

Araszkiewicz, Feliks W.

Geneza ideałów wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej

Rozprawy z Dziejów Oświaty 19, 143-174

1976

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



FELIKS W. ARASZKIEWICZ

GENEZA IDEAŁÓW WYCHOWAWCZYCH DRUGIEJ
RZECZYPOSPOLITEJ

Zainteresowania badawcze dziejami oświaty i wychowania w Drugiej Rzeczypospolitej dały o sobie znać już w kilka lat po powstaniu Polski Ludowej. Ale planowy, zorganizowany i systemowy charakter przybrały one właściwie dopiero po powołaniu do życia w roku 1954 Pracowni Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk; znacznemu ożywieniu uległy wraz z podjęciem przez tę Pracownię — z inicjatywy Ł. Kurdybachy — prac nad 3-tomową historią wychowania. W rezultacie łączny dorobek badawczy, wliczając do niego także prace, które w najbliższym czasie pójdą do druku, daje już względnie całościowy obraz historii działalności wychowawczej Drugiej Rzeczypospolitej.

Tego samego nie można powiedzieć o dorobku badań nad historią myśli pedagogicznej w Polsce tamtego okresu. Składa się na niego zaledwie kilka monografii poświęconych niektórym jej przedstawicielom¹ oraz mniejszych rozpraw i artykułów dotyczących kierunków pedagogicznych i ideologii wychowawczej². Brak natomiast prac, które dałyby względnie pełny obraz historii myśli pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej, w tym również ideałów wychowawczych.

¹ Zob.: F. Filipowicz, *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1873—1925*, Wrocław 1974; S. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968; tenże, *Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej*, Poznań 1974; tenże, *Spoleczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki*, Warszawa 1973; tenże, *Stanisława Karpowicza myśl społeczna i pedagogiczna*, Warszawa 1968; W. Wojtyński, *Myśl pedagogiczna Władysława Spasowskiego*, Warszawa 1962.

² Zob.: F. W. Araszkiewicz, *Wychowanie obywatelskie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Wychowanie Obywatelskie”, 1971, nr 4, 5; K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XV, Wrocław 1972; S. Jedleński, *Krytyka wychowania narodowego i państwowego*, [w:] *Studia pedagogiczne*, t. VII, Wrocław 1959; B. Ługowski, *Założenia i tendencje sanacyjnego ideału wychowawczego*, „Przegląd Humanistyczny”, 1958, nr 2; A. M. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926—1939*, Warszawa 1966 (maszynopis pracy doktorskiej).

Myśl pedagogiczną Polski okresu międzywojennego najlepiej pokazuje w swoich pracach sprzed roku 1939 B. Nawroczyński³, w węższym już zakresie L. Chmaj⁴ i M. Ziemnowicz⁵. Natomiast dorobek powojenny w tej dziedzinie — jak już wspomniano — sprowadza się do monografii poświęconych kilku przedstawicielom polskiej myśli pedagogicznej oraz artykułów i mniejszych rozpraw, w których mowa nie tyle o ideałach wychowawczych, ile ideologii wychowawczej. Luki tej nie zapełniają prace przedwojenne⁶, ponieważ zagadnienie ideałów wychowawczych jest w nich omawiane przeważnie jednostronnie — na użytek dominującej ideologii wychowawczej bądź jako jej przeciwwaga.

Wątki tradycji wychowawczej występowały niemal w każdym podręczniku historii wychowania, ale przedmiotem szczególnego zainteresowania historyków oświaty w Polsce stały się dopiero po przewrocie majowym 1926 roku, ściślej — wraz z podjęciem prac nad sanacyjnym ideałem wychowawczym. „Pod” sanację spojrzęła na nie H. Pohoska już w roku 1931⁷ i ponownie nawiązała do nich — tym razem nieco obiektywniej — kilka lat później⁸. Niemal równolegle z H. Pohoską polskimi tradycjami wychowawczymi zajął się S. Łempicki⁹, a z jego inspiracji — Ł. Kurdybacha¹⁰.

W odróżnieniu od H. Pohoskiej i S. Łempickiego przedmiotem swoich zainteresowań naukowo-badawczych Ł. Kurdybacha uczynił staropolski ideał wychowawczy, doprowadzając go do czasów Komisji Edukacji Narodowej włącznie, i nie wiązał go bezpośrednio z potrzebami chwili. Obiektywizm badawczy Ł. Kurdybachy nad genezą, rozwojem i istotą staropolskiego ideału wychowawczego, w szczególności ideału obywatela polskiego, potwierdzają badania współczesnych historyków wychowania i myśli pedagogicznej, w tym K. Bartnickiej¹¹.

³ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów 1938; tenże, *Współczesne prądy pedagogiczne*, „Encyklopedia Wychowania”, t. I, cz. II.

⁴ L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa 1938.

⁵ M. Ziemnowicz, *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa 1927.

⁶ Zob. L. Chmaj, *Polski ideał wychowania*, „Muzeum”, 1939; tenże, *Współczesna polska myśl wychowawcza*, „Zrąb” 1934, t. XVIII; Z. Mysłakowski, *Państwo a wychowanie*, Warszawa 1935; A. Niesiołowski, *O istocie, genezie i funkcji ideałów*, „Kultura i Wychowanie”, 1938, z. 4; F. Przyjemski, *O polski system wychowawczy*, Kraków 1930; K. Sośnicki, *Kierunek pedagogiki polskiej a postulaty charakteru narodowego*, „Kultura i Wychowanie”, 1936/37, z. 4; tenże, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933.

⁷ H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931.

⁸ H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1936. Odbitka z „Encyklopedii Wychowania”, t. I, cz. II.

⁹ S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936. Odbitka j.w.

¹⁰ Ł. Kurdybacha, *Staropolski ideał wychowawczy*, Lwów 1938.

¹¹ K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.

Na podstawie wnikliwych studiów nad polskimi tradycjami wychowawczymi, współczesnymi mu trendami w kierunkach myśli pedagogicznej i polskiej ideologii wychowawczej S. Łempicki w końcu lat trzydziestych opracował syntetyczny zarys polskiego ideału wychowawczego¹². Adresował go do szerszego kręgu odbiorców, w tym nauczycieli i rodziców. I jakkolwiek praca ta nie była „firmowana” przez rządzący obóz, w rzeczywistości jemu miała służyć. Podkreślając ciągłość pewnych pierwiastków w polskim ideale wychowawczym, w tym religii, wolności i patriotyzmu, za właściwego jego twórcę S. Łempicki uznawał J. Piłsudskiego.

Myśl wychowawcza J. Piłsudskiego — dowodził S. Łempicki — jest rozszkana w jego pismach, przemówieniach i rozkazach. I chociaż nie ma ona charakteru systemu, ponadto była formułowana na przestrzeni wielu lat, w różnych okolicznościach i przeważnie w związku z potrzebami walki o niepodległość, to jednak w części dotyczącej ideału wychowawczego — twierdzi dalej Łempicki — cechuje ją spójność i perspektywność. W słowach adresowanych do żołnierzy, rzadziej do ogółu obywateli, J. Piłsudski wskazywał, że w polskim ideale wychowawczym należy uwzględnić treści, które będą służyć kształtowaniu pożądanych ze stanowiska państwowej racji stanu cech osobowościowych oraz doboru ojczyzny jako całości.

Podstawą ideału wychowawczego — wskazywał S. Łempicki — czynił J. Piłsudski wizję Polski wielkiej i mocarstwowej, jej tradycję i kulturę oraz tzw. imponderabilia. Do najbardziej pożądanych cech osobowościowych zaliczał: umiłowanie ojczyzny, szacunek dla jej tradycji, „rozkochanie” się w dobrach narodowej kultury, żołnierskie cnoty posłuszeństwa, honoru, karności i bezwzględного podporządkowania się „moralnemu autorytetowi”, odwagę, śmiałość i ofiarność w działaniu, gotowość do poświęceń, entuzjazm w codziennej szarej pracy na wszystkich polach ojczyzny, emocjonalną i intelektualną odporność na wszystko, co obce narodowej tradycji i narodowym dążeniom. Wszystkich Polaków powinna jednoczyć idea państwa, w szczególności jej uosobienie w moralnych autorytetach, i mocarstwowości ojczyzny¹³.

Podjęta przez S. Łempickiego preparacja pism J. Piłsudskiego pod kątem wyłuskania z niej „myśli wychowawczej”, podobnie jak przez wielu innych przedstawicieli i rzeczników obozu rządzącego, miała ściśle określone ukierunkowanie poznawcze, psychologiczne i praktyczne. Przez odpowiedni wybór z polskich tradycji wychowawczych S. Łempicki kumulował to wszystko, co było na rękę obozowi rządzącemu w końcu lat trzydziestych. Nazwisko J. Piłsudskiego miało być synonimem siły, która mogłaby jeszcze scalać i organizować polskie społeczeństwo, zwłaszcza w obliczu wyraźnego już zagrożenia ze strony hitlerowskich Niemiec. Pośrednio wykazał, że geneza sanacyjna ideału wychowawczego sięga dalej

¹² S. Łempicki, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów 1938.

¹³ *Ibidem*, s. 29—31.

niż myśl i dzieło twórców obozu peowiacko-legionowego¹⁴. Jak gdyby w podtekście zawarł zarazem uogólnioną prawdę historyczną, że w dziejach edukacji narodu zawierają się także treści, których wartość nie przemija wraz z daną epoką.

Przeciwnikiem stronniczego interpretowania polskiej myśli pedagogicznej mienił się być B. Nawroczyński. Metodę historyczną stosował wyłącznie do tych prądów pedagogicznych, które miały już perspektywę historyczną. Natomiast prądy w myśli pedagogicznej od roku 1900 traktował w sposób „bezczasowy”. Wychodził on z założenia, „że nasze czasy nie mają jednego jakiegoś ideału, lecz różne ideały przyświecają im obok siebie, lub nawet w walce z sobą; nasze czasy nie wytworzyły jednego poglądu na świat i życie, lecz bardzo dużo rozbieżnych poglądów [...] Współczesna myśl pedagogiczna, współczesne wychowanie są wiernym odbiciem tego stanu rzeczy. Nie są one systemem, zbudowanym według jednej myśli przewodniej. Pełno w nich zamętu i kontrastów”¹⁵.

Spośród wielu kierunków i prądów w ówczesnej myśli pedagogicznej światowej i polskiej B. Nawroczyński za dominujące uznał: religijno-moralny, indywidualistyczny, personalistyczny, socjalny, socjalistyczno-komunistyczny, narodowy, państwowy, kulturowy, filozoficzny (aksjologiczny). Każdy też opisał oddzielnie, omawiając jednocześnie ich polskich przedstawicieli. Siebie samego umiejscowił w pedagogice kultury, w której — dowodził — stapiają się najpełniej w jedną żywą całość momenty uniwersalne z indywidualnymi, narodowe z ogólnoludzkimi itd.¹⁶ Tym samym dowiódł, że w pedagogice nie można nie być stronnikiem. Ale jego stronnictwo miała tę przewagę nad stronnictwem H. Pohoskiej i jej podobnych, że nie utrudniała mu w miarę obiektywnego ukazywania innych kierunków.

Stronnictwo, a zarazem ograniczoność klasowa i metodologiczna B. Nawroczyńskiego w pełni wyszła na jaw przy doszukiwaniu się źródeł prądów i kierunków pedagogicznych. Wielokrotnie i niezmiennie dowodził, iż powstają one „w związku z zapaleniem się ludzi do nowych celów wychowania”¹⁷, przy czym owego „zapalania się” — jako jednego z elementów nadbudowy — nie kojarzył z bazą i odpowiadającą jej strukturą klasową społeczeństwa. Dlatego też w dokonany przez siebie opisie najważniejszych kierunków w polskiej myśli pedagogicznej lat trzydziestych nie pokazał ich genezy i związków z prądami i kierunkami wcześniejszymi, chociaż te ostatnie dość wyczerpująco opisał w innej pracy¹⁸. Można zatem stwierdzić, że nawet tam, gdzie stosował metodę historyczną, w następstwie powstawał obraz, którego żywot kończył się

¹⁴ S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze...*, s. 1025.

¹⁵ B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne...*, s. 526.

¹⁶ *Ibidem*, s. 546.

¹⁷ *Ibidem*, s. 529.

¹⁸ Zob.: B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna...*, s. 17—172.

wraz z daną epoką-okresem; na następną epokę-okres nie wywierał on żadnego już wpływu. Innymi słowy, B. Nawroczyński tym się różnił od S. Łempickiego i H. Pohoskiej, że w dziejach polskiej myśli pedagogicznej nie dostrzegał treści, chociaż je opisywał, których wartość nie przemijała wraz z daną epoką. Takie treści można z jego prac, w których opis faktów cechuje duży stopień obiektywności, wyprowadzić współcześnie — przez zastosowanie marksistowskiej metody materializmu historycznego i dialektycznego. W tym rozumieniu przy wywodzeniu genezy ideałów wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej prace B. Nawroczyńskiego poświęcone myśli pedagogicznej i występującym w niej kierunkom, podobnie zresztą jak prace S. Łempickiego i innych, odgrywają rolę posiłkową.

Jeżeli idzie o ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej, to nie ulega wątpliwości, że można o nich mówić wyłącznie w liczbie mnogiej¹⁹. Składa się na to kilka zasadniczych przyczyn, w tym: po pierwsze — struktura klasowa społeczeństwa; po drugie — wpływ na wychowanie pewnych idei, w szczególności narodu i państwa; po trzecie — zasięg i oddziaływanie w społeczeństwie i oświacie określonych orientacji i poglądów filozoficznych, ideologicznych i politycznych.

W związku z pierwszą przyczyną występowało tyle ideałów wychowawczych, ile było klas społecznych i ukształtowanych w ich obrębie ugrupowań-obozów politycznych. Natomiast dwie następne przyczyny występowały w roli „posiłkowej” w stosunku do pierwszej, nadając treściowy charakter ideałom wychowawczym formułowanym przez klasy społeczne. W zależności od dominacji określonych idei, filozofii, ideologii, programów społeczno-politycznych itd. ideały wychowawcze miały charakter zachowawczy lub postępowy, fideistyczny lub świecki, narodowy lub państwowy itd. W praktyce wychowawczej Drugiej Rzeczypospolitej, w ramach panującego i funkcjonującego w niej systemu oświatowego, przez całe międzywojenne dwudziestolecie realizowane były ideały wychowawcze klas posiadających, w których do roku 1926 dominowała idea narodu, natomiast po przewrocie majowym — idea państwa. Pod względem światopoglądowym, ideologicznym, społeczno-politycznym itd. zawierały one treści, które miały służyć panującemu ustrojowi.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w roku 1918 stworzyło podstawy do ukształtowania systemu oświatowo-wychowawczego w warunkach niezależnego bytu narodowego i państwowego. Ale sam proces kształtowania tego systemu rozpoczął się znacznie wcześniej, przynajmniej wraz z wybuchem wojny światowej, która odrodziła „sprawę Polski”. Z kolei gdy się dokładniej przyjrzy systemowi oświatowo-wychowawczemu Drugiej Rzeczypospolitej, to okazuje się, że występowały w nim treści w wielu przypadkach wcale nienowe. Większość spośród

¹⁹ F. W. Araszkiewicz, *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej* (w druku).

nich — tych starych, ale wciąż aktualnych treści — sięgała początków kapitalizmu w Polsce, pozostałe jeszcze dalej wstecz²⁰.

Ponieważ Druga Rzeczypospolita odrodziła się i istniała jako państwo kapitalistyczne, rozumiałe zatem jest samo przez się, że w formułowanych i realizowanych przez nią ideałach wychowawczych znalazły się przede wszystkim te treści z praktyki wychowawczej i myśli pedagogicznej, które ten ustroj wytworzył bądź jemu służyły, chociaż narodziły się w ustrojach wcześniejszych. W okresie międzywojennym najwięcej treści do ideałów wychowawczych przejętych zostało z programów oświatowych i myśli pedagogicznej pozytywizmu oraz okresu Młodej Polski²¹.

Pozytywizm jako ruch umysłowy i społeczny w Polsce ukształtował się bezpośrednio po upadku powstania styczniowego (1864). Godząc się z przejściową utratą samodzielnego bytu państwowego, w programie społeczno-narodowym eksponował dwa hasła-kierunki działania: pracę u podstaw i pracę organiczną. Celem tej działalności miało być szerzenie oświaty wśród ludu i dla ludu oraz wydzwignięcie kraju z zacofania ekonomicznego, społecznego i kulturalnego. W okresie pozytywizmu rozpoczął się proces tworzenia „pedagogiki osnutej na podstawach naukowych” oraz formowania się w niej kierunków, które wyrażały oświatowe i wychowawcze dążenia poszczególnych klas i warstw społecznych.

Na ten proces, podobnie zresztą jak na cały ruch umysłowy i społeczny polskiego pozytywizmu, silny wpływ wywierała ówczesna europejska myśl społeczna, ekonomiczna, filozoficzna, pedagogiczna, a także rozwój nauk przyrodniczych. Z europejskich myślicieli-uczonych najczęściej powtarzały się nazwiska H. Spencera, A. Comte'a, J. S. Milla, T. Buckle'a, K. Darwina. Mimo iż te wpływy były silne, nie zapomniano o polskiej specyfice — o egzystencji narodu pod trzema zaborami bez własnej państwowości. Przed ślepym przejmowaniem obcych wzorów, w szczególności niemieckich, ostrzegało wielu pozytywistów, w tym J. Ochorowicz. „Znać ją trzeba i cenić — pisał — jako wyraz duszy narodu, ale jednocześnie znać trzeba i pedagogikę angielską i francuską, i amerykańską — a oprzeć się wyłącznie tylko na własnej”²². Dlatego w pedagogice polskiego pozytywizmu znalazły odzwierciedlenie m. in. postulaty i tradycje

²⁰ Zob.: Ł. Kurdybacha, *op. cit.*; K. Bartnicka, *op. cit.*, S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze...*; tenże, *Polski ideał wychowawczy...*; B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna...*; B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967.

²¹ Zob.: R. Wroczyński, *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym*, Łódź 1949; tenże, *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław 1958. W okresie Młodej Polski ideały wychowawcze i wzory osobowe zajmowały wiele miejsca w literaturze i poezji (zob.: S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze...*, s. 1055—1059).

²² J. Ochorowicz, *Przedmowa do: R. Plankiewicz, Kształcenie młodzieży*, Warszawa 1898, s. 15.

wychowania narodowego i patriotycznego, chociaż generalnie odrzucano ideały wychowawcze romantyzmu i mesjanizmu.

Tworzeniu „pedagogiki osnutej na podstawach naukowych” służyły liczne pisma i periodyki powstałe w czasie pozytywizmu, w tym: „Encyklopedia Wychowawcza”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Muzeum”, „Ruch Pedagogiczny”, „Opiekun Domowy”, „Reforma Szkolna”. Rozprawy i artykuły pedagogiczne zamieszczały ponadto liczne czasopisma, jak „Przegląd Tygodniowy”, „Nowiny”, „Niwa”, „Prawda”, „Ateneum”. Z kolei spośród licznej grupy intelektualistów główną rolę w tworzeniu i rozwoju pedagogiki pozytywizmu odgrywali H. Wernic, P. Chmielowski, A. Głowacki (B. Prus), A. Świętochowski, A. Dygasiński, A. Szycówna, J. W. Dawid. Wiele pokrewieństwa widać z nią w pracach S. Szczepanowskiego, S. Karpowicza, H. Radlińskiej, I. Moszczeńskiej i innych.

Ideały wychowawcze pedagogiki pozytywizmu polskiego — najogólniej je ujmując — były przepełnione duchem realizmu, trzeźwości i utylitaryzmu. Miejsce marzeń i romantycznego mierzenia sił na zamiary miała zajmować „cicha, wytrwała i organiczna praca, będąca dziś jedynym i możliwym do urzeczywistnienia celem, a torująca naszemu społeczeństwu drogę w jaśniejszą przyszłość [...] Takimi tedy powinny być ideały naszej młodzieży”²³.

Swego rodzaju „credo” pedagogiki pozytywizmu ogłosił A. Świętochowski, wywodząc je z dwóch naczelných zasad: po pierwsze — rewizjonizmu w stosunku do całego tradycjonalizmu instytucjonalnego, myślowego i emocjonalno-dążeniowego; po drugie — poszukiwania takich metod i środków wychowania, które ukształtują nowy kapitalistyczny układ stosunków społeczno-ekonomicznych. Chociaż cele wychowania warunkował względami klasowymi, to jednak opowiadał się za oparciem ich na wspólnej podstawie — „nie chłopca, nie rzemieślnika, nie magnata, nie uczonego, nie przemysłowca, nie itd., lecz w ogóle człowieka”. Według niego tę podstawę wyznaczały idee: uszanowania wiedzy, poszanowania pracy, równości, poszanowania interesów społecznych, obowiązku. „Rozwinięcie i wpajanie tych maksym — konkludował A. Świętochowski — urzeczywistnionym być może i powinno przez odpowiednio nastrojoną edukację”²⁴.

W podobnym duchu formułował cele wychowania A. Głowacki, przyznając pierwszeństwo kierunkowi realnemu nad filozoficznym i humanistycznym. Wychowanie powinno: 1. utrwalać zrozumienie i szacunek dla pracy fizycznej; 2. dawać gruntowną znajomość nauk opartych na obserwacji i doświadczeniu; 3. zapewniać ścisłą harmonię między naturą, pracą fizyczną i umysłową²⁵. Ideały życiowe, wyznaczające ideał wychowaw-

²³ E. Bogdanowicz, *Ideały naszej młodzieży szkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1882, nr 22.

²⁴ A. Świętochowski, *Nowe drogi*, „Przegląd Tygodniowy”, 1874, nr 6.

²⁵ R. Wroczyński, *Pedagogika pozytywizmu...*, XLVIII.

czy, sprowadził do trzech następujących grup: doskonałości, szczęścia i użyteczności. „Doskonałość, szczęście i użyteczność — pisał — są to trzy najogólniejsze klasy dążeń ludzkich, trzy najwyższe ideały życiowe, tak jak niedoskonałość, nieszczęście i szkodliwość są trzema najogólniejszymi klęskami świata”²⁶.

Cechą wspólną poglądów pozytywistów na cele wychowania był realizm, w którym ideologia państwa zaczęła stopniowo ustępować ideologii narodu — ideologii o narodowym społeczeństwie niezależnym od państwa. I mimo różnic dzielnicowych, w niektórych dziedzinach bardzo wyraźnych, miejsce ideału Polaka-bohatera i żołnierza idei niepodległościowej, jaki wypracowano w okresie romantyzmu, zaczął teraz zajmować ideał Polaka-pracownika, „żołnierza postępu, humanitaryzmu i nowego, pełniejszego oświecenia i wzbogacenia narodu”²⁷.

Powstanie pedagogiki pozytywizmu ściśle się łączyło ze zmianami ekonomicznymi, jakie zachodziły po upadku powstania styczniowego — z wkraczaniem Polski, szczególnie zaboru rosyjskiego, na drogę rozwoju kapitalistycznego. W nowych warunkach rozwoju stosunków ekonomicznych, demograficznych, społecznych i politycznych zaistniały obiektywne możliwości tworzenia się obozów politycznych nowego typu — o bazie masowej.

Wyrazem politycznej aktywizacji klasy robotniczej było powstanie w roku 1882 pierwszej na ziemiach Polski, do tego typu marksistowskiej partii: I Proletariat. Po krwawym zlikwidowaniu go przez carat z kilku organizacji robotniczych doszło na zjeździe paryskim w roku 1892 do utworzenia Polskiej Partii Socjalistycznej. W *Szkicu programowym* wysunęła ona hasło walki o odzyskanie niepodległości jako warunku realizacji programu przeobrażeń socjalistycznych. Program oświatowy PPS sformułowała w odezwie z roku 1905 *O nową szkołę*²⁸. Z PPS była związana pedagogika społeczna.

Część działaczy PPS odrzuciła jej program i w roku 1893 utworzyła odrębną partię: Socjaldemokrację Królestwa Polskiego (od roku 1900 — po połączeniu się z socjaldemokratami polskimi z Wileńszczyzny — przyjęła nazwę SDKPiL). Zarysy własnej pedagogiki — marksistowskiej — rewolucyjny ruch robotniczy tworzył właściwie dopiero po odzyskaniu przez Polskę niepodległości.

Pierwszą partią chłopską było Stronnictwo Ludowe (nazwane później Polskim Stronnictwem Ludowym), które powstało w roku 1895 ze zjednoczenia się kilku chłopskich grup politycznych. Chociaż nie miało

²⁶ A. Głowacki, *Najogólniejsze ideały życiowe*, Warszawa 1901; wyd. 2, Warszawa 1905, s. 70.

²⁷ S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze...*, s. 1038.

²⁸ Z. Kmiecik [red.], *Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905—1914*, Warszawa 1961, s. 40—43.

ono własnej „szkoły” pedagogicznej, jego działacze oświatowi wnieśli w późniejszych latach znaczny wkład w rozwój postępowej myśli pedagogicznej i demokratycznego ideału wychowawczego. Pod wieloma względami byli bliscy pedagogice społecznej.

Aktywizacja polityczna mas pracujących pobudziła warstwy średnie i związaną z nimi inteligencję. Następstwem tego było powstanie w roku 1887 Ligi Polskiej, przekształconej kilka lat później w Ligę Narodową. Główną jej ekspozyturą, przez którą swoimi wpływami sięgała do różnych środowisk, było Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne. Głosiło ono zasadę solidaryzmu społecznego, nawoływało do skupienia i przysposobienia wszystkich sił narodowych celem odzyskania niepodległości Polski w granicach przedrozbiorowych²⁹. Z Ligą Narodową (endecją) były związane niektóre prądy pedagogiki narodowej.

Poza tym istniał jeszcze cały szereg ugrupowań politycznych, w tym zachowawczych. Z ugrupowaniami zachowawczymi związana była pedagogika tradycyjna, zamiennie nazywane też konserwatywną.

Równoległe z nurtami społecznym, rewolucyjnym (marksistowskim), narodowym i tradycyjnym w pedagogice istniał i rozwijał się jeszcze jeden nurt — katolicki. W samoistny kierunek, najpierw pod nazwą pedagogiki chrześcijańskiej, później katolickiej, zaczął się wyodrębniać wraz z powstaniem w roku 1902 stronnictwa Chrześcijańskiej Demokracji. Bujny rozkwit pedagogiki katolickiej przypadł na lata rozwoju rewolucyjnego ruchu robotniczego oraz kształtowania się po przewrocie majowym pedagogiki państwowej.

Do zasadniczej polaryzacji stanowisk poszczególnych ugrupowań politycznych i ich konfrontacji z realnymi warunkami życia ekonomicznego i społeczno-politycznego doszło w okresie rewolucji 1905 roku. Wtedy też klarowały się ideologiczne podstawy w polskiej myśli pedagogicznej i wysuwanych przez nią ideałach wychowawczych. Zasadniczy trzon sformułowanych wówczas ideałów wychowawczych zachował aktualność przez cały okres istnienia Drugiej Rzeczypospolitej.

Spośród wszystkich kierunków w polskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku pod względem teoretycznego „dopracowania” i zasięgu dominowały trzy: narodowy, społeczny i tradycyjny.

Jeżeli idzie o pedagogikę narodową, to — jak trafnie stwierdzał B. Nawroczyński — najbujniej rozwijała się wśród narodów uciśnionych, o ile broniły one swojej odrębności narodowej oraz dążyły do zjednoczenia i niepodległości. Takim narodem był wówczas naród polski i chociaż w pewnym okresie uznał zasadność postulowanego przez pozytywizm realizmu w myśleniu i działaniu, w swojej większości nigdy nie wyrzekł się dążeń do odzyskania niepodległości. Naczelną tezę pedagogiki narodowej zwykło się zawierać w słowach: „Salus nationis suprema lex”.

²⁹ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna...*, s. 107.

„Narodowcy — pisał S. Łempicki — usiłowali sięgnąć jakby do organicznych głębin poczucia narodowego jako siły niemal przyrodniczej; patrzyli na naród jako na organizm swoisty, na indywidualium o odrębnych, przyrodniczych, jedynych w swoim rodzaju właściwościach, jako na coś nieśmiertelnie żywego, co rządzi się prawami własnej biologii”³⁰.

W polskiej myśli pedagogicznej kierunek narodowy — na miarę realiów ekonomicznych i społeczno-politycznych końca XIX wieku — zapoczątkował S. Szczepanowski. Wśród okoliczności korzystnych dla jego refleksji pedagogicznej na uwagę zasługiwały wykształcenie techniczne, dobre znawstwo zagadnień ekonomicznych oraz gruntowne zapoznanie się w czasie 12-letniego pobytu w Anglii z europejską myślą pedagogiczną i kierunkami reform oświatowo-wychowawczych. W tych okolicznościach szukać należy zrozumienia znaczenia, jakie w swojej działalności przywiązywał do ekonomicznych podstaw życia narodowego. W związku właśnie z tym kierunkiem swojej działalności na terenie Galicji S. Szczepanowski pisał: „Czas już wpuścić trochę świeżego powietrza w zatęchłą atmosferę bagna galicyjskiego, zdruzgotać obce bogi, którym za długo służyliśmy, nieomyślności biurokratyczne, nadęte powagi, martwe bałwany, wystawione dla adoracji bezmyślnych, a szukać drogi życia, światła i prawdy”³¹.

Chociaż poglądy pedagogiczne S. Szczepanowskiego opierały się na realiach życia galicyjskiego, można w nich zauważyć nakładanie się haseł romantyzmu, pogłosy mesjanizmu (wiara w Opatrzność i dziejową misję narodu), niektóre założenia pragmatyzmu i pozytywizmu w ogóle, a A. Comte’a w szczególności. W filozoficznych i praktycznych wyznacznikach swojej pedagogiki był raczej kompilatorem. Jego oryginalność wyrażała się jedynie w gorącej wierze w powstanie niepodległego państwa polskiego za sprawą autentycznego czynu ogółu Polaków na wszystkich polach życia, w tym także — jeżeli nie przede wszystkim — w dziedzinie oświaty i wychowania.

Swoje „pedagogiczne credo” S. Szczepanowski zawarł w ideale człowieka-obywatela, bohatera i pracownika w jednej osobie. Jest to „typ zarazem osobisty i społeczny”, jest syntezą bohaterskich pierwiastków duszy polskiej, uduchowionych przez romantyzm i propagowanych przez pozytywistów cech pracownika. Na rzecz tak rozumianego ideału wychowawczego S. Szczepanowski sformułował cztery następujące „przykazania pedagogiki narodowej”: „1. odstrychnąć się od trędowatych, niczemnych lub obojętnych, a skupić się w grona, bijące jednym sercem i zdążające do jednego celu; 2. wyznawać gorącą wiarę w triumf sprawy Bożej; 3. wykształcić siebie samego na dzielnego szermierza idei narodowej; 4. propaganda życiem, przykładem i słowem odrodzonej Polski

³⁰ S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze...*, s. 1046.

³¹ S. Szczepanowski, *Aforyzmy o wychowaniu*, Lwów 1901, s. 148.

i werbowanie dla niej obywateli. Przykazania te są wykonalne w biały dzień, bez spisów i knowań, wszędzie pod każdym zaborem”³².

Przyszlą Polskę niepodległą widział S. Szczepanowski jako demokratyczną; „w społeczeństwie demokratycznym szkoła — pisał — winna być w harmonii z ustrojem politycznym i główny akcentłożyć na wychowanie równe, ludowe i obywatelskie całego ludu”; w kształceniu „pamiętać przede wszystkim o warstwach produkujących i zarabiających”; osią edukacji uczynić przedmioty matematyczno-przyrodnicze³³. „Stwierdzał też, że najlepszą szkołą jest ta, „która uczy się uczyć, która wychowuje zdrową odporność, śmiałą działalność i zaufanie do sił własnych, zamiast jezuickiego systemu ostrożności, posłuszeństwa, protekcji i protekcijek i rozdziału opatrnościowego na paniczów i pospólstwo”³⁴.

S. Szczepanowski nie stworzył systemu pedagogicznego, nie wypracował też teoretycznych podstaw stanowienia ideałów wychowawczych. Jego poglądy pedagogiczne, przez siebie samego nazywane aforyzmami, mają charakter dywagacji o wyraźnie skryształizowanym i spójnym trzonie. Jest nim mianowicie idea niepodległej Polski i warunkowany nią ideał człowieka-obywatela, bohatera-pracownika. I chociaż S. Szczepanowski wstąpił z czasem do narodowej demokracji i służył jej nawet za sztandar, w dziejach polskiej myśli pedagogicznej zajmuje stanowisko własne i odrębne³⁵.

Dwa lata po *Aforyzmach o wychowaniu* S. Szczepanowskiego ukazały się (w roku 1903 we Florencji) *Myśli nowoczesnego Polaka*, pióra R. Dmowskiego. Autor szukał w nich odpowiedzi na pytanie: „jak naród polski uczynić zdolnym do odbudowania własnego państwa, do życia w tym państwie, do użytkowania samoistności politycznej dla ogólnego postępu narodu, dla zrobienia go narodem wielkim”³⁶. *Myśli* nie są traktatem pedagogicznym, są natomiast programem walki Ligi Narodowej o uzdrowienie duchowe narodu, a przez to samo ideologiczną podstawą pedagogiki narodowej i jej ideałów wychowawczych.

Program „uzdrowienia duchowego narodu” poprzedził R. Dmowski krytyką „wad narodowych”. Ze stanowiska Ligi Narodowej zaliczył do nich ukształtowane przez pozytywizm i mesjanizm bierny stosunek znacznej części Polaków do wynarodowiającej polityki zaborców oraz wzrost skłonności do intelektualizowania, etyzowania i estetyzowania. Następstwem wad narodowych jest narodowo beztroski spoczynek na „łonie zakutej w kajdany” ojczyzny, jak również upowszechnianie się w świadomości narodu polskiego różnych idei, zwłaszcza socjalistycznych, które rozmazują jego odrębności rasowe, psychiczne, kulturalne, obyczajowe.

³² *Ibidem*, s. 182.

³³ *Ibidem*, s. 191.

³⁴ *Ibidem*, s. 193—194.

³⁵ Por.: S. Łempicki, *op. cit.*, s. 1047.

³⁶ R. D m o w s k i, *Myśli nowoczesnego Polaka*. Warszawa 1933, s. IX.

Przy omawianiu wad narodowych R. Dmowski ujawnił wprost zoologiczny nacjonalizm oraz nieprzejednanie wrogi stosunek do wszelkich postępowych idei, w szczególności do ideologii rewolucyjnego ruchu robotniczego³⁷.

Z tego samego stanowiska, co przy krytyce wad narodowych, R. Dmowski omówił program „uzdrowienia duchowego narodu”; pod względem formy i treści program ten ma znamiona wyznania wiary Polaka-endecka. To wyznanie wiary rozpoczyna on od słów „Jestem Polakiem” i wskazuje, że za podstawowy warunek odrodzenia politycznego Polski, czyli powstania niepodległego państwa polskiego, przyjmuje odrodzenie narodowe. Wstępem do niego jest kształtowanie nowego patriotyzmu, którego przedmiotem ma być sam naród oraz obrona jego cech i właściwości przed jakimikolwiek wpływami ze strony innych narodów i „obcych” ideologii. Patriotyzm Polaków powinien jednocześnie wyrażać się w twórczej pracy we wszystkich dziedzinach, ponieważ „państwo polskie — głosił R. Dmowski — stworzy przede wszystkim naród polski, z rdzenia polskiej ludności złożony, polską żyjącą kulturą”³⁸. Skoro te warunki zostaną spełnione, zniknie antynomia między narodem a państwem. „Naród jest niezbędną treścią moralną państwa, państwo zaś jest niezbędną formą polityczną narodu”³⁹. Ideowym rzecznikiem tak rozumianego patriotyzmu i państwa mononarodowego był R. Dmowski przez całe swoje życie.

Endeckie „wyznanie wiary” R. Dmowskiego przełożył na język pedagogiki, ściślej ideału, celów i zadań wychowania narodowego, drugi z czołowych przywódców Ligi Narodowej, Z. Balicki.

U podstaw poglądów Z. Balickiego na istotę wychowania narodowego legło przeświadczenie, iż naród jest najwyższym dobrem na ziemi. Wychodząc z tego przeświadczenia rozróżniał on dwa rodzaje etyki: etykę ideału, która jest indywidualistyczna (osobista) i dogmatyczna, i etykę idei, która jest zbiorowa (społeczna), samowiedna i autonomiczna. Druga z etyk jest jednocześnie etyką narodową, gdyż umożliwia jednostkom zlanie się duchowe ze swoim społeczeństwem i przyjęcie jego dobra, pragnień i dążeń za swoje. Łączy więc ona indywidualność (egoizm samowiedny) z indywidualnością narodu (altruizm samowiedny) i jego celami (egoizm narodowy). A ponieważ wychowanie ma być „przeniknięte jednym duchem: duchem narodowej myśli, uczucia i woli, ożywiającym każde poczynanie, każdy krok i czyn”, przeto w warunkach Polski rację bytu ma jedynie etyka idei. Etyka ideału może być tolerowana, niekiedy także stosowana, jeżeli uznaje nadrzędność celów narodu jako całości nad celami poszczególnych jednostek, klas społecznych, wyznań itd.⁴⁰

³⁷ *Ibidem*, s. 36—98.

³⁸ *Ibidem*, s. 155.

³⁹ *Ibidem*, s. 240.

⁴⁰ Z. Balicki, *Egoizm narodowy wobec etyki*, Lwów 1904, s. 57.

Egoizm narodowy, jako aksjologiczna podstawa wszelkiego czynu i kryterium jego oceny, przeciwstawiał poglądy Z. Balickiego postulowanym przez S. Szczepanowskiego ideałom szlachetności, humanitaryzmu, godzenia patriotyzmu z altruizmem ogólnoludzkim. Przeciwstawiając się tym postulatom Z. Balicki wielokrotnie dowodził, że prawo do niepodległego bytu przysługuje tylko narodom o silnej narodowej indywidualności, narodom, które są zdolne walczyć i zwyciężać, które są zdolne siłą zapewnić sobie „sprawiedliwość”⁴¹.

Pod adresem pedagogiki i wychowania wysunął on dwa podstawowe zadania: 1. wprowadzenie młodego pokolenia tak głęboko w tradycję narodu, ażeby czuło się ono wewnątrz niej wszystkimi swoimi splotami z nią zespolone; 2. ukształtowanie „pozytywnego patriotyzmu” wyrażającego się w ideale „żołnierza-obywatela”. Do najważniejszych cnót „żołnierza-obywatela” zaliczał: zdolność do współdziałania, karność, koleżeństwo, solidarność, głęboką religijność, tężyznę fizyczną, aktywizm i przedsiębiorczość⁴². Młodemu narodowcowi, wychowanemu na zasadach etyki idei (egoizmu narodowego), Z. Balicki nakazywał kierować się zasadą: „Władaj sobą, licz tylko na siebie!”⁴³

Pedagogika narodowa w Polsce na przełomie XIX i XX wieku miała jeszcze wielu innych przedstawicieli, jednak wszyscy mieścili się swoimi poglądami w obrębie dwóch zasadniczych stanowisk: bądź to „nowoczesnego Polaka” R. Dmowskiego i „żołnierza-obywatela” Z. Balickiego, bądź to „obywatela polskiego-dzielnego człowieka” S. Szczepanowskiego.

Drugi — obok pedagogiki narodowej — kierunek, który wyodrębnił się z pedagogiki pozytywizmu, stanowiła pedagogika społeczna. Zdaniem K. Sośnickiego była ona jedną z odmian nowego wychowania. Jego rozproszone idee scalały się dopiero po przeniesieniu na teren Europy w końcu XIX wieku amerykańskiej pedagogiki pragmatycznej⁴⁴. Natomiast B. Nawroczyński łączył jej rozwój na terenie Polski z tzw. wzmoczeniem duchowym, jakie uwidoczniło się po upadku powstania styczniowego, oraz wspomnianym już krystalizowaniem się orientacji i ugrupowań politycznych⁴⁵. Początków pedagogiki społecznej dopatrywał się on w poglądach Platona, w Polsce — w poglądach A. Frycza Modrzewskiego oraz działaczy zgrupowanych dokoła Komisji Edukacji Narodowej⁴⁶. Z kolei L. Chmaj doszukiwał się genezy pedagogiki społecznej w przekazanym przez wiek XIX przeświadczeniu, „że człowiek jest istotą społeczną [...]

⁴¹ *Ibidem*, s. 72.

⁴² J. Kornecki, [red.], *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego*, Lwów 1909, s. 52.

⁴³ *Ibidem*, s. 62.

⁴⁴ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 95 i nast.

⁴⁵ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna ...*, s. 101—109.

⁴⁶ Tenże, *Współczesne prądy pedagogiczne ...*, s. 537.

że jest nierozdzielnie związany ze społeczeństwem, że w swej duchowej naturze zależy całkowicie od świata społecznego jako środowiska, które go rozwija i wychowuje"⁴⁷. Zdaniem tego autora początek pedagogiki społecznej wyznaczały: ze stanowiska ekonomicznego — powstanie wielkiego przemysłu, ze stanowiska naukowego — powstanie i rozwój socjologii oraz materializmu historycznego K. Marksa i F. Engelsa.

Wydaje się, że słuszność jest po stronie wszystkich trzech poglądów. W porównaniu z pedagogiką tradycyjną, którą zwykło się kojarzyć z nazwiskiem J. F. Herbarta, ideały wychowawcze pedagogiki społecznej rzeczywiście były nowe. Prawdą jest też i to, że w Polsce reprezentowali ją pedagodzy związani z ruchem socjalistyczno-niepodległościowym. Ale to wszystko było warunkowane bazą ekonomiczną. Innymi słowy, pedagogika społeczna powstała pod wpływem wymagań, jakie przed wychowaniem stawały nowe warunki ekonomiczne i społeczno-polityczne, ściślej — powstanie proletariatu, budzenie się świadomości społecznej mas pracujących oraz narastanie walki klasowej. Ponadto uwzględniała ona żywotne w narodzie polskim dążenia do odzyskania niepodległego bytu państwowego.

Czołowym przedstawicielem pedagogiki społecznej w Polsce, a ściślej twórcą teoretycznych podstaw tego kierunku, który uwzględniał dorobek zachodniej myśli socjologicznej i pedagogicznej i orientował się na ideologię socjalistyczno-niepodległościową, był S. Karpowicz. Główne tezy swoich poglądów na pedagogikę w ogóle, a cele i zadania wychowania w szczególności, zawarł w wydanych w roku 1897 *Szkicach pedagogicznych*. Pod względem treści *Szkice* mają wiele punktów stycznych z wydanym w tym samym roku w Nowym Jorku dziełem J. Deweya *My Pedagogic Creed*. Największa zbieżność w poglądach obu tych pedagogów wyraża się w ich negatywnym stosunku do indywidualizmu pedagogicznego. „Pedagogika osnuta na podstawach indywidualistycznych — głosił S. Karpowicz — samodzielnego rozwoju jednostce nie zapewnia, indywidualność zagłusza i tylko wybrańców fortuny do samowoli prowadzi. Chcąc indywidualność kształcić, trzeba więc indywidualizm zwalczać”⁴⁸.

Przed podjęciem dalszych prac nad celami i zadaniami wychowania S. Karpowicz podjął wprawdzie próbę ściślejszego określenia przedmiotu badań pedagogiki i jej podstaw metodologicznych. Wysiłek ten uwieńczony został w rozprawie *Nauka wychowania*⁴⁹, która — używając współczesnej terminologii — stanowiła m. in. klarowny wykład naukowych podstaw stanowienia celów wychowania. Ten dział pedagogiki nazywał on logiką wychowania, a nie jak w przeszłości — pedagogiką ogólną lub teoretyczną. Uzasadnienia dla nazywania tego działu pedagogiki logiką

⁴⁷ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 225.

⁴⁸ Cyt. za B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna ...*, s. 111.

⁴⁹ *Poradnik dla samouków*, cz. IV, Warszawa 1902.

wychowania doszukiwał się w jej przedmiocie, który polega na logicznym ustosunkowaniu pojęć pedagogicznych do zasad i praw biologii, socjologii i filozofii życia⁵⁰. W roku 1914 myśl tę jeszcze precyzyjniej sformułował w stwierdzeniu, że ostateczny cel wychowania wywodzi się z założeń biologicznych, psychologicznych i socjologicznych, zaś kryterium oceny jego wartości stanowią dzieje wiedzy, etyka i potrzeby życia społecznego⁵¹. W tym samym roku na postawione sobie pytanie: Jakim potrzebom ma odpowiadać wychowanie?, S. Karpowicz pisał: „mając na względzie zasadnicze potrzeby człowieka, wychowanie zmierzać powinno do umożliwienia wszystkim ich zaspokojenia, a ponieważ główne zadania życiowe spełnić można tylko w zgodnej reakcji zbiorowej, to ostatecznym celem wychowania jest poznanie otoczenia w celu regulowania stosunku człowieka do przyrody i życia społecznego”⁵².

W powyższych założeniach zawarty jest kilka ważnych rozstrzygnięć teoretycznych na korzyść pedagogiki jako nauki. Należą do nich: po pierwsze — uznanie potrzeb człowieka za źródło wszelkiej celowej działalności, a więc także wychowawczej; po drugie — zapowiedź możliwości przewyciężenia antynomii pomiędzy subiektywizmem a obiektywizmem pedagogicznym; po trzecie — uznanie w wychowaniu — uwzględniającym indywidualność człowieka — priorytetu potrzeb społecznych jako podstawy pełnego zaspokojenia potrzeb jednostkowych (indywidualnych); po czwarte — uznanie zdań normatywnych, którymi posługuje się teoria wychowania, za zdania naukowe. W owym czasie, podobnie zresztą jak i później, pod wpływem pozytywizmu i scjentyzmu przewagę miał pogląd, że miano naukowości przysługuje wyłącznie zdaniom opisowym. Z tej właśnie przyczyny reprezentantów teorii wychowania, a w szczególności teleologii wychowawczej, traktowano jako pseudouczonej. Tę niesprawiedliwość, może w sposób niezupełnie zamierzony, obalił naukową argumentacją właśnie S. Karpowicz. I chociaż zamierzonego dzieła: opracowania „pedagogiki osnutej na podstawach naukowych” nie ukończył, stanowieniu celów wychowania, czyli teleologii wychowawczej, dał silne podstawy naukowe. Tym samym uTORował drogę innym — o wiele młodszym od siebie pedagogom, którzy w późniejszych latach tworzyli i rozwijali w Polsce naukowe podstawy pedagogiki, łącznie z teleologią wychowawczą.

Poglądy S. Karpowicza na cele wychowania, ich rodowód oraz funkcje dojrzały w pełni w okresie rewolucji 1905 roku. Znamiennym wyrazem tej dojrzałości było stwierdzenie, że system wychowania ma charakter klasowy — „jest odbiciem haseł i dążeń warstw uprzywilejowanych, i dlatego przystosowuje on wychowawców do życia nie w myśl potrzeb ogólnoludzkich, lecz jedynie tej części społeczeństwa, której słu-

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ S. Karpowicz, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1965, s. 439.

⁵² *Ibidem*, s. 452.

ży”⁵³. Wyrazem anomalii tak w życiu społecznym, jak w klasowo warunkowanym wychowaniu jest niesprawiedliwy podział dóbr wytwarzanych przez ogół ludzi, z których korzystania większość jest wyłączona ze względu na panujące stosunki społeczne. Dlatego jego zdaniem szeroko rozumiana naprawa edukacji musi być poprzedzona zmianą stosunków społecznych. Pisał w związku z tym: „Zbiorową pracą minionych pokoleń stworzone narzędzia do zaspokajania potrzeb ludzkich winny nareszcie znaleźć się w rękach zbiorowych. Skoro społeczność wyłoniła się ze wspólnej akcji w walce z przyrodą, skoro wynikiem tej akcji są potężne środki cywilizacji, ułatwiające człowiekowi naginanie natury do celów swoich i przystosowanie się do niej, to niechże społeczeństwo całe, nie zaś jego cząstka — tę wspólną akcję prowadzi. Najogólniejsza przeto i najważniejsza zasada, na której nowe wychowanie i całe szkolnictwo oprzeć się powinno, polega na tym, że w systemie edukacji kierunek klasowy, stronnicy lub partyjni zastąpiony być winien dążnością ogólnospołeczną. Szkoła kształcić będzie nie dla widoków tej lub owej klasy, lecz dla dobra wszystkich. Wychowanie, zamiast gwałcić naturę dziecka i tresować ją dla wyłącznej korzyści wybrańców losu, rozwijać będzie wszystkie zasoby sił młodzieży, wiodąc ją ku pełni życia i zadowolenia zarówno indywidualnego, jak społecznego”⁵⁴.

Do naczelných zadań wychowania w zreformowanym szkolnictwie, możliwym do urzeczywistnienia dopiero po naprawie stosunków społecznych, S. Karpowicz zaliczył: 1. kształcenie rozumienia funkcjonowania społeczeństwa jako złożonego mechanizmu i uzdolnienie do świadomego udziału w jego pracach zbiorowych, mających na celu dobro całego społeczeństwa; 2. poznawanie instytucji i urządzeń społecznych, historycznego tła ich powstawania i zasad funkcjonowania; 3. wychowanie w duchu moralności społecznej; 4. wyrabianie poglądu na świat zgodnego z rzeczywistością; 5. wdrażanie do ustawicznego samokształcenia i samowychowania⁵⁵. Wyprzedzając ataki ze strony pedagogiki narodowej S. Karpowicz stwierdzał, że „właściwości narodowe, które sprzyjać mogą doskonaleniu się jednostki, rasy i społeczeństwa, pedagogika umiejętna niezawodnie popierać będzie na równi z innymi czynnikami postępu”⁵⁶.

Zbieżne z S. Karpowiczem poglądy na istotę, rolę i zadania wychowania narodowego ze stanowiska pedagogiki społecznej głosiła H. Radlińska. Swoje ideały pedagogiczne i polityczne kształtowała pod wpływem PPS, której była członkiem i do odzyskania przez Polskę niepodległości aktywnym działaczem na polu oświaty. Wyraz poglądom na cele i zadania wychowania dała w referacie *Podstawy wychowania narodowego*,

⁵³ Tenże, *Ideały i metoda wychowania społecznego*, Warszawa 1907, s. 57.

⁵⁴ Tenże, *Jakiej potrzeba nam szkoły?*, [w:] Z. Kmieciak, [red.] *op. cit.*, s. 53.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 54—55, 58.

⁵⁶ S. Karpowicz, *Ideały i metoda wychowania ...*, s. 63.

wyłoszonym — jako krytyczne uzupełnienie referatu Z. Balickiego — na II Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie⁵⁷.

H. Radlińska, podobnie jak S. Karpowicz, reprezentowała pogląd, że podstawowym warunkiem przeprowadzenia reformy w wychowaniu i uczynienia z niego skutecznego narzędzia narodotwórczego, jest usunięcie niesprawiedliwego ustroju społeczno-ekonomicznego — przewyciężenie ucisku ekonomicznego i politycznego. A ponieważ ustrój demokratyczny potrzebuje ludzi wykształconych, jako że wykształcenie warunkuje świadome uczestnictwo wszystkich obywateli w życiu narodu, przeto „uspołecznienie wychowania, tj. materialne udostępnienie go wszystkim dzieciom, jest jednym z najelementarniejszych postulatów wychowania narodowego, sprowadzenia go z mglistej krainy frazesów na realny grunt ziemi ojczystej”⁵⁸.

Uznając, iż wychowanie jest funkcją społeczną, H. Radlińska postawiła przed nim, jako główne zadanie, takie przygotowanie wszystkich obywateli, aby mogli stać się świadomymi współpracownikami we wspólnym dziele — w stanowieniu szeroko rozumianego postępu. Wychowanie jednostki rozpatrywała jednocześnie w ścisłym związku z życiem narodu. Ale, w odróżnieniu od Z. Balickiego i innych przedstawicieli pedagogiki narodowej, przeszłość narodowa miała dla niej znaczenie w wychowaniu o tyle, o ile mogła służyć terażniejszości i przyszłości. Wychowanie narodowe — dowodziła — nie może być kultem odrębnym; „w życie narodu potężne i twórcze wsłuchać się trzeba, rozpoznać szlaki, którymi ono idzie ku przyszłości [...] Nie można zasiewać przyszłości na ściernisku dawnych żniw, lecz na glebie uznojonej trudem żniwiarzy, nie ziarnem wszelkim z dawnego plonu, lecz tylko tym, co ma moc dalszego plonowania”. Tę moc mają właśnie masy pracujące, które weszły na widownię dziejów i do życia społecznego wniosły nowe cechy — cechy postępu⁵⁹.

Jak z powyższego wynika, H. Radlińska w swoich poglądach pedagogicznych wychodziła z założenia, że w zakresie celów wychowania jedynie pedagogika społeczna może pogodzić cele indywidualne z celami narodowymi. Ową możliwość zapewniała uznana przez pedagogikę społeczną nadrzędność dążeń wspólnych nad jednostkowymi oraz świadomość, że zakres zaspokajania potrzeb jednostkowych zależy od stopnia zaspokojenia potrzeb ogółu. Z kolei antynomię między celami wychowania indywidualnego a celami wychowania społecznego i narodowego miał w rozumieniu H. Radlińskiej przewyciężać ustrój demokratyczny. Stanowił on jednocześnie kryterium doboru treści wychowania społeczno-narodowego, przeciwdziałając wszelkiemu narodowemu tradycjonalizmowi i konserwatyzmowi. W ten sposób H. Radlińska roz-

⁵⁷ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 12.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 78.

winęła i wzbogaciła poglądy S. Karpowicza na temat celów wychowania w pedagogice społecznej oraz jej stosunku do pedagogiki narodowej. Narkreśliła też zadania w wychowaniu narodowym „dzis” z myślą o „jutrze”. „Uznając, że tylko w ludowej niepodległej Polsce przyjść może do pełnego urzeczywistnienia ideałów wychowania narodowego — pamiętać trzeba: mówiła na kongresie we Lwowie — że praca naszego pokolenia ma dać podstawę dalszym usiłowaniom”⁶⁰.

Do przedstawicieli pedagogiki społecznej, którzy ideały wychowania narodowego i społecznego rozpatrywali przez pryzmat demokratycznego ustroju Polski, należała również I. Moszczeńska. Chociaż głównym przedmiotem jej zainteresowań teoretycznych w pedagogice były w omawianym okresie zasady i metody wychowania, jak gdyby po drodze wypowiedziała także wiele cennych uwag na temat celów wychowania w ogóle, a społeczno-narodowego w szczególności.

Za punkt wyjścia działalności wychowawczej przyjmowała I. Moszczeńska cele wychowania. Rozumiała przez nie uświadomienie sobie pewnego poglądu na życie ludzkie i jego wartość, pewnego typu doskonałości, do którego pragniemy, ile możliwości, naszych wychowañców zbliżyć. Im wyższy stopień uświadomienia przez wychowawców celów wychowania — głosiła — tym mniej w wychowaniu przypadkowości i nieprzewidzianych skutków. Doskonałość jako cel wychowania można określić naukowo, jeżeli uwzględni się: zewnętrzne warunki wychowania, charakter epoki, aktualne prądy umysłowe, panujące obyczaje, charakter narodu i społeczeństwa. W samym pojęciu doskonałości winny zawierać się dwie podstawowe cechy: zdolność do szczęścia i zdolność do przyczyniania szczęścia innym, czyli danie wychowankom warunków do pocucia się szczęśliwymi i pożytecznymi⁶¹.

Wychodząc z założenia, że człowiek z natury swej potrzebuje żyć gromadnie, dobro ogółu stawiała na pierwszym miejscu — jako punkt wyjścia i dojścia w procesie wychowania. „Cele wychowania — pisała — się celami ogólnoludzkimi. Wychowanie takie, jak my je rozumiemy, jest funkcją społeczną w najpełniejszym znaczeniu tego wyrazu i dlatego kwestii wychowawczych nie można rozstrzygać w oderwaniu od jakichkolwiek innych kwestii życiowych”. Przyczynianie się do ogólnego udoskonalenia ma zatem stanowić myśl przewodnią wychowania. Tę zdolność osiągnie wychowanek wówczas, gdy cele wychowania będą nakierowane na przybliżenie mu »nabytków postępu« oraz sprzyjać rozwojowości i doskonałości, rozumianej jako przysposobienie do samokształcenia i samowychowania⁶².

Opowiadając się za priorytetem dobra ogólnego nad jednostkowym

⁶⁰ J. Kornecki, *op. cit.*, s. 66.

⁶¹ I. Moszczeńska, *Zasady wychowania*, Warszawa 1907, s. 9.

⁶² *Ibidem*, s. 15.

i celów wychowania społecznego nad indywidualistycznymi, I. Moszczeńska zajęła stanowisko także w odniesieniu do żywo dyskutowanego wówczas zagadnienia wychowania narodowego. Wychowanie — głosiła ona — nie może mieć orientacji stanowo-klasowej i narodowej, jeżeli przez to ma znieczulać na zło. Patriotyzm, który polega na ślepej nienawiści do innych narodów i ślepym samouwielbieniu, jest tylko hamulcem dla rozwoju i udoskonalenia jednostek i grup społecznych⁶³. Na miejsce celów wychowania wywiedzonych z patriotyzmu nacjonalistycznego proponowała ona wprowadzić cele wywiedzione z gorącej miłości ojczyzny połączonej z życzliwością i sympatią do wszystkich narodów, do wszystkich ludzi, którzy są czuli na krzywdę i niesprawiedliwość. Tak rozumiane wychowanie patriotyczne ma dużo podobieństwa z miłością dziecka do matki, która nie każe nienawidzić matki cudzej, i prowadzi do dalszego rozszerzenia sfery sympatii i poczucia solidarności oraz umacniania związków przeszłości z przyszłością. „Wychowanie narodowe właśnie na ten punkt kłaść winno nacisk, kształcić w dziecku zrozumienie tego stosunku, jaki dzisiejszych ludzi z wczorajczymi i jutrzejszymi łączy. Powinno ono czuć się dalszym ciągiem minionej i wstępem nowej epoki, spadkobiercą kulturalnych zdobyczy i tradycji swego narodu i twórcą jego dalszego postępu odpowiedzialnym wobec potomności”⁶⁴.

Poglądy S. Karpowicza, H. Radlińskiej i I. Moszczeńskiej nie wyczerpują ani listy przedstawicieli pedagogiki społecznej, ani głoszonych wówczas przez tę pedagogikę ideałów wychowania. W pewnym okresie gorącym rzecznikiem pedagogiki społecznej, do tego ze stanowiska materializmu historycznego, był J. W. Dawid⁶⁵, przez ideę kultu twórczej pracy codziennej i powszedniej wspierali ją także S. Brzozowski⁶⁶ i wielu innych. Ideały wychowawcze pedagogiki społecznej odbiły się ponadto głośnym echem w publicystyce i literaturze okresu rewolucji 1905 roku⁶⁷; jej hasła występowały w programach, deklaracjach i odezwach wielu postępowych organizacji młodzieżowych, związków nauczycielskich, partii i stronnictw politycznych. Ale w odróżnieniu od publicystyki i okolicznościowych odezwo, których nasilenie przypadło na okres rewolucji 1905, S. Karpowicz, H. Radlińska i I. Moszczeńska zasłużyli się przede wszystkim wkładem w tworzenie teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej oraz wiązaniem ideałów wychowania społecznego z ideałami wychowania narodowego i wizją Polski jako państwa demokratycznego. Opierając swoją refleksję teoretyczną na realiach polskiego życia ekonomicznego i społeczno-politycznego, ideałom i celom wychowania na-

⁶³ *Ibidem*, s. 218—219.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 219—220.

⁶⁵ J. W. Dawid, *Rewolucja idzie*, „Głos”, 1905, s. 45.

⁶⁶ Zob.: S. Brzozowski, *Legenda Młodej Polski*, Lwów 1910; tenże, *Ideały*. Lwów 1910.

⁶⁷ Z. Kmieciak, *op. cit.*

dawali charakter postępowy i perspektywiczny. Stworzyli oni fundamenty, na których oparł się dalszy rozwój pedagogiki społecznej w Polsce.

Trzecim znaczącym kierunkiem w polskiej myśli pedagogicznej na przełomie XIX i XX wieku była pedagogika tradycyjna. Nazwą tą określa się kierunek, który w swoich teoretycznych założeniach opierał się na pedagogice J. F. Herbarta, a w odniesieniu do realiów życia chciał zajmować stanowisko „neutralne”. „Tradycyjny” był i w tym znaczeniu, że cele wychowania opierał na tzw. ogólnoludzkich wartościach, zwłaszcza etyczno-moralnych, jeżeli nie uznanych powszechnie, to przynajmniej nie kwestionowanych przez zaborców i mentalność przeciętnego Polaka. Ten kierunek rozwijali A. Danysz i znaczna część pedagogów skupionych w zespole redakcyjnym i autorskim „Encyklopedii Wychowawczej”.

Zasługą bezsporną A. Danysza było udostępnienie polskiemu czytelnikowi uporządkowanego wykładu podstaw pedagogiki opartej na filozoficznych, psychologicznych i metodologicznych podstawach herbartyzmu⁶⁸. W wykładzie tym przeprowadził jednocześnie metodologicznie konsekwentny i logicznie spójny podział pedagogiki na działy. Jednym z nich jest pedagogika ogólna wyodrębniona ze względu na przedmiot, cel i środki wychowania. Ze względu na cel wychowania wydzielił tutaj jeszcze węższy dział, któremu — jako pierwszy w Polsce — dał nazwę „teleologia pedagogiczna”. „Teleologia — pisał — odpowiada na pytanie, dokąd wychowanie zmierza. Ponieważ wychowanie wychowuje przyszłego człowieka, przeto cel wychowania może się tylko równać celowi człowieka. Koniecznym celem wychowania może być tylko wyrobienie szlachetnego i silnego charakteru, czyli urzeczywistnienie w wychowaniu tych etycznych idei, które na wychowanie się składają”⁶⁹.

Jak łatwo z powyższego wywnioskować, A. Danysz jest rzecznikiem hebartowskiej teorii nauczania wychowującego. I chociaż wyliczył trzy czynniki osobotwórcze: naturę, stosunki (środowisko) otaczające człowieka, wychowanie za pośrednictwem innych ludzi, ostatniemu czynnikowi przypisywał znaczenie dominujące. Za J. F. Herbartem pisał w związku z tym czynnikiem: „nie mogę sobie wyobrazić wychowania bez nauki ani nauki bez wychowania”, widząc w tym „najzupełniejsze podporządkowanie dydaktyki pod pedagogikę”⁷⁰. Nieco dalej zastrzegał się, że pedagogika indywidualna, czyli wychowanie przez naukę, nie powinno prowadzić do niedoceniań aspektu socjalnego — dania młodzieży wykształcenia, które by mogła wyzyskać w zapasach z życiem. Kompromis między pedagogiką indywidualną (rozumianą jako wychowanie przez nauczanie) a pedagogiką socjalną (rozumianą jako kształcenie — przygoto-

⁶⁸ Zob.: A. Danysz, *O wychowaniu*, Lwów 1903; wyd. 2, Lwów 1925; tenże, *O kształceniu*, Lwów 1918; tenże, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Warszawa 1921.

⁶⁹ Tenże, *O wychowaniu...*, s. 74.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 37.

wanie do życia, do pracy zawodowej) uzasadniał tym, że szkoła jest równocześnie instytucją społeczną i wychowawczą⁷¹.

Urok pedagogiki herbartowskiej nie przeszkodził A. Danyszowi widzenia polskiej specyfiki wychowawczej i formułowania na jej tle specyficznie polskich celów wychowania. W tej części rozważań wyszedł on od wyliczenia wad narodowych polskich, zaliczając do nich przede wszystkim brak takich cnót, jak pracowitość, pilność, wytrwałość, przekładanie w nauce interesu praktycznego nad idealnym, brak w ogóle głębokiego poszanowania dla nauki i wiary w jej wychowawcze działanie. Za to Polak dąży do osiągnięcia jak największych korzyści za pomocą jak najmniejszego nakładu pracy i trudu⁷². W związku z tymi wadami oraz swoimi poglądami na istotę i cele wychowania A. Danysz zastanawiał się, czy w warunkach Polski można opowiadać się za nadawaniem wychowaniu charakteru narodowego. W tej sprawie zajął stanowisko negatywne twierdząc, że dla Polaków ideał wychowania wyznacza kultura społeczeństwa europejskiego, która „przekroczyła ciasne granice rodziny i narodów i stanęła ponad narodowościami. Wymaganie, żeby wychowanie były ściśle narodowe, jest ściśnieniem ideału, nie mówiąc o tym, że z narodowym wychowaniem łączy się niebezpieczeństwo zaszczepienia zgubnego szowinizmu, który się mści prędzej, czy później. Możliwe, a nawet korzystne jest wychowanie ściśle narodowe na pewien czas i w poszczególnym razie, kiedy w czasie narodowego zastoj i upadku nawet przez wychowanie chce się osiągnąć skupienie sił narodu”⁷³.

Konkluzja rozważań A. Danysza na temat celów wychowania i ich źródeł była jednoznaczna: mają one mieć charakter ogólnoludzki i powinny wynikać z kultury społeczeństwa europejskiego. Dowodził, że ponieważ każde wychowanie odbywa się na tle jakiegoś narodu, przeto musi ono być wychowaniem narodowym. „Wychowanie narodowe jest więc wychowaniem ludzkim na tle narodowym”, którego właściwości narodowe warunkowane są właściwościami ogólnoludzkimi, a nie odwrotnie⁷⁴. Na tej podstawie za F. Diesterwegiem formułował dwanaście naczelných celów wychowania narodowo-polskiego. Polskie wychowanie: 1. nie może zaprzeczać wychowaniu ogólnoludzkemu; 2. ma wyrabiać w człowieku ogólnoludzkie znamię w narodowej formie; 3. ma wspierać indywidualny rozwój i samodzielność w działaniu; 4. szanując indywidualność dziecka i odrębności dzielnicowe — na pierwszym miejscu ma stawiać jedność narodową; 5. budzi świadomość narodową, prowadzi do poznania narodowych skarbów, popiera myśl narodowej jedności; 6. postępuje według zasad ewolucji, czyli rozwija się od zewnątrz do we-

⁷¹ *Ibidem*, s. 38.

⁷² *Ibidem*, s. 125.

⁷³ *Ibidem*, s. 56.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 146—147.

wnątrz; 7. pracuje nad wyrobieniem żywego interesu dla prawdy i piękna; 8. akcent kładzie na wyrobienie charakteru, nie wyłączając kształcenia fizycznego; 9. powinno się odbywać w karności, ćwiczyć w posłuszeństwie i pietyzmie, w pracowitości i pilności; 10. powinno więcej niż dotąd wychowywać w oszczędności, prostocie, otwartości i prawdzie; 11. jest wychowaniem podług polskiego obyczaju; 12. przygotowuje młodzież do ciągłego rozwoju przez całe życie⁷⁵.

Naczelne cele wychowania polsko-narodowego w ujęciu A. Danysza stanowią wprost klasyczny wyraz rozwinięcia pięciu podstawowych „cnót-idei moralnych” J. F. Herbarta: wewnętrznej wolności, doskonałości, życzliwości, prawa i słuszności. Trudno też dostrzec w nich bliżej określone znamię narodowo-polskie, o którym miała stanowić nie tyle treść, co forma. Gdyby formę utożsamiać z treścią, w najlepszym razie owe cele wychowania narodowo-polskiego mają charakter jak najbardziej zachowawczy. Ze względu na tę ich właściwość pod wieloma względami były bliskie ideałom wychowawczym pedagogiki narodowej. Z tych samych powodów nie stanowiły zagrożenia dla tzw. pedagogiki urzędowej — kierunków wychowania dyktowanych przez zaborców. Tych ostatnich nie mogło przecież niepokoić nawet postulowane przez A. Danysza wychowanie w duchu jedności narodowej, ponieważ na drodze urzeczywistnienia tej idei stały... straż graniczne i wytworzone przez zaborców przedziały dzielnicowe.

Postulowane przez A. Danysza cele wychowania narodowo-polskiego były w okresie wrzenia rewolucyjnego jak najbardziej na rękę wszystkim siłom zachowawczym. Tym samym stanowiły swego rodzaju antidotum na postępowe ideały wychowawcze pedagogiki społecznej i haseł oświatowych okresu rewolucji 1905 roku.

Pedagogika tradycyjna dała w Polsce ponownie znać o sobie w wydany w roku 1912 ósmym tomie „Encyklopedii Wychowawczej”. Artykuł na temat pedagogiki ogólnej, nazwanej tutaj pedagogiką teoretyczną, napisał L. Kulczyński.

Lektura artykułu L. Kulczyńskiego wykazuje, że jakkolwiek w podstawowych założeniach i sformułowaniach opierał się wiernie na herbartryzmie, ściślej, pedagogice J. F. Herbarta, to jednak w stosunku do pracy A. Danysza (wydanej dziesięć lat wcześniej) stanowił wyraźny krok wstecz. Regres ten, widoczny w poziomie naukowym artykułu w ogóle, a w odniesieniu do celów wychowania w szczególności, był niewątpliwie wyrazem węższej i płytszej erudycji pedagogicznej autora, jak również stagnacji, jaką w okresie od upadku rewolucji 1905 roku do wybuchu wojny przeżywała pedagogika w zachowawczym kręgu zespołu autorsko-redakcyjnego „Encyklopedii Wychowawczej”.

Artykuł L. Kulczyńskiego rozpoczyna się od rozważań o celach wychowania. Rozumie przez nie pewną myśl ogólną, w której wyrażają się

⁷⁵ *Ibidem*, s. 147—148.

wychowawcze dążenia państwa, społeczeństwa i rodziny. Przez cele wychowania, które są warunkowane zadatkami wrodzonymi jednostki, osiąga się pożyteczność człowieka w państwie i społeczeństwie, jak również wydoskonalenie jego własnej istoty. Według L. Kulczyńskiego wychowanie ma rozwinąć w jednostce z jednej strony wszystkie cechy dodatnie, z drugiej strony usuwać, a przynajmniej tłumić cechy ujemne; ma służyć rozbudzeniu i uszlachetnieniu człowieka jako człowieka⁷⁶.

L. Kulczyński proponował rozpoczynać proces wydoskonalenia własnej istoty człowieka od rozwoju ogólnej inteligencji, czemu miało służyć „rozszerzenie widnokągu myśli”. W tym miejscu zauważał, że wartość człowieka zależy nie tyle od nagromadzenia wiadomości, ile od sposobu przejęcia się nimi, ich głębokości i wyrobienia pojęć⁷⁷. Dlatego postulował, ażeby wychowanie intelektualne — rozumiane jako rozwój predyspozycji psychicznych, zwłaszcza umysłowych — skorelować z wychowaniem religijnym⁷⁸. Autor ten wychodził z założenia, że religia nie tylko umożliwia „właściwe” przejęcie się wiedzą i jej rozumienie, wiedzą, której celem jest „rozszerzenie widnokągu myśli”, ale również kształtowanie pożądanego poglądu na świat i sens życia. Innymi słowy, religię traktował on jako podstawę wychowania. Utrzymywał, że przez pryzmat religii należy przekazywać wiedzę, rozbudzać kierunki myślenia, wykształcać zmysł estetyczny, kształtować zasady współżycia i poczucia społecznego jednostki⁷⁹. W kierunku tak rozumianego wychowania powinna zmierzać pedagogika.

Zdaniem L. Kulczyńskiego ukoronowaniem wychowania jest rozwinięcie w wychowankach silnej woli oraz charakteru opartego na podstawach religijnych. W realizacji tak rozumianego celu wychowania rozwój intelektualny ma znaczenie podrzędne — pełni funkcję usługową. Jest on pożądanym, o ile umożliwia osiągnięcie celu nadrzędnego, czyli ukształtowanie charakteru i silnej woli. Funkcję samoistną pełni rozwój intelektualny tylko w przypadku kształtowania tzw. cech kierunkowych, czyli przysposobienia do dalszej nauki i pracy⁸⁰.

Nietrudno zauważyć, że L. Kulczyński był rzecznikiem wybitnie tradycyjnych poglądów na temat ideału i celów wychowania. Postulowany przez niego ideał wychowawczy — to wszechstronnie rozwinięta osobowość, która w zakresie trzech podstawowych sfer psychicznych: intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej, została ukształtowana przez nauczanie, którego treści pozostają w zgodności z nauką religii chrześcijańskiej. Ponieważ tak rozumiany ideał wychowawczy czynił zadość wymaganiom „pedagogiki urzędowej” i polskich sfer zachowawczych, prze-

⁷⁶ „Encyklopedia Wychowawcza”, t. VIII, Warszawa 1912, s. 203.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 204.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 208.

⁷⁹ *Ibidem*, s. 210.

⁸⁰ *Ibidem*, s. 213.

to z tej strony teleologia wychowawcza L. Kulczyńskiego, podobnie zresztą jak A. Danysza, nie napotykała żadnych przeszkód.

Jakkolwiek poglądy pedagogiki tradycyjnej na cele wychowania stanowiły regres w stosunku do pedagogiki pozytywizmu oraz kierunku narodowego, to jednak nie można ich pominąć w wywodzie genezy ideałów wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej, przynajmniej z dwóch istotnych przyczyn: po pierwsze — pełniły funkcję służebną wobec sfer zachowawczych, po drugie — przez wiele lat dawały o sobie znać w myśli pedagogicznej i praktyce wychowawczej.

Nowy rozdział w polskiej myśli pedagogicznej zapoczątkowała wojna światowa, która znów aktualną uczyniła „sprawę Polski”. Powszechnie i z większym już optymizmem sądzono, że jej rozwiązanie pójdzie w kierunku odzyskania niepodległego bytu narodowego i państwowego⁸¹. Im bliżej było końca wojny, zwłaszcza po zwycięstwie Wielkiej Rewolucji Październikowej i anulowaniu przez Rosję Radziecką układów rozbiorowych, wówczas na pytanie: „Ku czemu Polska szła?” — jedna tylko była odpowiedź: szła ku niepodległości.

Po drodze ku niepodległości toczyła się ostra rywalizacja między czołowymi siłami politycznymi — pretendentami do roli decydujących czynników o przyszłości narodu i państwa.

Spośród czterech zasadniczych sił-obozów: skrajnej prawicy, Ligi Narodowej, najrozmaitszych odcieni piłsudczyków oraz lewicy rewolucyjnej⁸², po pewnych modyfikacjach i przemieszczeniach wewnętrznych zwyciężyła orientacja stojąca na straży interesów klas posiadających. Tym siłom wcale nie przeszkadzał fakt, że w pierwszych dniach istnienia Drugiej Rzeczypospolitej nad Zamkiem Królewskim w Warszawie łopotał czerwony sztandar „socjalistyczno-ludowego” rządu J. Moraczewskiego. Wprost przeciwnie, rząd ten był im na rękę w rozprawie z lewicą rewolucyjną i kształtowaniu w niepodległej Polsce ustroju kapitalistycznego.

Układ sił politycznych znalazł swoje odbicie w polskiej myśli pedagogicznej, w której podczas wojny dominowały dwa kierunki: odrodzenia narodowego i społeczno-demokratyczny. Pierwszy kierunek, w którym wyraźnie rysowały się dwa nurty: realistyczny i konserwatywny, nawiązywał do pedagogiki narodowej i tradycyjnej, drugi — do pedagogiki społecznej. W odróżnieniu od czasów sprzed 1914 roku, centralne miejsce w myśli pedagogicznej zajmowało teraz zagadnienie ustroju i organizacji szkolnictwa, zwłaszcza powszechnego i średniego ogólnokształ-

⁸¹ Sytuację ekonomiczną i społeczno-polityczną na ziemiach Polski w czasie wojny, jak również ówczesne orientacje i poglądy na możliwości rozwiązania „sprawy Polski” szczegółowo omawia H. Jabłoński, *Narodziny Drugiej Rzeczypospolitej (1918—1919)*, Warszawa 1962, s. 28—29.

⁸² *Ibidem*, s. 119—120.

ącego⁸³. Zagadnienie ideałów i celów wychowania traktowano bądź to jako punkt wyjścia w pracach nad ustrojem szkolnictwa dla niepodległej Polski, bądź to jako wyraz potrzeby wynikającej z prac nad programami nauczania. Zdawano sobie dobrze sprawę, że bez ustalenia ideału, celów i zadań wychowania nie można prawidłowo konstruować nowych programów nauczania, odpowiadających aktualnym i przyszłym potrzebom Polski niepodległej.

Nowym zjawiskiem w rozwoju polskiej myśli pedagogicznej po roku 1914 był jej instytucjonalny charakter. Wyrażał się on w tym, że poglądy osób fizycznych najczęściej odzwierciedlały stanowiska określonych organizacji nauczycielskich, stowarzyszeń oświatowych i pedagogicznych, Kościoła i związków wyznaniowych, stronnictw i partii politycznych itd. Nurt realistyczny w pedagogice odrodzenia narodowego odzwierciedlała Komisja Pedagogiczna Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego i lewe skrzydło Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, nurt konserwatywny — lwowskie Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i prawe skrzydło TNSW. Z kolei pedagogikę społeczno-demokratyczną najpełniej reprezentowało Centralne Biuro Szkolne, lewe skrzydło Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego i Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych.

Zagadnienia ustroju szkolnictwa i ideałów wychowawczych stanowiły przedmiot licznych zjazdów i konferencji. Początkowo były one organizowane przez poszczególne związki nauczycielskie oraz towarzystwa oświatowe i pedagogiczne. Dopiero od roku 1917 przybierały charakter międzyorganizacyjny i międzydzielnicowy. Jedną z pierwszych tego rodzaju prób był zjazd nauczycielstwa szkół średnich Warszawy w dniach 3—5 stycznia 1917 r.⁸⁴ Po nim nastąpiły trzy zjazdy międzydzielnicowe: w dniach 6—9 stycznia 1918 r. w Krakowie, 25—27 sierpnia 1918 r. w Piotrkowie oraz 3—4 stycznia 1919 r. w Warszawie⁸⁵. Dzieło to miał wieńczyć tzw. Sejm Nauczycielski, który odbył się w dniach 14—17 kwietnia 1919 r. w Warszawie⁸⁶.

Zjazdy międzyorganizacyjne i międzydzielnicowe wykazały zbieżność poglądów nauczycielstwa w jednej tylko sprawie, a mianowicie tej, iż

⁸³ Zob.: Z. Marciniak, *Sprawa upowszechnienia nauczania początkowego w Królestwie Polskim (1914—1917)*, Wrocław 1962; K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918—1932*, Wrocław 1970; F. W. Araszkiewicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918—1932*, Wrocław 1972; S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918—1939*, Wrocław 1968; M. Falski, *Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. I, Wrocław 1958; J. Schoenbrenner, *Walka o demokratyczną szkołę w Polsce w latach 1918—1922*, Warszawa 1963.

⁸⁴ „Przegląd Pedagogiczny”, 1917, s. 162—184; „Muzeum”, 1917, s. 199—204.

⁸⁵ Zob.: *O szkołę polską*, cz. I, Lwów 1918; cz. II, Warszawa 1919.

⁸⁶ *O szkołę polską*, cz. III, Warszawa 1919.

Polska idzie ku niepodległości, w związku z czym trzeba przygotować dla niej podstawy systemu edukacji narodowej. Natomiast w poglądach na kształt, treść i funkcję tego systemu stanowiska były różne — od skrajnie prawicowych do wybitnie rewolucyjnych.

Dominującym było wówczas stanowisko reprezentowane przez nurt realistyczny pedagogiki odrodzenia narodowego. Wizję niepodległości traktował on jako wstęp do odrodzenia się narodowego, uznając je za nadrzędne w stosunku do dokonującego się równoległe z nim odrodzenia państwowego. Jego przedstawiciele i rzecznicy dostrzegali co prawda obiektywny i nieodwracalny charakter zmian ekonomicznych i społeczno-politycznych, lecz ze względów klasowych zajmowali w stosunku do nich stanowisko w najlepszym razie pasywne. W zakresie celów wychowania wyrażali tendencje kreatywne; formułowany przez nich ideał wychowawczy miał wiele cech wspólnych z ideałem Polaka-pracownika pozytywistów i Polaka-człowieka dzielnego S. Szczepanowskiego⁸⁷.

Nurt realistyczny pedagogiki odrodzenia narodowego był do przewrotu majowego niemal oficjalną linią polityki i działalności oświatowo-wychowawczej władz państwowych. Po przewrocie majowym w części wchłonęła go pedagogika państwowa, w części nurt konserwatywny, który przybierał charakter coraz bardziej nacjonalistyczny i szowinistyczny. Ideologiczne podstawy nurtu konserwatywnego w pedagogice narodowej podtrzymywali i, w zależności od potrzeb, modyfikowali czołowi przywódcy endecji, w tym R. Dmowski i S. Grabski.

Pedagogika odrodzenia narodowego w latach wojny światowej miała charakter kompilacyjny i do polskiej myśli pedagogicznej nie wniosła w zasadzie nic nowego. Jej wartość, zwłaszcza nurtu realistycznego, wyrażała się jedynie w tym że z rodzimej i zagranicznej myśli pedagogicznej zebrała i usystematyzowała treści, które wychodziły naprzeciw potrzebom, jakie pod adresem edukacji dyktowała wizja Polski niepodległej o ustroju demokracji burżuazyjnej⁸⁸.

Więcej oryginalności i nowych wartości wniósł do polskiej myśli pedagogicznej w latach wojny światowej kierunek społeczno-demokratyczny. Pod względem ideologicznym i politycznym był on zorientowany na blok aktywistyczny i współdziałał z Konfederacją Stronnictw Niepodległościowych, zwłaszcza PPS i PSL-Wyzwolenie. Pierwszą jego instytucjonalną formą było Centralne Biuro Szkolne, w tym samym czasie i także później — postępowe organizacje nauczycieli szkół powszechnych i średnich: ZPNSP i ZZNPSŚ.

Za podstawę całego systemu szkolnego Polski niepodległej CBS

⁸⁷ J. Gralewski, *Zadania wychowawcze szkoły narodowej*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, 1915, z. 4—5; T. Łopuszański, *Zagadnienia wychowania narodowego*, Warszawa 1918; L. Zarzecki, *Charakter jako cel wychowania*, Warszawa 1918; tenże, *O idei naczelnej polskiego wychowania*, Warszawa 1919.

⁸⁸ W. M. Borowski, *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Warszawa 1918.

przejmowało szkołę powszechną zakładając, że powinna ona być 7-letnia i 7-klasowa⁸⁹. W związku z dyskusją nad ustrojem szkolnictwa na porządku dziennym stało zagadnienie styczności oświaty z polityką i państwem. Większość działaczy CBS głosiła pogląd, że w demokratycznej Polsce szkoła powinna być narzędziem państwa i realizować cele, które ono wytycza. Demokracja — dowodziła I. Moszczeńska — to ustrój, w którym władza należy do ludu. Oparcie szkolnictwa na trwałej podstawie państwowej jest warunkiem przygotowania ludu do sprawowania władzy i realizacji jej programu. „Im wyżej stawiamy wychowanie, im bardziej świadomi jesteśmy jego doniosłej roli w życiu narodu, tym mniej wolno nam odgraniczać je od polityki [...] Wyłączyć politykę z wychowania to tyle, co usunąć z niego wszystko, co ponad egoizm prywatny wyrasta, egoizm pojęty materialistycznie, jako używanie, lub idealistycznie, jako szukanie zadowolenia wewnętrznego w dobrych uczynkach i subtelnych uczuciach”⁹⁰. Podstawowym więc zadaniem szkoły w demokratycznym państwie będzie przygotowanie jednostek do pełnienia ról społecznych z całą odpowiedzialnością swoich praw i obowiązków. Przy czym — argumentowała I. Moszczeńska — nie idzie tutaj o wychowanie specyficznych typów chłopca-parobka, chłopca-gospodarza, rzemieślnika itd., lecz człowieka-obywatela⁹¹.

Podobnej argumentacji w omawianej sprawie używała W. Weychert-Szymanowska. Za naczelne zadanie szkoły powszechniej przyjmowała wychowanie dzieci na „dobrych obywateli kraju, rozumiejących swe obowiązki względem ojczyzny, zdolnych do poświęcenia całego swego mienia, szczęścia i życia dla wspólnego dobra”⁹².

Szkicowany przez działaczy CBS ideał wychowania obywatelsko-państwowego miał być osadzony w ściśle określonych realiach społeczno-ekonomicznych i politycznych — w demokratycznym ustroju Polski. Wiążąc szkołę i wychowanie z całokształtem życia, działacze CBS rozumieli, iż nie będzie w Polsce zasadniczej reformy szkolnictwa bez zasadniczej zmiany stosunków ekonomicznych, społecznych i politycznych. Ideałów wychowawczych nie traktowali też statycznie. Wychowanie — pisała I. Moszczeńska — powinno zawsze liczyć się z aktualną sytuacją i wyciągać z niej odpowiednie wnioski⁹³. By wychowanie mogło nie tylko nadążać za zmianami zachodzącymi w państwie, ale jednocześnie

⁸⁹ I. Moszczeńska, *Szkolnictwo polskie wobec nowych zadań*, Warszawa 1916; W. Weychert-Szymanowska, *Lud polski a oświata*, Dąbrowa Górnicza 1915; M. Lipska-Librachowa, *Szkoła ludowa, jej zadania i cele*, Warszawa 1916; K. Prauss, *W sprawie realizacji powszechnego nauczania w Królestwie Polskim*, Warszawa 1917.

⁹⁰ I. Moszczeńska, *Szkolnictwo polskie ...*, s. 6—7.

⁹¹ I. Moszczeńska, *Szkoła i demokracja*, Piotrków 1916, s. 10.

⁹² W. Weychert-Szymanowska, *op. cit.*, s. 23.

⁹³ I. Moszczeńska, *Dziś i jutro szkolnictwa polskiego*, „Myśl Polska”, 1916, z. 4, s. 23.

te zmiany modelować, żądano od nauczyciela wysokiej świadomości politycznej⁹⁴.

W szczytowym okresie działalności organizacyjnej i koncepcyjnej, znamionującym się — pisał B. Nawroczyński — nastrojem aktywnego oczekiwania, interesujące poglądy w sprawach wychowania głosił W. Radwan. Chociaż do wojny w ogóle odnosił się z odrazą, to jednak w trwających wówczas działaniach militarnych dostrzegał pewne pozytywne wartości dla „sprawy Polski” — pobudzenie ducha narodowego oraz narodowej świadomości ideałów i celów. Ideały w ogóle, a wychowania w szczególności, traktował jako warunek poczucia związku z narodem oraz podjęcia konstruktywnej twórczości nakierowanej w przyszłość, naród — jako wspólnotę duchową, przez którą wchodzi się w związki z przeszłością i przyszłością⁹⁵. W demokratycznym — jak nazywał — ideale wychowania narodowego W. Radwan chciał widzieć wartości, które by: 1. służyły wypełnianiu przez Polskę swojego twórczego przeznaczenia i by jej twórczość dziejowa była zawsze świadoma i celowa; 2. umożliwiały narodowi zorganizowanie się we własne państwo jako narzędzie jego woli i warunek twórczego rozwoju; 3. zapewniały narodowi zorganizowanemu w państwo pełne warunki rozwoju indywidualnego oraz sprawiedliwy podział dóbr i spożycia; 4. eliminowały egoizm i zaborczość, a służyły przyszłemu braterstwu narodów⁹⁶. „Pragnę — pisał W. Radwan — wychować Polaków-obywateli, świadomych twórców kultury narodowej, świadomych twórców dziejów Polski. Muszę więc wychować młodzież tak, żeby chciała i żeby umiała ideał Polski realizować”⁹⁷. Do niezbędnych warunków osiągnięcia tego ideału wychowania W. Radwan zaliczał: przepojenie wychowania atmosferą ideową i prowadzenie go na podstawie wytworów życia duchowego narodu, wyposażenie w głęboką wiedzę, która dotyczy siebie samego, narodu, innych narodów, całej ludzkości, wreszcie stosunku człowieka do przyrody⁹⁸.

Tuż przed powstaniem Polski niepodległej, w nowych już warunkach politycznych, W. Radwan ponownie wypowiedział się w sprawie narodowego ideału wychowawczego. Nawiązując do swoich koncepcji z roku 1916 stwierdził, że na gruncie odrodzonej niepodległej Polski „oprze odrodzona szkoła rozwijanie uczuć twórczego patriotyzmu. Dziecko zrozumieć musi, że miłość ku ziemi ojczystej i narodowi własnemu ujawnia się w pracy, że ona jest najważniejszym obowiązkiem każdego obywatela”; że miejsce pielęgnowanych dotychczas uczuć dynastycznych zajmie wiara

⁹⁴ J. Sawicz, *Nauczycielstwo a polityka*, „Przegląd Szkolny”, 1917, nr 4, s. 1.

⁹⁵ W. Radwan, *Ideał wychowawczy*, Warszawa 1916, s. 10—12.

⁹⁶ *Ibidem*, s. 14—17.

⁹⁷ *Ibidem*, s. 17.

⁹⁸ *Ibidem*, s. 19—26.

w lud i wychowanie obywateli wolnych i karnych, przepojonych głęboką troską o dobro ogólnonarodowe⁹⁹.

Zwrócenie uwagi przez W. Radwana na narodotwórcze wartości wychowania patriotycznego i ich rolę w kształtowaniu ideału Polaka-obywatela znalazło odbicie w licznych publikacjach i wystąpieniach¹⁰⁰.

Kierunek społeczno-demokratyczny w polskiej myśli pedagogicznej nie zamknął się w latach wojny w jakimś zwartym opracowaniu. Poglądy na wychowanie w ogóle, a jego cele i zadania w szczególności, były rozsiane w licznych drobnych publikacjach, odezwach, uchwałach. Mimo to wyraźnie rysowała się w nich wizja Polski niepodległej, która będzie dążyć do wyrównania różnic ekonomicznych i społecznych. Ten kierunek w pedagogice sformułował ideał Polaka-obywatela — odpowiedzialnego współtwórcy demokratycznej Polski. W celach wychowania eksponował dyscyplinę społeczną, głęboki patriotyzm, moralność społeczną, pracowitość i umiłowanie pracy, gotowość do poświęceń na rzecz ojczyzny, odpowiedzialność za jej losy. Za jedyne kryterium oceny człowieka uznawał obywatelską służbę ojczyźnie.

Umiarkowane postulaty pedagogiki społeczno-demokratycznej, na miarę ustroju demokracji burżuazyjnej, w szczególności o walorach narodowo- i państwowotwórczych, znalazły odbicie w ideałach wychowawczych szkoły Drugiej Rzeczypospolitej. Postulaty radykalne przejęła i rozwijała polska demokracja oświatowa, w której szeregach wykształciła się socjalistyczna myśl pedagogiczna.

W odniesieniu do całego omawianego okresu stwierdzić należy, że rozwijająca się w nim myśl pedagogiczna i formułowane przez nią ideały wychowawcze były odbiciem stosunków ekonomicznych, społecznych i politycznych. Większość wytworzonych w niej prądów i kierunków ideały wychowawcze formułowała ze stanowiska potrzeb i dążeń klas posiadających, a występujące między nimi różnice dotyczyły jedynie stosunku do pewnych idei, jak narodu, państwa, religii, oraz interpretacji zmian zachodzących w życiu ekonomicznym, społecznym i politycznym. Jeżeli zmiany te traktowano jako obiektywne i nieodwracalne, myśl pedagogiczna miała charakter realistyczny i prospektywny, oczywiście ze stanowiska klas posiadających. Kierunki, które nie dostrzegały w owych zmianach obiektywnych prawidłowości i nie chciały się z nimi pogodzić, miały charakter zachowawczy i zarazem retrospektywny.

Spośród wszystkich kierunków w ówczesnej polskiej myśli pedagogicznej obiektywny charakter zmian zachodzących w życiu narodu i pań-

⁹⁹ W. Radwan, *Odrodzenie szkoły polskiej*, „Ruch Pedagogiczny”, 1918, nr 1, s. 2.

¹⁰⁰ Zob.: S. Pigoń, *Do podstaw wychowania narodowego*, Lwów 1917; J. Joteyko; *Odbudowa szkoły polskiej*, Paryż 1918; J. Śnieżek, *Walka o byt, czy praca nad utrzymaniem bytu w wychowaniu*, „Muzeum”, 1921.

stwa najpoprawniej odczytywała pedagogika społeczna. Ona też w ideałach wychowawczych najlepiej uwzględniła dążenia i potrzeby całego społeczeństwa, w tym klas pracujących, jako odpowiedzialnych współtwórców państwa oraz cywilizacji i kultury narodowej.

Nowym elementem w polskiej myśli pedagogicznej, od pozytywizmu poczynając, było dążenie do oparcia jej na podstawach naukowych. Większość ukształtowanych w niej kierunków interpretowała ze stanowiska nauki zmiany zachodzące w życiu, jak również formułowała ideały i cele wychowania. Pod koniec XIX wieku spekulacja w pedagogice stawała się anachronizmem.

Ponieważ Druga Rzeczypospolita odrodziła się i istniała jako państwo kapitalistyczne, przeto w myśli pedagogicznej sprzed roku 1918 „znalazła” ideały wychowawcze, które po pewnych korektach mogła przejąć i realizować w swoim systemie oświatowo-wychowawczym.

ФЕЛИКС В. АРАШКЕВИЧ

ГЕНЕЗИС ИДЕАЛОВ, В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ, ВТОРОЙ РЕЧИ ПОСПОЛИТОЙ

Содержание

Автор настоящей статьи показывает, что во времена Второй Речи Посполитой было, по крайней мере, столько идеалов в области воспитания, сколько классов общества. Посредством тогдашней просветительно-воспитательной системы находили реализацию идеалы правящих классов. До 1926 года доминировали в них содержания воспитывающие в национальном духе, после 1926 года — в государственном.

Вторая Реч Посполита возникла в 1918 году — после 123 лет неволи — как капиталистическое государство. Поэтому понятно, что ее воспитательные идеалы формировались под влиянием капиталистического строя. На путь капиталистического развития значительная часть польских земель, аннектированных в то время, вошла после падения январского восстания (1864). Тогда же начала развиваться и педагогика позитивизма. Вместо идеала поляка-героя, типичного для периода повстанческих боев, она ставила идеал поляка-труженика. Поляк должен был быть реалистом, который свои силы использует в работе над экономическим, общественным, просветительным и культурным развитием народа.

Значение позитивизма выражалось и тем, что его представители стремились к исключению из педагогики спекуляции и к организации педагогики на научных основах. В новой польской педагогике после 1864 года образовалось несколько направлений, из которых каждое формулировало свой собственный воспитательный идеал. На переломе XIX и XX века самую большую популярность получили воспитательные идеалы национальной и выдвигающей общественные идеалы группировок, в меньшей степени — традиционной. Национальная и традиционная группировки выражали интересы имущих классов. И только педагогика с общественным уклоном формулировала воспитательные идеалы с точки зрения потребностей всего общества, в том числе трудящихся классов.

Оживление в польской педагогической мысли произошло в годы первой мировой войны (1914—1918), с которой польская общественность связывала надежды на восстановление независимости. В это время дискуссии относительно воспитательного идеала стали приобретать характер обязывающего закона; воспитательные идеалы формулировали не столько физические лица, сколько учительские союзы, просветительские и педагогические общества, Костел и религиозные союзы, партии и политические сторонники. В дискуссиях выразительно зарисовывались три направления: консервативное, реалистическое и демократическое.

Первое течение выражало взгляды тех, которым независимая Польша представлялась в мечтах как государство похожее на то, которое существовало перед чужеземным захватом. Второе течение смотрело на Польшу как на новое государство — капиталистическое государство. Зато третье течение — общественно-демократическое — хотело видеть Польшу как демократическое государство. Это течение легло у истоков социалистической педагогической мысли, постулаты которой могли воплотиться в жизнь только лишь в Народной Польше.

Целью, которая преследовалась в настоящей статье, является обращение внимания на то, что зачатки воспитательных идеалов Второй Речи Посполитой уходят, по крайней мере, в педагогику позитивизма. Ознакомление с генезисом этих идеалов помогает, между прочим, понять их экономические, общественные и политические обусловленности, а тем самым определить истоки, из которых они вытекали.

Перевела К. Клёша

FELIKS W. ARASZKIEWICZ

A GENESIS OF EDUCATION IDEALS IN THE SECOND REPUBLIC

Summary

The author of this treatise suggests that there were in the Second Republic at least as many education ideals as there were social classes. The ideals of ruling classes were realized by the education system. National subjects predominated in this system up to 1926, State subjects — following 1926.

The Second Republic was created in 1918 after 123 years of subjugation — as a capitalist state. Its education ideals were, of course, moulded under the influence of the capitalist system. A considerable part of Polish lands then partitioned, went, following the fall of the January Uprising (1864) along the road of capitalist development. It was then that positivistic pedagogics began to develop. The ideal of a „Polish worker” took the place of the ideal of a „Polish hero” typical for the Uprising period. A Pole was to be a realist who uses his strength for work at the economic, social, educational and cultural development of the nation.

The significance of Positivism was expressed in the fact that its representatives strove towards eliminating speculation from pedagogics and based it on scientific foundations. Several directions developed in new Polish pedagogics following 1864, each of them formulated its own education ideal. At the turn of the XIX—XX c. the biggest publicity was given to education ideals of the national and social trend, and in a smaller degree to the traditional trend. The national and traditional trends expressed the interests of the proprietary classes. Only social pedagogics formulated education ideals from the point of view of the entire society including the working classes.

An animation of the Polish pedagogical thought occurred in the years 1914—1918 (the first World War) when the Polish society hoped for independence. Discussions on education ideals began in those years to accept an institutional character, education ideals were not formed by physical individuals but by teachers' unions, education and pedagogical associations, the Church and religious bodies, political parties and groups etc. These currents became obvious in these discussions: the conservative, the realistic and the democratic current.

The first current expresses the views of those who dreamt of an independent Poland as a State similar to the one which existed prior to the partitions. The second current imagined Poland as a new—capitalist—state. Whereas the third, social-democratic current saw Poland as a democratic State. This third current gave rise to the socialist-pedagogical thought. Its postulates were to be realized but in People's Poland.

The purpose of this article was to indicate that the beginnings of education ideals of the Second Republic reached at least up to pedagogics of Positivism. A cognition of the genesis of these ideals assists among others in comprehending their economic, social and political conditions and thus, the sources which fed these ideas.

Translated by Jan Rudzki