

DANUTA DRYNDA
Katowice

TELEOLOGIA KSZTAŁCENIA W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ — ŹRÓDŁEM INSPIRACJI DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

W dziejach polskiej myśli pedagogicznej można odnaleźć wiele wzniosłych idei i ich praktycznych ucieleśnień, które mogą i często stanowią źródło inspiracji dla współczesnej edukacji. Do zagadnień takich można zaliczyć m.in. problematykę teleologii kształcenia w II Rzeczypospolitej.

W związku jednak z samym terminem „teleologia kształcenia” rodzą się dwa pytania, a mianowicie:

- czy zasadne jest używanie terminu „teleologia” w odniesieniu do dydaktyki II Rzeczypospolitej jako jednej z dyscyplin?
- jaką nadać formułę, treść samemu terminowi „kształcenie”, które dotąd, zdaniem niektórych współczesnych dydaktyków, należy do najmniej jasnych pojęć pedagogicznych¹.

W odpowiedzi na pytanie pierwsze przyjmuję stanowisko niektórych historyków polskiej myśli wychowawczej, którzy twierdzą, że termin „teleologia” zaczął uzyskiwać prawa obywatelskie już w XIX w., a w Polsce przyjął się dopiero po II wojnie światowej dzięki B. Nawroczyńskiemu i H. Rowidowi, z których pierwszy opracował dla tego terminu podstawy ze stanowiska filozofii kultury, a drugi ze stanowiska teorii wychowania².

Natomiast w odpowiedzi na pytanie drugie dotyczące terminu „kształcenie” prezentuję pogląd, iż trudności w jego zdefiniowaniu wynikają przede wszystkim z ustalenia związku między kształceniem a wychowaniem, co jest związane z pojmowaniem istoty człowieka, jego miejsca i roli w świecie.

Ze względu na cele niniejszego szkicu i aprobatę zarówno stanowiska S. Hessena, jak i B. Nawroczyńskiego, że człowiek jest niepodzielną całością, a także ze względu

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 139.

² F. Araszkiewicz, *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 12.

na najnowsze tendencje we współczesnej teorii kształcenia³ przyjmuję, że kształcenie to „stwarzanie warunków i sytuacji do zdobywania wiedzy i umiejętności przez osobę, a także do dokonywania określonych zmian w osobowości podmiotu kształcenia”⁴.

W świetle powyższych ustaleń terminologicznych, niniejszy szkic będzie zatem argumentacją na rzecz tezy, że teleologia kształcenia w II Rzeczypospolitej stanowi źródło inspiracji dla współczesnej edukacji. Tezę tę — w sposób jednak dość uproszczony — ze względu na ograniczenia czasowe — postaram się uzasadnić poprzez:

- po pierwsze, ukazanie tej formuły, ujęcia celów kształcenia, które wywodzą się z naturalistycznego stanowiska stanowienia celów oraz
- po drugie, dostarczenie takich przykładów z powojennej edukacji, które świadczą o tym, iż są one inspirowane celami kształcenia występującymi w II Rzeczypospolitej.

Egzemplifikacją teleologii kształcenia, której źródła tkwiły w naturalizmie i epistemologii pragmatyzmu będzie tzw. dydaktyka progresywna, rozumiana jako koncepcja alternatywna wobec dydaktyki herbartowskiej.

U jej podstaw znalazły się te same założenia, które charakteryzowały zrodzony na przełomie XIX i XX w. progresywizm pedagogiczny, nurt „nowego wychowania” oparty na aksjomacie o biologicznym, psychologicznym i społecznym zdeterminowaniu losów życiowych jednostki, co znalazło swój wyraz w różnych odmianach naturalistycznej koncepcji wychowania. Skoro każdy człowiek jest wyposażony od urodzenia w zadatki przyszłych dyspozycji, stąd według zwolenników naturalistycznej koncepcji stanowienia celów, głównym celem kształcenia było jedynie wydobywanie i pielęgnowanie tego, co już zostało załączkowo dane przez naturę.

Podstawą teoretyczną dydaktyki progresywnej była pedologia wyrosła z naturalistycznego pnia pedagogiki J. J. Rousseau oraz epistemologia pragmatyzmu, według której „idee i teorie stają się tym prawdziwsze, im lepiej służą nam jako narzędzia w życiu praktycznym”⁵. Tak więc prawdziwość jest równoznaczna z użytecznością. Wnioski wynikające z epistemologii pragmatyzmu doskonale godziły się z twierdzeniami pedologii o spontanicznej i wrodzonej aktywności dziecka oraz o jego wrodzonych zainteresowaniach, zdolnościach poznawczych i inteligencji⁶.

Epistemologia pragmatyzmu Deweya miała ważne konsekwencje dla dydaktyki progresywnej, gdyż to właśnie jej twierdzenia zostały uznane za aksjomaty, z których wyprowadzano wnioski dla praktycznej działalności dydaktycznej. Stąd też np. tak mocno eksponowano własną aktywność uczniów i ich czynności w czasie zajęć

³ T. L e w o w i c k i, *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, t. 18, s. 56.

⁴ W. O k o Ń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 139.

⁵ M. C o r n f o r t h, *W obronie filozofii. Przeciw pozytywizmowi i pragmatyzmowi*, Warszawa 1952, s. 244.

⁶ Wł. Z a c z y Ń s k i, *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*, Warszawa 1967, s. 124.

lekcyjnych, odrzucając metody werbalne. Przedstawiliśmy dotąd, w sposób być może zbyt syntetyczny, założenia teoretyczno-metodologiczne dydaktyki progresywnej. Skoro jednak traktujemy ją jako alternatywną wobec dydaktyki herbartowskiej, należałoby zatem obecnie ukazać te nowe idee związane z nauczaniem, które stanowią niejako, według K. Sośnickiego, dogmatyczne założenia nowego procesu nauczania.

Idee te można ująć w następujący sposób:

- ograniczyć ilość treści nauczania i wprowadzić zmiany w ich jakości poprzez szersze uwzględnienie w programach nauczania przedmiotów przyrodniczo-matematycznych i nauki języków obcych (nowożytnych);
- wyeksponować w procesie dydaktycznym czynności uczenia się uczniów nad czynnościami nauczania; nauczyciele wraz z uczniami winni stać się badaczami naukowymi;
- stwarzać warunki i sytuacje do spontanicznej aktywności uczniów, rozwijania ich zainteresowań i zdolności poznawczych;
- zastąpić dotychczasowe metody nauczania metodami poszukującymi, metodami rozwijania samodzielnego studiowania i badania z uwzględnieniem elementów pracy fizycznej;
- indywidualizować treści, zdolności i tempo pracy uczniów;
- kształcić umiejętności spostrzegania, formułowania i rozwiązywania różnorodnych problemów teoretycznych i praktycznych celem przygotowania uczniów do uczestnictwa w życiu społecznym;
- rozwijać intelekt, uczucia i wolę wychowanków⁷.

Przedstawionych powyżej idei, które były zgodne z wynikami pedologii (i innych badań psychologicznych), przedstawiciele dydaktyki progresywnej nie uważali za twierdzenia do sprawdzenia w badaniach własnych, lecz ujmowali je aksjologicznie. Były one, zgodnie z epistemologią pragmatyzmu, pewnikami (celami) do realizacji wprost i urzeczywistnianie w różnych nowych rozwiązaniach programowych, metodycznych czy organizacyjnych⁸. Nie będziemy tutaj zajmować się szczegółową charakterystyką tych rozwiązań dydaktycznych, gdyż nie jest to celem niniejszego szkicu. Są one zresztą znane z bogatej literatury przedmiotu w tym zakresie, która ukazała się w Polsce po 1945 r.⁹

Przystąpimy natomiast do analizy teoretycznej tylko niektórych z tych rozwiązań, pod kątem celów kształcenia, jakie przyświecały ich autorom. Zaznaczmy jednak, iż charakterystyczną cechą dydaktyki progresywnej w II Rzeczypospolitej było to, że często (choć nie zawsze) przejmowała ona nie tylko podstawowe idee, ale

⁷ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 66—69; J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, Bydgoszcz 1978, cz. I, s. 58—140; cz. II, s. 169—210.

⁸ Wl. Zaczynski, *Rozwój metody eksperymentalnej...*, s. 122.

⁹ Zob. np. F. Beręziński, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918—1939)*, Szczecin 1978; i d e m, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918—1939)*, Szczecin 1984; J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, cz. I, Bydgoszcz 1978, cz. II, Bydgoszcz 1979; S. Dobrowolski, T. Nowacki, *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900—1964*, Warszawa 1966.

także gotowe już wzory, projekty czy koncepcje programowe, metodyczne i organizacyjne nauczania, których kierunek teoretyczny i metodologiczny był niewątpliwie zadawany przez naturalizm i pragmatyzm Deweya.

Przyjrzyjmy się zatem nasamprzód dydaktyce progresywnej w ujęciu Deweya, która rozwijała się zarówno w toku ostrej polemiki z poglądami dydaktyki herbartowskiej, jak i podczas praktycznych prób realizowanych w chicagowskiej szkole eksperymentalnej, a została przybliżona ówczesnemu czytelnikowi dzięki licznym tłumaczeniom jego dzieł na język polski. Czołowe miejsce w dydaktyce deweyowskiej zajmowała problematyka aktywności i czynności uczniowskich, które miały się ujawnić podczas procesu samodzielnego uczenia się uczniów według teorii stopni formalnych tego procesu. Koncentrując swoją uwagę na uczniu, J. Dewey uważał, że w procesie dydaktycznym należy uwzględnić jego potrzeby, zainteresowania i zdolności poznawcze. Miała temu służyć, w zakresie treści kształcenia, nauka całościowa ujmująca wielorakie aspekty „nierozdzielonego życia” człowieka, a więc naukowa, artystyczna, techniczna, kulturowa itp., a w zakresie nauczania, metody naturalne¹⁰.

Rozpowszechnianą w Polsce międzywojennej próbą realizacji celów kształcenia wysuwanych przez dydaktykę progresywną był amerykański system daltoński H. Parkhurst. Punktem wyjścia tej propozycji było pedologiczne twierdzenie, że dziecko jest ogniskiem energii potencjalnej, a cele pracy nauczyciela sprowadzają się w zasadzie do organizowania warunków jej wyzwania, tj. wyzyskiwania jego potrzeb i sił wrodzonych, zdolności i zainteresowań. Aby sprostać realizacji tego celu, należało m.in. indywidualizować zarówno treści i zdolności uczniów, jak i ich tempo pracy. Stąd H. Parkhurst podjęła radykalną próbę zerwania z tradycyjną organizacją nauczania na rzecz dostosowania tempa pracy uczniów do ich możliwości intelektualnych, zlikwidowania przerostu nauczania nad uczeniem się, a nauczycielowi wyznaczyła rolę dyskretnego obserwatora i doradcy samodzielnej pracy uczniów. Zarówno pedagogodzy, jak i dydaktycy międzywojenni oraz współcześni (po 1945 r.), wypowiadając się na temat planu daltońskiego, podkreślają, że rozwija on aktywność poznawczą, stwarza warunki do wyzwania samodzielności, inicjatywy i odpowiedzialności uczniów. Ponadto inspiruje do poszukiwania racjonalnych metod pracy i samokształcenia. A jak pisał m. in. S. Hessen, nie gwałci też uwagi uczniów koniecznej do śledzenia nudnych wykładów nauczycieli¹¹.

Inną metodyczną próbą stwarzającą warunki do realizacji celów związanych z rozwojem intelektualnej strony osobowości uczniów było w II Rzeczypospolitej „uczenie się pod kierunkiem”. Tę interesującą propozycję wysoko oceniali ówcześni pedagogodzy, a szczególnie B. Nawroczyński i K. Sośnicki. Pierwszy z nich pisał, że

¹⁰ J. Dewey, *Jak myślimy*, Warszawa 1957, s. 57; idem, *Moje pedagogiczne credo*, Lwów-Warszawa (br.), s. 17; zob. także Cz. Kupiśiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976, s. 47—57.

¹¹ S. Hessen, *Szkola i demokracja na przelomie*, Warszawa 1938, s. 68; H. Parkhurst, *Wychowanie według planu daltońskiego*, Warszawa 1928; L. Jaxa-Bykowski, *System daltoński. Próba oceny*, „Muzeum” 1929, nr 4; B. Nawroczyński, *Plan daltoński*, w: *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Warszawa 1929, s. 5, 183—184; S. Dobrowolski, *System lekcyjny i system pracowniany*, Warszawa 1934; J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania...”*, cz. II, s. 41 i in.

rozwija ona umiejętności samodzielnego zdobywania przez uczniów coraz to nowych dziedzin wiedzy i motywuje do twórczego wysiłku¹², a drugi, że wyposaża ona w obiektywną wiedzę, uwzględniając w procesie nauczania naturę uczniów. Ponadto według K. Sośnickiego, „uczenie się pod kierunkiem” to nie tylko efektywna metoda, ale także ważny cel dydaktyczny, gdyż czyniąc punktem wyjścia indywidualność uczącego się, aktywizuje jego osobowość, pobudza do twórczości i samodzielnego rozwiązywania problemów zgodnie z określonymi fazami, zbliżonymi do koncepcji stopni formalnych J. Deweya¹³. Podobny do poglądów B. Nawroczyńskiego i K. Sośnickiego punkt widzenia na walory „uczenia się pod kierunkiem” prezentowali również ówcześni autorzy pracy zbiorowej pod redakcją P. Ordyńskiego¹⁴.

Do praktycznych ucieleśnień „funkcjonalnego prawa potrzeby” należały także polskie wersje „nauczania łączonego”¹⁵. Ich celem, na szczeblu nauczania propedeutycznego, było zniesienie podziału na przedmioty szkolne, ograniczenie treści kształcenia oraz ich koncentracja wokół różnych tzw. ośrodków nauczania. Licząc się z naturą dziecka, zarówno J. M. Maćkowiakowie, jak i inni zwolennicy tej koncepcji upatrywali głównych celów dydaktyki w rozwijaniu wrodzonych potrzeb dziecka, podejmowaniu przez uczniów klas młodszych czynności sprzyjających zaspokajaniu ich własnych zainteresowań, aktywizowaniu dzieci i stosowaniu metod naturalnych rozwijających ich samodzielność i twórczość¹⁶.

Oprócz wyżej ukazanych celów kształcenia, na przykładzie niektórych odmian uprawiania dydaktyki progresywnej, podobne ujęcie celów możemy również odnaleźć w teoretycznej koncepcji szkoły średniej K. Konińskiego oraz w propozycji J. Krystanowskiego¹⁷.

Przedstawione powyżej rozważania skłaniają — jak się wydaje — do konkluzji, że różne wersje teoretyczne i praktyczne dydaktyki progresywnej, których podstawę stanowiła naturalistyczna koncepcja stanowienia celów kształcenia (i wychowania) oraz epistemologia pragmatyzmu, doprowadziły do ukształtowania się dydaktyki jako dyscypliny zorientowanej na aktywność uczniów i ich czynności. Przyczyniły się także do ugruntowania obrazu celów kształcenia, które już wiele wcześniej były charakterystyczne dla zwolenników kształcenia formalnego, a wśród nich także m.in. dla J. W. Dawida i A. B. Dobrowolskiego¹⁸.

¹² B. Nawroczyński, Wstęp do pracy A. L. Hall-Quent, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, Lwów-Warszawa 1932.

¹³ K. Sośnicki, *Uczenie się pod kierunkiem*, „Oświata i Wychowanie” 1932, z. 8, s. 739—754.

¹⁴ *Nauczanie pod kierunkiem*, wyd. zbiorowe pod kierunkiem P. Ordyńskiego, Warszawa 1939.

¹⁵ J. Krahełska, *Dydaktyka nauki łączonej*, w: *Encyklopedia wychowania*, pod red. S. Łempickiego i in., Warszawa 1935, t. II, z. 1—4; K. Linke, *Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej*, Przekład i wstęp J. Saloni, Warszawa 1933.

¹⁶ Korniszewski, J. M. Maćkowiakowie, *Nauczanie początkowe. Psychologia — dydaktyka — praktyka*, Warszawa 1938, „Z praktyki szkolnej”, nr 34; S. Rozwłowska, *Indywidualność w zespole (Co można zrobić dla dziecka bez rewolucji w szkole)*, Warszawa 1933, s. 10, 53.

¹⁷ K. Koniński, *Szkola na miarę*, Lwów-Warszawa 1929; J. Krystanowski, *Metoda szkiców i zagadnień* (Z cyklu „Wychowanie intelektualne w nowej szkole”), Lwowska Biblioteka Pedagogiczna, Lwów 1936z.

¹⁸ Zob. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, s. 88—89; J. W. Dawid, *Nauka o rzeczach; Rys historyczny rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*, Warszawa 1892; A. B. Dobrowolski, *Nowa dydaktyka*, w: *Pisma pedagogiczne*, t. 2, Warszawa 1965, s. 156—157; T. Lewowicki, *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki...*, s. 55.

Zdając sobie sprawę z faktu, że wszelkie typologie koncepcji kształcenia są jedynie jakimś przybliżeniem do w miarę uporządkowanego przedstawienia tej złożonej kwestii, w zakresie której można przecież stosować różne kryteria¹⁹, sędzę, że właśnie ukazane w tym szkicu cele realizowane przez różne przedstawione wersje dydaktyki progresywnej mieszczą się w teleologicznej formule formalnych celów kształcenia. Były to bowiem takie np. cele jak: stwarzanie warunków do rozwoju intelektualnej sfery osobowości uczniów, rozwijanie ich zainteresowań i zdolności poznawczych, wyzwalanie twórczej i poznawczej aktywności dzieci, przyjmowanie kryterium doboru treści pod kątem ich wartości kształcącej, czyli ogólnie chodziło po prostu o wzmacnianie sprawności umysłowych uczących się, co było zgodne z teleologiczną formułą kształcenia formalnego.

To teleologiczne, formalne ujęcie celów kształcenia, zakładające prymat rozwijania intelektualnej strony osobowości, stało się inspiracją dla współczesnej tzw. dydaktyki metodycznej.

Zarówno badania, jak i różne praktyczne propozycje rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych mające na celu aktywizację uczniów i rozwijanie ich samodzielności i twórczości, a podejmowane w Polsce po 1945 r. do chwili obecnej, świadczą o inspirującej roli takiego ujęcia teleologicznego, które było charakterystyczne dla koncepcji kształcenia formalnego.

Egzemplifikacją takiej formuły teleologicznej z okresu II Rzeczypospolitej może być np. polska koncepcja nauczania problemowego i różne jego odmiany, chociażby w postaci nauczania zespołowo-problemowego, gier i zabaw dydaktycznych czy kształcenia przez badanie w praktyce szkolnej²⁰.

Inną ilustracją takiego ujęcia celów może być modyfikacja i adaptacja do warunków polskiej edukacji wczesnoszkolnej koncepcji nauczania łącznego, która obecnie znajduje swe odzwierciedlenie w teoretycznych i praktycznych próbach nauczania zintegrowanego na szczeblu kształcenia propedeutycznego²¹.

Po 1989 r. w warunkach nowego ładu ustrojowego, społecznego i edukacyjnego odżyły na nowo niektóre próby mające swe źródło w dydaktyce progresywnej II Rzeczypospolitej realizującej formalne cele kształcenia. Znalazły one swe odbicie w edukacji alternatywnej, w różnych programach autorskich, odwołujących się do

¹⁹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 105—106.

²⁰ Zob. np. W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975; Cz. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego*, Warszawa 1962; J. Barteccki, E. Chabior, *O nową organizację procesu nauczania*, Warszawa 1962; K. Kruszcowski, *Gry dydaktyczne*, w: K. Kruszcowski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1993, s. 164—182; S. Pałka, *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków 1987.

²¹ Zob. np. A. Maćkowiak, *Nauczanie łączne dawniej i dziś*, Poznań 1970; J. Walczyńska, *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968; R. Więckowski, *Współczesne problemy teoretyczne pedagogiki wczesnoszkolnej a zagadnienie kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1; J. Kujawiński, *Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego*, w: J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990.

cząstkowych celów i rozwiązań zawartych np. w systemie daltońskim, pracy pod kierunkiem, czy metodzie ośrodków zainteresowań²².

Ten obszar zmian wywołany opozycją wobec obecnej teorii i praktyki dominującej w dydaktyce budzi nieraz, jak pisze T. Lewowicki, pewne zastrzeżenia, ale napawa także nadzieją związaną z powrotem do walorów dydaktyki progresywnej II Rzeczypospolitej²³.

Sądzę, że powyższa opinia T. Lewowickiego wzbogaca argumentację na rzecz przyjętej przeze mnie tezy, iż teleologia kształcenia II Rzeczypospolitej stanowi źródło inspiracji dla współczesnej edukacji.

²² T. Lewowicki, *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki...*, s. 57; J. Radziejewicz, *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, Warszawa 1992; B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992; idem, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.

²³ T. Lewowicki, *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki...*, s. 57.

JULIUSZ JUNDZIŁŁ
Bydgoszcz

TRADYCJA A INNOWACYJNOŚĆ WYCHOWANIA W RODZINIE RZYMSKIEJ

Podjęmę temat sesji zjazdowej z satysfakcją, gdyż w badaniach moich i zespołu Katedry Historii Wychowania często kładliśmy nacisk na to, co nowe w rzymskim wychowaniu rodzinnym, w opozycji do teorii mówiących o biernym jedynie odbiorze treści kultury (w tym wychowania) greckiego przez Rzymian. Wiele razy także akcentowałem, iż rzymska innowacyjność wychowawcza opierała się na tradycyjnych wartościach¹. Jak to jednak wyglądało nieco bliżej?

Z oczywistych relacji mogę przedstawić jedynie zarys problemu, stąd nie tyle będąc się odwoływał bezpośrednio do źródeł, co do istniejącej literatury na ten temat (zwłaszcza wcześniejszych badań własnych), ta zaś zawiera co najmniej ambiwalentny obraz sytuacji. Z jednej strony mówi się o konsekwentnym patriarchalizmie rodziny rzymskiej. Te ustalenia bazują głównie na źródłach i badaniach prawniczych oraz dosłownej recepcji źródeł literackich „pierwszego rzędu”, czyli najbardziej znanych, najczęściej (choć powierzchownie) czytanych².

Z drugiej strony mamy cały szereg poważnych studiów szczegółowych na temat funkcjonowania rodziny od strony statusu jej członków w poszczególnych warstwach społecznych, ekonomiki życia rodzinnego, onomastyki, demografii itd., z pominięciem (na Zachodzie) na ogół problemów wychowawczych. To pole badawcze zajmuje jednak mnie i mój zespół od dawna, w wyniku czego powstało szereg opracowań ogólnych i szczegółowych³.

¹ Np. J. J u n d z i ł ł, *Teoretyczne problemy wychowania w rodzinie rzymskiej (III w. p.n.e. — III w. n.e.)*, Bydgoszcz 1987; i d e m, *Rodzina rzymska w czasach prosperity i przemian ideowych II wieku. Apulejusz, Fronton, Marek Aureliusz i Tertulian*, Bydgoszcz 1996.

² Por. przyp. 3.

³ Biografia prac zachodnich do początku lat dziewięćdziesiątych: J. U. K r a u s e, *Die Familie und weitere anthropologische Grundlagen*, Stuttgart 1992; publikacje polskie: J. B ł a s z c z y k, A. O n n o w s k a, V. R a c z e w s k a, *Historia wychowania rodzinnego i kształcenia w starożytności. Przewodnik biograficzny*, Bydgoszcz 1997 (prace zwarte Katedry Historii Wychowania WSP w Bydgoszczy, n. 228—232).

Na użytek tego studium mogę w uproszczeniu przyjąć, iż odnośnie wychowania będzie chodziło zarówno o rodzinne środowisko wychowawcze, jak i samo wychowanie. Te dwa zagadnienia mogą być ujmowane od strony realiów, istniejącej praktyki oraz zapatrywań teoretycznych Rzymian na otaczającą ich rzeczywistość, ich reakcje intelektualne na nią.

Spróbuję (w zarysie) objąć zasięgiem rozważań całą przestrzeń historii Rzymu, a więc okres wczesny (królewski, wczesna republika do III w. p.n.e), rozkwit republiki (III — II w. p.n.e.), jej schyłek wraz z okresem przejściowym (I w. — 14 r. n.e.). Dalej istotną cezurą jest wczesne cesarstwo rozbite na dwa podokresy (I wiek — po lat dwudzieste II w. oraz wiek II z takim samym przesunięciem po lata trzydzieste III w.) i późne cesarstwo końca III wieku po wiek V/VI⁴.

W mojej percepcji procesów dziejowych (raczej przemian kultury w szerokim znaczeniu tego terminu) zachodzących w Rzymie, zwłaszcza od okresu rozkwitu republiki, dominującą rolę odgrywa różnorodność form bytu społecznego i jednostkowego. Niejednoznaczność poczynań rzymskich, wielotorowe rozwiązania, elastyczność polegająca na uleganiu wpływom innych i jednoczesnym romanizowaniu nowych środowisk, pociąga i zastanawia. To samo dotyczy dziejów rodziny i wychowania w niej zachodzącego⁵.

Nie widzę potrzeby rozwodzenia się nad aspektem konserwatywnym w życiu rodzinnym Rzymian. Jak wspomniałem, został on aż nadmiernie wyeksponowany w literaturze. Ojcowskie prawo życia i śmierci w stosunku do całej rodziny, *auctoritas* ponad uczucia, antyintelektualizm (wmawiany bardziej, niż zbadany rzetelnie) miały trwać przez wieki, aż po czasy utrwalenia się wpływów chrześcijańskich, które to ponoć zmieniły gruntownie funkcjonowanie rodziny⁶.

Na podstawie badań teoretycznych zapatrywań na wychowanie w rodzinie, częściowych badań rodziny jako środowiska wychowawczego oraz praktyk wychowawczych, rysują się jednak o wiele bardziej zróżnicowane sytuacje w tym względzie.

Odnośnie środowiska wychowawczego istotną sprawą jest rozłożenie kompetencji w ramach pełnionych ról rodzinnych. Można uznać, iż mając stały charakter, polegający na położeniu nacisku na hierarchiczność układu, relacje te zmieniają się zależnie od poziomu kultury, czasów, warstwy społecznej itp. zmiennych. Nie ma sztywnego układu między ojcem a synem, mężem a żoną, rodzicami a dziećmi, wolnymi a niewolnikami. Zależnie od kariery syna, a nie tylko formalnego wyzwolenia spod jego władzy, zwłaszcza w okresie schyłku republiki i za cesarstwa, syn najpierw uzyskiwał szacunek równy starszemu, jeśli np. miał wysoki status zawodowy, następnie swobodę działania, aż po pełną współpracę syna z dziadkiem dbającym o karierę wnuków lub teściem⁷.

⁴ W języku polskim nowsze wprowadzenie w historię Rzymu — M. J a c z y n o w s k a, *Dzieje Imperium Romanum*, Warszawa 1995.

⁵ Kultowe ujęcie historii rzymskiej por. np. T. C o r n e l l, J. M a t t h e w s, *Rzym*, tł. M. Stopa, Warszawa 1995.

⁶ Por. częściowo *Historia życia prywatnego*, t. 1. *Od cesarstwa rzymskiego do roku tysięcznego*, red. P. V e y n e, Wrocław-Warszawa 1998, s. 17—222.

⁷ Np. J. J u n d z i l l, *Rodzina rzymska...*, *passim*.

Podobnie rzecz ma się z układami w małżeństwie. Kobieta rzymska w ogóle, jak i żona, od dającego się uchwycić źródłowo okresu, ma zabezpieczoną pozycję jako zarządcza domu, kapłanka domowego ogniska — ważny element życia rodzinnego. Jej pozycja umacnia się wraz z polepszeniem statusu ekonomicznego wielu warstw społecznych i idącą za tym coraz większą zdolnością do czynności prawnych i poczyniń gospodarczych. Możliwość presji ekonomicznej poprzez wniesiony posąg i własne dobra, wzmacniają zasadę *pietas*, w świetle której wszyscy członkowie rodziny powinni okazywać sobie wzajemny szacunek i cześć opartą na sankcjach religijnych. Od dawna obowiązywała zasada łącznego oceniania małżonków, stąd mąż zaniedbujący żonę, zezwalający na jej złe prowadzenie się (nawet tylko w sferze ekonomiczno-intelektualnej) tracił na prestiżu. Od schyłku republiki mąż winien był dbać o poziom intelektualny żony, ta zaś powinna była utrzymywać z mężem więź nie tylko emocjonalną, ale i intelektualną. W II w. przesuwają się to nawet w sferę przeciwną (żona edukująca męża), w każdym razie można już mówić o faktycznym partnerstwie w wielu rodzinach i sferach społecznych⁸.

Na koniec niewolnicy. Właściwie od początku występowania uchwytanych źródeł zależność jest dość prosta — im mniejsza ilość niewolników, tym lepsze stosunki z właścicielami. Ich położenie uwarunkowane też było poziomem intelektualno-moralnym właścicieli oraz zajmowanym przez niewolników stanowiskiem w domu. Domowi niewolnicy nie byli na ogół traktowani przedmiotowo, a w miarę możliwości po ludzku — przynajmniej na poziomie odpowiadającym traktowaniu służby w świecie zachodnim początków XX w.⁹

Na tak zarysowanym tle wychowanie w rodzinie znowu można by periodyzować jako bardziej podległe tradycji (od końca republiki), a nowinkom za cesarstwa, kształtowanym zwłaszcza pod wpływem chrześcijaństwa. Tak jednak, opierając się na badaniach źródeł, nie można dalej utrzymywać.

Już na przełomie III i II w. p.n.e. mamy do czynienia ze świadomym analizowaniem roli ojca w rodzinie — jest miejsce na stereotyp oddziaływań i nowatorstwo, z charakterystycznym dla Rzymian dążeniem do kompromisu. Wcześniej jednak mamy sygnały, iż np. rola matki była świadomie eksponowana jako mającej wpływ nawet na postępowanie dorosłych synów, jeśli ich działania stały w sprzeczności z przyjętymi normami. Podkreślano, że autorytet wychowawczy musi być wypracowany, a nie automatyczny. *Mos maiorum*, wzorzec przodków, oddziaływał nie tyle konserwująco, co jako wskaźnik, że pewnych granic przekraczać nie można. Nie znaczyło to jednak, iż wychowanie się nie zmieniało. Idealna przeszłość mobilizowała członków rodziny do osiągania jak najlepszych wyników, choć nie zobowiązywała do powielania, w sposób dosłowny, poczyniń przodków¹⁰.

Wzorce postaw, zachowań czerpano z przeszłości, ale też od starszych wiekiem oraz prestiżem i doświadczeniem. Okres zmian w państwie i kulturze III—II w., jak

⁸ J. Jundziłł, *Partnerstwo w małżeństwie rzymskim — typy i modele*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” (Gdańsk) 2, 1993, s. 89—96.

⁹ *Historia życia prywatnego...*, s. 59—78.

¹⁰ Dalej relacjonuję ogół wyników moich badań oraz stanowisko najnowszej literatury przedmiotu — por. bibliografie z przyp. 3.

i następnych, pociągały dalsze modyfikacje w wychowaniu. Niewątpliwie domino wało socjalizowanie, przykład osobisty pozbawiony dydaktyzmu i czułościowości. Znaczącej roli rodziców nie można jednak przeceniać. Oboje powinni byli — i w wielu przypadkach im się tu udawało — dawać jak najlepszy przykład, dbając o zrównanie oddziaływań matki i ojca: wychowując i kształcąc nie tylko synów, ale i córki.

Wydaje się, że w tym okresie rozpoczyna się i utrwała znacząca rola niewolników w kształceniu i wychowaniu domowym. Powinni oni być dobierani przez rodziców i nadzorowani, ale w praktyce często pozostawiani byli samym sobie. Nie można wyważyć, czy w ogólnym bilansie robili więcej złego niż dobrego (często atakowani za złe obyczaje i obcość kulturową), ale na pewno byli zaczątkiem nowych tradycji, wnosili ferment z racji częstego pochodzenia pozarzymskiego, zwłaszcza wschodniego. Akceptowali to rodzice, gdyż wysoka kultura, znajomość greki pomagała w karierze ich dzieciom.

Próby cofania tych procesów za Augusta nie dawały rezultatów i okres I w. n.e. utrwała nowe kierunki w działaniu rodziny, zaś w II w. tendencje te przekształcone zostały w obowiązujące normy. Kobiety zyskują prestiż (jeśli potrafią go wypracować własną osobowością i majątkiem), czasami dominujący w rodzinie. Mogą kierować wychowaniem i kształceniem całego potomstwa, decydować o sprawach ekonomicznych, określać normy obyczajowe. To jednak mężczyzna, jeśli jest taka potrzeba, winien zadbać o podniesienie poziomu partnerki. Więż intelektualna i emocjonalna na pewno wpływa pozytywnie na wychowanie dzieci, ale w warstwie wyższej i średniej mocno zintegrowanych, o wysokiej stopie życiowej, obowiązki wychowawcze często składane były na osoby spoza rodziny małej bądź uzupełniane wpływami zewnętrznymi.

Dalej powszechna jest praktyka adopcji lub quasi-adopcji po to, by lepiej zagwarantować szlif obyczajowo-edukacyjny stojący na wyższym poziomie, pomóc w karierze, przyuczyć do przyszłych obowiązków. Ta dawna praktyka (*tirocinium fori*) nabiera teraz nowych akcentów, w których nacisk kładzie się na więzi osobiste między wychowankami i nauczycielami spoza rodziny małej, co odnosi się zresztą także do zawodowych nauczycieli, zwłaszcza wyższych kursów filozofii i retoryki.

Rodzina mała stapia się w tym względzie czasami z oddziaływaniami dalekich krewnych, a jeszcze częściej przyjaciół i sąsiadów z jednego środowiska, wymieniając się potomstwem, prowadząc otwarte domy, nieraz prawie dla całej społeczności miejskich, co ułatwia sytuacja, w której wiele było miast o populacji kilkuset tysięcy lub kilku tysięcy obywateli.

Więcej jest w wychowaniu rodzinnym tego okresu uczuć, choć pierwiastek intelektualny dalej gra znaczącą rolę. Powielają takie wzorce górne warstwy stanu najniższego, co widać np. w przypadku wyzwolenców.

Dalsze innowacje, zmiany życia rodzinnego i wychowania przynosi chrześcijaństwo, ale trzeba pamiętać, iż zyskując znaczny wpływ na Rzym od III w. współgra ono z ogólnymi przemianami kultury i obyczajów, religii „pogańskiej”.

W odniesieniu do wszystkich innych nurtów zauważyć można wzmocnienie wpływu etyki, przykładanie wagi do moralności kierowanej przez Boga, bogów

(czasem o istocie określonej przez filozofię, zwłaszcza neoplatońską. Już nie tylko instynkt, prężność działań społecznych, ale i sprawiedliwość dokonań, pomoc innym, liczą się istotnie w życiu społecznym i rodzinnym. W tym ostatnim jednak jakby słabiej. Życie jest tak uspołecznione, pojawiają się trudności kierujące jednostki w ramiona grup społecznych: wyznaniowych, sąsiedzkich, zawodowych, że życie rodzinne jakby rozplywa się, traci wagę — tracą też na tym (bez żalu) rodzice i wychowawcy.

To gmina, grupa społeczna, przyjacielska dyktuje co właściwe, a co złe — wychowuje, dyktuje wzorce, określa kariery. Chrześcijanie np. ciągle balansują między akceptacją a negacją życia małżeńskiego i posiadania dzieci. Kiedy w IV w. zdecydowanie poparą rodzinę, nadadzą jej hierarchiczny, konserwatywny wymiar, choć w wielu przypadkach, jak poprzednio kobiety — też w oparciu o autorytet wiary i Kościoła odgrywać będą dalej znaczną rolę w życiu rodzinnym i wychowaniu (por. Monika, matka św. Augustyna).

Uważam, iż wychowanie rodzinne w Rzymie przybiera najrozsądniejszy z możliwych wymiarów. Nigdy nie jest wyizolowane od otoczenia bądź mu przeciwne w sposób istotny. Ulega przemianom tak, jak kultura, dając zawsze możliwości samorealizacji dorosłym członkom rodziny i dzieciom. Egzystencja jednostki w normalnych warunkach nie może być szarpana dylematem — czy poświęcić się rodzinie, czy społeczności. Innowacje życia rodzinnego nigdy nie były nagłe, czasem narastały i utrwały się przez dwa, trzy wieki. Praktyki i teorie tradycyjne współistniały (czasem współgrały) z nowymi trendami, dając możliwość wyróżniania się elity powodującej zmiany, jak i kształtowania solidnych podstaw życia szerszych kręgów poszczególnych warstw społecznych.

W moich charakterystykach pomiąłem skrajne przypadki, tak epatujące wielu autorów opracowań — dwór cesarski, bohema, ale to nie one nadawały ton życiu rodzinnemu. Zresztą w II w. dwór stał się na pewien czas właśnie pozytywnym wzorcem dla społeczeństwa — o jakich to dzisiejszych elitach władzy można tak powiedzieć?!

WIESŁAW JAMROŻEK
Poznań

TRADYCJA A WYCHOWANIE W ŚWIETLE IDEOLOGII EDUKACYJNEJ POLSKIEJ SOCJALNEJ DEMOKRACJI W GALICJI DO 1918 ROKU

W ruchu socjalistycznym działającym w Galicji wysuwano na czoło zadań bieżącą walkę o demokratyzację stosunków społecznych, politycznych oraz rozwój ekonomiczny tej dzielnicy. Podejmowano w nim walkę nie tylko z negatywnymi następstwami rozwoju kapitalizmu, ale również z pozostałościami feudalnymi, funkcjonującymi nadal w życiu społecznym i gospodarczym. Głosząc program gruntownych przemian społeczno-ekonomicznych i politycznych w Galicji, kontestując współczesną temu pokoleniu socjalistów terażniejszość nie odżegnywano się jednak od tradycji. Nawiązywano do niej, pielęgnowano (zwłaszcza dorobek i doświadczenia bliskich socjalnej demokracji orientacji ideowych i politycznych), wykorzystywano w szeroko rozumianych oddziaływaniach wychowawczych. Służyć to miało podkreśleniu tożsamości i wzmacnianiu wewnętrznej zwartości ruchu oraz ukazaniu zarówno własnym szeregom, jak i potencjalnym sympatykom „zakorzenienia” głoszonego programu przemian „w takiej przeszłości, która stanowi właściwy rodowód dążących do urzeczywistnienia nowego ładu”¹.

Tradycja — w szerokim rozumieniu tego słowa — stanowić miała ważny czynnik kształtowania świadomości społecznej, czy wręcz klasowej, własnej bazy społecznej, determinującej — w opinii przywódców tego obozu — osiągnięcie bliższych i dalszych celów socjalnej demokracji. W jednej z broszur opublikowanych w ramach periodycznego wydawnictwa „Latarnia” pisano, że „...stara się socjalna demokracja wychować proletariata, aby był dojrzałym do swego wyzwolenia. W tym celu szerzy ona między ludem roboczym świadomość klasową, tj. świadomość obecnego położenia, swych interesów i przyszłości, jaka go czeka. Aby to lud zrozumiał, musi on poznać prawa rządzące rozwojem społecznym, musi w ogóle nabyć wiadomości o świecie, w którym żyje, o przyrodzie, która go otacza, o historii ludzkości...”².

¹ Zob. J. Gońkowski, *Struktura i funkcje tradycji*, w: *Rozważania o tradycji i etosie*, praca zbiorowa pod red. J. Bardzieja i J. Gońkowskiego, Kraków 1998, s. 29 i n.

² T. Pokrzywa [E. S. Haecker], *Walka klas*, Kraków 1900, s. 8—9.

Rozwijaniu owej świadomości służyła m.in. działalność stowarzyszeń kształcących pn. „Siła” (w których przedmiotem odczytów, pogadanek czy dyskusji była również problematyka historyczna), organizacji politycznych: „Proletariat”, „Naprzód” i „Równość”, żydowskiego stowarzyszenia „Postęp”, komisji oświatowych i „szkół partyjnych” Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej (PPSD).

W gronie czołowych działaczy galicyjskiej socjalnej demokracji ważną rolę w ich społeczno-wychowawczych oddziaływaniach wyznaczono różnego rodzaju obchodom. Stanowiły one (zawierając duży ładunek emocjonalny) swoiste uzupełnienie tradycyjnych form pracy oświatowej³.

Galicyjscy socjalni demokraci bardzo uroczysto obchodzili rocznice wydarzeń, których społeczny i polityczny charakter był im szczególnie bliski i w których poszukiwali własnego rodowodu. Wymienić tutaj można na przykład obchody 50-lecia (w 1898 r.) i 60-lecia (w 1908 r.) Wiosny Ludów, 40-lecia Komuny Paryskiej (w 1911 r.), rocznicy śmierci (powieszenia 28 stycznia 1888 r.) „czterech proletariatchyków” (P. Bardowskiego, S. Kunickiego, M. Ossowskiego i J. Pietrusińskiego), rocznicy „krwawej niedzieli” (22 stycznia 1905 r.), rozpoczynającej falę rewolucyjną w Rosji. Urządzano także poranki i wieczorki dla uczczenia pamięci F. Lassalle’a, K. Marksa⁴. F. Lassalle’a ceniono w środowisku galicyjskiej socjaldemokracji na równi z K. Marksem (w odróżnieniu od socjalistów Królestwa Polskiego, wśród których propagowano głównie Marksa i jego myśli)⁵.

Socjalni demokraci ze szczególnym pietyzmem odnosili się do Bolesława Limanowskiego, urastającego w omawianym okresie do roli nestora polskiego socjalizmu. Po powrocie do Galicji w 1907 r. (i osiedleniu się w Krakowie) pozostawał on w bliskich kontaktach z PPSD, był zapraszany przez działaczy tej partii do udziału w kongresach i różnych innych zgromadzeniach, wygłaszał liczne przemówienia i prelekcje w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza, w domach robotniczych itd. W 1910 r. PPSD, wspólnie z socjalistami z innych zaborów, zorganizowała najpierw w Krakowie, a następnie we Lwowie (jak również w innych mniejszych ośrodkach) uroczysty jubileusz B. Limanowskiego o dużej wymowie politycznej. W skład Komitetu Jubileuszowego weszli: E. Bobrowski, J. Englisch, F. Perl, L. Wasilewski, J. Biniszkiwicz i T. Blott. Wydano *Odezwe Komitetu Jubileuszowego uczczenia 75-lecia urodzin i 50-lecia pracy społecznej i naukowej B. Limanowskiego*. Przedstawiono w niej ważniejsze fakty z życia jubilata, jego dorobek społeczny i naukowy, Wyeksponowano zarazem jego integralne pojmowanie socjalizmu i patriotyzmu⁶.

³ W. N a j d u s, *Oświata robotnicza w Galicji w dobie autonomicznej*, w: *Polska, klasa robotnicza. Studia historyczne*, t. XX pod red. E. Kaczyńskiej, Warszawa 1983, n. 92.

⁴ Por. *Sprawozdanie Komitetu Wykonawczego Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska z działalności partii w czasie od dnia 1 kwietnia 1906 r. do dnia 31 marca 1908, przedłożone XI Kongresowi*, Kraków 1908, n. 24; *Sprawozdanie Komitetu Wykonawczego Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska z działalności partii w czasie od dnia 1 kwietnia 1908 do 30 września 1911 roku, przedłożone XII Kongresowi*, Kraków 1911, s. 7; *Uroczysty poranek*, „Naprzód” 1904, nr 33, s. 2.

⁵ J. M y ś l i Ń s k i, *Karol Marks we wczesnej polskiej publicystyce socjalistycznej*, „Z pola walki” 1983, nr 2, n. 14.

⁶ M. Ż y c h o w s k i, *Bolesław Limanowski 1835—1935*, Warszawa 1971, s. 301—306. Zob. także: *Jubileusz Bolesława Limanowskiego*, „Naprzód” 1910, nr 268, s. 1; *Jubileusz B. Limanowskiego*, „Naprzód” 1910, nr 277, n. 2.

Dla galicyjskich socjalnych demokratów zasadnicze znaczenie miały jednak obchody pierwszomajowe. Obchody te, którym starano się nadawać szczególnie uroczysty i masowy charakter, stanowiły rodzaj dorocznej manifestacji politycznej i przykład kształtowania się w tym środowisku nowej tradycji.

Do zorganizowania obchodów pierwszomajowych przystąpiono w Galicji już w 1890 r., udzielając poparcia uchwałę Międzynarodowego Socjalistycznego Kongresu Robotniczego w Paryżu (z 1889 r.) o ustanowieniu Święta Pracy w dniu 1 maja. Choć na skutek przeciwdziałania sfer rządowych i środowisk nieprzychylnych socjalistom nie wypadły one zbyt okazale, to miały jednak istotne znaczenie w procesie konsolidacji tego obozu politycznego. Pierwszy obchód tego święta poprzedzony został szeroko zakrojoną akcją propagandową, której patronowały dwa socjalistyczne pisma wydawane wtedy w Galicji: „Praca” i „Robotnik”. Oficjalne pierwszomajowe zgromadzenie ludowe za zgodą władz udało się właściwie zorganizować tylko we Lwowie. W Białej doszło natomiast do powszechnego strajku pierwszomajowego⁷.

Doroczny charakter obchodów pierwszomajowych pozwolił wykształcić się określonemu ceremoniałowi. Obchody te obejmowały przede wszystkim uroczyste zgromadzenia ludowe i pochody będące niejednokrotnie zamknięciem tych pierwszych. Ważna była oprawa zewnętrzna tych manifestacji. Dominowała w niej czerwień. Czerwonym płótnem pokrywano stół przydzielny i mównicę, czerwone plakaty umieszczano na murach, czerwonymi kokardkami, oznakami lub goździkami zdobiono klapy marynarek, czerwonymi opaskami na ramieniu wyróżniano służbę porządkową. Ważnym elementem dekoracji pierwszomajowej były także hasła (wypisywane m.in. na tablicach), portrety lub popiersia socjalistów (zwłaszcza K. Marksa i F. Lassalle'a). Manifestacjom towarzyszyły również zbiorowe śpiewy pieśni robotniczych (początkowo poza oficjalnym porządkiem dziennym), m.in. *Czerwonego Sztandaru* Bolesława Czerwieńskiego. Do obchodów pierwszomajowych włączano także różne imprezy o charakterze rekreacyjno-kulturalnym. Popularnością cieszył się zwłaszcza festyn ludowy, organizowany najczęściej za rogatkami miasta. Wypełniały go występy śpiewaków i deklamatorów, chórów i orkiestr robotniczych, amatorskich zespołów teatralnych, wspólna zabawa i tańce. W związku z obchodami pierwszomajowymi ukazywały się również specjalne wydawnictwa pierwszomajowe w postaci odrębnej broszury bądź świątecznego dodatku do kolejnego numeru pisma partyjnego (na przykład w 1892 r. ukazała się we Lwowie *Pamiętka 1 Maja 1892*, pod red. I. Daszyńskiego, jako wspólne wydawnictwo trzech organów: „Siły”, „Robotnika” i „Naprzodu”⁸).

Treści haseł i wystąpień na zgromadzeniach pierwszomajowych nasycone były aktualną problematyką. Dotyczyła ona na przykład żądań w zakresie zaprowadzenia ośmiogodzinnego dnia pracy, powszechnego prawa wyborczego, przyznania pełni praw obywatelskich kobietom, rzeczywistej wolności prasy. Podczas zgromadzeń pierwszomajowych demonstrowano również przeciwko militarystyce i na rzecz

⁷ W. N a j d u s, *Polska Partia Socjalno-Demokratyczna Galicji i Śląska 1890—1919*, Warszawa 1983, s. 94—102, 247.

⁸ *Ibidem*, s. 251—256, 261—270.

„wolnej oświaty”, zabezpieczenia „prawa do godnego życia dla wdów, sierot, starcom i kalekom”⁹. Podczas wspomnianego powyżej obchodu pierwszomajowego we Lwowie w 1890 r. w porządku dziennym znalazła się również sprawa szkół wyznaniowych¹⁰.

Galicjyjscy socjalni demokraci, reprezentując formację „socjalistów obrządku niepodległościowego i demokratycznego”¹¹, podkreślali narodowy charakter swego obozu politycznego¹², ujmując integralnie wartości socjalizmu i patriotyzmu¹³. Przywiązywali w konsekwencji dużą wagę do tradycji narodowej i poświęcali wiele uwagi organizacji uroczystych obchodów rocznic narodowych. Dążąc do pogłębienia świadomości narodowej własnej bazy społecznej — m.in. poprzez organizację tych obchodów (lub tylko uczestnictwo w takich obchodach inicjowanych przez inne środowiska społeczno-polityczne) — starali się wyodrębnić z przeszłości narodu tzw. nurt postępowy, a zarazem patriotyczny¹⁴. Charakterystyczne były w tym względzie zmiany w postawie galicyjskich socjalistów wobec niektórych wydarzeń w dziejach narodowych i związanych z nimi obchodów, np. względem czczenia rocznicy Konstytucji 3 Maja. Wprawdzie galicyjska Partia Robotnicza wezwiała robotników do udziału w obchodach setnej rocznicy Konstytucji w 1891 r., to jednak uczestnictwu temu nadano równocześnie akcenty pierwszomajowe. Udział ten sprowokował zarazem ostrą polemikę w szeregach partii, w której sformulowano opinię, że konstytucja — która nie przyznała chłopom praw obywatelskich i nie zrównała mieszczan ze szlachtą — nie miała demokratycznego charakteru. Jeszcze w 1907 r. lwowski „Głos” oceniał ją dość krytycznie, wskazując, że ograniczyła ona przywilej, nie znosząc go, że była „półśrodkiem, kompromisem między budzącym się ludem a szlachtą, która pragnęła przez kompromis ten zapewnić sobie nowe, długotrwałe rządy”. Stąd też „Głos” deklarował, że „dla Konstytucji 3-Maja nie możemy mieć nic prócz zrozumienia”. Po upływie roku w tym samym dzienniku socjalistycznym wyrażano już zdecydowany pogląd, że konstytucja była aktem rewolucyjnym i że należy ona do tradycji czczonej przez ruch robotniczy¹⁵.

⁹ Centralne Państwowe Historyczne Archiwum Ukrainy, Oddział we Lwowie (CPHAU), Materiały dot. świętowania 1 Maja, Zespół Galicyjskie Namiestnictwo, F. 146, op. 4, nr 3617—3633; F. 146, op. 8, nr 66, 442.

¹⁰ *Pierwszy maj we Lwowie*, Lwów 1890, s. 6.

¹¹ To określenie A. Chwałby dotyczące jednej z dwu podstawowych orientacji ruchu socjalistycznego w Królestwie Polskim (A. Chwałba, *Konspiratorzy. Etos ludzi podziemia Polski Romanowów 1874—1914*, w: *Rozważania o tradycji i ethosie...*, s. 258) można odnieść także do obozu polskiej socjalnej demokracji w Galicji.

¹² Ów narodowy charakter ruchu wyrażać się miał m.in. w samej nazwie: Polska Partia Socjalno-Demokratyczna Galicji i Śląska, przyjętej przez galicyjską partię socjalistyczną po jej V zjeździe w sierpniu 1897 r.

¹³ M. Śliwa, *Wartości patriotyzmu i socjalizmu w myśli programowej socjalistów polskich w Galicji*, w: *W stulecie Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska*, Kraków 1991, s. 54.

¹⁴ M. Śliwa, *Wartości patriotyzmu i socjalizmu w myśli programowej socjalistów polskich w Galicji*, w: *W stulecie Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska*, Kraków 1991, s. 54; W. Najdus, *Kwestia narodowa w ujęciu Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska*, „Kwartalnik Historyczny” 1982, nr 2/3, s. 294.

¹⁵ W. Najdus, *Kwestia narodowa...*, s. 294; W. Najdus, *Polska Partia Socjalno-Demokratyczna Galicji i Śląska...*, s. 471.

Wraz z upływem czasu zmieniała się postawa galicyjskich socjalnych demokratów wobec kultywowania powstań narodowych. Początkowo w powstaniu kościuszkowskim wyróżniano przede wszystkim insurekcję warszawską i postać Jana Kilińskiego. W setną rocznicę powstania — w której obchody włączyły się aktywnie komitety partyjne — uznano wprawdzie zasługi T. Kościuszki jako jego dowódcy, ale nie traktowano go jeszcze jak bohatera ludowego (doszło do tego później). Przez dłuższy czas odnoszono się z rezerwą do powstania listopadowego. Jego „rehabilitacja” — jak określa to W. Najdus, znana badaczka dziejów PPSD — nastąpiła dopiero w 1911 r. W odróżnieniu od tego powstania, od początku dużym szacunkiem otaczano powstanie styczniowe (o którego demokratyzmie miała przesądzać przede wszystkim decyzja o zniesieniu pańszczyzny)¹⁶.

W związku z rocznicą tego ostatniego powstania socjalni demokraci urządzali tzw. obchody styczniowe. Szczególnie aktywnie włączyli się oni w świętowanie 50-lecia powstania styczniowego w 1913 r. Na przykład w Krakowie uroczysty obchód pięćdziesięciolecia powstania zorganizowano w sali „Sokoła” (przy ul. Wolskiej), m.in. z udziałem J. Piłsudskiego i I. Daszyńskiego, chóru Lutni Robotniczej, Chóru Robotniczego z Podgórza i artystów teatru miejskiego¹⁷.

W 1913 r. socjaliści galicyjscy włączyli się także do obchodu stulecia śmierci księcia Józefa Poniatowskiego. Wcześniej — mimo że postać księcia otoczona została w Galicji legendą — socjalni demokraci odnosili się do niej z dużą rezerwą. Wypominali mu m.in. pokrewieństwo ze Stanisławem Augustem, zarzucali uległość wobec dworu petersburskiego oraz służbę w siłach zbrojnych cesarza Francji¹⁸.

Nie zabrakło socjalnych demokratów także w obchodach pięćsetnej rocznicy zwycięstwa pod Grunwaldem — w 1910 r. Jeszcze w styczniu tegoż roku władze partii przyjęły rezolucję zalecającą komórkom partyjnym udział w tych obchodach, „aby dać wyraz protestu przeciwko polityce państwa pruskiego, które za pomocą militarizmu, biurokratyzmu, przywilejów szlachty i magnatów przemysłowych, uciska miliony ludu, wynaradawia ujarzmione narody, zadaje najstraszniejsze krzywdy narodowi polskiemu, rabując mu jego mowę ojczystą w szkole, w urzędzie i w życiu publicznym”. W maju natomiast do Prezydium Komitetu Krajowego Obchodu Grunwaldzkiego dookoptowano I. Daszyńskiego¹⁹. Udział socjalnych demokratów w głównych uroczystościach jubileuszowych w Krakowie został poprzedzony wcześniejszą akcją odczytową i zgromadzeniami w wielu ośrodkach. Uczestnicząc bezpośrednio w tych uroczystościach (głównie w trzecim dniu ich trwania), manifestowali własne przekonania o integralnym charakterze wartości socjalizmu i patriotyzmu. Pochodowi robotniczemu na Wawel — prowadzonemu przez I. Daszyńskiego, J. Hudeca i B. Limanowskiego — towarzyszył śpiew pieśni *Czerwony Sztandar* i hymnu *Jeszcze Polska nie zginęła*²⁰.

¹⁶ W. Najdus, *Kwestia narodowa...*, s. 294—295.

¹⁷ *Uroczysty obchód 50 rocznicy powstania styczniowego*, „Naprzód” 1913, nr 21, s. 5.

¹⁸ W. Najdus, *Kwestia narodowa...*, s. 295.

¹⁹ CPFAU, Obchód grunwaldzki. Zespół Galicyjskie Namiestnictwo, F. 146, op. 4, nr 6096.

²⁰ E. Bobrowski, *Obchód 500-lecia rocznicy Grunwaldu w Krakowie 1910*, „Niepodległość” 1936, t. XIV, s. 125—128; *Młodzież a obchód grunwaldzki*, „Głos” 1910, nr 145, s. 3.

Galicijscy socjalni demokraci włączali się także w obchody poświęcone A. Mickiewiczowi, J. Słowackiemu, M. Konopnickiej, S. Wyspiańskiemu. Szczególnie uroczysto świętowali oni w 1898 r. setną rocznicę urodzin A. Mickiewicza, połączoną z odsłonięciem jego pomnika w Krakowie. PPSD zgłosiła nawet swój akces do pracy w ramach ogólnego komitetu obchodowego (zrezygnowano jednak z udziału w nim przedstawiciele stronnictw politycznych). Redakcje pism „Naprzód” i „Prawo Ludu” w okresie poprzedzającym odsłonięcie pomnika poety poświęciły na łamach tych organów wiele miejsca tematyce mickiewiczowskiej. Władze partii, uznając, że nie dopuszczono robotników do należnego im udziału w oficjalnym obchodzie, postanowiły urządzić osobny obchód już po odsłonięciu pomnika, 29 czerwca. Osobne, uroczyste zgromadzenie (w którym uczestniczyło wiele delegacji stowarzyszeń robotniczych z Galicji oraz Śląska i Królestwa Polskiego) odbyło się w krakowskiej Ujeżdżalni. Zakończyło je złożenie wieńców pod pomnikiem (wskutek zakazu pochodu, wieńce przewieziono na dorożkach, grupy robotników natomiast dotarły na Rynek okólnymi drogami)²¹. Odrębne obchody mickiewiczowskie w tym samym roku organizowane były przez socjalnych demokratów również w innych ośrodkach. Kilkutysięczną manifestację robotniczą urządzono na przykład jeszcze 22 maja 1898 r. w Przemyślu²².

Charakterystycznym rysem obchodów mickiewiczowskich urządzanych przez socjalnych demokratów było podkreślanie w twórczości A. Mickiewicza — obok wątków narodowych — także wątków społecznych (czy wręcz socjalistycznych) i ukazywanie go nawet w roli poety-agitatora²³.

Galicijscy socjalni demokraci nie odżegnywali się od tradycji religijnej. Opinię A. Chwalby dotyczącą ruchu socjalistycznego w zaborze rosyjskim, iż „sprawa upowszechniania prawd i wartości laickich postępowała bardzo niekonsekwentnie i wolno”, że „wynikało to nie tylko z oporu większości wierzących, ale także z opinii samych wolnomyślicieli, iż w polskich warunkach laickie walory etosu nie muszą być konieczne znaczące”²⁴, rozszerzyć można także na środowisko galicyjskiej socjalnej demokracji. Socjaliści w tej dzielnicy często też odwoływali się do języka religijnego i symboliki religijnej, wzorując się zarazem na formach kościelnego przekazu. Językiem religijnym posługiwali się zwłaszcza autorzy broszur, książek i artykułów prasowych, adresowanych szczególnie do mniej wyrobionego, ale religijnego i praktykującego czytelnika (sięgali najchętniej do Ewangelii). Wśród czołowych działaczy i teoretyków PPSD język i teksty religijne szczególnie chętnie wykorzystywali: Ignacy Daszyński, Zygmunt Klemensiewicz, Jędrzej Moraczewski, Franciszek Sulczewski. Przyznać jednak tutaj trzeba, że język religijny był według nich nie tylko ważnym środkiem oddziaływania na szerokie kręgi społeczne, ale również i dobrą osłoną przed konfiskatą²⁵.

²¹ E. Bobrowski, *Robotniczy obchód mickiewiczowski w Krakowie w r. 1898*, „Niepodległość” 1936, t. XIII, s. 288—291.

²² Adam Mickiewicz a Socjalna Demokracja. Opis manifestacji, Przemyśl 1898.

²³ Zob. np. *U stóp pomnika*, „Naprzód” 1898, nr 25, s. 1.

²⁴ A. Chwalba, *Konspiratorzy. Etos ludzi podziemia...*, s. 268.

²⁵ A. Chwalba, *Sacrum i rewolucja. Socjaliści polscy wobec praktyk i symboli religijnych (1870—1918)*, Kraków 1992, s. 98—100, 112, 119, 120; i d e m, *Socjalni demokraci zaboru austriackiego*

W środowisku galicyjskiej socjaldemokracji odnoszono się pozytywnie do wychowania w rodzinie uwzględniającego treści i wartości religijne wraz z towarzyszącymi im praktykami religijnymi. Z szacunkiem odnoszono się do pierwszego sakramentu — chrztu. Socjaliści — w szczególności robotnicy i rzemieślnicy — do roli ojców chrzestnych zapraszali chętnie znanych działaczy socjalnej demokracji (m.in. I. Daszyńskiego). Chrzczono dzieci również w rodzinach czołowych przywódców tego obozu politycznego. Dotyczyło to także dzieci samego I. Daszyńskiego. Do grona ojców chrzestnych jego dzieci należeli tacy ówczesni znani socjaliści, jak Zygmunt Marek i Józef Piłsudski²⁶. Podkreślić należy, że nie popularyzowano idei tzw. „chrztów czerwonych”, zrodzonej w środowisku zachodnioeuropejskich socjalistów-wolnomyślicieli. Zdecydowana większość dzieci socjalistów galicyjskich narodowości polskiej uczestniczyła również w pierwszej spowiedzi i komunii świętej²⁷.

Charakterystyczny był także stosunek socjalnych demokratów do sakramentu małżeństwa. Wbrew krążącym niekiedy opinii większość z nich opowiadała się za legalizacją związków małżeńskich i nie aprobowała instytucji konkubinatu. Wprawdzie zgłaszano dość często postulat zaprowadzenia obowiązkowych ślubów cywilnych, jednak zdecydowana większość socjalnych demokratów (mimo istnienia w tej dziedzinie pewnych możliwości zawierania ślubów cywilnych czy też ewentualności trwałego pożycia w nieślubnym związku) podejmowała decyzje o zawarciu ślubu kościelnego (część — z uwagi na swoje przekonania religijne, inna część — ze względów pragmatycznych)²⁸. Można tutaj wspomnieć, że również sam przywódca galicyjskich socjalistów, Ignacy Daszyński, zawarł związek małżeński (z Marią Paszkowską, 6 lipca 1897 r.) w jednym z wiedeńskich kościołów. Fakt ten wywołał nawet pewne poruszenie wśród oponentów I. Daszyńskiego, którzy komentowali to jako przejaw jego pogodzenia się z episkopatem²⁹.

Reasumując, należy podkreślić, że w ideologii galicyjskiej socjalnej demokracji nie występowała w istocie antynomia: tradycja — nowy pożądaný ład społeczny i polityczny. Można nawet stwierdzić, że owa tradycja miała stanowić istotny czynnik realizacji programu przemian społecznych i politycznych, a w konsekwencji także i wychowania.

wohec sacrum, w: *W stulecie Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska (Materiały z sesji naukowej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, w dniach 9—10 XI 1990 r.)*, red. nauk. M. Śliwa. Kraków 1991, s. 61—65.

²⁶ W. N a j d u s, *Ignacy Daszyński 1866—1936*, Warszawa 1988, s. 195.

²⁷ A. C h w a l b a, *Sacrum i rewolucja...*, s. 19—20, 24—25, 29—30, 32.

²⁸ Por. A. C h w a l b a, *Sacrum i rewolucja...*, s. 54—55.

²⁹ W. N a j d u s, *Ignacy Daszyński...*, s. 145.

KATARZYNA KALINOWSKA
Toruń

TRADYCJA A WYCHOWANIE W KONCEPCJI O. JACKA WORONIECKIEGO

Słowo „tradycja” może być rozumiane w różnoraki sposób: jako zespół zwyczajów czy nawet przesądów związanych z życiem codziennym i świątecznym, np.: obrządkii charakterystyczne dla świąt Wielkanocy lub Bożego Narodzenia, jak też jako szerzej pojmowany przekaz z pokolenia na pokolenie nie tylko obyczajów, wierzeń, ale i różnego rodzaju treści kulturowych, myśli, zachowań, ogólnie przyjętych norm postępowania i typowych umiejętności pielęgnowanych i wyróżnianych według hierarchii wartości danej społeczności. Stanowi swoisty spadek dziedzictwa określonej grupy. Tradycja wypełnia dość istotne zadanie w podtrzymywaniu życia społeczeństwa, narodu, państwa. Ukształtowana przez historię, kulturę ludową owej grupy jest kolebką dziedzictwa narodowego, łączy przeszłość z teraźniejszością tym samym zachowując świadomość społeczną czy narodową, zapewnia ciągłość społeczności¹.

Związek tradycji z wychowaniem wobec takiego rozumienia terminu wydaje się oczywisty. Z jednej strony tradycja kształtuje model wychowania aprobowany w danym okresie przez określoną społeczność: naród bądź państwo, z drugiej poprzez działania pedagogiczne tradycja może być przekazywana następnym pokoleniom.

Podobny pogląd wyznawał dominikanin o. Jacek Woroniecki, postać reprezentująca myśl społeczną I połowy XX w.² Jego działalność społeczna, pedagogiczna

¹ *Wielka encyklopedia powszechna*, PWN, t. 11, Warszawa 1968, s. 611—612; por. P. Super, *The Polish Tradition*, London 1949, s. 3 i n.

² Adam Korybut Woroniecki, imię zakonne Jacek (1878—1949): między innymi przedstawiciel nurtu pedagogiki chrześcijańskiej. Doświadczenie w tej dziedzinie zdobywał studiując i wykładając na wyższych uczelniach w kraju i za granicą. Przebywał we Włoszech, Szwajcarii, Belgii, Niemczech. Był wykładowcą i rektorem KUL, pracował też w rzymskim Collegium Angelicum, był związany z Polską Akademią Umiejętności w Krakowie. W swej działalności naukowej zajmował się także historią, problematyką społeczną, moralną, teologiczną. Sporo miejsca poświęcił zagadnieniom hagiograficznym, historycznym. Patrz: *Słownik polskich teologów katolickich*, t. 7, pod red. L. Grzebienia, Warszawa 1983, s. 431—442; *Słownik biograficzny katolicyzmu społecznego w Polsce*, t. 3, Lublin 1995, s. 191—193. Patrz też E. Gliński, *O. Jacek Woroniecki OP*, „Homo Dei” 1949, nr 5, s. 476—483; W. Czaplinski, *Wspomnienie o o. Jacku Woronieckim*, „Homo Dei” 1949, nr 6, s. 661—664; A. Usovicz, *O. Jacek Woroniecki*, „Przegląd Powszechny” 1949, nr 9, s. 121—133; S. Barteł, *O. Jacek Woroniecki*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, t. 6: 1959, z. 1—2, s. 9—31.

przypada na okres licznych przemian politycznych, kształtowania się państwowości polskiej. Stąd też koncepcje pedagogiczne ściśle odnoszą się do założeń społecznych i państwowych. Według niego w dużej mierze od wychowania młodych pokoleń zależy kształt nowej Rzeczypospolitej, od państwa natomiast zależy, w jakim kierunku i jakimi metodami będzie przebiegał proces wychowania. O. Jacek Woroniecki krytycznie wypowiadał się o wychowaniu polskim w okresie międzywojennym. Zarzucał Polakom brak przemyślanego, daleko idącego planu wychowawczego, nieumiejętność wykorzystywania dorobku „starożytnej” myśli pedagogicznej, a nawet wręcz pomijanie oraz jej odrzucanie. Takiej samej krytyce poddawał eksperymentalne metody, które zamiast usprawniać działalność wychowawczą niejednokrotnie wprowadzają chaos. Dopatrywał się w nich przerostu indywidualizmu niszczącego pożądane w umiarkowanych granicach poczucie jedności i konieczności zrzeszania się, współlistnienie w różnego rodzaju grupach. Indywidualistyczne podejście zatracza w poniekąd odizolowanej jednostce świadomość przynależności np. do rodziny, narodu itd.³

Tendencję do pomijania wszystkich elementów określających pewne ramy zachowań ogólnie przyjęte przez daną społeczność o. Jacek Woroniecki określał mianem „braku tradycji wychowawczej”⁴. Lekarstwem na uzdrowienie polskiego systemu wychowawczego byłby chociażby powrót do wykorzystywania nagród i kar w celu skuteczniejszego oddziaływania na podopiecznych, a jednocześnie zaszczerpienie w pojęciu wychowanka zdrowych zasad współpracy, poszanowania prawa i drugiego człowieka⁵. Uważał za konieczność podejmowanie działań pedagogicznych opartych nie na filozoficznych teoriach, ale na praktyce i tradycji, ciągłe uświadamianie opinii publicznej o wadze spraw wychowawczych, zapewnienie jednomyślności w społeczeństwie w kwestiach wychowawczych⁶.

Należałoby też wskazać młodym pokoleniom właściwy ideał zachowania, wzorzec zalet i sprecyzować pojęcie wad. Doskonałe przykłady znajdują się w tradycji narodowej. O. Jacek Woroniecki zarzucał społeczeństwu polskiemu: patos, beztrastność, nieumiejętność przewidywania, samowolę, samolubstwo, wybujały indywidualizm, próżność, brak wytrwałości, czyli specyficzną według dominikanina formę polskiego lenistwa, skłonność do hołdowania anarchii, życie na pokaz, często ponad stan, zagłuszające prawdziwe uczucia ich zewnętrznymi nieszczerymi odpowiednikami, zamieniające miłość, życzliwość w przesadną uprzejmość, pokorę w małoduszność, wyrozumiałość zaś w tolerancję i zubożenie⁷. Do zalet o. Jacek Woroniecki zaliczył bohaterstwo, patriotyzm, zdolność do poświęceń i ofiar wobec zagrożenia kraju, przywiązanie do religii i gotowość do obrony wiary⁸. Wybór ideałów będzie zależał od wychowawców. Dziecko od najmłodszych lat poszukuje

³ J. Woroniecki, *Nasz brak tradycji wychowawczej*, rkp., Archiwum Prowincji Dominikanów w Krakowie (dalej: APD), Ao 948/d14.

⁴ *Ibidem*.

⁵ J. Woroniecki, *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, mszp., APD, Ao 948/d21. Druk. w „Miesięczniku Katechetycznym i Wychowawczym”, R. 13: 1924, z. 5—7, s. 65—82.

⁶ APD, Ao 948/d26.

⁷ APD, Ao 948/d26.

⁸ J. Woroniecki, *Wytyczne wychowania*, mszp., APD, Ao 948/d15.

autorytetu, aby móc się na nim wzorować. Niejednokrotnie wychowanek będzie postępował na wzór i podobieństwo idola, zanim wypracuje swój własny kodeks zachowania. Odnalezienie właściwej drogi wychowawczej leży w gestii społeczeństwa, Kościoła i państwa.

Wychowanie dokonuje się na trzech płaszczyznach: w rodzinie, w szkole oraz w organizacjach pozaszkolnych⁹.

Rodzina jest pierwszym i dlatego najważniejszym „nośnikiem” tradycji. Przynależność do rodu, przyjmowanie nazwiska swoich przodków, poznawanie dziejów minionych pokoleń, podtrzymywanie pamięci o wybitnych przodkach, zapewnia ciągłość tej najmniejszej komórce społecznej, cementuje solidarną jedność rodziny, czego następstwem jest umacnianie poczucia więzi narodowych¹⁰. Niszczenie rodziny bezpośrednio godzi w tradycję narodową i religijną. Świadome zacieranie przeszłości charakteryzuje państwa o systemie totalitarnym, które działając przeciw naturalnym potrzebom społecznym chcą stworzyć bezwolną masę ludzi bezgranicznie poddaną władzy¹¹. Rodzina stanowi kolebkę świadomości narodowej, dlatego na niej spoczywa odpowiedzialność za przekaz zarówno tradycji rodzinnych, jak i narodowych. W tym zadaniu stara się pomagać Kościół wskazując właściwe kierunki postępowania zgodne z nauką i wiarą chrześcijańską, przedstawiając dobroczynność kanonów wiary i sakramentów świętych¹². Jednak nie zawsze odwoływanie się do zasad moralnych może być interpretowane jednoznacznie ze świadomym wychowaniem potomstwa. Według o. Jacka Woronieckiego wychowanie w rodzinach często bywa przypadkowe. W tym względzie postulował o zwrócenie baczniejszej uwagi na kształcenie kobiet, gdyż to one przede wszystkim dźwigają ciężar wychowania i kształcenia dziecka zwłaszcza w pierwszych dniach jego życia¹³. Popierał inicjatywę zakładania szkół zawodowych nastawionych na przygotowywanie przyszłych wychowawczyń. Według niego takie placówki doskonale funkcjonowały w 1917 r. w Warszawie i Lwowie. Podobna szkoła wychowawczyń miała powstać dzięki inicjatywie Związku Niewiast Katolickich w Krakowie¹⁴. Powyższe instytucje powinny być nastawione na przygotowywanie wszystkich kobiet bez względu na stan cywilny¹⁵. Zakładał też możliwość tworzenia w tym celu kursów instruktorskich. Powyższe placówki miałyby za zadanie propagować nowy model wychowania oparty na rodzinie, szerzyć przekonanie w opinii publicznej o istotnej roli świadomego doboru metod pedagogicznych w podejmowanych

⁹ Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży (Divini illius Magistri)*, oprac. M. Klepacz, Kielce 1947, *passim*; W. Bałachowski, *Zasady i ideał wychowania rodzinnego*, w: *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium katolickiego w Wilnie 28 VIII — 1 IX 1936 r.*, Poznań 1936, s. 300 nn.

¹⁰ J. Woroniecki, *Doniostwo tradycji rodzinnych w życiu rodziny*, rkp., APD, Ao 948/f10.

¹¹ W. Bałachowski, *op. cit.*, s. 299.

¹² Pius XI, *op. cit.*, s. 56 i n.; J. Woroniecki, *Liturgia i wychowanie*, rkp., APD, Ao 948/d21; *idem*, *Rola wychowawcza hierzowania*, rkp., APD, Ao 948/d21; *idem*, *Wychowanie społeczna i praca społeczna*, „Prąd”, R. 9: 1921, s. 62.

¹³ Patrz: artykuł autorki, *Rola kobiety w myśli społecznej o. Jacka Woronieckiego* (w druku).

¹⁴ J. Woroniecki, *Głos — niemowląt polskich*, „Głos Narodu”, R. 15: 1917, nr 15, s. 1.

¹⁵ *idem*, *Przygotowanie niewiast katolickich do pracy społecznej*, rkp., APD, Ao 948/f16.

działaniach wychowawczych¹⁶. Program, zdaniem o. Jacka Woronieckiego, powinien obejmować następujące dziedziny: pedagogikę i wykształcenie narodowe. W przeciągu dwóch lat szkolenie obejmowałoby wiadomości i umiejętności z dziedziny „filozofii myślenia dziecka, psychologii, rozwoju umysłu, woli, języka ojczystego, etyki, religii”¹⁷. W zakresie wykształcenia narodowego wchodziłoby zapoznanie kobiet z polską literaturą piękną, która w treści zawierałaby dzieje Polski, przekaz o życiu codziennym narodu, o wychowaniu w dawnej Polsce i wiadomości o kulturze narodu. Istotnym elementem jest także literatura naukowa dotycząca dziedziny pedagogiki, psychologii, etyki. Pożądana byłaby znajomość dziejów języka polskiego w celu lepszego rozumienia tradycji narodowych. Kolejnym etapem kształcenia jest nauka historii. Dominikańskie „minimum programowe” z zakresu historii przewidywało ogólną znajomość całej historii Polski, natomiast uszczegółowieniu podlegały tematy dotyczące stanowiska Polek w państwie, postaci królowych polskich, staropolskiego życia domowego. Można byłoby poszerzyć program w zależności od zainteresowań studentek. Do kształcenia narodowego zaliczał także geografę, włączając do niej: krajoznawstwo, znajomość sztuki i architektury, wiadomości przyrodnicze¹⁸. Dzięki takiemu przygotowaniu kobieta o wiele sprawniej, z większą świadomością i przekonaniem będzie mogła, zdaniem o. Jacka Woronieckiego, wychowywać swoje potomstwo, przekazywać mu treści zgodne z nauką Kościoła, wpajać poczucie świadomości narodowej.

Będzie też kierowała życiem kulturalnym rodziny, które jest nieodzowne w zakorzenianiu tradycji. Najprostszym i zarazem najpotrzebniejszym sposobem krzewienia i pogłębiania kultury umysłowej na gruncie rodziny jest według dominikanina głośne czytanie w kręgu rodzinnym, świetlicy czy też w kółku różańcowym. Tego typu spotkania zapewniają otoczeniu nie tylko właściwą rozrywkę, wrażenia estetyczne, lecz także spełniają głębsze zadanie: zaszczepiają w młodym pokoleniu miłość do ojczyzny, polskości. Przy tym stwarzają możliwość udzielania rad i wskazówek. Nie bez znaczenia jest odpowiedni dobór książek. O. Jacek Woroniecki szczególnie zalecał czytanie *Ewangelii*, *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza, powieści Henryka Sienkiewicza *Krzyżacy*, *Quo vadis*, *W pustyni i w puszczy*¹⁹.

Wychowanie musi być uzupełniane kształceniem umysłu. Przewyższa to możliwości rodziny. Powyższą rolę przejmuje szkoła. Pomijanie pracy oświatowej jest tak samo szkodliwe jak zaniedbania wychowawcze²⁰. Zdaniem o. Jacka Woronieckiego szkolnictwo polskie nie wykształciło głębokich tradycji oświato-

¹⁶ *Ibidem*. W związku z głoszoną inicjatywą kształcenia i dokształcania wychowawczyń organizowano kursy przygotowujące wychowawczynie do pracy w ochronkach. W 1920 r. funkcjonowały seminaria w Warszawie, Lwowie, Opatówku, Częstochowie, Krakowie, Wilnie, Poznaniu. Nauka trwała dwa lata. Po Jędrzejewiczowskiej reformie oświaty wychowawczynie kształcone były w czteroletnim seminarium lub dwuletnim liceum, *Historia wychowania. Wiek XX.*, pod red. J. Miągo, Warszawa 1980, s. 102–103.

¹⁷ J. Woroniecki, *Przygotowanie...*, APD, Ao 948/f16.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ J. Woroniecki, *Głośne czytanie w rodzinnym gronie*, „Niedziela”, R. 19: 1949, nr 8, s. 60.

²⁰ *Ibidem*, *Oświata i wychowanie*, „Rok Polski” 1916, nr 7, *passim*.

wych. Chlubna działalność pierwszej w historii Europy instytucji oświatowo-wychowawczej, Komisji Edukacji Narodowej z biegiem czasu i pod wpływem niekorzystnych dla Rzeczypospolitej wydarzeń politycznych została zaprzepaszczone. Polskie szkolnictwo pod zaborami było tłamszone, a próby jego odnawiania wielokrotnie kończyły się fiaskiem. Największe szanse na podtrzymanie, a nawet rozwój polskich przedsięwzięć oświatowych istniały w Galicji. Do polskich tradycji oświatowych należy zaliczyć także tajne szkolnictwo dość prężnie działające, zwłaszcza w Królestwie Polskim i na terenie zaboru rosyjskiego²¹. Szeroko rozbudowana sieć organizacji zajmująca się propagowaniem polskiej kultury, począwszy od podstawowych szczebli nauczania, a skończywszy na wykształceniu uniwersyteckim (np. Latający Uniwersytet), dawała podczas okupacji hitlerowskiej wzorce tajnym szkołom podziemnym.

Jakkolwiek walka o polską szkołę należy do chwalebnych tradycji, to jednak nie przyniosła ona ze sobą mocnych podstaw do uformowania nowej struktury szkolnictwa w odradzającej się Rzeczypospolitej. Zasadniczy problem istotny dla podtrzymywania w młodzieży świadomości narodowej wyłonił się w kwestii doboru treści programowych. Dotyczą one głównie, choć nie tylko, humanistycznych przedmiotów: języka polskiego, historii, geografii, filozofii. O. Jacek Woroniecki na pierwszym miejscu stawiał szeroko rozumianą naukę języka ojczystego. Uważał, że jedną z tradycji polskich jest już samo przywiązanie do języka polskiego²². Po przeszło stu latach germanizacji i rusyfikacji nawet pomimo starań o czystość mowy polskiej język polski nie rozwijał się, a z biegiem czasu i pod wpływem obcej naczytelności ulegał deformacji. Był przeważnie tylko jednym z przedmiotów w szkołach państwowych i to dość często spychanym na margines. Podejmowane próby zwiększania liczby godzin lekcji na początku XX w. z jednej do czterech w tygodniu nie przynosiły spodziewanych efektów. Na niekorzyść języka polskiego działała też dysproporcja pomiędzy planowanymi godzinami przeznaczonymi na naukę języków nowożytnych a językiem ojczystym i układem w dziennym rozkładzie zajęć ucznia²³. Według o. Jacka Woronieckiego język polski musi zostać uznany za centralny i najważniejszy przedmiot ogólnokształcący w każdej szkole²⁴. Wskazówki metodyczne opracowane do programu nauczania w 1923 r. zrównywały j. polski z naukami przyrodniczymi i matematycznymi i dopiero w 1929 r. nastąpił w tej kwestii nieznaczny przełom²⁵. Edukacja języka nie powinna ograniczać się tylko do nauki czytania i pisania. Nie wystarczy też zaznajomić z gramatyką i doskonalić umiejętności władania poprawną polszczyzną. Język ma służyć rozwijaniu myślenia, wypowiedzania w nim własnych sądów, co w przyszłości będzie rzutowało na dalszą działalność społeczną, państwową ucznia. Podnosi poziom kultury umysłowej narodu, jest istotnym elementem wychowawczym młodych

²¹ *Ibidem*, s. 35; por. J. M i ą s o, *Wybrane prace z historii wychowania*, Warszawa 1998, s. 83—125.

²² J. W o r o n i e c k i, *Szkola narodowa a nauczanie języka ojczystego*, „Rok Polski” 1916, t. 1, nr 1, s. 33—34.

²³ *Ibidem*, s. 42.

²⁴ *I d e m*, *Zdolność...*, APD, Ao 948/d21, s. 9.

²⁵ *I d e m*, *Nauka języka ojczystego w słowie, piśmie i głowie*, mszp., APD, Ao 948/g6, s. 1—2.

pokoleń²⁶. Ma też doniosłe znaczenie w podtrzymywaniu polskiego dziedzictwa, zwłaszcza w okresie, w którym zdaniem o. Jacka Woronieckiego eksponuje się język i kulturę francuską. W porównaniu z poziomem wykształcenia Polaków w językach: francuskim, niemieckim, greckim czy łacińskim, dominikanin obserwował bardzo niski stan znajomości języka i kultury polskiej²⁷.

Bardzo blisko związana z nauką języka polskiego jest zdaniem o. Jacka Woronieckiego edukacja w zakresie literatury. Jej dobór i prezentacja nie powinna pozostawać bez znaczenia. Należy mieć na uwadze przede wszystkim walory wychowawcze, gdyż poprzez zaznajamianie z dziedzictwem kulturalnym narodu są przekazywane wzorce zachowań i postawy²⁸. Wymienił dzieła, które według niego miały szczególne znaczenie w przekazywaniu tradycji. Zaliczał do nich literaturę piękną ukazującą głównie życie społeczne, rodzinne, poezję, dramat. Dobitnie podkreślał rolę literatury historycznej wymieniając na pierwszym miejscu pamiętniki²⁹. Bardzo często nawiązywał do *Pamiętników* Jana Chryzostoma Paska, choć moim zdaniem w tym względzie można by polemizować z ich edukacyjną jakością. Mają jak najbardziej wartość historyczną, jednak przedstawiane w nich ideały przeciętnego szlachetki raczej powinny stanowić przykład staropolskich wad, a nie wzorów do naśladowania.

W kształtowaniu świadomości narodowej ważną rolę odgrywa historia, szczególnie historia Polski. Zakres programu obejmowałby: ogólne wiadomości dotyczące historii Polski, dokładną znajomość stosunków polsko-niemieckich, polsko-litewskich i polsko-ruskich, zapoznanie z tradycją życia codziennego w dawnej Rzeczypospolitej. Źródłem wiedzy powinny być nie tylko podręczniki, ale i różnego rodzaju monografie oraz opracowania popularnonaukowe³⁰.

W programie geografii szczególnie podkreślał znajomość kraju, jego granic historycznych i współczesnych, przyrodznawstwo, a także orientację w kulturze materialnej: w rodzajach zabytków polskich, architekturze itp.³¹.

Treści omawiane na filozofii, zwłaszcza te, które podejmują zagadnienia narodowości, powinny ukazywać wartości życia narodowego, wyjątkowe losy, położenie Rzeczypospolitej, zależności wynikające z współistnienia narodu i państwa³².

Przekazywanie kultury polskiej musi dokonywać się zdaniem o. Jacka Woronieckiego w każdej placówce oświatowej. Polska szkoła powinna być szkołą narodową i spełniać rolę czynnika życia narodowego. Powszechność i jednolitość szkolnictwa stanowi sprzyjającą okoliczność dla rozwoju owego przedsięwzięcia³³.

Tradycja powinna być obecna także w działalności wszelkich organizacji młodzieżowych. W pierwszej połowie XX w. na ziemiach polskich powstawały

²⁶ *Ibidem*, s. 9; por. J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy ojczystej*, Lwów 1925, s. 112.

²⁷ *I d e m*, *Wychowanie patriotyzmu*, rkp., APD, Ao 948/d23.

²⁸ *I d e m*, *Zdolność...*, APD, Ao 948/d21, s. 9; *i d e m*, *Nauka...*, APD, Ao 948/g6, s. 103—105.

²⁹ *I d e m*, *Wychowanie...*, APD, Ao 948/d23.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibidem*.

³³ J. Woroniecki, *Szkola...*, s. 29.

liczne stowarzyszenia skupiające wokół siebie przede wszystkim młodzież pozaszkolną, młodzież szkół średnich i akademickich. Z szeroką inicjatywą w tym względzie wystąpił Kościół katolicki. Ugrupowania katolickie stawiały sobie za cel propagowanie społecznej myśli katolickiej³⁴. Przykładem takiej organizacji było chociażby Stowarzyszenie Młodzieży Katolickiej „Odrodzenie” powstałe wokół czasopisma „Prąd”³⁵. Według o. Jacka Woronieckiego wszelkiego rodzaju organizacje działające zgodnie z prawem świecim i kościelnym są wielce pożądane, ponieważ przygotowując młode pokolenia do pełnienia poważnych zadań państwowych i społecznych uczą demokracji, solidarności, wpajają poczucie więzi narodowej, a także zapobiegają nadmiernemu rozwojowi indywidualizmu³⁶. Sam często brał udział w organizowanych przez stowarzyszenia młodzieżowe zjazdach i sympozjach, występując z wykładami o różnej tematyce³⁷. Popierał inicjatywę dzieci i młodzieży w kierunku zrzeszania się w różnego rodzaju grupy formalne i nieformalne np.: gminy klasowe, związki o charakterze samopomocy, sodalicje, kółka filareckie, czy wreszcie harcerstwo³⁸.

O. Jacek Woroniecki szczególną, doniosłą rolę przypisywał głównie harcerstwu, traktując je jako system wychowania społecznego, który łączy w sobie elementy pracy społecznej i umiejętne połączenie szkoły wychowania indywidualnego i zbiorowego³⁹. Dążenia młodych pokoleń do samokształcenia, a w rezultacie samowychowania doprowadziły do zainicjowania harcerstwa. Przypisywał harcerstwu bogatą tradycję, porównując je ze stowarzyszeniami: Filaretów, Filomatów, Promienistych i Zorzan⁴⁰. Faktycznie harcerstwo wyrosło na gruncie angielskiego ruchu skautowego zainicjowanego na bazie kilku organizacji: Związku Młodzieży Polskiej „Zet”, „Eleusis”, „Zarzewia” i Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Galicji. Celem ugrupowań była przede wszystkim walka niepodległościowa⁴¹.

³⁴ J. Wankan, *Katolickie organizacje młodzieżowe w II Rzeczypospolitej*, w: *Wychowanie a polityka. Tradycje i współczesność*, pod. red. W. Wojtyły i M. Strzeleckiego, Toruń 1997, s. 131 i n.

³⁵ *Ibidem*, s. 132.

³⁶ J. Woroniecki, *Wychowanie społeczne...*, *passim*.

³⁷ Między innymi w styczniu 1926 r. wykladał podczas Kursów Pracy Społecznej organizowanej przez Stowarzyszenie Młodzieży Wszepolskiej w Lublinie. A. Wojtkowski, *Katolicki Uniwersytet Lubelski 1918—1944*, w: *Księga jubileuszowa 50-lecia KUL*, Lublin 1969, s. 79. Brał też udział w grudniu 1935 r. w XIV Tygodniu Społecznym Młodej Inteligencji Katolickiej w Krakowie, rok później zaś wystąpił z wykładami na sympozjum Tygodni Społecznych autorstwa Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie” we Lwowie. APD, A0 948/f16.

³⁸ J. Woroniecki, *Zdolność wychowawcza...*, APD, A0 948/d21.

³⁹ APD, A0 948/d23.

⁴⁰ J. Woroniecki, *O przyszłości ruchu skautowego w Polsce*, „Rok Polski” 1918, t. 3, nr 7—8, s. 452.

⁴¹ I. Lewandowska-Kozimała, *Skauting Polski w Galicji Wschodniej*, Przemysł 1994, s. 9—20. System skautowy został przeniesiony na grunt polski z Anglii. Jego założycielem był gen. Robert Baden-Powell. Pod wpływem wojny burkijskiej w Afryce Południowej, a dokładniej specjalnych oddziałów chłopięcych i doświadczeń wyniesionych ze szkół angielskich, założył organizację młodzieżową opartą na zasadach po części wojskowych. Strukturę grup oparł na zespołach wzajemnie od siebie zależnych, hierarchii, stopniach sprawności. Każdy członek, wstępując w szeregi, składał przysięgę. Skauting był doskonałym połączeniem wychowania fizycznego, moralnego, społecznego i rekreacji. Idea ruchu pojawiła się w Galicji w 1909 r. W okresie dwudziestolecia międzywojennego funkcjonował na terenie Rzeczypospolitej pod nazwą Związku Harcerstwa Polskiego. W. Haunpner, *Krakowski skauting 1910—1914*, s. 45—49.

Jednak zdaniem o. Jacka Woronieckiego to polska tradycja dziewiętnastowieczna przede wszystkim przyczyniła się do powstania harcerstwa. Według niego młodzież w skautingu widziała antidotum na germanizację, poszukiwała śladów polskości, możliwości służenia Polsce i zacieśniania więzi koleżeńskich. Ten ruch młodzieżowy wypełniał postulat wzajemnego wychowania. Zapewniał młodzieży ruch na świeżym powietrzu, a zatem rozwój fizyczny, możliwość obcowania z przyrodą, kształtując poszanowanie natury i ucząc przetrwania w trudnych warunkach, nabywanie potrzebnych umiejętności pod hasłem zdobywania sprawności, wypełniała pożytecznie czas wolny od zajęć szkolnych i domowych, poszerzał wiedzę w dziedzinie wykształcenia narodowego, literatury, historii, krajoznawstwa, ekonomii, przygotowując do wypełniania obowiązków wobec rodziny, społeczeństwa i kraju. Uczył odpowiedzialności, karność, punktualności, szacunku dla ludzi pracy, dóbr kultury⁴². Harcerstwo w okresie międzywojennym wypełniało lukę w wychowaniu powstałą po latach niewoli i zarazem zapisało się w polskiej tradycji wychowawczej złotymi zgłoskami.

Wypełniało ono postulat Kościoła nawołujący do reformy wychowania, weryfikacji dotychczasowych osiągnięć i oceny nowych prądów pedagogicznych.

W okresie międzywojennym, w dobie licznych zmian układów politycznych, dynamicznych przemian gospodarczych i społecznych, Kościół katolicki przestrzegał przed całkowitym oderwaniem się od przeszłości, ideałów, by się przypadkiem nie okazało, że świat wychował sobie zamiast człowieka „wielogłową bestię wyprutą ze wszelkich ludzkich uczuć”⁴³. W natłoku różnych poglądów coraz częściej padało pytanie o właściwy model wychowania: personalistyczny, społeczny, jakie miejsce w założeniach pedagogicznych powinno zajmować samowychowanie. Druga Rzeczpospolita u progu nowego wieku stanęła niewątpliwie przed wieloma zadaniami, których po przeszło stuletniej niewoli nie można było rozwiązać, przywracając stan przedrozbiorowy. Zmieniły się realia, społeczeństwo musiało nauczyć się żyć i funkcjonować na nowo. W oparciu o tradycję z uwzględnieniem zaistniałych warunków zbudować adekwatny i przyszłościowy model życia. Powyższy postulat jak najbardziej odnosił się do spraw pedagogicznych. Właściwe wychowanie umiejętnie łączące przeszłość, teraźniejszość i pragmatyczną myśl o przyszłości przyniesie wymierne korzyści narodowi, społeczeństwu i państwu. W myśli pedagogicznej o. Jacka Woronieckiego przebija uniwersalizm. Jego poglądy w zasadzie nie ulegały żadnym zmianom, niosły ze sobą ten sam bagaż wartości aktualnych zarówno po I wojnie światowej, jak i w okresie okupacji. Hasła patriotyzmu, odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej, poszanowania godności ludzkiej, sprawiedliwości, wolności, mienia społecznego, pracy, zdolności do poświęceń nie są jakąś nowością. W tym kryje się tradycja i cel wychowania każdej epoki.

⁴² J. Woroniecki, *O przyszłości...*, s. 458—459.

⁴³ M. Klepacz, *Znaczenie encykliki „O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży”*, w: *Piun XI, op. cit.*, s. 8—9.

KONFERENCJA NAUKOWA: „PEDAGOGIKA NOWEGO WYCHOWANIA W POLSCE
U SCHYŁKU XIX I W PIERWSZEJ POŁOWIE XX W. PODSTAWOWE PRZEJAWY
I WSPÓŁCZESNE ODNIESIENIA”. RZESZÓW-CZUDEC 12—14 PAŹDZIERNIKA 1998 R.

Zakład Historii Wychowania Instytutu Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie i Kuratorium Oświaty w Krośnie zorganizowali międzynarodową konferencję naukową nt.: „Pedagogika „nowego wychowania” w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX w. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia”.

Otwarcia konferencji dokonali Andrzej Meissner, jeden z kierowników konferencji, oraz JM Rektor WSP w Rzeszowie, Włodzimierz Bonusiak.

Problematyka *nowego wychowania*, bardzo popularna i wciąż mało spenetrowana, spowodowała, iż konferencja ta spotkała się z dużym zainteresowaniem, czego odzwierciedleniem był udział szerokiego grona badaczy z niemal wszystkich ośrodków naukowych w kraju. Obecni na tej konferencji byli również przedstawiciele uniwersytetów zagranicznych: ze Słowacji (uniwersytety w Preszowie i w Nitrze) i z Ukrainy (Uniwersytet Lwowski).

Uczestnicy przygotowali i wygłosili, w czasie obrad plenarnych i obrad czterech grup sekcyjnych, blisko 40 referatów.

Konferencję rozpoczęła Danuta Drynda (UŚ Katowice) referatem: *Geneza „nowego wychowania” w Polsce*. Autorka podjęła w nim problematykę narodzin nowego nurtu w pedagogice, a także próbę określenia ram chronologicznych badanego zjawiska. Jest to na tyle istotne, że jak dotąd brak jest opracowań na temat genezy *nowego wychowania* na ziemiach polskich. Następnie głos zabrał Andrzej Meissner (WSP Rzeszów). W referacie: *Droga Henryka Rowida do „Szkoły Twórczej”* przedstawił on postać tego wybitnego pedagoga i prekursora nurtu *nowego wychowania* na ziemiach polskich.

Kluczowym momentem tego dnia obrad było odsłonięcie tablicy pamiątkowej w murach rzeszowskiej WSP, poświęconej pamięci Henryka Rowida.

Rozległość zagadnienia spowodowała, iż tematykę obrad omawiano w czterech grupach sekcyjnych. W pierwszej z nich, kierowanej przez Jana Sznyda (WSP Kraków), dyskutowano nad genezą i głównymi nurtami *nowego wychowania*. Zaprezentowano 6 referatów, z których wyciągnięto kilka przewodnich konstatacji. Stwierdzono m.in., iż idee *nowego wychowania* znalazły w Polsce żyzny grunt i dobrze się na nim przyjęły, iż istnieją jeszcze nie wykorzystane pola badawcze we współczesnych naukach o wychowaniu, tak bardzo radykalne, jak antypedagogika, czy obecny w pedagogice postmodernizm. Ciekawy jest zwłaszcza ich stosunek do *nowego wychowania*.

Myślą przewodnią obrad sekcji drugiej były: „Próby upowszechniania idei „nowego wychowania” w Polsce i za granicą. Obce zapożyczenia i współczesne reinterpretacje”. Moderatorem tej, najliczniejszej zresztą, grupy była Eleonora Sapia-Drewniak (Uniwersytet Opolski). Przedstawiono 11 referatów, z czego większość powstała na podstawie czasopiśmiennictwa pedagogicznego (np.: „Szkoła”, „Ruch Pedagogiczny”, „Praca Szkolna”, „Teatr w Szkole”). Jeden z referatów poszukiwał idei *nowego wychowania* w podręcznikach szkoły powszechnej z okresu międzywojennego, inny porównywał system mitemps we francuskim i polskim szkolnictwie eksperymentalnym. Poruszono również problem integracji środowisk wychowawczych w świetle koncepcji *nowego wychowania* w Polsce, a także zauważono ślady tego nowego ruchu w działalności Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Interesujące były również obrady sekcji trzeciej, kierowanej przez Czesława Majorka (WSP Kraków), a zatytułowanej: „Nowatorstwo pedagogiczne w Polsce i Europie doby międzywojennej”. Wysłuchano 8 wystąpień: dwa z nich skupiły się na próbach stosowania planu daltońskiego w żeńskich seminariach nauczycielskich w okresie międzywojennym, kolejne przedstawiły nowatorstwo pedagogiczne szkół aktywnych w kształceniu nauczycieli szkół rolniczych w dobie międzywojnia, szkolnictwo żydowskie z tego okresu, dzieje polskiej logopedii (1918—1939), reformę szkolnictwa średniego na Ukrainie w duchu pedagogiki *nowego wychowania*. Obrady tej sekcji zakończyły dwa referaty dotyczące skantingu.

Sekcja czwarta poświęcona była wybitnym postaciom *nowego wychowania* (Ludzie „nowego wychowania” w Polsce i za granicą”). Pracami tej sekcji kierowała Danuta Koźmian (Uniwersytet Szczeciński). W 9 referatach przybliżono postaci: Henryka Rowida, Stanisława Markiewicza, Słowaka Jura Hroneca, Józefa Żulińskiego, Janusza Korczaka, Kazimierza Jeżewskiego, o. Jacka Woronieckiego, Jerzego Ostrowskiego i Jana Kuchty. Ukazano te postaci na tle czasów, w których żyły, obnażając przy tych ich samotność w poszukiwaniach badawczych, w drodze do odnalezienia „złotego środka” w wychowaniu. Podobnie, jak w innych sekcjach, i tutaj zauważono brak opracowania o roli i znaczeniu wybitnych jednostek w propagowaniu *nowego wychowania*.

Ostatni dzień konferencji zakończyły dwa wystąpienia plenaryjne — Igora Kominareca (Uniwersytet w Preszowie), który wygłosił referat: *Idea „nowego wychowania” w państwie słowackim w latach 1939—1945 i jej współczesny obraz* oraz Bogdana Śliwerskiego (Uniwersytetu Łódzkiego), który mówił o autonomii i uspołecznieniu szkół u progu XXI w. Referaty te, podobnie jak i te z pierwszego dnia obrad, wywołały ożywioną dyskusję.

Należy również wspomnieć o drugim dniu konferencji, który organizatorzy postanowili spędzić z uczestnikami w plenerze i w ten sposób ukazać uroki ziemi rzeszowskiej i polskich Bieszczad. Atrakcją tego dnia było zwiedzanie skansenu etnograficznego w Sanoku, gdzie obok zabytków kultury materialnej mieszkańców tych ziem można było podziwiać piękną wystawę ikon. Uczestnicy konferencji mieli okazję zobaczyć również zaporę wodną na Solinie, a pod koniec dnia także muzeum polskiego przemysłu naftowego. Zachowano w ten sposób, także i tutaj, ducha *nowego wychowania*, które nawoływało m.in. do życia na łonie i w zgodzie z naturą.

Ostatnie słowo na konferencji należało do Czesława Majorka, drugiego z kierowników konferencji. W podsumowaniu obrad zwrócił on uwagę na to, jak rozszerzyło się spojrzenie na *nowe wychowanie*, poprzez rozwinięcie polskiego narodowego kontekstu tego nurtu i pojęcia. I że choć nie było ono produktem polskim, można mówić o jego częściowym „upolszczeniu” i życzliwym odbiorze na naszych ziemiach. Konferencja wzbogaciła wiedzę o chronologii badanego zjawiska, ukazując jednocześnie wiele kontrowersji z tym problemem związanych. Spotkanie w Rzeszowie ukazało, jak wiele pól badawczych zostało jeszcze nie spenetrowanych, i że historycy wychowania w kwestii *nowego wychowania* nie powiedzieli jeszcze ostatniego słowa. Zapowiedziany przez organizatorów druk referatów zapewni w części odczuwaną lukę.

POKÓJ JAKO PRZEDMIOT BADAŃ NAUCZANIA I WYCHOWANIA W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACYJNYM. MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA W ŁODZI 22—23 X 1998

Katedra Historii Wychowania i Pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego oraz Komisja Badań nad Pokojem Łódzkiego Oddziału Polskiej Akademii Nauk zorganizowały w dniach 22 i 23 października 1998 r. międzynarodową konferencję naukową na powyższy temat. Głównymi jej organizatorami byli prof. Tadeusz Jajmużna (UŁ) i prof. Waldemar Michowicz (PAN). Konferencja ta była jedną z cyklu tego typu spotkań naukowych obejmujących analizy problemu pokoju z punktu widzenia różnych dyscyplin wiedzy. Obecna konferencja zorganizowana została z dużym zaangażowaniem przedstawicieli nauk o wychowaniu. Stąd też zgromadziła ona pedagogów różnych specjalności i historyków wychowania, andragogów, pedeutologów, pedagogów społecznych, a także psychologów, politologów i duchownych Kościoła rzymskokatolickiego.

Zgłoszone referaty podzieliли organizatorzy na trzy grupy opatrzone hasłami: „Problematyka pokoju w świetle ideologii wychowawczej”, „Warunki pokojowej egzystencji we współczesnym świecie”, „Realizacja idei pokoju w edukacji”.

W pierwszym cyklu referaty wygłosili: prof. dr hab. Ireneusz Bittner (UŁ), *Problematyka wojny i pokoju w aspekcie filozoficzno-antropologicznym*; prof. dr hab. Roman Rosa, *Wojna i pokój w nauce społecznej Kościoła*; prof. dr Eugenia Podgórska (UŁ), *Problem pokoju w homiliach i wypowiedziach Karola Wojtyły — Papieża Jana Pawła II*; prof. dr hab. Anna Wesolowska, *Polskie badania nad wychowaniem dla pokoju*; prof. dr hab. Antoni Smolański (UOp), *Szkola i polityka — ewolucja zagadnienia w polskiej myśli pedagogicznej*; prof. dr hab. Jan Hellwig (UAM), *Problemy wychowania dla pokoju w myśli pedagogicznej polskińskich organiczników*; dr Edward Ponczek (UŁ), *Idea pokoju w teleologii wychowania polskiej myśli politycznej 1939—1945*; dr Roman Stępień (UWr), *Poglądy ojców pijarów Wincentego Bartolomeja i Kajetana Skrzetuskich na zagadnienie pokoju w Europie w XVIII wieku*, dr Kazimierz Rędziński (WSP w Częstochowie), *Wychowanie dla pokoju w szkolnictwie żydowskim w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*; prof. dr hab. Ryszard Więckowski (UŁ), *Tematyka edukacji dla pokoju w procesie kształcenia dzieci w klasach początkowych*; dr Halina Gajdamowicz (UŁ), *Teoria wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego i jej związek z wychowaniem dla pokoju*; prof. dr Erich Dauzenroth (Uniwersytet w Gießen — RFN), *Janusz Korczak — pedagog pokoju*.

W drugim cyklu referaty zaprezentowali dr hab. Czesław Kępnki (UMCS), *Wojna i okrucieństwo — pokój, miłosierdzie i opieka. Konieczność rewizji naszej wiedzy historycznej*; dr Mirosława Zalewska-Pawlak (UŁ), *Otwartość jako postawa wobec sztuki i wobec pokoju*; prof. dr hab. Jan Rostowski, *Rola uprzedzeń oraz strategii ich zwalczania jako czynnik kształtowania stosunków międzyludzkich*; dr Grażyna Tudeusiewicz (UŁ), *Wychowanie dla pokoju w świetle integracji europejskiej*; prof. dr hab. Jan Fudali (UŁ), *Kształtowanie europejskiej świadomości uczniów jako element wychowania dla pokoju*.

Referaty prof. dr hab. Ryszarda Włoszyńskiego (WSP — Piotrków Tryb.), *Raport z badań nad treściami wychowania dla pokoju w podręcznikach szkół średnich*; dr Kazimierza Puchowskiego (UG), *In Bello Mars. In Pace Apollo. Z dziejów edukacji w kolegiach jezuickich*; prof. dr hab. Tadeusza Jajmużny (UŁ) i dr. Mariana Wojtowicza (Kol. Eduk. — Łódź), *Edukacja pokojowa w programach Kolegium Nauczycielskiego oraz ks. mgr. Edwarda Wieczorka, Nauczanie i działanie na rzecz pokoju biskupów łódzkich*, wypełniły trzeci cykl referatów.

Moderatorami obrad byli prof. dr hab. Waldemar Michowicz (PAN, UŁ), prof. dr hab. Jan Hellwig (UAM) i prof. dr hab. Antoni Smolański (UOp).

Konferencja wniosła wiele interesujących elementów dot. m.in. genezy problemu wychowania dla pokoju, zawartych np. w nauce społecznej Kościoła katolickiego, encyklikach papieskich, jak i polskiej myśli pedagogicznej. Skonstatowano także, iż w trudnych warunkach zaborowych w XIX w. bardzo realnie myślano o wprowadzeniu w życie zasady konsyliacji w sprawach wewnętrznych i międzynarodowych, zapowiadano powstanie trybunału międzynarodowego dla rozstrzygnięcia problemów spornych, projektowano rzeczypospolitą narodów, a więc przedstawiono wizję zjednoczonej Europy.

Wydanie materiałów pokonferencyjnych określi ewidentnie wzbogacenie naszej wiedzy w tej dziedzinie i wskazuje, iż polska myśl pedagogiczna holdowała w pracy wychowawczej i rozwiązywaniu sporów wewnętrznych i zewnętrznych zasadzie *plus ratio, quam vis*, a nie zawilosciom rabulistyki.

JAN HELLWIG
Poznań

FRANCISZEK BEREŹNICKI, HASŁA „NOWEJ SZKOŁY” W DYDAKTYCE
DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

Toruń 1998, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 213

Książka Franciszka Bereźnickiego *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej* stanowi cenną pozycję wzbogacającą naszą wiedzę na temat „nowych kierunków” w pedagogice okresu międzywojennego. Autor — wybitny znawca teorii pedagogicznej w Polsce międzywojennej, ukazuje ówczesne postawy dydaktyki polskiej, osiągnięcia teorii kształcenia w tym okresie.

Pozycja ta w sposób wyczerpujący przedstawia rozwój dydaktyki międzywojennej odbywający się zarówno pod wpływem postępowej tradycji rodzimej, jak i pod przemożnym wpływem myśli i poczynań pedagogów zachodnioeuropejskich i amerykańskich. W literaturze naukowej brakowało dotychczas wydawnictwa przedstawiającego wpływ „nowego wychowania”, nowej myśli na rozwój dydaktyki polskiej w okresie Drugiej Rzeczypospolitej.

Praca składa się z wprowadzenia, czterech rozdziałów, zakończenia oraz wykazu wykorzystanych materiałów. Kolejne rozdziały mówią o poglądach wybitnych twórców i propagatorów nowych prądów i kierunków pedagogicznych, o proponowanych metodach i koncepcjach nauczania i uczenia się.

Pierwszy rozdział ukazuje rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1939 oraz poświęcony jest analizie poglądów twórców polskiej dydaktyki Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego. W niepodległej Polsce pojawiły się bardzo korzystne warunki do rozwoju „nowej myśli dydaktycznej”, która, nawiązując do rodzimej tradycji, podejmowała również poczynania nowatorskie nacechowane dużym entuzjazmem i pomysłowością. Ten nowatorski ruch przyczynił się do „ożywienia” szkoły, do wyzwolenia sił twórczych wielu nauczycieli, do indywidualizacji możliwości i zainteresowań ucznia. Hasła „nowej szkoły” w sposób istotny wpłynęły na poglądy dydaktyczne Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego. Autorzy ci stworzyli podstawy polskiej teorii kształcenia. Zarówno *Zasady nauczania* B. Nawroczyńskiego, jak i *Dydaktyka ogólna* K. Sośnickiego, stanowią istotne pozycje charakteryzujące kierunki nowatorskie oraz ukazują nam wpływ nowych haseł na poglądy ich autorów. Autor recenzowanej książki, poprzez analizę poglądów najwybitniejszych twórców dydaktyki polskiej, uzmysławia nam, iż prace ich powinny nie tylko rozszerzać i wzbogacać wiedzę dydaktyczną współczesnego nauczyciela, ale też winny być skutecznie wykorzystywane w reformowaniu polskiej szkoły i jej systemu dydaktycznego.

W rozdziale drugim *Hasła „szkoły pracy” — „szkoły twórczej” w polskiej dydaktyce międzywojennej*, dokonana została analiza i ocena teorii polskiej szkoły pracy, która nazywana była „szkołą twórczą”, „żywą szkołą”, „szkołą pracy twórczej”. Szkoła ta spotkała się z żywym zainteresowaniem ze strony polskich pedagogów, gdyż była pretekstem przeciw encyklopedyzmowi, werbalizmowi szkoły tradycyjnej, a poza tym poprzez rodzimą tradycję, łączyła dydaktykę zachodnią z polskimi potrzebami. Pojęcie

„szkoła pracy” było rozumiane i definiowane bardzo różnie, dlatego też w sposób odmienny realizowano założenia tej szkoły. W pierwszym okresie po wyzwoleniu lansowano w Polsce koncepcję pracy manualnej (nawiązującej do słoju skandynawskiego). W połowie lat dwudziestych H. Rowid upowszechnia koncepcję szkoły pracy twórczej. Szkoła ta zwracała uwagę na wszechstronny rozwój osobowości wychowanka, na jego aktywność oraz indywidualne zainteresowania. „Szkoła pracy” miała być związana z życiem poprzez programy szkolne i metody pracy. Miała stwarzać sytuacje do samodzielnego poznawania, przeżywania i działania. Praca fizyczna i umysłowa oraz jej wpływ na rozwój psychiczny uczniów przenikały wszystkie odmiany „szkoły pracy”. Zawarta w książce analiza różnych odmian „szkoły pracy” — „szkoły twórczej” ukazuje nam, jak zróżnicowany był ten ruch reformatorski, jak różne miał założenia i jak odmiennie je realizował.

Rozdział trzeci *Nauczanie całościowe w Polsce międzywojennej i próby jego kontynuacji* analizuje poglądy polskich pedagogów dotyczące nauczania całościowego. Istotą nauczania całościowego było zniesienie w procesie kształcenia podziału na odrębne przedmioty i oparcie nauczania na koncentracji treści wokół pewnych zagadnień tematycznych wynikających z bezpośrednich przeżyć i zainteresowań dziecka. W Polsce spośród kilku odmian nauczania całościowego, najbardziej znane i realizowane w praktyce dydaktycznej były: metoda projektów, metoda ośrodków zainteresowań oraz nauczanie łączne. Metody te, jako reakcje przeciwko nauczaniu pamięciowemu, przeciwko szkole tradycyjnej, budziły w Polsce międzywojennej umiarkowane zainteresowanie. W większości były one wykorzystywane w klasach początkowych jako uzupełnienie nauczania systematycznego. Przeshkodą w szerszym upowszechnianiu nowych propozycji nauczania była obawa przed zerwaniem z zasadą systematyczności i trwałości zdobywanej wiedzy. Mimo wszystko jednak nauczanie całościowe przyczyniło się do wyzwolenia twórczości nauczycieli, ożywiło codzienną pracę szkolną, wywarło pewien wpływ na ukształtowanie się treści i metod pracy. Autor opisuje m.in. koncepcję nauczania łącznego, jej polską odmianę wypracowaną przez polskich pedagogów, która stała się podstawą do poszukiwań nowych rozwiązań nauczania integralnego. Koncepcja nauczania łącznego wywarła znaczny wpływ na praktykę szkolną w niższych klasach szkoły powszechnej. Cechą charakterystyczną polskich prób nauczania łącznego było to, że nawiązywały do tradycji rodzimej oraz łączyły różne odmiany „nowej szkoły”. Autor, prezentując w sposób syntetyczny do historyczne różnych koncepcji nauczania całościowego, ukazuje nam, iż współczesne koncepcje nauczania zintegrowanego w znacznej mierze posilają się wieloma odmianami nauki całościowej.

W rozdziale czwartym zawarte są rozważania na temat samodzielnego uczenia się i wdrażania młodzieży do samokształcenia. Próby, które uwzględniały postulaty indywidualnej, samodzielnej pracy ucznia, to przede wszystkim plan daltoński, nazywany w Polsce systemem pracownianym oraz uczenie się pod kierunkiem. Rozdział ten zawiera argumenty mówiące, iż nowe metody dyktujące indywidualizację i samokształcenie, pozytywnie wpływały zarówno na nauczyciela, jak i na ucznia. Stwarzały odpowiedni klimat, który zachęcał nauczycieli do doskonalenia swoich umiejętności dydaktycznych, a uczniów motywował do samodzielnego poszukiwania celem zaspokajania swych zainteresowań.

W zakończeniu swej pracy autor zawarł problematykę badań, ukazał wkład polskich pedagogów w rozwój dydaktyki Drugiej Rzeczypospolitej oraz możliwość wykorzystania tego dorobku współcześnie.

Omawiana praca jest cenną publikacją zasługującą na szczególną uwagę i pełne uznanie. Stanowi ona przede wszystkim odzwierciedlenie poglądów polskich pedagogów okresu międzywojennego, ich stanowiska wobec dydaktyki „nowego wychowania”. Hasła „nowej szkoły” stały się inspiracją twórczości dydaktycznej polskich pedagogów, miały istotny wpływ na powstanie teorii kształcenia w okresie Drugiej Rzeczypospolitej.

Również dzisiaj, w dobie reformy oświaty, ważne jest wzorowanie się na właściwych propozycjach minionego okresu, na pozytywnych poglądach, które nasuwa nam historia. Żywię nadzieję, że książka ta stanie się pomocna w realizacji rozsądnego kierunku przemian oświatowych.

TADEUSZ JAŁMUŻNA, ŁÓDZKIE CZASOPISMA SZKOLNE
W LATACH MIĘDZYWOJENNYCH

Łódź 1998, ss. 124

Czasopisma pedagogiczne stanowią wdzięczne, ale często słabo wykorzystywane źródło do badań historyczno-pedagogicznych. W ten niezwykle interesujący trend dociekań naukowych włączył się autor recenzowanej pracy. Dokonał w niej analizy następujących łódzkich czasopism szkolnych z okresu międzywojnia: „Echo Szkolne”, „Gazetka Szkolna”, „Głosik Klasowy”, „Ku światłu” (dwie edycje), „Ku wiedzy”, „Mamy głos”, „Młoda Myśl”, „Młodzieńcy Lot”, „Na jasne szlaki”, „Nasze Tory”, „Nasze Życie”, „Ognisko”, „Ogniwo” (dwie edycje), „Sokoli Lot”, „Spolem”, „Szklane Domy”, „Zaranie”, „Z naszego świata”, „Życie Młodzieży”. Warto zauważyć, że niektóre czasopisma ukazywały się równolegle pod tymi samymi tytułami. Jak podkreśla autor, zainteresowanie tematem wynika z faktu, iż jest „...Brak całościowego opracowania czasopism szkolnych...” „...W ...badaniach zarejestrowano 27 tytułów czasopism szkolnych”, a „Przedmiotem analizy uczyniono 23 czasopisma, ponieważ innych nie odnaleziono” (s. 5). W *Bibliografii* wykazał autor jednak 22 czasopisma (s. 86 i 87).

W rozdziale pierwszym dokonał analizy periodyków szkolnych ukazujących się w okresie międzywojennym i rozwinął dyskusję wokół nieustalonego ciągle bardziej ostrego i pełnego określenia pojęcia czasopisma pedagogicznego. Na tym tle podjął próbę dokonania typologii czasopism i wyeksponował czasopisma ogólnopolskie, regionalne i uczniowskie (s. 8—22).

Charakterystyka łódzkich czasopism szkolnych, w tym warunków ich powstania, działalności wydawniczej i redakcyjnej, form i struktur stanowi przedmiot rozdziału drugiego (s. 22—43).

Rozdział trzeci eksponuje szkołę i nauczyciela, którym czasopisma szkolne poświęcały wiele uwagi. Autor położył nacisk na pracę dydaktyczno-wychowawczą, samorząd szkolny, harcerstwo i inne organizacje młodzieżowe działające na terenie szkół (s. 44—64).

Obraz młodzieży w czasopiśmie — to tytuł rozdziału czwartego. Autor położył tu nacisk na takie kwestie, jak młodzież o sobie, próby literackie, życie regionu, poglądy na życie społeczno-polityczne (s. 65—80).

Zarysowanie tak licznych problemów wymagało olbrzymiego wysiłku badawczego, gdyż „...Trudności w dotarciu do czasopism szkolnych nie są tylko związane z ich rozproszonym miejscem przechowywania, ale brakuje opublikowanych egzemplarzy” (s. 5). Jest to niewątpliwie rezultat zniszczeń spowodowanych wojną i okupacją hitlerowską, ale także może niedoceniań wartości czasopism — w szczególności szkolnych — jako ważnych materiałów dokumentacyjnych.

Tymczasem badania pedagogicznej zawartości czasopism są ważkim komponentem studiów nad dziejami teorii i praktyki edukacyjnej. Stosunkowo skromne ich wykorzystywanie jako materiałów źródłowych do historii wychowania ma charakter złożony. Nie w pełni wyjaśniają to zjawisko przyczyny typu technicznego, jak to zauważa Bolesław Pleśniarski, obejmujące m.in. „...pracochłonne kwerendy trudności dotarcia do niektórych pozycji, luki w poszczególnych rocznikach, rozproszenie licznych tytułów w rozmaitych księgozbiarach, brak uporządkowanej i wyczerpującej bibliografii”² itp.

Wydaje się więc, że słusznie uczynił autor, podejmując ten niezwykle trud badawczy i wskazując młodemu adeptom nauk o wychowaniu możliwości i drogi rozwoju naukowego. Czasopiśmiennictwo szkolne może bowiem stanowić w dalszym ciągu wdzięczne źródło do badań.

Obok szczegółowego wykazu wykorzystanych w pracy materiałów (*Bibliografia*, s. 86—89) praca zawiera 14 aneksów, które w znacznej mierze wzbogacają wartość książki.

JAN HELLWIG
Poznań

¹ Zachowano oryginalną pisownię tytułów.

² B. Pleśniarski, *Poglądy Wielkopolan na sprawy wychowawcze i oświatowe w świetle prasy Wielkiego Księstwa Poznańskiego 1817—1847*, Wrocław 1962, s. 6.

Eugenia Anna Wesołowska, *Paweł Włodkowiec — współczesne znaczenie poglądów i dokonań*, Toruń 1997. Wydawnictwo Adama Marszałka, ss. 232 — 4 nlb.

Uznawany powszechnie „...za twórcę polskiego prawa narodów — pierwszego w świecie” „I rzecznika świata bez wojen” (s. 7) Paweł Włodkowiec 1370?—1452 doczekał się nowej, interesującej i ciekawie ujętej monografii. Autorka, opierając się na bogatych źródłach, zaprezentowała materiał naukowy w czterech zasadniczych rozdziałach. I. *Paweł Włodkowiec — nota biograficzna*; II. *Poglądy*; III. *Dokonań*, IV. *Współczesne znaczenie poglądów i dokonań*. Praca zawiera trafne zakończenie odnoszące się m.in. do polskich badań nad pokojem, zestaw bibliografii, wykaz ważniejszych myśli Włodkowica, streszczenie w językach angielskim, niemieckich i rosyjskim oraz aneksy zawierające materiały i dokumenty związane z tematem.

Wydanie książki sfinansowała Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Jan Brożek 1585—1652 in Universitate Collegii Maiori Professor. Wstępem opatrzył Julian Dybca 1998, ss. 47.

Praca ta, związana z wystawą zorganizowaną w Bibliotece Jagiellońskiej, a poświęconą profesorowi i rektorowi Alma Mater Cracoviensis — Janowi Brożkowi, jest swoistym katalogiem do wystawy. Książka zawiera *O wystawie słów kilka* — pióra Danuty Burczyk-Marony, obszerny wstęp napisany przez Juliana Dybca, kalendarium życia J. Brożka, katalog jego prac eksponowanych na wystawie oraz deskrypcji o nim, wykaz literatury, wykaz skrótów oraz 47 rycin obejmujących m.in. fotografie i dokumenty.

Zarówno wystawa, jak i książka są godne polecenia zarówno historykom teoretykom, jak i nauczycielom i młodzieży interesującym się historią nauki w Polsce.