prawdopodobnie jako osoba duchowna inspirował się on krytyką wynikającą z oficjalnych dokumentów kościelnych.

Biorąc pod uwagę dokumenty papieskie II połowy XIX wieku i początku XX wieku, można zauważyć, iż pojęcie to jest używane mało precyzyjnie, najczęściej zaś w trzech wzajemnie uzupełniających się zakresach. W pierwszym określenie liberalizmu wiąże się z ogólnie rozumianymi założeniami liberalnymi dotyczącymi wolności człowieka, indywidualizmu, utylitaryzmu, autonomii moralnej, w drugim zaś – z państwem kapitalistycznym, odwołującym się jedynie do prawa stanowionego, a nie boskiego, opartego na założeniach jak najmniejszej ingerencji we wszelkie stosunki międzyludzkie, w tym gospodarcze. W trzecim natomiast znaczeniu liberalizm, w oficjalnych dokumentach Kościoła, wiązany jest przede wszystkim z ustrojem gospodarczym, z kapitalizmem – w tym czasie głównie w jego „dzikiej” odmianie, opartej na wyzysku klas pracujących i nieograniczonej niczym rywalizacji⁴⁰. Jak można sądzić, taki sam sposób interpretacji tego pojęcia stosował Jan Ciemniewski, podkreślając jednak jego konsekwencje głównie w odniesieniu do pierwszego z przedstawionych

³⁷ Tamże, s. 14.

³⁸ Por. przykładowo prace A. Giddensa, U. Becka.

³⁹ Por. J. Ciemniewski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. I, dz. cyt., s. 11–14.

⁴⁰ Por. K. Chojnicka, *Nauczanie społeczne Kościoła od Leona XIII do Piusa XII*, Kraków 1993, s. 44–48; W. Piwowarski, *ABC katolickiej nauki społecznej*, Pelplin 1993, s. 105–106.

znaczeń, pewnych założeń charakterystycznych dla określanych jako liberalne sposobów rozumienia człowieka i społeczeństwa.

Pomimo negatywnej ich oceny tendencje do ulegania racjonalizmowi i liberalizmowi widzi Jan Ciemniwski przede wszystkim wśród przedstawicieli naszego narodu. Polacy skarłowacieli pod względem moralnym oraz fizycznym, a do ich głównych wad należą niedbalstwo, lekkomyślność oraz lenistwo. Brak według niego na ziemiach polskich ludzi o takich przymiotach jak sumienność, fachowość, pracowitość, słowność, punktualność, honor⁴¹. Szczególnie punktuje on kwestie związane z brakiem pracowitości i brakiem praktycznych umiejętności zawodowych. Jak stwierdza, we współczesnym mu społeczeństwie polskim panuje przede wszystkim dyletantyzm: „wśród chłopów, rzemieślników, kupców i pedagogów przeważa typ pracownika nieobeznanego należycie ze współczesnym stanem swego zawodu, nieznającego współczesnych środków i narzędzi pracy. Brak systematyczności i gruntowności w nauce, a następnie w wykonywaniu zawodu, sprawia, że u nas praca tak umysłowa, jak fizyczna, jest mało wydatna mimo znacznego jej nakładu”⁴². Małe umiejętności związane z wykonywaną pracą powodują dominację zdolności czysto intelektualnych z pominięciem, a nawet deprecjonowaniem umiejętności praktycznych, w czym zatem znowu przejawia się racjonalizm.

Ludzie o słabej woli i nierozwiniętym rozumie (przypadłości te są konsekwencją między innymi panowania wspomnianych prądów światopoglądowych), których według Jana Ciemniewskiego jest najwięcej we współczesnym mu świecie, kierują się głównie uczuciem, które nie przemija bez pozostawienia śladu w psychice człowieka, a pozostawia w nim wyobrażenie, za pomocą którego próbuje go opanować bez udziału woli i rozumu⁴³. Kierowanie się w swoim postępowaniu uczuciami, których człowiek nie jest w stanie kontrolować poprzez wyćwiczone odpowiednio wyższe władze w taki sposób, by nad nim nie zapanowały, może być niebezpieczne, zwracać go ku egoizmowi, sprzyjać skupianiu się na sobie i własnych potrzebach bardziej niż na pracy na rzecz społeczeństwa i narodu.

Przyczyn takiego upadku charakterów jednostek upatruje Jan Ciemniwski zwłaszcza w braku wiary oraz zaniku rodzin katolickich⁴⁴ przekazujących wartości chrześcijańskie, które w najlepszy sposób pomagają człowiekowi w wypełnianiu jego pierwszorzędnego celu życiowego – osiągnięciu doskonałości poprzez osobistą pracę i wysiłek. Natomiast przyczyn

⁴¹ J. Ciemniwski, *My, a żydzi. Przyczynek do kwestii żydowskiej*, dz. cyt., s. 178–185.

⁴² F. Bujak, *Myśli o odbudowie*, s.13–14, za: J. Ciemniwski, *Budujmy Polskę wewnątrz*, Lwów 1917, s. 25.

⁴³ J. Ciemniwski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. I, dz. cyt., s. 189–190.

⁴⁴ Tegoż, *My, a żydzi. Przyczynek do kwestii żydowskiej*, dz. cyt., s. 178.

zwyrodnienia współczesnej mu kultury upatruje on przede wszystkim w upadku religii, który według niego nie może być zrekomensowany przez rozwój wiedzy i oświaty, ponieważ podstawą kształtowania charakteru jest wychowanie moralno-religijne, które Boga stawia na pierwszym planie. Współcześnie jednak większą uwagę przypisują ludzie rozwojowi umysłowemu i fizycznemu jednostki, pomijając lub ograniczając kwestie etyczne, co utrudnia im rozwój duchowy i wykształcenie silnego charakteru⁴⁵. Zatem kwestie indywidualnego oraz społeczno-kulturalnego zwyrodnienia narodu polskiego są dla Ciemniejskiego ściśle powiązane ze sobą i mają te same korzenie.

Podobnie jak charakter człowieka jest wynikiem działania jednostki, tak wady oraz zalety każdego narodu wynikają z jego historii. Istnieje według Jana Ciemniejskiego charakter narodowy, powstający poprzez wielopokoleniowe nawarstwienia właściwości charakteru poszczególnych jednostek, które na przestrzeni wieków stworzyły specyficzne cechy charakterystyczne dla każdego narodu⁴⁶. Naród polski jest według niego najtragiczniejszym narodem na świecie, ponieważ jego wielkie zalety przeplatają się z najgorszymi wadami: odwaga, heroizm, wspaniałomyślność, hojność, ofiarność, poszanowanie cudzych praw i świętości w historii Polski mieszają się z jego perspektywy w takich samych proporcjach z niedołężnością, brakiem umiaru, samolubstwem, zazdrością, bezrozumnością, lekkomyślnością, samowolą, nieposłuszeństwem i bezkarnością, brakiem poszanowania dla ciężkiej pracy oraz umiłowaniem wolności przenoszącym ją ponad dobro ojczyzny.

Te wady Polaków doprowadziły, według Jana Ciemniejskiego, do anarchii ducha – zarówno indywidualnego, jak i społecznego⁴⁷ – zatem stały się powodem największych nieszczęść narodu polskiego na przestrzeni wieków. Odpowiedzialność za upadek Polski widział zatem w wadach naszego narodu i wynikających z nich błędach widocznych w podejmowanych decyzjach i, ogólnie rzecz biorąc, losach społeczeństwa polskiego. Jednak każdy naród według Jana Ciemniejskiego ma nie tylko swój charakter, ale pewne zadania do wypełnienia, ważne dla konkretnego społeczeństwa, ale i całej ludzkości. Za misję narodu polskiego uważa on służbę Bogu, a tym samym obronę dobra i prawdy na świecie⁴⁸; do tego właśnie według niego sprowadza się podstawowy powód istnienia naszego narodu. Pojawia się tu zatem nawiązanie do kategorii mesjanistycznych.

⁴⁵ Tegoż, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. II, Poznań 1907, s. 113–115.

⁴⁶ Tegoż, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. I, dz. cyt., s. 74.

⁴⁷ Tegoż, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. II, dz. cyt., s. 104.

⁴⁸ Tamże, s. 74–88.

Ciemniewskie prowadzi zatem swoiste rozliczenie narodu polskiego, wskazując zarówno złe, jak i dobre strony jego istnienia i funkcjonowania na przestrzeni wieków, ale podkreślając również jego potencjalnie pozytywne funkcje w przyszłości. Człowieka mu współczesnego, Polaka oraz naród polski widzi zatem zarówno przez pryzmat jego możliwości, jak i z perspektywy słabości sprzyjającej rozpadowi naszego bytu państwowego.

Podkreśla przy tym, że na ziemiach polskich, chociaż nie tylko (jest to bowiem zjawisko coraz bardziej rozpowszechnione) brakuje ludzi o mocnym, stabilnym charakterze. Bowiem człowiek z charakterem jest najcenniejszym nabytkiem społecznym: „jest on gwiazdą przewodnią w życiu i zapowiedzią lepszej przyszłości dla ludzi. Panując nad żądzami i popędami swymi, nikomu nie czyni on krzywdy, a spełniając wiernie obowiązki dobrego syna, męża, ojca, kupca i obywatela kraju, nie tylko przynosi pożytek, ale przykładem swoim innych pociąga do dobrego”⁴⁹. Natomiast ludzie bez charakteru, w drugim proponowanym przez Jana Ciemniewskiego ścisłym znaczeniu, są zależni od okoliczności – wewnętrznych lub zewnętrznych, utracili według niego podstawową właściwość człowieka: umiejętność kształcenia i doskonalenia się⁵⁰. A ma to poważne konsekwencje, nie tylko indywidualne, ale również społeczne: „człowiek bez charakteru – to chorągiewka na dachu, a naród, który z takich tylko składa się jednostek, pozbawiony jest wprost sumienia! Najpomyślniejsze warunki zewnętrzne, najpomyślniejsze losy fortuny, nie wynagrodzą zaniku charakterów w narodzie (...)”⁵¹. Stąd też rodzi się potrzeba odpowiedniego wychowania człowieka, wpisana jest ona w jego indywidualne i społeczne funkcjonowanie.

Koncepcja kształcenia charakteru Jana Ciemniewskiego jako wychowanie do niepodległości

Jeśli ponownie przyjrzeć się wcześniejszemu ustępowi, można zauważyć, że przedstawiony sposób myślenia Jana Ciemniewskiego ma co najmniej jedną ważną implikację. Jeśli zło w narodzie polskim – odnoszące się do jego sytuacji historycznej, politycznej, społecznej oraz materialnej – utożsamione zostało z wadami indywidualnymi i narodowymi, które wiążą się z brakiem jednostek o silnych charakterach oraz wynikającymi z nich błędami, to jedynie wprowadzenie dobrej, właściwej edukacji, która doprowadzi do zmian najpierw o charakterze moralnym i duchowym, a w konsekwencji również społecznym i ekonomicznym, będzie najważniejszym czynnikiem nie tylko rozwoju jednostki czy odzyskania niepodległości przez Polskę, ale przede

⁴⁹ Tamże, s. 28.

⁵⁰ Tamże, s. 27.

⁵¹ J. Ciemniewski, *My, a żydzi. Przyczynek do kwestii żydowskiej*, dz. cyt., s. 188.

wszystkim podtrzymania niezależności, wolności oraz siły politycznej tego mającego powstać państwa. Koncepcja kształcenia charakteru Jana Ciemniewskiego jest tu propozycją czy rozwiązaniem, bynajmniej nie prostym do wprowadzenia, nie folgującym poszczególnym osobom, ich ograniczeniom, pragnieniom i popędom, ale mogącym doprowadzić w przyszłości do pełnej wolności i wielkości narodu polskiego. Jak podkreśla sam Ciemniewski, „wskazaną mamy przeto drogę do wskrzeszenia Ojczyzny. Zaczyna się ona od przeobrażenia serca i odrodzenia ducha każdego z nas, a kończy się na przeobrażeniu i odrodzeniu się całego społeczeństwa”⁵².

Jego propozycja zmian w obszarze wychowania wychodzi od analizy współczesnej mu edukacji. Większość bowiem wad indywidualnych i narodowych oraz wynikających z nich problemów wiąże się według niego z funkcjonującym w Polsce systemem wychowawczym i oświatowym. Jak zauważa bowiem Ciemniewski, współczesne mu wychowanie promuje przede wszystkim spryt, zręczność, podstęp, elastyczność. Uznawanie tych cech za pożądane jest związane według niego z coraz silniej zakorzeniającym się w świadomości Polaków materializmem. Sumienie i charakter nie są niezbędne w liberalnie i materialistycznie określonej światowej karierze, co więcej, mogą nawet w niej przeszkadzać, nie są więc kształtowane przez rodziców. Wychowanie nakierowane na takie cechy sprzyja jednak zanikowi silnego charakteru wśród młodych pokoleń, rozwojowi materialistycznego podejścia do rzeczywistości oraz rozbudowywaniu postaw egoistycznych⁵³. Drugą kwestią, którą piętnuje Ciemniewski, jest kształcenie dzieci i młodzieży, które uważa z kolei za zbyt oderwane od rzeczywistości społecznej i gospodarczej, a skupione na teoretycznym poznaniu, zamiast na umiejętnościach, które pozwalają potem dobrze i wydajnie pracować. Jak pisze, „u nas uczą dzieci z książki, stąd tyle u nas grafomanów i pseudo-literatów bez kawałka chleba, a brak coraz większy ludzi do pracy. (...) Wszystkiemu temu winno błędne wychowanie, błędne pojmowanie oświaty, identyfikowanie jej z literaturą w oderwaniu od życia i bez zastosowania w praktyce”⁵⁴.

Pojawia się tu zatem pewna problematyczność poglądów Ciemniewskiego. Obydwie te kwestie wydają się na pierwszy rzut oka wzajemnie wykluczać: jedna krytykuje wychowanie ukierunkowane na kwestie materialistyczne, druga zaś oświatę za podejście zbyt abstrakcyjne i idealistyczne. Krytyka materializmu w wychowaniu wydaje się tak skonstruowana, że odnosić się może do zbytniego konsumpcjonizmu, a więc folgowania instynktowi i uczuciom, pozwalania im na zawładnięcie rozumem

⁵² Tegoż, *Poznanie i kształcenie charakteru*, dz. cyt., s. 16.

⁵³ Tegoż, *My, a żydzi. Przyczynek do kwestii żydowskiej*, dz. cyt., s. 178–181.

⁵⁴ Tegoż, *Budujmy Polskę wewnątrz*, dz. cyt., 28–29.

oraz wolą człowieka. Negatywna ocena abstrakcyjności i idealizmu w kształceniu wiąże się zaś w jego myśli ze wspomnianą już krytyką racjonalizmu jako nurtu gloryfikującego rozum przy lekceważeniu innych elementów składających się na dobry, silny charakter. Łącznikiem jest tu moralność i wynikająca z niej służba społeczeństwu jako nadrzędne zadania człowieka. W koncepcji Jana Ciemniewskiego postulaty wychowania, z jednej strony niematerialistycznego a z drugiej – praktycznego: wydają się łączyć w sposób bezkonfliktowy poprzez odniesienia do wychowania moralnego i społecznego.

Wychowanie bowiem, według Jana Ciemniewskiego, winno wdrażać do pracy, wykonywania obowiązków, dobrowolnego podejmowania trudów na rzecz nie tylko siebie samego, ale także społeczności, w której konkretna jednostka żyje. Jest możliwe tylko wtedy, gdy człowiek nie będzie szukał na ziemi „wygody i przyjemności, ale cnoty [cnót moralnych – dop. D.J.] i sprawiedliwości”⁵⁵ – co jest możliwe jedynie przy oparciu się na religii chrześcijańskiej. Człowiek młody w rodzinie wychowuje się poprzez przykład – powinien być więc w domu przyzwyczajony do tego, by się ograniczać i kontrolować swoje popędy, ograniczać się w swoim egoizmie⁵⁶, dalsza edukacja związana ze szkołą oraz samodoskonaleniem powinna być przedłużeniem procesu kształcenia charakteru, jaki odbywa się w rodzinie.

Owa postulowana przez Ciemniewskiego praktyczność wychowania z perspektywy współczesnego pedagoga wydaje się może postulatem nieco naiwnym lub bezpodstawnym, zwłaszcza w świetle ostatnich doświadczeń z tak właśnie ukierunkowaną edukacją. Dyskusja pomiędzy zwolennikami bardziej teoretycznego i bardziej praktycznego podejścia nadal trwa, ale argumenty obydwu stron wydają się kierować ich słuchacza ku myśli, że żadne z tych podejść nie jest do końca właściwe, a skupienie się tylko na jednym lub drugim nie będzie skutkowało poprawą sytuacji polskiej edukacji. Pozostaje kwestia proporcji, a to ponownie jest rzecz dyskusyjna (na przykład kwestia krytyki deweyowskiego pragmatyzmu, który w założeniu ma łączyć teorię i praktykę). Należy jednak pamiętać, iż przedstawiona tu twórczość Ciemniewskiego to przełom XIX i XX wieku, a ta praktyczność kształcenia i wychowania jest mu w jego koncepcji potrzebna: po pierwsze, praca stanowi jedną z dróg osiągania doskonałości, a więc celu życiowego człowieka, dlatego powinna być wykonywana jak najlepiej – z pobudek moralnych, a nie materialistycznych; po drugie, dobrze wykonywana prowadzi do potęgi gospodarczej i militarnej narodu, do odzyskania i utrzymania niepodległości. Zatem oświata praktyczna to dla niego jeden ze sposobów wychowania do niepodległości.

⁵⁵ Tegoż, *My, a żydzi. Przyczynek do kwestii żydowskiej*, dz. cyt., s. 182.

⁵⁶ Tamże, s. 181–182.

Według Ciemniewskiego wychowanie wiąże się z oddziaływaniem na każdą część składową charakteru człowieka w celu takiego jej wyćwiczenia, które pozwalałoby na późniejsze samodzielne realizowanie przez konkretnego wychowanka podstawowego celu każdej osoby: samodoskonalenia się. Po pierwsze, dla kształtowania charakteru niezbędne jest kształcenie rozumu. Poznanie rzeczy czy idei jest ważne dla tego myśliciela, ponieważ każda wiedza rozwija i wzbogaca umysł człowieka, jednak – jak zaznacza – im wyższy przedmiot poznania, tym bardziej pozytywnie wpływa on na mądrość i cały charakter człowieka. Dlatego dla Jana Ciemniewskiego najważniejsze jest poznanie Boga – jako zwieńczenie ludzkiej wiedzy – a jednocześnie najlepszy środek do kształcenia rozumu i serca człowieka. We właściwym poznaniu Boga pomagają wiara oraz znajomość religii, stąd w czasach mu współczesnych jest ono w znacznym stopniu utrudnione⁵⁷, głównie ze względu na odrzucenie religii, dokonywane przez szerzące się w świecie mu współczesnym systemy światopoglądowe.

Krytykuje on odejście od religii, wskazując jedność pomiędzy wiarą a rozumem. Jak twierdzi bowiem, „w rozumie zawarte są prawa moralne i najważniejsze zasady postępowania, na nim opiera się nauka Ewangelii Św. Cokolwiek wypływa z rozumu, nie może być przeciwnem wierze, a cokolwiek sprzeciwia się zasadom zdrowego rozsądku, nie jest i być nie może katolickiem”⁵⁸. Wiara zatem współistnieje z poznaniem umysłowym i jest z nim nierozzerwalnie związana; zachodzi tu proces współzależności pomiędzy tymi dwoma elementami. Takie podejście mocno akcentuje tomistyczne korzenie myśli Jana Ciemniewskiego, gdzie wiara i wiedza są fenomenami, które się nie wykluczają⁵⁹.

Następnym elementem potrzebującym kształcenia w koncepcji Jana Ciemniewskiego jest wola, sposób kształtowania której z jego perspektywy jest łatwy do odgadnięcia, chociaż stwarza już trudności w realizacji. Otóż „wola ludzka jest elastyczna (...): czem więcej się od niej wymaga, byle w granicach rozsądku, tem ona więcej ze siebie wydaje i tem staje się silniejszą. Niedoleństwo zaś i kaprysy woli rosną w miarę ustępstw i pobłażliwości naszej”⁶⁰. Zatem według Ciemniewskiego najgorszym wychowawcą jest taki pedagog, który niczego od swojego wychowanka nie wymaga, a dodatkowo pozwala na realizację wszystkich zachcianek i kaprysów. Zaś najlepszą metodą wychowawczą w przypadku woli jest przykład i oczekiwanie pracy nad sobą,

⁵⁷ J. Ciemniewski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. II, dz. cyt., s. 132–133.

⁵⁸ Tamże, s. 140.

⁵⁹ Por. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki ...*, dz. cyt., s. 87–94; S. Kalka, *Filozoficzna antropologia tomistyczna...*, dz. cyt., s. 127–132.

⁶⁰ J. Ciemniewski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. II, dz. cyt., s. 146.

możliwego do udźwignięcia wysiłku już od najmłodszych lat – wymogi te jednak winny być dostosowane do zdolności i siły wychowanka⁶¹.

Kształtowanie charakteru jest również potrzebne ze względu na jedno z jego podstawowych zadań, jakim jest opanowanie instynktów, wyćwiczenie umiejętności podporządkowania ich rozumowi⁶². Jedynie zatem ćwiczenie woli poprzez realizowanie różnych wymagań – tych zewnętrznych, ale również takich, które sam wychowanek przed sobą stawia – umożliwi kształcenie woli. Oczywiście wymagania te winny być powiązane z rozumowym poznaniem ludzi, świata i Boga oraz powiązane z opanowywaniem swoich instynktów, pożądań i namiętności.

Kształcenie charakteru to jednak dla Jana Ciemniewskiego nie tylko branie pod uwagę instynktów, woli i rozumu, ale również czwartego elementu tego złożonego fenomenu – uczuć, czyli serca. I to tej składowej przypisuje on największe znaczenie. Jak pisze, „charakter (...) zależy nie tyle od rozumu i woli, ile raczej od serca człowieka. Nie myśli i idee, ale uczucia wzniosłe tworzą bohaterów. Tylko ci ludzie dokonywują wielkich rzeczy, którzy są zdolni czuć gorąco: kochać i poświęcać się dla idei”⁶³. Odpowiednio ukształtowane uczucie motywuje człowieka do wielkich czynów. Jednak według Ciemniewskiego kształcenie uczuć, pomimo jego wagi, jest zagadnieniem najbardziej zaniedbywanym we współczesnym mu wychowaniu, podczas gdy ta praca nad rozbudzaniem miłości wobec bliźniego powinna być powszechnym obowiązkiem. Najlepszą zaś metodą ćwiczenia kultury serca jest według tego myśliciela modlitwa, tylko bowiem łaska Boga jest w stanie pomóc człowiekowi w opanowaniu swoich własnych uczuć, w wyborze tych dobrych i odrzuceniu złych. Pozwala ona bowiem zrozumieć i pokochać nasz główny cel na ziemi⁶⁴. Także kształcenie uczuć opiera się więc na wychowaniu religijnym i moralnym, które wyrasta tu na najważniejszą formę wychowania pozytywnie wpływającą zarówno na rozwój osobisty wychowanka, jak i rozwój całego narodu. Zatem według Jana Ciemniewskiego kształcenie charakteru obejmuje wszystkie jego elementy. Jednak myśliciel ten wskazuje nie tylko najważniejsze sposoby kształcenia rozumu, woli i uczucia – wszystkie one, ze względu na łączność z Bogiem i religią katolicką, prowadzą do samodoskonalenia w sferze moralnej i, za jej pośrednictwem, każdej innej.

Pokazuje również Ciemniewski obowiązki, jakie stawia przed każdym człowiekiem, każdym Polakiem, które wpajać się powinno w procesie wychowania. Te obowiązki są również czynnikami wychowawczymi

⁶¹ Tamże, s. 146–162.

⁶² J. Ciemniewski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. I, dz. cyt., s. 54.

⁶³ J. Ciemniewski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. II, dz. cyt., s. 166.

⁶⁴ Tamże, s. 166–170.

wpływającymi pozytywnie na kształcenie charakteru człowieka, a jednocześnie wyznaczają koncepcję wychowania do niepodległości, jaka wydaje się funkcjonować we wczesnej twórczości tego myśliciela.

Warto jednak, przed przejściem do obowiązków i jednocześnie czynników wychowawczych, zapoznać się z koncepcją ideału wychowawczego Polaka, jakiego wytworzenie stawia Jan Ciemniowski jako szczególne zadanie wychowania i kształcenia na wszystkich poziomach edukacji i we wszystkich środowiskach, chociaż szczególnie podkreśla rolę oświaty narodowej. Stara się ów myśliciel wyznaczyć ten ideał poprzez trzy przymiotniki określające jednostkę – Polaka, który ma szansę nie tylko odbudować Ojczyznę, ale również zapewnić jej świetlaną przyszłość, wielkość polityczną, społeczną i gospodarczą. Tu najlepiej widoczne jest wychowanie do niepodległości zawarte w jego koncepcji. Każda osoba realizująca w praktyce postulowany przez niego ideał wychowawczy powinna być jednostką twórczą, uspołecznioną oraz niezależną. Jednak sposób rozumienia tych określeń jest nieco inny niż narzucający się czytelnikowi współczesnemu.

Dla Ciemniowskiego jednostka twórcza to przede wszystkim osoba samodzielna i umiejąca sobie radzić w życiu. Siła twórcza to przede wszystkim umiejętności, które pozwalają jednostce zarabiać na siebie i swoje utrzymanie, a także tworzyć kapitał, który służy pośrednio także i innym (na przykład tworzenie miejsc pracy). Jednostka twórcza współtworzy dobrobyt społeczny i buduje ekonomiczną siłę swojego narodu⁶⁵. Wiąże się to z odpowiedzialnością i rolą oświaty: „oświata narodowa powinna nas do tego przygotować i uzdolnić, powinna rozbudzić słabe u nas dotąd poczucie odpowiedzialności wobec społeczeństwa za każdy grosz niebacznie wydany, powinna wyrobić w nas instynkt samozachowawczy i zmysł ekonomiczny, których tak bardzo nam brakuje”⁶⁶. Jest to interesujące i bardzo praktyczne podejście do problematyki celów wychowania, jakie mogą być wyprowadzone z tak określonej w ideale wychowawczym właściwości człowieka.

Jednostka uspołeczniona natomiast to taka osoba, która zna i rozumie zarówno swoje prawa, jak i obowiązki, wynikające z jej przynależności do społeczności, narodu. Karnie i solidarnie współdziała z innymi w celu realizowania rozwoju własnego, innych członków grupy, a tym samym również – całego społeczeństwa. Interesy jednostek i różnych warstw społecznych są przez nią traktowane jako współzależne, zaś celem nadrzędnym jest dobro całego narodu⁶⁷. Zatem jednostka uspołeczniona to osoba o rozwiniętym, „dobrym” patriotyzmie oraz umiejąca współpracować z innymi dla większego dobra (co oznacza również umiejętność poświęcania siebie, swoich pragnień

⁶⁵ J. Ciemniowski, *Budujmy Polskę wewnątrz*, dz. cyt., s. 19.

⁶⁶ Tamże, s. 35.

⁶⁷ Tamże, s. 19.

i interesów na jego rzecz). Ostatnia cecha ideału wychowawczego Jana Ciemniewskiego to niezależność – ponownie widziana w podwójnej (choć w jego koncepcji mocno powiązanej) perspektywie: gospodarczej i niepodległościowej. Człowiek niezależny bowiem to według niego jednostka, która jest właścicielem ziemi, posiadłości, warsztatu pracy czy przedsiębiorstwa i aktywnie pracuje na rzecz ich rozwoju. Podobnie jak w przypadku twórczości – dzięki swojej niezależności wpływa pozytywnie na rozwój ekonomiczny narodu⁶⁸.

Ponownie można tu zatem zobaczyć bardzo praktyczną perspektywę wyznaczania ideału wychowawczego. Jest ona jednak budowana nie z pobudek materialistycznych, ale z chęci zapewnienia narodowi polskiemu najpierw możliwości odzyskania niepodległości, potem zdolności przetrwania w nieprzyjnym świecie, osiągnięcia wielkości gospodarczej, a w związku z nią również politycznej, społecznej i militarnej. Tak określony ideał wychowawczy może funkcjonować jedynie na podbudowanie moralności i etyki katolickiej, ona bowiem pozwala zachować równowagę pomiędzy praktycznymi a etycznymi kwestiami postępowania. Każde bowiem uwzględniać innego człowieka i pracować nie dla siebie (przynajmniej w mniejszym stopniu dla siebie) a dla idei dobra wspólnego.

Kwestią problematyczną pozostaje tu jednak łączenie przez Ciemniewskiego budowania potęgi gospodarczej, politycznej i militarnej narodu czy powstającego państwa polskiego z etyką katolicką. Jak się wydaje, korzeni takiego właśnie połączenia można szukać w historii narodu polskiego i silnych wpływach koncepcji mesjanistycznych w okresie zaborów. U Ciemniewskiego jest to widoczne w wyznaczaniu narodowi polskiemu specjalnej misji – służby Bogu, obrony prawdy i dobra na świecie, działaniu na rzecz odrodzenia wiary katolickiej wśród innych narodów. Tak ważna misja przyszłego państwa polskiego wydaje się uzasadniać dążenie do niepodległości, budowane za pomocą aspiracji czy czynów mających doprowadzić naród polski do wielkości nie tylko moralnej, ale również politycznej, gospodarczej i militarnej. Tylko bowiem silne państwo może w sposób efektywny wykonywać zadania wynikające z tak pojętej misji wśród innych narodów świata.

Problematyka ideału wychowawczego w koncepcji Jana Ciemniewskiego wiąże się nieodłącznie z obowiązkami każdego człowieka a jednocześnie czynnikami wychowawczymi. Pierwszym i najważniejszym krokiem do odrodzenia narodu, które osiągać można najpierw poprzez odpowiednie wychowanie a później poprzez procesy samodoskonalące, jest dbanie o zdrowie oraz kształcenie własnego temperamentu przez każdego członka narodu polskiego. Dbanie o zdrowie i życie, o indywidualny sposób

⁶⁸ Tamże, s. 20.

istnienia, czucia, działania i poznawania postrzega on jako zdrowy i sprawiedliwy egoizm, przestrzeganie zasad sprawiedliwości i miłości wobec własnego organizmu, swojej fizyczności⁶⁹. Człowiek musi dbać o siebie, ponieważ jest to jednym z warunków odzyskania niepodległości i budowania silnej Polski. Znowu zatem łączą się tu cele indywidualne i społeczne (narodowe).

Za jedno z podstawowych zadań każdej jednostki, a zarazem procesu wychowania, uważa również Jan Ciemniowski poznanie i uświadomienie (sobie) zobowiązań wobec swojej Ojczyzny. Jest to jeden z celów każdego narodu⁷⁰ i podstawa prowadzonego przezeń wychowania. Za podstawowy obowiązek względem narodu uznaje on tworzenie ekonomicznych podstaw jego funkcjonowania – praca stwarza dobrobyt, który dalej jest podtrzymywany przez moralność i rozwijany przez wiedzę. Tylko bowiem naród silny pod względem ekonomicznym jest narodem wolnym i niezależnym.

Według Ciemniowskiego praca dzieli się na produktywną, twórczą, ale również nieproduktywną, bierną. Co prawda każdy rodzaj pracy jest potrzebny dla funkcjonowania narodu, niemniej jednak dobra oświata powinna dążyć do tego, by jak najwięcej w danym kraju było pracowników produktywnych, twórczych, a jak najmniej biernych. Tylko taka proporcja może zapewnić dobrobyt i rozwój kraju. Oświata i prawdziwa nauka winny więc zmierzać do tego, by człowiek wykształcony nie był ciężarem dla innych, dla społeczeństwa, ale by potrafił pracować, co więcej przynosił korzyść innym członkom społeczeństwa i sam dawał zarobić osobom o mniejszych zdolnościach czy umiejętnościach. Celem wiedzy według Ciemniowskiego jest bowiem twórczość, rozumiana jako produktywność, umiejętność pracy, zdolność bycia pożytecznym dla siebie i swojego narodu. Wiedza i oświata, która człowieka odwodzi od pracy twórczej jest złem i szkodzeniem jednostce i narodowi⁷¹. Tutaj zatem przekłada Ciemniowski ideał osoby twórczej na obowiązek wobec narodu, możliwy do osiągnięcia tylko za pomocą pracy wychowawczej i indywidualnego wysiłku poszczególnych jednostek.

Drugą kwestią, jaką porusza Jan Ciemniowski, zaliczając ją do podstawowych obowiązków każdego człowieka i czynników kształtowania charakteru, jest moralność, rozumiana przez niego jako obowiązki człowieka odnoszące się do bliźniego. Jak zauważa, moralność dzisiaj nie jest ceniona, ludzie naprawdę etyczni są uważani za dziwaków, a toleruje się i nieraz nawet pochwała ludzi i zachowania nieetyczne. Właściwe kształtowanie charakteru

⁶⁹ J. Ciemniowski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. I, dz. cyt., s. 43.

⁷⁰ Tegoż, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. II, dz. cyt., s. 30.

⁷¹ Tamże, s. 30–33.

musi więc wiązać się z przywróceniem znaczenia moralności w społeczeństwie – bez tego czynnika wychowawczego ukształtowanie silnego charakteru nie jest możliwe⁷². Bez odrodzenia moralności nie jest możliwe również odrodzenie Polski i trwanie jej jako kraju wolnego, silnego i niezależnego. Popadniemy bowiem ponownie w wady narodowe, zaczniemy popełniać błędy, które ponownie doprowadzą nas do destrukcji.

Ponowny zwrot ku moralności jest zatem podstawą i warunkiem koniecznym osiągnięcia dwóch najważniejszych celów, jakie stawia Ciemniowski: indywidualnego – osiągnięcia doskonałości i społeczno-narodowego – odzyskania i utrzymania niepodległości. Jest to możliwe tylko poprzez przywrócenie ideałów prawdy, piękna i dobra, pod których wpływem następuje duchowe doskonalenie człowieka, które przekłada się praktycznie na miłość bliźniego i działanie na jego rzecz. Nie pozostaje to również bez wpływu na otoczenie. Moralność związana z tymi wartościami nie tylko „uczłowiecza”, ale również „uobywatelnia” człowieka – ideały humanitarne są bowiem bardzo blisko powiązane z narodowymi⁷³.

Istotą i źródłem życia duchowego człowieka według Jana Ciemniowskiego jest bowiem miłość bliźniego. Brak miłości bliźniego jest związany z brakiem charakteru. Ciemniowski łączy ją również z miłością do wszelkich zrzeszeń ludzkich (rodzina, naród, społeczeństwo), traktując ją jako podstawę ich właściwego działania⁷⁴. Dlatego tak ważne jest jej rozbudzenie w procesach wychowawczych. Według niego „wychować moralnie człowieka, to znaczy zaszczerpić w jego serce wzniosłą miłość ideału, zanim skazi je niska, zmysłowa pożądlivość, a wolę wdroyć do służby dobru i prawdzie, zanim zawładnie nią żądza cielesna. (...) Uczynić to może tylko wiara gorąca, która otwiera przed nim [wychowankiem – dop. D.J.], a przed sercem jego roztacza cudowne, nieznanne mu dotąd krainy”⁷⁵.

Problem odrodzenia moralności i edukowania w zakresie obowiązków wobec drugiego człowieka w myśli Jana Ciemniowskiego jest mocno powiązany z zagadnieniem religii oraz jej roli dla indywidualnego i społecznego rozwoju. Jak pisze, „religia nasza jest bezsprzecznie jednym z najpotężniejszych czynników społecznych, owszem jest początkiem wszelkiego uspołecznienia i uszlachetnienia człowieka”⁷⁶. Bowiem „żyć dla Boga to znaczy żyć dla prawdy i dobra, dążyć do nich i starać się je w czyn

⁷² Tamże, s. 48–49.

⁷³ Tamże, s. 52–53.

⁷⁴ Tamże, s. 62–63.

⁷⁵ Tamże, s. 122.

⁷⁶ Tamże, s. 77.

wprowadzić na każdym kroku; poświęcić się dla zapewnienia im tryumfu na świecie i założenia królestwa miłości i sprawiedliwości na ziemi⁷⁷.

Dla tego myśliciela wiara i religia stanowią więc szkołę obywatelskiego współżycia narodów oraz spełniają rolę czynnika rozwoju kultury i społeczeństwa. Zagrożeniem jest zatem szerzący się ateizm, którego źródła widzi Ciemniewski nie tylko w popularnych prądach światopoglądowych, jak liberalizm lub socjalizm, ale także w błędach Kościoła. I to w Kościele i jego działalności widzi szansę na odrodzenie się wiary i religii katolickiej – pod warunkiem wprowadzenia różnego rodzaju zmian (między innymi postuluje mówienie do ludzi za pomocą języka, który potrafią oni zrozumieć, a także zmianę podręczników i metod nauczania religii)⁷⁸. To ciekawy punkt widzenia, wynikający z troski o człowieka i naród polski, nieodżegnujący się od kwestii trudnych, a starający się w sposób rzetelny pokazać wszystkie bolączki i problemy prowadzące ku rozpadowi, na podstawie których dopiero można budować propozycje zmian i rozwiązań.

Wiąże Jan Ciemniewski tę problematykę z wychowaniem w rodzinie. Jak podkreśla, podstawą chrześcijańskiego wychowania moralno-religijnego jest życie w rodzinie – w niej najpełniej może realizować się to, co jest jego istotą: życie dla Boga i dla bliźnich. Rodzina daje możliwości nauczania ofiarności i wspólnego wysiłku dla dobra wspólnoty⁷⁹. Rozpoczyna ona procesy wychowania i kształcenia, które potem są kontynuowane w szkole. Według Jana Ciemniewskiego „w kierunku krzewienia i uświadamiania tych obowiązków powinna iść nauka i oświata u nas, jeżeli nie ma być jałową i bezużyteczną”⁸⁰. A zatem obowiązki wobec Ojczyzny, bliźniego i wobec wiary stanowią podstawę wychowania i w myśli Jana Ciemniewskiego prowadzić mają do dwóch celów: indywidualnego – samodoskonalenia się i społecznego – odzyskania niepodległości przez Polskę. Co ważne, żaden z tych celów nie może być osiągnięty bez drugiego.

Jak się wydaje, chociaż słowo to nie pada w analizowanej twórczości Jana Ciemniewskiego, cała jego koncepcja zdaje się łączyć kwestie osobiste i indywidualne, a zaproponowany program kształcenia charakteru jest równocześnie koncepcją wychowania do niepodległości.

Podsumowanie – wychowanie dla niepodległości w myśli Jana Ciemniewskiego

Przedstawiona powyżej wczesna myśl pedagogiczna Jana Ciemniewskiego łączy wątki wychowawcze z analizą stosunków społecznych charakterystycz-

⁷⁷ Tamże, s. 122.

⁷⁸ Tamże, s. 77–88.

⁷⁹ Tamże, s. 115–117.

⁸⁰ J. Ciemniewski, *Budujmy Polskę wewnątrz*, dz. cyt., s. 37.

nych dla społeczeństw, zwłaszcza narodu polskiego, do roku 1918. Jest to myśl przewidująca odzyskanie niepodległości przez Polskę, ale również wskazująca warunki tego procesu, a także przesłanki do utrzymania wolności i niezależności państwa, które – jak ma nadzieję Jan Ciemniewski – wkrótce powstanie.

Odrodzenie narodu polskiego w swojej państwowości uzależnia on przede wszystkim od odnowienia moralnego jednostek, a ono możliwe jest jedynie w procesach wychowawczych i samowychowawczych. Jego szeroko rozbudowana koncepcja kształtowania charakteru (wszystkich jego elementów) ma prowadzić do odejścia od przeintelektualizowanego procesu edukacji i przyznania prymatu wychowaniu moralno-religijnemu, które zapewnić może wzrost i rozwój jednostek etycznych. Ta etyczność z jednej strony pomaga zbliżyć się do Boga, z drugiej służy również najważniejszej wówczas dla narodu polskiego kwestii polityczno-społecznej – odzyskaniu niepodległości.

Oba te wątki, związane z wyznaczonymi przez Jana Ciemniewskiego celami wychowania, łączą się i przeplatają w całej branej pod uwagę twórczości tego myśliciela. Mocno ze sobą powiązane, mogą skłaniać do przyjęcia perspektywy scalającej jego koncepcje. Bowiem pomimo tego, że sam Ciemniewski nazywa swój program wychowawczy kształceniem charakteru, to jednak tak ściśle wiąże go z kwestiami społecznymi, że można tu mówić o wychowaniu do niepodległości. Wychowaniu do niepodległości rozumianym przez niego nie tylko jako narzędzie mające doprowadzić do jej odzyskania, ale przede wszystkim jako sposób mający zapewnić nowopowstającemu państwu polskiemu wolność, siłę i niezależność, które zagwarantują jego istnienie i dobrobyt na długie lata. I chociaż pewne kwestie w przedstawionych poglądach wydają się problematyczne z punktu widzenia współczesnego człowieka, to warto tu podkreślić wątki, które wydają się istotne i interesujące z punktu widzenia współczesnego pedagoga: nacisk zarówno na wychowanie, jak i na kształcenie, rozwijanie wszystkich stron osobowości wychowanka oraz łączenie rozwoju i celów wychowania, zarówno indywidualnych jak i społecznych, bez faworyzowania żadnego z nich.

Streszczenie: W niniejszym artykule podejmuję problematykę wychowania do niepodległości, która pojawia się już we wczesnych latach twórczości Jana Ciemniewskiego. W sposób szczególny koncentruję się na związkach, jakie według niego zachodzą pomiędzy wychowaniem i kształceniem człowieka a odzyskaniem przez Polskę niepodległości oraz na przedstawianym przez niego projekcie budowania wolności i wielkości mającego się odrodzić państwa.

Słowa kluczowe: kształcenie charakteru, wychowanie do niepodległości, Jan Ciemniewski, pedagogika kultury

Archiwum

JULIA LEDÓCHOWSKA

List do Ellen Key

Djursholm, 14 IV [1]916

Chère Mademoiselle,

C'est avec une grande prière que je m'adresse à vous aujourd'hui. On a le projet de faire paraître un petit journal trilingue (suédois, norvégien, danois) des articles tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, sur la Pologne pour reveiller les sympathies du peuple scandinave pour ce pays le plus malheureux du monde. Cette petite feuille doit paraître tous les 3 mois à partir d'octobre. Je me suis chargée d'écrire aux écrivains scandinaves que je connais pour leur demander de nous fournir un ou deux articles (nous ne voulons pas faire de la politique) n'importe sur quoi, sur tout ce que la Pologne a de grand, de noble, de touchant, son histoire, sa littérature, son art, son martyre, son amour de la patrie, son heroïsme – n'importe quoi. Il n'y a presque pas de pays aujourd'hui où l'on ne trouve des poètes, des écrivains exaltant la Pologne, des poètes allemands, russes, le célèbre D'Annunzio ont prêté leur plume à la Pologne; pourquoi les auteurs scandinaves ne le feraient-ils pas? Veuillez donc, Mademoiselle, ne pas me refuser ce que je vous demande – un mot parlant du cœur et allant au cœur de la Pologne, sur la Pologne comme vous voulez.

Ce petit journal n'a comme but de ramasser de l'argent pour ceux qui se meurent de faim – non, il ne veut que gagner les sympathies de tous pour la Pologne; nous avons le droit de le faire. Pius-je compter sur un ou deux articles avec le temps? Laissez parler votre cœur, Mademoiselle, ce cœur qui comprend si bien les souffrances d'autrui, laissez le parler pour un pays qui agonise dans une souffrance indicible.

J'attendrai un tout petit mot de réponse, j'espère un oui. Merci de tout – laissez moi vous embrasser bien tendrement, chère Mademoiselle.

J. Ledóchowska

*

Djursholm, 14 IV [1]916

Droga Pani¹,

Dziś zwracam się do Pani z wielką prośbą. Powstał projekt wydawania małego czasopisma² w trzech językach: szwedzkim, norweskim i duńskim, raz w jednym, raz w drugim języku, z artykułami o Polsce, aby wzbudzić sympatię narodu skandynawskiego do tego najbardziej nieszczęśliwego kraju na świecie. Taki mały arkusz powinien ukazywać się co trzy miesiące, począwszy od października. Zobowiązałam się napisać do znanych mi pisarzy skandynawskich z prośbą, aby dostarczyli nam jeden lub dwa artykuły o czymkolwiek (nie chcemy uprawiać polityki), przede wszystkim o tym, co w Polsce szlachetne, wzniosłe, o jej historii, literaturze, sztuce, męczeństwie, miłości do ojczyzny, o jej heroizmie – o czymkolwiek. Dziś nie ma prawie kraju, w którym nie byłoby poetów, pisarzy wychwalających Polskę, poetów niemieckich, rosyjskich, sławnego D'Annunzio, krzewiących piórem chwałę Polski, dlaczego nie mieliby tego czynić autorzy skandynawscy? Czy zechce Pani łaskawie nie odmówić mej prośbie jednego słówka pochodzącego z serca i trafiającego do serca na temat Polski, o Polsce – jak Pani chce. To pismo nie ma na celu zbierania pieniędzy dla tych, którzy umierają z głodu, nie, chce jedynie wzbudzić sympatię wszystkich dla Polski; mamy prawo to czynić. Czy mogę czasem liczyć na jeden lub dwa artykuły? Niech Pani pozwoli przemówić swemu sercu, temu sercu, które tak dobrze rozumie cierpienia drugich, niech Pani pozwoli, by mówiło o tym kraju, który kona w niewypowiedzianych cierpieniach.

Będę czekała na słówko odpowiedzi. Mam nadzieję, że będzie pozytywna. Dziękuję za wszystko. Ściskam drogą Panią bardzo serdecznie.

J. Ledóchowska³

*

¹ Autor tłumaczenia nieznan. Wszystkie przypisy (tu i w całym Archiwum), jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą od autora opracowania danego tekstu.

² Dokładnie nie wiadomo, o jakim czasopiśmie J. Ledóchowska pisze. Z informacji przekazanych mi przez siostrę Ancillę Kosicką (archiwistkę Zgromadzenia Urszulanek Serca Jezusa Konającego, założonego przez U. Ledóchowską) wynika, że Ledóchowska wydawała małe pismo pt. „Solglimtar” o treści religijnej. Sądzi ona jednak, że tutaj chodziło o jakieś nowe pismo, które ze względu na rozmiar przerodziło się w książkę liczącą 221 stron pt. *Polonica* (Sztokholm 1917).

³ List ten publikowany jest z imieniem „Julia”, bowiem taki podpis umieszcza pod listem jego autorka; używane powszechnie imię „Urszula” jest imieniem zakonnym.

List św. Urszuli Ledóchowskiej⁴ do chwili obecnej najprawdopodobniej nie był nigdzie publikowany. Jego oryginał znajduje się w Archiwum Królewskiej Biblioteki w Sztokholmie (Kungl. Biblioteket, Stockholm), sygn. KB/L 41a (13). Kserokopia oryginału (rękopisu) znajduje się w Archiwum Głównym Sióstr Urszulanek SJK⁵, Okoliczności i powód napisania listu opisuje Ernest Łuniński⁶ w swojej książce *Echa wczorajsze*⁷,: „[...] W przerwach między dziesiątkami zajęć rozwinęła Ledóchowska propagandę również doniosłą, jak i inne inicjatywy; postarawszy się o wydanie w Sztokholmie książki pod tytułem *Polonica* (w firmie Alberta Bonnier, w 1917 roku). Przedmowę podpisali trzej bardzo znani autorzy skandynawscy: Duńczyk Aage Meyer Benedictsen, tłumacz *Ogniem i mieczem i Ojca zadżumionych*; Norweg Jens Raabe, Szwed Alfred Jensen, znakomity bibliotekarz biblioteki Nobla, wielki nasz przyjaciel. Ci trzej dali właściwie nazwiska, wszystko inne wydobywała Ledóchowska, ona naciskała, błagała, wydierała, raczej wydrapywała rękopisy [wyr. – J.K.]. Z Polaków wystąpili dwaj z pracami oryginalnymi: Maciej Szukiewicz o Matejce, E. Łuniński o pomniku księcia Józefa (p. Wyszyński pospieszył ze skrótem dzieła Opieńskiego o Chopinie). Benedictsen skreślił sylwetkę Kościuszki, Knud Berlin⁸ przełożył pięć sonetów krymskich. A. Jensen wielił postać królowej Jadwigi, Antoni Nyström rozwiódł się o ruchawce styczniowej i jej echach w Szwecji, Marika Stjernstedt (po kądzieli

⁴ Św. Urszula Ledóchowska, właśc. Julia Maria Halka Ledóchowska (1865–1939), kanonizowana przez papieża Jana Pawła II 18 maja 2003 roku – wielka polska patriotka, założycielka i przełożona generalna Zgromadzenia Urszulanek Serca Jezusa Konającego (szarych urszulanek), córka hrabiego A. Ledóchowskiego i J. Salis-Zizers. W 1886 wstąpiła do urszulanek w Krakowie; w latach 1889–1904 pracowała jako nauczycielka i wychowawczyni w szkole i pensjonacie sióstr. W latach 1896–1897 studiowała język francuski w Beaugency i Orleanie; w roku 1904 została przełożoną klasztoru w Krakowie. Wydobyte pedagogiczne rysy jej działalności wymaga wskazania, że w 1906 roku założyła w Krakowie żeński dom studencki i Sodalicję Mariańską Akademiczek; w 1907 wyjechała do Sankt Petersburga, aby objąć kierownictwo internatu dla dziewcząt; w 1910 otworzyła prywatne gimnazjum żeńskie w Merentähti; wydalona z Rosji w 1914 roku przeniosła się do Szwecji. W roku 1915 na prośbę Komitetu Pomocy Ofiarom Wojny w Polsce wygłosiła w Szwecji i Danii szereg konferencji na temat polskiej kultury, literatury, historii i tradycji. Utworzyła Instytut Języków Obcych w Djursholmie k. Sztokholmu. W 1917 roku założyła ochronkę dla sierot – dzieci polskich emigrantów w Alborgu w Szwecji (M. Ziółkowska, *Urszula Ledóchowska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, Lublin 2013, sz. 1404–1405). W 1920 roku ulokowała w Pniewach (poznańskie) wspólnotę sióstr przeniesioną tu z Sankt Petersburga. Odbiła liczne podróże po Europie otwierając m.in. dom sióstr i pensjonat dla młodych Polek w Rzymie (tamże, zob. także: K. Olbrycht, *Pedagogia szarych urszulanek [Zgromadzenia Urszulanek Serca Jezusa Konającego]*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków 2012, s. 537–566.

⁵ Sygn. AGUsjk C1 3.3; kopia nie jest dostępna na stronie www Zgromadzenia Sióstr Urszulanek SJK.

⁶ Ernest Łuniński (1870–1931), doktor prawa; przedstawiciel Naczelnego Komitetu Narodowego w Danii (1914–1916); od 1918 reprezentant prasowy Departamentu Stanu Rady Regencyjnej, dyrektor Wyższej Szkoły Dziennikarskiej w Warszawie.

⁷ Por. rozdział *Jałmużnica – wspomnienie o matce Ledóchowskiej*, w: E. Łuniński, *Echa wczorajsze*, Warszawa 1925. Wszystkie przypisy w tym obszernym cytacie pochodzą ode mnie, zatem nie zaznaczam tego w odrębny sposób.

⁸ Knud Berlin (ur.1864) – duński teoretyk prawa, od 1819 r. profesor uniwersytetu w Kopenhadze.

kręć polską) oddała pokłon Mickiewiczowi. Gwoździem wszakże i ozdobą wydawnictwa była rzecz Ellen Key [pomijam przypis będący informacją o E. Key – J.K.] o *Chłopach* polskich podług Reymonta. Niewątpliwie artykuł rzucił podwalinę pod sławę ziomka naszego w Szwecji i przyczynił się walcnie w siedem lat później do włożenia mu na skronie wieńca fundacji Nobla [wyr. – J.K.]. Choćby ten szczegół, nieznanu zupełnie naszej powszechności, udowodnił, jak plenne w następstwa były czyny Ledóchowskiej, jakie zrodziły owoce bezpośrednio, jakie zaś pozostawiły dojrzeniu w zawrotnym pędzie czasu. Ona sama ogłosiła *Kult Matki Bożej w Polsce (Madonnakulten i Polen)*. Ot, przegląd wydarzeń niezwykłych: śluby Jana Kazimierza, Matka Boska Ostrobramska w Wilnie, uczczona inwokacją Mickiewicza, wyjątki z *Potopu* – bogobojne, cudne w ekstazie modły Krasieńskiego, dalej *Litwania* Grottgera⁹ [] i legenda o Pannie świętej Piotra Stachiewicza¹⁰. Charakterystyczną wiązanek zakończyła westchnieniem: «Królowo Polski, módl się za nami, zbaw Polskę!».

Publikacja listu św. Urszuli Ledóchowskiej do Ellen Key – postaci znanej w pedagogice przede wszystkim z manifestu *Stulecie dziecka* (tytułu, który przybrał w pedagogice rolę kategorii żyjącej własnym życiem i wytyczającej istotny nurt jej rozwoju) – posiada specjalne wielowymiarowe znaczenie: opisuje postawę i zachowania katolickiej zakonnicy w kulturze z innym wyznaniem religijnym; przybliży mniej znany wymiar postaci E. Key – istotny w polskich interpretacjach rozwoju pedagogiki; jest przykładem najlepszych wzorców walki o własną tożsamość (tu: zakwestionowaną rozbiorami tożsamość Polski i Polaków).

List Julii Urszuli Ledóchowskiej do Ellen Key należy do puli listów pisanych do osób wybitnych i sławnych w Skandynawii w związku z jej pracą na rzecz niepodległości Polski. Drugi z listów skierowany był do bardzo szanowanego wówczas i popularnego noblisty z 1916 roku Vernera von Heidenstama (1859–1940), poety i pisarza. Potem pojawiły się listy do innych wybitnych osobistości. Ledóchowska pisała je w związku z zamiarem wydawania w Skandynawii czasopisma mającego wspierać „sprawę polską”. Poprzedzić je miał – jak pisze w liście do Jerzego Brandesa – grubszy zeszyt o Polsce napisany przez sławnych twórców, którego misją byłoby budzenie szacunku i sympatii dla Polski, współczucia dla cierpienia Polaków.

Ledóchowska zaczęła od listu do Ellen Key, która pojawiła się w gronie jej znajomych i odpowiedziała pozytywnie¹¹, pisząc świetny tekst w nawiązaniu do *Chłopów* Władysława Reymonta, opublikowany w tomiku *Polonica. Obraz kultury w dawnej i współczesnej Polsce* (Sztokholm 1917).

⁹ Artur Grottger (1837–1867) – rysownik i malarz, autor cykli rysunków patriotycznych *Warszawa, Polonia i Lithuania*.

¹⁰ Piotr Stachiewicz (1858–1938) – malarz, autor obrazów religijnych i obyczajowych, między innymi ilustracji do *Quo vadis*.

¹¹ Nie udało się dotrzeć do listu będącego odpowiedzią Ellen Key – nie jest mi wiadome, czy istniał (prawdopodobnie tak – bo zamawiany artykuł powstał), ani czy się zachował.

Pozytywne kontakty obu pań i wsparcie udzielone przez Ellen Key sprawie, o którą walczyła polska zakonnica, pozwalają brać w nawias (korygować?) preferowany w polskich opracowaniach pedagogicznych przekaz na temat wyborów ideowych i światopoglądowych oraz specyfiki działalności tej znanej postaci. Popularyzowane w Polsce naturalistyczno-laickie poglądy i preferencje E. Key w kontekście współpracy z s. Ledóchowską oraz popularyzacją w Szwecji *Chłopów* Reymonta, stawiają Jej postać w nowym świetle poprzez ukazanie Jej pracy na rzecz środowisk katolickich. Czy spopularyzowana w Polsce treść wizerunku ideowego Ellen Key wymaga korekty? Jeśli tak, to rzecz ta wymaga nowych badań – współpraca św. Urszuli Ledóchowskiej i Ellen Key uprawnia do stawiania tego typu pytań.

wybór i opracowanie: Janina Kostkiewicz

Uniwersytet Jagielloński

URSZULA LEDÓCHOWSKA

Polska – Kraj Bohaterów

(Odczyt wygłoszony 5 listopada 1917 w Kopenhadze)¹

Przed wszystkim muszę was poprosić, moje Panie i Panowie, o wyrozumiałość dla mojej duńszczyzny. Gdy dwa lata temu mówiłam tu po szwedzku, wielu nie chciało przyjść, bo myśleli, że nie potrafią mnie zrozumieć. Ale teraz, gdy los tysięcy polskich dzieci jest przedmiotem mojej troski, ludzie muszą mnie zrozumieć. I dlatego postanowiłam dwa miesiące temu nauczyć się po duńsku i siedziałam jak uczeń w szkolnej ławce, aby nauczyć się waszego języka. Zrobiłam dla polskich dzieci, co tylko mogłam, ale w dwa miesiące nie można doskonale nauczyć się języka. Dlatego proszę Państwa: zwracajcie uwagę nie na moją wymowę, ale na to, co wam mówi moje serce, które każdym źle wypowiedzianym słowem prosi was – pomóżcie mi ratować biedne polskie dzieci od nędzy fizycznej i duchowej.

Przed dwoma laty apelowałam w tym właśnie mieście do duńskiej szczodrości² na rzecz moich rodaków, których okropności wojny dotknęły może bardziej niż jakikolwiek inny naród. Dania okazała się miłosierną. Zrozumiała cierpienia mojej nieszczęśliwej ojczyzny i podała jej braterską, przyjacielską rękę. Pozwólcie, że przede wszystkim złożę wam najgorętsze podziękowanie, płynące z głęboko wzruszonego i wdzięcznego serca. Dziękuję – i niechaj Bóg błogosławi waszemu szczęśliwemu krajowi, waszym zdrowym dzieciom, waszej żyznej ziemi!

Nie gniewajcie się, jeżeli jeszcze raz powtórzę mą prośbę. Głodny, który wczoraj jadł, nazajutrz znów jest głodny. Dopóki słyszę rozpaczliwy krzyk zapłakanych matek, wołających o chleb dla swych dzieci – póty moje sumienie nie może nie reagować. Muszę pracować dla mego ludu, dla biednych dzieci, które mrą tysiącami, dla mego kraju walczącego ze śmiercią. Robię to, choć można mnie odepchnąć jako zbyt natarcywą i nie dość delikatną, ale nie mogę postępować inaczej. Dlatego znów staję przed wami – z włosiem jeszcze

¹ Autorem tłumaczenia z języka duńskiego jest profesor Władysław Konopczyński. Tekst odczytu znajduje się w Archiwum Głównym Urszulanek w Pniewach (AGUsjk C1 3.1(9)); archiwum pniewskie posiada tylko maszynopis w języku duńskim, pochodzący z 1917 r. Jego pełny tekst został opublikowany w: *Polscy Święci*, t. 4, O. Joachim Bar OFMConv. (red.), Warszawa 1984, s. 319–323.

² W jednym z listów Ledóchowska lepiej ocenia wrażliwość serc i dobroczynność Duńczyków niż Szwedów. Czyni to na podstawie własnych doświadczeń, tutaj bowiem jej działalność spotykała się z większym otwarciem społecznym i życzliwszym przyjęciem.

bielszym, z czołem bardziej pomarszczonym niż przed dwoma laty, ale z tym samym sercem płonącym miłością swego kraju, wypełnionym jedynym pragnieniem, by pomóc biednym dzieciom³ w umiłowanej Polsce.

O czymże mam dziś mówić do was, Panie i Panowie? – Rozumie się: o moim kraju, o mojej pięknej Polsce. Nie chcę was nużyć smutnymi obrazami. W tych czasach, niestety, aż za wiele słyszy się o cierpieniach. Ale, abyście pokochali i cenili mój kraj, opowiem wam o nim, jakim był kiedyś. O jego wielkości wśród największych cierpień, jakich doznał, o jego męstwie w każdym doświadczeniu, o przejściach, które tworzyły bohaterów. Opowiem wam, że mój kraj jest kolebką wielkich poetów, wielkich pisarzy, wielkich artystów; powiem wam o jego żyznych równinach, o jego cichych lasach, wyniosłych górach, o jego wsiach i miastach pełnych pamiątek naszej dumnej przeszłości. Mówić wam będę o wszystkim, co nam jest drogie, o tym, od czego żywiej bije polskie serce, o tym, do czego tęskni serce wygnańca. I będę szczęśliwa i wdzięczna, jeżeli zdołam w waszych sercach wzbudzić uczucie gorącej sympatii dla mego kraju i narodu, który bardziej niż jakikolwiek inny potrzebuje świadomości, że znajdują się na tym świecie serca, które serdecznie zatroszczą się o jego los.

Była piękna, bogata i żyzna moja Polska ukochana! Była potężna i wielka, wolna i wielka – może zbyt wolna – ale wolność jest tak piękna, ta szlachetna wolność, która pragnie tylko udzielać wszystkim i wszystkiemu swych błogosławionych dóbr.

Kraj mój był pocieszycielem uciśnionych i nieszczęśliwych, był narodem bohaterów, obrońców religii chrześcijańskiej, którzy radośnie przelewali swą krew dla każdej wielkiej, szlachetnej sprawy. Nasz polski Biały Orzeł przez całe wieki dumnie rozwijał do lotu skrzydła w blasku chwały... Lecz później przyszedł dzień żałoby i cierpień. Łatwowieczne dusze dały posłuch złym doradcom, zaufały fałszywym przyjaciom i nieszczęście runęło na kraj, który tak dzielnie osłaniał zachodnią Europę przed najazdami barbarzyńców. Kraj ciągnący się od Bałtyku do Morza Czarnego, o którym słynny autor francuski pisze: „Aby kobiety w Europie zachodniej mogły prząść swój len i tkać materię, w które się stroją, aby mężczyźni mogli się tam zagłębiać w zagadnienia scholastyczne, musieli Polacy wkładać na siebie żelazo i stal, musieli trzymać straż u wschodnich kresów i niez mordowanie walczyć i przelewać krew w nieustannie toczonych bojach z dzikimi hordami zalewającymi Europę wschodnią”.

³ Do społeczności skandynawskiej przenikały nieliczne relacje jej przedstawicieli, którzy mieli sposobność znaleźć się w Polsce, w Warszawie, Krakowie lub innym miejscu – bieda tu panująca pod koniec zaborów i w czasie I wojny światowej budziła w krajach skandynawskich grozę i zdumienie. Dotyczyła ona głównie zaboru austriackiego, powszechnie uznawanego za najmniej opresyjny – wydaje się jednak, że zniewolenie miało tu przede wszystkim charakter ekonomiczny, niejako „zamienny” w stosunku do policyjno-wojskowego.

Kraj został rozdarty na trzy części, a dumni Polacy, którzy nigdy nie zaznali jarzma poddaństwa, są odtąd ujarzmieni, ścigani, zakuwani w kajdany. Naród, który tak często poświęcał swą krew dla cudzej wolności, woła teraz daremnie o pomoc i nikt go nie pociesza w chwili utrapienia.

Nastaly czasy cierpienia. Polska rozpoczęła wędrówkę na swojej *via dolorosa*, po której kroczy już blisko półtora wieku. Ale, proszę Państwa, cierpienie, które słabego rzuca na kolana, mocnej duszy daje siłę i męstwo. Im bardziej Polskę trapiły cierpienia i niedostatek, tym bardziej szlachetni, gorący patrioci dążyli do tego, by ją podnieść na szczyty. I we wszystkich budziło się, bardziej niż kiedykolwiek, silne pragnienie wykazania, że Polska jest nieśmiertelna.

Mój kraj jest tak przedziwnie piękny, że czy kto chce, czy nie chce, musi go kochać! Ziemia polska, tak piękna w swej zielonej szacie letniej, tak śliczna, gdy barwny przepych jesieni okrywa znużone drzewa, piękna, gdy zima otula kraj całunem nieposzlakowanej bieli, piękna o każdej porze, ale szczególnie piękna jesteś w naszych oczach, najśliczniejsza dla uchodźcy, który, jak swego czasu Dante „znużony wędrówką po stopniach uchodźstwa” podąża do polskiej ziemi... Kocham twoje wsie i miasta, mówiące wszystkie o przeszłości pełnej sławy, ale niestety także pełnej dni ponurych i smutnych.

Warszawa – od 1596 stolica królów polskich – to piękne miasto o wybitnie międzynarodowym zakresie, tryskające życiem, świadczące o zamiłowaniu do sztuki, imponujące wspaniałymi pałacami (Jan III, który zwycięstwem nad Turkami w roku 1683 uratował cywilizację Europy zachodniej, miał pod Warszawą letnią rezydencję, piękny Wilanów, mieszczący w sobie piękne dzieła sztuki, obrazy Rembrandta, Guido Reni’ego, Jordaensa i wielu innych). Oto Ogród Saski założony przez Augusta II, zamek, Łazienki – dzieło Stanisława Poniatowskiego, kościół Św. Krzyża, przy wejściu do którego wznosi się figura błogosławiącego Chrystusa z krzyżem, jakby chciał przypominać narodowi, że drogą krzyża dochodzi się do zmartwychwstania.

A oto Kraków, prastare miasto, stolica Polski, którego wspomnienie napelnia każde polskie serce miłością i dumą. To jedno z najstarszych miast zachowało swój wyrazisty, polski charakter. Pełne jest pamiątek minionych wieków, pamiątek po naszych bohaterach i uczonych, ludziach, którzy w trudnych czasach, gdy Polska była skazana na zatracenie a jej imię na zapomnienie, otaczali ją chwałą, a promienne światło tej glorii rzucało blask na imię Polski aż po krańce cywilizacji.

Co przede wszystkim ściąga na siebie uwagę w tym mieście, to stary zamek królewski – Wawel – wznoszący się na wyżynie, dominujący nad miastem, a u podnóża zamku przepływa łagodnie Wisła. Tu znajduje się kościół zamkowy, polski Akropolis z przepięknym krucyfiksem, przed którym

małżonka Jana III, Marysienka, zawiesiła strzemiona Kara Mustafy przysłane jej przez męża. W kryptach katedry spoczywają nasze dawne rody królewskie: Kazimierzowie i Jagiellonowie, Jan III Sobieski, Batory i matka ludu polskiego o sercu pełnym niezrównanej miłości, matka, która tyle wycierpiała i tak bardzo kochała – nasza Królowa Jadwiga. A obok grobów królewskich znajdują się sarkofagi naszego bohatera narodowego Kościuszki i wielkiego poety Mickiewicza. Opodal na wielkim rynku znajduje się kościół Marii Panny, ozdobiony pamiątkami i arcydziełami, wśród których znakomity główny ołtarz wyrzeźbiony przez naszego wielkiego rzeźbiarza Wita Stowsza. Ściany tego kościoła są ozdobione pięknymi freskami Matejki. Pośrodku rynku znajdują się sukienice w stylu gotyckim, zbudowane za czasów Kazimierza Wielkiego, otoczone kolumnadą z szerokim przejściem przez środek całego budynku, z licznymi kramami po bokach. Niestety nie mogę tu opowiadać Państwu o wszystkich kościołach, które dały Krakowowi przydomek „polski Rzym”, ani o jego słynnym uniwersytecie, któremu blasku przydali liczni sławni naukowcy i uczeni, i o Wiśle, co jak srebrna wstęga wije się wokół miasta cicho szepcząc, jakby chciała z nim gwarzyć o pełnej chwały przeszłości i przypominać mu, ile tu wycierpiały polskie serca, i zagrzewać je do wytrwałości i dzielności w chwilach próby, powtarzając ciągle radosne słowa: „Nie traćcie nadziei”.

Tak, muszę to powiedzieć: mój kraj jest piękny, dla narodu polskiego piękniejszy nad wszystko. Może mi powiecie, że są piękniejsze okolice, ładniejsze miasta, bogatsze prowincje w innych krajach: pod lazurowym niebem Italii, w alpejskich okolicach Szwajcarii i Tyrolu. Owszem, zgadzam się z tym. Ale dla nas jest tylko jedno piękno, co może nas zadowolić i uszczęśliwić: nasza Polska, nasza droga Ojczyzna!

I ten piękny kraj wydał bohaterów, którzy wszystko poświęcili dla wolności, przez miłość ojczyzny. Po rozbiórce Polski jedyna myśl opanowała wszystkie umysły: jak odzyskać wolność. To było ideałem dzieci i młodzieży, to tylko obchodziło starców, dla tego celu żadna ofiara nie była zbyt wielka.

Przede wszystkim jednak muszę Państwu opowiedzieć o najgodniejszym podziwu wyniku tej gorącej miłości kraju, jakim była Konstytucja 3 Maja 1791 roku (...). Niestety, jakkolwiek świetnie była ułożona ta Konstytucja – przyszła ona zbyt późno i nie mogła ocalić Polski bez ratunku spadającej w przepaść, jak lawina spada do stóp góry. Wtedy powstał bohater, ojciec całego rodu bohaterów, jakimi może się wykazać ubiegłe stulecie – człowiek, którego stuletnią rocznicę śmierci niedawno obchodziliśmy: Tadeusz Kościuszko.

Należy on do najwspanialszych postaci, jakie może ukazać historia. Wielki jako bohater, jako syn swojej ojczyzny, wielki jako człowiek czułego i łagodnego serca, pocieszyciel strapionych, przyjaciel nieszczęśliwych, kochany i wielbiony przez wdzięczną Amerykę, przyjaciel sławnego

Waszyngtona – znalazł nową ojczyznę za morzem i mógł spoczywać tam otoczony czcią. Ale tak nie miało się stać. Miał on jedno marzenie – wolność swego kraju. Ten człowiek zrzucił z siebie epolety amerykańskiego generała, by przywdziać sukmanę chłopą polskiego.

Kiedy 24 marca 1794 roku składał swą słynną przysięgę na rynku w Krakowie, zgromadzony tłum w głębokim milczeniu słuchał jego słów. Jakby wizja z przeszłości ogarnęła to stare miasto, co było świadkiem najświetniejszego okresu naszych dziejów, jak gdyby cały lud czuł się sercem i wolą zjednoczony z czynami wielkich bohaterów minionych czasów, których samo tylko imię było postrachem nieprzyjaciela. Czekano jedynie na sygnał, by ruszyć na nieprzyjaciela, poddając się bez zastrzeżeń człowiekowi, którego wspólnie uznali za wodza i naczelnika narodu.

A Tadeusz Kościuszko podniósł rękę ku niebu i głosem, co rozbrzmiewało od jednego krańca rynku do drugiego – wygłosił te słowa: „Ja, Tadeusz Kościuszko, przysięgam oto narodowi w obliczu Najwyższego, że nigdy nie nadużyję powierzonej mi mocy na niczyj prywatny ucisk, lecz użyję jej tylko dla obrony całości granic, odzyskania samowładności narodu i ugruntowania powszechnej wolności”. (...)

Utrata wolności narodowej wzbudziła w sercach wszystkich patriotów głębokie pragnienie wskrzeszenia dawnej świetności Polski. Rewolucja francuska i jej dumne hasła napełniały nadzieją wszystkie polskie serca. Wybitniejsi patrioci, którzy uniknęli więzienia i zesłania, udali się do Paryża, bo spodziewali się tam znaleźć poparcie i zrozumienie. Jeden z generałów doby kościuszkowskiej, Henryk Dąbrowski, podał plan utworzenia zbrojnego korpusu, z którym miał udać się do Francji. Był to człowiek, którego serce płonęło miłością ojczyzny, a przy tym obdarzony wybitną inteligencją, męstwem i ogromnym poświęceniem. On to wszedł w stosunki z rządem francuskim, on przewodził w ruchu rewolucyjnym także po ostatecznym podziale Polski.

Geniusz Napoleona, który właśnie wtedy dochodził do znaczenia, zwrócił na siebie uwagę polskich emigrantów. Dąbrowski zgłosił się do Napoleona w roku 1796 i uzyskał pozwolenie na tworzenie legionów. Pierwszy raz uformowały się te legiony pod błękitnym niebem Włoch, a utworzone zostały z polskiej młodzieży, która zbiegała się do boku tego szlachetnego, dumnego wodza (...).

Widzimy legionistów walczących pod Trevi, Novi, Marengo, Hohenlinden – zawsze pełnych nadziei, że kiedyś wywalczą wolność ojczyzny. (...), pieśnią wznoszącą się ku niebu jak modlitwa: „Jeszcze Polska nie zginęła”. Śpiewają, przelewają swą krew, ale wciąż doznają zawodu, wciąż są oszukiwani...

Nareszcie w roku 1807 jakby promień nadziei błyska dla nieszczęśliwej Polski. Napoleon, na mocy pokoju tylżyckiego, odbudowuje Księstwo Warszawskie. Dowództwo nad nową armią Księstwa zostaje powierzone młodemu księciu Józefowi Poniatowskiemu. Miłość ojczyzny i poczucie honoru przeobrażają nagle tego młodego, lekkomyślnego, skłonnego do rozkoszy i samochwalstwa księcia w bohatera. Porzuca salony, przyjaciół, rozrywki, obejmuje komendę nad wojskami, których miłość i szacunek szybko zdobywa. Od roku 1809 oddaje się całkowicie rzemiosłu wojennemu. Młody bohater dokonuje cudów męstwa i odwagi, ale widnokrąg Polski jeszcze zamroczony jest chmurami. Wreszcie rok 1812 – ten rok, co wszystkie polskie serca napętnia głęboką radością. Miano nadzieje bliskie urzeczywistnienia, już widziano jak biały orzeł zrywa łańcuchy, wlatuje wysoko w górę, coraz wyżej... excelsior! Już stroili Polacy swe harfy, by zaintonować hymn triumfu.

Nic nie wskazywało na to, że po radosnych fanfarach, którymi rozbrzmiewały polskie lasy, tak prędko odezwą się smutne salwy armatnie nad grobem, w którym pochowane zostaną najdroższe nasze nadzieje. W naszej epopei narodowej, *Pan Tadeusz*, odtwarza Mickiewicz uczucia, jakie wypełniały nasze serca w początkach tego niezapomnianego roku. Również i książe Józef wierzy, że prowadzi do zmartwychwstania Polski. Łączy swe wojsko z armią Napoleona – nie lęka się żadnych niebezpieczeństw, nie cofa się przed wysiłkiem i okazuje się wiernym Napoleonowi w czasie, gdy wszyscy inni odstępowali wielkiego cesarza. Dwukrotnie raniony kulami nieprzyjacielskimi w wielkiej bitwie pod Lipskiem, nie chce zsiąść z konia, nie daje sobie przewiązać ran. Wódz winien być tam, gdzie jego żołnierze! Wypadło przeprowić się przez Elsterę i Poniatowski, nie bacząc na prośby i perswazje najwierniejszych przyjaciół, rzuca się w fale z okrzykiem: „Bóg powierzył mi honor Polaków. Bogu go oddam!” Deszcz kul ściga go – zostaje trafiony. Koń pod nim tonie i wielki, szlachetny wódz polskiego wojska znika w głębinie rzeki. Umarł na posterunku jako wódz narodu bohaterskiego, sam prawdziwy bohater.

Tak, można o nas mówić kłamstwa, można nas oczerniać, uciskać, prześladować, ale naród, który wydał tylu wielkich i sławnych bohaterów – co muszę szczególnie podkreślić – bezinteresownych bohaterów, jak to czynił naród polski na przekór cierpieniom, urągówiskom i niewoli, ten naród powinien po wsze czasy zachować prawo do nazywania go wielkim i szlachetnym. Choćby go nie wiem jak dręczyły tyrania i despotyzm, ma prawo rzucać innym narodom te słowa: „Możecie być silniejsi, bogatsi, ale nie możecie być więksi niż my!”

Polska była kolebką genialnych ludzi, wydała poetów, którzy opromienili ją blaskiem w czasach najcięższego poniżenia. Literatura nasza może wywodzić swój początek z czasów, kiedy najboleńsze na nas spadały

ciosy. Jest przepojona cierpieniami męczenników, pisana krwią polskiego serca. Poezja osiąga swój szczyt w czasie, gdy Polska spływa krwią i łzami. Staje się w rzeczywistości wskrzesicielką polskiego ducha.

Wiek XIX to okres wielkiego rozkwitu literatury polskiej. Przede wszystkim spośród jej przedstawicieli winno się wymienić trzech godnych największego podziwu, niezrównanych poetów: Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego, za których sprawą imię Polski stało się nieśmiertelne. Dalej, mamy Zaleskiego, Ujejskiego, wielkich powieściopisarzy: Kraszewskiego, Rzewuskiego, ale niestety czas nie pozwala mi mówić o każdym z nich. Muszę jednak przywołać wspomnienie tego pisarza, którego śmierć zabrała nam ostatnio, i to w chwili, gdy Polska najbardziej go potrzebowała, pisarza, przed którym chyli się czoło każdego Polaka. Mam na myśli Henryka Sienkiewicza, ale nie tylko jako autora sławnych dzieł literackich. Bo któż z was nie czytał *Quo vadis*, kto nie czytał lub przynajmniej nie słyszał o naszej sławnej Trylogii narodowej: *Ogniem i mieczem*, *Potop* i *Pan Wołodyjowski*, w której z niezrównanym talentem przedstawia rycerski naród polski, jego życie codzienne, obyczaje, idee, pragnienia i dążenia w okresie, gdy Polska była nękana nieustannymi wojnami. Jeśli naród polski okazał się tak wielkim i dzielnym w tych ciężkich czasach, przyczyniły się do tego w niemałym stopniu dzieła Sienkiewicza. Po wszystkie czasy cześć pamięci naszego wielkiego autora!

Gdzie znajdziemy pobudkę zadziwiającego ruchu artystycznego, który napełnił muzea i salony tak wybitnymi dziełami sztuki i sławę Polski rozniósł szeroko po różnych krajach? W jedynej idei: chciano dowieść, że naród polski mimo skazania go na śmierć nie może umrzeć, ponieważ jest nieśmiertelny. Niech mi wolno będzie wymienić Państwu tych wielkich ludzi i opowiedzieć w kilku słowach czego dokonali. Pokaz ich dzieł, choćby niekompletny, powie nam o pozostałych.

Przede wszystkim mamy Matejkę, tego wielkiego myśliciela, wiernego syna ojczyzny. W czasach, kiedy odmawiano nam wolności słowa, wziął w rękę pędzel i paletę i dał głos farbom, które przejmującym tonem opiewały utraconą wielkość Polski. Twórczość tego malarza jest nieprawdopodobnie wielka. Pozostawił po sobie dzieje Polski w obrazach. Trzeba poznać najważniejsze obrazy wielkiego mistrza, żeby w pełni zdać sobie sprawę, że tworzą one jakby luźne strony jednej i tej samej książki zatytułowanej: *Miłość Ojczyzny*.

Wyświetlane obrazy powiedzą lepiej niż ja bym potrafiła o Grottgerze i Malczewskim: zgromadzili oni w swych sercach westchnienia nieszczęśliwych synów Polski; ich płótna łzami odmalowują cierpienia naszego kraju.

Chciałabym jeszcze wspomnieć człowieka genialnego, naszego niezrównanego Chopina. Wszystkie cierpienia narodu skupiły się w jego duszy i z tej duszy do głębi przepojonej męczeństwem Polski wytrysnęły tonami

przejmującego bólu, które nie mają sobie równych. On jęczy, płacze i szlocha, kładzie w swoją muzykę te wszystkie uczucia, którymi jedynie miłość ojczyzny zdolna jest natchnąć serce. Jego mazurki najlepiej odzwierciedlają ducha narodowej muzyki polskiej. To kompozytor, o którym sławny Schuman powiedział: „Chopin to nasz geniusz, który wystawił narodowi polskiemu żywy pomnik, przemawiający językiem zrozumiałym dla wszystkich pokoleń”.

Na zakończenie trochę o stosunkach między Danią a Polską. Związki między tymi dwoma krajami sięgają daleko w przeszłość. Żona Bolesława Chrobrego była córką sławnego króla duńskiego Kanuta Wielkiego. (...)

A wasi poeci? Przypomnijcie sobie Karlstena Haucha, który z sercem pełnym współczucia dla nieszczęść Polski i podziwu dla jej męstwa – napisał piękny utwór wysławiający nasz kraj. Wspomnijcie o Eriku Aarestupie i Paludan Müllerze.

Polska również odczuwała zachwyt dla duńskiej literatury. Dzieła Hermana Banga, Gustawa Wieda i Sophusa Michaelisa są tłumaczone na język polski. (...)

Oto w krótkich zarysach moja umiłowana Polska. Mogłabym jednak mówić Państwu jeszcze bardzo dużo. Zasługuje ona na naszą miłość; słusznie może nas napępiać dumą i właśnie dlatego budzi w nas chęć poświęcenia całej naszej pracy dla jej dobra. Cierpieliśmy z górą 150 lat. Znosiliśmy fizyczne i duchowe męki, ale pomimo tylu cierpień idziemy mężnie swą *via dolorosa*, bo jesteśmy jednak wielkim narodem, narodem ponad 24-milionowym, zjednoczonym w miłości, w uczuciu patriotyzmu. To sprawia, że blask nadziei opromienia nasze życie, że światło nadziei rozpędza cienie śmierci, a synowie Polski umierają ze słowami na ustach: „Póki naród żyje, Polska nie umiera”.

Ale dzisiaj ciemna noc nas otacza. Kto przeżyje ten czas okropności? Umierają jedni po drugich. Niektórzy od kul na polach bitew, inni z głodu i niedostatku, jeszcze inni na obczyźnie. Nas wszystkich prześladowuje, jak straszne widmo, ta myśl: co stanie się z krajem, którego ludność wymiera. Czy rzeczywiście imię Polski zostanie wydarte z księgi życia, czy naród polski zniknie jak trawa, co dzisiaj kwitnie, a jutro więdnie i usycha? Ta myśl – to ciężki krzyż dla nas.

Tu chodzi nie o nas: my możemy cierpieć, jesteśmy gotowi na śmierć, ale naród polski nie powinien umrzeć! Musimy ratować dzieci – ratować od śmierci fizycznej i duchowej, aby mogły cierpieć, walczyć i umierać za Polskę. I właśnie dla polskich dzieci wyciągam do was dłonie, prosząc o pomoc.

Proszę was o pomoc, bym mogła wychować pewną liczbę dzieci, które by z czasem służyły Polsce z poświęceniem i przyczyniły się do jej odbudowy. Dajcie mi możliwość wpajania tym dziecięcym sercom takiej miłości ojczyzny, jaka wzbiera w moim sercu. Pozwólcie mi wychować te dzieci wałęsające się po ulicach miasteczek i wsi: dzieci robotników, których rodzice nie mają czasu

ani możliwości zajmować się nimi. Chciałabym wychować je tak, aby zaszczyt niosły Polsce – jeżeli los każe im pozostać tutaj⁴, albo też, aby mogły służyć swej ojczyźnie wiernie i patriotycznie.

Sprawcie, żebym mogła w waszym ładnym kraju utworzyć kawałeczek Polski dla robotnika, który tu przybył pracować. Ta misja nie skończy się z wojną. Niech robotnik ma przynajmniej kilka chwil, w których zda mu się, że jest w ojczyźnie, gdy będzie słyszał dźwięk tej mowy, która w dzieciństwie kołysała go do snu i pieśni, które słyszał w swoim kościółku. Niech ma możliwość mówienia o swych radościach i troskach z przyjacielskim sercem, które go zrozumie. Niech jego dzieci usłyszą opowiadanie o sławnej przeszłości naszego kraju, o naszych królach, o kochanej królowej Jadwidze, o naszych bohaterach. Niech nabierają zrozumienia tego, że szlachectwo zobowiązuje, i że synowie bohaterów też powinni być wielcy, czysti i szlachetni wszędzie, gdzie Opatrzność da im miejsce pobytu.

Nalegam o pomoc! Zwracam się do was, Panie i Panowie, z zaufaniem. Wiem, że zrozumiecie najgłębsze dążenie mego serca. Wysłuchajcie tej prośby, w którą kładę całą swą duszę, całe serce: dajcie datek na polskie schronisko dla dzieci, a Bóg wam za to zapłaci!

*

Odczyty głoszone przez św. Urszulę Ledóchowską spotykały się z różnorodnymi komentarzami w środowisku polonijnym oraz z pełnym szacunku ich odbiorem przez elity krajów, w których je wygłaszała (co działo się najpierw głównie z powodu jej ogromnej kultury osobistej). Pozostaje jednak w błędzie ten kto, wówczas lub dzisiaj, za ich główny cel uznałby jałmużnę (zbieranie środków finansowych), co także było celem, lecz drugorzędny. Pierwszorzędny cel zawierał się w budzeniu empatii dla Polski i powszechnego poczucia należytej jej niepodległości. Świadczy o tym *Sprawozdanie z podróży do Szwecji odbytej w dniach 8–15 lipca 1915 roku* M. Sokolnickiego, Sekretarza Naczelnego Komitetu Narodowego w Krakowie⁵. Oto jego fragment: „Po wyczerpaniu wszystkich sposobów powrotu do swej działalności wychowawczej, pani Ledóchowska oddała się całkowicie propagandzie sprawy polskiej w Szwecji. Zawiązane stosunki z Komitetem Centralnym w Vevey skłoniły ją do urządzania odczytów na rzecz ofiar dotkniętych wojną w Polsce. Pierwsze odczyty, wygłoszone po francusku lub niemiecku, w Uppsali u arcybiskupa Szwecji i w Sztokholmie o położeniu w Polsce, o miłości Ojczyzny i o Krasińskim, wywołały wrażenie, jakiego Szwecja w sprawach polskich nie знаła od czasów Bukowskiego. Arcybiskup Szwecji wypowiedział się z zachwytem o Polsce i przyobiecwał pani Ledóchowskiej swe współdziałanie; rodzina królewska obecną była na

⁴ Urszula Ledóchowska mówi tu prawdopodobnie o wsparciu dla założonej przez siebie w 1917 roku ochronce w Alborgu w Szwecji dla sierot i dzieci polskich emigrantów tu pracujących (M. Ziółkowska, *Urszula Ledóchowska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, Lublin 2013, sz. 1404–1405).

⁵ Oryginał znajduje się w Archiwum Państwowym w Krakowie w zespole „Naczelny Komitet Narodowy” (sygn. 50, k. 83–87).

odczytanie w Uppsali, ambasador rosyjski Niekludow pospieszył pierwszy z wizytą i wyrażeniem swej admiracji. P. Ledóchowska obecnie przebywa w Södertälje pod Sztokholmem i tam wygłosiła w poniedziałek 12 VII br. pierwszy swój odczyt po szwedzku przy licznych i rozentuzjasmowanych słuchaczach. P. Ledóchowska przedstawiła się jako niezwykle utalentowana mówczyni, władająca wielką ilością języków biegle jak rodzinnym, jako osoba o charakterze niewypowiedzianie prostym, dawna Polka utożsamiająca Ojczyznę z religijnym umiłowaniem. (...) Na odczytach zbiera się najwytworniejsza publiczność, pani Ledóchowska jednak przemówienia swoje następnie skierować do ludu. Zbieranie datków na głodnych w Polsce uważa wyłącznie za pretekst mówienia o wolności Polski [podkr. – J.K.]. W najbliższym czasie odbędą się odczyty w główniejszych miastach Szwecji, potem zaś podobne serie w Danii i Norwegii”⁶.

W kwestii celu drugiego – materialnego wsparcia dla Polaków na ziemiach polskich i emigracji – Ernest Łuniński w rozdziale *Jałmużnica – wspomnienie o matce Ledóchowskiej*⁷ pisze: „Przed wybuchem wojny było obieżyśwasów naszych w Danii około 16 tysięcy. (...) Często zdarzało się, że dzieci zrodzone na wychodźstwie wynaradawiały się i przepadały dla macierzy. Sam widziałem na wyspie Fionii (Fyn) dziesięcioletnich niedorostków o nazwiskach rdzennie polskich, nie rozumiejących ani słowa mowy naszej. Skutkiem zawodowych zajęć rodziców chłopcy czy dziewczynki zostawione bez opieki dziczały, były płonkami zepsutymi. W rzadkich szkołkach polskich uczyły zakonnice niemieckie z elementarza galicyjskiego. Aby uratować dusze opuszczone, postanowiła Ledóchowska zwinąć Instytut Językowy w Djursholmie, przenieść go do Danii i równocześnie zająć się stworzeniem przytułku dla maleństw. Od wdowy po radcy stanu Holmie nabyła willę «Skraenten» (spadziństwo) w Aalborgu i obok niej schludny domek. Trzeba było zdobyć środki na urządzenie i utrzymanie, trzeba było znowu rozpocząć żmudną kampanię jałmużniczą. Po mistrzowsku zabrała się do dzieła. Prasa kopenhaska zaroila się od wywiadów, od portretów «polskiej hrabiny», wszędzie wyglądała z jej szpalt. Współpracownikowi «Dagens Nyheter» oświadczyła: «Gdy uda mi się pierwsza szkoła, założę inne. Dzieci polskie nie powinny dorastać w ten sposób, aby Polskę okryły wstydem, a Danii nie przyniosły zaszczytu». – «Nationaltidende» zamieściła podobiznę willi «Skraenten» i artykuł pt. *Działalność hr. Ledóchowskiej*. Zauważono w nim: «Przyjęcie, którego doznała hrabina, gdy mówiła o cierpieniach ziomków, nigdy nie oskarżając jednej czy drugiej strony wojującej, owa fala sympatii dla Polski zniszczonej, skłoniła ją do rozciągnięcia także i pedagogicznej działalności na Danię». Członkowi redakcji «Berlingske Tidende» oświadczyła bez ogródek, że skoro jego współrodacy korzystają z polskiej siły roboczej, winni starać się przynajmniej częściowo o opiekę nad dziatwą wychodźców”.

⁶ Kserokopia sprawozdania: Archiwum Główne Urszulanek w Pniewach, AGUsjk C1 5.3d (zarówno informację o tym fakcie, jak i wgląd do treści sprawozdania uzyskałam dzięki życzliwości s. Ancilli Kosickiej, archiwistki z Pniew).

⁷ W: E. Łuniński, *Echa wczorajsze*, Warszawa 1925.

Odczyt ten publikujemy w wersji, jaką pozostawił tłumacz. Jedynym rodzajem ingerencji w tekst są dokonane skróty, każdorazowo zaznaczone nawiasem z trzema kropkami.

wybór i opracowanie: Janina Kostkiewicz

Uniwersytet Jagielloński

URSZULA LEDÓCHOWSKA

Odczyt (wygłoszony w Kopenhadze, 26 X 1917)¹

Przed dwoma laty w tym samym mieście zwróciłam się do szlachetnych serc duńskich w sprawie moich rodaków dotkniętych okropnościami wojny. Dania okazała się hojną, zrozumiała cierpienia Polski i wyciągnęła do niej braterska i przyjacielską dłoń. Proszę mi pozwolić złożyć najpierw na tym miejscu podziękowanie, płynące z głęboko wzruszonego i wdzięcznego serca. Dziękuję i niech Bóg błogosławi Wasz szczęśliwy kraj, Wasze dzieci i Waszą żyzną ziemię!

Proszę nie mieć mi za złe², jeśli ponowię mą prośbę. Głodny, którego nakarmiono wczoraj, jutro będzie znów łaknął. Jak długo słyseć będę wołanie matek proszących o chleb dla swoich dzieci, nie będę mogła pozwolić sobie na spoczynek, który pociągnąłby za sobą wyrzuty sumienia. Muszę pracować dla mojego narodu, którego dosłownie tysiące giną z głodu, dla mojego kraju, który kona. Muszę to robić, choć zdaję sobie sprawę, że mogę być odsunięta, stając się wam ciężarem przez brak delikatności.

I oto dziś znów macie przed sobą żebraczkę sprzed dwóch lat, z włosami bielszymi i czołem bardziej pooranym niż wtedy, ale z tym samym sercem gorejącym miłością dla swej ojczyzny, przejętym jedynie tym, by przyjść z pomocą biednym dzieciom ukochanej Polski.

O czym dziś mówić wam będę, Panie i Panowie? Oczywiście o moim kraju, o mojej Polsce. Nie chcę was zasmucać ponurymi obrazami – w obecnych czasach słyseć się aż nadto o cierpieniu – ale żebyście mogli pokochać i ocenić mój kraj, opowiem Wam czym on był, o jego wielkości w największych cierpieniach, o jego odwadze w każdej próbie, która stworzyła bohaterów. Opowiem wam, że mój kraj to kolebka wielkich poetów, pisarzy, wielkich artystów. Mówić wam będę o jego żyznych równinach i lasach milczących, o jego wyniosłych górach, o miastach pełnych pamiątek naszej przeszłości. Mówić wam będę o wszystkich, co nam jest drogie, o tym, od czego żywiej bije polskie serce, o tym, do czego tęskni serce wygnańca. I będę

¹ Poniższy odczyt z języka francuskiego tłumaczyła s. Annuncjata Gerlicz USJK. Tekst odczytu znajduje się w Archiwum Głównym Urszulanek w Pniewach (AGU_{sjk} C1 3.1(9)).

² Urszula Ledóchowska, wygłaszając ten odczyt, posiadała już dobre doświadczenie dobroczynności świadczonej przez Duńczyków. Darczyńcy prawdopodobnie postrzegali tę działalność polskiej hrabiny jako poboczną, istotną, ale tylko towarzyszącą zabiegom o sympatię dla Polski i Polaków, którzy przygotowywali w Europie grunt pod odzyskanie niepodległości.

szczęśliwa i wdzięczna, jeżeli zdołam w waszych sercach wzbudzić uczucie gorącej sympatii dla mego kraju i narodu, który bardziej niż jakikolwiek inny potrzebuje świadomości, że znajdują się na tym świecie serca, które zatroszczą się o jego los.

[Fragmenty z poprzednich tekstów]³

Przeglądając poszczególne okresy literatury powszechnej zauważyć można różnice między literaturą innych narodów a literaturą polską. Zazwyczaj poezja i sztuka sięgają szczytów, kiedy narody są wielkie, kwitnące i potężne. Nasza literatura wypływa z najgłębszych ran, jest poczęta w męczeństwie, a pisana krwią polskiego serca.

Wiek XIX to okres wielkiego rozkwitu literatury polskiej. Przede wszystkim trzeba wymienić to godne podziwu trio: Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego, za których sprawą imię Polski stało się nieśmiertelne. Następnie Zaleski, Ujejski, a potem nasi wielcy pisarze – Kraszewski, Rzewuski. Nie o nich jednak będę teraz mówić. Pragnę dziś przywołać wspomnienie tego pisarza, którego śmierć zabrała nam ostatnio, i to w chwili, gdy Polska najbardziej go potrzebowała, pisarza, przed którym chyli się czoło każdego Polaka. Mam na myśli Henryka Sienkiewicza, ale nie tylko jako autora sławnych dzieł literackich. Bo któż z was nie czytał *Quo vadis*, kto nie czytał lub przynajmniej nie słyszał o naszej sławnej Trylogii narodowej, w której z niezrównanym talentem przedstawia rycerski naród polski, jego życie codzienne, obyczaje, idee, pragnienia i dążenia w okresie, gdy Polska była nękana nieustannymi wojnami. Chciałabym dziś przypomnieć wam o tym, za co winniśmy Sienkiewicza najbardziej cenić. Jego tytułem do największej chwały jest to, że był Polakiem aż do szpiku kości, że przez swoje nieśmiertelne dzieła stał się wielkim głosicielem sprawy narodowej. To on nauczył naszą młodzież miłować ojczyznę, wszczepił w nas przekonanie, że mamy obowiązek ją miłować i dla niej cierpieć aż do bohaterstwa, aż do gotowości oddania życia.

Naród polski okazał się wielki i mężny także w obecnych nieszczęściach, których nam los nie szczędził. Z pewnością dzieła Sienkiewicza niemało przyczyniły się do tego, że nieszczęścia te umiemy znosić z godnością. Cześć imieniu naszego wielkiego pisarza!

Proszę pozwolić mi wymienić także wielkich artystów i opowiedzieć w skrócie o ich dziełach. Przedstawienie ich arcydzieł, choć tak nieudolne, dopełni reszty.

Najpierw i przede wszystkim Matejko, ten wzniosły myśliciel i miłośnik ojczyzny. W epoce, gdy żywe słowo było zakazane, wziął do ręki pędzel i paletę

³ Informacje w tym, jak i kolejnych nawiasach pochodzą prawdopodobnie od s. Annuncjaty Gerlicz USJK, tłumaczki tekstów św. Urszuli Ledóchowskiej z języka francuskiego, która najprawdopodobniej знаła przekład wystąpienia (*Polska – Kraj Bohaterów*) dokonany przez profesora W. Konopczyńskiego i odsyłała do niego również w zakończeniu (odezwie do potencjalnych darczyńców).

i udzielił głosu kolorom, każąc im opiewać w najbardziej wzruszający sposób minioną wielkość Polski. Pracowitość tego mistrza jest nieprawdopodobna. Pozostawił nam historię Polski w obrazach, spośród których najbardziej znane i najokazalsze są: *Bitwa pod Grunwaldem* w 1410 roku, to znaczy klęska zakonu teutońskiego, krzyżackiego, zadana przez Władysława Jagiełłę. *Hołd wierności* złożony Zygmunтови I przez ostatniego wielkiego mistrza rycerzy tego zakonu, a pierwszego księcia pruskiego, Albrechta, na rynku krakowskim w 1525 roku. *Zwycięstwo Jana Sobieskiego nad Turkami* pod Wiedniem, *Stefan Batory* przyjmujący hołd bojarów moskiewskich, a potem, po dniach zwycięskiej chwały *Konstytucja 3 Maja*, ta apoteoza wielkiej myśli narodowej, która w tym czasie poruszała cały naród; *Zdrada w Targowicy*, a następnie – jak promień światła – *Zwycięstwo wielkiego Kościuszki pod Raclawicami*. Potem następuje inny rodzaj obrazów – te, które miały dodać odwagi narodowi w jego żałobie, mówiąc mu o nadziei. Będzie to *Joanna d'Arc*, bohaterka francuska, która z płótna mówi do nas: „Odwagi, godzina oswobodzenia wybije!”, a wreszcie ostatni obraz mistrza *Śluby Jana Kazimierza*, oddającego swoje królestwo pod opiekę Matki Bożej, która od tego czasu czczona jest w Polsce pod chlubną nazwą Królowej Korony Polskiej. Obraz ten pozostał niedokończony, jakby na przypomnienie, że nie trzeba nigdy ustawać w modlitwie i ufności, aż do czasu, kiedy Królowa Korony Polskiej uzyska swoją potężną przyczyną u Boga powstanie tego narodu, który Niepokalaną Dziewicę otacza wzruszającym kultem i głęboką pobożnością. Trzeba poznać najważniejsze obrazy wielkiego mistrza, Jana Matejki, żeby w pełni zdać sobie sprawę, że tworzą one jakby luźne strony jednej i tej samej księgi zatytułowanej *Miłość Ojczyzny*.

Lepiej ode mnie o Grottgerze i Malczewskim opowiedzą przeźrocza. Zebrali oni westchnienia nieszczęśliwych polskich synów, by ich płótna mogły szlochać, by malować ich łzami cierpienia naszego kraju.

Chciałabym jeszcze wymienić tutaj człowieka genialnego, którego zna i podziwia cała Europa – naszego niezrównanego Chopina. Wszystkie cierpienia narodu skupiły się w jego duszy i z tej duszy do głębi przepojonej męczeństwem Polski wytrysnęły tonami przejmującego bólu, które nie mają sobie równych. On jęczy, płacze i szlocha, kładzie w swoją muzykę te wszystkie uczucia, którymi jedynie miłość ojczyzny zdolna jest natchnąć serce. Jego mazurki najlepiej odzwierciedlają ducha narodowej muzyki polskiej, o której sławny Schumann mówi: „Gdyby władczy despota z północy wiedział, jakich wrogów ma w tych prostych melodiach mazurów, zabroniłby tej muzyki, która podobna jest do armat, ukrytych w kwiatkach”. Chopin to nasz geniusz, który wystawił narodowi polskiemu żywy pomnik, przemawiający językiem zrozumiałym dla wszystkich pokoleń.

Oto czym jest moja umiłowana Polska i więcej jeszcze! Ona zasługuje na naszą miłość i słusznie napęła nas dumą; dlatego też budzi w nas pragnienie poświęcenia się bez zastrzeżeń dla niej i dla jej dobra.

[Fragment z poprzednich tekstów (...)]

My musimy uratować dzieci, uratować je od śmierci fizycznej i moralnej, ażeby one mogły potem cierpieć, walczyć i umrzeć za Polskę.

I oto dla tych dzieci polskich wyciągam do was rękę. Sama jestem ofiarą wojny – bez pieniędzy i oparcia, ale oddaję do ich dyspozycji cały mój czas, którym rozporządzam po spełnieniu obowiązków mojego urzędu, i moje siły, i zdrowie, moje doświadczenie – wszystko, co mam. Trzeba mi tylko jeszcze pieniędzy. O, proszę zrozumieć to gorące życzenie mego serca. Ja wiem, że w moim wieku i położeniu niepewnym niewiele mogę zrobić, ale pozwólcie mi przynajmniej wychować dla Polski garstkę dzieci, które jej służyć będą z oddaniem, które dopomogą w jej odbudowie; pozwólcie mi przelać w serca dzieci tę miłość ojczyzny, którą wezbrane jest moje serce. Pozwólcie mi wychować te dzieci, które błakają się po ulicach waszych miast, dzieci robotników, którzy nie mają ani czasu, ani możliwości zająć się nimi, wychować je tak, by chlubę Polsce przyniosły, jeżeli ich przeznaczeniem jest przyjąć tutejsze poddaństwo, albo żeby służyły swojej Ojczyźnie wiernie i z miłością.

[Zakończenie jak w odczycie *Polska – kraj bohaterów*].

*

Odczyt ten, chociaż wcześniej wygłoszony niż poprzedni (tamten pochodził z 5 listopada 1917 roku) publikujemy w drugiej kolejności ze względu na występujące tu kilkakrotne odwołania do treści innych wystąpień, łącznie z apelem końcowym. Treści te zawiera także poprzedni odczyt; w komentarzu do niego wymienione zostały dwa cele działalności św. Urszuli Ledóchowskiej, które odnieść należy także do poniższego wystąpienia (tam też odsyłam Czytelnika).

Z wielości wygłoszonych przez św. Urszulę Ledóchowską odczytów o tożsamych celach i podobnych treściach wyłania się nie tyle wołanie o litość wobec panującej na ziemiach polskich biedy (choć przed czynieniem tegoż nie wzdragała się Święta: chodziło przecież o człowieka, o ludzi stanowiących naród i należną im – zgodnie z Ewangelią – godność i wolność), ale s p e c y f i c z n a p e d a g o g i a skierowana do wolnych narodów Danii, Szwecji i innych. Jej punktem ciężkości jest „ b u d z e n i e s u m i e ń ”, odwoływanie się do uczuć, wywoływanie przeżyć budzących empatię do narodu polskiego. Później za nimi pojawia się apel (najczęściej nie wprost) o powinność budowania sprawiedliwości, bazujący przede wszystkim na budzonym wcześniej poczuciu sprawiedliwości, a w dalszej kolejności – także litości. Drogi, którymi polscy patrioci podążali ku suwerennej, niepodległej Ojczyźnie zaskakują, oburzają, zadziwiają, ale przede wszystkim budzą szacunek dla pięknych „szaleńców”, „straceńców”, świętych. Rozlegające się w europejskich salach teatralnych i kawiarnianych, w salonach

arystokratycznych, na wiecach politycznych i świątecznych imprezach innych narodów wołanie „Boże zbaw Polskę”, jeśli nawet nie poruszałyby sumień, to przynajmniej nie pozwalało zapomnieć o jej istnieniu.

wybór i opracowanie: Janina Kostkiewicz

Uniwersytet Jagielloński

ANTONI KARBOWIAK

Problem wychowania narodowego w dzielnicy pruskiej. Szkic

I.

Rzeczywistość¹

Ze szkół publicznych dzielnicy pruskiej wyrugowano doszczętnie naukę języka polskiego a z nią wszystko zgoła, co tylko choćby zdaleka przypominało polskie życia lub polską kulturę². W miejsce karmy duchowej narodowo-polskiej wprowadzono do programów naukowych starannie dobrany materiał o charakterze wybitnie niemiecko-pruskim. Umysłowość młodzieży polskiej w ciągu długoletnich studiów w szkołach wszystkich stopni podlega potężnym wpływom kultury niemiecko-pruskiej, a zatem antynarodowej.

W parze z nauczaniem antynarodowem idzie antynarodowe wychowanie. Cała atmosfera szkolna przesycona jest duchem niemiecko-pruskim. Nauczyciele są Niemcami, niemieckim jest język wykładowy, w bibliotekach są tylko niemieckie książki, w podręcznikach niemieckich aż kipi od uczuć niemieckich, językiem konwersacyjnym uczniów w szkołach jest z reguły język niemiecki, nauka śpiewu wprowadza do serc polskich moc uczuć czysto niemiecko-pruskich, młodzież polska musi brać udział w różnych patriotycznych uroczystościach narodowo-pruskich i skazana jest, zwłaszcza

¹ Prezentowany fragment tekstu pochodzi z monografii Antoniego Karbowiaka pt.: *Problem wychowania narodowego w dzielnicy pruskiej. Szkic*, wydanego Nakładem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie 1913, s. 1–5. W niniejszym fragmencie zachowano oryginalną pisownię.

² Germanizacja ludności polskiej nasiliła się szczególnie po Zjednoczeniu Niemiec w 1871 roku. W 1872 roku parlament pruski przyjął ustawę o państwowym nadzorze szkolnym. W całym szkolnictwie ludowym językiem wykładowym i obowiązującym został język niemiecki. Jedynie w szkołach wyznaniowych, na przykład katolickich można było używać języka ojczystego nauczając religii i śpiewu ojczystego. Wprowadzono równocześnie rozbudowany nadzór nad edukacją. Szczegółowej analizy sytuacji Polaków w dzielnicy pruskiej dokonał Antoni Karbowski w pracy: *Szkoła pruska w ziemiach polskich* (Lwów 1904), dzieląc ją na następujące okresy: I. Stan szkół w Pruszech a w Polsce w przededniu 1772 r.; II. Sprawy szkolne w Pruszech a w Polsce od r. 1773 do 1795; III. Działalność edukacyjna Prusaków a Polaków od 1796 do 1806 r. IV. Sprawy szkolne pruskie a polskie od 1807 do 1815 roku; V. Polacy a Prusacy po roku 1815 do chwili obecnej (por. tamże, s. 147).

w szkołach średnich, na obcowanie przeważnie z kolegami Niemcami. Szkoła sęczy w serca młodzieży polskiej różnymi sposobami uczucia antynarodowe³.

Środowiska życia pozaszkolnego znacznej części dzieci i młodzieży, zwłaszcza szkół wyższych są również przeniknięte duchem obcym. Młodzież akademicka rozproszona jest po różnych szkołach poza krajem rodzinnym, młodzież szkół średnich nawiązuje nierzadko stosunki towarzyskie z kolegami Niemcami a nawet rodzinami niemieckimi; zamiejscowa musi często mieszkać w rodzinach niemieckich.

Życie publiczne po miastach i miasteczkach wywiera również na sposób myślenia i nastroje młodzieży niemały wpływ w kierunku antynarodowym.

Po miastach znaczy się wszędzie przewaga żywiołu niemieckiego w urzędach państwowych i zarządach gminnych. Na kolei, na poczcie, w sądzie, wszędzie w administracji obowiązuje tylko niemiecki język. Rozprószone po miastach i miasteczkach wojsko pruskie jest widomą podstawą potęgi Prus i nielada siewcą ducha pruskiego.

Młodzież polska, nieświadoma jeszcze pod względem narodowym, mimowoli daje się unosić prądom germanizacyjnym szkoły i środowiska, w którym żyje. Jako uczeń tamtejszych szkół brałem swego czasu żywy udział w przygotowaniach do Sedanfestu⁴ i śpiewałem razem z kolegami Niemcami patriotyczne pieśni niemieckie. Gdy dziś o tym pomyślę, przenika mnie lęk, iż mogłem utonąć w morzu germanizacji. Wtedy jednak nie myślałem o niczem, nie wiedziałem, że robię coś zdrożnego, cieszyłem się, że mam ruch, radowałem się, bo się inni radowali, nawet nie zauważyłem, że niema przy robocie kolegów Polaków.

Młodzież polska w takich antynarodowych warunkach i środowiskach wychowawczych mogłaby uleść snadnie wynarodowieniu zupełnemu lub przynajmniej gruntownemu wyjałowieniu uczuć narodowych, gdyby się nie znalazły sposoby i czynniki niweczące lub przynajmniej zmniejszające następstwa roboty germanizacyjnej a dostarczające materiału pokarmu narodowego dla umysłów i serc.

W społeczeństwie żywym nie brakuje widocznie takich sposobów i czynników. Nie brakuje ich też w społeczeństwie polskim dzielnicy pruskiej. Dokonajmy ich przeglądu i przypatrzmy się im krytycznie.

³ Taka linia wychowawczego oddziaływania na polskie dzieci i młodzież pogłębia się wraz ze wzrostem siły politycznej Niemiec. Wytrwała, ale ogłędna polityka szkolna na ziemiach polskich skończyła się z chwilą, gdy Prusy wybiły się na potęgę europejską.

⁴ Sedanfest był corocznym świętem obchodzonym w Cesarstwie Niemieckim w latach 1871–1918 na pamiątkę kapitulacji armii francuskiej dowodzonej przez Napoleona III w dniu 2 września 1870 w bitwie pod Sedanem, będąc równocześnie symbolem zwycięstwa i potęgi armii pruskiej. W szkołach z tej okazji przygotowywano okolicznościowe akademie oraz występy dzieci i młodzieży. Śpiewano hymn i niemieckie pieśni patriotyczne.

Dom jest pierwszym środowiskiem wychowania i wykształcenia narodowego. Od stopnia oświaty narodowej, od skali uczuć narodowych, zgoła od jakości uświadomienia i ducha narodowego domu i rodziny zależy jakość wychowania i wykształcenia narodowego. Pod tym względem w dzielnicy pruskiej jest wielka nierówność, zależna od warstwy społecznej, od poziomu oświaty, od stosunków towarzyskich, od stopnia zamożności i innych jeszcze warunków. Do uogólnień można przystąpić z pewnymi uogólnieniami.

Najwięcej polskości, a przedewszystkiem najwięcej sposobności i środków do edukacji narodowej jest w domach ziemiańskich: są książki, pisma, rozmowy.

Na ogół znów domy polskich mieszczan, zwłaszcza wielkomieszczan, są lepszymi środowiskami edukacji narodowej, aniżeli domy wieśniacze. Miejska inteligencja i średnio zamożne stany to niewątpliwie naysympatyczniejsza część społeczeństwa.

Prawie wszyscy młodzi działacze z tych właśnie sfer pochodzą. Rodziny wieśniacze polskie mają jeszcze na ogół za mało uświadomienia narodowego. Z tych rodzin na przykład idzie dużo dziewcząt polskich do niemieckich zakonów, zabierając ze sobą przeważnie suty posag.

Uwzględniając ogół rodzin i domów polskich dzielnicy pruskiej: śląskich, pruskich i poznańskich, trzeba stwierdzić ze smutkiem fakt, że te pierwsze i najważniejsze środowiska wychowania narodowego nie dostarczają wychowaniu narodowemu w dostatecznej mierze i stopniu ani potrzebnego ciepła ani potrzebnej strawy narodowej.

A życie publiczne polskie?

W tem środowisku wychowania narodowo-polskiego są wręcz olbrzymie luki. Ustawodawstwo pruskie i rząd pruski dołożyły i dokładają wszelkich starań, aby publicznemu życiu polskiemu odebrać, ile możności wszystkie przejawy patriotyczno-polskie. Rząd pruski nie pozwala na uroczystości narodowe, usuwa z obiegu publicznego wszelkiego rodzaju polskie pamiątki historyczne, zakazuje śpiewów i muzyki narodowo-polskiej i przedstawień dramatycznych o wyższym nastawieniu patryotycznym. Życie publiczne polskie ogranicza się przeważnie tylko do publicznych zabaw towarzyskich. W ten sposób całość życia publicznego polskiego dzielnicy pruskiej ma charakter pod względem narodowym zimny. Wiece narodowe nie poprawiają tego smutnego stanu rzeczy, bo są rzadkie i dorywcze, a z reguły zajmują się tylko krzywdami narodu polskiego, a nie krzewieniem życiodajnych haseł i programów narodowych.

Jest tylko jedna dziedzina życia publicznego polskiego, gdzie uczucie narodowo-polskie zajmuje swobody wyraz i prędką wymianę. Mamy na myśli prasę i literaturę.

Ale ta dziedzina nie jest wyzyskana należycie dla celów wychowania narodowego. Dzielnica pruska nie ma wprawdzie powodu skarżenia się na rozwój pism periodycznych, a zwłaszcza codziennych, ale prasa ta nie może z natury rzeczy zajmować się systematycznie zagadnieniami i potrzebami wychowania narodowego. Są prócz tego szerokie masy ludu, które nie czytają czasopism żadnych.

Wpływ książkowej literatury narodowej na wychowanie młodzieży jest nierównie mniejszy od wpływu czasopism. Książka kosztuje dużo, trudno ją kupić uboższym. Liczba czytelników publicznych polskich dzielnicy pruskiej jest niedostateczna, a korzystanie z nich jest utrudnione młodzieży szkolnej w wieloraki sposób.

Jest jeszcze jedna instytucja publiczna, która wpływa pośrednio na wychowanie narodowe młodzieży polskiej. Jest nią Kościół. Kościół uczy pacierza polskiego, uczy polskich pieśni, przemawia po polsku do wiernych przy różnej sposobności, odświeża w pamięci wiernych postacie wielkich pobożnych Polaków itd. Ale Kościół ma swoje religijno-kościelne cele, a o systematycznym wychowaniu narodowym młodzieży nie może myśleć, ma zresztą do tego mało sposobności⁵.

Koniec końców młodzież polska dzielnicy pruskiej jest w szkołach narażona silnie na wynarodowienie, a poza szkołą nie ma dostatecznych środków ani sposobności kształcenia się i wychowania w duchu narodowym.

Pozostaje droga samokształcenia. W szkołach średnich znaczna część polskiej młodzieży dzielnicy pruskiej tej drogi wcale nie zna, część inna wstępuje na nią dorywczo i chodzi nią bez odpowiedniego kierownictwa i bez dostatecznych środków naukowych. Młodzież akademicka, zajęta studiami fachowymi, może poświęcić tylko niewiele czasu na studia rzeczy ojczyństw, nie rozporządza też dostatecznymi środkami.

Zresztą, kształcąc się zdala od ojczyzny, ma młodzież akademicka w najlepszym razie tylko dorywczą sposobność, przeważnie tylko w czasie wakacji lub świąt, przypatrzenia się z bliska pracy obywatelskiej lub brania w niej udziału. Poza tem może się nią interesować tylko teoretycznie.

Skutki takiego stanu rzeczy są powszechnie znane. Młodzież polska dzielnicy pruskiej, kończąc studia w szkołach średnich, nie ma w znacznej

⁵ W pracy *Szkoła pruska w ziemiach polskich*, Lwów 1904, Karbowski pisał: „Germanizowanie nauki religii ma na celu nie tylko wynarodowienie lecz zarazem nawet nie bardzo ukrywany cel wystudzenia u dzieci uczuć katolickich a przez to przygotowanie gruntu pod zasiew zasad protestanckich. Te hasła rzucono za Fryderyka II, tych samych trzymano się od owych czasów zawsze, tych samych przestrzegają pilnie i dzisiejsi działacze pruscy. Proste rozporządzenie rządowe rozstrzyga wbrew woli rodziców o narodowości dziecka, odsądza je od pobierania religii w języku ojczyństym i usuwa prawie całkiem nadzór nauki religii ze strony kościoła. Wprawdzie wielu księży ma t. zw. Leitung des katholischen Religionsunterrichts, ale to kierownictwo de facto leży w rękach rządu i jego wykonawców t. j. regancy i inspektora, który w wielu razach jest protestantem” (s. 143).

części żadnego wykształcenia i wychowania narodowo-polskiego, w pewnej części przyswoiła sobie tylko ułamki wiedzy i uczuć rodzimych, a tylko w nieznacznym procencie odchodzi z dostatecznym zasobem wiedzy rodzimej i należytem urobieniem charakteru narodowo-polskiego. Usiłowania osobnikowe i zbiorowe młodzieży akademickiej usuwają niejedyn brak w wykształceniu i wychowaniu narodowym, ale mimoto ogromny procent młodzieży, kończąc studia wyższe, wchodzi do zawodu bez należytego wykształcenia i wyrobienia do pełnego życia obywatelskiego⁶.

A nie brak jednostek, które w tych warunkach popadły w stan zupełnego znieczulenia uczuć narodowych i zupełnej bierności wobec zagadnień i potrzeb życia narodowego polskiego. Są nawet przykłady całkowitego wynarodowienia.

*

Dr Antoni Karbowski (1856–1919) – polski pedagog, historyk i historyk wychowania związany z Uniwersytetem Jagiellońskim, na którym uzyskał doktorat, habilitację i nominację profesorską. Opublikował kilkadziesiąt prac, wśród których do najważniejszych należą: *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, Petersburg 1898; *Szkola katedralna krakowska w wiekach średnich*, Kraków 1899, *Obiady profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego w XVI i XVII wieku*, Kraków 1900; *Szkola pruska w ziemiach polskich* Lwów 1904; *Młodzież polska akademicka za granicą 1795–1910*, Kraków 1910; *Dzieje edukacyjne Polaków na obczyźnie*, Lwów 1910; *Bibliografia Pedagogiczna*, Warszawa–Lwów 1920.

Zagadnienie germanizacji dzieci i młodzieży interesowało A. Karbowskiego szczególnie. W innej pracy dzieli on wpływ edukacji pruskiej na młodzież polską na trzy zasadnicze etapy: „W toku dziejów wychowania i szkół dzielnicy pruskiej uwydatniły się wyraźnie *trzy okresy*: W ziemiach polskich, zabranych w roku 1772, rząd pruski rozpoczął od razu bezwzględna germanizację szkół i przeprowadzał ją z wielkim pospiechem i z niesłychaną energią i bezwzględnością. To *okres pierwszy*. W ziemiach polskich drugiego i trzeciego zaboru pruskiego a następnie w dzielnicy, wytworzonej przez kongres wiedeński w roku 1815, zdążył rząd pruski stale do zgermanizowania szkół, ale działał ostrożnie, aby z powodu nieustalonych jeszcze stosunków politycznych nie drażnić umysłów polskich. Zakładając szkoły niemieckie, utrzymywał obok nich polskie z organizacją pruską. Ta wytrwała, ale oględna polityka szkolna pruska w ziemiach polskich skończyła się z chwilą, gdy Prusy dzięki wielkim powodzeniom oręza swego wybiły się na stanowisko pierwszorzędnej potęgi europejskiej. Pogrom Austrii a zwłaszcza upokorzenie Francji to kres okresu drugiego dziejów edukacyjnych polskich w zaborze

⁶ Obszernie na temat dziejów akademickiej młodzieży polskiej za granicą pisze Karbowski w pracy *Młodzież polska akademicka za granicą 1795–1910*, Kraków 1910. Jeśli chodzi o zabór pruski, to dominującymi ośrodkami naukowymi, do których udawali się Polacy, były m.in.: Lipsk, Heidelberg, Berlin. Monachium, Stuttgart, Hohenheim, Jena, Hamburg, Rostock, Neustadt, Hanower, Eberswalde, Królewiec.

pruskim. Z roku 1873, z nastaniem ministerium Falka, rozpoczął się *okres trzeci*, okres bezwzględnej germanizacji wychowania i szkół, który się dotąd nie skończył. W dzielnicy pruskiej niema dziś ani jednej szkoły polskiej, niema nauki języka polskiego, niema dla żadnego przedmiotu języka wykładowego polskiego. Nad szkołami dzielnicy ruskiej powiewa sztandar z złowrogim średniowiecznym krzyżackim napisem «exterminare idioma polonicum», wytępić wszystko, co polskie⁷.

wybór i opracowanie: Andrzej Ryk
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

⁷ A. Karbowski, *Dzieje edukacyjne Polaków na obczyźnie*, Lwów 1910, s. 3–4.

IGNACY KOZIELEWSKI

Zagadnienia moralności¹

(fragmenty)²

*3

(I.1) Moralność i niemoralność – to dwa najpotężniejsze czynniki życia, jak dobro i zło, jak życie i śmierć. Moralność, dobro i życie – zepsucie moralne, zło i śmierć – to dwa zastępy, co wiecznie do zapasów o panowanie nad ziemią stają. W pojęciu utartym – moralność jest światłem, jej przeciwniczka – ciemnościami, a jak instynktownie mroków ludzkości nie lubi i radośnie wita światło słoneczne, tak też moralność jest na ustach każdego, każdy o niej mówi, a choć mniej wedle niej żyje, każdy się nią zasłania, każdy się poczuwa, by za jej służebnika uchodzić. Tysiące lat przeszły nad ludzkością, a nie było wieku, aby licznych dzieł jej nie poświęcono; nie było wieku, aby zarówno potężni w dobrym i złym nie służyli jej lub przeciw niej z całą żarliwością mocnych uczuć i z całą zaciekłością palących namiętności. Z zagadnień umysłowych i duchowych, w jakie jest bogata ludzkość – zagadnienie moralności było jednym z najobficiej roztrząsanych i jednym z najdonioślejszych w skutkach – obalano ją i podnoszono z tryumfem; wielbiono ją i nienawidzono; za prawo życia ją stawiano i sztychowano z niej – i doprawdy – i we współczesnej ludzkości niczego tak jedni nie chcieliby utrwalić, jak moralności, i niczego tak drudzy nie obejmują nienawiścią i z niczem tak zażarcie nie walczą, jak z nią.

Musi być wielką rzeczą moralność, gdy tyle przeciw sobie i za sobą skupia zabiegów i walk ludzkich; jest rzeczą wielkiej wartości, gdy jest tak nieobojętną dla wszystkich... Jakakolwiek jest zresztą, skaut musi i nad nią się zastanowić, bo nie może być mu nie obcym i nierozważnym z tego, czym żyje jego kraj, czym żyje ludzkość.

¹Prezentowany tekst Ignacego Kozielskiego *Zagadnienia moralności* po raz pierwszy został opublikowany w 1911 roku w lwowskim czasopiśmie „Skaut” (1911, numery 2, 3, 6, 7). W niniejszym opracowaniu zachowano oryginalną składnię, stylistykę i interpunkcję; źródło tekstu: zdigitalizowana wersja czasopisma dostępna na stronie internetowej <http://www.skaut.okay.pl/isba/1911/> (dostęp: 10.07.2015).

²Cały tekst Ignacego Kozielskiego jest bardzo obszerny, na potrzeby niniejszej publikacji wybrałem fragmenty, które współcześnie nie tracą swojego wychowawczego znaczenia, pominąłem rozważania istotne tylko dla harcerzy, wybierając te, które odnoszą się do ogółu społeczeństwa oraz długie wywody, w których autor obrazowo opisuje prezentowane stanowisko.

³Gwiazdkami oddzielam poszczególne numery „Skauta”, tutaj „Skaut” 1911, nr 2, s. 5–9.

(I.2) Nie sądźmy, aby nasze rozważania zagadnień moralności były nowymi i lepszymi od tylu innych, ale jakimi bądź się okażą, będą spełnieniem obowiązku, do którego się poczuwamy – a gdy się widzi obowiązek, należy go spełniać z całą sumiennością i gorliwością, bez oglądania się na owoce pracy; wierzymy, że praca dla celu szlachetnego przynieść musi owoce dobre, i to dość – jak dość dla skauta, że miał obowiązek i spełnił go natychmiast, niczego, aby dobrze spełnić, nie szcędząc. My podejmujemy rozważania zagadnień moralności dlatego, że są doniosłe, jak życie, na które wpływają – i groźne, jak śmierć, która z zaniedbania moralności płynie.

(I.3) Czym jest moralność? Każdy z nas dziesięćkrotnie słyszał od wielu ludzi, czym jest moralność; ale rzadko kto zdaje sobie sprawę z treści, jaka jest zawarta w tym arcyważnym wyrazie; zbadajmy więc tę treść; wytopmy, co zawiera ten wyraz; żaden bowiem wyraz nie powstał przypadkowo; każdy wysunęło jakieś zagadnienie ducha ludzkiego lub jakieś wydarzenie życiowe; w każdym więc są ślady życia i pojęć narodu; po tych śladach idźmy, jak dobry wywiadowcy, i podglądajmy treść, którą wieki ukryły w wyrazie moralność; pójdźmy drogą inną, niż zazwyczaj, a chociaż ani chwili nie wątpimy, że dojdziemy do tych samych wyników, co inni, mądrzejsi i doświadczeni od nas, – to jednak uważamy, że dumą skauta być winno, aby zawsze sobie poszukał nowych dróg, po których nikt jeszcze nie przeszedł, albo dróg mało uczęszczanych, a bynajmniej przez to nie gorszych – byle Prawda świeciła mu w drodze!

(I.4) Pójdźmy więc do języka, który jest wielką skarbnicą mądrości, skarbnicą, do której wieki życia narodowego swe zasoby składały. Cóż nam mówią **ślady mowy**⁴?

Wyraz **moralność** nie jest naszym rodzinnym, jest obcym; a ponieważ nasz język, jak każdy inny, przyjmował obce wyrazy wtedy, gdy naród podejmował jakąś rzecz obcą lub pojęcie, jeszcze nie znane (więc: z chrześcijaństwem przyjęliśmy cały szereg wyrazów, oznaczających rzeczy przed chrześcijaństwem u nas nie znane – jak: msza, ornat, dyakon, komunja, psalm i t.d.) więc z tego, że wyraz **moralność** jest obcy, możeby płynęło, że my nie znaliśmy moralności, póki nam jej obcy nie przynieśli? ale byłoby błędem iść długo po tym śladzie; bo z historii wiemy, że nie tylko mieliśmy zawsze moralność, głęboko ugruntowaną, ale że pod względem moralnym wielokrotnie stanęliśmy wyżej od innych narodów; ten obcy u nas wyraz, oznaczający moralność, wskazuje tylko na to, że zachodnia Europa, gdzie ten wyraz jest od czasów starego Rzymu rodzimym, silnie na nasze pojęcia wpływała, że więc mamy ścisły związek z zachodnią cywilizacją; pyzatem oznacza to, że chętnie przekładamy obczyznę nad swojskość, co nas zawsze we wszystkich dziedzinach życia odznaczało, a to jest tym bardziej znamienne,

⁴Wyróżnienia w tekście zaznaczone jak w oryginale.

gdy mamy własne zasoby, doskonale odpowiadające obczyźnie; tak się ma i z wyrazem **moralność**. – Linde mianowicie podaje wyraz **obyczajność** obok wyrazu **moralność**.

(I.5) Pozostawmy chwilowo tego obcego przybysza na stronie, choć już u nas przyjął się i doskonale swe obowiązki spełnia, a rozważmy, co oznacza **polski** wyraz **obyczajność**, który zazwyczaj wygodnie spoczywa, całą pracę codzienną zostawiając wyrazowi **moralność**, który ma też za pracę swą ogólny szacunek i wypiera wyraz polski, jak w innych dziedzinach obcy przemysłowcy i handlarze, na przykład wypierają mniej pracowitych przemysłowców i kupców polskich.

O czym mówi wyraz **obyczajność**?

Obyczajność wskazuje najpierw na to, że za **moralne** uważane było to, co w **obyczaju** wszystkich istniało, co było **zwyczajne**; te ślady prowadzą daleko i w wielu różnych kierunkach⁵; najpierw, rozumiemy, dlaczego moralność aż dotąd nie jest jednako pojmowaną przez wszystkich – albowiem nie wszyscy mają **jednako obyczaje**; to, co jest w stałym zwyczaju, z tym się zgadzamy, jako z przyzwyczajeniem, to jest nam naogół⁶ miłe, jest więc dla nas dobre, a więc moralne; to nam tłumaczy, dlaczego grono dobrych Polaków za jedynie moralne uważa ciągłą nieustanną pracę dla ojczyzny; i dlaczego wśród pijaków i złodziei nie uważa się naogół za niemoralne pić i kraść; ich to obyczaj; jest to u nich zwyczajne, a więc dla nich moralne. To też tłumaczy, dlaczego obyczaje i zwyczaje narodowe, przez wieki podawane i utrwalane, są moralnością narodową; dlaczego łamać i obalać je jest uznawane za rzecz niemoralną i obrażającą uczucia narodowe, choćby były one nieraz złe dla narodu, jak zwyczaj, zabraniający szlachcie imać się przemysłu i handlu, co wielką klęskę na naród sprowadziło.

(I.6) (...) ⁷

(I.7) Moralność jest obyczajowością, a obyczajowość jest czymś, stale wykonywanym, **nieustannie czynionym**; obyczajowość więc czyli moralność musi być czynna; bez czynu niema moralności; **bezczyność jest niemoralnością**, i właśnie niemoralność bezczynu jest śmiertelnym grzechem codziennym Polski współczesnej, z niewypowiedzianą krzywdą dla terażniejszości i przyszłości narodu. Skauci to właśnie muszą zmyć ze swego narodu tę niczym nie dającą się osłonić hańbę bezczynności; cały świat bowiem z wyczerpaniem pracuje; wszystko jest w ruchu, w działaniu, w życiu; wszystko ciągle się zmienia, by coraz lepsze, coraz wyższe zdobyć formy – więc

⁵W tym miejscu przypis Ignacego Kozińskiego: „Rzucamy myśl, aby chętni przeszli po tych śladach, jak umieją i zdołają, my bowiem przejdziemy po nich tylko częściowo, i aby podzielili się swemi doświadczeniami z Redakcją, a przez nią może i z innymi”.

⁶W oryginale: *na ogół* zawsze pisane razem.

⁷W części I.6. Koziński zwraca uwagę, że obyczajność jest zależna od wykształcenia, rozwoju uczuć, myśli i woli.

hasłem skauta być ma – zawsze czynny! A wstydem jego jest każda chwila zmarnowana w opuszczeniu rąk i w bezwładzie ducha.

(I.8) Jak dalece geniusz narodowy przez język tę prawdę wyraża, dowodzi wyrażenie **czynić obyczajnym**, czyli jak mówi Linde, **polerować**, co znaczy – opracowywać cobądź z materiału grubego tak, aby było lepszym, rozjaśnionym, pożytecznym, aby z ciemnego błyszczalo; dlatego **być obyczajnym** znaczy tyle, co być **dobrze wychowanym**, a więc **światłym w umyśle**, czystym w uczuciach, **szlachetnym w postępowaniu** z innymi, a to wszystko składa się na zwyczaje, z których powstają obyczaje, a to wszystko tworzy moralność; możemy być dumni z naszego narodu, że tak pięknie pojmuje moralność, i nie wolno nam jej kazić postępkami **nieobyczajnymi, nie-światłymi**.

(I.9) **Moralność** więc nie tylko **musi być stała (zwyczajna** każdej chwili życia) ale musi być też i **czynna w dobrym**, t.j. pełna wiedzy i cnoty, **musi się stale oświecać (...)**⁸.

(I.10) Musi być moralnym, kto chce służyć dobru. Najwyższym dobrem człowieka jest wolność: wolność od chorób ciała i ducha, wolność Ojczyzny jego od wrogów zewnętrznych. Musi więc być moralnym, kto chce być wolnym; kto chce być wolnym sam i kto pragnie, by wolnym był jego naród. Można rzec, że moralność to wolność... bo, w istocie, moralność to oświecenie myśli, czyli wiedza, to czystość uczuć, to postęp ciągły, – a wolność istotna zdobytą być może, przy wielkiej wszechświat i człowieka ogarniającej wiedzy, i czystych, opanowanych przez szlachetną wolę – uczuciach; jednymi więc drogami chodzą moralność i wolność, a tak się ich drogi zlewają, że stanowią jedną w istocie, jak jedno ciało stanowi moralność i wolność. **Kto idzie drogą moralności, ten zdobywa i utrwała i zdobywa wolność**. Dlatego w Polsce, niezmordowanie dążącej do wolności, każdy, kto kocha Ojczyznę i nieżałuje⁹ swej pracy dla zdobycia jej wolności, jest mimowolnie uznawany za moralnego; „dobry Polak” znaczy tyleż co „szlachetny człowiek”, a nikt nie uzna Polaka obojętnego lub narodowego zdrajcę za człowieka szlachetnego. Każdy z oburzeniem, mimowoli odrzecz: „to człowiek zły, niemoralny!” i jest w tem niemyślący się głos instynktu narodowego.

(I.11) To, cośmy dotąd powiedzieli o moralności, da się streścić w jednym zdaniu: moralność – to nieustanny postęp w dobrym, postęp każdej jednostki i postęp całego społeczeństwa, – co zresztą jedno prawie znaczy; osobisty bowiem nieustanny postęp w dobrym **musi** obejmować ciągły postęp społeczeństwa całego, bo postęp co uwzględnia tylko dobro własne, zatrzymuje postęp innych, i staje się złem; a postęp społeczeństwa musi równie uwzględniać postęp i dobro jednostki, bo gdy się nie rozwijają jednostki, całe

⁸ W dalszej części Ignacy Koziielewski wyjaśnia znaczenie słowa „oświecać”.

⁹ W oryginale: *nieżałuję* zawsze pisane razem.

społeczeństwo obniża swój poziom kulturalny, czyli powstrzymuje swój postęp. Pomiedzy postępowaniem jednostki a społeczeństwa zachodzi więc ściśle powinowactwo, polegające na wyrzeczeniu się samolubstwa pod wszelką postacią; można więc – szeroko rzecz określając, rzecz, że moralność osobista jest moralnością społeczną, która bez niej nie jest do pomyślenia. Ale moralność społeczna jest potęgą życia narodowego; moralność więc osobista jest potęgą narodową (...) ¹⁰.

(I.12) Widzieliśmy dotąd, że w nakazach **obyczajności** czyli **moralności** mieszczą się i najwyższe zagadnienia ducha (oświecenie, postęp) i pospolite (**zwyczajne**) wypadki dnia; obejmuje więc moralność całe życie i istotnie nie ma ani jednego wydarzenia w życiu, któreby ¹¹ nie potrzebowało dla swego trwałego dobra czyli szczęścia, jasności wiedzy lub czystych uczuć, a więc, któreby nie podlegało moralności; to też tłumaczy, dlaczego zagadnienia moralności są tak powszechne i tak ważne, choć ludzie nie oświeceni duchowo lub umysłowo nie chcą tego uznawać! dlaczego ona jest osią życia społecznego; dlaczego na niej opiera się pomyślność, na niej szczęście. Człowiek się hańbi, gdy ją traci, a owoce jego pracy są gorzkie i trują; rodzina rozpada się bez niej i, jak gniazdo węży, staje się siedliskiem uczuć zawistnych i nienawistnych; narody bez niej giną bez ratunku pod ciosami wrogów, jak grzyb zmurszały pod uderzeniem nogi. I możnaż się dziwić wobec tego, że świat jest napełniony chwałą jej imienia? że wszystko w świecie ludzkim, świadomie czy nie, jest przeciw niej lub za nią.

(I.13) Ale pójdźmy dalej i zobaczmy, czym jest odwieczna przeciwniczka moralności...

Nazywamy ją poprostu ¹² **nie-moralnością, nie-obyczajnością**, jakby język nie chciał się wysilać na stworzenie odrębnego wyrazu dla źródeł wszelkiego złego; jakby nim gardził i odmówił mu oddzielnego miejsca wśród wszystkich synów swoich, mamy wyrazy takie, jak rozpusta, bezczelność, bezwstyd, ale te wyrazy nie oznaczają tego, co ogólny wyraz **nie-moralność**, jakby po czucie językowe oznaczając w powyższych wyrazach oddzielne, najbardziej dające się we znaki służebniki zła – księcia zła odmówiło **nazwy**, czyli **obywatelstwa** w języku.

Niemoralność tedy, czyli **nieobyczajność**, jest zaprzeczeniem moralności i obyczajności. Niemoralność jest niestałą, kapryśną, zmienną; ciągle czegoś nowego żąda; niczego pożytecznie nie przetwarza, więc niema z czego sama się utrzymać i żyje z pracy innych, nic im nie dając i niczego nie

¹⁰ W pominiętym fragmencie Kozielski uzasadnia myśl, że moralność osobista jest potęgą narodową. Wskazuje ponadto na jej szczególne znaczenie w życiu skatów.

¹¹ W oryginale: *któreby* zawsze pisane razem.

¹² W oryginale: *poprostu* zawsze pisane razem.

obietując wzamian; nie pracuje, a za tem idzie, że niczem się nie zadowala. (...)¹³

(I.14) (...) ¹⁴

(I.15) Ale jeżeli tak w swym poczuciu językowym określa sam naród nasz moralność, czyż znajdzie się choćby jeden Polak – jeszcze raz spytamy – czujący swą odpowiedzialność przed przyszłością, a rozumiejący, czym jest moralność, któryby się wahał, gdzie ma stanąć, czy pod sztandarem moralności silnie przestrzeganej, czy pod sztandarem jej wrogim? Ojczyzny naszej nie zwano Królestwem, co znaczy – własność Królów, ani Państwem, co oznacza – własność Panów, własność ludzi, mających panowanie, – ale nazwano ją Rzeczą Pospolitą, bo wszyscy bez wyjątku przez Ducha Narodowego powołani w niej byli do pracy i praw; i królowie, i poddani królom, i ci, co panowanie mieli, i ci, co panowania nie mieli lub nie chcieli zdobywać – Rzeczą Pospolitą był kraj, t.j. dla wszystkich były jego prawa i na wszystkich rozciągały się jego obowiązki – ten do Niej należał, kto obowiązki brał na siebie i kto praw umiał przestrzegać! i doprawdy – cześć głęboką mieć winniśmy dla tej głębi rozumienia społecznego życia w przeszłości, a, wracając do naszego zagadnienia, widzimy że Rzeczą Pospolita jest to Rzeczą zwyczajną, rzecz obyczajną, a więc i Moralną – i zaprawdę, Ojczyzna nasza, Rzeczą Pospolita – to wielka Rzeczą Moralną; kto jej chce służyć, musi moralności służyć! niemoralności z Polską nie pogodzi nikt!

Skauca tym bardziej nigdzie indziej nie pójdą; ich służba to rycerska posługa dla kochanej Ojczyzny! to straż moralności! Tworząc huf¹⁵ najmłodszych a niemniej żarliwie kochających Ojczyznę, z całym zapalem i rozważą wezmą się do pracy, aby moralność, aby obyczajność, tę oś społecznego życia, w kraju ustalić – a dla złego, dla niemoralności – mają tylko odpowiedź Szczepanowskiego: „Pal go w łeb!”

*¹⁶

(II.1) W numerze drugim „Skauta” omówiliśmy obyczajność (moralność) **ogólnie**, jakbyśmy naprz. omówili z wierzchołka wzgórze las, rozciągający się u stóp. Patrząc na morze drzew, szeroko rozlane przed oczami, możemy ogólnie ująć jego wygląd, możemy sobie uprzytomnić, jakie pożytki z niego płyną, jacy są jego mieszkańcy, ale aby go dobrze poznać, trzeba wejść pod jego szumiące sklepienie, przebiec jego ścieżki, upoić się pięknem starych olbrzymów leśnych, wsłuchać w odwieczny szum... Tak i my – musimy zejść

¹³ W kolejnych, pominiętych akapitach, I. Koziellewski podaje jeszcze kilka cech niemoralności: nie dąży do światła, dąży do utrwalania niewiedzy, dla swego utrzymania potrzebuje sił człowieka, nienawidzi wszystkiego, co jest poza nią.

¹⁴ Pomijam całą cz. I.14, w której I. Koziellewski obrazowo rozróżnia moralność od niemoralności.

¹⁵ Huf – hufiec.

¹⁶ I. Koziellewski, *Zagadnienia moralności*, „Skaut” 1911, nr 3, s. 7–9.

z **ogólnych rozważań o** obyczajności (moralności) do zagadnień moralnych **bieżącego dnia**, musimy poznać, co każdy z nas musi **czynić**, aby żyć moralnie.

(II.2) Aby łatwiej objąć cały zakres obowiązków moralnych, podzielmy je na **obowiązki wobec siebie samych i na obowiązki wobec narodu**.

Ale czy zachodzi związek między moralnością osobistą (jednostek) i moralnością społeczną (narodu)? Czy nie jest to tylko zbytńia chęć **społecznikowania**? Użyjmy tu porównania. Wyobraźmy sobie naczynie z wodą. Co się nam nasuwa na myśl, gdy popatrzymy na nie? Oto, że wiele milionów kropeł znajduje się w tym naczyniu, że żadna z tych kropeł nie stanowi **sama jedna** wody, lecz zarazem, że **bez poszczególnych kropeł nie byłoby w ogóle wody**. Woda w naczyniu powstaje ze zlania się zupełnego wszystkich kropeł w **jedną wspólną całość**. Żadna z kropli nie przestała być sobą, **kroplą**, ale wspólnie tworzą one, **coś nowego, wyższego** (wodę) – coś, co obejmuje wszystkie krople poszczególne, coś, wobec czego każda kropla jest ledwie dostrzegalna i **nic nie znacząca**, gdyby się chciała całości **przeciwwstawić**. Wszystkie krople **razem dopiero** tworzą wodę (...) ¹⁷. Woda powstaje z bezmyślnego połączenia się kropeł; są one dla siebie nawzajem **obojętne** i nic je nie obchodzi **całość**, na którą się składają, t.j. woda. Naród zaś powstaje, gdy łączą się jednostki z **całą świadomością myśli i z całym gorącym ukochaniem i siebie wzajem i narodu**. Krople łączą się tylko fizycznie, cieleśnie, ludzie – tylko duchowo. **Naród – to duchowy związek wszystkich jego dzieci**, to podobny sposób myślenia, podobny sposób odczuwania, a za tym duchowym łącznikiem idzie i podobny sposób czynnego oddziaływania, czyli wysiłki fizyczne, aby wspólnie dobrze i szczęśliwie żyć.

Weźmy jedną lub kilka kropeł z naczynia i zabarwmy je na czerwono lub zielono. Co stanie się z **całą** wodą? **Tak samo cała się zabarwi**. Albo przypuśćmy rzecz straszną: że jedna z kropeł została zatruta. **Co będzie z całą wodą?** Wy wiecie, że i ona będzie zatruta, **cała**, choć wszystkie inne krople nie były przecie zatrute. Tak to jedna kropla wpływa na całą wodę! Jakże zdołamy przywrócić wodzie jej czystą barwę? Musimy odczyścić **wszystkie** krople, aż do ostatniej, bo jedna niedoczyszczona zabarwi znów na swój kolor całą wodę. Jakże usunąć z wody okropną truciznę? Musimy pozbawić trucizny **każdą kroplę w** naczyniu, wszystkie bezwzględnie, bo jeżeli **tylko jedna** zostanie zatruta, woda każdego otruje, co się nią będzie chciał ochłodzić.

Podobnie jest i ze społeczeństwem całym, z każdym narodem. Każda jednostka zatruta duchowo (będziemy jeszcze mówili o tych duchowych truciznach) każda jednostka niedołączna duchowo, ospała i gnuśna, jak mówi

¹⁷ W opuszczonym fragmencie Ignacy Koziulewski rozwija porównanie kropli wody do ludzi.

wielki poeta, każda taka jednostka **zaraża duchowo całe społeczeństwo, zatruwa jego moc wewnętrzną**, jak jedna kropla zatruwa całe naczynie wody. Tego my zazwyczaj nie widzimy, bo nie **widzimy całości duchowej narodu**, jak kropla w naczyniu nie widzi, w jakiej jest łączności z innymi kroplami; tego my nie wiemy, że wpływamy duchowo – dobrze lub źle – na wszystkich w narodzie, jak kropla nie wie, że truje całą wodę. A jak każda jednostka swym zepsuciem truje naród, tak swymi cnotami go dźwiga. Odrodzi się naród, gdy **wszyscy w narodzie** się odrodzą, **wszyscy bez wyjątku**, i ci, co o tym wiedzą, i ci, co z tego szydą. Społeczeństwo jest bierne, gdy większość jednostek jest bierna; jest pełne życia i zapału, gdy większość gorzejże życiem i zapałem; jest moralnym, gdy większość, **każda** jednostka **poszczególne**, jest moralna. **Odrodzi się naród i wstanie do nowego życia, gdy wszyscy żyć będą nowym życiem**. Ojczyzna nasza jest w ciągłej niewoli, to dowodzi, że uczucia i myśli większości z nas nie miały wolności Ojczyzny na widoku. Kto jest **obojętny dla wolności**, popiera niewolę, kto życia nie kładzie za Wolność, żyje w Niewoli (...)

(II.3, 4)¹⁸

*19

(II.5,6,7,8,9, III.1,2)

(III.2)²⁰

(III.3) (...)

Ale my żyć musimy: bo gdy my będziemy żywi, żywą będzie Ojczyzna nasza. Żyć i kwasić się smutkami, to lepiej nie żyć! to partaczyć życie! to własnym niedołęstwem zatruwać życie innym. **Każdy dzielny człowiek, każde serce szlachetne – zawsze jest radośnie nastrojone**. Więc chociaż gromy biją, choć szarpie życiowa zawierucha, uśmiech nich kwitnie na ustach a pokój w duszy! (...)²¹

¹⁸ W dalszej części tekstu zawartego w 3 numerze „Skauta” (pominięte akapity nr 3 i 4) I. Koziellewski wskazuje na silny związek pomiędzy narodem a społeczeństwem, moralnością narodu jako całości a moralnością ludzi tworzących społeczeństwo. Dlatego zaleca, że aby „oczyścić” naród, należy najpierw rozpocząć pracę nad sobą.

¹⁹ W tym miejscu pomijam cały tekst zawarty w numerze 4 z 1911 roku (s.7–10) oraz cały tekst zawarty w numerze kolejnym (s.18). Dalsze cytowanie: „Skaut” 1911, nr 6, s. 5–7. W pominiętym fragmencie I. Koziellewski rozwodzi się na temat miłości bliźniego i przeciwnego jej samolubstwa. Podaje też przykłady czynnej miłości: pomocy materialnej i pomocy w pracy.

²⁰ Pomijam początek z numeru 6 „Skauta” (1911, s. 5–6), gdzie autor kontynuuje opis różnych rodzajów pomocy, odnosząc się do najważniejszego rodzaju – pomocy moralnej. Cytowanie rozpoczynam od połowy akapitu numer III.3.

²¹ W dalszej części w kilku zdaniach Koziellewski odnosi się do bycia wesołym w przeróżnych utrapieniach.

(III.4) (...) ²² Nawet wówczas, gdy ból zalewa, że inni cierpią, że Ojczyzna w niewoli, nawet wówczas smucić się nie wolno. Bo cierpienia usunie się pracą, bo Ojczyznę wyzwoli się – pracą. **Nie do smutku ale do pracy wzywa nas każde nieszczęście.** Kto miał jąć się pracy, zalewa się łzami i smutkiem – ten dziecinny okazuje charakter. Słabość jest niemęską. Śmiejmy się więc wesoło zawsze. Tylko ludzie weseli podnoszą innych, tylko ci, co radość w duszy mają, innym udzielają siły.

Uczyć tej **nauki radości**, przede wszystkim przykładem własnego życia, jest obowiązkiem moralnym każdego – bo spokój, odwaga i radośny pogląd – to potęgi, które nad królewskie trony wynoszą, bez nich i z królewskich tronów się spada.

*23

(III.4) (...) ²⁴ Swoboda, wolność, której Polska zawsze służyła, polega na tym, aby uznać prawo każdego do własnego życia, pod hasłem, że kto innym ludziom swoim życiem nie służy, ten źle, bo samolubnie żyje. **Być wolnym i służyć innym z dobrej woli – to jest rzecz polska.**

Każdy żyć musi własnym życiem. To nieodzowność szczęścia ludzkiego **i dlatego każdy szuka własnego życia (...)** ²⁵

(III.5) ²⁶ [...] Ojczyzna nasza ulegać musi obcym, bo nie wszyscy jej synowie są samodzielni, bo nie wszyscy chcą być wolnymi, nie wszyscy prostują postać i mówią sobie – **szerszym jest okrąg wolności, niż wszystko na świecie!**

Budzić w duszach wszystkich samodzielność, to budzić Ojczyznę z niewoli, Ojczyzna nasza miała wolność dla wszystkich, a dla Niej wolności zabrakło; nikogo nie kuła w kajdany, a żelazami ją obciążono, jak zbrodniarzy się obciąża – zabrakło bowiem Ojczyźnie naszej synów samodzielnych...

Budzić w duszach samodzielność, to budzić Ojczyznę z niewoli. Niech więc każdy siebie pozna, niech zrozumie, że jest synem wielkiego narodu, niech dumę narodową w piersi poczuje, a wstanie w narodzie wiara w siły polskie i czyny nasze staną się samodzielne. Wtedy któż nas w zależności

²² W pominiętym początku części III.4 Ignacy Koziellewski ponownie zachęca, aby nie rozpaczać, nie smucić się.

²³ „Skaut” 1911, nr 7, s.7–11.

²⁴ Pomijam obszerną kontynuację części III.4 – Koziellewski zwraca w niej uwagę na jeszcze wyższy poziom pomocy – na budzeniu w ludziach poczucia samodzielności. Cecha ta dotyczy wielu dziedzin. Samodzielność, na którą autor zwraca szczególną uwagę, to posiadanie własnego sądu, samoistna wola oraz własny sposób pracy.

²⁵ Pomijam końcówkę części III.4, w której autor podaje przykłady osób żyjących własnym życiem (Linneusz, Galileusz). Zwraca też uwagę na to, aby być twórczym, a upodabniać się do tego, co było w przeszłości. Dla Koziellewskiego samodzielność to twórczość.

²⁶ Pomijam znaczny fragment części III.5, w którym autor rozwija myśl dotyczącą samodzielności, podkreślając wagę chęci bycia samodzielnym. Cytuję jedynie końcówkę części III.5 ze s. 11.

utrzyma? Więc **budzić** w sobie i w innych **poczucie samodzielności** to ta forma pomocy, która jest bezwzględny obowiązkiem każdego skauta.²⁷

*

Historia ruchu skautowego w Polsce sięga przełomu XIX i XX wieku. Wtedy to z jednej strony doświadczenie i szczytne cele polskich organizacji takich jak: Zarzewie, Eleusis czy Sokół, z drugiej zaś zafascynowanie Europy ideą Roberta Baden Powella, spowodowały zaszczenie skautingu w walczącym z zaborcami narodzie polskim. Próby zakładania drużyn skautowych były realizowane niezależnie w różnych częściach podzielonego rozbiorem kraju. Jednak niekwestionowaną kolebką skautingu – później nazwanego harcerstwem – stał się Lwów. Tam w 1911 roku rozpoczęto wydawanie pierwszego czasopisma skautowego „Skaut”. Redakcją kierował wówczas Andrzej Małkowski. Pierwszy numer z 15 października 1911 roku rozpoczął się wierszem Ignacego Koziellewskiego *Wszystko, co nasze, Ojczyźnie oddamy* – późniejszym hymnem harcerskim²⁸.

Ignacy Koziellewski urodził się 15 stycznia 1882 roku, zmarł 1 lipca 1964 roku. Studiował prawo na Uniwersytecie Warszawski, następnie polonistykę i historię na Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Lwowskim. W 1923 roku uzyskał tytuł doktora nauk humanistycznych. Przebywając we Lwowie, na stałe związał się ze skautingiem²⁹.

Utwory Koziellewskiego – od marca 1912 roku redaktora naczelnego „Skauta” – gościły na łamach czasopisma jeszcze wiele razy. Można zaryzykować stwierdzenie, że to między innymi teksty publikowane w tym czasopiśmie ukształtowały polską młodzież do zdania egzaminu z polskości najpierw podczas I wojny światowej, a później w trakcie odbudowy zniszczonego kraju. Przesłanie tekstów Koziellewskiego publikowanych na łamach „Skauta” mimo upływu lat pozostaje aktualne, zwłaszcza dzisiaj, kiedy o moralności bardzo rzadko rozmawia się z młodym pokoleniem, a słowo „obyczajność” nie jest powszechnie używane w języku polskim.

Prezentowane fragmenty tekstu Ignacego Koziellewskiego to rozważania na temat znaczenia słowa „moralność”. Autor porównuje moralność do bardziej polskiego słowa – „obyczajność”. W kolejnych częściach publikowanych na łamach „Skauta” Ignacy Koziellewski wydobywa znaczenie słów „moralność” – „niemoralność”, „obyczajność” – „nieobyczajność”. W swoich rozmyślaniach odnosi się zarówno do jednostki, jak i do całego społeczeństwa. W moralności narodu dopatruje się szansy na odzyskanie niepodległości. Zaprezentowane fragmenty zostały wybrane tak, aby w pełni ukazać istotę myśli

²⁷ Pomijam cały tekst z numeru 12 (1911) „Skauta”, s. 9–13. Są to części IV.1–5. W tym fragmencie Ignacy Koziellewski porusza temat prawdy, złych nałogów i egoizmu. Autor wyraźnie odnosi te problemy do skautów.

²⁸ Por. B. Leonhard, *Rodowód krakowskiego Skauta (I)*, w: *Skaut. Czasopismo polskiej młodzieży harcerskiej*, <http://www.skaut.zhr.pl/historia5.html> (dostęp: 10.07.2015).

²⁹ Por. E. Michałowska-Walkiewicz, *Ignacy Koziellewski – Harcerz i pedagog*; <http://www.poland.us/strona,13,10149,0,ignacy-koziellewski-harcerz-i-pedagog.html> (dostęp: 10.07.2015).

Kozielskiego, której treścią jest uznanie moralności jednostki za podstawę moralności narodowej. Pomińnięte zostały liczne fragmenty skierowane do skautów oraz długie porównania, w których autor obrazowo przedstawia moralność i niemoralność.

wybór i opracowanie: Łukasz Hajduk

Uniwersytet Jagielloński

JAN CIEMNIEWSKI

Budujmy Polskę wewnątrz

(fragmenty)¹

Ideał człowieka – Polaka²

Mówi się dziś wiele i pisze o przyszłej Polsce, wolnej, samodzielnej i niepodległej. Wszyscy o niej myślą i wzdychają do niej, niema chyba Polaka, któryby jej nie pragnął.

A jednak iluż z nas stara się o nią prawdziwie?

Wszak wolna i niepodległa Polska składać się może jedynie z samodzielnych i niezależnych Polaków, bo tylko tacy ludzie tworzą wolne i niepodległe państwo.

Armia, o której mówi się dziś i pisze tak wiele, dobra jest dla obrony kraju, rząd polski potrzebny jest nam dla kierownictwa, ale podstawą niezależnego państwa są samodzielne, twórcze i uspołecznione jednostki, bez których ono poprostu istnieć nie może.

Zobaczmy, co znaczy jednostka twórcza, samodzielna, uspołeczniona, a wreszcie materialnie niezależna.

Jednostka twórcza to tyle, co samodzielna, stojąca na własnych nogach, umiejąca sobie dać radę we wszystkim i sama sobie zaradzić. W sobie samej posiada ona siłę twórczą: sama zarabia na swoje utrzymanie i tworzy kapitał, z którego inni jeszcze korzystać mogą. Daje ona innym zarabiać wokół siebie i w ten sposób przyczynia się do powszechnego dobrobytu.

Jednostka uspołeczniona zna swoje prawa, ale zarazem i obowiązki swoje wobec społeczeństwa i przestrzega ich skrupulatnie. Cechuje ją karność i solidarność narodowa. Uspołecznienie bowiem jest to zrzeszenie się narodu tak silne, żeby każda jednostka czuła się związaną z innymi i współdziałała w ich rozwoju. W narodzie należycie uspołecznionym nie ma interesów niezależnych od siebie, bo zarówno powodzenie jak upadek jednego człowieka pociąga za sobą rozwój lub niepowodzenie drugiego. Jak rolnik będzie miał

¹ Prezentowany fragment tekstu pochodzi z książki Jana Ciemniejskiego *Budujmy Polskę wewnątrz*, wydanej nakładem autora, Skład Główny księgarni Gubrynowicz i Syn, Lwów 1917. W niniejszym opracowaniu zachowano oryginalną składnię, stylistykę i interpunkcję, z małymi wyjątkami, które potraktowano jako błędy drukarskie (wszelkie zmiany zostały oznaczone przypisami).

² Pierwszy fragment jest częścią rozdziału III cytowanej książki (s. 19–24).

więcej grosza, to i mieszczanin zyska na tem, a rozwój handlu i przemysłu w kraju wpłynie znów dodatnio na stan rolnictwa.

Jest to zasada narodowej solidarności i wspólnego interesu wszystkich warstw społecznych, która decyduje o większym powodzeniu danego narodu.

Wreszcie jednostka niezależna to posiadacz niezależnego majątku czy to w postaci ziemi, którą uprawia, posiadłości, którą administruje, fabryki, którą kieruje, warsztatu lub przedsiębiorstwa, na którym zarabia i t. p.

Kto posiada majątek lub kapitał, ale nim nie zarządza i nie obraca, jest wprawdzie jednostką materialnie niezależną, ale już nie samodzielną. Dzieci zaś czy wnuki jego nie będą już materialnie niezależni, bo kapitał ten zje się w drugim lub trzecim pokoleniu.

Ten więc tylko przedstawia prawdziwą wartość społeczną, kto pracuje i zarabia na siebie, a przez to zwiększa swój majątek, przyczyniając się tem do ogólnego dobrobytu.

Praca, oszczędność i poszanowanie praw cudzych – oto cechy człowieka uspołecznionego, któremu majątek daje z czasem prawdziwą niezależność. Tacy dopiero ludzie tworzą wolne, niezależne i samodzielne państwo. (...) ³

Naród nasz nie jest należycie świadom dróg, wiodących do odrodzenia i dlatego położenie jego staje się coraz tragiczniejszym. To właśnie zmusza nas do rewizji zasad naszego wychowania i przystosowania ich do potrzeb chwili obecnej ⁴.

Na błędnej drodze ⁵

Powszechnem już u nas stało się hasło: przez oświatę do odrodzenia narodu, co jednak przez oświatę rozumieć należy, z tego mało kto zdaje sobie dokładnie sprawę, a przecież od tego zacząćby należało.

³ W dalszej części rozdziału skupia się Jan Ciemniewski na analizach sytuacji gospodarczej różnych ziem polskich, zrzucając odpowiedzialność za słaby rozwój ekonomiczny na lenistwo Polaków, niską kulturę rolną oraz opanowanie przemysłu i handlu w miastach polskich przez przedstawicieli innych narodowości. Ideały nie wystarczą, siła narodu musi opierać się o podstawy ekonomiczne. Te zaś są możliwe do wypracowania jedynie przez jednostki o określonych przez Ciemniewskiego cechach.

⁴ Warto zauważyć, że realizacja tak przedstawionego ideału człowieka – ideału Polaka – ma na celu jednocześnie dobra każdej jednostki i całego narodu polskiego. Ciemniewski przedkłada tu wyraźnie realne funkcjonowanie człowieka i całego społeczeństwa, preferując wyjście od budowy ekonomicznej siły mającego powstać państwa polskiego jako podstawy jego niezależności i wolności nad jakiegokolwiek idealistyczne wizje wspaniałości czy dobrobytu odrodzonej Polski. Opierając się zatem na realistycznej perspektywie, przypomina, że niepodległość narodowa wcale nie oznacza końca walki, a jedynie zmianę jej charakteru.

⁵ Przedstawiony poniżej tekst składa się z wybranych fragmentów rozdziału IV zatytułowanego *Na błędnej drodze*, zamieszczonego w książce na stronach 25–31.

Czy przez oświatę w ogóle rozumieć należy umiejętność czytania i pisania, czy też umiejętność pracy, do której umiejętność czytania i pisania jest tylko środkiem pomocniczym – oto co przede wszystkim rozstrzygnąć należy.

„Aby móc skutecznie pracować” – mówi słusznie prof.⁶ Bujak – „trzeba nie tylko chcieć pracować, ale trzeba nauczyć się pracować i mieć siły do pracy.

Tymczasem u nas tak rozpowszechniony jest dyletantyzm, brak umiejętności zawodowej, że niemal nie jest paradoksem powiedzieć: iż u nas się niczego porządnie nie robi, ponieważ się niczego porządnie nie umie.

Wśród chłopów, rzemieślników, kupców i pedagogów przeważa typ pracownika nieobeznanego należycie ze współczesnym stanem swego zawodu, nieznającego współczesnych środków i narzędzi pracy. Brak systematyczności i gruntowności w nauce, a następnie w wykonywaniu zawodu, sprawia, że u nas praca tak umysłowa, jak fizyczna, jest mało wydajna, mimo znacznego jej nakładu (...)”^{7,8}.

Co jest przyczyną tego tak powszechnego dyletantyzmu? tej nieumiejętności pracy?...

Oto błędny kierunek naszej oświaty przez którą pojmują u nas powszechnie odczytanie, a nie umiejętność pracy.

Aby się o tem przekonać, dość jest zajrzeć do szkół naszych, porównać je ze szkołami zagranicą i zapytać, czego one uczą. (...)”⁹

W czasach, gdy wszyscy się specjalizują, my pchamy młodzież do gimnazyów, gdzie wychowują się na biurokratów i urzędników, a nie przygotowują się do samodzielnej, twórczej pracy. (...)

Cóż dziwnego że Niemcy zasypują nas swymi towarami.

Rękodzieła niepodobna uczyć się z książki, ale w pracowni i przy warsztacie pod kierunkiem wykształconych fachowców.

Narzekamy na opanowanie u nas handlu przez żydów, a ilu z nas poświęca się temu zajęciu, ilu kształci się w tym zawodzie? (...)”¹⁰

Ten sam błędny kierunek wykształcenia opanował dziś kobiety nasze, które bez względu na zdolności, a nawet na zdrowie garną się dziś

⁶ Oryginalnie w tekście wydrukowano skrót „grof.”, który tu poprawiono na „prof.”.

⁷ Pomijam tu fragment cytatu pokazujący porównanie wydajności pracy na różnych polach na ziemiach polskich i w innych krajach.

⁸ W tym miejscu przypis Jana Ciemniewskiego: „Fr. Bujak: *Myśli o odbudowie*. Str. 13–14.”

⁹ Tu Ciemniewski ukazuje na około połowie strony dane statystyczne dotyczące rodzajów szkół w Galicji i w Austrii, wskazując preferowanie na ziemiach polskich wykształcenia ogólnego ponad zawodowe.

¹⁰ Ponownie pomijam fragment zawierający analizę danych dotyczących kształcenia handlowego w szkołach polskich i niemieckich, mieszczący się na stronie 27 książki.

niepomierne do gimnazyów, nie bacząc na to, że takowe wcale nie są przystosowane do przeznaczenia i zawodów kobiecych.

Profesor Wachholz wykazał niedawno¹¹, że na sto słuchaczy zwyczajnych filozofii tylko 16 zdaje u nas ostatnie egzamina i może zatem praktycznie zużytkować swą wiedzę. Widzimy z tego, że rezultat studyów kobiet nie odpowiada ich wysiłkom i że powinny one gdzieindziej skierować swe ambicje, a mianowicie do zawodów praktycznych, gdzie o wiele prędzej i z mniejszym kosztem i wysiłkiem do rezultatu dojść mogą.

W dziedzinie gospodarczej, w dziedzinie drobnej wytwórczości przemysłowej, w handlu i kooperatywie, otwiera się dziś dla kobiet szerokie pole pracy, zwłaszcza, że tylu mężczyzn w pracy tej ubył.

Do tego jednak trzeba je przygotować w szkołach wydziałowych, jak to czynią szkoły zagranicą, a czego właśnie w naszych szkołach brak zupełnie. Kształcą one umysłowo, ale nie uczą pracy, nie wdrażają do niej, a nieraz nawet wszczepiają fałszywy wstyd przed pracą. (...) ¹²

U nas uczą dzieci z książki, stąd tyle u nas grafomanów i pseudo-literatów bez kawałka chleba, a brak coraz większy ludzi do pracy. (...)

Wszystkiemu temu winno błędne wychowanie, błędne pojmowanie oświaty, identyfikowanie jej z literaturą w oderwaniu od życia i bez zastosowania¹³ w praktyce. (...) ¹⁴

Być może, że nasze położenie polityczne przyczyniło się do tego zapoznania najświętszych obowiązków narodowych i zatury zmysłu rzeczywistości. Dusza polska, od stu lat jęcząca w niewoli, rwała się wciąż w górę, ku odrodzeniu i wyzwoleniu; nie chciała ona i nie mogła pogodzić się nigdy z rzeczywistością, bo to równało się śmierci, marzyła więc o zmartwychwstaniu Polski, ale dlatego właśnie traciła coraz bardziej poczucie rzeczywistości i odbiegała od życia.

Odbiło się to jednak fatalnie na naszych stosunkach i naszym życiu potocznym. (...) ¹⁵

¹¹ W tym miejscu przypis Jana Ciemniewskiego: „W artykule *Studia wyższe kobiet*”.

¹² Pomijam dwa krótkie akapity opisujące kształcenie praktyczne za granicą.

¹³ W oryginalnym tekście widnieje słowo „zastosowania”, co uznano za literówkę i zastąpiono słowem „zastosowania”.

¹⁴ Pomijam dłuższe, poparte cytatami, rozważania dotyczące przedstawionego problemu (s. 29).

¹⁵ Pomijam tu opis kilku jednostek nieprzystosowanych do życia społecznego, zawarty na s. 30–31, które dla Jana Ciemniewskiego stanowią egzemplifikację jego tezy o zatraceniu przez naród polski poczucia rzeczywistości. Jak się wydaje, jest to dla niego jedna z polskich wad narodowych, częściowo przynajmniej uwarunkowana sytuacją polityczną i historyczną – długim okresem pozostawania w niewoli. Według niego może ona jednak i – co bardziej istotne – musi być wypieniona dla dobra przyszłej Polski, a podstawową rolę w tym procesie powinna odegrać oświata.

Oświata w duchu narodowym¹⁶

Druga kwestya zasadnicza to pytanie, co należy rozumieć przez oświatę w duchu narodowym: czy ma to być bezwzględny kult przeszłości, czy też zerwanie z nią zupełne?

Naturalnie, że ani jedno, ani drugie. Przyszłość narodu należy budować na jego przeszłości, nawiązując do tego, co było dobre i wielkie, a odrzucając to, co było niemądre i zgubne w narodzie.

W naszej przeszłości, obok wielkich cnót i zalet, było wiele złego, a przedewszystkiem dużo złudzeń, które nas zgubiły.

Złudzeniu ulegał Konrad Mazowiecki, sprowadzając do Polski zakon krzyżacki, a Zygmunt Stary, pozwalając¹⁷ na jego sekularyzację.

Takiemu samemu złudzeniu uległ Kazimierz W., przyjmując żydów do Polski i spodziewając się z nich pożytku dla kraju, złudzeniom ulegała szlachta nasza w XVII wieku tworząc dla nich jurydyki po miastach, które podkopywały żywioł polski i zniszczyły kupiectwo i mieszczaństwo nasze; złudzeniom ulegała szlachta XVIII wieku, budując dla nich karczmy i oddając im warendę propinacyę¹⁸.

Złudzenia te trwają w nas dotąd, bo kultywujemy je „zgodnie z tradycją”, z którą jak najprędzej zerwaćby należało.

„Jak niegdyś wśród rozkwitu szlachetczyzny, tak samo jeszcze dziś uważamy za rzecz uświęconą wiekami, naturalną i nietykalną, że sprzedawać winien Żyd, kupować Polak. Dzięki temu jesteśmy ubożsi o parę miliardów narodowego mienia i brak nam całej jednej warstwy społecznej, która gdzieindziej bywa ogromnym zbiornikiem sił”¹⁹.

W ten sposób oświata „zgodna z tradycją” wychodzi nam na szkodę raczej, niż na pożytek. Faktem jest na przykład, że chłop nasz, dopóki mieszka na wsi i trzyma się roli, jest o wiele pożyteczniejszy dla sprawy narodowej, niż gdy się oświeci, przeniesie na bruk miejski i przedzierzgnie się w urzędnika. Zatraca on tu prędko swe cechy narodowe i staje się bezbarwnym, a nieraz nawet niereligijnym i mniej odpornym na złe wpływy; wskutek czego dla sprawy narodowej ta jego oświata staje się raczej stratą niż zyskiem.

Wina to jednak nie samej oświaty, ale środowiska, w jakim się on teraz znajduje, wina miast naszych, które niestety, nie mają cech rodzinnych, jakie

¹⁶ Wskazany fragment to część rozdziału V zatytułowanego *Oświata w duchu narodowym*, zamieszczonego w książce *Budujmy Polskę wewnątrz*, s. 32–37.

¹⁷ W książce wydrukowano słowo „pozwalają”, jednak jest to oczywista literówka, dlatego pozwałam sobie zamienić je na formę imiesłowową „pozwalając”, która umożliwia zachowanie ciągu logicznego i gramatycznego zdania.

¹⁸ Dla wyjaśnienia: propinacja to rozpowszechniony w dawnej Polsce prawo szlachty (właścicieli ziemskich) do wyłącznej produkcji i sprzedaży alkoholu, również karczma. Zob. *Słownik Języka Polskiego PWN*, tom 2, PWN, Warszawa 1995, s. 895.

¹⁹ W tym miejscu przypis Jana Ciemnińskiego: „A. Chołoniewski: *Rok polski za marzec 1916 r.*”

posiada dotąd wieś nasza, wskutek czego zdolna jest utrzymać chłopą w zdrowiu i w duchu narodowym.

Tu dotykamy największej, najboleśniej rany naszego społeczeństwa, świadczącej wymownie, że organizm nasz narodowy jest chory i wymaga jak najrychlejszego lekarstwa.

Polska nie posiada miast swoich, a tem samem nie posiada stanu trzeciego, który w państwach nowożytnych odgrywa rolę pierwszorzędną.

Cywilizacya nowożytna skupia się i koncentruje po miastach, w których zogniskowane jest życie umysłowe, przemysł i handel danego narodu, i z nich dopiero rozlewa się ono po wsiach okolicznych. Są to więc arterye życia nowoczesnego państwa, bez których żaden normalny organizm społeczny obejść się nie może.

Otóż tych to pierwszorzędnych ognisk cywilizacyi, tych niezbędnych arteryi życia kulturalnego Polska nie posiada. Posłuchajmy, co mówi o tem wybitny publicysta.

„Naród nasz jest bezprzykładnym w rodzinie ludów nowoczesnych kaleką, pozbawionym niezbędnego organu życia t.j. miast polskich. Miasto, położonej na ziemi naszej, nie jest polskiem. Jego ludność tworzy różnojęzyczna i różnonarodowa mieszanina”²⁰ (...)”²¹. Nowy okres życia narodowego, jaki nas czeka po wojnie, będzie wprawdzie okresem wyzwolenia i wolności, ale będzie to zarazem okres niezwykle trudnej walki o byt materyalny na gruncie ekonomicznym, walki o odebranie wytraconych nam z rąk pozycji i placówek narodowych.

Oświata narodowa powinna nas do tego przygotować i uzdolnić, powinna rozbudzić słabe u nas dotąd poczucie odpowiedzialności wobec społeczeństwa za każdy grosz niebacznie wydany, powinna wyrobić w nas instynkt samozachowawczy i zmysł ekonomiczny, których tak bardzo nam brakuje²².

W życiu naszym brak odczucia siły i znaczenia pracy ekonomicznej. Rozmiłowani jesteśmy w dziełach poezyi i sztuki, w atakach dawnej husaryi, w scenach z życia napoleońskich żołnierzy, bo odnajdujemy tam wspomnienia górnice przeżytych²³ chwil przeszłości, ale nie odczuwamy piękna górnictwa, przemysłu i handlu, nie lubimy ruchu fabryk, młynów i tartaków, może

²⁰ W tym miejscu przypis Jana Ciemniewskiego: „A. Chołoniewski: «Świat» z dnia 15 lutego 1913 r.”

²¹ Pomijam tu fragment wielkości około półtorej strony (s. 34–35), w którym Jan Ciemniewski za Chołoniewskim analizuje dane statystyczne dotyczące miast i ich struktury ludnościowej, a także opisuje dane dotyczące liczby Polaków w radach miejskich wybranych miast.

²² Ponownie podkreśla tu Jan Ciemniewski rolę właściwej, dobrze ukierunkowanej oświaty, wskazując najważniejsze jej – z jego perspektywy – cele. Są one określone na poziomie wychowania społecznego.

²³ W tekście oryginalnym użyte jest słowo „preżytych”, które uznaję za błąd w druku i zastępuję terminem „przeżytych”.

dlatego, że przez wiek cały żyliśmy jakby w katakumbach, dlatego tak trudno nam dźwignąć się ekonomicznie i dojść do dobrobytu.

To jest słaba strona naszej kultury, której zapobiedz winna rozumnie podawana oświata w duchu narodowym. (...)

„Świadomy konsument” – pisze słusznie jeden z naszych publicystów – „jest dziś taką potęgą, że może zmieniać nastroje rządów i parlamentów, regulować kierunki polityczne, wznosić i budować fabryki, bogacić lub rujnować kupców i przemysłowców. Świadomy konsument jest olbrzymem, za którego wolą zniknąć musi obcy towar, wrogie napisy kupców i t.p. Bo świadomy konsument jest panem, rozkazodawcą, dobrodziejem, a producent i pośrednik musi słuchać jego woli.

Niestety Polska niema dotąd świadomego konsumenta! Olbrzymia większość naszych konsumentów nie interesuje się zupełnie procesem produkcji; dla niej obojętne jest to, co kupi i od kogo kupi, byle tanio, choć tandetne.

I jak wśród takiej opinii zbiorowej może wyrość własny przemysł, kiedy jego produktów nikt nie kupi, bo on ma kiepską markę wśród narodu?... Pod boki milionowej masy polskich konsumentów zginąć może polski fabrykant, zbankrutować polski kupiec lub rzemieślnik, nie dlatego, że konsument polski jest zły, ale że jest bezmyślny i nieświadomiony²⁴.

Jakżeż nazwać go Polakiem narodowo uświadomionym? Jeżeli zaś jest on człowiekiem wykształconym i na stanowisku, to co za zgorszenie daje on swemu otoczeniu życiem i postępowaniem swoim!

A przecież takich ludzi liczymy w Polsce na tysiące, jakżeż więc możemy się dźwignąć z nędzy i niewoli ekonomicznej? Wzdychamy wciąż do niepodległości, a zapominamy, że poprzedzić ją winna dojrzałość moralna i społeczna oraz niezależność ekonomiczna, bez których niema prawdziwej wolności²⁵.

„Trzeba” – mówi Stan. Szczepanowski – „żeby nasze społeczeństwo zrozumiało, że każda zależność ekonomiczna jest gorzką niewolą, że niezależny majątek jest podstawą niezależności i godności osobistej, a złoto – tak pogardzane w naszej literaturze – jest po prostu siłą ekonomiczną, broniącą własnej niepodległości”²⁶.

²⁴ W tym miejscu przypis Jana Ciemnińskiego: „Świadomy konsument przez J. D. w «Kurjerze Lwowskim» z d. 8. XI. 1913.”

²⁵ Zdanie to wydaje się kwintesencją całego wywodu Jana Ciemnińskiego, podsumowaniem związków pomiędzy wychowaniem a niepodległością. Dojrzałość zarówno moralną, jak i społeczną, człowiek osiąga w szeroko rozumianych procesach wychowawczych, a dopiero na niej może opierać się niezależność i wolność całego narodu. A zatem odpowiednie wychowanie, kształcenie i samowychowanie są podstawą budowania niepodległości Polski.

²⁶ W tym miejscu przypis Jana Ciemnińskiego: „O polskich tradycjach wychowawczych. Str. 13.”

Istnieje zaś tylko jedna droga do ekonomicznego podniesienia kraju, a jest nią rozwój jak największy rolnictwa, przemysłu i handlu rodzimego, dlatego pierwszym obowiązkiem każdego obywatela jest popieranie ich na każdym kroku. Na wsi krzewić rolnictwo, gospodarstwo domowe, ogrodnictwo, mleczarstwo swojskie, a w mieście popierać swój przemysł i kupiectwo swoje – oto najświętszy obowiązek narodowy Polaka²⁷.

W kierunku krzewienia i uświadamiania tych obowiązków powinna iść nauka i oświata u nas, jeżeli nie ma być jałową i bezużyteczną. Walka o przyszłość narodu, o najświętsze prawa i wolność jego toczy się nie na polu bitwy, ale na każdym miejscu, gdzie stoi przedsiębiorstwo lub sklep polski, gdzie toczą się transakcje i brzęczy moneta.

Trzeba naprzód samemu wszędzie i zawsze przestrzegać zasady „swój dla swego” i nie żałować trudu ani ofiar dla zrealizowania jej w życiu, a potem trzeba wpajać tę zasadę w lud nasz i młode pokolenia. Wtedy dopiero wychowamy je do wolności i rzucimy granitową podstawę pod przyszłość narodu.

*

Oświata narodowa i nowy patriotyzm u progu odzyskania niepodległości – tak sformułowała kryterium doboru przedstawionego fragmentu dzieła Jana Ciemniewskiego²⁸ *Budujmy Polskę wewnątrz*. Wybór miał na celu to, by w sposób krótki, ale rozpoznawalny, pokazać perspektywę ujmowania przez tego autora relacji pomiędzy procesami wychowawczymi, nowym rozumieniem patriotyzmu a już przewidywaną przez niego możliwością odzyskania przez Polskę niepodległości.

Wychowanie narodowe, zazwyczaj kojarzące się z odwołaniami do wielkich idei narodowych nawiązujących do tradycji romantycznych, w jego ujęciu zyskuje nowy, miejscami bardzo praktyczny wymiar, który według niego będzie służyć każdemu Polakowi i jego odbudowanej po latach niewoli Ojczyźnie oraz stanowić podstawę wielkości i przyszłej wolności Polski. Warto wyczytać się w słowa Jana Ciemniewskiego i zadać sobie pytanie, czy ta perspektywa ujmowania

²⁷W tym miejscu przypis Jana Ciemniewskiego: „Trafną pod tym względem uwagę robi p. Stanisław Ujejski w «Głosie narodu» z d. 12. IV. b. r., pisząc: «Najpierwszym dziś obowiązkiem polskiego ziemianina jest utrzymanie w całości posiadania ziemi. Drugim zaś jest wychowywać i kształcić synów przede wszystkim na zawodowych gospodarzy, rozbudzając w nich zawczasu prostotę, oszczędność, zamiłowanie do pracy na roli i bezgraniczną miłość do polskiej ziemi»”.

²⁸Jan Ciemniewski (1866–1947) – ksiądz katolicki, doktor filozofii i teologii, pedagog – zarówno myśliciel tworzący teoretyczne podstawy wychowania (głównie kształcenia charakteru), jak i praktyk zajmujący się przed II wojną światową wychowaniem młodzieży gimnazjalnej Lwowa. W swojej pracy wychowawczej podejmował walkę z alkoholizmem i wychowanie do trzeźwości. Zajmowała go także polityka oświatowa i kierunki wychowania postrzegane w kontekście wydarzeń politycznych w Europie. Na podstawie swojej twórczości w okresie międzywojennym zakwalifikowany przez J. Kostkiewicz jako jeden z przedstawicieli katolickiego nurtu pedagogiki kultury (J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013, s. 207 i nn).

wychowania i patriotyzmu, chociaż już w odmiennej nieco formie, nie jest przynajmniej częściowo aktualna także współcześnie.

wybór i opracowanie: Dominika Jagielska

Uniwersytet Jagielloński

BARBARA ŻULIŃSKA

Nauka moralności narodowej. Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt

Rodzina kuźnią życia narodowego¹

Ojczyzna! Czyż jest słowo, które więcej kryje znaczenia? Czyż jest coś, co głębiej tkwi w duszy każdego Polaka? Czyż jest nad tę miłość silniejsza i tkliwsza? Tylko miłość Boga, która rodzi wszystkie inne uczucia, przewyższa ją, a zarazem podnosi.

Miłość Ojczyzny to najcharakterystyczniejsza cecha duszy polskiej, to słońce, które wschodzi nad kołyską niemowlęcia i świecąc mu przez całe życie, ozłaca wieko trumny. Ona ściga człowieka nawet poza grób, żądając, by tam, z krainy duchów słał modlitwę o jej dobro, czuwał nad jej szczęściem. (...)²

Ojczyzna – to matka nasza, daje nam życie, karmi chlebem swoich pól i wodą swych ruczaj, uczy nas głosem swych wieszczów, koi wiarą przodków, mogiłę wieńczy wspomnieniem.

To ona nam daje, a cóż my jej dać mamy? Czy wystarczy samo uczucie, które lży wyciska na myśl o jej niedoli? Czy wystarczy przyspieszone bicie serca na dźwięk hymnu narodowego? Czy wystarczy tęsknota i modlitwa o jej wolność?

Matka czegoś więcej żąda od swych dzieci i wolę swą objawia najlepszym z swych synów, by ci ją głosili młodszej braci i z pokolenia na pokolenie. A nie zawsze jednako pragnie jej dusza, życzenie swe zmienia stosownie do swego rozrostu, swych bólów i radości.

Czego innego żądała, gdy budziła się do życia, gdy Mieczysławowi włożyła krzyż do ręki a Chrobremu Szczerbiec.

Czego innego żądała od króla chłopków i Jadwigi.

¹ Przedstawiony i skrócony rozdział *Ojczyzna* pochodzi z książki Barbary Żulińskiej *Nauka moralności narodowej. Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt* (Nakładem Macierzy Polskiej, Lwów 1913, s. 171–219). W niniejszym opracowaniu zachowano oryginalną składnię, stylistykę i interpunkcję (wszelkie zmiany zostały oznaczone przypisami). W oryginale tekst nie jest podzielony na żadne części, jednak w tym opracowaniu wprowadzam taki podział z nadzieją, że pozwoli on na lepsze odczytanie myśli Barbary Żulińskiej.

² Pomijam fragment cytowanego przez Barbarę Żulińską wiersza Marii Konopnickiej (około pół strony tekstu oryginalnego zamieszczonego na stronie 172).

Czego innego wtedy, gdy stała u szczytu potęgi i lśniła dyademem bogactw i chwały, a czego innego chce od nas dzisiaj, gdy złamana, smutna, gdy zamiast berła kajdany dzierży, a zamiast złotej cierniową koronę. (...)³

I trudno lepiej rozamiętywać obowiązki Polki względem Ojczyzny, jak wsłuchiowaniem się w te strofy, pełne siły i miłości:

„Jeszcze Polska nie zginęła, póki my żyjemy”.

Żyjemy! żyć mamy! więc życie i starania około wzmożenia tego życia, to obowiązek narodowy. Wszystko, co je skraca, co obezwładnia, wykoszlawia, to zbrodnia przeciw Ojczyźnie.

Musimy strzedz życia od jego zarania, musimy czuwać nie tylko nad owocami tego życia, ale nad ziarnem jego, bo od zdrowotności zarodka i roli, na której wschodzi, zależy będzie jego rozwój i siła.

Tą rolą, na której ma wschodzić i wykształcać się życie narodowe, to rodzina. Ona jest ogniwem łańcucha, łączącego przeszłość z przyszłością. Ona arką przymierza, przechowującą tradycje ojczyzne i czystą, nieskalaną miłość. Ona kuźnicą ducha obywatelskiego, cnót narodowych. Ona podstawą i szkołą życia społecznego, drogą do szczęśliwości. (...)⁴

Rodzina polska to pierwsze i ostatnie schronienie narodowego ducha.

Pierwsze to niemowlę wchłania tego ducha z mlekiem swej matki. Tam na jej kolanach uczy się pierwszej modlitwy za Polskę, uczy się wymawiać z dumą „jestem Polak, Polska mała”, uczy się miłości pól rodzinnych, słyszy o naszych praojcach. Z jej ust przyswaja sobie język ojczysty, który jest mu najdroższym skarbem.

Rodzina polska jest i ostatnim schronieniem ducha, bo gdy dziś wydierają nam szkoły polskie, zamykają kościoły, lub wprowadzają tam wrogie jednostki, gdy wyrzucają nas z ziemi rodzinnej i chaty praojców, nie mogą, nie potrafią dotrzeć do serca matki; tej świątyni nikt nie zburzy, chyba ona sama, jeżeli to serce odda w służbę temu, co niskie, egoistyczne.

Rodzina polska, zbudowana na rzetelnej miłości Boga, skąpiana w łasce Sakramentu, jest ową trwałą opoką, o którą druzgocą się pociski nieprzyjaciół Polski! Życie ojczyzny tylko w waszych rękach, o ile zechcecie budować rodzinę w duchu narodowym i bożym. (...)⁵

Do tych wielkich obowiązków, jakie na nią wkłada Ojczyzna, gdy stawia ją przy domowym ognisku, musi gotować się polskie dziewczę już w zaraniu

³ Pomijam fragment tekstu odnoszący się do historii Polski i zawierający cytat z hymnu narodowego oraz wiersz Władysława Bełzy. W oryginale można je odnaleźć na stronach 173–174.

⁴ Pomijam fragment, w którym Barbara Żulińska cytuje „Posłannictwo niewiasty katolickiej”, opisujące znaczenie rodziny dla człowieka i społeczeństwa. Zajmuje on około strony i w oryginale znajduje się na stronach 175–176.

⁵ Pomijam fragment tekstu (dwa krótkie akapity) z wierszem Wincentego Pola i wskazaniem na Bismarcka jako osobę rozumiejącą to ogromne znaczenie rodziny i wykorzystującą tę wiedzę w działaniach antypolskich.

swego życia. Przedewszystkiem powinna przy pomocy modlitwy i swoich opiekunów rozważyć, czy Bóg powołał ją do małżeństwa, czy dał jej odpowiednie siły fizyczne, czy zdobyła sobie dostateczny hart ducha.

Polce nie wolno szukać w małżeństwie zaspokojenia chwilowych pragnień, rozkoszy, dostatków, wygody, zabezpieczenia przed nędzą.

„Pojmując małżeństwo ze stanowiska chrześcijańskiego, nie szuka dla siebie bądź co bądź odpowiedniej partyi lub nawet «byle kogo», aby nie zostać starą panną. Panieństwo nie jest dla niej zmorą, ani straszidłem. Nie wyczekuje też beczynnie całej młodości, «aż się mąż trafi», lecz szuka towarzysza życia, któryby ją zrozumiał i pokochał. Z ręki Bożej go wygląda, z ręki Boga przyjmuje. Do zamęścia lekkomyślnie się nie zabiera, lecz się sposobi modlitwą i rozważaniem obowiązków przyszłych. Wie ona, co życie, aczkolwiek w świetnych warunkach może dla niej się poczynające, jest w gruncie dla niej, jak dla każdego, czasem pracy i dorobku»⁶.

Dlatego pilnie rozważyć musi, kiedy i jak ma wyjść za mąż. Nie może polegać tylko na uczuciu, bo to nieraz zawodzi, nieraz skierowane jest ku człowiekowi o małej wartości moralnej. (...)»⁷

Nie wygląd zewnętrzny, nie ułożenie, nie zdolności artystyczne, nie majątek, sława i stanowisko mają rozstrzygać o wyborze męża, ale charakter, wspólność ideałów, rzetelne poczucie obywatelskie, gorąca wiara i miłość Boga. Bo ten tylko zostanie ci wiernym mężem, kto wiernym jest Ojczyźnie i Bogu, kto rozumie, że rodzina to kuźnia nowych obywateli, że małżeństwo to święte węzły, związane z Bogiem, ku jego chwale, dla dobra narodu.

„Polka wiedzieć powinna, że nie po to za mąż wychodzi, aby w zamęściu znalazła szczęście, ale aby spełniała obowiązki, jakie to zamęście nakłada. Szczęścia zaś spodziewa się tylko jako dodatku, obiecanego tym, którzy nadewszystko szukają królestwa Bożego i sprawiedliwości Jego»⁸.

A skoro wyjdzie za mąż po dobrem zastanowieniu się i zgodnie z wolą Bożą, nie będzie tęskniła do rozwodu, nie złęknie się trudów macierzyństwa i nie ucieknie przed nimi, ale w dzieciach ma widzieć cząstkę Ojczyzny, jej nadzieję, przyszłość i błogosławieństwo samego Boga. (...)»⁹

⁶ W tym miejscu przypis Barbary Żulińskiej: „C. P. Z. «O trzech drogach życia»”.

⁷ Pomijam około stronicowy fragment tekstu ze stron 178–179 z dokładnym określeniem kogo Polka jako odpowiedzialna wobec swej Ojczyzny nie może poślubić. Barbara Żulińska wskazuje tu na osoby kalekie i niedołężne oraz ludzi bez charakteru i moralności – podkreślając, że fizyczne ułomności oraz wady i nałogi rodziców mogą być przekazane dzieciom, co uczyni je niezdolnymi do pracy i walki (faktycznej, ale i duchowej) na rzecz narodu polskiego. Mężem Polki nie może również zostać według niej człowiek wrogiem narodowości, ponieważ takie małżeństwo przytępia uczucia narodowe. Jeśli młoda kobieta pokocha kogoś należącego do jednej z tych grup, powinna wyrzec się tej miłości i swoje cierpienie podarować Bogu i Ojczyźnie.

⁸ W tym miejscu przypis Barbary Żulińskiej: „«Trzy drogi życia» j. w.”

⁹ Pomijam tu około półstronicowy fragment tekstu ze strony 180.

Rodzina jest podstawą życia narodu, jest cegłą gmachu wolności, który budujemy ustawicznie, by kiedyś smukłymi wieżycami dosięgnął samych niebios. Rodzina nadto jest¹⁰ środowiskiem, gdzie wytwarza się owa moc cudowna, o której nuci nasza pieśń, moc, którą odbierzemy to, co bezprawie nam zabrało.

Moc ducha a odzyskanie niepodległości

O jakiej jednak mocy mówi hymn narodowy?

Pamiętajmy, że na pieśń tę złożyło się to, co było najszlachetniejszego w duszy polskiej, że pieśń ta nie była tylko pobudką legionów, ale miała być programem na długie lata pracy i walki, więc słowo moc nie może oznaczać tylko siły wojskowej, siły miecza.

„Kto mieczem wojuje, od miecza ginie”, te słowa Chrystusa głęboko tkwią w duszy narodu. Polsce chodzi o inną moc i inne siły.

Na odzyskanie tego, co nam przemoc wzięła, potrzeba:

1. siły fizycznej;
2. siły materialnej;
3. siły umysłowej;
4. siły moralnej.

To są nasze działa, któremi zdobędziemy samoistność Ojczyzny, jak ją zdobyli bez krwi rozlewu Norwegowie. O taką moc starać się musimy, bo ona jedynie kruszy kajdany.

Polska więc musi mieć moc, a zdobędzie ją wtedy, kiedy każdy z jej dzieci wypracuje w sobie te siły i złoży je na wspólny ołtarz ofiarny. A zatem i każda Polka musi się o nie starać, musi być mocarką, tytanką. (...) ¹¹

Wszystkie te siły wyżej wymienione składają się na ową moc ducha i wszystkie razem tworzą zupełną harmonię. Nie można więc żadnej lekceważyć, ale o każdą strąć się dla siebie i drugich. Każda siła wypływa z dwóch źródeł, z pracy wewnętrznej osobistej ze współdziałaniem Bożem i z pracy zbiorowej jednostek, w rodzinie, towarzystwach, związkach. (...)

Każde stowarzyszenie czy związek wynika z potrzeby organizacji społecznej, coraz lepszego i głębszego rozumienia tej prawdy, że jednostka sama mało co może zdziałać dla dobra Ojczyzny, że dopiero w życiu zbiorowym uwypuklają się i uszlachetniają jej pragnienia, zdolności i myśli. Rzec można, że każdy związek rodzi się z tych słów Chrystusa: Przykazanie nowe daję wam: abyście się społecznie miłowali¹².

¹⁰ W oryginale widnieje sformułowanie „nadto est”, co uznając za błąd drukarski, poprawiłam w niniejszym opracowaniu.

¹¹ Pomijam siedmiowersowy fragment wiersza M. Konopnickiej.

¹² W tym miejscu przypis Barbary Żulińskiej: „Św. Jan XIII.” W oryginale przypis znajduje się w tekście. W ramach ujednoczenia ten i kolejne przypisy wprowadzone przez Barbarę Żulińską w tekście zostały przeniesione do przypisów dolnych.

I jeżeli miłość jest gwiazdą przewodnią tych, co stworzyli jakiegokolwiek stowarzyszenie, to one są istotnie kuźnicą siły. Jeżeli zaś dane towarzystwo powstaje dla dogodzenia ambicyi niektórych członków, dla obalenia innego już istniejącego, jeżeli hasłem jego jest nienawiść dla jakiejś warstwy społecznej, partyi, a choćby i dla wroga, wtedy zamiast budować, burzy gmach ojczysty i sprzyja rozwojowi niskich instynktów człowieka.

Jeżeli więc chcecie przystąpić do jakiegoś związku, to patrzcie na cel jego i środki, jakich używa i nie dajcie się namówić do tych, co wołają „zemsta”, ale spieszcie do tych, co na sztandarze wypisali „kochaj”.

Potrzeba różnych sił, o których mówiłam, stworzyła różne towarzystwa. I tak dla wzmożenia siły fizycznej w narodzie, powstał przed laty „Sokół”. (...) Sokół obok siły fizycznej, pracuje nad pomnożeniem siły moralnej, czego najlepszym dowodem „skauting”, organizacja młodzieży wysnuta w łonie Sokoła. (...) ¹³

Siła fizyczna rodzi siłę materialną, bo jednostka słaba pomnaża nędzę w społeczeństwie.

Co to jest siła materialna? To nie bogactwo, zamknięte w szkatule, w klejnotach, w ładnym mieszkaniu, w wygodnym życiu, wytwornych strojach, miłych zabawach, ale to bogactwo, z którego czerpie nie tylko jednostka, ale ogół, to pieniądź, umieszczony w polskim banku, to pieniądź, złożony w polskiej ziemi, polskim domu, polskim przemyśle.

Siła materialna nie liczy na pomoc obcych nie ogląda się na nich, ale opiera się na własnym społeczeństwie i na jego oszczędności ¹⁴.

Oszczędność, to cnota mało u nas ceniona, a nawet często wyszydzana, jako skąpstwo, a jednak jest podstawą zamożności jednostek i państw. Zaprawiajcie się do oszczędności od dzieciństwa i przyzwyczajcie do tego młodsze rodzeństwo; uważajcie sobie za grzech wydać choćby 1 grosz na rzecz niepotrzebną, a te gorsze, dziesiątaki, korony składajcie do skarbonki i co miesiąc odnoście je do kasy oszczędności. Pamiętać trzeba, że ten będzie

¹³ Pomijam akapit dotyczący opisu skautingu i wskazywania na powody przynależności do niego, s. 183.

¹⁴ Można zauważyć w tym fragmencie wielkie podobieństwo między myślą Barbary Żulińskiej i Jana Ciemnińskiego zawartej przykładowo w książce pod tytułem *Budujemy Polskę wewnątrz* z 1917 roku. Oboje wskazują bowiem na znaczenie kwestii materialnych, gospodarczych dla odzyskania niepodległości i utrzymania wolności, wskazując na pewne cechy, które każdy człowiek powinien nabyć w procesie wychowania, a które pozwalałyby na zdrowy, pozbawiony wyzysku system gospodarczy. Co prawda Jan Ciemniński wydaje się kłaść na ten aspekt znacznie większy nacisk niż Barbara Żulińska, niemniej jednak samo pojawienie się takiego rodzaju refleksji musi wiązać się nie tylko z jednakową diagnozą współczesnego im społeczeństwa polskiego, ale również z dużym znaczeniem, jakie ci pedagodzy katolicy przywiązywali do zagadnień gospodarczych. Nie wolno jednak również tutaj zapomnieć, że ich podbudową musiała być moralność chrześcijańska, o czym Barbara Żulińska mówi w dalszej części niniejszego tekstu. Por. J. Ciemniński, *Budujemy Polskę wewnątrz*, Lwów 1917.

bogatym, kto mniej wydaje niż zarabia i nigdy nie pożycza (chyba gdy chodzi o życie drogiej osoby). Zamożne jednostki stworzą zamożność społeczeństwa, utrzymają ziemię w polskich rękach, podniosą przemysł krajowy.

Im więcej bowiem kraj wytwarza, im mniej potrzebuje oglądać się na przemysł zagraniczny, tem więcej pomiędzy zostaje w Ojczyźnie, tem większe jest jej bogactwo. (...) ¹⁵

Polka powinna pamiętać o dwóch rzeczach: 1) że od niej zależy rozwój przemysłu krajowego, bo ona gospodaruje, ona zakupuje wszystko, co dla domu potrzebne, ona może żądać od rodziców i męża, by ją tylko obdarzali tem, co kraj wytwarza, ona może i powinna bojkotować wrogi, obcy przemysł. Mężczyźni jest to czasem obojętne, a jego upór i grymasy ustąpią pod nieubłaganym żądaniem żony, siostry czy córki. Ona ma zmusić kupca, by jej podawał wyrób krajowy i w ten sposób nakłoni go do zerwania z wytwórcami niemieckimi. Tu właśnie pole do jej śmiałości, do jej sprytu, którego tak często używa na rzeczy złe, niebezpieczne, uwłaczające jej godności ¹⁶.

2) Polka nadto musi sobie często uświadamiać, że jest córką ojczyzny nieszczęśliwej, więc sama jest biedną mimo krociowego majątku, czy znacznych dochodów ojca. Dobre dziecko nie będzie używało, stroiło się, dogadzało sobie, gdy matka w nędzy ginie, ale całe swoje bogactwo poświęci na ratowanie jej życia. Podobnie postępuje Polka względem Ojczyzny, „nic dla siebie, a wszystko dla niej”. (...) ¹⁷

Polce nie wolno wydawać na wstążeczki, koroneczki, pióra, świecidła, brylanty, złoto i inne wymysły mody, bo to jej wcale nie upiększy. Jedyną rzetelną jej ozdobą to szczery jasny wzrok, w którym przebijają się czystość serca i przeświadczenie, że się spełniło obowiązek względem Ojczyzny, że się niczem nie przyczyniło do wzbogacenia wrogów. (...) ¹⁸

¹⁵ Pomijam około półstronicowy akapit z odniesieniem do ówczesnej sytuacji gospodarczej Polski, znajdujący się stronie 185.

¹⁶ Warto tu zauważyć, jak ważną rolę przypisuje kobiecie Barbara Żulińska. Nie odchodząc od tradycyjnego spojrzenia na jej rolę w rodzinie, podkreśla kwestie uzupełniania się i wspomagania natury męskiej i kobiecej, przypisując tutaj kobiecie nawet w kwestiach gospodarczych – można zaryzykować takie stwierdzenie – rolę ważniejszą, bardziej ważką z perspektywy obowiązków narodowych niż mężczyźnie.

¹⁷ Pomijam tutaj półstronicowy fragment dotyczący sytuacji gospodarczej społeczeństwa polskiego na początku XX wieku, który w oryginale można odnaleźć na stronie 186.

¹⁸ Tu następuje opis przykładu Niemek, które według Barbary Żulińskiej zbudowały potęgę gospodarczą ówczesnych Niemiec. Przy tym Barbara Żulińska zadaje pytanie, czy Polki w tej kwestii naprawdę muszą być gorsze. Wskazuje również na różne drogi takiego kobiecego wkładu w gospodarkę, do których zalicza: utrzymanie ziemi ojców, wkład w rozwój przemysłu, rozwijanie spółek handlowych. Fragment ten w oryginale można odszukać na stronach 186–190.

Oświata narodowa a powołanie kobiety do wychowania

Wiemy, że ze wszystkich kalectw najboleśniejszą jest ślepotą, ona bowiem wstrzymuje rozwój umysłowy. A czymże jest ślepotą fizyczna wobec ciemnoty duszy i zacofania? Nie potrafimy używać zdrowia ani bogactw, jeżeli nie będziemy mieli siły umysłowej. A siła ta streszcza się w jednym słowie „oświata”. Naród, który chce żyć, musi mieć oświatę, bo ta mu oczy otworzy na błędy i wady, nauczy oceniać ważność i skuteczność środków, wiodących do celu, oderwie od tego, co niskie, a uniesie ducha na wyżyny. (...) ¹⁹

Podstawą oświaty narodowej jest język ojczysty, poszanowanie jego, ukochanie, kształcenie. Polska przedewszystkiem powinna dbać o czystość jego, bo ona uczy dziatwę, ona, stykając się ze służbą, poprawia prowincjonalizmy i niegramatyczne zwroty, ona ma prawo żądać, by w jej domu nie używano innego języka.

Przedewszystkiem musi gorąco ukochać tę najwspanialszą ojców spuściznę. (...) ²⁰

Nie wolno jej dla mody czy szyku posługiwać się bez wyraźnej potrzeby angielszczyzną czy francuszczyzną. (...) ²¹

Powinna uczyć się obcych języków, aby przez to odkryć tajemnicę bogactw umysłowych i moralnych innych narodów, ale na codzień, w domu, w kościele, w salonie, w szkole, na ulicy i w kolei ma posługiwać się mową ojczystą. Drugim jej obowiązkiem kształcić ten język, wzbogacać go przez czytanie arcydzieł naszej literatury i ułatwiać to kształcenie drugim, zwłaszcza tym, którzy są pozbawieni polskiej szkoły.

(...) ²²

Kobieta z natury swej jest już powołana do wychowywania. Bóg dał jej potem serce współczujące i zapał, ze swej strony musi oświecić umysł, ażeby miała z czego rozdawać, musi nabrać hartu woli, aby wytrwała, musi wreszcie zrozumieć, jak wielkiem jest zadanie wychowawcy.

Po kapłaństwie niema szczytniejszego, bo sam Chrystus był wychowawcą i nauczycielem ²³.

Wychowawczyni to współpracowniczka Boga w stwarzaniu człowieka, Bóg dał duszę, a wychowawczyni ją urabia, ona kształci umysł, aby Boga poznał i rozumiał, kształci serce, aby Jemu chciało i umiało służyć.

¹⁹ Pomijam krótkie odniesienie do KEN i fragment wiersza Grudzińskiego na stronie 191.

²⁰ Pomijam fragment wiersza Władysława Bełzy, znajdujący się na stronach 191–192.

²¹ Pomijam kolejny fragment wiersza Władysława Bełzy, znajdujący się na stronie 192.

²² Pomijam fragment dotyczący Towarzystwa Szkoły Ludowej, które jest pokazane jako przykład działalności na rzecz polskiej szkoły, a także o innych polskich stowarzyszeniach i ich właściwościach. W oryginale fragment ten można odnaleźć na stronach 192–193.

²³ Ponownie zatem podkreśla tutaj Barbara Żulińska rolę i znaczenie kobiety dla społeczeństwa i Boga, przypominając, że kontynuuje ona misję Chrystusa.

Wychowawczyni jest pomocnicą Chrystusa w szerzeniu Królestwa Bożego na ziemi, królestwa dobra, piękna, sprawiedliwości, zgody i bratniej miłości. Jest kapłanką i narzędziem Ducha Świętego, bo rozdaje ludziom Chrystusa.

A dawać Chrystusa, to dawać życie, bo On jest życiem, to dawać prawdę, bo On najwyższą prawdą, to wskazywać drogę do naszej wiekuistej Ojczyzny, bo on jest najprostszą drogą, dawać szczęście, bo On jest najwyższym szczęściem. Dawać Chrystusa, to biednym dawać skarb, który nie niszczy, smutnym radość, która nie ustaje, ciemnym światłość, która nigdy nie gaśnie. Dawać Chrystusa, to uczyć czerpać z tej krynicy wody żywej „wytryskującej ku portowi wiecznemu”, dać klucz do Sakramentów świętych i Ewangelii.

Dawać Chrystusa, to wreszcie uczyć widzieć Jego we wszystkim i we wszystkich, uczyć bratniej miłości i ofiary. Tak chować dzieci, by one stały się z czasem błogosławieństwem dla najbliższych, a przez to dla całego społeczeństwa, by one zbudowały Polskę Chrystusową, zdrową i „nie skrzywioną na duchu”²⁴.

A w tem posłannictwie niema hierarchii, niema pracy małej. Matka, wszczepiająca w dzieci pierwsze zasady wiary i cnoty, siostra budująca swym przykładem rodzeństwo, pani domu pouczająca służbę o jej obowiązkach, robotnica zachęcająca towarzyszek do oświaty i życia cnotliwego, nauczycielka w szkole, ochroniarka w wiejskiej ochronie, siostra miłosierdzia w szpitalu, kaleka na łożu boleści, żebraczka w krużganku kościelnej, każda zawsze i wszędzie może być apostołką, wśród tych, z którymi się styka, może budować Polskę.

Potrzeba tylko nosić w sercu wielkie ukochanie idei, potrzeba kochać Polskę „nie połową, ale całą duszą”, potrzeba tylko umieć patrzeć i szukać, a pracy nie braknie. (...)”²⁵

Każda więc Polka musi uczyć drugich. Stając na progu życia, powinna powiedzieć sobie: „muszę bodaj jeden umysł oświecić, bodaj jedno serce uszlachetnić, bodaj jedną duszę zapalić, a ponieważ nie wiem, gdzie i kiedy spotkam tę jedną, która potrzebować będzie mojej pomocy, więc muszę bez wstydzenia rozsiewać ziarna wiedzy i cnoty, muszę dzielić się tem, co mi dał Bóg, rodzice, co mi dali inni”²⁶.

Umiesz czytać, a masz czas, ucz tych, co nie umieją, czy to w domu, czy analfabetów w szkole. Umiesz pisać pięknie, zajmująco, pisz, co ci Bóg podyktuje, czego nauczy cię doświadczenie, ale pamiętaj, że to, co napiszesz, ma być czyste, dobre, piękne, nie może schlebiać namiętnościom, ale ma być źródłem żywej prawdy. Masz dar mówienia, przekonywania, nie usuwaj się od

²⁴ Jak widać, utożsamia tutaj Barbara Żulińska wychowanie rodzinne i narodowe z szerzeniem wiary.

²⁵ Pomijam czterowersowy fragment wiersza Stefana Buszczyńskiego na stronie 197.

²⁶ Dopisałam brakujący koniec cudzysłowu.

towarzystwa, ale apostołuj słowem, prostuj błędne pojęcia, pocieszaj smutnych, podnoś wątpiących i nie ustawaj, ale pracuj wytrwale, gdziekolwiek jesteś i na jakimkolwiek stanowisku.

Nie zrażaj się trudnymi warunkami, „w pocie czoła swego pracować będziesz”, nie zrażaj się przewrotnością ludzi, którzy chcieliby zagasić światło Chrystusowej nauki, a hołdować egoizmowi i lenistwu, nie zrażaj się przede wszystkim małymi rezultatami, albo obojętnością tych, nad którymi pracujesz. Pamiętaj, że cudów nie zdziałasz, że sam Chrystus miała małą garstkę uczni i ci jeszcze wątpili. Niech w twojej pamięci ustawicznie tkwią słowa Jego: „Inszy jest, który sieje, a inszy, który żnie”²⁷. Nie pracujesz na dzień dzisiejszy, ale dla przyszłości, a tę zostaw Bogu, podobnie jak oddaj Mu rezultat swych starań, sama zaś wzbogacaj swoją duszę wiedzą.

Kształcenie i samowychowanie podstawą działalności wychowawczej kobiety

Wzorowa wychowawczyni, świadoma celu swego, musi znać tych, nad którymi pracuje, warunki i okoliczności, w jakich jej wychowankowie będą żyli i działali i wszystko to, co wpływa na rozwój każdej jednostki.

Ponieważ Polka wychowywać ma prawych obywateli polskich, musi znać ziemię, na której żyje, przeszłość swego narodu, zwyczaje i obyczaje jego, kulturę, dorobek duchowy i naukowy, wreszcie posłannictwo jego i ideały, którym ma służyć.

Dlatego do najpierwszych obowiązków Polki należy nauka historii ojczystej. Z tej karty przeszłości uczy się, „jakich Polska miała synów, jakich wodzów sprawa święta”, w jaki sposób z niemowlęcia przekształciło się to państwo w Europie, co sprzyjało rozwojowi Polski, co spowodowało jej upadek. Z historii nie tylko ma się nauczyć, gdzie, kiedy i z kim się bito, ale gdzie, kiedy i jakie rodziły się szlachetne porywy, jak je w czyn wcielono, nauczyć się naśladować cnoty przodków, ich rycerskość, zapał, ukochanie idei, gotowość na męczeństwo.

Nauczy się zwalczać wady narodowe: lenistwo, niezgodę, prywatę, pychę, samolubstwo, rozrzutność, bezmyślność.

Obok historii Polka musi uczyć się geografii i etnografii polskiej, a tem pilniej i dokładniej, im bardziej kocha Ojczyznę. Pod tym względem u nas źle się dzieje, ogół nie ma pojęcia o ukształtowaniu ziemi ojczystej, wciąż sam ją dzieli i rozgranicza kordonami. (...) ²⁸

²⁷ W tym miejscu przypis Barbary Żulińskiej: „Św. Jan IV, 39.”

²⁸ Pomijam krótki fragment tekstu zawierający dwa wersy i stwierdzenie, że Polacy lepiej znają geografie Europy niż uroki Polski, s. 199–200.

Konieczną jest znajomość płodów, roślinności i fauny ojczystej, pamiętajmy, że im więcej i dokładniej poznamy naszą ziemię, tem głębiej ją ukochamy, tem lepiej potrafimy jej służyć. (...) ²⁹

Ale znać ziemię, jej szatę, jej ludy, plody, jej przeszłość i życie tych, co już posnęli, to za mało, trzeba nadto umieć doszukać się w tem wszystkim myśli Bożej, trzeba poznać, zrozumieć i ukochać posłannictwo Polski, bo tylko wtedy potraficie być dzielnymi wychowawczyniami narodu. Wychowanie jest nietyle nauką co sztuką, a ta opiera się na natchnieniu płynącym od Boga, Bóg zsyła to natchnienie tylko na serca czyste i przepalone miłością. My zwykle pracownicy musimy czerpać to natchnienie z dzieł wybrańców Bożych i na nich się uczyć, jak apostołować.

Obowiązkiem więc Polki znać te dzieła, znać te pomniki ducha polskiego, nietylko z wyjątków, jakie znajdują się w książkach szkolnych, ale czerpać je trzeba u samego źródła. Pisma Skargi, Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, ks. Kajsiwicza, Szczepanowskiego, ks. biskupa Bandurskiego i innych wielkich Polaków powinny być tą Ewangelią narodową. Z każdego słowa tych dzieł bije siła miłości i światło, każde przypomina nam nasze obowiązki względem Ojczyzny. Codzień poświęcić im musicie przynajmniej 10 do 15 minut. Przeczytajcie wtedy jedną stronę „Ksiąg Pielgrzymstwa” Mickiewicza, jeden ustęp z „Dziadów” czy wyjątek z dzieł innych wieszczów i zastanówcie się, jak te myśli możecie wcielać w życiu. Bez pogłębiania tych pięknych i drogich nam utworów nie zrozumiecie powołania polskiej wychowawczynie. (...) ³⁰

Siła moralna podstawą wychowania i odzyskania niepodległości

Ale do tak szczytnie pojętej pracy misyjarskiej trzeba samemu świętości. Dlaczego Apostołowie potrafili obalić pogaństwo? Bo sami byli święci, gdyż jak czuli tak mówili, jak mówili tak żyli. Stąd płynęła ta dziwna moc ich słowa. Oni rozumieli, że im ktoś ma wyższe powołanie, ten sam musi być czystszy i doskonalszy. A jeśli ktoś nie chce służyć idei, danej mu od Boga, jeśli zabiera się do apostołstwa z brudnymi rękoma, jeśli złym przykładem sieje zgorszenie i zamiast podnosić ducha kała go i ugniata, wtedy upada nisko, ściąga rękę sprawiedliwego Sędziego, nietylko na siebie, ale i na najbliższych. W tem leży źródło upadku Polski. (...) ³¹

²⁹ Pomijam cytowany przez Barbarę Żulińską wiersz Wincentego Pola i jej krótki komentarz do jego treści, obecny na stronach 200–201.

³⁰ Pomijam fragment wiersza Juliusza Słowackiego, który według Barbary Żulińskiej obrazuje podstawowe hasło, myśl przewodnią działania polskiej wychowawczynie, zawarty na stronie 202.

³¹ Pomijam cytowany przez Barbarę Żulińską fragment *Przemowy* ks. Hieronima Kajsiwicza CR, potwierdzający jej wniosek dotyczący przyczyn upadku Polski, zajmujący około trzy czwarte strony 203.

„Co nam obca przemoc wzięła, mocą odbierzemy”, śpiewa nasza pieśń, tak odbierzmy, ale mocą ducha, siłą moralną.

Same siły fizyczne i materialne nie pomogą, przecież Polska mimo bogactw upadła.

Czem jest sama siła umysłowa, oświata, widzimy w walce z Rosyą, państwem ciemniejszym i niższym kulturą.

Dopiero gdy te siły oprą się na mocy ducha, gdy siła moralna skupi je w sobie, wtedy ujrzymy, jak wolność w białej szacie sama położy się do stóp naszych, ujrzymy, jak karły przekształcą się w bohaterów, jak zło legnie pokonane, by już więcej nie powstać.

Na siłę moralną w narodzie składają się wielkie charaktery jednostek. Ten naród będzie najbogatszym, który ma najwięcej zacnych, uczciwych obywateli, świadomych swych wad, walczących z nimi dla dobra narodu. Nie powstanie Polska tak długo, dopóki każdy Polak, każda Polka nie oblecze się w tę moc, niby w pancerz, nie ukuje z niej broni, nie zdobędzie się na tę siłę. (...) ³²

Siła moralna wytwarza się wśród ustawicznej walki ze sobą. Polka musi zwalczać wady, a zdobywać sobie cnoty. (...) Polka musi mieć rozum, który zdobędzie przez kształcenie, musi mieć wolę i miłość pracy, musi mieć cierpliwość i wytrwałość. Serce jej powinno być ogrodem lilii, musi być przepełnione miłością prawdy i piękna. Odziedziczone samolubstwo zniszczy czynna miłość bliźniego, a butę szlachecką i rozrzutność pokona oszczędność.

Z kolei potrzeba słów kilka poświęcić męstwu i ofierze.

Polka musi być mężna, musi mieć hart ducha, który nie pozwoli jej wobec wroga zblednąć, ani jęczeć. Musi mieć wielką odwagę, bo nie wie dnia ani godziny – a doświadczenie nauczyło ją spodziewać się najsroźszych mąk i udręczeń. W duszy swej nosi zaród tej cnoty, odziedziczonej po przodkach.

Historia nas uczy, że w najstraszniejszych chwilach Polkom nie brakło męstwa i odwagi. Ale na samą zdolność liczyć nie możemy, bo każda zdolność niewypracowana i niewyćwiczona słabnie, a nieraz ginie bezpowrotnie.

Prawdziwe męstwo, prawdziwa odwaga zdobywa się przez codzienną walkę z wrogami wewnętrznymi. Tchórz zamyka oczy i ucieka przed nieprzyjacielem, odważny idzie śmiało, ścierając się odważnie. Z początku nieraz upada, ale z czasem nabiera wprawy i zwycięża. Polka musi być taką męzną szermierką. Przedewszystkiem walczyć musi z niemądrą modą.

Jeżeli ta uwłacza zdrowemu rozsądkowi, a często godności niewieściej, Polka staje z nią w otwartej wojnie i nie lęka się opinii świata, który ją nazwie dziwaczką, nie lęka się śmiechu towarzyszek, ale wytrwale stoi przy swoim sztandarze, budząc odwagę w chwiejnych i upadających.

³² Pomijam fragment wiersza Kazimierza Tetmajera (razem około pół strony), cytowany przez Barbarę Żulińską na stronach 204–205.

Polka musi z odwagą stawać w obronie bliźniego, nie pozwoli nieobecnych obmawiać, ani wyśmiewać się z nieudolnych.

Z odwagą bronić będzie swoich przekonań, szanując cudze, zwłaszcza będzie nieubłagana, gdy atakować będą jej wiarę i miłość Ojczyzny.

Odważnie przyzna się do winy, gdy tego wymaga dobro bliźniego i mężnie zniesie następstwa swego czynu, nie zniżając się do kłamstwa czy pochlebstwa.

Z odwagą bronić będzie swojej godności, nie ulęknie się ani utraty posady, ani nieprzychylnego słowa przełożonych, ani prześladowania. Ważniejsze dla niej prawo Boże i pokój sumienia, niż poklask i uznanie ludzi bez duszy.

Mężnie i odważnie walczyć będzie z niemądrymi zwyczajami, z których najwięcej poniżającym dla nas jest sposób przyjmowania gości, owe uczyty, bankiety, zabawy, na które traci się majątki, zadłuża się u Żydów, które potęgują u nas różne namiętności i często prowadzą do upadków moralnych. (...) ³³

Powinnyśmy to raz jasno zrozumieć, bo od nas, od niej zależy zreformowanie tego. Przecież nie kto inny, tylko kobieta zajmuje się urządzeniem przyjęcia, ona nadaje ton domowi. Nie powinna więc po dziecinnemu naśladować bezmyślnych i małodusznych, ale choćby z narażeniem się na krytykę i śmiechy uszlachetnić swe przyjęcia. Miłym obejściem, zajmującą rozmową, prawdziwą, szczerą gościnnością może stworzyć taki nastrój, że goście nie będą pragnęli obfitej kolacji, a jeśli znajdą się tacy to lepiej nie żyć z nimi.

Ale jak wszędzie, tak i tu trzeba zacząć od siebie, trzeba umieć odmawiać sobie różnych łakotek, nie potęgować, ale osłabiać wrażliwość podniebienia. Ileż to u nas wydaje się na słodycze i papierosy. Z jednej strony to wywołuje zatrucie organizmu, z drugiej rozwija niezdrową chęć używania i zaspokojenia zawsze i wszędzie niższych instynktów. Czy to licuje z godnością Polki? Czy to nie jest osłabieniem jej sił fizycznych i moralnych? Wstrzymanie się od tego, odmówienie sobie tej niskiej przyjemności będzie ofiarą dla Ojczyzny, cichą, mniej znaną, ale może nierównie większą. A bez ofiary niema miłości.

Ofiara to zniszczenie siebie i tego, co mi drogie, dla wyższej miłości, dla wyższego celu. A ponieważ najdroższym jest człowiekowi życie, więc najwyższą ofiarą śmierć za Ojczyznę.

„Są dwa rodzaje śmierci za Ojczyznę. Jedna z nich doraźna na polu walki, druga powolna, ciągła na polu codziennego, narodowego obowiązku, swemu lenistwu, wygodzie, próżności, swej ambicyi, która chce tworzyć

³³ Pomijam krótki akapit znajdujący się na stronie, w którym Barbara Żulińska rozwija temat tego, jak wyglądają takie potępiane przez nią przyjęcia i rauty.

Ojczyznę wedle swych planów. Dwie te śmierci wzajemnie się dopełniają, albowiem śmierć sobie w pełnieniu obowiązku narodowego sposobi się zawsze na chwilę przez Opatrzność wskazaną, a tamta znowu wyrasta jak z korzenia, z tej śmierci codziennej, w poświęceniu, w pełnieniu naszych powinności”³⁴.

Umierajmy więc co dnia, wstrzymując się od tego wszystkiego, co siły osłabia, a kraj zubaża.

Ideę tej codziennej śmierci zrozumiało bardzo pięknie towarzystwo Eleusis.

Członkowie jego zobowiązują się ślubem do poczwórnej wstrzeźliwości. Nie wolno im używać alkoholu, palić, grać w karty, mają nadto żyć w cnocie czystości. Ażeby nabrać sił do tej walki i pracy, przystępują jak najczęściej do Sakramentów świętych. Hasłem ich „przez odrodzenie jednostki – odrodzenie narodu”. Czy to nie szczytne i piękne zadanie dla Polki?

Już przedtem wspominaliśmy, że towarzystwa mają to do siebie, że pomagają jednostce utrzymać się przy swych ideałach, pozwalają jej czerpać z wspólnych sił i bogactw moralnych, dlatego tak ważną rolę odgrywają w odrodzeniu narodowym. Są one szkołą życia społecznego, a do tego życia rwie się dzisiejsza kobieta.

Utarło się u nas przekonanie, że kto nie działa wiele na zewnątrz, kto nie należy do wielu towarzystw, ten jest złym patriotą. Stąd mamy wielu osobników, którzy nie mają chwili wolnej, wszędzie są, wszędzie mówią. Zdaje się im, że bez nich runie instytucja, że oni są jej życiem i siłą.

Czy może być większe bałamuctwo?

Przedewszystkiem każda Polka powinna pamiętać i głęboko w sercu przechowywać tę prawdę, że podstawą jej osobistej świętości i pierwszym obowiązkiem względem Ojczyzny jest sumienne, drobiazgowo niemal spełnianie obowiązków codziennych, obowiązków swego stanu, choćby to były rzeczy napozór drobne, nudne, niewydatne. Każdy z tych obowiązków jest kółeczkiem w wielkiej maszynie społecznej; jeśli jedno kółko się zniszczy, osłabi, może nastąpić wybuch lub zastój³⁵. „Niema pracy małej, są tylko mali ludzie”, mówi Rodziewiczówna, nie od tego, co zrobisz, ale jak zrobisz i w jakiej intencji, zależeć będzie twoja wartość. Służąca, która sumiennie sprząta pokój w tem przeświadczeniu, że ułatwia w ten sposób pracę swemu państwu, wyżej stoi od wykształconej kobiety, która zostawia dzieci na opiece niańki, a sama ugania po posiedzeniach.

³⁴ W tym miejscu przypis Barbary Żulińskiej: „Z przemówienia ks. Arcybiskupa Teodorowicza.”

³⁵ Można zobaczyć tutaj odniesienia do konserwatywnej interpretacji funkcjonowania społeczeństwa, wskazującej na ogromną rolę zależności różnych części współpracującej wspólnoty społecznej. Tym samym Barbara Żulińska ponownie podkreśla ogromne znaczenie kobiety dla życia społecznego i tym samym dla odzyskania przez Polskę niepodległości, która jako część wielkiego społecznego mechanizmu powinna jak najlepiej spełniać swoją rolę.

Dobrze więc zastanówcie się, co należy do waszych codziennych obowiązków, włóżcie w nie całą swą energię, inteligencję, zapał i to przeświadczenie, że to jest praca dla Ojczyzny. Nie dajcie się odwieść od nich, nie lekceważcie sobie drobiazgów, oszczędzajcie na ten codzienny trud siły i zdrowie. Jeżeli zaś macie wiele czasu wolnego, albo obowiązki zawodowe zmuszają was do zajęcia się sprawą społeczną, poświęćcie jej swoje siły, to wam da moc ducha i zadowolenie.

Pracą tą musi kierować roztropność. Ona wam powie, że wrodzone skłonności są wskazówką w wyborze pracy.

Jeżeli twe serce odczuwa przedewszystkiem nędzę materialną rodaków, pracuj w towarzystwach ekonomicznych. Jeżeli największą twą troską jest ciemnota ludu, pomagaj towarzystwom oświatowym. Jeżeli boli cię niedola dziecka, pracuj w organizacjach, które zajmują się wysyłaniem ich na świeże powietrze, zajmowaniem w godzinach pozaszkolnych i t. p.

Pokuta i odnowa moralna w wierze drogą do odrodzenia Polski

Polka do pracy nie braknie, każda jednostka może wybrać sobie towarzystwo wedle upodobania i zdolności, a jeśli już wybierze, niechże nie będzie malowanym członkiem, ale z całym zaparciem i poświęceniem pracuje w niem jak w rodzinie. Polce nie powinno chodzić o zaszczyty, o stanowisko, o rządzenie, o przeprowadzenie swego zdania, powinna się zawsze uważać za jedną maleńką komórkę, budującą organizm. Nie wolno jej nikogo podejrzewać o złą intencję, powinna ufać, że każdy kocha Polskę, choć pracuje w innym towarzystwie i należy do innej partii. Nic zgubniejszego dla narodu i jego wolności, jak ta zaściankowość, wzajemne podkpiwanie, partyjność i wypływająca stąd najgłówniejsza wada nasza: niezgoda, niekarność. Polska upadła, bo każdy chciał rządzić, każdy uważał się za najmądrzejszego, najlepszego patriotę, każdy chciał rozkazywać, a nie było komu słuchać. Dzisiejsze pokolenie musi z jednej strony karnością swoją odpokutować za dawne winy, z drugiej strony wyrobić sobie zaparcie się siebie, gotowość do rozsądnych ustępstw, łatwość w podporządkowaniu interesów osobistych, interesowi ogółu i dobru społecznemu.

Polka powinna być tem dobrem dzieckiem, co jest gotowe na wszystkie ofiary, by matkę swą wyrwać śmierci.

Czy tak się u nas dzieje? Nie zawsze, nie wszędzie. (...)³⁶

³⁶ Pomijam fragment rozważań, w którym Barbara Żulińska wskazuje przykłady sytuacji odwrotnych zaczerpnięte z literatury (głównie z twórczości Adama Mickiewicza). W oryginale zajmuje on około pół strony i znajduje się na stronie 212.

Zaprawdę powiadam wam: nie badajcie, jaki będzie rząd w Polsce, dosyć wam wiedzieć, iż będzie lepszy niż wszystkie, o których wiecie: ani pytajcie o jej granice, bo większe będą, niż były kiedykolwiek.

A każdy z was w duszy swej ma ziarno przyszłych praw i miarę przyszłych granic.

„³⁷O ile powiększycie i polepszycie duszę waszą, a o tyle polepszycie prawa wasze i powiększycie granice”³⁸.

Polepszajcie więc dusze wasze każdego dnia, każdej godziny, każdej minuty, zdobywajcie tę moc, która ma odbić, co nam wydarto i cośmy sami stracili.

Ale do tego trzeba ustawicznej zachęty i przypomnienia sobie, co jest celem Polki, co przeznaczeniem Ojczyzny. I cóż nam o tem będzie przypominało, skąd zaczerpnijemy zapału w chwili opuszczenia?

Przedewszystkiem zapał ten czerpie się w modlitwie za Ojczyznę, jeżeli każdego ranka z wiarą i skupieniem powtórzysz choćby to krótkie westchnienie: „Królowo korony polskiej, módl się za nami”, już pójdziesz do pracy z myślą o Ojczyźnie.

Drugim źródłem to rozpamiętywanie obowiązków swoich, oświecanie się co do nich i ciągły postęp; na to potrzeba poświęcić choćby jedną godzinę w tygodniu. Jak niedzielę przeznaczył Bóg na rozważanie stosunku naszego z naszym Ojcem niebieskim, tak wybierzcie jeden dzień, w którym rozmyślać będziecie o Ojczyźnie, o jej przeszłości, przyszłości i swoim udziale w jej odrodzeniu.

A jak w życiu Kościoła są święta większe, w których dłużej i goręcej modlimy się i lepiej zgłębiamy istotę religii, tak i w życiu narodu są takie uroczystości, rocznice wielkich wydarzeń, pamiątki tryumfów idei polskiej, które nas obowiązują do skupienia, które budzą z ospałości, zapalają oziębłość serca, dodają hartu woli.

Na tem polega wartość obchodów narodowych. Nie można ich uważać za cel, za ostateczny dowód miłości Ojczyzny, ale za źródło zapału i uświadomienia co do potrzeb narodowych, za dzień obrachunku i ofiary. (...) ³⁹

Rozpacz po stracie wolności zrodziła zastanowienie się, skrucę i pracę, męstwo ma stać na straży wytrwałości, ona nam każe iść wciąż i nie ustawać, zostawiając Bogu zwycięstwo, czas jego i jakość jego.

³⁷ Uzupełniłam brakujący cudzysłów.

³⁸ W tym miejscu przypis Barbary Żulińskiej: „Rozdział XX.”

³⁹ Pomijam cytaty z twórczości Adama Mickiewicza obrazujące tę kwestię, obecny na stronie 214, a także fragment dotyczący modlitwy i jałmużny jako sposobów dobrego przeżywania obchodów narodowych, znajdujący się na stronach 214–216. Nie pokazuję również rozważań Barbary Żulińskiej dotyczących roli pieśni narodowej, które w oryginale można odnaleźć na stronach 216–217.

Czyż można głębiej i piękniej określić program naszej działalności? (...)

Bóg jeden mocen jest dać nam zwycięstwo, On jeden wie, kiedy dojrzeją nasze duchy, kiedy potrafimy korzystać z wolności. On z góry patrzy na zapasy i wszystko kładzie na szalach sprawiedliwości. On nie przeoczy jednej niedbałości, jednego krzyku zemsty, jednej niesprawiedliwości. On liczy każdą łzę, każdą kroplę krwi i potu, każdą tęsknotę, każde słowo ufności, każdą modlitwę. On jest najsprawiedliwszy.

Więc ufajmy, że kiedy przeważy szala zasług, pracy i cierpienia, modlitwy i ofiary, łzy nasze zamieni w perły, krew w rubiny korony wolności, z trudu codziennego wzniesie mury świątyni, której wieżycy będą modlitwy i ofiary, a fundamentem ufność i wiara, że On był, jest i zostanie najlepszym Ojcem i Panem.

Ta ufność niech was zagrzewa do czynu, do życia dla idei. Młodość jest czasem zasiewów, kiełkowania i wzrostu rodziny. Polki, czuwajcie, by ta delikatna roślina miłości Ojczyzny rozwinęła się w potężne drzewo odrodzenia. (...) ⁴⁰

*

Przypomniany po latach tekst jest wyborem fragmentów książki Barbary Żulińskiej⁴¹ z 1913 roku pt. *Nauka moralności narodowej. Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt*, pochodzących z rozdziału *Ojczyzna*. Cały utwór poświęcony został zagadnieniom związanym z wychowaniem człowieka (głównie kobiety oraz przez kobiety) i jego nieodłącznego związku z kwestią narodową. Barbara Żulińska poprzez prezentację rozwoju kobiety z punktu widzenia pedagogiki katolickiej w odniesieniu do siebie samej, bliźnich i Boga, stara się pokazać, jak moralność osiągnana w procesach wychowania (zwłaszcza w rodzinie) oraz samowychowania służyć będzie nie tylko samej kobiecie i Bogu, ale również innym, a zwłaszcza Ojczyźnie.

Fragment pracy Żulińskiej pokazuje silnie zaznaczoną zależność pomiędzy wychowaniem i kształceniem traktowanym jako jeden z obowiązków Polki a możliwościami odzyskania niepodległości, przy czym to pierwsze jest postrzegane jako kwestia podstawowa i wprowadzająca do uczynienia naszej Ojczyzny wolną i niepodległą. Jest to więc piękny przykład katolickiej myśli pedagogicznej odnoszącej się do kobiety,

⁴⁰ Pomijam dwa cytowane przez Barbarę Żulińską fragmenty wierszy, pierwszy autorstwa Kornela Ujejskiego, drugi zaś Zygmunta Krasieńskiego, znajdujące się na stronach 218–219, które kończą rozdział rozważań autorki odnoszący się do obowiązków Polki wobec swojej Ojczyzny.

⁴¹ Barbara Żulińska – żyjąca w latach 1881–1962 siostra zakonna (w 1913 roku wstąpiła do Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego), jako pedagog interesowała się przede wszystkim pedagogiką przedszkolną. Kształciła opiekunki z ochronek, katechetki, nauczycieli, była członkiem wielu różnych stowarzyszeń pedagogicznych. Wychowana w rodzinie charakteryzującej się szeroką działalnością patriotyczną, w swojej twórczości podkreślała rolę narodu oraz działania na rzecz jego umocnienia i rozwoju (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 1018–1019). Na podstawie swojej twórczości zakwalifikowana przez J. Kostkiewicz jako przedstawicielka pedagogiki kultury nurtu katolickiego (J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013, s. 261 i nn).

nadającej jej ogromną rolę w życiu rodzinnym i społecznym, oraz skierowanej głównie ku kobietom. *Moralność narodowa – obowiązki Polki wobec Ojczyzny* to chyba najlepszy tytuł i najbardziej trafna charakterystyka treści powyżej przedstawionego tekstu.

wybór i opracowanie: Dominika Jagielska

Uniwersytet Jagielloński

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Recenzja wydawnicza książki prof. dr hab. Bogusława Śliwerskiego *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań oświatowych*. Kraków 2015, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 676.

Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski jest jedną z najwybitniejszych postaci pedagogiki polskiej ostatnich dekad. Jego wkład w rozwój współczesnej polskiej refleksji edukacyjnej jest powszechnie uznawany, a pozycja w środowisku pedagogów polskich (i nie tylko) – bardzo wysoka i niepodważalna. Wiele z książek autorstwa Bogusława Śliwerskiego weszło do kanonu polskiej literatury w zakresie nauk pedagogicznych (i szerzej – społecznych), a każda publikacja tego autora stanowi wydarzenie edytorskie (wystarczy w tym miejscu wymienić tylko takie pozycje, jak: *Przekraczanie granic wychowania. Od «pedagogiki dziecka» do antypedagogiki; Współczesne nurty wychowania; Klinika szkolnej demokracji, Pajdocentryzm – pedagogika dziecka* czy kilka tomów z serii *Pedagogika alternatywna*). Książki Bogusława Śliwerskiego, często czytane i cytowane, są bardzo popularne zarówno wśród naukowców, jak i młodzieży akademickiej. Autor otwiera w nich nowe pola badawcze, wprowadza nowe dyskursy, jego narracje są odważne i interdyscyplinarne.

Podkreślając wkład B. Śliwerskiego w rozwój współczesnej polskiej myśli pedagogicznej trzeba też stwierdzić, iż zarówno jako teoretyk, jak i dydaktyk, potrafi podejmować ryzyko publicznej konfrontacji z dogmatycznymi poglądami i pedagogiczną (oraz polityczną) ortodoksją. Nie ogranicza się – w swoich przedsięwzięciach pedagogicznych – do działalności naukowo-dydaktycznej na poziomie akademickim. Jest jednym z tych nielicznych teoretyków wychowania, którzy z pełną świadomością i dużą determinacją podejmują wysiłki na rzecz praktycznego urzeczywistnienia nowych dyskursów edukacyjnych w praktyce edukacji polskiej.

Każda kolejna książka Bogusława Śliwerskiego stanowi wydarzenie w polskich naukach społecznych, a w szczególności – pedagogicznych, co odnosi się bez wątpienia także do recenzowanej przeze mnie, najnowszej pozycji tego wybitnego naukowca: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) Edukacji. Inspiracje do badań oświatowych*. Potwierdza ona raz jeszcze niezwykle kompetencje Autora (i badacza) w zakresie prowadzenia dyskursu

naukowego, a także jego wrażliwość społeczną i pedagogiczną. Książka ta stanowi przy tym znakomitą krystalizację pedagogiki naukowej i pedagogiki w działaniu.

Bogusław Śliwerski w znakomity sposób pokazuje w niej, jak wykorzystać można reprezentatywne teorie z zakresu nauk społecznych do analizy rzeczywistości oświatowej. Rekonstruuje także w sposób przenikliwy i zdecydowany takie strategie wytwarzania jej nowych wersji przez politykę, które prowadzą do podporządkowywania osób i wdrażania ich w realizację interesów politycznych. Przedstawia mające miejsce w najnowszej historii Polski dramaty instytucji i dramaty jednostek traktowanych przez polityków jak łatwa do ukształtowania glina. Pokazuje, w jaki sposób makro-decyzje wdrażane przez mikro-polityki na najniższych szczeblach rekonstruują codzienność i sposoby myślenia, prowadząc do adaptacji instytucji oraz ludzi do praw i decyzji, których często jedynym uprawomocnieniem jest sam akt sprawowania władzy, bez żadnych głębszych intencji poza potwierdzeniem istnienia jej samej. Jedynym więc motywem jest sprawowanie władzy, jedynym celem – zmiana sama w sobie; przy tej dramatycznej konsekwencji, jaką jest modyfikacja zmiany życia instytucji i jednostek (pod groźbą marginalizacji).

To, nie zawaham się stwierdzić, fundamentalne dzieło, stanowi nie tylko pełne treści kompendium wiedzy, ale także interdyscyplinarne studium wzajemnych relacji tego, co polityczne i tego, co edukacyjne. Bogusław Śliwerski pokazuje, w jaki sposób polityka wkracza inwazyjnie, zwykle za pomocą „prawodawczego cięcia”, w życie oświatowe, modyfikując, odwracając, zmuszając i selekcjonując. Jego książka stanowi nie tylko znakomite kompendium wiedzy z najnowszej historii Polski, w którym analizy socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne splatają się z rozważaniami o charakterze filozoficznym, ale także – w oczywisty sposób – politologicznym. Z powodzeniem łapie w „diagnostyczną kamerę” dynamikę różnorodnych pedagogiczno-polityczno-społecznych napięć między teoretycznym a praktycznym (czy empirycznym), globalnym a lokalnym, obiektywnym a subiektywnym. Jest ona jednak równocześnie wspaniałym studium z zakresu pedagogiki krytycznej i pedagogiki dekonstrukcyjnej, w której celem jest zmiana społeczna.

Trzeba dodać, że poszczególne fragmenty książki nie tylko dostarczają wiedzy na temat dynamiki przemian rzeczywistości edukacyjnej, ale też stanowią teoretyczno-krytyczne studia, których celem jest zrozumienie i wyjaśnienie źródeł „uwikłań”, a także skutków analizowanych zjawisk oraz fenomenów. Bogusław Śliwerski konsekwentnie pokazuje w nich edukację jako teren walki o władzę i demokrację, płaszczyznę dominacji i oporu, zniewolenia i upodmiotowienia. Edukacja jawi się w jego tekstach zarówno

jako „możliwość”, jak i „zagrożenie”, przy czym autor opowiada się z pełnym przekonaniem za edukacją zdecentralizowaną i zdestandaryzowaną, zorientowaną na rozwój człowieka.

Warto zauważyć, że tekst książki napisany jest w sposób bardzo komunikatywny, jasnym językiem, a poszczególne wywody cechuje zawsze wewnętrzna struktura i logika; wszystko to sprawia, że „dobrze się ją czyta”. Literatura stanowiąca dla Autora punkt wyjścia jego analiz jest bardzo reprezentatywna dla badanego problemu, a jego rozważania są niezwykle mocno osadzone zarówno w przyjętym przez niego „zestawie” kategorii teoretycznych, jak i w – wyznaczonej przez tytułowy problem – logice pracy.

Narracja w poszczególnych rozdziałach książki jest bardzo szczegółowa i zawiera wyczerpujące i stojące na bardzo wysokim poziomie rekonstrukcje, analizy oraz interpretacje. Badacz z pełną swobodą wprowadza nas w świat myśli i teorii, a także ideologii i praktyki. Jego szczegółowa wiedza jest zdumiewająca, zadziwia też zdolność do jej integrowania w postać bardzo wartkiej narracji oraz umiejętność osadzenia jej w teoriach i koncepcjach. Znakomicie porusza się on po podejmowanej problematyce, a jego rozważania są bardzo dobrze uzasadnione, dając w swojej całości – w kontekście swoistej walki dyskursów – fascynujący obraz zagadnienia postawionego w tytule. Moja ocena jest więc bardzo wysoka.

Nie ulega wątpliwości, że najnowsza książka Bogusława Śliwerskiego stanowi ważny wkład do rozwoju współczesnych polskich nauk o edukacji. Stanowi kolejne wybitne osiągnięcia tego naukowca, wpisując się znakomicie w aktualne dyskusje na temat relacji między polityką a edukacją.

Prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik

Uniwersytet Adama Mickiewicza

Dominika Jagielska: *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Kraków 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 273.

Recenzowana przeze mnie interdyscyplinarna i jakże interesująca – w ogólnym oglądzie – książka powstała na bazie wcześniejszej dysertacji doktorskiej opatrzonej uprzednio tytułem: *Ideologie edukacyjne współczesnych polityków polskich*, promotorem której była Pani Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz¹. Książka omawia w sposób szczególnie rzetelny,

¹We wstępie (s. 9) Pani Doktor wyraźnie precyzuje wszelkie zmiany, uzupełnienia dokonane modyfikacje edytorskie, z którymi zapozna się Czytelnik w stosunku do oryginalnej uprzednio przedłożonej pracy doktorskiej.

a zarazem nader ciekawy, poszczególne wyłaniające się w trakcie badań ideologie edukacyjne reprezentowane współcześnie przez dzisiejszych polityków (a zatem uznawane, aprobowane i preferowane). W szerokim kontekście pomyślnie prowadzonych przez Autorkę eksplikacji wiele zagadnień jest immanentnie powiązanych z filozofią edukacji postrzeganą w aspekcie struktury kształtowania umysłu wychowanka w warunkach rodzimego postmonocentrycznego ładu społeczno-normatywnego.

Warto przy tym nadmienić, że za oblicze współczesnej edukacji odpowiadają (czy też ją *kreują*) przede wszystkim trzy grupy osób (instytucji) odpowiedzialnych za los oświatowy dzieci, młodzieży, a także osób dorosłych. Są nimi rodzice (rodzina), nauczyciele oraz politycy. Na temat wpływu sprawczego dwóch pierwszych grup o charakterze tautologicznych konsekwencji socjalizacyjno-wychowawczych (rodzice, nauczyciele) nie będę się szerzej wypowiadał z oczywistych racji, chociażby *przemocy symbolicznej* występującej zarówno w obrębie struktur rodzinnych, jak i na terenie szkoły². Kolejna, jakże ważna grupa osób odpowiedzialnych za egzystencję całego pokolenia/pokoleń, to politycy. Niestety z rzadka są oni poddawani przez reprezentantów nauk społecznych systematycznym badaniom i z tego względu niniejsza dysertacja (choć nie tylko) zasługuje na pilną i wnikliwą uwagę olbrzymiej rzeszy Czytelników, a nie tylko wąskiego grona ekspertów. Mianem „polityk”, „politycy” określa się demokratycznie wybranych decydentów jako osoby współodpowiedzialne za kształtowanie i wyznaczanie celów polityki społecznej, w tym także polityki oświatowej. Jest to grupa, która pośrednio wpływa na edukację i wychowanie do życia w określonym typie społeczeństwa. Kierując państwem, wyznaczają oni cele poszczególnym elementom systemu społecznego. Jednym z tych elementów jest szkoła w bardzo szerokim tego słowa znaczeniu – jako wszelkie instytucje życia publicznego, które biorą udział w realizacji celów edukacyjnych, formułowanych przez państwo. System polityczny wyznacza i szczegółowo określa te cele, formy ich realizacji, a także sposoby ich finansowania. Grupa zawodowa nauczycieli jest narzędziem realizacji określonej polityki danego państwa czy układu sił

²Wyjściowym i najbardziej ogólnym systemem twierdzeń przyjętych za podstawowe kryterium sygnalizowanych powyżej analiz jest postrzeganie współczesnej oświaty w kategoriach przemocy symbolicznej występujących w koncepcji Pierre'a Bourdieu. „Panownie symboliczne realizuje się – jak stwierdza wybitny socjolog wychowania – w działalności pedagogicznej rozumianej najszerzej jako narzucanie, wpajanie, transmisja. Stąd każde działanie pedagogiczne jest obiektywnie przemocą symboliczną, samowolną w podwójnym sensie. 1) jako urzeczywistniające się w procesie komunikacji, w którego formalnej definicji zawarte są społeczne warunki narzucania i wpajania, odpowiadające najkompletniej, choć w sposób zapośredniczony, interesom obiektywnym grup i klas panujących (...); 2) jako selekcjonujące pewne znaczenie godne reprodukcji w oparciu o kryteria nie dające się wywieść z żadnej zasady uniwersalnej «fizycznej, biologicznej, bądź duchowej». Jedyne amnezja genezy, potocznie przekonanie, że «zawsze tak było» prowadzi do naturalizacji znaczących relacji, które w swojej istocie są produktem historii”. (Bourdieu, Passeron, *La reproduction. Elements...* 1970, za: A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny*, Warszawa 1978, s. 243).

politycznych parlamentu. „Obywatel” – określony przez system polityczny i warunki ekonomiczne – staje się immanentnie celem realizacji procesu wychowania. Jest częścią odpowiedzialności rodzicielskiej, ale również odpowiedzialności państwowej. Rodzice wychowują swe dzieci m.in. „dla państwa” i w tym sensie państwo przejmuje odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia.

Tak więc książka Pani Doktor Dominiki Jagielskiej przybiera postać zręcznie opracowanego przez Autorkę *Studium odpowiedzialności społecznej* polityków za realizację powinności moralnej, nałożonej na nich przez całe demokratyczne społeczeństwo: w sferze oświaty, socjalizacji i wychowania. Warto przy tym nadmienić, że „odpowiedzialność społeczna” to niestety termin zbyt ostro zdefiniowany, aczkolwiek intuicyjnie bardzo dobrze rozumiany przez wielu ludzi, w tym również przez deputowanych. Podobnie interpretowane są inne pojęcia przybierające postać deklarowanych wartości: „dobro”, „uczciwość”, „sprawiedliwość” itp. Odpowiedzialność parlamentarzystów za edukację o instytucjonalnie sprecyzowanym charakterze jak dotąd pozostaje cechą/wartością niezbyt uświadomioną. Trudno też opracować miary odpowiedzialności, dobrać do zebrania niezbędnych informacji określone narzędzia. Jest ona bardzo zindywidualizowana. A idzie przecież o to, ażeby zapewnić rekrutację/rekomendowanie do odpowiedzialnych stanowisk parlamentarnych i państwowych osób o niekwestionowanych kompetencjach. Mamy na myśli *pozycje i role społeczne*, do których się odnoszą – w sferze edukacji – trudne i wielorakie zadania z obszaru polityki społecznej, wymagające szeregu predyspozycji intelektualnych oraz moralnych. Tworzenie naukowego i prawdziwego oblicza zastanej przez badacza sytuacji, w której konsekwencje wydarzeń politycznych (ich przebieg) ściśle skorelowane mogą być z kompetencjami i wiedzą reprezentantów narodu na temat określonej ideologii, a także pewnych prawidłowości oraz logiki naukowej, stanowi – w moim przekonaniu – warunek konieczny sprawnego kierowania/koordynowania przebiegu wielu procesów zachodzących w polityce społecznej/edukacyjnej danego państwa. Jest zarazem jedynym dostępnym sposobem przewidywania/inferowania możliwości, które procesy takie mogłyby urzeczywistniać ze szkodą dla ideałów nie tylko moralnych, o ile zachodziłyby one żywiołowo/przypadkowo³.

Świadomość tych faktów powinna ułatwić nam percepcję i zrozumienie/ wytłumaczenie szczególnej natury trudności, z jakimi borykają się współcześni politycy podejmujący określone wybory. Jak widać, nieczęsto dysponują oni niezbędną wiedzą specjalistyczną: najczęściej przedmiot decyzji znany im jest wyłącznie z informacji zewnętrznych (udzielanych przez kolegów

³ Zob. S. Zapaśnik, *Odpowiedzialność polityka*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4, s. 32.

z innego resortu, komisji parlamentarnej czy rządowej). Tym trudniej przeto jest im trafnie przewidzieć następstwa dokonanego przez siebie wyboru⁴. Odpowiedzialność polityków jest uzależniona od konkretnych cech położenia społecznego respondentów, jak i często trudno uchwytnych zmiennych. Dlatego też przedmiotowa praca zwarta – poddawana tu ocenie – z pewnością przyczyni się do traktowania odpowiedzialności społecznej w grupie polityków jako celu priorytetowego, nadrzędnego i niezbędnego w nieuniknionym procesie modernizacji polskiego społeczeństwa postindustrialnego, w którym od wieków tradycyjnie zakorzenione pozostają liczne elementy oporu społecznego przeciwstawiające się wszelkim próbom pragmatycznie wprowadzanych innowacji. Równie ważnym przedmiotem pracy pozostają ideologie edukacyjne postrzegane przez Autorkę opracowania w bardzo szerokiej perspektywie. Pomimo rehabilitacji w dobie współczesnej samego pojęcia „ideologii”, trzeba pamiętać o zróżnicowanej jego wykładni interpretacyjnej w nie tak odległej przeszłości, a nawet egzystującej również obecnie w pewnych kręgach społecznych.

Podjmując się nader interesująco i poprawnie przeprowadzonych systematyzacji (wielu problemów oraz zależności) konstytuujących określoną ideologię edukacyjną, opierając się chociażby na prostej *systematyzacji dedukcyjnej*, Autorka w pełni była świadoma powszechnie występujących składników (elementów) tzw. *edukacyjnego zamętu*. Wokół edukacji oraz szkolnictwa stale pojawiają się zróżnicowane i przeciwstawne sobie stanowiska opiniotwórcze generowane przez wiele środowisk. Często świadomość uczniów szkół publicznych/państwowych staje się egzemplifikacją matrycowej edukacji doktrynalnej skierowanej na wychowanie (socjalizację) młodego obywatela w realiach egzystencji „chwili” na etapie rozwoju oraz ideowych priorytetów danego państwa, zaś dziecko/wychowanek podlega odmiennej edukacji *stricte* personalnej prowadzonej w rodzimym środowisku wychowawczym, nakierowanej na rozwój i kształcenie osobowości czy też ogólnie człowieczeństwa w zdecydowanie bardziej ponadhistorycznym wymiarze otaczającej indywiduum codzienności⁵.

Po zapoznaniu się ze wstępem dysertacji, a obecnie zmodyfikowanej wersji omawianego tomu, pierwszą refleksją, jaka mi się nasunęła, było stwierdzenie, iż prezentowane analizy oraz wyniki badań koniecznie zaliczyć trzeba do pracochłonnych i żmudnych penetracji typu *active research*, które uwiarygodniają sformułowanie szeregu praktycznych wniosków dla wszystkich bez wyjątku instytucji szkolnych i pozaszkolnych.

⁴ A. Rzymelka-Fraćkiewicz, *Politycy wobec przemian edukacyjnych*, Toruń 2010, s. 226–229.

⁵ A. Szoltysek, *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Kraków 2013, s. 98–99.

Pomimo tego, iż pracę przygotowała reprezentantka pedagogiki, jej eksplikacje teoretyczno-badawcze z pewnością oscylują wśród problemów poruszanych przez nie tylko współczesne subdyscypliny rodzimej pedagogiki, ale również socjologię edukacji, kultury, polityki czy też filozofię wychowania. Autorka porusza zatem liczne kwestie z zakresu normatywno-kulturowego rodzimej oświaty, dostrzegając w nich głównie formy skutecznego przekazywania określonego zasobu wiedzy potrzebnej do pełnienia autorytatywnej roli eksperta. Przy takim właśnie ujęciu jawi się nam dodatkowo problem *kreowania* określonej osobowości wychowanka w dobie dzisiejszej, w której stanowić będzie jeden z decydujących czynników powodzenia całego olbrzymiego i śmiałego programu strukturalnych przekształceń w warunkach intensywnie przebiegającej zmiany społecznej. Dominika Jagielska wpisuje się tym samym w poważnie uargumentowaną dyskusję, co konkretnie i kolejno należy zrobić w tej dziedzinie, aby zaplanowane zmiany racjonalnie wprowadzić w życie w taki sposób, aby były one najbardziej przydatne dla pomyślnego rozwoju oraz przyszłości naszej oświaty i aby na bieżąco powodowało to minimum – niestety jakże licznie dostrzeganych teraz, jak i w przeszłości – perturbacji.

Autorka postrzega realia rodzimych relacji szkolnych w ich kształcie instytucjonalnym jako narzędzie *panowania*, a nie *wyzwalania* społecznego. Zamyśl prezentacji przeprowadzonych wyników badań i analiz uznaję za słuszny, trafny, potrzebny, a zwłaszcza bardzo interesujący.

Omawiana praca składa się ze *Wstępu*, siedmiu rozdziałów, *zakończenia*, bibliografii oraz aneksów (s. 259–271). Podział treści odpowiada wszelkim wymogom stawianym pracom *stricte* naukowym. Stanowi ona przykład przygotowania do druku interdyscyplinarnego studium teoretyczno-diagnostycznego.

W ramach prowadzonych eksplikacji Dominika Jagielska odpowiada na pytanie główne sformułowane następująco: Jak przedstawiają się ideologie edukacyjne współczesnych polityków polskich?, które następnie zostało zoperacjonalizowane w postaci trzech pytań szczegółowych:

1. Jaki jest stan samoświadomości (samowiedzy) polityków odnośnie do ideologii edukacyjnych i ich praktycznych skutków? (z 3 podproblemami);
2. Jakie ideologie edukacji leżą u podstaw myślenia i działania współczesnych polityków polskich? (z 10 podproblemami);
3. W jakim zakresie opracowane programy, bieżące kierunki dążeń i osobiste opinie wykraczają poza główne ideologie edukacyjne poszczególnych partii, tworząc „nowe jakości” (hybrydy ideologii, nakładanie się, współwystępowanie ideologii edukacyjnych)?

W książce skupia się Autorka na przedstawieniu sygnalizowanych zakresów wykroczenia propozycji, pomysłów, opinii polityków polskich lat 2007–2010 poza ramy poszczególnych ideologii edukacyjnych, przedstawiając zachodzący nie tylko w Polsce proces stopniowej „hybrydyzacji ideologicznej”⁶.

Wybór metod badania i ostateczna operacjonalizacja problemów⁷ stanowi w pracy skomplikowaną procedurę (zob. s. 99–138). Autorka uświadamia sobie – a wyraźnie można to odczytać już we wstępie książki – iż rezultaty końcowe zależą w równym stopniu od posiadanej teoretycznej samowiedzy odnośnie do problemów i zjawisk badanych, jak również od trafnego doboru obserwowanych wskaźników, które bardzo często stają się czynnikami własności ukrytych. Pojęcia oznaczające właściwości ukryte w naukach społecznych niestety nie sprowadzają się jedynie do takich, które oznaczają świadome przeżycia respondentów.

W moim odczuciu zastosowana operacjonalizacja problemu pozwoliła na uchwycenie przez Autorkę własności pewnych badanych przez Nią zjawisk (faktów) i sprawczych związków występujących pomiędzy nimi. Starła się ona odtworzyć samoświadomość polityków polskich w zakresie wyznawanych/propagowanych ideologii edukacyjnych, a następnie wyszczególnić (wyodrębnić) podstawowe elementy determinujące/wyróżnione traktowane przez badaczkę jako składniki sprzyjające powstawaniu (strukturyzacji) danej ideologii. Ponownie zwracam uwagę na prowadzony (interesująco) tok narracji w całej pracy zwartej.

Przyjęta procedura badawcza, jak również zastosowane metody, nie budzą absolutnie żadnych wątpliwości co do trafności podjętego i nader poprawnie zrealizowanego programu badawczego. Ich wybór i ostateczna operacjonalizacja zasługują w moim przekonaniu na wyróżnienie.

Autorka opanowała w stopniu wysoce zadawalającym jakże trudną sztukę prowadzenia badań i analiz interdyscyplinarnych oraz stworzenia odpowiednich instytucjonalnych powiązań – w ramach globalnej struktury całej pracy – między poszczególnymi subdyscyplinami nauk społecznych a oczekiwaniami pedagogów. Zagadnienia postawione w omawianej pracy stanowią niezwykle wartościowy problem naukowy a zarazem praktyczny. Bibliografię, obejmującą blisko 300 pozycji książkowych i artykułów (s. 259–

⁶ W badaniach uwzględniono wypowiedzi polityków należących do sześciu partii politycznych dominujących w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym kraju w latach 2007–2010, tj. Ligę Polskich Rodzin (LPR), Prawo i Sprawiedliwość (PiS), Platformę Obywatelską (PO), Polskie Stronnictwo Ludowe (PSL), Sojusz Lewicy Demokratycznej (SLD) i Samoobronę.

⁷ Zostały one nader poprawnie wyartykułowane (omówione) zarówno w rozdziale metodologicznym, jak i w kolejnych partiach pracy prezentujących wyniki badań i analiz. Nadmieniam, że na bardzo szeroką skalę zastosowano dwie podstawowe metody badawcze: analizę treści oraz kwestionariusz wywiadu. Dobór metod nie budzi jakichkolwiek zastrzeżeń.

271), przedstawiono w tradycyjnie uporządkowanym układzie. W efekcie sygnalizowany przeze mnie tom jest zarówno diagnozą, rekonstrukcją, jak i krytyką podjętej problematyki, która winna być stale aktualizowana w dobie postmonocentrycznego ładu społeczno-edukacyjnego.

Prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki

Uniwersytet Zielonogórski

Barbara Ostafińska-Molik, *Postrzeżanie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, ss. 374.

Książka, która jest przedmiotem recenzji, traktuje o młodzieży, a troska o jej dobro dotyczy przede wszystkim pedagogów, oczywiście rodziców oraz instytucji powołanych do działania na rzecz dziecka i młodego człowieka. Publikacja ta adresowana może być do każdego czytelnika świadomego, że bieg życia stawia przed nami zadania i jeśli w czasie podróży okresu dorastania nie nauczymy się ich konstruktywnie realizować, nie będziemy w stanie przejść przez kolejne etapy dobrego życia, bo jakość tej podróży i osiągnięcie – bądź nie – jej celu rzutować będą na jakość dorosłości (ze wstępu s. 11–12). Czas dojrzewania jest trudny dla każdego adolescenta, a dla młodego człowieka z zaburzeniami zachowania to czas o wiele trudniejszy niż dla rówieśników nieprzejawiających takich zaburzeń, czego dowodzą wyniki badań empirycznych opisanych w literaturze przedmiotu oraz tych przeprowadzonych przez B. Ostafińską-Molik, zawartych w niniejszej publikacji.

Badania empiryczne przeprowadzone przez Autorkę w latach 2006–2008 można wpisać w nurt badań prowadzonych i propagowanych przez prof. Bronisława Urbana nad zaburzeniami w zachowaniu dzieci i młodzieży⁸. Recenzowana publikacja poświęcona jest Jego pamięci, stał on bowiem na stanowisku, że wczesna diagnoza czynników warunkujących i samych wyznaczników zagrożenia zaburzeniami w zachowaniu (w rodzinie, szkole, środowisku rówieśniczym) powinna być koniecznością, a prowadzona systematycznie mogłaby stanowić podstawę działań profilaktycznych nakierowanych na same zaburzenia czy czasem ich dramatyczne konsekwencje, jakie stanowią przestępczość, zachowania świadczące o wyobcowaniu i nieumiejętności uczestnictwa w życiu społecznym (na

⁸ Por. przykł. B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.

przykład samouszkodzenia czy samobójstwa). W tych ostatnich widział B. Urban większe zagrożenia niż w zachowaniach zorientowanych na zewnątrz, czyli głównie agresywnych, których diagnoza wydaje się łatwiejsza⁹. Profilaktyka predeliktualna, czyli działania ukierunkowane na zapobieganie i ograniczanie przestępczości poprzez akcentowanie jej psychospołecznych uwarunkowań i wynikających z nich zaburzeń w zachowaniu, które to mogą ewoluować w stronę trwałych i częstych form niedostosowania, jest obszarem zaniedbanym w literaturze i praktyce pedagogicznej. Gros programów profilaktycznych, realizowanych głównie w szkołach czy społecznościach lokalnych, jedynie w niewielkim stopniu opiera się na rzetelnej diagnozie podmiotowych i środowiskowych czynników doprowadzających do zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym¹⁰. Dorobek naukowy B. Urbana, którego koncepcja wyrosła na gruncie badań Jana Konopnickiego, a rozbudowana została o koncepcję i narzędzia pomiaru Denisa H. Stotta czy Thomasa M. Aschenbacha, wpisuje się w polską myśl pedagogiczną, a współcześnie widoczną jego kontynuacją jest praca Barbary Ostafińskiej-Molik.

Autorka w oparciu o zawarte w literaturze przedmiotu wyniki badań i analizy teoretyczne założyła, że adekwatny, odpowiedni obraz siebie – percepcja siebie i własnego postępowania, co jest (Ostafińska-Molik, 2014, s. 68, za: Niebrzydowski 1976) związane z wiedzą o sobie samym i samooceną, pozwala jednostkom na pełniejsze, lepsze, bezkonfliktowe funkcjonowanie psychospołeczne i nawiązywanie optymalnych dla jednostki relacji społecznych obecnie i w przyszłości (por. wyniki badań cytowane i dyskutowane przez Autorkę, s. 82–84). Celem badań było: „przedstawienie obrazu samego siebie i własnego zachowania u dorastających o zaburzonym zachowaniu – dokonane w kontekście obrazu samego siebie i własnego zachowania «posiadanego» przez młodzież, która nie ma trudności adaptacyjnych. Badania (...) miały więc charakter diagnostyczny i porównawczy” (tamże, s. 116). Według Ewy Wysockiej, na której badania i koncepcje teoretyczne powołuje się często Autorka, sposób widzenia siebie i swojego zachowania warunkuje postępowanie z innymi i samym sobą, bo znajomość siebie, swoich mocnych i słabych stron jest warunkiem przystosowania się do życia w społeczeństwie (tamże).

Recenzowana publikacja składa się z trzech zasadniczych części: pierwsza stanowi umocowanie badanego problemu w literaturze pedagogicznej i psychologicznej, a także pokazuje socjologiczny *background* Autorki. B. Ostafinska-Molik jest bowiem pedagogiem i socjologiem, co

⁹ Por. B. Urban., *Zachowania dewiacyjne w interakcjach rówieśniczych*, Kraków 2005; tegoż, *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Kraków 2001.

¹⁰ I. Niewiadomska, *Zapobieganie karierze przestępczej – wyzwanie dla sędziów i wychowawców*, w: H. Kupiec (red.), *Probacja i resocjalizacja instytucjonalna. Wybrane problemy teorii i praktyki, Rozprawy i studia t. DCCCXLV (771)*, 2010, s. 46.

widoczne jest i w języku opisu, i w solidnym warsztacie metodologicznym. Wspomniana pierwsza część publikacji jest wyczerpująca treściowo, traktuje bowiem wieloaspektowo zagadnienie adolescencji i jej uwarunkowań oraz zaburzeń w zachowaniu czy zagrożeń zaburzeniami, co wskazuje na erudycję i dobrą znajomość dyskursu naukowego w tym obszarze badawczym. Co ważne dla czytelnika niespecjalisty, ta część książki napisana jest bardzo klarownie, wyjaśnianie pojęć nie wprowadza chaosu informacyjnego, ale prowadzi czytelnika „w głąb”: w opisie przestrzeni życiowej człowieka znajdujemy wyjaśnienia przestrzeni przeżywanej i rzeczywistej, by później dokładnie w oparciu o model A. Kępińskiego odkrywać czynniki warunkujące i wyznaczniki obrazu własnego funkcjonowania, które pozostają w relacji zarówno z przestrzenią rzeczywistą (fakt istnienia lub nieistnienia zaburzeń w zachowaniu) i przestrzenią przeżywaną, wyznaczaną poprzez kryzys w wartościowaniu, strategię radzenia sobie z problemami, motywację do nauki, lęk szkolny oraz dany już bezpośrednio obraz siebie i własnego postępowania.

Koncepcja metodologiczna opisanych w niniejszej publikacji badań opiera się na modelu cyrkularnym, opisującym zależność między zaburzeniami w zachowaniu a percepcją siebie przez adolescentów: zaburzenia w zachowaniu (zmienna niezależna i zarazem kryterium doboru próby) → czynniki i wyznaczniki związane ze środowiskiem rodzinnym szkolnym i lokalnym (zmiennie pośredniczące) → samoocena i percepcja obrazu siebie młodzieży (zmienna zależna). Badania sondażowe objęły młodzież gimnazjalną oraz jej nauczycieli, a także wychowawców ze świetlic terapeutycznych i same w sobie były bardzo czasochłonne, gdyż, jak pisze Autorka, niektórym uczniom trzeba było czytać ankiety w celu bieżącego tłumaczenia respondentowi ewentualnych niejasności i uniknięcia przypadkowych, czasem mechanicznych, odpowiedzi na niedoczytane pytania (tamże, s. 13). B. Ostafińska-Molik zastosowała osiem narzędzi badawczych, a zebrane wyniki badań poddała skomplikowanym procedurom statystycznym. Warto tu zaznaczyć, że niektóre wnioski z badań częściowo potwierdzają hipotezy zawarte w literaturze przedmiotu, choćby takie, które często w swoich publikacjach akcentował B. Urban: osoby zaburzone w typie eksternalizacyjnym zdecydowanie wyżej oceniają swoje atrybuty fizyczne, co świadczy o tym, że jednostki te częściej wykorzystują swoje atrybuty fizyczne dla podkreślenia własnej wartości (mechanizm konstruowania własnej tożsamości jako osoby silnej, dominującej, sprawującej władzę poprzez siłę fizyczną, przejawiającą się w zachowaniach agresywnych i niedostosowanych).

Potwierdza to tezę obecną w publikacjach B. Urbana o atrakcyjności i popularności w grupach rówieśniczych osób agresywnych¹¹.

Bardzo szczegółowo opisane wnioski z badań pozwoliły Autorce na sformułowanie zaleceń i postulatów dla praktyki pedagogicznej, głównie wychowawczo-profilaktycznej czy interwencyjnej, a wśród nich postulatu o konieczności jak najwcześniejszej diagnozy czynników ryzyka zaburzeń zachowania, poprawy więzi i kształtowania pozytywnych wzajemnych relacji między głównymi członkami społeczności szkolnej: uczniami, nauczycielami i rodzicami. Na szczególną uwagę zasługują te zalecenia, które dotyczą działań nakierowanych na zdobywanie przez młodzież wiedzy o sobie samym oraz kształtowanie i wzmacnianie poczucia własnej wartości (za Coopersmithem: uzasadnionej adekwatnej dumy, por. s. 327 recenzowanej publikacji). Autorka zaproponowała konkretny model oddziaływań na młodzież z zaburzeniami zachowania w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Podstawą tego modelu jest diagnoza pozytywna – potencjału jednostki. Zaproponowany model stanowić może inspirację dla działań wychowawczo-profilaktycznych i interwencyjnych podejmowanych w środowisku szkolnym przez pedagogów-praktyków, a publikacja ta z pewnością pobudzać może do refleksji i podnosić poziom świadomości pedagogicznej, gdyż „percepcja siebie jest niezwykle istotna choćby ze względu na fakt, że zdrowy obraz siebie wiąże się z poczuciem bezpieczeństwa w kontaktach z innymi, lepszą współpracą z otoczeniem oraz z brakiem tendencji do koncentrowania się na udowadnianiu własnej wartości, często poprzez aspołeczne i antyspołeczne zachowania adolescentów” (tamże, s. 332). Książkę tę warto polecić także rodzicom – tym nie do końca świadomym i tym w pełni świadomym swojej roli rodzicielskiej, gdyż dla jednych i dla drugich stanowić może źródło użytecznej wiedzy o tym, co w codziennym życiu może pomóc ich dziecku przezwyciężyć trudności okresu dorastania.

Dr Justyna Kusztal

Uniwersytet Jagielloński

¹¹ Por. B. Urban., *Zachowania dewiacyjne w interakcjach rówieśniczych*, Kraków 2005; tegoż, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Propozycje artykułów do Rocznika należy przesyłać w wersji drukowanej (na adres redakcji: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ, 31–135 Kraków, ul. Batorego 12, pokój 12) oraz w wersji elektronicznej (pmpredakcja@uj.edu.pl). Do artykułu prosimy dołączyć następujące informacje: afiliacja; adres korespondencyjny, także elektroniczny; krótkie streszczenie w języku polskim i angielskim (do 1000 znaków każde), słowa klucze (również w obu językach). Objętość artykułów nie powinna przekraczać 40 000 znaków. Zgłoszenie artykułu do Rocznika jest jednoznaczne z wyrażeniem zgody na publikację w wersji elektronicznej (pierwotnej wersji Rocznika, dostępnej na stronie: <http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/16792>) oraz papierowej.

Redakcja nie zwraca niezamówionych materiałów.

Redakcja Rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”

ISSN 2450-4572
eISSN 2450-4564

Redakcja językowa

Anita Calek

Skład i łamanie

Adrian Drabik

Projekt okładki

Leszek Szafranski

Druk i oprawa: Poligrafia Salezjańska

30-318 Kraków, ul. Bałuckiego 8

Tel./fax (0 48 12) 252 85 00

Dodatkowy dostęp do strony internetowej czasopisma

„Polska Myśl Pedagogiczna” także na stronie Instytutu Pedagogiki UJ

http://www.pedagogika.uj.edu.pl/index.php/pl/instytut/polska_mysl_pedagogiczna/aktualny_numer/

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY



ISSN 2450-4572
E-ISSN 2450-4564

Polska Myśl Pedagogiczna
ul..Batorego 12, 31-135 Kraków
pmpredakcja@uj.edu.pl
