

RUCH PEDAGOGICZNY

1



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Rok LXXXVIII Warszawa 2018

SKŁAD REDAKCJI

Marian Surdacki (redaktor naczelny), Ewa Brodacka-Adamowicz (z-ca redaktora naczelnego, pedagogika, historia), Magdalena Grochulska (pedagogika), Elżbieta Hoffmann (Język polski), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Marek Jędrzejewski (sekretarz redakcji, socjologia), Giuseppe Mari (pedagogika, język włoski), Urszula Soler (socjologia), Irina Valitova (pedagogika, język rosyjski)

RADA NAUKOWA

Przewodniczący: ks. prof. Marian Walerian Nowak

Członkowie: Henryk Ćwiąg (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi) Marek Kucharski (Społeczna Akademia Nauk), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi ([Università Cattolica del Sacro Cuore](#) w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet Lumpa w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk), Edmund Szweda (Społeczna Akademia Nauk), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

REDAKTOR NAUKOWY

Arkadiusz Żukiewicz

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Jacek Bogucki

RECENZENCI

Lista recenzentów wszystkich tekstów zamieszczonych w kolejnych numerach za rok 2017 zostanie opublikowana w numerze 4/2017.

ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. B. Prusa
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”.

SPIS TREŚCI

Andrzej Ładyżyński - Jan Władysław Dawid – pedagog nieustannie inspirujący	7
Anna Weissbrot-Koziarska - Henryk Rowid założyciel i redaktor naczelny miesięcznika „Ruch Pedagogiczny”	19
Alina Wróbel – Myśl i działalność Janusza Korczaka. Pedagogika czy pedagogia? Idee. Myśli. Pytania	27
Arkadiusz Żukiewicz – Naukowe dziedzictwo Heleny Radlińskiej. Pedagogika społeczna – nauka praktyczna	37
Renata Nowakowska – Siuta - Bogdan Nawroczyński. Jasność i ścisłość myśli pedagogicznej	51
Ewa Brodacka-Adamowicz – Od Zamoyskiego do Piłsudskiego – fascynacje Stanisława Lemoickiego	69
Bogusław Śliwerski – Hessen znany i nieznan, ale wciąż aktualny	93
Edward Nycz, Arkadiusz Żukiewicz – Oświata, kultura i wychowanie w społecznych koncepcjach pedagogicznych Kazimierza Korniłowicza	109
Andrzej Ciążela - Pedagogika Bogdana Suchodolskiego. Próba charakterystyki głównych osi problemowych i kierunków poszukiwań	121

CONTENTS

Andrzej Ladyżyński - Jan Władysław Dawid – pedagog constantly inspiring	17
Anna Weissbrot-Koziarska - Henryk Rowid – a founder and editor in chief of a monthly „Ruch Pedagogiczny”	25
Alina Wróbel – The thought and activity of Janusz Korczak. Pedagogics or pedagogy? Ideas. Thoughts. Questions	34
Arkadiusz Żukiewicz – Helena Radlińska, social pedagogy, theory, praxis, social and education activity	48
Renata Nowakowska – Siuta - Bogdan Nawroczyński. Clarity and accurateness of pedagogical thought	66
Ewa Brodacka-Adamowicz – From Zamoyski to Piłsudski - Stanisław Lempicki's fascinations	90
Bogusław Śliwerski – Hessen who is known and unknown, but he is still actual .	108
Edward Nycz, Arkadiusz Żukiewicz – Hessen who is known and unknown, but he is still actual	118
Andrzej Ciążęła - Bogdan Suchodolski's pedagogy. An attempt to characterise the main problems and the direction of research	136

Od redaktora zeszytu

Szanowni Państwo, drodzy Czytelnicy, przygotowany na rok 2018 pierwszy numer kwartalnika „Ruch Pedagogiczny” wpisuje się w obchody jubileuszu 100 lat odzyskania przez Polskę niepodległości. Po trwającym ponad wiek okresie rozbiorów, w 1918 roku Polacy mogli na nowo odtwarzać wspólnotę państwową. Pedagodzy odegrali szczególnie istotną rolę w procesach integrowania społecznego obywateli odradzającej się Rzeczypospolitej. Odbudowa więzi społecznych, scalanie systemów oświatowych, wychowawczych czy opiekuńczych to tylko przykłady działań, w których polscy pedagodzy uczestniczyli współtworząc odradzające się państwo. W niniejszym zeszycie zaprezentowany został dorobek naukowy wybranych klasyków polskiej pedagogiki. Ich naukowo-badawcza oraz metodyczna spuścizna warunkowała dalsze kierunki rozwoju polskiej nauki i praktyki pedagogicznej. Wybór dorobku pedagogicznego zaprezentowanego na łamach tego zeszytu nie wyczerpuje przedmiotowego zagadnienia. W kolejnych projektach wydawniczych obraz ten będzie poszerzany.

Żywiąc nadzieję, iż oddawana do rąk Czytelników prezentacja będzie stanowić zachętę dla dalszych samodzielnych poszukiwań, dziękuję Autorom tekstów zamieszczonych w tym numerze „Ruchu Pedagogicznego” za ich uczestnictwo i współtworzenie tego zeszytu. Redakcji Ruchu Pedagogicznego i Radzie Naukowej czasopisma wyrażam wdzięczność za akceptację i możliwość realizacji przedmiotowego projektu wydawniczego. Jego kontynuacją będzie tegoroczny numer czwarty „Ruchu Pedagogicznego”. Zaprezentowane tam zostaną sylwetki polskich pedagogów na tle ich czynnego zaangażowania w działalność podejmowaną na rzecz wolności, suwerenności i niepodległości Rzeczypospolitej Polskiej.

Arkadiusz Żukiewicz

Andrzej Ładyżyński
Uniwersytet Wrocławski

JAN WŁADYSŁAW DAWID – PEDAGOG NIEUSTANNIE INSPIRUJĄCY

Wstęp

Jan Władysław Dawid to przykład wybitnego uczonego funkcjonującego poza środowiskiem akademickim w roli wykładowcy. Nie posiadał katedry, ani tytułów naukowych, a jednak jego prace wywarły duże znaczenie i zapisały się na trwałe w psychologii oraz w pedagogice. Działalność J.Wł.Dawida to egemplifikacja pracy naukowej refleksyjnego praktyka, niezależnego myśliciela i w końcu zaangażowanego publicyisty, który brał udział w przedsięwzięciach będących realizacją jego życiowych pasji i ideałów. Należał do pokolenia polskiej inteligencji epoki pozytywizmu. Jak wielu mu współczesnych, znakomicie wykształcony, zaangażował się w prace na rzecz zmiany społecznej. To pedagog, psycholog, filozof, wybitny działacz społeczny oraz publicysta drugiej połowy XIX i początków XX wieku (Błodyrew, 2015, s. 24). Przywołując myśl Wincentego Okonia wskazał trzeba, że Dawid „nie był ani pedagogiem, ani psychologiem *sensu stricto*, był natomiast jednym i drugim zarazem i jeszcze kimś więcej: filozofem, myślicielem, działaczem politycznym, publicystą” (Okon, 1980, s. 93).

Życiorys Jana Władysława Dawida

Jan Władysław Dawid urodził się w Lublinie w 1859 roku a zmarł w Warszawie w 1914 roku Jego ojciec Wincenty wywodzący się z rodziny grecko-unickiej studiował na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Petersburgu. Po ukończeniu studiów został nauczycielem języka i literatury polskiej w Gimnazjum Gubernialnym w Suwałkach, następnie w Szczebrzeszynie. Tam związał się z lokalnym odłamek Towarzystwa Demokratycznego. W konsekwencji stanął przed sądem i został skazany na 10 letnie wcielenie do armii rosyjskiej. Po amnestii ogłoszonej w związku z wstąpieniem na tron przez cara Aleksandra II na powrót rozpoczął pracę w Gimnazjum Lubelskim (Poznański, 2014, s. 25). Ożenił się z pochodzącą z ziemiaństwa Amelią z Witkowskich. Małżeństwo zapewniło rodzinie dostatnie – jak na ówczesne warunki – życie. Atmosfera domu przepełniona była

„miłością rodzinną, przestrzeganiem zasad postępowania moralnego oraz wrażliwością na sprawy społeczne” (Leżańska, 2015, s. 45). Po ojcu „odziedziczył” postawę patriotycznego zaangażowania oraz zainteresowania intelektualne realizowane w pracy pedagogicznej, naukowej oraz publicystycznej (Denelówna, 1935, s. 10).

Młody Dawid wzrastał w domu dobrze sytuowanym. Rodzina składała się z czterech osób a pensja ojca w wysokości 600 rs. rocznie była trzy-czterokrotnie wyższa od poborów nauczyciela szkoły elementarnej (Poznański, 2014, s. 25). Jako gimnazjalista, tuż przed maturą był sprawcą incydentu o charakterze politycznym. Kontestując w wyrazisty sposób postawę prawosławnego popa został relegowany ze szkoły i nie dopuszczono go do złożenia egzaminu w terminie. Źródła nie podają, co było bezpośrednią przyczyną gwałtownej reakcji Dawida. Wiadomo jedynie, że dyrektor szkoły Siengalewicz był zdecydowanym rusyfikatorem. A rolę pomocniczą pełnił – zgodnie zresztą ze strategią stosowaną przez Rosjan - prawosławny pop (Bułat, Sarnecki, 1963, s. 16-17). Dopiero później na skutek interwencji ojca młody Dawid mógł przystąpić do egzaminu w formie eksternistycznej. Po ukończeniu szkoły średniej w Lublinie studiował nauki prawne i przyrodnicze w Warszawie oraz przyrodnicze i psychologiczno-pedagogiczne w Lipsku i Halle (Okoń, 1959, s. 31). Studia te wyznaczyły późniejsze pola zainteresowań J.W. Dawida. Poznał wówczas prace psychologów Wilhelma Wundtha oraz Hermanna Ebbinghaus, piśmiennictwo oraz teorie formułowane na Zachodzie (Bołdyrew, 2015, s. 24). Dał się poznać jako wykładowca tajnych kursów prowadzonych w Warszawie (od 1884 r.), redaktor „Przeglądu Pedagogicznego” (1890-98), „Głosu”, „Przeglądu Społecznego” i „Społeczeństwa” (1894-1906) oraz niezależny pracownik naukowy (Okoń, 1959, s. 31). Działał na kilku polach życia społecznego. Wprawdzie nie pracował na uczelni, ale jego doświadczenia i przemyślenia do dnia dzisiejszego stanowią źródło niezwykle wartościowych przemyśleń pedagogicznych oraz psychologicznych.

W roku 1893 ożenił się z Jadwigą Szczawińską-Dawidową (1863-1910) działaczką oświatową, organizatorką tajnych kursów samokształceniowych oraz Uniwersytetu Latającego. Była ona zaangażowana w walkę o prawa kobiet, organizowała czytelnictwo, prowadziła aktywną działalność publicystyczną na łamach: „Przeglądu Pedagogicznego, „Przeglądu Społecznego” przekształconego później w tygodnik „Społeczeństwo”. Wspólnie z mężem redagowali „Głos” (Bołdyrew, 2015, s. 29). „Pod wpływem narzeczonej, a następnie żony Jadwigi Szczawińskiej nastąpił u Dawida zwrot coraz silniejszy w kierunku radykalizmu społecznego i politycznego. Ożenek wyprowadził go z pracy teoretyczno-pedagogicznej na burzliwą widowień walki o przekonania” (Krzywicki, Szuman 1937, s. 459). Razem z żoną i grupą postępowych działaczy zorganizował tajną Czytelnię Naukową przeznaczoną dla słuchaczek Uniwersytetu Latającego. W jego

ramach wykładał psychologię oraz pedagogikę (Cywiński, 1985, s. 49, 52). Należał do radykalno-inteligenckiej formacji kontestującej moralność mieszczańską bazującą na pojęciach „człowiek solidny, przyzwoity”, krytykującej etykę katolicką oraz Kościół katolicki. Bogdan Cywiński opisał tę grupę następująco: *Byli niewątpliwie ateistami i antyklerykałami. Mimo to niesłuszna wydaje się tradycja, czyniąca z nich osobistych nieprzyjaciół Pana Boga. Nie świadczą przynajmniej na jej korzyść liczne refleksje poświęcone potencjalnym walorom etyki chrześcijańskiej. Dawid w swym wczesnym studium „O zarazie moralnej” nie przecenia wprawdzie wychowawczej roli religii, ale jej też nie neguje, zwracając uwagę na funkcje religijnej motywacji w postępowaniu etycznym* (Cywiński, 1985, s.70).

W 1905 roku skazany na zesłanie Dawid powrócił do Warszawy po zaledwie trzech miesiącach obowiązkowej banicji. Stało się to dzięki staraniom żony, która jak wielokrotnie w ciągu ich wspólnego życia bywało, wykazała się odwagą, determinacją oraz przedsiębiorczością (Szczawińska-Dawidowa, 2017, s.53). Również swej żonie zawdzięczał Dawid inicjację na polu działania społecznego. Opublikowana w 2017 roku codzienna korespondencja z zaledwie trzech miesięcy zesłania Dawida w 1905 roku, który to czas spędził w Wiedniu, ukazuje głęboką więź pomiędzy małżonkami oraz ogrom ich społecznego i zawodowego zaangażowania. Mówi także o trudzie zmagania się z bólami dnia codziennego oraz przeżywanym przez małżonków niedostatku materialnym. Śmierć żony w 1910 r., poprzedzona jej chorobą psychiczną była dla Dawida ciężkim ciosem (Nagórska, 1938, s. 463-464). Po utracie małżonki przeniósł się do Galicji, pracował tam twórczo, włączył się w nurt działalności naukowej i oświatowej. Jesienią 1913 r. skorzystał z amnestii, powrócił do Warszawy, gdzie 9 lutego 1914 roku zmarł (Leżańska, 2015, s. 47-48). Przez Andrzeja Mecwela został nazwany jedną z czołowych postaci radykalizmu społecznego (Mecwel, 2009, s. 77).

Zainteresowanie dorobkiem Jana Władysława Dawida

Biografia oraz twórczość Dawida cieszyła się dużym zainteresowaniem już za czasów jego twórczego życia. Od jego śmierci do wybuchu II wojny światowej poświęcono jego postaci i działalności naukowej ponad 60 publikacji (Michalska, 2015, s. 90). Brak możliwości i potrzeby omówienia wszystkich, stąd przywołam jedynie te najistotniejsze. Po szeregu artykułów pierwszej dogłębnej analizy życia i twórczości dokonała Zofia Denelówna (1935). W 1960 roku w setną rocznicę urodzin Dawida po międzynarodowej konferencji opublikowano w „Kwartalniku Pedagogicznym” szereg tekstów, które przyjęły w konsekwencji charakter monografii, przybliżającej życie i działalność Dawida. Teksty omawiające problematykę pedagogiczną w twórczości Dawida opublikowali: Wincenty Okoń, Stefan Wołoszyn, Wiktor Szczerba (Michalska, 2015, s. 97). Kolejna monografia

autorstwa Wojciecha Burlata i Tadeusza Sarneckiego powstała na początku lat sześćdziesiątych (Burlat, Sarnecki, 1963). To publikacja osadzona w niewykorzystanych dotychczas źródłach, ale zbyt przesadnie „tchnąca duchem” swojej epoki. Autorem trzeciego opracowania o charakterze monografii postaci i twórczości Dawida był Wincenty Okoń (Okoń, 1980). Dawidowi poświęcono jeszcze dwa zbiory opracowań. Pierwsze powstało w środowisku warszawskim pod redakcją Hanny Markiewiczowej (Markiewiczowa, 2014). Drugi zbiór przygotowano w środowisku wrocławskim pod redakcją Stefanii Walasek i Kamili Gandeckiej (Walasek, Gandecka, 2015).

Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida

Analiza twórczości Dawida stanowi przedsięwzięcie niełatwe. Ten wybitny pozytywista łączył bowiem kilka dyscyplin naukowych, a z upływem czasu zmieniały się również jego zapatrywania na poszczególne opracowywane przez niego obszary badań i obserwacji. Myśląc o jego dorobku trzeba widzieć go w perspektywie nowych horyzontów – jak mówi Wincenty Okoń. Imponujące są rozmiary i różnorodność form twórczości, które zrealizował w trudnych warunkach życia osobistego (Okoń, 1980, s. 45). Nauczał i pracował naukowo głównie w Królestwie Polskim, w epoce intensywnej rusyfikacji. Dał się poznać, jako twórca bardzo pracowity. Znajduje to odzwierciedlenie w liczbie jego prac. Joanna Kujawska w 1960 r. dokonała zestawienia bibliografii oraz prac bibliograficznych Dawida (1960, s. 141-153). Jak zliczyła Iwonna Michalska opracował 400 pozycji, w tym 25 książek o tematyce pedagogicznej, psychologicznej oraz filozoficznej, 99 artykułów psychologiczno-pedagogicznych, 64 artykuły polityczno-społeczne, 73 artykuły z życia narodu pod zaborami, 35 informacji o polityce zagranicznej, 32 publikacje, w skład których wchodziły recenzje książek, sprawozdania z odczytów i sztuk teatralnych oraz wspomnienia o zmarłych, 72 polemiki prasowe” (Michalska, 2015, s. 90). Publikacja I. Michalskiej jest cenna o tyle, że nie analizuje twórczości Dawida, ale dokonuje swoistej recepcji jego dorobku przez badaczy poczynszy od współczesności tego wybitnego intelektualisty aż do 2015 r. (Michalska, 2015, s.89).

Dawid posiadał rozległe zainteresowania. Okres studiów uniwersyteckich, gdy zajmował się kilkoma dyscyplinami wiedzy oraz poznanie aktualnych teorii skłaniały go do podejmowania zróżnicowanej problematyki związanej z psychologią, głównie wychowawczą oraz eksperymentalną, pedagogiką oraz filozofią, szkicami z zakresu moralności i estetyki. Jego biografowie stwierdzają: *Psychologia była mu potrzebna głównie dla celów pedagogicznych* (Krzywicki, Szuman, 1937, s. 460) Niebagatelny był również jego dorobek publicystyczny pomieszczony głównie w „Głosie” oraz w „Przeglądzie Społecznym”. Zamieszczane przez niego recenzje świadczą o śledzeniu przez Dawida rynku wydawniczego i aktywnego uczestnictwa w dyskursie

naukowym epoki pozytywizmu. Był również autorem wielu przekładów z zakresu psychologii, pedagogiki oraz filozofii. Do najważniejszych niewątpliwie osiągnięć Dawida zaliczyć trzeba to, że psychologia oraz pedagogika zawdzięczają mu zbudowanie swych naukowych podstaw.

Za jedno z podstawowych dzieł pedagogicznych Dawida należy uznać opracowanie pt.: „Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji”. Wydawał je autor w latach 1888-1891, w odcinkach w formie dodatku do „Przeglądu Pedagogicznego”. W 1892 roku opublikował również jako dzieło zwarte (Dawid, 1892). To samodzielna, zdumiewająca erudycją oraz dojrzałością myśli krytycznej rozprawa, wykraczająca znacznie poza ramy ówczesnej metodyki nauczania. W. Okoń uznał to dzieło za ogólną teorię nauczania (Okoń, 1980, s. 48-49). „*Naukę o rzeczach*” autor zadedykował uczniom, a treści w niej zawarte kierował ku nauczycielom.

Opracowanie Dawida liczy 534 strony tekstu (1960). Składa się z dwóch zasadniczych części: *Wstępu historyczno-krytycznego* oraz *Części teoretycznej*. *Wstęp* zawiera trzy rozdziały poświęcone kolejno: kierunkom w nauce o rzeczach realizowanych u obcych, genezie współczesnych kierunków w nauce o rzeczach oraz polskim tradycjom nauki o rzeczach. Oceniając szkołę przeszłości autor poddawał krytyce nauczanie pamięciowe, pomijające zmysłowe poznawanie rzeczy i rozwój samodzielnego myślenia ucznia (Kulbaka, 2014, s.72-73). W dziele nawiązuje do działalności i poglądów pedagogicznych: Johna Locka, Jeana J. Rousseau, Johanna B. Basedowa i innych. Odnosi się do oświeceniowej wiary w siłę wychowania. Zajmuje się edukacją przedszkolną, odwołując się do poglądów Jana A. Komeńskiego i Jana H. Pestalozziego. Dostrzega rolę mowy i wspomaganie nauczania języka w nauce o rzeczach (Kulbaka, 2014, s. 73-75).

Część teoretyczna składa się z dalszych siedmiu rozdziałów poświęconych: celowi nauczania początkowego, charakterystyce przyswajania i rozwoju umysłowego, omówieniu umysłowości dziecięcej, przedmiotowi nauki o rzeczach, metodzie nauki o rzeczach oraz usytuowaniu nauki o rzeczach w kontekście innych dziedzin nauczania. Treści tej części mają charakter zarówno pedagogiczny, jak i psychologiczny. Autor rozpoczyna od rozważań dotyczących celu nauczania początkowego dziecka określając go mianem potrzeb moralno-życiowej, psychicznej oraz wynikającej z okresu rozwojowego (Dawid, 1960, s. 217). Mówiąc o dziecku wyraża przekonanie, że posiada ono dyspozycje do nauki: „Dziecko zdrowe normalnie rozwijające się (...) już samo przez się usposobione do zajmowania się przede wszystkim rzeczami. Które pod zmysły podpadają” (Dawid, 1960, s. 330). Odnosząc się do przedmiotu i układu nauki o rzeczach Dawid konstatuje: *Przez naukę o rzeczach usposobić mamy człowieka do bezpośredniego poznawania przedmiotów konkretnych w ich głównych własnościach, oraz dalej: Treścią zatem wykładu <<o rzeczach>> będzie w ogóle nauka o typach rzeczy* (Dawid, 1960, s. 341).

W najobszerniejszym rozdziale poświęconym metodzie nauki o rzeczach omawia szczegółowo metodę nauczania oraz sposób postępowania wobec ucznia. Dawid zamieszcza tu przykłady scenariuszy lekcji poświęconych nauczaniu zagadnień o częściach, cechach i typach (Dawid, 1960, s. 386-514).

W zakończeniu swej pracy Dawid docenia wykształcenie i rolę kobiet w procesie nauczania: *Dziecko dowiaduje się i poznaje rzeczy otaczające przede wszystkim ze słów matki lub wychowawczyni, które nie szczędzą mu objaśnień, i to tym obficie, im więcej wiedzą same i im bardziej umysł mają rozbudzony* (Dawid, 1960, s. 531). Przestrzega przed zbytnim bazowaniem w nauczaniu dziecka na pomocach dydaktycznych. Apeluje o otwieranie oczu i umysłu dziecka na kontakt z przedmiotami i żywą przyrodą, tak by nie nastąpił u ucznia „zanik zdolności bezpośredniego widzenia rzeczy” (Dawid, 1960, s. 531).

Do dzieł o szczególnym znaczeniu w twórczości Dawida należy esej „O duszy nauczycielstwa”. Został napisany już po śmieci żony i opublikowany po raz pierwszy w 1912 r. Edward Walendwander doliczył się kilku wznowień tego niezwykle opracowania (Dawid 1997, s. 17). *Był to niemalże etyczny testament Dawida* (Cywiński, 1985, s. 80). Liczy on jedynie nieco ponad 21 stron, ale wpisał się na trwałe w podstawowy kanon literatury pedeutologicznej. Z. Denelówna tę pracę Dawida określa mianem „rozprawki pedagogicznej” (Denelówna, 1935, s. 60). Autor podzielił swe drobne ale wyjątkowe dzieło na cztery niezatytułowane części. W tej rozprawie przypisuje wielkie znaczenie nauczycielowi. Wychowawca uosabia wzór, który: *najczęściej bezwiednie chce on, iżby uczeń stał się jemu podobny, urzeczywistnił jego typ tylko doskonalszy, bez jego braków i słabości i wyższy o to doświadczenie jakie mu życie przyniosło* (Dawid, 1962, s. 42). Nauczyciel to – zdaniem Dawida – przedstawiciel profesji jedynej w swoim rodzaju. Nie może to być człowiek „zły”, bo pełnienie roli nauczyciela jest czymś zupełnie wyjątkowym. *Dlatego w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim* (Dawid, 1962, s. 42). Autor mówi o nauczycielach „z urodzenia”, czy z powołania. Kładzie silny akcent na postawę moralną i duchową pedagoga. Odwołuje się do doświadczeń jednostek niepospolitych, które w wyjątkowym stopniu posiadają pewne zdolności mówiąc: *Jest to potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych* (Dawid, 1962, s. 42-43). Jako istotę nauczycielskiego powołania postrzega „miłość dusz”, w której *człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej* (Dawid, 1962, s. 45). Nauczyciel według Dawida to człowiek zdobywający własną świadomość, uczący się i dzielący tym, co sam zdobył. Nie wystarczy jednak samo życie wewnętrzne

nauczyciela. Musi on ponadto dysponować silnym poczuciem odpowiedzialności, obowiązku oraz potrzebą doskonałości (Dawid, 1962, s. 47). Mówi o konieczności wpływu nauczyciela na cele i zadania edukacji (s.51). Za ważną uznaje koherentną postawę nauczyciela: *koniecznym wymaganiem, nakazem i potrzebą głębokiego życia duchowego, przynależności człowieka do moralnego świata celów – jest wewnętrzna prawdziwość, zgodność z sobą, objawianie się takim tylko, jakim się jest, i w całości jakim się jest* (Dawid, 1962, s. 57). Wskazując też, że życie wartościowe jest wówczas, gdy posiada pierwiastek twórczy, a wartość samego człowieka zależy od jego czynów (Cywiński, 1985, s. 80).

Dawid w ponad pięćdziesięciu artykułach pedagogicznych podjął szerokie spektrum zagadnień wychowawczych oraz dydaktycznych. Analizując jego dorobek łatwo dojść do przekonania o braku ścisłego sprofilowania jego pedagogicznych osiągnięć, albo patrząc na ten fakt z pozytywnej perspektywy, mówić można o bardzo szerokich zainteresowaniach tego wybitnego intelektualisty. Artykuły z zakresu pedagogiki publikował od 1887 roku, praktycznie do swej śmierci, w czasopismach: „Głos”, „Przegląd”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Ruch Pedagogiczny”. „Przegląd Pedagogiczny” Dawid prowadził osobiście od 1890 roku. (Bułat, Sarnecki, 1968, s. 56). Problematyka podejmowana przez niego była najczęściej poświęcona dziecku, jego nauczaniu oraz wychowaniu. Spora część publikacji podejmowała tematykę dydaktyczną. Dawid dzielił się swą wiedzą o tym jak uczyć dzieci małe, w jaki sposób zajmować się nauczaniem języka polskiego i języków obcych, matematyki oraz gimnastyki. Nieobce były mu refleksje dotyczące wychowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W artykułach poruszał kwestie wychowania dziewcząt oraz roli kobiet w wychowaniu i w pracy. Poddając analizie zestaw opracowanych przez Dawida artykułów można wyciągnąć wniosek o przemyśleniu przez niego i opracowaniu szeregu zagadnień edukacyjnych związanych z różnymi dyscyplinami pedagogicznymi: historią oświaty, organizacją szkolnictwa, teorią wychowania, dydaktyką.

W twórczości pedagogicznej J.W.Dawida znajdujemy myśli w jego epoce niezwykle nowatorskie, ale i takie, które można uznać dziś za nieaktualne, a nawet patrząc ze współczesnej perspektywy – zupełnie nie do przyjęcia. Przykład może stanowić jego stosunek do kar cielesnych. Dawid odpowiadając na pytanie matki w tekście zatytułowanym „Dzieci nerwowe i kapryśne” opublikowanym w 1890 roku na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” podaje szereg wskazówek dotyczących właściwego postępowania oraz mówi m.in. tak: *W niektórych razach skutecznym okazuje się środek radykalny. Gdy dziecko zacznie się zanosić, zaraz na samym początku – uderzyć w stół, tupnąć, głosem podniesionym nakazać milczenie (<<Cicho>> i <<Przestań>>), a nawet dziecko mocno ręką raz i drugi uderzyć* (Okon, 1980, s. 196). Pamiętać jednak musimy o dystansie czasowym dzielącym nas

od działalności Autora oraz o pełnej zmianie paradygmatu oddziaływania na dziecko, które Nowe Wychowanie dopiero zapoczątkowało.

Warto podnieść również wątek pewnej niejednoznaczności oceny prac zwłaszcza publicystycznych oraz działań o charakterze politycznym Dawida. Okres historyczny, w którym przyszło mu żyć oraz redakcja w latach 1900-1905 pisma „Głos” skupiająca politycznych radykałów pozwalała identyfikować go ze skrajną lewicą. Dla niektórych krytyków Dawida miały znaczenie jego związki z Socjaldemokracją Królestwa Polskiego i Litwy (SDKPiL) postrzeganych jako prekursorki KPP i PZPR (Ciężela, 2014, s. 100).

Aktualność myśli pedagogicznej J. W. Dawida

Dawid podjął działalność w okresie upadku szkolnictwa. Pracował w trudnych warunkach, przede wszystkim na terenie Królestwa Polskiego, którego system szkolny był ujednoczony ze szkolnictwem rosyjskim. Trudno było w tym czasie podejmować pracę naukową, zwłaszcza w dziedzinie pedagogiki. Dla autora „Nauki o rzeczach” było to niełatwe o tyle, że nie dysponował przestrzenią konfrontacji swoich poglądów z praktyką. Trud przebudowy koncepcji pedagogicznych podejmował samodzielnie. Wsparciem dla jego działalności był ruch pozytywizmu, z jego entuzjazmem, nadziejami przedstawicieli warstw wykształconych na podjęcie pracy u podstaw, w tym w obszarze oświaty (Okoń, 1980, s. 46-48).

Twórczość Dawida wносиła świeżość i kreatywność. Jej siła wynikała z osobowości autora i jego charakteru. Z domu rodzinnego wyniósł podstawy do pracy oświatowej oraz postawę patriotyzmu. Wykształcenie zdobyte zarówno w Warszawie, a później na uniwersytetach niemieckich pozwoliło mu zetknąć się z najnowszymi osiągnięciami naukowymi. Poglądy pedagogiczne oraz psychologiczne Dawida kształtowały się pod wpływem dwóch prądów umysłowych: niemieckiego ruchu reformatorskiego tzw. pedagogiki reform oraz idei Nowego Wychowania (Kulbaka, 2014, s.88). Szczególne osiągnięcia obejmują prace eksperymentalne prowadzone w oparciu o własne autorskie narzędzia, uruchomienie dyskusji i wzmocnienie zainteresowania nauczaniem wczesnoszkolnym, ożywienie ruchu nauczycielskiego poprzez wieloletnie cykle wykładów prowadzone w środowisku pedagogów oraz działalność publicystyczna propagująca nowe idee. *J.W.Dawid jest zaliczany również do najwybitniejszych pedagogów polskich XIX i XX stulecia również dlatego, że jego myśl pedagogiczna wyrosła z założeń pozytywizmu, wykraczała daleko poza obowiązujące standardy* (Bartkowiak, 2015, s. 60). W ciągu trzydziestu lat twórczej pracy starał się, pomimo obejmowania swoimi zainteresowaniami szeregu różnorodnych dyscyplin o to, by jego refleksje były blisko praktyki, by dawały możliwość praktycznego zastosowania. Wszystkie jego działania koncentrowały się na usuwaniu przestarzałych metod nauczania, odkrywaniu potrzeb

intelektualnych i zainteresowań dziecka oraz pracy edukacyjnej opartej na wynikach badań naukowych (Denelówna, 1935, s. 211-212). Uznać go można za twórcę szkoły pedagogicznej opierającej tę dyscyplinę na naukowych podstawach badań, co stanowiło w realiach polskich działanie pionierskie (Denelówna, 1935, s. 213).

We wstępie do wydanej w 1960 r. pracy Dawida Wincenty Okoń stwierdza: *„Słuszne postulaty Dawida w sprawie przeładowania programów szkolnych oraz integrowania treści dydaktycznych w umyśle ucznia nie zostały do dziś zrealizowane”* (Dawid, 1960, s. XLII). I w dalszym ciągu ten dylemat związany z przeładowaniem programów nauczania w dydaktyce szkolnej występuje.

Dawid przestrzegał przed oderwaniem uczniów od konkretów i zastępowaniem ich pomocami dydaktycznymi. Konkluduje w *Nauce o rzeczach: I oto widzimy młodzież i dorosłych, których ta przedwczesna i wyłączna kultura słowna, obrazkowa i książkowa doprowadza do zupełnego niemal zaniku bezpośredniego widzenia rzeczy* (Dawid 1960, s.531). We współczesności uczniowie są w dalszym ciągu, może nawet w większym stopniu odseparowani od przedmiotów i przyrody. I również proces ten postępuje.

Autor „*Nauki o rzeczach*” mocno optował na rzecz praktycznego przygotowania uczniów do czekających na nich zadań życiowych. Działania praktyczne miały być powiązane z teorią. Zadaniem szkoły był rozwój zdolności, a już zadaniem uczniów było wykorzystanie ich w samodzielnym myśleniu i działaniu. Dawid kładzie nacisk na konieczność rozwijania zainteresowań oraz kształtowania przekonań młodych ludzi. Przeciwwstawia się encyklopedyzmowi, utilitaryzmowi i formalizmowi dydaktycznemu (Okoń, 1980, s. 56-57).

Autorowi pracy „*O duszy nauczycielstwa*” udało się zgromadzić wokół siebie grono uczniów oraz kontynuatorów jego dzieła. Do najwybitniejszych należeli: Aniela Szycówna, Janusz Korczak. W jego wykładach uczestniczyli m.in. Zofia Nałkowska, Henryk Lukrec. Pomimo słabszego przekazu werbalnego na spotkania z Dawidem przychodzili młodzi nauczyciele, znający go z publikacji. Jego wykłady choć nie porywające erudycyjnie posiadały wyrazistą strukturę oraz treści oparte na konkretach (Denelówna, 1935, s. 213).

Dawid stanowi przykład niezwykle twórczego badacza oraz popularyzatora wiedzy, piszącego z pasją, dzielącego się swoimi odkryciami, zaangażowanego społecznie i oddanego idei wyzwolenia Polski spod jarzma zaborców. W ostatnich latach życia, za przyczyną własnych trudnych przeżyć, związanych ze śmiercią żony otworzył się na „rzeczywistość duchową”. Pod wpływem tego nowego trendu myślenia Dawida powstał jego pedeutologiczny testament: *O duszy nauczycielstwa*. Przedwczesna śmierć uniemożliwiła mu szerszy rozwój tej koncepcji.

Zakończenie

Życie i twórczość J.W.Dawida, uczonego-eksperymentatora, nauczyciela oraz publicysty wciąż pozostanie źródłem inspiracji. Już w czasach swojej aktywności wywarł istotny wpływ na myślenie o edukacji, choć realia jego życia nie sprzyjały pełnemu rozwojowi zawodowemu. Nie posiadał katedry, etatu, czy stałego zatrudnienia dającego swobodę tworzenia. Zmagając się z codziennością, niedostatkami materialnymi, dzięki aktywności, intelektowi oraz sile charakteru pozostawał w obszarze twórczych poszukiwań możliwości udoskonalania oddziaływań pedagogicznych. Jego szerokie horyzonty intelektualne, otwarte myślenie i pogłębiona refleksja wychodząca znacznie poza obszar pedagogiki, czy psychologii wciąż pobudza zainteresowanie badaczy kolejnych pokoleń. Dla potomnych zostanie na zawsze twórcą naukowych podstaw dwóch dyscyplin naukowych pedagogiki oraz psychologii a także autor pojęcia „miłości dusz” – szczególnego, zasadzonego na podmiotowym, tchnącym personalizmem, podejściu nauczyciela do swoich wychowanków.

Literatura

- Bartkowiak E. (2015): *Jan Władysław Dawid wobec wyzwań pedagogiki Nowego Wychowania*. W: *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XIX i XX wieku*. S.Walasek, K.Gandecka (red.), Wyd. ATUT, Wrocław
- Błodyrew A. (2015): *Znaczenie pedagogicznych i społecznych koncepcji Jana Władysława Dawida w budowaniu etosu polskiej inteligencji na przełomie XIX i XX w.* W: *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XIX i XX wieku*. S.Walasek, K.Gandecka (red.), Wyd. ATUT, Wrocław
- Bułat W. Sarnecki T. (1963): *J.W. Dawid 1859 -1914*, Nasza Księgarnia, Warszawa
- Cywiński B. (2010): *Rodowody niepokornych*, Editions Spotkania, Paryż
- Ciążela A. (2014): *Jan Władysław Dawid a polska pedagogika kultury. Inspiracja czy uczestnictwohologiczne, metoda oraz wzory lekcji*, Gebetner i Wolff, Warszawa
- Dawid J.Wł. (1959): *O duszy nauczycielstwa*. W: *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.Wł.Dawida, Z.Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, Wstępem i komentarzem opatrzył W.Okoń, PZWS, Warszawa
- Dawid J.Wł., (1997): *O duszy nauczycielstwa*. Opracował, wstępem i przypisami opatrzył E.Walewander, Oddział Lubelski Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, Lublin
- Denelówna Z. (1935): *Twórczość Jana Władysława Dawida*. Nasza Księgarnia, Warszawa
- Krzywicki L., Szuman S. (1937): *Jan Władysław Dawid*. W: *Polski Słownik Biograficzny*, W.Konopczyńskiego (red.), t.IV., Kraków (459-461)
- Kujawska J. (1960): *Jan Władysław Dawid (1859-1914). Bibliografia prac i materiałów bibliograficznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960, nr 3
- Kulbaka J. (2014): *Jana Władysława Dawida – Nauka o rzeczach*. W: *Stulecie śmierci Jana Władysława Dawida*, W: *Stulecie śmierci Jana Władysława Dawida*, H. Markiewiczowa (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Leżańska W. (2015): *Jan Władysław Dawid w obszarze pedagogiki i psychologii Nowego Wychowania*, W: *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XIX i XX wieku*. S.Walasek, K.Gandecka (red.), Wyd. ATUT, Wrocław

- Mencwel A. (2009): *Etos lewicy. Esej o narodzinach kulturalizmu polskiego*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa
- Michalska I. (2015): *Jan Władysław Dawid (1859-1914). Życie i dzieło w przekazie potomnych*, W: *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XIX i XX wieku*. S.Walasek, K.Gandecka (red.), Wyd. ATUT, Wrocław
- Nagórska W. (1938): *Dawidowa Jadwiga ze Szczawińskich*. W: *Polski Słownik Biograficzny*, W.Konopczyńskiego (red.), t. IV., Kraków
- Okoń W. (1980): *Dawid*, Wiedza Powszechna, Warszawa
- Okoń W. (1959): *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.Wł.Dawida, Z.Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, PZWS, Warszawa
- Poznański K. (2014): *Narodziny i rozwój pedagogiki pozytywistów warszawskich (od Wernica i Świętochowskiego do Dawida)*. W: *Stulecie śmierci Jana Władysława Dawida*, H. Markiewiczowa (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Ryk A. (2015): *Jan Władysław Dawid – twórca koncepcji kształcenia nauczyciela*. W: *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI w.*, pod red. S.Walasek, K.Gandeckiej, ATUT, Wrocław
- Szczawińska-Dawidowa J. (2017): *Listy do Jana Władysława Dawida (marzec – kwiecień – maj 1905)*. Z rękopisu do druku przygotowała, wstępem i komentarzami opatrzyła J. Myszkowska, Praca Biblioteki Publicznej m.st. Warszawy, Biblioteki Głównej Województwa Mazowieckiego, Nr 25, Warszawa

Jan Władysław Dawid – pedagog nieustannie inspirujący

Artykuł jest poświęcony życiu oraz twórczości pedagogicznej Jana Władysława Dawida. To wybitny intelektualista warszawskiego pozytywizmu: pedagog, psycholog, filozof, aktywny działacz społeczny oraz publicysta drugiej połowy XIX i początków XX w. Znakomicie wykształcony uczył, publikował, redagował czasopisma, prowadził eksperymenty psychologiczne oraz pedagogiczne. Działalność swą prowadził bez wsparcia instytucjonalnego, w okresie bezwzględnej rusyfikacji. Jego dorobek pedagogiczny był zdecydowanie nowatorski. Obejmował szerokie spektrum zagadnień oraz subdyscyplin pedagogicznych. Wciąż zasługuje na zainteresowanie osób zajmujących się edukacją.

Słowa kluczowe: Jan Władysław Dawid, pedagog, psycholog, filozof

Jan Władysław Dawid – pedagog constantly inspiring

The article is devoted to life and pedagogical work of Jan Władysław Dawid. He was an distinguished erudite representing Varsovian positivism. He was a pedagogue, psychologist, philosopher, social activist and publicist creating in the second half of the XIXth and early XXth centuries. Having been well-educated he taught, published, edited journals, conducted psychological and pedagogical experiments. His activity was not supported by any institutions during the period of russification. His pedagogical work was undoubtedly innovative and it encompassed a

wide spectrum of matters and subfields of study. It still deserves a recognition of people working in the area of education.

Keywords: Jan Władysław Dawid, pedagogue, psychologist, philosopher

Anna Weissbrot-Koziarska
Uniwersytet Opolski

HENRYK ROWID ZAŁOŻYCIEL I REDAKTOR NACZELNY MIESIĘCZNIKA „RUCH PEDAGOGICZNY”

Henryk Rowid – krótka informacja biograficzna

Henryk Rowid, tak naprawdę Naftali Herz Kanarek, urodził się w 1877 roku w rzeszowskiej rodzinie żydowskiej. Rodzice Rowida (Nathan Kanarek był roznosicielem gazet, Charlotte Reiner pochodziła z rolniczej rodziny) żyli skromnie. Świadczy o tym fakt, że nie mieli pieniędzy na opłacenie ślubu, który ostatecznie odbył się dopiero kilka lat po narodzinach dziecka, w 1882 roku. W związku z tą sytuacją w akcie urodzenia widnieje zapis, że Naftali Herz Kanarek jest dzieckiem nieślubnym. W latach 1885 – 1893 przebywał w Przemyślu, gdzie pobierał nauki w szkole ludowej. Następnie wrócił do Rzeszowa i w wieku 16 lat wstąpił do Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego, gdzie w tym okresie kształciło się zaledwie kilku Izraelitów. Wybór tej szkoły był mocno krytykowany w środowisku, z którego się wywodził ze względu na niski poziom nauczania, który wynikał z braku odpowiedniego przygotowania kadry dydaktycznej (Szczepańska 2014, s. 29-30). Po ukończeniu seminarium w 1898 roku podjął pracę zawodową w żydowskich szkołach ludowych prowadzonych przez fundację barona Maurycego Hirscha w Rawie Ruskiej oraz Tarnowie, później także w Krakowie, gdzie prowadził działalność edukacyjną mającą na celu wprowadzenie Żydów w krąg polskiej kultury.

Działalność oświatowo – pedagogiczna

Jeszcze podczas studiów w zakresie germanistyki i filologii polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim podjął współpracę z rodzącym się ruchem nauczycielskim. Był członkiem Ogniska Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, gdzie działał w Komitecie przygotowującym projekt reformy szkolnictwa ludowego i podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli (Meissner, 2012, s. 14-24). W 1911 roku Henryk Rowid został członkiem Naczelnego Zarządu Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego. Z jego inicjatywy, rok później, została

utworzona Sekcja Pedagogiczna, której przewodniczył. Zadaniem sekcji było rozpowszechnianie wiedzy z zakresu psychologii dziecięcej oraz pedagogiki eksperymentalnej (Krochmalska - Gawrosińska, 2000, s. 27-30). Henryk Rowid był również inicjatorem i organizatorem Kursów Pedagogicznych dla nauczycieli prowadzonych w ramach Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, które najpierw zostały upaństwowione w 1921 roku, a następnie w 1928 roku przekształcone w Państwowe Pedagogium z siedzibą w Krakowie. W trakcie II Wojny Światowej kontynuował swoją działalność oświatową należąc do Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (organizował między innymi tajne kursy pedagogiczne dla dyrektorów przyszłych liceów pedagogicznych). Został zatrzymany przez Gestapo i zginął w 1944 roku w trakcie przewożenia do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu (Szczeptańska, 2014, s. 32-33).

Działalność oświatowo - pedagogiczna Henryka Rowida skupiała się na reformie szkolnictwa, przygotowaniu nowych kadr nauczycielskich oraz na rozwijaniu i szerzeniu idei „szkoły twórczej”. Należał do jednego z propagatorów ruchu reformatorskiego zwanego „Nowym Wychowaniem”. Jego zwolennicy uważali, że w tradycyjnej szkole obowiązuje przestarzały system nauczania i wychowania, który kształci niesamodzielnych obywateli. W swojej działalności odwoływał się do poglądów Jana Władysława Dawida. Uważał, że bierny i bezrefleksyjny nauczyciel, który mechanicznie wykonuje polecenia nie jest w stanie przyczynić się do rozwoju demokratycznej praktyki szkolnej. Tymczasem, zgodnie z poglądami Rowida oraz innych przedstawicieli tego nowego modelu wychowania szkoła miała przyczynić się do wzrostu, rozwoju i postępu młodego pokolenia. Działania podejmowane przez nauczycieli miały dostarczać dziecku możliwości aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym (Krochmalska - Gawrosińska, 2000, s. 9-28). Był on zaangażowany w szerzenie idei patriotyzmu w wychowaniu. Uważał, że na szkole polskiej (...) *cięży obowiązek takiego oddziaływania na młode pokolenie, aby jakości i wielkości zmian w losach zewnętrznych narodu odpowiadała jakość i wielkość przemian w życiu wewnętrznym, w psychice jednostki i w zbiorowej duszy narodu* (Rowid, 1929, s. 281). Dzięki licznym wyjazdom zagranicznym szerzył wśród polskiej kadry nauczycielskiej innowacyjne myśli i poglądy zachodnich pedagogów, które poddawał dogłębnej analizie i ocenie wprowadzając je na gruncie polskim.

Ruch Pedagogiczny – czasopismo dla pedagogów

Henryk Rowid jako wybitny pedagog pełnił również funkcję redaktora naczelnego powołanego w 1912 roku do życia miesięcznika pod nazwą „Ruch Pedagogiczny”. Początkowo czasopismo było wydawane jako dodatek do gazety „Głos Ludowy”. Celem wydawania gazety była chęć zaznajomienia nauczycieli z problemami pedagogicznymi w kraju i za granicą. Jako redaktor naczelny Henryk

Rowid omawiał dorobek nowoczesnej pedagogiki na Zachodzie, pokazując jednocześnie możliwości rozwoju tej dyscypliny w Polsce. Kolejnym obszarem, który poruszał w swoich tekstach było szerzenie idei działań wychowawczych w zgodzie z zasadami demokracji (Krochmalska - Gawrosińska, 2005, s. 36-39). W pierwszym numerze periodyku można było znaleźć takie artykuły jak: *O duchu pedagogiki doświadczalnej* napisany przez Jana Władysława Dawida, *Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego* Heleny Orszy (Radlińskiej) czy też *O metrycznej skali inteligencji Binet'a*. Należy uznać, że „Ruch Pedagogiczny” pełnił istotną rolę w propagowaniu nowych idei pedagogicznych. Na łamach czasopisma podejmowano trudne i ciekawe tematy dotyczące szkolnictwa, nowoczesnego nauczania i kształcenia. Przed wybuchem pierwszej wojny światowej nakład miesięcznika wynosił siedem tysięcy egzemplarzy (Ślęczka, 2017, s. 89-90).

Po dwóch latach ukazywania się dodatku, jego wydawanie zostało zawieszone, czego bezpośrednią przyczyną były działania wojenne mające miejsce w tym okresie. Ponowne wznowienie czasopisma następuje w latach 1917-1933. Zwiększony do dziesięciu tysięcy egzemplarzy zostaje także jego nakład. Przyjęto zasadę, że każdej osobie, która jest członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego przysługuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma. W tym czasie „Ruch Pedagogiczny” wydawany był jako samodzielne pismo, a stanowisko redaktora naczelnego w dalszym ciągu pełnił Henryk Rowid. W tym okresie wydawania czasopisma do jego tworzenia zaproszono najwybitniejszych pedagogów. Swoje artykuły na łamach „Ruchu Pedagogicznego” zamieszczali m. in. Jan Władysław Dawid, Aniela Szcówna, Helena Radlińska, Maria Grzegorzewska, Janusz Korczak i inni. W okresie międzywojennym w gazecie publikowano również teksty z zakresu filozofii, historii wychowania czy też socjologii takich autorów jak: Bogdan Nawroczyński, Florian Znaniecki czy też Bogdan Suchodolski. Dzięki temu „Ruch Pedagogiczny” zaliczany był do grona najpoczytniejszych periodyków pedagogicznych tego okresu (Radziewicz-Winnicki, 2012, s. 7-8).

W kilku artykułach starano się przybliżyć sylwetki wybitnych, zagranicznych pedagogów, takich jak: Jan Henryk Pestalozzi. Starano się również wskazać najważniejsze cechy nowych obszarów działań pedagogicznych (m.in. scharakteryzowana została pedagogika Owidiusza Decroy'ego, system daltoński czy też zagadnienia związane z nurtem tzw. „nowego wychowania” i opartej na nim szkoły twórczej). Po zakończeniu pierwszej wojny światowej dużą uwagę poświęcono tematom związanym z organizacją szkolnictwa oraz kwestiom ustrojowym w polskiej edukacji. W okresie dwudziestolecia międzywojennego w artykułach zamieszczanych w czasopiśmie dużo miejsca poświęcano także propagowaniu pedagogiki aktywnej, ukierunkowanej na rozwój zainteresowań uczniów (Ślęczka, 2017, s. 92-93). Na łamach czasopisma przedrukowane zostały *Podstawy filozoficznej pedagogiki* Bronisława Trentowskiego, zamieszczone zostały

również *Szkice z socjologii wychowania* Floriana Znanieckiego. Pojawiły się również artykuły z zakresu historii wychowania takie jak: *Nauka wychowania a teoria wychowania* Emila Durkheima czy też *Znaczenie środowiska w wychowaniu* Michaela Friedlaendera. W periodyku ukazywały się także artykuły z zakresu psychologii pedagogicznej: *Sugestię i wychowanie* Alberta Dryjskiego oraz *Zwierzę – dziecko – człowiek* Stefana Szumana (Ślęczka, 2017, s. 98).

W połowie 1933 roku Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego podjął decyzję o odsunięciu Rowida ze stanowiska i przeniesieniu redakcji periodyku do Warszawy. Jako główny zarzut skierowany wobec redaktora naczelnego wskazano brak podejmowania współpracy z naukowcami z zagranicy, brak kontaktu z Wydziałem Pedagogicznym w Warszawie oraz niedostosowanie materiałów umieszczanych w czasopiśmie do potrzeb oraz oczekiwań adresatów. On sam podsumowując swój dwudziestoletni wkład w rozwój „Ruchu Pedagogicznego” uznał, że czasopismo było poświęcone nowym trendom w wychowaniu oraz nauczaniu, przy zachowaniu wysokiego poziomu naukowego (Szczepańska, 2014, s.34).

Wybuch drugiej wojny światowej doprowadził do kolejnej przerwy w wydawaniu periodyku. Po raz drugi wydawanie „Ruchu Pedagogicznego” reaktywowane zostało na przełomie lat 1945-1946. Pierwszymi redaktorami naczelnymi wznowionego czasopisma zostali Maria Grzegorzewska i Zygmunt Mysłakowski (Radziejewicz-Winnicki, 2012, s. 8). W roku 1950 nastąpiło pięcioletnie połączenie z czasopismem „Nowa Szkoła”. Po tym okresie „Ruch Pedagogiczny” ponownie był wydawany jako samodzielny kwartalnik. Do 1981 roku pracami redakcyjnymi kierowali kolejno: Józef Kwiatek, Wacław Wojtyński i Stefan Słomkiewicz. W latach 1981 – 1983 nastąpiła kolejna, trzecia już przerwa w ciągłości wydawania periodyku. Jego edycję po wznowieniu w 1984 roku powierzono Tadeuszowi Lewowickiemu, który pełnił funkcję redaktora naczelnego aż do 1994 roku, kiedy to, ze względu na ograniczenia finansowe ponownie wstrzymano druk czasopisma. W tej dekadzie autorami tekstów byli wybitni humaniści z kraju i zza granicy. W czasopiśmie ukazywały się również artykuły pracowników instytucji oświatowych, nauczycieli oraz reprezentantów nauk pokrewnych pedagogice. Na łamach kwartalnika podejmowano próbę intelektualnego ożywienia środowiska skoncentrowanego na problemach wychowania i oświaty, podejmowano dyskusje dotyczące obecnego stanu edukacji nauczycielskiej (Radziejewicz-Winnicki, 2002, s. 109-113).

Zmiany społeczno – ekonomiczne jakie miały miejsce na początku lat 90 doprowadziły do wstrzymania ukazywania się „Ruchu Pedagogicznego” w obiegu czytelnicy. W okresie 1994 – 1997 czasopismo było wydawane nieregularnie przez środowiska akademickie Uniwersytetów: Śląskiego, Szczecińskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu czy też Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej

Górze. Kolejne reaktywowanie „Ruchu Pedagogicznego” jako samodzielnie ukazującego się czasopisma możliwe było dopiero w 1998 roku, po powstaniu Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Obecnie czasopismo wydawane jest przez Warszawską Wyższą Szkołę Humanistyczną im. Bolesława Prusa (Radziejewicz-Winnicki, 2012, s. 10). W ostatnich, dwudziestu latach wydawania pisma czytelnik może zgłębić swoją wiedzę z zakresu nie tylko wychowania, ale również komunikacji interpersonalnej, która jest podstawą pracy pedagogicznej. Kolejnym obszarem poruszonym w periodyku są rozważania na temat współczesnego nauczyciela (poruszane są kwestie związane z kształceniem, sensem zawodu oraz coraz częściej spotykanym problemem jakim jest wypalenie zawodowe). Znaleźć można również teksty z zakresu resocjalizacji nieletnich, subkultur młodzieżowych oraz możliwości rozwoju zainteresowań, a także metodologii badań pedagogicznych (Łukasik, <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1630/18--Ruch-Pedagogiczny-recenzja-czasopisma--Lukasik.pdf?sequence=1>, dostęp: 24.12.2017).

Podczas zgłębiania treści „Ruchu Pedagogicznego” należy zwrócić uwagę na układ formalny czasopisma. Podział strukturalny periodyku można analizować w odniesieniu do poszczególnych etapów jego wydawania. Zasadniczo etapy te można podzielić na trzy okresy:

- Etap I (1912 – 1939) – w tym czasie treści zawarte w czasopiśmie prezentowane były w działach takich jak: Artykuły; Literatura pedagogiczna i czasopisma; Z ruchu pedagogicznego w Polsce i na świecie.
- Etap II (1945 – 1998) – gdzie starano się nawiązywać do wcześniejszej tradycji. Układ zasadniczych treści tworzyły działy takie jak: Artykuły; Relacje z badań; Materiały dyskusyjne – poglądy i opinie; Kronika.
- Etap III (1999 – 2005) – w którym, zachowano uprzednio stosowany układ treści. Ponadto wprowadzono nowe działy: Materiały pomocnicze dla studentów (w kilku numerach pojawiają się również pomoce dydaktyczne dla nauczycieli); Bibliografie tematyczne – źródła informacyjne do zajęć dydaktycznych. Nieregularnie pojawiają się również inne działy tematyczne takie jak: Szkoła w świecie współczesnym; Sylwetki pedagogów.
- Etap IV (2005 – do chwili obecnej) – na treści zamieszczane w czasopiśmie składają się następujące części: Artykuły ogólnopedagogiczne; Relacje z badań; Materiały do dyskusji – poglądy, studia i opinie; Recenzje; Sylwetki wybitnych pedagogów; Nauki pedagogiczne; Materiały dla studentów: Materiały dla nauczycieli; Bibliografia¹.

Podsumowanie

Henryk Rowid jest określany mianem wybitnego pedagoga okresu międzywojennego, działającego na rzecz rozwoju polskiej oświaty. W jego twórczości mocno zaznaczyła się wiara w działalność wychowawczą nauczycieli, których zadaniem jest kształtowanie twórczej postawy młodego pokolenia. Wierzył, że prawdziwy nauczyciel potrafi zainspirować i wychować młodego człowieka w taki sposób, by umiał on samodzielnie podejmować odpowiedzialne decyzje przyczyniające się do rozwoju całego społeczeństwa. Podkreślał przy tym, że takich prawdziwych nauczycieli jest niewiele, ponieważ przeważnie posiadają oni przeciętne zdolności pedagogiczne. Rozwijane przez niego myśli pedagogiczne mają uniwersalny wymiar. Podobny, ponadczasowy charakter ma również wydawane do dnia dzisiejszego czasopismo pod nazwą „Ruch Pedagogiczny”, którego pierwszym redaktorem był Henryk Rowid. W ponad stuletniej tradycji wydawniczej czasopisma treści zamieszczanych w nim artykułów zawsze dotyczyły kwestii związanych z dokonującymi się w Polsce przemianami oświatowymi. Na podkreślenie zasługuje fakt, że mimo kilkukrotnego wstrzymywania wydawania periodyku naukowy charakter czasopisma nie został zachwiany. Dbano o zachowanie doboru artykułów pod kątem ukazywania misji zawodu nauczyciela i nowych obszarów jego rozwoju. Treści czasopisma są dobierane w taki sposób by każdy numer mógł być poświęcony osobnemu zagadnieniu. Niewątpliwym walorem ukazującego się z trzymiesięczną częstotliwością pisma jest to, że prezentowane są w nim nowości, badania i innowacje z różnych obszarów działań pedagogicznych i dyscyplin pokrewnych. Kolejnym ważnym atutem „Ruchu Pedagogicznego” jest możliwość prezentowania swoich dokonań naukowych zarówno przez wybitnych przedstawicieli pedagogiki z kraju i ze świata, jak i osób dopiero stawiających pierwsze naukowe kroki w tej dziedzinie.

Przypisy

1. Podział treści oparty jest na analizie wybranych numerów „Ruchu Pedagogicznego” oraz na treściach prezentowanych [w:] A. Radziejewicz - Winnicki, *Sto lat „Ruchu Pedagogicznego” ...*, [w:] dz.cyt., s. 10 - 12, a także J. Łukasik, „*Ruch Pedagogiczny*” – 2005/2006/2007..., dz.cyt..

Literatura

- Krochmalska – Gawrosińska E. (2000): *Pedagogiczno – popularyzatorska działalność Henryka Rowida*. Wyd. Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski
- Krochmalska – Gawrosińska E. (2005): *Henryk Rowid – kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu Dwudziestolecia Międzywojennego*, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Filia w Piotrkowie Trybunalskim. Piotrków Trybunalski

- Meissner A. 2012: *Młdzieńcze lata Henryka Rowida*, W: red. Dormus K., Ślęczka R., *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – Szkoła – Nauczyciel*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków
- Radziejewicz – Winnicki A. (2002): *Ciągłość i zmiana w „Ruchu Pedagogicznym” – czasopiśmie polskich pedagogów (Refleksje w dziewięćdziesiąt rocznicę powstania periodyku)*. „Edukacja” nr 4 (80)
- Radziejewicz - Winnicki A. (2012): *Sto lat „Ruchu Pedagogicznego”! Z okazji jubileuszu namysł nad współczesną rolą sędziwego i popularnego periodyka pedagogicznego*. „Ruch Pedagogiczny” nr 1
- Rowid H. (1929): *Kongres Pedagogiczny w Poznaniu*. „Ruch Pedagogiczny” nr 10/1929
- Szczepeńska B. (2014): *Henryk Rowid jako pedagog i redaktor „Ruchu Pedagogicznego”*. „Ruch Pedagogiczny” nr 3
- Ślęczka R. (2017): *Myśl pedagogiczna prezentowana na łamach „Ruchu Pedagogicznego” w latach 1918 – 1939*. „Przegląd Historyczno -Oświatowy, nr 1-2

Źródła internetowe

- Łukasik J., „Ruch Pedagogiczny” – 2005/2006/2007. *Recenzja czasopisma*. <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1630/18--Ruch-Pedagogiczny-recenzja-czasopisma--Lukasik.pdf?sequence=1> (dostęp: 24.12.2017)

Henryk Rowid założyciel i redaktor naczelny miesięcznika „Ruch Pedagogiczny

Henryk Rowid to wybitny polski nauczyciel i aktywny działacz oświatowy okresu dwudziestolecia międzywojennego w Polsce. Był także teoretykiem pedagogiki z powodzeniem rozwijającym polską myśl pedagogiczną. Z jego inicjatywy w 1912 roku powołano do życia miesięcznik pedagogiczny pod nazwą „Ruch Pedagogiczny”, którego został redaktorem naczelnym. Jako inicjator „szkoły twórczej” (polskiej koncepcji systemu dydaktyczno-wychowawczego) współpracował z pracownikami placówek oświatowych w celu opracowywania programów kształcenia dla nauczycieli, które miały podnosić ich kwalifikacje zawodowe. Prowadzona przez niego działalność pozwalała na systematyczne podnoszenie poziomu wiedzy i umiejętności nauczycieli szkół powszechnych. Dzięki współpracy z wybitnymi pedagogami, którzy wraz z nim publikowali na łamach „Ruchu Pedagogicznego”, spowodował, że stało się ono jednym z najpoczytniejszych czasopism pedagogicznych tamtego okresu.

Słowa kluczowe: nauczyciel, działacz oświatowy, pedagog

Henryk Rowid – a founder and editor in chief of a monthly „Ruch Pedagogiczny”

Henryk Rowid is an outstanding Polish teacher and educational activist of a twenty-year interwar period in Poland. He was also a pedagogy theorist who successfully developed Polish pedagogical ideas. It was his initiative to establish in

1912 a monthly called „Ruch Pedagogiczny” with him as an editor in chief. As an initiator of „creative school” (Polish concept of didactic-educational system) he cooperated with employees of educational institutions in order to work out training programs for teachers aimed at increasing their professional qualifications. His activity allowed teachers of public schools to develop systematically their knowledge and skills. Thanks to cooperation with famous pedagogues who published in „Ruch Pedagogiczny”, the magazine became one of most read pedagogical journals of that time.

Keywords: teacher, educational activist, pedagogue

Alina Wróbel
Uniwersytet Łódzki

MYŚL I DZIAŁALNOŚĆ JANUSZA KORCZAKA. PEDAGOGIKA CZY PEDAGOGIA? IDEE. MYŚLI. PYTANIA

Wprowadzenie

Formułując zamieszczone poniżej rozważania, w pierwszym rzędzie odnoszę się do myśli pedagogicznej i działalności Janusza Korczaka, ale jest to ogląd osadzony w wybranym kontekście, dotyczącym inspiracji badawczych i praktycznych, jakie możemy odnaleźć w jego życiu i zrealizowanej działalności. Jednocześnie jestem świadoma tego, iż dziedzictwo Starego Doktora, było przedmiotem zainteresowania wielu badaczy. W efekcie rozlicznych badań, literatura dotycząca działalności Janusza Korczaka jako lekarza, pisarza, publicyisty i wychowawcy jest bardzo bogata. Własną uwagę skupiłam na działalności wychowawczej przez niego realizowanej, bo jak podkreśla Barbara Smolińska-Theiss „coraz wyraźniej dostrzegamy, że pedagogiczne dziedzictwo Korczaka jest wielowymiarowe, różnorodne, dające się odczytywać na różne sposoby i w różnych kontekstach” (Smolińska-Theiss, 2014, s. 10). Przy czym jednocześnie zakładam, że niniejszy tekst skierowany jest do osób, którym znana jest biografia, a także praktyka pedagogiczna Janusza Korczaka, stąd treść artykułu nie koncentruje się na chronologicznym odtwarzaniu wszystkich faktów i dokonań, ale na wskazywaniu wybranych inspiracji, które moim zdaniem są znaczące dla współczesnego myślenia o wychowaniu, dla praktyki badawczej oraz dla projektowania i realizowania działalności pedagogicznej.

Koncepcja wychowania Janusza Korczaka

Analizując myśl i działalność Janusza Korczaka, najpierw zadałam sobie pytanie, czy w kontekście współcześnie określonej zależności, istniejącej między teorią, modelem, koncepcją i praktyką pedagogiczną (szerzej: Kron, 2012, s.258-268; zob. Nowak, 2008, s. 33-39) możemy mówić o pedagogice, teorii czy też koncepcji wychowania przez niego sformułowanej. W literaturze przedmiotu często pisze się o pedagogice Janusza Korczaka, ale jeśli *pedagogika, to teoretyczna i naukowa*

refleksja dotycząca praktyki edukacyjnej, czy inaczej, dziedzina (dyscyplina) nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowań dyskursu edukacyjnego (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 144), to moim zdaniem, refleksje o wychowaniu prowadzone przez Starego Doktora, a także działalność przez niego realizowana przekraczają zakres znaczeniowy tak zdefiniowanego pojęcia (zob. Lewin, 1997). O ile bez wątplenia był On pedagogiem, w szerokim rozumieniu tego pojęcia (zob. Milerski, Śliwerski, 2000, s.144) to jego dorobek proponuję określać jako koncepcję wychowania, która jest myślowym narzędziem, stanowi rodzaj fundamentu działania, będącego wynikiem przyjętych założeń i poczynionych refleksji. To właśnie ta pogłębiona refleksja, a także będące jej efektem nowe idee i pomysły pedagogiczne z nowatorskimi rozwiązaniami praktycznymi, stały się elementami konstruktu teoretyczno-praktycznego, jakim był oryginalny system pedagogiczny. Tak rozumiana koncepcja wychowania Janusza Korczaka jest bez wątplenia elementem szeroko rozumianej myśli pedagogicznej (zob. Śliwerski, 2009, s. 42-44) i stanowi wprowadzenie do działania oraz wciąż aktualną inspirację.

Praktyka pedagogiczna Starego Doktora

Na tym etapie analiz pragnę skoncentrować uwagę czytelnika na działalności praktycznej realizowanej przez Janusza Korczaka. Pod tym pojęciem rozumiem wszelkie oddziaływania wychowawcze jakie realizował on wobec swoich wychowanków, jakie wypełniały jego autorski program wychowawczy, jakie stały się ponadczasową wykładnią tego, jak pedagogzy powinni postępować, jakie postawy przyjmować, a nade wszystko, jak powinni rozumieć swoje zadania wychowawcze i sytuację, w której przyszło im działać. Zarówno postawa jaką przyjął Janusz Korczak, jak i współczesne jej rekonstrukcje i reinterpretacje, wciąż rodzą pytania o sens działalności pedagogicznej, a także o granice działania wychowawczego i jego skutki. Jeśli przyjmiemy, że między myśleniem a działaniem pedagogicznym jest rozumienie (zob. Godoń, 2012), to zależność ta, w istotowo ważny sposób przekłada się na praktykę, ale równocześnie na interpretację analizowanego w tym tekście dorobku. W tym kontekście działalność Starego Doktora jest o tyle znamienna, że rozumienie siebie, sensu swojego działania i sytuacji w jakiej przyszło mu działać, stanowi *credo* jego autorskiej koncepcji wychowawczej. Przykładem takich ustaleń może być pełna poświęceń postawa, którą realizował on każdego dnia, odkąd skoncentrował swoje życie na „byciu dla innych”, kiedy postanowił, że wieść będzie życie nie zakładając własnej rodziny. Było to codzienne i wnikliwe prowadzenie namysłu nad sensem swojego człowieczeństwa, a dalej swojego działania, osadzone w bardzo realnie interpretowanej rzeczywistości (zob. Korczak, 1984; Dauzenroth, 2012). Dlatego Bogusław Śliwerski podkreśla, iż myśl oraz działalność Janusza

Korczaka są przykładem wyjątkowo refleksyjnego podejścia do działalności wychowawczej, (...) *jest niezwykle rzadko spotykanym w literaturze pedagogicznej typem liberalnej, rodzimej refleksji o wychowaniu, ufundowanej na idei sumienia i autoodpowiedzialności* (Śliwerski, 2003, s.336). Jako taka, jest koncepcją wychowania, *której istotą jest poszukiwanie gwarancji dla ludzkiej, a nade wszystko dziecięcej wolności i dla sensu ludzkiego życia* (Śliwerski, 2003, s. 336). Tę antropologiczną perspektywę uznaję za rdzeń korczakowskiej myśli i fundament jego działania (szerzej: Wróbel 2013, s. 169-179). A skoro poglądy pedagogiczne Janusza Korczaka, tak wyraźnie przekładały się na jego działanie, to przywołując współczesną kategorię, możemy stwierdzić, że swoim myśleniem i działaniem urzeczywistniał on autorską pedagogię, rozumianą jako sztuka konstruowania własnych działań pedagogicznych, jako określona praktyka wychowawcza (zob. Milerski, Śliwerski, 2000, s.144; Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 493-494). Pragnę w tym miejscu podkreślić, że na przykładzie pedagogii Starego Doktora wyraźnie widać, jak ukierunkowanie pedagogicznej refleksji służy zrozumieniu i zmianie istniejącej rzeczywistości wychowawczej (por. Urbaniak-Zajac, 2002, s. 223-234), mimo lub lepiej powiedzieć, zwłaszcza w tak trudnych warunkach działania, z jakimi zmagał się Janusz Korczak od początku swej działalności. Wtedy, gdy przed rozpoczęciem wojny, pracował w internacie dla biednych i osieroconych dzieci polskich robotników oraz więźniów politycznych, czy też w trakcie pobytu w Getcie Warszawskim. Odczytując sztukę wychowania Janusza Korczaka z dzisiejszej perspektywy, zauważyć możemy, że mimo zmian nieustannie dokonujących się w rzeczywistości wychowawczej, zarówno w wymiarze makro-, mezo- jak i mikrospołecznym, wciąż obowiązywać powinna korczakowska idea, mówiąca, że dzięki wychowaniu można budować nowe relacje międzyludzkie, zmieniać stosunki społeczne, a także treści i formy kultury (szerzej: Smolińska-Theiss, 2014, s.42-43). Przemawia za tym chociażby to, że dziedzictwo pozostawione przez Janusza Korczaka ma walor nie tylko pedagogiczny, ale także społeczno-kulturowy, nie tyle historyczny, co ponadczasowy.

Korczakowskie inspiracje, czyli kategoryzacja wstecz

Wskazanie wszystkich inspiracji płynących z dorobku Janusza Korczaka jest zadaniem bardzo trudnym, żeby nie powiedzieć niewykonalnym. Jednak, aby wskazać wybrane przeze mnie implikacje pedagogiczne, odwołam się do określonych kategorii pojęciowych i kontekstów teoretycznych, funkcjonujących we współczesnej myśli pedagogicznej. Struktura poniższych rozważań oparta została na mapie głównych idei przewodnich, charakteryzujących zarówno myślenie jak i działanie pedagogiczne Starego Doktora (szerzej: Śliwerski, 2003, s.335-347).

Główną i najważniejszą zasadą, fundującą myślenie o wychowaniu oraz działalność wychowawczą Janusza Korczaka, jest miłość i szacunek do dziecka, jako podmiotu, jako istoty ludzkiej, posiadającej pełnię praw oraz wolności (Korczak, 2002; Korczak 2004; Korczak, 2017; zob. Theiss, 2012). Z tego fundamentalnego założenia, wprowadził on kolejne zasady, których obowiązywanie gwarantować miało: prawo dziecka do rozwoju, dzięki własnej, nieskrępowanej aktywności oraz budowanie partnerskich, zwrotnych relacji wychowawca-wychowanek. Stąd relacja wychowawcza nakreślona przez Starego Doktora, jest archetypem tego współczesnego myślenia o wychowaniu, które kojarzymy z pedagogiką humanistyczną, pedagogiką dialogu, pajdocentryzmem czy też romantyczną ideologią wychowania. Rozszerzając paletę przywołań, należy także zauważyć, że koncepcja wychowania urzeczywistniana przez Janusza Korczaka, bywa utożsamiana z pedagogiką interpretacyjną, czy też narracyjną (zob. Smolińska-Theiss, 2014, s.9-15).

Kolejnym podstawowym założeniem, stanowiącym o jakości dorobku Starego Doktora jest przyjęcie zasady mówiącej o ciągłej potrzebie poznawania dziecka i poszukiwaniu wiedzy o dziecku. Korczakowi bliskie były idee Nowego Wychowania, ale w zakresie koncentracji na dziecku, jako podmiocie wychowania, daleko wykroczył on poza ten obszar. Najważniejsze idee dotyczące wychowania wyprowadzał z ciągłej obserwacji dziecka, z analizowania doświadczeń dzieciństwa swoich podopiecznych. Dzięki czemu odkrył zarówno dziecko, jak i dzieciństwo, także to nieidylliczne (por. Męczkowska-Christiansen, 2013, s.129-135), jako znaczące kategorie pedagogiczne.

Podążając tym tropem myślenia, upominał się o uszanowanie prawa dziecka, osoby pozostającej na szczególnym etapie życia i rozwoju, do opieki sprawowanej nad nim przez dorosłych oraz o odpowiedzialność społeczną, ponoszoną za warunki w jakich przyszło żyć dzieciom. Ta dziedzina zainteresowań Janusza Korczaka związana jest z jego osobistymi doświadczeniami, które zdobył działając jako wychowawca, ale także jako lekarz, w zaniedbanych środowiskach międzywojennej Warszawy oraz współpracując z warszawskim ruchem społeczno-oświatowym przełomu XIX i XX wieku. Te przeżycia i wynikające z nich refleksje mogą stanowić inspirację dla tych współczesnych pedagogów, którzy badają i/ lub realizują działalność opiekuńczą. Postawa jaką przyjmował Janusz Korczak wobec każdego chorego, zaniedbanego, czy skrzywdzonego przemocą dziecka jest wciąż aktualnym przykładem zmagania się z trudną rzeczywistością wychowawczą, jako przestrzenią społeczno-kulturową. Intuicyjnie, tego typu zagadnienia identyfikujemy z obszarem pedagogiki społecznej (por. Marynowicz-Hetka, 2009, s. 18-53), ale jak podkreśla Barbara Smolińska-Theiss, mimo, iż życie Janusza Korczaka i Heleny Radlińskiej to równoległe życiorysy, to jednak Stary Doktor pozostawał wierny własnej pedagogii, a Helena Radlińska, na drodze akademickiej aktywności, stworzyła polską szkołę

pedagogiki społecznej (zob. Smolińska-Theiss, 2014, s. 81-92). To właśnie fakt bycia wiernym przyjętym ideałom przesądził o tym, iż z wielu własnych aktywności, jako główną uczynił Korczak działalność opiekuńczo-wychowawczą, skierowaną do dzieci. Z zasady wierności samemu sobie wypływały także formy i metody oddziaływania, jakie stosował on w swojej pracy. Stąd też odwołanie się do dialogu z dzieckiem, jako metody, procesu, ale przede wszystkim postawy, jaką powinien przyjmować każdy wychowawca (zob. Tarnowski, 1990; Bińczycka, 2009; Bińczycka, 2013, s. 207-215; Kamińska, 2011; Kamińska, 2013, s. 217-235). Przy czym, jak podkreśla B. Smolińska-Theiss, *korczakowski dialog łączy rozmowę i wskazówkę z narracją o filozoficznym znaczeniu. Jest ciągłym szukaniem istoty, sensów i znaczeń w komunikacji z drugim człowiekiem* (Smolińska-Theiss, 2014, s. 161). Z tak wyjątkową ufinością w dziecięcą mądrość, jaką prezentował Janusz Korczak, spotykamy się obecnie w ramach projektów edukacyjnych dotyczących filozofowania z dziećmi. Są to tego typu praktyki edukacyjne, których podstawy nakreślił w swoim programie „Filozofia dla dzieci” Matthew Lipman (zob. Lipman i in., 1996), w latach siedemdziesiątych XX wieku. Główne idee, a także struktura tego programu zaistniały w rzeczywistości edukacyjnej naszego kraju po 1989 roku, stanowiąc jednocześnie impuls do alternatywnego/innowacyjnego myślenia dla wielu pedagogów (por. Szczepska-Pustkowska, 2013, s. 147-167). Kategoryzując wstecz, pragnę jednak podkreślić, że dzięki swej mądrości, Janusz Korczak wskazał nasze, rodzime wzory działania pedagogicznego, które były odzyskiwaniem filozofii dla wychowywania i kształcenia dzieci.

Pozostając w obszarze zagadnień metodycznych, pragnę także podkreślić, że zastosowanie takich form i metod wychowania jak samorząd dziecięcy, sąd koleżeński, gazetka szkolna, specjalne dyżury, czy też wykonywanie zadań na rzecz całej wspólnoty, było przykładem włączania wychowanków w odpowiedzialny udział w życiu społeczności, której byli członkami. W ten oto sposób, Stary Doktor stawiał podwaliny poczucia sprawstwa i autentycznego zaangażowania w świadomości swoich wychowanków. Warto zauważyć, że także ten aspekt pedagogii Janusza Korczaka jest wciąż aktualny. Obecnie nadal poszukujemy takich rozwiązań, których zastosowanie w przestrzeni wychowawczej, byłoby źródłem doświadczeń budujących kapitał społeczny (zob. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s.481), wzmacniających relacje międzyludzkie. To przecież na tej podstawie należy tworzyć demokratyczne społeczeństwo obywatelskie. Niniejsze rozważania pozostają dalekie od ideologizowania, ale niewątpliwie można w tym kontekście stwierdzić, że pedagogia Janusza Korczaka jest przykładem społecznego zaangażowania praktyki pedagogicznej, ale pamiętać należy, że pedagogiczne sensory tego działania ufundowane zostały na wyżej wskazanych fundamentach antropologiczno-aksjologicznych. Nawiązując zaś do tych właśnie fundamentów, nie trudno zauważyć, że działalność Janusza Korczaka przepełniona była szczególną wrażliwością na

„innego” (szerzej: Kamińska, 2011, s. 256-274), co oczywiście mogło mieć źródła biograficzne i wynikać z jego międzykulturowych doświadczeń, ale niewątpliwie stanowi do dziś przykład postawy otwartej, tak potrzebnej w dzisiejszym, wielokulturowym świecie (szerzej: Gurycka, 2002, s. 127-129).

I na koniec, pragnę naświetlić autoformacyjny wymiar działalności Starego Doktora. Jeśli zapoznajemy się z jego tekstami, to zauważyć możemy, że przepełnione są one ciągłą refleksją dotyczącą sensu własnego życia i działania, aktualnie realizowanej postawy wobec ludzi w ogóle (np. wobec Niemców okupujących Warszawę), a tym bardziej wobec dzieci (zob. Korczak, 1993; Korczak, 2017). Odwoływanie się do tego typu przemyśleń, było ciągłą pracą nad sobą, a także nad praktyką własnego działania. Ważnym źródłem uzasadnień, stała się w tym zakresie obserwacja efektów realizowanych przedsięwzięć, dla której sposobnością było zamieszkiwanie z podopiecznymi i ciągłe przebywanie z nimi. Notatki poczynione na podstawie tych obserwacji i towarzyszące im dylematy (np. etyczne, społeczne) pozwalają porównać tę aktywność Starego Doktora do badań w działaniu (por. Cervinkova, Gołębnik, 2013). Było to przecież ciągłe rozpoznawanie zjawisk i problemów społecznych przez pryzmat towarzyszących im sprzeczności oraz konfliktów, w kontekście szans rozwojowych i jakości życia dzieci. To niezgoda na *szatańską komedię terażniejszej rzeczywistości* (Korczak, 1999, s. 63) oraz na brak odpowiedzialności ludzi za jej kształt, stanowiła impuls do działania ponad siły, na przekór tym okolicznościom (zob. Bińczycka, 2001, s. 609-614). Stąd wciąż aktualne wyzwanie rzucone rzeczywistości i nam pedagogom, *nie wolno zostawić świata, jakim jest*”.

Konkluzja, czyli o tym co najważniejsze

Dokonując reinterpretacji i rekonstrukcji dorobku Janusza Korczaka możemy ponownie odczytywać znaczenia wielu pojęć i kategorii. Ich pedagogicznie uniwersalny wymiar wyraża się w tym, iż niezależnie od subdyscypliny, czy też dziedziny wiedzy pedagogicznej, teorii czy nurtu wychowania, ale także rodzaju praktyki pedagogicznej jaką wykonujemy, odwołanie się do nich, dookreśla sens działalności pedagogicznej i stanowi zbiór uniwersaliów. Do najbardziej znaczących możemy zaliczyć:

- antropologiczno-aksjologiczne podstawy wychowania/działalności pedagogicznej, w tym antropologia dziecka, czy też szerzej, filozofia dziecka i dzieciństwa;
- dzieciństwo jako trwały element człowieczeństwa i etap/stan wyjątkowej wrażliwości;
- urzeczywistnianie etyki przez czyn ¹;
- wciąż aktualne pytania o interpretację i sens działalności pedagogicznej.

W procesie ponownego odczytywania idei, myśli i czynów Starego Doktora nie chodzi o ich waloryzację, proces ten ma wymiar hermeneutyczny i opisowy. Stąd, jeśli za Joanną Olczak-Ronikier przyjmujemy, że Korczak myślał po żydowsku - *litery są wieczne, litery nie umierają* (Olczak-Ronikier, 2011, s.159), to od nas zależy to, czy będą one ubogacały społecznie podzielane sensory oraz znaczenia, ponad czasem i przestrzenią.

Przypisy

1. Por. Alasdair MacIntyre twierdzi, że w pojęciach zawierać się może określona tradycja myślenia i odzwierciedlają się w nich historycznie zmienne formy życia, w tym aktywności ludzkiej. Tenże, *Krótką historią etyki. Historia filozofii moralności od czasów Homera do XX wieku*, przeł. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 31

Literatura

- Bińczycka J.(2001): *Korczakowska pedagogika emancypacyjna*. W: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Bińczycka J. (2009): *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego, Olsztyn
- Bińczycka J. (2013): *DIALOG w wychowaniu*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 212*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa
- Cervinkowa H., Gołębiak B.D. (2013)(red.): *Edukacyjne badania w działaniu*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Dauzenroth E. (2012): *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*. Przeł. T. Semczuk. Wydawnictwo WAM. Księża Jezuiti, Kraków
- Godoń R.(2012): *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Gurycka A. (2002): *Korczakowskie inspiracje...*Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008): *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kamińska A. (2011): *Wrażliwość a podmiotowość. Teoria Emmanuela Levinasa i praktyka Janusza Korczaka*, Instytut Wydawniczy „MAXIMUM”, Kraków
- Kamińska A. (2013): *Korczakowski dialog z dzieckiem – inspiracje filozoficzne*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci - są ludzie*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa
- Korczak J.(1984): *Pamiętnik*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań
- Korczak J. (1993): *Internat*. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 7, Latona, Warszawa
- Korczak J.(2002): *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. oprac. i posłowie B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Korczak J.(2004): *Jak kochać dziecko*. wyd. 5, red., posłowie i kalendarium W. Theiss, Jacek Santorski & Co, Warszawa
- Korczak J. (2017): *Momenty wychowawcze*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa
- Kron F.W. (2012): *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia. Procesy. Modele*. przeł. E. Cieślík. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot
- Lewin A. (1997): *Takim Go zapamiętałem. Wspomnienia i refleksje o Januszu Korczaku*. Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa
- Lipman M., Sharp A.M, Oscanyan F.S. (1996): *Filozofia w szkole*. przeł. B. Elwich, A. Łagodzka, CODN, Warszawa

- MacIntyre A. (1995): *Krótką historią etyki. Historia filozofii moralności od czasów Homera do XX wieku.* przeł. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Marynowicz-Hetka (2009): *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki.* t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Męczkowska-Christiansen A.(2013), *Dzieciństwo ku śmierci.* W: Z. Rudnicki (red.) *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora.* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Milerski B., Śliwerski B. (2000): *Leksykon PWN, Pedagogika,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Nowak M. (2008): *Teorie i koncepcje wychowania.* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Olczak-Ronikier J. (2011): *Korczak. Próba biografii.* Wydawnictwo W.A.B, Warszawa
- Rudnicki Z. (2013) (red.), *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora.* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Smolińska-Theiss B.(2014): *Korczakowskie narracje pedagogiczne.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Szczepka-Pustkowska M. (2013): *Dziecko-filozof, dziecko-poeta. Korczakowskie inspiracje.* W: B. Smolińska-Theiss (red.) *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci - są ludzie.* Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa
- Śliwerski B.(2003): *Pedagogika Janusza Korczaka.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki.* t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Śliwerski B.(2009): *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Tarnowski J. (1990), *Janusz Korczak dzisiaj.* Wydawnictwo ATK, Warszawa
- Theiss W. (2012): *„Dziecko to człowiek”. Pedagogiczne dziedzictwo Janusza Korczaka.* „Pedagogika Społeczna”, nr 4
- Urbaniak-Zajac D. (2002): *O stosowaniu teorii pedagogicznej w praktyce edukacyjnej.* W: J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej.* t.1. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź
- Wróbel A. (2013): *O tragiczności ludzkiej egzystencji. Wokół pewnego stereotypu.* W: Z. Rudnicki (red.), *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora.* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

Myśl i działalność Janusza Korczaka. Pedagogika czy pedagogia? Idee. Myśli. Pytania

Niniejszy tekst stanowi efekt analizy myśli i praktyki pedagogicznej Janusza Korczaka. Idee i działania Starego Doktora osadziłam w przestrzeni współczesnej myśli pedagogicznej, dzięki czemu wskazałam wybrane inspiracje, ważne dla myślenia o wychowaniu, dla praktyki badawczej oraz dla projektowania i realizowania działalności pedagogicznej. Do najważniejszych zaliczyłam: antropologiczno-aksjologiczne podstawy działalności pedagogicznej, w tym antropologię dziecka, czy też szerzej, filozofię dziecka i dzieciństwa; dzieciństwo jako trwałe element człowieczeństwa i etap/stan wyjątkowej wrażliwości; urzeczywistnianie etyki przez czyn oraz stawianie wciąż aktualnych pytań o interpretację i sens działalności pedagogicznej.

Słowa kluczowe: Henryk Goldszmit, Janusz Korczak, koncepcja wychowania Janusza Korczaka, pedagogia Janusza Korczaka, Stary Doktor

The thought and activity of Janusz Korczak. Pedagogics or pedagogy? Ideas. Thoughts. Questions.

This text is a result of the analysis of pedagogical thought and practice of Janusz Korczak. The ideas and activities of the Old Doctor have been set in the space of contemporary pedagogical thought, thanks to which I indicated the selected inspirations, important for thinking about upbringing, for research practice and for designing and implementing pedagogical activity. The most important ones included: anthropological and axiological foundations of pedagogical activity, including the child's anthropology, or, more broadly, the philosophy of a child and childhood; childhood as a permanent element of humanity and the stage/state of exceptional sensitivity; making ethics a reality and asking questions that are still valid for the interpretation and meaning of pedagogical activity.

Keywords: Henryk Goldszmit, Janusz Korczak, the upbringing concept of Janusz Korczak, Janusz Korczak pedagogy, the Old Doctor

Arkadiusz Żukiewicz
Uniwersytet Opolski

NAUKOWE DZIEDZICTWO HELENY RADLIŃSKIEJ PEDAGOGIKA SPOŁECZNA – NAUKA PRAKTYCZNA

Wprowadzenie

Podjmując tematykę dotyczącą naukowego dziedzictwa, jakie pozostawiła potomnym Helena Radlińska, należy sięgnąć do teoretycznych założeń pedagogiki społecznej. Badaczka ta, a zarazem działaczka, kreśliła piórem i zaznaczała służbą społeczną naukę, która w 2018 roku święci kolejną pełną rocznicą dyscyplinarnej inicjacji w Polsce. Pierwszym publicznym wystąpieniem, w którym został zarysowany katalog zagadnień polskiej pedagogiki społecznej był referat wygłoszony podczas zebrania Krakowskiego Koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. Odbędzie się ono 25 kwietnia 1908 roku w Krakowie (Radlińska, 1908, s. 52-63). Jego autorka – Helena Radlińska, ówczesna studentka Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, podjęła problematykę szkoły polskiej na tle uwarunkowań społecznych, politycznych i historycznych. W treści wypowiedzi ulokowała kluczowy postulat społeczno-pedagogiczny – upowszechnienie wychowania. W szczególności chodziło o prezentację tych warunków społecznych i oświatowych, w których wychowanie będzie pełniło funkcję emancypacyjną. Wyrażała się w tym podejściu opozycja wobec instrumentalnego traktowania systemu szkolnego, który pod zaborami ruskim, pruskim i austriackim służył realizacji roli adaptacyjnej. Każdy z zaborców wykorzystywał szkołę do utrwalania narzuconego narodowi polskiemu porządku prawnego, politycznego i społeczno-kulturowego. W długofalowej polityce okupantów chodziło o wynarodowienie Polaków poprzez rusyfikację lub germanizację, zależnie od uwarunkowań polityczno-geograficznych.

Edukacyjny egalitaryzm i powszechność wychowania, które miało docelowo przekraczać mury szkolne, były ściśle związane z działalnością społeczną podejmowaną przez twórczynię polskiej pedagogiki społecznej. W ramach zaangażowania w działalność Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza, Helena Radlińska organizowała wraz z gronem współpracowników z UL (między innymi: H. Witkowską, E. Malinowską, T. Grossem, E. Massalskim, J. Benedekówną (Kowalską), H. Ciągłińską (Stefanowską), H. Rzepecką (Pohoską), A. Radowską, Z. Szydłowską, J. Hojnowską, L. Brunerem, J. Grzybowskiem, M. Raciborskim,

Z. Daszyńską-Golińską oraz T. Borowskim, W. Malinowskim, Wójcikiem, J. Widlińskim i E. Wróbeńską), wykłady uliczne, pokazy naukowe, otwarte laboratoria, spektakle teatralne, koncerty muzyczne, a także reorganizację „krakowskiego systemu bibliotecznego” itp. (Radlińska, 1964, s. 351-353). W aspekcie oświatowym chodziło o zbliżenie szkoły do spraw życia codziennego. Szkoła przeciążona nadmiarem nieaktualnych treści nauczania, odległych od ludzkich potrzeb, była według Heleny Radlińskiej zaprzeczeniem idei instytucji demokratycznej, twórczej, nowoczesnej i służącej przygotowaniu młodzieży do budowania pomyślnej i szczęśliwej przyszłości (Radlińska, 1908).

Pojmowanie wychowania jako funkcji społecznej wiązało się w szczególności z koniecznością stworzenia warunków dla naukowego rozpatrywania zagadnień będących przedmiotem analiz, badań i twórczości teoretycznej podejmowanej na potrzeby praktyki. Pedagogika, której przedmiotem poznania jest przede wszystkim wychowanie, była utożsamiana przez Helenę Radlińską z nauką, która ma służyć praktyce (Radlińska, 1961 a, s. 361 i nast.). Wpisując ten postulat w fundamentalne założenia polskiej pedagogiki społecznej wyraziła ona związek teorii z praktyką, który po dziś dzień zdaje się być niekiedy niedostrzegalny. Odnosząc te założenia do warunków rozwoju nauki w XXI wieku można stwierdzić, że nadanie pedagogice społecznej charakteru nauki praktycznej było swoistym „milowym krokiem”. Helena Radlińska wyprzedziła epokę i podjęła te działania, które mogą przyczynić się do trwałego wpisania pedagogiki społecznej w poczet „science”. Dorobek teoretyczny, który ma swe zastosowanie w praktyce, niezależnie czy jest to obszar nauk medycznych, technicznych czy też społecznych lub humanistycznych, sprawia, że staje się impulsem w rozwoju – tym razem w rozwoju społecznym. Aby tak było ów dorobek musi spełnić kluczowy warunek, który zagwarantuje osiągnięcie kryteriów przypisywanych „science”. Teoretyczny dorobek danej nauki musi być nie tylko uznany przez naukowców, ale ma przekładać się na metodyczne modele użyteczne w działalności adekwatnej dla danej dyscypliny. W przypadku pedagogiki społecznej będzie to działalność społeczna, oświatowa, wychowawcza, kulturalna, profilaktyczna, opiekuńcza itp. Katalog ten wyznaczają dziedziny pedagogiki społecznej, które na przestrzeni ponad 100 lat poszerzały się adekwatnie do kierunków badań naukowych oraz budowanych na ich filarach odpowiednich teorii.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja naukowego dziedzictwa Heleny Radlińskiej. Urzeczywistnienie tego celu jest możliwe przede wszystkim poprzez przybliżenie naukowych założeń pedagogiki społecznej, którą od 1908 roku w dyscyplinarnym wymiarze tworzyła w Polsce prof. H. Radlińska. Polską pedagogikę społeczną, podobnie jak i polską pedagogikę postrzega się niejednokrotnie jako praktykę i wyłącznie jako wyraz działalności praktycznej. W przedmiotowym rozważaniu nie chodzi o podejmowanie sporu ideologicznego czy naukowego, nie jest tym bardziej celem konfrontacja stanowisk wyrażanych

w literaturze przedmiotu czy szerszym dyskursie akademickim. Istotą tego opracowania jest przede wszystkim powrót do źródłowych założeń teoretycznych polskiej pedagogiki społecznej. Potrzebę takiego rodzaju opracowań potwierdzają fakty związane z ograniczonym dostępem do źródeł twórczości założycielki polskiej pedagogiki społecznej. Spora część odwołań naukowych do publikacji przywołanej autorki wiąże się z podejściem interpretatywnym przyjmowanym przez współczesnych badaczy. W tym kontekście warto przypomnieć, że znaczna część tekstów dostępnych w formie „dzieł zebranych” podlegała mechanizmom cenzury politycznej¹. Stąd niniejszy tekst jest tzw. „małym projektem”², w którym przybliżone zostaną teoretyczne fundamenty polskiej pedagogiki społecznej będącej bez wątpienia nauką praktyczną, ukonstytuowaną na ścisłych związkach teorii z praktyką działalności oświatowej i społecznej. Jest to zatem próba powrotu do teoretycznych źródeł polskiej pedagogiki społecznej tworzonej w Krakowie od 1908 roku.

Dla wielu współczesnych recenzentów prac naukowych istotnym wyróżnikiem tego rodzaju twórczości jest stosowanie odpowiedniej metody. Wszelka aktywność podejmowana z tzw. logotypem „praca naukowa” musi być wg tej grupy ekspertów dookreślona metodologicznie. W przeciwnym razie autor naraża się na zarzuty, które prowadzą do odrzucenia tekstu z procedury wydawniczej, bądź w najlepszym wypadku jest zmuszony do literalnej ekspozycji *expressis verbis* przyjętej metody. Nie jest to regułą, ale praktyka tego rodzaju zdaje się mieć tendencję narastającą. Uważny Czytelnik, poprzez stosowany język wypowiedzi, pojemność i formę wyrażonej treści, z łatwością dostrzeże różnice występujące między tekstem naukowym a dziennikarskim czy też prywatną relacją spostrzeżeń spisywanych na użytek „publiczny” – blogi, twittery i inne mikroblogi. Jednakże dla sprostania wymogom (nie do końca pojętej „nowoczesnej” nauki³), a także dla uniknięcia potencjalnych zarzutów na etapie recenzji, dodać warto, że metodą przyjętą w realizacji tego projektu naukowego jest krytyczna analiza tekstów źródłowych. Oparta jest na ontologicznym narzędziu analizy. Nie wdając się w szczegółowe rozważania metodologiczne, które nie są przedmiotem tego opracowania, przyjmuję za Heleną Radlińską, że analiza tekstów źródłowych jest metodą prowadzącą do zrozumienia i wyjaśnienia istoty podjętego zagadnienia. Narzędzie jest instrumentem wykorzystywanym podczas eksploracji pola badawczego. Techniki są zaś ściśle związane z odpowiednim gromadzeniem i porządkowaniem materiału empirycznego (Radlińska, 1935 a, s. 75 i nast.; Radlińska, 1935 b, s. 73 i nast.; Radlińska, 1937, s. 7 i nast.).

Poszukiwanie i prezentacja teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej tworzonej przez Helenę Radlińską prowadzi do współczesnego odkrywania kierunków dalszego rozwoju dyscyplinarnego tej nauki. Wynikające stąd inspiracje mogą wyzwalać potencjał sił społeczno-pedagogicznych w generowaniu nowych projektów badawczych, których efekty będą użyteczne nie tylko dla naukowego

rozwoju polskiej pedagogiki społecznej. Z istoty tej nauki wynika konieczność jej użyteczności również w polu praktyki działalności społecznej i oświatowej. Można przyjąć za twórczynią polskiej pedagogiki społecznej, że celem tej nauki jest przetwarzanie warunków życia ludzkiego w teraźniejszości dla przyszłości. Chodzi tu w szczególności o podnoszenie jakości życia codziennego osób, rodzin, grup społecznych, społeczności i całych społeczeństw tworzących międzynarodową wspólnotę. Znajomość i zrozumienie naukowego dorobku poprzedników ułatwia stawianie kolejnych zagadnień, które będą służyły tworzeniu teorii i wynikających z nich modeli metodycznego działania wspierającego praktyków w ich codziennej służbie. Poczucie tożsamości opiera się na znajomości przeszłości. Tożsamość zaś jest źródłem sił, które pomagają przekraczać granice dotąd uznawane za nieprzekraczalne.

Triada teoretycznej struktury pedagogiki społecznej w ujęciu Heleny Radlińskiej

Zagadnienie teoretycznych podstaw polskiej pedagogiki społecznej zostało ujęte w syntetycznym opracowaniu Heleny Radlińskiej. Jest to skrypt zatytułowany *Egzamin z pedagogiki społecznej*, który autorka przygotowała na przełomie 1950/1951 roku. Uczyniła to na Uniwersytecie Łódzkim z myślą o dydaktycznej funkcji tego dzieła. Przedmiotowy skrypt był powielony przez studentów Koła Naukowego Pedagogów Społecznych skupionych przy Zakładzie Pedagogiki Społecznej UŁ. Egzemplarze maszynopisu zachowały się w zbiorach przekazanych do Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego po śmierci prof. Heleny Radlińskiej⁴. Autorka zawarła tam dwa zasadnicze fragmenty rozważań. Pierwszy odnosi się do ogólnego wprowadzenia teoretycznego, drugi zaś obejmuje szczegółową prezentację wybranych działów pedagogiki społecznej (Radlińska, 1961 b, s. 359-360). Każdy dzieli się odpowiednio na trzy części. Fragment rozważań ogólnych obejmuje zagadnienie a) punktu widzenia dyscypliny, b) podstawowych pojęć stanowiących typową dla pedagogiki społecznej terminologię oraz c) zagadnienia metodologiczne związane ze specyfiką poznania społeczno-pedagogicznego. We fragmencie prezentacji zagadnień szczegółowych prof. Helena Radlińska dokonała wyboru i scharakteryzowała te działy polskiej pedagogiki społecznej, które ukształtowały się w wymiarze teoretycznym, metodologicznym i językowym w połowie XX wieku. Zaliczyła do tego katalogu a) teorię pracy społecznej, b) teorię oświaty dorosłych oraz c) dzieje pracy społecznej i oświatowej, które stanowią historyczny zakres badań polskiej pedagogiki społecznej.

Zagadnienia terminologiczne oraz metodologiczne, jak również szczegółowa analiza poszczególnych działów pedagogiki społecznej nie wpisują się w zakres niniejszej analizy. Uwaga skupia się wokół spraw związanych z teoretycznym umocowaniem pedagogiki społecznej, która będąc bytem istniejącym w przestrzeni

akademickiej, została uznana przez Helenę Radlińską jako nauka praktyczna. Praktyczność, będąca jednym z istotnych desygnatów polskiej pedagogiki społecznej, jest zatem jej identyfikatorem odróżniającym tę naukę od innych, z którymi koegzystuje w grupie nauk społecznych i humanistycznych. Nie należy jednak do wyjątków. Obok występują również takie nauki, jak w szczególności nauki medyczne, rolnicze, techniczne oraz polityka społeczna i inne, które badając określone wycinki rzeczywistości, wyprowadzają wnioski dla praktyki. W polu ich aktywności mieszczą się te teorie, które umożliwiają tworzenie metodycznych modeli działania praktycznego. Efekty badań i pracy naukowej sprzyjają podnoszeniu kultury działalności w różnorodnych obszarach aktywności praktycznej służącej życiu ludzkiemu zarówno w wymiarze indywidualnym (poszczególne osoby), jak i zbiorowym (rodziny, grupy społeczne, zawodowe, środowiskowe itp.). Wyjaśniając specyfikę nauk praktycznych Helena Radlińska odwoływała się do refleksji Konstantego Krzeczковского. Autor ten konstatował, że nauki praktyczne to zbiorcza kategoria tych działów wiedzy, które można określić mianem badań orientowanych na celowe przekształcanie i tworzenie nowej rzeczywistości (Radlińska, 1961 b, s. 360, za: Krzeczkowski, 1936, s. 45 i nast.). Chodziło przede wszystkim o podkreślenie związku zachodzącego między pracą naukową a praktyczną działalnością opartą na a) wynikach poznania naukowego; b) odpowiednich teoriach oraz c) metodyce wyznaczającej celowe, skuteczne, a zarazem bezpieczne sposoby postępowania praktycznego. Nauki praktyczne są zatem użyteczne w określonych obszarach działań podejmowanych przez profesjonalistów danych branż. Ich teoretyczny dorobek budowany na wynikach naukowych eksploracji przekłada się na metodyczne bogactwo wspomagające codzienną działalność różnorodnych grup zawodowych, społeczników, wolontariuszy i innych uczestników procesów twórczych generujących określone dobra.

Odwołując się do ówczesnych doświadczeń w pracy ze studentami, prof. Helena Radlińska zwracała szczególną uwagę na trudność w odróżnianiu teorii od praktyki. Podkreślała przy tej okazji, że konieczne jest dostrzeganie różnicy między działalnością jako taką, a usystematyzowanym, opartym na metodycznych zasadach wysuwaniem wniosków z wyników owej działalności. Nawiązując w ten sposób do prakseologicznego wymiaru pedagogiki społecznej autorka podkreślała pionierski dla praktyki charakter tej dyscypliny. W szerszym kontekście eksponowała wartość nauk praktycznych, która tkwi w ścisłym związku myślenia naukowego (systematyzującego wiedzę o danych wycinkach rzeczywistości) z praktyką odkrywającą nowe i nieznanne fakty (Radlińska, 1961 b, s. 361). Analizując fragment wywodu poświęcony naukom praktycznym można dostrzec swoistą apoteozę praktyczności wpisującej się w ontologiczny status pedagogiki społecznej. Konstruowanie teorii, które będą użyteczne w procesach przebudowywania rzeczywistości życia ludzkiego jest bowiem istotą nauki praktycznej, która w swej

naturze ma przyczyniać się do pomnażania dobra i szczęśliwości w teraźniejszości oraz w przyszłości.

Określenie praktycznego wymiaru polskiej pedagogiki społecznej poprzedzało charakterystykę tej dyscypliny, która wg H. Radlińskiej rozwija się na skrzyżowaniach różnych nauk. Autorka włączyła w przywołany katalog zarówno nauki o człowieku, jak i nauki biologiczne oraz nauki społeczne wraz z etyką i kulturoznawstwem. Podkreślała jednak, że pedagogika społeczna ma swój własny punkt widzenia, który stanowi o jej osobliwości i odrębności. Jest to w szczególności 1) zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska; 2) zainteresowanie wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia; 3) zainteresowanie wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowiska siłami człowieka w imię ideału (Radlińska, 1961 b, s. 361). Dookreślając w połowie XX wieku punkt widzenia tworzącej się pedagogiki społecznej (por.: Radlińska, 1935 a, s. 15 i nast.), Helena Radlińska podkreślała dynamiczny charakter tej nauki. Wyraziła to wprost stwierdzając, że zakres badań i prac teoretycznych (przemysłów) warunkują zmiany dokonujące się w rzeczywistości, która podlega nieustannym przeobrażeniom. Przy tej okazji po raz kolejny w swej twórczości eksponowała symbiozę teorii i doświadczeń praktycznych, które współwarunkują rozwój pola badań i namysłu nad przedmiotem poznania społeczno-pedagogicznego (Radlińska, 1935 a, s. 72 i nast.; Radlińska, 1935 c, s. 400 i nast.).

Zarówno relacje jakie zachodzą między człowiekiem a środowiskiem jego życia i funkcjonowania, jak i kulturowe uwarunkowania jakości życia ludzkiego łączące się ściśle z zależnościami bytowymi były rozpatrywane przez Helenę Radlińską na tle całego cyklu życia osoby ludzkiej. Stąd brało się pełne spojrzenie na sprawy człowieka od poczęcia aż do śmierci (Radlińska, 1961 a, s. 345 i nast.). Na tym fundamencie wyodrębniały się i wciąż wyodrębniają nowe dziedziny nauki wyrastające z wspólnego źródła – pedagogiki społecznej. Ich węższa specjalizacja z jednej strony służy doskonaleniu pola metodycznego, z drugiej jednak niesie ryzyko zatarcia związków z szerszym polem społeczno-kulturowych, politycznych czy gospodarczych uwarunkowań i zależności. Można to wyrazić obrazem, w którym poszczególne elementy stanowiące przedmiot poznania wąskiej specjalności zostają wyrwane z szerszego kontekstu rzeczywistości życia społecznego, gospodarczego itp. Egzemplifikacją może służyć sytuacja medyczna, w której pacjent otrzymuje pomoc związaną z objawami przeziębienia. Lekarz, który nie uwzględni przy tej okazji innych, towarzyszących pacjentowi jednostek chorobowych, może doprowadzić do konfliktu farmakologicznego. Efektem tego będzie negatywny skutek farmakoterapii, który doprowadzi do pogorszenia stanu zdrowia chorego, a w ekstremalnej sytuacji może skutkować zgonem.

Adekwatnie do powyższego przykładu, w odniesieniu do zagadnień związanych z działalnością społeczną, oświatową, wychowawczą, kompensacyjną, ratowniczą, opiekuńczą czy profilaktyczną, podobne ryzyka również występują. Kosztem może być trwała zmiana (in minus) jakości życia osób i grup ludzkich. Z łatwością można nakreślić w tym miejscu analogiczną do medycznej sytuację wpisującą się w obszar systemu pomocy i integracji społecznej. Przyjmując, że pracownik społeczny ma do dyspozycji różnorodne formy pomocy i wsparcia podopiecznych, można domniemywać, że w konkretnych sytuacjach będzie on sięgał po instrumenty oddziaływania odpowiednie do zdiagnozowanych potrzeb. Jednakże wąska perspektywa danej specjalności uniemożliwi mu dokonanie pełniejszej analizy sytuacji, która uwzględni różnorodne i nierzadko trudne do uchwycenia związki warunkujące sprzężone problemy społeczne. Na stan faktyczny składają się bowiem takie elementy jak stan zdrowia psychicznego i fizycznego, które wymagają odpowiedniego rozpoznania. Równolegle konieczna jest także wiedza na temat słabych i mocnych stron w postaci faktycznych zasobów, jakimi dysponuje konkretny człowiek wymagający doboru określonych form wsparcia. Sytuacja środowiskowa (rodzinna, zawodowa itp.) to kolejny konieczny do diagnozy obszar, obok innych istotnych dla danego przypadku. Bez całościowego podejścia do procesu wspomagającego osoby, rodziny czy grupy społeczne nie będzie możliwe efektywne i trwałe wprowadzenie czynników zmian warunkujących prawidłowy przebieg kompensacji, terapii, reintegracji, resocjalizacji, reedukacji, rehabilitacji społecznej itp.

Wąska perspektywa (zawężanie pola specjalizacyjnego) w podejściu do pomocy społecznej może na poziomie osiągniętych rezultatów skutkować utrwalaniem postaw roszczeniowych. Szczególnie uwidacznia się to w działalności wpisującej się w tzw. rozdawnictwo socjalne, które nie obejmuje elementów oddziaływania motywującego do społecznie konstruktywnej aktywności podopiecznych. Spodziewanym i zarazem jednoznacznie negatywnym efektem sprzężonym jest tu wzmacnianie bierności „obdarowanych”. Pomoc bez zobowiązań gwarantuje im status quo, które jest z reguły definiowane jako akceptowalny poziom jakości życia. Wyręczanie zamiast wspierania w uaktywnianiu potencjału sił użytkowników systemu pomocy społecznej jest klasycznym już przykładem błędów popełnianych w toku pracy socjalnej. Obszar tej praktyki służb społecznych jest w ostatnich latach przedmiotem kolejnych podziałów specjalnościowych. Stąd ważne zdaje się, aby procesy związane z zawężaniem pola poznania i aktywności teoretycznej równoważyć holistyczną perspektywą oglądu spraw społecznych. Służyć temu mogą działania nakierowane na podnoszenie kultury służby społecznej, identyfikację z jej misją oraz interioryzację wartości warunkujących *ethos* i tożsamość owej służby. Węższe pola specjalnościowe będą wtedy z dużym prawdopodobieństwem

postrzegane na tle całości zagadnień wpisujących się w przestrzeń działalności różnorodnych subprofesji służb społecznych.

Podkreślając praktyczny wymiar pedagogiki społecznej Helena Radlińska eksponowała rolę teorii, która warunkuje naukową istotę dyscypliny i umożliwia odkrywanie prawdy o zmianach dokonujących się w polu poznania. Cechy te w kluczowy sposób determinują użyteczność rozwijającej się nauki w kontekście twórczości metodycznej, bezpośrednio zorientowanej na poszukiwanie skutecznych i konstruktywnych sposobów działalności praktycznej. W tym celu, jak podkreślała to prof. H Radlińska, pedagogika społeczna wykorzystuje nie tylko własny dorobek teoretyczny. Posługuje się także wiedzą pozyskaną z takich nauk jak nauki biologiczne, lekarskie, pedagogiczne, psychologii, socjologii, polityki społecznej czy historii (Radlińska, 1961 b, s. 361-362). Takie spektrum wiedzy odzwierciedla dążenie do holistycznego ujmowania zagadnień życia ludzkiego rozpatrywanych na tle relacji ze środowiskiem społecznym, kulturowym itp. Koncepcja koegzystencji i wzajemnych związków pedagogiki społecznej z innymi naukami wpisuje się w model kooperatywistyczny. Podejście takie jednoznacznie stawia perspektywę społeczno-pedagogiczną (nakreśloną przez Helenę Radlińską) w opozycji do ideologii opartych na zasadach rywalizacji czy konkurencyjności dyscyplinarnej (subdyscyplinarnej) w nauce. Jest to kolejna okazja by odnieść się do warunków współczesnych. Kooperatywizm jako desygnat teoretyczny dopełniający ontologiczny status polskiej pedagogiki społecznej wpisuje się we współczesne postulaty zgłaszane pod adresem poszczególnych dyscyplin i dziedzin nauki. Prof. Helena Radlińska już ponad pół wieku temu postulowała interdyscyplinarny model uprawiania nauki. Wielodyscyplinarność czy interdyscyplinarność to idee wpisujące się naturalnie w sposób myślenia i widzenia społeczno-pedagogicznego.

Przybliżając teoretyczne fundamenty pedagogiki społecznej, przywoływana tu autorka określiła trzy zasadnicze działy dyscypliny, które w połowie XX wieku odzwierciedlały ściślejsze specjalizacje pedagogów społecznych aktywnych na polu prac akademickich. Warto uwypuklić przy tej okazji uwagę, którą podniosła Helena Radlińska dookreślając zawężające się działy polskiej pedagogiki społecznej. Chodzi tu w szczególności o podkreślenie wspólnoty dyscyplinarnej wyrażającej się w „znajomości podstawowych zagadnień wspólnych” (Radlińska, 1961 b, s. 362). Cecha ta zdaje się być niepozorna w swej literalnej wersji. Jednak jest ona w rzeczywistości bardzo pojemna. Ma przy tym kluczowe znaczenie w kontekście zawężania się poszczególnych obszarów specjalizacyjnych. Wyłaniają się one dynamicznie z pedagogiki społecznej w ostatnich trzech dziesięcioleciach (szczególnie intensywnie u schyłku XX i na progu XXI wieku) i skutkują niejednokrotnie swoistym wykorzenianiem z tradycji dyscyplinarnej. Trudno nie dostrzec w tym procesie ryzyk i ich konsekwencji dla dalszego dyscyplinarnego rozwoju polskiej pedagogiki społecznej. Idzie tu o nowe pola badań, teorii, a także

formację kolejnych pokoleń badaczy i działaczy, którzy identyfikując się instytucjonalnie z pedagogiką społeczną nie zawsze mają okazję do poznania i zrozumienia źródeł własnej dyscypliny. Wpisując się w wyodrębnione i zawężone działy społeczno-pedagogicznej aktywności naukowej (bądź towarzyszące temu pola praktyki), są niejednokrotnie narażeni na deficyty w zakresie podstawowej wiedzy „wspólnej”. Dezintegracja, atomizacja, czy zanik dyscyplinarnej tożsamości pedagogów społecznych to ryzyka, na które trudno odnaleźć jedną prostą receptę. Zagadnienie to jest złożone i wielowymiarowe. Można jednak stwierdzić, że twórczyni polskiej pedagogiki społecznej nie tylko przewidziała ten problem. Pokazała ona również w przywołanym fragmencie wypowiedzi jeden z ważniejszych instrumentów przeciwdziałania zjawiskom i procesom atomizującym, a zarazem ograniczającym holistyczną perspektywę polskiej pedagogiki społecznej. Jest nim dbałość o zachowanie i upowszechnianie podstawowego kanonu zagadnień wspólnych stanowiących o tożsamości dyscyplinarnej środowiska społeczno-pedagogicznego. Wdrożenie tak pojętego narzędzia w akademicką praktykę prac badawczych i teoriiotwórczych może z jednej strony gwarantować ciągłość rozwoju dyscyplinarnego, z drugiej zaś przyczyniać się do poszerzania pola poznania i na tym gruncie nowych działów kształtujących się pod wpływem zmieniających się potrzeb życia ludzkiego (por.: Radlińska, 1961, s. 362).

Odnosząc się do kwestii metodycznej, Helena Radlińska jednoznacznie podkreślała, że pedagogika społeczna jako nauka praktyczna nie podaje gotowych sposobów działania. To działacz samodzielnie i świadomie podejmuje decyzję o przyjęciu określonego sposobu stosowania zasad. Pedagogika społeczna dostarcza zaś wiedzę o zasadach, które gwarantują podejmowanie celowej działalności w określonych obszarach praktyki (Radlińska, 1961, s. 365). W konkluzji tej części wywodu, autorka dodała, że obok wiedzy, praktyk musi korzystać z własnego doświadczenia, które jest równie ważne, co wiedza naukowa. Eksponowana autopsja w działalności praktycznej była uzupełniana wolą działania, a także intuicją, która pełni istotną funkcję w obszarze służby społecznej. Elementy te zdają się być współcześnie marginalizowane w toku rozważań naukowych. Jednakże wysoce prawdopodobne jest, że Helena Radlińska, jako doświadczona działaczka społeczna, oświatowa, z dorobkiem praktyki pielęgniarskiej, bibliotecznej, archiwalnej czy militarnej (służba w POW) doceniała tzw. miękkie elementy wyposażenia warsztatowego praktyka. Z jednej strony wola działania, przekonanie o słuszności podejmowanych prac i ich potrzebie sprawia, że czyny stają się aktami spójnymi z wewnętrznym poczuciem ich słuszności. Z drugiej zaś wola wyzwala procesy poszukiwania sposobów realizacji działań uznawanych za pożądane. Trudności, które towarzyszą każdej złożonej działalności praktycznej są w tym wypadku wtórne wobec celów i pragnienia ich osiągnięcia. W odniesieniu do perspektywy pedagogiki społecznej można w tym wypadku mówić o społecznie konstruktywnych

zamierzeniach praktycznych. Intuicja zaś jest bez wątpienia symbolem społecznej wrażliwości, która w sytuacjach nowych, nierozpoznanych społecznie czy środowiskowo ułatwia podejmowanie decyzji operacyjnych, które będą przybierały kierunek spójny z istotą misji służby społecznej czy oświatowej.

Wyjaśniając istotę praktycznej roli pedagogiki społecznej autorka wskazała różnorodne pola działalności, w której możliwe jest spożytkowanie wiedzy o zasadach celowego działania. Poza tradycyjnie identyfikowanym z pedagogiką społeczną obszarem funkcjonowania służb społecznych i oświatowych, wymieniała także inne, w których wychowanie stanowi lub powinno odgrywać rolę czynnika świadomego oddziaływania. Wymieniła takie dziedziny jak w szczególności administrację terytorialną i gospodarczą, organizacje pracy, budownictwo, zapobieganie chorobom i przestępczości, leczenie, sądownictwo. Kreśląc mapę instytucjonalno-organizacyjną objętą zakresem oddziaływania wychowawczego, prof. H. Radlińska wskazała równocześnie naturalnych partnerów pedagoga społecznego. Z nimi miał współdziałać w obszarach różnorodnych profesji. Do grona tego zaliczała ustawodawcę, planistów, organizatorów, architektów, lekarzy oraz sędziów. Katalog był otwarty zaś pole współpracy dotyczyło zarówno 1) wiedzy o potrzebach człowieka oraz siłach, które mogą służyć zaspokajaniu owych potrzeb, jak i 2) wiedzy o sposobach działalności wychowawczej służącej kreowaniu twórców i użytkowników urządzeń wytwarzanych oraz już istniejących (Radlińska, 1961, s. 365-366). Chodziło tu w szczególności o podkreślenie, po raz kolejny, że teoretyczne zdobycze pedagogiki społecznej są użyteczne na polu praktyki współdziałania różnorodnych grup zawodowych. W toku owej współpracy rolę odgrywaną przez pedagoga społecznego jest wspomaganie praktyków innych profesji. Ich wiedza, umiejętności czy kompetencje dotyczące wychowania bądź sprawnego oddziaływania społecznego są ograniczone z racji odrębności profesjonalnej. Przygotowanie merytoryczne pedagogów społecznych oparte na dorobku naukowym dyscypliny czyni z nich refleksyjnych praktyków, którzy są zdolni do odpowiedzialnej służby społecznej i oświatowej wprowadzającej element wychowawczy w różnorodne obszary działalności podejmowanej w partnerstwie z innymi grupami zawodowymi.

Zakończenie

Pedagogika społeczna, która w ujęciu Heleny Radlińskiej jest nauką praktyczną zakłada w swej ontologicznej strukturze łączenie teorii z praktyką codziennej służby. Relacja ta jest jednak wzajemna, gdyż tak jak dorobek teoretyczny jest użyteczny dla praktyki, tak też praktyka jest źródłem inspiracji dla rozwoju naukowego dyscypliny. Symbioza obu obszarów aktywności społeczno-pedagogicznej (teoretycznej i praktycznej) przekładała się również na założenia

metodologiczne polskiej pedagogiki społecznej. Podkreślała to wielokrotnie Helena Radlińska twierdząc, że badania i działania spletają się wzajemnie (Radlińska, 1932, s. 97; Radlińska 1935 a, s. 72; Radlińska, 1937, s. 6 i inne).

Doświadczenia wywodzone z dyskursów akademickich prowadzonych podczas konferencji, sympozjów, seminariów i innych formy wymiany poglądów na temat istoty i natury nauki, uzasadniają konieczność powrotów do tradycji i dziedzictwa naukowego Heleny Radlińskiej. Postać ta jest bez wątpienia rozpoznawalna w środowisku naukowym, szczególnie wśród znacznej części reprezentantów nauk społecznych i humanistycznych. Jednak wiedza o naukowym dorobku, o teoretycznych założeniach polskiej pedagogiki społecznej, a w szczególności o utworzonej metodologii badań społeczno-pedagogicznych jest wciąż mało rozpoznawalna. Niniejszy „mały projekt” jest jednym z elementów wpisujących się w proces powrotu do źródeł, które ułatwiają drogę kreślenia nowych projektów badawczych i teoriiotwórczych, które odpowiadają na potrzeby współczesnej rzeczywistości życia ludzkiego⁵.

Przypisy

- ¹ Konieczne jest przypomnienie, że teksty Heleny Radlińskiej (oraz innych autorów) wydawane w oficjalnym obiegu PRL (lata 1945-1989) podlegały cenzurze politycznej. Mechanizm ten warunkował nie tylko zakres publikowanych materiałów, ale również ingerował w ich treść. Stąd konieczne jest sięganie do tekstów źródłowych, które były wolne od cenzury PRL. Możliwość taką stwarza badanie dokumentów źródłowych zawartych w zasobach Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Badanie takie było w fazie wstępnej przeprowadzone na przełomie listopada i grudnia 2017 roku. Dostęp do rękopisów i maszynopisów umożliwił wstępną weryfikację treści zawartych w dziełach zebranych Heleny Radlińskiej, wydanych w latach 1961-1979. W ramach zamierzenia badawczego powstanie projekt, którego celem będzie uporządkowanie spuścizny Heleny Radlińskiej oraz udostępnienie oryginałów jej dzieł na platformie cyfrowej. Niniejszy projekt wydawniczy jest pośrednią (małą) formą upowszechnienia źródeł polskiej pedagogiki społecznej na podstawie tekstów Heleny Radlińskiej pozostawionych w wersji maszynopisów bądź rękopisów.
- ² „Duży projekt” wpisujący się w badania podstawowe, jest planowany do realizacji w ramach wsparcia instytucji pośredniczącej. Będzie on oparty na archiwalnych badaniach tekstów źródłowych, ich analizie krytycznej, uporządkowaniu i upowszechnieniu zarówno w tradycyjnej, jak i cyfrowej wersji.
- ³ Trudno w tym kontekście nie dostrzec, że w obiegu „naukowym” zdarzają się niejednokrotnie publikacje, które są wprawdzie efektem aktywności przedstawicieli środowiska akademickiego, ale z istotą nauki nie mają zbyt wiele wspólnego. Stąd być może słuszne jest rygorystyczne „wymuszanie” na autorach, aby dosadnie ujawniali kompetencje w zakresie warsztatu pracy naukowej. Jedną z form tego rodzaju motywowania do refleksji metodologicznej jest konieczność prezentacji metody przyjętej w danym projekcie naukowym, nawet, gdy nie wiąże się on bezpośrednio z terenowymi badaniami kreślonych zjawisk czy procesów.
- ⁴ Spuścizna Heleny Radlińskiej nie została jeszcze opracowana i skatalogowana. Od czasu przekazania jej do działu Zbiorów Specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego przez uczennicę prof. H. Radlińskiej – prof. Irenę Lepalczyk, materiały te były przedmiotem wstępnej analizy porównawczej. Zestawiono tekst maszynopisu z tekstem zamieszczonym w zbiorze „*Pedagogika społeczna*” wydanym pod nazwiskiem Heleny Radlińskiej w 1961 roku przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich. W niniejszym opracowaniu wykorzystane są materiały dostępne powszechnie w przedmiotowym zbiorze. Szczegółowe

badania porównawcze są planowane w ramach konstruowanego projektu badawczego, który umożliwi rekonstrukcję tekstów źródłowych Heleny Radlińskiej i ponowne (wolne od cenzury politycznej) wydanie zbiorów w wersji drukowanej oraz cyfrowej.

5 Przykładem współczesnej propozycji, która czerpie z tradycji społeczno-pedagogicznej myśli Heleny Radlińskiej jest pedagogika drogi – nowy dział pedagogiki społecznej, który w dobie dynamicznego wzrostu aktywności społecznej, intensyfikacji transportu osobowego w różnorodnych jego formach zdaje się być odpowiedzią na potrzeby wychowania do uczestnictwa w transporcie i komunikacji interpersonalnej. Tekst inicjujący przedmiotowe zagadnienie jest procedowany wydawniczo w czasopiśmie *Studia z Teorii Wychowania*. Kolejne jego części są w trakcie przygotowania.

Literatura

- Krzeczkowski K. (1936): *O stanowisku nauk praktycznych*. „Nauka Polska”, tom XXI, s. 45-74
- Radlińska H. (1908): *Z zagadnień pedagogiki społecznej*. „Muzeum”, rocznik XXIV, tom II, zeszyt 2, Lwów, s. 52-63
- Radlińska H. (1932): Podstawy walki z drugorocznością. „Praca Szkolna”, rocznik X, nr 4, [dodatek do „Głosu Nauczyciela”], Warszawa, s. 97-103
- Radlińska H. (1935 a): *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. „Nasza Księgarnia” Sp. Akc., Warszawa
- Radlińska H. (1935 b): *Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkolne*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 73-81
- Radlińska H. (1935 c): *Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego*, „Chowanna”, s. 400-407
- Radlińska H. (1937): *Uwagi o metodzie przeprowadzonych badań*. W: H. Radlińska (red.), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Praca z pedagogiki społecznej*. Wyd. NTP, Warszawa, s. 6-42
- Radlińska H. (1961 a): *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław
- Radlińska H. (1961 b): *Egzamin z pedagogiki społecznej*. W: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław
- Radlińska H. (1964): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Ossolineum, Wrocław

Naukowe dziedzictwo Heleny Radlińskiej. Pedagogika społeczna – nauka praktyczna

Niniejszy artykuł stanowi efekt badania tekstów źródłowych Heleny Radlińskiej. Prezentuje naukowe dziedzictwo twórczyni polskiej pedagogiki społecznej. Dyscyplina ta jest jedną z nauk praktycznych. Opiera się na ścisłych związkach teorii z praktyką. Ontologiczny status polskiej pedagogiki społecznej zakłada jej praktyczność i kooperatywizm oraz holizm w rozpatrywaniu zjawisk i procesów społecznych. Teoretyczny dorobek tej nauki jest użyteczny w budowaniu metodycznych modeli działalności praktycznej.

Słowa kluczowe: Helena Radlińska, pedagogika społeczna, teoria, praktyka, działalność społeczna i oświatowa

Helena Radlińska, social pedagogy, theory, praxis, social and education activity

This article is the result of researching the source texts of Helena Radlińska. Particularly, it shows the scientific legacy of the creator of Polish social pedagogy. This discipline is one of the practical sciences. It is based on close relations between theory and practice. The ontological status of Polish social pedagogy presupposes its practicality and cooperativism as well as holism in considering social phenomena and processes. The theoretical achievements of this science are useful in building methodical models of practical activity.

Keywords: Helena Radlińska, social pedagogy, theory, praxis, social and education activity

Renata Nowakowska-Siuta

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

BOGDAN NAWROCZYŃSKI. JASNOŚĆ I ŚCISŁOŚĆ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

Wprowadzenie

W wielu opracowaniach leksykograficznych odnaleźć można stwierdzenie, że profesor Bogdan Nawroczyński był jednym z najznamienitszych twórców pedagogiki naukowej. Dziwić zatem może fakt, o czym wspominał Czesław Kupisiewicz w swoim esejie poświęconym Bogdanowi Nawroczyńskiemu, że wiedza o nim i jego osiągnięciach naukowych przybladła i nie jest przywoływana tak często jak na to zasługuje sama postać naukowca, któremu zawdzięczamy znakomite wykłady z zakresu dydaktyki ogólnej, historii myśli pedagogicznej, pedagogiki porównawczej i pedagogiki kultury (Kupisiewicz, 2010, s.7). Tym bardziej potrzebna jest nie tylko rekonstrukcja głównych wydarzeń z życia Profesora, ale również przywołanie najważniejszych idei pedagogicznych, którym pozostawał wierny w swojej naukowej pracy. Wielkie znaczenie odgrywała w sposobie myślenia Bogdana Nawroczyńskiego precyzja słowa, którą sam nazywał „jasnością i ścisłością myślenia”. Po raz pierwszy pojęcie to zostało przywołane w przedmowie do wydania pierwszego „Zasad nauczania”: (...) nie znaczy to, abym nie doceniał postępów współczesnej myśli pedagogicznej. I owszem, cieszę się z jej bujnego rozrostu, mam żywe uznanie dla odwagi, z jaką wyzwoliła się z zastarzałej rutyny, podzielałam zapał, z którym dąży do przekształcania nauczania i szkoły w myśl wymagań współczesnego życia i współczesnej nauki; zarazem jednak nie mogę zamknąć oczu na to, że jej tak często brakuje jasności, ścisłości i zespolenia w harmonijną całość. Przede wszystkim stosuje się to oczywiście do popularnych haseł, mających duży wpływ na praktykę szkolną; jednakże i poważna literatura pedagogiczna nie zawsze jest wolna od tych braków”(Nawroczyński, 1961, s.1). Niezwykle aktualna pozostaje ta konstatacja w odniesieniu do ówczesnego ale i współczesnego nam obrazu pedagogiki. Tym bardziej zasługuje na przywołanie, zarówno biografia Bogdana Nawroczyńskiego, jak i jego wybrane idee związane z dwoma, najważniejszymi w mojej ocenie, obszarami eksploracji naukowej – dydaktyką ogólną i pedagogiką porównawczą, spajanymi w dziełach Profesora niezwykłą znajomością historii

wychowania i szerzej historii świata, zamiłowaniem do dzieł kultury, znajomością prawidłowości psychologii. Erudycja, trafność doboru słowa odzwierciedlającego ścisłość i precyzję sposobu myślenia naukowego są do dzisiaj niedoścignionym wzorem uprawiania nauki.

Biograficzne odniesienia dla twórczych działań pedagogicznych Bogdana Nawroczyńskiego

Bogdan Nawroczyński urodził się 9 kwietnia 1882 roku w Dąbrowie Górniczej. Jego rodzice byli szanowanymi obywatelami miasta, ojciec Roman, piastował stanowisko naczelnego lekarza w miejscowych szpitalach, matka Stanisława była gruntownie wykształcona i wywodziła się z rodziny o naukowych tradycjach (Mońska – Stanikowa, 2000, s. 30). Bogdan Nawroczyński wraz z młodszym rodzeństwem wzrastał w domu o bardzo żywej tradycji intelektualnych dociekań i patriotyzmu. Jego dzieciństwo przypadło na okres rusyfikacji, jednak oboje rodzice bardzo dbali o wychowanie dziecka w duchu polskości. Ze względu na brak w Dąbrowie Górniczej szkoły średniej, zmuszeni byli posłać syna do gimnazjum w Kielcach, dokąd ostatecznie cała rodzina przenieśli się w 1892 roku. W ciągu trzech lat gimnazjum Bogdan Nawroczyński wykazał się bystrością umysłu i szerokimi zainteresowaniami. Młody adept rosyjskiego gimnazjum ubolewał bardzo nad poziomem nauczania i wszechogarniającą rusyfikacją. Jedyną pociechą dla niego był fakt, że niegdyś uczniem tej szkoły był sam Stefan Żeromski: *moje życie było dwojakie - polskie w czasie pauz, spędzanych na tym samym dziedzińcu, gdzie przed osiemnastu laty biegał Stefan Żeromski, a oficjalne – gnębiące i pełne pułapek na lekcjach* (Nawroczyński, 1968). Naukę w gimnazjum Nawroczyński zakończył w 1901 roku zdobywając złoty medal za wyniki w nauce. Po zakończeniu nauki w szkole średniej Bogdan Nawroczyński rozpoczął studia na Wydziale Architektury Politechniki Warszawskiej, jednak studia te głęboko go rozczarowały, toteż w połowie pierwszego roku przeniósł się na Wydział Prawa Uniwersytetu Warszawskiego. Na Uniwersytecie Warszawskim wykładali w tym czasie przeważnie Rosjanie często o dosyć wąskich horyzontach myślowych. Okoliczności te skierowały Bogdana Nawroczyńskiego na drogę samokształcenia. Wiedzę z zakresu filozofii uzupełniał poprzez samodzielną lekturę, uczestniczył również w sposób czynny w tajnych wykładach organizowanych przez Henryka Struve – wykładowcę historii i filozofii na Uniwersytecie Warszawskim. W tym czasie Bogdan Nawroczyński fascynował się zwłaszcza pracami psychologicznymi autorstwa Wilhelma Wundta. Drugi tor pozauniwersyteckich studiów Bogdana Nawroczyńskiego stanowiły wykłady i ćwiczenia samokształceniowe organizowane przez tajne organizacje studenckie. Podejmowały one tematykę związaną z historią i literaturą polską. Ta fascynacja szeroko rozumianą kulturą pozostanie obecna już zawsze w dziełach

Nawroczyńskiego. W 1902 roku Bogdan Nawroczyński rozpoczął działalność w ruchu oświatowo-politycznym Związku Młodzieży Polskiej. W strukturach tego związku poznał swą późniejszą małżonkę Wandę Klamborowską. Organizacja zaleciła Bogdanowi Nawroczyńskiemu pracę polityczno-oświatową wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Dzięki tej działalności poznał wielu późniejszych wybitnych uczonych m.in. Floriana Znanieckiego oraz Władysława Tatarkiewicza. Polityczne fascynacje i zaangażowanie sprawiły, że Bogdan Nawroczyński przystąpił do walki o polskość edukacji. Wziął aktywny udział w proteście przeciwko władzy caratu. W 1905 r. stworzył listę postulatów przekazanych rosyjskim władzom Uniwersytetu Warszawskiego. Memoriał zawierał m.in. postulat przywrócenia polskiego charakteru uczelni, autonomii wewnętrznej oraz zniesienie przepisów zabraniających studentom zrzeszania się. Finałem tego przedsięwzięcia był zorganizowany na uniwersytecie strajk. Jego uczestnicy domagali się całkowitego uwolnienia uczelni od działań rusyfikacyjnych i przywrócenia polskiego charakteru tej instytucji. Po upadku rewolucji 1905 roku Bogdana Nawroczyńskiego dotknęły represje, został aresztowany, a następnie opuścił kraj (Mońka – Stanikowa, 1987). Na emigrację udał się do Berlina, gdzie podjął studia filozoficzne u znanego wówczas neoheglisty Paula Bartha. Jego mentorami byli również inni wybitni uczeni m.in. Georg Simmel i Alois Riehl. Podczas nauki w Berlinie poznał Aleksandra Brücknera i aktywnie brał udział w jego wykładach z historii i literatury polskiej. Pobyt Bogdana Nawroczyńskiego w Berlinie trwał rok. Następnie podjął studia w Lipsku, gdzie napisał swą pierwszą rozprawę naukową poświęconą filozofii Kartezjusza i Spinozy. W Lipsku zetknął się również Bogdan Nawroczyński w sposób realny z dokonaniem Wilhelma Wundta, o których dotąd mógł jedynie czytać. Dzięki temu nie tylko pogłębił swą wiedzę filozoficzną ale i zafascynował się eksperymentalnymi metodami badań psychologicznych. (Mońka – Stanikowa, 1987). W 1908 roku ze względu na pogarszający się stan zdrowia Bogdan Nawroczyński musiał wracać do Warszawy. W stolicy ponownie zaangażował się w działania ruchu młodzieżowego. Za tę działalność został aresztowany i skazany na zsyłkę na Sybir, której udało mu się szczęśliwie uniknąć. Po zawarciu związku małżeńskiego, udał się wraz z małżonką do Dorpatu, gdzie udało mu się dokończyć studia prawnicze. W 1913 roku Nawroczyński udali się do Lwowa, gdzie Bogdan Nawroczyński rozpoczął studia filozoficzne i pedagogiczne. Pod kierunkiem Kazimierza Twardowskiego powstała rozprawa doktorska pt. *Prolegomena do nauki o jakości sądów*. Profesor Twardowski wywarł niebagatelny wpływ na pracę naukową Bogdana Nawroczyńskiego. *Jeżeli teraz pytają mnie, jakimi drogami doszedłem do jasności i ścisłości moich przemówień i pism - odpowiadam: tego nauczył mnie Mistrz Twardowski. Bardzo wiele zawdzięczam tym dwu semestrom we Lwowie. One dały mi ostatni szlif* (Mońka – Stanikowa, 1987) – wspominał Nawroczyński.

Obok akademickiego przygotowania w życiorysie Bogdana Nawroczyńskiego niebagatelną rolę odegrała nauczycielska praktyka. W latach 1909-1917, z przerwą na studia we Lwowie, pracował jako nauczyciel prywatnych gimnazjów żeńskich. Kadre nauczycielską ówczesnych szkół prywatnych stanowiło grono wybitnych pedagogów – większość z nich objęła w Polsce niepodległej katedry uniwersyteckie. Praktyka szkolna i aktywne członkostwo w Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego zapoczątkowały pedagogiczną twórczość naukową Bogdana Nawroczyńskiego. Podjął on również współpracę z redakcją czasopisma „Wychowanie w Domu i Szkole”, którego został redaktorem, a które z czasem przekształcono w „Przegląd Pedagogiczny”. W 1915 r. na łamach tegoż czasopisma opublikował artykuł, w którym domagał się bezwzględnego spolszczenia polskiego szkolnictwa, przystąpienia do prac nad organizacją szkolnictwa powszechnego oraz utworzenia w Warszawie szkół wyższych. Postulaty te miały w niedługim czasie doczekać się realizacji. W tymże 1915 roku Bogdan Nawroczyński został powołany jako delegat Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego do Wydziału. W 1917 roku po powstaniu przy Radzie Regencyjnej Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Bogdan Nawroczyński został mianowany na wizytatora szkół średnich (Okoń, 2000).

Pierwsze lata po odzyskaniu przez Polskę niepodległości były dla Bogdana Nawroczyńskiego okresem wyjątkowej pracy i twórczych poszukiwań w dziedzinie edukacji. Zaangażował się w odbudowę polskiego szkolnictwa, działał nadal jako wizytator szkół średnich, współpracował z Państwowym Instytutem Pedagogicznym, w którym wykładał dydaktykę ogólną, przewodniczył również Komisji Pedagogicznej utworzonej przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Komisję tę powołano w odpowiedzi na rosnącą potrzebę wykorzystania nauki do tworzenia nowoczesnego systemu edukacji. Komisja powołała siedem oddziałów, na czele których stanęli wybitni polscy uczeni m.in. Józefa Joteyko, Stanisław Kot oraz Bogdan Nawroczyński jako kierownik oddziału pedagogiki ogólnej. Komisja wydała wówczas książkę Bogdana Nawroczyńskiego *Uczeń i klasa* (1923). W trakcie pracy w Komisji Bogdan Nawroczyński wykazał się jako doświadczony organizator i znawca szkolnictwa: potrafił rozpoznać dydaktyczne i wychowawcze problemy szkoły, zgłębiał ich znajomość i oferował konstruktywne sposoby rozwiązania dydaktycznych i wychowawczych mankamentów szkoły. Przewodnictwo Komisji Pedagogicznej pozwalało również Bogdanowi Nawroczyńskiemu na prowadzenie indywidualnych badań pedagogicznych. Organizując prace Komisji Bogdan Nawroczyński kierował się przekonaniem, iż reforma wychowania nie jest możliwa bez racjonalnego wykorzystania wyników badań naukowych.

W 1925 r. Bogdan Nawroczyński rozpoczął uniwersytecki etap swojej działalności naukowej i dydaktycznej. Został poproszony o objęcie po Antonim Danyszu jedynej wtedy w Polsce katedry pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim.

O pracy w Poznaniu napisał Bogdan Nawroczyński w swoich wspomnieniach, podkreślając, że do wykładów i ćwiczeń przygotowywał się bardzo starannie, dbał nie tylko o ich poziom naukowy ale i obywatelski. Uniwersytecka działalność Bogdana Nawroczyńskiego skupiała się również wokół zmniejszania różnic pomiędzy pedagogiką polską a zagraniczną. Uważał on, że najważniejszym warunkiem rozwoju szkolnictwa jest utworzenie w kraju ośrodków wiedzy pedagogicznej. W 1926 roku przystąpił Bogdan Nawroczyński do tworzenia studiów pedagogicznych na Wydziale Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego. Podstawą tych studiów stał się rozwiązany w tym samym czasie Państwowy Instytut Pedagogiczny, z którym Bogdan Nawroczyński współpracował od jego zarania. Praca na Wydziale Filozoficznym była kontynuacją jego wcześniejszej działalności poświęconej kształceniu przyszłych nauczycieli. Wraz z katedrą pedagogiki utworzono również katedrę psychologii wychowawczej pod kierownictwem Stefana Baleya oraz katedrę historii wychowania pod kierownictwem Stanisława Kota. Studia te kształciły przede wszystkim przyszłych wykładowców seminariów nauczycielskich oraz w późniejszym czasie - liceów pedagogicznych. Przedsięwzięcie to przyszło organizować Bogdanowi Nawroczyńskiemu w trudnych warunkach finansowych i kadrowych, co więcej, po zamachu majowym, Bogdan Nawroczyński opozycyjnie nastawiony wobec sanacji, zdany był głównie na własne siły. Tak zorganizowane studia miały początkowo wąski zakres, lecz z czasem nabrały prestiżu i przyciągały wielu studentów. W 1927 r. Bogdan Nawroczyński został powołany również na przewodniczącego Komisji Egzaminów Państwowych dla Nauczycieli Szkół Średnich. Pracami Komisji kierował aż do okupacji niemieckiej w Polsce. Zadaniem Komisji było sprawdzanie wiedzy pedagogicznej nauczycieli z sześciu podstawowych przedmiotów: historii wychowania, pedagogiki ogólnej wraz z dydaktyką, psychologii wychowania, higieny szkolnej oraz dydaktyki szczegółowej przedmiotu, którego miał nauczać adept do zawodu nauczycielskiego (Mońka – Stanikowa, 1987).

Przygotowanie nauczycieli do egzaminu wymagało nowych form kształcenia. Na wniosek Nawroczyńskiego na Uniwersytecie Warszawskim utworzono zatem roczne Studium Pedagogiczne, którego został kierownikiem. Studium przyjmowało kandydatów posiadających już stopień magistra z zakresu specjalności przedmiotowej, czasem w szeregi jego słuchaczy przyjmowano również maturzystów. Nawroczyński nie sprzeciwiał się, aby studenci końcowych roczników swoich studiów kierunkowych słuchali wykładów pedagogicznych i zaliczali je. Po ukończeniu Studium i odbyciu rocznej praktyki zawodowej w szkole, kandydaci zobowiązani byli do złożenia egzaminu państwowego, którego pomyślny wynik dawał uprawnienia do nauczania w szkołach średnich. Działalność Komisji Egzaminów Państwowych, która do 1939 r. wydała ponad 3000 dyplomów oraz działalność Studium Pedagogicznego stanowiły znakomity przyczynek do rozwoju

szkolnictwa w Drugiej Rzeczypospolitej. Stworzyły one również standard uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli.

Działalność akademicka Bogdana Nawroczyńskiego została gwałtownie przerwana przez wybuch II wojny światowej. Bogdan Nawroczyński przystąpił do działalności konspiracyjnej. Podziemne władze oświatowe zleciły mu funkcję inspektora tajnego nauczania na konspiracyjnych uniwersytetach: Warszawskim oraz Ziem Zachodnich (pod tą nazwą funkcjonował Uniwersytet Poznański). Bogdan Nawroczyński czuwał nad prawidłowym funkcjonowaniem tych uczelni, nad poziomem prowadzonych w nich zajęć oraz był odpowiedzialny za rozdzielanie profesorom zasiłków przyznawanych przez Rząd Emigracyjny w Londynie. Co więcej, Bogdan Nawroczyński nadal prowadził zajęcia w Studium Pedagogicznym, które działało w ramach tajnych kompletów. Kształcenie nauczycieli uważał za swoje naczelne zadanie. W warunkach konspiracyjnych Studium działało aż do wybuchu Powstania Warszawskiego. W tym czasie Bogdan Nawroczyński przewodniczył również konspiracyjnym zebraniom Towarzystwa Naukowego Warszawskiego. Zebrania te, mimo ogromnego niebezpieczeństwa, cieszyły się wielką popularnością oraz wysoką frekwencją uczestników. Dopelnieniem konspiracyjnej działalności było sprawowanie przez Bogdana Nawroczyńskiego funkcji prezesa Trybunału powołanego przez władze podziemia do osądzania wykroczeń przeciw moralności i dyscyplinie politycznej w warunkach okupacji. To zadanie wypełniał Bogdan Nawroczyński przez cały okres okupacji a wyniki ogłaszał na łamach „Biuletynu Informacyjnego”. Po upadku Powstania Warszawskiego Bogdan Nawroczyński wraz z żoną trafił do Częstochowy. Tam zorganizował Kursy Akademickie, umożliwiające młodzieży kontynuowanie studiów, powołał również i tu Studium Pedagogiczne kształcące nauczycieli.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego powołało tak zwaną Komisję Trzech dla zorganizowania działalności Uniwersytetu Warszawskiego. W jej skład obok Bogdana Nawroczyńskiego weszli również Tadeusz Kotarbiński oraz Stefan Pieńkowski. Bogdan Nawroczyński objął funkcję prorektora Uniwersytetu Warszawskiego (1945/46) zaś w 1946 roku został powołany na dziekana Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego i sprawował tę funkcję do 1948 roku. Wraz z nasilaniem się dominacji komunistycznej w Polsce rosło upolitycznienie instytucji, również oświatowych. Bogdan Nawroczyński został oskarżony o „odchylenia prawicowo-nacjonalistyczne” i został przeniesiony w stan spoczynku. Przydzielono mu funkcję dyrektora biura Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, gdy to zostało wcielone do Polskiej Akademii Nauk, Bogdan Nawroczyński pracował w bibliotece naukowej w Pałacu Staszica. Decyzję władz przeżył jako tragedię osobistą, zachowując jednak stoicki spokój i poczucie własnej godności. Te trudne dla niego wydarzenia na polu zawodowym zbiegły się w czasie z ciężką chorobą a następnie śmiercią żony.

Dopiero w 1957 roku Bogdan Nawroczyński powrócił na Uniwersytet Warszawski. Na nowo utworzonym Wydziale Pedagogicznym został kierownikiem, powołanej przez Bogdana Suchodolskiego, katedry teorii i organizacji szkoły. Rozpoczął w niej działalność związaną z nową dziedziną – pedagogiką porównawczą. W tej dziedzinie stał się głównym inicjatorem i propagatorem badań. Skupił wokół siebie liczne grono współpracowników zajmujących się komparatystyką pedagogiczną.

Bogdan Nawroczyński zmarł 17 stycznia 1974 roku i został pochowany na cmentarzu Powązkowskim. W swoich wspomnieniach napisał, że wypadło mu *żyć nie w zaciszu, lecz w ogniu dwu rewolucji, wojny z 1920 r. i dwu wojen światowych. Nie byłem żołnierzem. Za słaby fizycznie byłem na żołnierza. Walczyłem na innym polu. Byłem naukowcem, nauczycielem i wychowawcą (...) Wchłaniałem w siebie kulturę nie tylko klasyczną i średniowieczną, lecz przede wszystkim nowożytną. Pod jej wpływem stałem się też na wskroś świeckim humanistą. A że długo studiowałem logikę i teorię poznania, więc wśród różnych zdań należących do wiary nauczyłem się ściśle odróżniać, co jest mitem lub legendą, co wyrazem ciemnoty, a co normą moralną lub pragnieniem zbolełego serca (...) Nauczyłem się powściągać od twierdzeń, których nie można udowodnić* (Nawroczyński, 1972, s. 561). Dla Bogdana Nawroczyńskiego było oczywiste, że osobowość nauczyciela spełnia bardzo ważną rolę w procesie wychowania oraz edukacji. W wielu swoich dziełach powtarzał, że nauczyciel musi znajdować się ciągle w procesie wzrostu i samorozwoju, oraz, że człowiek staje się taki, a nie inny poprzez realizację swoich wartości.

Dydaktyka. Sztuka „uksztalcenia” człowieka

Sposób rozumienia dydaktyki został przedstawiony przez Bogdana Nawroczyńskiego w sposób całościowy w *Zasadach nauczania* których pierwsze wydanie ukazało się w grudniu 1930 roku. W licznych opracowaniach dotyczących idei dydaktycznych Nawroczyńskiego odnajdujemy zazwyczaj omówienie poszczególnych zasad nauczania opisywanych i analizowanych przez Autora. Nie będę zatem skupiać uwagi na podobnych kwestiach. Chcę krótko omówić dwie kwestie poruszane rzadziej a które, moim zdaniem, mają kluczowe znaczenie dla rozumienia dydaktyki ogólnej jako nauki. Pierwszą z nich jest idea „uksztalcenia” człowieka drugą - rola nauczyciela w tymże procesie.

Nawroczyński w *Zasadach nauczania* wskazuje na minimalne cele dydaktyczne, które realizuje większość szkół. Minimalne cele dydaktyczne to zdaniem Autora zapełnianie umysłów dzieci i młodzieży materiałem nauczania. Celom minimalnym są przeciwstawiane cele właściwe takie jak ćwiczenie uwagi, zdolności obserwowania, fantazja, pamięć, inteligencja, czyli dyspozycje

intelektualne. Materiał nauczania ma być zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego *nie tylko dobrem duchowym, które starsze pokolenia za pośrednictwem nauczycieli przekazuje młodszym, lecz również podłożem dla ćwiczeń popierających rozwój umysłowy* (Nawroczyński, 1961, s. 41). To, na co wskazuje Nawroczyński to konieczność uwzględniania w procesie dydaktycznym kształtowania osobowości człowieka oraz dostarczania wspólnocie kulturowej wartościowych członków. Wszystkie czynności dydaktyczne mają sens jedynie wtedy, gdy ich celem staje się ukształtowanie człowieka odpowiadającego wymaganiom danej epoki i kultury w jakiej funkcjonuje. Niestety w większości szkół pokutuje duch suchego i płytkiego intelektualizmu. Mankament ten był i jest nadal obecny w instytucjach które choć stworzone z myślą o człowieku prowadzą w gruncie rzeczy działania głęboko dehumanizujące proces kształcenia i wychowania. Szkoła koncentrując uwagę na ćwiczeniu prostych czynności odtwarzania materiału nauczania zapomina o kształtowaniu woli wychowanków. Bogdan Nawroczyński mówi o nauczaniu kształcącym jako swoistym antidotum na problemy dysfunkcjonalności szkoły. Dydaktyka jest zatem w jego ujęciu teorią nauczania kształcącego (Tamże, s. 43). *Dla zaznaczenia tego, że nauczyciel powinien przez nauczanie kształcić umysły swych uczniów i wychowywać ich charaktery, nazywamy go niekiedy nauczycielem-wychowawcą. Właściwie jednak ten dodatek „wychowawca” jest zbyteczny, wyraz bowiem „nauczyciel” od dawna oznacza w polszczyźnie nie tylko tego, kto naucza szkolnej wiedzy i umiejętności, lecz również tego, kto umie podnosić serca i czynić ludzi lepszymi.* (Tamże, s. 45).

Najwięcej uwagi Bogdan Nawroczyński poświęca doświadczeniu pedagogicznemu i wiedzy pedagogicznej, opisując je zwykle łącznie. Postulował, iż potrzebna jest równowaga pomiędzy aktywnością nauczyciela i aktywnością ucznia. Nauczyciel odgrywa rolę pośrednika pomiędzy kulturą a uczestniczącymi w niej uczniami. Pośrednictwo to kończy się gdy osobowość uczniów ukształtuje się należycie to znaczy wiedza i umiejętności zespolą się z cechami osobowości człowieka. *Trudno doprawdy o dosadniejsze zobrazowanie nicości wewnętrznej zamaskowanej pozornym wykształceniem. Nie takie jest prawdziwe wykształcenie! Od powierzchownej erudycji odróżnia się ono przede wszystkim tym, że jest dobrem osobistym, a więc zrosniętym w nierozzerwaną całość z osobowością człowieka wykształconego i nacechowanym jego indywidualnością (...)* (Tamże, s. 99). W „Zasadach nauczania” Bogdan Nawroczyński dokonuje podziału czynności nauczania na informujące, ćwiczące i kształcące. Pierwsze powinno wyposażać uczniów w wiadomości i umiejętności, drugie – ćwiczyć dyspozycje umysłowe, w tym głównie myślenie, a trzecie – które uważał za najważniejsze – kształcić osobowość. Gdyby nauczanie ograniczono jedynie do wtłaczania uczniom do głowy wiadomości mogłoby to prowadzić do opanowania przez nich wiadomości bez umiejętności, do martwej erudycji. Skoncentrowanie nauczania na ćwiczeniu

dyspozycji umysłowych pozbawiłoby uczniów materiału, stanowiącego tworzywo refleksji. Zarówno nauczanie informujące jak i ćwiczące nie stwarzają podstawy do nauczania kształcącego. Zdaniem Nawroczyńskiego kształcenie i wychowanie są ze sobą ściśle powiązane. Proces kształcenia i wychowania może przebiegać w sposób efektywny jedynie wtedy, gdy kieruje nim twórczy i sprawczy nauczyciel.

Główną rolą nauczyciela jest zdaniem Nawroczyńskiego umiejętne kierowanie uczniami, nienarzucające się lecz zgodne z harmonią wzajemnej współpracy. Dla Bogdana Nawroczyńskiego edukacja to proces odbywający się na styku kultury duchowej społeczeństwa i życia wewnętrznego ucznia. (Jaroszuk, 2012). Zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego nawet najlepiej przygotowany pedagog nie może przewidzieć tego, jakie trudności napotka uczeń w procesie uczenia się. Wielokrotnie jest tak, iż nauczyciel jest przekonany o tym, że zrobił wszystko, aby przygotować należycie uczniów a mimo to natrafiają oni na trudności dotyczące sposobów rozwiązania zadań, rozwikłania problemów, wolicjonalne i motywacyjne. Bogdan Nawroczyński bardzo mocno podkreślał rolę autorytetu nauczyciela, rozumianego jako wdrażanie uczniów do samodzielnego myślenia poprzez udzielanie im dokładnych wskazówek dostosowanych do indywidualnych potrzeb. Sformułowany przez Bogdana Nawroczyńskiego ideał osobowy nauczyciela odnosi się do sfery duchowego życia człowieka, to wartości tworzą bowiem życie wartościowe. Bogdan Nawroczyński, głęboko świadomy potrzeb edukacyjnych odradzającej się po okresie stu dwudziestu trzech lat zaborów ojczyzny, wytyczył nowoczesny kierunek rozwoju pedagogiki. *Nie uznamy za wykształconego – pisał – kogoś, kto skończył co prawda szkołę wyższą, ale pozostał barbarzyńcą uzbrojonym tylko w wiadomości, w technikę potrzebną do osiągnięcia jego egoistycznych i poziomych celów. Odmówimy również wykształcenia pustej salonowej damie, choćby znała kilka obcych języków i umiała paplać o wszystkich modnych powieściopisarzach i muzykach.* (Tamże, s. 103). Nawroczyński był niezwykle radykalny w swoim rozumieniu wykształcenia. Często tłumaczył je jako „ukształcenie” przez kulturę. (Nawroczyński, 1947, s. 267). To ukształcenie człowieka przez kulturę, w której funkcjonuje sprawia, że wiedza przeradza się w zwartą, mądrą osobowość, mającą swój pogląd na świat i życie, samodzielną w swym sądzie o rzeczach i postępującą według własnego przekonania. procesy duchowe zajmują w twórczości pedagogicznej Nawroczyńskiego szczególne miejsce. Procesy te to czynności umożliwiające poznanie rozumienie, przeżywanie, tworzenie i przekazywanie dóbr kultury. wskazują one drogę prowadzącą do najwyższych wartości i tak zwane wnikające używanie dóbr kultury: kształtowanie siebie, kształtowanie innych oraz twórczość i uczestnictwo w przekazywaniu dóbr kultury innym pokoleniom. W związku z „wnikającym używaniem dóbr kultury” (Tamże, s. 268) niezbędnym jest, aby dobra te były nie tylko rozumiane ale i używane. *Język musi się znajdować w ustach ludności, obyczaj musi być przestrzegany, prawo*

wykonywane, bóstwo czczone, dzieła sztuki podziwiane, książki czytane, topory muszą rąbać, wozy wozić a z krzesiw sypać się iskry. (...) Używanie dóbr kultury wtedy dopiero staje się procesem składającym się na życie duchowe, kiedy odbywa się zgodnie z przeznaczeniem tych dóbr. (Tamże, s. 268). Nawroczyński zwraca uwagę na zagadnienie introcepcji - procesu przyjmowania obcych wartości jako własnych. Uznaje, że może być on niebezpieczeństwem dla podmiotu, gdy wartości obce są zagrożeniem dla życia duchowego człowieka, ale również może stanowić najgłębszy sens pedagogicznych oddziaływań wtedy, gdy obcowanie podmiotu z dobrami kultury prowadzi do introcepcji ich sensu. Niezwykle aktualne są poglądy pedagogiczne Nawroczyńskiego. Dydaktyczne wskazówki pracy nauczycielskiej są przeniknięte troską o podmiotowość ucznia, o trwałość zabiegów pedagogicznych ale równocześnie umocowane w paradygmacie wolnościowym uwzględniającym konieczność usamodzielnienia wychowanka, gotowość do przekazania mu odpowiedzialności za edukacyjne wybory, tworzenia optymalnych warunków do kształtowania woli i motywacji szerzej – charakteru uczniów.

Bogdan Nawroczyński swoje dydaktyczne poglądy przekazał w sposób niezwykle uporządkowany i precyzyjny. Szczegóły metodyczne wywodził z historycznie ugruntowanych teorii pedagogicznych. Wykład dotyczący zasad nauczania charakteryzuje się przejrzystością i prostotą, swoistą celnością słowa, która przez wielu dzisiejszych pedagogów jest uznawana za wzór niedościgły. Zapewne umiejętność operowania słowem w sposób mistrzowski została opanowana dzięki rzetelnej edukacji gimnazjalnej i zamiłowaniu Profesora do nauk ścisłych. Z całą pewnością była również efektem autoedukacji, która w życiorysie Bogdana Nawroczyńskiego stanowi ważny punkt odniesienia analiz jego twórczości.

Historia wychowania i pedagogika porównawcza. Znajomość prawidłowości działania ku przebudowie szkoły

(...) Dzieła (odbudowy i przebudowy szkolnictwa) nie można pomyślnie dokonać w izolacji od świata. To prawda, że szkolnictwo każdego kraju winno być przede wszystkim przystosowane do jego własnych warunków i potrzeb. Ale prawdą jest również to, że zamknięcie się w kręgu własnych trosk i kłopotów, a choćby nawet w jednym kręgu myśli, nie sprzyja szybkiemu znalezieniu dróg właściwego rozwoju, że niebezpiecznie jest odgradzać się od wielkich kuźni myśli ludzkiej. Chcąc mieć szeroki oddech, chcąc uniknąć powtarzania tych samych terminów i zwrotów, które straciły już swą żywotność, trzeba wiedzieć, co się na świecie dzieje – nie po to, aby niewolniczo naśladować, lecz po to, aby tworzyć na współczesnym poziomie i w sposób godny naszych wielkich tradycji. Tak Profesor Bogdan Nawroczyński rozpoczynał książkę *O szkolnictwie francuskim* wydaną w roku 1961. Po znakomitych publikacjach: *Uczeń i klasa* (1923), *Swoboda i przymus*

w wychowaniu (1929), *Zasady nauczania* (1930), *Współczesne prądy pedagogiczne* (1934), *Polska myśl pedagogiczna* (1938) oraz *Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Materiały do jego dziejów* (1950) naukowy dorobek Profesora Nawroczyńskiego wzbogacił się o kolejną znaczącą pozycję, tym razem osadzoną w odkrywanej dopiero w Polsce subdyscyplinie nauk o wychowaniu- pedagogice porównawczej.

W rozwoju komparatystyki wyróżnić można dwie zasadnicze fazy. Pierwsza z nich przypadająca na przełom wieków XIX i XX, charakteryzowała się prawie wyłącznie zbieraniem danych ilościowych. W tej fazie podstawowymi konceptualizacjami były teorie Marca-Antoine'a Julliena de Paris (1775-1848) i Pedro Rosselló (1897-1970). W drugiej fazie, przypadającej na lata 20-te XX wieku i kontynuowanej już w okresie powojennym, nacisk położono przede wszystkim na wyjaśnianie zjawisk, w mniejszym zaś stopniu interesujący był dla badaczy zajmujących się porównaniami międzynarodowymi opis systemów oświaty i szkolnictwa wyższego. W tej fazie uznanie zyskały teorie i związane z nimi badania Michaela E. Sadlera (1861-1943), Nicholasa Hansa (1888-1969) oraz Isaaca Kandela (1881-1965).

Badacze ci sądzili, że w badaniach porównawczych należy przede wszystkim analizować konteksty społeczne i kulturowe, w jakich osadzona jest edukacja. To, co dzieje się poza szkołą jest bowiem podstawą zrozumienia systemu kształcenia i wychowania. Praktyczną natomiast korzyścią komparatystyki miało być lepsze zrozumienie własnego systemu edukacji.

Myśl ta znalazła swoje uzasadnienie i kontynuację w naukowej twórczości Profesora Nawroczyńskiego, bowiem jednym z podstawowych zadań komparatysty uznał on ustalenie znaczenia oświaty w świetle zjawisk politycznych, społecznych i kulturowych, które określają charakter narodowego systemu oświaty. Aby zrozumieć, docenić i określić prawdziwą treść systemu wychowawczego danego narodu należy, zdaniem Profesora Nawroczyńskiego, koniecznie wiedzieć coś o jego historii i tradycjach, o czynnikach i postawach, które rządzą jego organizacją oraz o warunkach politycznych i ekonomicznych, od których uzależniony jest jego rozwój. Nie można także analizować współczesnych przemian edukacyjnych, zachodzących w świecie, bez tradycji i historii z jakiej wyrosły. Każdy system edukacyjny jest przecież swoistym produktem własnej przeszłości.

Były to tezy odkrywcze i śmiałe, zważywszy na to, iż doświadczenia zagraniczne, a zwłaszcza opisy i wyjaśnienia funkcjonowania szkolnictwa krajów Europy Zachodniej nieczęsto były podejmowane w Polsce pierwszych dekad powojennych. Profesor Nawroczyński sam potwierdza fakt nowego, komparatystycznego ujęcia rzeczywistości szkolnej w przedmowie do książki *O szkolnictwie francuskim* pisząc: *O ustrojach szkolnych za granicą mało u nas pisano. I dalej: (...) Aby zdać sobie sprawę z tego, czy ten dorobek jest wystarczający, trzeba wziąć pod uwagę nie tyle nawet fakt, że nie obejmuje on wielu ustrojów*

szkolnych i wielu reform szkolnych, ile to, że prace na te tematy szybko tracą swoją aktualność na skutek zmian zachodzących w szkolnictwie wielu krajów (...) Trzeba wydawać coraz to nowe opracowania.

Zaproponowane przez Bogdana Nawroczyńskiego nowe jakościowo rozumienie komparatystyki jest szerokie i obejmuje zarówno opis systemu edukacyjnego oraz wyjaśnienia teoretyczne jego funkcjonowania, jak i właściwe analizy porównawcze, często nie pozbawione ambicji utylitarnych. Idąc tropem metodologii pedagogiki porównawczej, zaproponowanej przez Profesora, w badaniach porównawczych muszą być obecne nie tylko aktualne informacje o systemie oświaty, wychowania czy szkolnictwa wyższego, lecz potrzebna jest także świadomość złożoności kontekstu historyczno-kulturowego, w jakim się rozwijały oraz umiejętna analiza i interpretacja zjawisk edukacyjnych, stanowiąca przyczynek do przewidywania zmian. Powstaje zatem następujący ciąg metodologiczny: od faktów do wyjaśniających je praw teoretycznych i od praw teoretycznych do wynikających z nich praw empirycznych. To założenie znajduje potwierdzenie nie tylko w przytaczanej książce *O szkolnictwie francuskim*, ale również w artykułach publikowanych w czasopiśmie pedagogicznych. Na uwagę zasługuje przede wszystkim analiza metodologii nauk o wychowaniu, w tym również pedagogiki porównawczej, zamieszczona w artykule pt. *W kręgu metodologii i pedagogiki*, który ukazał się w „Nowej Szkole” w roku 1971.

Profesor Nawroczyński podkreśla w nim, iż cechą konstytutywną komparatystyki jest jej wiedzotwórczy charakter. Nową wiedzę zdobywa się w ostatnim etapie pracy komparatysty, to znaczy wtedy, gdy dokonuje on porównania wartościującego. Pedagogika porównawcza nie może być nauką nomotetyczną, ponieważ nie wykrywa prawidłowości a jedynie określa sens zjawisk pedagogicznych. Sens natomiast można uchwycić wyłącznie wtedy, gdy ukazuje się całokształt rzeczywistości edukacyjnej, czyli związku pomiędzy określonymi zjawiskami a ich kontekstem historycznym, społecznym, politycznym i kulturowym.

Porównanie pedagogiczne jest metodą naukową, która wychodzi od zjawisk kształcenia i wychowania umieszczonych w czasie i mających związek ze społeczeństwem, by poprzez skonstruowanie różnych poglądów i wytworów ujawnić leżące u ich podłoża prawidłowości, przyporządkować je na zasadzie dominacji i w ten sposób dojść do autentycznego poznania.

Pedagogika porównawcza jest także środkiem planowanego rozwoju reformy i polityki oświatowej, służy ustalaniu zasad, które pomagają w wyjaśnieniu funkcjonowania systemów oświatowych. Instrumentem badawczym ma przy tym być metoda problemowa, dzięki której można dokonywać predykcji oraz formułować możliwe warianty polityki oświatowej.

W przeciwieństwie do metod historycznych metoda problemowa, jest użyteczna w planowaniu i przeprowadzaniu reform oświatowych. Zauważyć jednak

należy, co zresztą wielokrotnie podkreślał Profesor Nawroczyński, że problemy oświatowe mają z reguły charakter wielowymiarowy, a ustalenie możliwych rozwiązań częstokroć jest zabiegiem niezwykle złożonym i trudnym. Uogólnianie zjawisk wiąże się przy tym na ogół z osobistym wyborem i osądem badacza, co bardzo często naraża go na zarzut arbitralności.

Wielu komparatystów, w tym Profesor Nawroczyński, sądziło, że pedagogika porównawcza nie powinna być uważana za szczególny rodzaj historii wychowania lub subdyscyplinę socjologii czy politologii, ale jest ona syntezą tych i innych dziedzin nauki.

W metodologii zaproponowanej przez B. Nawroczyńskiego badania komparatystyczne, to monografia jednego kraju, albo też studia porównawcze wielu krajów, prowadzone w tym samym czasie. Stosowanie w praktyce tej metodologii okazuje się jednak trudne, ponieważ oddzielenie opisu od interpretacji to rzecz prawie niemożliwa. Inna zaś trudność polega na umiejętnym gromadzeniu wiedzy z kilku dyscyplin naukowych i równie trafnym dokonaniu syntezy tejże wiedzy tak, by stanowiła ona podstawę właściwych porównań. Koniecznym warunkiem poprawności metodologicznej staje się zatem: znajomość języków obcych i kultury badanych krajów, poprawne zestawienie zbieranych danych ilościowych, odkrycie antecedencji, ustalenie historycznych, filozoficznych, ekonomicznych, socjologicznych i politycznych kontekstów w jakich umocowane są zjawiska oświatowe i wreszcie dokonanie porównań właściwych w celu sformułowania ogólnych twierdzeń pedagogicznych. Te metodologiczne zalecenia Profesor Nawroczyński sam w znakomity sposób stosował, bowiem eksponowanie, we wszystkich dziełach naukowych, treści historycznych, filozoficznych oraz pedagogicznych poprzedzone studiami kulturowymi i filozoficznymi miało charakter mistrzowski.

Trudnością w stosowaniu metodologicznych założeń, wskazywanych przez Profesora Nawroczyńskiego jest czasochłonność dogłębnej monografii badanych krajów oraz wnikliwa generalizacja tego, co wiemy o edukacji po zgromadzeniu danych i przeprowadzeniu poprawnych analiz naukowych. Jednak tylko po zastosowaniu się do wskazywanej przez Profesora drogi postępowania badawczego prace komparatystyczne nie muszą ograniczać się do tworzenia modeli teoretycznych – jak być może, lecz mogą także przedstawiać zjawiska oświatowe w wymiarze praktycznym – jak dokonać zmiany na lepsze. Ważnym elementem prac porównawczych jest równocześnie zapobieganie nadmiernym uproszczeniom, wynikającym z wyprowadzania wniosków wyłącznie z doświadczeń własnego kraju.

Pedagogika porównawcza jest „oknem otwartym na świat”, twierdził B. Nawroczyński. Faktem jest, że poznając inne systemy oświatowe, lepiej rozumiemy nasz własny system oświaty i wychowania, bowiem charakterystyczne cechy naszego systemu widzimy wyraźnie dopiero wtedy, gdy porównujemy je z oświatą i wychowaniem w innych państwach.

Sens utylitarny komparatystyki nie polega bynajmniej na podsuwaniu gotowych do zapożyczenia wzorów rozwiązań problemów oświatowych. Chodzi raczej o określenie pojawiających się w rozwoju oświaty tendencji rozwojowych i ustalenie czynników, które powstanie tych tendencji warunkują, stąd też w wielu krajach pedagogika porównawcza odkrywana jest na nowo lub, co częstsze, rozszerza pole swoich zainteresowań. Jeszcze do niedawna np. w wielu polskich uczelniach kurs komparatystyki rozpoczynano *de facto* od analizy reform oświatowych XX wieku, uznawano bowiem, że bez znajomości historii wychowania i myśli pedagogicznej nie można prowadzić poprawnych badań komparatystycznych. Współczesne konstrukcje programów kształcenia w zakresie pedagogiki porównawczej (w Polsce i za granicą) coraz częściej cechuje wspólne przekonanie większości instytucji akademickich o tym, że niezwykle potrzebna jest dziś ciągle aktualizowana wiedza o innych narodach – w tym o ich kulturze i edukacji. Różnorodność kulturowa leży bowiem u podstaw cywilizacyjnego bogactwa ludzkości, szczególnie w erze globalizacji. Odmienne kultury są jednocześnie przyczyną kryzysów i konfliktów, stąd też dialog międzykulturowy, weryfikacja wyobrażeń o innych kulturach, przełamywanie stereotypów jest jednym z najbardziej istotnych wyzwań pedagogiki porównawczej XXI wieku.

Współczesna komparatystyka dąży (widoczne jest to zwłaszcza w programach uczelni anglosaskich, ale i coraz częściej także niemieckich i polskich) do budowania międzykulturowej tożsamości ludności świata, uznającej kognitywną oraz afektywną elastyczność. Jej celem jest dostarczenie jednostce wiedzy o innych narodach oraz powstrzymanie, łagodzenie i unikanie konfliktów, wynikających ze zderzenia sztywno oddzielających się od siebie światowych religii i kultur. Historyczne aspekty rozwoju poszczególnych państw i narodów są niezmiernie ważnym elementem współczesnej komparatystyki. To one pozwalają na uniknięcie dość częstego błędu myślenia ahistorycznego, lekceważenia roli tradycji kulturowej, czy też budowania przekonań w oparciu o stereotypy lub wiedzę potoczną. W moim przekonaniu historia wychowania powinna zawsze wyprzedzać wprowadzanie treści porównawczych, a w jej programie warto także znaleźć miejsce dla syntezy historii nie tylko europejskiej ale również innych, znacznie mniej eksponowanych kontynentów świata. Poprzez ukazywanie relacji pomiędzy Europą a innymi regionami świata w perspektywie historycznej można podejmować próby budowania wiedzy komparatystycznej wynikającej z perspektywy europejskiej, ale nie ignorującej także innych, nie mniej ważnych (i rzutuujących przecież choćby na funkcjonowanie współczesnej edukacji) sposobów postrzegania otaczającego nas świata. Przyszłości nie można oddzielić od przeszłości. Historia to przecież proces ciągły. Kto nie zna źródeł i początkowych impulsów wszelakich przemian, nie zrozumie tendencji, tradycji i pisanych oraz niepisanych reguł, które wyznaczają dzisiaj kierunek rozwoju społeczeństw. Zachowanie dziedzictwa narodowego jest nie tylko przywilejem lecz

także obowiązkiem każdego państwa, jednak korzystanie z doświadczeń historycznych, ale i tych dziejących się na naszych oczach a dotyczących innych krajów, pozwala nie tylko unikać niepotrzebnych błędów, ale uczy racjonalnego i perspektywicznego projektowania własnych reform edukacyjnych. Bez historii wychowania, więcej, bez historii pojmowanej z perspektywy danego narodu, nie ma rzetelnego badania porównawczego, bez komparatystyki nie może być mowy o pozbawionej ksenofobii, racjonalnej i perspektywicznej polityce oświatowej. To przesłanie, ujawniające się niezwykle silnie w naukowych rozważaniach Profesora Nawroczyńskiego dotyczących komparatystyki, pozostaje nadal aktualne.

Podsumowanie

Teoria pedagogiczna Bogdana Nawroczyńskiego wyrosła z pedagogiki kultury. Zbudował jej spójny wewnętrznie system, godząc postulaty pedagogiki indywidualistycznej z pedagogiką społeczną. Wykorzystywał w tym systemie najnowsze wówczas osiągnięcia naukowe z zakresu filozofii, socjologii i psychologii unikając przy tym wszelkich skrajnych sądów. *Nauczyłem się powściągać od twierdzeń, których nie można udowodnić* (Nawroczyński, 1972, s. 25), pisał. Jak mało kto znał dorobek polskiej i światowej myśli pedagogicznej. Dowodzą tego zarówno liczne książki Profesora jak i świetnie skonstruowane wstępy do wyborów dzieł Jana Fryderyka Herbart, Georga Kerschensteinera, a także rozprawy o wybitnych pedagogach: Johnie Deweyu, Peterze Petersenie, Helen Parkhurst oraz Marii Montessori. We wszystkich znakomitych dziełach Bogdana Nawroczyńskiego odnajdujemy ślady łacińskiej maksymy, którą Profesor zakończył swoją książkę *Zasady nauczania: non scholae discimus, sed vitae!* To przekonanie i apel zarazem o konieczność wzmocnienia roli naukowego podejścia do zagadnień pedagogicznych i nade wszystko uczenia się nie dla zadowolenia nauczycieli lecz ku pożytkowi własnemu zachowuje swoją aktualność.

Literatura

- Jarozuk T.(2012): *Teoria wykształcenia w myśli pedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego*. [W:]. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Jarozuk T. (2004): *Z iskrą filarecką w oku. Świat i dzieło Bogdana Nawroczyńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Kupisiewicz C. (2009): Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa
- Mońka-Stanikowa A., Mieszalski S., Kotusiewicz A. (1996): (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa

- Mońka-Stanikowa A., (1987): *Wstęp* [W:] B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Nawroczyński B. (1968): *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa
- Nawroczyński B. (1931): *Uczeń i klasa, zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Wydawnictwo „Książnica-Atlas”, Warszawa
- Nawroczyński B. (1961): *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
- Nawroczyński B. (1947): *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, Warszawa
- Nawroczyński B., *Ze wspomnień*. „Nowa Szkoła” 1972 nr 3
- Okoń W. (2000): *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Śliwerski B., Walancik M. (2017): (red.) *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wyższa szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków

Bogdan Nawroczyński . Jasność i ścisłość myśli pedagogicznej

Artykuł opisuje i poddaje analizie wybrane aspekty twórczości Bogdana Nawroczyńskiego – wybitnego dydaktyka, komparatysty, historyka myśli pedagogicznej. W artykule omówiono najważniejsze biograficzne dane oraz przedstawiono w sposób syntetyczny wybrane zagadnienia z dwóch głównych obszarów aktywności naukowej Bogdana Nawroczyńskiego: dydaktyki ogólnej i pedagogiki porównawczej. Kilka refleksji dotyczy aktualności myśli pedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego w tym obszarze rozumienia czym jest (jak rozumieć) wykształcenie człowieka. Cechą charakterystyczną dla twórczości naukowej Bogdana Nawroczyńskiego było precyzyjne operowanie słowem. Jasność i precyzja słowa oraz upominanie się o naukowe czyli racjonalne pojmowanie wiedzy pedagogicznej zostało przedstawione w artykule jako ponadczasowa wartość dorobku naukowego Profesora Nawroczyńskiego.

Słowa kluczowe: Bogdan Nawroczyński, dydaktyka ogólna, pedagogika porównawcza, zasady nauczania, teoria kształcenia

Bogdan Nawroczyński . Clarity and accurateness of pedagogical thought

The article describes and analyses selected aspects of Bogdan Nawroczyński's scientific work in the field of pedagogy. He was an outstanding teacher, comparative pedagogist and historian of educational thought. The most important biographical data have been outlined, as well as selected issues from two main fields of research activity of Bogdan Nawroczyński: general didactics and comparative pedagogy. A few reflections concern the validity of his pedagogical thought today, including the matter of the way of understanding human education. A characteristic feature of the

scientific work of Bogdan Nawroczyński is the precision in wording. The clarity and accurateness of word usage, as well as calling for scientific, meaning rational, understanding of knowledge have been presented as timeless values of the scientific output of Professor Nawroczyński.

Keywords: Bogdan Nawroczyński, general didactics, comparative pedagogy, principles of teaching, theory of education

Ewa Brodacka-Adamowicz

Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna
im. Bolesława Prusa

OD ZAMOYSKIEGO DO PIŁSUDSKIEGO - FASCYNACJE STANISŁAWA ŁEMPICKIEGO

Wprowadzenie

Stanisław Łempicki do dziejów polskiej humanistyki przeszedł przede wszystkim jako badacz kultury polskiego odrodzenia, głównie działalności oświatowej i mecenasowskiej Jana Zamoyskiego, opiekuństwa kulturalnego polskich biskupów doby renesansu oraz kontaktów kulturalnych polsko-włoskich (zob. Barycz, 1968; Grzybowski, 1980).

Jego zainteresowania naukowe były jednak bardziej rozległe. Dotyczyły bowiem także badań literackich (Starnawski, 1992, s. 15-26), historii regionalnej Lwowa (zob. Charewiczowa, 1938; Tyrowicz, 1988, 1991; Wasilewski, 1958; Podchorodecki, 1993). Interesujące są też jego dokonania jako współautora podręczników do języka polskiego dla uczniów gimnazjum, czy redaktora czasopism naukowych oraz *Encyklopedii Wychowania*.

Zostawił ponad 250 prac, bardzo różnorodnych pod względem objętości i poruszanej problematyki. Pisał poważne rozprawy i studia naukowe, ale nie stronił od form popularnych, krótkich przyczynków, zamieszczanych w czasopismach lwowskich takich jak: „Słowo Polskie”, „Wiek Nowy”, „Pamiętnik Literacki”, „Kurier Lwowski”, „Gazeta Lwowska”, „Ziemia Czerwińska”, „Gazeta Poranna” i inne.

Równie znaczący był także wkład Łempickiego w rozwój badań nad historią wychowania (H. Barycz, 1949), a przede wszystkim ujęć szczegółowych dotyczących ideałów wychowania Drugiej Rzeczypospolitej (F.W. Araszkiewicz, 1978).

Całe życie spędził we Lwowie, w tym „zawsze wiernym mieście”, pełnym specyficznego uroku, z którym związali się również inni wybitni badacze różnych dziedzin wiedzy. Szczególnym miejscem stał się dla niego Zakład Narodowy im. Ossolińskich (Łempicki, 1948; Jankowerny, Okopień, 1970; Trzynadłowski, 1967).

Rozwój osobowy i naukowy Stanisława Łempickiego dokonywał się w czasach, gdy na Uniwersytecie Lwowskim pracowali wybitni polscy uczeni, tacy jak: Kazimierz Twardowski – założyciel Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, filozof, psycholog i logik, twórca lwowsko-warszawskiej szkoły filozoficznej, a w niepodległej Polsce zasłużony organizator szkolnictwa wyższego; Szymon Askenazy – historyk, znawca epoki napoleońskiej i walk Polaków o wyzwolenie w XIX w.; Oswald Balzer – historyk prawa, badacz dziejów ustroju Polski, założyciel lwowskiego Towarzystwa Naukowego; Ludwik Finkel – historyk i biograf, współzałożyciel Polskiego Towarzystwa Historycznego; Antoni Małecki – wydawca dzieł Juliusza Słowackiego, autor pierwszej o nim monografii, twórca polskiej monografistyki historyczno-literackiej; Roman Pilat – historyk literatury, Wilhelm Bruchnalski czy Józef Kallenbach.

Poglądy Łempickiego, podobnie jak całe jego doświadczenie życiowe kształtowały się na przełomie dwóch stuleci, przypadając na okres obfitujący w ważne wydarzenia historyczne. Jego edukacja przypadła na koniec XIX wieku i początki XX, a zawodowa i społeczna aktywność na dwudziestolecie międzywojenne. Rozwój postawy i poglądów Łempickiego ukształtował się pod wpływem kilku środowisk: domu rodzinnego, szkoły średniej, Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie oraz lwowskiego środowiska akademickiego.

W całym swoim życiu Łempicki angażował się w pracę społeczną i oświatową, stronił natomiast od działalności politycznej. Lista organizacji i towarzystw naukowych, do których należał jest tak długa (Brodacka-Adamowicz, 2003, s. 40), że trzeba tej sferze jego działalności poświęcić osobny artykuł. Za osiągnięcia w pracy społecznej i naukowej został odznaczony Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski (AW. Lwów 1937)

W niniejszym artykule autorka zajęła się przede wszystkim charakterystyką dorobku historyczno-kulturalnego i historyczno-pedagogicznego Stanisława Łempickiego, ponieważ stanowią one całość zwartą i przejrzystą, służącą określonymu celowi, pomijając świadomie prace historyczno-literackie.

Wkład Stanisława Łempickiego w rozwój badań na historią kultury polskiej i europejskiej

Prace historyczno-kulturalne Stanisława Łempickiego stanowią w jego dorobku najbardziej zwartą całość. Dzięki nim zaistniał w nauce, z czasem zyskał opinię badacza wnikliwego, dostrzegającego w epoce polskiego odrodzenia przykłady wartościowe, mogące stanowić inspirację także dla czasów, w których sam żył. Większość z tych prac dotyczyła postaci Jana Zamoyskiego, poetów kręgu Zamościa, mecenatu kulturalnego biskupów polskich oraz rodzimej kultury i literatury prezentowanej w kontekście europejskim.

Szczególne zainteresowanie przejawiał Łempicki dla Jana Zamoyskiego – jednej z czołowych postaci złotego wieku w Polsce (Łempicki, 1912, 1921). Jak stwierdził Juliusz Kleiner, S. Łempicki umiłował tę postać *będącą doskonałym wyrazem dążeń i usiłowań swego wieku, który w dziedzinie edukacji młodych pokoleń dokonał nieraz rzeczy prawdziwie wielkich* (Kleiner, 1992, s. 7). Temat ten podejmowany był wcześniej przez Jana Korwina Kochanowskiego (Kochanowski, 1899-1900), Jana Ambrożego Wadowskiego (Wadowski, 1899-1900), Wacława Sobieskiego (Sobieski, 1978). Istniały także wówczas wydawnictwa źródłowe Augusta Bielowskiego i Józefa Kallenbacha, a na początku XX w. zaczęło ukazywać się „Archiwum Jana Zamoyskiego”. O planach J. Zamoyskiego z 1577 roku pisał też Kazimierz Morawski w pracy o Andrzeju Patrycyum Niteckim (Morawski, 1892) oraz Józef Kallenbach, który pierwszy zaprezentował portret J. Zamoyskiego jako humanisty i mecenasa w publikacji wydanej w języku francuskim *O humanistach polskich* (Kallenbach, 1891).

Oparte na gruntownym poznaniu kultury europejskiej XVI wieku i wnikliwym wykorzystaniu zgromadzonych w Bibliotece Zamoyskich rękopisów, prace Łempickiego mającego znakomitych poprzedników w odtwarzaniu dziejów tej wyjątkowej akademii, powołanej z inicjatywy prywatnej magnata, stanowiły wkład oryginalny i wyjątkowy, bowiem prezentowały jego postać jako mecenasa i reformatora, podporządkowując bogactwo szczegółów zakreśleniu nadrzędnego celu.

Rozprawa *Jan Zamoyski jako reformator wyższego szkolnictwa w Polsce* (Łempicki, 1917) poprzedzona została wcześniej publikowanymi przyczynkami dotyczącymi Zamoyskiego i jego postawy politycznej wobec jezuitów (Łempicki, 1912, s. 566-589.), czy zażyłych relacji kanclerza z Reinholdem Heidensteinem, jego sekretarzem, biografem i autorem dzieł historycznych, a także zainteresowań historycznych Zamoyskiego (Łempicki, 1917, s. 287-304).

W pracy *Jan Zamoyski jako reformator wyższego szkolnictwa w Polsce*, Łempicki przeanalizował działalność kanclerza dotyczącą planów zreformowania Akademii Krakowskiej za Henryka Walezego (1573-1574) i pomysł założenia Collegium Regium, uczelni zorganizowanej na wzór francuskiego College Royal, późniejszego College de France. W monografii tej świetnie uchwycił problematykę planowanej reformy, a także europejskość postaci Zamoyskiego i jego starania zmierzające do unowocześnienia polskiej kultury intelektualnej (Barycz, 1968, s. 395.) oraz plany powołania do życia uniwersytetu nowoczesnego, postępowego, humanistycznego. Gdy projekt reformy okazał się niewykonalny, gdy sprowadzenie do Polski uczonych europejskich stało się niemożliwe, Zamoyski zdecydował się z inicjatywy całkowicie prywatnej utworzyć własną szkołę wyższą, oryginalną pod względem organizacyjnym, szkołę obywatelską, powstającą *ze splotu dwóch czynników, renesansowej żądzy reformowania wedle indywidualnych przekonań*

i wielkopańskiej ambicji magnata (J. Kleiner, 1992, s. 7). Stał się dzięki temu człowiekiem, który górował wśród polskich mecenasów nie tylko pomysłowością i rozmachem ale też wiedzą i przezornością. Chciał wychowywać w swojej „szkole szlacheckiej” (nie zamykając jej podwojów przed plebejuszami) młode pokolenie Polaków mających rządzić w przyszłości Rzeczpospolitą.

Dziełem tym zdobył sobie Łempicki określoną pozycję w polskiej historiografii kulturalnej. Stanowiło ono bowiem podłoże do napisania pełnej monografii ogłoszonej pod tytułem *Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa 1573-1605* (1921), która stała się podstawą habilitacji. Cel pracy był rozległy, gdyż autor starał się zaprezentować całokształt działalności Jana Zamoyskiego. Praca ta była monografią szkoły powołanej prywatnym mecenasostwem, o ciekawym profilu naukowym, o programie opartym o wzory Jana Sturma i doświadczenia padewskie fundatora. Program szkoły został przystosowany do dążeń społecznych szlachty polskiej i potrzeb edukacyjnych ówczesnej Rzeczypospolitej. Łempicki przedstawił również zwięzłą syntezę kierunków umysłowych u schyłku polskiego odrodzenia, ale przede wszystkim skoncentrował się na pokazaniu zdolności reformatorskich Zamoyskiego na polu szkolnictwa, który konsekwentnie realizował swoje plany edukacyjne i wychowawcze (Brodacka-Adamowicz, 2003, s. 46-47).

Wielka indywidualność Zamoyskiego długo fascynowała Łempickiego, toteż tę obszerną rozprawę, opartą na źródłach rękopiśmiennych Biblioteki Ordynacji Zamoyskich, dopełniały prace drobne ale bardzo wnikliwe, powstałe w latach 1912-1929 (Łempicki, 1917, s. 343-347; 1920, s. 33-38; 1921, s. 10-65; 1920; 1927, s. 413-417; 1929, s. 32-38; 1929, s.99-174).

Prace dotyczące różnych aspektów działalności edukacyjnej i mecenasowskiej Jana Zamoyskiego, stanowią wkład S. Łempickiego w historię kultury i historię szkolnictwa. Jego badania na polu szkolnictwa skoncentrowały się na wyświetleniu roli kanclerza w odnowie Akademii Krakowskiej i szeroko zakrojonym mecenacie na polu literatury, nauki, sztuki, medycyny. Postać Zamoyskiego jawi się jako wyrazisty przedstawiciel epoki, człowiek aktywny w wielu dziedzinach życia, którego największym dziełem była jego Akademia.

Dzięki tym drobnym pracom Łempicki wzbogacił wizerunek Jana Zamoyskiego a jego dorobek naukowy dotyczący badań nad tą interesującą postacią polskiego odrodzenia, stał się zwięzłą i jednorodną całością, choć każde z tych drobnych studiów podejmuje określony problem szczegółowy. Dzięki nim wykreował Łempicki kanclerza na hojnego mecenasa kultury, opiekuna uczonych i artystów, humanistę i pozytywną postać epoki.

Mecenat kulturalny interesował Łempickiego jeszcze przez wiele lat (Łempicki, 1928, s. 273-299; 1933; 1938). Poruszał najważniejsze kwestie w zakresie teorii, organizacji i praktyki mecenatu kulturalnego, tj.: motywów działania mecenas

i klienta, wzajemnych ich relacji, uprawiania określonych gatunków literackich, konsekwencji praktycznych opiekuństwa kulturalnego, wpływu różnych środowisk na działania mecenasów, wpływu protektoratu kulturalnego na uniwersytety i szkolnictwo, kwestię mecenatu wobec cudzoziemców, rozwijania wzajemnych kontaktów między mecenasem i klientem. Pokazywał rozwój idei mecenasowania w Polsce oraz wskazywał potrzeby naukowego opracowania zagadnienia mecenatu kulturalnego, uporządkował problematykę dotyczącą opiekuństwa kulturalnego i wyprowadził ważne wnioski metodyczne (Grzybowski, 1980, s. 24.)

Praca o studiach Jana Zamoyskiego w Padwie stanowiła przejście Łempickiego do innej problematyki renesansowej dotyczącej stosunków intelektualnych polsko-włoskich (Łempicki, 1926), które rozwijały się za pośrednictwem trzech pokoleń rodziny włoskich drukarzy Manuzio. Pokazał rozwój tych kontaktów oraz ich charakter, od Alda Pio Manuzio – założyciela dynastii drukarzy, jego syna Paolo, aż po wnuka Alda Młodsze.

Studium to przyniosło interesujący obraz stosunków intelektualnych polsko-włoskich, wzbogaciło wiedzę na temat roli i znaczenia dedykacji w XVI wieku, które przyczyniły się do ukazania więzów sympatii, wzajemnych kontaktów i pozycji społecznej ludzi polskiego odrodzenia.

Kolejne prace Łempickiego poruszały zagadnienia szczegółowe dotyczące recepcji literatury i kultury włoskiego odrodzenia w Polsce (Łempicki, 1929, nr 268, s. 3-4; nr 269, s. 3-4; nr 270, s. 3-4; nr 271, s. 3-4; 1934, nr 9839, s. 4; nr 9841, s. 4, nr 9842, s. 4; 1935, nr 21, s. 2). Analiza tych związanych prac pozwala na stwierdzenie, że ich autor był przekonany o znaczących wpływach Włochów na kulturę polską. Ta zaś była inspirowana przez środowiska włoskich poetów, filozofów, profesorów uniwersyteckich, mnichów natchnionych kaznodziejów, drukarzy. Dzięki tym pracom Łempickiego historiografia kulturalna wzbogaciła się o nowe materiały ukazujące różne aspekty koneksji Polski z kulturą Zachodu.

Po wieloletnich badaniach nad renesansem, Łempicki dokonał syntezy tej epoki w artykule *Renesans i humanizm w Polsce* (Łempicki, 1932, s. 205-238). Na uwagę zasługują poglądy autora dotyczące genezy, istoty i treści nowych prądów oraz podanie nowej definicji humanizmu – humanizm renesansowy, zajęcie się periodyzacją epoki, przesunięcie jej początku na koniec wieków średnich tj. na lata 1470-1500 z zamknięciem na 1620 roku. Łempicki określił humanizm *jako prąd wiecznie wracający wyrosły z pracy grecko-rzymskiego antyku*, jako pewien ideał kulturalno-wychowawczy, pewien pogląd na świat trwający od starożytności, a w odniesieniu do literatury był to według niego kanon teoretycznoliteracki i estetyczny.

Renesans był dla niego sumą wszystkich dokonań kulturalnych w różnych sferach życia, pojawiających się w momencie przejścia od średniowiecza do czasów nowożytnych, czemu towarzyszył bunt ludzkości przeciw średniowieczu, był

przemianą, która co jakiś czas pojawia się u schyłku jakiejś epoki i „działa niepowstrzymanie” (Łempicki, 1992, s. 31). Humanizm w ujęciu Łempickiego był nurtem konstruktywnym i wiodącym, zaś ideał moralno-obywatelski stał się ideałem oficjalnym i najważniejszym czynnikiem umożliwiającym przenikanie prądów odrodzenia w Europie.

Badania Łempickiego nad polską kulturą XVI wieku stanowią szczególną część jego dorobku, bowiem wzbogaciły one obraz naszego odrodzenia o ciekawe zagadnienia dotyczące życia umysłowego, kultury literackiej, oświaty i szkolnictwa wyższego. Jego bezsprzeczny entuzjazm dla renesansu zdecydował, że okres ten uznał on za przełomowy w przeobrażeniu umysłowości polskiej, przyczyniając się do pogłębienia badań nad instytucją mecenatu, a ponadto ustalenia istoty i charakterystycznych cech tej epoki. Poza tym Łempicki sformułował teoretyczne i metodologiczne podstawy renesansu i humanizmu, problematykę renesansową podniósł do ówczesnego stanu wiedzy, rozbudzając zainteresowania młodych historyków osiągnięciami kulturalnymi złotego wieku w Polsce (Brodacka-Adamowicz, 2003, s. 85). Jego szczególną zasługą było pokazanie rozwoju kultury polskiej na tle kultury europejskiej, ustalenie związku renesansu i humanizmu oraz określenie jego poszczególnych faz rozwojowych, a także wprowadzenie pojęcia humanizmu renesansowego, które na stałe weszło do terminologii naukowej.

Można więc powiedzieć, że Łempicki zapoczątkował badania nad szeroką perspektywą mecenatu kulturalnego, pokazując jego wyrastanie, rozwój i ewolucję, wskazując motywy mecenasów, rozwój ich działalności i relacje mecenas-klient. Pokazał kontakty Polski XVI wieku z europejskim ruchem intelektualnym, zaznaczył znaczenie elit w dziejach kultury polskiej i europejskiej, stworzył świetne charakterystyki wybitnych postaci odrodzenia polskiego i europejskiego.

Jego wielką zasługą dla badań teoretycznych nad problematyką renesansową pozostaje zaprezentowanie odrodzenia jako jednolitej całości historyczno-kulturalnej, jako epoki samoistnej ideowo, w której wprawdzie dostrzegał powikłania kierunków dominujących, wzajemne przenikanie różnych podstawowych idei, których przynależność trudno zdefiniować i ustalić, ale mocno akcentował pogląd o istnieniu autonomicznego prądu renesansowego.

Zainteresowania Stanisława Łempickiego rozwojem badań historyczno-pedagogicznych

Na rozwój zainteresowań S. Łempickiego historią oświaty i szkolnictwa ogromny wpływ miało środowisko w jakim znalazł się w latach młodości, związki z Zakładem Narodowym im. Ossolińskich (Łempicki, 1948), codzienny kontakt z lwowskim środowiskiem naukowym oraz długoletnia praca nauczycielska w szkole, dzięki której zdobył doświadczenie pedagogiczne.

Dzieje organizacji szkolnictwa zaczęły wcześniej przyciągać jego uwagę, czego dowodem są studia historyczno-kulturalne o działalności Jana Zamoyskiego. Wszechstronna wiedza Łempickiego, wyniesiona już ze szkoły średniej (Łempicki, 1957, s. 22, 69, 79, 81-82), pogłębiona wnikliwymi studiami u najlepszych mistrzów w uniwersytecie, rozwinięta w czasie własnej pracy naukowej, pozwalała mu na swobodne poruszanie się w obszarze dziejów szkolnictwa, oświaty i wychowania, a zrozumienie uwarunkowań społecznych przejawiało się nie tylko w ujmowaniu podejmowanych problemów, ale także w bezpośredniej działalności, niezwykle ważnej w trudnym powojennym okresie.

Lata dwudzieste, to czas nieustannych zmagania o stworzenie odpowiednich warunków dla rozwoju nauki, to czas dyskusji i sporów dotyczących organizacji życia naukowego w Polsce (Zamojska, 2009; Brodacka-Adamowicz, 2012, s. 253-288), różnych inicjatyw zmierzających do wprowadzenia jednolitego systemu szkolnego (Trzebiatowski, 1970; Juško, 2006), przygotowania wykwalifikowanych nauczycieli (Radlińska, 1924, s. 289-290; Kulpa, 1963), upowszechnienia zaniedbanej przez zaborców polskiej oświaty.

Łempicki okazał się świetnym organizatorem w zespole lwowskich uczonych, do którego wniósł entuzjazm i zapał. W latach 1921-1922 zainicjował i redagował „Wiadomości z Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce”, które to czasopismo było pierwszym w Polsce periodykiem tego rodzaju, a miało stać się organem Podkomisji lwowskiej¹. Zadaniem pisma było rozbudzenie zainteresowań historią wychowania i pozyskanie dla tej dziedziny wiedzy jak największej liczby współpracowników i sympatyków. Niestety brak środków na wydawanie czasopisma nie pozwolił Łempickiemu na kontynuację zamierzeń.

Łempicki do pracy pod kierunkiem Komisji do Badań Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce i Podkomisji lwowskiej zamierzał wciągnąć także nauczycieli. Już w pierwszym numerze „Wiadomości” zachęcał nauczycieli zatrudnionych na prowincji do opracowania dziejów szkolnictwa poszczególnych miejscowości, jak i historii poszczególnych szkół oraz zakładów naukowych. Namawiam do ocalenia, wyzyskania, gromadzenia, spisywania i opisywania rozproszonych dokumentów, archiwaliów, ksiąg, podręczników, materiałów naukowych, posiadających znaczenie historyczne, które znajdowały się w szkołach, parafiach, urzędach gminnych, dworach, bibliotekach prywatnych.

W 1923 r. z racji 150-tej rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej przystąpił do powołania komitetu, który miał zająć się organizacją uroczystości i wydaniem księgi upamiętniającej działalność tej wielce zasłużonej dla szkolnictwa w Polsce instytucji. Pokłosem tej akcji były nie tylko różnego rodzaju uroczystości i akademie, ale przede wszystkim wydanie pracy zbiorowej *Epoka Wielkiej Reformy. Studia i materiały do dziejów oświaty w Polsce XVIII w.* (1923) Praca ta przyniosła

szereg oryginalnych ujęć i wartościowych przyczynków do szkolnictwa pijarskiego i Komisji Edukacji Narodowej.

Łempicki kierowanie pierwszą w Polsce Katedrą Historii Oświaty i Szkolnictwa (AUJ, Kraków. Teczka akt osobowych), utworzoną na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, łączył z pracą pozauczelnianą, głównie organizacyjną i wydawniczą. Po objęciu katedry skoncentrował się na dziejach szkolnictwa i wychowania, starając się aby ta dyscyplina znalazła należyte miejsce wśród nauk humanistycznych.

Występował w tej sprawie w 1925 roku na IV Zjeździe Historyków Polskich w Poznaniu, a w kilka lat później opublikował w „Nauce Polskiej” rozszerzoną i uzupełnioną wersję swojego referatu, przedstawiając stan badań i potrzeby historii wychowania w Polsce, co sprawiło że stał się szybko filarem lwowskiej Podkomisji do Badań Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce.

W 1927 r. Łempicki wrócił do pomysłu wydawania czasopisma całkowicie poświęconego historii oświaty i szkolnictwa w Polsce. Pierwszy rocznik kwartalnika naukowego „Minerwa Polska” został wydany nakładem Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie. W skład komitetu redakcyjnego weszli wybitni znawcy tej dyscypliny : Jan Fijałek, Stanisław Kot, Stanisław Tync, Adam Wrzosek. Redakcja „Minerwy” pozostawała w ścisłym kontakcie naukowym z ministerialną Komisją do Badań Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce. „Minerwa” miała być jej organem, czyli wyrazem zamierzeń i prac naukowych Komisji. Do współpracy planowano wciągnąć nauczycielstwo wszystkich szczebli szkolnictwa, inspektorów szkolnych, instytucje oświatowe i wychowawcze oraz zakłady naukowe. Niestety po roku czasopismo załamało się z powodu braku subwencji i niezrozumienia dla tego typu inicjatyw ówczesnych władz oświatowych.

Wiosną 1929 r. Komisja Historyczna Naukowego Towarzystwa Historycznego w Krakowie, dzięki poparciu prezesa Władysława Heinricha, uznała że pismo będzie oficjalnym organem tejże Komisji, a środki na jego wydawanie będą pochodziły z budżetu Towarzystwa. Utrzymany został charakter „Minerwy”, nadal miała być organem naukowym otwierającym swe łamy dla badań nad dziejami oświaty, szkolnictwa i wychowania, już jednak nie tylko w Polsce ale też w Europie. Niestety nie udało się utrzymać pisma, które wkrótce upadło.

Kłopoty miała również Komisja do Badań Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce, której skromne fundusze i brak zainteresowanie ze strony Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego nie pozwalały rozwinąć w pełni należytej działalności. Właśnie ten brak poparcia ze strony organizacji państwowych doprowadził do rozwiązania Komisji. Jej spuściznę przejęły nowo zorganizowane: Komisja Historyczna Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego w Krakowie i powstała z inicjatywy Stanisława Kota w łonie Polskiej Akademii

Umiejętności – Międzywydziałowa Komisja Dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Polsce.

W tym okresie dojrzał ostatecznie program dalszych własnych badań Łempickiego. Zdając sobie sprawę, że każde pokolenie dorasta w pewnej atmosferze kulturalnej i ideowej, która aczkolwiek nie zawsze uwzględniana przez oficjalne wychowanie szkolne, odgrywa poważną rolę w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia, zainteresował się instrukcjami rodzicielskimi, pisanymi przez szlachtę polską od XVI do XVIII wieku, w momencie wysyłania synów na studia do Krakowa lub za granicę, będących wyrazem oryginalnych polskich poglądów edukacyjnych, odzwierciedleniem ideałów i potrzeb poszczególnych warstw społecznych czy też ich zacofania. Wyszukiwaniem tychże instrukcji w różnych zbiorach rękopiśmiennych, ich objaśnianiem i przygotowaniem do druku zajmował się do końca życia. Podobną rolę jak instrukcje wychowawcze w epoce przedrozbiorowej spełniały w XIX wieku tradycje wychowawcze przekazywane z pokolenia na pokolenie. Odnajdywał je Łempicki w prądach kulturalnych i ideowych, działalności stronnictw politycznych oraz organizacji młodzieżowych, a także w literaturze pięknej.

Oryginalnym wkładem Łempickiego do nauki polskiej była *Encyklopedia Wychowania*, przy redakcji której współpracował z Bogdanem Suchodolskim, Wojciechem Gottliebem i Józefem Włodarskim. *Encyklopedia* miała składać się z trzech tomów i stanowić przegląd ówczesnego stanu wiedzy z zakresu wychowania, nauczania oraz szkolnictwa w Polsce i na świecie. Niestety wybuch drugiej wojny światowej nie pozwolił ukończyć dzieła, którego wydania podjęła się w 1933 r. Nasza Księgarnia. Pozostały z tego wydawnictwa: tom pierwszy w dwóch częściach obejmujący omówienie filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych i historycznych podstaw wychowania oraz wykład pedagogiki ogólnej i szczegółowej; tom drugi obejmujący dydaktykę ogólną i metodyki szczegółowe; kilkanaście zeszytów tomu trzeciego, poświęconych organizacji nauczania i wychowania oraz omówieniu rozwoju oświaty i szkolnictwa w poszczególnych krajach.

Encyklopedia Wychowania mimo niedociągnięć spełniła swoją funkcję. Była przekrojem badań pedagogicznych w Polsce w latach 1918-1939, cennym instrumentem kształcenia nauczycieli, a przede wszystkim poważnym polskim osiągnięciem naukowym. Opracowana przez zespół polskich naukowców (pedagogów, psychologów, metodyków, organizatorów oświaty), dobrze odzwierciedlała ówczesny stan wiedzy pedagogicznej w Polsce i na świecie. Chociaż niektórzy z późniejszych badaczy twierdzili, że *Encyklopedię Wychowania* cechował eklektyzm w założeniach metodologicznych i deskrypcyjna metoda porównawcza w przedstawieniu zagadnień, szczególnie w partiach historycznych zaznaczyły się w opracowaniu tendencje polityczne ówczesnego państwa polskiego (chodziło o fragmenty pracy Łempickiego o polskich tradycjach wychowawczych), to jednak

niezależnie od tego dawała wiedzę pedagogiczną i dla krytycznego czytelnika ma wartość do dziś (Brodacka-Adamowicz, 2003, s. 124).

W pracy dotyczącej polskich tradycji wychowawczych (Łempicki, 1936), uwidoczniły się wyraźnie inspiracje Łempickiego twórczością Stanisława Szczepanowskiego, Stanisława Brzozowskiego i Józefa Piłsudskiego. Refleksje autora wynikały nie tylko z lektury ich dzieł i pism, ale z przekonania o ich osobotwórczym oddziaływaniu. Zdaniem Łempickiego od nich należało uczyć się odpowiedzialności za współczesność, wyznaczania dróg poszukiwania wartości, wyrastających z potrzeb życia, a decydujących o żywotności tworzonej kultury, skoncentrowanej na tworzeniu wartości trwałych i utylitarnych.

Takie podejście Łempickiego było związane z rozumieniem przez niego procesu historycznego, jak i przeświadczeniem że do rozumienia historii i tradycji dochodzi się przez udział we współczesności, gdyż tradycja i współczesność należą do tego samego ciągu zjawisk funkcjonujących w systemie kultury narodowej. Tradycja nie była dla Łempickiego mechanicznym gromadzeniem obok siebie określonych zjawisk, ale najlepszym polskim dążeniem, u podstaw którego stał nakaz nowego, właściwego dla teraźniejszości poszukiwania wartości, jakie wyrastały z potrzeb życia.

Łempicki silnie odczuwał związki przeszłości z teraźniejszością, rozumiał że przekazywanie tradycji wychowawczych i tradycji w ogóle, jest procesem ciągłym i nieustającym. Zdawał sobie sprawę, że tradycja jest jednym z głównych sposobów włączania przeszłości i jej treści do aktualnej świadomości społecznej i stanowi podstawowy element procesów kształtowania świadomości społeczeństw i narodów oraz ważny czynnik ich samookreślenia się. Rozumiał, że w każdej epoce historycznej funkcjonuje określony kanon tradycji, w którym ważną rolę odgrywa tradycja narodowa, przez nią bowiem można wyrazić swój stosunek do przeszłości, przekształcając i włączając do przyszłości dziedzictwo przeszłości. Tradycja była też dla niego podstawą ciągłości historycznej narodu, a jednocześnie wpływała na jego dalsze losy.

Łempicki doskonale rozumiał, że to, co jest przekazane w spadku, otoczone jest w różnym stopniu pietyzmem w określonych grupach i warstwach społecznych, czy narodach. Jak twierdzi Janusz Gajda, w zależności od przyjętej hierarchii wartości poszczególne treści uznaje się za mniej lub bardziej doniosłe dla współczesności i przyszłości (Gajda, 2008, s.83).

Jerzy Szacki rozróżnił trzy sposoby pojmowania tradycji: czynnościowy, gdy ośrodkiem zainteresowania staje się czynność i przekazywanie z pokolenia na pokolenie duchowych dóbr danej zbiorowości, przedmiotowy – gdyż chodzi w tym przypadku o społeczne dziedzictwo dorobku przeszłości, wreszcie ujęcie podmiotowe – dotyczące stosunku danego pokolenia do przeszłości, jego zgody na dziedziczenie lub protestu przeciw temu dziedzictwu. Najczęściej mamy do czynienia z silnym

przywiązaniem do przeszłości, czemu niekiedy towarzyszy idealizowanie jej. Można więc mówić o postawie tradycjonalistycznej, nacechowanej afirmacją przeszłości jako takiej; utopijnej – charakteryzującej się całkowitą negacją przeszłości oraz romantycznej, gdy afirmacji podlegają tylko wybrane części przeszłości (J. Szacki, 1971, s. 19-58)

W każdej tradycji ścierają się różne tendencje od postępowych po wsteczne. Powoływanie się na określone tradycje, czyli dokonywanie świadomego wyboru, stanowi istotę samookreślenia się zarówno grup społecznych jak i narodów. Tradycja jest formą przenikania przeszłości z jej treściami kultury do współczesności i włączania jej do aktualnej świadomości społecznej, a przez to wpływa na kształtowanie oblicza teraźniejszości, a dziedzictwo jest podstawą wszelkiego życia kulturalnego (Gajda, 2008, s. 84)

Ujmowanie tradycji przez Łempickiego polegało na wyszukaniu najlepszych wzorców z przeszłości i osadzeniu ich we współczesności, gdyż tradycja i współczesność należą do tego samego ciągu zjawisk funkcjonujących w systemie kultury narodowej. Tradycja to nie mechaniczne gromadzenie obok siebie określonych zjawisk, ale najlepsze polskie dążenia, u podstaw których stoi nakaz nowego, właściwego dla teraźniejszości poszukiwania wartości, jakie wyrastały z potrzeb życia.

Początkowo w kręgu myśli reformatorskiej Jana Zamoyskiego, a w konkluzji Józefa Piłsudskiego kształtowało się rozumienie przez Łempickiego znaczenia ciągłości procesu dziejowego, odbieranie przeszłości jako podstawowego ogniwa teraźniejszości. Łempicki wychowany w szacunku do tradycji kultury polskiej (Łempicki, 1948; 1957) uznawał ją za ważny budulec nie tylko przeszłości ale i teraźniejszości. Podejście do rozumienia tradycji i jej wartości osadzał w twórczym dorobku wybitnych przedstawicieli narodu polskiego, a że był szczególnie uwrażliwiony na rozumienie roli tradycji, tam właśnie odnajdywał wartości aktualne, ważne i zrozumiałe dla całego narodu. Trwały związek z tradycją kulturalną narodu wpłynął na jego zainteresowania historyczno-wychowawcze, historyczno-kulturalne oraz historyczno-literackie.

Praca Łempickiego o polskich tradycjach wychowawczych dawała przede wszystkim szerokie spojrzenie na to ciekawe zagadnienie, wskazywała na historyczną łączność pokoleniową, koncentrowała się na najistotniejszym elemencie każdego państwa i narodu – człowieku. Utrwaliła wizerunek Łempickiego jako wnikliwego badacza przeszłości oraz jako badacza zatroskanego o teraźniejszość. Chociaż w owym czasie zainteresowania dla tradycji wykazywali także inni uczeni, to dopiero Łempicki dał pełny obraz jej rozwoju. Powstała praca nowatorska, instruktywna, poruszająca ciekawą problematykę. Autor świadomie uchylił się od analizy literatury pedagogicznej *sensu stricto*, koncentrując się na badaniu instrukcji wychowawczych, korespondencji prywatnej, pamiętników, literatury powieściowej i politycznej.

Na podstawie tak zestawionego materiału skonstruował pierwszy zarys rozwoju tradycji wychowawczych, dał obraz jasny, przemawiający do wyobraźni czytelnika, wartościowy do dnia dzisiejszego.

Podobny wydźwięk miała rozprawa dotycząca konstruowania polskiego ideału wychowawczego czasów mu współczesnych (Łempicki, 1937). Na podstawie wnikliwych studiów nad polskimi tradycjami wychowawczymi i polskiej ideologii wychowawczej końca lat trzydziestych XX wieku opracował syntetyczny zarys polskiego ideału wychowawczego, którą to pracę adresował przede wszystkim do rodziców i nauczycieli.

Punktem wyjścia przeprowadzenia analizy przez Łempickiego było założenie, że ideał wychowawczy narodu nie jest sztywnym kanonem, ale podlegającym ciągłym zmianom modelem, posiadającym własną odrębność, ale stanowiącym jednocześnie, jak to określił Łempicki „najwyższą miarę”, dla urabiania określonych cech człowieka, tak aby mógł odzwierciedlać marzenia i tęsknoty narodu, jakie w danej epoce i w danym zespole warunków wydawały się najlepsze.

W rozumieniu Łempickiego ideał wychowawczy współczesnej mu Polski musiał opierać się na etyce katolickiej, uznaniu wartości pracy, uwzględnieniu indywidualnej wartości życiowej każdego człowieka, rozwijaniu jego zdolności i samodzielności.

Zaprezentowanie historycznego rozwoju ideału wychowawczego pozwoliło na pokazanie, że ideał wychowawczy powinien być budowany w sposób ciągły, w ścisłym związku z życiem, z rzeczywistością, wciąż musi odbywać się w nim wymiana niektórych jego składników, choć te „konstytutywne”, jak je określił Łempicki, powinny pozostać niezienne, ponieważ to właśnie one wyznaczają działania wychowawcze. Rozważania swe dotyczące ideału wychowawczego poszczególnych epok skoncentrował więc na takich pojęciach jak: patriotyzm, wolność, odpowiedzialność, praca nad własnym charakterem.

W polskim ideale wychowawczym szukał Łempicki tego co stałe, tego co zostało wypróbowane przez kolejne pokolenia, co zostało przez nie zaakceptowane i przyjęte. Chodziło mu przede wszystkim o wyeksponowanie składników „szczególnie naszych”, odpowiadających duchowości Polaków i naturze, ich cechom psychicznym, kształtowanym przez pokolenia, wydobytych z dziejów narodu i państwa, które mogły być realizowane w praktyce wychowawczej terażniejszości.

Przełomową rolę w konstruowaniu ideału wychowawczego ówczesnej Polski odgrywał, zdaniem Łempickiego, Józef Piłsudski, który nadał mu nową treść odnoszącą się do przeszłości, czyli dawnych działaczy emigracyjnych, powstańców listopadowych i styczniowych, żołnierzy walczących o niepodległość, pragnących życia we własnym wolnym państwie.

Również ta praca Łempickiego jest przykładem silnego odczuwania przez autora związków przeszłości z terażniejszością. Ukazanie poszczególnych etapów

rozwoju polskiego ideału wychowawczego, uświadomienie potrzeby jego formułowania, wskazanie na wagę podejmowanych działań nad ukształtowaniem w młodym pokoleniu Polaków wartościowych cech z punktu widzenia terażniejszości i przyszłości, ma znaczenie nadrzędne i ponadczasowe.

Poglądy Łempickiego na istotę ideału wychowania ówczesnej Polski kształtowały się dość długo i przechodziły kolejne etapy, były związane nie tylko z ówczesnymi potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi Polaków, ale krystalizowały się pod wpływem międzynarodowych idei społecznych, filozoficznych i pedagogicznych przełomu XIX i XX wieku.

W szkole pierwszej połowy XX wieku znaczącym pojęciem, górującym nad innymi, było pojmowanie człowieka jako istoty działającej oraz ujmowanie jego życia z zaznaczeniem kategorii naturalności, swobody, ewolucji procesu rozwojowego, tak indywidualnego jak i społecznego. To rozumienie człowieka dało uzasadnienie wielu teoriom oraz praktyce wychowania i kształcenia w szkole polskiej okresu międzywojennego. Podstawą ideału wychowania stał się człowiek czynu, a wyrazem kultury tego okresu stała się grupa haseł: autorytet, siła, władz (K. Sośnicki, 1936, s. 223-235). Na tle tych haseł i przy pomocy ich treści można określić przesłanki ideału wychowania funkcjonującego w pierwszej połowie XX wieku. Odpowiednio do tych haseł można wyróżnić trzy warstwy ideału wychowania: aksjologiczną, psychologiczną i polityczną. Treści tych warstw występują łącznie i przenikają się wzajemnie, zatem ideał wychowania w płaszczyźnie aksjologicznej postulował przekształcenie psychiki polskiej inteligencji, wychowanej na literaturze romantycznej, na bardziej racjonalistyczną, o większym nastawieniu praktycznym do gospodarczych zagadnień życia. Stanowisko takie wyrażało się w doborze treści kształcenia, w podkreśleniu wagi przedmiotów humanistycznych, w tym wiedzy o Polsce współczesnej. W programach znalazły się również treści humanistyczne dobrane pod kątem wychowania patriotycznego (historia oręża polskiego, legiony Piłsudskiego). Tak więc ideał wychowania w płaszczyźnie aksjologicznej był złożony, gdyż obok utylitaryzmu indywidualnego ważną pozycję zajmował utylitaryzm społeczny. Ideał wychowania w płaszczyźnie psychologicznej oznaczał rozwijanie fizycznych, intelektualnych i moralnych sił młodzieży, rozbudzenie ciekawości do samodzielnej pracy i wszechstronnego rozwoju duchowego. Ideał wychowania w tej płaszczyźnie obok postulatu rozwoju indywidualnych funkcji psychicznych zawierał również żądanie rozwoju myślenia kategoriami państwa, w tym sumienia narodowego i obywatelskiego, a także rozwój psychiki narodu jako źródła siły społeczeństwa i państwa. Ideową podstawę dla wychowania państwowego stanowiły tendencje solidaryzmu społecznego i lojalności wobec państwa oraz kultu dla państwa i czynów J. Piłsudskiego.

Można zatem stwierdzić, że mimo pewnej jednostronności, uzasadnionej koncentracją na chwili bieżącej, Łempicki dążył do uzyskania ideału możliwie

żywego i właściwego dla jego czasów. Rozumiał, że ideał wychowania to nie tylko teoria wychowania i nauczania oraz praktyka edukacyjna, ale też rezultat tej teorii i praktyki, czyli obraz psychiczny człowieka. Dla teorii rezultat ten stanowił psychologiczną stronę celów wyznaczonych wychowaniu i kształceniu, dla praktyki natomiast oznaczał spójność społeczeństwa. Lempicki często akcentował indywidualny rozwój duchowy człowieka, ale kładł też nacisk na urabianie cech osobowości, które uznawał za niezbędne dla ówczesnego społeczeństwa polskiego.

Należy jednak pamiętać, że jego poglądy na istotę ówczesnego ideału wychowania kształtowały się dość długo, a proces ten przebiegał nie tylko w skutek dostrzegania potrzeb związanych z tworzeniem się państwa polskiego, ale także pod wpływem międzynarodowych idei społecznych, filozoficznych i pedagogicznych początku XX wieku, kiedy kształtowało się rozumienie człowieka jako istoty działającej oraz rozumienie życia człowieka jako naturalnego, samorządnego, ewolucyjnego procesu rozwojowego tak indywidualnego jak i społecznego. Takie właśnie ujęcie człowieka i jego roli w świecie dało uzasadnienie wielu teoriom oraz praktyce wychowania i nauczania w szkole polskiej okresu międzywojennego.

W proces urabiania tych cech Lempicki zaangażował się zresztą świadomie, bo podjął się zadania zredagowania podręczników do języka polskiego dla młodzieży gimnazjalnej (Lempicki, 1937; 1938). W tekstach zamieszczonych w podręcznikach na plan pierwszy wysuwa się dzieło Józefa Piłsudskiego. Na jego osobie koncentrowało uwagę wielu mu współczesnych. Eksponowano jego czyn i miłość do ojczyzny, przedstawiano go jako wychowawcę narodu, wysuwając na plan pierwszy siłę moralną w wychowaniu, określano go jako wychowawcę żołnierza, uznając czyny polityczne i decyzje wojskowe za akty wychowawcze. Dowodzono, że Piłsudski nakreślił ideał wychowania i drogi ideowe polskiej myśli pedagogicznej, wreszcie zaczęto uznawać go za ideał wychowawczy (Budzanowski, 1931).

Po śmierci Piłsudskiego nastąpiła zmiana orientacji wychowawczej, której towarzyszył proces rekonstrukcji jego myśli wychowawczej i wykazania jej aktualności (Skwarczyński, 1932, s. 9-14; Stępczyński, 1932, s. 21-28; Jędrzejewicz, 1933, s. 3-5; Dąbrowski, 1935, s. 11-39; Wieroński, 1937; Kowalski, 1939).

Nic dziwnego, że w gronie interpretatorów myśli Piłsudskiego znalazł się również Lempicki, który dostrzegł spójność myśli wychowawczej Marszałka. Wyzначył mu rolę wyjątkową, szczególnie w kreowaniu siły woli i energii działania Polaków.

W rozwoju myśli wychowawczej Piłsudskiego Lempicki wyróżnił trzy zasadnicze etapy, czyli stworzenie konstrukcji ideału nowej Polski, dokonanie krytyki wad współczesnego mu społeczeństwa, wyeksponowanie nowego typu Polaka, który miał urzeczywistniać dobro i szczęście ojczyzny jako potęgi politycznej, militarnej i kulturalnej. Kształtowanie nowego typu Polaka-obywatela, współtwórcy swojej ojczyzny, pozostawało w ścisłym związku z realizacją ideału państwa.

Piłsudski uzyskał pożądany rezultat w dziedzinie wychowania, tak w odniesieniu do jednostki jak i grupy społecznej. Na jego sukcesy wychowawcze liczył cały obóz sanacyjny zainteresowany utrzymaniem władzy politycznej. Sukcesy Piłsudskiego wynikały między innymi z jego autorytetu moralnego i politycznego w państwie, z uznania przez naród jego wkładu osobistego w odzyskanie niepodległości, z gorącego patriotyzmu, z osobistych cierpień moralnych i fizycznych w okresie zaborów. Ponieważ działał na rzecz niepodległości Polski, to z czasem stał się symbolem zwycięstwa tej idei. Nie bez znaczenia była też wysoka ranga społeczna Piłsudskiego, który był naczelnikiem państwa, naczelnym wodzem i wzorem dla narodu. W dodatku był on wspierany tworzoną wokół niego legendą, inspirowaną przez jego zwolenników.

Wprawdzie obozowi sanacji wytykano błędy realizowanej polityki oświatowej i wychowawczej, jednak nie brakowało poparcia społecznego dla Piłsudskiego i jego obozu. W oczach osób z jego grona Piłsudski uchodził za człowieka bezpośredniego, przychylnego, o miłej powierzchowności. Wokół jego osoby z rozmysłem tworzono ciepły klimat wychowawczy, zaś autentyczne walory osobiste oraz przypisywane mu, sprzyjały jego oddziaływaniu osobistemu i nawet krytycy zasadności ideału wychowania państwowego nie kwestionowali jego zasług (Suchodolski, 1934/1935, z. 4).

Oddziaływanie Piłsudskiego nie tylko na poszczególne jednostki, ale na całe pokolenie owych czasów było więc bardzo silne. Temu oddziaływaniu uległ też Łempicki. Poglądy jakie reprezentował, co do wyjątkowej roli Piłsudskiego w wychowaniu młodzieży, nie były więc odosobnione, ani tym bardziej oryginalne. Stanowisko Łempickiego nie różniło się zasadniczo od koncepcji teoretyków i realizatorów wychowania państwowego, którzy wyrazili swą akceptację dla przyjętej przez sanację linii oddziaływania wychowawczego.

Piłsudski uchodził niewątpliwie za autorytet w społeczeństwie polskim, ale na pewno nie wniósł aż tyle do naszej pedagogiki, ile mu przypisywali współcześni, gdyż nawet analiza jego myśli o wychowaniu narodu nie uprawnia go do miana pedagoga w ścisłym znaczeniu tego słowa (Iwanicki, 1986, s. 12-13).

Ze wskazań Piłsudskiego wyprowadził Łempicki pożądany dla ówczesnej Polski ideał wychowawczy. *Ma to być Polak przejęty do głębi myślą o wielkości i mocarstwowości swojego państwa, miłośnik jedności i zgody, ładu i porządku, miłośnik gorący prawdy a wróg oszczerstwa, prosty w słowach, szlachetnie dumny jedynie ze swojej ojczyzny, samodzielny i niezależny duchowo od wszystkiego, co cudze, w kulturze narodowej i w cnotach rasowo-polskich rozkochany; optymistą powinien być, pełnym wiary w siebie, w siły polskie, w ojczyznę, czcicielem imponderabiliów, o duszy wyposażonej w zalety żołnierskie: honor, odwagę, męstwo, odpowiedzialność itp.; energią ma promieniować i umiejętnością chcenia, ma być człowiekiem czynu; kultywując w duszy idealizm i instynkt heroiczny, ma na co dzień*

stać się niestrudzonym pracownikiem na polu ojczyzny, entuzjastą i fanatykiem szarej, codziennej a twórczej pracy; w pracy tej stanąć będzie musiał do wyścigu z innymi społeczeństwami; pełen szacunku dla przeszłości, wierny sobie, powinien mieć odwagę myśli i czynu, śmiałość w poczynaniach, a opanowanie i spokój w działaniu; wolny w duchu i zamilowany w swobodzie potrafi być karnym jak żołnierz i podporządkowuje się zawsze moralnemu autorytetowi (S. Łempicki, 1936, s. 193-194).

W takiej kreacji nowego typu Polaka, gdzie podstawę stanowiła myśl i czyn Piłsudskiego, nie chodziło Łempickiemu o deskryptywne przedstawienie modelu, lecz o ujęcie jego istoty. Najważniejsze nie było to, czy typ ten nazwie się „człowiekiem czynu”, „świadomym i twórczym obywatelem Rzeczypospolitej”, czy „człowiekiem państwowotwórczym”. Ważne było, aby w cechach tych zawierało się to, co Adam Mickiewicz nazwał „powiększeniem duszy własnej”, a inni „budową wewnętrzną mocy” (Łempicki, 1936, s. 194).

Łempicki twierdził, że nowy obywatel państwa polskiego musi aktywnie uczestniczyć w pomnażaniu jego kultury materialnej, w doskonaleniu poprawności stosunków społecznych, w tworzeniu wartości duchowych. Musi też odczuwać swoją nieustanną łączność z państwem, stąd cechy dobrego obywatela-państwowca wysuwane przez Łempickiego zbliżały się zasadniczo do eksponowanych przez ludzi stojących na czele władz oświatowych Drugiej Rzeczypospolitej, a głównie Janusza Jędrzejewicza. Opowiadał się więc za kształtowaniem u młodzieży poczucia współodpowiedzialności za własne państwo oraz za koniecznością celowej i twórczej współpracy z państwem i dla dobra państwa. Kształtowanie właśnie tych cech miał na uwadze Łempicki przystępując do pracy nad podręcznikami do języka polskiego dla uczniów szkół średnich ogólnokształcących.

Sposób rozumowania Łempickiego rzutował na jego decyzje i trwanie w przyjętej postawie i czynnego zaangażowania w polską rzeczywistość powojenną. Jego otwartość na polskie problemy, jego znamieną także i dla ówczesnego pokolenia gotowość do ogólnego afirmowania rzeczywistości, wpływała z przemyśleń nad funkcją i rolą inteligencji w polskim społeczeństwie. Wiązało się to z jego osobistym stosunkiem do historii, tradycji, a przede wszystkim polskości oraz poczuciem ciągłego posłannictwa i obowiązku, które jemu i jego pokoleniu wyznaczało życie (Łempicki, 1957, s. 7-8). Toteż w pracach swoich wyrażał osobowość bardzo polską i bardzo współczesną – miłość do Polski, przywiązanie do piękna klimatu ziemi polskiej (sądeckiej i Lwowa), jej kultury i historii. W kręgu spraw patriotycznych, podobnie jak w funkcji strażnika kultury narodowej i tradycji przejmował rolę gospodarza troszczącego się o wszelkie autentyczne wartości, symbolizujące różne aspekty polskości. Było nim bohaterstwo żołnierza polskiego, jego droga do wolnej ojczyzny, autentyczny, niekłamany patriotyzm, kult dla gotowości ofiary i poświęcenia za sprawę polską, znak ważnego fragmentu

narodowych doświadczeń z czasów pierwszej wojny światowej. Temu właśnie znakowi naszej tradycji i naszego patriotyzmu poświęcił fragmenty o Piłsudskim.

Przywiązanie Łempickiego do tradycji, uwrażliwienie na polskość określało pojmowanie przez niego ówczesnej polskiej rzeczywistości. Związek między umiłowaniem historii a aktywnym uczestnictwem w teraźniejszości, był dla niego znamienny, a zarazem naturalny, stanowiąc istotną cechę jego osobowości twórczej.

W następnej kolejności, z analizy polskich tradycji wychowawczych i polskiego ideału wychowania wyprowadził Łempicki założenia programowe wychowania państwowego. Na czoło wysuwają się przede wszystkim dwa zadania: uwrażliwić młodych Polaków na sprawy własnego kraju, oprzeć wychowanie na najlepszych demokratycznych i postępowych tradycjach oświatowych oraz zachować wartości uniwersalne głęboko tkwiące w kulturze polskiej.

Łempicki traktował wychowanie jak urabianie (w pozytywnym rozumieniu tego słowa) dla społeczeństwa i państwa ludzi pożytecznych, pracujących w kierunku ich żywotnych interesów, a także jako wysiłek prowadzący do budowy duszy ludzkiej. Rezultaty wychowania uzależniał od zamierzonych, świadomie podejmowanych działań, w których istotną rolę przypisywał własnej aktywności wychowanka oraz uczulenia go na najważniejsze zadania teraźniejszości. Wychowanie było dla niego zależne od czasu, miejsca i ducha epoki. Miało być celowym działaniem opartym na fundamencie idei państwowej. Był przekonany, że państwo wolne, ceniące zdobycze pokoleń może zapewnić realizację indywidualnych zamierzeń jednostki. Właśnie takie poglądy zaprezentował jako autor prac o polskich tradycjach wychowawczych i polskim ideale wychowania oraz podręczników szkolnych. Właśnie w tych pracach „wychowanie dla państwa” nabiera charakteru „wychowania dla Polski”, a zrównoważenie treści państwowych przez treści narodowe sprawiło, że Łempicki pozostał wiernym orędownikiem wychowania obywatelsko-państwowego.

Warto też zauważyć, że dla Łempickiego ważnym elementem w wychowaniu był jak to określił „pierwiastek wolnościowy”, zakorzeniony głęboko w patriotycznej tradycji Polski. Pojęcie wolności łączył z odpowiedzialnością za losy własnego państwa i postawą patriotyczną, a to z kolei stawało się doniosłym punktem odniesienia dla codziennych czynów i wyborów.

Łempicki nie podchodził bezkrytycznie do wychowania państwowego. Nie akceptował tych stanowisk, które cechował fanatyzm państwowy i narzucanie państwa-fetysza, choć państwu przyznawał rolę nadrzędną. Dlatego był przeciwnikiem tresury młodego pokolenia Polaków w byciu państwowcami w oderwaniu od jego osobistego życia. Opowiadał się za psychicznym zaangażowaniem jednostki dla państwa i wypełnianiem przez obywateli obowiązków wobec państwa. Często więc w jego ujęciu prawa obywateli ustępują miejsca obowiązkom, do których zaliczał pracę, utożsamianą z czynem.

Niektóre poglądy Łempickiego na wychowanie państwowe zbliżały go do teoretyków i interpretatorów tej idei w dwudziestoleciu międzywojennym (Bystróż, 1933, z. 2; Sośnicki, 1933; Mysłakowski, 1935), choć jego myśl była znacznie bardziej skoncentrowana na zmodyfikowaniu ideału wychowania współczesności, polegającym na połączeniu pracy-czyny z romantyzmem polskim, co dawało model, który wydawał mu się najbardziej przydatny dla ówczesnej Polski, model pozwalający na zachowanie odrębności oraz tożsamości narodowej, utraconej w przeszłości, odbudowanej na wartościach przez reformatorów XVIII wieku i utrwalonej w okresie niepodległości.

Zarówno praca o polskich tradycjach wychowawczych jak i polskim ideale wychowania były mocno osadzone w historii kultury, aczkolwiek należy je zaliczyć do osiągnięć Łempickiego z zakresu historii wychowania w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym.

Zakończenie

Zróżnicowany dorobek Łempickiego to ponad 250 prac, dzieł dużych, poważnych rozpraw i artykułów naukowych, artykułów popularnych zamieszczanych w prasie codziennej, sprawozdań i recenzji. Jego dorobek to także współautorstwo podręczników oraz redakcja czasopism.

Najbardziej zwartą całość stanowią jego prace historycznokulturalne, czyli studia o Zamoyskim, kontaktach kulturalnych polskich elit intelektualnych świeckich i duchownych okresu odrodzenia, podkreślających łączność Polski z kulturą Zachodu. Gruntowne badania nad odrodzeniem, głównie polskim, doprowadziły go do syntezy renesansu i humanizmu, a wprowadzone przez niego pojęcie humanizmu renesansowego weszło na stałe do terminologii naukowej.

Prace Łempickiego nad odrodzeniem dają jednocześnie szeroką panoramę zjawisk, pokazują tę epokę bez nadmiernego zachwyty i bez nadmiernego krytycyzmu, uwzględniają wszystkie przejawy świadczące o żywotności, nowoczesności i osiągnięciach duchowych tego okresu, a odnajdywanie w nich wzorców dla terażniejszości, czyni je wciąż interesującymi mimo upływu czasu.

Łempickiego interesowała trwałość i ciągłość kultury, w której szukał inspiracji dla terażniejszości. Genezy kultury szukał w działalności wyróżniających się jednostek, a badając zjawiska ogólne, typowe, preferował ich ujmowanie opisowe. Stworzył określony obraz odrodzenia odpowiadający jego naturze i umysłowości, a ponieważ w epoce tej dostrzegł wzorzec pełny i wartościowy, wzorzec etyczny i moralny, wzorzec największego zeuropeizowania, toteż poprzez propagowanie kultury renesansowej realizował swój ideał ówczesnej Polski.

W pracach swoich pokazał się z jednej strony jako romantyczny miłośnik przeszłości, z drugiej zaś jako realista dążący do opisu stanu kultury epok minionych,

eksponujący te wartości przekazane przez pokolenia, które zawsze mogą być wyrazistym przykładem dla teraźniejszości. Wierzył w ciągłość procesu ewolucyjnego i długotrwałość wątków kulturowych, prezentując jednocześnie szacunek dla wiedzy historycznej i określone podejście do zadań historyka, który zawsze musi dokonywać wyborów by realizować zadanie przekazywania i utrwalania najwartościowszych śladów przeszłości. Dlatego między innymi zrezygnował z przedstawienia roli politycznej Zamoyskiego, pokazania drogi dojścia do fortuny, czyli kontrowersyjnych stron jego działalności, a skoncentrował się na tworzeniu Akademii, szkoły powołanej całkowicie z inicjatywy prywatnej, która na stałe zapisała się pozytywnie na kartach historii Polski.

Myśl historyczna Łempickiego koncentrowała się zatem na zachowaniu trwałości i ciągłości kultury, wydobywaniu z naszej przeszłości zawsze aktualnych walorów ideowych i estetycznych oraz wskazaniu na znaczenie elit w życiu każdego narodu, w których widział potencjał i zdolność tworzenia, obarczając je zarazem obowiązkiem i odpowiedzialnością za zachowanie wszystkiego co wartościowe w dorobku pokoleń.

Duże osiągnięcia miał na polu historii wychowania. Badania nad tą dziedziną pojmował bardzo szeroko, a ją samą traktował jako integralną część historii kultury. W takim ujęciu historii kultury myśl Łempickiego pozostaje aktualna do dnia dzisiejszego. Jego wkład do historii wychowania polegał na tworzeniu podstaw teoretycznych dla badań historyczno-pedagogicznych, ich upowszechnienia i popularyzacji wiedzy z tego zakresu.

Pamiętać jednak należy, że Łempicki był zarówno historykiem kultury jak i historykiem wychowania a także historykiem literatury, którego to przedmiotu badań nie uwzględniono w tymże artykule. Fakt zainteresowania się Łempickiego kilku dziedzinami naukowymi, czyni z niego komparatystę, szukającego wzajemnych powiązań i inspiracji, ciągłości i trwałości nie tylko prądów kulturowych i aktualności myśli przekazywanej w dziele literackim, ale także człowieka poszukującego wzorców dla czasów, w których sam żył.

Jego koncepcja oparcia wychowania na uniwersalnych wartościach nie straciła na aktualności. Równie aktualne są jego spostrzeżenia związane z wypełnianiem treścią ideału wychowania, a eksponowanie obecności takich wartości jak wolność i odpowiedzialność oraz budowanie postawy moralnej jednostki na etyce katolickiej, to współcześnie jeden z ważniejszych problemów poddawanych rozważaniom i dyskusji.

Badając twórczość Łempickiego można zauważyć, że do podejmowania problematyki historyczno-pedagogicznej dojrzał powoli, zaczynając od studiów szczegółowych o działalności oświatowej jednostki (J. Zamoyski), poprzez ukazanie działalności określonej grupy (dwór królewski, dwory magnackie), do uogólnień związanych z potrzebą realizacji postulatów oświatowych współczesnej mu szkoły.

Przypisy

1. Podkomisja lwowska była oddziałem regionalnym Komisji do Badań Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce powołanej do życia w listopadzie 1919 r. z inicjatywy ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego Tadeusza Łopuszańskiego. Komisja była ciałem naukowym o charakterze autonomicznym. Jej przewodniczącym został Kazimierz Morawski, sekretarzem Stanisław Kot. Obok wybitnych uczonych Komisja zgromadziła profesjonalnych pedagogów jako członków korespondentów. Aby nadać Komisji charakter ogólnopolski, utworzono oddziały w Warszawie i we Lwowie. Na czele Podkomisji Lwowskiej stanął Kazimierz Twardowski, a Stanisław Lempicki został jej sekretarzem.

Literatura

- Araszkiewicz F. W. (1978): *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa
- Barycz H. (1968): *Stanisław Lempicki jako badacz polskiego renesansu. (W dwudziestolecie zgonu)*. W: *W blaskach epoki odrodzenia*. PIW. Warszawa
- Barycz H. (1949): *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*. Historia Nauki Polskiej w Monografiach, t. 31, Kraków
- Brodacka-Adamowicz E. (2003): *Stanisław Lempicki człowiek i historyk*. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń
- Brodacka-Adamowicz E. (2012): *Renata et illuminata. Organizacja, działalność i polityka oświatowa Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1918-1932 w świetle przepisów wykonawczych*, rozprawa naukowa nr 117. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Siedlce
- Budzanowski T. (1931): *Dusza dziecka a wódz narodu*. Grodno
- Bystroń J. S. (1933): *Wychowanie państwowe*. „Kultura Pedagogiczna”, z. 2
- Charewiczowa Ł (1938): *Historiografia i miłośnictwo Lwowa*. Lwów
- Dąbrowski P. Z. (1935): *Wskazania wychowawcze Marszałka J. Piłsudskiego*. „Zrąb”, t. 23, s. 11-39
- Gajda J. (2008): *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków
- Iwanicki M. (1986): *O ideowo-wychowawczym oddziaływaniu sanacji na młodzież szkolną i akademicką*. Siedlce
- Jankowerny W., Okopień J. (1970): *Zawsze pod kopułą (150 lat Ossolineum)*. PZWS. Warszawa
- Jędrzejewicz J. (1933): *U podstaw idei wychowawczej Marszałka*. „Zrąb”, t. 13, s. 3-5
- Juško E. (2006): *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej 1918-1922*. Wydawnictwo KUL. Lublin
- Kleiner J. (1992): *Stanisław Lempicki. Wstęp* W: *Wiek złoty i czasy romantyzmu w Polsce*, Jerzy Starnawski (wybór i oprac.). Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa
- Kochanowski J. K. (1899-1900): *Dzieje Akademii Zamojskiej*. Kraków
- Kowalski W. (1939): *Marszałek Józef Piłsudski jako wychowawca*. Wilno
- Kulpa J. (1963): *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*. Zakład Narodowy im Ossolińskich. Wrocław
- Lempicki S. (1917): *Jan Zamojski jako reformator wyższego szkolnictwa w Polsce*. Cz. I. *Działalność na polu szkolnictwa państwowego*. Rozprawy AU w Krakowie. Wydz. Filol., t. 57, s. 265-328. Kraków
- Lempicki S. (1921): *Działalność Jana Zamojskiego na polu szkolnictwa (1573-1605)*. Prace monograficzne z dziedziny wychowania i szkolnictwa w Polsce, nr 2, seria I. Kraków
- Lempicki S. (1912): *Jan Zamojski, jezuita i Skarga. (Kilka uzupełnień i przyczynków)*. „Pamiętnik Literacki”, R 11, s. 566-589

- Lempicki S.(1917): *Hetman Jan Zamoyski współpracownikiem Heidensteina*. „Pamiętnik Literacki”, R. 15, s. 287-304
- Lempicki S.(1917): *Przyczynek do biografii Szymona Szymonowicza. (Nieznany list ks. St. Sokołowskiego do M. Piskorzewskiego*. „Pamiętnik Literacki”, R. 15 s. 343-347
- Lempicki S.(1920): *Wielki tolerant, jezuici i Skarga*. „Teki Zamojskie”, nr 1-4 s., 33-38
- Lempicki S.(1921): *Stosunek Jana Zamoyskiego do medycyny i medyków. Karta z dziejów mecenatu humanistycznego w Polsce*. „Przegląd Naukowo-Literacki”, t. 47, s. 10-65
- Lempicki S.(1920): *Lwowski poeta sławnym lekarzem*. „Kurier Lwowski”, nr 269-270. Odb. (1920) pt. *Szymon Szymonowicz jako lekarz*. Lwów
- Lempicki S.(1927): *Rzekomy list Jana Zamoyskiego z r. 1585 do rektora Akademii Hetmańskiej*. „Minerwa Polska”, R. 1, z. 4, s. 413-416
- Lempicki S.(1929): *Hetman Jan Zamoyski miłośnikiem starożytności*. „Filomata” R. 1, nr 1, s. 32-38
- Lempicki S.(1929): *Medyceusz polski XVI wieku. (Rzecz o mecenacie kulturalnym Jana Zamoyskiego)*. W.: *Szymon Szymonowicz i jego czasy*. Rozprawy i studia, s. 99-174. Zamość
- Lempicki S.(1928): *Mecenat kulturalny w Polsce. (Problemy i postulaty)*. W: *Studia staropolskie ku czci A. Brucknera*, s. 273-299. Kraków
- Lempicki S.(1933): *Biskupi polskiego renesansu jako opiekunowie kultury*. Kraków
- Lempicki S.(1938): *Biskupi polskiego renesansu*. Lwów
- Lempicki S.(1926): *Manucjusze weneccy a Polska. Karta z dziejów humanizmu w Polsce*. „Pamiętnik Literacki”, R. 23, s.124-188
- Lempicki S.(1929): *Dante a Polska*. „Gazeta Lwowska” R. 119, nr 268, s. 3-4; nr 269, s. 3-4; nr 270, s. 3-4; nr 271, s. 3-4
- Lempicki S.(1934): *Pater Capistrano w Polsce*. „Wiek Nowy”, R 34, nr 9839, s 4; nr 9841, s. 4, nr 9842, s. 4
- Lempicki S.(1935): *Francesco Filelfo a Polska*. „Wiadomości Literackie”, R. 12, nr 21, s.2
- Lempicki S. (1932): *Renesans i humanizm w Polsce*. W : *Kultura staropolska*, s. 205-238. Kraków
- Lempicki S.(1936): *Polskie tradycje wychowawcze*. Wydane nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa
- Lempicki S.(1937): *Polski ideał wychowawczy*. Lwów
- Lempicki S.(1948): *Wspomnienia ossolińskie*. Wrocław
- Lempicki S.(1957): *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*. Warszawa
- Lempicki S.(1933): *Miedzy dawnymi i nowymi laty. Czytania dla kl. I gimnazjum*. Współautorzy: H. Gertner. Wydanie I. Lwów
- Lempicki S.(1937): *Miedzy dawnymi i nowymi laty. Czytania dla kl. I gimnazjum*. Współautorzy: H. Gertner, R. Skulski. Wydanie II. Lwów
- Lempicki S.(1938): *Miedzy dawnymi i nowymi laty. Czytania dla kl. II gimnazjum z ilustracjami w tekście*. Współautorzy: H. Gertner, R. Skulski. Wydanie II. Lwów
- Lempicki S.(1932): *Służ państwu*. Tom I: *Szlakiem bohaterów*. Z licznymi ilustracjami w tekście. Wyd. I. Współautorzy: H. Gertner, R. Skulski. Nakład i własność K. S. Jakubowskiego. Lwów
- Lempicki S.(1992): *Wiek złoty i czasy romantyzmu w Polsce*. J. Starnawski (wybór i oprac.). Biblioteka Filologii Polskiej seria B Literaturoznawstwo. T. Ulewicz (red.). Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa
- Mecenat wielkiego kanclerza. Studia o Janie Zamojskim*. Wybór i wstęp: S. Grzybowski (1980). PIW. Warszawa
- Mysłakowski Z.(1935): *Państwo a wychowanie*. Warszawa
- Podchorodecki L.(1993): *Dzieje Lwowa*. Warszawa
- Radlińska H.(1924): *Dokształcanie nauczycieli*. „Rocznik Pedagogiczny” 2(1924), s. 289-290
- Rękopis zyciorysu Stanisława Lempickiego. AUJ, Kraków. Teczka akt osobowych; oraz przypis: od 1 kwietnia 1924 r. pracował jako profesor nadzwyczajny historii oświaty i szkolnictwa w Uniwersytecie Lwowskim; od 1933 r. jako profesor zwyczajny; w roku akademickim 1936/1937 był dziekanem Wydziału Humanistycznego
- Skwarczyński A.(1932): *Mysł wychowawcza Pilsudskiego*. „Zrąb”, t. 13, s. 9-14

- Sobieski W.(1978): *Trybun ludu szlacheckiego*. Warszawa
- Sośnicki K.(1936): *Trzy hasła*. „Kultura i Wychowanie”, s. 223-235
- Sośnicki K.(1933): *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów
- Sarnawski J.(1992): *Słowo wstępne*. W: *Wiek złoty i czasy romantyzmu w Polsce*. J. Sarnawski (wybór i opracowanie). T. Ulewicz (red.) Biblioteka Filologii Polskiej seria B Literaturoznawstwo. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa
- Stpńczyński W.(1932): *Czy Marszałek działał wychowawczo na swoich współczesnych*. „Zrąb”, t. 13 s. 21-28
- Suchodolski B.(1934/1935): *Refleksje*. „Kultura i Wychowanie”, z. 4
- Szacki J. (1971): *Tradycja. Przegląd problematyki*. Państwowe wydawnictwo Naukowe. Warszawa
- Trzebiatowski K. (1970): *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932*. Wrocław-Warszawa-Kraków
- Tyrowicz M.(1988): *W poszukiwaniu siebie... Wspomnienia i refleksje*. Lublin, t. II
- Tyrowicz M.(1991): *Wspomnienie o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918-1939*. Wrocław
- Trzynadłowski J.(1967): *Zakład Narodowy im. Ossolińskich (1817-1967): zarys dziejów*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo. Wrocław-Warszawa-Kraków
- Wasylewski S.(1958): *Pod kopułą lwowskiego Ossolineum. Pamiętnik stypendysty i asystenta Zakładu Narodowego im. Ossolińskich w latach 1905-1910*. Wrocław
- Wadowski J. A. (1899-1900): *Wiadomości o profesorach Akademii Zamojskiej*. Warszawa
- Wyciąg z nadania Krzyża Komandorskiego Orderu Odrodzenia Polski. Warszawa 11.11.1937 r. AW
- Lwów. Dr St. Lempicki profesor UJK osobowe
- Wieroński T.(1937): *Testament ideowo-wychowawczy J. Piłsudskiego w świetle pism i przemówień*. Warszawa
- Zamojska D.(2009): *Akademicy i urzędnicy. Kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915-1920*. Monografie z Dziejów Oświaty, T. XLII. Oficyna Wydawnicza ASPR-JR, Warszawa

Od Zamojskiego do Piłsudskiego – fascynacje Stanisława Lempickiego

W artykule przeanalizowano wybrane, najbardziej charakterystyczne prace Lempickiego z zakresu historii kultury i historii wychowania. Rozpatrzone zostały podstawowe etapy rozwoju jego myśli, koncentrującej się na przekazaniu wartościowego dorobku przeszłości kolejnym pokoleniom Polaków. Uwzględniona została znamienna postawa Lempickiego, który w dorobku intelektualnym przeszłości kulturalnej i edukacyjnej Polski szukał inspiracji dla czasów mu współczesnych. Zajmował się w związku z tym wyszukiwaniem pozytywnych aspektów w polskiej historiografii kulturalnej i pedagogicznej. Pokazywał rozmiar i znaczenie działań podejmowanych przez bohaterów swoich rozpraw i przyczynków w różnych przestrzeniach. Kreował i upowszechniał charakterystyki ludzi aktywnych, kierujących się w życiu wartościami nadrzędnymi, ogólnymi, a wręcz utylitarnymi, którzy mogli być wzorem dla społeczeństwa czasów mu współczesnych, a także przyszłości.

Słowa kluczowe: Stanisław Lempicki, Jan Zamojski, historia kultury, historia wychowania, tradycje wychowawcze, ideał wychowania

From Zamoyski to Pilsudski - Stanisław Lempicki's fascinations

The article includes the analysis of the selected, characteristic works of Lempicki concerning the history of culture and the history of education. There have been considered the basic stages of the development of his idea focused on passing along the valued achievements of the past to the successive Polish generations. There has been included the significant attitude of Lempicki for whom the intellectual, cultural and educational achievements of the Polish past served as the source of inspiration for his contemporary times. As a result, he was engaged in searching for the positive aspects in the historiography of Polish culture and pedagogics. He indicated the extent and the significance of the activities undertaken by the protagonists of his dissertations and monographs in various fields. He created and popularised the characterizations of active people guided by superior, general or even utilitarian values, who could set an example for the society of both his contemporary times and the future.

Keywords: Stanisław Lempicki, Jan Zamoyski, the history of culture, the history of education, educational traditions, the ideal of education

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

HESSEN ZNANY I NIEZNANY, ALE WCIĄŻ AKTUALNY

Pół wieku po ukazaniu się w II Republice Czechosłowacji monografii Sergiusza Hessena pt. *Światopogląd a pedagogika. Studium z problematyki autonomii* przywiozłem ją do Polski (S. Hessen 1937a), ale nie mogłem odwoływać się do jej zawartości w swoich publikacjach ze względu na obowiązującą w PRL cenzurę. Musiało upłynąć kolejnych 30 lat, bym sięgnął po nią ponownie w wyniku zachęcenia mnie przez Arkadiusza Żukiewicza do poświęcenia klasykom myśli pedagogicznej jednego z numerów „Ruchu Pedagogicznego”. Dotychczas korzystałem z tej publikacji do własnych wykładów z teorii wychowania i pedagogiki ogólnej, gdyż nie kto inny, jak właśnie ten wybitny uczony po drugiej wojnie światowej kierował Katedrą Pedagogiki na Uniwersytecie Łódzkim. Teraz przyszedł czas, by dokonać kolejnych uzupełnień w stanie naszej wiedzy o twórczości tego humanisty.

W polskiej edycji „Wikipedii” (Sergiusz Hessen 2018) odnotowano, że S. Hessen był polskim i rosyjskim pedagogiem oraz filozofem. Tymczasem zanim przyjechał do naszego kraju i osiadł w nim na stałe (w latach 1935-1950) dzięki zabiegom Bogdana Nawroczyńskiego z Uniwersytetu Warszawskiego, wykładał filozofię wychowania w Rosji (1921-1923), w Niemczech (1922-1924) a następnie w Pradze (1924-1935). Wincenty Okoń trafnie wpisał biografię tego wybitnego humanisty w „los wędrowca” (W. Okoń 1993), zanim jeszcze Zygmunt Bauman posłużył się tą kategorią w odniesieniu do sytuacji ludzi ponowoczesnego świata (Z. Bauman 2004). Hessen opanował języki krajów, w których przebywał i wykładał, zaś języka polskiego nauczył się dzięki małżonce Marii Niemyskiej. W ostatnim okresie życia powstały jego najważniejsze dzieła naukowe.

Wspomniana przez mnie czeska monografia nie była przełożona na nasz język, toteż została pominięta w badaniach przez kolejnych biografów tego pedagoga. Nie wiadomo o tym że wyszła w 1937 r. jako 379 pozycja w wyjątkowej serii wydawniczej „Dziedzictwo Komeńskiego”. Co ciekawe, książkę tę S. Hessen napisał już w Warszawie oddając ją do tłumaczenia 4 listopada 1936 r. Przekładała ją na język czeski z polskiego, rosyjskiego i niemieckiego - Žofia Pohorecká. On sam nie wspomina tej rozprawy w swojej autobiografii, którą napisał po rosyjsku pod koniec życia, zaś jej tłumaczenia na język polski dokonał jego doktorant – Aleksander

Kamiński (S. Hessen 1937a, s. 11-69). Nie znajdziemy też tej monografii w przygotowanym przez jego małżonkę – Marię Hessenową wyborze i opracowaniu rozpraw S. Hessena, w tym w bibliografii najważniejszych jego prac, które zostały wydane przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN w 1973 roku (Bibliografia 1973) Okres pobytu w II Republice Czechosłowacji pozostaje zatem nadal otwarty do badań historyczno-pedagogicznych życia i twórczości tego humanisty.

Powody wydania przez Hessena rozprawy o światopoglądzie i pedagogice

W krótkiej przedmowie do tego wydania S. Hessen przyznaje, że niniejsza książka jest zbiorem artykułów, które powstawały i były opublikowane w latach 1933-1936 w rozproszonych publikacjach rosyjskich, polskich i niemieckich. To, co je merytorycznie łączyło, to właśnie problem wzajemnych związków między światopoglądem a pedagogiką. Interesowała go bowiem kwestia wewnętrznej autonomii wykształcenia człowieka. Jak pisał: *Studium tego problemu samo w sobie niesie konieczność sprecyzowania i filozoficznego pogłębienia pojęcia kształcenie, podobnie jak do wyjaśnienia wzajemnych relacji między kształceniem a tymi celami, które we współczesnej dobie konstytuują edukację i szkołę: moralność, państwo, gospodarka narodowa. Z drugiej strony analiza złożonej współcześnie problematyki kształcenia stawia pytanie o przewodnie zasady pedagogicznego myślenia, szczególnie dotyczące całości i struktury, które mogą wyprowadzić pedagogikę na ścieżki odpowiadające nowej syntezie, wszakże także skrywającej w sobie pokusę totalitaryzmu* (S. Hesse 1937a, s. 3) Hessen przeciwstawia się w tej rozprawie uproszczeniom w pedagogice redukującym jej myśl albo do pozytywistycznego indywidualizmu, albo do totalitaryzmu.

W jego przekonaniu wyjściem z tej sytuacji może być podejście dialektyczne. On sam uważał pedagogikę za stosowaną filozofię. Niezwykle ważne jest w jego podejściu do edukacji, a przy tym wciąż jest niezmiernie aktualne w przesłaniu zawartych w powyższej książce tekstów, to spojrzenie na osobowość człowieka i jego swobód, które uwzględni zarówno uwarunkowania świata zewnętrznego oraz formułowanych wobec jednostki oczekiwań i stawianych jej zadań. *Osobowość człowieka konstituuje się a jego wolność wzrasta w tragicznym pokonywaniu losu a niekiedy i w indywidualistycznym przeżywaniu własnego Ja. Pogląd personalizmu, którego bronię w tej książce, nie ma nic wspólnego z optymistycznym indywidualizmem, ale zakłada naturalną harmonię między indywiduum a dążeniem do największego zadowolenia swojego własnego ja* (tamże, s. 4)

Komparatystyka znanych i nieznanych treści

Dwa pierwsze rozdziały w monografii poświęconej światopoglądowi i pedagogice zostały zatytułowane: *Co to jest światopogląd* oraz *Światopogląd i pedagogika*. Autor poświęcił je zjawisku, które jest kluczowe dla dalszych jego badań nad istotą wychowania i kształcenia z uwzględnieniem makropolityki oświatowej oraz stanu rozwoju nauk humanistycznych. Niesłusznie – zdaniem S. Hessena - pozytywiści odrzucili metafizykę, by unikając wartości uzyskać rzekomo obiektywny, a naukowy status badań. W ten sposób jedynie podtrzymywali wiarę w neutralność nauki, a tym samym i neutralność kształcenia. Tymczasem nie ma nauki wolnej od wartości, czyichś przedsądów, przekonań, nauki wolnej od jakiegś ideologii, religii, filozofii czy sztuki, gdyż te tkwią w każdej kulturze. Oba teksty są dostępne w języku polskim, bowiem ukazały się na łamach powołanego przez Bogdana Suchodolskiego rocznika „Kultura i Wychowanie” w 1933 i 1934 r., ale ich przekład na język czeski wskazuje na nieco inne znaczenia przypisywanym poglądom. (S. Hessen 1934, s. 121-138) Bogdan Suchodolski jako redaktor naczelny tak wyjaśniał znaczenie artykułu Hessena: *Rozprawa prof. Hessena daje wyraz tęsknocie, by zdobyć jakiś pogląd na świat, ale zarazem ukazuje bezdroża i niebezpieczeństwa tego pragnienia. Wnioski, jakie stąd płyną dla wychowania przedstawi w drugim zeszycie ten sam autor. Wówczas będziemy mogli podjąć problem uprawnień do narzucania światopoglądu w wychowaniu* (Od redakcji 1933, s. 108).

Porównując obie wersje rozpraw na temat światopoglądu stwierdziłem, że nie są w niektórych fragmentach merytorycznie tożsame. Z praskiej monografii zostały m.in. usunięte albo przez Hessena, albo przez czeską tłumaczkę niektóre treści, a nawet przypisy. Nie ma bowiem w czeskiej wersji akapitu na temat dwoistej dla światopoglądu katolickiego postawy zarówno zwalczania, jak i obrony charakterystycznej dla liberalizmu zasady swobody nauczania i tolerancji w edukacji. Dlaczego tak się stało? Czyżby w II Republice Czechosłowacji prawda o pozytywnym zaangażowaniu liberalnego skrzydła katolicyzmu na rzecz uszanowania pluralizmu w edukacji była nie do przyjęcia przez naukowców i polityków? Hessen pisał dla polskiego czytelnika z pełnym przekonaniem: *Nawet dla katolicyzmu, który wyznaje jedną wieczną prawdę i wierzy w jeden powszechny autorytet, istnienie różnorodnych światopoglądów, określających szczegółowe zasady dydaktyki i pedagogiki jest niezaprzeczonym faktem. Wie on też, iż w dzisiejszej epoce dziejowej zaradzić temu można tylko drogą wychowania, a nie przymusu* (S. Hessen 1933, s. 12-13).

W badaniach spuścizny S. Hessena ważne jest zatem uwzględnienie wszystkich rozpraw, które opublikował, a nie tak, jak uczyniła to Andrea Folkierska, tylko polskojęzycznych edycji monograficznych, bo wówczas można przypisywać

temu humaniście – tak, jak to ona czyni – nieuwzględnienie jego poglądów. (A. Folkierska 2005) Jej twierdzenie jakoby Hessen nie odwoływał się wprost do Hegla musi ulec zaprzeczeniu w świetle analiz jego czeskiej monografii, w której analizuje typologię światopoglądów z uwzględnieniem także dialektyki Hegla. Powołuje się bowiem na nią w znacznie szerszym zakresie, niż można to wywnioskować tylko z polskojęzycznych rozpraw. Ma to także miejsce w przywołanym artykule z 1933 r., który *nota bene* był napisany w języku niemieckim, a na polski przetłumaczyła go Jadwiga Suchodolska (S. Hessen 1933, s. 18-21), a nie został uwzględniony w analizach A. Folkierskiej. Być może światopogląd tłumaczki był sprzeczny z poglądem Hessena i rzutował na pominięcie dookreślenia jego myśli? Tymczasem jakość przekładu ma tu istotne znaczenie. W kolejnym artykule, który J. Suchodolska przetłumaczyła z manuskryptu niemieckiego na język polski odnajduję – w stosunku do tekstu w czeskiej monografii - istotne różnice. Oto przykład:

Tab.1. Tab.1. Porównanie akapitu z rozprawy polsko – i czeskojęzycznej S. Hessena na temat doniosłości problemu światopoglądu w relacji do pedagogiki (źródło: opracowanie własne na podstawie artykułu z 1933 r. i książki z 1937a)

Polska wersja z 1934 (s. 121)	Czeska wersja z 1937a (s. 26)
<i>Najbardziej palącym zagadnieniem dzisiejszej pedagogiki jest zagadnienie światopoglądu i jego stosunek do szkolnictwa i praktyki wychowawczej. Rozwiązanie, według którego szkoła powinna posiadać określony światopogląd, jest dziś bardzo rozpowszechnione i uchodzi za rzecz zrozumiałą samo przez się.</i>	<i>W pedagogice nie ma dziś bardziej palącego problemu jak problem poglądu na świat i jego związek ze szkolnictwem i praktyką wychowawczą. Dewiza, że szkolnictwo ma być zarządzane światopoglądowo, wydaje mi się obecnie zbyt daleko idącym, by tak często uznawano ją za oczywistą przez się.</i>
s. 122	s. 27
<i>Także w teorii pedagogiki coraz częściej powtarza się przekonanie, iż nauka o wychowaniu uzależniona jest od poglądu na świat.</i>	<i>Także w teorii pedagogicznej warunkowana światopoglądowo teoria nauczania staje się coraz powszechniejszym hasłem.</i>
s. 122	s. 27
<i>Zdaje się więc, że zarówno liberalizm, jak i antyliberalizm występują przeciwko szkole neutralnej, broniąc szkoły światopoglądowej, która coraz częściej odczuwana jest jako potrzeba epoki.</i>	<i>Liberalizm i antyliberalizm pozornie popierają neutralność szkoły i obronę szkół światopoglądowych, wobec której jest coraz więcej widocznych powszechnie oczekiwań.</i>

s. 124	s. 30
<p><i>Okres dojrzewania: światopogląd jako duchowa atmosfera środowiska. Czy nie wynika z tego, że kształcenie musi być światopoglądowo „uwarunkowane”? Czy nie uprawomocniłyśmy tych wszystkich praktycznych poczynań, o których mówiliśmy powyżej? Byłoby tak w istocie, gdyby występowało w nich to samo pojęcie światopoglądu, któreśmy dopiero co zdobyli. Światopogląd, o którym powiedzieliśmy, że jest odwrotną stroną świadomości samego siebie, odwrotną stroną osobowości, jest właśnie czystym poglądem, t.j. intuicją, która, nawet wtedy, gdy zostanie pojęciowo uzasadniona, nie musi stanowić systemu pojęć, a tem mniej pojęciowo umocnionej, zamkniętej w sobie teorii. Natomiast światopogląd, który ma „warunkować” kształcenie musi z konieczności opierać się na jakiejś teorii wyjaśnienia świata.</i></p>	<p><i>Wiek chłopięcy (pacholęctwo): światopogląd jako duchowa atmosfera. Czyż nie wynika z tego, że kształcenie jest uwarunkowane światopoglądowo? Czyż nie są uzasadnione wszystkie znane nam praktyczne efekty tych oczekiwań? Doprawdy byłoby tak, gdyby pojęcie światopoglądu, który nabyliśmy, a o którym mówiliśmy, że jest odwrotną stroną odczuwania, to jest intuicji, która o ile dalibyśmy jej pierwszeństwo, nie musi jeszcze stanowić pojęciowej całości czy chociażby określonej pojęciowo zamkniętej w sobie teorii. Światopogląd, któremu chce się podporządkować kształcenie, jest niewątpliwie tego zaprzeczeniem, bo ujętym w system pojmowaniem życia. Jako taki jest nośnikiem określonej teorii wyjaśniania świata.</i></p>

Każde z tych tłumaczeń uświadamia nam, jak trudno jest oddać dosłowność myśli autora wraz z duchową istotą jego przekazu. Widać, że jest jednak istotna różnica między uczynieniem z światopoglądu kluczowego narzędzia do sterowania szkolnictwem, a poglądem o powinności posiadania przez szkołę światopoglądu. Podobnie, jak w kolejnym sądzie o rzekomym uzależnieniu pedagogiki od światopoglądu, podczas gdy Hessen pisze o determinowanej światopoglądowo dydaktyce. Czym innym jest też występowanie przeciwko czemuś wobec jego pozornego popierania. Wciąż aktualne jest zwrócenie uwagi przez Hessena na zwyrodnienie światopoglądu w ideologię, kiedy staje się ona *mieczem w dłoniach praktyki*. W czeskim wydaniu przywołuje jeszcze pogląd wybitnego psychologa i reformatora szkolnictwa Vaclava Příhody, który w swojej rozprawie z 1936 r. pt. *Ideologia nowej dydaktyki* zastosował termin ideologia w zupełnie innym znaczeniu, niż ten, który Hessen odrzuca. *Wprawdzie on także nawiązuje w swoim pojęciu ideologii do działania, ale dla niego jest ono powodowane motywem władzy.*

Příhoda vychodzi z założenia, że prawda i moralne postępowanie są w swej ostatniej instancji tożsame. Ideologia stanowi zatem nie tylko o kryterium postępowania, ale i kryterium prawdy w jej moralnym aspekcie. (S. Hessen 1937a, s. 23).

Także w kolejnym podrozdziale poświęconym przewycięzaniu światopoglądu w praktyce i pokus ideokracji w czeskiej edycji Hessen doprecyzowuje swoje stanowisko w stosunku do treści, która została wydana cztery lata wcześniej w języku polskim. Porównajmy jeszcze jeden fragment z częściowo odmiennych jednak w swej treści publikacji S. Hessena:

Tab.2. Porównanie akapitu z rozprawy polsko – i czeskojęzycznej S. Hessena na temat przewycięzenia światopoglądu w praktyce (źródło: opracowanie własne na podstawie artykułu z 1933 i książki 1937a)

Polska wersja z 1933 (s. 26)	Czeska wersja z 1937a (s. 24)
<i>W tej właśnie chrześcijańskiej miłości, budzącej poczucie wspólnej odpowiedzialności ludzkiej, dokonywa się przewycięzenie światopoglądu, przewycięzenie „stanowiska”, a tem samem i zależności czynów od niepełnej, fragmentarycznej rzeczywistości.</i>	<i>W jakże prawdziwej miłości, w znaczeniu chrześcijańskiej miłości bliźniego, zawarte jest przewycięzenie jakiegokolwiek dogmatycznego „stanowiska”. Tym jest zarazem przewycięzenie zakorzenionej w bycie cząstkowej aktywności, która przejawia się w świadomości współwiny, jaką ta miłość zawiera w sobie.</i>

Widać wyraźnie, jak Hessen w sposób jednoznaczny przeciwstawia się wykorzystywaniu światopoglądu przez władze do panowania nad ludźmi oraz zaprzecza traktowaniu ideologii, za pomocą której chce się władać innymi pod pozorem jej „obiektywności”. Ideokraci kierują się w swoich działaniach żądzą władzy i wolą mocy. *Hybris – jako majestat władzy jest fundamentem jej bycia a ideokracja jest jej ostateczną pobudką* (S. Hessen 1937a, s. 26). Studium Hessena jest wyniesieniem pedagogiki do nauki sprzymierzonej z filozofią, której sądy wynikają z sądów wartościujących, a nie oznajmujących, a zatem odwołujących się do nieuświadomianego lub skrywanego w nich czyjśgo poglądu na świat. Pedagodzy, nauczyciele kształcą innych sobą, a zatem i odsłaniając (...) *zakryte najczęściej korzenie teoryj pedagogicznych, ugruntowanych w poglądzie na świat, w duchowej strukturze środowiska, z którego pochodzą (...)*, (B. Suchodolski 1933, s. 6) Także wychowanie, kształcenie młodych pokoleń niesie w sobie przejawy czyjśgo światopoglądu, który może ulec zwyrodnieniu w ideologię, jeśli rządzący zechcą utrwaląć jego jednostronny charakter jako obowiązujący wszystkich dogmat.

Jakże prorocze były to stwierdzenia w czasach przesuwałcej się do centrum ideologii narodowego socjalizmu, a później faszyzmu i komunizmu.

Siła tak zwyrodniałego światopoglądu – jak pisał Hessen – (...) *wymagana przez działanie, polegać ma na nieruchomości i stwardnieniu. Działający musi się opowiedzieć po stronie jakiejś partji, musi decydować, a decyzja jest zawsze jednostronnością. Dlatego właśnie pożąda on ideologii, która odsunie wszelkie wątpliwości, ukazując mu wszystko, jako pewne i jasne. Światopogląd zwyrodniał w ideologję, staje się mieczem w dłoniach praktyki*, (S. Hessen 1933, s. 25). Nieobecność filozoficznej refleksji w życiu społeczeństw i ich elit sprawia, że ulega ono socjotechnicznym wpływom ideologii jako ideokracji, a więc narzucanej mu jako konieczność i wieczną prawdę znoszącą wszelkie wątpliwości, poczucie niepewności czy braku oparcia w podejmowanych decyzjach jako jedynie słusznych. *Bowiem zadaniem ideologii w życiu praktycznym jest właśnie usprawiedliwieniem jednostronności działania i uwalnianie działającego od poczucia winy. Jakiś niby teoretyczny wywód ma u zastąpić brak siły i głębi moralnej. Niepokój sumienia, odczuwającego winę, uciszony ma być usunięciem wątpliwości, jakgdyby poczucie winy nie różniło się niczem od intelektualnych wątpliwości i jakgdyby poczucie to nie było równie konieczne dla oczyszczenia i zahartowania czynów, jak wątpienie dla wiedzy.* (tamże, s. 27).

Trzy autonomie

Rozdział 3 czeskiej monografii poświęcony jest autonomii kształcenia, w której to kategorii S. Hessen wyróżnia trzy warstwy: autonomię samej wartości kształcenia, dalej autonomię pedagogiki jako nauki o kształceniu i wreszcie autonomię szkolnictwa.



Schemat 1. Trzy warstwy autonomii kształcenia według Sergiusza Hessena (źródło: opracowanie własne na podstawie S. Hessen 1937a, rozdz.3.)

Trójwarstwowa struktura autonomii kształcenia nie była publikowana w języku polskim, aczkolwiek jej fragmenty możemy odnaleźć w artykule wydanym w 1937 r. pt. *Idea ogólnego wykształcenia*. (S. Hessen 1937b, s. 117-135) Warto zatem przywołać najważniejsze tezy Hessena, które wyróżniają jego neohumanistyczną filozofię. Jej podstawą jest uznanie autonomii życia duchowego, które rządzi się własnym prawem a jego przedstawicielem jest osobowość człowieka jako istoty duchowej. *Autonomia wykształcenia jest samorządnością, ale z tego powodu nie musi oznaczać samowystarczalności, to jest autarkii* (S. Hessen 1937a, s. 46). Nie ma wykształcenia jako wartości osobistej bez wolności i spontaniczności każdej osoby, zaś każdy akt kształcenia jest aktem duchowym, w którym spotykają się ze sobą nauczyciel i uczeń. Jeśli jest między nimi dystans, a tym bardziej między uczniem czy nauczycielem a przedmiotem uczenia się, to wówczas nie zachodzi proces kształcenia. *Właśnie ten stały kontakt z wewnętrznym centrum osobowości odróżnia kształcenie od urabiania i tresury. (...) kształcenie jest wprowadzaniem ucznia w świat kultury czyli tradycji jako żywego potoku bytu dziejowego. Dopiero przez to wdrożenie do stwarzającego się w dziejach świata kultury potrafi człowiek realizować w sobie autonomiczną osobowość. (...) kształcenie jest poznawaniem ducha ludzkiego z jego dzieł, odcyfrowywaniem sensu tego, co on stworzył* (S. Hessen 1937b, s. 121).

Hessen nawiązuje tu do poglądów Giovanni Gentile'go, dla którego w każdym właściwym akcie kształcenia realizuje się praworzędność autonomicznej sfery życia duchowego człowieka. Osoba uczy się, kiedy wynika to ze swobody jej aktu uznania autotelicznej wartości kształcenia. Człowiek jest nie tylko bytem psychofizycznym, ale także duchowym, toteż wzrasta z każdą fazą swojego rozwoju do kolejnych warstw kulturowego życia. Ten jest właściwym nauczycielem, kto jest nośnikiem obiektywnego ducha, a więc reprezentuje go sobą, swoją osobowością. *Prawdziwym mistrzem nauczycieli jest obiektywny duch. Nie istnieje kształcenie indywidualności, ale tylko kształcenie do obiektywnego ducha. W tym dialektycznym napięciu między subiektywnym a obiektywnym duchem przejawia się subiektywny duch jako moment obiektywnego ducha, i na odwrót. Sytuacja napięcia między obu należy do istoty fenomenu kształcenia. Bez kształcenia ów obiektywny duch reprodukowalby się co najwyżej jako organizm biologiczny, nie byłby nośnikiem tradycji. Tymczasem „tradycja” jest właśnie szczególnym rodzajem jego życia* (tamże, s. 57).

Wartość kształcenia zawiera się zatem w autonomii osoby, która odwołuje się do wartości kultury, a tym samym stanowi o charakterze pedagogiki jako nauki. W tym miejscu Hessen powołuje się na Ernsta Kriecka, którego zdaniem nie jest możliwa autonomia pedagogiki czy też czysta nauka o wychowaniu, bowiem (...) *młody człowiek wzrasta w różnych dziedzinach obiektywnego ducha. Te zaś są przedmiotem subdyscyplina nauk filozoficznych (logiki, estetyki, etyki, filozofii prawa i państwa, filozofii języka, filozofii religii itd.)* (tamże, s. 61-62). Dla E. Kriecka nauki

o wychowaniu są ze względu na swoje prawidłowości i metody bliskie naukom filozoficznym. Każda próba oderwania pedagogiki od filozofii i podporządkowania jej założeń doświadczalnym naukom przyrodniczym skutkuje utratą jej autonomii, (...) gdyż musi ona wówczas wychodzić „od dziecka”, a nierzadko z „celów” stanowionych przez dorosłych uzależniając się od fizjologii i psychologii wieku dziecięcego, a więc od tych nauk, które traktują dziecko tylko jako przedmiot natury. Tym samym takie techniczne pojmowanie autonomii pedagogiki prowadzi do zbyt szerokiego „pedagogizmu”, który lokuje podstawy teorii pedagogicznych i praktyki w zewnętrznych wpływach i pomocach dydaktycznych (tamże, s. 63).

Takiemu pojmowaniu pedagogiki jako psychofizjologicznej technice przeciwstawiał się właśnie G. Gentile oponując przeciwko eksponowaniu - jako jedynie naukowych - badań tylko eksperymentalnych, gdyż te w swej istocie są pochodną naturalistycznego światopoglądu filozofii pozytywizmu. *Problem pedagogiczny jako własny dla pedagogiki jako nauki pojawia się dopiero wówczas, kiedy uznaje się dziecko jako osobowość, najpierw rzecz jasna potencjalną osobowość, kiedy uznajemy je tylko jako duchowy byt, a nie jedynie organizm psychofizyczny. Osobowością stajemy się przecież wówczas, kiedy urzeczywistniamy wartości ponadczasowe, absolutne właśnie w rozwijaniu subiektywnego ducha i realizowaniu tych prawidłowości, które pozwalają nam opanować obiektywną sferę ducha* (tamże, s. 65).

Teoria kształcenia jest zatem czymś więcej niż tylko pedagogiczną psychotechniką i fizjotechniką. Zdaniem Hessena pedagogika nigdy nie oddzieli się od filozofii, żeby stać się czystą nauką, gdyż nie można formułować norm wychowania i kształcenia na podstawie rozpoznania realiów tych procesów, skoro są one różne w odniesieniu do każdej jednostki, która jest subiektywnym nośnikiem obiektywnego ducha. *Pedagogika jest nauką o przebiegu i poszczególnych stadiach tego procesu. Jest zatem „krytyką pedagogicznych doświadczeń”, w sensie aporetyki, która ma fenomenologicznie opisać i wyjaśnić „trudności”, „bariery”, jakie powinny być usunięte w wyniku aktów kształcenia* (tamże, s. 70).

Wreszcie, najniższą warstwą autonomii kształcenia jest problematyka autonomii szkolnictwa w świetle polityki oświatowej. Hessen przywołuje tu dokonania w tym zakresie francuskiej i angielskiej polityki szkolnej. W przypadku Francji odwołuje się do filozofii Condorceta, dla którego kształcenie powinno obejmować wszystkich obywateli bez wyjątku na bazie szerokiej tolerancji w szkolnictwie publicznym poza monopolem Kościoła, by wykształcić autonomicznych i odpowiedzialnych obywateli republiki, posiadających zdolność rozumienia świata i kierowania własnym rozwojem. Autonomia szkolnictwa powinna być zatem pochodną jego decentralizacji, pozbawienia państwa monopolu na edukację na rzecz zagwarantowania obywatelom przez władze państwowe prawa jednostek do wykształcenia zgodnego z ich potencjałem i aspiracjami. Podobnie

szkolnictwo angielskie zostało objęte w XX w. wsparciem ze strony państwa nie likwidując jego autonomii i szkolnictwa prywatnego czy wyznaniowego. *Neutralna autonomia szkolnictwa jest czystą utopią, która co najwyżej może być obywatelom narzucona odgórnie, albo niesiona wiarą we wszechmoc nauki. Jednakże właściwa autonomia szkolnictwa może być zrealizowana tylko „oddolnie” i tylko „z zewnątrz”, albo staje się pełnią (totalnością) niesioną duchem tolerancji. Wzrasta, jeśli przenika do elementów prawa w społeczeństwie, które ją z zewnątrz organizuje; przy tym także przenika do niej państwo zbliżając się w ten sposób do społeczeństwa* (S. Hessen 1937a, s. 82).

Autonomizacja i uspołecznienie szkolnictwa wiążą się niechybnie z przekształcaniem jego ustroju. Nie można z jednej strony dążyć do tego, by edukacja szkolna zbliżała uczniów do życia, a z drugiej strony, by była wobec niego czymś neutralnym. *Autonomia jako pełnia oznacza, że nauczyciel nie będzie unikał spornych problemów i nie będzie ukrywał swoich własnych poglądów czy przekonań, ale i nie będzie dogmatycznie realizował programu kształcenia, gdyż uczeń musi wypracować sobie własne sądy i także go wyrazić* (tamże, s. 83). Autonomii szkolnictwa nie da się wprowadzić we wszystkich krajach w ten sam sposób, gdyż w każdym muszą być brane pod uwagę jego organizacyjne formy i poziom tolerancji na ich zaistnienie. W tym też sensie Hessen powtarza za Georgem Kerschensteinerem, (...) *że szkolnictwu przysługuje tylko „względna autonomia”, a to nie tylko z tego powodu konieczności jej ograniczeń jako zawierająca wewnętrzne sprzeczności, które nie mogą być „wylimitowane”, ale muszą być „zachowane”, utrzymane. Właśnie dlatego każde autonomiczne szkolnictwo jest organizacją tolerancji* (tamże, s. 80).

Rozdział 4 *Pojęcie i cel wychowania moralnego* powinien szczególnie zainteresować teoretyków wychowania. Dla Hessena wychowanie moralne jest rdzeniem każdego procesu kształcenia – naukowego, artystycznego, ekonomicznego i in. Wychowania do moralności nie osiąga się przez wyjaśnianie, czym jest moralność, ani też moralizowaniem przy każdej możliwej okazji w toku zajęć szkolnych, ale sprawną organizacją pracy i życia uczniów, doświadczaniem przez nich samorządności, uczestniczeniem w pracach społecznych, opanowując reguły gier i zabaw czy udzielając innym pomocy. *Uczeń, który świadomie, samodzielnie i z autentycznym zainteresowaniem rozwiązuje zadanie matematyczne, kształci się moralnie znacznie bardziej niż ten, który biernie uczestniczy w zajęciach na temat moralności, grzecznie wysłuchuje moralizujących uwag nauczyciela i powtarza jego słowa o moralności* (tamże, s. 85). Jeśli chcemy, żeby ktoś był istotą moralną, to nie możemy stanowić moralności jako celu jej działania, bo wówczas efektem tego jest faryzeizm. Moralnym staje się człowiek w toku własnej, często nieuświadomianej z punktu widzenia tej cechy aktywności. Za Wilhelmem Flitnerem przyjmuje Hessen cztery warstwy ogólnego fenomenu wychowania:

I – najniższa warstwa wychowania - biologiczna, jest na granicy życia i kultury, gdyż celem wychowania jest w niej rozwój psychofizyczny organizmu ludzkiego, jego wszystkich funkcji i organów;

II – warstwa społeczna - gdzie celem wychowania jest socjalizacja osoby, włączenie jednostki do życia w grupie społecznej, z dalszym rozszerzaniem wpływów społecznych na klasę społeczną, naród i państwo.

III – warstwa wartości kulturowych, do których zalicza naukę, sztukę, prawo, język, technikę i gospodarkę. To jest już odpowiednik heglowskiej warstwy „obiektywnego ducha”. To w tej warstwie nasycane są wartościami niższe stopnie wychowania;

IV – warstwa absolutnego uduchowienia, królestwa ducha stanowi najwyższy poziom rozwoju moralnego osoby. Podmiot jest tu celem samym w sobie realizując idee i wartości egzystujące poza nim oraz odnajdując wszędzie w otaczającym go świecie harmonię, jedność wartości absolutnych. Ten stan rozwoju osoby jest dostępny w doświadczeniu transcendentnym, religijnym i w twórczości, które są podporządkowane idei dobra i miłości.

Aktualność filozofii Hessena, czyli o tym, jak niewiele się zmieniło

Piszący rozprawę na temat aktualności myśli humanistycznej poprzedników stają przed dylematem, jak ją wytłumaczyć. Irena Wojnar przyjęła hessenowską perspektywę kategorii „aktualność” niezwykle pięknie oddając jej kulturowy wymiar. *„Aktualność” bowiem nie jest samą „nowoczesnością”, lecz żywą tradycją, łączącą przeszłość z teraźniejszością tak, że przeszłość wyzwala się w niej od zaniku w czasie, teraźniejszość zaś – od zguby w codzienności* (I. Wojnar 1997, s. 56). W moim przekonaniu aktualność nie powinna jednak obejmować jedynie teraźniejszości, dla której odczytujemy wciąż rozpoznawalną i inspirującą żyjących wartość sensów czyichś myśli lub dokonań, ale powinniśmy, zgodnie z hessenowskim duchem, postrzegać ją także w wymiarze ponadczasowości, a więc także uwzględniającym wizję przyszłości, o ile zależy nam na tym, by to, co ma miejsce obecnie, zachowało się w uniwersalnej warstwie znaczeń także w przyszłości. Jest jeszcze jedna ważna kwestia związana z aktualnością myśli pedagogicznej nie tylko Hessena, która ujawnia się po wielu latach, kiedy autor przygotowując nowe wydanie dokonuje wykreśleń tych fragmentów czy części, które wydają mu się już zbędne.

Tak było w przypadku tego filozofa, który oddając do druku w 1946 roku książkę *Struktura i treść szkoły współczesnej*, będącej streszczeniem jego wykładów na Wolnej Wszechnicy Polskiej i Uniwersytecie Warszawskim w latach 1936-1939, postanowił opuścić (...) *przeważnie krytyczne, uwagi, które dotyczyły szkolnictwa faszystowskich Włoch i Niemiec, jako obecnie już nieaktualne* (S. Hessen 1947, s. 5). Tymczasem jest to sprzeczne z jego własną wizją historii, tradycji i znaczenia badań

komparatystycznych w pedagogice, w świetle których ciągłość tych procesów jest zjawiskiem społecznym, przekazywanym za pomocą kształcenia i wychowania. Nie można zatem przewidzieć, że to, co dzisiaj wydaje nam się już zamkniętą częścią dziejów, nie powróci w przyszłości w innej czy, być może nawet, tożsamej postaci. Sam przecież pisał: *Gatunek i grupa społeczna posiadają w porównaniu z osobnikiem i jednostką nieporównanie dłuższy okres życia, który wydaje się nieśmiertelnością. „Jednostki mijają, naród jest nieśmiertelny” – mówi słynne powiedzenie. Podczas kiedy nieśmiertelność biologiczna jest dziełem rozrodczości i dziedziczności, nieśmiertelność – również względna – grupy społecznej jest dziełem wychowania* (S. Hessen 1973, s. 6).

W 2018 roku możemy stwierdzić, że idea faszystowskiego wychowania i państwa wcale nie należy do uśmierconej przeszłości. Na terenie Niemiec znajduje się wydzielone terytorium mieszkańców, którzy nie uznają końca III Rzeszy. W związku z tym nie respektują niemieckiej konstytucji i wynikających z niej praw kultywując pedagogikę faszystowską i organizację nazistowskiego państwa. Zmienia się także sposób pojmowania i konstituowania ustrojów demokratycznych nie tylko na naszym kontynencie. Tak, jak pisał Hessen w 1938 roku o kryzysie demokracji i szkolnictwa, (...) *który, jak każdy kryzys dziejowy, może się skończyć albo wielkim upadkiem, albo zupełną odnową* (S. Hessen 1938, s. 7), tak też dzisiaj doświadczamy podobnych wątpliwości co do kierunku przemian ustrojowych i sensu edukacji szkolnej. Wiara na początku polskiej transformacji 1989 r. w to, że wystarczy ogłosić nowy ustrój polityczny, by on niejako się sam ukonstytuował, po prawie 30 latach uświadamia nam, że brak zaangażowania Polaków w demokrację, zbyt słaby poziom uobywatelnienia, a tym samym zaangażowania politycznego i obywatelskiego na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego i objęcia kontrolą społeczną instytucji publicznej edukacji doprowadzi do osłabienia demokracji, w której wystarczy przestrzeganie procedur, formalnych prawidłowości, ale pozbawionych siły ducha solidarności. Jak pisał Hessen: *W takim wypadku i oddzielny człowiek i całe narody łatwo ulegają pokusie prostoty, utopijnej wierze, iż całe nieszczęście pochodzi od jakiejś okoliczności zewnętrznej i dość ją usunąć, aby od razu uzyskać rozwiązanie wszystkich trudności* (S. Hessen 1938, s. 7).

Hessen znakomicie łączył psychologię rozwoju człowieka z filozofią kształcenia. Od 80 lat niewiele się zmieniło w zakresie relacji między procesem dojrzewania młodzieży do samodzielnego ukształtowania sobie przez nią własnego światopoglądu a procesem kształcenia. *Jeżeli w tym czasie jakiś światopogląd wystąpi z pretensją do zupełnego panowania, to proces „włączenia” lub „tresury” stanie w sprzeczności z potrzebą osobistej autonomii; a jeśli zostanie ona wówczas zniszczona, to i samo kształcenie ulegnie wynaturzeniu. Przemieni się bowiem w propagandę tak, jak określający je światopogląd zasycha w ideologię, będącą mechanicznym narzędziem władzy. Propaganda jest mechaniczną deprawacją*

kształcenia. Chodzi jej o to tylko, aby powiązać zewnętrzne masy ludzkie, a nie o to, aby jednostki wychowywać na ostoję tradycji, co może się stać tylko przez wyjście poza tradycję ku wiecznym wartościom, które wyznaczają zadania, wymagające osobistej autonomji człowieka (S. Hessen 1934, s. 132).

Czyż nie jest nadal tak, że największym zagrożeniem, dla wykształcenia młodzieży jest ideokracja, w wyniku której światopogląd zastyga w sztywnej ideologii, która nie liczy się z osobowością osób zamykając go przed dynamiką zmieniającego się świata? Czyż nie doświadczamy dzisiaj polityki definiowanej negatywnie jako prowadzącej do zniszczenia opozycji, jako walki o władzę dla spełnienia żądzy rządzenia, zamiast polityki pozytywnej odwołującej się do walki rycerskiej, uznającej wartość przeciwnika, ale pokonującej go wyższością wartości duchowych? Zdaniem Hessena pedagogika powinna być neutralna światopoglądowo, by stać się samodzielną wiedzą o wychowaniu, (tamże, s. 136.). Wraz z wdrażaną w życie transformacją polityczną polskiego społeczeństwa przez partie prawicy lat 2005-2007 i 2015-2018 powraca problem wychowania państwowego, które jest zaprzeczeniem demokracji liberalnej, budowania samorządnego i otwartego społeczeństwa.

Temu zagadnieniu Hessen poświęcił rozdział 5 pt. *Dwa typy państwowego wychowania*, w którym wskazuje na postrzeganie państwa jako własności wszystkich jego obywateli przestrzegających ustanowionego prawa w wyniku umowy społecznej, albo ujmowanie państwa jako mocy i władzy, gdzie państwo jest utożsamiane z rządem, który sprawuje władztwo, potęgę nad obywatelami za pomocą biurokracji, militaryzacji, indoktrynacji czy dyktatury przenikając zarazem do wszystkich sfer życia jednostek. W tym pierwszym typie państwa demokratycznego, państwa prawa zadaniem władzy jest ochrona wolności jednostek oraz nie tyle utrzymanie panowania nad obywatelami, ile pełnienie przez rządzących służby wyższym wartościom duchowym. Rolą państwa jest ochrona wolności obywateli oraz wspieranie ich w dążeniach do realizacji wartości kulturowych w ich życiu duchowym. Istotą wychowania jest wychowanie sprawiedliwe, w poszanowaniu prawa, honorowego postępowania (fair play). *Celem takiego wychowania jest to, co Anglicy nazywają „sense of cooperation”, to jest wychowanie umiejętności do współdziałania, poczucia wspólnotowości, solidarności połączonych z poszanowaniem dla obcej indywidualności, podobnie jak uświadomienie sobie własnej powinności wobec całości. (...) Głównym środkiem takiego wychowania jest „corporate activities”, czyli samorządność uczniów i studentów pojmowana w znaczeniu dobrowolnego stowarzyszania się, współpracy w ramach zabaw i w pracy (S. Hessen 1937a, s. 6).*

W tym drugim typie państwa, który – wydawałoby się, że jest już w naszej dobie przeszłością – wychowanie państwowe jest formowaniem poddanych, biernych i uległych wobec władzy obywateli, gdzie wszczepianie uczniom jedynie słusznej ideologii sytuuje się na pierwszym planie jako główny środek indoktrynacji,

uniformizacji światopoglądowej. *W państwach dyktatorskich wychowanie państwowe posługuje się przede wszystkim środkami musztry, symbolicznymi masowymi uroczystościami, propagandą i zaszczepianiem obowiązkowej ideologii. Ma ono charakter bardziej mechanistyczny i ekstensywny, zwraca się raczej do peryferii jednostki, niż do centrum osobowości ucznia* (S. Hessen 1997, s. 152-153). Wychowanie państwowe stosuje propagandę dla mas, oddziałuje na emocje, na konieczność naśladowania, podporządkowywania się masom i prowadzi do zatracenia się w zbiorowości, gdyż jednostka jest tylko członkiem zewnątrzsterowanej całości, jest narzędziem władzy. Rządzący prowadzą walkę o rozszerzenie swojej mocy, czyniąc z niej cel i główny motyw historycznego procesu. *Prawo jest dla takiej władzy rozkazem zależnym od władczej polityki. Także moralność, nauka, sztuka a nawet religia tkwią korzeniami w realnych potrzebach państwa jako władczego związku, który ma monopol na stosowanie wobec obywateli koniecznego przymusu* (S. Hesse 1937a, s. 102).

Dwa kolejne rozdziały czeskiej monografii Hessena dotyczą kwestii omawianych już znacznie szerzej w wydanej także w Polsce książce pt. *Szkola i demokracja na przełomie*, a dotyczących szkoły pracy, wychowania przez pracę i kształtowania ustrojów szkolnych. toteż nie będę ich tutaj omawiał. Całość tomu zamyka rozdział o zasadzie jednolitości, czyli totalności i pedagogiki w związku z tym, że skoro podejmuje się w nauce kwestie totalności państwa i narodu, to też należałoby zastanowić się nad tym, czy aby i ta cecha nie powinna objąć pedagogiki w jej nowej sytuacji dziejowej. Jak pisze Hessen zasada jednolitości została wprowadzona do pedagogiki przez neohumanistów – J.J. Rousseau, J. Herdera, W. Humboldta, F. Schleiermachera stanowiąc dziedzictwo nowoczesnego kształcenia wychowującego odwołującego się do filozofii z początku XIX w. *W nowoczesnej pedagogice zasada całościowości ma dwa odmienne znaczenia, jedno właściwe i drugie fałszywe. Dla pierwszego sposobu jego rozumienia określanego jako strukturalne i które w praktyce zostało przejęte przez ruch nowego wychowania, tzw. szkoły aktywnej i zróżnicowanej szkoły jednolitej, zasada ta wyróżnia się w strukturze nowego typu szkoły. Zasada całości jest przy tym przeciwstawiana zasadzie abstrakcyjnej ogólności. Najłatwiej można to wyjaśnić na przykładzie „integralności” klasy szkolnej. W starej biernej szkole wyznaniowej klasa była atomistyczna: była jedynie zbiorem siedzących obok siebie dzieci, z których każde miało naśladować postępowanie nauczyciela jako wzoru osobowego lub bohaterów z podręcznika. Szkoła aktywna natomiast na odwrót - chce z klasy stworzyć wspólnotę, w której aktywność jednego ucznia jest dopełnieniem działania innego. Klasa jako całość wytwarza zatem coś nowego a każdy uczeń zajmuje w tej społeczności swoje niezastąpione, a z tego powodu i indywidualne miejsce* (tamże, s. 171).

Reasumując, czeska monografia S. Hessen przeciwstawia się w teorii i praktyce edukacyjnej wszelkim totalizmom i monizmom, szczególnie w ich

światopoglądowym wymiarze. Doświadczony totalitaryzmami i ideokracją państw, które opuszczał w poszukiwaniu wolności afirmował ideę dwoistego kształcenia - uspołecznionych indywidualności. Totalizm nie może bowiem służyć chciwości władzy czy woli jej panowania nad innymi. Właściwy pedagogicznie totalizm jest przejawem dialektyki integracji i indywidualizacji, które nie będą kwestionować relatywizmu, indywidualizmu i subiektywności. Wychowanie zatem integralne, całościowe to takie, które jest kształceniem obywatelskim, do aktywnego uczestniczenia jednostek w życiu społeczności przez otwieranie dusz wychowanków i ożywanie ich sił wewnętrznych.

Literatura

- Bauman Z. (2004): *Życie na przemiał*, Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Bibliografia najważniejszych prac Sergiusza Hessena [w:] S. Hessen, *Filozofia. Kultura. Wychowanie*. Wstęp T. Nowacki (1973): Wybór i oprac. M. Hessenowa, Wrocław-Warszawa-Kraków- Gdańsk: ZN im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN
- Folkierska A (2005): *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego
- Hessen S. (1933): *Istota i znaczenie poglądu na świat, Kultura i wychowanie* Zeszyt pierwszy
- Hessen S. (1934): *Pogląd na świat i pedagogika, Kultura i Wychowanie*. Zeszyt drugi
- Hessen S. (1937a): *Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie*, přeložila Žofie Pohorecká, Nakladem Dědictví Komenského, Praha
- Hessen S. (1937b): *Idea ogólnego wykształcenia*, przeł. z niem. J. Suchodolska, *Kultura i Wychowanie*. Zeszyt trzeci
- Hessen S. (1938): *Szkola i demokracja na przełomie*, przeł. A. Zielińczyk, Warszawa-Wilno: Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc.
- Hessen S. (1947): *Struktura i treść szkoły współczesnej (Zarys dydaktyki ogólnej)*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”
- Hessen S. (1973): *Filozofia. Kultura. Wychowanie*. Wstęp T. Nowacki, Wybór i oprac. M. Hessenowa, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: ZN im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN
- Hessen S. (1997): *Pisma pomniejsze*. Wybór i opracowanie W. Okoń, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”
- Od Redakcji, (1933): *Kultura i Wychowanie*. Zeszyt pierwszy
- Okoń W. (1993): *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa: WSiP
- Sergiusz Hessen https://pl.wikipedia.org/wiki/Sergiusz_Hessen [data dostępu: 4.04.2018]
- Suchodolski B. (1933): *O wychowaniu, Kultura i Wychowanie*. Zeszyt pierwszy
- Wojnar I. (1997): *Koncepcja kształcenia ogólnego w myśli Sergiusza Hessena* [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”

Hssen znany i nieznan, ale wciąż aktualny

Po raz pierwszy po 80 latach od ukazania się w języku czeskim monografii naukowej wybitnego filozofa wychowania Sergiusza Hssena dokonuję analizy porównawczej jego myśli, tekstów i przekładów. Kluczowym wątkiem artykułu jest odsłonięcie ponadczasowych, uniwersalnych przesłanek myśli pedagogicznej tego filozofa, które w XXI wieku nabierają zupełnie nowego znaczenia. Niespełniona przeszłość filozoficznej myśli staje się zobowiązaniem dla terażniejszości jako nadziei na zmianę funkcji edukacji w jej przyszłości.

Słowa kluczowe: filozofia wychowania, edukacja, wartości absolutne, wartości duchowe, moralność, osobowość, indywidualność, uspołecznienie, wolność

Hessen who is known and unknown, but he is still actual

For the first time, after 80 years since a scientific monograph of the outstanding philosopher of education Sergius Hessen has been published in Czech language, I make a comparative analysis of his thoughts, texts and translations. The key topic of the article is to show the universal premises of the philosopher's pedagogical thought, which acquire a completely new meaning in the 21st century. An unrealized past of philosophical thought becomes a commitment for the present as a hope for changing the function of education in its future.

Keywords: philosophy of education, education, absolute values, spiritual values, morality, personality, individuality, socialization, freedom

Edward Nycz
Arkadiusz Żukiewicz
Uniwersytet Opolski

OŚWIATA, KULTURA I WYCHOWANIE W SPOŁECZNYCH KONCEPCJACH PEDAGOGICZNYCH KAZIMIERZA KORNIŁOWICZA

Wprowadzenie

W *Polskim Słowniku Biograficznym* (Konarski, 1969) możemy przeczytać, że Kazimierz Korniłowicz (1892–1939) to działacz społeczny i oświatowy oraz dyrektor Instytutu Spraw Społecznych. W powojennym opracowaniu dotyczącym strat, jakie poniosła polska nauka i praktyka pedagogiczna w wyniku drugiej wojny światowej, Helena Radlińska wspomniała Kazimierza Korniłowicza jako dawnego, nieodżałowanego i zarazem bliskiego współpracownika (Radlińska, 1964, s. 504). Odnotowała, że zginął w 1939 roku zabity bombą. Odszedł w pełni dojrzałości twórczej. Pozostał w pamięci jako niestrudzony pracownik oświatowy i społeczny. Był inicjatorem wielu działań, a zarazem propagował i wspomagał różnorodne procesy twórcze. Przykładem może być stworzenie Grupy na Rzeczpospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych w 1927 roku. Grupa ta powstała w związku z przygotowaniem pionierów polskiej andragogiki do udziału w Światowej Konferencji Kształcenia Dorosłych zaplanowanego na 1929 rok w Cambridge (UK). Liderem prac był Kazimierz Korniłowicz, zaś Grupa, która przerodziła się w Komitet czynnie uczestniczyła w pracach tego międzynarodowego Związku (Radlińska, 1964, s. 441). Założył również Towarzystwo Stypendialne im. T. Janiszewskiego. Celem statutowym Towarzystwa była pomoc kulturalna i materialna adresowana do zdolnej młodzieży, która wywodziła się z ubogich środowisk. Szczególną opieką obejmowano samouków, którym tworzone szanse przekraczania ówczesnych granic społecznych (Radlińska, 1964, s. 371).

Jego ostatnim zadaniem zainicjowanym w okresie poprzedzającym wybuch drugiej wojny było współtworzenie i prowadzenie Instytutu Spraw Społecznych. W ramach prac tej jednostki podejmowano działalność badawczą, oświatową i organizacyjną na rzecz wspierania społecznego rozwoju. Pełnił także funkcję Przewodniczącego Rady Naukowej Instytutu do 1939 roku (Aulaytner, 2002,

s. 19–22). K. Kornilowicz był jednym z współdziałaczy Heleny Radlińskiej zaangażowanym w dydaktyczną aktywność Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, funkcjonującego w strukturze Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej (Kamiński, 1961, s. XXIV). Jako dydaktyk wyróżniał się doskonałym kontaktem z młodzieżą akademicką. Kierownik Studium prof. H. Radlińska wspominała go jako „najbliższego wychowawcę studentów” (Radlińska, 1964, s. 433). Wykorzystując doświadczenia praktyczne wywodzone z Instytutu Spraw Społecznych prowadził on zajęcia z pedagogiki społecznej. W ramach przedmiotu wprowadzał studentów do zagadnień związanych z kwestią organizowania i oceny instytucji działających w obszarach społecznych, oświatowych, opiekuńczych czy wychowawczych (Radlińska, 1964, s. 444).

W biografii tej osoby widoczne jest zainteresowanie sprawami edukacji młodzieży i dorosłych. Już w okresie studiów w Uniwersytecie Jagiellońskim był sekretarzem Kółka Przyrodniczego Uczniów UJ, a także prowadził z ramienia Koła Akademickiego Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza akcję oświatową na terenie robotniczego przedmieścia Krakowa. Pod koniec pierwszej wojny światowej, w której brał czynny udział jako legionista zaangażowany w prace Centralnego Biura Szkolnego (Radlińska, 1964, s. 371), przeniósł się do Warszawy. Tam został członkiem komisji pedagogicznej Sekcji Kursów dla Dorosłych. Od 1918 roku został członkiem zarządu tejże Sekcji i pełnił tę funkcję do 1931 roku. Został redaktorem wydanego w 1918 roku „Rocznika Kursów dla Dorosłych”. W latach 1917–1923 był równocześnie kierownikiem ogniska kursów dla dorosłych prowadzonego w warszawskim środowisku robotniczym. W 1920 roku prowadził akcję oświatową w wojsku. W 1919 roku wraz z Antonim Konewką i Marianem Godeckim założył Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych, będąc do 1923 roku jego dyrektorem i kierownikiem działu wydawnictw, a potem i członkiem zarządu. Z ramienia Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych prowadził akcję wydawniczą, organizował kursy oświatowe, wygłaszając na nich referaty. Stworzył sieć placówek oświatowych w pow. będzińskim oraz w miastach Dąbrowie Górniczej i Sosnowcu. Jako doświadczony praktyk społeczny i oświatowy przygotował w 1923 roku projekt ustawy o oświacie pozaszkolnej. W roku 1924 wyjechał z ramienia Centralnego Biura do Belgii i Anglii celem zapoznania się z zagadnieniami wychowania społecznego młodzieży i dorosłych oraz organizacji oświaty pozaszkolnej. Brał także czynny udział w licznych konferencjach i zjazdach oświatowych organizowanych w okresie międzywojennym.

Kazimierz Kornilowicz był członkiem Komitetu Wykonawczego powstałego w 1922 roku Skarbu Pracy Oświatowo-Kulturalnej, instytucji subwencjonującej prace w dziedzinie oświaty i kultury. Współpracował z Wydziałem Wychowawczym Związku Spółdzielni Spożywców (Spółdzielcze Koła Oświatowe). Był inicjatorem Spółdzielczych Kursów Wakacyjnych. Opracował i wdrożył w życie koncepcję Koła

Pomocy Kulturalnej dla Młodzieży Pracującej. Na zlecenie Ministerstwa Opieki Społecznej pracował przy powstawaniu projektów ustaw o ogródkach działkowych, o Społeczno-Kulturalnym funduszu górniczym i projekcie organizacji wczasów młodzieży pracującej. Z inicjatywy K. Kornilowicza powstał Związek Przeprosobienia Społecznego. Równolegle do licznych działań prospołecznych i oświatowo-wychowawczych współdziałał przy założeniu Związku Pracy Świetlicowej. W Warszawie rozwijał przy tej okazji sieć świetlic dla dzieci z rodzin objętych opieką społeczną (Radlińska, 1964, s. 371).

Wielość działań na rzecz wspierania rozwoju ludzkiego potwierdzają kolejne inicjatywy, w których uczestniczył Kazimierz Kornilowicz. Zaliczyć tu można współorganizację Centralnego Biura Wczasów Zrzeszenia Organizacji Oświatowo-Kulturalnych, które obok organizacji wypoczynku podejmowało działalność wychowawczą i oświatową przekraczającą mury tradycyjnie pojmowanych placówek szkolnych. Przedstawiany w niniejszym szkicu autor prowadził także ożywioną działalność publicystyczną, w której poruszał zagadnienia związane z kształceniem i wychowaniem dorosłych oraz młodzieży pracującej. W zakres tego typu działalności wpisywała się wspomniana już praca świetlicowa oraz walka z analfabetyzmem, który stanowił poważny problem społeczny okresu międzywojennego. Zajmował się sprawami powiązań pracy oświatowej z ruchem spółdzielczym, akcją społeczno-kulturalną w środowisku górniczym, pomocą kulturalną dla bezrobotnych. Był jednym z pionierów i gorącym rzecznikiem akcji rozwijania wczasów dla młodzieży i dorosłych. Z obserwacji dokonywanych w czasie licznych wyjazdów zagranicznych czerpał wzory pracy oświatowej, przetwarzając je i dostosowując do warunków polskich.

Spuścizna pisarska, jaką pozostawił po sobie K. Kornilowicz, jest w sumie niewielka, ale jej szczupłość rekompensuje dojrzałość przemyśleń – pisze Olga Czerniawska zestawiając dostępny dorobek autora (Czerniawska, 1976, s. V; 153–157). Warto zaznaczyć, że liczne jego artykuły publikowane były w czasopiśmie: „Polska Oświata Pozaszkolna”, „Rocznik Pedagogiczny”, „Pracownik Oświatowy”, „Opieka nad Dzieckiem”, „Praca i Opieka Społeczna”, „Samorząd”, „Kalendarz Samorządowy”, „Rzeczpospolita Spółdzielcza”, „Pracownik Spółdzielczy”, „Kronika Warszawy”. W nich podnoszone były kwestie praktyczne w perspektywie organizacyjno-teoretycznej i metodycznej.

Aktywność społeczno-wychowawcza i oświatowa

Wczytując się w życiorys Kazimierza Kornilowicza widoczna jest dwukierunkowość jego działań podejmowanych od wczesnych lat aktywności społecznej i oświatowo-wychowawczej. Pasja działacza oświatowca, wychowawcy i organizatora nachodziła na określenie teoretycznych podstaw prowadzonej

działalności. Współcześnie powiedziano by o nim animator, czyli osoba, której bliskie są sprawy ludzkiego rozwoju i aktywizacji do uczestnictwa w procesach społecznych oraz kulturotwórczych. Dla przykładu – Edouard Limbos określał funkcję animatora jako pobudzanie postawy twórczej, ekspresji, poczucia tożsamości (Limbos, 1977 s. 9). Zasadniczą funkcję animacji widział w wymiarze duchowym i cywilizacyjnym, podkreślając rolę moralności w kształtowaniu świadomości społecznej. W animacji uwzględnia się rolę odrodzenia moralnego i duchowego w czasach kryzysu. Potrzeba moralnego odrodzenia człowieka jest współcześnie nagłą koniecznością, dlatego ta funkcja animatora jest szczególnie ważna. Słowa te są ponadczasowe, bo odnoszą się do (kondycji) człowieka w (każdym) czasie. Leon Dyczewski nawiązując do roli animatora podkreślał w niej postawę empatyczną i intencję pedagogiczną. Animatorem wg tego autora jest ten, kto dopełnia wiedzę, doświadczenia życiowe oraz przeżycia ludzi, z którymi wchodzi w kontakt, rozbudza ich zainteresowania, ukazuje nowe ideały i wzory życia, prowadzi dialog nad możliwościami i sposobami rozsądnego zaspokajania ujawnionych i jeszcze ukrytych potrzeb kulturalnych. Jasno widzi nowe i lepsze życie, kocha te wizje, ale jeszcze bardziej kocha ludzi. Akceptuje ich takimi, jakimi są, w nadziei, że mogą być lepsi (Dyczewski, 1993, s. 209). To kultura i dobre wychowanie, może i powinno stanowić pomost dla licznych rzesz młodych i starszych ludzi w drodze do osiągnięcia dobrostanu duchowego i materialnego, jak uważał K. Kornilowicz.

Wskazana powyżej możliwość współczesnej reinterpretacji postawy praktyczno-badawczej Kazimierza Kornilowicza ma swe uzasadnienie w perspektywie animacyjnej. Prawomocność ta wynika z faktu, że sama animacja z jednej strony wiele czerpie w działalności jej zwolenników najczęściej ulokowanych w pedagogicznym oglądzie świata, jak również poprzez model badań w działaniu odnosi się do społecznej i humanistycznej wiedzy naukowej mającej wzmocnić jej rozumienie świata i działanie w świecie. Sam K. Kornilowicz działał w wielu stowarzyszeniach (organizacjach), co dostarczało mu wielu różnorodnych doświadczeń praktycznych. Bogactwo to charakteryzuje sylwetkę tego działacza, który jest zarazem przykładem typu działacza refleksyjnego. Można o nim powiedzieć, że wpisuje się w ogólny obraz nakreślony maksymą wyrażoną przez Johna Ruskina, który stwierdził, że każdy wie, co być powinno, ale nie każdy wie, co być może (Ruskin, 1976). Omawiany autor starał się poprzez szeroką refleksję intelektualną i działanie dokonać zmiany społeczno-oświatowo-kulturalnej w społeczeństwie polskim, które dopiero co uzyskało niepodległość po 123 latach niewoli. Społeczeństwo ówczesne znajdowało się na pograniczu społeczno-ekonomicznej formacji tzw. I i II fali (rolnictwa i uprzemysłowienia) i z co najmniej dwóch powodów potrzebowało „nowych” zrębów oświaty szkolnej i pozaszkolnej. Wskazać można na wzrost (klasowej) świadomości społecznej ujęty szczególnie

w nurcie lewicowym i wzrost wiedzy oraz umiejętności ważny w procesie produkcji przemysłowej i ogólnej modernizacji społecznej (nurty pravicowe).

Kazimierza Korniłowicza interesowała przede wszystkim organizacja kształcenia młodzieży starszej i dorosłych połączona – czy dopełniana – w dalszym cyklu rozwoju człowieka poprzez pracę kulturalno-wychowawczą i społeczno-wychowawczą. Owa praca oświatowa i kulturalna miała odbywać się w czasie wolnym wskazanych grup społecznych lub jak ówczesnie nazywano ją wczasowaniem. Problematyka spędzania czasu wolnego (wczasów) przez młodzież pracującą była jednym z obszarów badań podejmowanych przez autora. Zagadnienie to nie zostało jednak opracowane w formie monografii, gdyż prace przerwała śmierć autora w początkach drugiej wojny światowej (Radlińska, 1961, s. 314). Fragmenty dotyczące tej problematyki były publikowane w 1927 roku na łamach czasopisma „Opieka nad Dzieckiem” (Korniłowicz, 1927, s. 7). Jednakże po 1945 roku nie powracano już do zgromadzonego materiału empirycznego, a obecnie jego wartość ma znaczenie historyczne.

Całe wskazane sygnałnie doświadczenie andragogiczne umożliwiło K. Korniłowiczowi współautorstwo ustaw sejmowych o *sensu largo* odpoczynku, ogrodach działkowych, funduszu górniczym, wczasowaniu i doskonaleniu młodzieży pracującej w okresie międzywojennym. Swoją wiedzę konfrontował z doświadczeniami zagranicznymi z Austrii i Anglii. Wyjazdy studyjne umożliwiły konfrontowanie polskich doświadczeń z funkcjonowaniem oświaty dla młodzieży pracującej z zagranicznymi. Omawiany działacz dużą rolę pokładał w „nowych” organizacjach i placówkach dla młodych ludzi (szczególnie pracujących). Dzięki aktywności badawczej w połączeniu z dorobkiem konferencji (Grupa na Rzeczpospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych) badających oświatę dorosłych w kraju powstał „Przewodnik oświaty dorosłych” opisujący teoretyczne podstawy prowadzonej działalności oraz zarejestrowane organizacje działające wśród młodych ludzi w latach dwudziestych XX wieku (Konewka, Korniłowicz, 1929). Opracowanie to było ważnym dziełem wpisującym się w proces rozwoju polskiej pedagogiki dorosłych. Znalazły się tam metodyczne wskazania dla działaczy oraz teoretyczne podstawy rodzącej się na polskim gruncie andragogiki.

Służba oświatowa, kulturalna i społeczna wśród dorosłych

Kazimierz Korniłowicz w tekstach i wykładach dla dorosłych uczestników kursów oświatowych, zwracał szczególną uwagę na instytucjonalizację zaspokajania potrzeb kulturalnych, pracy kulturalnej i społeczno-wychowawczej podejmowanej wśród osób pozostających poza nawiasem systemu szkolnego. Określając zadania oświaty dorosłych autor ten próbował doprecyzować zakresy (różnice) występujące pomiędzy wymienionymi konstruktami.

Oświata dorosłych to samodzielne ogniwo w systemie edukacyjnym, czynnik planowej rekonstrukcji społecznej i kulturalnej. W czasach K. Korniłowicza oświata dorosłych miała wspomagać funkcjonowanie systemu szkolnego, który ze względu na czas wojny i skomplikowanej sytuacji łączących się ziem polskich po 123 lat niewoli wymagał scalenia. Chodziło o uzupełnienie wykształcenia ogólnego i zawodowego. Ważnym zadaniem było również dostarczenie obywatelom wiedzy o celach działania, rozwijanie umiejętności wartościowania, wyboru, budowy własnego punktu widzenia. Sama technika (i jej narzędzia) poprzez szybki rozwój wymuszała nowe metody pracy, które wymagały przygotowania i specjalizacji pracowników (Korniłowicz, 1929, s. 45–46; zob. Korniłowicz, 1976, s. 3–31).

Oświata dorosłych powinna znajdować się wg omawianego autora w gestii samorządów terytorialnych i organizacji oraz stowarzyszeń społecznych. Pogląd taki wynikał z wcześniejszego zapoznania się z modelowymi rozwiązaniami, które wzbudziły zainteresowanie autora podczas wyjazdu studyjnego do Anglii. Kazimierz Korniłowicz był zwolennikiem anglosaskiego systemu oświaty dorosłych opartego na samorządzie i organizacjach społecznych. Implikowało to niewielkie opłaty nakładane na osoby zainteresowane ofertą systemu kształcenia dorosłych. Dodać warto, że nie był on zwolennikiem filantropizmu edukacyjnego. Uważał, że dostęp do wiedzy jest prawem, o które trzeba walczyć. Jak wskazuje Olga Czerniawska – K. Korniłowicz był zwolennikiem systematycznego, rytmicznego działania, zakładając, że proces wychowawczy wspomagający rozwój dokonuje się powoli. Zaspokajając ludzkie potrzeby oświata powinna kreować nowe potrzeby, w realizacji których od konsumpcji powinniśmy przejść do partycypacji jednostkowej i społecznej w tworzeniu nowych wartości (Czerniawska, 1976, s. XXIn).

Z perspektywy prowadzonej analizy można stwierdzić, że intelektualny wkład K. Korniłowicza w teorię i metodykę pracy kulturalnej był istotny dla dalszego rozwoju praktyczno-teoretycznego polskiej pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej i współczesnej animacji społeczno-kulturalnej. Autor zakładał, że praca kulturalna powinna stać się akcją udostępniającą (poszerzył jej rozumienie) i propagującą wartości kulturalne w sposób metodyczny obejmując ludzi, dla których byłaby elementem umocnienia swojej lub przejścia do nowej grupy (warstwy) stratyfikacyjnej w budującym się ówczynie (pozaborowym) społeczeństwie polskim. Wartości stanowiły centralną kategorię wyznaczającą jego punkt widzenia na sprawę jakości życia społecznego i jej wzrostu. Zaś aktywność twórcza lub aktywność odbiorcza miała być podstawą rozwoju ludzkiego. Szczególnie aktywność twórcza pomocna w tworzeniu nowych wartości powinna stanowić w pracy kulturalnej element kreatywny i odnoszący się do sił tkwiących w jednostce. Aktywność odbiorcza powiązana jest z koncepcją ekstensywną, która opiera się zasadniczo na szerzeniu wartości. Jednostka nie powinna być już traktowana tylko jako konsument kulturalnego dorobku, ale także jako potencjalny jego twórca.

Potrzeba ekspresji, samorealizacji tworzenia to cecha jednostek nielicznych acz uzdolnionych.

Myśli K. Kornilowicza zdają się być bliskie współczesnej nam animacji (społeczno-kulturalnej), gdzie praca polega na wyzwaniu i stymulowaniu zdolności tworzenia (zob. Nycz, 1999, s. 15–16). Samo wskazywanie na aktywność jednostkowo-grupową, pracę u podstaw, kreatywność, samokształcenie, samowychowanie to podstawy animacji, która stała się od lat sześćdziesiątych XX w. ciekawą metodą pracy pedagogicznej już dość dobrze opisaną w rodzimej literaturze przedmiotu. To prawda, że współczesność ma to do siebie, że łączy pewne dawniej szczegółowe pojęcia tworząc „nowe” o większej pojemności znaczeniowej. Kornilowicz zwracał uwagę na rolę charakteru i osobowości oświatowca – pracownika oświatowo-wychowawczego wskazując aby to była jednostka o podejściu wychowawczym i odczuwająca potrzebę rozbudzania i zaspokajania potrzeb kulturalno-wychowawczych innych ludzi. Teza autora o tym, że siła promieniowania oświatowo-wychowawczego każdego człowieka pozostaje w zależności prostej od przyrostu jego wartości wewnętrznej, a przyrost ten świadczy o rozwoju i prawdziwym zainteresowaniu swoją pracą, dlatego pracownik oświatowy nie jest tylko podmiotem oddziaływań oświatowo-wychowawczych, ale powinien być również przedmiotem samowychowania. Jak wskazuje Jadwiga Nowak powinna cechować go czynna postawa samowychowawcza a systematyczne doskonalenie się nie tylko ułatwia pracę z innymi, ale i nad samym sobą (Nowak, 1986, s. 408). Opisana postawa jest na pewno – w każdym czasie i sytuacji – elementem sukcesu każdego pracownika – animatora – lidera pracującego z powierzoną mu grupą lub społecznością.

Praca kulturalno-wychowawcza upowszechniana w polskich warunkach okresu międzywojennego przez Kazimierza Kornilowicza opierała się na specyficznym pojętej kulturze, której rozumienie warunkowało kierunki myślenia o praktyce twórczej aktywizacji dorosłych. Autor ten postrzegał kulturę jako specyficzny przedmiot będący zbiorem elementów twórczości ludzkiej. Uprzedmiotowienie kultury było swoistym aktem jej instrumentalizacji. K. Kornilowicz odróżniał się w tym podejściu od stanowisk, w których kulturę postrzegano w ujęciu dynamicznym kierując uwagę na jej procesualny wymiar. Nie był to bowiem (w rozumieniu przywołanego autora) ani zbiór czynności, ani też zestaw właściwości przypisywanych kulturze w innych koncepcjach (Kornilowicz, 1930, s. 65 i nast.). Podejście takie miało swe ugruntowanie w przekonaniach autora o możliwości wzbogacania wartości kulturalnych poprzez wyęźoną pracę organiczną i wynikającą z niej wielowymiarowy rozwój obejmujący również sferę kultury. Upowszechniając ideę demokratyzacji kultury dążył do tworzenia warunków sprzyjających aktywizowaniu i rozbudzaniu potrzeb kulturotwórczych wśród młodzieży i dorosłych. W okresie międzywojennym działalność ta należała bez wątpienia do kategorii

innowacyjnych i miała swe źródła w świadomym spożytkowaniu potencjału sił ludzkich.

To w 1930 roku K. Kornilowicz wprowadził do pedagogiki pojęcie pomocy w tworzeniu, którą uznał za podstawowe zadanie pracy kulturalno-oświatowej z młodzieżą. Jej istotą jest pomaganie jednostkom i grupom w rozwoju i realizacji ich uzdolnień, współdziałanie w rozwoju twórczości przez przygotowanie twórczych pracowników (Cudowska, 2010, s. 31). Również pojęcie czasu wolnego ujmowanego ówczesnie jako wczasowanie było przez autora pojmowane jako czynność, przeżycie i postawa. Podobnie definiował to zagadnienie Aleksander Kamiński (Kamiński, 1965, s. 263; Nycz, 1993, s. 81n). Kazimierz Kornilowicz widział wczasowanie jako pole pracy twórczej (impresji) po czasie zawodowym, który może nie dawać pełnego zadowolenia. Ważna jest tu również zabawa jako czynność oczyszczająca (katharsis), ale niemniej ważna jest praca społeczna na rzecz Innych. Wczasowanie powinno mieć miejsce w instytucjach, mających odpowiednią organizację i zabezpieczone urządzenia kulturalne oraz sportowe. Wskazana jest w tekstach autorskich potrzeba instytucjonalnego i przestrzennego (ekologia i estetyka) patrzenia się na wczasowanie. W szerszym odniesieniu można podkreślić, że w swej twórczości autor podkreślał nie tylko walory metodyczne i teoretyczne podstawy praktyki pracy oświatowej, społecznej czy kulturalno-wychowawczej. Zwracał on także uwagę na potrzebę zabezpieczenia prawnego i finansowego dla inicjatyw podejmowanych z myślą o społecznym rozwoju. Zdawał sobie sprawę z codziennych materialnych potrzeb, które są konieczne do zagwarantowania w toku realizacji wzniosłych idei służących budowaniu pomysłowości jednostek, grup społecznych, społeczności i całych społeczeństw (Kamiński, 1980, s. 29).

Kazimierz Kornilowicz wskazywał również kto powinien prowadzić pracę oświatową i kulturalno-wychowawczą. Działacze społeczni i pracownicy zawodowi o pewnych cechach charakteru promieniującymi („ludzie radioaktywni”) na innych ludzi i wierni obranym przez siebie wartościom są najbardziej pożądanymi do tej pracy. Gdy przypatrzymy się cechom współczesnych animatorów to widoczne stają się podobieństwa opisu ludzi – animatorów („jednaczy” K.K.) mających stać się zapalaczami idei w doczesnym im świecie (Lisińska-Tokarska, Nycz, 2000, s. 59–66). Wizja pracy z dorosłymi, pracy oświatowej i kulturalno-wychowawczej uwidacznia bogactwo doświadczeń praktycznych autora. Zwracał on uwagę na realizm w pracy animatora-oświatowca, który powinien umiejętnie łączyć wiedzę teoretyczną z ideą aktywizacji człowieka w życiu społecznym (co miałyby pobudzać jego również do pracy zawodowej) w kierunku kreatywizacji postaw życiowych i „budowy” bogatego w wartości wnętrza. Podobnie jak w animacji społeczno-kulturalnej K. Kornilowicz zachęca do oddolnych inicjatyw i oddolnej działalności w duchu szacunku dla człowieka jako podmiotu działania w danych mu warunkach środowiskowych. Sam autor pisze: Być sobą, nie znaczy tkwić w miejscu, znaczy to rozwijać się po

drodze. Co dla innych jest wartością, dla mnie może nie być. Jest największą mądrością życiową rozwijać się, tworzyć siebie na swojej drodze pozytywnie (za: Czerniawska, 1976, s. XXXIV).

Podsumowanie

Przedstawiona synteza dokonań Kazimierza Kornilowicza obejmująca zarówno pole teoretyczne, jak i szereg inicjatyw praktycznych pozwala stwierdzić, że miał on znaczący wkład w dalszy rozwój polskiej pedagogiki i jej subdyscyplin. Bez wątplenia wskazać tu można na pierwszym planie pedagogikę społeczną, której jest niekwestionowany polskim pionierem (Kamiński, 1961, s. XXIV). Sama Helena Radlińska – twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce wspominała go jako ważnego współpracownika i pomocnika w pracy wychowawczej, oświatowej i społecznej (Radlińska, 1964, s. 432 i nast.). Orientacja na spożytkowanie potencjału kulturowego w rozwoju społecznym jednostek i grup ludzkich kwalifikuje go do grona pionierów pedagogiki kultury. Kategorie konsumpcji kulturalnej oraz upowszechniania (demokratyzacji) kultury potwierdzają jego wkład w dalszy rozwój tej subdyscypliny rozwijającej się w związku z poszerzaniem zakresu pedagogiki społecznej (Cichosz, 2016, s. 25).

Praca kulturalna opisywana i podejmowana przez Kazimiera Kornilowicza wpisywała się w szerszy zakres działalności oświatowej adresowanej do wszystkich grup społecznych opuszczających szkolne mury (Cichosz, 2016, s. 93). Oświata dorosłych była zaś jednym z głównych obszarów zainteresowania tego autora i zarazem działacza społeczno-oświatowego. Ten kierunek aktywności teoretycznej, badawczej i metodycznej pozwala przyjąć, że Kazimierz Kornilowicz jest także jednym z pionierów polskiej andragogiki. I tu wyraźnie rysuje się związek z pedagogiką społeczną, z której wyrosły liczne subdyscypliny pedagogiczne.

Literatura

- Auleytner J. (2002). *Instytut Spraw Społecznych (1931–1939)*. „Polityka Społeczna” nr 3
- Cudowska A. (2010). *Edukacja twórcza jako wspomaganie dziecka w rozwoju – mit czy rzeczywistość?* W: *Edukacja dziecka – mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowskiej, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok
- Cichosz M. (2016). *O pedagogice społecznej i jej rozwoju. Wybrane zagadnienia. Wybór tekstów z badań własnych*, OW. Impuls, Kraków
- Czerniawska O. (1976). *Wstęp: Kazimierz Kornilowicz jako organizator, działacz, i badacz oświaty dorosłych*. W: *Kazimierz Kornilowicz. Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych*. Opr. O. Czerwińska, Ossolineum, Wrocław
- Dyczewski OFMConv. L. (1993). *Kultura polska w procesie zmiany*, TN KUL, Lublin.
- Kamiński A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa
- Kamiński A. (1961). *Wstęp. Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej*. W: *Pedagogika społeczna*. H. Radlińska, Ossolineum, Wrocław

- Kamiński A. (1965). *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Ossolineum, Wrocław
- Konarski S. (1969). *Kazimierz Kornilowicz 1892-05-19 - 1939-09-09, działacz społeczny - działacz oświatowy – dyrektor*. Internetowy Polski Słownik Biograficzny (<http://ipsb.nina.gov.pl/a/biografia/kazimierz-kornilowicz>). Za: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 14. (Kopernicki Izidor – Kozłowska Maria). Red. E. Rostworowski, Ossolineum, Wrocław 1968–1969
- Konewka A., Kornilowicz K. (red.) (1929). *Przewodnik Oświaty dorosłych*. Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa (wydanie za rok 1928)
- Kornilowicz K. (1927). *Wczasy młodzieży pracującej*. odblask z „Opieki nad Dzieckiem”, R. V, nr 5, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Księgarnia Robotnicza, Warszawa
- Kornilowicz K. (1929). *Drogi oświaty dorosłych*. W: *Przewodnik oświaty dorosłych*, red. A. Konewka, K. Kornilowicz, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa (wydanie za rok 1928).
- Kornilowicz K. (1930). *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, red. K. Kornilowicz, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930, s. 64 – 83
- Kornilowicz K. (1976). *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism [Organizacja systemu kształcenia młodzieży starszej i dorosłych, s. 3–34]*, opr. O. Czerniawska. Ossolineum, Wrocław
- Limbos E. (1977). *L'Animation des groupes de culture et de loisirs. Connaissance du probleme et applications pratiques*, Editions Sociales Françaises (May 1)
- Lisińska-Tokarska A. Nycz E. (2000). *W poszukiwaniu modelu animatora społeczno-kulturalnego u progu XXI wieku*. W: *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych. Animacja – animator i jego kształcenie*, red. K. Hrycyk, wyd. PPSKAKiB we Wrocławiu („Silesia”), Wrocław
- Nowak J. (1986). *Wychowawca dorosłych*, W: K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Wrocław, Ossolineum.
- Nycz E. (red.) (1993). *Aleksander Kamiński. Działacz i uczony*, wyd. INP WSP w Opolu, Opole.
- Nycz, E. (1999). *Animacja społeczno-kulturalna*. W: D. Lalak, T. Pilch (red.). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa
- Radlińska H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław
- Radlińska H. (1964). *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Ossolineum, Wrocław
- Ruskin J. (1977). *Sztuka. Społeczeństwo. Wychowanie. Wybór pism*, [tłum.: Z. Doroszowa, M. Treter-Horowitzowa], Ossolineum.

Oświata, kultura i wychowanie w społecznych koncepcjach pedagogicznych Kazimierza Kornilowicza

Artykuł podejmuje wstępną identyfikację koncepcji Kazimierza Kornilowicza w perspektywie współczesnej pedagogiki społecznej. Zakres zainteresowań Kornilowicza obejmował przede wszystkim zagadnienia oświaty młodzieży pracującej i dorosłych. Jego ustalenia i poglądy są współcześnie nadal aktualne chociażby w perspektywie animacji społeczno-kulturalnej i poradnictwa społecznego. Kazimierz Kornilowicz należy do grona prekursorów polskiej pedagogiki społecznej i innych subdyscyplin nauk pedagogicznych.

Słowa kluczowe: Kazimierz Kornilowicz, działacz oświatowy, oświata dorosłych, kultura, wychowanie

Education, culture and upbringing in Kazimierz Kornilowicz's social concepts of pedagogic

The article is taking the preliminary identification of the concept of Kazimierz Kornilowicz in the prospect of the contemporary social pedagogy. The scope of Kornilowicz's interests included primarily the issues of education of working youth and adults. His arrangements and views are still valid today, even in the perspective of socio-cultural animation and social counseling. Kazimierz Kornilowicz is one of precursors of the Polish social pedagogy and other subdisciplines of pedagogical sciences.

Keywords: Kazimierz Kornilowicz, educational activist, adult education, culture, upbringing

Andrzej Ciążela

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

PEDAGOGIKA BOGDANA SUCHODOLSKIEGO. PRÓBA CHARAKTERYSTYKI GŁÓWNYCH OSI PROBLEMOWYCH I KIERUNKÓW POSZUKIWAŃ

Uwagi wprowadzające

Opracowanie niniejsze nie jest ani opracowaniem biograficznym, ani opracowaniem historycznym. Jego celem jest prezentacja, czy też raczej zarysowanie struktury teoretycznej zjawiska, które określić można jako pedagogika Bogdana Suchodolskiego¹. Charakter prezentystyczny ma jedynie przytoczona bibliografia, gdyż dorobek omawianego autora obejmuje kilkaset, jeśli nie więcej, publikacji i stanowi dzieło narastające w ciągłym procesie doformulowywań i przeformulowywań, w którym rzeczy ważne pojawiają się często w niewielkich artykułach czy przyczynkach. Jest to pedagogika, która nie tylko w treściach, ale i w samej formie, konsekwentnie odwołuje się do idei studiowania rozumianego jako przeciwieństwo nauczania i bycia nauczany.

Pedagogika Suchodolskiego nie spotkała się, jak dotychczas, z szerszym zainteresowaniem badaczy. Nie powstała całościowa monografia prezentująca jego postać i twórczość. Ogólne ujęcia jego twórczości mają charakter ogólnych prezentacji, wśród których za najważniejsze uznać należy opracowania Ireny Wojnar zawarte w publikacjach *Mysłiciele o Wychowaniu* i *Encyklopedia Pedagogicznej XXI wieku* (Wojnar 2000; Wojnar 2007). Obok nich należy wymienić szkic Wincentego Okonia w drugim wydaniu jego pracy *Wizerunki sławnych pedagogów* (Okoń 2000). W literaturze przedmiotu najlepiej opracowany jest pierwszy okres twórczości Suchodolskiego. Przedstawiają go mająca już tylko historyczne znaczenie monografia Bogumiły Truchlińskiej (Truchlińska 2006)² oraz zachowujące w dalszym ciągu znaczenie monografie autora niniejszych rozważań (Ciążela 2005a; Ciążela, 2010). Chociaż należy stwierdzić, że kwestie tam podjęte wymagają dalszych badań, o czym świadczy nawet niniejszy tekst. Ważną publikacją jest omówienie przez I. Wojnar prac Zespołu Prognoz „Polska 2000” (Wojnar 2006). Tradycyjne stanowisko natomiast prezentuje Janusz Gajda (Gajda, 2006, 2016). Dominujące w literaturze

artykuły i publikacje pokonferencyjne niezbyt wiele wnoszą do stanu badań (*Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin* 2004; *Bogdan Suchodolski - osoba i myśl* 2014; *O pedagogice profesora* 2014).

Mówiąc o twórczości Suchodolskiego, nie można pominąć kontrowersyjnych wystąpień i opracowań Lecha Witkowskiego (Witkowski 2001; Witkowski 2010) i Zbigniewa Kwiecińskiego (Kwieciński 2003) oraz polemiki z ich poglądami (Ciężela 2012). Opracowana przez Czesława Kupisiewicza (*Bibliografia* 1994) bibliografia prac Suchodolskiego zawiera bardzo dużo luk, nawet w odniesieniu do publikacji o zasadniczym znaczeniu. Nie stało się też przedmiotem, ani opracowania, ani metodycznej eksploracji zawierające około 100 teczek archiwum B. Suchodolskiego zdeponowane w Ossolineum we Wrocławiu.

Bogdan Suchodolski (1903-1992) należy do najwybitniejszych polskich pedagogów nie tylko XX stulecia, ale całej historii tej dyscypliny w dziejach polskiej nauki. Był pedagogiem "krótkiego XX wieku", który rozpoczyna się wybuchem pierwszej wojny światowej, a kończy tzw. "jesienią ludów" roku 1989. Pedagogika Suchodolskiego wyrasta z niezwykle intensywnego przeżycia doświadczeń tego okresu, ale w żadnym razie do niego się nie ogranicza. Formułuje ona dobitnie to, co jest jego trwałym i najistotniejszym, a niestety zlekceważonym, dziedzictwem.

Podkreślenia wymagają dwie kwestie związane z datą urodzin. Suchodolski urodził się w grudniu 1903 roku. Mogło by to sugerować, że okres dwudziestolecia międzywojennego był dopiero czasem gromadzenia doświadczeń i rozwoju intelektualnego. Jest to przekonanie niesłuszne. Rękopiśmienne juvenilia zachowane w Ossolineum świadczą o intensywnym procesie dojrzewania i niezwyklej szerokości horyzontów intelektualnych już w okresie licealnym. Suchodolski „wdarł się” na szczyty polskiego życia intelektualnego bardzo szybko. Publikował dużo, wywołując szeroki rezonans. Jego dorobek nie ustępuje dokonaniom starszych od niego koryfeuszy ówczesnej pedagogiki, a niezwykła kariera jest odbiciem postrzegania go jako postaci pierwszoplanowej już w tym okresie³.

Pedagogika Bogdana Suchodolskiego. Uwagi ogólne

Pedagogika Suchodolskiego jest pedagogiką humanistyczną. Humanizm ten wyznacza stosunek Suchodolskiego do koncepcji zastanych, jak i staje się podstawą jego własnej problematykacji zagadnień pedagogicznych.

Gdy mówimy o tradycji, to Suchodolski należy do tych pedagogów, którzy dążą do przekroczenia opozycji pedagogiki naturalistycznej i socjologicznej, a więc alternatywy opieki nad rozwojem i dostosowywania jednostki do potrzeb społeczeństwa. Poszukiwania te, których celem była obrona podmiotowości przed roszczeniami naturalizmu i socjologizmu, najczęściej prowadziły ku pedagogice kultury, dążącej do stworzenia dystansu wobec roszczeń natury i społeczeństwa przez

zakorzenie podmiotowości w świecie wytworów kultury. Dążenia te jednak napotykały na problem normatywnego charakteru wartości kulturowych. Na podkreślenie zasługuje tutaj to, że Suchodolski uniknął odwołania się do normatywnej filozofii kultury przez przywołanie tradycji jej humanistycznej, renesansowej, krytyki. Przywołując tę tradycję, odwołuje się do potrójnej refleksji krytycznej, którą przyniósł renesansowy humanizm - **wobec natury, wobec społeczeństwa i wobec kultury**. Krytyka kultury wzmocniona zostaje nawiązaniem do simmlowskiej i do marksowskiej teorii alienacji. Ten refleksyjnie zapośredniczony krytycyzm każe mówić o pedagogice Bogdana Suchodolskiego jako o pedagogice humanistycznej bądź humanistycznie zorientowanej pedagogice kultury.

Własna problematyka zagadnień pedagogiki w ujęciu Suchodolskiego przyjmuje inną postać. Ma ona dwa aspekty. Pierwszy to kwestia struktury pedagogiki jako pewnej całości heterogenicznej, podejmującej określone wyzwania praktyczne oraz nie dającej ująć się w jednorodną i spójną całość. Zagadnienie to ujęte zostało przez Suchodolskiego w formule trzech pedagogik: **pedagogiki kształcenia osobowości, pedagogiki przygotowania do życia i pedagogiki masowego kształcenia** (Suchodolski 1970). Pedagogika kształcenia osobowości to klasyczna pedagogika humanistyczna. Pedagogika przygotowania do życia, w swoim najbardziej podstawowym wymiarze, to pedagogika społeczna. Pedagogika masowego kształcenia to pedagogika powstała w XX wieku na styku nauk politycznych, ekonomicznych oraz nauk o organizacji i zarządzaniu jako próba odpowiedzi na lawinowo narastające edukacyjne wyzwania współczesności zarówno w warunkach lokalnych, jak i w skali globalnej jako problem kształcenia gwałtownie rozrastającej się ludności planety.

Dla Suchodolskiego wszystkie trzy pedagogiki są tak samo ważne. W jego ujęciu jednak narastanie owych nowych wymiarów jest przede wszystkim wzbogacaniem aspektów tej pierwszej. Jest to pedagogika humanistyczna, ale pedagogika przekraczająca pewne ograniczenia tradycyjnego humanizmu. Problem polega na tym, że formuła **tradycyjnego humanizmu** w postaci, w jakiej została zdefiniowana w XIX stuleciu budziła z różnych względów zastrzeżenia. Stąd bardzo popularne w kulturze Zachodu XX stulecia stało się hasło **"nowego humanizmu"**, którego Bogdan Suchodolski stał się gorącym orędownikiem. Należy jednak podkreślić że opozycja tradycyjnego i "nowego humanizmu" ciągle powraca, prowadząc do nowych i często paradoksalnych wniosków i formuł.

Humanizm. Humanistyka. Pedagogika jako nauka humanistyczna

Pedagogika Suchodolskiego jest pedagogiką humanistyczną. Jest to oczywistość, która niestety stanowi zasadniczą przeszkodę w jej rozumieniu. Przyjęło się niestety uważać, że pojęcia humanizm, humanistyka i nauki humanistyczne są tak

oczywiste, że można rozumieć je w sposób intuicyjny, a refleksja nad nimi jest stratą czasu. Podejście takie prowadzi do coraz bardziej szkodliwych skutków, takich jak rozwój stanowisk samookreślających się w opozycji do subiektywnie definiowanego humanizmu, jak antyhumanizm czy transhumanizm, czy też dowolne manipulacje klasyfikacjami nauk i np. przeniesienie pedagogiki z obszaru nauk humanistycznych do obszaru nauk społecznych. Nie prowadzi to, niestety, do prób weryfikacji własnych wyobrażeń o naturze przywołanych pojęć ale umacnia je, wiodąc do formuły, iż są to pojęcia "niedefiniowalne".

O wyjątkowości pedagogiki Suchodolskiego decyduje nieustanny namysł nad sensem formuł humanizmu, humanistyki i nauk humanistycznych. Jego dorobek w tym zakresie nie jest zbiorem pozytywnych formuł, ale zbiorem nieustannie ponawianych pytań i metodycznie prowadzonych badań. Najlepszym wyrazem tych poszukiwań jest opracowana razem z Ireną Wojnar, opublikowana u schyłku życia Suchodolskiego, antologia wypisów *Humanizm i edukacja humanistyczna* (Suchodolski, Wojnar 1988). Zbiór ten, niezależnie od swojego bogactwa w kontekście pedagogiki Suchodolskiego, trudno uznać za podsumowanie, ale raczej za wprowadzenie w problematykę metodycznie rozwijaną przez całe życie i stanowiącą próbę odpowiedzi na kluczowe pytania pedagogiki.

Jak już wspomniałem, zainteresowania Suchodolskiego wyrastają z młodszej fascynacji psychologią Jamesa i pragmatyzmu rozumianego jako humanizm w twórczości (znanego, ale nie tłumaczonego w Polsce) Ferdinanda Canniga Scotta Schillera. Najważniejszym momentem dla rozwoju i pogłębienia zainteresowań problematyką humanizmu staje się odkrycie i przemyślenie koncepcji humanizmu wybitnego amerykańskiego literaturoznawcy i konserwatysty Irvinga Babbitta. Lekcja erudycyjnej i błyskotliwej (a przy tym zupełnie w Polsce nieznaną i ignorowaną) twórczości Babbitta, przedstawiającej humanizm jako sposób organizowania własnego życia i kierowania nim, stała się ważnym impulsem kształtującym nie tylko poglądy na humanizm, ale i formułę własnej pedagogiki (Suchodolski 1929; 1935c; 1936b).

Studia nad jego amerykańską recepcją, jak i innymi formułami humanizmu, z których najważniejszą okazała się zaproponowana przez belgijskiego lidera socjaldemokracji Henri de Mana (Suchodolski 1935d) formuła socjalizmu humanistycznego, prowadzą do rozwoju idei "nowego humanizmu" (Suchodolski 1933b). Własna formuła humanizmu, wypracowana w kontekście zderzenia czterech: formuły Schillera, Johna Deweya, Babbitta i de Mana, przedstawiona została w artykule *Nowy Humanizm* (Suchodolski 1934/1935). Właśnie ten projekt stał się punktem orientacyjnym refleksji i w następnych dziesięcioleciach określał analizę dalszych poszukiwań po drugiej wojnie światowej, prowadząc do zainteresowania egzystencjalizmem jako propozycją wzbogacającą myślenie o człowieku oraz humanizmem marksistowskim (Suchodolski, 1957).

Obok tych poszukiwań należy zwrócić uwagę na dokonaną przez Suchodolskiego polemiczną recepcję niemieckiej antropologii filozoficznej dokonaną, w popularnym ujęciu, w opracowaniu: *Kim jest człowiek*. (Suchodolski 1974;1976;1980;1985)

Obok poszukiwań nastawionych na współczesność humanizmu, rysuje się jednak drugi - nie mniej istotny - ich kierunek, mianowicie zainteresowanie przeszłością humanizmu, nauk humanistycznych i edukacji humanistycznej. Niewątpliwie, już ponadczasowy w swej wymowie humanizm Babbitta oznaczał przekroczenie granic "nowego humanizmu" w jego typowej postaci. Pytania o naturę humanizmu i jego związki z tradycją w miarę upływu czasu zaczęły nurtować Suchodolskiego coraz mocniej, przybierając dwojaką postać.

Po pierwsze, narastającej fascynacji twórczością ostatniego z wielkich humanistów Jana Amosa Komeńskiego. Można stwierdzić, że mamy tutaj do czynienia ze swojego rodzaju "powinowactwem z wyboru" (Ciążela 2010). Dostrzeganiem pokrewieństw daleko przekraczających najbardziej interesującą problematykę edukacji permanentnej oraz obejmującej wszystkie praktycznie aspekty pedagogiki humanistycznej. Książką nawiązującą pewnego rodzaju dialog humanistów są *Labirynty współczesności* (Suchodolski 1972;1975). Pozycją wieńczącą ten nurt jest monografia *Komeński* w znanej serii "Myśli i Ludzie" (Suchodolski 1979).

Po drugie, studiami nad historią humanizmu owocującą trzema monumentalnymi dziełami, które na gruncie pedagogiki powojennej, wbrew utylitarnym tendencjom, w sposób najmocniejszy ukazywały żywotność wielkiej humanistycznej tradycji europejskiej *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* (Suchodolski 1963) *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka* (Suchodolski 1967), a w końcu wspomniana już wcześniej antologia *Humanizm i edukacja humanistyczna*. Zwrócić należy też uwagę na to że dwie pierwsze przynoszą też rewizję wielu obiegowych twierdzeń na temat humanizmu, szczególnie tych podkreślających jego filologiczny i arystokratyczny charakter.

Ostatnią kwestią, którą trzeba podkreślić jest to, że humanizm, wbrew swoim dziewiętnastowiecznym interpretacjom, w twórczości Suchodolskiego nigdy nie był ani antropocentryzmem, ani agnostycyzmem mającym wynikać z tego, że człowiek jest "miarą wszechrzeczy". Nawet młodsza fascynacja pragmatyzmem nie prowadziła do zakwestionowania realności świata. Wątek ten, który uwydatnia również analiza poglądów Brzozowskiego, po drugiej wojnie ulega wzmocnieniu. Humanizm Suchodolskiego w tym wymiarze jest, jak sam to określa, humanizmem metafizycznym (Ciążela 2005b; Ciążela 2006).

Humanizm jako koncepcja dydaktyczna

Pedagogika Suchodolskiego w sferze dydaktyki jest bliska materializmowi dydaktycznemu, nadając mu jednak specyficzny sens. Nie jest to encyklopedyzm w tradycyjnym sensie ale świadoma koncentracja na kulturowym konkrezie. Jest to pedagogika studiowania realnych konkretnych obiektów i zjawisk niezależnie od tego, czy są to dokumenty, fakty czy instytucje. Dotyczy to zarówno przeszłości, jak i przede wszystkim teraźniejszości.

Humanizm dla Suchodolskiego to nie tylko określona wizja pedagogiki, ale również określona praktyka pedagogiczna. Jest to praktyka, którą najogólniej określić można jako wprowadzenie w *studia humaniora*. "Nowy humanizm" w tym wymiarze polega na oczywistym zerwaniu z traktowaniem nauki łaciny i greki jako wstępu do owych studiów i traktowania już jedynie jako anegdoty obserwacji uznawanej w XIX wieku jak paradoks, iż "można być humanistą nie znając łaciny i greki oraz można nim nie być władając biegle tymi językami". Dla Bogdana Suchodolskiego rozstanie z łaciną i greką oznaczało, iż klasyczne *studia humaniora* zastąpić muszą studia współczesne, a więc znajomość rzeczy ludzkich wprowadzająca w meandry, czy też mówiąc słowami Komeńskiego, do którego nawiązał Suchodolski, w "labirynty" współczesności.

W ujęciu Suchodolskiego proces uczenia się dąży do formuły *studia humaniora* zakładającej pewien podział ról. Pedagog badacz, który rozpoznaje problemy współczesnego świata, opracowuje informacje o nim z myślą o nauczycielu i uczniu. Nauczyciel, który korzystając z rozpoznania i dysponując wiedzą pozwalającą na aplikację problematyki w proces nauczania inspirowanie ucznia. Uczeń reagujący na inspirację i korzystający z pomocy nauczyciela, zmierzający w kierunku coraz bardziej samodzielnych studiów. Pedagogika w tym ujęciu ma wyzwalać pasję poznania - *studio*, które są wspólnym mianownikiem poszukiwań, refleksji i podkreślanych w dwudziestoleciu międzywojennym momentów kontemplacji i zadumy. To, że w pedagogice powojennej formuła kontemplacji traci rolę wyróżnika twórczości Suchodolskiego nie oznacza, jak sądzę, że zanika sama idea dojrzenia moralnego i intelektualnego jako indywidualnego rozwoju stymulowanego przez obecność humanistycznej tradycji, a jedynie pewien ułkon w stronę: "ducha czasu".

Takie rozumienie zadań edukacyjnych organizuje nie tylko myślenie o wychowaniu, ale też rozumienie własnej twórczości. Bogdan Suchodolski rozumie własną twórczość jako wytwarzanie pomocy naukowych organizujących to środowisko humanistycznego dojrzenia. Jego dokonania bardzo często mają charakter dydaktyczny.

Suchodolski był z wykształcenia filologiem-polonistą i doświadczenia z tego gruntu stały się istotne dla jego rozumienia dydaktyki. W końcu lat dwudziestych

opracował w popularnej serii lektur i wypisów szkolnych *Nie-boską Komedie*, *Przedświt* i *Psalmy przyszłości* Zygmunta Krasińskiego. (Ciążela 2005a,s.61-62) Teksty utworów opatrzone w nich zostały wyborem dokumentów, wypowiedzi i dzieł późniejszych. Na bazie tych doświadczeń powstają dwa wielkie wybory tekstów: *Idealy kultury i prądy społeczne* (Suchodolski 1933) oraz *Kultura i osobowość* (Suchodolski 1935) otwierające cykl monumentalnych opracowań o charakterze antologii i podręczników obejmujących zagadnienia kultury polskiej i europejskiej. Są to dzieła o bardzo różnym stopniu autorstwa, współautorstwa, redakcji itd., a także o zróżnicowanej tematyce. Łączy je to, że są tworzone dla studiów, refleksji i kontemplacji. W dziełach Suchodolskiego obecny jest ten sam duch *studio*, który przypomniał ostatnio Adam Fijałkowski przedstawiając wspaniały przekład *Orbis pictum* J. A. Komeńskiego (Komeński 2015;Fijałkowski 2012).

Należy jednak podkreślić, że do książek nawet najbardziej odbiegających od standardowego podręcznika rzecz się nie ogranicza Już w latach międzywojennych w pedagogice Suchodolskiego bardzo mocno akcentowane jest nastawienie na naukę wykraczającą poza mury szkoły nie tylko poprzez wycieczki krajoznawcze czy skierowane na poznawanie zabytków przeszłości, ale nastawione na poznawanie miejsc pracy, zakładów pracy czy też biur i urzędów. Miejsc, w których tworzy się cywilizacja współczesna. (Suchodolski 1935a; Suchodolski 1936a; Ciążela 2005a, s 58-60).

Istotną kwestią, odbiegającą od utartych przekonań, jest wyraźny związek koncepcji edukacji jako studiowania w ujęciu Suchodolskiego z koncepcją edukacji permanentnej. W jego ujęciu jest ona wynikiem rozszerzania się materialnego wymiaru studiów na coraz szerszy obszar aktywności życiowej (Suchodolski 1936; Suchodolski 2003).

Trzeba też podkreślić, że Suchodolski był promotorem edukacji medialnej będąc inicjatorem i zaangażowanym wykładowcą Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo–Telewizyjnego Nurt działającego w latach 1974-1990. Działalność ta, będąca wynikiem ogólnego nastawienia Suchodolskiego na aktywne uczestnictwo w rozwoju cywilizacji współczesnej, stanowi obszar bardzo mało znany i zapoznany, pozostaje jednak jednym z najważniejszych doświadczeń polskiej edukacji na odległość.

Nowy humanizm. Społecznienie kultury. Wychowanie obywatelskie. Otwarcie na cywilizację współczesną. Edukacja permanentna

Pedagogika Suchodolskiego w najbardziej bezpośrednim sensie ukształtowana została przez wydarzenia historyczne - koniec pierwszej wojny światowej i odzyskanie niepodległości przez Polskę. Wyznaczały one dwa bieguny obaw i nadziei w jego myśleniu o współczesności. Cierpienie, okrucieństwo i degradacja

moralna niesiona przez wojnę były doświadczeniem kierującym ku humanistycznej krytyce kultury. Demokratyczne i wolnościowe przemiany dokonujące się w powojennej Europie i Polsce stawały się wyzwaniem dla podjęcia wysiłków mających na celu wykorzystanie niesionych przez nie szans. Jest rzeczą znamioną, że nawet polonistyczne studia nabierają w przypadku Suchodolskiego demokratycznego etosu koncentrując się na osobie Seweryna Goszczyńskiego jednej z najważniejszych postaci demokratycznego nurtu polskiego romantyzmu.

Ten demokratyczny⁴ charakter przekonań odgrywa w pedagogice Suchodolskiego bardzo istotną rolę. Jest on głęboko przekonany, że świat współczesny jest światem demokracji i - co więcej - w przeciwieństwie do wielu współczesnych, nie widzi w tym zagrożenia ale wyzwanie (Ciążela 2005a, s.116).

W przypadku podejścia Suchodolskiego, kwestia wychowania obywatelskiego nie ma charakteru politycznego, ale koncentruje się na procesach uspołecznienia zachowującego podmiotowość i zdolność jednostki do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym. Kwestią zasadniczą nie jest tradycyjnie łączona z wychowaniem obywatelskim, kwestią walki o władzę, ale orientacja w kwestiach społecznych, gospodarczych i kulturowych pozwalającą kierować swoim losem. Jak pisze Suchodolski w jednym z najciekawszych swoich wystąpień z początku lat trzydziestych - recenzji podręcznika *Wychowania państwowego* Hanny Pohoskiej:

Obywatel dzisiejszy nie jest człowiekiem, wchodzącym w jakiś bezpośredni i bezwymiarowy stosunek z Polską; on żyje gdzieś w określonej przestrzeni i zajmuje jakąś placówkę; jest rolnikiem, który boryka się z kryzysem agrarnym, jest robotnikiem fabryki, redukującej czas pracy, jest bezrobotnym i umierającym z głodu, jest przemysłowcem, którego przedsiębiorstwo się chwieje, jest rzemieślnikiem, nie mogącym wytrzymać konkurencji z produkcją maszynową, jest mieszkańcem wsi przerzuconym do miasta i tracącym oparcie duchowe, jest samotnym i uwolnionym z więzów wszelakich człowiekiem, poszukującym wewnętrznego pionu, jest członkiem zrzeseń i organizacji, współmieszkańcem miasta, osady i wsi, wszędzie tu w walce, zmaganiach i pracy rozstrzyga się przyszłość Polski i świata, wszędzie tu potrzeba wskazań, pouczeń i uświadczeń obywatelskich. Nauka obywatelska musi wnikać we wszystkie te zakątki życia. (Suchodolski 1931, s.436).

Jeżeli spojrzymy na tę konkretną listę "adresatów" wychowania obywatelskiego, to mamy w pigułce niejako myślenie, którego zasadniczym dążeniem jest zrozumienie współczesnego świata w jego konkretnej i niepowtarzalnej złożoności. Prawdziwie niedźwiedzią przysługę robią Suchodolskiemu, ci historycy, którzy wpisują go w tzw. "pedagogikę kultury" rozumianą jako wychowanie oparte na kształcącej mocy dóbr kultury. Jeżeli Suchodolski jest pedagogiem kultury, to jest to kultura rozumiana jako zbiór obiektywnych wytworów wymagających zrozumienia

i opanowania. W swej części najważniejszej nie są to dzieła sztuki i literatury, ale teorie i zjawiska ekonomiczne, społeczne, prawne, cywilizacyjne.

W prezentowanej twórczości bardzo dużo miejsca zajmują analizy współczesnych zjawisk społecznych, gospodarczych i cywilizacyjnych. Jeżeli nawet zjawiska te nazywa się kulturowymi, to w praktyce mają one charakter daleko odbiegający od potocznych wyobrażeń o takich. Zasygnalizowany tom wypisów zatytułowanych *Idealy kultury prądy społeczne* jest w istocie wprowadzeniem w świat głównych ideologii politycznych II RP. Wymiar kulturowy to określenie ogólnych perspektyw prezentowanych ideologii pozwalających uniknąć ich ciasnej i utylitarnej prezentacji jako doraźnych narzędzi politycznej walki. Jest to pedagogika kultury, dla której centralne znaczenie mają takie kwestie, jak przeobrażenia procesu produkcji we współczesnym przemyśle i ich społeczne konsekwencje, czy też szczególnie frapujące zmiany relacji między czasem pracy a czasem wolnym i pożądane przemiany wykorzystania rozrastającego się obszaru tego drugiego (Suchodolski 1934; Suchodolski 1937a; Suchodolski 1937b).

Jeżeli coś te rozważania wyróżnia spośród innych poświęconych podobnym zagadnieniom, to konsekwentne wpisywanie ich w szeroki kontekst historyczny i kulturowy - to, co niewątpliwie najbardziej urzekło odbiorców, a jego pedagogikę czyniło atrakcyjną i popularną. To nieustanne trzymanie ręki na pulsie przemian cywilizacyjnych zaowocowało wydanym konspiracyjnie już w czasie drugiej wojny światowej kompleksowym opracowaniem diagnozy cywilizacji współczesnej zatytułowanej *Skąd i dokąd idziemy. Przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej* (Suchodolski 1999).

Wychowanie dla przyszłości. Alternatywna cywilizacja humanistyczna. Humanizm tragiczny

Nieustanne analizy trendów rozwojowych cywilizacji współczesnej sprawiły, że Bogdan Suchodolski był niewątpliwie jednym z pierwszych pedagogów, którzy zwrócili uwagę na wyzwania globalne jako problem pedagogiczny (Ciążela 2014; Ciążela 2015). Kwestia zmiany relacji między człowiekiem a otaczającym go światem, wynikająca z narastania mocy sprawczej wobec przyrody w dwudziestym wieku, stała się przedmiotem metodycznej refleksji już w roku 1947 (Suchodolski 1947). Zasadniczą ideą tej książki jest teza, iż rozwój cywilizacji technicznej wymaga nie tylko adaptacji do jej ciągle zmieniających się warunków, stanowiącej podstawę edukacji permanentnej, ale również aktywnego wpływu na kierunek jej rozwoju. Ponieważ we współczesnym demokratycznym świecie aktywność nie może być zadaniem wąskich elit, ale szerokich mas, musi mieć podstawę w rozumieniu przez nie tych problemów i wytwarzaniu nawyków współpracy w podejmowaniu zadań

wspólnych, edukacja jest podstawową drogą osiągnięcia tych celów. Najlepiej oddać tutaj głos samemu Suchodolskiemu:

Z tej racji właśnie określiliśmy naszą epokę, jako epokę tylko możliwej obfitości. Jest ona możliwą technicznie. Jest ona możliwą, gdy przeliczyć naszą energię, którą rozporządzamy, nasze surowce, które posiadamy na zdolność produkcyjną i wydajność tę ocenić w stosunku do ilości ludzi na świecie. Nie istniała nigdy na ziemi podobna możliwość. Ale czy stanie się rzeczywistością - to właśnie zależy od naszej umiejętności wyzyskania sił, które mamy w rękę. Sytuacja jest zaś szczególnie tragiczna, ponieważ te same siły techniczne, które skierowane ku rozumnej produkcji mogą zapewnić powszechny dobrobyt, jakiego nigdy nie było, użyte w służbie tradycyjnej postawy egoizmu i imperializmu, mogą spowodować zniszczenia, które nie miałyby równych sobie w dziejach. Jesteśmy pokoleniem, od którego rozumu i dobrej woli zależy przyszłość może w stopniu większym, niż jakiegokolwiek innego pokolenia. Jesteśmy pokoleniem, które powinno rozumieć dziejową nowość możliwości, które stają przed nami, rozświetlić tym rozumieniem postawę jednostek i grup, uciszyć tą świadomością tendencje agresji, uspokoić uczucia lęku i obaw. Jesteśmy pokoleniem, które powinno rozpocząć realizować te możliwości. Kula ziemską była w wieku XIX eksploatowana w różnych miejscach – ale zawsze jednostronnie i rabunkowo. Nie była jeszcze nigdy traktowana jako teren ludzkiego życia, który trzeba uczynić płodnym, bezpiecznym, zdrowym. Nie były jeszcze nigdy podjęte na wielką skalę wszędzie w świecie potrzebne prace, któreby każdemu narodowi stworzyły warunki życia i pracy prawdziwie ludzkie. Wielkie prace likwidowania nieużytków, wydobywania energii z płynących rzek, zabezpieczenia przed głodem i chorobami, przed powodzią i zarazą. Do nas należy podjąć te prace. Żyjemy bowiem w pierwszej epoce w dziejach, która ma w rękę wszelkie techniczne możliwości w tym zakresie. W epoce, która jest po raz pierwszy w historii epoką możliwej obfitości. Epoką, która albo te możliwości zacznie realizować – albo pozwoli siłom zniszczenia zawładnąć życiem (Suchodolski 1947, s. 22-23).

Perspektywę, którą wyznacza ten cytat z czasem sam autor określił z czasem jako pedagogikę alternatywnej cywilizacji humanistycznej. Jest to koncepcja generalnej reorientacji celów rozwoju ludzkiej cywilizacji, nie stanowi ona natomiast alternatywy dla formułowanych wcześniej koncepcji wychowania obywatelskiego, stanowi raczej ich dopełnienie. Po okresie wymuszonego milczenia w latach pięćdziesiątych, gdy następuje swoiste apogeum twórczości pedagogicznej Suchodolskiego, w jego wizji człowieka wszechstronnie zaangażowanego w rozwój cywilizacji współczesnej wymiar globalny staje się jej ważnym dopełnieniem (Suchodolski, 1958a; Suchodolski 1958b; Suchodolski 1959a; Suchodolski 1959b).

Sytuacja ta zaczyna się zmieniać w końcu lat sześćdziesiątych, gdy zagadnienie odpowiedzialności za przyszłość przykuwa powszechną uwagę.

W Polsce powstaje Komitet Prognoz przy PAN "Polska 2000", w którym Bogdan Suchodolski obejmuje funkcję wiceprzewodniczącego. Lata siedemdziesiąte to okres zainicjowanej przez "Klub Rzymski" debaty nad przyszłością ludzkiej cywilizacji. To w twórczości Suchodolskiego okres zainteresowania tymi sprawami - owymi perspektywami i promocji na polskim gruncie tych zagadnień. (Suchodolski 1968, Ciałęła 2017) Aktywny udział w debatach, własne publikacje, działalność w sekcji Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz „Polska 2000”, (Wojnar 2006) a także promocja i popularyzacja literatury światowej związanej z problematyką globalizacji odpowiedzialności, to oficjalna strona działalności Suchodolskiego.

Jak zwraca uwagę Irena Wojnar mówiąc o ostatnim okresie twórczości Bogdana Suchodolskiego, trzeba zwrócić uwagę na problem humanizmu tragicznego. Omówiony zostaje on w tym momencie dlatego, że w tradycji humanistycznej wątki tragizmu nie są w żadnym razie czymś szczególnie oryginalnym. Wyjątkowości i oryginalności nabierają w kontekście przywołanej problematyki, gdyż wiążą się z coraz wyraźniejszym poczuciem klęski, która nie jest przegraną takiej czy innej opcji, ale staje się przegraną całej ludzkości. Ta przegrana nie jest już jedynie przegraną człowieczeństwa w sensie moralnym, ale przegraną w walce z "siłami zniszczenia gotowymi zawładnąć życiem". Trudno nie zauważyć, że pedagogika alternatywnej cywilizacji humanistycznej od dziesięcioleci definiowała zagrożenia narastające w różnych wymiarach rozwoju cywilizacji współczesnej. (Wojnar 2000; Ciałęła 2017) Dzisiaj kiedy realizują się one coraz wyraźniej, okazujemy się nie tylko bezbronni, ale również nieprzygotowani, jakby jej wcale nie było.

Wpływ, recepcja i obecność we współczesnej myśli pedagogicznej

Pedagogika Bogdana Suchodolskiego należała do zjawisk, których wpływ i zakres trudno precyzyjnie wyznaczyć. Wiąże się to z tym, że Bogdan Suchodolski nigdy nie silił się na oryginalność zmierzającą do stworzenia jakiejś "suchodolszczyzny", która byłaby źródłem jego osobistego poczucia spełnienia i satysfakcji. Postawa humanisty, depozytariusza mądrości ludzkiej wspólnoty prowadziła do formuły twórczej kontynuacji i uczestnictwa we wspólnocie mędrców odpowiedzialnych za przyszłość ludzkości. Pedagogika Suchodolskiego była pedagogiką podtrzymywania i rozwijania tego, co - przynajmniej w teorii - było głęboko zakorzenione w polskim rozumieniu edukacji jako kształcenia humanistycznego, odwołującego się do dorobku kultury światowej. Była to tradycja tak oczywista, że dla wielu jej uczestników niezauważalne było to, że tradycja ta istniała dzięki temu, że była kultywowana wbrew dążeniom zmierzającym do podporządkowania wychowania utylitarnym, partykularnym racjom politycznym i światopoglądowym.

Podkreślić należy także, że pedagogika Suchodolskiego znalazła się po stronie przegranych w procesie przechodzenia w polskiej pedagogice od rozumienia jej jako nauki humanistycznej ku rozumieniu jej jako nauki społecznej. Zarzucanie tradycyjnych, hermeneutycznych studiów⁵ nawiązujących do tradycji *studia humaniora* oraz ekspansja ilościowych badań empirycznych, uprzedmiotwiających proces wychowania, jest tutaj najbardziej dobitnym przejawem tych procesów. Towarzyszy im deprecjacja roli nauczyciela w procesie wychowania, sprowadzająca ją do realizacji narzucanych z zewnątrz zadań znajdujących wyraz w "obiektywizujących" ocenę efektywności tzw. "sprawdzianach wewnętrznych". Fascynacja "przodującą pedagogiką Zachodu", tyleż płaska, co obca polskim realiom po roku 1989, dopełniła dzieła destrukcji pedagogiki akademickiej.

Nie mniej istotnym elementem przechodzenia od rozumienia pedagogiki jako nauki humanistycznej do jej rozumienia jako nauki społecznej okazuje się - z perspektywy obecności pedagogiki Suchodolskiego we współczesnym życiu naukowym - depersonalizacja i odhistorycznienie myślenia w obszarze pedagogiki właściwe naukom społecznym. Efektem tych zjawisk jest całkowita marginalizacja badań nad dorobkiem wielkich polskich pedagogów i historii polskiej pedagogiki. Faktycznie jedyną subdyscypliną nauk pedagogicznych o nastawieniu historycznym jest historia wychowania, dla której hermeneutyczne badania myśli pedagogicznej jako element warsztatu intelektualnego pedagoga pozostają marginesem. Jest rzeczą bardzo wymowną to, że przy Komitecie Nauk Pedagogicznych nie istnieje żaden Zespół zajmujący się historią pedagogiki i to zarówno w jej polskim, jak i w powszechnym aspekcie.

Brak metodycznych badań tego rodzaju, nie mówiąc już o jakimkolwiek zapleczu organizacyjnym i instytucjonalnym, edycji źródeł itd. skazuje polską pedagogikę akademicką na ograniczający horyzonty doraźny aktualizm i faktyczne odcięcie od tradycji. Nie chodzi tutaj tylko o pedagogikę Bogdana Suchodolskiego i cały kontekst tradycji pozwalającej ją rozumieć i ewentualnie rozwijać, ale o dorobek wszystkich wielkich (a czasem mniejszych, a ważnych dla polskiej pedagogiki) uczonych ostatnich trzech stuleci.

Zakończenie

Pedagogika Bogdana Suchodolskiego była świadomą i konsekwentną próbą twórczego nawiązania do wielkiej tradycji pedagogiki humanistycznej, należącej do najważniejszych idei edukacyjnych konstytuujących kulturę europejską od czasu renesansu.

Swoją działalnością teoretyczną, jak i praktyczną Suchodolski w niełatwych czasach, w których przyszło mu żyć i działać, przyczynił się w sposób znaczący do podtrzymywania humanistycznego charakter polskiej kultury.

Nie mniej istotne było otwarcie jego pedagogiki na teraźniejszość i przyszłość. Bogdan Suchodolski był pierwszym polskim pedagogiem, który w centrum refleksji postawił wyzwania rozwoju cywilizacji współczesnej rozumiane nie jako ogólnikowy postulat, ale przedmiot metodycznej refleksji. Jako pierwszy dostrzegł też wyzwania globalizacji odpowiedzialności za świat, formułując postulaty wychowania ku alternatywnej cywilizacji humanistycznej.

Niestety w jednej i w drugiej kwestii znalazł jedynie ograniczony odzew. Niestety stała się eskalacja konfliktów w Polsce lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, która pedagogikę dobra autentycznie wspólnego, zepchnęła, niestety trwale, na margines.

Przypisy

- 1 Podjęcie takiego ujęcia wymaga pewnej samokrytycznej uwagi. Sądzę, iż w swoich wcześniejszych badaniach bardzo dużą wagę przywiązywałem do dynamiki zmian i podejmowania przez Suchodolskiego nowych idei. Obecnie sądę, że należy zaakcentować wspólny mianownik tej myśli, jakim jest humanizm. Nie doceniłem w tej kwestii wpływu na jego rozwój Williama Jamesa (nie tylko jako filozofa, ale i psychologa) oraz amerykańskiego pragmatyzmu, który dla myślicieli z pierwszego dwudziestolecia XX wieku był często synonimem humanizmu. Wbrew potocznym wyobrażeniom, w rozwoju intelektualnym Suchodolskiego znacznie większe znaczenie ma recepcja myśli amerykańskiej, niż - jak się to tradycyjnie przyjmuje - niemieckiej.
- 2 Książka jest publikacją powstałego dwadzieścia lat wcześniej doktoratu, nie zawierającą żadnych odniesień do późniejszych badań.
- 3 Suchodolski już w 1933 roku został redaktorem naczelnym kwartalnika "Kultura i Wychowanie" wydawanego przez związek zawodowy Towarzystwo Nauczycieli Polskich Szkół Średnich i Wyższych (TNSW). W 1936 roku został naczelnikiem wydziału w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego odpowiedzialnym za wdrażanie licealnego szczebla reformy jędrzejewiczowskiej, a w 1938 powołany na profesora w Katedrze Pedagogiki Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Co do jego dalszych losów, przytoczmy dwie uwagi z przywołanego szkicu W. Okonia: "Ogromne osiągnięcia naukowe Bogdana Suchodolskiego jako wyraz wielkiego talentu połączonego z niezwykłą pracowitością przysporzyły mu wiele sławy w kraju i za granicą, utrwaliły na zawsze jego pozycję w nauce polskiej, stały się podstawą dla licznych odznaczeń państwowych i naukowych zaszczytów." (Okoń, s. 417) Enumerując, nieco wcześniej, ten ostatnio cytowany autor stwierdził, że "tak wielkie zaszczyty nie były udziałem żadnego z polskich wybitnych pedagogów" (Tamże, s. 402).
- 4 Należy zauważyć, że Bogdan Suchodolski swoją dorosłość zaczyna jako sympatyk Narodowej Demokracji zwanej potocznie Endecją. Jest to partia, w której zwyciężył z czasem radykalny nacjonalizm, jednak długo dla wielu był ruchem spadkobierców Towarzystwa Demokratycznego Polskiego z lat czterdziestych XIX wieku. Gdy złudzenia się rozwiały i zaczęły konflikty, Bogdan Suchodolski z ruchem narodowym się rozstał, przechodząc w szeregi obozu sanacyjnego. W jego przypadku oznaczało to przejście z „Myśli Narodowej”, której był wieloletnim współpracownikiem do Redakcji sanacyjnego „Pionu”.
- 5 Wypada podkreślić, że niemiecka filozofia hermeneutyczna, wywodząca się od Diltheya, stanowi w istocie pewną ufilozoficzną, autoteliczną formułę "sztuki dla sztuki", która podobnie jak wiele innych filozoficznych teorii i metod odwraca uwagę od rzeczywistych problemów kierując ją ku kwestiom formalnym.

Literatura

- Bibliografia prac Bogdana Suchodolskiego*, (1994) (red.) C. Kupisiewicz, wyd. Real Press, Warszawa - Kraków 1994
- Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin – trwałość inspiracji*, (2004) Zbiór studiów pod red. I. Wojnar i J. Kubina, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa
- Bogdan Suchodolski - osoba i myśl*, (2014) Zbiór studiów pod red. I. Wojnar, Polska Akademia Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2014,
- Ciążela A., (2005a) *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej*, WSS-E, ITE-PIB, Radom.
- Ciążela A., (2005b) Humanizm i metafizyka. U źródeł pedagogiki humanizmu tragicznego Bogdana Suchodolskiego, „Pedagogika Kultury”, Tom I,
- Ciążela A., (2006) *Klasyczna koncepcja prawdy jako przesłanka powojennej filozofii i pedagogiki Bogdana Suchodolskiego*, /w:/ *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Verba, Lublin
- Ciążela A., (2010) Jan Amos Komeński i Bogdan Suchodolski. Kontynuacja antyscholastycznej tradycji humanizmu „Lumen Poloniae. Studia z filozofii polskiej” Nr 2
- Ciążela A., (2012) *List otwarty do Rady Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie sprawie recenzji dorobku i rozprawy habilitacyjnej dra Andrzeja Ciążeli, pióra prof. zw. dra. hab. Lecha Witkowskiego i dalszych jego wypowiedzi w trakcie przewodu habilitacyjnego*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1
- Ciążela A., (2014) *Bogdan Suchodolski - od pedagogiki humanistycznej krytyki kultury do humanistycznej pedagogiki alterglobalizmu*, /w:/ *O pedagogice profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110 rocznicę urodzin*, red. C. Kupisiewicz, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza "Humanitas", Sosnowiec
- Ciążela A., (2015) *U źródeł myślenia alternatywnego. Krytyczna analiza studium Bogdana Suchodolskiego o Stanisławie Brzozowskim*, "Studies in Global Ethics and Global Education", Nr 4
- Ciążela A., (2017) *Polska pedagogika wychowania dla alternatywnej cywilizacji humanistycznej w latach 1947-2017* /w:/ "Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie", Zeszyt nr 112
- Fijałkowski A., (2012) *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego*, Wyd. UW, Warszawa
- Gajda J., (2006;2016) *Pedagogika kultury w zarysie*, Wyd. WSP ZNP, Wyd. Impuls, Kraków ; Wyd. II 2016
- Komeński J.A., (2015) *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, Wstęp i przekład Polski A. Fijałkowski, Wyd. UW, Warszawa 2015
- Kwieciński Z., (2003) *Pedagogia totalna Bogdana Suchodolskiego*. „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja”, nr 4
- pedagogice profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110 rocznicę urodzin*, (2014) red. C. Kupisiewicz, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza "Humanitas", Sosnowiec
- Okoń W., (2000), *Wizerunki sławnych pedagogów*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa .
- Suchodolski B., (1927) *Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa .
- Suchodolski B., (1927) *Kochaj życie - bądź dzielny. Rozmowa o wartości życia*, Księgarnia Polska, Warszawa , (wyd. II-1930).
- Suchodolski B., (1929) *Krytyka cywilizacji współczesnej (O książce Irwinga Babbitta)* „Myśl Narodowa”, nr 43,44.
- Suchodolski B., (1931) *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, "Przegląd Pedagogiczny" nr 20
- Suchodolski B., (1933a) *Ideale kultury a prądy społeczne. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa
- Suchodolski B. (1933b) *Stanisław Brzozowski. Rozwój ideologii*, Z zasiłku Funduszu Kultury Narodowej. (Nasza Księgarnia) Warszawa
- Suchodolski B., (1934) *Zwycięstwo wychowania*, „Pion”, nr 40, s. 1-2.

- Suchodolski B., (1934/1935) *Nowy Humanizm*, "Miesięcznik Literatury i Sztuki", nr 8.
- Suchodolski B. (1935a) *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*, Książnica-Atlas, Lwów
- Suchodolski B., (1935b) *Kultura i osobowość. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa
- Suchodolski B., (1935c) *Irving Babbitt (Studia nad humanizmem współczesnym)*, "Marchoń" nr.1; nr 2.
- Suchodolski B., (1935d) *Z zagadnień socjalizmu*, "Pion" nr 30.
- Suchodolski B., (1936a) *Wychowanie moralno - społeczne*, /w:/Encyklopedia Wychowania t.I, cz.II, "Nasza Księgarnia", Warszawa
- Suchodolski B., (1936b), *Studia nad humanizmem współczesnym. Irving Babbitt*, Instytut Literacki, Warszawa
- Suchodolski B., (1937a) *Uspołecznienie Kultury*, „Rój”, Warszawa
- Suchodolski B., (1937b) *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa
- Suchodolski B., (1947), *Wychowanie dla przyszłości*, Książnica Polska, Warszawa
- Suchodolski B., (1957), *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, PWN, Warszawa
- Suchodolski B., (1958a), *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Książka i Wiedza, Warszawa
- Suchodolski B., (1958b) *Wychowanie a rozwój nowoczesnej cywilizacji*, PWN, Warszawa
- Suchodolski B. (1959a) *Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania*, "Nasza Księgarnia" Warszawa
- Suchodolski B. (1959b), *Wychowanie dla przyszłości*, wyd. II zmienione, PWN, Warszawa
- Suchodolski, B., (1963) *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, PWN, Warszawa
- Suchodolski B., (1967) *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, PWN Warszawa
- Suchodolski, B., (1968), *Wychowanie dla przyszłości*, wyd. III zmienione PWN, Warszawa
- Suchodolski B. (1970) *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia
- Suchodolski B., (1972;1975) *Labirynty współczesności. Niewola i wielkość człowieka*, PIW, Warszawa
- Suchodolski B., (1974;1976, 1980,1985) *Kim jest człowiek?*, Wiedza Powszechna,
- Suchodolski B., (1979) *Komeński*, Wiedza powszechna, Warszawa
- Suchodolski B. (1999) *Skąd i dokąd idziemy. Przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej*, Wyd. „Muza” S.A., Warszawa
- Suchodolski B., (2003) *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, tłum. I. Wojnar, TWWP, Warszawa
- Suchodolski B., Wojnar I., (1988) *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, WSiP, Warszawa
- Truchlińska B., (2006) *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Wyd. UMCS. Lublin
- Witkowski L., (2001) *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego. (Z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*, WIT-GRAF, Kraków
- Witkowski L. (2010) *Heidegger czy Suchodolski? O fałszywej alternatywie w badaniach historii polskiej myśli pedagogicznej. Recenzja rozprawy dra Andrzeja Ciałeli „Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku”*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Wojnar I., (2000) *Bogdan Suchodolski (1903-1992)*, /w:/ Tejże, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Wojnar I.(2006) *Edukacyjna kultura przyszłości. Prace studyjne Zespołu Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN*, Polska Akademia Nauk, Kancelaria PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa
- Wojnar I. (2007) *Bogdan Suchodolski*, /w:/ Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, T.VI (Su-U), Wyd. Akademickie "Żak" Warszawa

Pedagogika Bogdana Suchodolskiego. Próba charakterystyki głównych osi problemowych i kierunków poszukiwań

Pedagogika Bogdana Suchodolskiego należy do najbardziej znanych zjawisk polskiej pedagogiki XX stulecia. Jej podstawową cechą jest metodyczna refleksja nad

humanistycznym charakterem pedagogiki, ukazująca bogactwo kontekstów i konsekwencji tego zakorzenienia. Humanistyczna formuła pedagogiki Bogdana Suchodolskiego znajduje wyraz w "nowym humanizmie", a więc ukazaniu zobowiązań człowieka wobec rozwoju cywilizacji współczesnej, odpowiedzialności za globalne zagrożenia. Prowadzi to do koncentracji w jego pedagogice na zagadnienia podmiotowego rozwoju wychowanka, nacisku na uspołecznienie kultury poprzez subiektywną recepcję kultury obiektywnej, wychowanie obywatelskie i orientacji na uczestnictwo w dynamice rozwoju cywilizacji współczesnej. W tej ostatniej kwestii Suchodolski stara się zintegrować dwa podstawowe aspekty tego obszaru: edukację permanentną i edukację aktywnego uczestnictwa w rozwoju problemów globalnych.

Humanistyczny charakter tej pedagogiki manifestuje się w traktowaniu jej jako strategii inspiracji rozwoju intelektualnego nauczyciela i ucznia jako uczestników dialogu prowadzącego do zrozumienia współczesnego świata. Pedagogika Bogdana Suchodolskiego wyznacza w polskiej pedagogice apogeum jej rozwoju jako nauki humanistycznej, obecnie odchodzące do przeszłości w wyniku coraz powszechniejszego traktowania jej jako nauki społecznej.

Słowa kluczowe: humanizm, pedagogika jako nauka humanistyczna, wychowanie dla przyszłości, alterglobalizm

Bogdan Suchodolski's pedagogy. An attempt to characterise the main problems and the direction of research

Bogdan Suchodolski's pedagogy is one of the best known phenomena of 20th-century Polish pedagogy. Its basic feature is a methodical reflection about the humanistic nature of pedagogy, showing the richness of contexts and the consequences of its origin. The humanistic formula of Bogdan Suchodolski's pedagogy can be seen in "new humanism" and thus showing human commitment in view of the development of contemporary civilisation and responsibility for global threats. As a result, he emphasises in his pedagogy the issues related to the personal development of the pupil, socialisation of culture through the subjective reception of objective culture, civic education and participation in the dynamics of the development of contemporary civilisation. In this last issue Suchodolski tries to integrate two basic aspects of this area: continuing education and the education of active participation in the development of global problems.

The humanistic character of his pedagogy manifests itself as a strategy of inspiring intellectual development of the teacher and the student as the participants in the dialogue leading to the understanding of the modern world. Bogdan Suchodolski's pedagogy is the high point of the development of Polish pedagogy as a humanistic

science, which is now disappearing because it is commonly considered a social science.

Keywords: humanism, pedagogy as a humanistic science, education for the future, alterglobalisation