

WIESŁAW CICZKOWSKI

GRANICE AKCEPTACJI I DYSTANSU DO TRADYCJI PEDAGOGICZNEJ

W naukach humanistycznych „tradycja” rozumiana jest jako całe dziedzictwo pozostawione przez wcześniejsze pokolenia lub tylko część dziedzictwa, która jest świadomie przyjmowana przez współczesne pokolenia jako przekaz przeszłości podlegający wartościowaniu. W opracowaniu tym przyjmuje się ten drugi zakres pojęcia „tradycja”.

Badacze współcześni skłaniają się w większości do tego, by widzieć tradycję jako jeden biegun świata kultury i posługują się dychotomiami: „tradycja-zmiana”, „tradycja-innowacja”, „tradycja-nowoczesność”, „dawność-teraźniejszość”. Wskazują na pewnego rodzaju napięcia pomiędzy tym, co dziedziczone, a tym, co stanowi odkrycie czy wynalazek obcego pochodzenia¹. Czy i jak można ową dychotomię przezwyciężyć? Odpowiedź na to pytanie przyniosą nieco dalsze fragmenty artykułu.

Tradycja staje się istotnym problemem w obliczu zmiany społecznej. Lata dziewięćdziesiąte w Polsce charakteryzują się trwającą wciąż transformacją społeczną. Rodzi to określone implikacje w obszarze refleksji nad dziedzictwem pedagogicznym pozostawionym przez poprzednie pokolenia. Obecnie mamy do czynienia ze spektakularnymi niejednokrotnie odniesieniami do tradycji pedagogicznej z okresu II Rzeczypospolitej. Ponętne też wydaje się współczesnym pedagogom nawiązanie do doświadczeń pedagogiki zachodniej i jej interpretacji. Często to, co jest dla nas elementem odkrycia czy wynalazku, w kraju zachodnim jest elementem tradycji pedagogicznej rozciągającej się na cały XX w.

Na tym tle pojawia się stosunkowo trudny problem współczesnych odniesień do dziedzictwa pedagogicznego z okresu PRL. Istnieją co najmniej trzy możliwości odniesień: 1) można je odrzucić, tak jak odrzucono całą sferę rozwiązań ekonomicznych i politycznych powstałych w minionym okresie; 2) można je zrekonstruować w sposób sprawozdawczy bez własnej interwencji interpretacyjnej, 3) można,

¹ J. S z a c k i, *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Warszawa 1991, s. 241—243.

rekonstruując, podjąć interpretację z określonej perspektywy konceptualnej. Ta ostatnia propozycja stanie się przedmiotem naszej dalszej uwagi. W tym celu nawiążemy do filozofii hermeneutycznej Hansa-Georga Gadamera, aby skorzystać z jego niektórych wskazówek metodologicznych.

Filozofia Gadamera ukazuje rozumienie refleksji nad kondycją człowieka zakorzenionego w dziejach. Uczony ten podkreślał, że jeśli „kto chce zrozumieć tekst, ten zawsze dokonuje projektowania. Z góry zaprojektuje sobie sens całości, gdy tylko pojawi się w tekście pierwszy sens. Ten zaś ukazuje się jedynie dlatego, że tekst czyta się z pewnymi oczekiwaniami na określony sens. Rozumienie polega na dopracowaniu takiego wstępnego projektu, który oczywiście stale podlega rewizji w świetle rezultatów dalszego wnikania w sens”².

Punktem wyjścia hermeneutyki historycznych przekazów jest fakt, że badacz, aby je zrozumieć, musi nawiązać łączność z tradycją, o której mówi przekaz. Tworzy się kompromis pomiędzy zażyłością a obcością wobec danego przekazu. Owo „pomiędzy” jest miejscem hermeneutyki. Należy podkreślić, iż wytworzony dystans czasowy pomiędzy przeszłością a teraźniejszością nie jest przepaścią, nad którą musielibyśmy przerzucać pomost. To tylko historyzm — podkreślił Gadamer — naiwnie zakładał, że przenosimy się w ducha minionej epoki, myśląc w jej pojęciach i interpretacjach, a nie w swoich własnych. Myślenie rzeczywiście historyczne jest jednością dwu stron — rzeczywistością dziejów i rzeczywistością naszego rozumienia³.

Przy rekonstrukcji i interpretacji dziedzictwa pedagogicznego z epoki PRL możemy odczuwać niejednokrotnie trudności z powodu braku dystansu czasowego, a zatem i braku odpowiednich mierników oceny. Może być tak, że wstępny projekt rozumienia, z jakim odnosimy się do określonego doświadczenia pedagogicznego z nie tak odległej przeszłości może nadawać odpowiedni rezonans i przysłaniać rzeczywisty sens tego doświadczenia. Powiększający się dystans czasowy wypełniony ciągłością zwyczaju i tradycji, ciągłością odniesień i nowych interpretacji, będzie bardziej pomagał łączyć własny projekt rozumienia z sensem danego doświadczenia pedagogicznego z przeszłości.

Egzemplifikacją powyższej refleksji teoretycznej i metodologicznej będzie opis moich doświadczeń badawczych, zdobytych w związku z rekonstrukcją dziedzictwa pedagogicznego Aleksandra Kamińskiego⁴. Odniesienie się do wartości pedagogicznych pozostawionych przez Kamińskiego uznałem za pożyteczny cel, pomimo trudności, o których wspominałem powyżej. W tej rekonstrukcji starałem się nie przyjmować ani postawy bezwzględnej tradycjonalizmu, polegającej na bezkrytycznym uwielbianiu przeszłości, ani też postawy krzykliwej postępowości polegającej na bezrefleksyjnym potępianiu przeszłości. Wytworzyła się, jak mnie mam, sytuacja dialogu moich własnych myśli z tradycją stworzoną przez Kamińskiego. Dotychczas wyrażone refleksje pozwalają sądzić, że odczytywanie na nowo

² H.G. G a d a m e r, *Koło jako struktura rozumienia*, w: *Studia i szkice z hermeneutyki*, wyboru i przekładu dokonał G. Sowiński, Kraków 1993, s. 229.

³ *Ibidem*, s. 231—234.

⁴ W. C i c h k o w s k i, *Dziedzictwo pedagogiczne Aleksandra Kamińskiego*, Toruń 1996.

pozostawionych dzieł tworzy nową tradycję (ciąg tradycji) jako zbiór zinterpretowanych na swój sposób wartości.

W ustosunkowaniu się do pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego brałem pod uwagę te elementy dziedzictwa, które mają genezę w europejskiej myśli prekursorów i twórców pedagogiki społecznej, pochodzącej głównie z XIX w. i przełomu wieków XIX i XX, a także zakorzenione są w tworzącej się polskiej myśli pedagogiki społecznej na początku bieżącego wieku. Te dwa źródła poglądów pedagogicznych miały i wspólne zakresy, ale i zakresy różniące się ze względu na specyfikę polskich doświadczeń. Ponadto ważne też było wyodrębnienie w pedagogice społecznej Kamińskiego tych elementów, które wynikały z jego praktycznych doświadczeń jako wychowawcy. Kolejnym kryterium selekcji była aktualność problematyki. Podałem więc rekonstrukcji i interpretacji te wartości pedagogiczne, które znajdują kontynuatorów we współczesności ze względu na aktualność problematyki. Podsumujmy — wyszczególnione zostały cztery kryteria selekcji dziedzictwa pedagogicznego Kamińskiego. Były to: odniesienia do europejskiej myśli pedagogiki społecznej, zakorzenienie w polskiej myśli pedagogiki społecznej z początku bieżącego stulecia, inspiracje z doświadczeń praktycznych Kamińskiego jako wychowawcy, współczesne kontynuacje.

Po ustaleniu genezy i wyodrębnieniu określonych wartości pedagogicznych kolejnym krokiem postępowania badawczego było wskazanie etapów kształtowania się i przekształcania danej struktury określonej koncepcji pedagogicznej lub poszczególnych elementów już ukształtowanej struktury. Tutaj najpełniej zarysował się wkład Kamińskiego w rozwijaniu myśli teoretycznej i projektowaniu rozwiązań praktycznych pedagogiki społecznej.

Pomocny w tej analizie był model badawczy, który zbudowałem na podstawie rekonstrukcji głównych założeń strukturalizmu genetycznego Jeana Piageta. Głównym założeniem zrekonstruowanej koncepcji metodologicznej jest analiza genezy i etapów przetwarzania całokształtu wiedzy z jednego poziomu na drugi — bardziej zaawansowany⁵.

Szczególnego zaakcentowania wymaga sposób, w jaki analizowałem współczesne kontynuacje (odniesienia) pedagogiki społecznej Kamińskiego. Przyjąłem następujące kategorie metainterpretacji: a) odniesienia do kategorii pojęciowych — rekonstrukcje sprawozdawcze i rekonstrukcje połączone z interpretacją, b) odniesienia do zwartych teorii, koncepcji, wzorcowych rozwiązań — podobnie jak wyżej, rekonstrukcje sprawozdawcze i rekonstrukcje połączone z interpretacją⁶.

Wyodrębnienie tych kategorii pozwoliło na krytyczne ustosunkowanie się do prób kontynuacji wybranych elementów pedagogiki Kamińskiego w czasach współczesnych. Kategorie rekonstrukcji połączone z interpretacją pozwoliły rozpoznać, na ile dziedzictwo pedagogiczne Kamińskiego doczekało się twórczych

⁵ Model ów omówiłem w artykule: *Strukturalizm genetyczny w badaniach nad rozwojem myśli pedagogicznej*, w: *Stan i perspektywy historii wychowania*, pod red. W. Jamrożka, Poznań 1995.

⁶ Pełniej te kategorie metainterpretacji omówiłem w artykule: *Elementy pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego w niektórych podręcznikach i monografiach*, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, pod red. E. Marynowicz-Hetki i in., Łódź 1998.

zastosowań, a na ile zostało odrzucone ze względu na anachroniczność. Z uwagi na zmienność kontekstu społecznego, w jakim dokonałem najpierw interpretacji, a następnie metainterpertacji, potwierdziła się teza o ograniczoności refleksji naukowej.

W dokonywaniu analizy dziedzictwa pedagogicznego Aleksandra Kamińskiego kierowałem się następującymi zasadami:

- a) dynamiczne widzenia rzeczywistości,
- b) uwzględnianie kontekstu społeczno-kulturowego,
- c) holistyczne widzenie całej twórczości.

Jak podkreślił Jan Hellwig, stopień akceptacji tradycji pedagogicznej może wynikać z przydatności do rozwiązywania aktualnych zagadnień teorii i praktyki pedagogicznej, do łatwiejszego zrozumienia istoty współczesnych tendencji oświatowych. Dystans do tradycji pedagogicznej może wynikać z jej opozycyjnego charakteru wobec dokonujących się zmian w oświacie⁷. Opisane doświadczenia badawcze i jego wyniki korespondują z powyższą opinią o stopniu akceptacji tradycji pedagogicznej.

W zakończeniu należy zaakcentować fakt, iż w humanistyce XX w. nastąpiło załamanie wizji postępu i zmiany jako jednokierunkowego rugowania z życia wszelkich składników tradycyjnych. Refleksyjne odnoszenie się do dziedzictwa naukowego wybitnych polskich pedagogów — dziś zaliczanych do klasyków — staje się zajęciem ze wszech miar pożytecznym. Pozostawione przez nich dzieła spełniają rolę jakby „paradygmatów”, oczekują od badaczy nowych interpretacji przyjmowanych z różnych perspektyw konceptualnych.

⁷ J. Hellwig, *Prolegomena do historii wychowania*, Poznań 1995, s. 48.

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ
Bydgoszcz

GDYBY TRADYCJI WYCHOWAWCZEJ NIE BYŁO? TRADYCJI WYCHOWAWCZEJ ISTOTA, FUNKCJE I ZNACZENIE

Świadomość dziedzictwa jest potrzebna nie dla wykarmienia pychy, czy lepszego samopoczucia, lecz dla uzyskania elementarnej orientacji w społecznym świecie. Dopiero ona umożliwia świadomy odbiór propozycji ideologicznych, takiego lub innego modelu tradycji. Dopiero na jej gruncie należy dokonywać podziałów i wyborów, oddziałać tradycje postępowe od wstecznych...

Jerzy Szacki

Nie sądzę, abyśmy mogli kiedykolwiek wyzwolić się całkowicie z więzów tradycji. Tak zwane wyzwolenie to na ogół tylko przejście od jednej tradycji do drugiej.

Karl Popper

WSTĘP

I. Berlin, angielski filozof i politolog twierdził, iż człowiek staje przed dwoma rodzajami pytań. Pierwszy rodzaj, to takie pytania, na które znamy odpowiedzi (lub niekoniecznie znamy), ale wiemy, jak i gdzie szukać. Budzą one raczej zaciekawienie niż niepokój, znalezienie zaś na nie odpowiedzi jest kwestią talentu. Drugi rodzaj, to pytania wprowadzające badacza w stan niepokoju, na które nie ma ustalonego sposobu szukania odpowiedzi ani ekspertów, których autorytet uznawaliby wszyscy zainteresowani. Istnieje wiele możliwości rozwiązań, wiele nieco odmiennych odpowiedzi. Są to pytania filozoficzne, a nie pytania rozstrzygnięcia. Pytanie postawione w tytule należy zaliczyć do drugich, bowiem nie można na nie znaleźć jednej odpowiedzi.

Jednak już wyróżnienie sekcji tematycznej (w programie obrad III Kongresu Pedagogicznego) *Tradycja jako skarbnica wzorów i przestróg...*, potwierdza porzucenie stereotypowego, negatywnego podejścia do tego zagadnienia lub też jego

wykreślenia z obszaru poszukiwań. Tym samym wskazuje się na możliwość współlistnienia starego i nowego, ciągłości i zmiany.

Rozważania w niniejszym artykule nie mają na celu głoszenia pochwały historyzmu czy tradycjonalizmu, lecz przypomnienie potrzeby świadomości dziedzictwa. Odpowiedzi na tak sformułowany temat będziemy poszukiwać poprzez przedstawienie:

- pojmowania tradycji w ogóle i tradycji wychowawczej w szczególności,
- postaw przyjmowanych wobec tradycji i ich uwarunkowań,
- roli, jaką odgrywała i może odgrywać tradycja w tworzeniu ideałów wychowania i koncepcji wychowawczych.

Efektom końcowym przemyśleń ma być ukazanie sensu odwoływania się do tradycji, traktowanej jako **przedrozumienie** teraźniejszości edukacyjnej i znaczący element w tworzeniu przyszłości. Ponadto, intencją niniejszych rozważań, jest wskazanie przedstawicielom nauk pedagogicznych, iż kwestia tradycji nie jest jedynie sprawą historyków czy historyków wychowania, nie jest to także jedynie sprawa kompetencji. Lecz poznanie tradycji jest poznaniem genealogii teraźniejszości edukacyjnej. Jest to także uzyskanie świadomości o tym, że systemy pedagogiczne, ideały wychowawcze, które obecnie uznajemy i praktykujemy, mają swoje genealogie: kulturowe, polityczne i społeczne. Wreszcie, należy zasygnalizować także to, że tradycji nie można rozpatrywać na gruncie jednej dyscypliny wiedzy, gdyż jest zjawiskiem złożonym, z pogranicza wielu nauk.

JAK SIĘ PISZE I ROZUMIE TRADYCJĘ?

Termin „tradycja” od wielu lat wszedł do szeroko rozumianej humanistyki. Posługiwali i posługują się nim: etnologowie, socjologowie, filozofowie, historycy literatury, kultury, myśli społecznej i historycy wychowania. Pojawiło się w związku z tym wiele węższych lub szerszych definicji i określeń¹. W polskiej literaturze, związanej tematycznie z omawianym zagadnieniem, bez wątpienia na czoło wysuwają się prace Jerzego Szackiego². W jednej z nich formułuje on trzy znaczenia terminu „tradycja”:

- **czynnościowe**, związane z czynnością przekazywania dóbr kultury (transmisja),
- **przedmiotowe**, wskazujące przekazywane dobra (tradycja jako dziedzictwo),
- **podmiotowe**, określające stosunek poszczególnych pokoleń do dóbr kulturowych z przeszłości, ich zgodę na dziedziczenie lub protest przeciwko niemu³.

W rozważaniach nad tradycją wychowawczą przydatne mogą być wszystkie trzy rozumienia tradycji. Najbardziej jednak (jak wskazuje literatura) rozumienie

¹ Z encyklopedycznych (słownikowych) ujęć najbardziej wyczerpująca definicji tradycji: Z. Jasiłowicz, *Tradycja*, w: *Słownik etnologiczny: terminy ogólne*, pod red. Z. Staszczak, Warszawa, Poznań 1987, s. 353—358.

² Tegoż autora m.in.: *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971; *Tradycja i współczesność*, Warszawa 1972; *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Warszawa 1991.

³ J. Szacki, *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971, s. 97 i n.

podmiotowe, któremu towarzyszy wartościowanie. Przy podmiotowym rozumieniu tradycji pisze autor: „Przezwyciężone zostaje ujmowanie tradycji, jako czegoś po prostu danego, co umożliwiłoby jedynie zaakceptować lub odrzucić według tradycjonalistycznego lub utopijnego schematu. Zjawia się natomiast skomplikowana problematyka kontynuacji lub przekształcania”⁴. Tak więc tradycja staje się przedmiotem licznych operacji intelektualnych: wybiera się ją, ocenia, porównuje z innymi, poznaje, propaguje. Przywiązując szczególną uwagę do podmiotowego ujęcia tradycji, J. Szacki dowodzi, iż wybierając je, przesadzamy, że „tradycją nie są utrwalone machinalnie nawyki, lecz te jedynie elementy dziedzictwa, których przejmowaniu towarzyszy swoista refleksja”⁵.

Wreszcie w rozważaniach naszych przydatna jest definicja tradycji wg J. Szackiego: „Tradycją... są te wzory odczuwania, myślenia i postępowania, które ze względu na swą rzeczywistość lub domniemaną przynależność do społecznego dziedzictwa grupy są przez jej członków wartościowane dodatnio lub ujemnie”⁶. Należy tutaj jednak zasygnalizować, iż trzy wcześniej przedstawione definicje tradycji przydatne są głównie badaczom zajmującym się tą problematyką z różnorodnej perspektywy. Powyżej przedstawiona definicja może być przydatna także w praktyce edukacyjnej.

Jak powiedzieliśmy wcześniej problematyką tradycji zajmowało się wielu badaczy, nie sposób więc przedstawić wszystkich definicji, czy też publikacji na ten temat⁷. W niniejszym szkicu w szczególności interesuje nas refleksja w tej dziedzinie uprawiana na pograniczu historii, historii kultury, historii oświaty i wychowania oraz pedagogiki.

Z takiej perspektywy tradycję wychowania rozpatrywali: S. Łempicki, Z. Mysłakowski, H. Pohoska, S. Prus-Szczepanowski, B. Suchodolski i wielu innych autorów.

Według S. Łempickiego „tradycją nazwano nie to, co było starodawne (*vertus*), ale to co było *vetera et tradita*; co z przeszłości z dawnych *instituta* zostało powierzone następcom jako żywe i żywotne w celu kontynuacji”⁸. W interpretacji autora miała to być „ta część przeszłości, która miała stać się zacznem przyszłości, elementem konstruktywnym jej dzieł”. Ostateczna definicja autora *Polskich tradycji wychowawczych* brzmiała: „Pod nazwą polskich tradycji wychowawczych ujmujemy z całości dorobku edukacyjnego, tylko te idee i ich realizację, które były świadomie, jako żywotne i szczególnie wartościowe, przekazywane z pokolenia na pokolenie dla dalszego pielęgnowania i rozwijania”⁹. W rozważaniach S. Łempickiego nad zagadnieniem polskich tradycji wychowawczych na plan pierwszy wysuwają się następujące elementy: przekaz, wartość i wartościowanie, element ciągłości i źródła tradycji. Wskazując na te ostatnie, S. Łempicki mówi więc, co lub

⁴ *Ibidem*, s. 150 i n.

⁵ *Ibidem*, s. 165—166.

⁶ *Ibidem*, s. 187.

⁷ Godne polecenia są rozważania na ten temat wybitnych filozofów: E. Husserla, K. Poppera i in.

⁸ S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936, s. 6.

⁹ *Ibidem*.

kto może być źródłem tradycji w wychowaniu, a mianowicie: instytucje, ugrupowania kulturalne i polityczne oraz wybitne jednostki. Uwikłane one były (i są) jednak zawsze w sytuację społeczno-polityczną i kulturową danej epoki i rozwijały się na jej podłożu. Ideologie, prądy naukowe i literackie, organizacje społeczno-kulturalne wpływały na polską psychikę narodową. W świetle analizy myśli zawartych w publikacji tego autora dochodzimy do wniosku, iż najważniejszą kwestią w dziejach polskiej myśli wychowawczej były idee, które w ostateczności wytworzyły obraz polskiej psychiki z jej wybujałymi cechami i etykietami, które były podstawą etyki, moralności i czynu. Elementy te wzajemnie uzupełniały się, tworząc wspólną płaszczyznę: przeszłości i terażniejszości, ciągłości i zmiany. Jednak w polskiej tradycji wychowawczej pozostawały pewne stałe elementy, takie jak szkoła, kościół, nauczyciel, rodzina. Wprawdzie ulegały one ewolucji, w zmieniających się warunkach społeczno-politycznych i kulturowych i pełniły coraz to nowe funkcje. Obecność ich jednak nie starzała się, nie starzeje się i nie przemija. Aktualne pozostaje też pytanie postawione w 1936 r. przez S. Łempickiego, w kontekście polskich tradycji wychowawczych. Brzmiało ono następująco „...na co chcieli Polacy dawni i nowsi wychowywać swoje dzieci niejako prywatnie; na co, na kogo pragnął wychować swego syna nasz pradziad z XVI czy XVIII stulecia, na co chcieli mnie lub ciebie wychowywać nasi ojcowie”¹⁰. Pytania te pozostają więc wciąż aktualne w kontekście głównego hasła III Kongresu sugerującego, iż „jakość człowieka zależy od jakości edukacji”.

Interesujące nas zagadnienie wystąpiło także w twórczości Z. Mysłakowskiego, który rozpatrywał je w kontekście państwa, narodu, kultury i wychowania. Tradycję charakteryzował jako „ogół dóbr duchowych, przekazywanych pewnemu pokoleniu przez jego przodków”¹¹. Przy czym dodawał, że proces ten nie odbywa się w sposób mechaniczny. Na skomplikowany charakter tego zjawiska, jego zdaniem, wpływa także czas, powodując jego zmienność. Są jednak pewne stałe elementy, pisał Z. Mysłakowski, które dają początek nowym formom kultury, „wiele właściwości przepada, ale nie wszystkie — struktura logiczna zostaje”¹². Zdaniem tegoż pedagoga przeszłość trwa w terażniejszości, tak w rzeczach, jak i w każdym pojedynczym człowieku, w nas. Bowiem zachodzi proces łączenia osobistej historii każdego człowieka oraz przeszłości i doświadczeń danego narodu. Lecz tradycja, zdaniem Z. Mysłakowskiego, „...oznacza nie zespół przekazanych i czynnych wytworów współżycia, lecz pewną formę życia, pewien sposób korzystania z doświadczeń, wreszcie pewną postawę wobec życia”¹³. Ostrzega jednak przed „tradycjonalizmem”, który wyrażałby się lękiem przed czymś nowym, który wyrażałby się brakiem wiary w siebie. W swej refleksji wyróżnił dwie odmiany postawy tradycjonalisty: takiej, w której człowiek nie stawia sobie pytań: czy nie można czynić czegoś lepiej i nie wykonuje nowych prób oraz takiej, w której wie, że są inne możliwości, lecz nie ma z góry do nich zaufania. „Wierzy — jak pisze autor

¹⁰ *Ibidem*, s. 228—229.

¹¹ Z. Mysłakowski, *Państwo a wychowanie*, Warszawa 1935, s. 69.

¹² *Ibidem*, s. 72.

¹³ *Ibidem*, s. 84.

— w potęgę i rozum tkwiący w samej dawności jako takiej...; tę formę bardziej świadomego tradycjonalizmu można zaliczyć do mizoneizmu, zjawiska wrodzonej postawy lęku przed nowością¹⁴. Z drugiej jednak strony nie można w sztuczny sposób odcinać się od przeszłości. „W rzeczywistości nie można wyjść ze swej przeszłości, pisał Z. Mysłakowski, jak nie można wyjść z własnej skóry”¹⁵. Z postawą wobec przeszłości łączył się w twórczości Z. Mysłakowskiego problem funkcji tradycji, które rozpatrywał w kontekście „siły tworzącej” i podtrzymującej naród. „Tradycja, stanowiąca jeden z dwu głównych czynników trwania narodu, musi również wciąż odnawiać się w duszach i proces ten musi odbywać się nieprzerwanie. Urwanie się wątku oznacza tutaj kryzys samego istnienia”¹⁶. Tradycję określa jako „bezosobową siłę”, która tworzy ramy narodu, nie oparte na przymusie, ale na czymś co nazywa „wątkiem kulturowym”, który tworzy jedność wewnętrzną, syntezę psychiczną narodu, jego duszę. Bo „Dusza narodu — to ciągły wątek pewnej tradycji — śledzić ją wstecz w dziejach możemy tak długo, jak długo stwierdzić można ciągłość nieprzerwanego wątku”¹⁷. W kontekście tworzenia się i trwania narodu Z. Mysłakowski wyjaśnia różnicę między wiedzą historyczną, wiedzą o przeszłości a tradycją. Podstawową konstrukcją tej ostatniej stanowią nie fakty o przeszłości, ile „logika uczuć”. Tu uwidacznia się związek tradycji z mitem, dotyczy to głównie funkcji, jakie spełniać mogą w społeczeństwie¹⁸. W szczególności jest to znamię tradycji nazwanej przez autora „popularną”, która należy do mas i ze względu na nie się kształtuje. Ten rodzaj tradycji najczęściej wykorzystywany jest przez wychowanie. „Rzeczy ważne są ważnymi nie przedmiotowo, lecz ponieważ łączą się z silnymi przeżyciami emocjonalnymi”¹⁹.

Z kolei triumfu historyzmu obawiał się B. Suchodolski. Ostrzegając przed jego skrajnymi postaciami, wyróżnia dwie formy pozostawiania przeszłości: pamięciową i żywą formę pozostawiania przeszłości²⁰. Pierwsza jest czynnikiem twórczym historyzmu. Ten zaś niszczy tradycję. Zdaniem B. Suchodolskiego, „do istoty tradycji należy pojęcie wartości i zobowiązanie do żywej realizacji. Ze stanowiska pamięci wszelka przeszłość jest równie ważna, a zatem hierarchia i selekcja nie mogą być przeprowadzone”²¹. Dlatego też nawołuje do równowagi obu form przeszłości, chociaż łatwiejsza jest tylko ta zapamiętana i w niej także wyraża się pewna postawa. „Przeszłość zapamiętana, mówił B. Suchodolski, jest zwykle monumentalna, jest zawsze gotowa, zamknięta i spokojna. Arystokratyczną godność ma ów świat ogólnoludzkiego dorobku kulturalnego. Jest pełen uduchowienia i bezinteresowno-

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, s. 85.

¹⁶ Z. Mysłakowski, *Totalizm czy kultura*, Kraków 1938, s. 54.

¹⁷ *Ibidem*, s. 42.

¹⁸ Patrz: szerzej na ten temat: *Historia, mity, interpretacje* pod red. A. Baraszczeńskiej-Krupy, Łódź 1996; L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Wrocław 1994; M. Bał-Nowak, *Mit jako forma symboliczna w ujęciu Ernsta A. Cassirera*, Kraków 1996; *Mity, historia i struktura mistyfikacji*, pod red. Z. Drozdowicza, Poznań 1997.

¹⁹ Z. Mysłakowski, *Totalizm...*, s. 57.

²⁰ B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, wyd. II, Warszawa 1947, s. 73—89.

²¹ *Ibidem*, s. 83.

ści”²². W tej przeszłości należy szukać przede wszystkim siły, wyrażającej się obyczajem, stylem życia, strukturą myślenia, sposobem odczuwania. To decyduje o ciągłości kultury danego narodu, tego powinniśmy poszukiwać w przeszłości. Pokrewieństwo terażniejszości z przeszłością może się nam nie podobać, ale powinniśmy mieć jego świadomość.

RÓŻNORODNOŚĆ KONTEKSTÓW POJĘCIA „TRADYCJA” I ICH KONSEKWENCJE

Nawet z pobieżnego przeglądu piśmiennictwa wynika, że problematyka tradycji przewija się w wielu opracowaniach. Refleksje naukowe o istocie tradycji, znaczeniu i jej funkcjach były przedmiotem badań w znaczeniu:

- tradycji z perspektywy rozwoju nauk, w tym także pedagogiki²³,
- tradycji z perspektywy rozwoju kultury²⁴,
- tradycji dotyczącej różnorodnych zagadnień szczegółowych w naukach o wychowaniu²⁵.

W licznych publikacjach termin „tradycja” pojawia się w różnorodnych odmianach i znaczeniach, wątki merytoryczne łączą się z metodologicznymi. W większości jednak mamy do czynienia z podmiotowym jego rozumieniem. Autorom opracowań, chodzi głównie — chociaż tego zazwyczaj nie definiują — o określenie wartości i związanych z nimi wzorców zachowań odnajdywanych w przeszłości danego narodu, państwa, czy społeczności lokalnej. Bowiern na tradycje narodu, danej grupy czy instytucji składają się głównie te elementy z przeszłości, które dają poczucie głębokiego zakorzenienia, służą stabilizacji, stanowią podstawę identyfikacji, poczucia własnej wartości, dostarczają odpowied-

²² *Ibidem*, s. 79.

²³ Podajemy przykładowe publikacje: *Nauka. Tożsamość. Tradycja*, pod red. J. Goćkowskiego i S. Marmuszewskiego, Kraków 1995; J. Goćkowska, *Tradycja w nauce*, „Zeszyty Naukowe UJ, Prace Etnograficzne” 1996, z. 34; S. T. Kuhn, *Dwa bieguny: tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Warszawa 1985; *Nauki pedagogiczne w Polsce: tradycja, współczesność, przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Bydgoszcz 1994; K. Polak, *Tradycja i postęp w pedagogice*, „Ruch Pedagogiczny” 1983, nr 1.

²⁴ J. Chałasiński, *Tradycje i perspektywy przyszłości kultury polskiej*, Warszawa 1970; J. Jadczaś, *Pedagogiczne aspekty dziedziczenia, tradycji i tożsamości kulturowej*, „Chowanna” 1989, z. 4; J. Kossak, *Tradycja w polskiej kulturze współczesnej*, Warszawa 1988; B. Suchodolski, *Tradycje kultury polskiej i perspektywy jej rozwoju*, „Kultura i Społeczeństwo” 1966, t. X, nr 4.

²⁵ Prócz cytowanych w niniejszym szkicu prac należy wymienić: S. J. Blake, *Zarys pedagogiki opartej na polskich tradycjach wychowawczych z uwzględnieniem psychologii wychowawczej*, Lwów 1923; S. Gawlik, *Dziedzictwo pedagogiczne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, Opole 1995; R. Pachucka, *Polskie tradycje wychowania obywatelskiego*, Łódź 1932; B. Suchodolski, *Polskie tradycje demokratyczne*, Wrocław 1946, *Nauczyciel i młodzież. Tradycje-sytuacja-perspektywy*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986; *Nauczyciel: tradycje, współczesność, przyszłość. Studia i szkice*, red. S. Wołoszyn, Wrocław 1978; S. Wołoszyn, *Historyczne dziedzictwo oświatowo-wychowawcze: powszechne i polskie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 231—250; *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921—1996*, red. naukowa K. Paclawska, Kraków 1996; *Wychowanie a polityka. Tradycje i współczesność*, pod red. W. Wojdyło i M. Strzeleckiego, Toruń 1997.

nich wzorców zachowań, a przez to wszystko mają odpowiednią wartość pedagogiczną. Nieco inaczej rzecz się ma z „przedmiotową” interpretacją tego terminu, której celem, najogólniej rzecz biorąc, jest odtworzenie jakiegoś konkretnego zjawiska, wydarzenia, przedstawienie konkretnej postaci i jej poglądów oraz prześledzenie ewolucji przypisywanych temu wydarzeniu czy twórcy znaczeń i wpływu na myśl wychowawczą i praktykę edukacyjną. Badania przedmiotowe polegają na odtworzeniu dziedzictwa-spuścizny i są zazwyczaj odpowiedzią na konkretne pytania²⁶. Przykładowo, do takich pytań możemy zaliczyć: Jak może być rozumiana tradycja Komisji Edukacji Narodowej? Zagadnienie to może być rozpatrywane w kilku zakresach, a mianowicie

- jako relacja o wydarzeniach związanych z powstaniem i działalnością KEN;
- KEN jako wszelkie pisemne i plastyczne (pomniki) wyobrażenia o jej twórcach, działaczach i osiągnięciach;
- jako różne formy zachowań kultowych: obchody rocznicowe, pomniki, nadawanie imienia instytucjom, ulicom;
- nosiciele dziedzictwa KEN — ideowe kontynuacja²⁷.

Rozpatrując rozumienie tradycji na przykładzie KEN, zauważyć można, iż pojęcie to łączy w sobie zarówno pamięć o KEN, jak i towarzyszące nastawienie emocjonalne oraz określone wzory zachowań. Nade wszystko jednak na tradycję KEN w świetle bogatej historiografii składały się wartości w niej zawarte: zasady, normy, zakazy. Takie ujęcie wynikało z praktycznego podejścia do zagadnienia dziedzictwa edukacyjnego, bowiem dla pedagogiki najistotniejsze jest podmiotowe rozumienie tradycji, czyli ta część dziedzictwa, która podlega wartościowaniu i wyraża przyjęty przez dany naród, grupę społeczną system wartości, gdyż związek tradycji ze światem wartości jest bardzo bliski.

W świetle analizy prac wynika, iż ocenie tej (wartościowaniu) towarzyszą pewne cechy-zasady, a mianowicie:

- tradycja jest historyczna i ahistoryczna, gdyż podnosi przeszłość do ponadczasowej normy, politycznego, estetycznego, obyczajowego, moralnego absolutu;
- towarzyszy jej jednoznaczność, ale niejednorodność. Zazwyczaj wydarzenia, zjawiska, osoby oceniane są w sposób jednoznaczny, są dobre albo złe. Tradycja, jak zostało to podkreślone w literaturze, nie uznaje ocen złożonych, że coś jest pod pewnym względem dobre, a pod innym złe. Preferuje natomiast oceny proste, globalne i schematyczne. Nie oznacza to jednak, że jest jednolita. Bowiem w każdym społeczeństwie nie ma tradycji bez sporu i konfliktu, a w związku z tym bez rozbieżnych interpretacji, dokonań tych samych osób czy znaczenia wydarzeń, ocenianych przez różne grupy społeczne, czy narody;

²⁶ Taki charakter, w większości mają opracowania w serii wydawniczej pt: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, 6, 7, 8, 9. Chociaż w niektórych, zwłaszcza zbiorowych tomach tej serii pojawia się podmiotowe ujęcie.

²⁷ Istnieje bogata literatura na temat tradycji KEN. Patrz: R. Dutkowska, *Po trzecim jubileuszu. Przegląd wydawnictw w latach 1966—1974 dotyczący Komisji Edukacji Narodowej*, „Kwartalnik Historyczny” 1975, z. 4, s. 795—810; D. Zamiencka, *Komisja Edukacji Narodowej. Poradnik bibliograficzny*, pod red. W. Stankiewicza, Warszawa 1973; J. Poplatek, *Badania naukowe nad dziejami KEN w latach 1939—1948*, „Przegląd Powszechny” 1951, nr 7—8.

— i wreszcie tradycja posługuje się personifikacją wydarzeń, zjawisk, do których się odwołuje.

W sumie, to wszystko sprawia, że na zakres treściowy składa się nie tylko wiedza, nie tylko sfera poznania, lecz coś, co można nazwać sferą psychologii emocji i uczuć.

PO CO WGLĄD W „CZAS PRZESZŁY DOKONANY WYCHOWANIA”?
TEORETYCZNO-PRAKTYCZNYCH UWAG KILKA

Przeszłość przemija, ale nie ginie bez śladu; zostawia nie tylko spadek dzieł widomych ale również kształtuje duszę. Można się wyrzec zabytków, ale najgorętszy wróg tradycji nie zdoła wydrzeć z piersi własnej ducha przeszłości.

Bogdan Suchodolski

Myślenie historyczne weszło tak silnie do naszego intelektualnego krwiobiegu, że nie zdajemy sobie z tego na co dzień sprawy. Dopiero spojrzenie na świat bez historii [...] skłania nas do pogłębienia refleksji nad rolą historii w naszym życiu — indywidualnym i społecznym — i umożliwia ujrzenie owej roli w pełniejszym świetle.

Jerzy Topolski

Tak więc, zajęcie się tradycją należy do naszych obowiązków, wynikających z jej obecności w świecie kultury, polityki i w życiu codziennym każdego z nas. Podkreślenia wymaga także to, że odniesienia do tradycji nie wykluczają oryginalności, chronią natomiast przed tymczasowością naszą kulturę i byt ludzki. Tymczasowość zaś, którą w nadmiarze obserwujemy we współczesnym społeczeństwie, jest wyznacznikiem braku pewności w życiu pojedynczego człowieka, a dalej w życiu narodów.

W świetle powyższych rozważań, pokazujących liczne wątpliwości wynikające z różnorodnych postaw wobec tradycji, rodzi się pytanie, które można sformułować następująco: czy należy mówić o tradycji wychowawczej czy potrzebie pedagogiki tradycji? Zadaniem tej ostatniej byłoby ukazywanie sensu mówienia o przeszłości ze wskazaniem na traktowanie tradycji jako **przedrozumienia** teraźniejszości i znaczący element w budowaniu przyszłości edukacyjnej. Co więc tradycja może nam zaoferować? Tradycja w odniesieniu do wychowania (jak zresztą innych dziedzin życia) oznacza jedno, że nie wszystko nam jest dozwolone, że oto zastaliśmy coś, wobec czego nie możemy przejść obojętnie, lecz zmuszeni jesteśmy zająć określone stanowisko. Sięganie do tradycji umożliwi nam przygotowanie do zajęcia postawy wobec określonych wydarzeń, osób czy zjawisk kultury.

Co może być wartością tradycji? W świetle analizy przeszłości wychowawczej, najważniejszymi jej wyznacznikami są: czas i przestrzeń, wartość i siła, zestawienie rzeczy bliskich i dalekich. Do istoty tradycji należy w głównej mierze pojęcie wartości i czynność wartościowania. Dotyczy to m.in. oceny: doświadczenia pokoleń wskazującego na „uwikłania” wychowania, idei wychowawczych i ich twórców, niepowtarzalno-powtarzalnego ducha danej epoki wpływającego na procesy eduka-

cyjne, stylu myślenia i działania edukacyjnego, wiekowego współistnienia zgodności i konfliktu rozumu pedagogicznego.

Zasugerowane powyżej pewne cechy, prawidłowości w ocenie przeszłości dowodzą, iż każda epoka kultury żyła i realizowała własne wartości, ale też tak jak i my współcześnie miała wizję nowego życia, nowego wychowania.

Chcąc jednak, aby tradycja istniała, a raczej znajdowała odniesienie w teraźniejszości, pedagogika winna dążyć do tego, by każda jednostka mogła znaleźć w tradycji coś osobistego, coś na własny użytek, a nie tradycję przez duże „T”, wyrażaną w wielkich rocznicach, jeszcze większych pomnikach, opasłych tomach ksiąg pamiątkowych i na nich się kończyła, będąc tak naprawdę początkiem pedagogicznych wysiłków. Pedagogika powinna unikać sprowadzania tego, co nazywamy tradycją, do zbioru frazesów używanych dla wspierania mniej lub bardziej udanych współczesnych eksperymentów pedagogicznych. Mówiąc najprościej, pedagogika tradycji winna mówić (poprzez treść, metody), po co nam znajomość przeszłości, jaki jest jej sens w życiu współczesnego społeczeństwa? Tadeusz Łepkowski w Słowie wstępnym do zbioru esejów pt. *Po co nam historia* napisał: „...bo bez historii nie ma kultury, bo pozwala — jak sądziemy — zrozumieć losy społeczeństwa i narodów, a zwłaszcza własnego, bo przez historię pragnie się uchylić rąbka ważnej tajemnicy, której na imię przyszłość, bo bez historii nie ma ludzkich wspólnot, nie ma świadomej przynależności do narodu, bo historia, lepiej czy gorzej, uczy i wychowuje, otwierając przepastny skarbiec wzorców i antywzorców, nakazów i zakazów, bo lepiej czy gorzej, służy polityce, rządzącym i rządzonym, establishmentom i buntownikom, katom i ofiarom, tyranom i męczennikom, bo jest wyrazem naiwno-poważnej wiary w nieśmiertelność o ludzkich wymiarach i ludzkim obliczu”. Więc gdyby jej nie było, kto? lub co? spełniałoby owe zadania?

Z kolei J. Szacki ukazuje sens historii poprzez jej liczne funkcje w życiu społecznym. Wśród nich najistotniejsze dla współczesnej kultury wydają się dwie funkcje spełniane przez historię; jest to: potrzeba przewidywania i potrzeba zrozumienia²⁸. Pierwsza z nich sprowadza się do reguły: wiedzieć, aby przewidzieć, druga oznacza spojrzeć w przeszłość, aby upewnić się, że należymy do danego narodu, do danej grupy społecznej, że jeszcze należymy, że cele danego narodu nie są obojętne, a to oznacza, że się z nimi identyfikujemy. Tak więc przeszłość w naszym życiu spełnia różnorodne funkcje, do tych wymienianych w literaturze można dodać jeszcze jedną: zrozumienia własnego losu, losu pojedynczego człowieka, uwikłanego i zgubionego w niełatwym świecie końca XX w. Aby ten stan osiągnąć, niezbędna jest orientacja w wartościach cywilizacji już zastanej.

Żaś, gdy mowa o przekształcaniu tradycji wychowawczej warto przypomnieć myśl-pytanie wypowiedziane przez B. Suchodolskiego w 1933 r., które może być i dla współczesnych wskazówką w działalności wychowawczej. Brzmiała ona następująco: „...czegóż bowiem bardziej chcemy ponad to, by być głębokim i pełnym

²⁸ J. Szacki, w publikacji *Tradycja. Przegląd problematyki...*, wyróżnia wiele innych funkcji, mianowicie: zaspokajania mądrości życiowej, potrzebę szlachectwa, ucieczki, porozumienia, zakorzenienia.

człowiekiem oraz by dzieci nasze były ludźmi?"²⁹. Poszukując wartości humanistycznych w przeszłości, B. Suchodolski w swojej twórczości zestawiał je często w relacji osobowość i kultura. Kazał widzieć i mierzyć wartość ludzkiej działalności pierwiastkami ogólnoludzkimi, wyrażającymi się w osobowości twórców, w ich dziełach i głoszonych poglądach³⁰.

Tak też wgląd w czas przeszły dokonany wychowania jest potrzebny po to, aby odpowiedzieć na pytania: ku czemu polska edukacja szła?, ku czemu polska edukacja idzie?, i dalej ku czemu iść może i powinna? Wgląd w przeszłość wychowania jest niezbędny, aby mieć świadomość, że koncepcje, które tworzymy, mają cechy teorii wychowawczych, a nie ideologii, że nie przyczynią się one do indoktrynacji praktyki wychowawczej. Z takiego założenia wypływa dla nas zadanie wynikające z selekcji tradycji, która jest zjawiskiem stałym, dokonywanym przez każde pokolenie. Znaczące wydarzenia społeczno-polityczne powodują przewartościowanie tradycji i w ogóle dziedzictwa społecznego. Niepokój duchowy naszych czasów, dotyczący myślenia o przyszłości, musi szukać jakiegoś ujścia. W tym miejscu przydatne stają się stwierdzenia H.-G. Gadamera na interesujący nas temat, w szczególności, gdy mówimy o wyzwaniach pedagogicznych wynikających z perspektywy integracji europejskiej. Mówi on o przyszłości Europy z perspektywy dziedzictwa tego kontynentu, na którym przeżył prawie wiek. „Na tyle, na ile przepowiadanie i przewidywanie (*Vorausdenken*) są w ogóle sensowne i rzetelnie ugruntowane, a nie chcą być po prostu bezmyślnym fantazjowaniem tzw. naukowego badania przyszłości [...] będą mogły rozwinąć swe przepowiednie zawsze tylko w myśleniu wstecz (*Zurückdenken*). Jest to pewna racjonalna konieczność naukowa. Tedy także pytanie, czym może być Europa w przyszłości, więcej nawet, czym jest ona dzisiaj, może zostać postawione tylko wtedy, gdy zapytamy się o to, jak Europa stała się tym, czym dziś jest”³¹. Tak więc, aby przyszłość edukacyjna nie była zwykłym fantazjowaniem, niezbędne jest (powtórzmy za Gadamerem) „myślenie wstecz”, by można było dowiedzieć się, jak i dlaczego edukacja europejska, edukacja polska jest taka jaka jest. Aby dać poznać współczesnemu człowiekowi coś, z czego będzie dumny, do czego będzie się odwoływał, w co jeszcze będzie wierzył, cokolwiek to oznacza i jeżeli komukolwiek jest to potrzebne. Po to jest tradycja wychowawcza i w tym wyraża się jej sens!, jako refleksji nad zasadniczymi wartościami cywilizacji: światowej, europejskiej, polskiej. Nad wartością cywilizacji, w której ludzkość widziała zagrożenia, ale też żywiła nadzieje.

²⁹ B. Suchodolski, *O wychowaniu*, „Kultura i Wychowanie” 1933, s. 102.

³⁰ Szczerzej na ten temat: I. W o j n a r, *Humanizm — mimo wszystko*, w: *Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, Warszawa 1996, s. 16—31.

³¹ H.-G. G a d a m e r, *Dziedzictwo Europy*, przełożył i wstępem opatrzył A. Przyłębski, Warszawa 1992, s. 26.

SŁAWOMIR SZTOBRYN
Łódź

HISTORYCZNE INSPIRACJE WSPÓŁCZESNOŚCI ZAPOMNIANI BADACZE HISTORII MYŚLI PEDAGOGICZNEJ W POLSCE 1900—1939

Historia nie jest tylko pamięcią, lecz sposobem myślenia
o ludzkiej egzystencji

Spośród blisko 200 nazwisk uczonych i miłośników badań w zakresie biodoksografii historyczno-pedagogicznej wybraliśmy kilkanaście, które będą przedmiotem naszych rozważań. Są to ludzie, którzy w badanym okresie wydali kilka rozpraw, na podstawie których można ustalać ich preferencje badawcze czy metodę, którą się posługiwali. Brak natomiast w większości przypadków szczegółowych danych biograficznych umieszczonych w słownikach, encyklopediach i leksykonach. Prezentacja dorobku tych pisarzy obejmuje nazwiska w układzie alfabetycznym, ponieważ zupełnie podobnie, jak w przypadku autorów głośniejszych i znanych, mozaika stanowisk i zagadnień uniemożliwia wskazanie jakiegokolwiek jednego kryterium selekcji dla całej tej grupy.

W gronie owych mniej znanych lub zapoznanych, co oczywiście nie oznacza gorzej piszących, autorów chcielibyśmy przybliżyć twórczość ks. Karola Banzsela, Maksymiliana Bienenstocka, Paulina Chomicza, Feliksa Fidzińskiego, Michała Friedländera, Stefana Frycza, Wiktora Hahna, Gedo Hechta, Władysława Horocha, Mikołaja Orłowa, Mirosława Sekrety, S. Stendiga, Andrzeja Wojtkowskiego, Adama Zieleńczyka. Wymienieni tu pisarze mają swój wkład w kształtowanie dyscypliny, jedni zdecydowanie większy jak Zieleńczyk czy Sekreta, inni mniejszy, ale dopiero dłuższa perspektywa czasu pozwala docenić ich pisarstwo. Nawet ci, którzy nie wznosili się na wyżyny wielkiej filozofii i nie tworzyli samodzielnych koncepcji historiozoficznych, oni także, popularyzując myśl pedagogiczną w jej historycznym przebiegu, podtrzymywali jej status wśród innych dziedzin badań pedagogicznych, czasem odkrywając szczegóły, które tonęły w głębinach większych syntez. Ta ogromna rzesza autorów przygotowywała swą mrówczą, analityczną pracą grunt pod ujęcia szersze i bardziej syntetyczne¹.

¹ Tę tezę świetnie wspiera głos jednego z animatorów powrotu do badań nad myślą pedagogiczną na zachodzie, który stwierdził, że „świat edukacji jest znacznie szerszy niż przypuszczamy, nie znosi etnocentryzmu, a ponadto nie stanowi domeny zarezerwowanej wyłącznie dla zawodowych pedagogów”. Z. Morsy, *Galaktyka „Paideia”*, w: red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, *Myśliciele o wychowaniu*, Warszawa 1996, s. 13.

Jednym z takich autorów — piszących przy tym ze stanowiska religii ewangelickiej — był ks. Karol Banzel. Wszystkie swoje teksty pedagogiczne ogłaszał w tygodniku wydawanym w Warszawie — „Głosie Ewangelickim”, z interesującej nas tematyki — w latach 1932—1933². Krótki okres, w jakim wychodziły prace Banzela z zakresu badań historyczno-pedagogicznych, może świadczyć o przelotności jego zainteresowania tym zagadnieniem. Prace jego różne co do objętości i merytorycznej ważności zawierały kontekst historyczny. Chcąc uzasadnić istotną dla kleru ideę, którą on nazywał zmysłem metafizycznym, powoływał się na świadectwa historyczne, przywołując w swej argumentacji tak różne i odległe w czasie postaci, jak Pitagoras, Komeński czy Jean Paul. Najmocniej jednak sięgał do Komeńskiego i Pestalozziego, choć w krótkiej i powierzchownej prezentacji historii nauki religii pojawiały się wątki myśli M. Lutra, A. H. Franckego, J. B. Basedowa, Ch. G. Salzmana, F. Schleiermachera, którego bezpośrednio łączył z religijnymi pierwiastkami w pedagogice Pestalozziego³. Wartość merytoryczna, głębia rozważań, poszukiwanie naukowej prawdy są tu, w tekstach Banzela, na dalszym planie. Pojawienie się nazwiska tego autora w naszych badaniach uwarunkowane było przede wszystkim chęcią odnalezienia literatury historyczno-pedagogicznej w różnych kręgach wyznaniowych. Obecność tego typu zainteresowań została potwierdzona, choć ich wyniki nie są błyskotliwe. Banzel był również jednym z prekursorów, jeśli tak można powiedzieć, odkrywania na łamach czasopism pedagogicznych wielkiego Jana Amosa. W Komeńskim widział poza ewangelikiem także dwa źródła wówczas istotne: ideę braterstwa dwu narodów (w sformułowaniu Amosa — *Bracia z sąsiedniego okrętu*) oraz inspirujący charakter jego refleksji pedagogicznej. Trzymając się interpretacji religijnej, dokonał on rekonstrukcji koncepcji człowieka w pedagogice Komeńskiego. Oczywiście nie tyle ważna była w niej droga rozumowania wielkiego Czecha, co końcowy rezultat, dający się wyrazić w kilku desygnatach (sharmonizowana osobowość, człowiek trzeźwy, praktyczny, twórczy, pracowity, pogodny itp.). Dalszy opis teorii szkoły miał na celu pokazanie zależności nowoczesnych idei pedagogicznych od tych, które znamy z Komeńskiego. Szkoła miała być miejscem radosnym, dostosowanym do dziecka, wolnym od represyjności. Dalej metodę czytania Decroly’ego wiązał z postulatami Amosa i jego *Orbis pictus*. Komeński stawał się w jego opinii zupełnie nowoczesnym myślicielem. Swoją tekst kończył Banzel ideą jakby wziętą z Trentowskiego — oryginalna twórczość pedagogiczna nie jest wyłączną domeną nacji germańskiej

² K. B a n z e l, Bronisław Trentowski, „Głos Ewangelicki” 1932 nr 37, s. 1—2; nr 38, s. 6—7; nr 40, s. 6—7, i d e m, *Ideat wychowawczy Komeńskiego*, „Głos Ewangelicki” 1932, nr 46, s. 3—4; nr 47, s. 4—5; nr 48, s. 3—4; nr 49, s. 6—7; nr 50, s. 3, i d e m, *Nowoczesne podstawy religijnego wychowania ewangelickiego*, „Głos Ewangelicki” 1932, nr 8, s. 4—5, nr 10, s. 2—3, nr 11, s. 3—5, nr 13, s. 3—4, nr 14, s. 1—2, nr 16, s. 3—4, nr 17, s. 3—4, nr 18, s. 3—4, nr 19, s. 4—5, nr 20, s. 4—5, nr 21, s. 4—5, nr 22, s. 4—5, nr 23, s. 4—5, nr 24, s. 4—5, nr 25, s. 4—5, nr 26, s. 4—5, nr 27, s. 4—5, nr 28, s. 4—6, nr 29, s. 3—4, nr 30, s. 3—4, nr 32, s. 2—3, i d e m, *Co to jest tzw. szkoła pracy czyli szkoła twórcza*, „Głos Ewangelicki” 1933, nr 1, s. 6—7, nr 2, s. 3—4, nr 3, s. 4—6, nr 4, s. 2—3, nr 5, s. 2—3. Autor ten zajmował się także problemami samorządu szkolnego, karności w wychowaniu, zagadnieniami wychowania fizycznego i wojskowego.

³ Według Banzela, Schleiermacher wywarł decydujący wpływ na pedagogów-teologów XIX w.

i romańskiej. Niestety, prezentacja poglądów Trentowskiego wypadła ubogo, być może z powodu niemożności głębszego wniknięcia Banszela w myśl tego filozofa. Najciekawiej wypadła prezentacja szkoły pracy w jej historycznej genezie i ówczesnym pojmowaniu. Banszel zgadzał się, że system klasowo-lekcyjny wywodzący się od Sturma jest przeżytkiem i obciążony jest trzema wadami: 1) nie uwzględnia indywidualności dziecka, 2) nie wiąże ze sobą nauczycieli i uczniów, 3) nie sprzyja społecznieniu szerszemu niż w obrębie klasy. Uzupełnił to obrazem różnych koncepcji teoretycznych (Kerschensteiner, Gaudig, Dewey) i w konkluzji doszedł do wniosków innych niż te, które spotykamy na kartach literatury niekonfesyjnej. Uznał bowiem, że tak popularna idea napełnienia szkoły rzeczywistą pracą, życiem toczącym się i poza jej murami jest drogą błędną, zagrożoną wniesieniem do sensu ludzkiego życia pierwiastka materialnego, dlatego, według niego, dusza człowieka, pojmowana religijnie, winna być soczewką ogniskującą wszelkie pozytywne działania wychowawcze i to ona powinna być punktem wyjścia religijnie pojmowanej szkoły pracy. W ten oto sposób usiłował Banszel pogodzić ówczesne tendencje z historyczną tradycją wychowania religijnego. Pomysł w istocie mało oryginalny, jednak ciekawy z tego względu, że unaocznia nam stałą tendencję wszelkiej religijnej refleksji wychowawczej — jest ona zawsze próbą pogodzenia zmiennych teorii pedagogicznych ze stałym wyznaniem wiary. Prace Banszela obejmują i starsze dzieje myśli pedagogicznej i refleksję mu współczesną, silny w nich jest pierwiastek spirytualistyczny i szczególnie on jest w narracji przywoływany. Tak Komeński, jak i Trentowski nie byli przedstawiani ani w kontekście współczesnych im polemik i narastających sprzeczności, ani w ramach ich dzieł w sposób holistyczny, lecz głównie eksponowane były te akapity, które pozwalały poznać „bóstwo człowiecze”. Jest to więc literatura fragmentaryczna, uproszczona, selekcyjująca źródła zawsze według tego samego nienaukowego kryterium. W podobny sposób tworzył swą narrację Paweł Tochowicz w „Ateneum Kapłańskim”, omawiając stosunek doktryny katolickiej do prądów w pedagogice. W obu przypadkach mamy do czynienia z uwiadem merytorycznych analiz, poszukiwania ukrytych sensów, ścierania się opcji teoretycznych, wszystkie tezy zostały tam podporządkowane wyznawanej doktrynie religijnej⁴.

Autorem, którego twórczość była omawiana w innej rozprawie poświęconej pedagogice Rousseau, był Maksymilian Bienenstock. Jego prace drukowane były w wartościowych i znanych czasopismach, takich jak: „Nowe Tory”, „Muzeum” i „Wychowanie w Domu i Szkole”. W zgromadzonej przez nas bazie posiadamy rozprawy, które obejmują swą treścią przede wszystkim myślicieli niemieckich Schopenhauera, Paulsena, Foerstera, a obok nich głośniego Jana Jakuba i — trochę niespodziewanie — Klementynę z Tańskich Hoffmanową. Przedmiotem jego zainteresowania byli głównie myśliciele z pogranicza filozofii i pedagogiki, a cała dostępna twórczość była skondensowana w obrębie kilku lat (1911—1914), co jest precedensem, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż wydał w tym czasie pięć

⁴ Jest to również pewna wskazówka dotycząca odbioru tekstów pisanych przez reprezentantów środowiska katolickiego w Polsce, które ożywiło swą działalność po 1989 r. na polu wychowania i myśli pedagogicznej.

obszernych, opartych na szerokiej znajomości niemieckiej literatury pedagogicznej, artykułów⁵. Bienenstock był bez wątpienia jednym z tych autorów prac czasopiśmiennych, którego skrył już mrok historii, a którego twórczość stała na wysokim poziomie i podejmowała rzadko spotykaną problematykę. Jego rozprawy były monografiami, nie miał inklinacji do tworzenia ujęć syntetycznych, prezentacji prądów czy kierunków. Każda z prac stanowiła zamkniętą całość, choć, jak się wydaje, kolejne rozprawy wyrastały z pewnych, tylko zasygnalizowanych aspektów tekstów poprzednich. To wyróżnia piarstwo naukowe Bienenstocka nie tylko w gronie zapoznanych historyków. Najlepszym tego przykładem jest chronologicznie pierwsza praca prezentująca stanowisko Schopenhauera wobec wychowania⁶. W badanym okresie nikt poza Bienenstockiem nie poruszył tego problemu. Poglądy tego filozofa, rozrzucone, zebrał w klarowną, choć niezbyt zwartą całość, obejmującą wychowanie intelektualne i moralne, a komentarz umiejscowił wśród tez głośniejszych niemieckich filozofów. Z filozoficznych myśli Schopenhauera wydobyl kontekst pedagogiczny — z wyjątkiem kilkunastu tekstu Schopenhauer nic więcej wprost o wychowaniu nie pisał — uzasadniając, że np. ze stwierdzenia, że „świat jest moim wyobrażeniem” wynikają ważne konsekwencje pedagogiczne, a nawet zasady. W tym konkretnym przypadku taką zasadą miała być przewijająca się przez całą narrację **zasada indywidualizacji**. Bienenstock uważał Schopenhauera za dualistę, tzn. postrzegał za nim człowieka, jako istotę, w której każdy z tych pierwiastków okazywał się sam w sobie ograniczony, a zyskiwał w połączeniu z drugim. Ciekawie również wyglądała interpretacja obserwacji jako formy poznania bezpośredniego, obok powszechnie znanej — zmysłowej uznawał także intelektualną. Bienenstock wyjaśniał, iż w tym drugim przypadku chodziło nie o poznanie konkretnego przedmiotu podpadającego pod zmysły, lecz o poznanie zjawiska, czyli obiektów i niewidocznych zmysłami ich powiązań. Zauważmy, że dla historyka badającego myśl pedagogiczną zamkniętą w zrealizowanych aktach wychowawczych taka intelektualna obserwacja (poglądowość) nigdy nie wystąpi, wymaga bowiem długotrwałego procesu opartego na myśleniu abstrakcyjnym, a nie konkretnym. W tym tkwi między innymi różnica między historią wychowania charakterystyczną dla polskiej tradycji naukowej a historiografią pedagogiczną niemiecką⁷. Porównując Schopenhauera z Herbartem, uzasadniał wyższość jego etyki wywodzącej się z filozofii hinduskiej. Była to etyka absolutnego altruizmu, oparta na sprawiedliwości i miłości wywodzących się z kolei z idei współczucia. Tu

⁵ Prace w kolejności chronologicznej: M. B i e n e n s t o c k, *Schopenhauer jako pedagog*, „Nowe Tory” 1911 z. 1, s. 1—19, z. 2, s. 97—110; i d e m, *Rousseau’a nauka o wychowaniu (w dwóchsetną rocznicę jego urodzin)*, „Nowe Tory” 1912 t. II, s. 33—48; i d e m, *System pedagogiczny Fryderyka Paulsena*, „Nowe Tory” 1913 z. 1—2, s. 36—48, z. 3, s. 97—109, i d e m, *Wychowanie etyczne w świetle teorii Fr. W. Foerstera*, „Muzeum” 1914 z. 1—2; i d e m, *Pedagogika Klementyny z Tańskich Hofmanowej na tle wieku*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914 nr 3, s. 231—245, nr 4, s. 344—362.

⁶ Przy pisaniu tej rozprawy Bienenstock korzystał z dzieła F. Nietzschego pt. *Schopenhauer als Erzieher* (1877).

⁷ Według S. Kota polska myśl pedagogiczna uzależniła się w epoce porozbiorowej od pedagogiki niemieckiej. Zjawisko to miało trwać przez XIX w., naszym zdaniem charakteryzowało również literaturę okresu międzywojennego.

Bienenstock wskazywał na Rousseau jako duchowego przewodnika Schopenhauera. Obok wykładni tej filozoficznej koncepcji wychowania prowadzącego człowieka do doskonałości duchowej i poczucia szczęścia jest także krytyka przeprowadzona przez Bienenstocka, który wskazał na rozbieżność między głoszoną ideą a jej osobistym respektowaniem⁸. Najciekawszy był odkryty przez Bienenstocka paradoks w poglądach Schopenhauera — autor ten zbudował w ramach swej filozofii najpełniej estetykę, a pominął tę kwestię w zakresie wychowania. Wyjaśnienie tej pozornej sprzeczności znalazł Bienenstock w intuicyjnym charakterze doznań estetycznych, nie można ich było nauczyć. Niestety na podstawie omawianej tu egzegezy pism Schopenhauera nie wiemy, czy możliwe było kształtowanie intuicji człowieka, a więc działanie pośrednie. Z tak sformułowanych przesłanek wyrastał tradycyjny pogląd na wychowanie jako działanie odtwórcze, ten tradycjonalizm był widoczny także w akceptacji przez Schopenhauera kary fizycznej czy umiłowaniu antyku, ale były i idee bardziej nośne, podkreślone przez Bienenstocka — wyjście poza ograniczenia wychowania narodowego ku ludzkości, kult indywidualizmu. Nie bez kozery zamykając swą analizę, przywołał on współczesnego i zarazem bardzo znanego niemieckiego pedagoga — Paulsena, który w ideach Schopenhauera znajdował siłę „hartującą sumienie” przeciw przystosowaniu, pochlebstwu i karierowiczostwu. Przeprowadzony przez Bienenstocka rozbiór poglądów słynnego gdańszczanina w niczym nie ustępował pracom uznanych uczonych, był logiczny, systematyczny, zawierał zarówno pierwiastki analityczne, jak i syntetyczne, łączył idiografię z krytycyzmem i ujęciem kontekstowym. Autor ten — związany z gimnazjum w Stryju — był świetnie obeznany z niemieckojęzyczną literaturą pedagogiczną, nawet należałoby powiedzieć: ignorował w pracach o Niemczech inną literaturę. Dopiero jednak monografia pedagogiki Hofmanowej pokazała tego autora jako znawcę także polskiej literatury pedagogicznej i zarazem autora swobodnie poruszającego się po słabo zbadanych ścieżkach historii myśli pedagogicznej.

Kończąc swą narrację o Schopenhauerze, przywołał Bienenstock F. Paulsena, któremu wkrótce poświęcił osobną monografię. Jej przesłanką konstrukcyjną było założenie o takim tworzeniu teorii pedagogicznej przez Paulsena, w której podstawę stanowić będzie wiedza historyczna⁹. Kreował Paulsena na pedagoga, który dążył do przekroczenia ograniczeń jemu współczesnej myśli pedagogicznej, tj. do zintegrowania idei wychowania indywidualnego i społecznego. Obie miały swój długi przebieg historyczny, lecz zazwyczaj występowały względem siebie jako idee opozycyjne. Czynnikiem syntetyzującym miała być idea doskonałości, którą znamy z nurtu kantowskiej i pokantowskiej pedagogiki. Nie jest to przypadek, ponieważ i Bienenstock i P. Tochowicz wyprowadzali poglądy Paulsena ze źródeł filozoficz-

⁸ Wydaje się, że jest to problem każdej pedagogiki i jej twórców, na palcach można policzyć tych, którym udało się zachować tę sokratejską jedność, dla dużego grona pedagogów wiedza jest tylko narzędziem realizacji swych potrzeb, a nie wykładnią ich osobistego sposobu na życie. Jest to jeszcze jeden z pośrednich skutków niedawnego wychowania politycznego.

⁹ To, co jest postulatem współczesnych teoretyków pedagogiki i niektórych historyków wychowania, miało swą skończoną postać w niektórych pracach niemieckich w już dość odległej przeszłości. Współczesne dążenia nie są nowe, a jednak niechęć do integracji obu subdyscyplin ogromna.

nych z nauk I. Kanta i A. Schopenhauera¹⁰. Bienenstock był tu jednak bardziej dokładny i obok ogólnego przekonania wyrażał także szczegółowe poglądy, które zbliżały Paulsena do Kanta i F. Herbarta. Jednym z nich było zagadnienie apercepcji.

Wszystkie rozprawy tego autora miały podobną konstrukcję: wyłożenie poglądów danego myśliciela pedagogicznego z uwzględnieniem podstawowych działań oraz krytyka systematyczna i historyczna. Zwrócimy uwagę tylko na jeden element odkryty przez Bienenstocka, a mający znaczenie także dla współczesnej pracy na polu nauki. Otóż uznał on, że Paulsenowi brakuje „wyrazistości, śmiałej konsekwencji, zamiast której mamy lawirowanie między przestarzalami poglądami przeszłości a nowymi teraźniejszości”. Nie był to jednak zarzut kompilacji, lecz pewnego tradycjonalizmu, tym wyraźniej dostrzeganego, że przełom stuleci pełen był hasł i wypowiedzi radykalnych. Brak było w pismach zmarłego w 1908 r. Paulsena zagadnień nurtujących ówczesną niemiecką myśl pedagogiczną — kwestii wychowania społecznego czy szkoły pracy.

Bardzo szczegółowa była także analiza myśli pedagogicznej Foerstera, której osią była kwestia metod wychowania etycznego i jego uzasadnienia. Bienenstock uznał za osiągnięcie teoretyczne Foerstera jego metodę indukcyjną, którą interpretował przez odwołanie się do kantowskiej zasady powinności. Otóż odwrócił on dotychczasową zasadę dostosowywania rzeczywistości do przyjętych wcześniej postanowień i uznał, iż powinność musi wyrastać z tego, co jest, to zaś miało mieć jako podstawę bieg życia w ogóle i przede wszystkim konkretne życie samego podmiotu. Z powyższej przesłanki miało wyrosnąć nowe, lepsze wychowanie religijne, które jak podkreślił Bienenstock, miało zintegrować się z pedagogiką świecką.

Tym, co łączyło Hofmanową z dążeniami Foerstera i polską tradycją co najmniej od czasów KEN, była problematyka wychowania moralnego. Bienenstock uważał, że na poglądy pedagogiczne Hofmanowej miały wpływ trzy silne nurty: narodowy, francuski i niemiecki. Największy wpływ wywarły poglądy Rousseau, a z nurtu niemieckiego filantropisty Basedowa, którego skrajne stanowisko wobec kobiet powtórzyła i Hofmanowa. Po przedstawieniu trzech głównych kręgów pisarstwa Hofmanowej, tj. wychowania etycznego, intelektualnego i fizycznego, przeszedł Bienenstock do syntezy i ocen. Według niego znaczenie tej autorki da się wyrazić w trzech punktach: 1. w przewyciężaniu mody na francuszczyznę, 2. w zmianie wychowania dziewcząt i 3. w dążeniu do stworzenia polskiej literatury pedagogicznej. Ten ostatni punkt był sformułowany nieco na wyrost. Widział również w jej pisarstwie idee, które dopiero w czasach jemu współczesnych zaczęły nabierać większego znaczenia, jak idea samowychowania, wyższości rozwoju moralnego nad kształceniem intelektualnym, zrównoważenie obcych wpływów zwrotem do dziedzictwa własnego narodu¹¹.

¹⁰ Por. F. de Hovre, P. Tochowicz, *Umiarkowani pedagogowie społeczni Pestalozzi, F. Paulsen (1846—1900), B. Kidd (1853—1916), O. Willman, Podstawy współczesnej pedagogiki*, Włocławek 1938, s. 131.

¹¹ Inna autorka dokonała analizy poglądów Hofmanowej i niemieckiego autora, o którym nie wspominał Bienenstock, Jakuba Glatza, którego dziełko pt. *Vermächtniss Rosaliens an ihre Tochter Amanda* miało być punktem zwrotnym w jej twórczości literackiej. Por. I. K o t o w a, *Pierwsze dzieło Klementyny Tańskiej*, „Pamiętnik Literacki” 1925/26, s. 206 i n.

Trudno zachować równowagę w prezentacji poszczególnych autorów, których prace są zróżnicowane tematycznie, metodologicznie, a nawet objętościowo. Przy tym tylko część ich prac miała wyraźny naukowy charakter, inne oscylowały między popularyzacją i idiografizmem a naukowym krytycyzmem. Wszystko to jednak należy do specyfiki materiału źródłowego i w naszych komentarzach jest uwzględniane. Obok postaci tak wyróżniających się jak Bienenstock możemy wskazać także na pisarza mniej obecnego w literaturze, a przecież godnego uwagi ze względu na preferencje badawcze, własne stanowisko teoretyczne, sposób wykładania swych poglądów. Paulin Chomicz — matematyk i filozof — należał do grona uczonych tworzącego Instytut Mesjanistyczny i z tej racji skrupulatnie badających dzieła największego polskiego mesjanisty — J. M. Hoene-Wrońskiego¹².

Prace tego autora, podobnie jak innych, pisane były na przestrzeni zaledwie paru lat — (1927—1932) i umieszczane w periodykach powszechnie uznanych jak „Ruch Pedagogiczny” czy „Sprawozdania PAU” oraz pismach mniej znanych jak „Zet”. Dwie prace o Wrońskim miały specyficzny charakter — jedna była syntezą (widać w niej rękę matematyka) sprowadzającą filozofię Wrońskiego do 24 tez=definicji dotyczących reformy wiedzy ludzkiej, druga była wystąpieniem na Kongresie Pedagogów Słowiańskich, gdzie w kilku akapitach zarysował oryginalność teleologii Wrońskiego, który w miejsce relatywnego i niejednoznacznego celu wychowania formułował cel absolutny — brzmiący przy tym zgodnie z tendencjami nowego wychowania — miało nim być SAMOSTWARZANIE się człowieka. W latach trzydziestych gdy pedagogika naturalistyczna i eksperymentalna traciły swój wiodący charakter, intensywna praca translatorska i popularyzatorska dotycząca pism Wrońskiego wprowadzała na nowo stary impuls: historia filozofii miała znów stać się przewodniczką wychowania.

Tak jak Wroński chciał poznać rzeczywistość w jej czystej, absolutnej formie, tak skrótowo prezentowany przez Chomicza Locke przeciwnie. Był on zresztą omawiany przez kontrast z Kartezjuszem (myślę więc jestem/jestem więc myślę), ale stanowisko Chomicza było odmienne od obu adwersarzy — dylemat filozoficzny mający wyraźne reperkusje w rozwinięciach pedagogicznych był następujący: byt i wiedza nie są sobie przeciwstawne, lecz należą do jednej rzeczywistości. Tak więc obserwując postawę Chomicza, możemy stwierdzić, że w odróżnieniu od poprzednio omawianych autorów jego stanowisko teoretyczne było wyraźne i oparte na architektonice Prawa Stworzenia Hoene-Wrońskiego, a on sam z pozycji „wyznawcy” tej doktryny podejmował krytyczną analizę innych stanowisk. Dodajmy, że Chomicz, podobnie jak większość omawianych tu badaczy, podejmował tylko analizę idei największych reformatorów wiedzy ludzkiej i filozofów, ponieważ jego teksty nie zawierają przypisów, trudno ocenić, jak głęboko w historii pedagogiki

¹² P. Chomicz, *Hoene-Wrońskiego Prawo Stworzenia jako podstawa reformy wiedzy ludzkiej*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń PAU” 1927 nr 6; idem, *O cel wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1931 nr 7; idem, *J. Locke (1632—1704)*, „Zet” 1932 nr 12. Wśród członków Instytutu Mesjanistycznego w Warszawie wymienia się obok Chomicza także Czesława Jastrzębca-Kozłowskiego oraz Jerzego Brauna, S. Borzym, H. Floryńska, B. Skarga, A. Walicki, *Zarys dziejów filozofii polskiej 1815—1918*, Warszawa 1986, s. 31.

tkwiły jego zainteresowania. Powyższy materiał pozwala co najwyżej przypuszczać, że refleksja pedagogiczna była wtórna wobec historyczno-filozoficznej.

Kolejną postacią godną odnotowania był Feliks Fidziński związany z Gimnazjum św. Anny w Krakowie. Zawartość merytoryczną jego prac omawialiśmy już w innej rozprawie, tu warto poczynić pewne dodatkowe spostrzeżenia. Najbardziej rzuca się w oczy koncentracja tego autora na jednej epoce — odrodzeniu. W badanym okresie wydał dwie prace o Reju i jedną o Górnickim¹³. Kolejna kwestia to dość wyjątkowa jednorodność zainteresowań badawczych, ponieważ są one skierowane na problematykę wychowania fizycznego — zagadnienia raczej rzadko podejmowanego jako wiodący problem badań historyczno-pedagogicznych. Wreszcie trzeba dodać, że autor ten umieszczał swe specjalistyczne teksty w tym samym piśmie. Warstwa erudycyjna pozwala na spostrzeżenie, że znajomość epoki odrodzenia wynikała u tego autora z odczytania się w polskiej literaturze źródłowej, ale także z opracowań niemieckich i włoskich. Być może korzystał on także z oryginalnych tekstów łacińskich. Te wszystkie formalne informacje są potrzebne do uzasadnienia wniosków formułowanych wcześniej, gdzie Fidziński był stawiany w swych poszukiwaniach badawczych na równi z A. Karbowiakiem. Jego badania bowiem wychodziły od przeglądu osiągnięć w zakresie badanego problemu — czego często nie czynili bardziej od niego znani uczeni — potem następowały samodzielne poszukiwania oparte na bogatych źródłach i krytycznym do nich stosunku. Wreszcie warto podkreślić, że autor ten umiejętnie posługiwał się metodami badań historycznych, budując swą narrację nie tylko na podstawie danych źródłowych osiągniętych wprost, ale także na wnioskowaniu pośrednim. Prace tego autora, na wysokim poziomie naukowym, współcześnie są zupełnie zapoznane, nie wystąpił również w piśmiennictwie S. Kota, być może dlatego, że dawni i współcześni historycy wychowania uprawiają historiografię opisową zamiast holistycznej i krytycznej. Przy Fidzińskim, jak wcześniej przy Bienenstocku, wyraźniej widać niedostatki polskiej historiografii pedagogicznej, która być może zbyt sztywno trzyma się badań źródłozawczych, lekceważąc po części dorobek mniej głośniejszych autorów. Pomińcie S. Kota czy Ł. Kurdybachy przy omawianiu np. literatury badającej okres staropolski dla recenzentów będzie grzechem niewybaczalnym, pominięcie wąskich, ale przecież niejednokrotnie dogłębnych, badań takich autorów jak wymienieni wyżej, zostanie rozgrzeszone. Taki stan rzeczy na dłuższą metę będzie prowadził do atomizacji badań i co za tym idzie ograniczy lub uniemożliwi ich syntezę.

Michał Friedländer z Borysławia miał w badanym okresie dwie prace powiązane nazwiskiem francuskiego pisarza i poety Romaina Rollanda oraz po dłuższej przerwie rozprawkę dotyczącą poglądów pedagogicznych W. Sterna. Trzeba podkreślić, że i ten autor — posiadający tytuł doktora — podejmował tematykę raczej rzadko spotykaną, z wyjątkiem może Sterna, któremu poświęcono kilka prac, napisał

¹³ F. Fidziński, *Sądy Reja o wychowaniu i oświacie w Polsce*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum św. Anny za rok 1914*, s. 1—33; i d e m, *Górnicki o wychowaniu fizycznym w Polsce w XVI wieku*, „Wychowanie Fizyczne” 1928 t. 9, s. 150—264 i 325—339; i d e m, *Rej o wychowaniu fizycznym w Polsce XVI wieku*, „Wychowanie Fizyczne” 1929 z. 4, s. 123—129.

popularyzatorską pracę o Mahatmie Gandhim i Rollandzie¹⁴. Charakter tych tekstów był różnicowany. Pisząc o Gandhim, usiłował zderzyć dwie kultury: europejską i hinduską, pokazać, jak możliwe jest bycie „idealistą praktycznym”. To pojęcie, wydawałoby się samo w sobie sprzeczne, w osobie Gandhiego przyoblało realny kształt. Prezentował go w bardzo ciekawym świetle raz poprzez zderzenie pomysłów Gandhiego z ideologią nowego wychowania (wychowanie wychowawców, szkoła pracy produkcyjnej, wychowanie narodowe zanurzone w globalnym), innym razem poprzez zestawienie w zadziwiający sposób zbieżnych tendencji, które nurtowały polską refleksję pedagogiczną po rozbiorach z odrodzeniem narodowym w Indiach. Obrazowały to trzy tezy Gandhiego, które zachowały swą wartość do dnia dzisiejszego: 1. system wychowania nie może opierać się na kulturze obcej, 2. kształcenie nie może koncentrować się na intelekcie z pominięciem serca i ręki, 3. prawdziwe wychowanie możliwe jest tylko w języku ojczystym. Friedländer tej problematyki szerzej nie rozwinął, nie dyskutował z filozofią Gandhiego, ale ważne jest to, iż wyartykułował wartości wychowawcze, które miały szerszy, globalny zasięg. Tu wartość rozprawki tkwiła nie w naukowym rozbiórce i krytyce, lecz w inspiracji do przemysłów. Poszukiwał również inspiracji nie tylko w filozofii, ale i literaturze, widział w niej — podobnie jak i bardziej znani uczeni — silną pobudkę dla realizacji pozytywnych ideologii pedagogicznych i krytykę szkoły tradycyjnej. W Rollandzie natomiast dostrzegał reprezentanta szkoły twórczej, której, jak można wnioskować z głoszonych opinii, sam był zwolennikiem¹⁵. Za reprezentatywne uznał takie idee, jak wychowanie do odpowiedzialności za całą społeczność przy jednoczesnym kształtowaniu silnego charakteru jednostki, nauczanie rozumienia „bohaterstwa powszedniego dnia”, aktywizm, swobodę i antyintelektualizm. W obu powyższych tekstach Friedländer jest popularyzatorem piszącym z pozycji krótkiej perspektywy historycznej, stąd silniej akcentowany aktualizm i homogeniczność myśli zamiast ewolucji i szerokich kontekstów w badaniach historyczno-porównawczych. Inaczej wyglądało opracowanie pedagogicznego stanowiska Sterna. Tu mamy już nieco głębszą próbę wnikięcia w strukturę najbardziej znaczącej od czasów W. Wundta psychologii i wyprowadzenie z niej konsekwencji pedagogicznych. Friedländer był przekonany, że Stern nie stworzył własnego systemu pedagogicznego, a pozostali autorzy piszący jak on bezpośrednio po śmierci Sterna (1838) tego poglądu nie podważali¹⁶. Najbardziej wartościową częścią rozprawki, poza stroną

¹⁴ M. Friedländer, *Mahatma Gandhi o wychowaniu*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1926 t. 35; i d e m, *Romain Rolland a wychowanie*, „Ruch Pedagogiczny” 1926 nr 8; i d e m, *Wilhelm Stern jako pedagog*, „Ruch Pedagogiczny” 1938/39 nr 7.

¹⁵ Jak twierdził Jan Hulewicz, Friedländer był nie tylko zwolennikiem, lecz wręcz entuzjastą hasel nowej myśli pedagogicznej. Urodzony w Wiedniu (1894—1942/43) w rodzinie żydowskiej poznał dogłębnie w trakcie szerokich studiów (prawo, germanistyka, historia) literaturę pedagogiczną francuską, niemiecką i angielską zawierającą wykładnie najnowszych dążeń. J. Hulewicz, *Michał Friedländer*, PSB 1948 z. 31, s. 139—140.

¹⁶ M. Odrzywołski, *Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika*, „Chowanna” 1938 t. IX nr 7, 8, i d e m, *Personalizm krytyczny a teoria wychowania*, „Chowanna” 1939 nr 1, 2, 3, S. Stendig, *William Stern jako uczonec*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1938 nr 12, Z. Ziembiniński, *Personalizm Sterna*, „Szkoła Powszechna” 1923 z. 1—2.

idiograficzną, było wyartykułowanie znaczenia poglądów Sterna dla myśli pedagogicznej XX w. Według niego Stern przygotował podstawy pod personalizm pedagogiczny, który uosabiali tacy myśliciele, jak H. Gaudig, A. Ferrière, C. D. Washburne i H. Rowid. Zauważmy, że Friedländer wyraźnie pominął personalizm chrześcijański oraz pedagogikę kultury, co być może oznaczało odżegnywanie się autora od pedagogiki idealistycznej. Po wtóre Stern z pozycji psychologii dawał odpowiedź na ciągnącą się przez stulecia dyskusję natywiistów i empiryków, którą chciał pogodzić ideą konwergencji. Podobnie jego personalizm krytyczny był syntezą indywidualizmu i społecznienia. Friedländer te twórcze tezy Sterna świetnie dostrzegł i wyeksponował, odwołując się do oryginalnych prac wrocławskiego profesora, ale niestety z pominięciem równolegle rozwijającej się dyskusji na łamach innych czasopism. Ten **atomizm** badań jest trwałą i raczej fatalną właściwością pisarstwa międzywojennego.

Stefan Frycz, jak podawał Jan Hulewicz, był profesorem V Gimnazjum we Lwowie, jednak jego artykuły miały adnotację poznańską¹⁷. Prace Frycza nie były tak jednolite jak poprzedników ani w sensie tematyki, ani w sensie przedziału czasu. Brak im jakiegokolwiek wspólnej linii, na podstawie której można by z pewną dozą prawdopodobieństwa ocenić kierunek zainteresowań tego autora. To, co go upodabniało do innych, to podejmowanie tematyki słabo zaznaczonej w literaturze przedmiotu oraz niewielki odstęp czasu między publikacjami. Były to więc, poza naturalizmem Rousseau, takie zagadnienia jak pedagogika systematyczna Flitnera czy poglądy pedagogiczne Adama Mickiewicza, które przed nim omawiał tylko Adam Zieleniczyk. Jest jeszcze jeden charakterystyczny element tych publikacji, dość powszechny w badanym okresie. Frycz wyrażał swoje stanowisko w postaci swoistych, rozszerzonych recenzji książek, które aktualnie się ukazywały. Dominował w nich idiografizm i dążenie popularyzatorskie, które nie powinny być z historycznego punktu widzenia traktowane jako coś drugorzędnego, ponieważ nie powinniśmy zapominać, a powołujemy się na zdanie jednego z najwybitniejszych pedagogów okresu międzywojennego — Zygmunta Mysłakowskiego, że „historia wychowania w Polsce należy do działów historii [sic! S. Sz.], w których najmniej zrobiono: niektóre epoki przedstawiają materiał jeszcze nietknięty”¹⁸. Nie była to oczywiście tylko kwestia epok, myśl pedagogiczna również należała do obszaru słabo spenetrowanego. Badania Frycza, choć nie tak błyskotliwe jak u innych autorów, wprowadzały do arsenału idei pedagogicznych myśli cudze, lecz ważne dla kształtowania świadomości pedagogicznej potencjalnych czytelników. Taką była np. idea Flitnera głosząca potrzebę nowej filozoficznej antropologii obejmującej

¹⁷ J. Hulewicz, S. Lempicki, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947 nr 3—4, s. 124. Do prezentowanych tu prac z zakresu historii myśli pedagogicznej zaliczyliśmy: S. Frycz, *Co twierdził Rousseau w sprawach wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne” 1931 nr 1; i d e m, *Systematyczna pedagogika według Flitnera*, „Przyjaciel Szkoły” 1935 nr 1—2; i d e m, *Król-Duch narodu polskiego jako wychowawca i nauczyciel*, „Przyjaciel Szkoły” 1939 nr 9.

¹⁸ Z. Mysłakowski, *O rozwoju pedagogiki w Polsce*, „Nauka Polska” 1919 t. II. Stanowisko to Jerzy Szaeki podtrzymał w wersji znacznie rozszerzonej — bo mówiącej w ogóle o naukach społecznych 70 lat później, twierdząc, że „historia nauk społecznych należy do najbardziej zacofanych działów historii nauki”. J. Szacki, *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Warszawa 1991, s. 76.

i jednoczącej różne aspekty wiedzy o człowieku, postrzegania wychowanka jako zjawiska całościowego, a nauki (nauk) o wychowaniu jako wiedzy integrującej dwa typy badań — **historię pedagogiki z pedagogiką ogólną**. Warto tu dodać, że Frycz dostrzegał istotną różnicę między piśmiennictwem polskim i niemieckim, które było abstrakcyjne i nasycone wieloma neologizmami i z tego powodu trudne do przebrnięcia. Można powiedzieć na podstawie tej pojedynczej pracy, że Frycz występował jako obrońca i propagator rodzimej kultury pedagogicznej, czego przykładem była także rozprawka o pedagogice Mickiewicza. Cechą polskiego ducha miało być „myślenie sercem”. Tak więc, mimo iż jego teksty są dość powierzchowne, znajdujemy w nich pewne impulsy charakteryzujące obecność mniej lub bardziej wyraźnie artykułowanych postaw wobec kultury, pedagogiki i wąsko historii wychowania, postaw, które miały wymiar środowiskowy, a nie wyłącznie indywidualny.

Wiktora Hahna, związanego z Lwowem, poznajemy w okresie 1900—1939 z trzech artykułów znacznie lepszych niż teksty Frycza¹⁹. Zajmował się wybitnymi Polakami, ich twórczość pisarską, życie i działalność pozanaukową prezentował krytycznie i z dużą swobodą. Cechą charakterystyczną jego wystąpień była potrzeba — w rocznicę urodzin jednego, a zgonu drugiego — przypomnienia, a właściwie uchronienia od zapomnienia pedagogów — Polaków-patriotów. Te trzy pojęcia występują łącznie, tak jak łącznie charakteryzowały osobowości Libelta i Staszica. W Hahnem widać wytrawnego badacza spuścizny Libelta, poruszał się wśród wielu dzieł tego autora, selekcionując je nawet na pedagogiczne i historyczno-pedagogiczne, w czym był oryginalny, ponieważ z epoki romantyzmu i Wiosny Ludów jako prekursora badań historyczno-pedagogicznych wymienia się zazwyczaj B. Trentowskiego²⁰. Hahn ukazał Libelta jako obrońcę oświaty ludu i jednocześnie myśliciela piszącego z pozycji nie wychowania jednostkowego, lecz wychowania mas, czym jego pisarstwo — powstające na kanwie filozofii Hegla — miało wymowę zbieżną z działaniami E. Estkowskiego. O Libelcie jednak nie powstało tyle prac jak o Estkowskim, co naszym zdaniem potwierdza przekonanie, że autorzy doskonalili, lecz trudni, nie budzili szczególnego zapału badawczego historyków²¹. W poglądach Libelta znajdowały wyraz charakterystyczne tendencje epoki, które — kondensując artykuł Libelta o szkole realnej — dadzą się wyrazić w trzech pojęciach: obywatel, praca,

¹⁹ W. Hahn, *Karol Libelt jako pedagog*, „Muzeum” 1907 t. I, cz. 1—2; i d e m, *Karol Libelt we Lwowie w r. 1869*, „Nasz Kraj” 1907 nr 14, i d e m, *Stanisław Staszic jako pedagog*, „Ziemia” 1926 nr 2.

²⁰ W. Hahn należy do nielicznych w tej grupie badanych, którzy mają swoje biogramy w PSB. W tym fundamentalnym słowniku biograficznym był prezentowany jako historyk literatury, teatru, filolog klasyczny i bibliograf. Od 1917 r. był prof. Uniwersytetu Lwowskiego, od 1921 KUL, od 1946 U. Warszawskiego. Był wydawcą m.in. trzech tomów pism Libelta (1908). W. Suchodolski, *Hahn Wiktor (1871—1959)*, PSB 1960 t. IX. Nota biograficzna znajduje się również w *Słowniku historyków polskich*, Warszawa 1994, s. 172. Przez S. Lempickiego był uznawany za nestora polskich historyków literatury, a Zdzisław Libera jako główny kierunek jego działalności naukowej wymieniał badania nad J. Słowackim i J. I. Kraszewskim. Z. Libera, *Wiktor Hahn (9 września 1871—2 listopada 1959)*, „Pamiętnik Literacki” 1960 z. 2, s. 600—601.

²¹ W naszej bazie czasopiśmiennej znajdują się jeszcze dwie prace jednego autora dotyczące Libelta. A. Wojtkowski, *Karol Libelt jako wychowawca*, „Przegląd Oświatowy” 1924 nr 7—12; 1925 nr 2—5, i d e m, *Karol Libelt (w 50 rocznicę śmierci)*, „Promień” 1925 z. 2.

człowiek. Rozprawa Hahna była oparta na gruntownej znajomości źródeł, tj. oryginalnych tekstów Libelta, brakuje w niej jednak dynamicznego osadzenia owych idei w kontekście epoki i jej koryfeuszy. Generalnie wydaje się, że tak w historiografii badanego okresu, jak i we współczesnej — pierwsza (romantyczna) połowa XIX w. jest zaniechana, że maksymalistyczne idee i idealizm w postrzeganiu natury człowieka nie szły w parze z pozytywistycznymi ciągłotami historyków międzywojennych, a marksyzmem współczesnych²². Podobny, rocznicowy i biodoksograficzny charakter miała praca poświęcona Staszicowi. Temu „polskiemu Katonowi” w 100 rocznicę śmierci poświęcono publikacje zarówno zwarte, jak i czasopiśmienne, zorganizowano odczyty w 12 wielkich salach Warszawy, a nawet wygłoszono przemówienia (5-minutowe) we wszystkich kinach, teatrach i salach koncertowych. Pod tym względem życie kulturalne w Polsce międzywojennej było zdecydowanie bogatsze niż współcześnie. W klasyfikacji prac Staszica wyróżnił dwa kierunki: teoretyczny i praktyczny; podkreślił założenia zbieżne z Lockiem o *tabula rasa*. Według Hahna pogląd etyczny Staszica o społeczeństwie obywatelskim, w którym nikt nie działa na szkodę innych, miał być jego oryginalnym osiągnięciem nie występującym ani u Monteskiusza, ani u Rousseau, ale zauważmy, że ma wiele wspólnego z imperatywem kategorycznym Kanta, podobnie jak anomiczny charakter natury człowieka. Hahn jednak owych zbieżności nie dostrzegł. Mocno natomiast podkreślał narodowy charakter jego poglądów, ale i nie omieszkał wskazać ich słabszych stron. Za niesłuszne uznał przekonanie Staszica o tym, że „teorie wszystkich umiejętności powinny być związane z doświadczeniem”, nie godził się też na nierówną wartość różnych nauk, w czym dostrzegł wewnętrzną sprzeczność w wyrażanych w różnych miejscach poglądach Staszica. Mimo iż była to praca okazjonalna, także i tu widać uczonego dogłębnie badającego podejmowane problemy i utrzymującego żywy kontakt ze środowiskiem polskich historyków wychowania (Kukulski). Podsumowując wkład tego autora, trzeba podkreślić wprowadzenie do panoramy polskiej myśli pedagogicznej badań nad Libeltem oraz dążenie do jeszcze bardzo nieśmiały, ale jednak widocznych, ujęć klasyfikacyjnych.

Gedo Hechta, kolejnego autora z naszej bazy, poznajemy przede wszystkim jako pisarza rocznicowego, jego teksty dotyczyły wyłącznie pisarzy pedagogicznych zachodnich, niemieckojęzycznych. Obszar jego zainteresowań obejmował głównie XVIII i przełom XVIII i XIX w.²³ I w twórczości, raczej popularyzatorskiej, tego autora znajdujemy wspólną dla omawianego grona autorów postawę — sięganie także po autorów mniej popularnych i omawianie ich prac i życia na podstawie literatury obcej. Uderzające jest także i to, że Hecht posługiwał się głównie literaturą XIX-wieczną lub z przełomu stuleci, dopiero przy Pestalozzim pojawiło się kilka pozycji międzywojennych i polskojęzycznych. Wszystkie tu wymienione prace

²² Współcześnie zwrot, jaki dokonał się w polskiej pedagogice, otwarcie się na wielonurtowość, poszukiwanie źródeł także w pedagogice personalistycznej i idealistycznej różnej proweniencji otwiera nowe horyzonty przed historiografią pedagogiczną. Pozostaje tylko pytanie, czy środowisko historyczne, z natury dość konserwatywne, zechce z tej nowej możliwości skorzystać.

²³ Posiadamy następujące prace: G. H e c h t, *Jan Henryk Pestalozzi 1746—1827*, „Praca Szkolna” 1927 nr 1; i d e m, *August Herman Francke 1663—1727*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1927 nr 12, i d e m, *Fryderyk Wilhelm Froebel 1782—1852*, „Praca Szkolna” 1932 nr 4.

o A. Franckem, F. Fröblu i J. H. Pestalozzim poprzestają na egzegezie, nie usiłują wnikać w strukturę myśli głoszonych przez omawianych pedagogów, a oni sami byli omawiani w oderwaniu od szerszego kontekstu historycznego. To, co potwierdzają teksty Hechta, jest innego rodzaju: uświadamiają one, iż historycznej genezy pedagogiki uczono się z literatury obcej, częściej niemieckiej niż francuskiej czy angielskiej, że biografistyka z większym lub mniejszym odcieniem teorii była stałym składnikiem twórczości wielu, jeśli nie większości, polskich historyków myśli pedagogicznej, to zaś ujawnia przyjmowany powszechnie entymemat o jedności życia i twórczości.

Posiadamy również całkiem okazały objętościowo i wartościowy poznawczo zbiór prac Władysława Horocha, który w połowie lat dwudziestych był słuchaczem Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie. Cechą charakterystyczną jego pisarstwa od strony formalnej było to, że wszystkie swoje teksty umieszczał tylko w jednym czasopiśmie, tj. w wychodzącym we Włocławku „Życiu Szkolnym” i często były to rozprawy otwierające kolejny numer, czyli należy je uznać za wiodące. Czasopismo to nie miało w założeniach charakteru teoretycznego, co paradoksalnie dobrze świadczy o tekstach Horocha, które choć zróżnicowane, nie były pozbawione samodzielnych i ciekawych przemyśleń. Autor ten drukował swe prace z dziedziny historii myśli pedagogicznej na przestrzeni krótkiego okresu między 1925 a 1928 r., potem — mimo iż pismo wychodziło do 1939 r. brak publikacji Horocha. Jego prace zdecydowanie nastawione były na historię krótkiego trwania, oscylowały wokół różnych kierunków pedagogiki początków XX w., ale również wystąpiła rozprawka poświęcona Rousseau, a nawet poglądom Platona. Poszukiwał także ewolucji niektórych zagadnień w dłuższej perspektywie, usiłując podobnie jak Mikołaj Orłow wykazać, że „idea szkoły pracy kielkowała począwszy od starożytności”²⁴. Horoch poza komentowaniem genezy i ewolucji szkoły pracy formułował także pewne spostrzeżenia natury historiozoficznej, twierdził bowiem, że od antyku po współczesność stale obecne były w myśli pedagogicznej trzy postulaty: 1. dążenie do kształtowania samodzielności człowieka w myśli i działaniu, 2. wychowanie fizyczne oraz 3. respektowanie odrębności osobniczych w wychowaniu. Czy wspomniane tu zasady są nimi i czy rzeczywiście były dominujące w tak długiej perspektywie, to problem do dyskusji, sam autor nie rozwodził się nad tym długo, przeszedł natomiast do poszukiwania prekursorów szkoły pracy i w tym gronie wymieniał Rabelais’a, Montaigne’a, Locke’a, Bacona, Komeńskiego, Franckego, Rousseau, Pestalozziego i Fröbla, którego uznał za właściwego twórcę szkoły pracy. Tym, co miało łączyć tę plejadę znakomitości, była, według Horocha, idea

²⁴ W. H o r o c h, *Szkola pracy w rozwoju historycznym*, „Życie Szkolne” (dalej Ż. S.) 1925 nr 10, s. 286. Inne prace tego autora — *Znaczenie pedagogii naturalnej Rousseau w dziejach wychowania*, Ż. S. 1925 nr 11/12; i d e m, *Platon*, Ż. S. 1927 nr 2, 3, i d e m, *Czynniki wychowania w szkole tradycyjnej a nowoczesnej*, Ż. S. 1928 nr 4, i d e m, *Intelektualizm a woluntaryzm*, Ż. S. 1927 nr 9—12 oraz 1928 nr 1, i d e m, *Woluntaryzm i jego podstawy*, Ż. S. 1928 nr 2, i d e m, *Podstawy socjologiczne woluntaryzmu*, Ż. S. 1928 nr 3, i d e m, *Intelektualizm a woluntaryzm w zestawieniu*, Ż. S. 1928 nr 7/8, i d e m, *Kierunek skrajny i umiarkowany na gruncie woluntaryzmu*, Ż. S. 1928 nr 9. Do prac powiązanych z badaną tematyką można także zaliczyć rozprawkę zatytułowaną *Kierunki nauczania w rozwoju historycznym*, Ż. S. 1928 nr 2.

kształtowania życia duchowego i wychowania fizycznego w kontekście zbliżenia ucznia do samego życia. Przyzwyczajeni raczej do szukania tej genezy w pragmatyzmie i nowym wychowaniu możemy być zdziwieni tak szeroką ekspozycją prekursorów, jeszcze bardziej budzą wątpliwości myśli o Herbarcie i herbartystach — Reinie i Zillerze jako popularyzatorach owej idei. Dla nas jednak i te błędne sformułowania mają wartość poznawczą, świadczą bowiem o pewnej niefrasobliwości i braku merytorycznej recenzji zamieszczanych tekstów. Zjawisko to ma podobne wyjaśnienie, jak i współcześnie — lawinowo rosnąca liczba publikacji w równie dynamicznie rozwijających się czasopiśmie czasem prowadziła do wydawania rozpraw nie we wszystkich tezach prawdziwych, zbyt szybko generujących uogólnienia, te zaś nie zawsze miały wystarczające uzasadnienie. Niestety, nie znaleziono w tym czasopiśmie żadnej recenzji polemicznej ani redakcyjnej, które by w innym świetle pokazywały to samo zjawisko.

Artykuł poświęcony Platonowi, podobnie jak i o Rousseau, miał charakter popularyzatorski, ale zawierał również ciekawe sugestie. Horoch pokazał jak prawodawstwo Platona powieliło błędne pojęcia jego czasów, które złożyły się na uśmiercenie jego mistrza i wygnanie jego ucznia. Kult religijny, jeden, narzucony, miał bez wątpienia cechy fanatyzmu. Najciekawsze wydaje się jednak wskazanie na Platona jako tego, który rozpoczął tradycję kształtowania duszy przed ciałem, co można był interpretować — trzymając się konwencji Horocha — jako dychotomię pedagogiki idealnej (dusza z jej główną właściwością, tj. racjonalnością prowadziła do intelektualizmu) i pedagogiki zorientowanej na życie (antyintelektualizm) wyrażane cielesnością. Badany autor tego kapitalnego problemu dla ewolucji historycznej myśli pedagogicznej nie pogłębiał, tu jednak, a nie w egzegezie tkwi wartość powrotu do odległej przeszłości. Podobnie gdzieś w antyku tkwią korzenie innej dychotomii, która wyraźnie pojawiła się w dyskusji tzw. szkoły tradycyjnej i w pedagogice doń opozycyjnej. Chodziło Horochowi o wyeksponowanie frondy **teorii wysiłku i teorii zainteresowania**. Najwięcej jednak uwagi poświęcił ten autor omówieniu innej dychotomii — **intelektualizmu i woluntaryzmu pedagogicznego**. Na gruncie intelektualizmu wyróżnił on trzy jego formy — wywodzący się z antyku intelektualizm etyczny, obecny w pedagogice Herbarta intelektualizm psychologiczny oraz intelektualizm pedagogiczny, który według niego był kombinacją dwu poprzednich. Również starożytne korzenie miał mieć woluntaryzm — Sparta i Rzym miały mocniej akcentować działanie niż teorię. Niezależnie od tego, czy zgodzimy się z taką klasyfikacją, czy też nie, znajdujemy u Horocha oryginalną i rzadko występującą dążność nawet u bardziej znanych historyków myśli pedagogicznej polegającą na poszukiwaniu **ewolucji problemów**, gdzie wtórną rolę odgrywają powiązania z konkretnymi osobami, kierunkami w pedagogice. W polskiej historiografii pedagogicznej do dnia dzisiejszego nikt jednak nie poszedł drogą J. Brubachera. Pierwszeństwo woluntaryzmu w początkach XX w. łączył Horoch z filozofią pragmatyzmu i psychologią, które tym razem nie intelekt, a wolę uważały za oś psychiki. Tak więc, według niego, kierunki te różnią podstawy filozoficzno-psychologiczne, a w dziedzinie pedagogicznej przede wszystkim bierność lub aktywność podmiotu. Intelektualizm miał tendencję do przeceniania jednostki,

woluntaryzm dążył bardziej do wychowania społecznego, co pociągało za sobą bardziej szczegółową różnicę dającą się sprowadzić do dwu pojęć: współzawodnictwa i współdziałania. W dydaktyce teorii te różniły się wysuwaniem na pierwszy plan raz nauczyciela, innym razem ucznia, a w innej postaci prymatem wysiłku pod rygiem kary lub bardziej swobodnego zainteresowania. Szczególnie ciekawe było spostrzeżenie autora oceniające stosunek czasów jemu współczesnych do prezentowanej przezeń opozycji. Otóż dostrzegł on paradoks: myśl pedagogiczna stała na stanowisku woluntaryzmu, natomiast praktyka nadal konserwatywnie hołdowała zasadom intelektualistycznym. Ten paradoks nie miałby w sobie cech tragizmu, gdyby nie to, że schyłek XX w. nadal tkwi w tej aporii. Prace Horocha osadzone w wielojęzycznej literaturze poszukiwały w przeszłości odpowiedzi na pytania jemu współczesnej terażniejszości. Dla nas są wskaźnikiem z jednej strony wysokiej oceny wartości analiz historycznych, z drugiej znamieniem czasu. Pedagogika nowego wychowania inaczej była postrzegana przez pedagogów okresu międzywojennego, a inaczej przez badających ją jako jedno z wielu zjawisk pedagogicznych współczesnych historyków myśli. Stąd znacznie węższy krąg zagadnień podejmowanych przez Horocha w porównaniu z dzisiejszymi opracowaniami problemu. Była to jednak ważna autorefleksja, która miała jako jedno z założeń unikanie otwierania już otwartych drzwi, pogodzenia nieuchronnej konieczności historycznej z potencjalną „fantazją przyszłości”.

Autorem, który całą swą czasopiśmienną twórczość poświęcił wyłącznie jednej epoce, był Mikołaj Orłow²⁵. Motywy jego były podobne jak u Horocha, chodziło o znalezienie w antyku takich idei, które wprost lub poprzez nową interpretację potwierdzałyby przyjmowane *a priori* przekonanie o ciągłości idei w długiej perspektywie czasu i o inspiracji, jaką może znaleźć współczesna pedagogika w badaniach historycznych. Analizy takie z oczywistych względów nie dotyczyły historii oświaty, lecz poruszały się w kręgu historii idei. I u tego autora, jak u niektórych wcześniej prezentowanych, okres, w którym widoczne było zainteresowanie dziejami myśli pedagogicznej trwał zaledwie kilka lat. Była więc to miłość może i gorąca, ale przelotna. Żaden z nich nie potraktował swych badań w tym zakresie jako kierunku własnego naukowego rozwoju. Orłow wykazał w swych badaniach również samodzielny punkt widzenia, wyrażał się on nie tyle w treściach, które sformułował, lecz w świadomie przyjętych i czytelnikom pod ocenę wyartykułowanych założeniach. Przyjął trzy, które pozwoliły mu, w jego przekonaniu, dokonać selekcji materiału historycznego. Pierwsze, które uprawniało do zajmowania się poglądami Sokratesa w kontekście refleksji pedagogicznej, przyjmowało, że był on nauczycielem, drugie, że jego system stanowił „psychologicznie zwartą całość”. Trzecie wychodziło z socjologicznej prawidłowości, iż poglądy Sokratesa winny pozostawać w harmonijnej odpowiedniości do warunków społecznych i politycznych epoki Peryklesa. Drugie założenie było śmiałe, wyrastające ponad także współczesną wiedzę o pedagogicznych poglądach Sokratesa, którą

²⁵ M. O r ł o w, *Geneza szkoły twórczej*, „Ruch Pedagogiczny” 1928 nr 6, i d e m, *Szkola twórcza Sokratesa*, „Ruch Pedagogiczny” 1931 nr 1—4, i d e m, *Zagadnienie szkoły twórczej w zrozumieniu Platona*, „Życie Szkolne” 1932 nr 12; 1933 nr 2—5, 9—12; 1934 nr 1—4.

mieści w sobie nieadekwatnie nazwana dyscyplina, jaką jest historia wychowania²⁶. Ostatniemu niestety sam autor chwilę dalej przeczył, pokazując jak „nowomodna” heureka odległa była od oczekiwań ugrupowań konserwatywnych, choć jednocześnie odpowiadała ugrupowaniu Peryklesa. Charakterystykę poglądów Orłowa na idee pedagogiczne Sokratesa przedstawiliśmy w innym miejscu, tu chcemy zwrócić uwagę na pewne preferencje badawcze i ich uwarunkowania, które dają się wyczytać z tekstów źródłowych. Objętościowo obfite prace o Sokratesie i Platonie były hermeneutyką Orłowa, stanowiły próbę zrozumienia starożytnych myślicieli z uwzględnieniem nowoczesnej aparatury pojęciowej. Pośrednio rozważania tego autora ukazywały, jeśli nie ciągłość, to przynajmniej powtarzalność pewnych problemów w różnych epokach historycznych. Z badań Orłowa wynikało przekonanie, że takim stałym elementem było dążenie do odnowy moralnej społeczeństwa przez wychowanie i taką radykalną zmianę winna dać szkoła twórcza XX w., jak i wyprowadzany dedukcyjnie z jednej przesłanki (z pojęcia niewiedzy) „system” Sokratesa. Twórczość Orłowa miała uzasadnić homologiczność dążeń tak odległych w czasie i w istocie tak różnych. Orłow posługiwał się w swych rozważaniach bardzo szeroką literaturą, przede wszystkim tekstami Platona i Ksenofonta, ale także sięgał po współczesnych mu humanistów niemieckich i polskich. Dane historyczne pozwalały mu stwierdzić załamanie się tradycyjnej kultury (a szczególnie moralności opartej na religii) i właśnie to odczucie kryzysu było wspólnym źródłem dążeń reformatorskich. Świetnie to ilustruje następująca myśl badanego autora: „jeżeli niepodobna wychowywać od zewnątrz, to czy nie można wyjść od wewnątrz, z duszy wychowanka”²⁷. Problem ten miał już bardziej jednoznaczną postać i wiele form historycznego przejawiania się — była to mianowicie opozycja *tabula rasa* i koncepcji idei wrodzonych, jedna stała na stanowisku konserwatywnego urabiania, druga opierała się na radykalnej autokreacji. Problem ten w dobie powszechnie głoszonego pluralizmu nadal jest przedmiotem dyskusji. Orłow w swych pracach ujawniał się jako zwolennik idealizmu pedagogicznego, być może także jako zwolennik wychowania opartego na religii, ponieważ nie uznawał możliwości egzystowania szkoły twórczej bez zgody na pierwiastek spirytualistyczny występujący obok materialnego. Wydaje się również, szczególnie na podstawie opracowania Platońskiej wersji szkoły twórczej, że chodziło temu autorowi bardziej o pogłębienie współczesnego mu myślenia o szkole twórczej niż o klasyczną analizę historyczno-pedagogiczną. Stosunek Orłowa do badanego tu przedmiotu nazwalibyśmy pośrednim. Odmiennność, a nawet oryginalność ujęcia jest także wartościowym wkładem tego autora w badania historyczne i potwierdza raz jeszcze naszą tezę, że dziedzina historii myśli pedagogicznej żywo interesowała nie tylko zawodowych historyków, lecz także teoretyków pedagogiki, a nawet czynnych zawodowo nauczycieli. Dla tej ostatniej grupy prace historyczne były nie tylko wyrazem podnoszenia kwalifikacji intelektualnych, ale także poszukiwania głębszego sensu swej pedagogicznej odysei.

²⁶ Mając świadomość wieloznaczności podstawowego pojęcia — wychowania — zarówno w sensie ewolucji historycznej, jak i współczesnych definicji, wprowadzamy niejasności i zamęt do dyscypliny historycznej. Nazwa jej nosi znamiona pewnego uproszczenia.

²⁷ M. Orłow, *Szkoła twórcza Sokratesa*, s. 9.

Wśród pisarzy mniej znanych, a których warsztat naukowy i rozprawy mają wysokie walory naukowe, należy wymienić Mirosława Sekretę²⁸. Jego pisarstwo wyraźnie nawiązywało do łączności refleksji pedagogicznej z filozoficzną. Drugą formalną cechą jego twórczości była krótka perspektywa historyczna, tak dobrze znana z pism innych autorów. Jego badania nie były, mimo iż stanowiły znakomitą syntezę — z wyjątkiem *Kierunków i prądów pedagogiki współczesnej* L. Chmaja — wykorzystane w późniejszych o pięć lat *Współczesnych prądach pedagogicznych* Nawroczyńskiego, ale — dodajmy — sam Sekretę też nie odwołał się do żadnej pracy Nawroczyńskiego dotyczącej historyczno-porównawczego ujęcia myśli pedagogicznej. Zjawisko to wielokrotnie podkreślane w różnych miejscach zastanawia w tym przypadku szczególnie. Nie można tego wyjaśnić odrębnością warsztatów metodologicznych, ponieważ obaj, jak się wydaje, przynajmniej w części pragmatycznej posługują się tymi samymi metodami — doksograficzną, wartościującą, rozumiejącą, wyjaśniającą. Jedyne wyjaśnienie, które respektuje czynniki obiektywne sprowadza się do atomizacji ówczesnych badań, gromadzenia materiału faktograficznego, z którego w późniejszym etapie rozwoju dyscypliny wynikać miała synteza obejmująca swym zasięgiem najważniejsze prace przyczynkarskie. Ten punkt widzenia potwierdzały strona erudycyjna badanych tekstów, które w ogromnej większości odwoływały się do oryginalnych, obcojęzycznych źródeł, co było zjawiskiem bardzo poprawnym, ale równocześnie lekcewżyły produkcję rodzimą. „Moda na zachód” była także i w tamtych czasach zjawiskiem dość łatwo dostrzegalnym. Najbardziej znaczące w obu omawianych tu pracach Sekretę było to, że usiłowały w sposób holistyczny ująć i wyjaśnić badane zagadnienie. Jego rozprawa czasopiśmienna i wydana w następnym roku monografia należą do grupy prac poświęconych syntetycznemu ujęciu rzeczywistości pedagogicznej w okresie między 1914 a 1939 r.²⁹ Wkład Sekretę w tę syntetyzującą twórczość wart jest szerszego uwzględnienia. Nie możemy sobie tu pozwolić na pełną prezentację i komentarz jego wykładni procesów zachodzących w ówczesnej pedagogice, ograniczymy się do kilku tez, które wyprowadził głównie z badań nad literaturą niemiecką. Sekretę stan współczesnej mu kultury określał jako chaotyczny (my mamy bardziej elegancką na to nazwę — pluralizm) i twierdził, że z braku wielkich systemów pedagogicznych twórczość pedagogiczna ogranicza się do modyfikowania koncepcji historycznych. Pytanie, czy takie systemy są już niemożliwe, nie znalazło jednoznacznego rozstrzygnięcia, choć dyskusja z głośną książką R. Kretschmara *Das Ende der Philosophischen Pädagogik* (1921) wskazywałaby przynajmniej na dopuszczanie takiej możliwości. Teza druga miała być wspólnym mianownikiem dążeń pierwszych dwu dekad XX w. i miała charakter negatywny, zarzucając dawnej

²⁸ M. Sekretę, *Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1929 nr 7—12. Pod tym samym tytułem ukazała się jego książka wydana w Krakowie w 1930 r., i d e m, *Współczesna niemiecka filozofia i pedagogika kultury*, „Kultura i Wychowanie” 1936 z. 4.

²⁹ Do tej grupy zaliczylibyśmy pracę K. Ontachiewiczowej *Nowe prądy, nowe dążenia w wychowaniu. Wiek XIX i XX*, Wilno 1914, Z. Kukulskiego, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923 oraz omawiany tu tekst Sekretę, a po nim rozprawy B. Nawroczyńskiego i L. Chmaja.

pedagogice: encyklopedyzm, werbalizm, intelektualizm, bierność, dyletantyzm i skłonność do frazesów. Zagadnienia badane przez Sekretę przeciwstawiły się takiej wizji wychowania i podobnie jak historyczne rozwijały się w dwu kierunkach: **spekulatywnym i empirycznym**. Istotne w wyartykułowanej tu dychotomii było to, że mimo iż tradycja zderzała się w swych założeniach i twierdzeniach z nowszą pedagogiką, to jednak „mechanizm” rozwojowy pozostawał stały i niezmienny. Naszym zdaniem jest to jeszcze inaczej niż poprzednio wyrażona opozycja między założeniami antropologicznymi (*tabula rasa* i idee wrodzone) lub akceptowanymi postawami epistemologicznymi (dedukcja i indukcja). W innym miejscu znajdujemy ciekawy podział kierunków w pedagogice w zależności od uznawanego za dominujący systemu wartości. Według tego kryterium wydzielił Sekreta pedagogikę **racjonalistyczną** (Herbart), **artystyczną** (Henryk Scharrelmann, Fritz Gansberg) i pedagogikę **moralną** (Foerster, Dewey). Zauważmy, że swą konstrukcję kierunków w pedagogice budował Sekreta w oparciu o platońską teorię wartości. I ten metodologiczny pomysł wydaje się oryginalny, a przy tym inspirujący współczesne badania w zakresie dziejów myśli i doktryn pedagogicznych choćby tym, że usiłował sięgać głębiej poza znane z pism Nawroczyńskiego kryterium wyróżniania kierunków w pedagogice oparte na typologii celów czy środków wychowania, które są wtórne wobec założeń antropologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych. Następną merytorycznie ważną strukturą w narracji Sekreta była konstrukcja nowych zasad wychowania. Przypomina ona nieco późniejszą koncepcję Rowida, ale była tworzona głównie na podstawie tłumaczeń oraz literatury obcej. Wyliczał więc zasadę **totalności, aktualności, autorytetu, wolności, aktywności, uspołecznienia i indywidualizacji**. W innym miejscu jako przewodnie idee ówczesnej pedagogiki wymieniał **indywidualizm, genetyzm, ewolucjonizm, spontaniczność, aktywność**. Ta ostatnia miała bardzo szeroką i subtelną interpretację. Zagadnieniem o charakterze klasyfikacyjnym był problem zainteresowań. U podstaw odmienności interpretacyjnych samego pojęcia leżały dwie skrajnie różne teorie: **przyjemności** (Locke, Rousseau) i **wysiłku** (Kant, Herbart). W pracy tej dostrzegalny jest wysiłek systematyzacyjny, który historykom był raczej obcy. W kolejnej rozprawie mamy natomiast jedną z pierwszych w okresie międzywojennym prób wyartykułowania, czym była pedagogika kultury, jakie były jej korzenie, kto i w jaki sposób ją uprawiał³⁰. Sekreta wśród wielu odmian filozofii kultury, które występowały na gruncie niemieckim, wiązał słusznie nurt pedagogiczny z kierunkiem humanistycznym (W. Windelband, H. Rickert, T. Litt), ale już zupełnie błędnie do grona reprezentantów pedagogiki kultury zaliczył E. Kriecka. Chmaj, który również znacznie rozszerzył listę reprezentantów tego kierunku, Kriecka umieścił prawidłowo wśród reprezentantów pedagogiki socjologicznej.

Zainteresowania pedagogiczne Sekreta były dość szerokie — od historii wychowania (recenzja podręcznika Kota w „Kwartalniku Pedagogicznym”, 1934),

³⁰ Zagadnienie to tylko pozornie wydaje się oczywiste. Punktem wyjścia musi być wyraźne określenie problematyki wiodącej i dopiero według tego kryterium klasyfikowanie autorów. W tym zakresie mamy do czynienia z mnóstwem nieporozumień. Por. S. S z t o b r y n, hasło: pedagogika kultury, w: *Wielka Encyklopedia PWN* (maszynopis).

poprzez zagadnienia dydaktyczne do pedeutologicznych („Ruch Pedagogiczny”, 1931—1934). Wydaje się, że jego teksty z badanego tu zakresu były najbardziej samodzielne i najwięcej wnoszące z całej jego spuścizny naukowej.

Profesor S. Stendig, Prezes Towarzystwa Psychologiczno-Pedagogicznego w Krakowie, był także autorem prac poświęconych pisarzom niemieckim (Stern i Kerschensteiner) oraz polskiej myśli wychowawczej. Ten ostatni był tekstem przeglądowym i oceniającym, nie zawierał ciekawszych idei z wyjątkiem może jednej. W 1938 r. pisał Stendig, iż „ustała wprawdzie w Polsce fala prób i eksperymentów w pedagogice, nastąpił jednak okres wzmożonej pracy syntetyzującej”³¹. U progu wojny w środowisku polskich humanistów potrzeba generalizacji stawała się już zupełnie jawna, a intensywność publikacji bardzo wysoka. Prace o obu Niemcach łączyła wspólna nić — ich zgon i to samo czasopismo. Tak więc i Stendig zajmował się biodoksografią z powodu zewnętrznych okoliczności, jak również publikował krótko — między 1933 a 1938 r. Rozprawa poświęcona Kerschensteinerowi była syntetycznym opracowaniem jego dorobku. Trzeba przyznać, że ten niemiecki pedagog miał szczęście do rzetelnych opracowań, dobrze osadzonych w realiach teorii i historii pedagogiki. Stendig dokonał nie tylko samodzielnej prezentacji i oceny dorobku Kerschensteinerja, ale także jako jeden z niewielu osadził swoje badania w piśmiennictwie zachodnim i polskim, prezentując rodzimą recepcję jego pedagogiki głównie na podstawie pozycji zwartych³². To sugeruje, że czasopiśmienne prace były traktowane jako coś wtórnego, niepełnego, może nawet mało twórczego. Stereotyp taki jest obecny i we współczesnym piśmiennictwie, deklasuje on małe formy wypowiedzi niezależnie od ich merytorycznej wagi. Monografia objęła główne momenty naukowej drogi Kerschensteinerja — jego koncepcję szkoły pracy, wychowania państwowego, moralnego oraz podstawowego aksjomatu kształcenia. W strukturze swej nie była to praca oryginalna, natomiast twórcze było osadzenie każdego omawianego tematu w syntetycznym przedstawieniu rozwoju danego zagadnienia w oświetleniu teoretycznym i historycznym. W przekonaniu Stendiga osią całej twórczości Kerschensteinerja była książka pt. *Begriff der Arbeitsschule*, a wszystkie inne stanowiły rozwinięcie, uzupełnienie tej pracy. Jej też, jak i zagadnieniu szkoły pracy, poświęcił najwięcej uwagi. Rzadko w biodoksografiach dokonuje się szerszych omówień historycznej zmienności poglądów na określone zagadnienie. Stendig z tego szablonu się wyłamał, dając krótką, ale rzeczową wykładnię m.in. szkoły pracy. Jego zdaniem w czasach nowożytnych pracę pojmowano najpierw jako działalność ręczną związaną z nabywaniem wprawy w jakimś rzemiośle. Taki punkt widzenia miał występować u Montaigne’a, Komeńskiego, Locke’a; u Rousseau i Pestalozziego

³¹ S. Stendig, *Dziecko a polska myśl pedagogiczna*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1938 nr 10, s. 242.

³² Autor odwoływał się tu do prac F. Kierskiego, S. Hessena, S. Kota, B. Nawroczyńskiego, M. Ziemnowieza, o opracowaniach czasopiśmiennych wspomniął tylko, że są. NUNZA baza zawiera kilka innych cennych prac m.in. W. Osterloff’a (1912), L. Bandury (1932), K. Sośnickiego (1933). S. Stendig, *Dzieło Kerschensteinerja. Próba ujęcia podstaw jego pedagogiki z okazji pierwszej rocznicy zgonu*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1933 nr 2—4.

nabierała ona charakteru bardziej psychologicznego, by u Kerschensteinera i Deweya stać się aktywnością o walorach wychowawczych i metodycznych. Jak można przypuszczać, kryterium takiego podziału wykładni pracy był cel, ku któremu ona zmierzała. Ciekawie również, szczególnie dla współczesnego czytelnika posługującego się raczej opracowaniami niż oryginalnymi tekstami, przedstawiała się dyskusja z Gaudigiem, który w swej szkole pracy widział przede wszystkim rozwój osobowości. Według Stendiga pojęcie szkoły pracy Kerschensteinera było szersze, ponieważ w samodzielnym dorabianiu się wartości miało być zawarte także kształtowanie osobowości. W tym ujęciu praca oznaczała twórczą aktywność i oświetlona była kulturalistyczną pedagogiką Kerschensteinera. Subtelne były także analizy Stendiga dotyczące wychowania państwowego, samorządowego, moralnego i religijnego. Warte podkreślenia jest również prześledzenie za Kerschensteinerem pierwiastków zmiennych i stałych w wychowaniu. Dla metahistorycznych analiz dziejów myśli pedagogicznej jest to zagadnienie szczególnie interesujące. Stendig wiązał stanowisko Kerschensteinera z maksymą Lessinga i kantowskim imperatywem kategorycznym, podkreślał nastawienie psychiki na *humanitas* i to nastawienie miało być niezmienne. Zagadnienie aksjomatu Kerschensteinera rozwiązał Stendig psychologicznie, prezentując typologię osobowości, pomijając natomiast jego pedagogikę kultury, której zwolennikiem nie był, sądząc ze sposobu omawiania zagadnień oraz odwołań do literatury. Typologią posłużył się również — i to jest ewenementem — do scharakteryzowania osobowości samego Kerschensteinera, nazwał go „teoretykiem ściśle rzeczowym”, tj. takim, u którego aktywizm przerastał kontemplację. Aksjologii natomiast nie pominął przy prezentacji dorobku Sterna. Opracowanie miało charakter szkicu tworzonego grubymi kreskami, chodziło o pokazanie człowieka epoki — ukształtowanego przez czasy i ludzi, ale jednocześnie mocno kształtującego naukowy światopogląd okresu międzywojennego. W przypadku Sterna, jeśli pamiętać się o przyczynie pojawienia się artykułu, ta ocena nie była przesadzona. Stendig wyraźnie podkreślił, jak ogromną rolę w naukach humanistycznych odgrywają przesłanki filozoficzne, filozofia bowiem doprowadziła Sterna do krytycznego personalizmu i psychologii całości, zawarła w sobie jego stosunek do indywidualizmu i irracjonalizmu. Według Stendiga Stern był twórcą psychologii różnic indywidualnych, psychotechniki, pojęcia ilorazu inteligencji³³. Mówiąc o granicach pedagogiki wyznaczonych przez Sterna, powrócił do swego, jak można przypuszczać, ulubionego skojarzenia, które w podobnym brzmieniu wystąpiło w pracy o Kerschensteinerze: osoba przynosi ze sobą dyspozycje — o których pisał Leibniz — wbrew idei *tabula rasa* Locke'a. We współczesnej literaturze jako opozycjonistę Locke'a zazwyczaj wymienia się Kartezjusza. Tę dychotomię dostrzegali także Friedländer.

³³ S. Stendig, *William Stern jako uczony*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1938 nr 12. Także i inni autorzy dostrzegają w Sternie znakomitość, której twórczość miała być podstawą edukacji pedagogicznej. Leopold Wołowicz — inspektor szkół miejskich we Lwowie — za słupy milowe edukacji uznał pisma Meumanna, Sterna, Laya, z Polaków Dawida i Abramowskiego. L. Wołowicz, *Prądy pedagogiczne obce a nasza tradycja wychowawcza*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1919/1920, n. 316.

Na koniec trzeba wyraźnie wyartykułować ewenement w badanym przez nas obszarze tekstów źródłowych. Stendig jest jak dotąd jedynym autorem, który, korzystając z innej pracy czasopiśmiennej, komentował ją, doceniając jej wysoki naukowy poziom i wnikliwy krytycyzm. Tą pracą, którą on tak cenił, była rozprawa M. Odrzywolskiego (1938). Inne prace jednak zostały zbyt milczeniem.

Andrzej Wojtkowski — regionalista, historyk Wielkopolski, w naszej bazie posiada dwie prace z zakresu biodoksografii pedagogicznej, które związane były z obszerną monografią źródłową dotyczącą Karola Libelta³⁴. Artykuły w czasopismach wyszły w rocznicę śmierci Libelta, natomiast monografia w 120 rocznicę jego urodzin. Mamy więc kolejnego autora, którego twórczość tylko okazjonalnie dotykała dziejów myśli pedagogicznej. Wojtkowski dokonał rozbioru całej spuścizny Libelta i uważał go za największego wielkopolskiego filozofa, czym niewątpliwie przyczynił się do krytycznej opinii, która zarzucała minionej historii pedagogiki pomnikowość. Jednocześnie jednak wątek pedagogiczny został przez tego autora uwikłany w ogromną liczbę faktów historycznych, co wydatnie zmniejszyło klarowność jego wywodów. Wojtkowski, historyk i bibliograf tworzył swą narrację w sposób charakterystyczny dla tego środowiska. Cenne jednak jest jego dążenie do ujęcia systematycznego w przeciwieństwie do opracowań cząstkowych oraz uwzględnianie ewolucji poglądów Libelta. Taki punkt widzenia pozwalał Wojtkowskiemu na formułowanie ogólnych tez typu: Libelt pierwszym filozofem wyobraźni czy też pierwszym teoretykiem „wychowania mas”. Rozbiór przesłanek filozoficznych — poza sugestią nawiązywania do filozofii Hegla — właściwie Wojtkowski pominął. Stąd też takie ogólne, filozoficzno-pedagogiczne założenie Libelta jak to, które mówi, że przejawem ducha jest myśl, słowo i czyn traciło swą wyrazistość. Nie wiemy, czy jego kontekst jest grecki — w opracowaniu wspomina się Libelta jako zwolennika nauczania w duchu Sokratesa i Platona — czy Hegłowski. Ciekawa i słuszna była krytyka Wojtkowskiego opracowań podręcznikowych z *Historią wychowania* S. Kota na czele. Podręczniki te albo w ogóle nie dostrzegały pism i działalności Libelta, albo prezentowały go w sposób bardzo uproszczony. Ocena ta może być rozciągnięta także na najnowsze opracowania, co ma swoją wymowę, skoro od źródłowego opracowania Dicksteina minęło blisko sto lat. Ciekawym i ważnym spostrzeżeniem tego autora było również pokazanie czołowych romantyków Libelta i Trentowskiego jako swoistych prepozytywistów troszczących się również o dostatek materialny narodu.

W zaprezentowanych wyżej rozprawach mamy dwu mniej znanych pisarzy na gruncie historii doktryn i myśli pedagogicznej — Wojtkowskiego i Hahna, którzy z dużym znanstwem tekstów źródłowych prezentowali jednego z czołowych polskich romantyków, którego płomienne wykłady zapalały umysły — jak *Chowania Trentowskiego* i *Pan Tadeusz* Mickiewicza. Choć twórczość czasopiśmienna obu

³⁴ A. Wojtkowski (1891—1975), przed wojną związany naukowo z Uniwersytetem Poznańskim (doktorat 1921, habilitacja 1930) i Biblioteką Raczyńskich, po wojnie z KUL. *Wojtkowski Andrzej*, w: *Słownik historyków polskich*, Warszawa 1994, s. 561. Rozprawy czasopiśmienne Wojtkowskiego: *Karol Libelt jako wychowawca*, „Przegląd Oświatowy” 1924 nr 7—12, 1925 nr 2—5 oraz *Karol Libelt (w 50 rocznicę śmierci)*, „Promień” 1925 z. 2.

pisarzy była nieporównanie uboższa niż Nawroczyńskiego czy Mirskiego, to fakt podjęcia się opracowania klasyków polskiej pedagogiki podnosi ich pisma do rangi wyjątkowych i znaczących. Niestety, współcześnie prace tych autorów nie są przedmiotem szerszych studiów, podobnie jak podejmowane przez nich zagadnienia.

Stanowisko pedagogiczne Adama Zieleńczyka dopiero niedawno stało się tematem szerszego opracowania na gruncie naszej dyscypliny, dotąd filozof ten nie był badany pod kątem analiz historyczno-pedagogicznych³⁵. Jego stanowisko w zakresie historii filozofii koresponduje z tym, które powyżej wyłożyliśmy w odniesieniu do Libelta. Zieleńczyk uważał, że pragmatyzm jako kierunek filozoficzny, ale i w nie mniejszym stopniu pedagogiczny, był w okresie międzywojennym nurtem najsilniejszym i przy tym zgodnym z polską tradycją romantyczną — filozofią czynu³⁶. Autor ten zajmował się głównie historią filozofii i działalnością translatorską zogniskowaną na filozofach niemieckich, co wynikało najwyraźniej z jego studiów w Heidelbergu u neokantysty W. Windelbanda. Jego prace czasopiśmienne dotyczyły przedstawicieli polskiego romantyzmu — J. M. Hoene-Wrońskiego i A. Mickiewicza. Jak dla Wojtkowskiego Libelt był najwybitniejszym wśród Wielkopolan, tak dla Zieleńczyka Wroński był w filozofii pokantowskiej najwybitniejszą umysłowością i to na skalę europejską. Swoje teksty — zorientowane na historię idei (tu trudno dokonać podziału na historię filozofii i historię myśli pedagogicznej, ponieważ zlewają się one w niepodzielną całość) — umieścił w pismach o zacięciu filozoficznym³⁷. W pedagogice identycznie jak w filozofii decydujące znaczenie mają przyjęte założenia. Otóż najważniejszym osiągnięciem w badaniach Zieleńczyka nad Wrońskim było uzasadnienie jego oryginalnego stanowiska i rozwiązanie nieporozumień, które narosły szczególnie w warstwie interpretacji jego mesjanizmu i generalnie w całej recepcji. Mesjanizm Wrońskiego — tę romantyczną, polską filozofię życia dość często w literaturze mylono z mesjanizmem mistycznym Towiańskiego. Tymczasem Zieleńczyk udowodnił, że Wroński był wyrazicielem racjonalizmu wolnego od ekstatycznej jedni z bóstwem. Samodzielność Wrońskiego postrzegał natomiast w innym niż w pokantowskim idealizmie niemieckim, przewyciężeniu dualizmu świata myśli i świata rzeczy. Tamci redukowali jedną zasadę do drugiej, Wroński natomiast obie zasady wyprowadził z jeszcze bardziej pierwotnej zasady absolutnej, bezwarunkowej. Pojęcie absolutu, jak podkreślał Zieleńczyk, było u Wrońskiego niejednoznacznie zdefiniowane, stąd narosła wokół niego szeroka gama odmiennych komentarzy.

³⁵ W. Kula, *Etyczne przesłanki pedagogiki Adama Zieleńczyka*, w: red. D. Drynda, *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1993, s. 71—85.

³⁶ Wskazują na to opracowania z zakresu historii filozofii: S. Borzym, *Filozofia polska 1900—1950*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 45—46; S. Borzym, H. Floryńska, B. Skarga, A. Waliński, *Zarys dziejów filozofii polskiej 1815—1918*, Warszawa 1986, s. 310—311. Uważa się również, iż „ustalił pogląd o oryginalności polskiej myśli filozoficznej w I połowie XIX w.”; Adam Zieleńczyk, *Biogramy Uczonych Polskich*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1985, s. 589.

³⁷ A. Zieleńczyk, *Mickiewicza „prawdy żywe”*, „Przegląd Filozoficzny” 1926 nr 2, i d e m, *Hoene-Wroński (w 150 rocznicę urodzin)*, „Droga” 1928 nr 6—8.

Najbliższy wykładni Zieleńczyka był Dickstein, który widział w absolicie rzecz samą w sobie. Dla refleksji pedagogicznej natomiast najważniejsze było prawo stworzenia, które otwierało przed nią możliwość tworzenia i obszar, w którym ta twórczość była i będzie możliwa. Z tekstów Zieleńczyka poza obiektywnością sądów daje się dostrzec i dumę, i zauroczenie człowiekiem, który dorównywał Kantowi szerokością horyzontów oraz totalnością swej wiedzy takim tytanom, jak Leonardo da Vinci, Kopernik i Leibniz. Mimo swego geniuszu nie miał Wroński szans na stworzenie własnej szkoły filozoficznej. Za ucznia Wrońskiego uznał Zieleńczyk Antoniego Bukatego. Wśród filozofów-pedagogów najbliższy był mu B. Trentowski. Twórczość badanego autora była w pewnym stopniu monolityczna — krążyła wokół tradycji polskiej myśli: aktywizmu, pragmatyzmu, a przy innej klasyfikacji — kantyzmu i neokantyzmu. Taką też dialektyczną kontynuacją prac związanych z Wrońskim była analiza stanowiska Mickiewicza. Tak wiele ich różniło, a przecież u obu wyraźnie widoczna była zasada czynu, który u Mickiewicza był realizacją ideałów filareckich: **doskonalenia wewnętrznego, kultu pracy, krzewienia oświaty**. W stosunku do filozofii drogi Wrońskiego i Mickiewicza były najbardziej przeciwstawne, gdy jeden tworzył ogólną i abstrakcyjną formułę rzeczywistości — także pedagogicznej — drugi koncentrował się na samym działaniu. Tak więc prawda Mickiewicza była pragmatyczna, gdy Wrońskiego racjonalistyczna.

Problematyka związana z dziejami myśli pedagogicznej była obecna we wszystkich pracach Zieleńczyka, choć nie zawsze wprost wyartykułowana. W autorze tym mamy znawcę XIX-wiecznej literatury filozoficznej, pedagogicznej, literatury pięknej. Należał do grona autorów broniących tożsamości polskiej myśli i przeciwstawiał się modzie „na zachód” — wówczas sprowadzającej się do traktowania pragmatyzmu jako zjawiska absolutnie nowego, zapoznającego nasz rodzimy dorobek. Ponieważ zjawisko to jest również charakterystyczne dla współczesności, gdzie wolność, podmiotowość, twórczość są nagminnie prezentowane w kontekście nawiązań do literatury anglosaskiej i niemieckiej, warto sięgnąć po prace Zieleńczyka, ponieważ ich źródłowość, jasność wykładu i ciągła aktualność pozwolą nam lepiej osadzić polską myśl pedagogiczną, zarówno w wymiarze historycznym, jak i futurologicznym.

Zaprezentowana tu niewielka grupa autorów, którzy z różnych względów wydawali się ciekawi, nie zamyka listy zawodowych i zamiłowanych badaczy historii myśli pedagogicznej. Niektóre prace powstawały w związku z większymi monografiami na ten sam temat, były albo fragmentami, albo przygotowaniem problematyki omówionej w monografiach. Dzięki twórczości tych autorów krąg zagadnień wydatnie się poszerzył, m.in. o takie kwestie jak: omówienie dorobku i kierunków badań w ramach ideologii nowego wychowania (Moszczeńska) czy szkoły pracy (Hofman, Banzel i inni), rozwój polskiej myśli pedagogicznej w ciągu dziejów (Pohoska), na różne sposoby prezentowane powiązania pedagogiki z filozofią (Gawecki, Landau, Sekreta, Szuman, Tochowicz), analizy porównawcze kilku autorów (Suchodolski, Fuchs, Tochowicz), postaci mało znanych na gruncie pedagogiki (Blaustein o Goethem, Brossowa o Otto, Korczyńska o Spaldingu, Magiera o Ormisie, Mazgajówna o de Saussure, Pfauówna o Darowskiej, Wachowski

o Nietzschem, Wierzejewski o Lingu, Żulińska o Jańskim, Żurowski o Sequinie). Literatura ta obejmuje zarówno autorów rodzimych na przestrzeni wszystkich epok, ale także europejskich, amerykańskich czy azjatyckich z ostatnich stuleci. Wydaje się, że pewną przewagę w liczbie opracowań mają autorzy niemieccy, co wynikało z zaszczytu porozbiorowych oraz było rezultatem doceniania nauki niemieckiej nadającej ton kulturze europejskiej u schyłku XIX w. i na początku XX. Wszyscy autorzy, którzy znaleźli się w tej części pracy, zostali uznani za mniej znanych wyłącznie w kontekście historii doktryn i myśli pedagogicznej.

Można pokusić się o kilka syntetycznych wniosków, które w różnych płaszczyznach naszej rozprawy znajdują swe przesłanki. Dawało się dostrzec, że badani tu pisarze o różnym statusie naukowym, publikowali w uznanych czasopiśmie, co było wyrazem swoistego naukowego demokratyzmu i pośrednio przywiązywania w warstwie inteligentnej dużej wagi do promowania tekstów merytorycznie poprawnych, niekoniernie pochodzących od najgłośniejszych pedagogów. W przeciwieństwie do głośniejszych i powszechnie znanych uczonych, mocno osadzonych w wielokierunkowych badaniach pedagogicznych, twórczość tej grupy badaczy bardziej była skonsolidowana wokół zagadnień jednorodnych, treściowo bliskich, wyraźna była przewaga analiz nad syntezami. Z drugiej strony, ci sami autorzy sięgali po tematy rzadko lub w ogóle nie poruszane w literaturze, czym niewątpliwie rozszerzali pole badań historyczno-pedagogicznych. Na tym m. in. polega ich wkład w tworzenie podstaw współczesnej dyscypliny. Znani szli w głąb, mniej znani wszcz, dopiero razem mamy względną całość problematyki i środowiska piszącego o historii myśli pedagogicznej. Godna podkreślenia jest świetna naukowa postawa nauczycieli gimnazjalnych, świadcząca o ich udziale w życiu uniwersyteckim, czego dziś zupełnie brak w interesującej nas dziedzinie. Od strony wydawniczej należy podkreślić bogactwo czasopism, ich różnorodność, wielość ujęć myśli pedagogicznej. Wreszcie na koniec trzeba dodać, że środowisko zajmujące się zawodowo czy przygodnie historią myśli było zróżnicowane pod bardzo wieloma względami, byli to ludzie różnych profesji (dziś raczej grupa badaczy jest bardziej jednorodna), związani geograficznie z różnymi środowiskami, także odmiennymi narodowościowo, sporą grupę stanowili uczeni niepolskiego pochodzenia.

AGNIESZKA STOPIŃSKA-PAJĄK
Katowice

TRADYCJA EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE — ZAGROŻENIE, NADZIEJA I WYZWANIE WSPÓŁCZESNOŚCI

Zbliżający się koniec XX w., a równocześnie także i drugiego tysiąclecia, prowokuje do rozlicznych dyskusji nad dorobkiem przeszłości i jej znaczenia dla nas w dniu dzisiejszym. Ocena historycznej spuścizny jest szczególnie trudna w naszym kraju, w którym ostatnie stulecie dostarczyło niezwykle dramatycznych wydarzeń zasadniczo przekształcających życie zarówno całego narodu, jak i poszczególnych osób. Jednocześnie w sposób niemalże namacalny każdy z nas doświadcza obecności przeszłości w swoim życiu, zwłaszcza tej niedawnej, niezależnie od stopnia zaangażowania w jej kształtowanie, czy — poziomu uświadomienia zanurzenia w niej. Poszukiwania zatem sposobów rozwiązywania wyzwań, które niesie XXI w., a jednocześnie kształtowanie myślenia ku nadziei — jak to sformułowano w jednym z haseł dyskusji niniejszego zjazdu — czy tego chcemy czy nie, podoba nam się czy też nie, uwikłane są w tradycji, w historii. Nie jest to jednak zdanie powszechnie podzielane wśród pedagogów, często wręcz słyzy się nawet biegunowo odmienne opinie. Jak pisze Feliks Koneczny: „Nie wszyscy lubią czytywać książki historyczne, bo powiadają — co ich obchodzi, co działo się na świecie przedtem, póki ich nie było; i po co przejmować się kłopotami nieboszczyków z dawnych pokoleń, skoro się ma dosyć własnych. Ale zainteresowałiby się od razu nieboszczykiem „choćby bardzo odległym gdyby pozostał po nim... spadek”¹.

Musimy się więc przyjrzeć owemu odziedziczonemu „spadkowi” pedagogiki, edukacji. Czy chcemy jednak, wbrew temu, co sugerował autor przytoczonego cytatu, przyjąć go. Czy i na ile może on być podstawą naszego rozwoju, pomocą, inspiracją, a na ile balastem, kłopotem, za który musimy płacić „podatek od spadku”, nie zyskując nic, a nawet tracąc.

Odpowiedź na te pytania nie jest prosta i zasadniczo sprowadza się do rozwiązania podstawowego, zasadniczego czy wręcz banalnego pytania: czy historia

¹ F. K o n e c z n y, *Święci w dziejach narodu polskiego*, Warszawa/Struga-Kraków 1988, s. 15.

pomaga czy szkodzi rozwojowi współczesnej edukacji. Podejmując próbę włączenia się w tę dyskusję, chciałabym skoncentrować się na trzech głównych postawach wobec historii, znacząco kształtujących nasz stosunek do tradycji, w tym — tradycji edukacji.

Pierwsza i chyba najstarsza postawa wobec przeszłości to uznanie, że stanowi ona najwyższą wartość, że jedynie w niej mamy szukać wzorów, wskazówek, inspiracji dla organizacji umownego „teraz”. Przekonanie to wyrażone w znanej sentencji *historia magistra vitae*, w znacznym stopniu kształtowało świadomość zarówno uczonych, badaczy, jak naród i społeczeństwo, zwłaszcza w okresach dla nich trudnych i dramatycznych. Dzisiaj także znajduje wielu zwolenników.

Druga diametralnie przeciwstawna postawie wyżej ukazanej wyraża się w przekonaniu obwiniającym historię, dorobek przeszłości — w naszym przypadku edukacji — ze wszelkie trudności i problemy, z jakimi współcześnie się borykamy. Nie dostrzegając w nim żadnych wartości, wszelkie potknięcia i niepowodzenia tłumaczy się błędami przeszłości, które równocześnie hamują czy wręcz uniemożliwiają dalszy rozwój.

Wreszcie trzecia postawa wobec historii, to postawa „grubej kreski”, czyli odżegnanie się od wszelkiej przeszłości jako podstawy dla budowania cywilizacji „teraz” i cywilizacji „jutra”. Pogląd ten, negujący w ogóle znaczenie historii, wyraża przekonanie, że teraźniejszość i przyszłość mają być wynikiem rozwiązań aktualnych, bez oglądania się za siebie, wstecz.

Spróbujmy spojrzeć zatem na przeszłość edukacyjną w aspekcie tych trzech postaw. Co z nich wynika dla nas historyków wychowania? Co, dlaczego i jak mamy badać, a może nawet czy w ogóle podejmować badania nad przeszłością edukacyjną?

Jeśli zatem uznamy historię za skarbnicę, do której sięgamy w nadziei znalezienia w niej wsparcia i pomocy dla rozwikłania współczesnych problemów edukacyjnych, to dla historyka wychowania/edukacji oznacza, że jego badania mają dostarczyć przykładów najbardziej wartościowych osiągnięć pedagogicznych, edukacyjnych minionych okresów historycznych, przedstawić zarówno myśli, idee, teorie, jak i ich egzemplifikacje praktyczne. Z całokształtu dorobku przeszłości pedagogiki i edukacji należy więc dokonać wyboru jedynie tych jego elementów, które oceniamy najwyższej w hierarchii wartości. Odwołując się do encyklopedycznej definicji tradycji — ukazać te osiągnięcia, które są „społecznie doniosłe dla teraźniejszości lub przyszłości”², czyli stanowią właśnie ową tradycję. Czy jednak historia wychowania takich dostarcza? Pytanie to nasuwa się nieodparcie. Szukając nań odpowiedzi, zatrzymam się przy dziedzinie moich zainteresowań badawczych, a mianowicie historii andragogiki i edukacji dorosłych.

Czy zatem w dorobku badawczym historii andragogiki i edukacji dorosłych znajdują się dowody owych „skarbów”, które mogą stanowić źródło inspiracji współczesnych andragogów. Jaka tradycja kształcenia i wychowania ludzi dorosłych jest w nim przekazywana i utrwalana? Odpowiedź na to proste, wydawałoby się, pytanie wymaga analizy i oceny dorobku badawczego polskiej historiografii

² *Encyklopedia powszechna*, PWN, Warszawa 1987, t. 4.

andragogicznej. Jest to złożone zadanie i nie jest możliwe, aby można było w pełni je zaprezentować w niniejszym referacie. Skoncentruję się zatem jedynie na wybranym fragmencie owego dorobku — w mojej ocenie dominującym — który można traktować jako tzw. „tradycję żywą”, odzwierciedlaną i utrwalaną w licznych publikacjach. Niewątpliwie zaliczyć do niej można uznanie dla wartości tkwiących w instytucjonalno-formalnej edukacji dorosłych. Wyrazem utrwalania tych właśnie tradycji kształcenia dorosłych jest znaczący dorobek historiografii edukacji dorosłych obejmujący właśnie głównie różnorodne instytucje oświatowe, organizacje, towarzystwa, placówki kształcące ludzi dorosłych, a równocześnie niewiele w nim zainteresowania dla pozainstytucjonalnych form edukacji dorosłych — edukacji nieformalnej i incydentalnej³. Utrwalano zatem tradycję, iż kształcenie dorosłych — wzorem kształcenia dzieci i młodzieży — przebiega głównie poprzez edukację szkolną, instytucjonalną, dającą formalne świadectwa, uprawnienia. Umacnianie takich przekonań było wielorako uwarunkowane, zarówno okolicznościami kształtowania się polskiej oświaty dorosłych, jak również usytuowaniem badań nad przeszłością oświaty dorosłych w obszarze badawczym historii wychowania, która powiązana integralnie z pedagogiką w większym stopniu koncentrowała się na instytucjach oświatowych⁴. Nie bez znaczenia było także stanowisko pedagogów i andragogów niemalże powszechnie wynoszących kształcenie formalne, instytucjonalne nad inne. Znalazło to odzwierciedlenie zarówno w publikacjach zwartych głównie odnoszących się do szkolnictwa dla dorosłych (od lat pięćdziesiątych zwanych szkolnictwem dla pracujących), jak też w artykułach zamieszczonych na łamach „Oświaty Dorosłych”, przez długi okres niemalże jedynym piśmie podejmującym problemy andragogiczne.

Preferowanie kształcenia instytucjonalno-formalnego wynika także z wielu innych jeszcze przyczyn, jednakże nie one są przedmiotem niniejszego referatu. Niezależnie bowiem od owych uwarunkowań, faktem pozostaje, że oświata dorosłych w opinii społecznej jest przede wszystkim utożsamiana z edukacją formalną, szkolną, ze wszystkimi jej atrybutami. Jest to więc ten element tradycji edukacji dorosłych, który może stanowić podstawę jej dalszego rozwoju. Instytucja kształcenia dorosłych długo bowiem musiała ugruntowywać swoje miejsce wśród instytucji edukacyjnych, wiązanych niemal wyłącznie z edukacją dzieci i młodzieży.

³ M. in. można wskazać prace: H. Radlińska, *Dzieje oświaty pozaszkolnej*, w: *Encyklopedia wychowania*, t. 1, red. S. Lempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, Warszawa 1934; E. Naturska, *Kształtowanie się szkolnictwa powszechnego dla dorosłych w Polsce w latach 1864—1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1970, nr 4; J. Sutyła, *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław 1982; J. Hellwig, *Oświata pracujących w Polsce*, Warszawa 1986; A. Stopińska-Pająk, *Świetlice w województwie śląskim w latach 1922—1939*, Katowice 1983; R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji doby autonomicznej 1867—1918*, Rzeszów 1988; J. Potoczny, *Rozwój elementarnej oświaty dorosłych w Galicji doby autonomicznej 1867—1918*, Rzeszów 1988.

⁴ Zob. m. in. Cz. Major, *Głosa do rozważań o historii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 2; A. Stopińska-Pająk, *Specyfika postępowania metodologicznego w badaniach nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej*, w: *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, red. T. Jalmużna, I. i G. Michalscy, Łódź 1993 i inne.

Wzorując się początkowo na szkole, niejednokrotnie przenosząc nawet jej doświadczenie u progu XX w., instytucja kształcenia dorosłych zyskała podstawy organizacyjne i teoretyczno-metodyczne odróżniające ją od innych instytucji edukacji dzieci, nadając jej swoisty charakter. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej, wraz z powstawaniem instytucji naukowo-badawczych i poradniczych oraz ukształtowaniem się ośrodków naukowo-badawczych andragogiki stworzono zarówno teoretyczny model instytucji edukacji dla dorosłych, jak również w dużym zakresie udało się realizować go w praktyce edukacyjnej⁵.

Jaką zatem utrwalano tradycję kształcenia dorosłych, jakie wartości stanowiły podstawę, na której opierano funkcjonowanie owych instytucji edukacji dorosłych?

Na podstawie analizy opracowań andragogicznych oraz działalności licznych instytucji edukacji dorosłych, np. szkół dla dorosłych, uniwersytetów ludowych, powszechnych, uniwersytetu korespondencyjnego (Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny), Instytutu Oświaty Dorosłych czy Studium Pracy Społeczno-Oświatowej przy Wolnej Wszechnicy Polskiej można wskazać zasadnicze cechy instytucji przeznaczonej dla kształcenia dorosłych, które określały jej specyfikę. Uogólniając, zaliczyć można do nich głównie swoiście określone cele kształcenia dorosłych, w których na pierwszy plan wyniesiono ukształtowanie twórczej, aktywnej, autonomicznej osobowości. Działalność wszelkich instytucji edukacji dorosłych miała być zatem tak zorganizowana i realizowana, by cele te mogły być urzeczywistniane. Uznanie dla podmiotowości dorosłego ucznia oraz służebnej roli instytucji edukacyjnej wobec potrzeb, oczekiwań i właściwości osobowych kształcącego się dorosłego stanowiły istotę funkcjonowania instytucji edukacyjnych dla dorosłych⁶.

Z celów kształcenia wynikały bezpośrednio także i pozostałe cechy charakterystyczne dla instytucji edukacji dorosłych. Mianowicie: indywidualizacja kształcenia, stosowanie metod aktywizujących, kreatywnych, dostosowanie form organizacyjnych do potrzeb ucznia dorosłego, współkreowanie programu kształcenia, dobrowolność uczestnictwa, wreszcie — co pewnie w najszerszym zakresie świadczyło o ich specyfice — partnerskie, demokratyczne relacje pomiędzy uczniem i nauczycielem.

Przywołany model instytucji edukacji dla dorosłych ukształtowany w Drugiej Rzeczypospolitej zawiera wszystkie te elementy, które współczesna andragogika niemalże powszechnie uznaje za najbardziej cenne i istotne w edukacji dorosłych⁷.

⁵ A. Stopińska-Pająk, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju. Problematyka. Koncepcje*, Katowice 1994; *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, red. E. Sapia-Drewniak i A. Stopińska-Pająk, Toruń 1997.

⁶ Zob. m. in. L. Turowski, *Uniwersytet Ludowy Ignacego Solarza i jego wychowankowie*, Warszawa 1970; L. Turowski, *Patrząc szeroko i daleko... Dziedzictwo pedagogiczne Ignacego Solarza*, Warszawa 1983; K. Kornilowicz, *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism. Wstęp, wybór i opracowanie O. Czerniawska*, Wrocław 1976; K. Kabziński, *Funkcje społeczno-wychowawcze i oświatowe Towarzystwa Czytelni Ludowych (1880—1939)*, Wrocław 1985; I. Zmichrowska, *Towarzystwo Szkoły Ludowej (1891—1939)*, Olsztyn 1992.

⁷ Por. J. Póliturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991; Cz. Potulicka, *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich*, Poznań 1988; *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, red. J. Skrzypczak, Poznań 1995; P. Wiliński, A. Brzeziński, *Edukacja człowieka dorosłego*, „Edukacja Dorosłych” 1995, nr 4; T. Aleksander, *Pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca dorosłych*, Kraków 1992.

Tradycja ta może i powinna stanowić więc inspirację dla współczesnych poszukiwaczy i kreowania nowoczesnych instytucji edukacji dorosłych w XXI w. Dla historyka edukacji dorosłych stanowi też uzasadnienie dla podejmowanych badań. Czy jednak taka właśnie tradycja instytucjonalnej edukacji dorosłych przetrwała do dzisiaj, czy funkcjonuje w świadomości pedagogów, organizatorów edukacji dorosłych, wreszcie samych jej uczestników? Otóż odpowiedź jest, niestety, negatywna. Zarówno badania historyczne, jak i andragogiczne przeprowadzone przez różnych badaczy — w tym i moje własne — pozwalają skonstatować, że po II wojnie światowej w wyniku zmian politycznych, a wraz z nimi przeobrażeń w systemie edukacji dorosłych, tradycja instytucji edukacyjnej dla dorosłych uległa przekształceniu, a może nawet można byloby stwierdzić, że uległa zerwaniu. Wprawdzie utrzymał się pogląd o potrzebie odrębnej instytucji kształcącej dorosłych, a co ważne — pogląd, iż dorosły może skutecznie i efektywnie kształcić się w ciągu całego życia, to jednak instytucje oświaty dorosłych przestały być miejscem upodmiotowienia człowieka dorosłego, a stały się miejscem jego uprzedmiotowienia. Zamiast wspierania rozwoju jednostki, poszerzania wiedzy i kompetencji autokreacyjnych, stały się miejscem stereotypowego, szkolnego nauczania, ograniczonego indoktrynacją socjalistyczną, nastawionego głównie na zdobywanie formalnych świadectw, uprawnień. Znalazło to odzwierciedlenie w dość powszechnie podzielanej opinii, także i dzisiaj, iż kształcenie w instytucjach edukacji dorosłych jest gorszym torem kształcenia, dającym wprawdzie — o czym była mowa wcześniej — formalne uprawnienia, np. maturę, tytuł technika, inżyniera, magistra — jednak ze szczątkową, byle jaką wiedzą, a jej uczestnicy to ludzie o zaniżonych możliwościach intelektualnych. Również wśród samych uczniów ukształtowało się przekonanie, że instytucje edukacji dorosłych stanowią łatwiejszą drogę w zdobywaniu wykształcenia i są adresowane głównie dla tych dorosłych, dla których brak świadectwa szkoły średniej czy wyższej jest barierą w karierze zawodowej, społecznej czy politycznej. Chodzi bowiem nie o to, aby być wykształconym, ale by mieć wykształcenie⁸.

Ukształtowała się zatem odmienna tradycja kształcenia dorosłych, która w latach dziewięćdziesiątych naszego wieku przybrała wręcz karykaturalną, patologiczną postać — przykładem mogą być niektóre formy kształcenia nauczycieli⁹.

Rozważania te prowadzą do stwierdzenia, że tradycja ta jest niewątpliwie hamulcem rozwoju edukacji dorosłych, poważnym jej zagrożeniem. Z pewnością nie może stanowić oparcia, wzoru dla kształtowania współczesnych koncepcji edukacji dorosłych. A zatem zwolennicy poglądu, iż historia nie dostarcza dobrych przy-

⁸ Por. J. Pólturzycki, *Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972; Z. Wiatrowski, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących*, Warszawa 1975; I. Zdunek, *Sprawność umysłowa uczniów TTR*, „Oświata Dorosłych” 1976, nr 8; M. Marczyk, *Kształcenie zawodowe pracujących*, Lublin 1985; *Uczący się dorosły w świetle badań. Materiały konferencyjne 28—29 IX 1987 r.*, Łódź 1987; M. Marczyk, *Uczeń dorosły szkoły dla pracujących*, „Oświata Dorosłych” 1978, nr 2; B. Juraś-Krawczyk, *Sylwetka ucznia szkoły podstawowej dla pracujących*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Paedagogica et Psychologica” 21, Łódź 1988; *Problemy oświaty i kultury dorosłych*, red. Z. Adamczuk i L. Adamowska, Lublin 1992.

⁹ Zob. m. in. R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie przemian*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, t. 20.

kładów, a wręcz odwrotnie — przeszkadza, utrudnia rozwój — o czym wcześniej była mowa — znajdują tu argumenty przekonujące za swoim stanowiskiem.

Czy jednak rzeczywiście nasze współczesne problemy, niezadowolenie i krytyczną ocenę funkcjonowania instytucji oświaty dorosłych można usprawiedliwić wyłącznie dorobkiem przeszłości? Dlaczego, jakie czynniki spowodowały, iż kształtowała ją tradycja będąca — jak to określił Bogdan Suchodolski — złowieszczym upiorem, a nie tradycja — wprawdzie odleglejsza, ale budująca, pozwalająca dojrzeć w edukacji człowieka i jego rozwój? Wreszcie — czy doświadczenia ostatniego okresu uzasadniają negatywny stosunek do badań historyczno-oświatowych? Czy badania takie są zbędne, skoro nie dostarczą owych „skarbów”?

Jedno i drugie pytanie — moim zdaniem — wymaga odpowiedzi przeczącej. Nie można bowiem tłumaczyć teraźniejszych niepowodzeń wyłącznie spuścizną historii, jak też nie uzasadniają one rezygnacji z badań historyczno-oświatowych. Sądzę, że właśnie dopiero dokładne rozpoznanie przeszłości edukacyjnej pozwala na wydobycie z niej tych elementów tradycji, które mają być nam dzisiaj drogowskazem, a równocześnie — mogą dostarczyć przestrogi. Obie bowiem postawy wobec historii — choć sobie przeciwstawne — łączy uznanie dla przekonania, że historia kształtuje teraźniejszość i wytycza przyszłość, wobec tego jej badanie i poznanie jest niezbędne. Nie należy zatem pytać o potrzebę badań historycznych, ale o to, co i jak badać, jaka wiedza jest potrzebna dzisiaj współczesnym pedagogom, andragogom, czego oczekują oni od naszych badań i na ile zechcą z nich korzystać. Są to już jednak zagadnienia na odrębny referat.

Nie wydaje się możliwa także obrona trzeciej postawy wobec historii — o której wcześniej mówiłam — postawy odżegnującej się w ogóle od przeszłości. Po pierwsze, jest to nierealne — teraźniejszość i przyszłość są bowiem produktem przeszłości. Po drugie — zakładając nawet taką możliwość, że zostawimy za sobą dorobek przeszłości, czy uda nam się wtedy zbudować taki system edukacji, który zaspokoi niezwykle rozbudowane w ostatnim okresie oczekiwania wobec niego. Czy naród, społeczeństwo, które straciło pamięć, jest w stanie w okresie tak gwałtownych przemian społecznych generować twórcze rozwiązania problemów edukacyjnych i społecznych? Sądzę, że nie.

Reasumując należy stwierdzić, że w tradycji edukacji dorosłych odnajdujemy różnorodne wartości, które stanowić mogą zarówno zagrożenie, jak też nadzieję i wyzwanie współczesności. Przeszłości nie da się zmienić. Nie można się na nią obrażać, narzekać. Można jednak i należy zmienić nasz stosunek do niej, sprawić, że będziemy z niej wydobywać wartości dla nas cenne, a równocześnie, że podejmiemy trud przekształcania tej tradycji, która utrudnia i przeszkadza w rozwoju. Należy więc raczej pytać, jakie jest miejsce historii wychowania w tym procesie. Jakiej podjąć działania, żeby osiągnięcia przeszłości w ogóle były brane pod uwagę przy próbach poszukiwania współczesnych rozwiązań? Jak sprawić, by efekty badań historyczno-oświatowych były wykorzystywane przez pedagogów/andragogów, a sami historycy wychowania byli włączani do grup reformatorskich czy opiniujących planowane reformy?

Jest to niezwykle istotna sprawa, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji dorosłych, którą pominięto w planowanej reformie narodowego systemu edukacji¹⁰. Tym samym utrwalając w powszechnej świadomości stereotyp edukacji ograniczonej wiekiem człowieka. Brak historyków wychowania/historyków edukacji dorosłych wśród ekspertów oceniających reformy zaowocował nie tylko zaprzepaszczeniem dorobku edukacji dorosłych, ale skazaniem dorosłej części polskiego społeczeństwa — dodajmy o bardzo niskim poziomie wykształcenia — na to, by u progu XXI w., w okresie integrowania się z Europą, pozostawali na marginesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych. Pominięcie edukacji dorosłych w projektowanej reformie systemu edukacyjnego ma oczywiście także i inne, różnorakie przyczyny.

Podjęte tu rozważania nie wyczerpują złożonej problematyki tradycji edukacji — edukacji dorosłych — mogą jednak — jak sędzę — stać się przyczynkiem do tej dyskusji.

¹⁰ Zagadnienie to zostało podniesione także przez prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiccińskiego w referacie otwierającym III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Poznaniu.

