

# Niklewska, Jolanta

---

## Modele wychowawcze prywatnych szkół polskich w Warszawie u progu pierwszej wojny światowej

---

Almanach Muzealny 1, 145-166

---

1997

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych oraz w kolekcji mazowieckich czasopism regionalnych [mazowsze.hist.pl](http://mazowsze.hist.pl).

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Jolanta Niklewska*

## MODELE WYCHOWAWCZE PRYWATNYCH SZKÓŁ POLSKICH W WARSZAWIE U PROGU PIERWSZEJ WOJNY ŚWIATOWEJ

Strajk szkolny, który wybuchł żywiołowo w Warszawie 28 stycznia 1905 r. pod hasłami spolszczenia i demokratyzacji szkolnictwa wszystkich stopni w Królestwie Polskim, przyniósł efekt połowiczny. Ogłoszony w dniu 14 października Ukaz Najwyższy zezwalał jedynie szkołom prywatnym na ograniczony wykład w języku ojczystym uczniów, pozbawiając jednocześnie uczniów i nauczycieli tych szkół prerogatyw, jakie dawały rosyjskie szkoły państwowe.

Przepisy prawne natomiast pozostawiły szkołom prywatnym stosunkowo dużą swobodę w zakresie organizacji wewnętrznej oraz programów wychowawczych. Toteż ostatnie dziesięciolecie szkolnictwa w zaborze rosyjskim stanowiło ważny etap na drodze do odrodzenia narodowej szkoły polskiej. Licznie powstające zarówno w Warszawie, jak i na prowincji prywatne szkoły średnie z wykładem w języku polskim stały się w dużej mierze poletkiem doświadczalnym dla pedagogów i działaczy oświatowych, którzy nabyte doświadczenia wykorzystali następnie w odrodzonym szkolnictwie polskim. Szczególną rolę odegrało pod tym względem prywatne szkolnictwo warszawskie, skupiające w charakterze kadry nauczycielskiej czołówkę intelektualną Królestwa Polskiego. Ludzie ci reprezentowali rozmaite poglądy na cele szkoły, program nauczania i wychowania oraz metody dydaktyczne. Pod jednym względem byli jednak jednomyślni. Nowa szkoła polska miała być przeciwieństwem dotychczasowej szkoły rosyjskiej: bezdusznej, wynaradawiającej i lubującej się w metodach policyjnych, kształcącej bezmyślne i bezwolne kadry czynowników na użytek absolutystycznego państwa.

Konsolidujące się wokół prywatnego szkolnictwa polskiego środowisko nauczycieli i działaczy oświatowych było rozbite pomiędzy trzy zasadnicze

nurty ideowe. Nurt tzw. „postępowy”, którego formą organizacyjną było utworzone już w grudniu 1904 r. Koło Wychowawców, a następnie Polski Związek Nauczycielski, skupiał ideowych sympatyków Polskiej Partii Socjalistycznej i Polskiego Zjednoczenia Postępowego. Jego przedstawiciele mieli do dyspozycji miesięcznik „Nowe Tory”, gdzie zamieszczali artykuły programowe i polemiczne. Aktywni byli zwłaszcza działacze skupieni w Towarzystwie Pedagogicznym, którego manifestem ideowym stała się wydana w 1905 r. broszura Stanisława Karpowicza pt. *Jakiej potrzeba nam szkoły*. Szkołą „postępową” było w Warszawie męskie gimnazjum Towarzystwa Kultury Polskiej prowadzone przez braci Kreczmarów. Również opinię „postępowej” miała męska Szkoła Handlowa Zgromadzenia Kupców. Postulaty Towarzystwa Pedagogicznego realizowała w praktyce szkoła żeńska Jadwigi Kowalczykówny i Jadwigi Jawurkówny, jakkolwiek obie przełożone pozostawały poza organizacjami nauczycielskimi.

Nurt tzw. „narodowy” związany ideologicznie ze Stronnictwem Narodowo-Demokratycznym reprezentował powołany w styczniu 1905 r. Związek Unarodowienia Szkół. Jego działacze weszli następnie w skład Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, którego organem prasowym była „Szkoła Polska”, a następnie „Sprawy Szkolne” i „Wychowanie w Domu i w Szkole”. Opinię szkoły zbliżonej profilem do Narodowej Demokracji było gimnazjum męskie Pawła Chrzanowskiego, a także pensja żeńska Antoniny Walickiej. Zbliżały się do nich szkoły o profilu katolickim, jak męskie gimnazjum im. Piotra Skargi.

Przeciwko przedstawicielom nurtu „postępowego” szybko zawiązała się liga złożona z kierowników starych, jeszcze dziewiętnastowiecznych pensji i szkół męskich, którzy pamiętali czasy kuratora Apuchtina i przywiązani byli do ideałów pozytywistycznych wyniesionych z ław Szkoły Głównej. Wraz z zastępem starszych wiekiem, choć często znakomitych nauczycieli od lat pracujących w szkołach prywatnych reprezentowali „tradycjonalistyczny” nurt pedagogiczny, nieufnie nastawiony do haseł reformy szkolnictwa, a wychodzących zarówno z grona przedstawicieli nurtu „postępowego”, jak i „narodowego”. Tym niemniej bliżej im było do działaczy Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, zabierali też głos na łamach jego czasopism. Najlepsze, cieszące się renomą szkoły „tradycjonalistyczne”, to męska szkoła Wojciecha Górskiego, męskie gimnazjum Emiliana Konopczyńskiego oraz liczne pensje: Jadwigi Sikorskiej, Pauliny Hewelkówny i inne.

Jednym z głównych zadań prywatnej szkoły polskiej stało się wychowanie nowego człowieka, a zwłaszcza ukształtowanie jego charakteru, czyli „uczucie i woli”, jak to wówczas określano. Różne opcje wychowawcze krystalizowały się wokół kilku problemów, które znalazły się

na czele „listy potrzeb” polskich szkół prywatnych. Hasłem naczelnym, któremu podporządkowany był program dydaktyczny wszystkich szkół, było wychowanie w duchu patriotycznym – dla dobra przyszłej niepodległej Polski. Celowi temu służył wykład tzw. „polskich” (tj. wykładanych po polsku) przedmiotów: języka polskiego, historii i geografii Polski. Szczególną wagę przywiązywano zwłaszcza do wykładu literatury polskiej. W 1907 r. na łamach „Szkoły Polskiej” Ignacy Chrzanowski, autor podręcznika do tego przedmiotu używanego powszechnie w szkołach prywatnych tak tłumaczył znaczenie literatury dla wychowania obywatelskiego. Literatura polska „sumiennie i uczciwie pełniła służbę obywatelską, nie demoralizowała narodu, ale przeciwnie, starała się go uszlachetnić budząc w nim miłość ku ideałom narodowym i ogólnoludzkim”<sup>1</sup>.

Jednakże dla osiągnięcia sukcesów dydaktycznych należało materiał odpowiednio selekcjonować stosując kryteria moralne i estetyczne. W tym ujęciu szczególnie przydatna okazywała się literatura renesansowa eksponująca ideał patriotyczno-chrześcijański, według autora artykułu „najpiękniejszy i najwznioślejszy, na jaki zdobyła się literatura niepodległej Polski”. Dla okresu niewoli narodowej takim kierunkiem literackim był romantyzm. Literaturze romantycznej przypisał Chrzanowski „ideały najpiękniejsze i najwznioślejsze, na jakie się kiedykolwiek myśl polska i serce polskie zdobyły”, tj. miłość ojczyzny, umiłowanie wolności, samoświęcenie dla kraju i dla ludzi. Wśród zalet literatury polskiej wyliczył ponadto jako najcenniejsze: hasło moralnego odrodzenia narodu oraz ogólnoludzki charakter ideału patriotycznego. Takie zaś było w duchu przemówienie Kazimierza Brodzińskiego na posiedzeniu Towarzystwa Przyjaciół Nauk w dniu 3 maja 1831 r., a zwłaszcza jego fragment: „Narodzie mój (...) raczej nieszczęśliwym pozostań, niżli gdybyś miał zostać najszczęśliwszym, w inny przerodzony ludem, lub narodem egoistycznym!” Wypowiedź tę uznał autor artykułu za „hasło wspaniałe – prawdziwie patriotyczne, ale nie szowinistyczne i nie nacjonalistyczne”<sup>2</sup>.

Ten program nie mógł znaleźć aprobaty wśród „narodowych” działaczy oświatowych i nauczycielstwa, przejętych hasłem „egoizmu narodowego”. W ich oczach Ignacy Chrzanowski reprezentował zapewne szerokie kręgi polskich tradycjonalistów – „estetyzerów” i „etyzerów”, z którymi tak bezwzględnie rozprawił się Roman Dmowski w *Mysłach nowoczesnego Polaka*<sup>3</sup>. Tym niemniej pedagodzy „narodowi” również przypatrywali się programom literatury polskiej pod kątem jej przydatności w wychowaniu patriotycznym. Ich celem jednak było umocnienie w młodych ludziach

<sup>1</sup> „Szkoła Polska” 1907, s. 758–764.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> R. Dmowski, *Mysli nowoczesnego Polaka*, Lwów 1907, s. 103–104.

poczucia dumy z przynależności do narodu polskiego, pewności siebie i wewnętrznego zintegrowania – zalet, które miały być skierowane przeciwko przedstawicielom innych nacji. Nie nadawała się do tego ówczesna literatura modernistyczna stawiająca uniwersalne pytania, bulwersująca i skłaniająca do refleksji. Toteż skutecznie starano się eliminować utwory pisarzy młodopolskich z programów szkolnych. Nie zdołano jednak zapobiec zainteresowaniu samej młodzieży, która z wypiekami na twarzach czytała pod ławkami i na pauzach Żeromskiego, Przybyszewskiego i Wyspiańskiego. Podobny los był udziałem niektórych utworów literatury europejskiej, które starano się ograniczyć w obawie przed wpływem „cudzego ducha”.

Koncepcjom opisanym powyżej przyszło się z czasem bronić przed krytyką ze strony polonistów z kręgu „Nowych Torów”, którzy protestowali przeciwko stosowaniu przez krytykę literacką kryteriów etycznych i pragmatycznych przy ocenie okresów literackich, a tym samym preferowaniu jednych kosztem drugich. Nie negując potrzeby umacniania z pomocą polskiej spuścizny literackiej poczucia tożsamości i odrębności młodych Polaków, „postępowi” poloniści pragnęli uwolnić literaturę polską od narzuconej jej charyzmy i uczynić z niej równoprawny z innymi przedmiotami materiał poznawczy.

W okresie straju szkolnego w 1905 r. jednym z postulatów strajkującej młodzieży było włączenie do oficjalnego programu szkolnego lekcji historii Polski. Miały one uczyć młodzież jej rodowodu, budząc uczucia patriotyczne i cześć dla dziejów Polski i jej kultury odróżniającej polskie społeczeństwo od obcych zaborców. Terror rusyfikacyjny sprawił, że atmosfera tych lekcji była szczególna: „wywoływał jako reakcję bezkrytyczną cześć historii Polski i każda próba obiektywnej oceny owej przeszłości wydawała się bluźnierstwem i uległością wobec zaborcy”<sup>4</sup>. Lekcjom historii Polski przypisywano więc również funkcję charyzmatyczną, a brak postępów w tym przedmiocie utożsamiany był z obojętnością na sprawę narodową. „Nie chcesz się uczyć historii Polski? – krzyczała nauczycielka pensji J. Sikorskiej na niezdolną uczennicę – Toś ty chińskie dziecko, nie polskie!”<sup>5</sup>.

Temu zapotrzebowaniu społecznemu służyła warszawska szkoła historiografii, „optymistyczna” w swej ocenie przeszłości Polski i podkreślająca w swych badaniach jasne karty polskiej historii, a zwłaszcza wiek XVIII z jego okresem pozytywnych reform. Władysław Smoleński nauczyciel warszawskich szkół prywatnych i autor podręcznika szkolnego, proponował

<sup>4</sup> Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole. Wspomnienia uczennicy i nauczycielki*, Warszawa 1959, s. 48.

<sup>5</sup> *Szkoła Jadwigi Sikorskiej w Warszawie*, Warszawa 1927, s. 158.

wzorzec Polaka-patrioty zrosniętego ze swoją ziemią i swoją przeszłością, z której czerpałby siły i wzorce. Uczył też godności narodowej i poczucia odpowiedzialności. „Zdarzyć się może (...), że w mieszkaniu naszym zapanuje wielki, nawet gorszący nieporządek (...). Że to jest źle – rzecz więcej niż pewna. Że trzeba bezwzględnie do porządku doprowadzić – wątpliwości najmniejszej nie ulega. Ale któż ma wyłączne prawo i obowiązek tym się zająć, jeśli nie my sami. Jestże rzeczą dopuszczalną, aby obcy przybłąda wtargnął do naszej siedziby i przemocą zaprowadził w niej ład na swój sposób?”<sup>6</sup>.

„Imperatyw narodowy” w wydaniu mniej wybitnych naśladowców Smoleńskiego dawał zalew kiepskiej, tendencyjnej literatury historycznej dla dzieci i młodzieży. Wkrótce też apologetyczny ton tych wydawnictw, a także ogólne widzenie dziejów Polski, zostały ostro skrytykowane przez przedstawicieli „postępowego” odłamu nauczycielstwa. W 1906 r. pisał Michał Kreczmar na łamach „Nowych Torów”: „szanować przeszłość, to nie znaczy trzymać się ślepo starych form i instytucji, ale uczyć się z przykładów, jakich ta przeszłość dostarcza, jak zrywać z przeszłością, skoro się ona w gruzy walić zaczyna, i jak na gruzach tych wznosić gmach nowego przyszłego życia”<sup>7</sup>. W rok później również na łamach „Nowych Torów” Helena Radlińska skrytykowała istniejącą literaturę historyczną dla dzieci z powodu jej tendencyjności, upatrując niezbędnego warunku popularyzacji w poszanowaniu prawdy historycznej<sup>8</sup>.

Tenże „imperatyw narodowy” w nauczaniu historii powodował – podobnie jak w przypadku literatury – selekcję materiału. Elementy ukazujące możliwość odmiennego spojrzenia i uznania innych wartości niż bezkrytyczna cześć dla własnego narodu, jego dziejów i kultury były eliminowane. Taka koncepcja nauczania dziejów historii i kultury polskiej oraz obcej z góry wykluczała kształtowanie się świadomości „europejskiej”, podtrzymując świadomość Polaka-patrioty wzbogaconej jedynie o encyklopedyczne, czysto erudycyjne wiadomości z zakresu dziejów cywilizacji i kultury europejskiej.

W rozniecaniu uczuć patriotycznych pomagały też obchody rocznic narodowych. Należały do nich daty wybuchu powstań narodowo-wyzwoleńczych, Konstytucja 3 Maja oraz rocznice okolicznościowe, jak pięćsetlecie bitwy pod Grundwaldem<sup>9</sup>. Atrakcyjności tym obchodom dodawała atmosfera konspiracji. Imprezy odbywały się po południu,

<sup>6</sup> Tamże, s. 170.

<sup>7</sup> „Nowe Tory” 1906, s. 110.

<sup>8</sup> Tamże, 1907, s. 2, s. 289–300.

<sup>9</sup> *Wspomnienia. Zjazd wychowanek b. gimnazjum żeńskiego Sabiny Tęgazzo-Chmielewskiej w Warszawie 12 marca 1962*, Warszawa 1962, s. 25.

należało wchodzić do szkoły pojedynczo i zachować ciszę. Deklamowano *Redutę Ordona*, *Śmierć pułkownika*, śpiewano *Boże, coś Polskę*<sup>10</sup>. Dla pobudzania uczuć patriotycznych wykorzystywano też wydarzenia bieżące, jak pogrzeb Stanisława Krzemińskiego, członka Rządu Narodowego z 1863 r.<sup>11</sup>, czy pogrzeb Bolesława Prusa<sup>12</sup>.

Wychowaniu w duchu polskim służyły także lekcje religii katolickiej. O ile jednak „postępowe” nauczycielstwo widziało w religii jedynie źródło wzorców etycznych i wewnętrznego doświadczenia duchowego, a w związku z tym postulowano zniesienie tych lekcji lub zamianę ich na lekcje etyki, działacze „narodowi” traktowali ją instrumentalnie jako jeszcze jedno narzędzie umacniania tożsamości narodowej i stereotypu Polaka-katolika. Stereotyp ten był żywy w szerokich kręgach społeczeństwa i jak najbardziej propagowany był również na terenie starych szkół. „Religia katolicka – pisał Wojciech Górski w szkicu *Kilka uwag w sprawie organizacji polskiego szkolnictwa* – to nie tylko kolebka kultury naszego narodu, to gleba, na której ona wyrosła, której sokami się karmiła – to atmosfera, wśród której rozwijała się. Spróbujmy ją usunąć lub zamienić na inną, a w drugim lub trzecim pokoleniu staniemy się innym narodem. Kto kocha polskość – musi kochać wierzenia katolickie, musi ich strzec, jak własnych oczu, którymi spogląda na świat, widzi złe i dobre strony, mierzy wszystko miarą etyki katolickiej”<sup>13</sup>.

Wychowanie patriotyczne prywatnych szkół warszawskich wymierzone było w pierwszym rzędzie przeciwko zaborcy: Rosji i Rosjanom znajdującym się w najbliższym otoczeniu bez względu na reprezentowane przez nich ludzkie wartości. Na terenie szkoły takim ostracyzmem dotknięci byli rosyjscy nauczyciele przedmiotów wykładanych ustawowo po rosyjsku, tj. języka rosyjskiego oraz historii, geografii, literatury rosyjskiej i powstaniej. Kierownictwa szkół widziały w nich nasłanych szpiegów, a co najmniej osobników niechętnych polskości. Z tego względu dobór odpowiedniego personelu rosyjskiego był sprawą niezwykle ważną. Nauczyciel-Rosjanin z punktu widzenia interesów szkoły polskiej winien był spełniać następujące warunki: nie interesować się tym, co dzieje się w szkole, nie prowokować uczniów przez obrażanie ich uczuć narodowych, być dobrym, wykwalifikowanym nauczycielem, lecz pozbawionym indywidualności umożliwiającej pozyskanie wpływu na uczniów. Przy obsadzaniu „rosyjskich” przedmiotów kierownicy polskich szkół jedynie

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> *Nasza walka o szkołę polską 1907–1917*, t. 2, Warszawa 1934, s. 445.

<sup>12</sup> *Wspomnienia. Zjazd wychowanek...*, s. 25.

<sup>13</sup> W. Górski, *Kilka uwag w sprawie organizacji szkolnictwa polskiego w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1919, s. 21.

sporadycznie uciekali się do angażowania nauczycieli szkół państwowych. Trzon rosyjskiego personelu szkół prywatnych stanowili natomiast ludzie nie trudniący się zawodowo nauczaniem: urzędnicy sądowi i innych resortów, oficerowie itp. Niektóre szkoły sprowadzały nauczycieli z głębi Rosji. Taki stan rzeczy miał swoje dobre strony. Nauczyciele ci nie związani z systemem rusyfikacyjnym szkolnictwa państwowego na terenie Warszawskiego Okręgu Naukowego świetnie orientowali się w wymaganiach szkoły polskiej i zachowywali się na ogół bez zarzutu. Byli to ludzie wykształceni i kulturalni, często miłośnicy polskiej kultury, jak sędzia Jegorow, który bywał prelegentem na spotkaniach organizowanych przez Towarzystwo Kultury Polskiej, na których przemawiał po polsku<sup>14</sup>.

Mimo różnic, jakie dzieliły rosyjskich nauczycieli szkół prywatnych od ich kolegów ze szkół państwowych spełniających rolę zawodowych rusyfikatorów, zarówno właściciele polskich szkół, jak i polski personel nauczycielski, widzieli w nich zło konieczne i separowali się od nich pod względem towarzyskim. Dystans ten był też narzucany młodzieży. W szkole handlowej Anieli Wereckiej Rosjanin Fomin był bardzo lubiany przez uczennice do czasu, gdy nauczycielka wytłumaczyła im, że to „perfidny wróg”<sup>15</sup>.

Groźne niebezpieczeństwo dla wychowania w duchu narodowym stanowili zwłaszcza nauczyciele obdarzeni indywidualnością i wzbudzający u młodzieży sympatię i zaufanie. Należał do nich wspomniany już Eugeniusz Jegorow uchodzący na najlepszego w Warszawie nauczyciela literatury powszechnej. Przystojny i elegancki wielbiony był zwłaszcza przez pensjonarki, które pod jego wpływem rozczytywały się w pisarzach rosyjskich zaniedbując Mickiewicza i Słowackiego. Niczym puszkiniowska Tatiana pisały na szybach „E da E”, co nie uchodziło uwagi kolejnych przełożonych, które rozstawały się z „Żenieczką”<sup>16</sup>.

Inną „zarazę” stanowili młodzi nauczyciele o lewicowych, rewolucyjnych poglądach. Przybliżali uczniom „rozkładową” literaturę rosyjską szczepiąc upodobanie do Dostojewskiego i Gorkiego. Należał do nich Leonid Porodko wykładający w szkołach żeńskich literaturę powszechną. Jak wspomina Romana Pachucka, wówczas wychowawczyni najstarszej klasy pensji Pauliny Hewelkówny – jej podopieczne pozostawały pod urokiem tak Porodki jak i literatury rosyjskiej<sup>17</sup>. Porodko ze zwichrzoną czupryną i pałającymi oczami sprawiał wrażenie magnetyzera. Czytał

<sup>14</sup> Szkoła na Wiejskiej, Kraków 1974, s. 51.

<sup>15</sup> Historia szkoły imienia Anieli Wereckiej, Warszawa 1960, s. 4.

<sup>16</sup> Szkoła na Wiejskiej..., s. 52.

<sup>17</sup> R. Pachucka, Pamiętniki z lat 1886–1914, Wrocław 1958, s. 247.



na lekcjach Czernyszewskiego, Niekrasowa i Bielińskiego, mówił na tematy społeczno-filozoficzne. Uchodził za czerwonego rewolucjonistę<sup>18</sup>. Pachucka podzieliła się swoimi refleksjami z przełożoną, która przy pierwszej okazji pozbyła się Porodki.

Trzeba przyznać, że nieufność i niechęć do Rosjan objawiali wszyscy pracownicy prywatnych szkół polskich, niezależnie od opcji ideowej. Wieloletni ucisk narodowy i terror rusyfikacyjny mobilizował do oporu i usztywniał postawę nawet deklaratywnie tolerancyjnych i otwartych działaczy „postępowych”.

Innym ważnym zadaniem, jakie stawiały sobie szkoły polskie było przysposobienie wychowanków do życia w społeczeństwie i dla społeczeństwa. Podstawowy warunek współżycia w zbiorowości upatrywano w idei solidaryzmu społecznego, którą mocno przeciwstawiano idei rewolucji socjalnej. Solidaryzm ten na terenie starych, bogoojczyźnianych szkół szczepiony był na gruncie religijnym jako przykazanie miłości bliźniego oraz wyrzeczenie się działań prowadzących do gwałtownych przemian społecznych.

Propagowana przez szkoły polskie forma działalności, to filantropia. Uczulano więc wychowanków na krzywdę społeczną i starano się wyrobić u nich odruch współczucia i chęć niesienia pomocy ludziom z warstw upośledzonych. Szczególnie trudne zadanie przypadło w udziale personelowi szkół żeńskich, których uczennice otaczane na każdym kroku opieką, wyręczane w najdrobniejszych czynnościach przez bony i izolowane od przypadkowego towarzystwa wzrastały „osobno” i bez poczucia więzi społecznej. W szkole na ogół były wobec siebie niesolidarne, niekoleżeńskie, samolubne i obojętne na sprawy nie tyżące ich bezpośrednio<sup>19</sup>. Usiłowania więc pedagogów polegały na organizowaniu wśród uczennic okazjonalnych akcji filantropijnych, jak np. szycie ubranek dla sierot z okazji Gwiazdki. Akcje te przyczyniały się wprawdzie do wyrabiania nawyku pomagania „biednym”, przyzwyczajały jednak do działań pozornych i samozadowolenia z własnej szlachetności bez oglądania się na jej realne skutki. Dochodziło czasem do śmiesznych sytuacji. Jadwiga Sikorska pragnąc wyrobić w swych uczennicach „cnotę poświęcenia siebie dla celów ogólnych”<sup>20</sup>, a widząc, że dziewczęta wysyłają woźnego po karmelki i pączki, gromiła owo „dogadzanie własnemu podniebieniu w czasach, gdy skutkiem strajku w fabrykach ludzie głodem przymierają”<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> M. Dąbrowska, *Warszawa mojej młodości*, w: *Warszawa naszej młodości*, Warszawa 1954, s. 37.

<sup>19</sup> „Wędrowiec” 1906, nr 28.

<sup>20</sup> *Szkoła Jadwigi Sikorskiej...*, s. 159.

<sup>21</sup> Tamże.

Inne szkoły zaznajamiały swych wychowanków z „innymi środowiskami”, które stanowiły zwykle dzieci chore lub niedorozwinięte, pensjonariusze szpitali dla ociemniałych i paralityków itp.<sup>22</sup> *Wychowanie w Domu i w Szkole* nawoływało do urządzania wycieczek „dojrzałych wychowanków” do przytułków noclegowych, gdzie ujrzeliby „półnagie, odurzone głodem i wódką, ogryzione przez robactwo i choroby, zdziczałe z bólu widma”, co miało być najlepszym sposobem na przekonanie ich o obowiązku wspomagania bliźniego<sup>23</sup>.

Odmienne widzieli zadanie uspołeczniania młodego pokolenia „narodowi” działacze oświatowi. Ich koncepcje nie miały nic z taniego sentymentalizmu. Ideę silnego związania jednostki ze społeczeństwem traktowali instrumentalnie – jako sposób na wewnętrzną integrację społeczeństwa zjednoczonego mimo sprzeczności wokół nadrzędnego celu, jakim było dobro narodu, a w przyszłości niepodległego państwa. Poletkiem doświadczalnym miała być szkoła – substytut społeczeństwa. Pedagodzy „narodowi” usiłowali więc wprowadzić uczniów w życie szkolne, wciągali do prac społecznych na rzecz szkoły i kolegów, czyli odruchów lojalności i solidarności koleżeńskiej<sup>24</sup>.

Jeszcze inaczej widzieli więzi społeczne przedstawiciele „postępowego” nauczycielstwa. Dla Stanisława Karpowicza solidarność społeczna, to współzależność ekonomiczna, intelektualna i emocjonalna między jednostkami tworzącymi organizm społeczny<sup>25</sup>. Uświadomienie sobie tej współzależności oraz współdziałanie nie tylko z naturalnej potrzeby dążenia do wspólnego dobra, ale współdziałanie bezinteresowne, z wyboru, składa się na solidarność społeczną godną człowieka i do takiej solidarności dążyć należy<sup>26</sup>. Tak więc w rozumieniu „postępowych” działaczy uspołecznienie jednostki stanowiło konieczny element pozytywnej osobowości, było duchową nobilitacją przez wyrwanie się z kręgu uległości wobec własnych, drobnych ineresów.

Na terenie szkół „postępowych” pilnie więc zwracano uwagę na tzw. „instynkty społeczne”. Jadwiga Kowalczykówna wypisując charakterystyki swych uczennic uwzględniała takie punkty, jak „dobra wola” oraz „czy zgodnie bawi się z koleżankami”<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> R. Pachucka, jw., s. 50.

<sup>23</sup> *Wychowanie w Domu i w Szkole*, 1910, s. 412.

<sup>24</sup> „Szkoła Polska” 1906, s. 10, 318–319.

<sup>25</sup> S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 387.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> Prywatne gimnazjum i liceum żeńskie J. Kowalczykówny i J. Jawurkówny, Archiwum Państwowe m.st. Warszawy, posz. 2.

Jednak ani sporadyczne akcje przybliżania uczniom obrazu ówczesnego marginesu społecznego, ani praca nad sobą i swą pozytywną osobowością nie mogły zrekomensować braku głębszego uświadomienia rzeczywistych konfliktów i problemów społecznych występującego u młodzieży programowo separowanej od ciemnych stron życia. U podstaw tego zjawiska leżało głębokie przekonanie, że człowiek może się wychowywać i przygotowywać do życia jedynie w warunkach izolacji od jego przejawów. Wzorzec tak wyszydzonego przez Gombrowicza naiwnego i czystego „chłopięcia” był uniwersalny, jakkolwiek najchętniej upowszechniały go stare, konserwatywne szkoły. Program lekcji historii nie obejmował problematyki współczesnej, gdyż obawiano się groźby nadużywania lekcji dla celów propagandy politycznej, która i tak kwitła w szkołach polskich w pierwszych latach ich istnienia. Natomiast skutkiem takiego chowania głowy w piasek był niedowład kultury politycznej wśród młodzieży, która była bardzo zaangażowana, ale pełna naiwności, łatwowierności i dyletantyzmu<sup>28</sup>.

Walczono z „elementami deformującymi, mętными i śmiesznymi”, mówiąc językiem Gombrowicza, także w nauczaniu innych przedmiotów. Tak jak z dziewiętnastowiecznej literatury polskiej wybierano gładką, niekontrowersyjną twórczość Asnyka i Konopnickiej, a unikano moderny, tak na lekcjach wychowania estetycznego preferowano doskonałość harmonii sztuki starożytnej. Nieufnie odnoszono się do symbolicznej i głębokiej w treści, aczkolwiek nieco zdeformowanej w kształcie sztuki średniowiecznej, aby całkowitym zaufaniem obdarzyć realistyczne i jasne w swej wymowie malarstwo i rzeźbę epoki renesansu. Rzecz jasna, pomijano kontrowersyjne kierunki malarstwa współczesnego, jak impresjonizm, ekspresjonizm, czy koloryzm, ograniczając się do realistycznych dzieł dziewiętnastowiecznych.

Gombrowiczowska „pupa”, czyli efekt zdrabniania, dawała o sobie znać zwłaszcza na lekcjach zoologii, na których podczas wykładu anatomii i fizjologii ssaków pomijano organy płciowe oraz czynności rozmnażania. Budowy ciała ludzkiego uczono na bezpłciowych manekinach. Szczególną ochroną w tym względzie otoczone były dziewczęta, którym jako „pannom z porządných domów” nie wypadało słuchać nawet o budowie i funkcjonowaniu jelit<sup>29</sup>. Z narządów wydalania opisywane były jedynie gruczoły potowe, inne tylko zaznaczane. O otworze odbytowym wypadało mówić nie inaczej jak „drugi otwór przewodu pokarmowego”<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> „Nowe Tory” 1908, t. 2, s. 25.

<sup>29</sup> J. Klemensiewiczowa, *Przebojem ku wiedzy*, Wrocław 1961, s. 97.

<sup>30</sup> „Nowe Tory” 1906, s. 292.

Wyłom w tym obyczaju poczyniła nowoczesnie zorganizowana Szkoła Handlowa Zgromadzenia Kupców, której uczniowie po raz pierwszy w kraju usłyszeli o organach rozrodczych człowieka i o rozmnażaniu<sup>31</sup>. Za jej przykładem poszły z ociąganiem inne dbające o poziom nauczania szkoły, jak gimnazjum Chrzanowskiego, a eksperymentom tym towarzyszyło larum w prasie katolickiej.

Naturalną konsekwencją tej troski o czyste serca i umysły młodych, choć często dorosłych już ludzi, było separowanie obu płci. Lekcjom prowadzonym na pensjach przez nauczycieli-mężczyzn towarzyszyły w charakterze „przywoitek” damy klasowe, zaś oba rodzaje młodzieży uczniowskiej przez długi czas były separowane programowo na terenie szkoły. Jedyne okazje do wzajemnych kontaktów zdarzały się w kościele, na wieczorkach tanecznych z udziałem zaproszonych braci i kuzynów uczennic, a także na słynnych „spacerkach” po najruchliwszych ulicach miasta. „U boku każdej klasy, jak cerbery, słyły wychowawczynie klasowe czy internatowe – wspominała Jadwiga Zanowa, wówczas uczennica pensji J. Sikorskiej. – Opiekunki pilnie baczyły na zachowanie i skromne ułożenie panienek. (...) za takim długim, wijącym się wężem pensjonatowych dziewic-gęsi (...) szła cała sfera sztabaków z różnych szkół. Starsi dyskretnie parami, trójkami, mijali nas, przystawali na rogach, tworzyli sztuczny tłok, aby w zamieszaniu móc wymienić parę słów z bogdanką, wsunąć jej do ręki liścik, dowiedzieć się z którego okna w czasie odrabiania lekcji będzie na niego patrzeć, albo wyrzuci mu zwitek liścika-odpowiedzi. Młodszy koledzy jeszcze urwisowaci, biegli za nami z tyłu, z boku, z przodu, starali się te młodsze pociągnąć za warkocz, dać kuksańca w bok albo zgodnym chórem, imitując wrzask spłoszonych gęsi, gegali”<sup>32</sup>.

Opisane zjawisko było głównie domeną starych, tradycjonalistycznych pensji, w dużo mniejszym stopniu dotyczyło to szkół „postępowych”, gdzie – zdarzało się – rezygnowano z funkcji damy klasowej, a kontakty towarzyskie uczennic z ich kolegami przyjmowane były ze spokojem. Ale też i różniły się znacznie oba typy szkół w poglądach na rolę społeczną kobiety, jej prawa i obowiązki. „Najważniejszym obowiązkiem kobiety – mówił profesor Bronisław Chlebowski do uczennic kończących jedną ze starych pensji warszawskich – od którego wypełnienia zależy przyszłość społeczeństwa, jego zdrowie i siła, jego postęp moralny, jest obowiązek związany ze stanowiskiem żony i matki. Dzisiejsza kobieta chętnie wyzwala się z tego obowiązku, chce być wyższa nad to poniżające ją jakoby stanowisko. Jest to wstrętny objaw zwyrodnienia, który należy potępić i napiętnować jako występki przeciwko naturze, społeczeństwu i Bogu,

<sup>31</sup> Tamże, s. 291.

<sup>32</sup> J. Zanowa, *W służbie oświaty. Pamiętnik z lat 1900–1946*, Wrocław 1961, s. 100–101.

który stworzył kobietę na matkę i wychowawczynię”<sup>33</sup>. Natomiast szkoły „postępowe”, nie negując istnienia i znaczenia biologicznego uwarunkowania kobiety, uznawały prawo swych wychowanek do rozwoju wewnętrznego i wyboru własnej drogi życiowej odpowiedniej dla ich indywidualności.

Jeszcze jednym przejawem odsuwania młodzieży, a zwłaszcza dziewcząt od spraw życia codziennego była całkowita ich izolacja od wszelkich czynności związanych z obrotem pieniądza, który dla polskiej inteligencji był przedmiotem „nieczystym”, złem koniecznym, przed którym należało chronić dzieci jak najdłużej. Tym sposobem według Izy Moszczeńskiej<sup>34</sup> karmiono młodzież „cukierkową fikcją społeczeństwa” w specjalnie dla niej tworzonym świecie. Metoda ta jej zdaniem przynosiła zwłaszcza fatalne skutki w dziedzinie kształtowania postaw moralnych, jako że „niepodobieństwem jest moralne udoskonalenie się bez świadomości złego. (...) na tle naiwności, o którą nam tak chodzi, istnieć może tylko bierna nieszkodliwość, która w pierwszym starciu z poważną prawdą życia demaskuje się jako egoizm najczystszej wody”<sup>35</sup>. Zetknięcie się zaś bezpośrednio ze złem powoduje jedynie „ukrycie oczu w perfumowanej chustce”.

Początek XX w. – to reakcja antypozytywistyczna w imię akcentowania wartości jednostki ludzkiej i jej niepowtarzalności<sup>36</sup>. Toteż i rozmaite opcje ideowe obecne w polskim szkolnictwie były zmuszone określić swój stosunek do roli twórczej indywidualności w życiu społecznym. Dominowały postawy neoromantyczne: wiara w osobowości kreatywne, czynne, zdolne przekształcać rzeczywistość. Nie znalazły na terenie szkół polskich większego odzewu inne koncepcje ideowe tego okresu akcentujące również wartość jednostki: skrajnie indywidualistyczne postawy polskiej moderny, nietscheański, aspołeczny kult „nadcłowieka”, jak też neomejsjanizm Wincentego Lutosławskiego i Artura Górskiego, znajdujący większe zrozumienie jedynie w szkołach o profilu katolickim. Celem szkół polskich stało się natomiast „uzdatnianie dorastającego pokolenia do kontynuowania pracy kulturalnej (...) społeczeństwa; uzdolnienie to polega na wyrobieniu zalet, które w całości kształcie swym składają się na ideał współczesnego człowieka. Ideałem takim jest jednostka twórcza, produkcyjna, która nie wyrzekając się własnej indywidualności, staje z własnej woli na usługach dobra ogólnego”<sup>37</sup>.

33 *Wychowanie w Domu i w Szkole*, 1913, t. 2, s. 39.

34 „Nowe Tory” 1908, t. 2, s. 28.

35 Tamże.

36 S. Jedynek, *Etyka polska w latach 1863–1918*, Warszawa 1977, s. 188.

37 *Wychowanie w Domu i w Szkole*, 1911, t. 2, s. 316

Ideał ten w dużej mierze stanowił element programu wychowawczego pedagogów „narodowych”. Główne punkty tego programu, to ćwiczenie dyscypliny wewnętrznej i tzw. charakteru, jak też kształtowanie postawy czynnej, ambitnej i bez fałszywej skromności, osobowości świadomej siebie i swoich celów. Jednostki z wyćwiczoną już siłą woli miały do spełnienia konkretną rolę: „wyjątkowo niepomysłne warunki, wśród których musi żyć i rozwijać się nasz naród, stwarzają cały szereg historycznych zadań, które zwykle spełnia stojący na straży interesów narodowych rząd, a które u nas musi spełniać dobra i hartowna wola najzdolniejszych i najbardziej uspołecznionych jednostek”<sup>38</sup>. Stąd w etosie wychowawczym szkół polskich pochwała postawy czynnej, nonkonformistycznej.

Wzorzec „narodowy” odbiegał od wzorca kształtowanego przez dotychczasową pedagogikę, którego elementem wprawdzie też była dyscyplina, ale zewnętrzna, mechaniczna, bez świadomości celu. Postawa w sumie bierna, bo sprowadzająca się do mechanicznego spełniania nakazów i zakazów moralnych. Jednym z punktów tego programu był imperatyw „skromności”, który nie zezwalał na indywidualne wysiłki jednostki w celu zaprezentowania swych walorów. „Perła» i tak będzie dostrzeżona” – uczyły swe pensjonarki stare przełożone. W ich rozumieniu „silny charakter” nie tyle polegał na zdolności formułowania swoich poglądów i celów działania, jak też wytrwałości i umiejętności w ich realizowaniu, ile na mechanicznej „zasadniczości”, tj. konsekwentnym obstawaniu przy swych postanowieniach i opiniach bez krytycznego wnikięcia w ich sens i celowość.

Propagowana przez działaczy „narodowych” wewnętrzna samodyscyplina oraz sprawność w kierowaniu samym sobą stała się wkrótce ważnym elementem programu wielu szkół polskich bez względu na ich kierunek. Jadwiga Sikorska usiłowała wyrobić w uczennicach „hart duszy”<sup>39</sup>, Karolina Kochanowska – „siłę przekonań”<sup>40</sup>, inne szkoły przywiązywały szczególną wagę do „siły woli”. Na zeszytce z firmy „J. Czapski” drukowana odezwa nawoływała: „kształć wszystkie władze swej duszy! Największa władza, to władza nad samym sobą! Pamiętaj zatem: nie poddawaj się namiętnościom, bądź panem samego siebie, abyś dobrze służył Bogu, krajowi, współbłżnim”<sup>41</sup>. Drogę do tak pojmowanej „mocy wewnętrznej” widziano w ćwiczeniach praktycznych woli: odmawianiu sobie przyjemności, walce z nałogami i przyzwyczajeniami itp.<sup>42</sup> Istniał też

<sup>38</sup> Tamże, 1910, s. 404.

<sup>39</sup> *Szkoła Jadwigi Sikorskiej...*, s. 159.

<sup>40</sup> Pamiętnik J. Bemówny, Archiwum PAN, rękopis 19.

<sup>41</sup> Biblioteka Narodowa. Spuścizna po Wacławie Borowym, II. 7428.

<sup>42</sup> S. Jedynek, jw., s. 251; *Wychowanie w Domu i w Szkole*, 1913, t. 2, s. 38.

nurt związany z ruchem katolickim, a powiązany z Wincentym Lutosławskim, propagujący wśród młodzieży w celu wyrobienia charakteru potrójną wstrzemięźliwość: seksualną, od picia alkoholu i od palenia tytoniu<sup>43</sup>.

Pedagogika „postępowa” nie negując znaczenia „charakteru”, kładła większy nacisk na wartości moralne, w walce o które ów „charakter” miał się kształtować. Toteż nie brak na łamach „Nowych Torów” polemiki z wzorcem osobowym polskiego nacjonalizmu. „U nas wielu cierpi na chorobę, którą bym nazwał »obłędem mocy« – pisał A. Baumfeld – nam nie wolno zamyślać się nad tajemnicą bytu – to osłabia – a nam trzeba siły. Nas nie stać na to, byśmy się nachylali nad gołębiaми, to wzrok maści, a nam potrzeba bystrego spojrzenia i ręki mocnej. My nie możemy wnikać w cierpienia, zastanawiać się nad bolesnymi powikłaniami duszy, to hart odbiera, a dla nas konieczna bezwzględność. W ten sposób dochodzi się powoli do zaniechania wszelkiego spojrzenia w głąb i do uwielbienia prostactwa jako siły”<sup>44</sup>.

Zbliżająca się wojna, jak też ogólna tendencja do przesunięcia preferencji z pozytywnych cech charakteru i umysłu wychowanków w stronę ich sprawności fizycznej skłoniły pedagogów „narodowych” do zainteresowania się wychowaniem fizycznym młodzieży. Wkrótce zdrowie i sprawność fizyczna stały się nieodzownym elementem ich programu wychowawczego. „Wielkie ideały ludzkości zrealizują tylko zdrowi i silni ludzie, bo z tej siły one powstały i siłą w życie wejdą – pisał Lucjan Zarzecki w 1912 r. Tylko silni mogą pomagać słabym, tylko głos silnego może brzemieć pokojowo”<sup>45</sup>. Z pogardą wyrażał się też o „zdechactwie”, czyli o przeciwnikach czynnego uprawiania sportu, wypowiadając się jednocześnie z entuzjazmem o „przewadze kultury masowej” młodzieży niemieckiej nad polskim indywidualizmem. Było to niewątpliwie *novum* w pedagogice. Starzy nauczyciele nie widzieli związku pomiędzy kształtowaniem charakteru i pozytywnej osobowości a grą w football, którą uważali za barbarzyńską. „Postępowcy” zaś nie negując znaczenia wychowania fizycznego nie zamierzali zachęcać wychowanków do demonstrowania swej przewagi fizycznej nad innymi, ani nie widzieli potrzeby ograniczania indywidualizmu jednostek.

Uzupełnienie, choć niekoniecznie wzmocnienie wzorca jednostki o silnym charakterze, aktywnej i twórczej, stanowił zespół tradycyjnych zalet, jakie usiłowały wyrobić w swych uczniach stare, dziewiętnastowieczne szkoły. Starano się tam nie tyle kształcić indywidualistów, ile przysposabiać

43 T. Czeżowski, *Wincenty Lutosławski*, PSB, t. XVIII, 1973, s. 155.

44 „Nowe Tory” 1911, t. 1, s. 440.

45 *Wychowanie w Domu i w Szkole*, 1912, t.1, s. 95–101.

wszystkich swych wychowanków do solidnego spełniania swych funkcji społecznych, czemu służyć miało wyrabianie u młodzieży takich zalet, jak pracowitość, obowiązkowość, punktualność, dokładność itp. Znaczenie tych cech dla kształtowania osobnika zdyscyplinowanego i podporządkowującego się nakazom „wyzszych racji” doceniali też i pedagogowie „narodowi”. Te dość przyziemne ideały były propagowane przez publicystykę tego okresu. „Szkoła Polska” w 1906 r. uświadamiała swoich czytelników, że krajowi najbardziej potrzebni są obywatele pracowici, uczciwi, zaprawieni do ładu i porządku, mający świadomość swych obowiązków<sup>46</sup>.

Na solidność, słowność, dokładność zwracano też uwagę i w szkołach będących pod wpływem ideologii postępowej inteligencji. Starano się zwłaszcza wyrobić te cechy w dziewczętach, które według powszechnej opinii były nieobowiązkowe, niesłowne, leniwe i nie ceniące czasu ani swojego, ani cudzego<sup>47</sup>. Walczono z powierzchownością i dorywczością w działaniu. Na pensji „Jadwig” (czyli Jadwigi Kowalczykówny i Jadwigi Jawurkówny) np. doraźnie zamiatało się szczotką na kiju. Aby jednak posprzątać „porządnie” – należało użyć miotełki ręcznej<sup>48</sup>.

Jednak w kręgach radykalnego, postępowego nauczycielstwa nie brakło głosów wskazujących na ciemne strony urabiania modelu jednostki dokładnej i sumiennej, m.in. „wzorowego ucznia”. Iza Moszczeńska narzekając na niską kulturę umysłową uczniów, upatrywała przyczyny tego stanu rzeczy w słabej orientacji w sprawach aktualnych i ogólnym braku umiejętności postrzegania i refleksji, a spowodowanym zawężeniem zainteresowań do zagadnień nauki szkolnej. „Wzorowi uczniowie nie mają (...) czasu [na zainteresowania pozaszkolne – J.N.] i dlatego właśnie wzorowi uczniowie miewają często tak ciasne i nierozwinięte umysły”<sup>49</sup>. W. Jurgis wskazywał na fatalne skutki mechanicznej obowiązkowości nie popartej refleksją nad sensownością i użytecznością swej pracy<sup>50</sup>. Nawet stary pozytywista Wojciech Górski przyznawał, że tzw. prymusi zawdzięczający swe sukcesy szkolne sumienności i pracowitości, rzadko bywają najlepszymi studentami, a jeszcze rzadziej „najdzielniejszymi ludźmi w życiu”<sup>51</sup>.

Istniejące przed 1905 r. szkoły prywatne, nastawione na przygotowanie uczniów do egzaminów do szkół państwowych, zaniedbywały sprawę

<sup>46</sup> „Szkoła Polska” 1906, s. 818.

<sup>47</sup> „Wędrowiec” 1905, nr 28.

<sup>48</sup> *Szkoła na Wiejskiej...*, s. 73.

<sup>49</sup> „Nowe Tory” 1908, t. 2, s. 26.

<sup>50</sup> W. Górski, *Reformy przeprowadzone lub zamierzone w szkole 8-klasowej filologicznej egzystującej od 1877 r. pod kierunkiem ...*, Warszawa 1910, s. 42.

<sup>51</sup> „Tygodnik Ilustrowany” 1905, nr 46.



wychowania moralnego, pozostawiając tę czynność rodzinie ucznia. Zresztą skuteczność ich oddziaływania w latach rewolucyjnych przewartościowań była żadna. „Tygodnik Ilustrowany” tak charakteryzował w 1905 r. prywatne szkolnictwo i jego pracę wychowawczą: „Umysłowe fermenty odbijają się bardzo wyraźnie na sposobie urabiania pojęć moralnych młodego pokolenia, które z dobrą wiarą wciela w życie teorie literackie, nie mając najmniejszego zaufania do oficjalnej etyki, podawanej z szablonową obowiązkowością przez zwierzchność nauczycielską, po większej części wbrew osobistym przekonaniom”<sup>52</sup>. Natomiast wręcz koślawienie moralne uprawiały rosyjskie szkoły państwowe, zajęte całkowicie rusyfikacją i łamaniem charakterów. Policyjne metody pedagogów rosyjskich rozwijały „nienawistną krnąbrność”, „niewolniczą uległość” lub „upadające lizusostwo”<sup>53</sup>. W tej sytuacji hasło podjęcia przez szkołę polską energicznej pracy nad podniesieniem morale młodego pokolenia było równie powszechne, jak żądanie jej polskiego, patriotycznego charakteru. Według opinii rozpowszechnionej i znajdującej oparcie w tradycji – wdrażanie zasad etycznych winno być przebiegać w oparciu o zasady religii katolickiej. U podłoża tego poglądu leżało przekonanie o istnieniu powszechnych reguł moralnych, których źródłem jest Bóg. Koncepcja ta odrzucała dość popularny w okresie pozytywizmu pogląd o zależności pomiędzy stanem wiedzy a moralnością. Czasopisma katolickie, jak „Rola”, czy „Prąd”, atakowały i wyszydzały zmodernizowane programy nauk przyrodniczych, za pomocą których usiłowano wpajać młodzieży zasady etyczne, co – jak wydawało się „postępowym” pedagogom – odpowiadało zmienionym potrzebom społecznym<sup>54</sup>.

Religia oraz księży prefekci mieli być także – według tej tradycyjnej koncepcji – „gwarantami” moralności uczniowskiej. Konieczna była więc obecność katechety na wycieczkach szkolnych, zebraniach, zabawach. Zapraszano również księdza katechetę na słynne wykłady „uświadamiające” w gimnazjum Chrzanowskiego, co miało być dostateczną gwarancją, że nie dzieje się tam nic zdrożnego<sup>55</sup>. Ortodoksyjne widzenie etyki zakładało także jedność zasad moralnych tak prywatnych, jak publicznych.

Ta tradycyjna wizja moralności stała się przedmiotem cichych ataków ze strony działaczy „narodowych”, których atencja dla religii, jako integralnego składnika polskości nie pozwalała zaatakować wprost uniwersalizmu zasad moralnych. Tym niemniej działacze ci dopuszczali dwoistość etyki.

<sup>52</sup> *Walka o szkołę polską. W 25-lecie strajku szkolnego*, Warszawa 1930, s. 30.

<sup>53</sup> „Rola” 1907, nr 10; „Prąd” 1908, nr 143.

<sup>54</sup> „Rola” 1907, nr 10.

<sup>55</sup> R. Dmowski, jw., s. 103.

Rozróżniali monistyczną moralność indywidualną oraz podporządkowaną nadrzędemu interesowi narodu etykę społeczną. Stąd brała się akceptacja niemoralnych według tradycyjnych kryteriów oceny postępów dla osiągnięcia celu uznanego za najwyższe dobro moralne. Stąd irytacja i pogarda działaczy „narodowych” dla polskich „pięknoduchów” mierzących wszystkie otaczające ich zjawiska w kategoriach prawdy, piękna i dobra. „Najwybitniejszymi przejawami współczesnej duszy polskiej – zwłaszcza w Królestwie, głównym siedlisku naszego duchowego życia – są intelektualizm i estetyzm. W ostatnich czasach coraz poważniejszą obok nich rolę zaczyna także odgrywać – etyzm” – pisał Roman Dmowski w *Mysłach nowoczesnego Polaka*<sup>56</sup>. Zjawiska te wyrażać się miały w dążności do „uczynienia treści życia z poszukiwania, a raczej upajania się prawdą lub pięknem, u przedstawicieli zaś etyzmu – dobrem”<sup>57</sup>.

Jednak głównym przeciwnikiem ideowym Narodowej Demokracji była postępową, radykalna inteligencja. Jej przedstawiciele, w tym wielu nauczycieli i działaczy oświatowych, odrzucali istnienie jednej, wiecznej i niezmiennej moralności, tworzenie zaś norm moralnych przypisywali świadomości ludzkiej. „To, co nazywamy sumieniem ludzkim – wyjaśniał Adam Mahrburg – jest tworem empirycznym, uzależnionym w dużym stopniu od warunków historycznych, jest wynikiem osobistych i społecznych przystosowań się człowieka do środowiska, a zatem człowiek powinien kierować się etyką autonomiczną, tylko człowiek postępujący w myśl głęboko przeżytych, nie narzuconych z zewnątrz lecz ukształtowanych przez siebie samego praw, może być uważany za człowieka moralnego”<sup>58</sup>. Jednocześnie przedstawiciele tego kierunku przywiązywali wielką wagę do doskonalenia moralnego, które uważali za konieczny warunek postępu społecznego<sup>59</sup>. Owo doskonalenie winno odbywać się w oparciu o wypracowane nowe normy etyczne, odpowiednie dla zmiennej rzeczywistości. Stąd odrzucenie wielu chrześcijańskich propozycji etycznych, a także zerwanie z ideą kodeksu moralnego.

Wizja etyki postępowej inteligencji zakładała etyczny indywidualizm sytuacyjny przyznając jednostce prawo wyboru moralnego zgodnie ze swą „prawdą wewnętrzną”<sup>60</sup>. Realizowały ten pogląd w praktyce szkoły pozostające pod wpływem nauczycieli z kręgu Polskiego Związku Nauczycielskiego, w których panowała prawdziwa tolerancja dla rozmaitych przekonań politycznych i światopoglądów. Szkoły „postępowe”

<sup>56</sup> Tamże, s. 104.

<sup>57</sup> J. Zanowa, jw., s. 79–80.

<sup>58</sup> B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1971, s. 88–95.

<sup>59</sup> Tamże, s. 95.

<sup>60</sup> *Szkoła na Wiejskiej...*, s. 89; „Nowe Tory” 1912, s. 293.

nie zaakceptowały uchwał niektórych przełożonych szkół w sprawie nie przyjmowania w poczet uczniów młodzieży żydowskiej w latach wzbierającej fali antysemityzmu, kiedy hasło bojkotu handlu i przemysłu żydowskiego odbijało się na stosunkach w szkole, dzieląc dzieci na polskie i żydowskie<sup>61</sup>.

Uznanie cudzej „prawdy wewnętrznej” i tolerancja wobec ludzi o odmiennych poglądach nie mogły liczyć na akceptację ze strony ideologów Narodowej Demokracji. „Do wad uważanych przez nas za nadzwyczajne zalety, należy właśnie ta nasza tradycyjna bierność, którą się w ostatnich zwłaszcza czasach przy każdej sposobności szczycimy. Nie nazywamy jej po imieniu, bo to brzmi brzydko, ale produkujemy ją publicznie pod gładkimi imionami wspaniałości, bezinteresowności, tolerancji, humanizmu itd. Wbiliśmy sobie w głowę fikcję, że te właśnie piękne przymioty były najdodatniejszymi czynnikami naszej historii, i to nam przede wszystkim przeszkadza historię własną zrozumieć. To, co świadczyło o naszej słabości, najczęściej podajemy za główną naszą siłę tak dziś, jak dawniej”<sup>62</sup>.

Równoległe do tolerancji dla cudzej „prawdy wewnętrznej” mocno podkreślano też w szkołach „postępowych” konieczność wyplenienia z życia młodzieży kłamstwa i obłudy, a za jedną z podstawowych wartości moralnych uznano dawanie świadectwa prawdzie. Absolutny zakaz kłamstwa i kręactwa, całkowicie akceptowany przez uczennice istniał na pensji „Jadwig”, gdzie jedna z dziewcząt opuściwszy dzień lekcji z powodu pisania dramatu historycznego w pięciu aktach uznała za swój obowiązek powiedzieć o wszystkim przełożonej<sup>63</sup>. Pełny sukces wychowawczy pod tym względem osiągnęły „Jadwigi” tworząc znakomitą sytuację dydaktyczną pod postacią zbiorowego nacisku najbliższego środowiska, tj. klasowej opinii, a także włączając ideał „prawdy” do ogólnego modelu moralnego jednostki prawej, szlachetnej, lojalnej i obdarzonej odwagą cywilną. „Bardziej może odda ducha i atmosferę, jaka w szkole panowała, porównanie (...) z duchem rycerstwa, który dla nas był wówczas ideałem, rycerstwa z jego szumnymi skrzydłami husarskimi, z jego niewygodną zbroją, która była wdziewana do walki pod barwami uczciwości i wierności. Nie tyle konkretne, historyczne rycerstwo, ile jego idea – emanująca z ukochanego przez nas Don Kichota, z legend o królu Arturze, o rycerzach Okrągłego Stołu i z lektury *Żywych kamieni* Berenta – idea rycerstwa z jego niezłomnym słowem z jego uczciwym, niekrętaskim czynem, z jego

<sup>61</sup> R. Dmowski, jw., s. 96.

<sup>62</sup> *Szkoła na Wiejskiej...*, s. 51.

<sup>63</sup> Tamże, s. 76–77.

dłonią zwróconą bez broni ku przyjacielowi, z jego wiernością i uporczywością”<sup>64</sup>. Uczennice „Jadwig” znane były jako „etyczki od Kowalczykówny”. Kiedy wychowanka tej szkoły, członkini związku studenckiego „Filarecja” spostrzegła, że jej organizacja używa w walce politycznej z młodzieżą socjaldemokratyczną na wiecu w Paryżu środków niełojalnych i „poniżej pasa” – zaprotestowała w imię zasad moralnych<sup>65</sup>.

Maksymalizm moralny szkół „postępowych” stanowił swego rodzaju katharsis na konieczną dwulicowość pensji prywatnych prowadzących przed 1905 r. tajną naukę historii i literatury polskiej i ukrywających ten fakt przed nasłanymi inspektorami za pomocą rozbudowanego systemu dzwonek alarmowych<sup>66</sup>. Jednak szlachetność intencji pedagogów nie mogła zrekompensować faktu, że dziewczęta wzrastały w ten sposób w wyizolowanym świecie „prawdy i piękna”, a zetknięcie z realiami życia codziennego nieuchronnie musiało stanowić dla nich wstrząs psychiczny. „Przekonałyśmy się – wspominała Hanna Pohoska – egzaminy końcowe w szkole „Jadwig”, przebiegające pod czujnym okiem delegata okręgu szkolnego – że nasze zasady tak mocno w nas utwierdzone – muszą prysnąć w zetknięciu z rzeczywistością. Może najcięższym dla mnie przeżyciem w Szkole była chwila, gdy siedząc na tzw. abdumpce, przed odpowiedzią ustną otrzymałam od Panny Jadwigi ściągaczkę”<sup>67</sup>.

Wprawdzie potępienie i zakaz kłamstwa był dewizą przede wszystkim szkół „postępowych”, nie oznacza to jednak, że szkoły stare nie doceniały znaczenia cnoty prawdomówności. Jakkolwiek pensje przed 1905 r. posługiwały się wobec wroga kłamstwem i obłudą, jednak we własnym gronie koleżeńskim obowiązywała prawdomówność i lojalność. Wykroczenie przeciw tym zasadom pociągało w szkole J. Sikorskiej dwójkę ze sprawowania<sup>68</sup>. Mimo to w szkole tej według J. Zanowej dziewczęta podpowiadały, ściągaly, zbiorowo kombinowały, jak oszukać wychowawczynię i najmniejszym wysiłkiem zdobyć dobre stopnie<sup>69</sup>.

System polskiego wychowania moralnego był obiektem nieustannego ataku działaczy spod znaku Narodowej Demokracji. „Wychowanie moralne dzieci i młodzieży naszej – pisał Roman Dmowski – o ile nie polega na demoralizacji, przygotowuje z nich niedołęgów w życiu prywatnym i publicznym. (...) polega (...) wyłącznie prawie na kształtowaniu moralności

<sup>64</sup> Tamże, s. 87.

<sup>65</sup> *Szkoła Jadwigi Sikorskiej...*, s. 57–60.

<sup>66</sup> *Szkoła na Wiejskiej...*, s. 59–60.

<sup>67</sup> *Szkoła Jadwigi Sikorskiej...*, s. 64.

<sup>68</sup> J. Zanowa, jw., s. 96.

<sup>69</sup> Tamże.

biernej, wyrażającej się w zdawkowej szlachetności lub sentymentalizmie. Uczy się dzieci, czego nie należy robić, tylko się ich nie uczy, co robić trzeba (...). O ile kształcimy jakie cnoty w młodzieży, to nie takie, które dadzą jej realną wartość, jako ludziom dojrzałym, ale takie, które służą do prezentowania się dobrze, w naszym naturalnie rozumieniu”<sup>70</sup>. Opinię tę podzielali „narodowi” działacze oświatowi. Publicysta *Wychowania w Domu i w Szkole* pisał w 1910 r. o nieprzystosowalności do życia zasad moralnych wszczepianych młodemu pokoleniu przez prezentowane przykłady pozytywnych wzorców w postaci bohaterów, świętych lub innych wybitnych osobistości swojego czasu<sup>71</sup>. Lucjan Zarzecki zaś pisał w 1912 r.: „cóż z ideałów papierowych, z bezkresnego marzycielstwa, które często jest »płaszczem wyżebrany« drobnego egoizmu, małych interesików drobnych ludzi”<sup>72</sup>.



Po dokonaniu przeglądu podstawowych kierunków wychowawczych obecnych w szkołach polskich w Warszawie można pokusić się o podsumowanie wszystkich opcji i ich programów wychowawczych realizowanych w rozmaitych szkołach.

Tradycyjny profil wychowawczy reprezentowały szkoły stare, egzystujące od wielu lat. Celem pracy wychowawczej tych szkół było przede wszystkim podtrzymywanie świadomości narodowej i krzewienie uczuć patriotycznych poprzez wpajanie szacunku i czci dla tradycji. Towarzyszyło temu przekonanie o istnieniu uniwersalnych, ponadczasowych norm moralnych, estetycznych, literackich itp., a których źródłem była religia katolicka. Skrętnie eliminowano z programów to, co mogło bulwersować, wzbudzać kontrowersje i wątpliwości oraz ukazywać inne możliwości wyboru. Pomijana była zwłaszcza problematyka współczesna, do której jeszcze nie zdołano się ustosunkować i zaszufadkować. Panował powszechny strach przed relatywizmem z jednej strony, a wszelkim *ekstremum*, zwłaszcza rewolucyjnymi metodami wprowadzania zmian z drugiej strony. Z tego też powodu odcinano się od wszelkich ekstremizmów ideowych i formalnych, czego dowodem była rezerwa, z jaką odnoszono się do ideologii nacjonalistycznej, indywidualizmu nietzscheańskiego, jak też „dziwactw” literatury i sztuki przełomu XIX i XX w.

<sup>70</sup> R. Dmowski, jw., s. 71.

<sup>71</sup> *Wychowanie w Domu i w Szkole*, 1910, s. 81.

<sup>72</sup> Tamże, 1912, t. 1, s. 98.

Postawa ta określała swoiste oblicze zachodnioeuropejskiej orientacji polskich szkół. Ich okcydentalizm miał charakter czysto werbalny. Z nienawiści i pogardy dla Rosji przyznawał prymat kulturalny krajom Zachodu jednocześnie nie doceniając wartościowych elementów w kulturze i tradycji słowiańskiej. Zarazem odcinał się lub nie zauważał tych elementów kultury zachodnioeuropejskiej, które stanowiły o jej sile. Separowano się więc od współczesnych prądów w literaturze i sztuce tych krajów, nie akceptowano radykalnych, rewolucyjnych nurtów w dziejach Europy Zachodniej, starano się pomniejszyć i zniekształcić obraz rewolucji francuskiej. Niezrozumiały dla wielu przedstawicieli polskiej inteligencji, wychowanych na tradycyjnych wzorach kulturalnych był charakterystyczny „styl amerykański” rażący swą prostotą i demokratyzmem w stosunkach między ludźmi.

Postulaty pedagogiki „narodowej” realizowały na ogół szkoły ze stażem krótszym, założone na początku XX w. Wpajanie zasad moralnych również opierano w tych szkołach na zasadach religii katolickiej, jednak w przeciwieństwie do monistycznej etyki szkół „tradycjonalistycznych” – szkoły „narodowe” lansowały dualizm etyczny. Rozróżniano więc etykę indywidualną, opartą o niezmiennie, tradycyjne normy moralne, a także etykę zbiorową, opartą o normy określone wartością nadrzędną, jaką stanowił interes narodu. Zaszczepiony uczniom system etyczny miał służyć realizacji trzech podstawowych zadań uszeregowanych zgodnie z „narodową” hierarchią wartości: wychowaniu „rodzimej” duszy narodu, kształceniu „instynktów społecznych”, kształceniu silnego charakteru w jednostkach. Cel nadrzędny: dobro narodu miał być realizowany poprzez oddziaływanie jednostek silnych duchowo i fizycznie, obdarzonych „mocą wewnętrzną”. Nie było to jednoznaczne z akceptacją wzorca nietzscheańskiego stojącego ponad społeczeństwem. Model osobowy lansowany przez szkoły „narodowe”, to jednostka wprawdzie obdarzona indywidualnością, ale całkowicie oddana na usługi narodu i społeczeństwa, którego jest częścią składową. Jako środek wyrobienia charakteru propagowano swoiste umartwienia: odmawianie sobie „łatwych” przyjemności, ćwiczenie woli poprzez walkę z przyzwyczajeniami itp.

Trzecią wreszcie grupę stanowiły szkoły pozostające w kręgu oddziaływania ideologii postępowej inteligencji warszawskiej, a prowadzone przez młodych, lewicowych pedagogów. Ich celem wychowawczym było maksymalne, wszechstronne doskonalenie osobowości wychowanków, którzy wchodząc w skład społeczeństwa, mieli tym samym podnieść jego jakość. W przeciwieństwie więc do wzorca „narodowego” – jednostka „postępowa” miała być kształcona i wychowywana nie tylko dla dobra grupy, ale dla niej samej, w celu jak najszerszego rozwoju własnej

osobowości. Służyło temu położenie nacisku na edukację moralną. System etyczny „postępowej” inteligencji, to odrzucenie zewnętrznych inspiracji moralnych (np. w postaci nakazów religijnych), a zwrócenie się ku swej „prawdzie wewnętrznej”, która stanowić miała wyłączny drogowskaz moralny. Równało się to uznaniu indywidualizmu norm etycznych relatywizujących się w czasie i w obrębie różnych społeczeństw i kultur. W tej sytuacji jednym z głównych źródeł moralności pozostawała wiedza i ogólny poziom intelektualny oraz cywilizacyjny jednostek, który wskazywał na normy przestarzałe i nie nadążające z biegiem czasu, oraz formułował nowe, zgodne ze zmieniającymi się potrzebami społecznymi. Wzorzec ten propagowały szkoły „postępowe” przez roztaczanie atmosfery serdeczności, zaufania, swobody i szczerości między uczniami a gronem pedagogicznym. Głównie to te szkoły były placówkami inicjującymi pionierskie metody w dziedzinie wychowania, starając się indywidualizować proces dydaktyczny oraz uaktywniać i usamodzielniać młodzież, której pozycja wobec nauczycieli zbliżała się tym samym do pozycji partnera.

Wiele szkół warszawskich oscyloowało pomiędzy opisanymi kierunkami i takich była większość. Poza wszelką klasyfikacją pozostawał też dość liczny zastęp szkół – „sklepików” nie posiadających określonego, konsekwentnego programu wychowawczego, a chwytających jedynie wszelkie modne „nowinki” przyciągające prymitywną klientelę.

Podstawowym zaś celem wszystkich bez wyjątku prywatnych szkół polskich, niezależnie od ich kierunku wychowawczego, było zaszczepienie i utrwalenie w swych wychowankach uczucia patriotyzmu oraz przygotowanie ich do jak najlepszego spełniania obowiązków wobec społeczeństwa i kraju tak, jak to rozumiały rozmaite kierunki polskiej myśli społeczno-politycznej.