

FORUM

PEDAGOGICZNE

2019, tom 9, nr 1 PÓŁROCZNIK



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

Redakcja

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Jan Niewęglowski, Bartosz H. Olszewski, Dariusz Stępkowski (redaktor naczelny), Emilia Śmiechowska-Petrovskij (sekretarz redakcji), Edyta Wolter

Redakcja naukowa działu tematycznego

Edyta Wolter

Rada Naukowa

Barbara Baraniak, Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (przewodnicząca), Mariya Kultaieva, Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Roman Leppert, Uto Meier, Naděžda Pelcová, Joaquim Pintassilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Jerzy Stochmiałek, Hasan Ünder

Korekta

polonistyczna – Beata Gołkowska
anglistyczna – Jarosław Wiazowski
native speaker – Donal Fitzpatrick

Wersją podstawową jest edycja papierowa
Czasopismo objęte patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Adres redakcji

„Forum Pedagogiczne”, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW,
ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa, tel. (+48) 22 569 97 15,
fax (+48) 22 569 96 71,
e-mail: forumpedagogiczne@uksw.edu.pl, <http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl>

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa
tel. (+48) 22 561 89 23, fax (+48) 22 561 89 11
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl, <http://www.wydawnictwo.uksw.edu.pl>

ISSN 2083-6325
e-ISSN 2449-7142

Łamanie

Maciej Faliński

Druk i oprawa

volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

SPIS TREŚCI

<i>Od redakcji</i>	11
Edyta Wolter	
Dariusz Stępkowski	
DZIAŁ TEMATYCZNY: POLSKA MYŚL I PRAKTYKA EDUKACYJNA W II RZECZYPOSPOLITEJ 1918–1939. W STULECIE ODZYSKANIA NIEPODLEGŁOŚCI	
Krzysztof Jakubiak, Wiesław Jamrózek	
<i>Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej</i>	17
Iwonna Michalska	
<i>Nauczyciel w początkach niepodległej Polski. „Szkoła Powszechna” o przymiotach, obowiązkach i profesjonalizacji wychowawców młodego pokolenia</i>	33
Grzegorz Michalski	
<i>W trosce o szkołę z opieką lekarską. Wskazania higieniczno- -pedagogiczne Adolfa Klęska w przekazie „Przyjaciela Szkoły” (1922–1936)</i>	45
Jacek Kulbaka	
<i>Kształcenie specjalne w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce. Twórczynie pedagogiki specjalnej</i>	57
Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, Marzena Dycht	
<i>Myśl i praktyka tyflopedagogiczna Matki Elżbiety – Róży Czackiej</i>	77
Marzena Dycht	
<i>Pedagogiczne inspiracje Henryka Ruszczyca w teorii i praktyce wychowania osób niewidomych</i>	93

Marek Jurczyszyn	
<i>Uwarunkowania funkcjonowania drużyny harcerskiej na terenie gimnazjum salezjańskiego w Sokołowie Podlaskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej</i>	113
Elżbieta Magiera	
<i>Teoretyczne podstawy wychowania państwowego w Polsce okresu międzywojennego (zarys problematyki)</i>	125
Joanna Król	
<i>Organizacja Pracy Obywatelskiej Młodzieży „Straż Przednia” (1932–1939) jako szkoła formacji propaństwowej</i>	139
Jan Piskurewicz	
<i>Antoni Bolesław Dobrowolski o związkach oświaty z nauką – w kontekście dyskusji na temat organizacji i rozwoju nauki w niepodległej Polsce</i>	155
Edyta Wolter	
<i>Ochrona przyrody ojczystej w Drugiej Rzeczypospolitej – edukacyjne implikacje miesięcznika „Przyroda i Technika”</i> . . .	167
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Jarosław Gara	
<i>Jana Patočki doświadczenie „jedności pierwotnego świata” jako przesłanka myślenia i działania pedagogicznego – rekonstrukcje (część pierwsza)</i>	181
COLLOQUIA	
David Rybák	
<i>The Ontological Freedom in Jan Patočka’s “Natural World as a Philosophical Problem” with Regard to Husserl’s Phenomenology</i>	203
Zuzana Svobodová	
<i>The Life of the Shaken</i>	213

Katalin Eszter Morgan	
<i>Reclaiming a Dwelling Place: How a German History Learning Community Handles Traumatic Memories of Shoah Witnesses</i>	225
Kai Horsthemke	
<i>Thinking without Heidegger?</i>	245
Iryna Kurlak	
<i>Sexual Addiction: Terminology, Etiology, Phenomenology and Diagnostics</i>	257
Artur Baranowski	
<i>Teaching English with Insta.Ling Online Platform: Case Study in Higher Education Level</i>	269

RECENZJE

Jarosław Gara	
„Świat naturalny” jako źródłowa struktura i otwarty horyzont „egzystencjalnych ruchów” ludzkiego życia	
[J. Patočka, „Świat naturalny” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach, <i>Seria Educatio</i> , Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, 126 s.]	289

KRONIKA

Maria Boużyk	
“Evaluation of Humanistic Competencies Developed in the Pedagogical Majors in a Comparative Perspective”: Project Overview	295
Dariusz Stępkowski, Joanna Pękala	
<i>Drugie spotkanie międzynarodowej grupy badaczy zajmujących się edukacją moralno-etyczną, Berlin 21–23 lutego 2019 roku.</i>	303

CONTENTS

<i>Editorial</i>	11
Edyta Wolter Dariusz Stępkowski	
TOPIC: EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE IN THE SECOND POLISH REPUBLIC BETWEEN 1918–1939. CENTENARY OF POLAND REGAINING INDEPENDENCE	
Krzysztof Jakubiak, Wiesław Jamrożek <i>Heritage and Balance of Pedagogical Theory and Practice in the Second Polish Republic</i>	17
Iwonna Michalska <i>Teacher at the Beginning of Independent Poland: „Szkoła Powszechna” on Merits, Obligations, and Professionalization of a New Generation of Educators</i>	33
Grzegorz Michalski <i>Out of Concern for Schools with Medical Care: Hygienic and Educational Recommendations of Adolf Klęsk in the Publications of “Przyjaciel Szkoły” (1922–1936)</i>	45
Jacek Kulbaka <i>Special Education in Poland between 1918 and 1939: Female Founders of Special Education</i>	57
Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, Marzena Dycht <i>Mother Elizabeth – Róża Czacka’s Education of the Visually Impaired: Theory and Practice</i>	77
Marzena Dycht <i>Pedagogical Inspirations of Henryk Ruszczyk in Theory and Practice of Education of Blind People</i>	93

Marek Jurczyszyn	
<i>Conditions of Functioning of a Scout Group in the Salesian High School in Sokołów Podlaski during the Second Polish Republic</i>	113
Elżbieta Magiera	
<i>Theoretical Foundations of State Education in Poland between 1918 and 1939 (an Outline of the Problem)</i>	125
Joanna Król	
<i>Association of Youth Civic Work “Front Guard” (1932–1939) as a School of State-oriented Formation</i>	139
Jan Piskurewicz	
<i>Antoni Bolesław Dobrowolski’s Views on a Relationship Between Education and Science: A Discussion about Organization and Development of Science in Independent Poland.</i>	155
Edyta Wolter	
<i>Environmental Protection of the Fatherland in the Second Republic of Poland – Educational Implications of the Monthly “Przyroda i Technika”</i>	167

ARTICLES AND ESSAYS

Jarosław Gara	
<i>Jan Patočka’s Experience of the ‘Unity of the Primordial World’ as a Premise for Thinking and Pedagogical Action – Reconstruction (part one)</i>	181

COLLOQUIA

David Rybák	
<i>The Ontological Freedom in Jan Patočka’s “Natural World as a Philosophical Problem” with Regard to Husserl’s Phenomenology.</i>	203
Zuzana Svobodová	
<i>The Life of the Shaken</i>	213

Katalin Eszter Morgan	
<i>Reclaiming a Dwelling Place: How a German History Learning Community Handles Traumatic Memories of Shoah Witnesses.</i>	225
Kai Horsthemke	
<i>Thinking without Heidegger?</i>	245
Iryna Kurlak	
<i>Sexual Addiction: Terminology, Etiology, Phenomenology and Diagnostics.</i>	257
Artur Baranowski	
<i>Teaching English with Insta.Ling Online Platform: Case Study in Higher Education Level</i>	269

REVIEWS

Jarosław Gara	
<i>'Natural World' as a Source Structure and Open Horizon of the 'Existential Movements' of Human Life</i>	
[J. Patočka, „Świat naturalny” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach, <i>Seria Educatio</i> , Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, pp. 126]	289

REPORTS

Maria Boużyk	
<i>“Evaluation of Humanistic Competencies Developed in the Pedagogical Majors in a Comparative Perspective”: Project Overview</i>	295
Dariusz Stępkowski, Joanna Pękała	
<i>The Second Assembly of an International Group of Researchers Engaged in Moral and Ethical Education, Berlin, 21–23 February 2019.</i>	303

OD REDAKCJI

DOI: 10.21697/fp.2019.1.01

Dział tematyczny *Polska myśl i praktyka edukacyjna w II Rzeczypospolitej (1918–1939)*. W *stulecie odzyskania niepodległości* zawiera 11 artykułów, umieszczonych według kryterium problemowego. Ich autorami są polscy uczeni specjalizujący się w historii edukacji, afiliowani w sześciu krajowych uczelniach akademickich.

Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański) i Wiesław Jamrożek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w artykule pt. *Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej* zaprezentowali osiągnięcia teorii i praktyki edukacyjnej w Polsce okresu międzywojennego (1918–1939). Wyjaśnili trudne okoliczności kształtowania systemu szkolnego w II Rzeczypospolitej, odrodzonej po 123 latach niewoli. Omówili akty normatywne służące unifikacji szkolnictwa w procesie likwidacji pozostałości ustawodawstwa oświatowego państw zaborczych. Uwagę poświęcili rozwojowi oświaty pozaszkolnej, zaakcentowali jej funkcję kompensacyjną. Uzasadnili znaczenie ośrodków naukowych w rozwoju myśli pedagogicznej. Podkreślili znaczenie dorobku badań realizowanych przez towarzystwa naukowe i oświatowe, a także działalność wydawniczą (upowszechniania wiedzy naukowej) czasopism pedagogicznych. Omówili najważniejsze nurty teoretyczne w naukach o wychowaniu oraz problematykę kształtowania subdyscyplin pedagogicznych. Wyjaśnili znaczenie teorii i praktyki edukacyjnej wpisującej się w postulat Nowego Wychowania, hasła „nowej szkoły”. Skonstatowali, że pomimo wielu trudności i ograniczeń: „ogólny bilans edukacyjny Polski międzywojennej jest [...] dodatni”.

Iwonna Michalska (Uniwersytet Łódzki) w artykule *Nauczyciel w początkach niepodległej Polski. „Szkoła Powszechna” o przymiotach, obowiązkach i profesjonalizacji wychowawców młodego pokolenia* podjęła problematykę pedeutologiczną realizowaną na łamach tytułowego kwartalnika (w latach 1920–1928). Zaznaczyła, że ponieważ po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku brakowało nauczycieli (szczególnie na ziemiach byłych zaborów pruskiego i rosyjskiego), a wielu z nich nie posiadało kwalifikacji zawodowych, poważnym wyzwaniem w odrodzonej Rzeczypospolitej było kształcenie i doksztalcanie zawodowe nauczycieli, a następnie ich doskonalenie zawodowe. Działania instytucjonalne w tym zakresie wspomogły liczne czasopisma pedagogiczne. I. Michalska uwagę badawczą skupiła na kwartalniku „Szkoła Powszechna”. Na podstawie przeprowadzonych badań naukowych stwierdziła, że na łamach tego periodyku realizowano problematykę dotyczącą zarówno kształcenia nauczycieli, jak również ich wychowania/samowychowania do pożądaných w zawodzie nauczycielskim cech osobowości. Zaaakcentowała, że oprócz wszechstronnego przygotowania zawodowego w II Rzeczypospolitej

uzasadniano ogromne znaczenie posiadania powołania do pracy nauczycielskiej, zrównoważonej osobowości nauczyciela/wychowawcy, a także postawy odpowiedzialności za działalność dydaktyczno-wychowawczą w szkole danego rodzaju.

Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki) w artykule zatytułowanym *W trosce o szkołę z opieką lekarską. Wskazania higieniczno-pedagogiczne Adolfa Klęska w przekazie „Przyjaciela Szkoły” (1922–1936)* uzasadnił znaczenie współpracy lekarza szkolnego z nauczycielami w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Napisał, że w dwutygodniku „Przyjaciel Szkoły” systematycznie publikowano artykuły dotyczące problematyki higieniczno-lekarskiej w instytucjach oświatowych, czego egzemplifikacją stanowi twórczość krakowskiego lekarza A. Klęska. G. Michalski stwierdził, że w koncepcji A. Klęska rola społeczna lekarza szkolnego nie ogranicza się do rozwiązywania problemów zdrowotnych dzieci. Podstawowym obowiązkiem lekarza szkolnego jest systematyczne kontrolowanie zdrowia uczniów oraz uświadamianie (nauczycielom, uczniom i ich rodzicom) znaczenia przestrzegania zasad higieny osobistej, co służy procesowi wychowania do zdrowego stylu życia oraz profilaktyce zdrowotnej.

W artykule *Kształcenie specjalne w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce. Twórczynie pedagogiki specjalnej* Jacek Kulbaka (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) zaprezentował rys historyczny kształcenia specjalnego w Europie, wieloaspektowe uwarunkowania działalności zakładów kształcenia specjalnego w II Rzeczypospolitej oraz trudności organizacyjne szkolnictwa specjalnego w omawianym okresie historycznym. J. Kulbaka omówił dorobek polskich pedagogów specjalnych. Szczególną uwagę badawczą poświęcił Michalinie Stefanowskiej, Józefie Joteyko oraz Marii Grzegorzewskiej, akcentując ich dokonania w obszarze zdobywania wykształcenia, działalności naukowej oraz działalności organizacyjnej. Skonstatował, że pomimo wielu barier udało się wówczas włączyć problematykę kształcenia dziecka niepełnosprawnego w nurt polityki oświatowej państwa, zakładano szkoły specjalne, kształcono nauczycieli (Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie).

Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz i Marzena Dycht (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) w artykule *Mysł i praktyka tyflopedagogiczna Matki Elżbiety – Róży Czackiej* przedstawiły prekursorskie Dzieło, służące edukacji i rehabilitacji osób niewidomych oraz słabowidzących w Polsce w okresie międzywojennym, co stanowiło wówczas swoistą nowość w praktyce edukacyjnej. Autorki zaakcentowały, że od 1918 roku Matka Elżbieta kierowała rozwojem Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w ścisłym powiązaniu z formującym się wówczas Zgromadzeniem Zakonnym Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża. Wskazały na wartość kształcącą i rehabilitacyjną dostosowanego przez Matkę Elżbietę do języka polskiego alfabetu brajlowskiego. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego doceniło autorski dorobek Matki Elżbiety, wdrażając alfabet i skróty do powszechnego stosowania w polskich szkołach w latach 1918–1939. Autorki stwierdziły, że szkoły w Laskach pod Warszawą dla dzieci

niewidomych i słabowidzących już w okresie dwudziestolecia międzywojennego osiągnęły wysoki poziom kształcenia. Stały się znanymi i cenionym środowiskiem dydaktyczno-wychowawczym oraz duchowym trzech wspólnot: osób niewidomych, sióstr zakonnych i współpracowników świeckich. Można dodać, że Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych im. Róży Czackiej w Laskach (k. Warszawy) twórczo czerpie z tego znakomitego dziedzictwa duchowego i edukacyjnego Matki Założycielki, nadal kształcąc i wychowując dzieci z niepełnosprawnością narządu wzroku.

Datowaną od 1930 roku działalność współtwórcy Dzieła Lasek na rzecz osób niewidomych i słabowidzących wyjaśnia Marzena Dycht (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) w artykule pt. *Pedagogiczne inspiracje Henryka Ruszczyca w teorii i praktyce wychowania osób niewidomych*. Autorka opisała organizacyjne formy oraz metody wychowania stosowane przez H. Ruszczyca w Zakładzie dla Niewidomych w Laskach w okresie międzywojennym. Zwróciła uwagę na wspólne cechy jego działalności edukacyjnej z salezjańskim systemem prewencyjnym św. Jana Bosko oraz z uznanymi na świecie koncepcjami wychowania progresywnego, Nowego Wychowania, akcentującymi edukacyjne znaczenie docenienia przez nauczycieli zainteresowań dzieci, wyzwalania w dzieciach aktywności poznawczej i postaw eksploracyjnych, a także stosowania zasady indywidualizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

W artykule zatytułowanym *Funkcjonowanie drużyny harcerskiej w gimnazjum salezjańskim w Sokołowie Podlaskim w okresie II Rzeczypospolitej* Marek Jurczyk przedstawił aplikacyjne aspekty harcerskiego systemu wychowawczego w drużynie im. Tadeusza Kościuszki, działającej przy Gimnazjum Księży Salezjanów w Sokołowie Podlaskim. Uwagę badawczą skupił na uwarunkowaniach powstania i rozwoju ww. drużyny harcerskiej, opisał organizacyjne formy wychowania stosowane w drużynie oraz metody jej działalności. Na podstawie źródeł archiwalnych przedstawił także dane liczbowe członków drużyny harcerskiej za lata szkolne 1929/1930–1937/1938.

Elżbieta Magiera (Uniwersytet Szczeciński) w artykule pt. *Teoretyczne podstawy wychowania państwowego w Polsce okresu międzywojennego (zarys problematyki)* napisała, że koncepcję wychowania państwowego opracowano po 1928 roku, gdy wartością nadrzędną uczyniono państwo (któremu podporządkowano wartość narodu) w celu wielonarodowej i wielokulturowej integracji, rozwoju idei solidaryzmu społecznego. E. Magiera zaprezentowała zarys koncepcji wychowania państwowego Kazimierza Sońskiego (1883–1976), Zygmunta Karola Mysłakowskiego (1890–1971) i Jana Stanisława Bystronia (1892–1964), którzy dostrzegli niedomagania teorii oraz ideologicznych działań aplikacyjnych sanacji, byli przeciwni sztucznemu idealizowaniu znaczenia państwa.

Joanna Król (Uniwersytet Szczeciński) w artykule zatytułowanym *Organizacja Pracy Obywatelskiej Młodzieży „Straż Przednia” (1932–1939) jako szkoła formacji propaństwowej* przedstawiła działalność stworzonej w 1932 roku przez Adama

Skwarczyńskiego (jednego z ideologów obozu piłsudczykowskiego, żyjącego w latach 1886–1934) Organizacji Pracy Obywatelskiej Młodzieży „Straż Przednia”. Wyjaśniła, że była to ogólnopolska, dobrowolna, ideowo-wychowawcza organizacja młodzieżowa (dla młodzieży szkół średnich licealnych i zawodowych w wieku 15–21 lat). Stała się wartościowym środowiskiem wychowawczym, samokształcenia, wdrażania idei państwa uspołecznionego, rozwijania moralności chrześcijańskiej, bezinteresownego wysiłku/pracy dla państwa, kształtowania postawy odpowiedzialności i patriotyzmu wyrażonego w systematycznym czynie na rzecz wspólnoty obywatelskiej/państwowej, doskonalenia cnót rycerskich/żołnierskich.

Jan Piskurewicz (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) napisał artykuł pt. *Antoni Bolesław Dobrowolski o związkach oświaty z nauką – w kontekście dyskusji na temat organizacji i rozwoju nauki w niepodległej Polsce*. Opisał w nim poglądy geofizyka i podróżnika polarnego A. B. Dobrowolskiego (1872–1954), profesora Wolnej Wszechnicy Polskiej (w latach 1927–1938) dotyczące praktycznych związków działalności naukowej z oświatą. Założył, że jako zwolennik koncepcji „uniwersytetów otwartych”, samokształcenia/umiejętnego samouctwa, rozwijania potrzeby samodzielności w procesie przygotowania do pracy naukowej A. B. Dobrowolski stał się jednym z prekursorów edukacji permanentnej w Polsce.

Edyta Wolter (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) jest autorką artykułu pt. *Ochrona przyrody ojczystej w Drugiej Rzeczypospolitej – edukacyjne implikacje miesięcznika „Przyroda i Technika”*. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdziła, że w wydawanym przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika miesięczniku (w latach 1922–1939) systematycznie podejmowano problematykę wychowania społeczeństwa polskiego do czynnych postaw ekologicznych. Egzemplifikację stanowi wyjaśnianie znaczenia idei oraz działań aplikacyjnych w zakresie ochrony przyrody, konieczności zakładania lokalnych kół ochrony przyrody, jak również popularyzacja wiedzy o obszarach chronionych w Polsce. Na łamach „Przyrody i Techniki” ogłaszano konkursy edukacyjne dla nauczycieli, rozpowszechniano literaturę dotyczącą problematyki ochrony przyrody, informowano o wystawach poświęconych opiece nad zwierzętami czy ochronie przyrody. Uzasadniano ponadto edukacyjne znaczenie wybranych organizacyjnych form oraz metod kształcenia i wychowania, służących prawidłowemu realizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego w zakresie ochrony przyrody.

Autorzy scharakteryzowanych powyżej artykułów tworzących dział tematyczny bieżącego numeru „Forum Pedagogicznego” zaprezentowali różnorodne aspekty działalności naukowej, pedeutologicznej, dydaktyczno-wychowawczej w II Rzeczypospolitej. Podjęli twórczy wysiłek pracy badawczej dotyczącej wielu dziedzin wychowania: wychowania umysłowego, wychowania religijnego, wychowania patriotycznego, wychowania zdrowotnego, wychowania obywatelskiego, wychowania ekologicznego. Wskazali na ponadczasową wartość cennego dziedzictwa

kultury pedagogicznej, które pomimo upływu czasu stanowi przedmiot badań i treść wielu projektów naukowych, a także jest wartościową inspiracją służącą edukacji, wykorzystywaną przez współczesnych nauczycieli, jak również wychowawców kreujących i realizujących swoje najnowsze projekty edukacyjne w XXI wieku.

Edyta Wolter

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9895-6462>

W dziale *Artykuły i rozprawy* zamieszczono artykuł Jarosława Gary (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) pt. *Jana Patočki doświadczenie „jedności pierwotnego świata” jako przesłanka myślenia i działania pedagogicznego – rekonstrukcje*. Jest to pierwsza część dwuczęściowego opracowania poświęconego postaci i dziełu tytułowego czeskiego fenomenologa i jednocześnie przedstawiciela opozycji demokratycznej w okresie dyktatury socjalistycznej w Czechosłowacji. Wychodząc od doświadczenia „jedności pierwotnego świata”, w którego centrum sytuuje się Patočkowski odczytanie świata naturalnego, J. Gara rekonstruuje najpierw opisujące go kategorie filozoficzne, takie jak: czas, cielesność, dom, otwartość i praca, a następnie przedstawia propozycję historiograficznej systematyzacji rozwoju filozofii wychowania omawianego autora.

W tym numerze w *Colloquiach* ukazują się sześć tekstów w języku angielskim. Dwa pierwsze są kontynuacją wątku rozpoczętego w poprzedniej części, a mianowicie przybliżają filozofię Jana Patočki. Pracujący na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze David Rybák przedstawia artykuł pt. *The Ontological Freedom in Jan Patočka’s “Natural World as a Philosophical Problem” with Regard to Husserl’s Phenomenology*. Rekonstruuje w nim koncepcję wolności ontologicznej i rozważa jej konsekwencje dla wychowania i kształcenia.

Autorka drugiego artykułu, Zuzana Svobodová, pochodzi również z Republiki Czeskiej i prezentuje artykuł pt. *The Life of the Shaken*. Tytuł nawiązuje do słynnego określenia J. Patočki „wewnętrzne poruszenie”, którym oznaczał on stan, w jaki wprawia człowieka ruch myślenia. Z. Svobodová zastanawia się nad tym, o jaki właściwie ruch myślenia chodzi i jak wygląda życie ludzi poddających się jego wpływowi.

Kolejny tekst wyszedł spod pióra niezależnej badaczki Katalin E. Morgan z Niemiec. Autorka kontynuuje w nim wątek zapoczątkowany w swoim artykule, który ukazał się w „Forum Pedagogicznym” w 2018 roku. Posługując się metodą etnograficzną, wzięła udział w wybranych szkołach niemieckich w lekcjach historii, na których podejmowana była tematyka wojenna. Uczniowie otrzymali zadanie zapoznania się z przeżyciami ofiar Holocaustu utrwalonymi za pomocą nagrań audio-video. Główny wniosek nasuwający się z podjętego przez nią badania wyraża

tytuł artykułu: *Reclaiming a Dwelling Place*, co można przetłumaczyć na język polski jako *Odzyskując należne miejsce*. Autorce nie chodzi wyłącznie o skonstatowanie zapomnienia, w którym znajdują się **świadectwa** ocalonych z pożogi wojennej, lecz przede wszystkim o zagwarantowanie im trwałego miejsca w narracji historycznej przekazywanej młodemu pokoleniu Niemców z pomocą edukacji szkolnej.

Pozostając w kręgu rozliczenia z przeszłością Kai Horsthemke, pracownik Katolickiego Uniwersytetu Eichstätt-Ingolstadt w Niemczech stawia w swoim artykule pytanie będące równocześnie tytułem jego tekstu: *Thinking without Heidegger?* W związku ze wzrostem zainteresowania znanymi skądinąd antysemitycznymi poglądami Martina Heideggera, zwłaszcza w najnowszej anglojęzycznej filozofii edukacji, autor dowodzi, że nie były one wyrazem tylko jego przekonań politycznych, lecz także ontologicznych (filozoficznych). Uwzględnienie tego powoduje, że pod znakiem zapytania trzeba postawić jego rzekomo wartościowe pomysły na edukację.

Problematykę uzależnienia od seksu (erotomanii) podjęła Iryna Kurlak (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego) w artykule *Sexual Addiction: Terminology, Etiology, Phenomenology and Diagnostics*. Jej rozważania mają charakter propedeutyczny. Autorka kładzie w nich przede wszystkim nacisk na kwestie definicyjno-terminologiczne i etiologiczne. Stanowi to przygotowanie do przyszłej analizy rozpowszechnienia zjawiska i możliwości przeciwdziałania pedagogiczno-terapeutycznego, które przedstawi w następnym numerze.

Ostatnim tekstem w tym dziale jest artykuł zatytułowany *Teaching English with Insta.Ling Online Platform: Case Study in Higher Education Level* autorstwa Artura Baranowskiego (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego).

W dziale *Recenzje* ukazuje się artykuł recenzyjny Jarosława Gary. Wydaje w nim opinię o pierwszym polskim przekładzie rozprawy J. Patočki pt. „Świat naturalny” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach, która ukazała się nakładem Wydawnictwa Naukowego UKSW. W *Kronice* publikujemy dwa sprawozdania z wydarzeń naukowych ostatniego okresu.

Dariusz Stępkowski

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

DZIAŁ TEMATYCZNY: POLSKA MYŚL I PRAKTYKA EDUKACYJNA W II RZECZYPOSPOLITEJ 1918–1939. W STULECIE ODZYSKANIA NIEPODLEGŁOŚCI

KRZYSZTOF JAKUBIAK

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Gdański

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4620-1057>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 1

Wpłynęło: 30.12.2018

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.02

WIESŁAW JAMROŻEK

Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5671-5043>

DZIEDZICTWO ORAZ BILANS PRAKTYKI I MYŚLI PEDAGOGICZNEJ W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

Streszczenie: Artykuł stanowi próbę oceny i prezentacji – w formie syntetycznej – osiągnięć i dokonań praktyki i myśli (teorii) pedagogicznej Polski międzywojennej. Przedstawione są w nim określone działania i fakty związane z budową podstaw systemu edukacji narodowej w odrodzonej Polsce – po 1918 roku i kształtowaniem się w niej pedagogiki jako dyscypliny o statusie naukowym (teoretycznym) i autonomicznym.

Słowa kluczowe: Druga Rzeczypospolita (Polska międzywojenna); praktyka pedagogiczna; myśl pedagogiczna; dziedzictwo pedagogiczne; bilans edukacyjny.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w listopadzie 1918 roku było dopiero początkiem procesu budowy podstaw odrodzonego państwa, dokonującego się wówczas w niezwykle złożonych warunkach ekonomicznych, politycznych i społecznych. Przede wszystkim nadal jeszcze nie był określony ostateczny kształt granic powstającego wtedy państwa. O te granice trzeba było walczyć nie tylko na kongresie pokojowym w Wersalu i poprzez działania dyplomatyczne, lecz także na wielu polach bitew. Toczyły się o nie walki na zachodnich – a jeszcze dłużej – na wschodnich rubieżach kraju (Roszkowski 2003).

W pierwszych latach po odzyskaniu przez Polskę niepodległości trudna była także sytuacja w dziedzinie edukacji (mimo niewątpliwego dorobku społeczeństwa polskiego zarówno na płaszczyźnie praktycznych dokonań, jak i w sferze koncepcji i myśli pedagogicznej z okresu poprzedzającego odrodzenie się polskiej państwowości). Zwrócić zwłaszcza należy uwagę na fakt, że w spadku po zaborach przypadł Drugiej Rzeczypospolitej stosunkowo wysoki wskaźnik analfabetyzmu. Z danych pozyskanych w spisie powszechnym w 1921 roku wynikało, że Polska

miała wówczas ponad 6,5 mln analfabetów, co stanowiło około 33 proc. mieszkańców kraju powyżej 10 roku życia (Sutyła 1982)¹.

W rezultacie odrębności w systemach ekonomicznych, politycznych, społecznych i prawnych państw zaborczych szkolnictwo na ziemiach polskich u progu niepodległości różniło się dość znacznie w poszczególnych „dzielnicach” pod względem ilościowym, organizacyjnym, programowym i dydaktycznym. Przed odrodzonym państwem polskim stawało zatem ważne zadanie ujednoczenia ustroju i poziomu szkolnictwa. Jego realizację zapowiadano już w programie ogłoszonym 18 grudnia 1918 roku przez pierwszego ministra oświaty w niepodległej Polsce – Ksawerego Praussa (1874–1925). Nad budową spójnego systemu edukacji narodowej w odrodzonym państwie polskim dyskutowano także, nawiązując m.in. do programu K. Praussa, podczas obrad Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku, zwołanego przez Związek Polskich Towarzystw Nauczycielskich (ZPTN). Zjazd ten jeszcze w trakcie jego trwania – ze względu na rangę podejmowanych na nim problemów – nazwany został nieformalnie Sejmem Nauczycielskim (Jamrożek 2015).

Zakres tematyki podejmowanej podczas obrad (plenarnych oraz sekcyjnych) wspomnianego Sejmu Nauczycielskiego, w którym uczestniczyło ponad 800 delegatów, był obszerny. Obejmował zagadnienia dotyczące ustroju szkolnego i administracji szkolnej, wychowania przedszkolnego i kolejnych szczebli kształcenia (łącznie ze szkolnictwem wyższym, choć związana z nim sekcja ostatecznie nie ukonstytuowała się). Uchwały i wnioski przyjęte na tym zjeździe wytyczały u progu odzyskanej niepodległości podstawy pod budowę demokratycznego systemu edukacji, opartego w szczególności na: idei unarodowienia szkolnictwa służącej integracji narodu, zasadzie siedmioletniej nauki we wszystkich szkołach powszechnych i obowiązku szkolnym realizowanym od 7 roku życia, kształceniu w szkole średniej, wspartym koncepcją tzw. podstawy wychowawczej (dydaktycznej) – obejmującej przedmioty określające kierunek i cele wychowania w poszczególnych typach szkół (Jamrożek 2015).

Istotne znaczenie dla unifikacji i porządkowania szkolnictwa w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości posiadały dotyczące go pierwsze akty prawne: Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku; Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych – również z 7 lutego 1919 roku, Ustawa o tymczasowym ustroju władz szkolnych z 4 czerwca 1920 roku czy Ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych z dnia 17 lutego 1922 roku,

1 Zjawisko analfabetyzmu dotyczyło w szczególności starszego i najstarszego pokolenia (wśród obywateli w wieku powyżej 60 lat rejestrowano aż 54,2 proc. analfabetów, w grupie mieszkańców Polski w wieku 40–59 lat – 42,2 proc.) i występowało przede wszystkim na wsi (Sutyła 1982, s. 20). Charakterystyczna była również geografia tego zjawiska. Tak na przykład wieś wielkopolska miała tylko 4,3 proc. analfabetów, lwowska – już 33,9 proc., poleska – aż 78,1 proc. (Roszkowski 2003, s. 123).

a w odniesieniu do szkolnictwa wyższego – Ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 roku². Ważne były w tym kontekście postanowienia Konstytucji marcowej z 1921 roku – rozstrzygające definitywnie sprawę obowiązkowej nauki w zakresie szkoły powszechnej, określające bezpłatność nauczania w szkołach państwowych i samorządowych, ustanawiające obowiązkowy charakter nauki religii we wszystkich szkołach publicznych – kształcących młodzież do 18 lat (Jamrożek 2008). Pozostałości ustawodawstwa oświatowego państw zaborczych likwidowała jednak ostatecznie dopiero Ustawa o ustroju szkolnictwa, uchwalona przez Sejm 11 marca 1932 roku. Ustawa ta (zwana powszechnie jędrzejewiczowską, od nazwiska ówczesnego Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – Janusza Jędrzejewicza [1885–1951]) unifikowała zarazem – z wyjątkiem województwa śląskiego – szkolnictwo na terenie Polski.

Szczególnym przedmiotem troski władz szkolnych i środowisk oświatowych odrodzonego państwa polskiego była kwestia powszechności nauczania na stopniu podstawowym. Odsetek dzieci objętych nauką szkolną w latach 20. stale wzrastał, osiągając w roku szkolnym 1928/1929 – według danych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) – poziom 96,4 proc. (Trzebiatowski 1969, s. 65, 77). W następnych latach, w okresie tzw. kryzysu szkolnego, nastąpił jednak spadek powszechności nauczania. W roku szkolnym 1935/1936 wskaźnik ten, według danych ówczesnego GUS, obniżył się do poziomu 88,3 proc. dzieci zobowiązanych do uczęszczania do szkoły³.

W Polsce międzywojennej dość wolno dokonywało się podwyższanie stopnia organizacyjnego szkół powszechnych. Problem ten odnosił się właściwie do szkół zlokalizowanych w środowiskach wiejskich, w których przeważały szkoły najniżej zorganizowane (nierealizujące pełnego programu szkoły powszechnej). Sytuacji tej nie poprawiła w zasadzie realizacja postanowień wspomnianej Ustawy z 1932 roku, która nadal utrzymywała nierówność między miejskimi a wiejskimi szkołami powszechnymi. Szkoła pierwszego stopnia była przeważającym typem szkoły na wsi (jedno- i dwuklasówki stanowiły w roku szkolnym 1932/1933 74,6 proc. ogółu szkół wiejskich, do których uczęszczało ponad 50 proc. dzieci wiejskich) (Garbowska 1976, s. 67).

Ustawa jędrzejewiczowska – co należy ocenić pozytywnie – dokonywała zdecydowanej reformy szkolnictwa ponadpodstawowego. Wprowadzała (w miejsce dotychczasowego 8-letniego gimnazjum) czteroletnie gimnazjum ogólnokształcące (jednolite pod względem programowym) i dwuletnie liceum (o zróżnicowanym

2 Kolejnym aktem prawnym regulującym funkcjonowanie szkolnictwa wyższego była Ustawa z 15 marca 1933 roku, która – w porównaniu do ustawy z 1920 roku – rozszerzała m.in. uprawnienia wobec niego Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

3 W opinii niektórych działaczy oświatowych Drugiej Rzeczypospolitej, krytycznych wobec ówczesnych władz oświatowych, wskaźnik ten był jeszcze niższy. Według nich liczba dzieci nieuczęszczających do szkoły miała wynosić wtedy ok. 1 mln (Garbowska 1976, s. 151–153).

programie). Podnosiła rangę szkolnictwa zawodowego, tworząc także szkoły zawodowe na stopniu gimnazjalnym i licealnym. Reformowała kształcenie nauczycieli, podnosząc zdecydowanie jego poziom (wprowadzając przede wszystkim trzyletnie licea pedagogiczne i dwuletnie pedagogia).

W Drugiej Rzeczypospolitej następował znaczący rozwój oświaty pozaszkolnej. Swoją działalność na tym polu prowadziły stowarzyszenia społeczno-oświatowe, wśród których wymienić należy w szczególności: Towarzystwo Czytelni Ludowych, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Polską Macierz Szkolną, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. Do nich dołączyły również np. takie instytucje, jak: Instytut Oświaty Dorosłych (powstały na bazie Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych), Instytut Oświaty i Kultury im. S. Staszica, Związek Teatrów Ludowych, a następnie Instytut Teatrów Ludowych. Istotną rolę w rozwoju pozaszkolnej działalności oświatowej odgrywały organizacje młodzieżowe, w tym m.in. związki młodzieży wiejskiej. Z tymi ostatnimi związany był np. ruch uniwersytetów ludowych, nawiązujący do założeń i doświadczeń wypracowanych jeszcze w XIX wieku przez Nikołaja F. S. Grundtviga i Christena Kolda. Na funkcjonowanie uniwersytetów ludowych w Polsce międzywojennej istotny wpływ wywarły koncepcje wychowawcze wybitnego przedstawiciela i czołowego działacza ówczesnego ruchu młodochłopskiego, zarazem działacza oświatowego – Ignacego Solarza (1891–1940). W kierowanych przez niego placówkach, o charakterze ogólnokształcącym i przeznaczonych dla młodzieży wiejskiej w wieku poszkolnym (w Szycach i w Gaci), podjął on próbę realizacji koncepcji „chłopskiej szkoły”, w której profil edukacji wynikał przede wszystkim z powiązań z emancypującymi się środowiskami ówczesnego młodego pokolenia wsi i ich dążeniami do wychowania młodzieży wiejskiej w ścisłej łączności z całą warstwą chłopską i do społeczno-kulturalnej przebudowy wsi i całego państwa⁴. Jednak pierwszy uniwersytet ludowy w niepodległej Polsce został utworzony w 1921 roku w Dalkach pod Gnieznem, pod kierownictwem ks. Antoniego Ludwiczaka (1878–1942), związanego z wymienionym powyżej Towarzystwem Czytelni Ludowych, lansującym wartości narodowe i chrześcijańskie.

Dla polskiej oświaty pozaszkolnej okresu międzywojennego charakterystyczny był fakt, że choć dominowała w niej nadal funkcja kompensacyjna (będąca rezultatem określonych zaniedbań edukacyjnych, pochodzących jeszcze z okresu niewoli narodowej, jak i z braków ówczesnego szkolnictwa powszechnego), to coraz większą uwagę poświęcano jednak właściwej funkcji tej edukacji – związanej ze stwarzaniem coraz większych możliwości kształcenia na poziomie wyższym niż elementarny i z przygotowaniem jej uczestników do aktywnego udziału w życiu kulturalnym oraz społecznym w najbliższym środowisku, jak i poza nim. Tę funkcję

4 I. Solarz kierował najpierw uniwersytetem ludowym w Szycach pod Krakowem, utworzonym w 1924 roku, a następnie od 1932 roku – uniwersytetem ludowym w Gaci k. Przeworska (Jamrożek 2016).

realizowały na wsi m.in. wspomniane uniwersytety ludowe, a w środowiskach miejskich – uniwersytety powszechnie⁵.

W Drugiej Rzeczypospolitej rozwijającej się praktyce edukacyjnej towarzyszył także związany z nią rozwój myśli wychowawczej i badań pedagogicznych. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości pojawiły się bowiem korzystniejsze – w porównaniu do poprzedniego okresu – warunki organizacyjne i kadrowe dla rozwoju refleksji oraz badań pedagogicznych. Rozwojowi temu sprzyjało ponadto rosnące zapotrzebowanie na nową polską teorię pedagogiczną (w związku z budową nowego systemu edukacji narodowej oraz rolą wychowania w utrwalaniu niepodległego bytu państwowego).

W rozwoju myśli i badań pedagogicznych ważne miejsce zajęły ośrodki naukowe związane z uniwersytetami. Przypomnieć można, że pierwszą katedrę pedagogiki utworzono w 1919 roku, w uruchomionym w tym samym czasie Uniwersytecie Poznańskim (zwanym wówczas Wszechnicą Piastowską). Katedrą tą kierował początkowo Antoni Danysz (1853–1925), po jego śmierci Bogdan Nawroczyński (1882–1974), a następnie Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948)⁶. W 1920 roku powołano do życia Instytut Pedagogiczny przy Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, powierzając kierownictwo tej instytucji Zygmuntowi Kukulskiemu (1890–1944). Katedry pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Warszawskim powstały dopiero w 1926 roku [katedrę krakowską objął Zygmunt Mysłakowski (1890–1971), warszawską – wspomniany już B. Nawroczyński]. Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie utworzył własną katedrę pedagogiki tuż przed wybuchem wojny, oddając jej kierownictwo Bogdanowi Suchodolskiemu (1903–1992). Z uniwersyteckim ośrodkiem lwowskim związany był także Kazimierz Sośnicki (1883–1976), a z Uniwersytetem Stefana Batorego w Wilnie – Ludwik Chmaj (1888–1959).

Ważnym ośrodkiem badań nad edukacją i centrum rozwoju teorii pedagogicznej był Państwowy Instytut Pedagogiczny, powołany jeszcze w 1918 roku (przed wszystkim w celu pedagogicznego kształcenia nauczycieli i kandydatów do zawodu). Funkcjonował jednak tylko do 1925 roku. Taki ośrodek – działający znacznie dłużej, właściwie przez cały okres międzywojenny – stanowiła Wolna Wszechnica Polska (rozpoczęła swoją działalność w 1919 roku). Od początku jej istnienia funkcjonował w niej Wydział Pedagogiczny. W jednostce tej utworzono, w 1925 roku, Studium Pracy Społeczno-Oświatowej pod kierownictwem Heleny Radlińskiej (1879–1959). Istotną rolę w rozwoju nauki i myśli pedagogicznej spełniał także, zwłaszcza w zakresie badań związanych z kształceniem specjalnym, Państwowy

5 Szerzej na temat dorobku polskiej oświaty pozaszkolnej m.in. w dwóch publikacjach: J. Sutyły (1982) i A. Stopińskiej-Pająk (1994).

6 L. Jaxa-Bykowski kierował katedrą do 1933 roku, do czasu jej likwidacji przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Warto wspomnieć także, że w Uniwersytecie Poznańskim powołano Katedrę Psychologii i Pedagogiki Eksperymentalnej, którą kierował Stefan Błachowski (1889–1962) (Wołoszyn 1998).

Instytut Pedagogiki Specjalnej – utworzony w 1922 roku w Warszawie i kierowany przez Marię Grzegorzewską (1887–1967).

Nie bez znaczenia dla ówczesnych badań edukacyjnych i myśli pedagogicznej oraz ich upowszechniania była działalność różnych towarzystw naukowych i oświatowych, jak i rozwój stosunkowo szerokiego ruchu wydawniczego. Jeśli chodzi o ten ostatni to duże zasługi w zakresie publikacji prac pedagogicznych miało w szczególności wydawnictwo „Książnica Polska” Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, przekształcone w 1924 roku w „Książnicę – Atlas” (działającą jednocześnie we Lwowie i w Warszawie). Ważną rolę odgrywała także aktywność wydawnicza Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, a następnie Związku Nauczycielstwa Polskiego, w tym zwłaszcza związana z tymi organizacjami nauczycielskimi „Nasza Księgarnia”, powstała w 1921 roku. W ramach serii wydawniczej tej oficyny – „Biblioteki Dzieł Pedagogicznych” – ukazało się wiele prac głośnych przedstawicieli ówczesnych nauk o wychowaniu, m.in. Owidiusza Decroly’ego, Eduarda Claparède’a, Sergiusza Hessena, Ellen Key, Georga Kerschensteinera, Petera Petersena. Jak stwierdza Danuta Drynda, „zasłużonymi w popularyzacji rozpraw pedagogicznych były także inne spółki wydawnicze, jak np. M. Arcta, E. Gebethnera i A. Wolffa, E. Wendego i S-ka, czy wreszcie księgarnie: Korna i św. Wojciecha” (Drynda 1987, s.75).

Ważną rolę w upowszechnianiu osiągnięć myśli i teorii pedagogicznej (zarówno polskiej, jak i zagranicznej) w Drugiej Rzeczypospolitej spełniały czasopisma pedagogiczne. W tym kontekście wymienić należy w szczególności następujące pisma: „Przegląd Pedagogiczny”, „Rocznik Pedagogiczny”, „Muzeum”, „Ruch Pedagogiczny”, „Chowanna”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Kultura i Wychowanie” oraz „Oświata i Wychowanie” (Drynda 1987, s. 75).

Z pewnością na rozwój badań nad edukacją i rozwój teorii pedagogicznej w Polsce międzywojennej wpływały osiągnięcia nauk pokrewnych, zwłaszcza psychologii i socjologii. Wskazać w tym kontekście należy szczególnie na dorobek z tego okresu najwybitniejszych przedstawicieli polskiej psychologii wychowawczej, m.in. Stefana Baleya (1885–1952), Józefy Joteyko (1886–1928), Stefana Szumana (1889–1972), a z socjologii: Floriana Znanińskiego (1882–1958), Ludwika Krzywickiego (1859–1941), Jana Stanisława Bystronia (1892–1964) i najmłodszego wówczas w tym gronie – Józefa Chałasińskiego (1904–1979). Ten wpływ nauk pokrewnych uzewnętrznił się przede wszystkim w wyłanianiu się podstawowych orientacji teoretycznych ówczesnej pedagogiki.

W Polsce międzywojennej wyodrębniły się najważniejsze teoretyczne nurty w naukach o wychowaniu. Stefan Wołoszyn do najważniejszych z nich zaliczył m.in.: „nurt pedagogiki psychologicznej” i związany z nim wielki ruch „nowego wychowania” („wychowania progresywnego”), „nurt pedagogiki socjologicznej (pedagogiki społecznej)”, „nurt pedagogiki kultury (pedagogiki humanistycznej, personalistycznej)” (Wołoszyn 1998, s. 31).

Duży wpływ na myśl i praktykę wychowawczą w Drugiej Rzeczypospolitej wywarł w pierwszym rządzie wspomniany powyżej ruch „nowego wychowania”, będący przejawem – w wymiarze globalnym – edukacyjnej rewolucji przełomu XIX i XX wieku. W polskiej pedagogice „nowe wychowanie” było szczególnie aktualne od zakończenia pierwszej wojny światowej do wybuchu drugiej. Hasła „nowej szkoły” i „nowego wychowania” były wyrazem sprzeciwu wobec dotychczasowych metod wychowawczych stosowanych w szkołach i tzw. „starej szkoły” – jej modelu organizacyjnego, dydaktycznego i wychowawczego, ukształtowanego jeszcze w XIX wieku pod wpływem Herbartyzmu. Pedagogika „nowego wychowania” była próbą transpozycji idei wolności i równości, samostanowienia i indywidualności człowieka na teren szkoły oraz innych instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Hasłowym wyrazem zmian, mających dokonać się w szkole, były przymiotniki ją dookreślające, np.: szkoła pracy, aktywna, życia, działania, wspólnoty, czynu. Także w polskiej pedagogice „nowego wychowania” uzewnętrzniały się wpływy tzw. naturalizmu pedagogicznego, który wyróżniało podkreślanie indywidualności dziecka, postrzeganie procesu wychowania jako naturalnego jego rozwoju, dokonującego się „od wewnątrz”, z wyłączeniem lub ograniczeniem wpływów zewnętrznych (tzw. subiektywizm pedagogiczny).

Należy zauważyć, że – na tle innych czasopism pedagogicznych – szczególną rolę w propagowaniu założeń i idei pedagogiki „nowego wychowania” spełniało w Polsce międzywojennej (jak i wcześniej, jeszcze w okresie niewoli narodowej⁷) wymieniane już pismo – „Ruch Pedagogiczny”. Ukazywało się ono pod redakcją (aż do 1933 roku) Henryka Rowida (1877–1944), autora jednej z polskich odmian „szkoły pracy”, lansowanej na polskim gruncie „nowego wychowania”, tzw. „szkoły twórczej”.

Wyjątkowe miejsce wśród polskich pedagogów „nowego wychowania” zajął z pewnością Janusz Korczak (Henryk Goldszmit 1878–1942). Był on znanym w Polsce międzywojennej pisarzem i lekarzem, ale przede wszystkim pedagogiem – wychowawcą dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej, obrońcą „praw dziecka”. Nazwany został – ze względu na swoją postawę, zwłaszcza w „latach próby” podczas okupacji hitlerowskiej – Sokratesem XX wieku (Wołoszyn 1982). J. Korczak, na podstawie wieloletnich studiów i doświadczeń w prowadzonym przez siebie „Domu Sierot” (dla dzieci żydowskich) oraz w bliźniaczym „Naszym Domu” (dla dzieci polskich), stworzył oryginalny system wychowawczy w zakładzie opiekuńczym. Oparł swoją koncepcję na idei samowychowania i związanym z nią projekcie „społeczeństwa dziecięcego, organizowanego i rządzonego przez same dzieci”. Zginął w komorach gazowych obozu zagłady w Treblince, wraz z 200 wychowankami i personelem „Domu Sierot”.

7 Pismo zostało powołane do życia uchwałą V Zjazdu Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego w Krakowie 9 września 1911 roku, a pierwszy jego numer ukazał się już w 1912 roku (Kaleta 2006).

W bliskich relacjach z pedagogiką „nowego wychowania” (pozbawioną jednak „naturalistycznego” kształtu) pozostawała „pedagogika humanistyczna” („personalistyczna”), reprezentowana w szczególności przez przedstawicieli polskiej pedagogiki kultury, podkreślających, że zadaniem wychowania jest przygotowanie jednostek do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym, przez wprowadzenie ich w świat wartości ponadindywidualnych (Wołoszyn 1998). Z tym nurtem pedagogiki dwudziestolecia międzywojennego związani byli: wspomniany już Bogdan Nawroczyński oraz rosyjski emigrant Sergiusz Hessen (1887–1950), Bogdan Suchodolski, częściowo również Zygmunt Mysłakowski.

Szczególnie znaczący był dorobek teoretyczny S. Hessena, dla którego Polska stała się w latach 30. „nową ojczyzną”. Był on autorem m.in. takich prac, jak: *Podstawy pedagogiki* (1923, przekład na język polski w 1931 roku), *Szkola i demokracja na przełomie* (1938). Dla tego teoretyka edukacji pedagogika była filozofią stosowaną, a celem zabiegów pedagogicznych wdrożenie do wartości kulturalnych i kształtowanie za ich pomocą osobowości ludzkiej. Istotne miejsce w jego koncepcji zajmowała teoria wychowania moralnego, z którą łączyła się teoria wychowania naukowego. Wychowanie moralne przebiegało według Hessena od anomii (istnienia pozbawionego prawa), poprzez heteronomię (posłuszeństwo prawu nadanemu z zewnątrz), do autonomii (posłuszeństwo prawu pochodzącemu z własnego wyboru).

W kontekście prezentacji pedagogiki nurtu personalistycznego (stanowiącej swoistą próbę syntezy pedagogiki subiektywnej i obiektywnej, uwzględniającej w wychowaniu zarówno czynnik „indywidualny”, jak i „zewnętrzny”) wspomnieć można również o „personalizmie”, obecnym w ówczesnej polskiej katolickiej myśli pedagogicznej. Do reprezentantów tego nurtu zaliczyć można np. przedstawiciela ówczesnego młodszego pokolenia – Karola Górskiego (1903–1988), autora pracy *Wychowanie personalistyczne* (która ukazała się w 1936 roku).

W Drugiej Rzeczypospolitej „idee pedagogiki naukowej, opartej na podstawach społecznych” (socjologicznych) (Wołoszyn 1998, s. 52) rozwijali m.in.: Helena Radlińska i Marian Falski (1881–1974). Ten drugi jako pracownik MWRiOP „stworzył w tym resorcie prężny ośrodek badawczy zajmujący się organizacją szkolnictwa, siecią szkolną i statystyką oświatową” (Wołoszyn 1998, s. 53). Z kolei H. Radlińska, uważana jest powszechnie za twórczynię polskiej pedagogiki społecznej (także jako odrębnej subdyscypliny pedagogicznej), podkreślającej społeczny charakter wychowania. Nie lekceważyła jednak czynnika subiektywnego w wychowaniu, zwracała uwagę na indywidualne właściwości jednostki w procesie wychowania, pozostając w konsekwencji w bliskiej relacji z ówczesną pedagogiką „nowego wychowania”.

W pierwszych trzech dekadach XX wieku, a przede wszystkim w Drugiej Rzeczypospolitej kształtowały się – do dzisiaj kontynuowane i rozwijane – istotne dla nauk pedagogicznych subdyscypliny. Powstały wówczas m.in. teoretyczne zręby pedeutologii – nauki o nauczycielu, wywodzącej się zasadniczo z polskiej myśli

pedagogicznej, choć nawiązującej do dorobku myśli europejskiej. Jej współtwórcami byli: Józef Mirski (Kreutz) (1882–1943) i Ignacy Sznajder (Szaniawski) (1909–1983)⁸.

Obok pedeutologii kształtowały się wówczas także: andragogika [Helena Radlińska, Kazimierz Kornilowicz (1892–1939), Andrzej Niesiołowski (1899–1945), Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa (1903–2003)]; wspomniana już pedagogika społeczna [Helena Radlińska, Aleksander Kamiński (1903–1978), Marian Falski]; pedagogika opiekuńcza [Czesław Babicki (1880–1952), Janusz Korczak i Kazimierz Jeżewski (1877–1948)]; pedagogika specjalna [Maria Grzegorzewska, Michał Wawrzynowski (1897–1943)]; historia wychowania [Stanisław Kot (1885–1975), Stanisław Łempicki (1886–1947), Hanna Pohoska (1895–1953), Stanisław Truchim (1896–1967)⁹ i pedagogika porównawcza (Marian Falski).

Pod wpływem pedagogiki społecznej (ujmowanej w kategoriach orientacji teoretycznej, jak i odrębnej subdyscypliny) oraz związanej z nią socjologii wychowania w polskim piśmiennictwie pedagogicznym okresu międzywojennego wyraźne były dążenia do wypracowania teorii środowiska wychowawczego. Wyodrębniono ją z szerokiego obrębu środowiska społecznego (F. Znaniński). Twierdzono, że środowisko wychowawcze może spełniać swą funkcję tylko w tym wypadku, jeśli wychowawca umiejętnie wykorzystywać będzie zasoby i warunki środowiskowe obecne w środowisku swojego wychowania i nauczania. Z tej konstatacji wyprowadzono postulat możliwie dokładnego i wszechstronnego poznawania danego środowiska.

Pedagodzy Drugiej Rzeczypospolitej dość zgodnie uważali, że pierwotnym i naturalnym środowiskiem wzrastania dziecka jest rodzina. Zakres wychowania rodzinnego uznawano za wielostronny i szeroki, oparty na podłożu uczuciowym – miłości i zaufaniu. Wraz z przenikaniem modnych wówczas na Zachodzie idei „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę” środowisko to stało się w konsekwencji – począwszy od lat 20. XX wieku – przedmiotem ich szczególnego zainteresowania. Na przykład wymieniany już Z. Mysłakowski projektował dwa kierunki badań nad rodziną jako środowiskiem wychowawczym. Pierwszy miał na celu wypracowanie ogólnej teorii rodziny jako środowiska wychowawczego, drugi z kolei miał być opisem zmian, jakim podlega rodzina w zależności od warunków i czynników otoczenia. Dwie kolejne jego prace: *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze* (1931) i *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym* (1934) stały się ważnym etapem w badaniach nad rodziną, mających na celu dokonanie socjologiczno-pedagogicznego opisu życia rodzinnego w Polsce.

Szczególnym problemem w refleksji nad wychowaniem w Drugiej Rzeczypospolitej i kontrowersji w pedagogice dwudziestolecia międzywojennego

8 Z początkami polskiej pedeutologii związany był Jan Władysław Dawid (1859–1914), inicjator – na ziemiach polskich – ruchu nowatorskiego w edukacji, autor m.in. pracy pt. *O duszy nauczycielstwa* (1912) (Okoń 1980).

9 Szerzej na temat bliskiej autorom artykułu historii wychowania w okresie międzywojennym, m.in. w pracach: H Barycza (1949), J. Hellwiga (2001), W. Szulakiewicz (2000).

była kwestia celów wychowania. Formułując ideał wychowawczy, który miał wyznaczać główny kierunek edukacji, określać drogi rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej w odrodzonej Polsce, usiłowano przezwyciężyć charakterystyczną dla ideologii wychowawczej czasów niewoli narodowej antynomię: naród czy państwo.

W okresie do 1926 roku dominującym kierunkiem w polskiej teleologii wychowawczej i najbardziej oddziałującym na ówczesną praktykę edukacyjną było tzw. wychowanie narodowe – eksponujące ideę narodu¹⁰. Próbę sformułowania podstaw naukowych wychowania narodowego podjął przede wszystkim Lucjan Zarzecki (1873–1925). Żądał on oparcia budowy polskiej szkoły na tradycjach narodowych i dostosowania wychowania do właściwości oraz potrzeb „charakteru narodowego”. Wychowania nie traktował jednak tylko jako procesu przekazywania doświadczeń, lecz także jako przygotowanie do pomnażania dorobku przeszłości i tworzenia nowych wartości. Uwzględniając ówczesne realia i potrzeby życia w Polsce, kreślił ideał „robotnika-obywatela”.

W latach późniejszych przewagę zyskiwało jednak wychowanie państwowe, lansujące ideę państwa, uwzględniające fakt, że Drugą Rzeczypospolitą zamieszkiwały różne mniejszości narodowe. Koncepcja wychowania państwowego została opracowana w głównych zarysach i przedstawiona w 1929 roku podczas Pierwszego Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu. Ówczesny Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Sławomir Czerwiński (1885–1931), prezentując na tym kongresie nowy ideał wychowawczy, określił „typ psychiczny”, który powinien być formowany w toku oddziaływań wychowawczych. Miał to być typ „bojownika-pracownika”: karnego, lojalnego, pracowitego, łączącego umiejętność pozytywistycznego działania i pracy z romantycznym entuzjazmem dla państwa i wykonywanych obowiązków obywatelskich (Jakubiak 1994; Jamrożek 2015).

Podstawy oraz założenia wychowania państwowego rozwijali później także Adam Skwarczyński (1886–1934) i wspomniana już Hanna Pohoska. Twórcy i propagatorzy wychowania państwowego na czele hierarchii wartości stawiali państwo, rozumiane jako zbiorowy wysiłek, zbiorową pracę i obowiązek służby społeczeństwu oraz państwo rozumiane jako wspólna własność ogółu obywateli i ich najwyższe dobro materialne i moralne, podkreślano jego dobrobyt, rozwój i mocarstwowość. Wychowanie państwowe, promowane przez rządzący w Polsce (po 1926 roku) obóz polityczny, oparte było także na kulcie osoby i czynów Józefa Piłsudskiego (Jakubiak 1994).

10 Geneza wychowania narodowego sięga okresu zaborów, kiedy to ideały wychowania społeczeństwa polskiego krystalizowały się nie w szkołach, lecz w rodzinach, tajnych związkach i organizacjach społeczno-wychowawczych. W wielu środowiskach wyrażano przekonanie, że w warunkach niewoli rzeczą najważniejszą jest zachowanie przez Polaków tradycji i poczucia własnej odrębności narodowej. Do tych idei nawiązywała pedagogika narodowa, za prekursora której uznaje się Stanisława Prusa-Szczepanowskiego (1846–1900) (zob. Nawroczyński 1938).

W dyskusję nad węzłowymi problemami wychowania państwowego znaczący wkład wniósł również Kazimierz Sośnicki (1883–1976). Jego książka *Podstawy wychowania państwowego* (1933) stanowiła pierwszą w Polsce pracę teoretyczną poddającą problemy wychowania państwowego wnikliwej i wszechstronnej analizie (od strony filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej, i pedagogicznej)¹¹.

Obok tych zasadniczych kierunków ideowych w pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej ważną rolę odgrywała także doktryna wychowawcza katolicyzmu. Opierała się ona w swych podstawowych założeniach na filozoficzno-teologicznej koncepcji człowieka, która znalazła swój wyraz w sygnalizowanym już personalizmie chrześcijańskim. Podstawą doktrynalną tej pedagogiki i jej wykładnią była encyklika Piusa XI *Divini illius Magistri* (*O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*), ogłoszona 31 grudnia 1929 roku. Odrzucała ona, oprócz pedagogiki kultury i personalizmu, wszystkie kierunki w ówczesnej pedagogice, jako „prześiąknięte materializmem i laicyzmem”. Mimo swych odmiennych założeń posiadały one – zdaniem papieża – jedną cechę wspólną: pomniejszały człowieka, „ograniczając go tylko do ziemskich wymiarów”. Istotę wychowania upatrywała encyklika w ukształtowaniu przez współdziałanie z łaską Bożą prawdziwego chrześcijanina¹².

Zgodnie z tezami encykliki i ideałem wychowania chrześcijańskiego – „człowieka, który odtwarza w sobie obraz Chrystusa”, pedagogowie katolicy, w tym szczególnie aktywnie ks. Walery Jasiński (1904–1981), gorąco domagali się katolickiej publicznej szkoły wyznaniowej dla młodzieży katolickiej na wszystkich szczeblach kształcenia od przedszkoli po licea.

Pierwsze próby syntezy pedagogiki katolickiej, także o charakterze podręcznikowym, były autorstwa ks. Zygmunta Bielawskiego (1877–1939) (*Pedagogika religijno-moralna. Katechetyka*, 1934), o. Jacka Woronieckiego (1878–1949) (*Katolicka etyka wychowawcza*, 1925), wspomnianego już Karola Górskiego (*Wychowanie personalistyczne*, 1936), ks. Wincentego Granata (1900–1979) (*Katolicki ideał wychowawczy*, 1936), ks. Konstantego Michalskiego (1879–1947) (*Katolicka idea wychowawcza*, 1937).

Należy zauważyć, iż na rozwój zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej w dwudziestoleciu międzywojennym wpływała również „nowatorska działalność szerokiego grona nauczycieli różnych typów szkół” (Michalski 1994). Stanisław Michalski, charakteryzując najbardziej typowe formy uczestnictwa nauczycieli w rozwoju teorii pedagogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej, wskazuje, że część

11 Szerzej na ten temat m.in. w pracach: F. W. Araszkiewicza (1978), K. Bartnickiej (1972), K. Jakubiaka i W. Jamrożka (2007).

12 Pius XI bardzo wyraźnie rozgraniczał kompetencje i funkcje wychowawcze rodziny, Kościoła i państwa, przypisując temu ostatniemu podmiotowi zadania o charakterze pomocniczym, ograniczone do wspierania inicjatyw i działalności wychowawczej dwóch pierwszych podmiotów. Jako główny podmiot wychowania encyklika uznawała rodzinę, a rodziców za pierwszych i najważniejszych wychowawców (Jakubiak 1988).

nauczycieli – inspirując, organizując i prowadząc proces dydaktyczno-wychowawczy – dostarczała określonego materiału empirycznego, będącego później przedmiotem badań, prowadzonych jakby „z zewnątrz”, inna z kolei część nauczycieli pełniła „funkcje badaczy – dostrzegając teoretyczne problemy pracy zawodowej”. Ten teoretyczny i badawczy dorobek nauczycieli był prezentowany w różnych publikacjach (zamieszczanych m.in. w ówczesnych czasopismach pedagogicznych), jak i podczas kongresów oraz zjazdów pedagogicznych organizowanych w Drugiej Rzeczypospolitej, wśród których wymienić należy przede wszystkim wspomniany już Sejm Nauczycielski, a następnie cztery kongresy pedagogiczne: poznański (1929), wileński (1931), lwowski (1933) i warszawski (1939).

Druga Rzeczpospolita, mimo wielu trudności i ograniczeń, błędów i niedostatków w realizowanej polityce oświatowej oraz niekorzystnych dla edukacji zdarzeń (zwłaszcza załamania się powszechności kształcenia na poziomie podstawowej edukacji, w okresie tzw. kryzysu szkolnego lat 30.), odnotowała jednak wiele osiągnięć – zarówno w praktyce, jak i w teorii oraz refleksji pedagogicznej. Praktyka edukacyjna i związane z nią nauki o wychowaniu z jednej strony opierały się na doświadczeniach i nowatorskich koncepcjach pedagogiki zachodniej, z drugiej zaś dopracowały się własnych, oryginalnych rozwiązań i propozycji. Kształtowały się wówczas zręby istotnych dla nauk pedagogicznych subdyscyplin, obecnych nadal we współczesnej pedagogice. Ogólny bilans edukacyjny Polski międzywojennej jest z pewnością dodatni.

Niewątpliwym, największym dokonaniem Drugiej Rzeczypospolitej, było zbudowanie – właściwie od podstaw – narodowego (polskiego) systemu edukacji, uwzględniającego również aspiracje edukacyjno-kulturalne innych grup etnicznych zamieszkujących w Polsce międzywojennej. Jego rezultaty wychowawcze zweryfikowały pozytywnie doświadczenia lat drugiej wojny światowej oraz okupacji (zarówno hitlerowskiej, jak i sowieckiej). O ich wartości świadczyła przede wszystkim postawa przeważającej części społeczeństwa polskiego wobec agresorów i okupantów, jej zaangażowanie w organizowanie i funkcjonowanie podziemnego państwa oraz związanych z nim struktur podziemnej armii, jak również liczny udział przedstawicieli pokolenia wychowanego w warunkach Drugiej Rzeczypospolitej w różnych innych formacjach zbrojnych poza granicami kraju.

Ocenić należy wysoko dorobek teoretyczny nauk pedagogicznych Drugiej Rzeczypospolitej. Jeszcze u progu odzyskanej niepodległości status pedagogiki nie był utrwalony i nadal wzbudzał kontrowersje. W opinii niektórych ówczesnych teoretyków jej „przednaukowość” miała się wyrażać głównie w sposobie jej uprawiania. Jednak już w latach 30. uzyskiwała ona wyraźnie status naukowy (teoretyczny) i autonomiczny, będący rezultatem dotychczasowych twórczych poszukiwań teoretycznych i metodologicznych. Rozwijały się i kształtowały przy tym nowe jej subdyscypliny. W jej dorobku należy doszukiwać się źródeł współczesnych merytorycznych koncepcji oraz ofert edukacyjnych.

Osiągnięcia nauk pedagogicznych Polski międzywojennej stanowić mogły podstawę pod dalszy ich rozwój w okresie powojennym. Niestety, ze względów ideologicznych i z powodu braku suwerenności państwowej w okresie istnienia tzw. Polski Ludowej nie zawsze można było do ich dorobku nawiązywać, a jeśli to już miało miejsce, czyniono to przy wyjątkowo selektywnym podejściu. Zasadniczy przełom w tym zakresie nastąpił z początkiem lat 90. wraz z odzyskaniem przez Polskę pełnej suwerenności.

Bibliografia

- Araszkiewicz F. W. (1978). *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa: PWN.
- Bartnicka K. (1972). *Wychowanie państwowe*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XV.
- Barycz H. (1949). *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*. Kraków: PAU.
- Bereźnicki F. (1984). *Innowacje pedagogiczne w Polsce 1918–1939*. Szczecin 1984: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Drynda D. (1987). *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki–orientacje–kontrowersje*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Garbowska W. (1976). *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Hellwig J. (2001). *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy*. Poznań: Eruditus.
- Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*. Gumuła T., Krasuski J., Majewski S. (red.). (1998). Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego.
- Historycy wychowania II Rzeczypospolitej*. (2000). Szulakiewicz W. (red). Warszawa: Studio Wydawnicze Familia.
- Jakubiak K. (1987). *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Jakubiak K. (1994). *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Jakubiak K. (1988). *Wychowanie w rodzinie jako przedmiot zainteresowania pedagogiki katolickiej w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*. W: *Rodzina. Przeszłość–teraźniejszość–przyszłość*. Tchorzewski A. (red.). Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Jakubiak K., Jamrożek W. (2007). *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej nowożytnej myśli pedagogicznej do 1939 r.* W: *Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwach wielokulturowych*. Szerłaż A. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jamrożek W. (2015). *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Jamrożek W. (2016). *Uniwersytety ludowe w kształceniu pozaszkolnym młodzieży wiejskiej Polski międzywojennej*. W: *Uniwersytety ludowe – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniem*. Maliszewski T., Rosalska M. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jamrożek W. (1988). *Praktyka i myśl edukacyjna Drugiej Rzeczypospolitej – w 90. rocznicę odzyskania niepodległości*. „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 24.
- Kaleta A. (2006). *Ruch Pedagogiczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Michalski S. (1994). *Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nawroczyński B. (1938). *Polska myśl pedagogiczna*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Okoń W. (1980). *Dawid*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Osiągnięcia polskiej psychologii w okresie międzywojennym*. Czarnecki K. (red.). (1981). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dniach 14, 15, 16 i 17 kwietnia MCMXIX w Warszawie*. (1920). Lwów–Warszawa: Książnica Polska.
- Roszkowski W. (2003). *Najnowsza historia Polski 1914–1945*. Warszawa: Świat Książki.
- Sobczak J. (1978–1979). *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Stopińska-Pająk A. (1994). *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sutyła J. (1982). *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Trzebiatowski K. (1969). *Problem powszechności nauczania w Polsce w latach 1918–1931*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XII.
- Wołoszyn S. (1982). *Korczak*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.

HERITAGE AND BALANCE OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE IN THE SECOND POLISH REPUBLIC

Abstract: The article is an attempt to evaluate and present, in a concise form, the achievements of pedagogical theory and practice in Poland between 1918 and 1939. It presents specific actions and facts related to the construction of the foundations of the national education system in liberated Poland after 1918 and the formation of pedagogy as a discipline with its scientific (theoretical) and autonomous status.

Keywords: Second Polish Republic (interwar Poland); pedagogical practice; pedagogical thought; pedagogical heritage; educational balance.

Krzysztof Jakubiak – profesor zwyczajny, zatrudniony w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Autor ponad 200 prac z zakresu historii wychowania, poświęconych zwłaszcza polskim ideologiom wychowawczym, rodzinie polskiej jako środowisku wychowawczym w XIX i XX wieku, dziecku i dzieciństwu od XVIII do XX wieku oraz genezie kształtowania się pedagogiki i jej subdyscyplin. Opublikował m. in.: *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej* (1987); *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji* (1994). Adres e-mailowy: k.jakubiak@ug.edu.pl.

Wiesław Jamrożek – profesor zwyczajny, kierownik Zakładu Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Autor ponad 200 publikacji dotyczących dziejów polskiej myśli i praktyki edukacyjnej, przede wszystkim w XIX i XX wieku oraz w ostatnich dekadach Pierwszej Rzeczypospolitej, w tym książek, m.in.: *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku* (1994), *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*. (2015), *Szkoły w Wydziale Nowogródzkim* (2018, współautor, w ramach serii wydawniczej czasopisma „Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794”. t. XII). Adres e-mailowy: jawies@o2.pl.

IWONNA MICHALSKA

Wydział Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Łódzki

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0718-9443>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 1

Wpłynęło: 30.12.2018

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.03

NAUCZYCIEL W POCZĄTKACH NIEPODLEGŁEJ POLSKI. „SZKOŁA POWSZECHNA” O PRZYMIOTACH, OBOWIĄZKACH I PROFESJONALIZACJI WYCHOWAWCÓW MŁODEGO POKOLENIA

Streszczenie: „Szkoła Powszechna” była kwartalnikiem, który ukazywał się w Warszawie w latach 1920–1928. W trudnym, pierwszym po odzyskaniu państwowości, okresie tworzenia polskiego szkolnictwa pismo odgrywało rolę „informatora” na temat spraw wychowania i nauczania. Poważne w nim miejsce zajmowała problematyka pedeutologiczna. Zamieszczane w tym dziale treści oscylowały między teorią a praktyką pedagogiczno-dydaktyczną. Z jednej strony skupiano się na zarysowywaniu postulowanego „obrazu” nauczyciela wraz ze wskazywaniem jego pożądanых cech, niezbędnych do kierowania edukacją uczniów, a jednocześnie precyzowano liczne zadania stawiane przed wychowawcą klasowym, z drugiej strony koncentrowano się na przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Brak stosownego wykształcenia wielu z nich powodowało, że redakcja pisma skupiała się na ukazywaniu dróg zdobywania kwalifikacji niezbędnych w nauczaniu powszechnym, treści na temat dokształcania i doskonalenia w wykonywanej profesji.

Słowa kluczowe: pedeutologia; nauczyciel; rozwiązania metodyczne; „Szkoła Powszechna”.

Odzyskanie jesienią 1918 roku przez Polskę niepodległości z jednej strony przyniosło radość z jej odrodzenia, z drugiej zaś postawiło przed władzami i społeczeństwem trudne wyzwania stworzenia jednolitego organizmu państwowego z ziem zabranych przez trzech zaborców. Wśród wielu dziedzin życia wymagających szybkiego uporządkowania znalazło się szkolnictwo, które w pierwszej kolejności należało ujedynolicić i nadać mu narodowy charakter. Wypracowanie własnego ustroju szkolnego poprzedziły debaty podejmowane jeszcze podczas pierwszej wojny światowej i toczone następnie w wolnym już kraju (Falski 1958; Filipowicz 1986; Marciniak 1962; Mauersberg 1994; Michalski 1988; Szczechura 1957). Ostatecznie sprawę szkolnictwa najniższego typu uregulował dekret Naczelnika Państwa „O obowiązku szkolnym” wydany 7 lutego 1919 roku (Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919), który

zastąpił wcześniejsze „Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim”¹, nakładający na dzieci w wieku 7–14 lat przymus odbywania siedmioletniej edukacji szkolnej. Obok trudności związanych z zapewnieniem dostępu do nauki wszystkim dzieciom w tym wieku problemem nie do pokonania było równoległe funkcjonowanie szkół powszechnych nisko i wysoko zorganizowanych. Wystarczy wspomnieć, że w roku szkolnym 1927/1928 w jedno- i dwuklasowych placówkach naukę pobierało 45 proc. wszystkich uczących się, z zaznaczeniem, że sytuacja ta dotyczyła głównie dzieci wiejskich (Tynelski 1929, s. 33–34). Wielostopniowość organizacji szkolnej formalnie gwarantowała wszystkim dzieciom siedmioletnią naukę, różnice w programach nauczania powodowały jednak, że wiedza zdobywana w szkołach różnych typów nie była równoważna (Trzebiatowski 1970, s. 340).

Szkoła powszechna jako instytucja oświatowo-wychowawcza miała dbać o rozwój umysłowości uczniów i kształtować ich charaktery, a jednocześnie budować równość duchową pojmowaną jako umiejętność porozumiewania się ludzi w sprawach najistotniejszych, odnoszących się do celów i sensu istnienia, dającą możliwość uczestniczenia w życiu społecznym, nawet przy dużych różnicach w wykształceniu. Istotę wszelkich oddziaływań można sprowadzić do osiągnięcia jednakowego w tych sprawach języka pojęć oraz poczucia posiadania wspólnego dorobku kulturalnego, prowadzącego do tworzenia na jego podstawie jedności narodowej (Radwan 1925, s. 6). Przeszkodą w pełnej realizacji zadań stawianych przed polską szkołą w pierwszych latach okresu międzywojennego stał się, szczególnie odczuwalny na ziemiach b. zaborów rosyjskiego i pruskiego, brak nauczycieli. Warto też wspomnieć, że sporo osób wykonujących ten zawód nie posiadało odpowiednich kwalifikacji. Zrównanie profesji nauczycielskiej z pracownikami państwowymi, choć wzmocniło pozycję społeczną tej grupy, nie zmieniło istniejącego stanu rzeczy, gdyż zarówno fachowe przygotowanie nowych kadr, jak i doksztalcanie już pracujących wymagało dłuższego czasu. Dopiero pod koniec lat 20. można mówić o widocznej poprawie w tym zakresie (Cierzniewska 1997, s. 245; Mauersberg 1988, s. 518).

Działania wspomagające nauczycieli, niezastępujące jednak ich edukacji instytucjonalnej, zdobywanej w wyspecjalizowanych zakładach kształcenia, podejmowały czasopisma pedagogiczne. Niektóre z nich, ukazujące się jeszcze w czasach niewoli, kontynuowały swoją działalność w niepodległej Polsce², po 1918 roku zaczęły natomiast powstawać nowe, bardziej zróżnicowane pod względem tematycznym tytuły. Jako jeden z pierwszych pojawił się w 1920 roku na rynku księgarskim kwartalnik – „Szkoła Powszechna”, wydawany nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Nazwa periodyku nie była przypadkowa,

1 Wydała je Tymczasowa Rada Stanu Królestwa Polskiego 10 sierpnia 1917 roku (zob. Schoenbrenner 1963, s. 60–61).

2 Należały do nich m.in.: „Szkoła”, „Muzeum”, „Przewodnik Oświatowy”, „Ruch Pedagogiczny”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Przegląd Oświatowy”, „Miesięcznik Pedagogiczny”.

miała bowiem jednoznacznie wskazywać na jego odbiorców. Podtytuł podpowiadał, że pismo zajmować się miało sprawami nauczania, wychowania i kształcenia nauczycieli. Czasopismo, na prośbę władz oświatowych, powołała do życia, zostając jego redaktorką – Aniela Szycówna – dobrze znana już wówczas autorka licznych prac z zakresu pedagogiki i psychologii oraz aktywna publicystka. Dysponowała wcześniejszym doświadczeniem wydawniczym, czuwając nad przygotowaniem do druku miesięcznika „Nowe Tory” oraz gazetki dla dzieci o tytule „Moje Pisemko”. Po jej niespodziewanej śmierci w 1921 roku opiekę merytoryczną nad „Szkołą Powszechną” sprawował, do czasu zamknięcia periodyku w 1928 roku, Zygmunt Ziemiński – bibliotekarz Ministerstwa WRiOP, późniejszy redaktor „Oświaty i Wychowania”, „Kwartalnika Pedagogicznego” i „Biblioteki Przekładów Dziel Pedagogicznych” („Przegląd Pedagogiczny” 1939, s. 144). Struktura pisma określona przez A. Szycównę, z drobnymi zmianami, przetrwała przez cały okres jego ukazywania się i obejmowała następujące działy: *Artykuły o tematyce pedagogicznej i psychologicznej*, *Metodyka nauczania*, *Kształcenie nauczycieli*, *Dziennik nauczyciela*, *Ruch pedagogiczny w Polsce i za granicą*, *Z literatury*, *Z wiadomości*, *Z pism*. Sporadycznie zaś gościła rubryka o nazwie *Kartki z dziejów wychowania w Polsce*. Oprócz tekstów przygotowywanych przez redaktorów, na łamach kwartalnika publikowano artykuły pióra Józefy Joteyko, Hanny Pohoskiej, Jadwigi Młodowskiej, Marii Grzegorzewskiej, Stanisława Kopczyńskiego, Izabeli Moszczeńskiej, Ludwiki Jeleńskiej, Marii Dzierzbickiej, Stefana Błachowskiego, Józefa Bałabana, Jana Korneckiego, Stanisława Sedlaczka, Tadeusza Kupczyńskiego, Aleksandra Janowskiego, Stefana Szumana, Waldemara Osterloffo i innych.

Zarówno redakcja „Szkoły Powszechnej”, jak i wielu jej współpracowników przywiązywało dużą wagę do określenia przymiotów, jakimi powinien odznaczać się nauczyciel. Pochylano się wielokrotnie nad tym zagadnieniem, choć nie zawsze w oddzielnych artykułach, lecz np. przy okazji omawiania różnorodnych kwestii wychowawczych i dydaktycznych. Rozważania te często traktowano łącznie ze wskazaniem zadań nauczyciela, dając do zrozumienia, że posiadane cechy determinują stopień i efektywność realizacji wymaganych od nauczycieli obowiązków. Przywoływano walory, które można nazwać mianem „posiadanych” – wynikające z konstrukcji psychicznej danej osoby i „nabytych” – ukształtowanych w toku edukacji, samokształcenia i poprzez kontakty społeczne. W pierwszej kolejności wymieniano powołanie, traktowane jako dar, otwarcie umysłu na zdobywanie wiedzy i potrzebę przekazywania jej kolejnym pokoleniom. Inaczej określano te cechy jako apostołstwo lub misjonarstwo. Twierdzono, że powołaniu powinno towarzyszyć spokojne, zrównoważone usposobienie, a jednocześnie żywotność i energia. Dodatkowo za istotne cechy uznano łatwość nawiązywania kontaktów interpersonalnych, wrażliwość społeczną, talent edukacyjny polegający na jasnym formułowaniu myśli i umiejętności wyjaśniania trudnych kwestii, zdolności obserwacyjne i badawcze. Szczególnie cenne cnoty widziano w moralnym postępowaniu, stanowiącym wzór do naśladowania dla wychowanków, solidnym przygotowaniu

teoretycznym, zwłaszcza pedagogicznym i psychologicznym oraz praktycznym, odpowiedzialności oraz kulturze osobistej. Byli tacy, którzy porównywali nauczyciela do budowniczego, który kładzie cegłę po cegle i latami czeka na rezultaty swojej działalności (Szyćówna 1920, s. 1; Laskowski 1921, s. 64; Moszczeńska 1921, s. 57; Ryszkowska 1923b, s. 253). Najlepiej jednak oczekiwania wobec tej osoby oddaje fragment jednego z artykułów, w którym podkreślano, że „wychowawca musi łączyć w sobie, to co ma uczyć, żołnierz, artysta, kapłan, to znaczy wszelką wiedzę, dzielność, twórczość i świętość, łączyć z taktem psychologicznym, z umiejętnościami naiwnego odnoszenia się do świata, tak nieraz naiwnego i świeżego, jak psychika malutkiego dziecka. Kwalifikacja na nauczyciela daje zatem połączenie naiwnej dziecięcości i starej, doświadczonej, mądrej starości” (Szuman 1926, s. 91).

Z kolei do najważniejszych zadań nauczyciela, które wymieniano na łamach warszawskiego kwartalnika, zaliczono oddziaływanie na uczniów, traktowane jako organizowanie złożonego i długotrwałego procesu wychowania. Ten obowiązek pozostawał w ścisłym związku z koniecznością poznawania psychiki dziecięcej i umiejętnego dostosowania do niej własnego postępowania. Wyjaśniano, że tylko stopniowe zgłębianie tego tajemniczego świata, objawiającego się uśmiechem, płaczem, zadumą, smutkiem, uległością czy nieposłuszeństwem „pozwole wzniesie się ponad szarżę codziennych irytacji, bezcelowych nakazów, morałów i kar, a stanąć na wysokości przemyślanego prawdziwie wychowawczego oddziaływania” (Popławski 1923b, s. 268). Zalecano równocześnie, aby kształtowanie jednostki nie było „lepieniem” czy „urabianiem”, ale dawało możliwość uzewnętrzniania indywidualności, odmienności i różnorodności. Sugerowano, aby równolegle stymulować wychowanków do rozwoju własnej osobowości, przygotowując ich tym samym do samowychowania. Analogicznie do odkrywania psychiki każdego z uczniów za niezbędne uznawano poznawanie klasy jako grupy i panujących w niej stosunków. Inne stawiane nauczycielowi zadania odnosiły się do działań mających na uwadze kontrolowanie czystości osobistej uczniów, wyrabianie w uczniach nawyków higienicznych i uwrażliwienie uczniów na dbałość o prawidłowy rozwój sił fizycznych. Oprócz aktywności na terenie szkoły dobrze widziana była również działalność społeczna poza tą instytucją. Mobilizowano nauczycieli do czynnego zaangażowania się w krzewienie szeroko pojmowanej kultury wśród okolicznych mieszkańców poprzez organizowanie wykładów, pogadanek, okolicznościowych imprez czy podpowiadanie pouczającej lektury (Bałaban 1920, s. 22–23; Ciembroniewicz 1920, s. 14–15; Kopczyński, 1920, s. 55–58; Szyćówna 1920, s. 2–3; Liburówna 1921, s. 240; Łopuszański 1927, s. 21–23; Mikulski 1924, s. 260–261; Szuman 1926, s. 81–92).

Wątkiem szczególnie ważnym dla redakcji „Szkoły Powszechnej” było zagadnienie przygotowania zawodowego nauczycieli. Podejmowano je wieloaspektowo, koncentrując się na drogach prowadzących do uzyskania pełnych uprawnień do nauczania w szkole powszechnej, doskonaleniu posiadanych już umiejętności oraz ukazywaniu rozwiązań w tym zakresie przyjmowanych przez inne kraje. Włączając się w szeroko zakrojoną akcję prowadzoną przez środowiska zatroskane

niedostatkiem sił pedagogicznych, które mogłyby zapewnić edukację wszystkim dzieciom, apelowano do czytelników o zachęcanie osób z najbliższego otoczenia, aby wiązały swoje przyszłe życie z pracą w szkole. Wezwaniom tym towarzyszyły hasła kierowane do dorosłych: „na ochotnika do walki z ciemnotą”, zaś do młodego pokolenia: „ucz się, abyś mógł nauczać” (Moszczeńska 1921, s. 56). Wyjaśniając znaczenie drugiego z haseł, tłumaczono, że wybór zawodu nauczycielskiego nie może być przypadkowy, podyktowany perspektywą łatwiejszego życia, zapewniającego stałe zarobki czy też awans społeczny w lokalnej zbiorowości. Uważano, że do zakładów przygotowujących nauczycieli nie powinna mieć wstępu młodzież bez właściwie ukształtowanego charakteru i rozwiniętych postaw moralnych oraz mało zdolna. Dla eliminowania takich pretendencji postulowano, aby nauczyciele szkół powszechnych bacznie obserwowali swoich wychowanków, a uczniom pilnym, z wrodzoną inteligencją, charakteryzujących się dobrocią i łagodnością, zmysłem organizacyjnym i zamiłowaniem dydaktycznym podpowiadano wybór kierunku dalszej edukacji. Pisano: „Któż, jeżeli nie nauczyciel szkoły powszechnej, powinien dbać o rozwój stanu nauczycielskiego? Kto bardziej, niż on, troszczyć się ma o to, by do zawodu przystępowały osoby najlepiej przygotowane? Dbając o wypełnienie tego obowiązku, niechby każdy nauczyciel choć co lat parę upatrzył i dobrze przygotował takiego kandydata [...], a przyczyni się przez to do podniesienia stanu, którego jest członkiem” (T. M. 1920, s. 95).

Aby ułatwić abonentom kwartalnika pokierowanie karierami nauczanej przez nich młodzieży, skrzętnie informowano o nowo powstających pięcioletnich seminariach nauczycielskich jako szkołach edukujących wykwalifikowanych nauczycieli. Ze względu na fakt, że przyjmowały one w swoje mury absolwentów szkół powszechnych siedmioklasowych, instruowano o konieczności „wyrównania” wiadomości zdobytych w szkołach niżej zorganizowanych, w dwuletnich preparandach, które lokowano blisko miejsc zamieszkania uczniów, nie tylko w większych, lecz także w małych miastach i na wsiach. Podawano, że w 1920 roku było otwartych już 27 tego typu placówek, w: Białymstoku, Chełmie, Dąbrowie Górniczej, Goszczynie, Janowie Lubelskim, Kamieńsku, Klimontowie, Leśnej, Miechowie, Mławie, Mołóżewie, Nieszawie, Opatówku, Opocznie, Orli, Pułtusk, Skierniewicach, Suchedniowie, Sulejowie, Suwałkach, Szczuczynie, Trzebiezowie, Turkowicach, Warszawie, Wieluniu, Wymyślinie, Zduńskiej Woli, a dwie kolejne – w Sokółce i Jabłecznej znajdowały w się stadium organizacyjnym. Dodawano, że preparandy stanowiły nie tylko ogniska pracy dydaktycznej, lecz przede wszystkim wychowawczej i wprowadzającej słuchaczy w kulturę życia codziennego. Ich dostępność, wynikająca z braku pobierania opłat za naukę i możliwości uiszczania kosztów za pobyt w bursie produktami rolnymi, pozwalała na edukację dziewcząt i chłopców wywodzących się z mniej zamożnych chłopskich rodzin, zaś ubodzy, a wyjątkowo zdolni uczniowie mogli liczyć na uzyskanie stypendiów (T. M. 1920, s. 89–90).

Jak wyjaśniano na łamach czasopisma, ukończenie preparandy otwierało kolejny etap na drodze do nauczycielskiej profesji. Podkreślano, że wstąpienie do seminarium nauczycielskiego wyposażało w wiedzę ogólną, ale co równie istotne, dzięki praktykom pedagogicznym umożliwiało wykorzystanie zdobytej wiedzy teoretycznej w działalności wychowawczej i dydaktycznej. Seminarium uznawano za instytucję wyjątkowo ważną i niezbędną w kształceniu przyszłych wychowawców. Twierdzono, że zespala ona w sobie własne doświadczenia wyniesione z lat młodzieńczych z powtórным wejściem w życie szkolne, co pozwalało na powolne i stopniowe wdrażanie się uczących do nowej roli – nauczyciela (Lewin 1928, s. 300–304).

Inną propozycją „Szkoły powszechnej”, skierowaną do nauczycieli szkół powszechnych i średnich, studentów Uniwersytetu Warszawskiego, absolwentów gimnazjów i seminariów nauczycielskich, było przekształcenie w 1920 roku Państwowego Seminarium Nauczycieli dla Głuchoniemych w Państwowy Instytut Fonetyczny im. Jana Sierzyńskiego w Warszawie. Zmiany dokonano w celu udzielenia uprawnień do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, a w przypadku nauczycieli szkół dla głuchoniemych – w celu poszerzenia ich umiejętności dydaktycznych. Propagowanie tej szkoły wynikało m.in. z faktu, że większość społeczeństwa i spora grupa nauczycieli nie posiadała jeszcze dostatecznej świadomości, jak ważne jest objęcie nauczaniem dzieci niesłyszących. Świadczy o tym pierwszy nabór do wspomnianego Seminarium, w wyniku którego regularnymi słuchaczami zostało zaledwie 12 osób. Po przekształceniu Seminarium w Instytut osobom zainteresowanym zwracano uwagę na to, że decyzja o wstąpieniu do Instytutu powinna być poprzedzona refleksją nad własnymi możliwościami. Ważne było, czy kandydat ma umiejętności umożliwiające kontakt z „odmiennościami psychologicznymi”, typowymi dla dzieci specjalnej troski oraz czy posiada predyspozycje do zgłębiania tych umiejętności, jak również, czy potrafi w sposób wyważony oddziaływać na wychowanków (Benni 1921, s. 141–147).

Najwięcej jednak miejsca redakcja czasopisma poświęcała kwestii dokształcania i doskonalenia nauczycieli szkół powszechnych. Szeroko informowała o założeniu Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie, przeznaczonego głównie dla „wybitnych jednostek pod względem uzdolnień i zamiłowań zawodowych”, wyróżniających się wytrwałością w dążeniu do celu. Instytut był polecany przez nadrzędne władze szkolne. Wśród stawianych kandydatom wymagań wskazywano na konieczność posiadania pełnego wykształcenia nauczycielskiego, trzyletniej praktyki w szkolnictwie, ukończonego wyższego kursu nauczycielskiego albo matury szkoły ogólnokształcącej lub równorzędnego zakładu naukowego. W drodze wyjątku wyróżniający się kandydaci, nieposiadający odpowiednich świadectw, decyzją Ministerstwa WRiOP mogli być dopuszczeni do egzaminu wstępnego, obowiązującego wszystkich chętnych do studiowania w PIN. Egzamin ten miał charakter konkursowy i składał się z części pisemnej – z pedagogiki, i z części ustnej – z grupy przedmiotów pozostających w kręgu zainteresowań przyszłego

słuchacza, a nauka w Instytucie obejmowała psychologię, logikę z teorią poznania, historię filozofii, pedagogikę, dzieje wychowania, język obcy i wybrane przedmioty specjalistyczne. Ponadto nadmieniano o bezpłatnym pobieraniu nauki, przewidywanych stypendiach dla najlepszych studentów i płatnych urlopach, z zastrzeżeniem, że te udogodnienia zobowiązywać będą do pozostawania na stanowisku nauczyciela w szkole powszechnej przez okres co najmniej sześciu lat (*Państwowy Instytut...*, 1921, s. 418–421).

Aby dostarczyć wiedzę nauczycielom szkół powszechnych o prowadzonych na terenie kraju różnych formach podnoszących kwalifikacje zawodowe oraz zmobilizować do wzięcia udziału w podobnych inicjatywach w różnych miejscach Polski, kwartalnik systematycznie donosił o tego typu wydarzeniach w zamieszczanych w czasopiśmie sprawozdaniach. W 1921 roku pisano o otwarciu kolejnej edycji Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Warszawie, który zgromadził 130 osób, w tym po raz pierwszy niewielką liczbę osób z b. zaboru pruskiego i Kresów Wschodnich. Większość z nich otrzymała roczne urlopy płatne, a pozostali, sporadycznie – stypendia fundowane przez instytucje samorządowe. Z ubolewaniem jednak odnotowywano, że na kursie uruchomiono jedynie trzy grupy specjalistyczne: polonistyczną, fizyczno-matematyczną i przyrodniczo-geograficzną, zaś zagadnienia metodyczne, śpiewu i gimnastyki, mimo dużego znaczenia w kształceniu szkolnym, nie cieszyły się zainteresowaniem, i w związku z tym nie było wymaganej liczby kandydatów do uruchomienia kierunków z tych dziedzin (*Wyższy Kurs...*, 1921, s. 421–422). Zdawano relacje o funkcjonowaniu różnych ofert kursów, obejmujących jedną lub kilka dziedzin wiedzy. Przywoływano w pamięci m.in. Kurs metodyczno-pedagogiczny w Nałęczowie, geograficzno-przyrodniczy w Nieszawie, humanistyczny w Sieradzu, gimnastyki w Solcu nad Wisłą, rysunku w Żyrardowie, śpiewu w Suchedniowie czy pedagogiki nowoczesnej w Chełmie (Ciszewski 1920, s. 76; Lis 1920, s. 99; Młodawska 1928a, s. 330; Rożenówna 1920, s. 107; Salwin 1920, s. 79; Sudelik 1920, s. 103; Wieczorkiewiczówna 1921, s. 147–148). Wyjaśniano, że podczas kursów zgromadzeni mają możliwość wysłuchania cykli referatów wygłoszonych przez uznane autorytety w danej dyscyplinie, skonfrontowania posiadanych wiadomości z wiedzą przekazaną przez wykładowców, prowadzenia dyskusji i dzielenia się spostrzeżeniami z obecnymi na sali uczestnikami kursu. Zajęcia kończyły się zwykle kolokwiami sprawdzającymi przyswojenie przekazywanych treści.

Nieco inaczej przebiegały konferencje nauczycielskie, organizowane zwykle dla osób pracujących w konkretnej gminie, przyjmujące postać indywidualnych wystąpień nauczycieli na wybrany temat i wzorowych lekcji, które stawały się podstawą do wymiany poglądów (Popławski 1923a, s. 192–195; Ryszkowska 1922, s. 392–394; S. S. 1922, s. 300–304). „Szkoła Powszechna” starała się aktywizować do udziału w nich swoich czytelników, przekonując, że wychowawcy młodego pokolenia niezbędną jest wymiana myśli i przyglądanie się dydaktycznym poczynaniom kolegów, co prowokuje do samoobserwacji i krytycznego podejścia do własnej pracy, a tym samym zmusza do wprowadzania w tej pracy korekt. Na

potwierdzenie tej tezy redakcja pisma wydrukowała list nauczyciela z Kostuchna k. Katowic, który zachęcając do organizowania tego typu spotkań, pisał: „Mogą one osiągnąć bardzo wielkie rezultaty, a zwłaszcza wtedy, kiedy nauczycielstwo z własnej inicjatywy będzie je urządzać. Po co czekać na te chwile, kiedy władze szkolne od czasu do czasu podobne konferencje zwołają. [...] Przecież w takiej konferencji biorą wszyscy nauczyciele czynny udział, więc każdy może doradzić i każdy może swój pogląd wyrazić. A z wyłonionej dyskusji mogą dopiero cenne wskazówki dla niejednego wypłynąć” (T. W. 1923, s. 64–65).

Łamy „Szkoły Powszechnej” jednoznacznie ujawniają, że jednym z celów czasopisma było przekonanie nauczycieli, nawet tych, którzy legitymowali się pełnymi kwalifikacjami zawodowymi, aby niezależnie od udziału w organizowanych przez różne instytucje zajęciach doskonalących zawodowo, podejmowali trud samokształcenia. Świadczą również o tym słowa kierowane do czytelników przez redaktora „Szkoły Powszechnej” Zygmunta Ziemińskiego, który zaraz po przejściu kierownictwa nad tym periodykiem, wyjaśniał: „Kształcić się ma każdy nauczyciel ustawicznie, bo nauczyciel ma być idealnym człowiekiem, a prawem człowieka jest dążenie do doskonalenia się. Kształcić [...] mamy swój umysł: przed każdym nauczycielem leży otwarta olbrzymia księga duszy dziecka i duszy ludu, doświadczeń pedagogicznych i dydaktycznych. Zastosujmy tu metodę pracy samodzielnej [...], a zarazem wspierajmy się wzajemnie przy tym zadaniu” (Ziemiński 1921, s. 268). Stąd w każdym numerze pojawiały się rubryki podające spisy książek z zakresu pedagogiki, dydaktyki, metodyki, psychologii, filozofii – polskich i spisy prac zagranicznych autorów, które proponowano do przestudiowania. Podobnie polecano lekturę czasopism, takich jak: „Praca Ręczna w Szkole”, „Polskie Archiwum Psychologii”, „Szkoła i Wiedza”, „Polska Współczesna”, „Ziemia”, „Ochrona Przyrody”. Pomocą w samokształceniu służyć miały artykuły nawiązujące bezpośrednio do konieczności urozmaicenia działalności dydaktycznej. Koncentrowały się one na ukazywaniu nowatorskich metod nauczania, sposobów wykorzystywania pomocy naukowych, roli prac ręcznych i wycieczek szkolnych, a niekiedy nawet na różnych możliwościach przeprowadzania lekcji z poszczególnych przedmiotów w postaci drukowanych scenariuszy. Z pewnością dla jednych, tych najbardziej zaangażowanych nauczycieli, były to treści pobudzające kreatywność, innym pozwalały przeciwstawiać się rutynie, a dla jeszcze innych, którzy mieli nikłe doświadczenia metodyczne, stanowiły konkretny wzór do realizacji (Dzierzbicka 1927, s. 28; Janowski 1923, s. 139; M. K. 1925, s. 291; Młodawska 1928b, s. 350; Pretschchówna 1923, s. 159; Ryszkowska 1923a, s. 49; Stattlerówna 1923, s. 236).

Stojąc na stanowisku, że nauczyciel szkoły powszechnej nie powinien ograniczać swoich horyzontów tylko do wiedzy o polskim systemie kształcenia nauczycieli, „Szkoła Powszechna” przekazywała interesujące materiały, dające rozeznanie w rozwiązaniach przyjmowanych w tym zakresie w innych krajach, które oprócz walorów poznawczych zmuszały również do przemyśleń i porównań. Z pewnością z zaciekawieniem czytano o dwufazowym przygotowywaniu kandydatów

w Anglii, gdzie przed wstąpieniem do seminarium nauczycielskiego obowiązywała nauka wstępna połączona z praktykami pedagogicznymi, o dążeniach w Austrii i w Niemczech do kształcenia nauczycieli wszystkich rodzajów placówek w jednakowy sposób, poprzez ogólne przygotowanie w szkołach średnich i zawodowe w wyższych uczelniach, czy o japońskich seminariach, zajmujących się edukacją fachowców do pracy w szkole i prowadzących doksztalcenie czynnych nauczycieli (Dzierzbicka 1926a, s. 139; Dzierzbicka 1926b, s. 230–232; Niemyska 1927, s. 36–45; R. 1929, s. 224–225).

Analizując treści zawarte w ministerialnym kwartalniku nie sposób nie zauważyć, że zawarte tam informacje są znane każdemu współczesnemu badaczowi dziejów wychowania. Należy jednak zwrócić uwagę na to, iż blisko 100 lat wcześniej stanowiły one zupełnie nowy przekaz, który dawał nauczycielstwu orientację ułatwiającą funkcjonowanie w ówczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Dodatkowo troska, aby szkoła powszechna miała dobrych „przewodników”, towarzyszyła czasopismu przez dziewięć lat istnienia na rynku wydawniczym. Wynikała ona w pierwszych latach niepodległości ze świadomości, jak ważna jest rola nauczyciela, który stanowi stosunkowo słabe, ale niezwykle istotne ogniwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym, oraz że nie zawsze nauczyciel jest dostatecznie przygotowany do wypełniania powierzonych mu zadań. Stąd misją pisma stało się udzielanie merytorycznej pomocy pracownikom tej grupy zawodowej. Nie była ona wyłącznie jednokierunkowa, polegająca na przekazywaniu treści przez „światłych” twórców pisma „mniej oświeconym” czytelnikom. Otwartość redaktorów na grupę nauczycieli pozwalała na zamieszczanie wypowiedzi tych z nich, którzy pragnęli podzielić się własnymi doświadczeniami, a niekiedy mieli potrzebę przedyskutowania napotykanych w codziennej działalności dylematów i trudności, albo pochwalić się pedagogicznymi sukcesami. Można stąd wyrazić pogląd, że „Szkoła Powszechna” dawała czytelne wskazania, które sprowadzić można do udzielanych przez ten periodyk odpowiedzi na pytania: Jakimi cechami powinien odznaczać się nauczyciel? Z jakimi wyzwaniem musiał się zmierzyć? Jaką drogę musiał pokonać, aby uzyskać prawo wykonywania zawodu? W jaki sposób mógł się doskonalić, aby osiągnąć miano dobrego nauczyciela-wychowawcy?

Bibliografia

- Bałaban J. (1920). *Zadania społeczne nauczyciela szkoły powszechnej*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Benni T. (1921). *Kształcenie nauczycieli dla głuchoniemych*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Ciembroniewicz J. (1920). *O współżyciu nauczyciela z dziećmi*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Cierniewska R. (1997). *Seminaria nauczycielskie w II Rzeczypospolitej*. „Studia Pedagogiczne”, z. 30.

- Ciszewski J. (1920). *Kurs metodyczno-pedagogiczny w Nałęczowie*. „Szkoła Powszechna”, z. I.
- Dr Zygmunt Ziemiński. (1939). „Przegląd Pedagogiczny”, nr 7–8 (nekrolog). *Dziennik Praw Państwa Polskiego* (1919), nr 14, poz. 147.
- Dzierzbicka M. (1926a). *Nowe drogi kształcenia nauczycieli – Niemcy*. „Szkoła Powszechna”, nr 2.
- Dzierzbicka M. (1926b). *Nowe drogi kształcenia nauczyciel – Austria*. „Szkoła Powszechna”, nr 3.
- Dzierzbicka M. (1927). *Metoda projektów w nauczaniu*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Falski M. (1958). *Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. I.
- Filipowicz F. (1986). *Narodziny ruchu*. W: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*. Grześ B. (red.). Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Janowski A. (1923). *Szkolne wycieczki krajoznawcze*. „Szkoła Powszechna”, z. 2.
- Kopczyński S. (1920). *Wychowanie cielesne w szkole powszechnej*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Laskowski F. (1921). *Czego domaga się Ojczyzna nasza dzisiaj od nauczyciela*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Lewin A. (1928). *Organizacja praktyki pedagogicznej w seminariach nauczycielskich*. „Szkoła Powszechna”, z. 3.
- Liburówna M. (1921). *Z dziedziny gospodarstwa szkoły powszechnej*. „Szkoła Powszechna”, z. 2.
- Lis P. (1920). *Kurs humanistyczny w Sieradzu*. „Szkoła Powszechna”, z. 2.
- Łopuszański T. (1927). *Szkoła jako zakład wychowawczy*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- M. K. (1925). *Dwie lekcje religii w szkole jednoklasowej*. „Szkoła Powszechna”, z. 3.
- Marciniak Z. (1962). *Sprawa upowszechniania nauczania początkowego w Królestwie Polskim, sierpień 1914 – sierpień 1917*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mauersberg S. (1988). *Oświata*. W: *Polska odrodzona 1918–1939: państwo, społeczeństwo kultura*. Tomicki J. (red.). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Mauersberg S. (1994). *Sejm Nauczycielski (14–17 kwietnia 1919 r.)*. W: *Studia z dziejów edukacji*. Miąso J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Michalski S. (1988). *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej: studium z pedagogiki porównawczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mikulski A. (1924). *Wychowanie duchowe w szkole powszechnej*. „Szkoła Powszechna”, z. 3–4.
- Młodawska J. (1928a). *Kurs pedagogiki nowoczesnej w Chełmie*. „Szkoła Powszechna”, z. 4.
- Młodawska J. (1928b). *Zastosowanie planu daltońskiego przy zajęciach cichych w szkole powszechnej*. „Szkoła Powszechna”, z. 4.

- Moszczeńska I. (1921). *Obowiązki szkoły względem państwa*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Niemyska H. (1927). *Kształcenie nauczycieli w Anglii*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Państwowy Instytut Nauczycielski. (1921). „Szkoła Powszechna”, z. 3–4.
- Popławski J. (1923a). *Jeszcze o gminnych konferencjach nauczycielskich*. „Szkoła Powszechna”, z. 2.
- Popławski J. (1923b). *Rozważania pedagogiczne*. „Szkoła Powszechna”, z. 3.
- Pretschchówna E.M. (1923). *Lekcja języka polskiego*. „Szkoła Powszechna”, z. 2.
- R. (1928). *Szkolnictwo Japońskie*. „Szkoła Powszechna”, z. 3.
- Radwan W. (1925). *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rożenówna G. S. (1920). *Kurs rysunku w Żyrardowie*. „Szkoła Powszechna”, z. 2.
- Ryszkowska H. (1922). *W sprawie nauczycielskich konferencji gminnych*. „Szkoła Powszechna”, z. 4.
- Ryszkowska H. (1923a). *Pomoce naukowe*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Ryszkowska H. (1923b). *Refleksje i pomysły z praktyki nauczycielskiej*. „Szkoła Powszechna”, z. 3.
- S. S. (1922). *Konferencje nauczycielskie gminne*. „Szkoła Powszechna”, z. 3.
- Salwin M. (1920). *Kurs przyrodniczo-geograficzny w Nieszawie*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Schoenbrenner J. (1963). *Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918–1922*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Stattlerówna H. (1923). *Metoda laboratoryjna w nauczaniu matematyki*. „Szkoła Powszechna”, z. 3–4.
- Sudelik J. (1920). *Kurs gimnastyki w Solcu nad Wisłą*. „Szkoła Powszechna”, z. 2.
- Szczuchura T. (1957). *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1919–1939*. Warszawa: Wspólna Praca.
- Szuman S. (1926). *O źródłach i możliwościach psychicznego zbliżenia się do młodzieży*. „Szkoła Powszechna”, z. 2.
- Szycówna A. (1920). *Spółeczność szkolna*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- T. M. (1920). *Preparandy*. „Szkoła Powszechna”, z. 2.
- T. W. (1923). *Kilka słów o konferencjach nauczycielskich*. „Szkoła Powszechna”, z. 1.
- Trzebiatowski K. (1970). *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tynelski S. (1929). *Sieć szkolna szkolnictwa powszechnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wieczorkiewiczówna H. (1921). *Kurs metodyki śpiewu w Suchedniowie*. „Szkoła Powszechna”, z.1.
- Wyższy Kurs Nauczycielski w Warszawie. (1921). „Szkoła Powszechna”, z. 3–4.
- Ziemiński Z. (1921). *Od redakcji*. „Szkoła Powszechna”, z. 2.

TEACHER AT THE BEGINNING OF INDEPENDENT POLAND: „SZKOŁA POWSZECHNA” ON MERITS, OBLIGATIONS, AND PROFESSIONALIZATION OF A NEW GENERATION OF EDUCATORS

Abstract: „Szkoła Powszechna” (Mainstream School) was a quarterly published in Warsaw in 1920–1928. In the difficult first period of establishing the Polish system of education after Poland regained independence, the journal’s role was to inform about issues of social and academic education. Teacher-related matters constitute an important part of topics covered. The published articles ranged from pedagogical and educational theories to best practice. The journal focused on presenting a desired “image” of a teacher, including the required qualities essential to manage education of students; on the other hand, the articles listed numerous tasks of a class teacher and discussed professional education of teachers. Many educators lacked appropriate education, so the editors focused on showing ways of obtaining full qualifications for teaching in mainstream schools and on publishing articles on continuing education and improvement of professional skills.

Keywords: pedeutology; teacher; methodological solutions; „Szkoła Powszechna”.

Iwonna Michalska – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii w Wydziale Nauk o Wychowaniu. Główne jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień z zakresu edukacji i oświaty okresu międzywojennego, działalności organizacji nauczycielskich z perspektywy ich udziału w wychowaniu dzieci i młodzieży, kwestii wprowadzania młodego pokolenia w czytelnictwo, czasopiśmiennictwa traktowanego jako źródło wiedzy w rekonstruowaniu wychowawczej i oświatowej przeszłości oraz problemów metodologii historii wychowania. Wydała drukiem m.in. książki: *Czasopisma Związku Nauczycielstwa Polskiego dla dzieci w okresie Drugiej Rzeczypospolitej* (1994), *Wychowanie przez teatr szkolny w II Rzeczypospolitej (współautorstwo)* (1994, 1999), *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej* (2011), współredagowała 16 prac naukowych i opublikowała kilkadziesiąt artykułów. Adres korespondencyjny: Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii Uniwersytetu Łódzkiego, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź. Adres e-mailowy: iwonna.michalska@neostrada.pl.

GRZEGORZ MICHALSKI

Wydział Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Łódzki

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2711-676X>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 30.12.2018

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.04

W TROSCE O SZKOŁĘ Z OPIEKĄ LEKARSKĄ. WSKAZANIA HIGIENICZNO-PEDAGOGICZNE ADOLFA KLĘSKA W PRZEKAZIE „PRZYJACIELA SZKOŁY” (1922–1936)

Streszczenie: W Polsce międzywojennej ważną rolę w kształceniu i doskonaleniu pedagogicznym nauczycieli odgrywały programowo sprofilowane w tym celu czasopisma. Do jednych z nich należał wydawany w Poznaniu przez Leonarda Borkowskiego w latach 1922–1939 dwutygodnik „Przyjaciel Szkoły”. W przeciwieństwie do innych ukazujących się wówczas tego typu periodyków, w każdym kolejnym numerze redakcja wyjątkowo dużo miejsca przeznaczała na teksty krakowskiego lekarza – Adolfa Klęska, który przedstawiał czytelnikom wybrane aspekty funkcjonowania szkoły oraz obowiązki i różne zakresy działalności nauczycieli, ukazując te zagadnienia w kontekście konieczności przestrzegania zasad higieny i dbania o ochronę zdrowia uczniów. Nie tylko dokładnie tłumaczył, na czym polega rola i zadania lekarza szkolnego oraz jego współpraca w tym zakresie z nauczycielami, ale przekazywał także szereg praktycznych porad dotyczących poznania dziecka i zapewnienia mu odpowiednich warunków do rozwoju i nauki, uwarunkowań i organizacji nauczania oraz udzielania uczniom pierwszej pomocy w nagłych wypadkach.

Słowa kluczowe: opieka lekarska w szkole; czasopiśmiennictwo pedagogiczne; „Przyjaciel Szkoły”; Adolf Klęsk.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku przyniosło na niespotykaną wcześniej skalę ożywienie na rynku wydawnictw periodycznych adresowanych do nauczycieli i wychowawców oraz działaczy oświatowych. Z jednej strony dalej ukazywały się czasopisma fachowe powołane do życia jeszcze w okresie zaborów¹,

1 W Galicji ukazywały się cztery czasopisma: „Szkoła” (od 1868), „Muzeum” (od 1885), „Przewodnik Oświatowy” (od 1901), „Ruch Pedagogiczny” (od 1912), w Królestwie Polskim wydawano dwa periodyki – „Wychowanie w Domu i Szkole” (od 1908), którego tytuł w 1916 roku zmieniono nazwę na „Przegląd Pedagogiczny” oraz „Polską Macierz Szkolną” (od 1917), w zaborze pruskim drukowano jedno pismo – „Przegląd Oświatowy” (od 1906), w Cieszynie natomiast publikowano „Miesięcznik Pedagogiczny” (od 1892).

z drugiej natomiast powstawały nowe tytuły sygnowane przede wszystkim przez zawodowe organizacje nauczycielskie, instytucje oświatowe² oraz osoby prywatne. Niezależnie od tego, kto opatrywał je znakiem firmowym, w każdym przypadku przekaz programowy dostosowywano do nowych oraz zmieniających się wyzwań pedagogicznych i metodycznych, a także do aktualnych okoliczności szkolnych oraz uwarunkowań działalności pozaszkolnej. Do pism poruszających te zagadnienia należał dwutygodnik o tytule „Przyjaciel Szkoły”, którego pierwszy numer ukazał się w drugiej połowie stycznia 1922 roku. Kierując do czytelników słowo od redakcji, napisano: „Program «Przyjaciela Szkoły» [...] służyć będzie wyłącznie sprawom szkolnictwa, którego najistotniejszym wyrazem jest nauczyciel, szkolnictwa naszego twórca, organizator i kierowca. Aby zaś tem lepiej spełniać mógł swoje zadanie, jest i pozostanie zawsze [...] czasopismem niezależnym, a więc nie stojącym na usługach żadnego kierunku politycznego, żadnej dzielnicy w pojęciu separatystycznym, żadnej wreszcie nawet organizacji zawodowej. Pragniemy, aby «Przyjaciel Szkoły» służył sprawie nauczania w pojęciu ogólnonarodowym. Nie będzie więc w nim miejsca na waśni i spory – a za to otwiera szeroko swe łamy dla każdej myśli, każdego poglądu, którego celem głównym szkolnictwo polskie, jego budowa i odbudowa, jego wielkie posłannictwo” (*Od Wydawnictwa*, 1922a, s. 3–4).

Twórcą, nakładcą, wydawcą i redaktorem „Przyjaciela Szkoły” był Leonard Borkowski, który legitymował się solidnym wykształceniem pedagogicznym oraz wieloletnim doświadczeniem w pracy nauczycielskiej³. Nadając swojemu piśmie nowoczesną formułę, skompletował profesjonalny zespół stałych współpracowników i terenowych korespondentów, którzy aż do wybuchu drugiej wojny światowej dostarczali czytelnikom przygotowane na wysokim poziomie merytorycznym

2 Do najważniejszych periodyków pedagogicznych, które powstały w pierwszym dziesięcioleciu po odzyskaniu niepodległości, należy zaliczyć: „Szkołę Powszechną” (od 1920), „Bibliografię Pedagogiczną” (od 1921), „Oświatę Pozaszkolną” (od 1921), „Szkołę Śląską” (od 1922), „Pracę Szkolną” (od 1923), „Oświatę Polską” (od 1924), „Polską Oświatę Pozaszkolną” (od 1924), „Szkołę Specjalną” (od 1924), „Szkołę i Nauczyciela” (od 1924), „Szkołę i Wiedzę” (od 1926), „Roboty Ręczne” (od 1927), „Nauczyciela Pomorskiego” (od 1928).

3 Leonard Borkowski urodził się w 1888 roku w Toruniu. Po ukończeniu w tym mieście seminarium nauczycielskiego pracował na Kaszubach jako nauczyciel w szkole w Kiełpinie (1908–1909), w Liniewkach (1909/1910), Rowie (1910–1913), Grzybowie (1913/1914). Następnie przez pięć lat był zatrudniony w szkolnictwie powszechnym w Berlinie. W 1919 roku przeniósł się do Poznania, gdzie uzupełniał swoje wykształcenie na tamtejszym Uniwersytecie. Przez pierwsze dwa lata uczęszczał na wykłady z pedagogiki, psychologii i historii literatury polskiej, a przez następne dwa lata słuchał wykładów z dziedziny prawa i ekonomii. Studiując, nauczał również w poznańskiej Szkole Powszechnej im. S. Konarskiego. Od 1923 roku zatrudnił się na etacie nauczyciela w Miejskiej Szkole Handlowej w Poznaniu. Od 1925 roku był właścicielem drukarni i księgarni wysyłkowej. Postrzegany przez III Rzeszę jako wróg został, po wkroczeniu do Poznania w 1939 roku wojsk niemieckich, aresztowany przez gestapo i skazany na karę śmierci. Wyrok wykonano przez rozstrzelanie 22 października 1939 roku (Jachowski 1970, s. 57–61; Tadeusiewicz, Treichel 1993, s. 12).

rozprawy naukowe i eseje publicystyczne, głównie z dziedziny pedagogiki i psychologii, przekazywali sformułowane w przystępnej formie wskazówki metodyczne, prezentowali przykładowe lekcje z poszczególnych przedmiotów, informowali o najważniejszych sprawach szkolnych w kraju i zagranicą, a także omawiali nowe książki niezbędne w pogłębianiu wiedzy i doskonaleniu kompetencji oraz umiejętności dydaktyczno-wychowawczych⁴.

W odróżnieniu od większości periodyków pedagogicznych⁵, ukazujących się w okresie międzywojennym, redakcja „Przyjaciela Szkoły” przywiązywała o wiele większe znaczenie do problematyki opieki higieniczno-lekarskiej w instytucjach oświatowych, dlatego systematycznie zamieszczała na ten temat opracowania wytrawnych specjalistów, którzy nie tylko posiadali wiedzę medyczną, lecz także doskonale znali specyfikę placówek edukacyjnych. Jednym z takich autorów był Adolf Klęsk⁶, który w kilkudziesięciu opublikowanych artykułach przybliżał w zwartej formie szereg zagadnień z tej dziedziny, ujmując je nie tylko w świetle obowiązujących wymagań prawnych, lecz przede wszystkim zwracał uwagę na palące w tym zakresie działania praktyczne.

Odwołując się do stanowiska propagowanego na początku lat 20. w pierwszym polskim podręczniku higieny szkolnej⁷, A. Klęsk wielką wagę przypisywał

4 Do autorów, którzy najczęściej publikowali swoje opracowania w „Przyjacielu Szkoły”, należeli: Franciszka Arnoldowa, Ludwik Bandura, Ludwik Jaxa-Bykowski, Kazimierz Bzowski, Józef Ciemboniewicz, Władysław Choma, Stanisław Cwenar, Stefania Czarnecka, Józef Fietz, Stanisław Frycz, Edward Groele, Zygmunt Gryń, Bronisław Ikert, Władysław Mieczysław Kozłowski, Kazimierz Króliński, Adam Antoni Kryński, Jan Kuchta, Jan Magiera, Józef Menzel, Józef Mirski, Stefan Papée, Waldemar Osterloff, Helena Ryczkowska, Jan Sobolewski, Stanisław Tync, Aleksander Urbański.

5 Można tu wymienić przede wszystkim następujące periodyki pedagogiczne: „Muzeum”, „Ruch Pedagogiczny”, „Miesięcznik Pedagogiczny”, „Szkołę Powszechną”, „Sprawy Szkolne”, „Szkołę Specjalną”, a także czasopismo „Opieka nad Dzieckiem” (1923–1931), które od 1932 roku wychodziło pod nazwą „Życie Dziecka”, a od 1938 roku pod tytułem „Życie Młodych”.

6 Adolf Klęsk (1876–1935) ukończył medycynę na Uniwersytecie Jagiellońskim. Po uzupełniających studiach za granicą objął stanowisko pierwszego asystenta Uniwersyteckiej Kliniki Chirurgicznej. Prowadził też Ambulatorium Chirurgiczne Stowarzyszenia Pań Ekonomek św. Wincentego á Paulo oraz był chirurgiem Państwowej Pomocy Lekarskiej. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości przez wiele lat kontynuował pracę na stanowisku lekarza szkolnego w Krakowie. Wspólnie z Tomaszem Janiszewskim – naczelnym lekarzem Krakowa – i Michałem Janikiem – inspektorem szkolnym w Krakowie – założył szkołę specjalną dla osób upośledzonych umysłowo. Był autorem kilku książek oraz artykułów z zakresu medycyny, głównie z chirurgii, lecz także z dziedziny medycyny społecznej, w tym higieny szkolnej. Publikował m.in. w następujących pismach: „Nowa Reforma”, „Kurier Poznański”, „Ilustrowany Kurier Codzienny”, „Głos Lekarzy”, „Nowiny Lekarskie”, „Przegląd Lekarski”, „Dziecko i Matka”, „Kosmetyka i Higiena”, „Opieka nad Dzieckiem”. W 1931 roku był redaktorem czasopisma „Drogi do Zdrowia”, a w 1932 roku – „Przewodnika Zdrowia” (zob. *Zeszyt Pamiątkowy...*, 1932, s. 5; Red. 1935, s. 727; Kuzaj 2014, s. 3–23; Paciorek 2006, s. 114–115).

7 Wspomniany podręcznik był dziełem wielu autorów, m.in.: Stanisława Kopczyńskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Eugeniusza Piaseckiego, Waleriana Sikorskiego, Władysława Sterlinga

wy tłumaczeniu czytelnikom „Przyjaciela Szkoły” statusu i obszarów służby lekarza w szkole. Nie zgadzając się z zakorzenionym w społeczeństwie poglądem, że podstawowym obowiązkiem medyka w instytucji edukacyjnej jest terapia dzieci z problemami zdrowotnymi (Klęsk 1934a, s. 740), wyjaśniał, że jego rola polega przede wszystkim na kontroli rozwoju fizycznego uczniów i ich stanu zdrowia, zapobieganiu chorobom, czuwaniu nad prawidłowym stanem sanitarnym infrastruktury szkolnej, monitorowaniu przestrzegania zasad higieny, uświadamianiu rodziców i wychowawców o potrzebie pielęgnowania czystości w życiu codziennym, a także udzielaniu porad higienicznych (Klęsk 1922b, s. 190–191; 1932a, s. 439–440; 1934b, s. 184–185). Pisał: „Przed wszystkim głównym zadaniem szkoły jest rozwijać umysł dziecka, nie zaniedbując przytem ciała, wobec czego pierwszym i najważniejszym zadaniem lekarza szkolnego jest czuwać nad tem, by nauka szkolna, jakoteż pobyt w szkole nie szkodziły zdrowiu dzieci i nie narażały ich na rozmaite niebezpieczeństwa np. przez stykanie się z dziećmi choremi, zwłaszcza na choroby udzielające się i zakaźne [...] Lekarz nie może obowiązkowo leczyć w szkole, gdyż w takim razie postępowałby on nieraz wbrew zasadom higieny [...] Są więc granice, do których sięgać może i powinna opieka szkolna nad zdrowiem dziecka. Powinni o tem dobrze wiedzieć nauczyciele, by w razie potrzeby rodzicom wytłumaczyć, że szkoła [...] nie może być jednak zarazem jakimś ambulatorium lub Kasą Chorych” (Klęsk 1930a, s. 301).

A. Klęsk szczegółowo przedstawiał w „Przyjacielu Szkoły”, na czym polegają obowiązki lekarza szkolnego (Klęsk 1933, s. 171–172), opowiadał się za rozszerzeniem grona osób odpowiedzialnych w szkole za opiekę zdrowotną. Stwierdzał, że pozytywne rezultaty aktywności lekarza szkolnego zależą w dużym stopniu od ścisłej współpracy z innymi podmiotami życia szkolnego i że kluczową rolę w tym zakresie odgrywa sam lekarz⁸ (Klęsk 1928a, s. 215; 1929, s. 389–390). W pierwszej kolejności wskazywał na konieczność bezpośredniej kooperacji z kierownikiem szkoły, który z racji pełnionego urzędu sprawuje nadzór nad wszystkimi sferami wewnątrzszkolnej rzeczywistości i pobudza nauczycieli do podejmowania szeregu działań (Klęsk 1928b, s. 679). Dostrzegał w jego osobie swego rodzaju sojusznika w pełnieniu misji dla dobra dzieci. Odnotowywał, że o ile większość sprawujących tę funkcję osób traktowała kwestie dotyczące higieny priorytetowo i wspierała poczynania lekarza, chętnie spełniając jego życzenia i polecenia, o tyle zdarzali się i tacy, którzy ledwie tolerowali obecność lekarza w szkole, opieszale wypełniali

i Tadeusza Strumiłło. Do jego powstania przyczynił się także A. Klęsk, przygotowując rozdział dotyczący schorzeń układu kostnego i skrzywień kręgosłupa u dzieci w wieku szkolnym (zob. Kocpzyński 1921, s. 559–566).

8 Po kilkunastu latach od wprowadzenia do szkół instytucji lekarza A. Klęsk stwierdzał, że działalność lekarza szkolnego nie tylko przyczyniła się do poprawy czystości dzieci i stanu ich uzębienia, lecz także pozwoliła dopilnować uczniów z wadami wzroku do zakładania okularów, i przede wszystkim spowodowała spadek liczby dzieci zapadających na gruźlicę (Klęsk 1932a, s. 440).

wszystkie medyczne postanowienia i wytyczne, bali się – jak to określał – jakichś nowych wymysłów czy też donosów o ich pracy do urzędów oświatowych (Kłęsk 1936a, s. 816).

Do najważniejszych jednak pomocników lekarza szkolnego A. Kłęsk zaliczał kadrę nauczającą⁹, która obcując na co dzień z każdym uczniem, najlepiej zna najgłębsze tajniki jego osobowości i bez zwłoki potrafi zidentyfikować niedomagania higieniczne, a także pierwsze oznaki zaburzeń zdrowotnych. Aby przekonać do słuszności takiego sposobu myślenia, podzielił się następującą refleksją: „Jako długoletni lekarz szkolny zrobiłem to spostrzeżenie, że praca lekarza jest racjonalna i owocna jedynie wtedy, gdy znajduje gorące współdziałanie ze strony nauczycieli, i zainteresowanie się higieną i zdrowiem dzieci. Wszelkie polecenia lekarskie są bezcelowymi, jeżeli ścisłego wykonania ich nie dopilnuje nauczyciel [...] Ponadto nie chodzi tu tylko o stan zdrowia dziecka, ale w dużej mierze też o stosunek tego stanu fizycznego do stanu duchowego, i dlatego najlepsze wyniki osiąga się tam, gdzie nauczyciel jest obecny przy badaniu lekarskim [...] Ma to wiele stron dodatnich. Przede wszystkim nauczyciel wyrabia sobie nieraz zupełnie inne zdanie o uczniu [...] a często zmienia swoje z danym uczniem postępowanie, wiedząc np., że pewne niedomagania duchowe kłiaść trzeba [...] na karb [...] jakiejś wady fizycznej, jak przytępienie słuchu, choroby nerwowej, serca itp.” (Kłęsk 1937, s. 409–410).

A. Kłęsk zachęcał nauczycieli do pogłębiania swojej wiedzy z różnych działów medycyny, zwłaszcza na temat objawów groźnych chorób zakaźnych: odry, ospy wietrznej, szkarlatyny i gruźlicy, a także schorzeń ortopedycznych, okulistycznych laryngologicznych i dermatologicznych (Kłęsk 1923a, s. 284–285; 1929a, s. 389; 1935a, s. 727–728). Stawiał za wzór tych pedagogów, którzy konsultowali z lekarzem nawet błahe z pozoru przypadki ognisk chorobowych, domagali się swojej obecności podczas badania dziecka, zapisywali skrupulatnie treść epikryzy w kartach zdrowia, dociekali przyczyn absencji na lekcjach, utrzymywali perfekcyjną czystość i idealny porządek. Nie pochwalał natomiast nauczycieli, którzy okazywali niechętną, a niekiedy nawet wrogą postawę wobec lekarza, nie angażowali się w kształtowanie świadomości i zachowań higienicznych uczniów, traktowali dzieci uskarżające się na dolegliwości za symulantów, oczekując od lekarza wyłącznie stwierdzenia, czy są one rzeczywiście chore (Kłęsk 1928c, s. 778–779; 1936a, s. 816).

Autor, uświadamiając nauczycielom konieczność udziału w szkolnych przedsięwzięciach związanych z profilaktyką zdrowotną, zwracał też uwagę nauczycieli na zróżnicowane w tej kwestii oczekiwania, które w poważnym stopniu utrudniały

9 W jednym z artykułów A. Kłęsk zauważał, że jeśli nauczyciel interesuje się zdrowiem dzieci, to one z zaufaniem mówią mu o wszelkich dolegliwościach zdrowotnych oraz zdecydowanie chętniej podejmują leczenie. Ponadto podkreślał, że taki wychowawca mimowolnie staje się przyjacielem dzieci, co ułatwia mu osiągnięcie celów dydaktycznych i wychowawczych (Kłęsk 1928b, s. 678).

osiągnięcie celów nałożonych przez ustawodawcę¹⁰. Odnotowywał: „Widzimy [...], że ludzie różnie zapatrują się na funkcje lekarza szkolnego; nic też dziwnego, że owoce pracy lekarzy szkolnych mimo ich starań nie są zawsze takie, jakimi być powinny!” (Klęsk 1936a, s. 817). Koncentrował swoje rozważania na szerzeniu wiedzy higienicznej wśród rodziców, uprzedzał przed niespodziewanymi z ich strony sytuacjami i zdarzeniami, gdyż do mniejszości należeli ci, którzy odpowiadali na wezwania lekarza, nie kontestowali jego zabiegów i zawsze skrupulatnie realizowali wszelkie przekazane zalecenia. Podkreślał, że większość rodziców przejawia dwojakie nastawienie do lekarza: albo żywią do niego niechęć, wyrażając swoje niezadowolenie, że nie podejmuje on na terenie szkoły kuracji dziecka i z tego powodu rozpowszechniają w swoim środowisku niesprawiedliwy pogląd, że lekarz jest właściwie w niej zupełnie niepotrzebny, inni zaś, np. przedstawiciele tzw. wyższych sfer oraz osoby bardzo dobrze uposażone, wprost nie życzą sobie żadnych czynności lekarskich w szkole, ponieważ uważają, że wystarcza zatrudnianie własnego lekarza domowego, gdyż tylko takiemu można całkowicie powierzyć troskę nad rozwojem i kondycją zdrowotną dziecka (Klęsk 1929b, s. 680; 1936a, s. 817).

A. Klęsk, równoległe z przedstawianym postulatem szerszej współpracy nauczycieli z lekarzem szkolnym, rozważał na szpaltach „Przyjaciela Szkoły” tematy związane ze zjawiskami społecznymi, które niekorzystnie wpływały na wykonywanie w szkole działań medyczno-pedagogicznych. Pomijał często wzmiankowaną przez siebie kwestię niedostatecznego poziomu wykształcenia oraz obskurantyzmu dużej części społeczeństwa, głównie pochodzącej z terenów wiejskich, a także adaptacji do nędzy i zamieszkiwania w złych warunkach (Klęsk 1928d, s. 498; 1929, s. 680; 1934c, s. 238; 1935b, s. 26–27). Uważał za niesłychanie groźne i trudne do wyeliminowania z mentalności szerokich rzesz ludności wszelkie uprzedzenia i stereotypy dotyczące zdrowia dzieci i dbania o codzienną higienę (Klęsk 1924a, s. 135–136; 1930b, s. 346–347; 1931, s. 562–563). Apelując do nauczycieli, aby nie pozostawiali bierni wobec panujących przesądów, wskazywał na potrzebę przeciwdziałania im, ponieważ jawnie pozostają w sprzeczności z twierdzeniami naukowymi. Do przesądów zaliczał: niebezpieczeństwo utraty przez dziecko odporności na skutek zbyt częstych kąpiele, szkodliwość noszenia okularów dla wzroku, opór przed wypełnianiem plombami ubytków w zębach mlecznych i oczekiwanie na ich naturalne wypadnięcie, obwinianie szkoły o skrzywienie kręgosłupa, bagatelizowanie niedomagań zdrowotnych oraz przypisywanie instytucjom edukacyjnym winy za

10 Przepisy wydane przez władze oświatowe stanowiły m.in. o organizacji władz higieniczno-szkolnych, organizowaniu opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach, prowadzeniu w szkole książki sanitarnej, notowaniu przez lekarzy szkolnych rozwoju cielesnego uczniów, współpracy nauczycielstwa z lekarzami szkolnymi w dozorze higieniczno-lekarskim nad dziećmi, udzielaniu uczniom kończącym szkołę powszechną wskazań i przeciwwskazań dotyczących wyboru zawodu, zwalczaniu w szkołach chorób zakaźnych i innych, nauczaniu i propagandy higieny, organizacji higienicznego nauczania, a także o wychowaniu fizycznym. Zob. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (1928).

choroby zakaźne. Tak pisał na ten temat: „Nauczyciel może tu bardzo pomóc lekarzowi, zwłaszcza tam, gdzie nie ma stałej pomocy lekarskiej, pouczając rodziców i zachęcając ich do leczenia dzieci, a odda przez to ogromną usługę społeczeństwu i przyczyni się do poprawy stanu zdrowia dziatwy tak wiele pod tym względem do życzenia pozostawiającej. [...] ideałem jest, by te przesady znikły zupełnie i by szkoła stała się ogniskiem szerzenia zasad higieny i by niejeden w przyszłości wspominał potem z wdzięcznością, że właśnie szkole zawdzięcza nie tylko rozwój ducha, ale i zdrowie ciała!” (Klęsk 1928e, s. 248).

Z przekazu „Przyjaciela Szkoły” wynika, że A. Klęsk zagadnienia higieny szkolnej rozpatrywał w szerszym kontekście teoretycznym. Świadczą o tym jego rozważania mające na celu wykazanie, że niezależnie od dziedziny oddziaływań pedagogicznych podstawę dla tematów higieny stanowią ustalenia pedologii, w świetle których rozwój fizyczny dziecka nie zawsze przebiega równoległe i w takim samym tempie jak rozwój psychiczny¹¹. Przytaczając argumenty na słuszność postawionej tezy, przywołał jako przykład jednostki upośledzone umysłowo, które znakomicie rozwijają się cielesnie oraz osoby wątłe, słabe i schorowane, które ponadprzeciętnie dojrzewają umysłowo i duchowo (Klęsk, 1923b, s. 261–264; 1934d, s. 275–276). Dlatego kierował on do nauczycieli wskazania związane z organizacją poczynań higienicznych, radził opierać je na dogłębnej znajomości podopiecznych, zalecając koncentrowanie się nie tylko na ich kondycji zdrowotnej i stosunku do własnego ciała¹², lecz także na specyfice umysłowości i wrażliwości duchowej. Powoływał się na spostrzeżenia i wypowiedzi psychologów oraz znawców procesów wychowania, m.in.: Stanleya Halla, Alfreda Bineta, Wilhelma Preyera, Jamesa Sully’ego, Fryderyka Queyrata, Williama Sterna i Georga Kerschensteinera (Klęsk 1923c, s. 101–103; 1923d, s. 161–163; 1924b, s. 234–237; 1928f, s. 13–15). Ujmował swój pogląd w następujących słowach: „Racjonalne i pedagogiczne wychowanie polegać [...] powinno na tem, by [...] wrodzone złe skłonności zwalczać, dodatnie rozwijać,

11 A. Klęsk reprezentował pogląd, że pedologia odkryła z pomocą lekarzy odpowiedź na pytanie, jak przedstawia się świat wewnętrzny dziecka na poszczególnych etapach jego rozwoju i jakie czynniki mają na wpływ na rozwój dziecka. Uważał, że dzięki temu zostanie w przyszłości wprowadzony w życie całkowicie nowy projekt planu nauczania, uwzględniający wszystkie aspekty stanu rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka, co pozwoli mu w czasie o wiele krótszym i w formie bardziej przyjaznej nabyć potrzebne do życia wiadomości i umiejętności bez obciążania jego umysłowości zbędnymi informacjami. Podkreślał też, że zreformowana organizacja nauczania pozwoli nauczycielowi w pełni zindywidualizować podejście do uczniów i umożliwi ocenianie ich zdolności nie poprzez przymierzanie ich do jednego narzuconego urzędowo schematu dydaktycznego (Klęsk 1923b, s. 263; 1923d, s. 161).

12 Zastanawiając się nad zapatrywaniami uczniów na własną kondycję fizyczną A. Klęsk wyróżnił z jednej strony dzieci, które zupełnie nie dbają o zdrowie, lekceważą objawy niedomagań, często z obawy, aby dorośli nie zabronili im jakiegóż aktywności, ukrywają przed nimi swoje dolegliwości, z drugiej strony natomiast opisywał dzieci, które są rozpieszczane, nerwowe i niecierpliwie, i ciągle zauważają u siebie jakieś schorzenia, natychmiast też informują o nich swoich opiekunów (Klęsk 1932b, s. 248–249).

względnie wpajać nowe. Gdy dziecko przyjdzie do szkoły, wtedy głównym zadaniem nauczyciela powinno być, to dziecko dobrze z każdej strony poznać, a więc jego dobre i złe cechy, rodzaj typu pamięci, stosunek rozwoju duszy do ciała, a w tym pomocnym mu być musi lekarz szkolny, któremu znów wiele cennych informacji udzielić mogą rodzice” (Klęsk 1922c, s. 249).

Na łamach „Przyjaciela Szkoły” A. Klęsk nie tylko oczekiwał od nauczycieli dogłębnego poznania ucznia i traktował to jako warunek skuteczności wychowania higieniczno-zdrowotnego, lecz przede wszystkim żywił nadzieję, że nauczyciele będą w tym przypadku stosować podstawowe zasady pedagogiczne oraz podejmować zgodne z wytycznymi lekarza szkolnego niezbędne działania. Po pierwsze, nakazywał skierowanie dzieci z zaczerwienionymi oczami do lekarza, ponieważ może to wskazywać na jaglicę oraz przestrzegał przed lekceważeniem kataru nosa, chrypki, kaszlu¹³ oraz wszelkich zaburzeń przewodu pokarmowego, a także dłużej utrzymujących się obrzmień. Po drugie, zalecał zwalnianie z zajęć szkolnych dzieci gorączkujących oraz z nagłymi zmianami skórnymi, ponieważ przyczyną tych schorzeń mogła być ostra choroba zakaźna. Po trzecie, proponował raz lub dwa razy do roku sprawdzanie kręgosłupów dzieci, upewniając się, czy czasami nie cierpią na skrzywienia¹⁴. Po czwarte, zobowiązywał nauczycieli do codziennego pilnowania, aby dzieci z wadami wzroku nosiły okulary¹⁵ (Klęsk 1923a, 284–286; 1936b, s. 443–444). Po piąte, podpowiadał, że nie wystarczy uczącym się wykładać – jak to określał – „dokładnie i pięknie o czystości”, lecz należy każdego dnia zarażać dzieci przykładami sumiennego dbania o higienę, we wszystkich sytuacjach dnia codziennego, ponieważ naśladownictwo jest podstawowym mechanizmem przyswajania

13 A. Klęsk szczególnie uczył nauczycieli na często kaszlące dzieci, ponieważ – jak pisał – może to świadczyć o początkach gruźlicy. Uświadamiał, że jeśli jeszcze dodatkowo zauważą błądność spojówek, powiększenie gruczołów szyjnych, opuchnięcia nosa i oczu oraz dowiedzą się, że uczeń źle sypia, nie ma wieczorem apetytu i poci się w nocy, to powinien natychmiast poinformować o tym lekarza (Klęsk 1923a, s. 285).

14 W przypadku udokumentowanej skoliozy, lordozy i kyphozy zalecał nauczycielom organizowanie na lekcjach wychowania fizycznego gimnastyki korekcyjnej, dowodząc, że minęły już czasy, kiedy zajęcia te miały na celu kształcenie dzieci „niemal na akrobatów zawodowych” (Klęsk 1924d, s. 266).

15 W przypadku tego obowiązku przypominał nauczycielom, że w pierw muszą oni dowiedzieć się od lekarza, które dzieci mają wadę wzroku oraz otrzymać od niego informacje, jak powinny w klasie zostać rozsądzone i jak z nimi metodycznie postępować. Pouczał także, że jeśli w badaniu okulistycznym nie uczestniczą rodzice dziecka, to wówczas nauczyciel powinien wręczyć im kartkę zawiadamiającą o diagnozie lub też skierowanie do poradni specjalistycznej. Powołując się na własne doświadczenie, stwierdzał, że w przypadku tej drugiej sytuacji ludzie z tzw. niższych sfer bardzo rzadko korzystają z usług przychodni, chyba że zauważą u dziecka wyraźne zmiany fizjologiczne. Pomimo że był przeciwnikiem leczenia dzieci w szkołach, to w ekstremalnych wypadkach, do których zaliczał brak zainteresowania leczeniem dzieci ze strony najbliższych, dopuszczał możliwość drobnych zabiegów lekarskich w szkole, np. zakropień oczu, drobnych zmian opatrunków, wykonania zastrzyku (Klęsk 1936b, s. 444).

wzorów zachowań (Kłęsk 1922d, s. 120–122; 1924c, s. 33–34). Po szóste, oczekiwał regularnego, co najmniej czterominutowego, przewietrzania sal dydaktycznych, instruując, że skuteczność tej operacji wymaga jednoczesnego otwierania okien oraz drzwi (Kłęsk 1930c, s. 487–489) a także domagał się zapewnienia uczniom kilkukrotnych w ciągu dnia wyjść na dziedziniec szkolny w celu umożliwienia „zbawiennych w skutkach ćwiczeń oddechowych”. Po siódme, doradzał, aby unikać podczas przerw między lekcjami palenia tytoniu w obecności dzieci, ponieważ to postępowanie pozostaje w sprzeczności z treściami pogadarek o szkodliwości nikotyny. Po ósme, proponował organizowanie wycieczek, podczas których można omawiać na praktycznych przykładach szkodliwość kurzu i brudu w pomieszczeniach, problem zmęczenia, zagadnienie pocenia się, kwestię czystości garderoby, znaczenie dla organizmu naturalnego światła oraz wymogi jadłospisu spełniającego zalecenia dietetyków. Dokonując oceny tej formy dydaktycznej nauczania i wychowania, dowodził: „Wszelkie takie praktyczne demonstracje odnoszą znacznie szybszy, lepszy i trwalszy skutek, jak wszelkie teoretyczne pogadanki higieniczne, zwłaszcza, że wygłasza się je często stereotypowo, a za chwilę postępuje inaczej” (Kłęsk 1928c, s. 778).

Jeszcze inne wskazania, które A. Kłęsk przedkładał nauczycielom w „Przyjacielu Szkoły”, dotyczyły udzielania uczniom pierwszej pomocy w nagłych wypadkach. Zaliczając do nich omdlenia, krwotoki, konwulsje, drgawki i ataki epilepsji, złamania i zwichnięcia kości, skaleczenia oraz inne uszkodzenia ciała spowodowane obcymi obiektami, udzielał wyczerpujących instrukcji, jak w takich sytuacjach należy się zachować i jakie doraźne działania trzeba podejmować (Kłęsk 1930d, s. 48; 1936c, s. 280–281; 1936d, s. 445–446). Jedną z wielu przedstawionych przez niego porad przyjęła następująca postać: „Krwotok niewielki z rany tamuje się najlepiej przez odpowiednie założenie opatrunku. Skórę naokoło smaruje się jodyną, na ranę kładzie kawałeczek gazy, uciętej wyczyszczonymi spirytusem nożyczkami, na gazę daje się warstewkę waty, umocowując ją z pomocą opaski. Na małe ranki np. na twarzy, możemy dać na gazę plasterek na krzyż, natomiast na żadną ranę nie wolno przyklepać plastra jak np. dawniej stosowanego plasterka angielskiego. Przy dużym krwotoku należy ucisnąć tętnicę powyżej rany, ewentualnie silnie to miejsce przewiązać i skierować pacjenta zaraz do lekarza, lub takowego wezwać” (Kłęsk 1930d, s. 48).

Podsumowując, warto podkreślić, że upowszechniając na łamach „Przyjaciela Szkoły” problematykę higieny w szkole i przez szkołę, A. Kłęsk rozpatrywał ją w ścisłym powiązaniu z postępowaniem nauk medycznych i nauk o wychowaniu. Dzięki przyjęciu takiej teoretycznej perspektywy, adresowane do nauczycieli przemyslenia i wskazania higieniczno-pedagogiczne tworzyły rodzaj nowoczesnego podręcznika metodycznego, który nie tylko ułatwiał zrozumienie podstawowych zagadnień higieniczno-lekarskich, lecz przede wszystkim instrukcyjnie podpowiadał, jak organizować w szkole opiekę higieniczno-lekarską we współpracy z lekarzem.

Bibliografia

- Higjena szkolna: podręcznik zbiorowy dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych* (1921). Kopczyński S. (red). Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Jachowski J. (1970). *Wspomnienia o wybitnych księgarzach*. „Księgarz”, nr 2.
- Kłęsk A. (1922a). *Szkoła a zdrowie*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 14.
- Kłęsk A. (1922b). *Rozwój duchowy dziecka*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 18.
- Kłęsk A. (1922c). *Co pamiętamy ze szkół?* „Przyjaciel Szkoły”, nr 10.
- Kłęsk A. (1923a). *Higjena szkolna a nauczyciel*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 14.
- Kłęsk A. (1923b). *Pedologia*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 13.
- Kłęsk A. (1923c). *Umysłowość dziecka*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 7–8.
- Kłęsk A. (1923d). *Małoletni geniusze*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 10.
- Kłęsk A. (1924a). *Przesady rodziców co do stanu zdrowia ich dzieci*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 8.
- Kłęsk A. (1924b). *Kilka uwag o pamięci*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 12.
- Kłęsk A. (1924c). *Naśladownictwo u dzieci*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 2.
- Kłęsk A. (1924d). *Uwalnianie z gimnastyki i ćwiczeń cielesnych*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 13.
- Kłęsk A. (1928a). *Pedagogika lecznicza*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 7.
- Kłęsk A. (1928b). *Współpraca nauczyciela z lekarzem szkolnym*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 18.
- Kłęsk A. (1928c). *Wpajanie zasad higieny dobrym przykładem*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 20.
- Kłęsk A. (1928d). *Czy szkoła ma prawo leczyć dzieci wbrew woli czy wiedzy rodziców*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 14.
- Kłęsk A. (1928e). *Zwalczanie pewnych przesądów w leczeniu dzieci przy pomocy nauczyciela*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 8.
- Kłęsk A. (1928f). *Uczenie się na pamięć*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 1.
- Kłęsk A. (1929a). *Nauczyciel a medycyna*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 10.
- Kłęsk A. (1929b). *Kulturalny wpływ szkoły na rodziców*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 18.
- Kłęsk A. (1930a). *Do jakich granic ma szkoła obowiązek dbać o zdrowie powierzonych jej opiece dzieci?* „Przyjaciel Szkoły”, nr 8.
- Kłęsk A. (1930b). *O pewnych przesądach co do szkodliwego wpływu szkoły na zdrowie dzieci*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 9.
- Kłęsk A. (1930c). *Czystość powietrza w sali szkolnej*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 13.
- Kłęsk A. (1930d). *Apteczka szkolna i pierwsza pomoc w nagłych wypadkach*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 2.
- Kłęsk A. (1931). *Czy szkoła wywołuje jakie choroby*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 15.
- Kłęsk A. (1932a). *Lekarz szkolny a zdrowie dzieci*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 13.
- Kłęsk A. (1932b). *Jak dzieci zapatrują się na swoje zdrowie*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 8.
- Kłęsk A. (1933). *Ważne społeczne znaczenie lekarza w szkole*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 6.

- Klęsk A. (1934a). *Leczenie czy zapobieganie*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 16.
- Klęsk A. (1934b). *Leczenie po szkołach*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 5.
- Klęsk A. (1934c). *Aktualne i piekące sprawy zdrowotności dzieci szkolnych*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 6.
- Klęsk A. (1934d). *Paralelizm duchowy i cielesny w rozwoju dziecka*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 7.
- Klęsk A. (1935a). *O kilku ciekawych faktach z działu higieny*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 15.
- Klęsk A. (1935b). *Teoria a praktyka na punkcie zdrowia i higieny w szkole*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 1–2.
- Klęsk A. (1936a). *Szkoła i dom o lekarzu szkolnym*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 19.
- Klęsk A. (1936b). *Czy i jak dzieci szkolne dbają o swe zdrowie?* „Przyjaciel Szkoły”, nr 12.
- Klęsk A. (1936c). *Udzielanie pierwszej pomocy w nagłych wypadkach w szkole*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 8.
- Klęsk A. (1936d). *Najczęstsze nagłe wypadki u dzieci w szkole*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 12.
- Klęsk A. (1937). *Co nauczyciel powinien wiedzieć o stanie zdrowia swych uczniów*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 11.
- Kuzaj A. (2014). *Dr med. Adolf Eugeniusz Klęsk (1876–1935). Zapomniany lekarz, społecznik, pionier neurochirurgii i rehabilitacji z Krakowa*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Medyczne Alfa Press.
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (1928). *Rozporządzenia i okólniki w sprawach higieny szkolnej i wychowania fizycznego za lata 1918–1928*. Warszawa: Nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.
- Od Wydawnictwa (1922a). „Przyjaciel Szkoły”, nr 1–2.
- Paciorek M. (2006). *Problematyka rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa medycznego w latach międzywojennych ze szczególnym uwzględnieniem prasy higienicznej*. „Medycyna Nowożytna”, 1–2.
- Ś. P. dr Adolf Klęsk, red. (1935). „Przyjaciel Szkoły”, nr 15.
- Tadeusiewicz H., Treichel I. (1993). *Straty osobowe księgarstwa polskiego w latach 1939–1945*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Librorum”, nr 4.
- Zeszyt Pamiątkowy „Przyjaciela Szkoły”* (1932).

**OUT OF CONCERN FOR SCHOOLS WITH MEDICAL CARE:
HYGIENIC AND EDUCATIONAL RECOMMENDATIONS
OF ADOLF KLĘSK IN THE PUBLICATIONS
OF “PRZYJACIEL SZKOŁY” (1922–1936)**

Abstract: In Poland between 1918 and 1939, an important role in education and pedagogical development of teachers was played by professional journals of education. One of them was “Przyjaciel Szkoły” (Friend of School), a biweekly published in 1922–1939 in Poznań by Leonard Borkowski. Unlike other professional journals published in those times, it dedicated an exceptional amount of space in each issue to articles of Adolf Klęsk, a physician from Krakow who presented readers with selected aspects of school functioning as well as responsibilities and various scopes of teachers’ activities by showing those issues in the context of a need to follow the principles of hygiene and taking care of students’ health. Not only did he explain the role and responsibilities of a school physician and the cooperation of physicians with teachers in this area but he also provided a number of practical tips on how to get to know a child, ensure proper conditions for development and study for children, and provide students with first aid after accidents. He also wrote about conditions and organization of teaching.

Keywords: medical care at school; journal “Przyjaciel Szkoły”; Adolf Klęsk.

Grzegorz Michalski – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik Katedry Historii Wychowania i Pedagogiki na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się przede wszystkim wokół problemów oświaty, opieki i edukacji XIX i XX wieku, nauczycielskiego ruchu związkowego oraz czasopiśmiennictwie jako źródle do dziejów oświaty i edukacji. Jest autorem książek: *Zygmunt Myślakowski (1890–1971) – działalność i twórczość pedagogiczna* (Łódź 1994), *Działalność Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921–1939* (Łódź 2001) oraz współautorem książki *Wychowanie przez teatr szkolny w II Rzeczypospolitej* (Warszawa 1994; 1999). Ponadto jest współredaktorem 16 książek naukowych oraz autorem przeszło 100 rozpraw i artykułów. Adres korespondencyjny: Katedra Historii Wychowania i Pedagogiki UŁ, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź. Adres e-mailowy: isia.m7@wp.pl.

JACEK KULBAKA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9458-8455>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 25.12.2018

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.05

KSZTAŁCENIE SPECJALNE W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM W POLSCE. TWÓRCZYNIĘ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Streszczenie: W tekście przedstawiono genezę i formy organizacyjne kształcenia specjalnego w Polsce w latach międzywojennych (1918–1939). Zwrócono szczególną uwagę na uwarunkowania towarzyszące rozwojowi szkolnictwa specjalnego (ekonomiczne, polityczne, społeczne, prawne). Intencją autora było przypomnienie i przedstawienie sylwetek osób szczególnie zasłużonych dla kształcenia specjalnego w Polsce oraz ukazanie genezy i działalności Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (PIPS).

Słowa kluczowe: szkolnictwo specjalne; niepełnosprawność intelektualna; niewidomi; niesłyszący; społecznie niedostosowani.

Wprowadzenie

W literaturze naukowej przyjmuje się, że pierwowzorem współczesnego systemu kształcenia specjalnego w Europie i świecie były szkoły, a właściwie oddziały specjalne, założone w Paryżu w 1770 roku przez duchownego Michela de L'Épée (dla niesłyszących) i Valentina Haüy (dla niewidomych) w 1784 roku. Należałoby podkreślić, że problematyką dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanej (społecznie niedostosowanej), łączonej z działem edukacji specjalnej w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym, zajęto się już w czasach renesansu, gdy powstawały placówki o charakterze wychowawczym i poprawczym (Bridewell, Amsterdam). Z kolei genezy kształcenia dzieci z niepełnosprawnością umysłową należałoby szukać w pracy naukowej i pedagogicznej Jeana Itarda, który przez kilka lat zajmował się kilkunastoletnim chłopcem, znanym jako „dzikie dziecko” lub „dziki z Aveyron”. Upowszechnienie edukacji specjalnej w XIX wieku napotykało na rozliczne bariery związane z brakiem wiary i wiedzy w aspekcie szans i form rehabilitacji, edukacji i generalnie ujmując uspołecznienia osób z niepełnosprawnościami. Stosunkowo

najlepszą sieć szkół specjalnych – w sensie ilościowym i jakościowym – zorganizowano na ziemiach niemieckich, gdzie obok szkół i zakładów specjalnych zakładano przedszkola specjalne, wprowadzano w życie regulacje chroniące prawa dzieci z niepełnosprawnością, wspierano działalność społeczną i oświatową, a także organizowano badania naukowe w zakresie psychopedagogiki, pedagogiki i pedagogiki specjalnej (zwanej leczniczą). W końcu XIX wieku w najbogatszych państwach europejskich (m.in. w Anglii i we Francji) kształcenie dzieci z niepełnosprawnością nabierało szybszego tempa, co było bezsprzecznie związane dobrodziejstwami wielu osiągnięć naukowych (w tym fizjologii, medycyny, psychologii) na niwie edukacji i rehabilitacji. Belgia zasłynęła na przełomie XIX/XX wieku w metodyce kształcenia specjalnego (Owidiusz Decroly). W XIX wieku miała miejsce ewolucja w zakresie edukacji i opieki społecznej. Filantropię starano się zastępować systemowymi działaniami rządów i instytucji państwowych (Kulbaka 2012).

Na ziemiach polskich próby kształcenia dzieci głuchych podejmowano w czasach Stanisława Leszczyńskiego i Stanisława Augusta Poniatowskiego, ale były one bezowocne. Po upadku Rzeczypospolitej pierwszą szkołę specjalną utworzył Jakub Falkowski w Warszawie w 1817 roku (znaną przez wiele dziesięcioleci pod nazwą Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych). W zaborach pruskim i austriackim nauczaniem niesłyszących zajęto się od lat 30. XIX wieku. Kształcenie niewidomych zaczęło się na ziemiach polskich w latach 40. i 50. XIX wieku.

W 1897 roku w Poznaniu rozpoczęła działalność pierwsza szkoła specjalna dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W zaborach austriackim i rosyjskim edukacją tej grupy dzieci zajęto się dopiero w przededniu pierwszej wojny światowej (Grodecka 1996). Wychowanie dzieci moralnie zaniedbanych (społecznie niedostosowanych) w czasach zaborów organizowano w oparciu o najlepsze rozwiązania europejskie (system progresywny), nawiązujące do postępowej myśli pedagogicznej (Pestalozzi, Fellenberg i inni). W okresie pierwszej wojny światowej podjęto starania o utworzenie sądu dla nieletnich w Warszawie. Warto przypomnieć, że pierwszy tego typu sąd rozpoczął pracę w Stanach Zjednoczonych w 1899 roku, co doprowadziło do rozwoju kurateli sądowej i ustawodawstwa dla nieletnich.

U progu niepodległości na ziemiach polskich prowadziło działalność nieco ponad 30 szkół i zakładów specjalnych, w tym: siedem dla dzieci głuchych, cztery dla niewidomych, 12 dla upośledzonych umysłowo i dziewięć dla moralnie zaniedbanych – według ówczesnej terminologii (Gasik 1990, s. 94–102; Gasik 1992, s. 21–27).

W schyłkowym okresie zaborów ważny wkład w pracę z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną wniosła Michalina Stefanowska, twórczyni oddziałów dla dzieci „mało zdolnych” przy ul. Złotej w Warszawie od 1917 roku. Oprócz tego zajmowała się przygotowaniem nauczycieli szkół specjalnych oraz badaniami dzieci podejrzanych o niedorozwój oraz metodyką kształcenia specjalnego.

Troska o dzieci z niepełnosprawnością nie uszła uwadze Rady Głównej Opiekuńczej (RGO) podczas pierwszej wojny światowej. Współpracujący z RGO Władysław Szenajch domagał się w 1916 roku systemowych działań na rzecz dzieci

skrzywdzonych na skutek wojny (pozbawionych opieki rodzicielskiej, chorych, kalekich i niepełnosprawnych). Stanowisko powyższe popierali polscy psychiatry i lekarze. Podobne zadania spełniała RGO podczas drugiej wojny światowej (Przeniosło 2018; Kroll 1985).

Szczególnie zainteresowanie i troskę o dziecko niepełnosprawne wykazywała dr Maria Grzegorzewska, która na forum Polskiej Ligi Nauczania w Paryżu (w maju 1918 roku) oraz w „Rocznikach Polskiej Ligi Nauczania” mówiła o konieczności zapewnienia opieki względem wszystkich dzieci, wedle ówczesnych sformułowań, „anormalnych”. Tego typu pogląd reprezentowała również prof. Józefa Joteyko, współtwórczyni Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli (Dziedzic 1970, s. 71–72; Grzegorzewska 1928).

Okres międzywojenny (1918–1939)

W 1920 roku w ramach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej MWRiOP), utworzono Wydział Szkół Specjalnych i stworzono stanowisko referenta ds. szkolnictwa specjalnego. Funkcję tę powierzono dr Marii Grzegorzewskiej (Gasik 1995, s. 20–28). Bardzo energicznie w sprawie szkolnictwa specjalnego włączył się także Jan Hellmann, pierwszy Naczelnik tego Wydziału. Był on autorem wyliczeń dotyczących sytuacji i potrzeb szkolnictwa specjalnego w Polsce. Wynikało z nich, że istnieje potrzeba zorganizowania miejsc w szkołach dla (zgodnie z terminologią): 75 tys. dzieci upośledzonych umysłowo, czterech tys. dzieci głuchych, trzech tys. dzieci niewidomych, sześciu tys. dzieci chorych i kalekich oraz 1,8 tys. klas specjalnych dla 36 tys. uczniów opóźnionych w rozwoju lub zaniedbanych wychowawczo, a także 43 instytuty dla ośmiu tys. dzieci niewidomych, głuchoniemych i upośledzonych umysłowo. Ten bardzo ambitny projekt, gdyby został zrealizowany, mógłby zabezpieczyć potrzeby kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, ale nie doczekał się realizacji (Hellmann 1921). Tymczasem, jak dowodził Hellmann, brak inwestycji w szkolnictwie specjalnym skutkowało zwiększeniem kosztów utrzymania osoby niepełnosprawnej przez państwo w ciągu jej całego życia. W szkołach specjalnych przebywało blisko 800 dzieci niesłyszących, ok. 200 niewidomych, ok. 150 dzieci przewlekłe chorych i kalekich, a także ok. dwóch tys. dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Balcerek 1977, s. 119).

Dnia 7 lutego 1919 roku, na mocy dekretu o obowiązku szkolnym, ustanowiono siedmioletni okres kształcenia dla wszystkich dzieci, w tym dla dzieci niepełnosprawnych. Niestety, przepisy dekretu mówiły o tym, że: „od obowiązku szkolnego mogą być uwolnione dzieci chore fizycznie (szczególnie z gruźlicą otwartą) lub umysłowo oraz dzieci niedorozwinięte, jeżeli ich ułomności wyłączają je od pobierania nauki w szkole powszechnej. Jeśli w danej miejscowości istnieje zakład kształcenia chorych, kalek, ciemnych, głuchoniemych i niedorozwiniętych, obowiązek szkolny rozciąga się na te dzieci” (Pęcherski, Świątek 1978, s. 77). Obowiązku szkolnego

mogły nie realizować również dzieci niepełnosprawne, jeśli zamieszkiwały dalej niż trzy kilometry od szkoły.

Tego samego dnia, 7 lutego 1919 roku, na mocy osobnego dekretu, ustanowiono pierwsze w Polsce sądy dla nieletnich. Działały one w Lublinie, Łodzi i Warszawie. Ich funkcjonowanie przyniosło większe efekty po 1932 roku, z chwilą wprowadzenia regulacji ustawowych. W 1932 roku wszedł w życie Kodeks karny. Do tego czasu w zakresie prawa karnego obowiązywały ustawy państw zaborczych, tj. Ustawa austriacka z 1852 roku, niemiecki Kodeks karny z 1871 roku i rosyjski Kodeks karny z 1903 roku. Na podstawie Kodeksu z 1932 roku nieletni (do 13 roku życia), którzy popełnili czyn zabroniony prawem, oraz nieletni (w wieku od 13 do 17 lat), którzy działali „bez rozeznania”, byli wychowywani przez upomnienie, oddanie pod dozór, zakład wychowawczy. Nieletni, w wieku od 13 do 17 lat, działający z rozeznaniem, kierowani byli do zakładu wychowawczo-poprawczego (Gasik 1990, s. 220–229). System postępowania z nieletnimi obejmował izby zatrzymań (48-godzinne), schroniska przy sądach dla nieletnich (maksimum do dwóch miesięcy). Powoływano kuratorów sądowych zajmujących się wywiadem środowiskowym. Nadzór nad nieletnimi sprawowało Ministerstwo Sprawiedliwości (nad zakładami wychowawczymi, poprawczymi, schroniskami, izbami zatrzymań) oraz MWRiOP. Należałoby zaznaczyć, że dział resocjalizacji nieletnich należał ilościowo do najważniejszych działów pedagogiki specjalnej w okresie międzywojennym. Do 1939 roku zorganizowano w Polsce 47 szkół, zakładów, schronisk, domów opieki dla dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanych (społecznie niedostosowanych) i przestępczych. W Polsce nie było zakładów wychowawczo-poprawczych dla dziewcząt, wobec tego dziewczęta kierowane były przez sądy dla nieletnich do zakładów prywatnych, głównie prowadzonych przez zgromadzenia zakonne. Nadzór nad tymi placówkami pełniło Ministerstwo Sprawiedliwości, wyłączając nieliczne szkoły-internaty podległe resortowi oświaty (siedem placówek do 1939 roku) (Kalinowski, Pełka 2003).

Tematyka szkolnictwa specjalnego została uwzględniona podczas I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego, zorganizowanego w Warszawie w kwietniu 1919 roku. Interesy szkolnictwa specjalnego reprezentowali: lekarz Stanisław Kopczyński, Albin Gawlik – kierownik szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo oraz dr Władysław Jarecki. Z ich wystąpień wynikało, że ok. sześć proc. dzieci w wieku szkolnym można było zakwalifikować jako uczestniczących w obowiązku do szkół specjalnych. W związku z tym postulowali wprowadzenie ustawowego obowiązku szkolnego oraz zorganizowanie szerokiej sieci szkół i zakładów specjalnych dla niewidomych, głuchoniemych, upośledzonych umysłowo oraz dla dzieci mało zdolnych i opóźnionych w rozwoju umysłowym. Dyskutowano także (m.in.) na temat plac, regulacji prawnych, terminologii w szkolnictwie specjalnym. W uchwałach pozjazdowych zapisano, iż: „Dzieci umysłowo lub fizycznie nienormalne lub upośledzone (mało zdolne, głuchonieme, ociemniałe, z zaburzeniami mowy, z wadami charakteru) powinny być kształcone oddzielnie

pod kierunkiem specjalnie wykształconych kierowników” (*O szkołę polską...* 1919; Jamrożek 2015).

Konieczność działań systemowych w zakresie opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym zgłaszało Polskie Towarzystwo Pediatriczne, które opracowało własny projekt rozwoju kształcenia specjalnego. Pomimo wsparcia resortu oświaty i samego ministra zdrowia Witolda Chodźki projekt nie zyskał aprobaty rządu. Trudności finansowe państwa powodowały, że problematyka dziecka niepełnosprawnego, będąca przedmiotem zainteresowania działaczy oświatowych, nauczycieli, organizacji związkowych i partii politycznych, miała charakter drugoplanowy. Również podczas I Zjazdu Psychiatrów Polskich w 1920 roku apelowano o rozbudowę szkół i oddziałów specjalnych przy szkołach powszechnych, budowę przytułków dla dzieci z objawami głuptactwa i idiotyzmu, tworzenie oddziałów dziecięcych przy zakładach psychiatrycznych (Sterling 1935; Balcerek 1977). O trudnościach organizacyjnych szkolnictwa specjalnego donosiła Maria Grzegorzewska w pierwszym numerze „Szkoły Specjalnej” z 1924 roku. Pisała wówczas „Nie rozumie społeczeństwo, że ci wszyscy, znajdujący się poza ramami życia społecznego, mogliby stać przy warsztatach pracy, jako pożyteczne jednostki i nie obciążać budżetu społecznego i nie być społeczeństwa postrachem. [...]. Państwo polskie walcząc z trudnościami finansowymi, wolno, ale stopniowo tworzy i rozwija szkoły, daje projekty i plany nowych organizacji i przygotowuje nauczycieli. Społeczeństwo jednak w tej kwestii jest w dalszym ciągu bierne. Nadal uważa, że trzeba najpierw zaspokoić w zupełności prawa do nauki i wychowania dziecka normalnego, a dopiero później zająć się sprawami anormalnych. Społeczeństwo nie chciało widzieć, co stanie się z dzieckiem usuniętym ze szkoły normalnej, które wychowa ulica, głód, nędza, poniewierka” (Grzegorzewska 1924, nr 1, s. 1–5.)

Prawa dziecka niepełnosprawnego znalazły umocowanie w konstytucji z 1921 roku, której 103 art. stanowił, iż dzieci: „bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym, mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie oznaczonym ustawą” (Dz.U. z 1921 roku Nr 52, poz. 334). Zapowiadanej ustawy nie wydano. Dekret o obowiązku szkolnym w szkolnictwie specjalnym ukazał w innej rzeczywistości społeczno-politycznej w marcu 1956 roku (Dz.U. z 1956 roku Nr 9, poz. 52).

W dniu 16 sierpnia 1923 roku przyjęto Ustawę o opiece społecznej. Ustawa ta w kwestii opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi była ogólnikowa. Dotyczyła opieki nad niemowlętami, sierotami i pólsierotami, dziećmi zaniedbanymi i występnyymi, pominięto w niej zaś dzieci upośledzone umysłowo (Dz.U. z 1923 roku Nr 92, poz. 726).

W latach 20. XX wieku podejmowano kilka prób ustawowego uregulowania spraw opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym. Było to jednak bezowocne. Na uwagę zasługuje jednak projekt Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej z 1925 roku, w którym jest mowa m.in. o potrzebie budowy 10 zakładów dla społecznie niedostosowanych, dwóch zakładów dla kalek, 10 zakładów dla głuchych, 10 zakładów

dla dzieci ze schorzeniami gruźliczymi. Projektodawcy zgłaszali także potrzebę budowy 60 zakładów specjalnych, co miało zostać zrealizowane w latach 1926–1930.

Osobną rolę odgrywała Sekcja Szkolnictwa Specjalnego przy ZNP (powołana do życia w 1924 roku). Jej zarząd, w którym zasiadali wybitni pedagodzy, zajmował się teoretycznym pogłębieniem wiedzy nauczycieli szkół specjalnych, doskonaleniem metod nauczania, troską o materialne i prawne potrzeby nauczycieli, działalnością wydawniczą (redakcją czasopisma „Szkoła Specjalna”). W grudniu 1925 roku sekcja zorganizowała I Ogólnopolski Zjazd Nauczycielstwa Szkół Specjalnych. (*Sprawozdanie z I Polskiego...*, s. 69–123). W rezolucjach pozjazdowych domagano się opracowania ustawy o systemie kształcenia specjalnego, przygotowanie perspektywicznego planu rozbudowy szkół i zakładów specjalnych, zorganizowanie szkolenia zawodowego i zatrudnienia uczniów szkół specjalnych, zintensyfikowania badań nad dzieckiem. (*Sprawozdanie z I Polskiego...*; Kulbaka 2012, s. 137–149).

Polska należała do grupy państw, które przyjęły postanowienia uchwalonej przez Ligę Narodów tzw. deklaracji genewskiej z 1924 roku. W dokumencie tym po raz pierwszy w historii ludzkości określone zostały prawa i przywileje dziecka w zakresie kształcenia, opieki, wychowania i zabezpieczenia socjalnego (Balcerek 1990, s. 190–191). Zarówno Liga Narodów, jak i podległe jej agendy, wyspecjalizowane w zakresie opieki nad dzieckiem, nie doprowadziły w okresie międzywojennym do wypracowania całościowego systemu ochrony praw dziecka. Z ramienia Ligi Narodów w 1924 roku powstał Komitet Opieki nad Dzieckiem. W 1926 roku, na wniosek delegata z Hiszpanii, podjęto próbę zbadania losu dzieci niepełnosprawnych na świecie.

Ciężar działań programowo-metodycznych i szkoleniowych oraz ciężar zorganizowania i prowadzenia szkół specjalnych spoczywał w pierwszym dziesięcioleciu po odzyskaniu niepodległości na samorządach i organizacjach społecznych (Polski Komitet Pomocy Dzieciom, Polskie Towarzystwo Pediatryczne, Sekcja Szkolnictwa Specjalnego i inne). Obraz szkolnictwa specjalnego cechowały wysokie koszty utrzymania szkół oraz niska wrażliwość społeczna względem osób niepełnosprawnych.

W 1922 roku z inicjatywy Marii Grzegorzewskiej powstał Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (dalej PIPS). Geneza PIPS sięga kursów organizowanych przez magistrat m. Łodzi i m. Warszawy w końcowych latach pierwszej wojny światowej. W 1919 roku Ministerstwo Oświaty wspólnie z Ministerstwem Zdrowia uruchomiło roczny kurs w celu przygotowania nauczycieli „dzieci niedorozwiniętych i z wadami charakteru”. W 1920 roku Tytus Benni założył Instytut Fonetyczny, zajmujący się kształceniem nauczycieli dzieci głuchych oraz specjalistów poradni logopedycznych i ortofonicznych.

W 1921 roku resort oświaty zorganizował półroczny kurs pedagogiki specjalnej, przekształcony w Państwowe Seminarium Pedagogiki Specjalnej. Ostatecznie, w lipcu 1922 roku, powstał PIPS, utworzony z połączenia tegoż seminarium z Instytutem Fonetycznym Tytusa Benniego. PIPS zajmował się przygotowaniem

nauczycieli szkół specjalnych, prowadził działalność usługową (poradnia ortofoniczna, poradnia pedagogiki leczniczej, laboratorium psychopedagogiczne) i naukową w zakresie pedagogiki specjalnej, nazywanej w tamtym czasie pedagogiką leczniczą (Lipkowski 1983).

Światowy kryzys ekonomiczny z 1929 roku pogorszył i tak bardzo trudną sytuację gospodarczą Polski. Nastąpiło wyraźne obniżenie wskaźnika realizacji obowiązku szkolnego pośród ogółu dzieci w wieku szkolnym na terenie całego kraju, w tym także dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Pomimo tego Sejm RP przyjął 11 marca 1932 roku długo oczekiwaną, ramową Ustawę szkolną „O ustroju szkolnictwa” (Ustawa jędrzejewiczowska). W art. 8 Ustawy dopuszczano odroczenie obowiązku szkolnego przez dzieci „anormalne”, jeśli w obwodzie szkolnym nie było odpowiedniej placówki. Art. 13 zawierał zapis, iż „Wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach powszechnych specjalnych, względnie w oddziałach specjalnych”. W art. 33 określono zasady, na których opierało się przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół i zakładów specjalnych. Z powodu braku rozporządzeń wykonawczych Ustawa z 1932 roku nie wpłynęła na rozbudowę szkolnictwa specjalnego (Dz.U. z 1932 roku Nr 38, poz. 389).

Polityka oszczędności w dobie kryzysu gospodarczego spowodowała, że uposażenie nauczycieli szkół specjalnych zrównano z wynagrodzeniem nauczycieli szkół powszechnych. Jednocześnie, wbrew oczekiwaniom nauczycieli, zwiększono z 26 do 29 godzin tygodniowy wymiar pracy w szkołach specjalnych oraz zniesiono dodatki za pracę ponadwymiarową. Na skutek protestu środowiska nauczycielskiego MWRiOP przywróciło przywileje płacowe nauczycieli szkół specjalnych, wyższe o jedną grupę od wynagrodzenia nauczycieli szkół powszechnych (Kulbaka 2012, s. 47).

W październiku 1934 roku odbył się II Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych, zorganizowany przez sekcję Szkolnictwa Specjalnego (*Sprawozdanie z II Polskiego...*, s. 49–253). Zjazd stał się okazją do omówienia stanu i potrzeb szkolnictwa specjalnego. Delegaci zjazdu w większości krytycznie ustosunkowali się do ustawy jędrzejewiczowskiej, wskazując na konieczność wydania odrębnej Ustawy o ustroju szkolnictwa specjalnego, przywrócenia rozwiązanego w latach 20. Wydziału Szkół Specjalnych MWRiOP, opracowania przez resort oświaty statutów szkół specjalnych, zajęcia się sprawą selekcji i kwalifikowania dzieci do placówek szkolnictwa specjalnego, usprawnienia poradnictwa zawodowego, zorganizowania klas specjalnych dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo. Zaproponowano nowelizację Ustawy szkolnej z 1932 roku w celu unormowania statusu i zadań szkół specjalnych, wyznaczania obowiązków państwa i organizacji samorządowych w zakładaniu i utrzymywaniu szkół specjalnych, określenia uprawnień i obowiązków nauczycieli szkół specjalnych („Szkoła Specjalna” 1934/1935, s. 49–56).

W dniu 3 sierpnia 1936 roku spełniono jeden z postulatów nauczycieli szkół specjalnych, gdy MWRiOP wydało zarządzenie w sprawie selekcji i kwalifikowania dzieci upośledzonych umysłowo do zakładów specjalnych. Do badań upoważniono

Pracownię Psychopedagogiczną PIPS oraz wybranych nauczycieli szkół specjalnych, którzy otrzymali odpowiednie przeszkolenie w tym zakresie. Metodą testów (Bineta-Termana) diagnozowano uczniów I i II kl. szkół powszechnych, u których dopatrywano się cech niedorozwoju umysłowego. Do szkół specjalnych kwalifikowano uczniów, którzy uzyskali iloraz inteligencji w granicach od 35 do 70 jednostek. W roku szkolnym 1937/1938 do badań skierowano 6498 dzieci, zbadano 6138, zakwalifikowano do szkół specjalnych 2410 dzieci, przyjęto zaś 1831 (z braku miejsca 579 dzieci pozostało w domu lub uczęszczało do szkoły powszechnej).

W dniach od 2 do 4 października 1938 roku zebrał się I Ogólnopolski Kongres Dziecka w Warszawie. Wzięło w nim udział blisko 1,5 tys. reprezentantów świata nauki, kultury, szkolnictwa, działacze samorządowych i reprezentantów blisko 60 organizacji społecznych. („Szkola Specjalna” 1938/1939; „Życie Młodych” 1938, nr 11–12). Na kongresie omawiano bieżącą sytuację i przyszłość szkolnictwa specjalnego. W rezolucjach zjazdowych wnioskowano m.in. o: dalszą rozbudowę szkół i zakładów specjalnych, wyegzekwowanie i przedłużenie obowiązku szkolnego dla dzieci „anormalnych”, utworzenie zakładów wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami ruchowymi („kalekami”). Program reform w szkolnictwie specjalnym miał zająć od kilku do kilkunastu lat. Na temat spraw szkolnictwa specjalnego debatowano również w Wilnie na Kongresie Dziecka i Kongresie Nauczycielskim w 1939 roku (Kulbaka 2012, s. 148).

W latach 30. coraz więcej szkół specjalnych rozpoczęło działalność z inicjatywy państwa. Spośród 104 szkół podstawowych specjalnych zorganizowanych do końca roku szkolnego 1937/1938 do administracji państwowej należały 93 placówki. Dla dzieci (zgodnie z terminologią) niewidomych zorganizowano osiem szkół (678 uczniów), dla głuchoniemych 16 szkół (1311 uczniów), dla opóźnionych w rozwoju umysłowym 64 szkoły (8265 uczniów), dla moralnie zaniedbanych 16 szkół (1822 wychowanków). Łącznie w szkołach specjalnych przebywało wówczas 12 076 uczniów (*Szkolnictwo w liczbach 1944/45*, s. 2–3).

W ramach szkół dla głuchych działały cztery szkoły samorządowe, cztery publiczne, jedna szkoła państwowa (w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie) oraz siedem szkół prywatnych. Przy Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych zorganizowano jedyną w Polsce szkołę zawodową dla dzieci niesłyszących.

Szkolnictwo dla niewidomych stanowiły: jedna szkoła samorządowa w Bydgoszczy, trzy szkoły prywatne (Laski, Lwów, Bojanów k. Poznania), dwie szkoły publiczne (Łódź i Wilno) i jedna placówka państwowa przy IGO (założona w 1842 roku).

W Polsce zorganizowano także siedem zakładów dla dzieci przewlekle chorych i kalekich. Do wybuchu drugiej wojny światowej nie utworzono przedszkoli specjalnych, szkół średnich ogólnokształcących oraz szkół zawodowych. Wyjątek stanowiła eksperymentalna szkoła zawodowa prowadzona przez PIPS (Balcerek 1990; Gasik 1993, s. 9).

W skali całego kraju potrzeby opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną zaspokajano w przybliżeniu w 12 proc., nad dzieckiem społecznie niedostosowanym w 10 proc., nad dzieckiem niesłyszącym w 15 proc., z dysfunkcją wzroku w 20 proc. Istniały przy tym ogromne dysproporcje pomiędzy poszczególnymi regionami kraju. Przeszło połowa uczniów uczyła się w województwach centralnych (56 proc.), niemal trzecia ich część w woj. zachodnich (30 proc.), osiem proc. w woj. wschodnich i tylko sześć proc. w woj. południowych (Ryll, „Szkoła Specjalna” 1938/1939, s. 147 i n.).

Podczas wojny i okupacji ziem polskich władze niemieckie doprowadziły do zamknięcia polskich szkół specjalnych na ziemiach bezpośrednio wcielonych do III Rzeszy. Na obszarze Generalnego Gubernatorstwa los szkół specjalnych uzależniony był od ofiarności nauczycieli i od środków finansowych, których władze okupacyjne na ten cel jednak nie przewidywały. Przetrwały tylko nieliczne szkoły specjalne w: Krakowie, Lublinie, Siedlcach, Piotrkowie Trybunalskim, Laskach i szkoły w Warszawie, funkcjonujące do wybuchu Powstania Warszawskiego.

W oparciu o wyliczenia Janiny Kaźmierskiej w roku szkolnym 1943/1944 w Warszawie funkcjonowało 13 szkół specjalnych dla 1748 uczniów. Ponad 30 nauczycieli szkół specjalnych z Warszawy brało udział w tajnym nauczaniu. Wielu nauczycieli i wykładowców PIPS zmarło na skutek wycieńczenia lub zostało zamordowanych, w tym: Michał Wawrzynowski, Halina Jankowska, Witold Łuniewski, Michalina Stefanowska i Janusz Korczak (Sękowska 1998, s. 44; Gasik 1990, s. 240–247).

Polityka okupanta niemieckiego na ziemiach polskich zmierzała do eksterminacji jednostek słabych, chorych, kalekich, psychicznie chorych i niepełnosprawnych. Wielu pensjonariuszy szpitali psychiatrycznych zostało wymordowanych, m.in. w: Choroszczy, w szpitalu św. Jana Bożego w Warszawie, w Kochanówce k. Łodzi i w Kocborowie. W lublinieckim szpitalu psychiatrycznym dzieci upośledzone umyślowo zabijano przez podawanie zwiększonego stężenia luminalu (Madajczyk 1961; Mikulski 1984; Götz 2015).

Polska wyszła z wojny jako kraj wyjątkowo zniszczony. Straty majątku narodowego sięgały 38 proc. i były 13-krotnie wyższe niż dochód narodowy osiągnięty w 1938 roku. Straty szkolnictwa były jeszcze wyższe, sięgały bowiem 60 proc. przedwojennego stanu posiadania (Główny Urząd Statystyczny, *Polska w liczbach*, Warszawa 1962, s. 7).

Pomimo wielu niezrealizowanych potrzeb odnośnie szkolnictwa specjalnego w Drugiej Rzeczypospolitej potrzeby dziecka niepełnosprawnego, przynajmniej we wskazanym wyżej zakresie, zostały włączone w nurt polityki oświatowej państwa. Staraniem Sekcji Szkolnictwa Specjalnego wydawano „Szkołę Specjalną” (od 1924 roku), organizowano szkolenia, kursy i konferencje dla nauczycieli. Monopol w aspekcie przygotowania zawodowego nauczycieli szkół specjalnych spoczywał w gestii PIPS. Instytut spełniał także wiele innych funkcji, o których była już mowa (poradnictwo, działalność naukowa, metodyka kształcenia specjalnego i inne).

Twórczynie polskiej pedagogiki specjalnej

Dokonania i wkład polskich pedagogów specjalnych z okresu Drugiej Rzeczypospolitej w rozwój teoretycznych podstaw pedagogiki specjalnej („leczniczej”), pomimo rozlicznych trudności organizacyjnych w tym zakresie, był znaczący i znalazł uznanie w innych krajach europejskich. Polska należała do grona nielicznych krajów europejskich, podobnie jak Węgry, Szwecja, Włochy, które w sposób kompleksowy zajmowały się przygotowaniem zawodowym nauczycieli uczących w szkołach specjalnych. W Polsce, podobnie jak na Węgrzech i w Szwajcarii, zorganizowano kształcenie nauczycieli wszystkich typów szkół specjalnych. We Włoszech i w Szwecji kształcono wyłącznie nauczycieli dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Twórczynie polskiej pedagogiki specjalnej: Michalina Stefanowska, Józefa Joteyko i Maria Grzegorzewska kształciły się na Zachodzie, gdzie zdobywały tytuły naukowe i miały możliwość poznania dorobku pedagogicznego wybitnych uczonych, jak Owidiusza Decroly’ego, Édouarda Claparèda i innych. Mając możliwość kontynuowania prac naukowych na znaczących uczelniach europejskich (Sorbona), powróciły do Polski i tworzyły tutaj zręby metodyki kształcenia specjalnego oraz wzięły udział w organizacji szkół i zakładów specjalnych po 1918 roku. Przypomnienie sylwetek i osiągnięć naukowych wzmiankowanych polskich uczonych zasługuje jest cenne z wielu względów, także tych związanych z rolą kobiet w życiu społecznym oraz ich partycypacją w środowisku naukowym dotąd zarezerwowanym niemal w zupełności dla mężczyzn.

Michalina Stefanowska (1855–1939) pochodziła z Grodna, gdzie spędziła dzieciństwo i otrzymała edukację początkową. W Warszawie otrzymała dyplom nauczycielki domowej. W 1872 roku rozpoczęła pracę w czteroklasowym gimnazjum żeńskim w Łodzi w charakterze nauczycielki nauk przyrodniczych i geografii. Po 11 latach pracy nauczycielskiej rozpoczęła studia przyrodnicze. Przez dwa lata (1883–1885) studiowała zoologię w Uniwersytecie w Genewie. W 1885 roku terminowała w pracowni Hermanna Fola, gdzie zajmowała się badaniem zmysłu wzroku owadów. Po kilku latach asystentury w 1889 roku otrzymała publiczne wyróżnienie za swoje prace badawcze, w tym za zbadanie i opisanie ruchu barwnika w oczach pajęczaków. Na tej podstawie przyznano jej doktorat (Grzegorzewska 1928). We Francji pogłębiała studia przyrodnicze pod kierunkiem takich uczonych, jak: T. A. Ribot, J. M. Charcot i K. Richet. Ponadto zgłębiała tajniki psychologii i psychopatologii w College de France, w Klinice Charcota w Salpêtrière oraz w Zakładzie dla Obłąkanych św. Anny. W 1897 roku zaproponowano jej pracę w Instytucie Fizjologicznym Solvay’a w Brukseli przy Wolnym Uniwersytecie Brukselskim. Propozycję tę przyjęła i przez blisko dekadę (1897–1906) zajmowała się wyteżoną działalnością naukową. W 1903 roku habilitowała się na Wydziale Przyrodniczym Uniwersytetu Genewskiego (Kubeczko 1968, s. 130–131). Przygotowała i opublikowała szereg prac w języku francuskim (21) oraz jedną we współpracy z Józefą

Joteyko w języku polskim (*Asymetria czuciowa a ośrodki dla bólu*) (Kubeczko 1968). Była członkinią Towarzystwa Neurologicznego w Brukseli, a następnie jego przewodniczącą. Zagranicą uczestniczyła w licznych zjazdach i kongresach naukowych. W 1907 roku przybyła do Warszawy. Prowadziła wykłady na Wyższych Kursach Naukowych z zakresu czynności układu nerwowego i narządów zmysłów (Kubeczko 1968, s. 132). Doświadczenia zawodowe, kompetencje i wielostronne zainteresowania naukowe Stefanowskiej z zakresu fizjologii i psychologii inspirowały innych pedagogów zainteresowanych modną na przełomie XIX/ XX wieku nauką o dziecku (pedologią) (Kubeczko 1968, s. 131). Od 1917 roku prowadziła wykłady z zakresu higieny odżywiania i psychofizjologii w Wolnej Wszechnicy Polskiej (do 1922 roku). W 1922 roku, na wniosek Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Poznańskiego, powierzono jej Katedrę Fizjologii i wykłady z zakresu fizjologii układu nerwowego i zmysłów. W międzyczasie została też asystentem w Zakładzie Antropologii tego uniwersytetu (Kubeczko 1968, s. 133).

W 1917 roku Towarzystwo Badań nad Dziećmi, powstałe z inicjatywy Jana Władysława Dawida i Anieli Szycówny, wystąpiło z propozycją założenia pierwszych oddziałów szkolnych dla dzieci mało zdolnych. Misję ich uruchomienia powierzono Michalinie Stefanowskiej jesienią 1917 roku (Radziszewska 1968, s. 134–147). Pierwszy oddział dla „dzieci mało zdolnych” uruchomiono przy ul. Złotej 24. Równolegle Stefanowska zajmowała się przygotowaniem nauczycieli do pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo (według ówczesnej terminologii) w ramach sześciotygodniowych kursów. Z jej inicjatywy w 1918 roku odbyła się druga edycja kursu (Radziszewska 1968, s. 137). Stefanowska kierowała też „Rocznym kursem seminaryjnym dla nauczycieli dzieci mało zdolnych i z wadami charakteru” na przełomie 1919/1920 roku. Do jego prowadzenia zaprosiła grono wytrawnych pedagogów, na czele z Czesławem Babickim, Januszem Korczakiem, Józefą Joteyko, Mieczysławem Michałowiczem i Marią Grzegorzewską. Stefanowska rozpoczęła w Królestwie Polskim selekcję dzieci podejrzanych o niedorozwój umysłowy, działając w porozumieniu z inspektoratem szkolnym (Radziszewska 1968, s. 139–140). Do 1921 roku zorganizowano siedem oddziałów dla dzieci mało zdolnych. Należy podkreślić, że dzieci przebywające w oddziałach miały zapewnioną opiekę lekarską i higieniczną. Przez blisko 20 lat nadzór nad zdrowiem dzieci sprawował dr Władysław Sterling (Radziszewska, s. 146–147).

Józefa Joteyko (1866–1928) urodziła się w Poczujkach k. Kijowa. W 1896 roku, po ukończeniu studiów przyrodniczych w Paryżu, uzyskała doktorat z medycyny. W 1898 roku rozpoczęła asystenturę w Instytucie Fizjologicznym Solvaya, a następnie otrzymała kierownicze stanowisko w laboratorium psychofizjologicznym na uniwersytecie w Brukseli. W pracy badawczej koncentrowała się na zagadnieniach fizjologii, psychologii dziecka i pedagogiki. Była zwolenniczką badań eksperymentalnych nad dzieckiem, a także ruchu „Nowego Wychowania” i pedologii („nauki o dziecku”). Tajniki psychologii popularyzowała z powodzeniem w toku pracy pedagogicznej w belgijskich seminariach nauczycielskich w Mons i Charleroi.

Organizowała kursy letnie dla nauczycieli szkół „nowego typu” oraz seminaria pedagogiczne. Z inicjatywy Joteyko w 1911 roku odbył się I Międzynarodowy Kongres Pedologiczny. Wzięli w nim udział najwybitniejsi pedagodzy (Owidiusz Decroly, Adolf Ferrière, Édouard Claparède) („Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 5, s. 129–136).

W 1912 roku zorganizowała i objęła kierownictwo na brukselskim Międzynarodowym Fakulcie Pedologicznym. Dzięki jej osobistym staraniom wśród członków fakultetu znalazło się polskie przedstawicielstwo („Szkoła Specjalna” 1927/28, nr 1). W ramach fakultetu kształcono nauczycieli na poziomie odpowiadającym programom studiów wyższych. Stosowano pogładowe metody nauczania i inicjowano samodzielne badania naukowe. Wykładowcami byli wybitni pedagodzy i naukowcy.

W czasie pierwszej wojny światowej Joteyko była współorganizatorką Polskiego Komitetu Opieki nad Polakami w okupowanej przez Niemcy Belgii. Niedługo potem zorganizowała Polską Ligę Nauczania w Paryżu, gdzie w 1916 roku powierzono jej katedrę w Collège de France. W latach 1917–1918 prowadziła prace badawcze i wykłady z zakresu pedagogii i psychologii pedagogicznej na Sorbonie, a także na uniwersytecie w Lyonie. Pomimo doskonałych warunków do pracy badawczej, jakie miała we Francji, postanowiła kontynuować prace badawcze w niepodległej Polsce. W 1919 roku udała się do kraju z Marią Grzegorzewską. W osobnym transporcie pocztowym przewieziono księgozbiór i wyposażenie paryskiego laboratorium badawczego Joteyko. Początkowo prowadziła wykłady z psychologii ogólnej i pedagogiki w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie, a po jego likwidacji w 1925 roku rozpoczęła wykłady w Wolnej Wszechnicy Polskiej. Joteyko nie powierzono Katedry Psychologii w Uniwersytecie Warszawskim, do czego predestynowały ją dotychczasowe osiągnięcia. W 1926 roku została redaktorem pierwszego czasopisma psychologicznego „Polskie Archiwum Psychologii”, tworzono przy współdziałaniu Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Osiągnięcia naukowe Joteyko sytuowały ją w gronie najwybitniejszych europejskich pedagogów i psychologów przełomu XIX/XX wieku. Jej rozliczne kontakty naukowe, doskonała znajomość języka francuskiego, a nade wszystko talent i zacięcie badawcze zaowocowały osiągnięciami naukowymi z zakresu: pobudliwości zmysłów, dwuręczności, zmęczenia w pracy i znużenia szkolnego, odczuwania bólu, wrażliwości i pamięci. Joteyko należałoby zaliczyć do pionierów psychologii rozwojowej. Była orędowniczką wykorzystywania metody testów i metody globalnej w praktyce psychologicznej i pedagogicznej. Do jej najważniejszych prac zalicza się książkę pt. *La fatigue* z 1920 roku (polskie tłum. *Znużenie* z 1930 roku) oraz *Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa* z 1924 roku.

Ponadto Joteyko należała do grona innowatorów pedagogicznych. Niezmiennie wyznawała idee powszechnego i zdemokratyzowanego szkolnictwa. W 1927 roku opublikowała *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*. Twierdziła, że każdy typ szkoły jest społecznie użyteczny. Sprzeciwiała się twierdzeniu, jakoby

szkoła ogólnokształcąca stała wyżej w hierarchii od szkoły zawodowej (Kupisiewicz 2006, s. 75–80).

Joteyko, obok Marii Grzegorzewskiej, należała do twórców i pierwszych wykładowców PIPS. Niestety jej stan zdrowia, pogarszający się w szybkim tempie od 1922 roku, powodował, że musiała stopniowo wycofać się z życia naukowego, choć wytężoną pracę badawczą prowadziła do końca życia. Jej warszawskie mieszkanie było zawsze otwarte dla młodych naukowców, przede wszystkim adeptów psychologii i pedagogiki.

Ze wspomnień Michaliny Stefanowskiej (*Wspomnienie z życia Józefy Joteyko*) wynika, że była ona osobą o wielostronnych zainteresowaniach. Pasjonowała się sztuką i architekturą, a także wszelkimi owocami ludzkiego geniuszu. Była osobą „ambitną w najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu”. Pochłonięta w zupełności pracą badawczą świadomie nie zdecydowała się na założenie rodziny. Niewiele też podobno dbała o własne wygody i dobra materialne (Kupisiewicz 2006, s. 77).

Stefan Baley, w pracy pt. *Józefa Joteyko jako psycholog eksperymentalny*, napisał: „Kiedy Joteyko przeniosła sferę swych zainteresowań z fizjologii do psychologii, groziło jej niebezpieczeństwo pomieszania metod i punktów widzenia oraz celów obu nauk. (...) Pani Joteyko szczęśliwie uniknęła tego niebezpieczeństwa. W rozprawie bowiem *L'expérimentation dans l'étude des phénomènes psychiques* z 1906 roku stwierdziła, że „nie każdy fizjolog ma prawo uważać się za kompetentnego w kwestiach psychologicznych i że psychologowie czerpią swą wiedzę ze specyficznego źródła, mającego dla niej podstawowe znaczenie, a mianowicie z introspekcji”. Eksperyment jest zatem, według Józefy Joteyko, wręcz konieczny w psychologii, zwłaszcza w dziedzinie badań dotyczących dyspozycji i uzdolnień psychicznych. Diagnoza indywidualna, postawiona również za pomocą testów, mieć będzie duże znaczenie praktyczne dla wychowania. Temu przekonaniu dała Joteyko wyraz w rozprawach z 1908 roku *La pédologie* oraz *Le mouvement pédologique*, w których nazwała pedologię „studium psychologicznym dziecka” i zaliczyła ją do grona „nauk stosowanych”. Zalecała również, aby pedologią zajmowali się nie tylko nauczyciele-wychowawcy, lecz również lekarze. Efektem starań Józefy Joteyko był też międzynarodowy kongres pedologiczny, jaki odbył się w 1911 roku” (Kupisiewicz 2006, s. 77–78; Baley 1929).

Helena Radlińska podkreślała szczególne osiągnięcia Joteyko w dziedzinie psychologii, psychotechniki, socjotechniki i pedagogiki. Radlińska twierdziła, że Joteyko „Żyła ideałem, wczuwała się w duszę dzieci i potrzeby kraju” (Radlińska 1929).

Maria Grzegorzewska (1888–1967) urodziła się i wychowywała we wsi Wołucza (powiat Rawa Mazowiecka) w rodzinie Adolfa Grzegorzewskiego i Felicji z Bohdanowiczów Grzegorzewskiej. Ojciec zarządzał majątkiem ziemskim w Wołuczy i pobliskich miejscowościach. Grzegorzewska rozpoczęła naukę w 1900 roku w prywatnej pensji Jadwigi Kotwickiej w Warszawie. Po czterech latach przeniosła się do prywatnej szkoły (pensji) Pauliny Hawelke. Świadectwo jej

ukończenia otrzymała w roku szkolnym 1906/1907. Na przełomie 1907/1908 roku ukończyła roczny kurs przygotowawczy do studiów uniwersyteckich na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym, prowadzony przez Ludwika Krzywickiego. W 1908 roku otrzymała tytuł nauczycielki domowej („domasznią uczelnicą”). W tym czasie rozpoczęła działalność oświatową i społeczną w środowiskach robotniczych Warszawy. Nawiązała liczne znajomości, m.in. z Heleną Radlińską, Stefanią Sempołowską, Marianem Falskim i Edwardem Abramowskim. W roku szkolnym 1909/1910 Grzegorzewska rozpoczęła studia na Wydziale Przyrodniczym Uniwersytetu Jagiellońskiego (brak immatrykulacji). W 1911 roku przerwała je z przyczyn osobistych (zła sytuacja materialna i zdrowotna). Za namową Józefy Joteyko, twórczyni Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli (1912), rozpoczęła studia zagraniczne w roku akademickim 1913/1914, początkowo w Belgii, a potem we Francji.

Zainteresowania badawcze Marii Grzegorzewskiej dotyczyły wrażeń estetycznych dzieci i młodzieży. W 1916 roku obroniła rozprawę doktorską pt. *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych – badania z zakresu estetyki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich* (oryg. *Essai sur le développement du sentiment estétique – recherches d'esthétique expérimentale faites sur les élèves des écoles de Bruxelles*) (Tomasik 2009, s. 224–230).

W 1918 roku na łamach „Roczników Polskiej Ligi Nauczania” Grzegorzewska opublikowała tekst pt. *O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce*. Po powrocie do Polski, o czym była już mowa, przyczyniła się do powstania PIPS, Sekcji Szkolnictwa Specjalnego, a także I Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych w 1925 roku.

W 1926 roku wydała pierwszy tom *Psychologii niewidomych*. W 1927 roku uczestniczyła w VII Zjeździe Psychiatrów Polskich, a także w Międzynarodowym Kongresie Ligi Nowego Wychowania w Locarno. Zwiedzała m.in. placówki dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w Szwajcarii.

Od 1930 roku Grzegorzewska, wspólnie z Władysławem Radwanem, kierowała Państwowym Instytutem Nauczycielskim (dwuletni cykl kształcenia). Placówka ta, mieszcząca się we wspólnych gmachu z PIPS w Al. Ujazdowskich 20, przeznaczona była dla nauczycieli szkół powszechnych zainteresowanych rozszerzeniem kwalifikacji i kompetencji zawodowych.

Na początku lat 30. Grzegorzewska przebywała we Francji i w Belgii (1931–1932), gdzie gromadziła materiały do drugiego tomu *Psychologii Niewidomych*. W 1935 roku wzięła udział w Kongresie Belgijskiej Rady Nauczania, na którym przedstawiła profil i dorobek polskiego szkolnictwa specjalnego. W 1937 roku weszła w skład Wydziału Wykonawczego Międzynarodowego Towarzystwa Pedagogiki Leczniczej w Zurychu. W tym samym roku uczestniczyła w Międzynarodowym Kongresie Esperantystów w Warszawie.

W czasie wojny i okupacji Grzegorzewska pracowała jako nauczyciel szkoły specjalnej nr 177 w Warszawie przy ul. Tarczyńskiej 27. Oprócz tego pełniła dyżury

w zakładzie dla dzieci kalekich, a także prowadziła badania selekcyjne nad dziećmi podejrzanymi o niedorozwój umysłowy. Uczestniczyła w tajnych pracach oświatowych Delegatury Rządu w Wydziale Kształcenia Nauczycieli. Współpracowała z konspiracyjną Wolną Wszechnicą Warszawską, Ludowym Instytutem Oświaty i Kultury oraz z tajnym Instytutem Pedagogicznym ZNP. Współtworzyła konspiracyjne programy samokształcenia dla nauczycieli w oflagach, uczestniczyła też w pracach programowych nad reformą systemu oświaty w powojennej Polsce. Od 1 stycznia 1942 roku była referentką działu kształcenia nauczycieli w Głównej Komisji Planowania w Departamencie Oświaty i Kultury (prowadziła tajne studium kształcenia nauczycieli). Była również członkinią Głównego Komitetu Pomocy Żydom (pseud. „Narcyza”). Z ramienia Czerwonego Krzyża wzięła udział w Powstaniu Warszawskim (w patrolu sanitarnym). Już 10 sierpnia 1944 roku, wraz z grupą ludności cywilnej, została aresztowana przy ul. Kaliskiej w Warszawie, skąd odesłano ją do obozu przejściowego. Po udanej ucieczce z pruszkowskiego Dulagu udała się do Zalesia Dolnego. Tam od jesieni 1944 roku nauczwała w szkole powszechnej zorganizowanej przez Helenę i Władysława Radwanów oraz Ewę Krauze. W Zalesiu Dolnym uczestniczyła też w tajnych kompletach (Tomasik 2009).

W czasie Powstania Warszawskiego spłonęły jedyne rękopisy jej prac: gotowy drugi tom *Psychologii niewidomych* oraz monografia *Osobowość nauczyciela*. Po zakończeniu wojny podjęła osobiste starania o reaktywowanie PPIS. Instytut rozpoczął prace już w maju 1945 roku. W 1947 roku wydała pierwszy cykl *Listów do młodego nauczyciela*. Przewodniczyła Sekcji Szkolnictwa Specjalnego przy ZNP. Po zakończeniu wojny przez szereg lat kierowała komitetem redakcyjnym „Szkoły Specjalnej”.

Dokonania organizacyjne i naukowe Grzegorzewskiej zostały docenione przez naczelne władze państwowe. Dnia 19 sierpnia 1955 roku otrzymała Krzyż Komandorski Orderu Odrodzenia Polski. W dniu 24 stycznia 1957 roku uzyskała tytuł profesora zwyczajnego. Ponadto nadano jej tytuł honorowy Zasłużonego Nauczyciela PRL i Order Budowniczych Polski Ludowej (1959).

W 1958 roku opublikowała drugi cykl *Listów do młodego nauczyciela*. W latach 1958–1960 kierowała Katedrą Pedagogiki Specjalnej w Uniwersytecie Warszawskim (ustanowioną dla niej *ad personam*). Katedra współpracowała z PIPS i Sekcją Kompensacji Zmysłów Polskiej Akademii Nauk. Z czasem Katedra podzieliła się na Zakład Rewalidacji (Janina Doroszevska) i Resocjalizacji (Stanisław Jedlewski, Czesław Czapów).

Grzegorzewska angażowała się społecznie w działalność Polskiego Związku Głuchych i Polskiego Związku Niewidomych. W 1960 roku odbyła kilkumiesięczną podróż naukową do Rzymu, Brukseli, Genewy i Yverdon, poznając z autopsji organizację szkół i zakładów specjalnych.

W 1961 roku wydała trzeci cykl *Listów do młodego nauczyciela*. U schyłku swego życia pisała, że „Dawniej naczelnym zadaniem pedagogiki specjalnej było wyrównywanie tych braków [...]. Obecnie pedagogika specjalna ma na celu kształcenie,

wychowanie ogólne i zawodowe ucznia, doprowadzające go do najpełniejszej w stosunku do jego możliwości rewalidacji społecznej [...]. Przez rewalidację społeczną pedagogika specjalna rozumie nie tylko rozwój ogólny, wykształcenie ogólne i zawodowe, ale i uspołecznienie wychowanka, nie tylko takie, które ułatwi mu życie i pracę w zespole, ale też takie, które umożliwi zainteresowania się dążeniami zbiorowości w tej mierze, w jakiej jego upośledzenie pozwala rozumieć funkcje jednostki w grupie oraz zadania grupy” (Lipkowski 1983, s. 31).

Maria Grzegorzewska była tyleż naukowcem (psychologiem i pedagogiem specjalnym), co społecznikiem (działalność związkowa, organizacja kursów, konferencji, zjazdów) i pedagogiem (wykłady w PIPS, UW). W *Listach do młodego nauczyciela*, które były w jakiejś mierze na nowo napisaną wersją zniszczonego w 1944 roku rękopisu *Osobowość nauczyciela*, nakreśliła ideał nauczyciela pracującego w duchu powołania i umiłowania zawodu nauczycielskiego. To dzieło było swoistym rozwinięciem „miłości dusz ludzkich”, nakreślonych w początkach XX wieku przez Jana Władysława Dawida w dziele *O duszy nauczycielstwa*. Wincenty Okoń w swoich wspomnieniach o Marii Grzegorzewskiej napisał, iż „Ktokolwiek zetknął się z Marią Grzegorzewską, śmiało może powiedzieć, że miał szczęście poznać tę wyjątkową postać” (Okoń 2000, s. 123).

Michalina Stefanowska, Józefa Joteyko i Maria Grzegorzewska należały do pokolenia emancypantek. Ich osiągnięcia naukowe usytuowały je w gronie najwybitniejszych naukowców przełomu XIX/XX wieku. Żadna z nich nie założyła rodziny. Swoją czas dzieliły między pracę badawczą, działalność dydaktyczną i społeczną. Łączyła je ponadto wielka wrażliwość względem osób potrzebujących, zachwyt wobec wytworów natury, jak również niesłabnące zainteresowanie kulturą i sztuką. Jestem przekonany, że w wielu aspektach dokonania naukowe Stefanowskiej, Joteyko i Grzegorzewskiej nie straciły w żaden sposób na aktualności i w tym kontekście mogą stanowić (i stanowią) inspirację dla współczesnych pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, historyków i innych.

Bibliografia

- Balcerek M. (1977). *Dzieje opieki nad dzieckiem w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
- Balcerek M. (1935). *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX w.* W: Sterling D. W. *Opieka lecznicza nad dzieckiem anormalnym*. Warszawa.
- Baley S. (1929). *Józefa Joteyko jako psycholog eksperymentalny*. „Rocznik Pedagogiczny”. T IV.
- Dziedzic S. (1970). *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Gasik W. (1993). *Ewolucja edukacji specjalnej*. W: *Edukacja osób niepełnosprawnych*. Hulek A. (red.). Warszawa.

- Gasik W. (1990). *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w XIX i w początkach XX w.* W: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*. Mauersberg S. (red.). Warszawa: PWN.
- Gasik W. (1992). *Rozwój teorii i praktyki pedagogiki specjalnej w Polsce w latach 1816–1945.* W: *Pedagogika Specjalna w Polsce. Wybrane zagadnienia z przeszłości, współczesności oraz tendencje rozwojowe*. Poznański K., Eckert U. (red.). Warszawa: WSPS.
- Gasik W. (1995). *Życie Marii Grzegorzewskiej. Dzieciństwo i młodość – studia.* W: *Maria Grzegorzewska, pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Żabczyńska E. (red.). Warszawa: WSiP.
- Gasik W. (1990). *Praca wychowawcza z moralnie zaniedbanymi i nieletnimi przestępcami w Polsce międzywojennej.* W: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*. Mauersberg S. (red.). Warszawa: PWN.
- Gasik W. (1990). *Szkolnictwo specjalne w latach wojny i okupacji (1939–1945).* W: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*. Mauersberg S. (red.). Warszawa: PWN.
- Götz A. (2015). *Obciążeni. Eutanazja w nazistowskich Niemczech*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Grodecka E. (1996). *Historia niewidomych polskich w zarysie*. Warszawa: PZN.
- Grzegorzewska M., Wawrzynowski M. (1924). *Zamiast programu*. „Szkola Specjalna”, nr 1.
- Grzegorzewska M. (1928). *Józefa Joteyko*. Warszawa: Komitet Uczczenia Zasług J. Joteyko.
- Hellmann J. (1921). *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenach Rzeczypospolitej w związku z materiałami statystycznymi*. Warszawa.
- Jamrożek W. (2015). *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*. Poznań: UAM.
- Kalinowski M., Pełka M. (2003). *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*. Warszawa: APS.
- Kroll B. (1985). *Rada Główna Opiekuńcza 1939–1945*. Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Kubeczko J. (1968). *Michalina Stefanowska*. „Szkola Specjalna”, nr 2.
- Kulbaka J. (2012). *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*. Warszawa: APS.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2006). *Poczet wybitnych nauczycieli*. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztora.
- Lipkowski O. (1983). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Mauersberg S. (red.). (1990). *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*. Warszawa: PWN.

- Madajczyk C. (1961). *Polityka okupanta wobec narodu polskiego*. Warszawa: Wydział Propagandy i Agitacji KC PZPR.
- Mikulski J. (1984). *Medycyna hitlerowska w służbie III Rzeszy*. Warszawa: PWN.
- Nekrolog Józefy Joteyko. (1927/1928). „Szkola Specjalna”, nr 1.
- Okoń W. (2000). *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa: Żak Wydawnictwo Akademickie.
- Pęcherski M., Świątek M. (1978). *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*. Warszawa: PWN.
- Po zgonie prof. dr. Józefy Joteyko. (1928). „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 129–136.
- Przeniosło M., Przeniosło M. (2018). *Rada Główna Opiekuńcza w latach 1918–1921*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Radlińska H. (1929). *Maria Grzegorzewska jako pedagog*. „Rocznik Pedagogiczny”. T. IV.
- Radziszewska W. (1968). *Jeszcze jedna rocznica w historii szkolnictwa specjalnego dla dzieci upośledzonych w Warszawie (1917–1922)*. „Szkola Specjalna”, nr 2.
- Ryll H. (1938/1939). *Stan szkolnictwa specjalnego w ostatnim piętnastoleciu*. „Szkola Specjalna”, nr 3, s. 147–157.
- Sękowska Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Tomasik E. (2009). *Maria Grzegorzewska – człowiek i dzieło*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2.

Źródła drukowane

- O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski 14, 15, 16 i 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie*. (1919). Lwów–Warszawa.
- Szkolnictwo w liczbach 1944/1945. Prace Biura Badań i Statystyki Ministerstwa Oświaty*. (1946). Falski M. (red.). Warszawa.
- Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*. (1926). „Szkola Specjalna”, nr 2, s. 69–123.
- Sprawozdanie z II Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*. (1934/1935). „Szkola Specjalna”, nr 2–4, s. 49 i in.

Dzienniki Ustaw i Dzienniki Urzędowe

- Dz.U. z 1921 roku Nr 52, poz. 334. (Konstytucja z 17 marca 1921 roku).
- Dz.U. z 1923 roku Nr 92, poz. 726. (Ustawa o opiece społecznej).
- Dz.U. z 1932 roku Nr 38, poz. 389. (Ustawa szkolna Janusza Jędrzejewicza z 11 marca 1932 roku).
- Dz.U. z 1956 roku Nr 9, poz. 52. (Dekret z dnia 23 marca 1956 roku o obowiązku szkolnym).

SPECIAL EDUCATION IN POLAND BETWEEN 1918 AND 1939: FEMALE FOUNDERS OF SPECIAL EDUCATION

Abstract: The text presents the origin and organizational forms of special education in Poland in the interwar period (1918–1939) with a particular attention to the conditions during the development of special education (economic, political, social, legal). The author presents the most distinguished individuals who played the key role in the development of special education in Poland. The origin and activities of the Institute of Special Education (PIPS) are also discussed in this paper.

Keywords: special education; mental disability; blind; deaf; socially unadjusted.

Jacek Kulbaka – doktor habilitowany, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, wykładowca akademicki (historia wychowania i historia kształcenia specjalnego), nauczyciel gimnazjalny (historia). Autor artykułów i książek z zakresu historii kształcenia specjalnego, historii wychowania i historii Lubelszczyzny. Adres e-mailowy: akabluk@wp.pl.

JADWIGA KUCZYŃSKA-KWAPISZ

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0341-1062>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 1

Wpłynęło: 8.01.2019

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.06

MARZENA DYCHT

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8283-6770>

MYŚL I PRAKTYKA TYFLOPEDAGOGICZNA MATKI ELŻBIETY – RÓŻY CZACKIEJ

Streszczenie: W artykule przedstawiono fakty z życia Róży Marii Czackiej i jej działalność. Matka Elżbieta Róża Czacka była prekursorką edukacji i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących w Polsce; twórczynią nowoczesnych, wzorcowo funkcjonujących instytucji, będących praktyczną egzemplifikacją jej teoretycznych koncepcji i założeń. Scharakteryzowano również dzieło Matki Elżbiety, uwzględniając jego kontekst naukowy i pragmatyczny. Tyflogiczne i socjalne inicjatywy, niosące wsparcie osobom z dysfunkcją wzroku oraz aktywność w tworzeniu globalnych, systemowych rozwiązań w dziedzinie polityki społecznej i oświatowej dotyczącej tej grupy osób z niepełnosprawnością, sytuują Różę Marię Czacką w gronie postaci znaczących dla polskiej pedagogiki specjalnej, w tym zwłaszcza tyflopädagogiki.

Słowa kluczowe: Róża Czacka; Matka Elżbieta; osoba niewidoma; słabowidząca; kształcenie.

Wstęp

W dziejach ludzkości szczególną rolę odgrywają ludzie wielkiego umysłu, którzy odkrywają nowe przestrzenie badawcze, kreują nowe dziedziny wiedzy i dyscypliny nauki, są twórcami nowatorskich teorii i koncepcji, umożliwiając tym samym pełniejsze zrozumienie otaczającej ich rzeczywistości. Dzięki ich badawczym pomysłom, oryginalnym tezom, propozycjom teoretycznych ujęć i praktycznych rozstrzygnięć możliwy staje się rozwój nauki i poprawa społecznego dobra. W szczególnych dla życia ludzkości momentach – dzięki poglądom i dokonaniom tych twórczych prekursorów i skupionych wokół nich oddanych

sprawie osób – możliwa staje się korzystna zmiana sytuacji życiowej różnych grup społecznych, zwłaszcza tych zagrożonych wykluczeniem czy marginalizacją z powodu biedy, zaburzeń rozwoju i trudności adaptacji społecznej.

Taką postacią w polskiej pedagogice specjalnej, a zwłaszcza tyflopedagogice, jest Róża Maria Czacka, która to pierwsza w Polsce nie tylko opisała wszechstronnie sposób edukacji i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących, lecz także utworzyła nowoczesne, wzorcowo funkcjonujące instytucje, w których praktycznie wdrożyła w życie własne teoretyczne koncepcje. W pierwszej części artykułu przedstawimy fakty z życia R. Czackiej, które miały wpływ na jej działalność tyflogiczną, a także jej osiągnięcia, zarówno w zakresie teorii, jak i praktyki. Następnie scharakteryzujemy jej Dzieło, uwzględniając jego kontekst naukowy i pragmatyczny.

Róża Czacka – Matka Elżbieta – życie i działalność prekursorki polskiej tyflogii

Róża Maria Czacka, znana także jako Matka Elżbieta Czacka (1876–1961) w roku odzyskania przez Polskę niepodległości miała 42 lata. Początek działalności R. Czackiej na rzecz osób niewidomych miał miejsce jeszcze w czasie zaborów, dynamiczny natomiast rozwój Dzieła i jego rozmaitych działów oraz tworzenie ideowych jego fundamentów przypadają na okres już niepodległej II Rzeczypospolitej. R. Czacka urodziła się w Białej Cerkwi (obecnie Ukraina). Tam spędziła pierwsze lata dzieciństwa. W roku 1882 rodzina zamieszkała w Warszawie, wyjeżdżając często do rodzinnych majątków na Wołyniu. Wychowywała się w atmosferze wielkich tradycji patriotycznych i społecznych związanych w dużej mierze z Wołyniem. Jej pradziadkiem był Tadeusz Czacki – jeden z najważniejszych obrońców polskiej kultury w epoce rozbiorów, wybitny działacz Sejmu Czteroletniego, Komisji Edukacyjnej oraz założyciel znanego Liceum Krzemienieckiego, które tak ważną rolę odegrało jako ośrodek kultury i oświaty na Wołyniu. R. Czacka w działalności pedagogicznej odwoływała się do zasad wychowania obowiązujących w Liceum Krzemienieckim (Kuczyńska-Kwapisz 2011). Tradycja społeczna była utrzymywana w rodzinie także przez ojca R. Czackiej – Feliksa Czackiego. Miał on duże poczucie dobra wspólnego. Należał do licznych organizacji społecznych. Angażował się w pracę Towarzystwa Dobroczynności, Szpitalika Dziecięcego, Towarzystwa Kredytowego, budowę kolei Warszawsko-Wiedeńskiej. Był właścicielem ziemskim. Znał się dobrze na rolnictwie i przemyśle spożywczym. Róża często towarzyszyła ojcu w pracy i omawiała z nim rozmaite przedsięwzięcia gospodarcze, a także społeczne. W ten sposób uczyła się różnych dziedzin praktycznego życia, podstaw prawa, organizacji i sposobów zarządzania. Wykształcenie ogólne i nauk języków obcych otrzymywała w domu, rodzice zatrudniali bardzo dobrych nauczycieli, także z zagranicy, m.in. z Francji. Róża zdobyła wiedzę gruntowną i wszechstronną. Właśnie to wielostronne i praktyczne przygotowanie pozwoliło później

R. Czackiej utworzyć dużą instytucję i nią kierować. Doskonała znajomość języka francuskiego ułatwiła jej szerokie kontakty z najlepszymi tyflologami, literaturą naukową i poradnikową z zakresu tyflopedagogiki i tyflopsychologii. Z pewnością nie bez znaczenia dla jej dalszej działalności było zaangażowanie religijne członków jej rodziny i wyniesione z domu wychowanie katolickie. Ważny był fakt, że brat ojca – Włodzimierz, był kardynałem, sekretarzem, przyjacielem i doradcą papieży: Piusa XI (wcześniej znany jako Ambrogio Damiano Achilles Ratti – był Nuncjuszem Apostolskim w Polsce), a potem Leona XIII. Bezpośrednio od Achillesa Rattiego otrzymała wskazówki dotyczące organizacji i funkcjonowania placówek dla niewidomych.

Istotną rolę w życiu R. Czackiej odegrała jej babka od strony ojca. Ona to zajęła się wychowaniem religijnym Róży. Pierwsza zwróciła uwagę na zagrożenie dla wzroku wnuczki i jednocześnie zaczęła przygotowywać ją duchowo do trudnej sytuacji utraty wzroku, a także praktycznie do radzenia sobie bez wzroku w wykonywaniu codziennych czynności. Róża od dzieciństwa miała wysoką krótkowzroczność, a później nabytą i postępującą jaskrę. Upadek z konia, w wieku 22 lat, przyspieszył odwarstwienie siatkówki i w konsekwencji spowodował utratę wzroku. Rodzice jeździli z nią do najlepszych okulistów w kraju i za granicą. Trudno im było pogodzić się z tą ciężką sytuacją, długo ukrywali przed otoczeniem nieodwracalną prawdę. Okulista, dr Bolesław Ryszard Gepner, powiedział R. Czackiej, że nie ma sposobu na uratowanie jej wzroku. Jednocześnie poradził, żeby zajęła się sprawami osób niewidomych, którymi nikt w Polsce się nie zajmuje. Początkowo taka perspektywa ją przeraziła, ale już po kilku dniach była bardzo wdzięczna za przekazaną prawdę i postawione przed nią wyzwanie. Poprzez swoje cierpienie odkryła powołanie do pomocy innym niewidomym. Zaczęła gruntowne przygotowania do tego celu. W pierwszej kolejności rozpoczęła od własnej rehabilitacji. Nauczyła się czytać i pisać brajlem. Poznała sytuację niewidomych w Królestwie Polskim. Interesowała się sposobem rozwiązywania pomocy niewidomym w innych krajach, w tym celu sprowadzała książki tyflogiczne i prenumerowała czasopisma specjalistyczne w różnych językach wydawane w brajlu i czarnym druku. Nie ograniczyła się jedynie do literatury, lecz zaczęła podróżować, aby poznać zagraniczne placówki wiodące w zakresie opieki nad niewidomymi oraz nawiązać kontakty z ludźmi mającymi doświadczenie i wiedzę tyflogiczną. W tym celu była w Wiedniu, Szwajcarii, Francji, a później we Włoszech. We Francji powstała pierwsza szkoła dla dzieci niewidomych, został opracowany alfabet brajlowski, pomoce dydaktyczne i niezwykle prężnie działająca organizacja Association Valentin Haüy pour le bien des aveugles. Róża Czacka poznała tam Maurice de la Sizeranne'a – pomysłodawcę i założyciela tej nowoczesnej instytucji, zmieniającej gruntownie podejście do spraw osób niewidomych. Jego wskazaniem do pracy na rzecz osób z dysfunkcją wzroku była teza: „niewidomy – człowiekiem użytecznym”. Zamiast przyjętych dotychczas form opieki filantropijnej, prowadzącej osoby niewidome do dużej bierności, wskazał on nową drogę, wiodącą do ich aktywności zawodowej

i integracji społecznej oraz wzięcia odpowiedzialności za swoje życie. Uważał, że obowiązkiem państwa i społeczeństwa jest pomoc niewidomym w zdobyciu wykształcenia ogólnego i zawodowego. Koncepcja ta odpowiadała poglądom R. Czackiej. Ona to, poprzez swoją działalność, popularyzowała hasło: „niewidomy – człowiekiem użytecznym”, upowszechniała ideę pełnego, wszechstronnego rozwoju możliwości i zdolności niewidomego; była jedną z pierwszych, osób które konstruowały zręby polskiej tyflogologii i postrzegały ją jako naukę o niewidomych i ich wszechstronnej rehabilitacji.

Okres przygotowań do rozpoczęcia pracy na rzecz osób niewidomych trwał 10 lat. Świadczy to o dużej odpowiedzialności Róży Czackiej za sprawy niewidomych, chęci uzyskania jak najlepszej wiedzy tyflogicznej, a także o dokładności w działaniu i cierpliwości. Od 1908 roku podjęła pierwsze próby praktycznej realizacji własnej koncepcji pracy na rzecz ludzi niewidomych na ziemiach polskich. O swoich motywach pisała: „chcąc dać innym niewidomym to szczęście, które posiadam sama – Wiarę, której zawdzięczam przyjęcie ślepoty z poddaniem się woli Bożej, myślałam o stworzeniu instytucji umożliwiającej osiągnięcie tego celu. W ciągu dziesięciu lat przygotowywałam się do tej pracy, czekając chwili odpowiedniej do realizacji planu, który powoli dojrzewał” (cyt. za Kuczyńska-Kwapisz 2011, s. 195).

Zaczęła od indywidualnej pomocy kobietom niewidomym, później tworzyła kolejne i ciągle rozbudowujące się instytucje. Pierwsza organizacja, utworzona przez Różę Czacką, to w roku 1910 Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi (TOnO) w Warszawie, oficjalnie ukonstytuowane i zatwierdzone przez władze carskie w 1911 roku. Założycielka na działalność tej instytucji przeznaczyła własne fundusze oddziedziczone po rodzicach. Później dbała o zabezpieczenie finansowe Towarzystwa, organizując kwesty publiczne, zwracając się do różnych osób z prośbą o ofiary i zabiegając o dotacje państwowe. Zadaniem TOnO była działalność zorientowana na powołanie patronatu sprawującego opiekę nad niewidomymi i ich rodzinami, utworzenie ochronki dla niewidomych dzieci, założenie szkoły dla niewidomych chłopców – po raz pierwszy w Polsce uczono w niej pisanie brajlem w języku polskim, organizację kolonii letnich dla tych dzieci, zorganizowanie biura przepisywania książek brajlowskich. W celu utrzymania katolickiego rozwoju zakładanych instytucji i zapewnienia realizacji procesu wychowania zgodnego z nauką Kościoła, a także spełnienie własnego powołania, Róża Czacka utworzyła nowe zakonne Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża i została jego przełożoną – Matką. Przyjęła imię zakonne – Elżbieta (Kuczyńska-Kwapisz 2018). Znamienne jest to, że Zgromadzenie SFSK powstało w 1918 roku, a więc w roku odzyskania przez Polskę niepodległości. Powstawały wtedy nowe zgromadzenia, np. Sióstr Benedyktynek Misjonarek, Sióstr Pasjonistek i wiele stowarzyszeń, które odpowiadały na aktualne wówczas potrzeby Polaków. Od 1918 roku Matka Elżbieta zajmowała się nadal kierowaniem i rozwojem Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi, lecz w ścisłym powiązaniu z formującym się Zgromadzeniem Zakonnym Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża.

Ważna i wspierająca rozwój Dzieła była przychylność wspomnianego już Nuncjusza Apostolskiego Achillesa Rattiego, późniejszego papieża Piusa XI i rady udzielone przez niego Matce Elżbiecie Róży Czackiej, a także za jego pośrednictwem pierwszy kontakt, a później długoletnia oraz bardzo cenna współpraca z ks. Władysławem Kornilowiczem. Matka pisze o kontakcie z przyszłym papieżem w takich słowach: „[...] miałam sposobność być przedstawioną A. Rattiemu, który odtąd z prawdziwie ojcowską dobrocią otaczał swoją opieką naszą instytucję i nowopowstałe Zgromadzenie. Znał tego rodzaju zakłady niewidomych we Włoszech, rozumiał doskonale warunki i potrzeby tej pracy i zechciał łaskawie udzielić mi wiele cennych rad i wskazówek, które stanowią podstawę całego Dzieła. Za wzór organizacji życia postawił mi obecny Ojciec Święty dzieło św. Józefa Cottolengo «Piccola Casa della Provvidenza» w Turynie, które, jak wiadomo, stanowi rodzaj osiedla dla dziesięciu tysięcy kalek różnego rodzaju [...], znając warunki i potrzeby specjalne opieki nad niewidomymi, z przenikliwością i znajomością rzeczy, wskazał mi wzór dla całości Dzieła. Podkreślał on również konieczność otoczenia niewidomych ludźmi o wysokim poziomie intelektualnym oraz znaczenie przystosowania się do potrzeb swego czasu w pracy charytatywnej i apostolskiej” (cyt. za: Kuczyńska-Kwapisz 2011, s. 200–201).

Cenna dla rozwoju Dzieła była darowizna, jaką M. Elżbieta otrzymała od Antoniego Daszyńskiego, a mianowicie ziemia w Laskach pod Warszawą, na obrzeżach Puszczy Kampinoskiej, i tak stopniowo, od 1922 roku rozpoczęła się budowa nowego osiedla i kolejne placówki z Warszawy zastały przenoszone do Lasek. W prowadzeniu budowy i kierowaniu Towarzystwem Opieki nad Ociemniałymi bardzo pomocny okazał się Antoni Marylski.

Międzywojenne lata 20. i 30. stanowiły okres niezwykle intensywnej pracy M. Elżbiety i dynamicznego rozwoju Dzieła. Opieka nad niewidomymi przybierała coraz szersze rozmiary, przybywało coraz więcej osób z dysfunkcją wzroku, pracowników, współpracowników i przyjaciół. Powiększało się i umacniało Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża. Matka przygotowywała dokumenty ideowe, opracowała *Dyrektorium*, prowadziła konferencje dla sióstr. M. Elżbieta znana jest z wielu inicjatyw tyflogicznych i socjalnych, niosących wsparcie osobom niewidomym w Polsce. Włączyła się aktywnie w tworzenie globalnych, systemowych rozwiązań w dziedzinie polityki społecznej i oświatowej dotyczącej osób niepełnosprawnych wzrokowo (Czacka 1932a). Postulowała tworzenie właściwego ustawodawstwa i jego odpowiedniej realizacji, dotowanie finansowe działań na rzecz osób niewidomych i słabowidzących. Kształcenie, wychowanie i rehabilitację osób niewidomych traktowała jako zagadnienia zasadnicze w całości kształcenia problematyki tyflogicznej. Opracowała także w tym okresie wiele zagadnień tyflogicznych, w szczególności dostosowała alfabet brajowski do języka polskiego, uwzględniając zasady polskiej ortografii i utworzyła system skrótów. Zarówno alfabet, jak i skróty zostały przyjęte przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do powszechnego i obowiązującego

stosowania w Polsce. Zabiegała o powszechną realizację obowiązku szkolnego przez dzieci niewidome i słabowidzące¹. Dostrzegała konieczność objęcia opieką dzieci w wieku do lat 3 oraz w wieku przedszkolnym, a ponadto podkreślała konieczność objęcia wsparciem rehabilitacyjnym osób z dysfunkcją wzroku i z dodatkowymi niepełnosprawnościami. Jako jedna z nielicznych w owym czasie mówiła o potrzebie kształcenia niewidomych na wszystkich szczeblach, w tym także na poziomie średnim i wyższym (Kuczyńska-Kwapisz 2011). Ideę nauczania i opieki socjalnej nad osobami niewidomymi opisała w *memoriałach* pisanych do władz (Czacka 1932a, 1932b, 1937, 1938; Czacka, Landy 1932). W latach 1931–1938, R. Czacka prowadziła także prace badawcze. Ich wynikiem są publikacje o zasięgu krajowym. Można je znaleźć w aneksie książki pt. *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli* (Kuczyńska-Kwapisz 2011). Autorką trzech z nich jest Matka Elżbieta Róża Czacka, natomiast artykuł dotyczący systemu Braille’a w Polsce Matka napisała wspólnie z s. Teresą Landy. Wszystkie te prace zawierają myśli ważne i wciąż aktualne w tyflopedagogice. Pierwsza z nich pt. *Historia Triuno* jest relacją Matki o początkach i rozwoju Dzieła, przygotowaną na 25-lecie Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w 1936 roku. Trzy kolejne, zatytułowane: *System Braille’a w Polsce*, *Książka niewidomego*, *Dziecko niewidome* omawiają zagadnienia związane z kształceniem i wychowaniem dziecka niewidomego. Przedstawiają problem pisma Braille’a, adaptacji i wyboru książek dla osób niewidomych oraz edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku. Artykuły te były opublikowane w czasopismach: „Szkoła Specjalna” i „Ku Szczytom”. R. Czacka wykształciła i wychowała osoby niewidome zrehabilitowane, aktywne społecznie, poprzez naukę zawodu i pracę dążące do samodzielności i samowystarczalności. Podkreślała rangę autonomii osób niepełnosprawnych wzrokowo. W latach międzywojennych szkoły laskowskie, w oparciu o najnowsze wymogi tyflogologii, osiągnęły wysoki poziom nauczania, konkurencyjny dla szkół publicznych masowych. Ich absolwenci kontynuowali z powodzeniem naukę w szkołach dla dzieci i młodzieży widzącej (Grodecka 1996). Rozważając dokonania Matki, trzeba pamiętać, że przyjmowała odpowiedzialność za wszystkie sprawy niewidomych w wolnej Polsce, zajmowała się całością Dzieła, dbała o sprawy codzienne i o trudne sprawy finansowe. Jest to zdumiewające, że tak wiele dokonała, biorąc pod uwagę jeszcze to, że poza brakiem wzroku cierpiała na chorobę nowotworową, przechodziła w związku z tym trudny proces leczenia.

Pomyślny rozwój Dzieła osłabił wybuch drugiej wojny światowej. We wrześniu 1939 roku Matka Elżbieta podczas bombardowania Warszawy została ranna. Przeszła bolesną operację, jednak bardzo szybko powróciła do pracy. Część budynków w Laskach uległa zniszczeniu. Przed Powstaniem Warszawskim Matka

1 Postulaty Matki o objęciu wsparciem dzieci z uszkodzonym wzrokiem stanowiły w okresie międzywojennym swoiste *novum* – założenia rehabilitacji wzroku zaczęto w Polsce realizować praktycznie dopiero w latach 80. XX wieku.

zdecydowała się na zorganizowanie szpitala przygotowanego do przyjęcia rannych powstańców. Osoby niewidome również włączyła do pracy przy pomocy rannym. Po zakończeniu działań wojennych Matka znów zaczęła kierować odbudową Dzieła. Jednak choroba i w związku z nią pogłębiający się brak sił nie pozwoliły jej na to. Na prośbę Matki ks. Prymas Stefan Wyszyński mianował jej zastępczynią, a w rok później (1950) Matką Generalną, s. Benedyktę Woyczyńską. Od tego czasu M. Elżbieta wspierała swoje Dzieło modlitwą. Umarła 15 maja 1961 roku.

Założycielka TOnO i Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża opowiadała się za pracą tyflopedagogiczną uwzględniającą formację chrześcijańską, wspierającą niewidomych wychowanków w kształtowaniu charakteru, intelektu, kreatywności, estetyki, zdolnych do samorozwoju i współżycia w grupie. M. Elżbieta reprezentowała chrześcijański personalizm pedagogiczny, który stanowił podstawę formacyjną dla światopoglądu pedagogicznego osób współpracujących w Dziele. Był pewnego rodzaju tłem, ważnym w powiązaniu codziennej praktyki wychowawczej z apostołską rolą Lasek. Wraz z ks. Władysławem Kornilowiczem była jedną z prekursorów katolicyzmu otwartego na inteligencję.

Jej pracowite życie i działalność na rzecz osób niewidomych są doceniane również współcześnie, zarówno przez władze państwowe, jak i kościelne. Postanowieniem prezydenta Lecha Kaczyńskiego z 13 października 2009 roku, w uznaniu wybitnych zasług w działalności społecznej na rzecz osób niewidomych i słabowidzących, została pośmiertnie odznaczona Krzyżem Wielkim Orderu Odrodzenia Polski. W październiku 2017 roku papież Franciszek zatwierdził dekret o heroiczności cnót Matki Elżbiety i tym samym przysługuje jej tytuł Czcigodnej Służebnicy Krzyża.

***Dzieło*² Lasek w wymiarze tyflogicznym, wychowawczo-apostołskim i społecznym**

*Laski*³ były jednym z najbardziej znanych i żywych intelektualnie środowisk dwudziestolecia międzywojennego – miejscem powołania do życia zespołu placówek edukacyjnych i społecznych jak również przestrzenią do tworzenia wielu inicjatyw apostołskich: *Kółko*, księgarnia, wydawnictwo „Verbum”, publikujące pod tym samym tytułem kwartalnik poświęcony problematyce religijnej, filozoficznej, literackiej i społecznej zarazem, Biblioteka Wiedzy Religijnej, ośrodek rekolekcyjny, ośrodek ruchu liturgicznego i odnowy tomizmu (Wyszyński 1946). Miejscem,

2 Tadeusz Mazowiecki (2000, s. 510), próbując ująć to pojęcie, które na trwałe zagościło w kanonie wiedzy o działalności Zgromadzenia FSK i TOnO w Laskach, pisze: „W słowie «dzieło» i w sposobie jego pojmowania była od razu zawarta głębsza treść związana z tym, czym *Laski* mają być, co określa najbardziej ostateczny cel Dzieła, i z tym, co stanowi o jego charakterze oraz wewnętrznej spójności”.

3 Uogólnione pojęcie *Laski* w rozumieniu tworzenia pewnej kultury filozoficznej, chrześcijańskiej, społecznej i pedagogicznej ubiegłego wieku, ze współczesnymi konotacjami.

któremu Matka Elżbieta Róża Czacka nadała pojemność ideową, i wreszcie miejscem, w którym realizowano i nadal realizuje się projekt wychowania zakładający istnienie wspólnoty dającej większe możliwości odniesień osobowych oraz przekazu wartości. „[Laski] dawały przykład miłości. Najpierw dostrzegana była życzliwość, otwartość, szacunek, gotowość przyjaźni, z jaką spotykali się zawsze przychodzący tu ludzie. A potem rósł drugi plan, głębszy: przykład miłości prowadzącej do heroicznym ofiar, które wiązały się z tworzeniem i życiem Zakładu. Ofiar, które były widoczne nawet dla osób tu przyjeżdżających, odwiedzających Zakład, a tym bardziej dla stałych bywalców. To Laski dawały. Ale jednocześnie czegoś Laski wymagały. Przede wszystkim wymagały poważnego traktowania wiary” (Cywiński 2000, s. 505).

Życie w Laskach stanowiło współpracę trzech wspólnot: niewidomych, sióstr zakonnych oraz osób świeckich (*Triuno*: na chwałę Trójcy Przenajświętszej; trzy w jednym). W pismach i życiu Matki E. R. Czackiej często przejawia się troska o zrozumienie tej współzależności, o zbudowanie wspólnej duchowości we wszystkich działach i strukturach Dzieła. We *Wstępie* do regulaminów dla pracowników Towarzystwa i całego Dzieła w 1945 roku Matka Czacka pisała: „[...] osoby pracujące albo zatracą się w tej całości [,] dodając do niej swoją indywidualność i harmonizując zupełnie z nią, albo też jako ciało obce wywoływać będą choroby w organizmie Dzieła, stanowiąc będą zgrzyt w jego harmonii” (cyt. za: Podgórska 2011, s. 122). *Dzieło* Lasek wynikało konsekwentnie z *Triuno* i tworzone było w trzech wymiarach⁴: tyflogicznym, wychowawczo-apostolskim i społecznym. Wymiar tyflogiczny ukierunkowany był na wsparcie i realizację potrzeb osób niepełnosprawnych wzrokowo, wychowawczo-apostolski, zorientowany na aktywność w zakresie wychowania, kształcenia i rehabilitacji tej grupy osób z niepełnosprawnością, tj. „takich, którzy poza brakiem wzroku są fizycznie, umysłowo i moralnie zdrowi [działalność nurtu drugiego – przypis aut.], ma z nich uczynić ludzi o szlachetnym, pełnowartościowym charakterze, a także wzorowych pionierów sprawy. Dąży się tutaj do świadomego i konsekwentnego utrzymania tego kierunku, broniąc się przed tendencjami obniżania poziomu dla celów doraźnego miłosierdzia” (cyt. za: Kuczyńska-Kwapisz 2011, s. 44–45). Matka E. R. Czacka zabiegała o wychowanie elit niewidomych, którzy popularyzować będą w przyszłości sprawę swojego środowiska⁵, a także o apostołstwo wśród widzących – „niewidomych na duszy”⁶. Słowa Janiny Doroszewskiej oddają myśli E. R. Czackiej o elitarnej roli wychowania w Laskach: „mieliśmy – według zaleceń Matki – wychowywać

4 O podstawach ideowych Dzieła pisała Matka E. R. Czacka w *Triuno* (Czacka 1936).

5 Wspomina o tym również Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (2011, s. 188): „ważnym zadaniem Dzieła było przygotowanie elit, tzn. takich osób niewidomych, które własną pracą i swoim przykładem mogą przyczynić się do wyższej jakości życia innych ludzi z dysfunkcją wzroku. Cel ten został w pełni osiągnięty” (zob. też: Czacka 2007, s. 285).

6 Rozszerzanie wpływu Dzieła było w dużej mierze także zasługą ojca W. Kornilowicza.

[niewidomych – przypis aut.] na ludzi świadomych, że mają życie trudniejsze od innych, że został im powierzony ciężar, który – chociaż z trudem – ale muszą «do-nieść» – jak św. Krzysztof na drugi brzeg rzeki. I nie uронić jego ciężaru, ani się go zaprzec, udając, że go nie widzą, ani nie narzekać na trudność tego zadania [...]. Musicie tego uczyć nasze dzieci” (cyt. za: Gościńska 1987, s. 15). Pragnieniem Matki E. R. Czackiej było wychowanie osób niewidomych wykształconych, uformowanych charakterologicznie i moralnie, stanowiących elitę w swoim środowisku. To oni mieli stać się wzorcami, byli potrzebni dla nadania właściwego kierunku dalszej rehabilitacji tej grupy osób z niepełnosprawnością. Wymiar społeczny Dzieła oznaczał wsparcie w formie wychowania lub opieki nad osobami niewidomymi moralnie zaniedbanymi, chorymi, ze sprzężoną niepełnosprawnością, będącymi w podeszłym wieku.

We wstępie do *Dyrektorium*⁷ E. R. Czacka (1946, s. 16) charakteryzuje podstawy istnienia Dzieła: „czerpiać z doświadczenia tyflogów Zachodu i korzystając ze zdobyczy tyflogologii, datujących się od końca XVIII wieku, inaczej rozumieli tę opiekę założyciele Dzieła niewidomych, gdy w 1910 roku powstawała pierwsza jego placówka. Zadaniem jej było wyszkolenie grupy młodych niewidomych w rzemiośle i w piśmie specjalnym, wydobyć ich z bezczynności, opuszczenia i nędzy i uczynienie z nich możliwie samodzielnych i samowystarczalnych pracowników. W rok później założone zostało Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, które miało na wzór podobnych istniejących na Zachodzie instytucji objąć liczne dziedziny pomocy niewidomym”. Na charakter Dzieła miały wpływ również aktywność i charyzmat E. R. Czackiej i osób współtworzących to Dzieło: A. Marylskiego, który stał się niebawem jej najbliższym świeckim współpracownikiem i przyjacielem (przez 28 lat był kierownikiem wszystkich agend TONo, w okresie międzywojennym podlegały mu również sprawy szkolenia warsztatowego niewidomych, w 1973 roku przyjął święcenia kapłańskie), ks. W. Kornilowicza (spowiednika sióstr i doradcy w sprawach zgromadzenia FSK i Zakładu dla Niewidomych; jego dziełem było odnowienie liturgii w Laskach, przybliżenie tomizmu, propagowanie i rozwój kwartalnika „Verbum” i Biblioteki Wiedzy Religijnej, był twórcą *Kółka* dla zainteresowanych filozofią studentów Uniwersytetu Warszawskiego; współtwórcą Stowarzyszenia Katolickiego *Odrodzenie*), Henryka Ruszczyca (wychowawcy i kierownika Internatu Chłopców, zwolennika nowatorskiej koncepcji rehabilitacji zawodowej osób niewidomych i ociemniałych – Dycht 2012, 2013a), Zygmunta Serafinowicza (wieloletniego nauczyciela i wychowawcy; w latach 1945–1966 kierownika szkół dla niewidomych w Laskach; współpracownika Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej utworzonego przez Marię Grzegorzewską w Warszawie)

7 Jest to podstawowy zbiór pism formacyjnych Matki E. R. Czackiej. Zawiera jej listy pisane do Wspólnoty Dzieła lub do Zgromadzenia w latach 1925–1932. Tekst *Dyrektorium* został w 1965 roku zatwierdzony przez ks. Prymasa Stefana Wyszyńskiego.

i innych. Rozumienie istoty powołania Dzieła rzutowało z kolei na ich pracę wychowawczą i tyfologiczną w Laskach.

Coraz więcej ludzi należących do kulturalnej elity przedwojennej Polski przyjeżdżało do Lasek, Zakład dla Niewidomych rozwijał się więc intensywnie w wielu kierunkach. Dzieło stale rozszerzało swoją działalność, podejmując wciąż nowe wyzwania. Potrzebowało coraz liczniejszego grona współpracowników, od których wymagano posłuszeństwa, zaakceptowania głównych dyrektyw Dzieła, fachowości i kompetencji do pracy w Laskach w atmosferze wspólnego, opartego na szczerości i zaufaniu dialogu – to wyróżniało ośrodek i owocowało rozwojem zakładu po wojnie. Dbano o doksztalcanie kadr pedagogicznych i wychowawczych – siostr, nauczycieli oraz wychowawców. Początkujący w pracy w Laskach musieli odbyć trzymiesięczny kurs tyfologiczny, prowadzony przez Matkę E. R. Czacką⁸. Od swoich współpracowników w Dziele Matka E. R. Czacka wymagała konsekwentnie postawy katolickiej. Formacji tyfologicznej towarzyszyła więc także formacja duchowa – wspólny udział w nabożeństwach, spotkania w *Kółku* prowadzonym przez ks. Kornilowicza, wspólne odmawianie oficjum, rozmowy na tematy religijne i światopoglądowe, czytelnictwo, obecność na różnorodnych wykładach naukowych.

Laski stawały się źródłem duchowym i intelektualnym, przyciągającym ludzi o odmiennych niejednokrotnie ideologiach, miejscem dialogu, ale i wzajemnej akceptacji. „Dla człowieka żyjącego w światopoglądowej próżni było to wiele: docierała doń propozycja i systemu uzasadniającego wiarę, i postawy optymistycznego realizmu, i wskazanie, że możliwe jest przewyciężenie chaosu i oparcie dla etyki, i uniwersalizm, i szacunek dla osoby” (Cywiński 2000, s. 505).

Refleksja nad człowiekiem w międzywojennej Polsce nawiązywała do myśli chrześcijańskiej św. Augustyna, św. Tomasza z Akwinu czy francuskiego filozofa, Jacques’a Maritaina. Wpływała także na atmosferę intelektualną Lasek⁹. Pierwszy z wymienionych wyżej myślicieli jest znany z koncepcji pełni osoby ludzkiej, składającej się z duszy i ciała. *Człowiek* św. Tomasza, będący całością psychofizyczną, hierarchicznie umiejscowiony jest pomiędzy sferą materii i ducha, życia biologicznego i umysłowego. W ramach ludzkiej osoby aspekty materialny i psychiczny są jednakowo ludzkie i niezbędne, zaś dusza jest czynnikiem organizującym i formującym materię (Dziekoński 2011). W przewyciężaniu wpływu

8 E. R. Czacka pragnęła mieć specjalistów znających najnowsze osiągnięcia naukowe tyfologii. „Chciała, aby wychowawcy i nauczyciele znali nie tylko tyfopedagogikę i tyfopsychologię i dzięki temu wiedzieli, czego można wymagać od osób niewidomych, ale też, aby znali psychologię dziecka z dysfunkcją wzroku i umieli określić możliwości wzrokowe dziecka słabo widzącego” (Kuczyńska-Kwapisz, 2011, s. 152).

9 Sprawy nawiązania do tomizmu i odkrycia na nowo liturgii – bardzo ważne i tak charakterystyczne dla Lasek i ich roli w odrodzeniu religijnym polskiej inteligencji – niejednokrotnie już podjęto i szczegółowo opisywano w wielu opracowaniach: zob. m.in.: K. Tarnowski 2011, s. 57–65; zob. też: publikacje pisane z myślą o osobie i działalności ks. W. Kornilowicza.

św. Augustyna, który o wiele bardziej odpowiadał polskiej religijności, istotną rolę odegrały w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce pisma i poglądy francuskich tomistów, a szczególnie J. Maritaina, reprezentującego nurt personalizmu chrześcijańskiego, z jednoczesnym nawiązaniem do integralnego humanizmu, który zaproponował szeroką koncepcję Kościoła i nowoczesnego społeczeństwa. Teoria osoby ludzkiej J. Maritaina wskazuje na rozróżnienie w człowieku jednostki i osoby. Człowiek jest bytem (substancją), jednością ducha i ciała, jest materią i bytem niematerialnym, jednocześnie jest nierozdzieloną jednością. Jednostka, będąc członkiem społeczności, podporządkowana jest prawom społeczeństwa i państwa w sferze materialnej, ekonomicznej i politycznej egzystencji. Jako osoba natomiast człowiek wykracza poza społeczeństwo, góruje, dominuje nad nim w sferze transcendencji, nadprzyrodzonych aspiracji do zbawienia, związanych z życiem osobowym. Personalizm Maritaina głosił bezwzględny prymat osoby ludzkiej nad społeczeństwem, której godność wynika nie z faktu podporządkowania państwu, lecz z jej własnej metafizycznej istoty (Maritain 1936). Poglądy Maritaina sytuują go wśród zwolenników ustroju demokratycznego, jako najbliższego zasadom ewangelicznym, gwarantującego podmiotowość ludzi.

W Laskach miała miejsce orientacja na kulturę intelektualną w kierunku integralnej chrześcijańskiej formacji człowieka. Wykłady z tomizmu prowadził dla sióstr służebnic Krzyża w Laskach ks. Kornilowicz. Zarówno J. Maritain, jak i Charles Journet bywali w przedwojennych Laskach jako prelegenci¹⁰.

Wśród dzieł religijnych Lasek należy wymienić *Odrodzenie* – Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży Akademickiej, działające głównie we Lwowie i Wilnie. Powołane do życia przez ojca Kornilowicza (współ z Adamem Korybutem Woronieckim), podjęło ważne studia nad Biblią, liturgią, teologią i filozofią tomistyczną (Tarnowski 2011). Do *Odrodzenia* należeli Stanisław Stomma i Jerzy Turowicz: redaktorzy i publicyści „Tygodnika Powszechnego”, miesięcznika „Znak” oraz Stefan Świeżawski (twórca szkoły tomizmu lubelskiego). W powojennej Polsce odegrali oni ważną rolę w konstytuowaniu się filozofii personalistycznej. J. Turowicz, S. Stomma i S. Świeżawski byli częstymi gośćmi Lasek. Lwowskie i wileńskie *Odrodzenie* i Laski zapoczątkowały w Polsce nurt tzw. katolicyzmu otwartego, krzewiącego personalizm ukierunkowany na szacunek do człowieka pojmowanego zawsze jako cel, nie zaś środek, w którym panuje wolność Kościoła ekumenicznego (Dembowski 2011), otwartego na świeckich, inaczej myślących czy wierzących. W tym znaczeniu *duch*, atmosfera Lasek to synonimy najlepszych tradycji polskiego katolicyzmu, „miejsce poważnego traktowania wiary” (Cywiński 2000, s. 505).

10 Wpływ tomizmu był bardzo widoczny w życiu ks. Kornilowicza. „Przenikał jego umysł, styl pracy i oddziaływanie duszpasterskie” (Żółtkowski 1999, s. 127). W biografii ojca duchowego Matki Czackiej wskazuje się na bliskie osobiste związki W. Kornilowicza z Jacques'em i Raissą Maritainami (Landy, Wosiek 2003, s. 153–155; Tarnowski 2011, s. 59).

Ważną inicjatywą ks. Kornilowicza, powołanego do pracy w Kurii Metropolitańskiej, był utworzony przez niego jesienią 1918 roku w Warszawie załączek słynnej później wspólnoty inteligenckiej, zwanej potocznie *Kółkiem*. Zrzeszenie skupiało młodą inteligencję polską (w większości byli to niewierzący lub nowo nawróceni w różnym wieku, o odmiennych często przekonaniach politycznych, społecznych; poeci, artyści, prawnicy, lekarze, przedstawiciele organizacji katolickich) prowadzącą różnorodne, żarliwe dyskusje na tematy naukowe i religijne (zwłaszcza dotyczące studium św. Tomasza z Akwinu). Z rzadka tylko poruszano kwestie polityczne, „[...] z pasją szukając prawdy, sensu życia, dobra i piękna” (Krokos 2011, s. 212). Inne ośrodki uniwersyteckie w kraju i za granicą odwoływały się do działalności *Koła*, jego członkowie zaś często po okresie gorących i twórczych poszukiwań teoretycznych i w zakresie wiary wcielali w realne życie syntezę swych poszukiwań – angażowali się w działalność na rzecz niewidomych w Laskach, współpracowali z Patronatem, pomagając w różnej formie osobom niewidomym z okolic Warszawy (Żółtowski 1999).

Ponadto pod wpływem autentycznej charyzmy ks. Kornilowicza powstał także, w 1933 roku, Instytut Kultury Chrześcijańskiej i czasopismo „*Verbum*”, które publikowało studia filozoficzne, teologiczne, tłumaczenia dzieł J. Maritaina, C. Journeta, Oliviera Augusta Lacombe’a i innych (Landy, Wosiek 2003). Szczególnie J. Maritain wywarł wpływ na tę wersję tomizmu, jaką pod kierunkiem ks. Kornilowicza propagowało „*Verbum*”. Także i te środowiska – *Odrodzenia*, „*Verbum*” i *Kółka* – zaowocowały w naturalny sposób powołaniami do współpracy z Dziełem Lasek. Z nich rekrutowali się pierwsi pedagodzy, pierwsze Franciszkanek Służebnice Krzyża oraz bracia III Zakonu św. Franciszka (Żółtowski 1999; Krokos 2011; Wosiek 2011).

Za sprawą indywidualnego duszpasterstwa ojca Kornilowicza możliwe stało się zetknięcie praktycznego realizmu, zgodnego z duchem idei św. Franciszka z Asyżu, z realizmem filozoficznym św. Tomasza z Akwinu, tomizmu i odnowionej liturgii (opartej na wzorach benedyktyńskich) z Dziełem Lasek. Dzięki temu możliwe było zespolenie założeń zakonu Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża z działalnością na rzecz wsparcia osób niewidomych. „Dlatego też te dwa Dzieła, uzupełniające się wzajemnie, przy pierwszym zetknięciu samorzutnie i organicznie zespoliły się w jedno (Czacka 2000, s. 535). Miejsce to pozostawiło ślad w kulturze i w życiu duchowym wielu niezwykłych ludzi: m.in.: Zofii Landy (s. Teresy), Zofii Steinberg (s. Katarzyny), Zofii Sokołowskiej (s. Katarzyny), Bronisławy Agnieszki Wajngold (s. Marii Gołębiowskiej), Wiesławy Walickiej-Woyczyńskiej (s. Benedykty), A. Marylskiego, Z. Serafinowicza, Witolda Bronisława Świątkowskiego, Antoniego Bogusława Marii Rostworowskiego. Zofia Wyrzykowska (2002, s. 36) potem napisze: „rósł ideowy zespół młodych ludzi pracujących bezpłatnie, tylko za skromne, często niewystarczające utrzymanie, nieliczących się z godzinami pracy, niemających osobistego życia, a oddających wszystkie siły sprawie niewidomych. Ludzie ci żyli się ze sobą, stosunki były pełne prostoty, szczerości i wzajemnego zaufania”.

Podsumowanie

Reasumując, Matka Elżbieta poprzez swoją działalność diametralnie zmieniła sytuację osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Dbała o ich kształcenie, wychowanie, dawała im wsparcie duchowe, umożliwiała zdobycie zawodu i przygotowanie do samodzielnego życia. Założyła Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, które prowadzi i dzisiaj specjalne placówki edukacyjne i rehabilitacyjne. Powołała do życia Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Krzyża, którego głównym celem jest wszechstronna działalność na rzecz osób niewidomych przy współpracy z TOnO. Prowadziła prace badawcze nad dostosowaniem pisma Braille'a i jego skrótów do zasad języka polskiego. Wyniki tych poszukiwań znalazły akceptację władz oświatowych, przyczyniając się do rozwoju wydawnictw stosujących druk wypukły i do upowszechnienia wśród osób niewidomych czytelnictwa. Opisała sposób wychowania i kształcenia niewidomego dziecka. Opracowała wytyczne w formie memoriałów dla instytucji rządowych w celu wypracowania lepszych rozwiązań prawnych dotyczących osób z niepełnosprawnością narządu wzroku.

Przyjmując interpretację historyczną bądź sytuacyjną, *Dzieło*, albo inaczej doświadczenie Lasek, trzeba ujmować jako wydarzenie niepowtarzalne przy wszelkich opisach konkretnego doświadczenia wychowawczego (Nowak 2010, 2011). Takie podejście plasuje Zakład dla Niewidomych w Laskach obok doświadczenia oratorium ks. Jana Bosko, doświadczenia szkoły ks. Lorenzo Milani w Calenzano i Barbiana we Włoszech, doświadczenia Johanna Heinricha Pestalozziego, Lwa Tołstoja czy Janusza Korczaka. Pozwala wskazać możliwości jego pojmowania, przestrzeń, w której to doświadczenie przebiega i inspirującą jego rolę w działalności edukacyjnej. Może ono oznaczać zarówno kategorię pewnego wymiernego efektu – sukcesu wychowawczego Lasek, jak i pewną nie do końca pojmowalną i określoną *atmosferę* wychowawczą Dzieła, która – co podkreśla J. Kuczyńska-Kwapisz (2011) – szczyści się ponad stuletnim okresem działania oraz ciągłym rozwojem i wysokim poziomem utworzonych instytucji. Miały one charakter pedagogiczny, rehabilitacyjny, ale ponadto naukowy i badawczy. Stanowią pewien fenomen: połączenie nauki tyflogicznej z wykładnią Kościoła katolickiego. Waga założeń wychowawczych Dzieła Lasek jest porównywana przez niektórych z teorią i praktyką pedagogiczną Marii Montessori (Tarnowski 2011) oraz z działalnością twórczyni polskiej szkoły pedagogiki społecznej – Heleny Radlińskiej (Stanowski 2000).

Bibliografia

- Cywiński B. (2000). *Laski w oczach współczesnych*. W: Mazowiecki T. (oprac.). *Ludzie Lasek*. Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Czacka E. R. (1932a). *Memoriał w sprawie wychowania i kształcenia niewidomych* (mps). Laski: Biblioteka Tyflogiczna.

- Czacka E. R. (1932b). *Memoriał o Sprawie niewidomych w Polsce (Memoriał Rockefellerowski)* (mps). Łaski: Biblioteka Tyflogiczna.
- Czacka E. R. (1936). *Triuno*. Tekst z 24 stycznia (mps). Łaski: Biblioteka Tyflogiczna.
- Czacka E. R. (1937). *Memoriał w Sprawie całości Dzieła* (mps). Łaski: Biblioteka Tyflogiczna.
- Czacka E. R. (1938). *Memoriał w Sprawie możliwości Komitetu Porozumiewawczego* (mps). Łaski: Biblioteka Tyflogiczna.
- Czacka E. R. (1946). *Dzieło niewidomych*. „Caritas”, nr 10, s. 16–17.
- Czacka E. R. (2000). *Triuno*. Łaski, tekst z 24 stycznia 1936 roku. W: *Ludzie Lasek*. Mazowiecki T. (oprac.). Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Czacka E. R. (2007). *Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża*. Notatka z 17 stycznia 1927 roku. W: *Matka Elżbieta Czacka. Dyrektorium*. Banaszek M., Prussak M., Michalak K. (red.). Warszawa: UKSW.
- Czacka R. (2011). *Historia Triuno*. Łaski, tekst z 1936 roku. W: *Kuczyńska-Kwapisz J. Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli* (aneksy). Warszawa: UKSW.
- Czacka E. R., Landy T. (1932). *Memoriał w Sprawie opieki nad niewidomymi* (mps). Łaski-Różanna (prawdopodobnie napisany przed 1932). Łaski: Biblioteka Tyflogiczna.
- Dembowski B. (2011). *Środowisko przy kościele św. Marcina w czasach PRL-u*. W: *Środowisko Lasek w perspektywie historii i chrześcijańskiej myśli pedagogicznej*. Placha J. (red.). Warszawa: UKSW.
- Dycht M. (2012). *Henryk Ruszczyc. Pedagogiczne inspiracje*. Warszawa: UKSW.
- Dycht M. (2013a). *Henryk Ruszczyc i Jego koncepcja rehabilitacji zawodowej niewidomych*. „Szkola Specjalna”, nr 3, s. 165–173.
- Dycht M. (2013b). *Koncepcja wychowania Henryka Ruszczyca na tle uznanych systemów pedagogicznych*. „Laski” 2013, R. XIX, nr 6 (116), s. 48–81.
- Dziekoński S. (2011). *Teologiczny aspekt sensu cierpienia*. W: *Środowisko Lasek w perspektywie historii i chrześcijańskiej myśli pedagogicznej*. Placha J. (red.). Warszawa: UKSW.
- Gościmska A. (1987). *Matka Czacka jako wychowawca. Z sesji Ośrodka Szkolno-Wychowawczego, notatka z 28 sierpnia* (mps). Łaski: Archiwum H. Ruszczyca.
- Gościmska A., Żółtowski M. (2004). *Historia działalności Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w Łaskach w latach 1961–1976*. Łaski: TOnO.
- Grodecka E. (1996). *Historia niewidomych polskich w zarysie*. Warszawa: PZN.
- Krokos J. (2011). *Filozofia w służbie pedagogiki*. W: *Środowisko Lasek w perspektywie historii i chrześcijańskiej myśli pedagogicznej*. Placha J. (red.). Warszawa: UKSW.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2011). *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli*. Warszawa: UKSW.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2018). *Założenia tyflogiczne Róży Czackiej i ich ponadczasowe znaczenie z perspektywy stuletniej działalności Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża*. „Forum Pedagogiczne”, nr 2, s. 139–151.

- Landy T., Wosiek R. (2003). *Ksiądz Władysław Kornilowicz*. Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Maritain J. (1936). *Humanisme intégral*. Paris: Fernand Aubier.
- Mazowiecki T. (2000). *Laski niewidomych i widzących*. W: *Ludzie Lasek*. Mazowiecki T. (oprac.). Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Nowak M. (2010). *Doświadczenie dialogu w tworzeniu wiedzy pedagogicznej*. W: *Pedagogika dialogu w rzeczywistości XXI wieku*. Dąbrowa E., Jankowska D. (red.). Warszawa: APS.
- Nowak M. (2011). *Interdyscyplinarny klucz w teorii i praktyce pedagogicznej Lasek. Środowisko Lasek w perspektywie historii i chrześcijańskiej myśli pedagogicznej*. W: Placha J. (red.). Warszawa: UKSW.
- Podgórska R. (2011). *Wymiar społeczny i religijny w formacji osoby niewidomej w pismach i działalności Matki Elżbiety Róży Czackiej*. W: *Środowisko Lasek w perspektywie historii i chrześcijańskiej myśli pedagogicznej*. Placha J. (red.). Warszawa: UKSW.
- Stanowski A. (2000). *Miłość odważna i wymagająca. Dzieło Matki Elżbiety Czackiej jako czynnik odrodzenia religijnego*. W: *Ludzie Lasek*. Mazowiecki T. (oprac.). Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Tarnowski J. (2011a). *Paradoks chrześcijańskiej pedagogiki*. W: *Środowisko Lasek w perspektywie historii i chrześcijańskiej myśli pedagogicznej*. Placha J. (red.). Warszawa: UKSW.
- Tarnowski K. (2011b). *Personalizm francuski a Dzieło Lasek*. W: *Środowisko Lasek w perspektywie historii i chrześcijańskiej myśli pedagogicznej*. Placha J. (red.). Warszawa: UKSW.
- Wosiek R. (2011). *Aktualność przesłania księdza Władysława Kornilowicza*. W: *Środowisko Lasek w perspektywie historii i chrześcijańskiej myśli pedagogicznej*. Placha J. (red.). Warszawa: UKSW.
- Wyrzykowska Z. (2002). *Historia 50-letniej działalności 1910–1960 Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w Laskach*. Żółtowski M. (przypisy, oprac.). Laski: TOnO.
- Wyszyński S. (1946). *Ks. Władysław Kornilowicz*. „Tygodnik Powszechny”, nr 50 (15 lipca), s. 1–3.
- Żółtowski M. (1999). *Blask prawdziwego światła. Matka Elżbieta Róża Czacka i jej dzieło*. Lublin: ER-ART.

MOTHER ELIZABETH – RÓŻA CZACKA’S EDUCATION OF THE VISUALLY IMPAIRED: THEORY AND PRACTICE

Abstract: The article presents life and work of Róża Maria Czacka’s. She was a seminal figure for education and rehabilitation of blind and visually impaired people in Poland, and she was a creator of modern institutions that follow best practice and are exemplification of her

theoretical concepts and assumptions. The article describes Mother Elisabeth's "Creation", taking its scientific and pragmatic contexts into consideration. Rehabilitation and social initiatives, supporting people with vision concerns and activities resulting in a creation of global, systemic solutions in the area of social and educational policies related to the group of people with this kind of disability, place Róża Maria Czacka among prominent figures of Polish special education, including visual impairments.

Keywords: Róża Czacka; Mother Elisabeth; blind person; partially sighted; education.

Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz – profesor zwyczajny. Kieruje Katedrą Pedagogiki Specjalnej, Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Od 2009 roku jest ekspertem PKA. Pracuje również w Zespole Pedagogiki Specjalnej przy Polskiej Akademii Nauk. Wypromowała 12 doktorów nauk humanistycznych i społecznych. Przez dwie kadencje (1996–2002) była prorektorem ds. badań i współpracy zagranicznej w Akademii Pedagogiki Specjalnej. W latach 2005–2008 pełniła funkcję dziekana Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, a następnie (2008–2016) dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW. W latach 1999–2009 pełniła funkcję redaktora naczelnego „Szkoły Specjalnej”. Jej zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, a szczególnie niewidomych i słabowidzących. Opublikowała ok. 90 prac dotyczących pedagogiki specjalnej, w tym: *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli* (2011), *Rehabilitacja osób niewidomych i słabo widzących. Przewodnik metodyczny* (1996), *Efektywność kształcenia młodzieży niewidomej i słabowidzącej w zakresie orientacji przestrzennej i poruszania się* (1995). Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: jk-kwapisz@wp.pl.

Marzena Dycht – profesor nadzwyczajny na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie, doktor habilitowany nauk społecznych. Tyflopadałog. Autorka czterech publikacji naukowych i wielu artykułów polskich i zagranicznych z zakresu pedagogiki specjalnej i szczegółowej jej subdyscypliny – tyflopadałogiki. Koordynator i główny wykonawca projektów naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej. Kierownik studiów podyplomowych pod nazwą Pedagogika Osób z Niepełnosprawnością Intellektualną i Tyflopadałogika na WNP UKSW. Członek Zespołu Pedagogiki Specjalnej Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe: edukacja, rehabilitacja wzroku, kompleksowe wsparcie dzieci niewidomych i słabowidzących, wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z dysfunkcją wzroku – edukacja włączająca i specjalna – w ujęciu historycznym i systemowym, system punktowy Louisa Braille’a – zapis integralny i skrótowy, zagraniczne systemy, tożsamość współczesnej pedagogiki specjalnej, w tym tyflopadałogiki. Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: m.dycht@uksw.edu.pl.

MARZENA DYCHT

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8283-6770>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 20.12.2018

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.07

PEDAGOGICZNE INSPIRACJE HENRYKA RUSZCZYCA W TEORII I PRAKTYCE WYCHOWANIA OSÓB NIEWIDOMYCH

Streszczenie: Opracowanie przedstawia – w ujęciu syntetycznym – poglądy pedagogiczne i działalność wychowawczą Henryka Ruszczyca w Zakładzie dla Niewidomych w Łaskach. Projekt wychowania jego autorstwa, ceniony we współczesnej tyflopedagogice, został ujęty na tle uznanych systemów i koncepcji pedagogicznych: S.B. Matki Elżbiety – Róży Czackiej, Feliksa Antoine’a Dupanloupa Philibert’a, Janusza Korczaka oraz św. Jana Bosko, będących źródłem inspiracji dla myśli i praktyki pedagogicznej XX wieku.

Słowa kluczowe: Henryk Ruszczyca; poglądy pedagogiczne; działalność wychowawcza; osoba niewidoma.

Wstęp

Współcześnie wciąż poszukuje się koncepcji wychowania, która stawi czoło oczekiwaniom teraźniejszości i odpowie na specyficzne potrzeby młodego pokolenia, a równocześnie wskaże drogę, jak rozumnie wychowywać, aby żyć szczęśliwie. Przygotuje też do przyszłych, odpowiedzialnych życiowych zadań. Chodzi o rozpoznawanie ujawniających się wciąż nowych wyzwań w obszarze kształcenia i wychowania, i poszukiwanie możliwości ich podejmowania. W konsekwencji pedagogia niepokoju próbuje dążyć do właściwego odczytania bieżących oczekiwań społecznych, dlatego stawia od wieków aktualne i zasadne pytanie o jakość, styl pracy i poziom kompetencyjno-osobowościowy wychowawcy – jednego z współtwórców dzieła *paidei*. Pytanie o *dobrego* nauczyciela – wychowawcę nie jest problemem nowym w literaturze pedeutologicznej. Niejednokrotnie idealny wzorzec osoby wychowującej był często podstawą do analiz podejmowanych przez wielu pedagogów zajmujących się myślą i praktyką edukacyjną zarówno w Polsce, jak i na świecie. W tym artykule podjęto próbę ukazania jednej z propozycji wychowania

polskich dzieci i młodzieży w Zakładzie dla Niewidomych w Laskach, którą w praktyce realizował Henryk Ruszczyc¹ – jeden z głównych współtwórców *Dzieła* Lasek – znany również ze względu na rolę, jaką odegrał w krystalizowaniu się polskiej koncepcji rehabilitacji społecznej i zawodowej osób z dysfunkcją wzroku w ubiegłym wieku². Projekt wychowania jego autorstwa został opisany na tle uznanych systemów i koncepcji pedagogicznych: S.B. Matki Elżbiety – Róży Marii Czackiej, Feliksa Antoine’a Dupanloup’a Philibert’a, Janusza Korczaka oraz św. Jana Bosko, będących źródłem inspiracji dla myśli i praktyki pedagogicznej XX wieku.

Aby w pełni zrozumieć rolę, jaką w Laskach odegrał Henryk Ruszczyc, konieczne jest przybliżenie – choćby w niewielkim stopniu – środowiska i atmosfery czasów

1 Obszerną notę biograficzną przedstawia: Dycht 2012; Rakowska 2006, s. 535-537; Żółtowski 1994, s. 12-35; 1991, s. 175-177. Henryk Ruszczyc (1901-1973). Jego aktywność na rzecz osób niepełnosprawnych wzrokowo rozpoczęła się w kwietniu 1930 roku, kiedy w wieku 29 lat trafił do Zakładu dla Niewidomych w Laskach. Moment ten odnotowuje również Jacek Moskwa (1987, s. 148): „Henryk Ruszczyc był młodzieńcem równie rozwichrzonym, jak niegdyś Antek [Marylski], za jego przykładem trafił do Lasek, gdzie... wsiąkł zupełnie”. Podjął dorywczo obowiązki jako lektor niewidomego Włodzimierza Dolańskiego (przygotowującego w owym czasie pracę magisterską na Uniwersytecie Warszawskim). Początkowo pracował z najmłodszymi grupami chłopców, przyjmując obowiązki pomocnika wychowawczego, w grupie internatowej Jana Machoty. Matka E.R. Czacka bardzo wcześnie dostrzegła szerokie możliwości pedagogiczne Ruszczycy (po wielu latach wyrażała się z uznaniem o jego osiągnięciach wychowawczych). Zaproponowała mu objęcie opieką chłopców trudnych, z którymi siostry nie mogły sobie poradzić – miał później Ruszczyc w tym względzie doskonałe sukcesy: stawał się „[...] utalentowanym wychowawcą, umiejącym rozgrywać trudne zagadnienia z młodzieżą, a za lat kilkanaście będzie dalej samodzielnie prowadził szereg odgałęzień *Dzieła* Matki” (Gościmska 1983, s. 118). Już od 1933 roku (a formalnie trzy lata później) H. Ruszczyc pełnił funkcję kierownika internatu dla niewidomych chłopców. Doprowadził wtedy do utworzenia w Laskach szkoły rzemieślniczej i gimnazjum zawodowego szczerkarsko-koszykarskiego. Dla najzdolniejszych uczniów zorganizował naukę w zakresie liceum ogólnokształcącego. Po wojnie, wraz z Leonem Krause, bez zwłoki przystąpił do organizacji szkoły podstawowej i szkoły zawodowej oraz warsztatów. Na przełomie 1939 i 1940 roku prowadził w Laskach rehabilitację zawodową żołnierzy, którzy stracili wzrok podczas kampanii wrześniowej. Warsztatami i Internatem Chłopców kierował do stycznia 1945 roku. W czasie Powstania utworzył w Laskach pomieszczenia szpitalne dla rannych żołnierzy, organizował ich transport. Od 1945 roku Ruszczyc prowadził schronisko dla ociemniałych żołnierzy w Surhowie pod Krasnymstawem. W 1946 roku zorganizował w Głuchowie i Jarogniewiczach w Wielkopolsce zakłady rehabilitacji dla osób ociemniałych. Przez rok pracował na stanowisku radcy w Głównym Urzędzie Inwalidzkim, podległym Ministerstwu Pracy i Opieki Społecznej. Później powrócił do Lasek, aby objąć stanowisko kierownika Internatu Chłopców i warsztatów szkoleniowych, połączone z ogólnym nadzorem tyflogicznym. Od tego momentu szczegółową przestrzeń wychowania niewidomych chłopców w Laskach lat powojennych wypełniał on swoją pomysłowością, talentem i zmysłem organizacyjnym. Od końca drugiej wojny światowej do 1963 roku H. Ruszczyc pełnił funkcję kierownika internatu męskiego, w pracy tej rozwijał wizję wychowania i wsparcia niewidomych wychowanków. Do ostatnich dni życia pozostawał w bliskiej styczności z domem jako opiekun Internatu Chłopców z ramienia Zarządu TOnO (Gościmska, Żółtowski 2004).

2 Szerzej na ten temat zob. Dycht 2011, 2012, 2013a, 2013b.

mu współczesnych, z ich historycznymi i społecznymi uwarunkowaniami. Na jego poglądy wychowawcze istotny (jeśli nie największy) wpływ miała twórczyni Dzieła dla dobra niewidomych – Matka E.R. Czacka³. Przychodząc do Lasek, Ruszczyc poznał system wychowania założycielki Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi (TOnO), zetknął się z pracą tyflopedagogiczną, uwzględniającą wyrabianie hartu życiowego, inicjatywy, pracy nad swoim charakterem, współżycia w grupie i dbałości o rozwój estetyki i kultury umysłowej – wszystko to w duchu chrześcijańskich wartości.

Dzieło Lasek współtworzyły siostry zakonne, świeccy i osoby niewidome. Rozumiejąc istotę powołania tych licznych inicjatyw, kształtowali je i rozwijali poprzez swoją pracę wychowawczą i tyflogiczną. Aktywności tej poświęcił całe swoje życie także Henryk Ruszczyc – długoletni opiekun i wychowawca niewidomych dzieci i młodzieży w Zakładzie dla Niewidomych w Laskach. Matka Czacka proponowała osobom niewidomym formację intelektualną, etyczną i wsparcie socjalne. Pragnęła, aby stali się wzorcami dla innych osób niepełnosprawnych wzrokowo i potrafili nawiązywać podmiotowe relacje ze środowiskiem osób widzących. W tym także kontekście, w zrozumieniu, że najważniejszym celem wychowania elit niewidomych jest działanie na chwałę Boga, zwracał Ruszczyc szczególną uwagę na wybitne, wyróżniające się spośród innych osobowości. I choć starał się wszystkich wspierać swoją pomocą, od niektórych wymagał jednak więcej, wierząc, że to oni najlepiej rozwijać będą w życiu dorosłym idee założycielki TOnO.

Teoria i praktyka wychowania według Henryka Ruszczyca

Zdolny do nader trafnej diagnozy (w oparciu o wnikliwą obserwację) wypracował H. Ruszczyc swoisty dla siebie styl pracy wychowawczej z niewidomym wychowankiem. Był zwolennikiem kompleksowej rehabilitacji osób niepełnosprawnych wzrokowo (Dycht 2012). Wpajał swoim podopiecznym, że człowiek niewidomy powinien posiadać właściwe przymioty charakteru i uczuć, budzące w otoczeniu zaufanie, szacunek i uznanie. Powinien wyróżniać się spośród innych dobrym wychowaniem, kulturą osobistą, posiadaną wiedzą, zaradnością i pracowitością. Ruszczyc kładł duży nacisk na kształcenie uczuć pozytywnych, przeciwstawiając się narastaniu frustracji, wynikającej z trudnej, życiowej sytuacji niewidomego. Była to świadoma działalność wychowawcza, zmierzająca do pogodzenia się z własnym losem i prowadząca do akceptacji niepełnosprawności wzroku.

3 Róża Maria Czacka, znana także jako Matka Elżbieta Czacka (1876-1961) – służebnica Boża; założycielka Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża i Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi (TOnO); tyflopedagog; jej działalność była zorientowana na aktywność tyflogiczną, apostołską, rehabilitacyjną i socjalną na rzecz środowiska osób niewidomych w Polsce. Doprowadziła m.in. do powstania Zakładu dla Niewidomych w Laskach.

Dbał o rozwój fizyczny i stan zdrowia wychowanków – troskę tę wyrażał np. poprzez starania o dobór właściwej kadry pedagogicznej do pracy na lekcjach WF-u, organizowanie w Laskach spotkań nt. wychowania fizycznego niewidomych, kładzenie nacisku na zachowanie prawidłowej postawy ciała podczas pracy w warsztatach (a w czasie gimnastyki szkolnej i codziennych obowiązkowych spacerów prowadzone były różne gry ruchowe i sportowe). Na uwagę zasługuje współpraca H. Ruszczyca z Janem Dziedzicem w zakresie wychowania fizycznego niewidomej młodzieży. Rozwijanie wiary we własne siły miało duże znaczenie w jego koncepcji wychowawczej (opowiadał się za kształtowaniem samodzielności w życiu codziennym przez niepełnosprawnego wzrokowo wychowanka – w ramach zajęć internatowych każdy podopieczny był zobowiązany do wykonywania szeregu prac związanych z samoobsługą albo czynności na rzecz ogółu).

Podkreślał wyższość rozwoju intelektualnego nad rozwojem fizycznym – przestrzegał jednakże przed zbytnim werbalizmem w życiu niewidomego, co niesie ze sobą niebezpieczeństwo zaniedbania pracy nad doskonaleniem się w ogólnej, życiowej zaradności, sprawności i samodzielności. Akcentował korelację łączenia umiejętności i wiedzy szkolnej z nauką zawodu i nawiązywaniem prawidłowych społecznych relacji z otoczeniem. Dużo czasu i energii poświęcał na wskazywanie młodym ludziom właściwej drogi życiowej, uwzględniającej ich własne możliwości psychofizyczne i zamiłowania. Zachęcał także wielu swoich niewidomych wychowanków do kształcenia się w szkołach średnich i na wyższych uczelniach. W latach międzywojennych (1937–1939) zorganizował w Internacie Chłopców naukę w zakresie liceum ogólnokształcącego dla najzdolniejszych uczniów. Niestety, wybuch wojny przerwał rozwój tych form kształcenia (Dycht 2011).

W pracy z najmłodszymi dziećmi w Internacie Chłopców był najbardziej surowym wychowawcą, wymagał od chłopców dużej dyscypliny, ale był przy tym czuły i ojcowski. Troszczył się o to, aby każde dziecko odnalazło w internacie namiastkę swojego domu, aby przestało być anonimowe. Wieczorami opowiadał chłopcom bajki, rozmawiał, tulił ich przed snem. Uczył ich piosenek, wymyślał rozmaite zabawy, odpowiednie do wieku chłopców: organizował np. bitwy, zdobywanie i obronę pagórków leśnych, podchody w pobliskim lesie (doskonalące zaradność, swobodę poruszania się, zmysł orientacji przestrzennej, zmysł przeszkód, refleks i samodzielność⁴ – tak zorganizowanej przez Ruszczyca aktywności wśród niewidomych przynosiły bardzo dobre rezultaty). Inicjował koncerty na różnych metalowych przedmiotach codziennego użytku. Bywało, że Henryk Ruszczyca zamykał kilkuletnich urwisów w „lochu” swojego gabinetu, pozwalał im na harce, a potem częstował słodyczami, pomysłowo poutykanymi w szufladach biurka. Nieokiełznana momentami energia, która zamieniała Internat Chłopców w pole bitwy, żywość usposobienia, bogactwo twórczej inwencji, wielkie zdolności

4 Należy podkreślić, iż w tamtym okresie nie prowadzono jeszcze systematycznej nauki orientacji przestrzennej w placówkach dla dzieci niepełnosprawnych wzrokowo w Polsce.

organizatorskie i dobra intuicja w podejmowaniu trafnych decyzji gwarantować musiały Ruszczycowi sukcesy w pracy wychowawczej. Nalegał na rozsądne korzystanie z rozrywek (np. nie pozwalał na używanie drogiego i kosztownych urządzeń). Jako zwolennik stosowania nieskomplikowanych środków w wychowaniu (klocki, przebijanki, plastelina, glina) zachęcał wychowawców do inicjowania twórczej zabawy. Przestrzegał przed rozpieszczeniem dzieci, podkreślał rolę wyrabiania w nich odpowiedzialności oraz poczucia winy, gdy zrobiły coś złego. Przy swej pozornej surowości i konsekwencji w wymaganiach oraz niedającej się na ogół ukryć dobroci był kochany i ceniony przez swych chłopców. Potrafił odczytywać ich indywidualne potrzeby. Obdarzał dzieci zaufaniem ze wzajemnością (Dycht 2011). Zajęcia internatowe prowadził w sposób nowoczesny – nie mając jeszcze żadnej wiedzy i doświadczenia z wybitną intuicją proponował nowatorskie metody ich prowadzenia.

W internacie wiele uwagi poświęcano rozwijaniu prospołecznych postaw: zwalczano egoizm i zachęcano do wzajemnego bezkonfliktowego współżycia. Za utrzymanie wzorowego porządku w ramach współzawodnictwa przyznawane były nawet nagrody. Ruszczyc kładł nacisk na wyrabianie w sobie pozytywnych cech i znaczenie wzajemnej pomocy, koleżeństwa, współpracy między dziećmi (Żółtowski 1994). W celu wyrobienia towarzyskiego i rozwijania kontaktów wśród młodzieży organizowano zabawy taneczne z udziałem dziewcząt z internatu żeńskiego w Laskach oraz widzących dziewcząt z warszawskich i piastowskich szkół średnich.

Wychowanie w grupach średnich w internacie również wymagało głębokiego zaangażowania Ruszycy. Wobec dzieci w tym wieku był również bardzo wymagający – żądał czystości ciała, estetyki ubioru. Podkreślał rolę wychowania poprzez fizyczną pracę, która wzbogaca wiedzę niewidomego o świecie. Kładł nacisk na samoobsługę, zachęcał do majsterkowania, ożywiały zajęcia porządkowe, podkreślał znaczenie codziennych spacerów, wymagał koniecznie czytania pisma Braille'a, pilnował odrabiania lekcji.

Wiele czasu poświęcał na spotkania i pogawędki w grupach internatowych – mówił o Matce Czackiej, o samowychowaniu dziecka, o współpracy między wychowankami. Ze wspomnień siostry Moniki Bohdanowicz: „[...] wieczorami, obchodząc internat, spotykałam Go zawsze w infirmerii. Z prawdziwą przyjemnością, przysiadłszy gdzieś w kątku, słuchałam, jak rozmawiał z chłopcami. Chociaż to byli chłopcy z młodszych grup (8–10-letni), mówił do nich zwykle bardzo poważnie. Opowiadał o tym, co dzieje się na świecie, jak ciężko jest ludziom, zwłaszcza tym, co się dostali do więzienia albo obozu. Mówił to wyjątkowo ciepłym, serdecznym głosem, jakiego nigdy u niego nie słyszałam. Namawiał ich do modlitwy w tych intencjach, zwłaszcza do modlitwy wspólnej” (Bogdanowicz 1975, maszynopis bez paginacji).

Szczególnie cenił sobie Ruszczyc pracę ze starszą niewidomą młodzieżą. Zależało mu na ich samodzielności, twórczym potencjale, rozwoju inicjatywy i osobistych

zainteresowań. Pragnął, aby byli właściwie przygotowani do życia (intelektualnie i charakterologicznie): żeby prezentowali określoną postawę społeczną oraz pożądane zasady moralne. Ze starszymi chłopcami rozmawiał H. Ruszczyca o wszystkich interesujących ich problemach. Uczył ich prowadzenia dyskusji, śmiałego wypowiedziania swych sądów. Prowadził długie rozmowy na poważne tematy, m.in. dotyczące charakteru, siły woli, wychowania, kształtowania osobowości, rehabilitacji zawodowej, udziału niewidomych w życiu społecznym. Dyskutował z nimi o wszystkim: o problemach wieku młodzieńczego, o kłopotach związanych z nauką szkolną, nauką zawodu, a dyskusje te były im niezwykle potrzebne. Był dla nich nauczycielem, ojcem, a przede wszystkim przyjacielem. Z wypowiedzi wielu podopiecznych wynika, że dzielił się z niewidomymi częścią swych problemów, często przychodził, aby się ich w jakiejś sprawie poradzić, zasięgnąć opinii. Chciał, aby uczestniczyli w jego planach i dzięki temu dojrzewali (Dycht 2013). Nie obawiał się utraty autorytetu – wiedział, że prawdziwy prestiż buduje się poprzez dobry przykład – a nie krzykiem czy środkami przymusu. Unikał despotyzmu, który nie może w dłuższej perspektywie pozytywnie rozwijać ludzkiej osobowości. Był raczej przeciwny karom, zwłaszcza tym częstym lub długotrwałym. Potrafił stawać w obronie najbardziej niesfornych wychowanków, wierząc w poprawę ich zachowania. Karą było w pojęciu Ruszczyca odosobnienie wychowanka na jakiś czas od grupy, odczuwanie przezeń wyrzutów sumienia za popełniony występki. W stosunku do starszych chłopców posługiwał się sądem koleżeńskim: zatrzymywał w tym celu na korytarzu internatu przypadkowo spotkanych wychowanków lub zapraszał do siebie Prezydium Centralnej Rady Domu i organizował sąd (składający się z sędziego, prokuratora i adwokata). Kładł nacisk na naprawę wyrządzonego zła. „Nigdy nie stosował kary jako narzędzia represji, starał się natomiast, by była ona okazją do zdobycia nowych umiejętności czy rozwijania dobrych cech charakteru. Efekty były zdumiewające: niewidomi wychowankowie darzyli go całkowitym zaufaniem, zawierali mu wszystkie swoje niepokoje, kłopoty i pragnienia, a jednocześnie żywili dla niego głęboki szacunek. Nie darmo nazywany był w internacie «Premierem»” (Łęcka 1993, s. 2).

Od 1954 roku funkcjonował w Internacie Chłopców samorząd stworzony przez H. Ruszczyca, który odgrywał istotną rolę wychowawczą w pracy tyflopedagogicznej z niewidomymi dziećmi i młodzieżą (tu sięgał Ruszczyca do doświadczeń J. Korczaka). Samorząd internatu okazał się znakomitą szkołą charakterów i samodzielnego zarządzania zbiorowością ludzi oraz mieniem materialnym. Uczył samowychowania, zachęcał do działalności prospołecznej – wielu dorosłych niewidomych już w dorosłości dostrzegało, jak wiele korzyści przyniosła im aktywność w ramach samorządu. Obok angażowania się w działania samorządu internatowego, Ruszczyca zachęcał chłopców do udziału w użytecznych pracach (po wojnie odgruzowywanie budynków, rąbanie drzewa do kuchni, obsadzanie drogi do domu lipami, podlewanie drzewek, rozładowywanie ciężarówki z materiałami dla warsztatów, znoszenie opału do piwnicy, pomoc przy zbiorze ziemniaków, warzyw,

owoców, praca przy budowie kaplicy w internacie, dbanie o porządek otoczenia i jego estetykę). Cieszyła H. Ruszczyca działalność koła SKKT, zainteresowanie niewidomych obozami wędrownymi, współpraca z młodszymi grupami internatowymi, pomoc chorym i cierpiącym. Celem usprawnienia młodych niewidomych ludzi, dyrektor Domu Chłopców zlecał im samodzielne załatwianie różnego rodzaju spraw w stolicy. Na większą skalę organizowano w internacie wyjazdy do teatrów, kin, muzeów w Warszawie (Żółtowski 1991).

Program pracy internatowej w zakresie wychowania i rehabilitacji był różnorodny, co umożliwiało niewidomej młodzieży aktywne spędzanie czasu. Ruszczyca się interesował, w jakich warunkach i gdzie wychowankowie spędzają wakacje. Umiejętny dobór literatury, słuchowisk radiowych oraz organizowanie różnego rodzaju imprez artystycznych, albo regularne czytanie książek przez wychowawców miały służyć wyrabianiu potrzeb kulturalnych i gustu estetycznego. Henryk Ruszczyca osobiście reżyserował niektóre występy. Wymienić tu należy słuchowiska pt.: *Historia o drewnianym żołnierzyku* czy *Lekcja francuskiego*. Pierwsze z nich było wykorzystane przez Polskie Radio. Inną sztuką wyreżyserowaną w Laskach przez Ruszczyca była baśń Ewy Szelburg-Zarembiny „Za siedmioma górami”. Sztuka ta – w wykonaniu niewidomych uczniów – wystawiona została następnie w Teatrze Letnim w Warszawie, gdzie cieszyła się dużym powodzeniem (Dycht 2012). Ponadto niepełnosprawni wzrokowo wychowankowie Domu Chłopców uczestniczyli w różnych, specjalnie dla nich organizowanych obozach turystycznych, sportowych i wypoczynkowych. W programach tych wypraw przewidywane były prace społeczne na rzecz miejscowej ludności, zwiedzanie zabytków, zdobywanie odznak i wyróżnień (w Laskach działało nawet Koło Krajoznawczo-Turystyczne). Korzystano też z kąpeli i nauki pływania w basenie.

Podnoszeniu poziomu wiedzy i kultury umysłowej wśród niewidomych uczniów służyły rozwijane przez Ruszczyca koła zainteresowań. W okresie rozbudowy warsztatów i eksperymentowania w nowych kierunkach kształcenia akcentował znaczenie zainteresowań technicznych. Później zaznaczył się u niego wyraźny zwrot ku humanistyce i wykształceniu ogólnemu – popierał tworzenie kół językowych i artystycznych.

Znany był ze swojej dobrej intuicji pedagogicznej. Mimo braku fachowego wykształcenia i przygotowania do pracy pedagogicznej i wychowawczej Ruszczyca potrafił umiejętnie rozpoznawać mechanizmy postępowania, motywy działania i reakcje młodych niewidomych. Zawsze był szczerze zainteresowany ich życiem i problemami, ale i pozornie błahymi drobiazgami (wychowankowie mieli dzięki temu poczucie, że mają nie tylko troskliwego opiekuna, lecz przede wszystkim kogoś bliskiego). W życiu internatowym taka świadomość jest szczególnie potrzebna. „Cechowała Ruszczyca [...] jakaś szczególna łatwość rozwiązywania wielu poważnych problemów wychowawczych, rozładowywania drażliwych sytuacji. Posiadał pewien takt i duże poczucie humoru w momentach trudnych. Współ ze swoim bliskim przyjacielem – wieloletnim kierownikiem szkoły

w Laskach – Z. Serafinowiczem – przyjmowali zwykle na siebie rolę mediatorów i rozjemców, rozmawiając z ramienia Zakładu z wychowankami protestującymi przeciwko złemu wyżywieniu czy też domagającymi się zwolnienia z pracy jakiegoś wychowawcy. [...] Skupiał wokół siebie szczególnie tych trudnych, nieposkromionych charakterologicznie, niepokornych chłopaków. [...] Tych rozumiał najlepiej, ci stawali się potem powiernikami Jego trosk i osobistych refleksji. [...] Często udzielał im rad, wskazówek, ostrzeżeń” (Dycht 2011, s. 231, 226–227). Życzliwość ze strony H. Ruszczyca wielokrotnie pomagała niewidomym wychowankom w podejmowaniu trudnych życiowych decyzji, dodawała odwagi w rozwiązywaniu ich problemów. Posiadał zresztą bliskie i serdeczne kontakty z ogromną rzeszą absolwentów Zakładu w Laskach. Potrafił tworzyć serdeczne i trwałe więzi z osobami niepełnosprawnymi wzrokowo. Wierzył do końca w ich możliwości, wspierał ich cennymi wskazówkami, swą życiową mądrością i wieloletnim doświadczeniem. Utrzymywał liczną korespondencję z nimi, ratował materialnie, pomagał w znalezieniu pracy, radził, czuł się blisko związany z rodzinami, które tworzyli. „Zapytywał o wychowanków, z którymi stracił kontakt. Martwił się o tych, którym się nie powiodło, którzy nie mieli sił i warunków, by walczyć ze swymi słabościami i niedostatkami życiowej egzystencji. [W Jego archiwach pozostało kilka tysięcy listów – krótkich, z prośbą o odezwanie się, rady, wskazówki – przyp. M.D.]. Dzięki bezpośredniej interwencji H. Ruszczyca zostało zatrudnionych co najmniej pięćset niewidomych, wielu znalazło pracę dzięki Jego pośredniemu oddziaływaniu poprzez resorty, urzędy wojewódzkie i inne instytucje” (Dycht 2012, s. 556).

U wychowawców i nauczycieli cenił przede wszystkim kreatywność i umiejętność odkrywania z niewidomymi podopiecznymi ich zainteresowań. Od pedagogów wymagał budowania własnego autorytetu i etyki zawodowej. Pisał trafnie: „każdy wychowawca świadomie czy nieświadomie daje swoim wychowankom samego siebie i może dać pozytywnie tylko tyle dobrego, ile go sam posiada, zdobywanie więc i powiększanie dobra w sobie, aby móc hojnie i ofiarnie nim szafować, to obowiązek każdego wychowawcy. To samo się tyczy myśli – światopoglądu, filozofii życiowej – tylko to, co jest w nas, możemy dawać innym. Dlatego wychowawca nie może nie mieć wyrobionego światopoglądu i filozofii życiowej, musi wiedzieć, dlaczego jest na świecie, do czego dąży – po co jest ten świat, ci ludzie, którzy go zaludniają, jakie oni mają obowiązki względem Boga i bliźnich – skąd pochodzi dobro i zło” (cyt. za: Morawski 2000, s. 139). Aby zasłużyć na szacunek niewidomych wychowanków, powinni się stale dokształcać i rozwijać kulturowo. Dobry wychowawca to przede wszystkim taki, który umie zachować się w każdej sytuacji, ma inicjatywę, jest głęboko zaangażowany, nawet w najprostsze czynności. Może uzyskać dobre wyniki jedynie w oparciu o czynną współpracę z uczniem, który ze swej strony też dużo daje. Ruszczyca stawiał swoim podwładnym wysokie wymagania, nie tolerował zaniedbań i niedopatrzeń. Wybaczano mu jego szorstkość i ogólną gwałtowność, gdyż wiadano, jak wielkiej sprawie całkowicie jest

zaprzedany. Podziwiano jego oddanie dla idei, a z drugiej strony, dostrzegano dystans między nim a pracownikami.

Oprócz pracy wychowawczej ogromną energię poświęcał Ruszczyc na organizację szkolenia zawodowego w Zakładzie w Laskach. Zatracał się w eksperymentowaniu nowych form zatrudnienia dla swoich podopiecznych. Środowisko osób niewidomych ceni go jako wybitnego wychowawcę i propagatora rehabilitacji społecznej i zawodowej.

Projekt wychowania H. Ruszczyca w powiązaniu z uznanymi koncepcjami i systemami pedagogicznymi

Henryk Ruszczyc żył w okresie, który w pedagogice wyróżnił się gwałtownym rozwojem i postępowaniem wiedzy o dziecku, w czasach podejmowania znaczących wysiłków na rzecz zapewnienia postępu społecznego i walki o równe prawa dla ludzi różnych ras i narodowości. Ale doświadczył także straszliwych skutków wojny, niosącej zagładę ludzkości i niszczącej wartości humanistyczne. W niepodległej Polsce zetknął się z konfliktem pedagogiki herbartowskiej z wychowaniem progresywnym, które akcentowało samorzutny rozwój dziecka, sytuując je w centrum wszelkich poczynań pedagogicznych. Wychowanie, w myśl pedagogiki reform, która na trwałe zagościła w Europie i Ameryce w pierwszych 10-leciach XX wieku, oznaczało podporządkowanie i zorganizowanie otoczenia dla urzeczywistnienia potrzeb życiowych dziecka. Był to czas wielkich pedagogów i czas powstania twórczych dzieł (Wołoszyn 2003, Tchorzewski 2003), jak choćby: Édouarda Claparède'a, Célestina Freineta, Ovide Decroly'ego, Marii Montessori, Georga Kerschensteinera, Adolpha Ferrière'a, Gustawa Wynekena czy Paula Geheeba. W projekcie wychowania realizowanym przez Ruszczyca w okresie międzywojennym pojawiły się odniesienia do założeń „Nowego Wychowania”, jako reakcja na rygor, formalizm i konserwatyzm wychowania w szkole tradycyjnej. Ruszczyc położył nacisk na respektowanie zainteresowań i zdolności młodzieży, indywidualizację, wyrabianie samodzielności, oparcie we wrodzonej aktywności dziecka, rozwijanie jego fizycznych i psychicznych sił i zadatków. Zaakcentował potrzebę dynamicznego zdobywania wiedzy, tak bliską nauczaniu aktywnemu, problemowemu Johna Dewey'a.

Jako wychowawca dzieci i młodzieży, który całe swoje dorosłe życie poświęcił niestrudzonemu działaniu pedagogicznemu i społecznemu, H. Ruszczyc dał się poznać jako praktyk: organizator, animator i wytrwały realizator. Nie zaprojektował studium na poziomie teoretycznym, w aspekcie doświadczanej filozofii i teologii, w odniesieniu do chrześcijańskiej doktryny, w której żył czy metodologii wychowania. Jego osobiste notatki o wychowaniu są uwarunkowane konkretną sytuacją i posiadają charakter popularyzatorski. Według opinii niektórych, przestał w dokonaniach nawet wybitnych dyrektorów szkół i internatów (ks. Czesława Piotrowskiego, Hugo Kołłątaja, Tadeusza Czackiego). Można postrzegać go jako kontynuatora praktyki wychowawczej korespondującej z wymogami życia.

Studiującym dorobek życia Ruszczyca ciągle narzucać się będzie ta nieobecność „uczonych” teorii, dogmatyzmu, naukowego oparcia, jego język prosty i bezpośredni – w tym wymiarze bliskość z koncepcjami Korczaka staje się oczywista. Podobnie rzecz się ma, gdy bada się działalność ks. Bosko. I tu narzuca się niemal natychmiast prostota stylu i aktywności.

Na podstawie analizy dorobku i dokumentacji, jaką H. Ruszczyca pozostawił po sobie, wyłania się założenie, które sugeruje istnienie w pedagogii H. Ruszczyca licznych nawiązań do dokonań i piśmiennictwa ks. J. Bosko, F. Dupanloup, J. Korczaka i Matki E.R. Czackiej. Wpływ tych pedagogów i zrozumienie przez nich istoty i roli wychowania rzutowały prawdopodobnie w istotny sposób na tworzenie i charakter poglądów pedagogicznych H. Ruszczyca. W tym artykule podjęta została próba odczytania dorobku H. Ruszczyca w świetle poglądów wspomnianych społeczników, na podstawie analizy porównawczej preferowanych przez nich tendencji w wychowaniu. W przypadku Feliksa Dupanloupa i Jana Bosko można mówić tylko o wpływie pośrednim ich pism i prowadzonej działalności społecznej na kształt myśli pedagogicznej H. Ruszczyca. Miał on natomiast bezpośredni kontakt z Matką Elżbietą, Różą Czacką, pracując wspólnie z nią nad realizacją Dzieła dla niewidomych, prawdopodobnie spotkał również osobiście J. Korczaka. W odniesieniu do osoby H. Ruszczyca zasadne wydaje się przyjęcie tezy o wpływie wybranych elementów wcześniej poznanych pedagogii na stosowane przez niego zasady i metody wychowawcze i o tworzeniu pierwotnego, modyfikowanego wielokrotnie projektu działań pedagogicznych, ważnego dla niewidomych i przynoszącego pozytywne skutki. Jego dokonania w tym względzie obejmowały bowiem swym zasięgiem rozproszonych po całej Polsce wychowanków i zaprzyjaźnione z nimi środowiska.

Matka E.R. Czacka była prekursorką systemowych rozwiązań w dziedzinie polityki społecznej i oświatowej dotyczących osób z dysfunkcją wzroku w Polsce. Inicjowała wiele działań tyflogicznych na rzecz tej grupy osób⁵. Reprezentowała chrześcijański personalizm, który stanowił podstawę formacyjną światopoglądu pedagogicznego H. Ruszczyca, którego działalność jest tłem potrzebnym do powiązania jego osoby z wychowawczą rolą Lasek. Należy przyjąć, że praktyka wychowawcza Henryka Ruszczyca była odbiciem myśli pedagogicznej Matki Czackiej, a jego praca na rzecz niewidomych znajduje się w całości w orbicie Dzieła Lasek i polskiej tyflogologii. Podobieństwo do poglądów pedagogicznych założycielki TOnO dotyczących natury wychowania (odniesienie do nadprzyrodzonego aspektu) widoczne jest w stylu pedagogicznym Ruszczyca i objawia się w skuteczności jego pracy w Internacie Chłopców. Zarówno Matka Czacka, jak i Ruszczyca postrzegali utratę wzroku jako zamysł Boży, upatrywali szczególną celowość braku wzroku w dziele świadczenia o Bogu poprzez własne cierpienie. U obojga widoczne jest

5 O roli Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwoju myśli i praktyki tyflogicznej w XIX i XX-wiecznej Polsce pisze w swoich publikacjach Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (2011; 2012a; 2012b; 2015).

powiązanie ze średniowiecznymi chrześcijańskimi poglądami na temat wychowania niepełnosprawnego człowieka (w myśl których przyczynę wad moralnych upatruje się w grzechu pierworodnym, co dopiero oświecenie – mocą wychowania w Bogu – może zniwelować), z odrzuceniem wszakże tezy o tym, że niewidomy ma być ciężarem dla społeczeństwa. Podobnie jak Matka, H. Ruszczyk traktował jako fundament przygotowania do życia kształcenie, wychowanie i rehabilitację osób niewidomych – w oparciu o rozległą wiedzę tyflogiczną, w ujęciu szeroko rozumianej polityki społecznej. Widoczne jest podobieństwo obojga w kwestii integracji osób niewidomych z widzącymi na poziomie edukacji w szkołach średnich i wyższych (z jednoczesnym kształceniem zawodowym); jednakowa ich opinia o rehabilitacji dzieci i młodzieży niewidomej, o równoległe prowadzonej nauce i pracy, a także o konieczności akceptacji niepełnosprawności i potrzebie psychicznego wsparcia dla niewidomego człowieka.

Zbieżne jest stanowisko obojga pedagogów co do roli i zadań wychowawcy pracującego z niewidomymi, rozumianych jako formowanie osoby wychowanka w duchu wartości personalistycznych. Ruszczyk znał stanowisko Matki dotyczące zawodowego wspierania osób niewidomych i w dużej mierze przejął rdzeń jej poglądów oraz jej tezę, że niewidomy powinien być ukształtowany moralnie i mieć przydatną, zabezpieczającą socjalnie pracę (Dycht 2012).

Różnią się oboje w kwestii stosunku do współpracowników. Matka preferowała demokratyczny styl zarządzania ludźmi i rozmowy o problemowych sytuacjach. Ruszczyk w relacjach z wychowawcami i podwładnymi wykorzystywał zwykle swój autorytarny charakter (przeciwnie do kontaktów z niewidomymi wychowankami w Internacie Chłopców). Matka oczekiwała konstruktywnej krytyki, Ruszczyk nie był na nią zwykle przygotowany w kontaktach zawodowych (cenił jednakże uwagi podopiecznych na temat swojej osoby).

Wśród osobowości pedagogicznych mających wpływ na poglądy i postawę wychowawczą H. Ruszczyca należy wskazać również Feliksa Dupanloupa⁶ – reorganizatora i reformatora edukacji, zwolennika szkoły powszechnej dla wszystkich, zwłaszcza biednych. Propagował on postępowanie: ekonomiczne, materialne w przemyśle i handlu, postępowanie w edukacji, o tyle jednak, o ile jest to postępowanie dobrze rozumiane, kierowane władzą mądrości i moralnością (1866, s. 65): „nauka elementarna ma być rozpowszechnioną; że ma się rozciągać na obydwie płci; że ma być wolną i taną, lecz nie bezpłatną i obowiązkową; że ma być rozwiniętą i rozszerzoną na całe

6 Felix Antoine Dupanloup Philibert (1802–1878) – pedagog i aktywny katecheta; biskup orleański; człowiek o wielkim sercu i wzniosłym umyśle, uznawany za autorytet moralny i pedagogiczny; w 1834 roku ks. Dupanloup został przełożonym w seminarium Saint-Nicolas du Chardonnet: tu gorliwie rozwijał swą działalność pedagogiczną, pozyskując zaufanie i miłość swych uczniów; sześć lat później został profesorem Wydziału Teologicznego na Sorbonie; mianowany przez papieża Grzegorza XVI rzymskim prałatem, doktorem teologii, został niebawem kanonikiem przy kościele Notre-Dame; w 1849 roku został biskupem Orleanu; w 1854 roku został mianowany członkiem Akademii Francuskiej.

prawie życie; że ma być uważaną za pomocniczkę rodzin, a nie przekształcicielkę państw; że ma być przede wszystkim religijną”.

Według udokumentowanych świadectw (Dycht 2012), Ruszczyć często czerpał z dorobku pedagogicznego tego francuskiego kapłana⁷. Sądzić można, iż jego własne poglądy również kształtowały się pod wpływem pism o wychowaniu tego pedagoga. Prawdopodobnie jego sympatyzowanie z myślą pedagogiczną Dupanloupa wiązało się także z faktem, że w Zakładzie dla Niewidomych w Laskach literatura autorstwa biskupa Orleanu była zalecana w ramach formacji duchowej i kulturowej.

Dostrzegalne podobieństwo myśli pedagogicznej pomiędzy Ruszczycem a Dupanloupem uwidacznia się w ich poglądach na dziecko jako nadzieję dorosłych, na wychowanie duszy dziecka dla społeczności, ale przede wszystkim dla Boga. Istota wychowania (twórcze dzieło) postrzegana była przez H. Ruszczyca w kontekście religijnym, a jego wypowiedź na temat przyczyny bytu wychowawczego pozostawała wyraźnie pod wpływem pism biskupa Orleanu. Piśmiennictwo F. Dupanloupa o wychowaniu moralnym człowieka było wzorem intelektualnym dla poglądów H. Ruszczyca. Myśli pedagogiczne o odpowiedzialnym rodzicielstwie w naturalny sposób inspirowały świadomość wychowawczą kierownika Domu Chłopców. Ponadto obu łączą poglądy na temat prewencyjnego charakteru wychowania, pozbawionej przymusu ojcowskiej asystencji, dzięki której osiąga się u dziecka autorytet poprzez odwoływanie się do woli Bożej. Wspólne im poglądy obejmują też zagadnienia związane z wychowaniem kobiet. Kolejnych związków w ich działalności dopatrywać się można w pobudzaniu wychowanka do własnej autokreacji, w rozwijaniu inicjatywy u dziecka – H. Ruszczyć wyraźnie wzoruje się w tej sferze na pismach F.A. Dupanloupa. Lektura prac francuskiego pedagoga, zdaniem Ruszczyca, powinna być przestrożą dla młodych wychowawców niepotrafiących uchronić się przed porażką wychowawczą (niepowodzenie wynikać miało z nieumiejętnego pobudzania wychowanka do podejmowania świadomych decyzji i zadań życiowych).

W poglądach na wychowanie i w praktyce pedagogicznej Ruszczyca odnaleźć można również odwołanie do koncepcji wychowawczej Janusza Korczaka⁸.

7 Do czasu poznania pedagogii J. Bosko, Ruszczyć opierał się głównie na pedagogice F. Dupanloup, który pisał wiele o wychowaniu dziecka, wykształceniu kobiety, nauce i wychowaniu w duchu chrześcijańskim.

8 Janusz Korczak (właśc. Henryk Goldszmit, 1878[?]-1942) – wybitny pedagog, lekarz, działacz społeczny; pracował w przytułkach i w domu wychowawczym w Kijowie; w okresie 1912-1942 wraz ze Stefanią Wilczyńską założył i prowadził Dom Sierot dla dzieci żydowskich w Warszawie, przy ul. Krochmalnej, przeniesiony w 1940 roku do getta; w okresie przedwojennym (1919-1936) współtworzył z Maryną Falską Nasz Dom na warszawskich Bielanach; ostatnie trzy miesiące życia spędził z dziećmi w getcie warszawskim, z którego został wywieziony wraz z wychowankami na początku sierpnia 1942 roku do obozu w Treblince; współpracował z wieloma czasopismami, prowadził społeczną działalność popularyzatorską, m.in. w Polskim Radiu, jako twórca wielu felietonów; autor wielu powieści, publikacji o tematyce społecznej, obyczajowej i wychowawczej.

W publicystyce korczakowskiej wiele jest haseł współbrzmiających z poglądami Ellen Key, z *pedagogiką reform*. Stąd Korczak zaliczany jest współcześnie przez wielu badaczy do pedagogów *Nowego Wychowania* (Tchorzewski 2003). Wiara w dobro natury człowieka i jego zdolność do swobodnego kreowania świata wartości – te założenia znamionują podstawy myśli pedagogicznej Korczaka (Śliwerski 2004). Jego koncepcję pedagogiczną charakteryzuje rozległość społecznych i pedagogicznych zainteresowań. W swoich ideach wychowawczych Korczak kładł nacisk na miłość i szacunek do dziecka, wzajemne zaufanie i dialog między nim a nauczycielem. Jednym z nurtów w wychowaniu Korczaka jest nurt indywidualizacji – wyrazi się on w stwierdzeniu: „każde dziecko jest inne” (cyt. za: Han-Ilgiewicz 1979, s. 28), a także w respektowaniu praw dziecka i tworzeniu instytucji samorządności. Bogusław Śliwerski podkreśla (2004), że swym pisarskim dorobkiem Korczak zachęcał współczesne mu i przyszłe pokolenia do współprzeżywania dziecięcej rzeczywistości. Marzył o stworzeniu *wielkiej syntezy dziecka*, będącej inspiracją i wyzwaniem dla wychowawcy (a nie poradnikiem) w poszukiwaniu i budowaniu własnej drogi. Andrzej de Tchorzewski twierdzi, że z uwagi na życzliwość, walkę pozbawioną przemocy, cześć, szacunek dla godnego życia ludzkiego, służbę człowiekowi i ofiarę miłości stoi on w jednym szeregu ze współczesnymi autorytetami walki o pokój i życie ludzkie. Pedagogia ta ujawnia istniejące zagrożenia i wypaczenia mogące zaistnieć w procesie wychowania w szkole, rodzinie czy w instytucjach wychowawczych. Jest stale aktualną propozycją rozwiązywania tych trudności.

W poglądach pedagogicznych i działalności Henryka Ruszczyca istnieją liczne powiązania z koncepcją J. Korczaka. Niektórzy wychowankowie doszukują się nawet analogii, uznając, że Ruszczyca był kimś w rodzaju laskowskiego Starego Doktora. Obie te pedagogie dojrzywały w oparciu o wieloletnie obserwacje dziecka i jego natury (były one jednak również usytuowane w odmiennych realiach życia zakładowego), przekazywały wiedzę o psychice i specyfice funkcjonowania niepełnosprawnych dzieci. Ruszczyca nawiązywał do idei Korczaka, wykorzystując ją w swojej osobistej postawie i w oddaniu sprawie dziecka. Koncentrował się jednak bardziej na pracy z młodymi ludźmi. Korczak natomiast w pewnym momencie przestał interesować się młodzieżą – ciekawiły go głównie dzieci. Wspólną wykładnią obu tych stanowisk jest koncepcja podmiotowości dziecka i jego prawa, stosowane w wychowaniu pedagogicznym do dnia dzisiejszego. Zarówno w pracy Ruszczyca, jak i Korczaka widoczne jest odwołanie się do Boga jako Wychowawcy ludzkości (choć korczakowskie refleksje nie podejmują odniesienia do wielkości Boga). Ruszczyca cechowała troska o poszanowanie wolności wychowanka na drodze jego poszukiwań religijnych, myśl ta była bliska również Korczakowi. Ponadto punktem stycznym obu pedagogii jest idea prewencyjności w wychowaniu, podobieństwo spojrzenia na osobę i powinność twórczego oraz kreatywnego wychowawcy (z odrzuceniem przez Ruszczyca podejścia biopsychicznego właściwego Korczakowi: postulat wyzwalania w wychowaniu wrodzonych skłonności dziecka współczesność zastępuje innym – wychowanie powinno raczej kształtować

osobowość dziecka; tej prawdzie bliski był Ruszczyc). Obaj pedagodzy zbieżnie pojmowali system organizacji pracy w podległych sobie instytucjach – oparty na samorządności, z akcentem na odpowiedzialne wykonywanie czynności, pracę rozwijającą samodzielność i zwiększającą poczucie własnej wartości. Odwołania do pedagogii Korczaka dostrzec można u Ruszczyca np. w utworzeniu samorządu, wykorzystywaniu elementów metody sądów koleżeńskich w rozstrzygnięciu konfliktów, w zasięgnięciu u wychowanków opinii o wychowawcach. Pomysły te realizował Ruszczyc zawsze na swój sposób. W koncepcji rozwijania samorządności w obu tych odniesieniach widoczne są także i różnice: Korczak miał na myśli nie tyle formalne pouczanie i przyzwyczajanie dzieci (poprzez samorząd) do udziału w społecznym życiu dorosłych (jak zakładał Ruszczyc), ile naukę samodzielnego życia w zamian za życie utracone na skutek rozpadu naturalnego środowiska rodzinnego.

Swoim stylem pracy H. Ruszczyc najbardziej zbliżał się do koncepcji św. Jana Bosko⁹. Pozostając pod silnym wrażeniem jego systemu prewencyjnego, polecał wychowawcom studiowanie literatury tego autora. Działalność ks. Bosko rozwijała się w otoczeniu *wieku pedagogii* Johanna Herbart, Johanna Heinricha Pestalozziego, Friedricha Fröebela, Andrewa Bella, Josepha Lancastera, Roberta Owena, Herberta Spencera i F. Dupanloup, w przyjaznej atmosferze przepełnionej zainteresowaniem szkołą, rozwojem badań nad pedagogiką i dydaktyką, wychowaniem ludowym Rousseau i prądami oświeceniowymi (Wirth 2009). Jego styl wychowawczy to protest wobec tradycyjnej, przestarzałej szkoły herbartowskiej, reakcja wobec stosowania dyscypliny, sankcji, kar i nakazów.

Synteza pedagogii J. Bosko z punktu widzenia dzisiejszej sytuacji wychowawczej i szkolnej w ujęciu Luciano Ciana (2001) sprowadza się w ostateczności do zapewnienia pełnego rozwoju młodzieży (dobrzy chrześcijanie i uczciwi obywatele); w centrum jego uwagi jest cała i zjednoczona osobowość wychowanka. Podstawowym kryterium staje się prewencyjność. Środowisko wychowawcze ma charakter rodzinny. Więzy międzyludzkie muszą się opierać na zażyłości, zaufaniu, sympatii i akceptacji; taki typ stosunków umożliwi rozwój zarówno wychowawców, jak i wychowanków. Rozum, religia, miłość to podstawowy trójmian, pobudzający dojrzałe osobowości do rozwijania zdolności podejmowania decyzji, uczuć i stosunku do Boga. Istotna jest animacyjna obecność wychowawcy: styl, który skłania go do uczestnictwa w życiu młodzieży i w jej inicjatywach oraz otwiera na religijną wizję

9 Jan Bosko (właśc. Giovanni Melchiorre Bosco, 1815–1888) – święty Kościoła katolickiego; wielki wykładowca ubiegłego stulecia; założyciel rodziny salezjańskiej; tercjarz franciszkański; swoją misją wychowawczą objął Oratoria (w swej funkcji odpowiadały one ośrodkom kładącym nacisk na wypoczynek i naukę), szkoły wieczorowe i niedzielne (będące dopełnieniem Oratoriów), szkoły rzemieślnicze i warsztaty (akcent na przygotowanie zawodowe młodzieży), domy i internaty (dla młodych uczących się w szkołach i warsztatach, żyjących biednie lub bezdomnych); w 1854 roku Bosko utworzył Towarzystwo Świętego Franciszka Salezego, a w 1872 roku – Zgromadzenie Córek Maryi Wspomożycielki Wiernych; zgromadzenia założone przez duchownego zaczęły wkrótce potem powstawać w wielu krajach całej Europy.

życia. Wspólnota wychowawcza to cel wieńczący drogę do rozwoju współodpowiedzialności i uczestnictwa. System prewencyjny projektu ks. Bosko miał charakter wybitnie praktyczny. Zorientowany był na pracę z młodzieżą ubogą, zagrożoną i trudną wychowawczo, z zaburzeniami zachowania i zakłóceniami rozwoju.

W swojej praktyce pedagogicznej H. Ruszczyca w wielu rozwiązaniach odwoływał się do stylu wychowawczego ks. Bosko. Zbliżała obu koncepcja wychowania jako wartości moralnej narodu (reguły domów salezjańskich Bosko i wytycznych obowiązujących w Internacie Chłopców w Laskach oparte były na podobnych wskazaniach). Podobnie rozumieli teorię systemu prewencyjnego: *styl asystencji*: z jednej strony oba wychowawcze podejścia cechuje zerwanie z surowością przełożonego, z dyscypliną, dystansem wobec młodzieży, zaś z drugiej strony, obu zależy na zdobywaniu szacunku i zaufania u młodych; wychowawca nie miał być przełożonym, lecz bratnią lub ojcowską duszą, opiekującą się powierzonymi sobie chłopcami – swoista ojcowska postawa Ruszczyca wobec chłopców (oddalonych często od własnych środowisk rodzinnych) stanowi nawiązanie do metody prewencyjnej J. Bosko, uczy odpowiedzialnej asystencji, zapobiega karaniu. Ponadto bliskość poglądów na klimat placówki – zorientowanie na tworzenie wspólnoty i atmosfery rodzinnej; Ruszczyca podkreślał rolę tradycji domu, dbał o jedność internatu i podejmowanie przez wychowanków współodpowiedzialności za jego funkcjonowanie, był jednak przeciwny tworzeniu grup różnowiekowych, na których Bosko budował system rodzinny w oratorium. Zarówno Ruszczyca, jak i Bosko podkreślali znaczącą rolę regulaminu – obaj pedagodzy przejawiali jednak uznanie tylko dla tych regulacji prawnych, które porządkują pracę wychowawczą, a nie ją uprzedmiotawiają. Mimo naturalnej skłonności do ciągłych zmian i improwizacji Ruszczyca dostrzegał wielką wartość przepisów w życiu niewidomego – opracował dla tych powodów wiele instrukcji na temat zachowania się niewidomych wychowanków w różnych sytuacjach, dbał o wypełnianie regulaminu i porządek w internacie. Wymagał punktualności, zabiegał o estetykę pomieszczeń, ubioru i zachowania. Obaj wychowawcy byli zwolennikami koncepcji radości w wychowaniu i umiejętnego wypełnienia wolnego czasu w placówce opiekuńczej – zarówno w oratorium, jak i w Internacie Chłopców panowała pogodna atmosfera żywotności, wesołości. I choć każdy z pedagogów był aktywny w innych realiach rzeczywistości, to działania wychowawcze przez nich podejmowane uwzględniały potrzeby czasu. Cechowało ich, jak to już wcześniej zostało wykazane, wiele wspólnych idei. Ruszczyca charakteryzowała dodatkowo troska o zapewnienie niewidomym towarzyszącej opieki osoby dorosłej – z tych powodów nakładał na wychowawców obowiązek dokładnego rozeznania, gdzie każdy z wychowanków się znajduje i co robi. Tego samego wymagał od swych współpracowników – salezjanów J. Bosko. Podobnie jak on, Ruszczyca miewał kilkunastominutowe wieczorne *słówko* z chłopcami (przypomnienie najważniejszych zdarzeń dnia na świecie, w kraju, w Laskach, wieczorny rachunek sumienia, pokrzepiające słowa na dobranoc). Posiadał też wiele wspólnych cech z J. Bosko: zmysł wodzostwa, ukochanie młodzieży i nieco większą gwałtowność charakteru.

Synteza

Wybitni wychowawcy zwykle postrzegają swoją działalność opiekuńczą i wychowawczą w szerokim kontekście spraw społecznych. Posiadają wyróżniające ich poglądy i koncepcje rozwiązywania nurtujących ich problemów wychowawczych. Mają szczególną łatwość w gromadzeniu wokół siebie grona ludzi oddanych sprawie potrzebującego człowieka i potrafią integrować środowisko wokół podejmowanych przez siebie zadań, tworząc w powierzonych sobie placówkach atmosferę współpracy i wzajemnych serdecznych więzi.

Prekursorzy ważnych w wychowaniu idei, do których nawiązano w tym opracowaniu (J. Bosko, J. Korczak, E.R. Czacka i F. Dupanloup) ukazani zostali w korelacji z ideą i osobą H. Ruszczyca, człowieka szczególnie uznanego w polskiej tyflogologii. Ujmując podobieństwa w poglądach i praktyce życia H. Ruszczyca i innych pedagogów, należy podkreślić, iż wszyscy wspomniani traktowali działalność empiryczną za najbogatsze źródło wiedzy o dziecku. Doświadczenia zebrane w toku bezpośrednich kontaktów z wychowankiem przyjęli za punkt wyjścia dla formułowanych spostrzeżeń i rozwiązań organizacyjnych w kierowanych przez siebie placówkach.

Wszystkich tych wielkich pedagogów cechuje pracowitość i stawianie sobie i innym bardzo wysokich wymagań, wysoka wrażliwość emocjonalna, ale i racjonalne myślenie – przekonani o niepowtarzalności ludzkiej osobowości sami też stanowili osobowości niepowtarzalne. Wiedzieli, jak kochać dziecko i wymagać od niego, aby rozwijało własne siły i uczyło się odpowiedzialności za swoje postępowanie. Byli bliscy tej relacji wychowawczej, która wyzwalała w dziecku jego własną aktywność, umożliwia kształtowanie osobowości i osiągnięcie życiowej samodzielności. Rozumieli, że tego typu moralne i materialne wsparcie jest potrzebne w pierwszym okresie samodzielnego życia – aż do momentu osiągnięcia prawdziwej niezależności. Pomiędzy Korczakiem, Czacką, Bosko, Dupanloupem a Ruszczycem istniała wreszcie i taka zbieżność, która polegała na świadomym wyborze samotnego trybu życia i rezygnacji z dążenia do własnego szczęścia oraz na całkowitym poświęceniu się sprawie poprawy losu dziecka – w różnych realiach życia.

Koncepcje pokrótce tu przedstawione cechuje egzystencjalność i sytuacyjność. Przesłania te mogą współcześnie stanowić źródło inspiracji, są alternatywą dla edukacji i obroną jednostki przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie kultury masowej i ofert makroświata, przed współczesnym indywidualizmem i egzystencjalnym materializmem.

W przedstawioną syntezę wizerunku pedagoga znakomicie wpisuje się Henryk Ruszczyk. Niezawodna intuicyjność, przy braku teoretycznych podstaw ogólnego pedagogicznego wykształcenia, skutkowałą twórczymi i efektywnymi praktykami pedagogicznymi. H. Ruszczyk znany był jako człowiek czynu, z natury swego kresowego pochodzenia pragnący nieustannej zmienności, która z jednej strony owocowała kreatywnością wychowawczych poczynań i różnorodnością wciąż nowych pomysłów i praktyk wychowawczych, z drugiej jednak strony, zbyt szybko

podejmowanymi decyzjami – sprawiał, że Internat Chłopców ożywał każdego dnia radosnym zgiełkiem i hałasem nowatorskich zabaw, gier i zajęć edukacyjnych czy wychowawczych. W indywidualnych relacjach z wychowankami wyraźnie dawała się zauważyć jego uczuciowość, która sprzyjała tworzeniu rodzinnego klimatu i relacji ojcostwa, już od momentu przybycia niewidomego dziecka do Zakładu. Emocjonalny stosunek do osamotnionego w internacie wychowanka kształtował serdeczne więzi pomiędzy Ruszczycem a jego podopiecznymi i tworzył atmosferę wspierania rozwoju dziecka na jego edukacyjnej drodze – czego dowodem są tak liczne świadectwa jego wychowanków. Prostota stylu bycia, tak czarująca, ale i impulsywna bezpośredniość, przy specyficznym poczuciu humoru, akcentowanie intuicji i emocji w pracy wychowawczej sprzyjały wypracowywaniu przez te wszystkie lata pedagogicznego autorytetu, niesłabnącego do końca życia. Ruszczyk żył tak, jakby nieustannie był przejęty czymś losem, nieustającą o innych pamięcią, w ciągłej ubogacającej wymianie z „drugim”. Miał zdolność koncentrowania się w swoich działaniach na wybranej pracy i integrowania ku temu całego swego wysiłku. Potrafił ofiarować swój zapał, czas, swoje znajomości i przekonania, swoje myśli i uczucia Dziełu – tak intensywnie, że zupełnie nie miał prywatnego życia.

W specyfice jego stylu wychowawczego wyraźnie zauważalne są: wytrwałość w tworzeniu struktur wspomagających rehabilitację i edukację niewidomych dzieci, młodzieży, dorosłych; umiejętność wskazywania dróg życiowych właściwych zdolnościom i predyspozycjom wychowanka; bliskość kontaktu wychowawczego z dzieckiem (właściwa dla pedagogiki akcentującej demokratyczną przyjaźń z dzieckiem, w orbicie pedagogiki personalistycznej), kompetencja i dyskretne kierownictwo w dążeniu do osiągnięcia przez dzieci dojrzałości psychospołecznej, przy nieco autokratycznym jednak stylu zarządzania Internatem Chłopców. Skuteczność i sukcesy Ruszczyca w wychowywaniu niewidomych podopiecznych implikowało nowatorstwo we włączaniu niewidomych w życie osób widzących (w myśl współcześnie głoszonej inkluzji), w połączeniu z wiarą w możliwości twórcze człowieka i jego zdolność do nieustannej pracy nad sobą, wywiedzione ze światopoglądu religijnego. Począwszy od lat 30. ubiegłego stulecia, Henryk Ruszczyk wyprzedzał swoim światopoglądem pedagogicznym tezy obecnie uznawane i wiążące w pedagogice specjalnej, a zwłaszcza w tyflopedagogice. Umiejętnie je też wykorzystywał w działaniach tyflogicznych. Pedagogika osób niewidomych i słabowidzących wciąż taktuje je jako wiążące i wartościowe.

Koncepcja wychowania w ujęciu Henryka Ruszczyca wpisuje się całościowo w Dzieło, albo inaczej mówiąc – w doświadczenie Lasek. W stylu i przemyśleniach pedagogicznych Ruszczyca pobrzmiewa nuta, która odpowiada potrzebom poznawczej, działaniowej i emocjonalnej bliskiego mu pokolenia.

Współczesne możliwości spotkania z młodzieżą muszą mieć w sobie coś z postawy wychowawczej Bosko, Korczaka czy stylu wychowawczego Ruszczyca i Matki Czackiej: kompetentnej, pełnej spontaniczności umiejętności obdarzania innych nadzieją, uświadamiania człowieczeństwa, wartości osobistej i praw. Idee te są

niepowtarzalne i autonomiczne, ale zarazem zbieżne i uzależnione od uwarunkowań kulturowych. Przez wieki już stale się rozwijały i udoskonalaly. Nie ma w nich zastoju i schematyzmu. Ta właśnie rozwojowość otwiera je na współczesność i zachęca do czerpania z ich dorobku. Czy da się je spożytkować w całości we współczesnym wychowaniu, czy należałoby raczej ustosunkować się krytycznie do tych koncepcji i odnieść się tylko do niektórych idei (odsłaniając ich trwałe wartości)? To pytanie może być twórczą inspiracją dla szukającego swej drogi wychowawcy.

Omawiane powyżej koncepcje są dowodem na udaną próbę nawiązania kontaktu z młodym pokoleniem. Niezaprzeczalnie, ideały te pozostają dzisiaj aktualne – jednakże ich rozwinięcie lub wskazanie określonej formy ich realizacji jest kwestią złożoną i bardzo trudną. Dialog między młodzieżą a dorosłymi to zaproszenie do wzajemnego poznawania się i odkrycia uzupełniających się i nierozdzielnych odpowiedzialności wobec przyszłości. Nie ma dla gatunku ludzkiego przyszłości bez ponawianego dialogu pokoleń, bez zaangażowania w pracę na polu bezpośredniego kontaktu z młodzieżą. Pominięcie analizy i refleksji w tym względzie oraz niepodjęcie dialogu z młodymi grozi niezrozumieniem i rozminięciem się z rzeczywistymi i istotnymi dla nich wartościami. Konsekwencją tego jest trudność lub wręcz niemożność realizacji celów wychowawczych. A dezaprobatą lub brak zainteresowań, nieświadomość lub ignorancja w dziedzinie zainteresowań młodzieży to strata okazji do nawiązania z nią dialogu i wpływu wychowawczego na życie młodzieży. Ważne, aby popularyzować wiedzę o szczególnej jednostkowej obecności każdego dziecka w Laskach, o ludzkiej odwadze i poświęceniu – nie w postaci jednorazowego aktu wielkiego czynu, lecz poprzez mozolny trud i wysiłek wychowawczy podejmowany na rzecz poprawy jakości oferty edukacyjnej wśród osób niewidomych w międzywojennej i powojennej Polsce. Może ważna jest refleksja o życiu człowieka, który przez swoją *potrzebność* ludziom niewidomym zmienił kształt wsparcia społecznego i zawodowego dla nich, który pisał określone wydarzenia siłą swojej wiary w idee, siłą swych dokonań.

Bibliografia

- Bogdanowicz Z.M. (1975). *Wspomnienia*. Laski, 5 marca (mps bez paginacji), Archiwum H. Ruszczyca.
- Cian L. (2001). *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, tłum. Gutewicz I. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Dupanloup F. (1866). *O nauce i wychowaniu w duchu chrześcijańskim*, tłum. L. R. Poznań: nakład I. Rzepecki.
- Dycht M. (2011). *Henryk Ruszczyca. Wizerunek niepokorny tyflop pedagoga*. W: Franczak K., Wardzała T.E. (red.). *Spółczesność–Niepełnosprawność–Wychowanie*. Tarnów–Gdańsk: WSS-E w Gdańsku i Fundacja Rozwoju Edukacji, Pracy i Integracji.
- Dycht M. (2012). *Henryk Ruszczyca. Pedagogiczne inspiracje*. Warszawa: UKSW.

- Dycht M. (2013a). *Henryk Ruszczyc i jego koncepcja rehabilitacji zawodowej niewidomych*. „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 165–173.
- Dycht M. (2013b). *Koncepcja wychowania Henryka Ruszczyca na tle uznanych systemów pedagogicznych*. „Laski”, R. XIX, nr 6 (116), s. 48–81.
- Gościmska A. (1983). *Torowała nowe drogi niewidomym. Róża Czacka – Matka Elżbieta jako tyflogolog i wychowawca*. Laski: TOnO.
- Gościmska A., Żółtowski M. (2004). *Historia działalności Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w Laskach w latach 1961–1976*. Laski: TOnO.
- Han-Ilgiewicz N. (1979). *Pedagogika Janusza Korczaka – pedagogiką mądrzej miłości*. W: Poręba P. (red.). *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*. KUL: Lublin.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2011). *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli*. Warszawa: UKSW.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2012a). *Współczesna recepcja myśli Matki Elżbiety Róży Czackiej – kształcenie i rehabilitacja*. Warszawa: UKSW.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2012b). *Współczesna recepcja myśli Matki Elżbiety Róży Czackiej – wychowanie*. Warszawa: UKSW.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2015). *The Impact of Mother Elżbieta Róża Czacka on the Educational Model of the Visually Impaired (In the context of the contemporary perception of her views)*. Warszawa: UKSW.
- Łęcka K. (1993). *Henryk Ruszczyc*. W: Mędrun J. (red.). *Biografie ludzi zasłużonych dla środowiska niewidomych*. Cz. II. Warszawa: PZN.
- Morawski K. (2000). *Pan Ruszczyc*. W: Mazowiecki T. (oprac.). *Ludzie Lasek*. Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Moskwa J. (1987). *Antoni Marylski i Laski*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Rakowska A. (2006). *Ruszczyc Henryk (1901–1973)*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Pilch T. (red.). T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Śliwerski B. (2004). *Pedagogika Janusza Korczaka*. W: *Pedagogika*. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). Cz. 1. Warszawa: PWN.
- Tchorzewski de A.M. (2003). *Namysł filozoficzny w teorii i praktyce pedagogicznej Janusza Korczaka (1878–1942)*. W: *Korczak – człowiek, badacz, pedagog i wychowawca*. Pyrzyk J. (red.). Włocławek: WSH-E.
- Wirth M. (2009). *Ksiądz Bosko i rodzina salezjańska dzieje i nowe wyzwania (1815–2000)*, tłum. Jania T. Kraków: Wydawnictwo Poligrafia ITS, Wydawnictwo Salezjańskie.
- Wołoszyn S. (2003). *Oświata i wychowanie w XX wieku*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). T. 1. Warszawa: PWN.
- Żółtowski M. (1991). *Ruszczyc Henryk (1901–1973)*. W: *Polski Słownik Biograficzny*. Markiewicz H. (red.). T. 33/2, z. 137. Wrocław–Warszawa–Kraków: PAN.
- Żółtowski M. (1994). *Henryk Ruszczyc i jego praca dla niewidomych*. Laski: TOnO.

PEDAGOGICAL INSPIRATIONS OF HENRYK RUSZCZYC IN THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION OF BLIND PEOPLE

Abstract: The study is a concise presentation of pedagogical and educational work of Henryk Ruszczyk at the Center for the Blind in Laski. His education project, highly regarded in the contemporary education of the visually impaired, has been recognised among acknowledged systems and pedagogical concepts by: S.B. Mother Elizabeth – Róża Czacka, Felix Dupanloup Antoine Philibert, Janusz Korczak and St. John Bosco, who are a source of inspiration for the theories and teaching practice of the 20th century.

Keywords: Henryk Ruszczyk; pedagogical views; educational activities; blind person.

Marzena Dycht – profesor nadzwyczajny na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie, doktor habilitowany nauk społecznych. Tyflopedałóg. Autorka czterech publikacji naukowych i wielu artykułów polskich i zagranicznych z zakresu pedagogiki specjalnej i szczególnej jej subdyscypliny – tyflopedałógiki. Koordynator i główny wykonawca w projektach naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej. Kierownik studiów podyplomowych o nazwie Pedagogika Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną i Tyflopedałógiki na WNP UKSW. Członek Zespołu Pedagogiki Specjalnej Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe: edukacja, rehabilitacja wzroku, kompleksowe wsparcie dzieci niewidomych i słabowidzących, wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z dysfunkcją wzroku – edukacja włączająca i specjalna – w ujęciu historycznym i systemowym, system punktowy Louisa Braille’a – zapis integralny i skrótowy, zagraniczne systemy, tożsamość współczesnej pedagogiki specjalnej, w tym tyflopedałógiki. Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: m.dycht@uksw.edu.pl.

UWARUNKOWANIA FUNKCJONOWANIA DRUŻYNY HARCERSKIEJ NA TERENIE GIMNAZJUM SALEZJAŃSKIEGO W SOKOŁOWIE PODLASKIM W OKRESIE DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

Streszczenie: Praktyczna realizacja harcerskiego systemu wychowawczego w drużynie im. Tadeusza Kościuszki w okresie międzywojennym była różna w poszczególnych okresach. Najpierw praca przebiegała w podniosłym klimacie pierwszych lat niepodległości. Wkrótce nadszedł rok 1920 – wojna z bolszewicką Rosją, kiedy za wierność ideałom i wartościom harcerskim kilku młodych gimnazjalistów zapłaciło najwyższą cenę – swoje życie. Później nastąpił okres systematycznej pracy w drużynie i zastępach, której celem było integralne kształtowanie osobowości harcerzy. Podejmowano próby uatrakcyjnienia tematyki i formy organizacyjnej zajęć harcerskich, aby dostosować je do potrzeb kolejnych roczników młodzieży gimnazjalnej.

Słowa kluczowe: harcerstwo; salezianie; wychowanie; Sokółów Podlaski.

Międzywojenne harcerstwo polskie miało zdecydowanie katolicki charakter. Projektantem krzyża harcerskiego był ks. Kazimierz Lutosławski, a wielokrotnym przewodniczącym Związku Harcerstwa Polskiego (dalej: ZHP) ks. Jan Mauersberger. W drużynach i na obozach kultywowano praktyki religijne. Rozpoczynano Mszę św. wszystkie ważne uroczystości: zjazdy walne, zloty narodowe. W kościołach święcono harcerskie sztandary, a *Prawo i Przyrzeczenie Harcerskie* zobowiązywały do służby Bogu i Polsce (Fietkiewicz 1985). Zdawał sobie z tego sprawę ordynariusz diecezji podlaskiej bp Henryk Przeździecki, który w 1921 roku powitał z radością projekt przyjmowania przez księży diecezjalnych obowiązków kapelanów harcerstwa polskiego. Z zastrzeżeniem jednak, aby „upatrzony na kapelana kapłan” wcześniej otrzymał „zatwierdzenie Władzy Diecezjalnej” (*Protokół* 1921, s. 11–12). Początki polskiego skautingu (od ang. *scout* – „zwiadowca”) wiążą się ze Lwowem, gdzie funkcjonowały wyższe uczelnie z polskim językiem wykładowym. W środowisku młodzieży akademickiej rodziły się różne ruchy społeczne, polityczne, kulturalne, niepodległościowe, także harcerstwo. Powstanie harcerstwa na terenach polskich od początku było związane z ruchem sokolim. Pierwsze trzy drużyny skautowe powstały w 1911 roku wśród młodzieży tego ruchu. Próbowaly one rozszerzyć

ureczywistniał idee wychowawcze ks. Bosko w Miejscu Piastowym k. Krosna. Salezianie organizowali szkoły rzemieślnicze, gimnazja, licea ogólnokształcące, internaty i sierocińce. Przy każdej placówce salezjańskiej funkcjonowała świetlica młodzieżowa, zwana oratorium. Zgodnie z zasadami prewencyjnego systemu wychowawczego oraz innymi środkami wychowawczymi, jak muzyka, sport, przechadzki, teatr, modlitwa, Eucharystia, śpiew, wychowywano młodzież na „dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli” (Niewęglowski 1999, s. 377). W okresie międzywojennym salezianie utworzyli 31 placówek dydaktyczno-wychowawczych: osiem szkół zawodowych, osiem szkół ogólnokształcących, pięć małych seminariów duchownych i 10 sierocińców (Niewęglowski 2011).

W gimnazjum sokołowskim obok różnych kół przedmiotowych i organizacji uczniowskich istniały także drużyny harcerskie. Wykorzystywały one idee skautingu w celu przygotowania harcerzy do życia w społeczeństwie. Początki działalności harcerskiej na terenie gimnazjum sięgały pierwszych lat jego istnienia. Władze szkolne i okupacyjne patrzyły nieufnie na rodzące się odważne inicjatywy patriotyczne wśród młodzieży pragnącej w nowy sposób służyć Bogu i Polsce. Uczeń gimnazjum, Waław Leszczyński, zdołał zwerbować 10 kolegów, którzy dnia 8 marca 1916 roku odbyli pierwszą zbiórkę harcerską (*Dziesięciolecie* 1935). W tym samym miesiącu na patrona drużyny wybrali Tadeusza Kościuszkę, jako tego, który nigdy nie zwątpił, że Polska odzyska niepodległość. Wkrótce szeregi drużyny powiększyły się do 45 członków. Już w listopadzie 1918 roku mieli oni możliwość praktycznej realizacji ideałów Kościuszki poprzez czynne uczestnictwo w rozbrajaniu Niemców okupujących Sokołów Podlaski. Były też inne przykłady wypełniania obowiązków obywatelskich. W lecie 1920 roku 56 harcerzy wraz ze swoim kapelanem ks. Antonim Święcickim³ wzięło udział w wojnie polsko-rosyjskiej (Niewęglowski 2011). W walkach frontowych poległo siedmiu harcerzy: Józef Włodarczyk (w bitwie pod Wronami 15 sierpnia 1920 roku, w wieku 17 lat), Stefan Golas (pod 13 fortem Grodna dnia 25 września 1920 roku, 16-latek), Waław Pawlik (uczeń VII kl. gimn., poległ dnia 21 września 1920 roku podczas zdobywania 1 fortu Grodna), Adolf Mastalerczuk, Michał Danielak (poległ w bitwie pod Wronami dnia 15 sierpnia 1920 roku, w wieku 16 lat), Czesław Retke (poległ pod Wronami 15 sierpnia 1920 roku, w wieku 18 lat) i Henryk Leszczyński (Nekrasz 1931), a 19 zostało rannych. Harcerz Geonet Januariusz zmarł w szpitalu z powodu odniesionych ran.

3 Antoni Święcicki (1887–1969) – ksiądz katolicki, doktor prawa kanonicznego, podharc mistrz. W dniu 26 sierpnia 1919 roku otrzymał od bpa Henryka Przeździeckiego nominację na prefekta ośmioklasowego gimnazjum w Sokołowie Podlaskim. Zaczął również udzielać się w pracach drużyny harcerskiej im. T. Kościuszki składającej się z uczniów gimnazjum. W 1920 roku został kapelanem 205 Pułku Piechoty Wojska Polskiego (Gnat-Wieteska 2002; Dąbrowski 2018; AU KUL PK 960).

miłuje przyrodę i stara się ją poznać, 7. Harcerz jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim innym przełożonym, 8. Harcerz jest zawsze pogodny, 9. Harcerz jest oszczędny i ofiarny, 10. Harcerz jest czysty w myśli, mowie i uczynkach, nie pali tytoniu, nie pije napojów alkoholowych”⁴. Poznawano również zasady organizowania obozów, przekazywano wiadomości o sposobach orientowania się w terenie. Zastępy były elementarną częścią drużyny. To od ich aktywności zależały wyniki jej pracy. Liczyły od pięciu do ośmiu osób. W celu zwiększenia aktywności i atrakcyjności pracy zastępów urządzano różne formy współzawodnictwa, m.in. w kwestii realizacji programu drużyny, postępów w nauce, spełniania obowiązków szkolnych i koleżeńskich. W jednym ze sprawozdań czytamy: „Między zastępami konkurs o pierwszy zastęp drużyny. Oprócz rywalizacji sportowej ważniejsza była rywalizacja w nauce: oceny z postępów i zachowania się, karność, punktualność, dobre uczynki, oszczędność oraz ilość przeczytanych książek z lektury harcerskiej” (ASSP, T. Spr.; Woźniak 1992, s. 147).

W roku szkolnym 1929/1930 funkcję drużynowego pełnił uczeń kl. VII Witold Kocowski (od 15 czerwca 1930 roku zastąpił go uczęszczający do kl. V Jan Gabiś). Przybocznym był Tadeusz Mossakowski (kl. V), a zastępowymi byli: Jan Niewęglowski (kl. VIII), J. Gabiś i T. Mossakowski. Zbiórki wszystkich zastępów odbywały się raz w tygodniu. W zastępach młodszych omawiano tematy związane z harcerstwem: powstanie skautingu, rozwój harcerstwa w Polsce, zasady organizacji ZHP, *Prawo Harcerskie*. Ponadto chłopcy poznawali pieśni skautów, uczyli się zaplętywać węzły, zdobywali wiedzę o znakach harcerskich i organizowali zawody sprawnościowe o charakterze pokojowym: ping-pong, gry ruchowe usprawniające wzrok, słuch i węch. W zastępach starszych podejmowano kwestie: zawiązania zastępu, ułożenia programu pracy w zastępie i drużynie, analizowano metodykę harców oraz stosunek zastępowego do drużynowego i rodziców chłopców. Zbiórki drużyny odbywały się raz w miesiącu. Poruszano na nich następujące zagadnienia: o znaczeniu przyrzeczenia w życiu harcerza, dlaczego T. Kościuszko jest patronem drużyny, dobry uczynek w życiu harcerza, zasady organizacji obozu, *Prawo Harcerskie*. Podejmowano też sprawy jakościowego i liczbowego rozwoju drużyny. Harcerze zdobywali stopnie harcerskie. Wśród nich istniały trzy, dostosowane do okresu rozwojowego młodzieży: młodzika (11/12–14 lat), wywiadowcy (12–15 lat), ćwika (człowieka wypróbowanego) (14–17 lat). Od połowy lat 20. ukształtował się na stałe podział na pięć stopni: młodzik, wywiadowca, ćwik, harcerz orli, harcerz Rzeczypospolitej. Dwa ostatnie stopnie zarezerwowano dla młodzieży starszej (od 16 roku życia). Przyrzeczenie harcerskie składano najpierw po odbyciu trzymiesięcznej próby przed przyjęciem do drużyny, a następnie po zaliczeniu pierwszego

4 W 1930 roku zmieniono kolejność pkt. 1 z pkt. 2 oraz wprowadzono słowo „Bóg” do tekstu *Prawa*, a w 1932 roku zmieniono słowo „Ojczyzna” na „Polska” i usunięto wyrażenie „dla niej” (Hausner, Wierzbicki 2015, s. 319, 324).

stopnia harcerskiego w czasie kilku–kilkunastomiesięcznej pracy (ASSP, T. Spr.; Czopowicz 2004).

Główne kierunki pracy i specjalizacji harcerskiej (1931–1938)

Z początkiem lat 30. próbowano prowadzić jak najwięcej zbiórek w terenie. Ułatwiało to organizowanie większej ilości interesujących gier i biegów. Chodziło o to, żeby każda zbiórka harcerska była inna, zaskakiwała harcerzy tematyką i formą organizacyjną. Wpływ na to miała ówczesna sytuacja w harcerstwie. W 1931 roku przewodniczącym ZHP został wieloletni działacz harcerski i człowiek obozu sanacyjnego dr Michał Grażyński. W jego programie pracy wychowawczej zostały wyszczególnione trzy podstawowe idee: „miłości Boga, myśli państwowej, wypływającej z ukochania narodu oraz życia opartego na prawdzie” (Błażejowski 1985, s. 229). Głównym celem działania stało się kształtowanie harcerstwa od wewnątrz poprzez wprowadzanie nowych rozwiązań metodycznych i pożądanych treści pracy wychowawczej. W marcu 1932 roku, w myśl założeń wychowania narodowo-państwowego, wprowadzono nowe programy prób na stopnie organizacyjne. Został położony w nich nacisk na znajomość historii, dorobku kulturalnego i problemów ówczesnej Polski. Harcerstwo stało się szkołą karności w kształtowaniu przyszłego obywatela Rzeczypospolitej. Zaczęły się pojawiać tematy gawęd harcerskich dotyczące pracy dla Polski, odpowiedzialności za jej losy, walki z wadami narodowymi. Najlepszym sprawdzianem całorocznej pracy drużyny był obóz harcerski. Jego zorganizowanie wymagało aktywności, samodzielności i odpowiedzialności wszystkich członków drużyny, gdyż większość rzeczy należało przygotować samemu (Winiarz 2000). Umożliwiało to ukształtowanie w harcerzach cech charakteru eksponowanych w ideale wychowania obywatelsko-państwowego.

Kolejny rok szkolny 1931/1932 przyniósł nowe zmiany w dziejach drużyny im. Kościuszki. We wrześniu 1931 roku Rada Drużyny mianowała drużynowym druha Jerzego Szlezyngiera – wywiadowcę, pierwszym przybocznym druha Jana Gabisia – wywiadowcę i drugim przybocznym druha Henryka Zinowicza – młodzika. Opiekunem drużyny z ramienia Rady Pedagogicznej został dh Stanisław Olędzki – nauczyciel historii i nauki o Polsce współczesnej i komendant miejscowego hufca harcerskiego. Praca w zastępach polegała na wprowadzaniu w życie idei harcerskiej i zapewnieniu druhom należytego wyrobienia harcerskiego (tzn. opanowania sprawności harcerskich). Środkami do osiągnięcia tego celu były: gawędy, odpowiednie książki (np. *Harce młodzieży polskiej* Mieczysława Schreibera i Eugeniusza Piaseckiego, Lwów 1917⁵), pisma, śpiewy oraz ćwiczenia

5 Licząca 287 stron książka zawierała wzorcowe przykłady 18 gawęd obozowych dla harcerzy na następujące tematy: harce – gry, ćwiczenia, zawody (harcerze w czasie wojny i pokoju, organizacja, stopnie, prawo harcerskie), harcerze w polu (zwiady, sygnały i rozkazy), harcerze w obozie, tropienie, myślistwo harcerza, zdrowie, rycerskość (*Pomagaj bliźnim i doskonal samego siebie*),

z terenoznawstwa, sygnalizacji, spostrzegawczości i samarytaństwa (ratownictwa). W listopadzie 1931 roku nastąpiła zmiana kierownictwa. Obowiązki drużynowego przejął dh Jan Gabiś. W marcu 1932 roku odbyły się próby na czwarty stopień. Ważniejsze wydarzenia z życia drużyny: w październiku 1931 roku członkowie drużyny gościli na herbatce dyrektora gimnazjum ks. Jana Ślósarczyka wraz z gro-nem pedagogicznym, w marcu 1932 roku wizytował drużynę wizytator Okręgu Szkolnego Lubelskiego Stanisław Komar, w kwietniu tego samego roku drużyna obchodziła 15-lecie swego istnienia. Ostatnie wydarzenie zostało uświetnione odświętnym przyrzeczeniem 15 druhów. W uroczystości brały udział cztery drużyny harcerskie z okolicy, przedstawiciele Koła Przyjaciół Harcerzy i młodzież gimnazjum (ASSP T. Spr.).

W roku szkolnym 1932/1933 obowiązki drużynowego pełnił uczeń kl. VII – H. Pielniński. Pracowano nad „konsolidacją” wewnętrzną i wyrobieniem harcerskim członków drużyny. Uczęszczali oni do różnych klas gimnazjum: do kl. I – jedna osoba, II – 14 osób, III – 14 osób, IV – 11 osób, V – pięć osób, VI – trzy osoby, VII – trzy osoby, VIII – dwie osoby.

Drużyna, jako jedna z organizacji szkolnych, brała udział w urządzaniu różnych uroczystości i obchodów w gimnazjum, np. harcerze samodzielnie przygotowali uroczyste obchody imienin prezydenta Rzeczypospolitej Ignacego Mościckiego.

Zwracano uwagę na wzorowe wypełnianie obowiązków szkolnych. Wszyscy członkowie drużyny otrzymali promocję do klas następnych. Harcerze spotykali się na zbiórkach: cała drużyna – 12 razy, poszczególne zastępy – 50, Rada Drużyny – 10. Zorganizowano jedną pięciogodzinną wycieczkę w okolice Sokołowa Podlaskiego, co umożliwiała „ćwiczenia harcerskie w polu” (ASSP, T. Spr.).

W roku szkolnym 1933/1934 położono szczególny nacisk na karność. Zajmowano się umundurowaniem, zorganizowano kilka wycieczek „w teren”, w czasie których śpiewano pieśni harcerskie i wojskowe oraz ćwiczone różne gry. Ponadto drużyna brała udział we wszystkich uroczystościach narodowo-państwowych odbywających się w szkole i poza nią. Odczuwano jednak brak wykwalifikowanych zastępowych (ASSP, T. Spr.).

W kolejnym roku szkolnym 1934/1935 jednym z głównych celów pracy drużyny było przygotowanie się do „Jubileuszowego Zjazdu” w Spale. Celem szczegółowym było ukształtowanie cech osobowych: samodyscypliny, wytrwałości i sumiennego spełniania swoich obowiązków. Chodziło o ogólną dzielność i zaradność życiową. Harcerze poznawali teoretycznie sprawności harcerskie na zbiórkach w okresie zimowym. Zdobyte wiadomości dotyczyły nie tylko podstawowych zagadnień z zakresu wychowania obywatelskiego (np. znajomość dziejów walk o niepodległość, kultura narodowa, przyroda ojczysta, instytucje państwowe), lecz także obejmowały sprawy życia codziennego (np. kultura i obycie towarzyskie, higiena

ocalanie życia (ratownictwo, pierwsza pomoc), miłość Ojczyzny (*Poznaj Polskę i ucz się jej służyć*).

Współpraca z drużyną harcerską im. Hetmana S. Żółkiewskiego

W sprawozdaniach za rok szkolny 1935/1936, dotyczących działalności organizacji szkolnych na terenie gimnazjum, znalazło się sprawozdanie z pracy II gimnazjalnej drużyny harcerskiej im. Hetmana S. Żółkiewskiego. Już w październiku 1935 roku wizytował ją komendant Chorągwi Harcerzy harcmistrz RP Dymitr Senatorski. Drużyna liczyła 28 członków i była podzielona na trzy zastępy. We wspomnianym roku szkolnym odbyła 14 zbiórek ogólnych. Zastępy odbyły łącznie 48 zbiórek. Praca na zbiórkach, np. z nowymi członkami drużyny, była podzielona na etapy. W pierwszym etapie zaznajamiano przybyłych chłopców z zasadami i organizacją ZHP, a jednocześnie przerabiano z nimi program na stopień młodzika. W drugim etapie 13 chłopców zaliczyło próby na wspomniany stopień. W dniu 3 maja 1936 roku złożyli oni przyrzeczenie harcerskie. Na uroczystości złożenia przyrzeczenia obecni byli harcerze z drużyny im. T. Kościuszki wraz z opiekunem S. Ołędzkim oraz komendant hufca męskiego Wincenty Dziurzyński (ASSP T. Spr.).

Obie drużyny współdziałały ze sobą w przygotowywaniu uroczystości szkolnych oraz pomagały innym organizacjom szkolnym w urządzaniu uroczystych obchodów danego święta czy wydarzenia⁶. Harcerze mobilizowali pozostałych uczniów gimnazjum do lepszego wypełniania obowiązków szkolnych oraz zajmowania właściwej postawy etyczno-moralnej i obywatelskiej wobec zjawisk życia koleżeńskiego, szkolnego, społeczności lokalnej czy narodowej. Brali także udział w imprezach, które odbywały się poza terenem szkoły.

W zakończeniu należałoby wymienić ważniejsze akcje z historii drużyny im. T. Kościuszki w latach 1921–1936: w 1921 roku – udział w kweście na rzecz Śląska (komendant Okręgu Brzeskiego ks. Fabian Szczerbicki w rozkazie L. 12 z dn. 12/V-1922 r. uznał harcerzy z drużyny im. T. Kościuszki za wzór do naśladowania), w 1924/1925 – udział w uroczystościach odsłonięcia pomnika komendanta powstania 1863 roku na Podlasiu ks. Stanisława Brzóska, w 1925/1926 – współpraca w organizowaniu obchodów 10-lecia harcerstwa w Sokołowie Podlaskim, w 1928 roku – udział w uroczystości odsłonięcia pamiątkowej tablicy uczniów-harcerzy poległych w 1920 roku, która została wmurowana w jedną ze ścian gimnazjum (podczas uroczystości obecny był bp Henryk Przeździecki), w 1929 roku – uczestnictwo w II Zlocie Narodowym Harcerzy w Poznaniu (tam drużyna zajęła jedno z pierwszych miejsc w konkursie stawiania namiotów, śpiewie i siatkówce), w 1934/1935 – Złot ZHP w Spale, w 1935/1936 – przygotowanie uroczystości 20-lecia drużyny (*Dziesięciolecie* 1935).

6 Ze sprawozdań dyrekcji z życia szkoły salezjańskiej w latach 1928–1939 (bez uwzględnienia uroczystości powtarzających się w kolejnych sprawozdaniach) wynika, że odbyło się ponad 80 uroczystości i imprez gimnazjalnych (Woźniak 1992).

Zakończenie

W działalności drużyny harcerskiej im. Tadeusza Kościuszki w okresie międzywojennym można wyodrębnić trzy etapy. Pierwszy rozpoczął się od momentu jej założenia i trwał do 1925 roku, kiedy placówkę szkolną przejęli salezjanie. Charakteryzował się on przede wszystkim tym, że wzrosła liczba gimnazjalistów zainteresowanych polskim ruchem skautowym. Jego istotą było wychowanie chłopców na światłych obywateli, gotowych do pracy i poświęceń dla kraju. Głównym celem wychowania i samowychowania było wykorzenie wad narodowych, wdrożenie do obowiązkowości i pracowitości, ukształtowanie silnej woli i nieugiętego charakteru, przygotowanie do walki o niepodległość Polski z bronią w ręku (skauting oraz niepodległość). Najwyższymi wartościami były: Bóg i Ojczyzna, pomoc bliźniemu i posłuszeństwo *Prawu Harcerskiemu*. Ujawniło się to w 1918 roku, a szczególnie w 1920 roku, gdy kilku chłopców oddało życie podczas wojny z bolszewicką Rosją. Opiekę duchową i instruktorską nad drużyną sprawował wówczas ks. Antoni Świącicki.

Drugi etap rozpoczął się w latach 20. i trwał do początku lat 30. Starano się wówczas dokładnie poznać *Prawo i Przyrzeczenie Harcerskie* oraz próbowano wcielać je w życie. Dbano o integralne wychowanie harcerskie rozwijające intelekt, wolę, uczucia i sprawność fizyczną.

W trzecim okresie, zgodnie z nowymi wytycznymi ZHP, drużyna im. T. Kościuszki usiłowała odbywać więcej zbiórek w terenie. W tematyce gawęd harcerskich większy nacisk położono na sprawy ówczesnej Polski i pracy na rzecz jej rozwoju. Harcerze pozostawali pod duchową i merytoryczną opieką księży dyrektorów salezjańskich, najdłużej ks. dyrektora Jana Ślósarczyka. Często wizytował on drużynę, zarażał salezjańskim optymizmem i radością życia, motywował do pracy, tzn. angażował do organizowania lub do pomocy w przygotowywaniu uroczystości i imprez gimnazjalnych i nie tylko. Było to zgodne z pedagogią św. Jana Bosko, według której przełożeni biorą czynny udział w zajęciach swoich podopiecznych.

Do najważniejszych przejawów działalności formacyjnej i wychowawczej drużyny im. T. Kościuszki w latach 1918–1939 należy zaliczyć: wdrażanie do patriotyzmu przez spełnianie obowiązków obywatelskich (w tym względzie członkowie drużyny byli wzorem do naśladowania), uczenie musztry, śpiewu, spełniania obowiązków uczniowskich; prowadzenie gawęd harcerskich na temat zagadnień wychowania harcerskiego, nauka techniki harcerskiej, obowiązkowości i kultury osobistej, położenie nacisku na poznanie i wypełnianie *Przyrzeczenia i Prawa Harcerskiego* oraz na zdobywanie stopni harcerskich: młodzika, wywiadowcy, ćwika, harcerza orlego. Ponadto organizowano konkursy pomiędzy zastępami. Oprócz rywalizacji sportowej istotną była rywalizacja w nauce: oceny z postępów i zachowania się, karność, punktualność, dobre uczynki, oszczędność, liczba przeczytanych książek o tematyce harcerskiej. Duże znaczenie przywiązywano do obozów, wycieczek i gier

sportowych w terenie (na II Zlocie Narodowym Harcerzy drużyna uzyskała czołowe miejsce w konkursie stawiania namiotów, śpiewie i siatkówce). Koncentrowano się na poznawaniu historii scoutingu i symboli harcerskich oraz zasad organizacji obozu harcerskiego, na kształtowaniu samodyscypliny, wytrwałości i sumienności. Realizowano wychowanie obywatelskie poprzez poznawanie dziejów walk o niepodległość Polski, współczesnych problemów ojczyzny, kultury narodowej, przyrody i organizacji instytucji państwowych. Dotykano spraw dzielności, zaradności życiowej, a także zagadnień z życia codziennego, obycia towarzyskiego, zachowania zasad higieny i utrzymania sprawności fizycznej.

Bibliografia

- Archiwum Uniwersyteckie KUL (AU KUL). Teczka: *Ks. Świącicki Antoni 1922–1926 [1928]*, sygn. PK 960.
- Archiwum Salezjańskie w Sokołowie Podlaskim (ASSP). Teczka: *Sprawozdania 1926–1938. Sprawozdania z działalności drużyny im. Tadeusza Kościuszki w Sokołowie Podlaskim*, bez sygn.
- Błażejowski W. (1985). *Z dziejów harcerstwa polskiego 1910–1939*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Czopowicz S. (2004). *Bogu, Polsce, bliźnim. Obraz Harcerstwa Rzeczypospolitej Niepodległej: spuścizna ideowa i wychowawcza*. Warszawa: Agencja Wydawnicza i Reklamowa AKCES.
- Dąbrowski S.J. (2018). *Księża i zakonnicy w stuleciu Związku Harcerstwa Polskiego na Lubelszczyźnie*. Lublin: Wydawca Ks. Robert Śliż.
- Fietkiewicz O. (1985). *Przedmowa*, W: Błażejowski W., *Z dziejów harcerstwa polskiego*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Gnat-Wieteska Z. (2002). *Ksiądz Szambelan dr Antoni Świącicki*. Garwolin: Wydawca Głos Garwolina.
- Harcerze Lubelszczyzny w wojnie polsko-bolszewickiej 1919–1920. Materiały do dziejów*. Dąbrowski S. J. (red.). (2009). Lublin: Wydawnictwo Tylda.
- Hardej B. (2008). *Z dziejów sokołowskiego harcerstwa*. W: „Pieśń ujdzie cało...”. *Historia i legendy ziemi sokołowskiej*. Kwiek W. (red.). Sokołów Podlaski: Miejska Biblioteka Publiczna w Sokołowie Podlaskim.
- Nekrasz W. (1931). *Harcerze w bojach. Przyczynek do udziału młodzieży polskiej w walkach o niepodległość ojczyzny w latach 1914–1921*. Warszawa: Główna Księgarnia Wojskowa.
- Niewęglowski J. (1999). *Salezjańskie Liceum im. Henryka Sienkiewicza w Sokołowie Podlaskim – historia i wychowanie*, „Seminare”, t. 15, s. 377–388.
- Niewęglowski J. (2011). *Wychowawczo-społeczna działalność salezjanów w Polsce w latach 1898–1989*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Niewęglowski J. (2015). *Towarzystwo Salezjańskie wobec wyzwań edukacyjnych w latach 1918–1939*. „Seminare”, t. 36, nr 1, s. 151–162.

- Winiarz A. (2000). *Funkcjonowanie harcerskiego systemu wychowawczego w okresie II Rzeczypospolitej. Ciągłość czy zmiana?* W: *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym*. Walewander E. (red.). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Winiarz A. (1994). *Związek Harcerstwa Polskiego na Lubelszczyźnie 1918–1939*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Woźniak R. (1992). *Prywatne Męskie Gimnazjum i Liceum Księża Salezjanów im. Henryka Sienkiewicza w Sokołowie Podlaskim (1915) 1925–1948*. Lublin (mps). Archiwum Uniwersyteckie KUL, sygn. T. m. 4989.
- Zimmer B. (1987). *Harcerstwo Lubelszczyzny*. Lublin: Lubelska Komenda Chorągwi ZHP.
- Zimmer B. (1991). *Harcerskie środowiska Lubelszczyzny. Zarys historyczny*. Lublin: Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” w Lublinie.
- Protokół VIII konferencji X. X. Dziekanów, odbytej w dniu 16 listopada 1921 r. w Siedlcach, pod przewodnictwem Ks. Biskupa Ordynariusza. „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie”, nr 11–12, s. 154–160.*
- Dziesięciolecie Zakładu i dwudziestolecie Gimnazjum Ks. Salezjanów im. Henryka Sienkiewicza w Sokołowie Podlaskim: 1915–1925–1935*. Sokołów Podlaski [b.d.w].
- Aneks*. W: Hausner W., Wierzbicki M., *Sto lat harcerstwa*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.

CONDITIONS OF FUNCTIONING OF A SCOUT GROUP IN THE SALESIAN HIGH SCHOOL IN SOKOŁÓW PODLASKI DURING THE SECOND POLISH REPUBLIC

Abstract: Practical implementation of the scouting educational system in the Tadeusz Kościuszko team in the interwar period was different in different periods. First, the work was carried out in the elevated spirit of the first years of independence. Soon came a war of 1920 with Bolshevik Russia, when a few young junior high school students gave their lives for loyalty to the ideals and scout values. Later, there was a period of systematic work in the team and patrols, whose goal was personal integrity of the scouts. Attempts have been made to enhance the subject matter and organizational form of the scouting training to adapt them to the needs of subsequent years of junior high school youth.

Keywords: scouting; Salesians; education; Sokołów Podlaski.

Marek Jurczyszyn – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, absolwent UMCS i KUL, nauczyciel. W badaniach naukowych z historii wychowania XIX i XX wieku interesuje się szczególnie oświatą wsi z Mieczysławem Brzezińskim na czele i dziejami pedagogii katolickiej diecezji siedleckiej w czasie sprawowania biskupstwa przez bpa Henryka Przeździeckiego w II Rzeczypospolitej. Bierze udział w pracach stowarzyszeń naukowych: Towarzystwa Naukowego Franciszka Salezego, Towarzystwa Naukowego KUL. Adres e-mailowy: marek-jurczyszyn@wp.pl.

ELŻBIETA MAGIERA

Wydział Humanistyczny

Uniwersytet Szczeciński

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4209-9240>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 31.12.2018

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.09

TEORETYCZNE PODSTAWY WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO W POLSCE OKRESU MIĘDZYWOJENNEGO (ZARYS PROBLEMATYKI)

Streszczenie: Artykuł podejmuje zagadnienie teoretycznych podstaw wychowania państwowego w Drugiej Rzeczypospolitej. Przedstawia zarys koncepcji wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego, Zygmunta Mysłakowskiego i Jana Stanisława Bystronia. Zagadnienie wychowania państwowego K. Sośnicki charakteryzował ze stanowiska pedagogiki socjologicznej oraz filozofii państwa i prawa. Tworząc ponadideologiczną teorię wychowania państwowego, uporządkował podstawowe pojęcia, wyeksponował specyficzne właściwości wychowania państwowego. Centralnym zagadnieniem swojej teorii uczynił kategorię etosu państwowego. Znaczący wkład w tworzenie teoretycznych podstaw wychowania państwowego stanowiły prace Zygmunta Mysłakowskiego. Rozumiejąc państwo jako formację socjologiczną i kulturową, punktem wyjścia do rozważań nad wychowaniem państwowym i narodowym uczynił pojęcie „mitu”. Dążył do ukształtowania pozytywnego stosunku społeczeństwa wobec państwa. Teoretyczną podstawę wychowania państwowego stanowiły również prace Jana Stanisława Bystronia, który prezentował stanowisko socjologiczne. Wychowanie państwowe łączył z wychowaniem społecznym, pogłębieniem kultury społecznej, rozszerzeniem treści i zakresu stosunków społecznych, rozwijaniem współdziałania.

Słowa kluczowe: wychowanie państwowe; Kazimierz Sośnicki; Zygmunt Mysłakowski; Jan Stanisław Bystron; etos państwowy; historia wychowania.

Wstęp

Ideologia wychowawcza sanacji, nazywana wychowaniem państwowym lub obywatelsko-państwowym, doczekała się już wielu opracowań naukowych (Araszkiewicz 1976, 1978, 1982; Bartnicka 1972; Jakubiak 1994, 1999, 2003; Magiera 2003; Malinowski 2015; Wojtas 1999). Nie wchodząc w szczegóły, można stwierdzić, że lata 1926–1932 były okresem zmiany orientacji wychowania w kierunku wychowania państwowego, wyrastającego z założeń ideologicznych sanacji. Jak pisze Krzysztof Jakubiak, wychowanie państwowe zostało wypracowane dopiero po 1928 roku, a u jego „podstaw

leżały przede wszystkim wymogi sytuacji politycznej, w jakiej znalazł się obóz piłsudczykowski i cała ówczesna Polska, oraz tradycje, doświadczenia historyczne, uwarunkowania społeczne i pryncypia ideologiczne piłsudczyków” (Jakubiak 1994, s. 64). Ideologia wychowania państwowego i funkcjonujący na jej fundamencie system oświatowo-wychowawczy dążyły do integracji wielonarodowej i wielokulturowej Polski, w oparciu o wartość nadrzędną, którą uczyniono państwo i której podporządkowano wartość narodu. Z tej wartości nadrzędnej wyrastały inne cechy konstytutywne ideologii sanacji: idea uspołecznienia państwa; idea solidaryzmu społecznego; odpowiedni stosunek jednostki do państwa; koncepcja elity społecznej; kult pracy oraz mocarstwowość Polski i jej misja dziejowa na Wschodzie, które znalazły odzwierciedlenie w wychowaniu państwowym (Faryś 1991; Jakubiak 1994).

Ideał wychowawczy, noszący nazwę pracownik-bojownik, sformułowany w 1929 roku przez Sławomira Czerwińskiego (Czerwiński 1929; Król 2016)¹, doprowadził do bogatej dyskusji organizatorów szkolnictwa, teoretyków i praktyków, znajdującej wyraz w prasie i publikacjach zwartych. W latach 1932–1935 zostały opracowane teoretyczne podstawy ideologii wychowawczej sanacji w dziedzinach takich jak: socjologia, filozofia, kultura i psychologia. Całościowa reforma oświaty dokonana na mocy Ustawy z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, obejmująca zmiany strukturalne, organizacyjne i programowe (Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 68, 74) doprowadziła do systemowej realizacji ideologii wychowawczej sanacji. Lata 1937–1939 były okresem półoficjalnego odwrócenia sanacji od koncepcji wychowania państwowego i poszukiwania nowych tendencji wychowawczych.

Celem artykułu jest ukazanie zarysu problematyki teoretycznych podstaw wychowania państwowego. Wprowadzenie w życie „ustaw jędrzejewiczowskich” ujawniło słabości teoretyczne wychowania państwowego, które można było dostrzec m.in. w wystąpieniu J. Jędrzejewicza (Jędrzejewicz 1932, s. 64) i Hanny Pohoskiej (Pohoska 1932, s. 67–70) na zjeździe zrębowców 1 listopada 1932 roku. Słabości te stały się bodźcem do dalszych poszukiwań, których efektem były pogłębione naukowo prace Kazimierza Sośnickiego, Zygmunta Mysłakowskiego i Jana Stanisława Bystronia, posiadające obiektywny, badawczy charakter i stanowiące teoretyczną podbudowę doktryny wychowawczej sanacji². Dlatego prace te stały się przedmiotem analizy niniejszego artykułu.

1 Intencją S. Czerwińskiego było „wychować ludzi, którzy z naszej ziemi wyrosli, naszym polskim służyliby celom i którzy byliby obywatelami cywilizowanego świata przez to i dlatego, że są dobrymi obywatelami Polski” (Czerwiński 1934, s. 75). Joanna Król, komentując te słowa, napisała: „Myśl tę, zawierającą głęboką troskę o kondycję młodego pokolenia, można zarazem potraktować jako motto działania dla obecnych i przyszłych twórców polskiej edukacji. Łączy ona bowiem z jednej strony przywiązanie do tradycji, a z drugiej przekonanie o silnej pozycji Rzeczypospolitej, której obywatele mogą bez kompleksów współuczestniczyć w tworzeniu kultury państw europejskich” (Król 2012, s. 132).

2 Poza wymienionymi uczonymi była cała plejada osób mających większy lub mniejszy udział w rozwijaniu teoretycznych podstaw ideologii wychowawczej sanacji i wskazujących na metody jej

Koncepcja wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego (1883–1976)

Refleksję z zakresu teorii wychowania państwowego w latach międzywojennych najpełniej rozwinął Kazimierz Sośnicki, którego można uznać za głównego teoretyka wychowania państwowego. Jej załączkiem był wygłoszony w maju 1928 roku na dorocznym zjeździe Związku Nauczycielstwa Szkół Średnich we Lwowie wykład pt. „Państwo a szkoła”, w którym autor starał się zwrócić uwagę na konieczność wprowadzenia wychowania państwowego do instytucjonalnego procesu kształcenia i wychowania. Wykład ten K. Sośnicki rozwinął na zjeździe autorów podręczników szkolnych, zorganizowanym z inicjatywy wydawnictwa „Książnica-Atlas” w listopadzie 1931 roku. W tych wystąpieniach, jak i w publikowanej dwa lata później książce stwierdził, że podstawy wychowania państwowego omawia w oderwaniu od konkretnego państwa, niezależnie od epoki i terytorium (Sośnicki 1933, s. 8). Jego celem było opracowanie ogólnych podstaw wychowania państwowego, dlatego świadomie unikał wiązania go z życiem i potrzebami konkretnego państwa³. Dążył do uporządkowania dyskusji wokół tej problematyki poprzez ustalenie podstawowych terminów, czego dokonał i tym samym umożliwił odróżnienie wychowania moralnego od wychowania społecznego czy państwowego. Dyskusja ukazała wzajemne relacje między tymi pojęciami oraz wyeksponowała specyficzne cechy wychowania państwowego.

Zagadnienie wychowania państwowego autor scharakteryzował ze stanowiska pedagogiki socjologicznej, uwzględniając wyniki badań przeprowadzonych na gruncie filozofii państwa i prawa. Jego poglądy kształtowały się głównie pod wpływem filozofii niemieckiej i opartej na niej teorii pedagogicznej, zwłaszcza Georga Kerschensteinera. K. Sośnicki wyszedł z założenia, że wychowanie państwowe jest ogólną ideą wiążącą szczegółowe, często sprzeczne cele wychowania, występujące w pedagogice na początku XX wieku. „Cechę państwowości – pisał – coraz silniej wysuwa się jako wspólny łącznik poszczególnych i w różnych wypadkach odmiennych celów wychowania; ma je ona zabarwić na jeden ton” (Sośnicki 1933, s. 43). Z mnogości celów wychowania, charakterystycznych dla ówczesnej pedagogiki, K. Sośnicki wyróżnił dwa kierunki, które je określały: pozytywistyczny lub pragmatyczno-realistyczny oraz indywidualistyczny. Podsumowując obydwa kierunki, opowiedział się za pierwszym z nich, ponieważ zapewniał on pomyślność

praktycznej realizacji, do których można zaliczyć: Waleriana Adamskiego, Józefa Chałasińskiego, Ludwika Chmaja, Sławomira Czerwińskiego, Włodzimierza Gałęckiego, Aleksandra Hertza, Stanisława Łempickiego, Józefa Mirskiego, Franciszka Mitka, Janusza Jędrzejewicza, Władysławę Hoszowską, Jerzego Ostrowskiego, Hannę Pohoską, Irenę Posseltównę, Franciszka Sadowskiego, Adama Skwarczyńskiego, Mieczysława Ziemnowicza, Franciszka Zycha i innych.

3 Halina Gajdamowicz zwraca uwagę na postawę naukową K. Sośnickiego, która charakteryzuje się analizą problemu, jakim było wychowanie państwowe, z punktu widzenia pedagogiki opisowej, a nie normatywnej. Podkreśla także znaczenie metody badawczej stosowanej przez K. Sośnickiego. Jest nią analiza formalna pojęć (Gajdamowicz 1991, s. 94–95).

bytu materialnego, zdobycie kultury umysłowej oraz własną doskonałość człowieka. Poza tym pozytywistyczny kierunek wyodrębniania celów był związany z konkretnymi realiami i potrzebami życia, co stanowiło jego zaletę.

Zdaniem K. Sośnickiego, wyrazem niezgodności celów oraz sprzeczności interesów i dążeń poszczególnych jednostek były kolizje, konflikty wynikające ze wzajemnego stosunku jednostki i społeczeństwa. Główną potrzebą życia stało się więc ich rozwiązywanie. Źródła kolizji tkwiły w indywidualności osobowości ludzkiej, a zwłaszcza w czynniku subiektywizmu i wolności, który zachodzi w całości stosunków społecznych. K. Sośnicki, rozważając różne typy związków zachodzących między ludźmi (jednostkowe, jednostka a grupa, międzygrupowe), przyjął za podstawę rozwiązywania problemów, wynikających ze wzajemnego stosunku jednostki i społeczeństwa, socjologiczne pojęcie etosu. Stwierdził, że dzięki rozwiązywaniu kolizji powstałych wskutek współżycia z ludźmi wychowanie człowieka podlega pewnym prawidłowościom, normom, zasadom, które regulują stosunek jednostki do innych osób. „Zbiór zasad, który kieruje powstawaniem, przebiegiem i rozwiązywaniem kolizji” nazwał K. Sośnicki etosem (Sośnicki 1933, s. 58). Jego zdaniem etos ma pozytywny charakter, mimo że jego źródłem są kolizje. Nie jest zwykłym zbiorem zasad, posiada bowiem strukturalną budowę. W związku z pojmowaniem etosu jako systemu zasad kierujących kolizjami K. Sośnicki zauważył jego dwie właściwości: cechę powinności (czynnik intelektualny) i cechę wartości (czynnik emocjonalny). Zatem normy etosu żądają od człowieka dostosowania jego postępowania do wymagań etosu, ich zachowanie natomiast zależne jest od emocjonalności i dzięki temu wpływa na postępowanie jednostki.

Wychodząc z założeń socjologicznych, K. Sośnicki wychowanie ujmował w kategoriach społecznych, definiując je jako dążenie „do wytworzenia lub ustalenia pewnego sposobu zachowania się wobec kolizji społecznych” (Sośnicki 1933, s. 57). Głównym celem wychowania powinno być nie tyle przygotowanie do rozwiązywania konfliktów, ile przygotowanie człowieka do współdziałania i współżycia z innymi ludźmi. Naczelnym celem, z którego wynikają szczegółowe cele, było więc wychowanie do etosu. Najogólniej ujął te cele K. Sośnicki, dzieląc je na trzy grupy: wychowanie powinno dążyć do wytworzenia i utrwalenia w wychowankach pewnego etosu, czyli do uwewnętrzniania zasad etosu, ich rozumienia, przeżywania; zasady etosu powinny włączyć się w strukturę psychiczną wychowanka i odpowiednio ją przekształcić; wychowanie powinno stworzyć możliwości rozwoju etosu, którym kieruje się jednostka.

Zdaniem K. Sośnickiego, wychowaniu do etosu i rozwiązywaniu kolizji służą następujące rodzaje etosów: moralny, grupowy i państwowy. Sośnicki dokonał charakterystyki wymienionych wyżej trzech rodzajów etosów i rozpatrzył wszelkie możliwe stosunki różnych etosów wobec siebie. Dopiero na tej podstawie opracował problematykę wychowania państwowego. Etos moralny, który reguluje stosunek jednostki do jednostki, polega na dostrzeżeniu w drugim człowieku takiej samej natury ludzkiej, jaką on w sobie przeżywa. Na tej podstawie, budując w swoich

myślach ideał człowieczeństwa, człowiek dąży równocześnie do ogólnoludzkiego ideału moralnego. Zasady etosu moralnego obowiązują wszystkich ludzi i są równe dla wszystkich. Znajduje on sformułowanie w pewnych normach postępowania, mających charakter przymusu wewnętrznego (Sośnicki 1933, s. 94–108). Etos grupowy, zawierając się w pojęciu idealnego członka grupy, reguluje kolizje między członkami grupy lub między członkiem grupy a grupą. Etos ten wyraźnie dąży do sformułowania swoich zasad i posługuje się sankcjami empirycznymi, przyjmującymi charakter zewnętrzny. Zarysowanie właściwości etosu moralnego i grupowego było dla K. Sośnickiego punktem wyjścia do rozważań o państwie, jego istocie, funkcji i zadaniach oraz do charakterystyki etosu państwowego.

W rozumieniu K. Sośnickiego państwo stanowiło raczej zbiorowisko grup społecznych niż społeczeństwo, którego wyróżnikiem był fakt, że „obejmuje ludność osiadłą na pewnym określonym terytorium” (Sośnicki 1933, s. 133). Pojmowanie państwa w znaczeniu zbiorowiska grup społecznych stało się powodem różnorodnych konfliktów między obywatelami, a więc posiadało odrębny etos. Etos państwowy różnił się od innych typów etosów. Wyodrębnił go autor na podstawie przeglądu teorii państwa, w których dostrzegł trzy grupy: teorię socjologiczną, teorię metafizyczną i teorię jurystyczną. Mimo trudności w określeniu istoty państwa K. Sośnicki wyróżnił jego specyficzne właściwości⁴.

Te trzy typy etosów (moralny, grupowy, państwowy) mimo swej odrębności są zależne od siebie, wpływają na siebie i wzajemnie się przekształcają. Szczególną rolę w tym procesie odgrywa etos moralny, jako czynnik kontrolujący różne rodzaje etosów. Najważniejszy jest jednak etos państwowy, który w stosunku do innych typów etosów może przybrać dwie skrajne postaci: autokratyczną, gdy usiłuje je sobie podporządkować lub liberalistyczną, gdy pozwala im rozwijać się we własnej sferze życia. Ponieważ największą rolę w przeżywaniu kolizji odgrywa etos państwowy, tym samym pierwsze miejsce przysługuje wychowaniu państwowemu. Pełne wychowanie państwowe obejmuje przyswojenie i przeżycie etosu państwowego. Jest procesem złożonym, obejmującym intelektualną, emocjonalną i wolicjonalną stronę osobowości ludzkiej. Wychowanie państwowe rozumiał więc K. Sośnicki jako wbudowanie etosu państwa w życie duchowe jednostki i grup ludzkich. Jego istotą jest ukształtowanie w wychowanku dyspozycji do pełnego przeżywania etosu, jego zasad i kierowanie się nimi w życiu. Dyspozycje te nazwał K. Sośnicki usposobieniem państwowym. Przyswojenie etosu państwowego pozwala na wytworzenie

4 Wśród specyficznych właściwości państwa K. Sośnicki wyróżnił: 1) ludność osiadłą na określonym terytorium; 2) ustalony porządek prawny, obowiązujący całą ludność. Etos państwowy zawiera cztery składniki: a) dążność do utrzymania się bez zmian w pewnej ustalonej formie, b) wyłączność, czyli dążenie do podporządkowania sobie całości współżycia obywateli z uwzględnieniem faktu, że jedynym czynnikiem władczym jest państwo, c) wyraźnie sformułowane zasady i ich konkretność, d) ostatni składnik, to przymus zewnętrzny wraz ze swymi sankcjami, wymagający przestrzegania dostojeństwa i nienaruszalności państwa.

usposobienia państwowego, z którym łączył K. Sośnicki sumienie państwowe i patriotyzm państwowy. Osiągnięcie formalnego celu wychowania państwowego, jakim było dążenie do wytworzenia sumienia i patriotyzmu państwowego, było możliwe wtedy, gdy na treść wychowania państwowego składało się poczucie odpowiedzialności, zdyscyplinowanie każdego człowieka, wola dla siły państwa, wierność dla narodu i ziemi ojczystej, poczucie praw i obowiązków związanych z pracą kulturalną (Sośnicki 1933, s. 229).

W opinii K. Sośnickiego teoretyczne rozważania nad zagadnieniem wychowania państwowego nasuwają wiele pytań i trudności niemożliwych do rozwiązania. Problematyczna była niemożność szczegółowego określenia treści i celów tego wychowania, co w praktyce mogło prowadzić do werbalizmu i frazeologii w wychowaniu. K. Sośnicki zdawał sobie sprawę również z tego, że niektóre właściwości etosu państwowego mogą grozić pewnym niebezpieczeństwem dla wychowania i prowadzić do błędów w praktyce wychowawczej. Dlatego wymienił następujące wady wychowania państwowego (Sośnicki 1933, s. 201–219; Nawroczyński 1937, s. 22)⁵:

1. Dążąc do trwałości i wyłączności etosu państwowego, wychowanie państwowe może stać się procesem ograniczającym, ciasnym i jednostronnym, pozbawionym tendencji rozwoju i doskonalenia.
2. Zbytne eksponowanie wyłączności etosu państwowego może spowodować opór wychowanków lub doprowadzić do zacieśnienia horyzontów myślowych młodzieży.
3. Zewnętrzność etosu państwowego może doprowadzić do ukształtowania powierzchownych cech osobowości, do jednostronności, statyczności i lęku przed zmianą.
4. Trudności w wychowaniu państwowym mogą również wynikać ze stanu rozwoju, w którym znajduje się etos państwa. Jeśli jest on zakończony, łatwo staje się dogmatem, charakteryzuje się sztywnością norm, formalizmem i zdominowaniem innych etosów.

Teoretyczne podstawy wychowania państwowego Zygmunta Karola Mysłakowskiego (1890–1971)

W latach 1931–1935 w sprawach wychowania państwowego wielokrotnie głoś zabierał Zygmunt Karol Mysłakowski. Jego prace stanowiły znaczący wkład w tworzenie teoretycznych podstaw wychowania państwowego oraz były swoistego rodzaju polemiką nad kształtem tej doktryny pedagogicznej. Wykładnię swoich poglądów przedstawił w książce *Państwo a wychowanie*, która zawierała wcześniej

5 K. Bartnicka stwierdziła wręcz, że K. Sośnicki przestrzegał przed „wulgaryzacją zasad wychowania państwowego i jego absolutyzacją” (1972, s. 100).

publikowane na łamach czasopism pedagogicznych rozprawy naukowe (m.in. Mysłakowski 1931a; 1931b).

Odrzuciwszy pogląd Hegla, zgodnie z którym państwo jest celem samym w sobie, swoistym absolutem oraz wszechobecnym celem i sensem wychowania, pisał: „Pozostawmy to teleologiczne pojęcie państwa, przez wielkie „P” na uboczu. Egzaltacja takiego gatunku, według mego zdania poniża człowieka” (Mysłakowski 1935, s. 116). Państwo pojmował jako polityczną organizację społeczeństwa, która powstaje jako czynnik siły, przymusu i hierarchii. Pisał, że utrwalenie i ugruntowanie państwa w społeczeństwie wymaga zbudowania w sercach i umysłach obywateli jak najszerszych podstaw moralnych, co oznaczało, że państwo musi dążyć do wychowania sobie społeczeństwa. Twierdził, że państwo, pomimo różnych zastrzeżeń, jest niezbędnym narzędziem uspołecznienia jednostki. Był przekonany, że jest ono dogodnym miejscem dla tworzenia różnych mniejszych struktur społecznych i organizacyjnych oraz akceptowanych i przeżywanych wartości kultury. Wyrażał opinię, że w dziedzinie kultury szkodliwa jest dla społeczeństwa całkowita wszechwładza państwa, jak i brak ingerencji czynnika państwowego. (Mysłakowski 1934, s. 11–14) .

Z. Mysłakowski przede wszystkim zajął się przeanalizowaniem stosunku jednostki do narodu i państwa. Przyjął założenie, że jednym z najważniejszych zagadnień wychowania jest wytworzenie żywego kontaktu z kulturą narodową. Jeżeli naród był więc pewną formą tradycji kulturowej, to państwo było wyrazem jej najbardziej realnego, aktualnego życia, stanowiąc formę politycznego istnienia zbiorowości, organizację narodu. „Naród bez państwa – pisał Z. Mysłakowski – jest czymś wiodącym żywot połowiczny, brak mu najpotężniejszego narzędzia samourzeczywistnienia” (Mysłakowski 1935, s. 7).

Twierdził, że za wychowanie odpowiada zarówno naród, jak i państwo, ale każde wychowuje w innej sferze i w inny sposób. Punktem wyjścia do rozważań nad wychowaniem państwowym i narodowym uczynił pojęcie „mitu”, w którym zasadnicze znaczenie pełnią trzy czynniki: naród, ojczyzna, państwo. Naród wychowuje przez przekazywanie swego mitu kolejnym pokoleniom, przez przekształcenie ich życia duchowego na wzór własnego mitu. Mit narodowy podobnie jak inne mity jest „złożoną rzeczywistością duchową”, o charakterze strukturalnym, będącą „żywotnym skrótem wzruszeń, obrazów, pojęć i wierzeń” (Mysłakowski 1931a, s. 7). Uważał, że wartość mitu narodowego wyraża się głównie w tym, że jest on środkiem wyzwalającym tkwiące w psychice człowieka zdolności do tworzenia struktur ponadjednostkowych. Mit ma zdolności do tworzenia struktur ponadindywidualnych, uspołecznia ludzi w granicach grupy narodowej, ale także może prowadzić do nietolerancji względem tego, co obce. Autor określił pojęcie patriotyzmu (mit ojczyzny) jako przywiązanie do własnej ojczyzny, o ile nie łączy się z nim idea napaści na inne ojczyzny. Idea ojczyzny zawiera w sobie ideę odosobnienia. W przypadku niewłaściwego wykorzystania idei ojczyzny może dojść do ekspansji bądź nacjonalizmu. Patriotyzm przeciwstawił nacjonalizmowi, stanowiącemu chęć

„wywyższania własnego narodowego ja ponad inne” (Mysłakowski 1935, s. 35–36). Z tych powodów oparcie wychowania tylko na micie narodowym mogło być – zdaniem Z. Mysłakowskiego – niebezpieczne.

Biorąc pod uwagę doświadczenia historyczne narodu polskiego, stwierdzał, że poczucie państwowe Polaków było i jest niewystarczające. Z tego względu wychowanie państwowe w latach 30. XX wieku stało się aktem koniecznym, ponieważ „wychowanie do polskiej racji stanu nie jest przedmiotem błahym, za stare są polskie nawyki, z którymi trzeba walczyć; dusza narodu nie zmienia się łatwo” (Mysłakowski 1935, s. 46). Państwo polskie uważał nie tylko za organizację przymusu, ale narzędzie uspołecznienia, które: 1) nie krępuje rozwoju kultur mniejszości narodowych⁶; 2) jest zespołem ludzi całkowicie wolnych; 3) jest nastawione na rozwój (Mysłakowski 1935, s. 42–46).

Stosunek państwa i wychowania Z. Mysłakowski rozumiał dwojako: albo jako czynnik wychowania, i wtedy mówi się o wychowaniu przez państwo, albo państwo jako cel wychowania i wówczas mówi się o wychowaniu dla państwa. Autor stał na stanowisku, że państwo nie powinno być pojmowane jako cel sam w sobie, dlatego należy rozdzielić wychowanie państwowe od państwa utożsamianego z istotą moralną, posiadającą ludzką tendencję do ubóstwiania czy moralizowania. Zdaniem Z. Mysłakowskiego, państwo samo w sobie nie jest wartością; jest wartościowe, gdy realizuje wartości. Mając na względzie te uwagi, wychowanie państwowe w rozumieniu Z. Mysłakowskiego polega nie na „przyjęciu takiej czy innej doktryny politycznej, lecz na wyrobieniu pewnej odrębnej postawy psychicznej, na emocjonalizacji stosunku do państwa; na oparciu tego stosunku nie o chęć pasożytnictwa, lecz na przyjętym osobistym obowiązku, na właściwym, swobodnym ustosunkowaniu się do tradycji; na przyjęciu postawy perspektywnej” (Mysłakowski 1934, s. 123). Jego zdaniem, jeżeli obywatele mają żywić przywiązanie do państwa, to muszą w nim widzieć miejsce pełnego życia, narzędzie ochrony, organizatora pracy i egzystencji, a nade wszystkim czynnik kultury, ładu i uspołecznienia⁷.

6 Z. Mysłakowski był zwolennikiem racjonalnej równowagi interesów narodowościowych i odpowiedzialności obywatelskiej za stan państwa i jego rozwój bez naruszania interesów indywidualnych, społecznych i etnicznych. Trzeba zgodzić się z opinią K. Szmyda, który uważa, że Z. Mysłakowski „pozostawał zwolennikiem konstruktywnego i w miarę harmonijnego rozwiązywania interesów jednostkowych, obywatelskich i ogólnopaństwowych” (Szmyd 1997, s. 156).

7 F. Gryń, recenzując książkę Z. Mysłakowskiego, pisał: „Dziełko to jakkolwiek niewielkie rozmiarami, olbrzymie jest treścią i głębią ujęcia zagadnienia, a ponieważ zawiera ono cały szereg myśli, jako wytworów rozpoczętej już pracy nad realizacją ideału wychowania państwowego, ponieważ omawia problem od strony naszych warunków, od strony filozofii życia i nieubłagalnych jego praw odwiecznych, ponieważ w sposób wysoce przystępny omawia najzawilsze nawet kwestie wychowawcze, dlatego warto by nie tylko przestudiowało je całe nauczycielstwo polskie, ale by stało się ono przedmiotem żywej dyskusji w oparciu o realne warunki środowiskowe naszej pracy” (Gryń 1935/1936, s. 29–30).

Koncepcja wychowania państwowego Jana Stanisława Bystronia (1892–1964)

Teoretyczną podbudowę dla wychowania państwowego stanowiły również prace Jana Stanisława Bystronia, który zagadnienie to potraktował – podobnie jak K. Sośnicki i Z. Mysłakowski – w ujęciu socjologicznym. Pracę pisarską w duchu wychowania państwowego zapoczątkował jeszcze w 1930 roku, wydając książkę *Szkoła i społeczeństwo*, a następnie snuł refleksje o wychowaniu państwowym w szkicach *Uspołecznienie szkoły* i w książce *Szkoła jako zjawisko społeczne* oraz w różnych artykułach (Bystron 1933a; Bystron 1934).

J. S. Bystron sprzeciwiał się traktowaniu problemu wychowania państwowego jako celu samego w sobie. Na podstawie rozważań na temat definicji państwa wysunął następujący wniosek: jeżeli wychowanie ma być istotnie wychowaniem państwowym, to musi dbać o „rozszerzenie i pogłębienie twórczości jednostek w formach umożliwiających koordynację ich wysiłków twórczych” (Bystron 1933c, s. 104). Tak pojmowane wychowanie państwowe nie różni się zasadniczo od wychowania społecznego, ponieważ jedno i drugie uczy współdziałania, pogłębia stosunki społeczne, rozszerza sfery intelektualne i emocjonalne człowieka w odniesieniu do państwa. Co nie oznaczało, że wychowanie społeczne miało to samo znaczenie jak państwowe. J. S. Bystron przyznawał, że przeobrażenia współczesnego mu życia są tak skomplikowane, że koniecznością stało się opanowanie procesów społecznych. Pisał, że państwo polskie jest nie tyle organizacją policyjną, znaną z okresu zaborów, ile organizacją społeczną. W związku z tym cele wychowania państwowego w najszerszym ujęciu obejmowały „przygotowanie do samodzielnego wysiłku w jakimkolwiek terenie pracy społecznej, skoordynowanej z działalnością państwa” (Bystron 1930).

Inaczej mówiąc, istotę wychowania państwowego J. S. Bystron widział w rozszerzeniu kultury społecznej, polegającej na pogłębieniu treści stosunków społecznych, wiążących jednostki oraz rozbudowaniu ich zakresu. Uspołecznienie wiązał ze współdziałaniem, czyli logicznym podziałem różnorodnych czynności pomiędzy jednostki, które włączało wychowanków w systematycznie zorganizowaną pracę nad tworzeniem państwa (Bystron 1933a, s. 58–76). Człowiekiem uspołecznionym nazwał „jednostkę, mającą poczucie swojej wartości, zdolną do samodzielności i inicjatywy, wdrożoną do współżycia z innymi, umiejącą, zależnie od warunków rozkazywać lub służyć” (Bystron 1933a, s. 35).

Według J. S. Bystronia, wychowanie państwowe, o ile rzeczywiście miało prowadzić do celu, powinno charakteryzować się aktywnością i twórczością wychowanków, obejmować całokształt pracy szkolnej, być pozbawione tresury, schematyzmu czy bierności. Jego zdaniem oprócz pracy nad podnoszeniem kultury stosunków społecznych, która miała polegać na twórczej współpracy nauczyciela i ucznia, w skład pojęcia wychowania społecznego (państwowego) wchodziły jeszcze dwa czynniki: przeżycie emocjonalne, czyli rozwijanie uczuć społecznych oraz kształcenie intelektualne, czyli zgłębianie wiadomości o życiu społecznym. J. S. Bystron wyjaśniał, że wychowanie państwowe nie jest przedmiotem nauki, nie można go

wprowadzić do programu rozporządzeniem ministerialnym, nie jest też sztywnym zbiorem informacji, które nauczyciel na lekcji powtarza i stara się uczniom przyswoić w sposób wierny i bierny. Twierdził, że wychowaniu państwowemu szkodzi patos i frazeologia (Bystron 1933b, s. 6–14; Sierakowski 2009)⁸.

Wnioski

Dokonując próby podsumowania podjętych rozważań, można stwierdzić, że praca Kazimierza Sośnickiego była w Polsce pierwszym dziełem uzasadniającym wychowanie państwowe w obrębie filozofii państwa. Odznaczała się szerokością spojrzenia, krytycyzmem, spójnością merytoryczną i metodologiczną, chociaż jest ogólna i odległa od życia polskiego Drugiej Rzeczypospolitej. Wprowadziła pojęciowy ład w problematykę, którą z konieczności w tym okresie musiał interesować się każdy nauczyciel (Nalaskowski 1994, s. 40). Teoria wychowania państwowego K. Sośnickiego jest ponadczasowym i ponadideologicznym zagadnieniem dotyczącym relacji między wychowaniem a polityką, podejmowanym również w pierwszych dekadach XXI wieku (Póltórzycki 2003; Wesołowska 2003; Siemieniecka 2009; Kamiński 2014, s. 131–140).

Poglądy Z. Mysłakowskiego z uwagi na to, że kształtowały się w różnym czasie, nie przedstawiają spójnego systemu pedagogicznego, raczej widać w nich nakładanie się kierunku socjologicznego i kulturowego, choćby w rozumieniu terminu państwa jako formacji społecznej i kulturowej. Aczkolwiek są zgodne z ideologią obozu sanacji i zagadnienia wychowania państwowego ujmują bliżej międzywojennej rzeczywistości w stosunku do ogólnej teorii wychowania państwowego K. Sośnickiego, to jednak cechuje je wysoki poziom naukowości oraz respektowanie praw mniejszości narodowych. Ideę przewodnią w jego poglądach – potrzebę kształtowania w społeczeństwie polskim pozytywnego stosunku do państwa – należy uznać za wartościową. Ta myśl była wcześniej także reprezentowana przez J. S. Bystronia i K. Sośnickiego. Poglądy Z. Mysłakowskiego pod wieloma względami upodabniały się do poglądów K. Sośnickiego, ponieważ mit pełnił podobne zadania co etos – tłumaczył przyczyny niepowodzeń człowieka, doszukując się ich źródeł tkwiących w indywidualności natury ludzkiej. J. S. Bystron wychowanie państwowe wiązał z pogłębieniem i rozszerzeniem stosunków społecznych, z procesem uspołecznienia opartym na współdziałaniu w tworzeniu i rozwijaniu państwa.

Zarówno K. Sośnicki, jak i Z. Mysłakowski oraz J. S. Bystron dostrzegali wiele niedomagań w teorii i praktyce ideologii wychowawczej sanacji. Nie występowali przeciwko założeniom wychowania państwowego, lecz przeciwko usztywnianiu zasad ideologicznych, fetyszyzacji pojęcia państwa i innych nieprawidłowościach, które mogą stanowić przedmiot rozważań w innych tekstach naukowych.

8 Poglądy teoretyczne J. S. Bystronia zaprezentowane zostały na łamach „Szkoly” przez Kingę Szyborską w artykule zatytułowanym *Wychowanie państwowe* („Szkola” 1934, z. 7–8, s. 152–153).

Bibliografia

- Araszkiewicz F. W. (1976). *Geneza ideałów wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 19, s. 143–174.
- Araszkiewicz F. W. (1978). *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Araszkiewicz F. W. (1982). *Teleologia pedagogiczna Drugiej Rzeczypospolitej. Wybrane zagadnienia*. „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika, Historia wychowania”, nr 13, s. 36–41.
- Bartnicka K. (1972). *Wychowanie państwowe: do dyskusji nad problemami ideologii wychowawczej sanacji*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 15, s. 61–132.
- Bystron J. S. (1933c). *Wychowanie państwowe*, *Kultura Pedagogiczna* 1933, z. 2, s. 97–111.
- Bystron J. S. (1930). *Źródła kultury i zagadnienie kultury ludowej*. „Zrąb”, t. 2, s. 149–164.
- Bystron J. S. (1933a). *Uspołecznienie szkoły i inne szkice* Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta. Bystron J. S. (1934). *Szkoła jako zjawisko społeczne*. Warszawa: Nasza Księgarnia (wydanie I).
- Bystron J. S. (1933b). *Zagadnienie programu szkolnego*. „Zrąb”, t. 16, s. 3–22.
- Czerwiński S. (1929). *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*. „Oświata i Wychowanie”, z. 4, s. 341–358.
- Czerwiński S. (1934). *O nowy ideał wychowawczy*. Warszawa: Wydawnictwo Towarzystwa Kultury i Oświaty.
- Faryś J. (1991). *Piłsudski i piłsudczycy. Z dziejów koncepcji polityczno-ustrojowej 1918–1939*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gajdamowicz H. (1991). *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gryń F. (1935/1936), *Sprawozdania. Dr Z. Myślakowski, Państwo a wychowanie*. „Praca Szkolna”, nr 1, s. 27–30.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2015). *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jakubiak K. (1994). *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnienie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Jakubiak K. (1999). *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku oraz Okresu Drugiej Rzeczypospolitej*. W: *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*. Wojdyła W. (red.). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Jakubiak M. A. (2003). *Ideologia wychowawcza sanacji*. „Saeculum Christianum”, 10/1, s. 253–266.

- Jędrzejewicz J. (1932). *Przemówienie Pana Ministra WRiOP Janusza Jędrzejewicza*. „Zrąb”, t. 12, s. 64–65.
- Kamiński K. (2014). *Teoria wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego*. „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 131–140.
- Król J. (2012). *Sławomir Czerwiński (1887–1931) – minister, polityk, pedagog*. W: *Wybrani twórcy i ich idee pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. Andrukowicz W., Magiera E. (red.). Szczecin: Wydawnictwo Zapol.
- Król J. (2016). *Kontrowersje wokół ideału wychowania państwowego Sławomira Czerwińskiego (1885–1931)*. W: *Sławomir Czerwiński i wychowanie państwowe*. Gołdyn P. (red.). Kalisz: Książnica Pedagogiczna; Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Magiera E. (2002). *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Malinowski L. (2015). *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Mysłakowski Z. (1931a). *Wychowanie państwowe a narodowe*, „Muzeum”, z. 1, s. 1–13.
- Mysłakowski Z. (1931b). *Wychowanie państwowe a narodowe*, „Muzeum” 1931, z. 2, s. 65–75.
- Mysłakowski Z. (1933). *Znaczenie badań nad środowiskiem dla wychowania do państwowości*. „Kultura Pedagogiczna”, z. 4–5, s. 407–417.
- Mysłakowski Z. (1935). *Państwo a wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Nalaskowski S. (1994). *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nawroczyński B. (1937). *Zagadnienie szkoły i państwa w naszej literaturze pedagogicznej lat ostatnich*. „Muzeum” 1931, z. 1, s. 14–27.
- Pohoska H. (1932). *Ideowe podstawy wychowania państwowego*. „Zrąb”, t. 12, s. 67–70.
- Pólturzycki J. (2003). *Kazimierz Sośnicki-człowiek i dzieło*. W: *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*. Góralska R., Pólturzycki J., Wesołowska E. A., Wojdyło W. (red.). Toruń–Płock: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Novum.
- Sadowski F. (1933). *Szkoła a fetyszyzm państwowy*. „Zrąb”, nr 16, s. 93–98.
- Siemieniecka D. (2009). *Wychowanie państwowe – wartość ponadczasowa czy przeżytek?* W: *Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego*. Siemieniecki B. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sierakowski M. (2009). *Koncepcja szkoły w myśli Jana S. Bystronia*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1-2 (42-43), s. 123–131.
- Sośnicki K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów–Warszawa: Książnica-Atlas.
- Sośnicki K. (1934b). *Prostowanie „interpretacji”*. „Zrąb” 1934, t. 17, s. 85–91.

- Szmyd K. (1997). *Zygmunt Myślakowski (1890–1971) – twórczość pedagogiczna i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Szyborska K. (1934). *Wychowanie państwowe*. „Szkoła”, z. 7–8, s. 152–153.
- Wesołowska E. A. (2003). *Wychowanie państwowe według Kazimierza Sośnickiego*. W: *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*. Górska R., Pólturzycki J., Wesołowska E. A., Wojdyło W. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wojtas A. (1999). *Proces syntezy koncepcji wychowania państwowego i narodowego w dwudziestoleciu międzywojennym*. W: *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*. Wojdyło W. (red.). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF STATE EDUCATION IN POLAND BETWEEN 1918 AND 1939 (AN OUTLINE OF THE PROBLEM)

Abstract: The article addresses an issue of theoretical foundations of state education in the Second Polish Republic. It presents the outline of the concept of state education proposed by Kazimierz Sośnicki, Zygmunt Myślakowski and Juliusz Balicki. K. Sośnicki characterized the issue of state education from the position of sociological pedagogy and the philosophy of state and law. By creating more than an ideological theory of state education, he systematized the basic concepts and highlighted specific properties of state education. He made a category of state ethos the central point of his theory. A significant contribution to the creation of the theoretical foundations of state education was made by Zygmunt Myślakowski. Understanding the state as a sociological and cultural formation, he made the concept of „myth” the starting point for reflections on state and national education. He strived to shape a positive attitude of society towards the state. The theoretical foundation of state education was also the work of Jan Stanisław Bystroń, who presented the sociological standpoint. He combined state education with social education, with a deepening of social culture, an expansion of the content and scope of social relations, and a development of cooperation.

Keywords: state education; Kazimierz Sośnicki; Zygmunt Myślakowski; Jan Stanisław Bystroń; state ethos; history of education.

Elżbieta Magiera – doktor habilitowana nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego w Katedrze Historii Wychowania Instytutu Pedagogiki US. Naukowo zajmuje się historią wychowania. Autorka wielu artykułów i rozdziałów w monografiach oraz książek: *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej* (2003), *Andrzej Sobczak (1905–1979) – nauczyciel i księgarz* (2005) oraz *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)* (2011), a także redaktorka tomów wchodzących w skład serii pt. *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki* i innych pozycji. Adres korespondencyjny: Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin. Adres e-mailowy: elzbieta.magiera@usz.edu.pl.

ORGANIZACJA PRACY OBYWATELSKIEJ MŁODZIEŻY „STRAŻ PRZEDNIA” (1932–1939) JAKO SZKOŁA FORMACJI PROPANŚTWOWEJ

Streszczenie: Myśl polityczna obozu piłsudczykowskiego wspierała się na czterech głównych filarach: prymat państwa, idea solidaryzmu społecznego, idea elity społecznej i kult wódza oraz filozofia czynu. Jednym z ideologów obozu piłsudczykowskiego był Adam Skwarczyński. Szczególną wartość upatrywał w młodzieży, jako tej grupie, która ma uzdrowić życie publiczne w Rzeczypospolitej. Ta intencja posłużyła Skwarczyńskiemu w stworzeniu w 1932 roku Organizacji Pracy Obywatelskiej Młodzieży „Straż Przednia”. Organizacja ta, poprzez różnorodne formy aktywności, miała realizować główne punkty ideologii sanacji. Działania młodzieży były przeprowadzane zarówno w szkole, jak i w środowisku pozaszkolnym. Przedwczesna śmierć Skwarczyńskiego, stosunkowo mała liczebność grupy i perturbacje wewnątrz niej nie pozwoliły jednak, aby „Straż Przednia” zrealizowała w pełni wszystkie swoje zadania. Niezależnie od tego stanowiła ona istotny element w dziejach organizacji młodzieżowych Drugiej Rzeczypospolitej, a wartości przez nią głoszone mogą być inspiracją dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej.

Słowa kluczowe: Druga Rzeczypospolita; ideologia; wychowanie państwowe; organizacja młodzieżowa.

Wprowadzenie

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule uczyniłam jedną z licznych organizacji młodzieżowych, jaka funkcjonowała w Polsce w okresie międzywojennym. Działała ona pod nazwą Organizacja Pracy Obywatelskiej Młodzieży „Straż Przednia”¹ i w nierozłączny sposób łączyła się z nazwiskiem Adama Skwarczyńskiego, który ją założył. Fakt ten jest o tyle istotny, że zarówno osoba twórcy „Straży Przedniej”, jak i czas działalności Organizacji pozwalają domniemywać, że była to grupa wpisująca się w politykę społeczno-edukacyjną sanacji.

¹ W artykule będę posługiwać się skróconą nazwą organizacji, tj. „Straż Przednia”.

Przed podjęciem zasadniczej narracji nakreślę pokrótce podstawowe ramy teoretyczne artykułu. W literaturze przedmiotu **Organizację** pojmuje się najczęściej w dwojaki sposób: przedmiotowy i podmiotowy. Innymi słowy, podkreśla się aspekt organizacyjno-porządkowy, umożliwiający działanie danej zbiorowości ludzkiej lub też aspekt społeczny – w znaczeniu celowo zgromadzonej zbiorowości (Sokół 1999; Sztompka 2012). Dla potrzeb artykułu posłużyłam się drugim ujęciem, które traktuje Organizację jako grupę ludzi posiadającą „wyraźne kryteria przynależności, która podejmuje zharmonizowane zbiorowe działania, żeby urzeczywistnić wspólny cel” (Giddens 2012, s. 783). Zbliżone do powyższego jest podejście pedagogiczne, według którego Organizacja ta to „grupa (zbiorowość) ludzi o zbliżonych poglądach, którzy funkcjonują według określonych reguł i zasad, współpracują ze sobą i są zjednoczeni dążeniem do wspólnego celu” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 126–127). W tak zdefiniowanej organizacji społecznej mieści się również grupa młodzieżowa, jako „celowe zrzeszenie młodzieży powołane do życia przez nią samą lub przez innych” (Okoń 2007, s. 290–291).

Nawiązując do powyższych ustaleń terminologicznych, „Straż Przednią” można zatem rozumieć jako organizację młodzieżową o charakterze ideowo-wychowawczym, celowym, formalnym i nieformalnym zarazem, dobrowolnym i ogólnopolskim.

Ideologia wychowawcza sanacji

Proces formowania się myśli politycznej piłsudczyków obejmował trzy główne etapy: **określenie rdzenia ideologicznego, wyznaczenie zasadniczych celów i kierunków działalności politycznej oraz dostosowanie własnego modelu polityki do zmian zachodzących w życiu politycznym** (Paruch 2005). Styl politycznego myślenia określał z kolei wzorzec ideologiczny, co było szczególnie istotne w przypadku teorii i praktyki edukacyjnej. Naczelnym hasłem piłsudczyków, stanowiącym zarazem alternatywną nazwę tego obozu politycznego, była sanacja, czyli uzdrowienie we wszystkich wymiarach życia politycznego, ekonomicznego i społecznego (Jakubiak 1994).

Zacznem do sformułowania kanonu idei i powiązanych z nimi kierunków działania stała się dla piłsudczyków niezmiernie krytyczna ocena zastanej przez nich rzeczywistości społeczno-politycznej. Do najważniejszych przewinień polityczno-społecznych piłsudzczy zaliczyli m.in.: degradację życia parlamentarnego i ogólnie politycznego, zaznaczającą się przez anarchię, demagogię i propagandę oraz nieprzygotowanie społeczeństwa polskiego do demokratycznych form życia państwowego. Warunki życia w okresie zaborów i konieczność walki o przetrwanie polskości doprowadziły ponadto do rozszczępienia interesu narodu i państwa, doprowadzając do bardzo niebezpiecznego w warunkach pokojowych tzw. patriotyzmu antypaństwowego (Paruch 2005).

Krytyczna diagnoza rzeczywistości społeczno-politycznej wymagała, zdaniem piłsudczyków, natychmiastowej pracy wychowawczej. Do głównych wartości konstytutywnych piłsudczykowskiej ideologii państwowej należały: pojęcie państwa, któremu nadano rangę kategorii filozoficznej i któremu podporządkowano pojęcie narodu; idea solidaryzmu społecznego; kult pracy; idea zbudowania społeczeństwa hierarchicznego z wodzem i elitą na czele (Jakubiak 1994; Paruch 2005). Należy jednak pamiętać, że wymienione powyżej komponenty tworzą jedynie modelową konstrukcję ideologii państwowej. Immanentną cechą myśli politycznej piłsudczyków było to, co Józef Beck nazwał swego czasu „marszałkową teorią wahadła”. Oznaczało to, że narzucony przez liderów i powszechnie akceptowany rdzeń ideologii był obudowany programami, poglądami i postawami o dużym stopniu różnorodności (Paruch 2005, s. 37).

Powyższe modyfikacje programowe przekładały się również na proces formowania się ideologii wychowawczej sanacji i związanego z nią wychowania państwowego. W literaturze przedmiotu wyróżnia się różną jego periodyzację, ale istnieje przy tym zgoda, aby za kulminacyjny punkt uznać ogłoszenie ideału wychowawczego sanacji przez ówczesnego ministra oświaty Sławomira Czerwińskiego (1929) oraz wydanie ustawy szkolnej przez kolejnego ministra oświaty Janusza Jędrzejewicza, realizującej ideę wychowania państwowego w praktyce szkolnej (1932) (Bartnicka 1972; Araszkiwicz 1978; Jakubiak 1994). Badacze są też zgodni co do faktu, że wspomniana modyfikacja wzorca ideologicznego piłsudczyków po śmierci Naczelnika Państwa zaznaczyła się również w zakresie ideologii wychowawczej. Widać to było wyraźnie po 1935 roku, gdy zaczęto szukać kompromisu między pedagogiką narodową a państwową, wypracowując ideę wychowania obywatelsko-narodowego, łączącego trzy główne pojęcia: Bóg, naród, państwo. Kolejna zmiana nastąpiła w ostatnich dwóch latach istnienia II Rzeczypospolitej, gdy w obliczu sytuacji międzynarodowej postanowiono położyć nacisk na przygotowanie wojskowe, nie tracąc przy tym potrzeby wzmacniania pierwiastka państwowo-narodowego (Jakubiak 1994).

Powstanie „Straży Przedniej” datuje się na rok 1932, czyli na okres ofensywy wychowawczej sanacji, gdy o rewizji wzorca ideologiczno-wychowawczego nie było mowy. Organizacja miała w głównej mierze realizować wspomniany ideał wychowawczy Czerwińskiego, łączący romantyczną ideowość, odwagę sądów i czynów oraz żarliwy patriotyzm z jednoczesnym respektowaniem pozytywistycznego podejścia do pracy i własnych obowiązków, wiarą w sukces, wytrwałością, odpowiedzialnością i optymizmem (Czerwiński 1929; Król 2012). Zaakcentowanie w założeniu tym wartości pozytywistycznych można uznać za wizytówkę ideologiczną piłsudczyków, którzy ogromną rolę przypisywali głoszonej przez siebie tzw. filozofii czynu (Paruch 2005, s. 361). Szczególną wagę przywiązywali oni do działalności organizacji młodzieżowych, traktując je jako naturalną drogę, a zarazem środek do realizacji głoszonej przez siebie ideologii wychowawczej.

Adam Skwarczyński (1886–1934): życie i działalność

Formacja obywatelska Adama Skwarczyńskiego rozpoczęła się w domu rodzinnym. Urodził się on w 1886 roku w Wierzchni Polnej w Małopolsce, w rodzinie ziemiańskiej o tradycjach patriotycznych. Z domu wyniósł zamiłowanie do literatury i muzyki Chopina. Lektura wieszczów polskich Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego ukształtowała w Skwarczyńskim wrażliwość, która w połączeniu z młodzieńczym idealizmem uczyniła go szczególnie wnikliwym obserwatorem rzeczywistości społeczno-politycznej. Atmosfera uśpienia patriotycznego panująca we Lwowie, do którego przeprowadził się Skwarczyński po śmierci ojca w 1888 roku, wywołała w nim niezrozumienie i sprzeciw. Marazm, jałowość i lojalnościowa postawa niektórych nauczycieli skłoniła młodego Skwarczyńskiego do działania. W ten sposób zaczął się długi okres jego aktywności politycznej-społecznej, której początek zaznaczył się w stworzeniu tajnego kółka samokształceniowego w kl. VI gimnazjum i wygłoszeniu referatu piętnującego hasło pracy organicznej (Wasylewski 1937; Kryńska 2002). Niezwykle istotną z punktu widzenia formacji ideowej zdaje się być również obecność Skwarczyńskiego na tajnym odczycie dla młodzieży w kamienicy Ossolińskich we Lwowie. Prelegentem był wówczas Józef Piłsudski, a wygłoszona przez niego pochwała powstania styczniowego i wezwanie do zerwania kajdan niewoli zdają się być kolejnym punktem przełomowym w życiu przyszłego założyciela „Straży Przedniej” (Iwanicki 1986).

Ostatni rok nauki Skwarczyńskiego w gimnazjum wypełniony był nie tylko intensywną pracą organizacyjną i samokształceniową (Wasylewski 1937; Magiera 1997), lecz także osobistą formacją ideową. Bogactwo wiedzy i idei, z jakim zmierzył się młody Skwarczyński, musi budzić podziw. W programie samokształceniowym znalazły się bowiem dzieje powstań narodowych i Wielkiej Emigracji, radykalna polska myśl polityczna XIX wieku; sztuki Henryka Ibsena; dzieła Stanisława Wyspiańskiego i Stefana Żeromskiego; prace Stanisława Brzozowskiego, Stanisława Prusa-Szczepanowskiego, Edwarda Abramowskiego oraz Karola Marksa (Wasylewski 1937).

W roku 1905 Skwarczyński rozpoczął studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego na kierunku polonistyka. Rokiem przełomowym w jego życiu okazał się 1908, kiedy z inicjatywy Kazimierza Sosnkowskiego zorganizowany został we Lwowie Związek Walki Czynnej, a następnie Niższa Szkoła Wojskowa, stawiające sobie za cel przygotowanie kadr gotowych do walki o niepodległość. Skwarczyński ukończył kurs podoficerski i oficerski, a potem został jednym z głównych jego organizatorów i wykładowców. Wraz z przystąpieniem do ZWC podjął się zorganizowania nowego ruchu młodzieżowego o nazwie „Życie”, który grupował w swoich szeregach młodzież bezpartyjną i o przekonaniach ludowo-socjalistycznych. Nowe wyzwanie przyszło wraz z rokiem 1910, gdy decyzją Piłsudskiego został we Lwowie założony Związek Strzelecki, przejmujący w dużej mierze organizację i metodykę pracy szkolnej ZWC. Skwarczyński z miejsca stał się jego członkiem,

co zbiegło się w czasie z momentem zakończenia przez niego studiów wyższych. Przez krótki okres czasu pracował jako nauczyciel w gimnazjum w Rohatynie, kontynuując jednocześnie działalność publicystyczną w „Promieniu”, a następnie w nowo założonym czasopiśmie „Życie” (Wasylewski 1937).

Po dwóch latach pracy w Rohatynie Skwarczyński wrócił do Lwowa i objął tam stanowisko nauczyciela gimnazjum, które zajmował aż do wybuchu wojny. Równocześnie prowadził w tym okresie ożywioną aktywność społeczno-polityczną (m.in. jako komendant Oddziału Żeńskiego Związku Strzeleckiego), publicystyczną (na łamach „Przedświtu”, organu prasowego PPS) i pedagogiczną, zarażając kształconą przez siebie młodzież ideowością i zamiłowaniem do literatury (Wasylewski 1937).

Okres pierwszej wojny światowej to dla Skwarczyńskiego czas spełnienia odwiecznego marzenia, czyli czynnej walki o niepodległość Polski. Skwarczyński, występujący wówczas pod pseudonimem Stary, realizował swoje marzenie u boku Piłsudskiego i w szeregach I Brygady, prowadząc zakrojoną na szeroką skalę działalność mobilizacyjną i wywiadowczą oraz propagandową na łamach założonego przez siebie pisma „Rząd i Wojsko”. Uczestnictwo w walce o wolność Skwarczyński opłacił podwójnym pobytem w więzieniu: w Cytadeli, a potem w obozie jenieckim w Modlinie. Wolność została Skwarczyńskiemu zwrócona 12 listopada i w tym dniu rozpoczęła się jego praca na rzecz wolnej Polski. Początek niepodległej Rzeczypospolitej to również początek życia rodzinnego Skwarczyńskiego. W marcu 1919 roku poślubił on Annę Prądyńską, z którą był zaręczony już w okresie wojny (Wasylewski 1937).

Praca dla Polski Skwarczyńskiego obejmowała dwa obszary działalności: wychowawczy – w środowisku wojskowym (w Wydziale Oświaty i Kultury w Ministerstwie Spraw Wojskowych), a później młodzieżowy oraz społeczno-polityczny (w redakcji czasopism „Rząd i Wojsko”, „Naród”, „Gazeta Polska”, „Nakazy Chwili” i „Droga”) (Wasylewski 1937). Z jego doświadczeń korzystały również organizacje Legion Młodych i Strzelec. Angażował się społecznie pomimo poważnych kłopotów zdrowotnych. W 1929 roku, w wyniku powikłań związanych z gruźlicą, stracił obydwie nogi. Osobista tragedia nie tylko go nie załamała, lecz być może nawet wzmocniła w nim hart ducha. Jak wskazuje Wasylewski, „przywiązany do fotela przy biurku, w małym niskim pokoiku jednego ze skrzydeł Zamku warszawskiego nie ustaje w pracy ideowej, organizacyjnej, publicystycznej, wychowawczej” (Wasylewski 1937, s. 33). W tym właśnie okresie zrealizowały się też jedne z największych dzieł życia Skwarczyńskiego: powstały organizacje – Kuźnia Młodych, Centralny Komitet dla spraw Młodzieży Wiejskiej, Towarzystwo Wiejskich Uniwersytetów Regionalnych i „Straż Przednia”. Wkrótce nadeszło nieuchronne w jego sytuacji gwałtowne załamanie zdrowia i zmarł on 2 kwietnia 1934 roku (Wasylewski 1937; Jakubiak 1994). W uznaniu zasług dla Rzeczypospolitej został pośmiertnie uhonorowany Wielką Wstęgą „Polonia Restituta” (Kryńska 2002).

Państwo i organizacja społeczna w poglądach Adama Skwarczyńskiego

Poglądy społeczno-polityczne prezentowane przez Adama Skwarczyńskiego były emanacją tych, które przedstawiał obóz, z którego się wywodził i z którym się identyfikował. Analogicznie jak piłsudczycy głosił prymat państwa i uważał, że tylko w ramach niepodległego bytu państwowego może istnieć naród (Jakubiak 1994). Z tej pozycji krytykował (częstokroć bezpodstawnie) Narodową Demokrację i zarzucał jej przedstawicielom głoszenie pustych haseł, które nie miały pokrycia w rzeczywistości. Sądził, że szermowanie romantycznymi wizjami nie wystarczy do wzmocnienia ducha narodowego, gdyż ma on szansę do rozwoju tylko z chwilą odzyskania niepodległości (Skwarczyński 1934). Przekonanie twórcy „Straży Przedniej” o braku efektywnych wysiłków ze strony stronnictwa narodowego, aby takie społeczeństwo stworzyć, spowodowało, że w pełni poparł on zamach majowy z 1926 roku, uznając go za moment otwarcia nowego, lepszego rozdziału w historii Polski (Skwarczyński 1934; Kryńska 2002). Przejęcie władzy przez piłsudczyków otwierało również szansę na realizację głoszonych przez Skwarczyńskiego idei odbudowy życia społeczno-politycznego: urzeczywistnienia typu człowieka wolnego, patriotyzmu czynu i państwa uspołecznionego. Człowiek wolny był przez Skwarczyńskiego przeciwstawiony typowi niewolnika, którego cechowała przede wszystkim służalczość wobec silniejszego (nawet jeśli był to zaborca) przy jednoczesnej roszczeniowości wobec własnego państwa. Był to typ pasożyta, który uniemożliwia zbudowanie silnej wspólnoty, a swoim egoizmem doprowadza do degradacji życia społecznego i politycznego. Silne państwo polskie powinny budować natomiast ludzie wolni, których cechowała „wiara we własne siły i zdrowa ambicja narodowa, karność wobec władzy własnej, bezinteresowny, ofiarny stosunek do państwa, poczucie odpowiedzialności [...] za wygłaszane sądy” (Skwarczyński 1934, s. 128).

Wyróżnikiem ideologii Skwarczyńskiego była przede wszystkim idea praktyki, co oznaczało, że kształtowanie typu człowieka wolnego mogło odbywać się wyłącznie w działaniu, tj. „nie za pomocą formułowania mniej lub więcej wzniosłych zasad, ale przez praktykowanie wiary czy idei przyjętej za swoją” (Skwarczyński 1934, s. 95). Założenie to wpisywało się bardzo wyraźnie w postulowany przez Skwarczyńskiego patriotyzm czynu i stanowiło jednocześnie wyraz jego poglądów w kwestii pracy (Kryńska 2002). Głosił, że „Duszę jednostki tworzy «proces realizacyjny», praca realizacyjna, która wprowadza w czynny kontakt z rzeczywistością społeczno-polityczną kraju” (Magiera 1997, s. 141). Warunkiem urzeczywistnienia powyższego postulatu było z kolei usankcjonowanie idei państwa uspołecznionego, czyli takiego, w którym każda grupa czy związek społeczny czułaby odpowiedzialność za byt państwowy i nie szczędziłaby wysiłku i pracy na jego rzecz (Jakubiak 1994). Drogą ku temu wiedącą byłaby zmiana filozofii bycia i działania dotychczas działających zrzeszeń oraz budowa nowych, które mogłyby w pełni wpisać się w głoszoną przez piłsudczyków ideę filozofii czynu. Rozważania na ten

temat Skwarczyński zawarł w jednej ze swoich najważniejszych prac pt. *Podstawa pracy w zespole*, w której przedstawił wykładnię działań praktycznych organizacji społecznych. Uznając, że sanacja państwa może się odbyć tylko poprzez budowę zdrowego moralnie społeczeństwa, Skwarczyński wyraził przekonanie, że zdrowa organizacja społeczna na początku zajmuje się prawidłowym formowaniem członków, poczynając od najniższego szczebla organizacyjnego. Kryterium wstępowania do organizacji musi się odbywać na zasadzie dobrowolności i przywiązania do wspólnie podzielanej idei. Dobór odgórny lub przypadkowy członków sprawia bowiem, że przekazywane w późniejszym czasie polecenia i nakazy będą traktowane przez nich jako coś obcego, i doprowadzi to do braku odpowiedzialności członków za ich czyny. Skwarczyński był tu bardzo konsekwentny i bezwzględne pierwszeństwo dawał zawsze konkretnej pracy, a nie jałowym, intelektualnym dysputom. Nawet najmniejszy czyn na rzecz wspólnoty był dla niego bardziej wartościowy niż godziny spędzone na zebraniach czy posiedzeniach (Skwarczyński 1933; Magiera 1997).

Praktycznym wyrazem zaprezentowanego powyżej modelu organizacji społecznej była założona przez Skwarczyńskiego „Straż Przednia”. Miała ona zrealizować propagowaną przez niego formułę ideologii państwa uspołecznionego, wyrażoną przez „walkę o nowy typ kultury polskiej, o kulturę rycerstwa, szpady i pracy, o moralności bezinteresownego wysiłku dla państwa” (Kryńska 2002, s. 142).

Uwarunkowania powstania „Straży Przedniej”

Jak wskazała Elżbieta Magiera, „u podstaw genezy «Straży Przedniej» leżały trzy założenia Skwarczyńskiego: psychologiczne, historyczne i ideowe” (Magiera 1997, s. 146). Założenia psychologiczne wynikały ze znajomości psychiki młodzieży na progu dorastania i świadomości faktu, że znajduje się ona na etapie kształtowania tożsamości osobowej i społecznej. Skwarczyński doskonale to rozumiał i pisał: „W okresie, który rozpoczyna się około 16–18 roku życia [...] młody człowiek zdobywa sobie swój stosunek do świata i życia, krystalizuje się pod względem poglądów, a zwłaszcza pod względem charakteru” (Skwarczyński 1934, s. 41–42). Przed odzyskaniem niepodległości funkcję tę pełniły tajne organizacje uczniowskie. Proste przetransponowanie wzmiankowanych organizacji z okresu niewoli w warunki suwerennej Rzeczypospolitej przyniosło jednak zdaniem Skwarczyńskiego wymierne zagrożenie. Instynkt walki o własną niepodległą Ojczyznę, który leżał u podstaw tajnych stowarzyszeń, łatwo przeradzał się w związki anarchizujące i prowadzące pracę dywersyjną wobec własnego państwa. Działo się tak zwłaszcza wtedy, gdy przedstawiciele opozycyjnych wobec rządu partii cynicznie podchodzili do młodzieży, wykorzystując ją do własnych doraźnych celów politycznych (Skwarczyński 1934). Aby się temu przeciwstawić, należy zdaniem Skwarczyńskiego przeorganizować działalność istniejących stowarzyszeń, a nowe oprzeć na solidnych podstawach ideowych. Skwarczyński „chciał z młodego pokolenia polskiego

tworzyć zastępy «nowego rycerstwa», którego hasłami są: «Dążymy» i «Pracujemy» oraz hasło: «Służba», służba dla narodu i państwa» (Kryńska 2002, s. 152). Nowa organizacja młodzieży miała przede wszystkim realizować ideę uspołecznienia poprzez uaktywnienie na różnych polach społecznego działania (Magiera 1997). Inspirację do tak pojętej metody stanowiły w pierwszym rządzie idee pedagogiczne wyznawane przez Komisję Edukacji Narodowej, życie i działalność Piłsudskiego oraz symbiozę romantycznego idealizmu i pozytywistycznego realizmu. Połączenie tego romantycznego ducha z pozytywistyczną pochwałą czynu i pracy odnalazł Skwarczyński m.in. w twórczości Mickiewicza, Brzozowskiego oraz pedagogicznych wskazaniach Czerwińskiego (Magiera 1997).

Formalno-prawne podstawy działalności „Straży Przedniej”

Powstanie „Straży Przedniej” datuje się, jak już wspomniałam, na 1932 rok, chociaż przygotowania do jej uruchomienia zainicjowano już rok wcześniej. „Straż Przednia”, zgodnie z przyjętymi ustaleniami, miała grupować młodzież szkół średnich w wieku 15–21 lat i w założeniu stanowiła przybudówkę akademickiego Legionu Młodych. Procesem jej powstawania kierowano za mocą poszczególnych aktów prawnych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, w których zalecano promowanie nowej organizacji i objęcie jej opieką przez wyznaczonego nauczyciela – opiekuna (Muszyński 2008).

Powstanie Straży można zatem uznać za element ofensywy wychowawczej sanacji w środowisku młodzieżowym. Już w 1927 roku założono tajne związki „Alfa” i „Beta”, które starały się być skuteczną kontrofertą dla istniejących wówczas organizacji działających pod patronatem Narodowej Demokracji (Iwanicki 1986). Sanacja próbowała w ten sposób przeciwdziałać szkodliwej jej zdaniem działalności zrzeszeń endeckich, o których tak krytycznie wypowiadał się m.in. Skwarczyński.

Funkcjonowanie „Straży Przedniej” pod względem prawnym i organizacyjnym normowały dokumenty organizacji, wśród których do najważniejszych można zaliczyć statut z 22 marca 1932 roku, zatwierdzony przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza. Pod dokumentem widnieją nazwiska założycieli, czyli: Adama Skwarczyńskiego, Janusza Jędrzejewicza, Stanisława Poźniaka, Jana Pic de Replonge, Wacława Sieroszewskiego, Władysława Drymmera, Władysławy Martynowiczówny i Marii Uklejskiej (Statut Organizacji Pracy Obywatelskiej Młodzieży „Straż Przednia”, 1932, s. 16). Władze naczelne Organizacji składały się z 30-osobowej Rady Naczelnej, z której rekrutowało się siedmiosobowe Prezydium. Pierwszym prezesem został Skwarczyński (1932–1934), a po jego śmierci Janusz Jędrzejewicz (1934–1939). Pracą organizacyjno-społeczną kierował Wydział Wykonawczy podzielony na korpusy męski i kobiecy, na czele których stał naczelnik. Wydział Wykonawczy dzielił się z kolei na 11 oddzielnych agend (referatów) zawiadujących określonym odcinkiem działalności (m.in. administracyjnym, czytelniczym, prawnym, obozów i kursów, świetlicowym). Strukturę

„Straż Przedniej” w terenie tworzyło 12 okręgów, którymi zawiadywały rady, kierowane przez poszczególnych instruktorów. Okręgom podporządkowane były zespoły, a tym z kolei koła (Muszyński 2008; Iwanicki 1986).

Warto zauważyć, że struktura Organizacji wynikała z przesłanek ideowych Skwarczyńskiego, wśród których na pierwszy plan wysuwało się połączenie idei i czynu. Podstawową jednostką organizacyjną był zespół, w którym ogniskowała się praca ideowa i samokształceniowa. Zespoły dzieliły się na koła, a kryterium podziału stanowiły w tym przypadku indywidualne zainteresowania członków organizacji. Każde koło realizowało w praktyce przygotowane uprzednio zadania. Pracą kół i zespołów zawiadywali uczniowie, których mianował naczelnik okręgu, przed którym składali oni sprawozdania z wykonanych prac (Skwarczyński 1934; Magiera 1997; Muszyński 2008).

Cele i kierunki działalności „Straży Przedniej”

W założeniu Skwarczyńskiego „Straż Przednia” miała być „organizacją pracy obywatelskiej młodzieży szkół licealnych ogólnokształcących i zawodowych, mających na celu samowychowanie w duchu idei obywatelskiej, tzn. służbę Państwu” (Skwarczyński 1933, za: Magiera 1997, s. 150). Ideę tę Skwarczyński wyraził m.in. w trzecim artykule na temat Statutu, który głosił, że celem „organizacji jest wychowanie młodzieży na karnych i odpowiedzialnych obywateli Rzeczypospolitej, czynnie służących państwu polskiemu, a dobro, honor i wolność tego państwa ceniących ponad wszystko” (Statut Organizacji Pracy Obywatelskiej Młodzieży „Straż Przednia”, 1932, s. 5). Posłannictwo członków Straży podkreślało ponadto ślubowanie, autorstwa Skwarczyńskiego: „w imię prawa naczelnego: Dobra, Honoru i Potęgi Polski, ślubuję – Państwu Polskiemu – bezinteresowną służbę, władzom organizacji – karność, kolegom w zespole – przyjaźń i zaufanie” („Zrąb” 1934, nr 18, s. 114, za: Iwanicki 1986, s. 89). Uszczegółowienie powinności strażowców nastąpiło w *Dekalogu Strażowym*. Stanowił on, co następuje: „1. Straż Przednia jest częścią młodej armii pracy dla Państwa oraz szkołą służby obywatelskiej młodego pokolenia; 2. Straż Przednia wychowuje młodzież przez bezpośrednią służbę narodowi i Państwu [...]; 3. Obowiązkiem strażowca jest dobro i honor Polski ponad wszystko [...]; 4. Wierna wskazaniom Józefa Piłsudskiego Straż Przednia widzi w czynie jedyny sposób służby Państwu, a w pracy na na jego rzecz – jedyny sprawdzian wartości społecznej; 5. [...] Straż Przednia opiera swą pracę na wewnętrznym nakazie moralnym i poczuciu odpowiedzialności jednostki; 6. [...] Straż Przednia pielęgnuje w swych szeregach cnoty żołnierskie i dzielność fizyczną [...]; 7. [...] Straż Przednia stoi na gruncie moralności chrześcijańskiej [...]; 8. [...] Straż Przednia pragnie szukać duchowej łączności z narodem polskim; 9. Obowiązkiem strażowca jest nieść czynną pomoc tym wszystkim, którzy jej potrzebują i którym ją istotnie okazać może [...]; 10. Wartość pracy społecznej strażowca mierzy się nie zakresem

podjętych zadań, lecz dokładnością i sumiennością ich wykonania” („Zrąb” 1934, nr 18, s. 111, za: Iwanicki 1986, s. 89–90).

Ostatni z punktów był niezmiernie ważny. Stanowił bowiem, jak pamiętamy, wyraz osobistych przekonań założyciela „Straży Przedniej”, wedle których o charakterze człowieka miał decydować czyn, a nie głoszone przez niego deklaracje. Przy przyjmowaniu kandydatów do Organizacji nie wymagano więc od nich politycznego określenia się, ale gotowości do pracy. Zamiast formułowania programu ideowo-politycznego ważniejsze dla Skwarczyńskiego było podzielenie „ogólnej ideologii, polegającej na dążeniu do dobra i potęgi Państwa” (Skwarczyński 1933, za: Magiera 1997, s. 151).

Założenia, na których opierała się działalność Straży, wynikały, jak już wspomniałam, z postulatów zawartych w książce Skwarczyńskiego *Podstawy pracy w zespole*. Kolejnym tego dowodem był fakt, że stosunki między członkami Straży miały się cechować zaufaniem, wzajemnym poszanowaniem i przyjaźnią. Podstawą pracy w zespole i kołach była ofiarność, wymiana myśli twórczej, samodzielność i siła charakteru. Przymioty te decydowały jednocześnie o elitarności organizacji, która zaznaczała się już w momencie przyjmowania członków. Kandydat musiał przejść w zespole tzw. próbę realizacyjną, czyli wykazać się doświadczeniem w pracy na odcinku młodzieżowym, zaletami umysłu i charakteru, zdolnościami organizacyjnymi oraz wysokimi walorami moralnymi (Magiera 1997).

Nierozłączność myśli i czynu jako podstawa ideologii wychowawczej Skwarczyńskiego miała również istotne znaczenie dla sposobu organizacji pracy w „Straży Przedniej”. Skwarczyński uznał, że myśl ma służyć praktyce, a praktyka ma z kolei opierać się na myśli. To sprzężenie zwrotne miało zapobiegać bezwolnemu i jałowemu upustowi energii, który nie służyłby praktyce i realizacji konkretnej idei. Czyn miał być „realizacją myśli, aktem poznawczym i emocjonalnym” (Magiera 1997, s. 153). Takie postawienie sprawy wiązało się z poważnymi celami wychowawczymi, gdyż zmuszało członków Straży do wzięcia odpowiedzialności za własne słowa, a następnie przekucie tego słowa w konkretny czyn.

Przywiązywanie tak ogromnej wagi do odpowiedzialności za siebie i członków zespołu przestaje dziwić, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że praca w Straży miała wymiar makrospołeczny, czyli w dalszej perspektywie decydowała o pomyślnej budowie państwa uspołecznionego. Tym należy również tłumaczyć fakt, że tak mocnym punktem w działalności Straży były prace użyteczne społecznie. Trudno tu wyliczyć ich wszystkie rodzaje, gdyż ich zakres był wyznaczony zarówno przez teren działania (szkolny i pozaszkolny), jak i zainteresowania poszczególnych członków organizacji. Program i cele działania Straży można sprowadzić do następujących punktów: „1) pomoc społeczna i charytatywna na rzecz bezrobotnych, 2) praca kulturalno-oświatowa (oświata pozaszkolna, nauczanie analfabetów, prowadzenie lub pomoc w prowadzeniu świetlic i czytelni), 3) praca w organizacjach mających na celu obronę i umocnienie państwa (hufce szkolne przysposobienia obronnego, Liga Morska, Liga Obrony Powietrznej i Przeciwigazowej), 4) utrzymanie kontaktu

z młodzieżą za granicą, 5) czynny kult bohaterów (pielęgnowanie grobów, pomników, kurhanów, urządzenie obchodów), 6) wszelka praca użyteczna, np. dla klasy szkolnej, dla miejscowości, dla okolicy, dla regionu (muzea, teatry amatorskie), 7) kształtowanie u młodzieży zamiłowanie do sportu), 8) urządzenie wycieczek w celu krajoznawczym, 9) pielęgnowanie zdolności technicznych, ze specjalnym zwróceniem uwagi na stronę praktyczną, 10) praca samowychowawcza, polegająca na rozwoju własnego intelektu i charakteru za pomocą lektury, pogadanek, odczytów” (Iwanicki 1986).

Różnorodność form aktywności umożliwiała zatem każdemu właściwie członkowi „Straży Przedniej” rozwój własnych zainteresowań. Wspólna była za to jedna zasada: prace miały być konkretne, zaplanowane w czasie i następnie rozliczone. Zachęcano przy tym do współpracy, zarażania się inicjatywą i energią oraz kształceniem siły woli. Przestrzegano natomiast przed efekciarstwem i tanim poklaskiem, gdyż praca miała zawsze przynosić wymierne plony i korzyści, a nie tylko służyć karmieniu pychy i samozadowoleniu (Magiera 1997).

Okazją do doskonalenia się w poczuciu odpowiedzialności, karności i dyscyplinie były zwłaszcza obozy letnie „Straży Przedniej”, które zaingurowano od 1934 roku. Akcje wakacyjne miały głębokie przesłanie ideowo-wychowawcze, gdyż nie tylko zbliżały młodzież do określonych grup społecznych, poszerzając jej światopogląd, ale poprzez pracę w trudnych czasami warunkach kształciły charakter członków i ich odporność na niewygodę.

Istotną formą działalności „Straży Przedniej” była aktywność wydawnicza. Podstawowym organem prasowym organizacji była wprawdzie „Kuznia Młodych” (1932–1936), a potem „W Młodych Oczach” (1937–1939). Dla potrzeb kadry i działaczy wydawano „Biuletyny Organizacyjne” (1933–1939), „Biuletyny Informacyjne” (1938–1939) i „Biuletyny Instruktorskie” (1933–1939). Przez cały okres istnienia organizacji wydawano również, w ramach Biblioteczki Straży Przedniej, prace zwarte. Były to m.in. książki: *O wychowaniu obywatelskim młodzieży*, *Podstawy pracy w zespole*, *Straż Przednia na wsi* (Iwanicki 1986; Kryńska 2002; Muszyński 2008).

Rozwój i działalność „Straży Przedniej”

W dziejach „Straży Przedniej” można wyróżnić dwa wyraźne etapy: lata 1932–1935 i 1936–1939. Pierwszy z okresów cechowała dynamika i intensywny rozwój, którego apogeum przypadło na przełom lat 1934/1935. Straż liczyła wówczas łącznie ok. sześć tysięcy członków, przynależących do 965 ugrupowań, które tworzone były głównie przez koła szkolne i pozaszkolne, a także koła działające w innych organizacjach szkolnych i pozaszkolnych (m.in. samorząd szkolny, Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, świetlice szkolne, Polski Czerwony Krzyż, Związek Strzelecki) (Iwanicki 1986). Za najbardziej spektakularne wydarzenie związane z organizacją uznane zostało Święto „Straży Przedniej” zorganizowane w Gdyni 16 lipca 1933 roku. W przedsięwzięciu wzięło udział ok. trzech tysięcy osób, w tym prawie dwa tys.

członków Straży, jak również pozostałych organizacji młodzieżowych. Rangę uroczystości podkreślił fakt uczestnictwa w niej przedstawiciele władz państwowych, w tym prezydenta Ignacego Mościckiego i ministra Jędrzejewicza (Muszyński 2008; Iwanicki 1986). Innym, równie istotnym wydarzeniem, choć o innej wymowie, był udział „Straży Przedniej” w uroczystościach pogrzebowych jej założyciela Skwarczyńskiego, które odbyły się 2 kwietnia 1934 roku (Muszyński 2008).

Analizując rozlokowanie poszczególnych jednostek organizacyjnych Straży w środowisku, można stwierdzić, że niezależnie od niekiedy skromnej liczebności organizacji został wypełniony stawiany przez Skwarczyńskiego postulat. Innymi słowy, członkowie Straży byli obecni w niemalże każdym środowisku społecznym: od szkoły, poprzez bezrobotnych aż do środowiska więźniów. Pewien problem zaistniał w przypadku terenu wiejskiego, na którym dość niechętnie przyjmowano strażowców rekrutujących się z obcego kulturowo środowiska miejskiego (Iwanicki 1986). Najbardziej ożywioną działalność „Straż Przednia” przejawiała w województwach: warszawskim, wileńskim, pomorskim, lwowskim, poleskim i wołyńskim (Iwanicki 1986).

Poza zwyczajową pracą w kołach i zespołach niezmiernie interesującą formą aktywności „Straży Przedniej” były wspomniane już obozy dla instruktorów i młodzieży, prowadzone od 1934 aż do 1939 roku. Przykładowy zakres prac na rok szkolny 1934/1936 przydzielony poszczególnym okręgom obejmował m.in.: a) Pomorze – utrwalanie polskości wśród Kaszubów i rozwój kontaktów z młodzieżą Wolnego Miasta Gdańsk, b) Poznańskie – stworzenie ośrodka kulturalno-oświatowego, c) Śląsk – rozwój kontaktów z polską młodzieżą z Opolszczyzny i budowanie spółdzielczości, d) Lwowskie – akcja sanitarna ze szczególnym uwzględnieniem Huculszczyzny, e) Wołyń – akcja kulturalno-oświatowa na wsi, f) Łódzkie – opieka nad wioskami w okolicy Dźwiny i współpraca z Polonią łotewską, g) Brześć – opieka nad szkołami powszechnymi i akcja biblioteczna, h) Wileńskie – współpraca z młodzieżą łotewską i opieka nad młodzieżą wiejską, i) Warszawa i okolice – kontakt z młodzieżą polską z Prus Wschodnich i magazynowanie sprzętu niezbędnego dla działalności organizacji, j) Kraków i okolice – rozwój kontaktów z młodzieżą polską w Czechosłowacji i opieka nad wsiami łemkowskimi (Muszyński 2008).

Wymienione powyżej formy pracy były bardzo cenione zarówno przez członków Straży, jak i środowisko lokalne. Młodzieży dostarczały wiedzy i doświadczenia, a mieszkańcom wymierne korzyści w postaci zorganizowanej świetlicy, założonych bibliotek wiejskich, zbudowanych mostów i dróg, akcji sanitarnych oraz wykonanych prac melioracyjnych (Muszyński 2008; Iwanicki 1986). Widoczne były również niewymierne korzyści, takie jak: kształtowanie wspólnoty i wrażliwości społecznej.

Omawiając działalność „Straży Przedniej”, nie można jednak zapominać, że była ona bardzo wyraźnie wpisana w ówczesną rzeczywistość społeczno-polityczną. Z jednej strony organizacji towarzyszyła intensywna ofensywa ideologiczna sanacji, a z drugiej – otwarta krytyka ze strony endecji. Działalność Straży krytykowali również niektórzy duchowni, którzy w funkcjonowaniu Straży, a zwłaszcza jej

identyfikowaniu się z ideologią Legionu Młodych widzieli zagrożenie dla tradycyjnej nauki Kościoła. Ksiądz Zygmunt Choromański, późniejszy biskup i zwolennik Narodowej Demokracji, na łamach ówczesnego „Kuriera Warszawskiego” wprost oskarżył „Straż Przednią” o sympatyzowanie z komunizującą „Kuźnią Młodych”, a za jej pośrednictwem z marksizującym Legionem Młodych. Członkowie Straży byli również podejrzani o zbyt bliskie związki z wolnomularstwem i tendencje faszystujące (Muszyński 2008). Można stwierdzić, że to, co miało stać się siłą organizacji, czyli oparcie jej działalności nie na przekonaniach, lecz na woli czynu, stało się jednocześnie jej słabością. Brak wyraźnego jednolitego oblicza ideologicznego członków Straży skazywało organizację na ataki ze wszystkich stron sporu politycznego.

Polemika na temat „Straży Przedniej” zaistniała również na forum parlamentu, gdy w roku 1936 doszło do starcia między senatorem Tadeuszem Petrażyckim, a ówczesnym prezesem „Straży Przedniej”, Jędrzejewiczem (Iwanicki 1986).

Debata parlamentarna zbiegła się w czasie z narastającym kryzysem samej organizacji, gdy po śmierci Marszałka pogłębiło się zjawisko dekompozycji obozu piłsudczyków. Rozpoczął się proces likwidacji struktur organizacyjnych Straży, któremu towarzyszyły zmniejszenie liczby członków i zawężenie zakresu działalności. Praca poszczególnych kół została ograniczona do pracy samokształceniowej i tej, która przebiegała w ramach samorządu szkolnego. Niekorzystna atmosfera politycznego sporu wokół „Straży Przedniej”, perturbacje wewnątrz organizacji, spowodowane podziałami ideologicznymi i opowiedzeniem się niektórych członków po stronie Obozu Zjednoczenia Narodowego, penetrowanie „Straży Przedniej” przez narodowców oraz komunizującą młodzież spowodowało nieuchronny upadek organizacji (Muszyński 2008; *Słownik organizacji młodzieżowych w Polsce 1918–1970*, 1971). Liczba członków spadła do ok. trzech tys. (Iwanicki 1986), i można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że w roku 1939, gdy wybuchła wojna, w krótkim czasie „Straż Przednia” i tak zakończyłaby działalność. Jej członkowie nie utworzyli, wzorem innych organizacji, własnej organizacji podziemnej, ale walczyli rozproszeni w szeregach konspiracji niepodległościowej i Polskich Siłach Zbrojnych na Zachodzie (Muszyński 2008).

Na koniec warto wspomnieć o najbardziej znanych członkach organizacji, którzy swoją formację ideową zdobyli właśnie w zastępach „Straży Przedniej”. Wśród nich wymienić należy przede wszystkim trzy osoby: archeologa i muzealnika Władysława Kasińskiego (1917–1944), krytyka i teoretyka teatru – Jana Kotta (1914–2001) oraz socjologa kultury, ministra kultury i sztuki, Kazimierza Żygulskiego (1919–2012) (Muszyński 2008).

Zakończenie

Organizacja młodzieżowa, jako specyficzna forma grupy społecznej, a jednocześnie środowisko wychowawcze z nią związane stanowią trwałe element wpisujący się

w dzieje wychowania i oświaty. Istotna jest również działalność „Straży Przedniej”. Jak wiele tego typu organizacji o profilu ideowo-wychowawczym Straż działała pod auspicjami konkretnej siły politycznej. Był to obóz piłsudczyków, co miało bezpośrednie przełożenie na założenia programowe, cele i kierunki działania. Podbudowę teoretyczną dla organizacji stworzył Adam Skwarczyński. Jako czołowy ideolog obozu piłsudczykowski postulował on prymat państwa, ideę patriotyzmu wyrażanego w czynie oraz pracę na rzecz wspólnoty obywatelskiej. „Straż Przednia”, którą stworzył od podstaw, miała ziścić głoszone przez niego idee dotyczące państwa i służące państwu. Można zadać sobie w tym miejscu pytanie: czy założona przez Skwarczyńskiego organizacja spełniła pokładane w niej nadzieje? Odpowiedź nie jest łatwa. Stosunkowo krótki żywot „Straży Przedniej” i ograniczenia w zakresie materiałów archiwalnych nie pozwalają na formułowanie kategoriycznych sądów. Była to na pewno organizacja wprzęgnięta w ówczesne życie polityczne, co w pewnym zakresie powodowało pertrubacje w jej działalności. Fakt, że działała ona pod patronatem sanacji, nie zjednywał jej sympatii ogółu młodzieży, która częstokroć uważała ją na terenie szkoły za twór sztuczny i narzucony przez władze. Miało to bezpośrednie przełożenie na stosunkowo niewielką popularność organizacji oraz fakt, że nigdy nie miała ona powszechnego zasięgu (Muszyński 2008). Z drugiej zaś strony trudno nie ocenić wysoko formowania postawy obywatelskiej przez organizację, która hasło służby dla państwa potraktowała nie tylko w sensie teoretycznym, ale praktycznym. Zawołanie: „Idź i czyn!” wiązało się z systematyczną pracą na rzecz wspólnoty państwowej, czego najlepszym przykładem były liczne inicjatywy społeczno-użyteczne podejmowane przez członków „Straży Przedniej”. Fakt ten w połączeniu z programem kształcenia charakterów, siły woli i odpowiedzialności lokuje „Straż Przednią” wśród niezwykle wartościowych wychowawczo organizacji.

Bibliografia

- Araszkiewicz F. (1978). *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bartnicka K. (1972). *Wychowanie państwowe*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XV, s. 61–131.
- Czerwiński S. (1929). *O ideał wychowawczy szkoły polskiej. Przemówienie inauguracyjne wygłoszone w dn. 8 lipca 1929 r. na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu*. W: Czerwiński S. (1934). *O nowy ideał wychowawczy*. Warszawa: Wydawnictwo Kultury Kultury i Oświaty.
- Giddens A. (2012). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Iwanicki M. (1986). *O ideowo-wychowawczym oddziaływaniu sanacji na młodzież szkolną i akademicką*. Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane WSR-P.
- Jakubiak K. (1994). *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach*

- społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Król J. (2012). *Sławomir Czerwiński (1887–1931): minister, polityk, pedagog*. W: *Wybrani twórcy i ich idee pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, Andrukowicz W., Magiera E. (red.). Szczecin: Wydawnictwo Zapol.
- Kryńska E. (2002). *Trwałe wartości ideologii wychowawczej Adama Skwarczyńskiego*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, s. 141–155.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Magiera E. (1997). *Działalność i poglądy społeczno-pedagogiczne Adama Skwarczyńskiego (1886–1934)*. W: *Zapomniani pedagodzy lat międzywojennych*. Koźmian D. (red.) Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Muszyński W. (2008). *Mali piłsudczycy*. „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej”, nr 5–6, s. 69–75.
- Okoń W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Paruch W. (2005). *Myśl polityczna obozu piłsudczykowskiego 1926–1939*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Skwarczyński A. (1931). *Myśli o nowej Polsce*. Warszawa: Biblioteka Drogi.
- Skwarczyński A. (1933). *Podstawy pracy w zespole*. Warszawa: Biblioteka Straży Przedniej.
- Skwarczyński A. (1934). *Wskazania*. Warszawa: Nakładem Straży Przedniej.
- Słownik organizacji młodzieżowych w Polsce 1918–1970* (1971), Pietrzak T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Sokół T. (1999). *Organizacja społeczna*. W: *Encyklopedia politologii*. T. 1: *Teoria polityki*. Sokół T., Żmigrodzki M. (red.). Zakamycze: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
- Statut Organizacji Pracy Obywatelskiej Młodzieży Straż Przednia* (1932). Warszawa: s.n.
- Sztompka P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wasylewski B. (1934). *Adam Skwarczyński. Życiorys*. W: Skwarczyński A. *Wskazania*. Warszawa: Nakładem „Straży Przedniej”.

ASSOCIATION OF YOUTH CIVIC WORK “FRONT GUARD” (1932–1939) AS A SCHOOL OF STATE-ORIENTED FORMATION

Abstract: The political thought of the Piłsudski-ite camp was based on four main assumptions: the primacy of the state, the idea of social solidarity, the idea of social elite and the cult of the leader, and the philosophy of the act. Adam Skwarczyński was one of the ideologues

of the Piłsudski-ite camp. He sought the special value in the youth as a group who could heal public life in the Second Polish Republic. This intention motivated Skwarczyński to create the Association of Youth Civic Work “Front Guard” in 1932. This association, through various forms of activity, was to implement the main ideas of the *sanacja* camp ideology. Youth activities were conducted both in schools and in a non-school environment. Unfortunately, Skwarczyński’s untimely death, a relatively small number of the “Front Guard” members, and internal perturbations did not allow this organization to carry out all their tasks in full. Regardless, the “Front Guard” constitutes an important element in the history of youth organizations of the Second Polish Republic, and the values proclaimed by them can be inspiration for the contemporary theory and practice in education.

Keywords: Second Polish Republic; ideology; state education; youth organization.

Joanna Król – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego. Wybrane publikacje: *Uchronić przed zapomnieniem – średnie szkoły ogólnokształcące w województwie szczecińskim w latach 1945–1948* (2005), *To idzie młodość...: Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957* (2011) i *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki* (2017). Adres korespondencyjny: Instytut Pedagogiki, ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin. Adres e-mailowy: joan_krol@wp.pl.

JAN PISKUREWICZ

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6891-8593>

Forum Pedagogiczne 9 (2019) 1

ANTONI BOLESŁAW DOBROWOLSKI O ZWIĄZKACH OŚWIATY Z NAUKĄ – W KONTEKŚCIE DYSKUSJI NA TEMAT ORGANIZACJI I ROZWOJU NAUKI W NIEPODLEGŁEJ POLSCE

Streszczenie: W artykule omówione zostały poglądy Antoniego Bolesława Dobrowolskiego na temat roli oświaty w rozwoju nauki w niepodległej Polsce. Dobrowolski wskazywał zwłaszcza na warunki konieczne do przygotowania odpowiednich kadr badawczych, a także uświadamiał całemu społeczeństwu wagę badań naukowych i koniecznych środków materialnych przeznaczonych na ich finansowanie. Swoje *credo* w tych kwestiach przedstawił na I Zjeździe Nauki Polskiej, zwołanym w Warszawie w 1920 roku oraz na posiedzeniu Koła Naukoznawczego przy Kasie im. Mianowskiego w roku 1938, a więc na początku i jednocześnie u kresu II Rzeczypospolitej. Mimo kontrowersyjnego charakteru tych wypowiedzi, stanowią one interesujący, istotny fragment polskiej myśli pedagogicznej w II Rzeczypospolitej.

Słowa kluczowe: nauka; badania naukowe; kadry dla nauki; organizacja oświaty.

Antoni Bolesław Dobrowolski (1872–1954) – znany geofizyk i podróżnik polarny – był także pedagogiem i działaczem oświatowym, autorem oryginalnych pomysłów i projektów organizacji powszechnej i ustawicznej oświaty. Po powrocie do kraju z wypraw polarnych zaangażował się w organizowanie szkolnictwa w niepodległej Polsce. W 1920 roku zajmował stanowisko naczelnika Wydziału Programowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Stworzył wtedy szereg koncepcji organizacji i rozwoju oświaty oraz nauki w Polsce. Rozwijał je także jako profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej, gdzie pracował w latach 1927–1938, a następnie po drugiej wojnie światowej jako profesor pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego (do 1954).

Był zdecydowanym przeciwnikiem zbędnego teoretyzowania w pedagogice. Zdumiewała go wielka dysproporcja między liczbą i objętością prac poświęconych zagadnieniom pedagogicznym a ich praktycznym znaczeniem. Tak pisał o swych wczesnych lekturach pedagogicznych: „Jeszcze o ile szło o pedagogikę praktyczną, to znalazłem tam przynajmniej coś: dużo nagromadzonego doświadczenia pokoleń.

Doświadczenie to jednak szczególnego wydało mi się rodzaju. Przede wszystkim jakoś bardzo niewiele te wszystkie wskazania, zawarte w pedagogikach, dydaktykach, metodykach itp. dodawały do tego, co każdy przeciętny człowiek wykształcony wiedział od swej młodości [...], toteż pedagog urodzony, wychowawca artysta, mógł naprawdę nie czytać zupełnie żadnych pedagogik, dydaktyk, metodyk, a lepiej rzemiosło swe spełniać od odczytanych i nauczonych” (Dobrowolski 1958, s. XLIX).

O praktycznych związkach nauki z oświatą w Polsce Dobrowolski mówił na I Zjeździe Nauki Polskiej, zwołanym w Warszawie w 1920 roku oraz na posiedzeniu Koła Naukoznawczego przy Kasie im. Mianowskiego w roku 1938, a więc na początku i u kresu II Rzeczypospolitej. Zjazd poświęcony organizacji i rozwojowi nauki w niepodległej Polsce był planowany już w 1917 roku, a więc jeszcze zanim umilkły działa na frontach pierwszej wojny światowej. Jego inicjatorem i animatorem był znany działacz oświatowy i organizator nauki Stanisław Michalski¹.

Zjazd odbył się w Warszawie pod auspicjami Kasy im. Mianowskiego², w dniach 7–10 kwietnia 1920 roku. Wzięło w nim udział 533 uczestników, głównie ludzi nauki, m.in. 47 oficjalnych delegatów wyższych uczelni i innych instytucji naukowych oraz 30 zaproszonych gości reprezentujących sejm, rząd i samorządy terytorialne. Wstępem do zjazdu była dyskusja w środowisku naukowym dotycząca ogólnych zagadnień nauki i jej roli w odrodzonej Polsce.

Stanisław Michalski, zapraszając Oswalda Balzera³ do wzięcia udziału w zjeździe, tak pisał o jego celach: „Idzie nam o wyświetlenie całego szeregu zagadnień, związanych z organizacją, bytem materialnym i rozwojem nauki polskiej oraz

1 Stanisław Michalski (1865–1949) – inżynier, działacz oświatowy i organizator nauki. Na przełomie XIX i XX wieku współzałożyciel kilku warszawskich instytucji oświatowych, m.in. Biblioteki Publicznej m.st. Warszawy. Inicjator i w latach 1897–1939 redaktor wielotomowego *Poradnika dla samouków*. W latach 1918–1939 kierownik Działu Naukowego Kasy im. Mianowskiego i redaktor rocznika „Nauka Polska”. W okresie 1918–1928 dyrektor Departamentu Nauki i Szkół Wyższych w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W latach 1918–1928 dyrektor Funduszu Kultury Narodowej. Organizator ośrodka naukoznawczego przy Kasie im. Mianowskiego (Piskurewicz 1993).

2 Kasa im. Mianowskiego [pierwotna nazwa: Kasa Pomocy dla Osób Pracujących na Polu Naukowym im. Doktora Medycyny Józefa Mianowskiego] – instytucja wspierająca naukę polską w okresie zaborów, założona w Warszawie w 1881 roku przez profesorów i absolwentów Szkoły Głównej dla uczczenia pamięci jej rektora – Józefa Mianowskiego. Jej działalność opierała się na środkach zebranych przez społeczeństwo, po 1918 roku korzystała także z funduszy państwowych. Udzielała dotacji na badania i wydawnictwa naukowe. Od 1929 roku prowadziła własną działalność wydawniczą. Organizowała i inspirowała badania naukoznawcze, wydawała rocznik „Nauka Polska” (1918–1947) i przeznaczony dla zagranicy „Organon” (od 1936). W 1951 roku włączona do Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, a następnie do PAN. W 1991 roku reaktywowana.

3 Oswald Balzer (1858–1933) – jeden z najwybitniejszych polskich historyków prawa, profesor Uniwersytetu we Lwowie; w 1901 roku założył Towarzystwo dla Popierania Nauki Polskiej we Lwowie i w latach 1912–1920 był jego prezesem (w 1920 roku Towarzystwo przekształcono w Towarzystwo Naukowe we Lwowie).

o postawienie dezyderatów, wniosków co do tego, jaka ma być polityka państwowa i społeczna względem twórczości naukowej” (cyt. za: Piskurewicz 1993, s. 83).

Michalski żywił nadzieję, że na zjeździe dojdzie do zrzeszenia się instytucji naukowych, do podziału pracy i odpowiedniego rozłożenia sił i środków. Zjazd miały poprzedzać konferencje uczonych reprezentujących poszczególne dyscypliny naukowe. W odezwie Komitetu Kasy im. Mianowskiego w sprawie zwołania zjazdu napisano: „W dawnych zaborach Polski życie naukowe było już to upośledzone, już to uzależnione od wpływów nam obcych; Polska zjednoczona stoi teraz przed zadaniem wypracowania własnego programu rozwijania nauki, dostosowanej do nowych warunków i wymagań życia. Zjazd projektowany, jak widać z założenia, różnić się będzie od zjazdów, poświęconych oddzielnym naukom lub grupom nauk pokrewnych, wychodzi bowiem ze stanowiska społecznego, pragnie badać warunki rozwoju nauki jako objawu życia” (*Sprawozdanie*, 1920, s. 15).

Przedstawione referaty i związane z nimi dyskusje miały pomóc w określeniu roli nauki i wagi uczonych w niepodległej Polsce, ustaleniu systemów instytucjonalnych i programów szkół akademickich, a także zbudować relacje między światem nauki a władzami państwa. Łącznie wygłoszono 21 referatów i 149 koreferatów. Głos zabrali wybitni, do dziś niezapomniani uczeni. O stosunku nauki do życia mówił językoznawca Jan Rozwadowski, o niezależności nauki – biolog i literat Romuald Minkiewicz oraz historyk Franciszek Bujak, o stosunku nauki do sztuki wykład wygłosił psycholog i historyk filozofii Władysław Witwicki; zagadnieniem nauka a społeczeństwo zajęli się historyk Franciszek Bujak i fizyk Stanisław Kalinowski; o stosunku państwa do nauki wypowiedzieli się historycy prawa Stanisław Kutrzeba i Antoni Peretiatkowicz, organizacji pracy naukowej poświęcili swoje wystąpienia historyk Władysław Semkowicz i zoolog Konstanty Janicki; o pracy naukowej na prowincji mówił historyk gospodarczy Jan Rutkowski; o Polsce jako obiekcie badań fizjograficznych – botanik Władysław Szafer, a Polsce w naukach humanistycznych wystąpienie swoje poświęcił historyk literatury Józef Ujejski; o stosunku nauki do życia gospodarczego wypowiedzieli się chemik i późniejszy prezydent RP Ignacy Mościcki oraz geolog Józef Morozewicz; zagadnieniu nauki polskiej na terenie międzynarodowym poświęcili swoje wystąpienia protozoolog Michał Siedlecki i historyk Władysław Konopczyński. Reprezentowane były prawie wszystkie ówczesnie istniejące dziedziny badań, poruszono też prawie wszystkie zagadnienia związane z rozwojem nauki w niepodległej Polsce (Piskurewicz 1993, s. 84).

Jednym z istotniejszych zagadnień omawianych na zjeździe był związek oświaty z pracą naukową, ale zagadnieniu temu poświęcił swój referat w zasadzie jedynie Antoni Bolesław Dobrowolski⁴. Jego wykład dotyczył tylko pewnego fragmentu tej obszernej kwestii, tym niemniej bardzo ważnej dla powstającego państwa.

4 Drugim wystąpieniem, które dotyczyło w pewnej mierze związków nauki i oświaty, był referat Tadeusza Kotarbińskiego zatytułowany *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi?* (*Sprawozdanie...*, s. 43–50).

Dobrowolski uważany jest za jednego z prekursorów koncepcji edukacji permanentnej w ramach tzw. „uniwersytetów otwartych”. Podkreślał zawsze konieczność samokształcenia. W jego wystąpieniu na zjeździe można dostrzec wątki, które będzie rozwijał on w latach następnych, także po drugiej wojnie światowej.

We wstępie do swego referatu Dobrowolski bliżej określił zagadnienia, jakimi chciał się zająć: „Jak oświata ma służyć nauce, to znaczy, jakie warunki ma spełniać oświata[,] by mogły się spełniać dwa podstawowe warunki bytu i rozwoju nauki: dopływ ludzi i dopływ środków materialnych” (Dobrowolski 1920, s. 33). Tej pierwszej kwestii poświęcił zdecydowanie więcej miejsca.

Na wstępie zadał pytanie o warunki, jakie powinny spełniać szkoły średnie i wyższe, aby zapewnić nauce odpowiedni dopływ ludzi: „1) z wybitną inteligencją ogólną i uzdolnieniami szczególnymi, 2) z zapałem, 3) z odpowiednim przygotowaniem”. Zdaniem Dobrowolskiego, szkoły te przede wszystkim powinny pozyskać odpowiedni „materiał”, a więc jednostki „wybitne”. W związku z tym należałoby badać uzdolnienia i przeprowadzać selekcję już na etapie szkoły powszechnej i tzw. gimnazjum niższego. Wyboru tego należy dokonać na podstawie: opinii egzaminatorów, testu psychologicznego oraz charakterystyki dostarczonej przez szkołę, do której uczęszczał uczeń. Oceniać powinno się inteligencję ogólną oraz uzdolnienia szczególnie uczniów. Zdaniem Dobrowolskiego, do gimnazjum należało przyjmować „więcej niż przeciętnych” uczniów, „ubogich zaś a wybitnie zdolnych kształcić na koszt społeczeństwa” (Dobrowolski 1920, s. 34).

Dobrowolski brał pod uwagę, że mogą zachodzić błędy w tej selekcji. Dlatego postulował badanie uzdolnień i inteligencji młodzieży przez cały okres jej nauki gimnazjalnej i w wątpliwych przypadkach proponował skierowanie poszczególnych uczniów do innych szkół. Jednocześnie zalecał ułatwianie dostępu do nauki w gimnazjum (na podstawie egzaminu konkursowego) wybitnie zdolnym, „pobłażliwie traktując tymczasowe braki w wykszoleniu i wiadomościach”. W późniejszym czasie Dobrowolski zrewidował swoje poglądy dotyczące proponowanej przez siebie tak wczesnej selekcji szkolnej. W *Moim życiorysie naukowym* pisał o swoim błędzie płynącym z powszechnie istniejących „przesądów” – „jakoby dostatecznym świadectwem uzdolnień lub ich braku były dodatnie i ujemne wyniki egzaminu wstępnego i postępy w nauce szkolnej, gdy przecież świadczyć one mogą – i świadczą najczęściej – niekoniecznie o uzdolnieniach, tylko o stopniu przygotowania lub chwilowych zainteresowaniach czy też ich braku; wreszcie jakoby uzdolnienie trwałe dało się skutecznie rozpoznawać, więc odpowiednią i skuteczną – nie na chybił trafił – selekcję przeprowadzić już przed 17–18 rokiem życia, gdy przecież do tego wieku umysł wciąż się rozwija i zbyt często zmieniają się w różny, a nieprzewidziany sposób zainteresowania zarówno, jak uzdolnienia” (Dobrowolski 1958, s. 150).

Diametralnej zmianie miał ulec sposób kształcenia młodzieży gimnazjalnej. Chodziło o to, żeby nauczyć ją myślenia, a nie wyłącznie pamięciowego przyswajania materiału. Był zatem Dobrowolski zwolennikiem nauczania formalnego:

„W nauczaniu tym na pierwszym planie powinno być świadome, planowe i systematyczne ćwiczenie władz umysłowych ucznia na przedmiotach szkolnych, nie zaś sama wiedza. Nauczanie winno być przede wszystkim oparte na czynnym stosunku ucznia do przedmiotu, zatem na pracy możliwie samodzielnej, na ciągłym przerabianiu ćwiczeń, na ciągłym rozwiązywaniu zagadnień drogą spostrzeżeń i eksperymentów, opracowań i dyskusji. Tylko bowiem przy takim nauczaniu objawiać się może – codziennie i w formie najrozmaitszej – inteligencja ogólna ucznia, zarówno jak jego zdolności szczególne. W szczególności w kl[asie] VIII – gdzie nowego materiału naukowego winno być jak najmniej – uczeń powinien ostatecznie pokazać i sam się przekonać, do czego naprawdę i jak wielkie posiada uzdolnienia, a to nie na tzw. egzaminie maturalnym, lecz przez całoroczną pracę, większą, trudniejszą i samodzielniejszą, na określone tematy z pewnej grupy przedmiotów. Wreszcie, w podobnym celu, byłoby pożądane, aby w szkołach wyższych studenci jak najwcześniej próbowali swych sił w badaniach samodzielnych” (Dobrowolski 1920, s. 35–36).

Według Dobrowolskiego, zapał do pracy naukowej powinien budzić się już w szkole średniej i powinien on wynikać z samodzielnej pracy ucznia. „Mało jest do tego warunków w szkole, mającej za cel udzielanie uczniom wiadomości przez nauczyciela i podręcznik; a jeśli i zdarza się zapał, to aż zbyt często opiera się na nieporozumieniu pomiędzy daną nauką a uczniem, który nie ma nawet jakiego takiego wyobrażenia jak praca w tej nauce wygląda, gdyż sam w czynnym stosunku do przedmiotu nie pozostaje. Tylko w szkole, opartej na pracy uczniów możliwie samodzielnej, może się obudzić i objawiać zapał do pracy naukowej, nie zaś tylko do wykładu nauczyciela” (Dobrowolski 1920, s. 36).

Przygotowanie do pracy naukowej i nie tylko naukowej – do wszelkiej pracy intelektualnej – zdaniem Dobrowolskiego powinno obejmować trzy elementy: wiedzę, praktykę w danej dziedzinie i „wyćwiczenie umysłu”. Jeśli idzie o to ostatnie, Dobrowolski zadaniem tym obciążał przede wszystkim szkołę średnią ogólnokształcącą. Pisał: „Abiturient powinien wynieść ze szkoły przede wszystkim uczciwość umysłu, wraz z żyłką badawczą i twórczą, następnie sprawność woli i wszelkich procesów myślowych w zastosowaniu do wszelkich dostępnych mu wypadków i do wszelkiego dostępnego mu materiału, w szczególności zaś: zdolność umiejętnego stawiania zagadnień wraz z tresurą ich umiejętnego rozwiązywania; umiejętność i chęć samodzielnego zdobywania wiedzy przez obserwację, eksperymentowanie, posiłkowanie się źródłem, rzetelne korzystanie z lektury, ściśle formułowanie spostrzeżeń i myśli” (Dobrowolski 1920, s. 37).

Sprawność „techniczną” w danej dziedzinie wiedzy, zdaniem Dobrowolskiego, powinno się zdobyć już w trakcie studiów i to na możliwie wysokim poziomie: „Nie czas zdobywać technikę, gdy jest się już badaczem; niedostateczne opanowanie techniki stanowi fatalną przeszkodę w badaniach, trzeba sprawność techniczną już posiadać, gdy się przystąpi do badań; uczyć się jej samemu jest rzeczą możliwą, pożerającą zbyt wiele czasu; uczyć się jej pod okiem doświadczonego profesora czy asystenta jest względnie łatwo, rzeczycie te interesują studenta – i w studiach

przygotowawczych nie przeszkadzają. Dlatego w szkołach wyższych mocniej niż dotąd podkreślić należy zapoznanie się z techniką i jej praktyczne opanowanie i więcej na to niż dotąd poświęcić czasu” (Dobrowolski 1920, s. 38).

Wiedzę Dobrowolski uważał za mniej istotną w przygotowaniu do pracy naukowej aniżeli pozostałe dwa elementy. „Braki w wiedzy pracownikowi nauki o wiele łatwiej wypełnić, niż braki w sprawności technicznej lub w wyszkoleniu umysłu, zwłaszcza gdy posiadał technikę orientowania się w literaturze swego zawodu. Dlatego wypychanie głowy studenta jak największą ilością wiedzy nie jest pożądane; lepiej część czasu na to poświęconego użyć na próby prac samodzielnych oraz na wycwiczenie techniczne. Z drugiej strony, student powinien zdobywać wiedzę możliwie samodzielnie: z podręczników, z opracowań syntetycznych i monograficznych, z literatury fachowej; będzie to tym łatwiejsze, im większe wyszkolenie umysł zdobył już w szkole średniej; wykłady, głównie monograficzne, winny być dla studenta głównie przykładem jak szczegółową ma zdobywać wiedzę i jak swe studia książkowe układać w głowie i streszczać. Dlatego skupienie całej nauki w wykładach jest rzeczą niepożądaną. Pożądanym jest za to jak najczęstsza i bezpośrednia styczność studentów z profesorami przy ćwiczeniach w pracowni czy w seminarium oraz przy próbach prac samodzielnych” (Dobrowolski 1920, s. 39).

To podkreślanie przez Dobrowolskiego potrzeby samodzielności w przygotowaniu do pracy naukowej i w samej pracy wiązało się z głoszoną przez niego ideą samouctwa i edukacji permanentnej.

Sam był w okresie gimnazjalnym uczestnikiem tajnych kółek samokształceniowych, z których wyniósł wiele doświadczenia. Ponadto zaprzyjaźniony był ze wspomnianym już organizatorem I Zjazdu Nauki Polskiej – Stanisławem Michalskim, wydawcą *Poradnika dla samouków*, którego celem było umożliwienie samokształcenia od poziomu podstawowego aż do wyższego. Zdaniem Dobrowolskiego, była to zupełnie dobra droga do podjęcia z czasem samodzielnych badań naukowych i osiągnięcia na tym polu spektakularnych sukcesów: „Warunki zewnętrzne, okoliczności życiowe, wreszcie czasami osobliwości charakteru nie pozwolą wielu umysłom wybitnym, czasami nawet genialnym, przejść przez szkołę wyższą, czasami nawet przez średnią. Takie jednostki skazane będą na samouctwo i takich w naszym społeczeństwie, nawet przy rozwiniętym szkolnictwie średnim i wyższym, znajdzie się zastęp spory. Należy stworzyć takie warunki, aby jednostki te nie marnowały się – aby je zyskać dla zawodów umysłowych, w szczególności dla nauki, aby je do samouctwa pobudzić, samouctwo im umożliwić i ułatwić” (Dobrowolski 1920, s. 39).

Proponował w związku z tym wydawanie specjalnych poradników dla samouków, poradni, muzeów, czytelni, różnych kursów, tzw. wolnych wszechnic oraz stworzenie prawa, „które by przysługiwało każdemu profesorowi oficjalnych szkół wyższych przyjmowania na swe wykłady i prace praktyczne, zarówno jak do pracowni badań, każdego, kogo uzna za więcej niż przeciętnie uzdolnionego i mogącego dać sobie radę”. Uważał nawet, że można by rozważyć przyjmowanie ich na pierwszy rok studiów, „gdyby z pierwszego roku na drugi urządzić bardzo

ściśly egzamin – sito, przez które mogłyby się przedostawać tylko jednostki więcej niż przeciętnie uzdolnione oraz do pracy zaprawione” (Dobrowolski 1920, s. 40).

Na temat środków materialnych przeznaczonych na naukę w Polsce Dobrowolski wypowiedział się dość lapidarnie: „Otóż naukę polską należy dopiero zbudować i to zbudować jak najrychlej, w przeciwnym razie grozi nam zabór naukowy, perspektywa zrobienia z siebie naukowej kolonii innych narodów” (Dobrowolski 1920, s. 40). W związku z tym na naukę w Polsce powinni się złożyć wszyscy: sejm, samorządy, instytucje gospodarcze, „zbiorowa ofiarność ludności” i ludzie zamożni. Dobrowolski nie wierzył, żeby rząd potrafił z kieszeni obywateli, pomimo ich woli, wydobyć tak duże fundusze na rozwój nauki: „Do tego wysiłku należy naród skutecznie skłonić. W tym zaś celu trzeba go przede wszystkim uświadomić o ważności i niezbędności nauki i jej postępu” (Dobrowolski 1920, s. 41).

Dobrowolski postulował w związku z tym, aby uczeni polscy „wyszli na ulice” i zabrali się do „nieustannej, upartej propagandy nauki wśród wszystkich warstw społeczeństwa”. Propaganda ta miała iść w dwóch kierunkach. Pierwszym miało być uświadomienie ludziom ogromnego praktycznego znaczenia nauki dla całego społeczeństwa. Drugim – „uświadomienie narodu o nadzwyczajnym zastoju i strasznym zaniedbaniu nauki u nas”, zwłaszcza w porównaniu z krajami Europy Zachodniej. „Propaganda w dwóch wyżej wskazanych kierunkach – kończył swoje wystąpienie Dobrowolski – oto pierwsze zadanie oświatowe uczonych polskich, pilne, boć trzeba skłonić naród do wysiłków ku zbudowaniu nauki w Polsce” (Dobrowolski 1920, s. 42).

Zaskakujące jest, że Dobrowolski w swoim wystąpieniu nie przywołał działalności instytucji organizującej zjazd, a mianowicie Kasy im. Mianowskiego. W okresie zaborów była ona najważniejszą polską instytucją tzw. społecznego mecenatu nauki, łożącą z zebranych od społeczeństwa środków na różne cele naukowe: na wydawnictwa naukowe i popularnonaukowe (m.in. na wspomniany *Poradnik dla samouków*), stypendia badawcze, a także na przygotowanie uczonych, o co tak bardzo Dobrowolskiemu chodziło. Kasa finansowała studia, a następnie wyjazdy w celu kontynuowania studiów w zagranicznych ośrodkach badawczych lub prowadzenia tamże badań samodzielnych, kontynuację badań podjętych w kraju oraz różnego rodzaju badania terenowe – botaniczne, geologiczne, etnograficzne itp. Brak polskich szkół wyższych i zorganizowanych placówek badawczych w zaborze rosyjskim powodował ciągły odpływ ze szkół w Polsce nie tylko uznanych uczonych, lecz także młodych ludzi kończących wyższe studia, a pragnących poświęcić się pracy naukowej. Kasa wspomagała i jednych, i drugich. W późniejszym czasie Kasa przyznawała także dotacje na zakładanie i prowadzenie małych, najczęściej jednoosobowych, pracowni badawczych. Od tego czasu finansowa opieka Kasy zaspokajała potrzeby wszystkich etapów drogi pracownika nauki – od studiów przygotowawczych, przez pogłębione studia i praktykę w laboratoriach uznanych uczonych, aż do samodzielnych badań we własnej pracowni i publikacji ich wyników. Po odzyskaniu niepodległości, w związku z pogarszającą się sytuacją finansową Kasy im. Mianowskiego, jej działalność stypendialna uległa znacznemu

ograniczeniu. Przejęło ją państwo i jego instytucje, przede wszystkim Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, ale fundusze, jakie mogły zostać przeznaczone na przygotowanie nowych pracowników naukowych, były bardzo mizerne. Nie było także wsparcia ze strony sejmu, samorządów, instytucji gospodarczych, „zbiorowej ofiarności ludności” i ludzi zamożnych – na co liczył Dobrowolski. Zubożałego w wyniku wojny i powojennego kryzysu społeczeństwa nie stać było na zaspokojenie najpilniejszych potrzeb, do których z pewnością nie zaliczano przygotowywania i kształcenia nowych badaczy.

Dopiero w 1928 roku, korzystając z dobrej koniunktury gospodarczej i istniejących nadwyżek budżetowych, z inicjatywy Józefa Piłsudskiego, utworzono instytucję o charakterze rządowym, której głównym celem było przygotowanie kadr dla rozwoju nauki w Polsce. Instytucją tą był Fundusz Kultury Narodowej, działający do wybuchu wojny w 1939 roku (a następnie na emigracji w Wielkiej Brytanii). Punktem wyjścia dla działalności Funduszu były materiały dotyczące potrzeb nauki w Polsce, drukowane uprzednio w roczniku *Kasy im. Mianowskiego „Nauka Polska”*, a także konkluzje wielu konferencji specjalistów z różnych dziedzin. Okazało się, że w państwowym szkolnictwie akademickim nieobsadzonych jest 50 katedr, właściwy rozwój szkolnictwa wyższego wymaga powstania ok. 100 nowych katedr, a coroczny dopływ kandydatów przygotowanych do ich objęcia powinien wynosić ok. 130 osób. Przyjęto także, że coroczne utrzymanie 330 stypendystów jest niezbędne dla przemyślanej polityki kadrowej w sferze nauki i że liczba naukowców w kraju powinna wynosić ok. pięć tys. osób. Ustalono, że ważne jest przyznanie wielu stypendiów na wnioski szkół akademickich lub poszczególnych profesorów opiekujących się kandydatami. Stypendia te podzielono na zagraniczne – dla tych, którzy po studiach w kraju zamierzali się specjalizować w dziedzinach niedostatecznie rozwiniętych w Polsce, oraz krajowe, przyznawane jako pomoc przy pisaniu pracy naukowej, która mogła stanowić podstawę do ubiegania się o doktorat lub habilitację (Piskurewicz 1993, s. 123).

Po raz pierwszy w Polsce rozpoczęto na taką skalę przyznawanie stypendiów dla młodszych pracowników nauki. Ich cel i charakter był taki sam jak stypendiów przyznawanych obecnie. Jedynie w okresie 1928–1930 (dobra koniunktura gospodarcza) FKN udzielił łącznie 570 stypendiów tego rodzaju (235 zagranicznych i 335 krajowych) na ogromną ówczesnie kwotę 2 107 611 zł. Stypendystami zostały osoby, które następnie zasłużyły się w rozwoju nauki: matematyk Stanisław Mazur, fizyk Andrzej Sołtan, chemik Witold Kemula, językoznawca Witold Doroszewski, historycy: Henryk Batowski, Tadeusz Manteuffel, Bogdan Suchodolski, ekonomista Oskar Lange, prawnik Aleksander Wolter, socjologowie: Paweł Rybicki i Stanisław Rychliński, filozof Roman Ingarden i wielu innych (Piskurewicz 1993, s. 123).

Fundusz Kultury Narodowej przyczynił się do tak szybkiego wzrostu liczby naukowców w Polsce w latach 30., że autor wydanego w 1981 roku studium naukometrycznego o nauce polskiej w XIX i XX wieku, nie biorąc pod uwagę działalności FKN, napisał: „Były to lata najsilniejszego kryzysu ekonomicznego w Polsce,

powodującego bardzo trudną sytuację całego szkolnictwa wyższego, co mając na uwadze należy uznać, iż wynikające z powyższych obliczeń szybkie tempo wzrostu kadry naukowej w pierwszej połowie lat trzydziestych należy pominąć jako raczej nieprawdopodobne” (Kosiński 1981, s. 133).

W późniejszym okresie Antoni Bolesław Dobrowolski brał systematyczny udział w posiedzeniach Koła Naukoznawczego, zorganizowanego w 1928 roku z inicjatywy Stanisława Michalskiego przy Kasie im. Mianowskiego. Tak jak wydawany przez Kasę rocznik „Nauka Polska” Koło miało wypracowywać teoretyczne podstawy dla działalności osób i instytucji zajmujących się organizacją i popieraniem nauki. Na posiedzenia Koła w Pałacu Staszica zapraszano zarówno uczonych interesujących się szeroko pojętym naukoznawstwem, jak również organizatorów nauki – działaczy i wyższych urzędników, w których pieczy znajdowało się materialne wspieranie badań naukowych. W pracach Koła wzięło udział kilkudziesięciu wybitnych uczonych, reprezentujących różnorodne kierunki i dyscypliny badawcze, m.in.: Jan Łukasiewicz, Tadeusz Kotarbiński, Władysław Tatarkiewicz, Franciszek Bujak, Oskar Halecki, Julian Krzyżanowski, Wojciech Świątosławski, Czesław Białobrzegi, Maria i Stanisław Ossowsky, Maksymilian Tytus Huber i Mieczysław Wolfke. W referatach omawiano różnorakie zagadnienia z zakresu filozofii, psychologii, socjologii, historii i organizacji nauki. Najwięcej referatów poświęcono roli i wartości nauki oraz jej miejscu w społeczeństwie wśród innych wartości kulturowych – filozofii, religii, sztuki (Piskurewicz 1993, s. 98).

Z czasem pewne wątpliwości zaczął budzić w Dobrowolskim nieokreślony dostatecznie charakter działalności Koła. Swoje zastrzeżenia wyraził na jego XXVIII posiedzeniu, stwierdzając, że tematy obierane przez prelegentów są przeważnie zbyt obszerne, ogarniają zbyt wiele spraw, żeby dokładnie omówić je na jednym posiedzeniu. Związane to było, zdaniem Dobrowolskiego, z brakiem ciągłości w zebraniach Koła. Według niego, należało nie tylko wymieniać poglądy, lecz także systematycznie badać pewne zagadnienia. Tematem jednego zebrania powinna być wyłącznie jedna kwestia, a jeżeli dyskusja nad nią okazałaby się owocna, powinno się ją kontynuować na następnym posiedzeniu Koła, a nawet poświęcić takiemu zagadnieniu koreferat.

Stanisław Michalski wziął pod uwagę te zastrzeżenia Dobrowolskiego i zapowiedział cały cykl odczytów i dyskusji poświęconych jednemu tematowi: „zadaniom uniwersytetów wobec nauki i życia”. Pierwszy referat z tego cyklu miał wygłosić Stanisław Kulczyński – rektor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Koreferat powierzył Michalski Dobrowolskiemu (Piskurewicz 1993, s. 100).

To właśnie w tym referacie Dobrowolski nawiązał do swego wystąpienia na I Zjeździe Nauki Polskiej w 1920 roku. Referat zatytułowany *Wstępne rozważania o szkołach wyższych, w szczególności akademickich (teoria, zagadnienia, postulaty)* Dobrowolski wygłosił na XXXVII posiedzeniu Koła Naukoznawczego w dniu 27 kwietnia 1938 roku. Obecnych na posiedzeniu było 30 osób, a zebraniu przewodniczył Jan Łukasiewicz.

W swoim referacie Dobrowolski – inaczej niż to było w 1920 roku – na plan pierwszy wysunął kwestie materialnych podstaw dla rozwoju nauki, wiążąc to zagadnienie z kwestią oświaty i wykształcenia. Stwierdził, że wystarczający dopływ środków materialnych zapewnić może „jedynie uświadomienie sobie przez ogół (na razie przynajmniej przez inteligentów) roli i wartości nauki i płynący stąd kult nauki (nie uczonych)”. Szkoły wyższe winny ten kult propagować. „Do uświadomienia sobie roli nauki niezbędne jest dostatecznie wysokie wykształcenie ogólne. Szkoły wyższe powinny więc wołać o udostępnienie wszystkim wykształcenia gimnazjalnego, a dla posiadających to wykształcenie zakładać instytuty wyższej kultury umysłowej” (Dobrowolski 1939, s. 230).

Było to, zdaniem Dobrowolskiego, drugie zasadnicze zadanie uniwersytetów i w ogóle wszystkich szkół wyższych: „Uniwersytety dzisiejsze spełniają tylko jedno zadanie: kształcenia specjalistów, nie spełniają drugiego wielkiego zadania: uświadamiania potrzeby ogólnego wykształcenia na wyższym poziomie i pomagania w tym inteligentom. Tę wielką lukę w swej działalności powinny wypełnić przez zakładanie instytutów wyższej kultury umysłowej” (Dobrowolski 1939, s. 238).

Podobnie – w kontekście oświaty i wykształcenia – widział on zagadnienie „należytego dopływu” kadr naukowych: „Aby go uzyskać, należy umożliwić dopływ do pracy badawczej jednostek wybitnie uzdolnionych, i tylko takich, więc stosować selekcję przez rozpoznanie uzdolnień na trzech etapach: w gimnazjum, w liceach i wreszcie przy ocenianiu kandydatów na stanowiska naukowe na podstawie wyłącznie jakości prac ogłoszonych z uwzględnieniem ich losów i roli oraz opinii wybitnych specjalistów. W celu umożliwienia dopływu wszystkich jednostek wybitnie uzdolnionych do pracy badawczej należy dać dostęp wszystkim młodzieży do wyścigu uzdolnień, czyli upowszechnić gimnazja oraz zostawić furtki otwarte do szkoły wyższej dla samouków, niedocenianych przy selekcjach lub nieprzystosowanych do systemu szkolnego” (Dobrowolski 1939, s. 232).

Dobrowolski wystąpił także z względnie nowatorskim, jak na polskie warunki, pomysłem utworzenia ośrodków naukowych niezwiązanych z nauczaniem: „Dla wybitnych specjalistów, ale niezdolnych do funkcji nauczania lub jej niechętnych, w celu rozwinięcia jakiejś jednej dziedziny badań lub skupienia się nad jednym zagadnieniem, wreszcie, gdy szkoły nie mogą pomieścić wszystkich specjalistów w danym kraju potrzebne są placówki badań naukowych czy naukowo-praktycznych poza szkołami wyższymi: instytuty badawcze” (Dobrowolski 1939, s. 234)⁵.

5 W dyskusji po wystąpieniu Dobrowolskiego fizyk Czesław Białobrzeski wskazał także na inne aspekty tego zagadnienia: „Obecnej nauce często nie wystarcza praca prowadzona na uniwersytetach, uzależniona wyłącznie od indywidualnych właściwości profesora. Instytuty badawcze są ważne z tego powodu, że prowadzi się w nich badania zbiorowe. Istnieją obecnie instytuty posiadające tylko dyrektora administracyjnego i przeznaczone do zbiorowej pracy twórczej, dające piękne wyniki, zwłaszcza w naukach stosowanych” (Sprawozdanie..., s. 235).

W zakończeniu swojego wystąpienia Dobrowolski jeszcze raz odniósł się do systemu sprzyjającego tworzeniu kadr dla nauki, łącząc go z kwestią umiejętności samouctwa na poziomie wyższym, za co odpowiedzialny miał być odpowiednio zorganizowany ustrój oświatowy. „Podstawą normatywną takiego racjonalnego ustroju jest system nowych, wysuniętych przez żywiołowy rozwój życia, dopiero krystalizujących się, ale już stających się oczywistymi postulatów społecznych, związanych z oświatą [...], a podstawą rzeczową – pojęcie zdolności samouczenia się na poziomie wyższym jako centralne pojęcie oświatowe, określenie zaś wieku nabycia tej zdolności (według referenta 17 lat) i jego warunków, jako kardynalne zagadnienie oświatowe” (Dobrowolski 1939, s. 235).

Ostatecznie, zdaniem Dobrowolskiego, system oświatowy, sprzyjający pozyskiwaniu odpowiednich, uzdolnionych badaczy, powinien obejmować jako podstawę 10-klasowe, ogólnokształcące, obowiązkowe gimnazjum powszechne. Ukończenie tego gimnazjum dawałoby prawo do nauki w średnich szkołach zawodowych (technikach) i w kołach samokształcenia oraz w dwuletnich liceach dla wybitnie uzdolnionych, sprawdzających przede wszystkim te uzdolnienia. To właśnie z tych liceów byłiby rekrutowani najlepsi do tzw. szkół badaczy. Oprócz szkół badaczy na wyższym poziomie istniałyby również wyższe szkoły zawodowe oraz uniwersytety. W szkołach wyższych zawodowych studiowałiby przyszli specjaliści różnych dziedzin gospodarki krajowej. Wyższe szkoły zawodowe miałyby bardziej „praktycznonaukowy” charakter, podczas gdy uniwersytety bardziej „teoretycznonaukowy”. Dobrowolski pisał, że uniwersytety powinny stać się wyłącznie szkołami badaczy, a więc wykluczał z nich nauczanie praktyczno-zawodowe. Z pozostałych szkół badaczy usuwał teologię i inne „pseudonauki” (Dobrowolski 1958, s. 199).

Poglądy i postulaty Dobrowolskiego dotyczące związków nauki z oświatą, przedstawiane często w specyficzny, czasem w dość niejasny sposób, spotykały się raczej z chłodnym przyjęciem środowiska naukowego. Uznawano je za kontrowersyjne. Oddziaływały natomiast w pewnym stopniu na środowiska lewicowe, z którymi ich autor był związany oraz na publicystykę oświatową tamtego okresu. Większe uznanie miały znaleźć dopiero po II wojnie światowej – w okresie, gdy Dobrowolski pełnił funkcję profesora pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim, ale nawet wówczas był on osamotniony w swoich poglądach i propozycjach (Dobrowolski 1958, s. 149).

Bibliografia

- Dobrowolski A. B. (1920). *Nauka a oświata*. „Nauka Polska”, t. III, s. 33–43.
Dobrowolski A. B. (1958). *Pisma pedagogiczne*. T. I. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
Dobrowolski A. B. (1958). *Mój życiorys naukowy*. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.

- Dobrowolski A. B. (1939). *Wstępne rozważania o szkołach wyższych, w szczególności akademickich (teoria, zagadnienia, postulaty)*. „Nauka Polska”, t. XXIV, s. 230–241.
- Kosiński J. A. (1981). *Nauka polska w wieku XIX i XX. Studium naukometryczne*. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Kotarbiński T. (1920). *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi?* „Nauka Polska”, t. III, s. 43–50.
- Okoń W. (1993). *Antoni Bolesław Dobrowolski – teoretyk samokształcenia*. W: Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Piskurewicz J. (1993). *W służbie nauki i oświaty. Stanisław Michalski (1865–1949)*. Warszawa: Wydawnictwo IHNOiT PAN.
- Sprawozdanie z I Zjazdu Nauki Polskiej*. (1920). „Nauka Polska”, t. III.

ANTONI BOLESŁAW DOBROWOLSKI'S VIEWS ON A RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND SCIENCE: A DISCUSSION ABOUT ORGANIZATION AND DEVELOPMENT OF SCIENCE IN INDEPENDENT POLAND

Abstract: This article discusses the views of Antoni Bolesław Dobrowolski on the role of education in the development of science in independent Poland. Dobrowolski especially pointed out the conditions necessary to prepare the appropriate research staff, as well as to make the whole society aware of the importance of scientific research and the necessary material resources allocated to its financing. He expressed his *creed* on these issues at the First Congress of Polish Science, convened in Warsaw in 1920 and at the meeting of the Mianowski Fund Science Group in 1938, at the beginning and at the end of the Second Polish Republic. Despite the controversial nature of these statements, they constitute an interesting and important part of Polish pedagogical construct in the Second Polish Republic.

Keywords: science; research; research staff.

Jan Piskurewicz – profesor zwyczajny, kierownik Katedry Historii Wychowania i Dziejów Oświaty na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego i pracownik Instytutu Historii Nauki PAN. Zajmuje się szerokim spektrum zagadnień z zakresu historii nauki i oświaty, m.in. dziejami instytucji naukowych i oświatowych, postaciami wybitnych uczonych i pedagogów, związkami nauki i oświaty z dziejami społecznymi i politycznymi Polski i Europy. Wybrane publikacje książkowe: *W służbie nauki i oświaty. Stanisław Michalski (1865–1949)* (1993); *Prima inter pares. Polska Akademia Umiejętności w latach II Rzeczypospolitej* (1998); *Między nauką a polityką. Maria Skłodowska-Curie w laboratorium i w Lidze Narodów* (2007); *Z ziemi włoskiej dla Polski* (2012). Adres e-mailowy: j.piskurewicz@uksw.edu.pl.

EDYTA WOLTER

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9895-6462>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 1.12.2018

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.12

OCHRONA PRZYRODY OJCZYSTEJ W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ – EDUKACYJNE IMPLIKACJE MIESIĘCZNIKA „PRZYRODA I TECHNIKA”

Streszczenie: Celem artykułu jest wyjaśnienie dziedzictwa kultury na przykładzie wychowania do ochrony przyrody w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego (1918–1939). Podstawę źródłową stanowi czasopismo „Przyroda i Technika”, wydawane przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika w latach 1922–1939. W artykule uzasadniono znaczenie procesu wychowania do ochrony przyrody społeczeństwa polskiego na podstawie wybranych artykułów i konkursów edukacyjnych, wystaw poświęconych problematyce opieki nad zwierzętami, a także popularyzacji książek oraz czasopism poświęconych ochronie przyrody.

Słowa kluczowe: historia edukacji; „Przyroda i Technika”; ochrona przyrody; wychowanie do postaw ekologicznych.

Wstęp

Miesięcznik „Przyroda i Technika” (poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu oraz rozwojowi przemysłu i rolnictwa) był wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika¹ nakładem Książnicy Polskiej Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych przy dofinansowaniu Wydziału Nauki

1 Wiosną 1938 roku do nr 3 „Przyrody i Techniki” z 1928 roku dołączono luźną ulotkę, z której treści wynika, że przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. M. Kopernika (które co podkreślono, wstępuje w 53. rok swego istnienia/działalności) jest dr J. Tokarski, sekretarzem jest dr M. Kamiński. Podano także adresy oddziałów Towarzystwa w Bydgoszczy (ul. Ossolińskich 4), Katowicach (Referat Szkolny Województwa), Krakowie (ul. Smoleńska 23), Lwowie (ul. św. Mikołaja 4), Poznaniu (ul. Słowackiego 4), Sosnowcu (ul. Czeladzka 2), Warszawie (ul. Chałubińskiego 5), Wilnie (ul. Słowackiego 9). Zob. „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika), 1928 (rocznik 7), (marzec), ulotka w załączeniu.

Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, następnie Książnicy Atlas Zjednoczonych Zakładów Kartograficznych i Wydawniczych Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych Spółki Akcyjnej. Redaktorem naczelnym miesięcznika został dr Benedykt Fuliński – profesor Politechniki Lwowskiej, członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. M. Kopernika. Od stycznia 1926 roku redaktorem naczelnym był dr Marian Koczwara. Komitet redakcyjny tworzyli członkowie Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. M. Kopernika: prof. Jan Nowak i prof. Władysław Szafer (oddział krakowski), prof. Jerzy Wąsowicz i prof. Fortunat Stroński (oddział lwowski), prof. Edward Lubicz Niezabitowski i prof. Wilhelm Friedberg (oddział poznański), prof. Jan Lewiński i dr Piotr Słonimski (oddział warszawski)².

W pierwszym numerze analizowanego periodyku Stefan Niementowski – przewodniczący Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. M. Kopernika poinformował czytelników, że „Przyroda i Technika” jest miesięcznikiem wydawanym od października 1922 roku w nakładzie 30 tys. egzemplarzy (z wyjątkiem lipca i sierpnia), w sytuacji, „gdy zawiodły starania o wydawanie „Wszehświata” (Niementowski 1922/1, s. 1–3). Zapowiedziano, że na łamach miesięcznika będzie omawiana problematyka dotycząca fizjografii ziem polskich, krajoznawstwa oraz ochrony przyrody. W 1931 roku redaktorem miesięcznika została dr Anna d’Abancourt-Koczwara. Komitet redakcyjny stanowili: prof. E. Romer (przewodniczący), prof. J. Siedlecki (wiceprzewodniczący). Zmieniono także podtytuł czasopisma³.

Wśród wielu działów miesięcznika można wymienić: *Artykuły, Sprawy bieżące, Postępy i zdobycze wiedzy, Rzeczy ciekawe, Co się dzieje w Polsce, Poradnik przyrodnika-fotografą, Ruch organizacyjny, Książki nadesłane*. Prezentowano w nich nie tylko problematykę dotyczącą ochrony przyrody, lecz także: antropologii, astronomii, botaniki, budownictwa, chemii (organicznej, nieorganicznej), technologii, fizjologii, fizyki, geografii, podróży, geologii i paleontologii, górnictwa i hutnictwa, hodowli, komunikacji, lotnictwa, leśnictwa i łowiectwa, mechaniki i maszynoznawstwa, medycyny, higieny, farmakologii, meteorologii, klimatologii, optyki, kina, fotografii, pirotechniki, prehistorii, ruchu naukowego i organizacyjnego, surowców (i surowców zastępczych), telekomunikacji, towaroznawstwa, wewnętrznego wydziałania i witamin, zoologii, zwalczania szkodników.

2 Adres redakcji i administracji „Przyrody i Techniki”: Książnica Atlas, Lwów ul. Czarnieckiego 12. Zob. „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika), 1928 (rocznik 7), z. 8 (październik), wewnętrzna strona okładki.

3 „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Wychodzi raz na miesiąc z wyjątkiem lipca i sierpnia), 1931 (rocznik 10), z. 1 (styczeń), okładka.

Na łamach miesięcznika (w dziale *Sprawy bieżące*) pisano o najnowszych projektach rozporządzeń prawnych dotyczących roślin i zwierząt, aktach normatywnych w zakresie ochrony przyrody, tworzonych w celu zachowania równowagi w przyrodzie, o wdrożeniu postulatów ochrony przyrody w zakresie łowienia zwierząt, o wprowadzeniu zakazu polowania na żubry, bobry, kozice, świstaki, czarne bociany, samice niedźwiedzi, łosie, jelenie, daniele, sarny, głuszce oraz na cietrzewie (w Polsce zachodniej i południowej). Informowano czytelników o projektach rozporządzeń dotyczących ochrony fauny polskiej.

Edukacyjne implikacje ochrony przyrody

W periodyku wyjaśniano znaczenie ochrony przyrody (Lindeman 1937/3, s. 139–140), opisywano rozwój tej idei (Wodziczko 1935/4, s. 145–148). Pisano o doniosłości poznania i ochrony „swojszczyzny”, zapobiegania wycinaniu/niszczeniu lasów, osuszaniu torfowisk (Krzemieniecki 1922/1, s. 23–27), nadmiernej eksploatacji bogactw naturalnych (Pazdro 1925/10, s. 441–448). Podejmowano tematy z życia przyrody w siedlisku lasu jako wysoko zorganizowanej całości przyrodniczej, która powinna pozostawać w pewnych stosunkach proporcji zapewniającej lasowi harmonię i trwałość istnienia (Jarmolińska 1935/6, s. 1–8; Sokołowski 1937/6, s. 321–334; Paczoski 1937/8, s. 449) oraz informowano o ginących gatunkach żubra (Kuntze 1935/18, s. 448–455), przedstawiono dane liczbowe dotyczące populacji żubrów w Białowieży, pisano o ochronie starych drzew w Polsce.

Profesor Seweryn Krzemieniecki uświadamiał czytelnikom zagrożenia spowodowane spustoszeniem przyrody podczas pierwszej wojny światowej. Opublikował artykuły o ponadmaterialnej wartości piękna Puszczy Białowieskiej oraz o znaczeniu szeroko pojętego (obejmującego różnorodne kręgi społeczne) procesu edukacji do czynnych postaw ekologicznych: „aby ochrona zabytków naszej przyrody i krajobrazu rodzinnego mogła być skuteczną, konieczne jest współdziałanie społeczeństwa i rządu. [...] Najwięcej ma tu do spełnienia szkoła. Nauczyciel nie powinien omijać żadnej sposobności, aby w dziecko polskie wszczepiać zamiłowanie do ojczystej przyrody. Środków do tego jest wiele – cenny materiał daje nasza poezja i powieść współczesna. [...] W pobliżu każdej szkoły można odnaleźć przedmiot godny uwagi i poszanowania, czy będzie to głaz, czy piętrząca się skała, czy drzewo. [...] W szkole średniej należy pogłębiać zrozumienie dla rzadszych zwierząt i roślin, przestrzegając przed ich tępieniem” (Krzemieniecki 1922/2, s. 95–96).

W tym kontekście Benedykt Fuliński opisał działalność prof. Mariana Raciborskiego, który szerzył/popularyzował wiedzę o ochronie przyrody, nakłaniał do organizowania lokalnych (prowincjonalnych) muzeów przyrodniczo-krajoznawczych (por. Fuliński 1923/4, s. 205–210). W miesięczniku napisano o działalności Państwowej Komisji Ochrony Przyrody po reorganizacji Państwowej Rady Ochrony Przyrody w zakresie ochrony przyrody w Tatrach, tzw. zabytków przyrody, zwłaszcza przez nauczycieli i młodzież, którą należy zainteresować

ideą ochrony przyrody, zakładaniem lokalnych (prowincjonalnych) kół ochrony przyrody, miłośników „swojszczyzny”. Informowano także o tematyce obrad Państwowej Rady Ochrony Przyrody (w sali konferencyjnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, którym przewodniczył prof. Władysław Szafer) z przedstawicielami Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Ministerstwa Rolnictwa i Reform Rolnych, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ministerstwa Spraw Wojskowych, Ministerstwa Komunikacji, Ministerstwa Przemysłu i Handlu, Ministerstwa Poczty i Telegrafów, Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz delegatami licznych towarzystw naukowych – podczas których dyskutowano o pilnej potrzebie realizowania problematyki ochrony przyrody w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących, średnich licealnych i wyższych (por. *Ruch naukowy* 1933/4, s. 186–187).

Na łamach „Przyrody i Techniki” instruowano, jak należy zachowywać się podczas wycieczek na obszarach chronionych. Egzemplifikację stanowią wskazówki dla zwiedzających Park Narodowy im. Stefana Żeromskiego, którym zakazano wjeżdżać na ten obszar rowerem, motocyklem, samochodem. Wstęp (płatny) dozwolony był (za pozwoleniem kierownictwa obszaru chronionego) tylko dla pieszych po wyznaczonych do tego celu ścieżkach, szlakach. Obozowanie/biwakowanie było możliwe tylko w miejscach wyznaczonych. Na terenie Parku Narodowego im. Stefana Żeromskiego zabroniono zrywania kwiatów, łowienia i płoszenia zwierząt, kąpieli, plażowania, hałaśliwego zachowania się, zaśmiecania, strzelania (por. *Co się dzieje...*, 1933/8, s. 367–368). Napisano o pilnej konieczności ochrony świstaka przed zagładą (*Z ochrony przyrody* 1923/5, s. 297–302) oraz o innych ginących gatunkach zwierząt: zubra/*Bison bonasus* L., bizona/*Bison bison* L., bobra/*Castor fiber* L., wydry morskiej/*Latax lustris* L. (Dunajewski 1930/8, s. 337–347), żółwia/*Emys orbicularis* L., a także o ochronie polskich lasów przed nadmierną ich eksploatacją (zwłaszcza w Tatrach), ochronie drzewa cis (*Ginące drzewo* 1924/3–4, s. 243–246), jak również o ochronie żubrów w Puszczy Białowieskiej.

Popularyzowano wiedzę o rezerwach flory stepowej na Podolu, takich jak: Rezerwat w Obiżowej pod Zaleszczykami (własność prywatna baronowej Stelli Turnauowej), Rezerwat na ścianie Hłody w Kołodróbce (rezerwat prywatny Edwarda Sidorowicza), Rezerwat w Oleksińcach nad Dniestrem (własność inż. Antoniego Gromnickiego). Systematycznie pisano na temat polskich obszarów chronionych i pilnej konieczności ich zakładania. Wyjaśniono czytelnikom, że skarb państwa zakupił na cele Tatrzańskiego Parku Narodowego tereny tatrzańskie (dobra Murzasichle). Napisano także o negatywnym wpływie działalności człowieka w środowisku przyrody (Kuntze 1926/10, s. 451–458), zanieczyszczeniu powietrza w miastach przez dym węglowy (Jaranowska 1927/9, s. 405–418) oraz o zmianach klimatu (Klimowicz 1927/9, s. 425–427). Stwierdzono, że idea ochrony przyrody coraz lepiej rozwija się w Polsce, „powoli staje się chlebem powszednim. Przyjęta zrazu nieufnie, niezrozumiana, a nawet wręcz zwalczana, zdołała w ciągu kilku lat skruszyć częściowo skorupę obojętności, z jaką ją większość społeczeństwa witała

u jej zarania” (*Ochrona przyrody w Polsce 1929/5*, s. 220). Drukowano artykuły poświęcone problematyce ochrony przyrody, takie jak np. S. Kelery pt. *Ochrona przyrody ze stanowiska pierwotnego i kulturalnego*, w którym autor zaprezentował rys historyczny negatywnego wpływu człowieka na przyrodę. Wyjaśniano, jak należy opiekować się ptakami, zwłaszcza zimą (Keler 1934/9, s. 409–415).

Informowano czytelników o wynikach najnowszych badań naukowych w dziedzinie ochrony przyrody⁴, dotyczących np. dydaktyki szczegółowej ekologii zwierząt (Kuntze 1934/5, s. 197–208). Na łamach miesięcznika publikowano artykuły poświęcone problematyce ochrony roślin przed szkodnikami świata zwierzęcego (owadami) (Strawiński 1929/8, s. 348–356) oraz o dewastowaniu flory podczas nieumiejętnego zbioru roślin leczniczych (Szafer 1931/5, s. 236–239). Na łamach miesięcznika drukowano nazwy gatunków roślin chronionych na całym obszarze Rzeczypospolitej (Wodziczko 1936/3, s. 167–168).

Opisywano ponadto piękne krajobrazy, rzadko występujące zjawiska przyrody, takie jak np. zorza polarna, która stanowi jedno z najpiękniejszych zjawisk optycznych w środowisku przyrody, a także powszechnie występujące zjawiska atmosferyczne, które powstają dzięki obecności pary wodnej w powietrzu (chmury).

Wyjaśniano ekologiczne sposoby wykorzystania (wyzyskania) odpadów (*Nowoczesne zużytkowanie śmieci*, 1928/4, s. 184–185) w Polsce i zagranicą⁵. Pisano o negatywnych skutkach wyrębywania lasów, doniosłym znaczeniu ich ochrony (Dyakowski 1938/5, s. 271–277).

Konkursy edukacyjne dla nauczycieli dotyczące ochrony przyrody

Z inicjatywy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 1928/1929 na łamach analizowanego miesięcznika ogłoszono konkurs otwarty dla wszystkich nauczycieli zainteresowanych ochroną przyrody (nie tylko przyrodników) szkół powszechnych, średnich, seminariów nauczycielskich, którzy pracują w szkołach publicznych i prywatnych na obszarze Okręgu Szkolnego Poznańskiego na pracę pisemną pt. *Jakie są zabytki przyrody w okolicy i jak je wyzyskać w nauce szkolnej?* Określono, że praca powinna stanowić szczegółowy opis zabytków przyrody znajdujących się w najbliższej okolicy lub na dobrowolnie wybranym terenie Wielkopolski. Motywowano do załączenia: map

4 Egzemplifikację stanowi artykuł: (brak nazwiska autora) *Z nowszych badań nad bobrem*. (1928). W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika), 1928 (rocznik 7), z. 8 (październik), s. 368–370.

5 Przykładem jest wprowadzenie w Niemczech papierowych opakowań do mleka w kształcie stożka, o różnej pojemności/wielkości (wykonanych z nieprzemakalnego i nieparafinowanego kartonu). Por. *Rzeczy ciekawe. Papierowe flaszki do mleka*. (1931). W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Wychodzi raz na miesiąc z wyjątkiem lipca i sierpnia), 1931 (rocznik 10), z. 1 (styczeń), s. 40–42.

opisu rozmieszczenia zabytków, zdjęć fotograficznych oraz szczegółowych szkiców, rysunków z podaniem właściciela danego zabytku, koncepcji ich zabezpieczenia przed zniszczeniem oraz planu wykorzystania opisanych zabytków w procesie nauki szkolnej. Prace pisemne należało przesłać do Komitetu Ochrony Przyrody w Poznaniu⁶ (w terminie do 1 listopada 1928 roku). Zaakcentowano, że chociaż ww. konkurs dotyczy tylko nauczycieli pracujących w szkołach Okręgu Szkolnego Poznańskiego, należy zachęcić kuratoria innych okręgów szkolnych do organizowania podobnych konkursów na obszarze całej Polski i motywować nauczycieli do działań aplikacyjnych w zakresie ochrony przyrody (również z wykorzystaniem formy konkursu).

Popularyzacja literatury w zakresie ochrony przyrody

W miesięczniku „Przyroda i Technika” systematycznie prezentowano zawartość wybranych czasopism poświęconych problematyce ochrony przyrody, takich jak np. rocznik „Ochrona Przyrody” (Organ Państwowej Komisji Ochrony Przyrody) (*Przegląd czasopism*, 1925/1, s. 92–94), na łamach którego pisano nie tylko o znaczeniu ochrony przyrody, lecz także o wadze wprowadzenia problematyki ochrony przyrody do procesu kształcenia szkolnego (*Przegląd czasopism*, 1925/10, s. 489). Na ten temat pisał Marian Sokołowski w artykule pt. *O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego* (1926/4, s. 190–191). W lutym 1931 roku opisano zawartość całego rocznika „Ochrona Przyrody” z 1930 roku (ss. 309). Podkreślono, że przedmiotowy rocznik należy zalecić wszystkim miłośnikom przyrody ze względu na walor poznawczy artykułów poświęconych ochronie przyrody. Stanowią one bowiem przegląd badań dotyczących ochrony przyrody. Wśród licznych autorów wymieniono Michała Siedleckiego (napisał o ochronie wielorybów), Władysława Szafera (opisał niszczenie przyrody w procesie nieumiejętnego pozyskiwania roślin leczniczych), Adama Wodziczkę (autora artykułu poświęconego problematyce zieleni miejskiej w aspekcie ochrony przyrody).

Przedstawiano także zawartość publikacji książkowych (monografii) poświęconych problematyce ochrony przyrody, takich jak dzieło Mariana Sokołowskiego pt. *Chrońmy przyrodę ojczystą i jej zabytki* (Wydawnictwo Państwowej Komisji Ochrony Przyrody, 1924) poświęcone wyjaśnieniu motywów ochrony przyrody (historyczno-patriotyczny, estetyczny, przyrodniczo-naukowy, wychowawczy), obszarom/obiektom chronionym (parki natury, rezerваты, zabytki i pomniki natury), sposobom ochrony przyrody oraz rozwoju ochrony przyrody na ziemiach polskich pod zaborami. Redaktorzy miesięcznika podkreślili, że to dzieło ze względu na walor dydaktyczno-wychowawczy powinno dotrzeć do najszerszego ogółu społeczeństwa

6 Przewodniczącym Komitetu Ochrony Przyrody w Poznaniu był prof. Adam Wodziczko. W jury konkursowym był również (m.in.) prof. Władysław Szafer – delegat Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do spraw Ochrony Przyrody.

jako dostępne przede wszystkim w bibliotekach nauczycielskich, uczniowskich, harcerskich, wojskowych, turystycznych (*Książki które warto czytać*, 1925/1, s. 43).

Wiosną 1925 roku opisano projekt wydania *Zielnika Tatrzańskiego* (do użytku szkolnego) przez Muzeum Tatrzańskie im. T. Chałubińskiego w Zakopanem. Część pierwsza zielnika zawiera 50 rodzajów roślin luźno złożonych w 50 arkuszach półsztywnego papieru z drukowaną etykietą informacyjną zawierającą nazwę rośliny oraz miejsce i datę jej zbioru. Celem tej publikacji było zapobieganie masowemu niszczeniu roślinności górskiej podczas wycieczek szkolnych (*Zawiadomienie...*, 1925/4, s. 192).

Rekomendowano również inne publikacje (wydane staraniem Państwowej Rady Ochrony Przyrody). Egzemplifikację stanowi książka szwajcarskiego autora E. Riggenbacha pt. *Jak może młodzież chronić przyrodę?* (Wydawnictwo Państwowej Rady Ochrony Przyrody, nr 22, przetłumaczona na język polski przez M. Amouraux'a), przeznaczona dla dzieci i młodzieży. Dzieło zawiera wskazówki dotyczące ochrony przyrody w domu, na ulicy miast, na polach, w lesie i w wodzie. Ponieważ autor szczegółowo wyjaśnił sposoby ochrony ptaków zimą i latem, redaktorzy „Przyrody i Techniki” stwierdzili, że omawiane dzieło powinno być dostępne we wszystkich bibliotekach szkolnych, kółkach przyrodniczych oraz wśród harcerzy. Bardzo dobrym przykładem innej tego rodzaju publikacji jest książka Władysława Szafera pt. *Parki Narodowe w Polsce – National Parks in Poland* (wydawnictwo polsko-angielskie – Państwowej Rady Ochrony Przyrody, nr 23), w której prof. W. Szafer podał najważniejsze dane (wraz z mapami, zdjęciami danego krajobrazu, roślin i zwierząt) dotyczące już istniejących w Polsce obszarów chronionych oraz projektowanych lub będących w stanie realizacji polskich parków narodowych w Tatrach, Pieninach, Białowieży, Czarnohorze, Babiej Górze i w Górach Świętokrzyskich.

Poza tym na okładce (wewnętrznej) analizowanego miesięcznika umieszczano informacje (w formie reklamy) o książkach poświęconych problematyce ochrony przyrody. Egzemplifikację stanowi dzieło Władysława Szafera pt. *Yellowstone. Kraj gorących źródeł i niedźwiedzi*, napisanej na podstawie osobistych przeżyć autora podczas podróży do Yellowstone. Polecano czytelnikom także publikację Zofii Gąsiorowskiej pt. *Wrażenia z Yellowstone Park. Notatki z podróży* (zawarte są w niej zapiski z podróży zawierające m.in. opisy krajobrazu Gór Skalistych, gejzerów, zwierząt) (Gąsiorowska 1938/4, s. 193–201).

Napisano ponadto o publikacji pt. *Obrazy roślinności Królestwa Polskiego*, pod redakcją prof. Z. Wójcickiego (fotografie: R. Cholewiński, wydawanej od 1912 roku). Zaznaczono, że to dzieło nadal ukazuje się pod zmienionym tytułem: *Krajobrazy roślinne Polski* (ze zdjęciami innych autorów). Pisano o wartościowych książkach, np. J. S. Mikulskiego pt. *Z zagadnień ekologii zwierząt* (przeznaczona dla młodzieży szkolnej jako lektura pomocnicza) oraz J. Marchlewskiego pt. *Zwierzęta ginące i ich ochrona* – o szkodliwych skutkach gospodarki człowieka (książki wydane w ramach Biblioteki Biologicznej przez Książnicę – Atlas, Lwów–Warszawa).

Wystawy poświęcone opiece nad zwierzętami, ochronie przyrody

W miesięczniku „Przyroda i Technika” opisano wystawę pt. *Zwierzę w fotografii*, zorganizowaną dzięki staraniu Związku Opieki nad Zwierzętami w Krakowie. Ekspozycja implikowała tysiąc twórczych ekspresji fotograficznych zwierząt domowych (psy, koty) i użytkowych (konie, bydło itp.) celem zjednania jak największej liczby zwolenników idei opieki nad zwierzętami. Ekspozowano zdjęcia dokumentujące sytuacje źle traktowanych zwierząt (dręczonych, tresowanych). Poinformowano czytelników o wystawach pt. *Nasze lasy* oraz *Ochrona przyrody*. Można dodać, że wystawę poświęconą ochronie przyrody zorganizowano z inicjatywy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie i Lwowskiej Izby Przemysłowo-Handlowej. Opisano działy (*Parki Narodowe, Rezerваты*), w których przedstawiono przyrodę Tatr, Pienin, Babiej Góry, Czarnohory, Gór Świętokrzyskich, Puszczy Białowieskiej, Polesia i Wielkopolski. Zamieszczono także mapy i fotografie rezerwatów leśnych, stepowych, skalnych, jaskiniowych i wodnych (*Wystawa Ochrony Przyrody, 1936/9, s. 550*).

Problematyka ochrony przyrody w „Metodyce biologii. Dodatku do czasopisma «Przyroda i Technika», poświęconym nauczaniu botaniki i zoologii” (wydawany przez Zakłady Graficzne Spółki Akcyjnej Książnica Atlas we Lwowie) – edukacyjne implikacje

Nauczyciele biologii na Zjeździe Kierowników Ognisk Metodycznych Biologii, który odbył się jesienią 1936 roku, zwrócili się do redakcji miesięcznika „Przyroda i Technika” z propozycją dalszego doskonalenia metod pracy w obszarze popularyzowania wiedzy przyrodniczej i ochrony przyrody. W tym celu zaproponowali, aby komitet redakcyjny przedmiotowego czasopisma kontynuował prowadzenie działów: laboratoryjnego, hodowlanego, ogrodu botanicznego, lektur pomocniczych, szlaków wycieczkowych, recenzji i ocen (*Metodyka...*, 1937/1, s. 1). Należy zaakcentować, że w ww. *Dodatku...* podjęto także problematykę ochrony przyrody. W maju 1937 roku opublikowano w nim interesujący artykuł Jadwigi Dyakowskiej, z którego wynika, że od 10 października 1935 roku minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego, w porozumieniu z ministrem rolnictwa i reform rolnych, wydał rozporządzenie o uznaniu żółwia/*Emys orbicularis L.* za gatunek chroniony na całym obszarze Rzeczypospolitej. W związku z tym zabroniono zabijania żółwi, łowienia ich żywcem, podbierania lub niszczenia jaj żółwich. W myśl rozporządzenia minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego mógł udzielać zezwoleń na łowienie żółwi dla celów naukowych, dydaktycznych lub hodowlanych. Jadwiga Dyakowska stwierdziła/założyła, że chociaż osoby zainteresowane hodowaniem żółwia błotnego w szkole mogą uzyskać takie specjalne pozwolenie ministra WRiOP, to jednak w sytuacji uznania żółwia za gatunek chroniony nie powinny hodować tego zwierzęcia w szkole (por. Dyakowska 1937/5, s. 80).

Nauczycielka Stanisława Pawłowska, która była zatrudniona w gimnazjum im. E. Orzeszkowej w Tarnowie, na łamach *Dodatku...* opublikowała swój referat wygłoszony podczas Konferencji Ognisk Metodycznych Biologii w Krakowie, pt. *Gazetka przyrodnicza ucznia*. Zaakcentowała w nim, że według programu przyrody uczeń ma stać się „małym, ale poważnym badaczem przyrody” (Pawłowska 1937/6–7, s. 97), ma okazywać zainteresowanie lekturą przyrodniczą czy też problematyką ochrony przyrody. Jednym ze środków dydaktycznych prowadzących do tego celu może być wydawanie gazetki przyrodniczej w szkole, która powinna zmieniać się (jak to ujęła nauczycielka – „przechodzić ewolucje razem z uczniami”). Według Stanisławy Pawłowskiej pierwszym etapem przygotowania gazetki przyrodniczej jest zbieranie/gromadzenie materiału (np. z czasopism, dzienników, tygodników, w których pojawiają się aktualne wzmianki, artykuły). Dopiero na ich podstawie można kreować gazetkę przyrodniczą, „która będzie niejako afiszem propagandowym, zachęcającym do czytania” (Pawłowska 1937/6–7, s. 93). Układ gazetki ma motywować uczniów do czytania (artykuły krótkie napisane przez uczniów, estetyczna szata graficzna, wraz z ekspozycją wartościowych utworów literackich (Pawłowska 1937/6–7, s. 95).

Prezes Towarzystwa Popierania Ogródków Szkolnych, prof. Włodzimierz Gorjaczkowski, twierdził na łamach czasopisma, że Towarzystwo, szerząc wśród nauczycieli (od kilkunastu lat) ideę zakładania ogrodów szkolnych, postanowiło w 1937 roku założyć przykładowy ogród szkolny dla szkół powszechnych w Warszawie na terenie miejskiego Zakładu Hodowli Roślin (ul. Chodkiewicza 11), który odpowiada wymogom programu nauczania i który można stworzyć nawet dzięki skromnym środkom finansowym. Był to ogród podobny do prawdziwego, ale przystosowany do potrzeb szkoły powszechnej (Gorjaczkowski 1937/6–7, s. 97). W artykule autor zawarł uwagi dotyczące rozplanowania terenów szkolnych. Podkreślił, że zgodnie z programem nauczania w szkołach powszechnych (publicznych) każda szkoła posiadająca grunt (własny lub oddany do użytkowania) ma obowiązek prowadzić ogród szkolny i przeprowadzać w nim praktyczne zajęcia ogrodnicze w celu lepszego zrozumienia zasad życia w środowisku przyrody, w ekosystemie ogrodu.

Artykuł Włodzimierza Gorjaczkowskiego zawiera dane szczegółowe dotyczące wielkości ogrodu warzywnego oraz przeznaczonych na drzewa i krzewy owocowe, truskawki lub poziomki (Gorjaczkowski 1937/6–7, s. 100). Gorjaczkowski przedstawił także rysunek pt. *Przykład urządzenia ogrodu szkolnego na obszarze ok. 800 m²* (Gorjaczkowski 1937/6–7, s. 99). Znaczenie ogrodu szkolnego w procesie nauki szkolnej wyjaśnił także Franciszek Barański w artykule pt. *Ogród szkolny (jego wykorzystanie w nauczaniu biologii w szkole średniej)*.

Można dodać, że w „Metodyce biologii. Dodatku do czasopisma *Przyroda i Technika*” (który jak już wspomniano był organem Ognisk Metodyki Biologii) napisano również na temat dydaktyki szczegółowej/metodyki szkolnych wycieczek przyrodniczych (Tołpa 1939/2–3, s. 17–38; Massalski 1939/2–3, s. 17–38). Podkreślano ich znaczenie w procesie kształcenia i wychowania do ochrony przyrody, czynnych

postaw ekologicznych (Cholewa 1939/5, s. 65–88). Stwierdzono ponadto, że czasopismo „Przyroda i Technika” może służyć jako wartościowy środek dydaktyczny w procesie nauki szkolnej.

Konkluzja

Na podstawie jakościowej analizy źródła drukowanego: miesięcznika „Przyroda i Technika” (1922–1939) potwierdzono tezę dotyczącą edukacyjnego waloru ochrony przyrody. W przedmiotowym czasopiśmie, wydawanym w Rzeczypospolitej w okresie dwudziestolecia międzywojennego drukowano na ten temat artykuły. W związku z powyższym można dodać, że proces dydaktyczno-wychowawczy rozwijający czynne postawy ekologiczne, realizowany w Polsce w drugiej połowie XX oraz w XXI wieku, jest zakorzeniony w edukacyjnym dziedzictwie kulturowym, a jego egzemplifikację stanowi twórczość autorska prezentowana w analizowanym periodyku. Stanowi ona bowiem kulturową kontynuację idei oraz działań aplikacyjnych w dziedzinie ochrony przyrody.

Bibliografia

- Cholewa S. *Las jako zbiorowisko (elementy wycieczki w II kl. gimnazjalnej)*. W: „Metodyka biologii. Dodatek do czasopisma Przyroda i Technika” (Organ Ognisk Metodyki Biologii), 1939 (rok 3), z. 5 (maj), s. 65–88.
- Co się dzieje w Polsce? Przepisy dla zwiedzających Park Narodowy im. Żeromskiego w „Puszczy Jodłowej”*. W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Wychodzi raz na miesiąc z wyjątkiem lipca i sierpnia), 1933 (rocznik 12), z. 8 (wrzesień), s. 367–368.
- Dunajewski A. *O kilku gatunkach zwierząt wymierających i wymarłych*. W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika, 1930 (rocznik 9), z. 8 (październik), s. 337–347.
- Dyakowska J. *Ochrona przyrody w szkole*. W: „Metodyka biologii. Dodatek do czasopisma Przyroda i Technika poświęcony nauczaniu botaniki i zoologii” 1937, (rok 1), z. 5, s. 80.
- Dyakowski B. *O skutkach nieracjonalnego użytkowania lasu*. W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych), 1938 (rocznik 17), z. 5 (maj), s. 271–277.
- Fuliński B. *Marjan Raciborski*. W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu, wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika), 1923 (rocznik 2), z. 4 (kwiecień), s. 205–210.

- Gąsiorowska Z. *Wrażenia z Yellowstone Park. Notatki z podróży*. W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych), 1938 (rocznik 17), z. 4 (kwiecień), s. 193–201.
- Ginące drzewo*. W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu, wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika), 1924 (rocznik 3), z. 3–4 (marzec – kwiecień), s. 243–246.
- GORJACZKOWSKI W. *Przewodnik po przykładowym ogrodzie szkolnym założonym na terenie Zakładu Hodowli Roślin m. st. Warszawy, przy ul. Chodkiewicza 11*. W: „Metodyka biologii. Dodatek do czasopisma «Przyroda i Technika», poświęcony nauczaniu botaniki i zoologii” 1937, (rok 1), z. 6/7, s. 97.
- JARANOWSKA I. *Plaga pyłu i dymu w miastach*. W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Bydgoszcz–Kraków–Lwów–Poznań–Sosnowiec–Warszawa–Wilno), 1927 (rocznik 6), z. 9 (listopad), s. 405–418.
- JARMOLIŃSKA H. *Życie lasu w zimie. Nasze porosty*. W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych), 1935 (rocznik 14), z. 1 (styczeń), s. 1–8.
- KELER S. *Ochrona przyrody ze stanowiska pierwotnego i kulturalnego*. W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Wychodzi raz na miesiąc z wyjątkiem lipca i sierpnia), 1934 (rocznik 13), z. 5 (maj), s. 193–196.
- KELER S. *Przy karmiku*. W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Wychodzi raz na miesiąc z wyjątkiem lipca i sierpnia), 1934 (rocznik 13), z. 9 (listopad), s. 409–415.
- KLIMOWICZ W. *Nowe badania nad klimatem*. W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Bydgoszcz–Kraków–Lwów–Poznań–Sosnowiec–Warszawa–Wilno), 1927 (rocznik 6), z. 9 (listopad), s. 425–427.
- KRZEMIENIEWSKI S. *Ochrona przyrody ojczystej i jej znaczenie. Z posiedzenia Lwowskiej Kuratorji Ochrony Przyrody dnia 24 lutego 1922*. W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym oraz rozwojowi przemysłu i rolnictwa, wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Kraków–Lwów–Poznań–Warszawa–Wilno), 1922 (rocznik 1), z. 1 (październik), s. 23–27.
- KRZEMIENIEWSKI S. *Ochrona przyrody ojczystej i jej znaczenie. Z posiedzenia Lwowskiej Kuratorji Ochrony Przyrody, dnia 24 lutego 1922 [ciąg dalszy]*. W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym oraz rozwojowi przemysłu i rolnictwa, wydawany przez Polskie Towarzystwo

- Przyrodników im. M. Kopernika. Kraków–Lwów–Poznań–Warszawa–Wilno), 1922 (rocznik 1), z. 2 (listopad), s. 95–96.
- Książki które warto czytać.* W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Bydgoszcz–Kraków–Lwów–Poznań–Warszawa–Wilno), 1925 (rocznik 4), z. 1 (styczeń), s. 43.
- Kuntze R. *Wpływ człowieka na skład fauny.* W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Bydgoszcz–Kraków–Lwów–Poznań–Warszawa–Wilno), 1926 (rocznik 5), z. 10 (grudzień), s. 451–458.
- Kuntze R. *Z rozważań nad podstawowymi zasadami ekologii zwierząt.* W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Wychodzi raz na miesiąc z wyjątkiem lipca i sierpnia), 1934 (rocznik 13), z. 5 (maj), s. 197–208.
- Kuntze R. *Żubr białowieski i żubr kaukaski w oświetleniu systematyki podgatunkowej.* W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych), 1935 (rocznik 14), z. 18 (grudzień), s. 448–455.
- Lindeman W. *Ochrona zwierząt w parkach natury a gospodarka łowiecka.* W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych), 1937 (rocznik 16), z. 3 (marzec), s. 139–140.
- Massalski E. *Wycieczki biologiczne w Góry Świętokrzyskie.* W: „Metodyka biologii. Dodatek do czasopisma «Przyroda i Technika»” (Organ Ognisk Metodyki Biologii), 1939 (rok 3), z. 2–3 (luty – marzec), s. 17–38.
- „Metodyka biologii. Dodatek do czasopisma «Przyroda i Technika» poświęcony nauczaniu botaniki i zoologii” 1937, (rok 1), z. 1, s. 1.
- Niementowski S. *Do Czytelników.* W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym oraz rozwojowi przemysłu i rolnictwa, wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Kraków–Lwów–Poznań–Warszawa–Wilno), 1922 (rocznik 1), z. 1 (październik), s. 1, 3.
- Nowoczesne użytkowanie śmieci.* W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika, 1928 (rocznik 7), z. 4 (kwiecień), s. 184–185.
- Ochrona przyrody w Polsce.* W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika, 1929 (rocznik 8), z. 5 (maj), s. 220.
- O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego.* W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Bydgoszcz–Kraków–Lwów–Poznań–Warszawa–Wilno), 1926 (rocznik 5), z. 4 (kwiecień), s. 190–191.

- Paczoski J. *Roślina i siedlisko*. W: *Przyroda i Technika*” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych), 1937 (rocznik 16), z. 8 (październik), s. 449–457.
- Pawłowska S. *Gazetka przyrodnicza ucznia*. W: „Metodyka biologii. Dodatek do czasopisma *Przyroda i Technika* poświęcony nauczaniu botaniki i zoologii” 1937, (rok 1), z. 6/7, s. 92.
- Przegląd czasopism*. W: „*Przyroda i Technika*” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Bydgoszcz–Kraków–Lwów–Poznań–Warszawa–Wilno), 1925 (rocznik 4), z. 1 (styczeń), s. 92–94.
- Przegląd czasopism*. W: „*Przyroda i Technika*” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Bydgoszcz–Kraków–Lwów–Poznań–Warszawa–Wilno), 1925 (rocznik 4), z. 10 (grudzień), s. 489.
- Pazdro Z. *Polskie Zagłębie Węglowe pod względem geologicznym*. W: „*Przyroda i Technika*” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Bydgoszcz–Kraków–Lwów–Poznań–Warszawa–Wilno), 1925 (rocznik 4), z. 10 (grudzień), s. 441–448.
- Ruch naukowy. Z dorocznych obrad Państwowej Rady Ochrony Przyrody*. (1933). W: „*Przyroda i Technika*” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Wychodzi raz na miesiąc z wyjątkiem lipca i sierpnia), 1933 (rocznik 12), z. 4 (kwiecień), s. 186–187.
- Sokołowski M. *Las w walce o byt*. W: *Przyroda i Technika*” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych), 1937 (rocznik 16), z. 6 (czerwiec), s. 321–334.
- Strawiński K. *Zwalczanie szkodników i ochrona roślin w Polsce*. W: „*Przyroda i Technika*” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika, 1929 (rocznik 8), z. 8 (październik), s. 348–356.
- Szafer W. *Co się dzieje w Polsce. Roślinom lekarskim grozi wytępienie*. W: „*Przyroda i Technika*” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Wychodzi raz na miesiąc z wyjątkiem lipca i sierpnia), 1931 (rocznik 10), z. 5 (maj), s. 236–239.
- Tołpa S. *Wycieczki przyrodnicze w kl. II gimnazjum*. W: „Metodyka biologii. Dodatek do czasopisma *Przyroda i Technika*” (Organ Ognisk Metodyki Biologii), 1938 (rok 2), z. 10 (grudzień), s. 133–138.
- Wodziczko A. *Gatunki roślin chronione na całym obszarze Rzeczypospolitej*. W: „*Przyroda i Technika*” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych), 1936 (rocznik 15), z. 3 (marzec), s. 167–168.

- Wodniczko A. *Kierunki współczesnej ochrony przyrody*. W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych), 1935 (rocznik 14), z. 4 (kwiecień), s. 145–148.
- Wystawa Ochrony Przyrody*. W: „Przyroda i Technika” (Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych), 1936 (rocznik 15), z. 9 (listopad), s. 550.
- Zawiadomienie „Zielnik Tatrzański”*. W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu. Wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Bydgoszcz–Kraków–Lwów–Poznań–Warszawa–Wilno), 1925 (rocznik 4), z. 4 (kwiecień), s. 192.
- Z ochrony przyrody*. W: „Przyroda i Technika” (Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu, wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika), 1923 (rocznik 2), z. 5 (maj), s. 297–302.

ENVIRONMENTAL PROTECTION OF THE FATHERLAND IN THE SECOND REPUBLIC OF POLAND – EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF THE MONTHLY “PRZYRODA I TECHNIKA”

Abstract: The purpose of this article is to explain the cultural heritage based on the example of education for environmental protection in Poland in the period between the two world wars (1918–1939). The main source is the periodical “Przyroda i Technika”, issued by M. Copernicus Polish Association of Environmentalists between 1922 and 1939. The article justifies the meaning of the process of education for environmental protection of the Polish society by analysing selected articles and educational competitions, exhibitions dedicated to the issue of animal care, as well as popularization of books and periodicals dedicated to environmental protection.

Keywords: history of education; “Przyroda i Technika”; environmental protection; education for ecological attitudes.

Edyta Wolter – doktor habilitowana, pedagog – historyk edukacji, profesor nadzwyczajna w Katedrze Historii Wychowania i Dziejów Oświaty na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Członkini Towarzystwa Uniwersyteckiego „Fides et Ratio”, Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej, działającego pod Patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (status członka rzeczywistego Zespołu), Towarzystwa Historii Edukacji (THE). Autorka 185 publikacji naukowych, w tym sześciu książek autorskich. Zainteresowania naukowe, główne kierunki badań naukowych: kulturowe uwarunkowania edukacji ekologicznej, pedagogiczne aspekty zrównoważonego rozwoju w środowisku społeczno-przyrodniczym, pedagogiczne implikacje ekologii człowieka, pedagogika ekologiczna, historyczne aspekty edukacji ekologicznej w Polsce, edukacja ekologiczna w II Rzeczypospolitej (1918–1939), edukacja ekologiczna dzieci. Adres e-mailowy: e.wolter@uksw.edu.pl.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JAROSŁAW GARA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6251-5972>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 17.01.2019

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.13

JANA PATOČKI DOŚWIADCZENIE „JEDNOŚCI PIERWOTNEGO ŚWIATA” JAKO PRZESŁANKA MYŚLENIA I DZIAŁANIA PEDAGOGICZNEGO – REKONSTRUKCJE (CZEŚĆ PIERWSZA)

„Człowiek nie może być w oczywistości bytów pozaludzkich,
musi swoje życie spełnić, nieść, musi sobie z nim «poradzić», «uporać się z nim»
(Patočka 1998, s. 133).

Streszczenie: Jan Patočka swoim życiem i twórczością w pełni zasłużył na miano współczesnego Sokratesa. Bieg jego życia i meandry twórczości tworzyły puzzle doskonale się uzupełniające i zależne od siebie. Zainteresowania filozoficzne czeskiego fenomenologa oscyływały wokół doświadczenia „jedności pierwotnego świata”, w którego centrum znajdował się świat naturalny. Poddając analizie strukturę doświadczenia tego świata, autor niniejszego opracowania bada takie kategorie, jak: czas, cielesność, dom, otwartość, praca. Następnie rekonstruuje jedną z opcji odczytywania filozofii wychowania Patočki i ewolucji jej podstawowych zagadnień. Kluczową ideą w tej filozofii jest ruch, jako coś, co specyfikuje otwartą strukturę istnienia człowieka. W tym kontekście w sposób heurystyczny zostały sformułowane podstawowe kierunki myślenia i działania pedagogicznego, które implikuje tytułowe doświadczenie „jedności pierwotnego świata”. Artykuł publikowany jest w dwóch częściach, które stanowią integralną całość autorskiego ujęcia tytułowego problemu. Część pierwsza artykułu ma charakter studialnej rekonstrukcji. Część druga publikacji ma charakter autorskich implementacji twórczości Jana Patočki.

Słowa kluczowe: Jan Patočka; fenomenologia; świat życia; filozofia wychowania; egzystencjalne poruszenie.

Dookreślenie przedmiotowego pola poznawczej eksploracji

W niniejszym opracowaniu autor stawia sobie za cel dwa zamierzenia. Pierwsze wiąże się z próbą rekonstrukcji i odczytania punktów podparcia fenomenologicznej deskrypcji „świata naturalnego” (*přirozený svět*) jako „jedności pierwotnego świata” Jana Patočki. Drugie zamierzenie związane jest z próbą potraktowania tak ukazanej

struktury doświadczenia „jedności pierwotnego świata” jako przesłanki dookreślającej prymarne kierunki myślenia i działania pedagogicznego, implikowane w warstwie treści, które wyrażają realizację pierwszego ze wskazanych zamierzeń tego opracowania¹. W tym procesie autorowi towarzyszyć będzie metodyczne nastawienie hermeneutyczno-rekonstrukcyjne (wyrażające się w egzegetycznym schemacie czynności intelektualnych) w wyodrębnieniu i odczytaniu wybranych aspektów studialnych analiz filozofa. Z kolei przy realizacji drugiego celu autor weźmie pod uwagę metodyczne nastawienia hermeneutyczno-heurystyczne (wyrażające się w transpozycyjnym schemacie czynności intelektualnych) na rzecz sformułowania określonych odniesień i zastosowań oraz skorelowanych z tym wniosków pedagogicznych². Stopień rozległości oraz wnikliwości realizacji tychże

- 1 Określone w tym miejscu zamierzenia poznawcze jednoznacznie określają charakter tego opracowania, zgodnie z którym przedmiotem zainteresowania jest: 1) ujęcie w ogólnych zarysach filozofii świata naturalnego Jana Patočki, a nie szerszej dyskusji z tym związanej w tradycji fenomenologicznej, 2) rekonstrukcja problemu „jedności pierwotnego świata” jako sposobu ukazania samej kategorii „świata naturalnego” w myśli filozofa oraz ujęcia związanych z tym kontekstów znaczeniowych i 3) potraktowanie tych kwestii w sposób heurystyczny jako źródła inspiracji dla współczesnego myślenia i działania pedagogicznego, zgodnie z ich dyscyplinarną tożsamością oraz związanym z tym instrumentarium pojęciowym. W ramach tego zasadniczego celu, który określać będzie charakter końcowych konkluzji i zastosowań, nie może być mowy o sztywnym odnoszeniu myśli filozoficznej do myśli pedagogicznej. Musi się tu dokonać „heurystyczne przejście rozumowania” od dyscyplinarnej natury jednych problemów (filozoficznych) do dyscyplinarnej natury innych problemów (pedagogicznych). I to właśnie przejście autor określa mianem „transpozycyjnego schematu czynności intelektualnych”, co wiąże się z podejściem łączącym w sobie interdyscyplinarność i transdyscyplinarność.
- 2 Warto podkreślić, że w ramach pierwszego zamierzenia autor nie rości sobie prawa do odkrywczości prezentowego i problemowo określonego odczytania myśli czeskiego filozofa. Każda rekonstrukcja i próba odczytania określonych kwestii z założenia przecież zakłada popularyzatorską intencję. Autor w żadnej mierze nie realizuje w tym miejscu jakichś studialnie zaawansowanych i odkrywczych studiów nad myślą Jana Patočki. Zadanie to należy pozostawić wszak znawcom spuścizny intelektualnej filozofa. Z tego też względu rekonstrukcja problemowa filozofii Jana Patočki oparta jest na aktualnych zasobach polskiej literatury i dostępnych translacjach tekstów omawianego filozofa. Zgodnie z drugim zamierzeniem określona problemowo rekonstrukcja i odczytanie myśli J. Patočki tworzy integralną część ogólnego zamysłu, który towarzyszy autorowi. Zgodnie z tym zamysłem zasadniczym celem niniejszej pracy jest potraktowanie teźże myśli jako przesłanki w heurystycznym określeniu pożytków i implikacji dla myślenia i działania pedagogicznego, uwzględniając tym samym współczesną dyscyplinarną wiedzę i tendencje samej pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Wnioski i konkluzje, które zostaną wypracowane w tej pracy, nie mogą być zatem traktowane jako studia dyscyplinowane poruszaniem się tylko i wyłącznie w obrębie filozoficznego odczytania myśli J. Patočki. Myśl ta, zgodnie z zamysłem, który jest tu jednoznacznie eksponowany, jest tylko i wyłącznie heurystycznym punktem wyjścia do sformułowania możliwych kierunków współczesnego myślenia i działania pedagogicznego. A zatem nie chodzi o ścisłe trzymanie się filozoficznych konstruktów, instrumentarium pojęciowego, układu problemów i ich ewolucji, które w naturalny sposób dyscyplinują przedmiot badań w ramach typowych studiów nad filozoficzną spuścizną Jana Patočki oraz jego całościową interpretacją.

zamierzeń należy jednak traktować jako wstępne podjęcie problemu, który jako taki wymaga o wiele większej uwagi oraz wnikliwszych i bardziej poszerzonych studiów.

Jan Patočka jako jeden z pierwszych fenomenologów poświęcił swoją uwagę kwestii świata życia codziennego (*Lebenswelt*) i już we wczesnym okresie swojej twórczości podjął się gruntownych studiów³ nad tym problemem, sformułowanym przez Edmunda Husserla w ostatnim okresie fenomenologicznej twórczości⁴. Mimo że jego koncepcji świata naturalnego nie da się sprowadzić do ujęcia zaproponowanego przez protoplastę fenomenologii, to jednak właśnie od niego pochodziły pierwsze impulsy oraz samo filozoficzne dowartościowanie i nadanie fenomenologicznej rangi zagadnieniu świata naturalnego jako świata przeżywanego. Zgodnie z *Lebensweltphilosophie* Husserla byt owego świata jako „uniwersum wszystkiego bytującego w sobie i w sobie określonego”, spoczywa u podstaw naszego doświadczenia, ponieważ ów świat jest nam „przeddany” (Husserl 2013, s. 50–51). Jest to „świat zawsze już gotowy” (Husserl 2013, s. 55), w którym odnajdywane są „najbardziej źródłowe oczywistości doświadczenia” (Husserl 2013, s. 54), ponieważ są to „oczywistości doświadczenia przedpredykatywnego” (Husserl 2013, s. 62). Jest to świat, „w którym żyjemy i w którym zajmujemy się poznawaniem i sądzeniem, świat, z którego pobudza nas wszystko, co staje się substratem możliwych sądów, jest nam zawsze z góry dany jako przeniknięty osądem tworców logicznych; nie jest nam nigdy dany inaczej niż jako świat, w którym my sami lub inni, pozwalający nam przyjmować ich doświadczenie dzięki komunikacji, nauce i tradycji, już działamy, wydając sądy logiczne i poznając” (Husserl 2013, s. 50).

Filozof sokratejski na tropach „uniwersalnej struktury zjawiania się”

Jan Patočka (1907–1977) był jednym z najbliższych i zarazem zaufanych współpracowników protoplasty filozofii fenomenologicznej, Edmunda Husserla, z okresu jego pracy naukowej we Fryburgu (Gadacz 1999, s. 8). Patočka nigdy też nie odciął się od swoich związków z fenomenologią Husserla, twórczo lub reinterpretacyjnie sytuując się w obrębie jej dorobku. W całej jego twórczości uwidoczni się zainteresowanie pierwotnym projektem fenomenologicznym „badania sfery zjawiania się”, który nakreślił Husserl w *Badaniach logicznych* (Środa 1992, s. 33, 37), i problemem

3 Chodzi tu o pracę *Přirozený svět jako filosofický problem* (pol. *Świat naturalny jako problem filozoficzny*), która była podstawą jego habilitacji, obronionej tuż przed wybuchem drugiej wojny światowej.

4 Współczesne badania z zakresu historii idei jednoznacznie potwierdzają, że kategoria *Lebenswelt* wprowadzona była pierwotnie na gruncie filozofii życia. Nie ulega jednak wątpliwości, że Husserl w ostatnim okresie swojej twórczości nadał jej filozoficzną wyrazistość i doniosłość, podnosząc do rangi centralnego zagadnienia nie tylko fenomenologii, lecz filozofii w ogóle (Waldenfels 2016, s. 6; Krasnodębski, Nellen 1993, s. 10; Rybák 2019). Swoje odczytanie filozofii świata życia codziennego J. Patočka przedstawił w analizie odnoszącej się do koncepcyjnych ustaleń twórcy fenomenologii (Patočka 1993).

świata ludzkiego życia. Ten ostatni był w filozoficznej myśli Patočki, niezależnie od różnych okresów jego twórczości, ideą przewodnią, zawsze obecną, wciąż rozwijaną i na nowo powracającą (Stolárik 2009, s. 7, 18; 2000, s. 102, 104)⁵. W późnym okresie swojej twórczości praski Sokrates wypracował również własne, wyraziste i oryginalne ujęcie „fenomenologii asubiektywnej” (Leško 2012, s. 26; Staudigl 2011, s. 135–154). W jej ramach „konkretny człowiek” nie może nigdy w swym „ruchu egzystencjalnym” oderwać się od świata przeżywanego jako „ego transcendentalne”, ponieważ jego życie zawsze dokonuje się w określonej sytuacji dziejowej⁶. Ludzka dziejowość rozgrywa się bowiem „w historyczno-indywidualnym wymiarze”, a samo zjawianie się świata nie tylko dokonuje się przy udziale człowieka, lecz także „rozgrywa się w człowieku” (Leško 2012, s. 27, 30–31). W tym znaczeniu świat życia określa „uniwersalne struktury zjawiania się”. Tym samym Patočka uznaje za całkowicie chybyony eksperyment „unicestwienia świata” (związany z idealistycznym projektem fenomenologii transcendentalnej Husserla), tzn. „pomyślenia świadomości bez jednoczesnego pomyślenia świata”, wraz z jej kategorią „ego transcendentalnego” (transcendentalnej świadomości)⁷. Koncepcja „ego transcendentalnego” traci bowiem swój realistyczny grunt i kontekst egzystencjalny, jako że niesie ze sobą podwójnie błędne konsekwencje, tak teoretyczne, jak i praktyczne. Teoretyczne konsekwencje wyrażają się „zniekształceniem prawdziwego obrazu ludzkiego życia”, praktyczne zaś – w afirmacji oderwania i ucieczki od świata życia codziennego – „od cierpienia, lęku i walki” (Środa 1992, s. 38).

Czeski filozof odegrał nie mniej znamienne intelektualną rolę w ramach toczącej się dyskusji, związanej z odczytaniem historii własnego narodu w czasach opresji i zniewolenia form życia społecznego za „żelazną kurtyną”. W tym względzie, podążając sokratejską (obrazoburczą) drogą problematyzowania rzeczywistości, w swej historiozoficznej syntezie dziejów czeskiego narodu wskazał na jego „wielką i małą historię”. Wyrazem wielkiej historii tego narodu, jest odgrywanie przez

5 Nie przeczy to również twierdzeniu, zgodnie z którym za główny rdzeń filozofowania Patočki należałoby uznać problem dziejów (filozofię dziejów jako *philosophia prima*). Problem świata naturalnego jest tu bowiem integralną częścią samego problemu dziejów, ponieważ „dzieje to dzieje człowieka”, a filozofia dziejów „to pytanie o sens bycia człowieka w świecie” (por. Bęben 2016, s. 55–56).

6 Zgodnie z podejściem Patočki fenomenologię z metodycznej perspektywy poznawczej należy traktować jako „teorię wykazywalności”, w której chodzi „o zrozumienie bycia, które w terażniejszości tego, co obecne, jest wykazywalnym faktem, w charakterach daności i wskazaniu, które przed nami się rozwijają”. W fenomenologicznej „teorii wykazywalności” nie chodzi „o treściowe Co rzeczy, lecz o sposób, w jaki się one pokazują” (Patočka 2018, s. 244).

7 „Jeśli subiektywność – konkluduje tę kwestię Patočka – to właśnie świat naturalny, to jest rzeczą nie tylko zbędną, ale nawet niemożliwą znalezienie dla niej jakiegś innej nieskończonej podstawy, ponieważ nieskończoność jest właśnie samym tym światem. Transcendentalna intersubiektywność nie jest więc niczym innym jak marzeniem, którego fenomenologia świata naturalnego (w projekcie fenomenologii transcendentalnej Husserla – przyp. J. G.) wcale nie spełnia” (Patočka 1993, s. 41).

niego doniosłej roli cywilizacyjnej w promocji nowych idei. Za przykład może służyć, zdaniem Patočki, ruch husytyzmu, który stanowi swoisty „heretycki stygmat” czeskiego narodu. Z husytyzmu ruch ten uczynił awangardę „europejskiej myśli reformatorskiej”. „Mała historia” narodu czeskiego to historia małości i upadku, w ramach której wyrzeka się on wspaniałej tradycji, zastępując ją kłamstwem, iluzjami, „fałszywym monumentalizmem ducha” i mitologizacją własnej historii. To historia, w której naród traci zdolność do pełnego wyrzeczenia poświęcenia, aby „oszczędzić sobie wysiłku pryncypialnego myślenia” i krytycznej rewizji utrwalonych pewników. „Mała historia” jest zapisem prób sięgania po „wielkość” przy pomocy „małych środków” oraz traktowania historycznych wzorców narodu (powoływania się na „wielkość przodków”) jako rezerwuaru martwych form, a nie żywych treści (Patočka 1997; Matyja 2016, s. 142–143). W ten sposób „heretyckie” dzieje narodu czeskiego stają się synonimem *Magna Charta* jego „wielkiej historii”, a sama inwersja znaczenia tego, co ma charakter „herezji” pozostaje, jak się wydaje, ważną wskazówką historiozoficznych intencji związanych z pojęciem „heretyckich” ujęć filozofii dziejów i jej implikacji.

Odnotować należy również i to, że czeski fenomenolog podjął wnikliwe studia nad dorobkiem Jana Amosa Komeńskiego (*a propos*, ideowego przedstawiciela Braci Czeskich, którzy byli kontynuatorami reformatorskich – społecznych i religijnych – tradycji husytyzmu, obarczonych w ówczesnej Europie stygmatem religijnego/światopoglądowego innowierstwa, kacerstwa i herezji) i zrehabilitował reedycję jego dzieł (Patočka 1993a, s. 114), pisząc zarazem do nich liczne komentarze i analizy w ramach studiów komeniologicznych. W ten sposób Patočka stał się rozpoznawalnym i cenionym specjalistą na arenie międzynarodowej filozofii wychowania Komeńskiego, którą ujmował jako emendancję (łac. *emendatio* – ‘usuńnięcie błędu’, ‘korekta’), tzn. „naprawianie spraw ludzkich” (Pelcová 2014, s. 163) w świecie, w którym wszystko, co się wydarza („wydarzenia świata”), traktowane jest jako całość (Pelcová 2014, s. 175). Naprawa ta miała wyrażać się w racjonalizacji indywidualnego i społecznego życia, która zakładała istnienie innych fundamentalnych władz ludzkiego życia, tj. wolnej woli, jak również aprioryczne ufundowanie w ostatecznych celach religijno-mistycznych egzystencji ludzkiej (Schifferová 2010, s. 110; Pelcová 2014, s. 173). W tym względzie Patočka uznawany jest za jednego z najwybitniejszych interpretatorów myśli Komeńskiego (zob. Patočka 2011). Wraz z innymi mniej znanymi uczniami Husserla przywrócił jego twórczości zasadniczy wymiar doniosłości przez wyeksponowanie jej filozoficznego charakteru. W ten sposób czeski fenomenolog przyczynił się do zrehabilitowania Komeńskiego jako myśliciela-filozofa, stosując w interpretacji jego dzieł, wbrew „uproszczonym i powierzchownym” schematom i etykietom, konsekwentnie filozoficzne podejście (Schifferová 2010, s. 109–110; Pelcová 2014, s. 172–176; Bęben 2016, s. 171–173). Niektóre z idei pedagogicznych Komeńskiego, np. idea „otwartej duszy”, stały się też istotnym asumptem dla myśli filozoficznej Patočki (Starzyński 2018, s. 13; Stolarik 2000, s. 103; Ricoeur 1993, s. 117; Pelcová 2014, s. 172).

W końcu czeski filozof był również zaangażowany, zgodnie z swoimi przekonaniem filozoficznymi, w obywatelskie ruchy w obronie godności i wolności człowieka. Patočka był – obok Václava Havla – jednym z pierwszych rzeczników i sygnatariuszem Karty 77. Odgrywał też ideową rolę w tym ruchu, urzeczywistniając swoje filozoficzne idee „solidarności zachwianych”, „równoległych *polis*”, „troski o duszę” czy „wielkiej historii” (Matyja 2016, s. 140–143; por. Rorty 2007, s. 253). Z powodu swojej opozycyjnej działalności jako dysydent był szykanowany przez komunistyczne służby bezpieczeństwa Czechosłowacji. A w wyniku jednego z wielogodzinnych przesłuchań zmarł na udar mózgu (Gadacz 1999, s. 8; Bęben 2016, s. 9; Matyja 2016, s. 150).

Biorąc pod uwagę zarówno bieg życia czeskiego fenomenologa (twórczość i działalność), jak i nie mniej znamiennej jego śmierć, trudno nie zgodzić się z opinią, że zasłużył sobie w pełni na miano filozofa sokratejskiego – czeskiego Sokratesa, który był autentycznym i „żywym sumieniem” swoich czasów w podejmowaniu niewygodnych debat i artykułowaniu spraw (myśli i działań) w ich historycznej postaci dotyczącej określonych obszarów społeczno-kulturowej *praxis*. I nie jest to bynajmniej opinia odosobniona (Leško 2012, s. 30; Środa 1992, s. 45–46; Derrida 1993, s. 143; Matyja 2016, s. 140, 150; Stolárik 2000, s. 106–110; Ricoeur 1993, s. 117; Palouš 2011, s. 173–174).

Świat naturalny jako problem „jedności pierwotnego świata”

Posługując się za twórcą fenomenologii formułą „świata jako fenomenu” lub mówiąc o „fenomenie świata” (Patočka 1986, s. 70–71), Patočka odróżniał od siebie dwie reprezentacje obrazów świata: hipotetycznych „światów idealnych”, opartych na „matematycznej rekonstrukcji świata” (Patočka 1986, s. 23) oraz obraz „świata naturalnego”, odsyłającego nas do przeżycia „jedności” – pierwotnie, pasywnie i receptywnie – doświadczanego świata (Patočka 1986, s. 64). Zgodnie z tym ujęciem reprezentacje „światów idealnych”, tzn. „szczególnych potencjalnych światów” (Patočka 1998, s. 19), utożsamiają się z nowożytnym modelem „świata nauki”. Ów nowożytny model odzwierciedlany jest przy pomocy takich określeń, jak: świat „podzielony na części” (Patočka 1986, s. 8), „tradycja galileuszowska i kartezjańska”, „nowożytny obiektywizm i matematyzm” (Patočka 1986, s. 18), „nowożytna (meta-)fizyka mechanistyczna” (Patočka 1998, s. 5) „scjentyistyczny obiektywizm” czy „fizykalizm” (Patočka 1986, s. 22). W odróżnieniu od tego analizowana przez czeskiego filozofa kategoria „świata naturalnego” (Patočka 1986, s. 10, 14, 18) odsyła nas do takich określeń, jak: „świat życia” (Patočka 1993a, s. 113; 2018, s. 245), „świat naszego życia” (Patočka 1998, s. 16), „świat przeżywany” (Patočka 1993 s. 37), „naturalny świat przeżywany” (Patočka 1993 s. 43), „otwarty krąg wspólnego świata” (Patočka 1998, s. 17), „świat naiwny” (Patočka 1986, s. 10–11, 19, 26), „świat naszego aktualnego doznania”, „pierwotny świat” (Patočka 1986, s. 64), „świat jako uniwersum” (Patočka 1986, s. 64), „ludzki świat” (Patočka 1986, s. 6), „świat przednaukowy”

(Patočka 1986, s. 26, 60), „świat przed odkryciem jego problematyczności”, „świat bez problematyczności” (Patočka 1998, s. 19).

Świat naturalny jest dany „bezpośrednio” i „przedteoretycznie”, ponieważ wraz z nim ludzkość otrzymała całą sferę rzeczywistości bez „wyraźnego teoretycznego udziału, bez zaangażowania teoretycznego wysiłku i umiejętności” człowieka (Patočka 1986, s. 10). W tym kontekście Patočka stwierdza, że „jest to świat subiektywny, ale nieświadomy swej subiektywności; świat szczególnej tradycji, ale nieświadomy owej szczególności”, „świat intersubiektywny, który mówi wspólnym językiem będącym podstawą prawdy i błędu”. Kategoria „prawdy” w tak dookreślonym świecie życia jest „praktyczna, nieprecyzyjna, związana z konkretną sytuacją” i „bliska intuicji”, a „byty tego świata są bytami konkretnymi, danymi w swej naiwnej źródłowości” oraz „powiązanymi pewną wzajemnością nietematyczną” (Patočka 1993, s. 30). Naturalny świat życia „kieruje się sam z siebie ku obiektywności, pozostając ciągle w subiektywnej nieokreśloności” (Patočka 1993, s. 31). Siłą rzeczy jest to świat subiektywny, „przeżywany w swojej konkretnej całości”, świat konkretnej egzystencji, w której istnieje również, a może przede wszystkim problem dobra i zła (Patočka 1993, s. 43–44), ponieważ jest to świat codziennych sytuacji i praktycznego działania, świat, w którym ludzie spotykają się ze sobą, rodzą się i umierają, uczą się i pracują (Patočka 1993, s. 42). „Subiektywność świata życia jest zapomnieniem jej ukrytych horyzontów – jej oglądalność, jej siła wykazywania jest źródłem wszelkiej racjonalności” (Patočka 2018, s. 245). Byt świata naturalnego jako świata pierwotnie doświadczanego w swych przedpredykatywnych oczywistościach poprzedza „pojmujące spojrzenie” podmiotu poznania, tak iż sam podmiot w sposób uprzedni zawsze jest zdany na ów świat, tzn. zależny od jego bytu jako substratu wszelkiego doświadczenia (Patočka 1986, s. 47). Nie jest to jednak świat, w którym człowiek, zgodnie z intencją Heideggera, jest „pasterzem bycia” lub „sąsiadem bycia”, lecz zgodnie z ujęciem czeskiego fenomenologa jest to świat, w którym człowiek jest „sąsiadem człowieka” (Leško 2012, s. 33).

Byt świata naturalnego jest zawsze oparty na naiwnym doświadczaniu własnej egzystencji jako całkowicie nieproblematycznej, a przykładem tego jest sposób życia pierwotnych grup plemiennych: „tam, gdzie my jesteśmy niepewni – stwierdza Patočka – ludy naturalne zdają się wiedzieć, zanim jeszcze postawione zostaną pytania. To, że ich życie jest czymś zrozumiałym i że warto żyć, jest dla nich oczywiste. W ten sposób życie ich upodabnia się do życia istot animalnych, które żyją oczywiście po to, aby żyć: różni się jednak od niego tym, że u jego podłoża znajduje się nieustannie ukryta możliwość problematyczności” (Patočka 1998, s. 20–21). Dlatego też ów świat „nie jest dla nas zbiorem czy systemem kategorii, lecz jednolitym schematem, w którym kategorie mają swoje miejsce. Schemat ten nie jest możliwy bez wypełniających go poszczególnych realnych rzeczy; sam w sobie nie istnieje” (Patočka 1986, s. 70). Tak ujmowany świat jest określoną „wstępną całością”, na gruncie której dokonuje się doświadczenie; świat życia jest jednak strukturą dynamiczną, tzn. znajduje się on w procesie nieustannego dziania się

i tylko jego podstawowe wymiary „pozostają stałym kośćcem wśród dokonujących się zmian” (Patočka 1986, s. 70).

Świat życia zawsze jest nam dany w sposób zarówno wyprzedzający nasz teoretyczny nad nim namysł, jak i nasze praktyczne ingerencje w jego konstruowanie. I w tym znaczeniu nasze nastawienie względem tego pierwotnego świata doświadczenia jest naturalne i naiwne, ponieważ opiera się ono na naszej spontanicznej i bezalternatywnej jego recepcji (Patočka 1986, s. 69). Człowiek jako podmiot jest zdany na świat swojego codziennego życia, ponieważ ów świat jest substratem wszelkich wyjściowych (naiwnych i naturalnych) doświadczeń egzystencjalnych oraz przynależnych im bezwarunkowych przeświadczeń, mniemań i nawyków, pierwotnych habitusów (Patočka 1986, s. 60). Taki świat zawsze jest przeżywany w swej pierwotnej czasowości jako „tu oto” (Patočka 1986, s. 10).

Zdaniem Patočki można mówić o podstawowych fenomenologicznych strukturach i momentach tegoż świata (Patočka 1986, s. 14), a co za tym idzie, podejmować próby strukturalnego opisu jego elementów (części) oraz relacji i stosunków, jakie między tymi elementami zachodzą (Patočka 1993, s. 6). Ostatecznie bowiem – jak konkluduje czeski uczeń Husserla w polemice z swym nauczycielem – jedyną „funkcją świata przeżywanego jest unicestwienie siebie samego w obliczu rzeczy i osób, które odsłania i objawia. Świat ten należy do tego, co można by nazwać objawieniem, swoistym wymiarem bytu. Reguły i struktury objawiania nie są regułami i strukturami bytów objawianych. Otóż bycie objawienia nie jest dziełem ludzkim; czas, który ono zakłada, nie jest stworzony przez egzystencję; objawienie rozumie dobrze człowieka, potrzebuje go, ale potrzebuje też innych rzeczy, i w końcu to właśnie objawienie, bycie fenomenu, zmierza – moim zdaniem – ku fenomenologii” (Patočka 1993, s. 45–46).

W zdecydowanej mierze poszczególne składowe doświadczenia świata naturalnego jako świata przeżywanego, *Lebens-welt* (Krasnodębski, Nellen 1993, s. 24), do których odwołam się w tym miejscu, są rozważane przez czeskiego filozofa, w mniejszym lub większym stopniu, w nawiązaniu lub w polemice ze stanowiskami reprezentowanymi przez wpływowych filozofów ówczesnego okresu – Martina Heideggera czy Hannah Arendt. W ten sposób można wskazać, choć nie będzie to przegląd kompletny, takie prymarne składowe, które zarazem świat ten konstytuują oraz w świecie tym jako „uniwersalnej strukturze zjawiania się” są uobecnianie i urzeczywistniane, jak: czas, cielesność, dom, otwartość, praca⁸.

8 W tej ograniczonej w swoim zakresie rekonstrukcji i odczytaniu wyróżnionych kategorii odwołam się przede wszystkim do ustaleń Patočki, zaprezentowanych w dwu najbardziej rozpoznawalnych pracach, a mianowicie *Přirozený svět jako filozofický problem* (1936; pol. *Świat naturalny jako problem filozoficzny*), z wczesnego okresu jego twórczości oraz jego późnego dzieła pt. *Kacířské eseje o filosofii dějin* (1975; pol. *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*). „Zawieszam” zatem w tym miejscu, ze względu na całościowe i uogólnione ujęcie tych kwestii, odnotowywanie poszczególnych różnic, które wynikają z wczesnej i późnej refleksji nad światem naturalnym, podobnie jak można to zrobić, *en bloc*, ujmując problem dziejów w filozofii czeskiego fenomenologa (por.

„Jedność pierwotnego świata” a fenomen czasu

Pierwotna czasowość doświadczenia wyraża się w naiwnym i bezrefleksyjnym, tzn. bezproblematicznym stosunku człowieka do jego własnego, otaczającego go świata (Patočka 1986, s. 61). Jest to świat „konkretnego okresu, jeśli będziemy rozumieć świat jako strukturę tego, *jako co* może się jawić byt człowiekowi w pewnym czasie” (Patočka 1998, s. 14). Czas pierwotny jest otwarciem horyzontu, który „wydarzenia w świecie dopiero umożliwia”. Czas w pierwotnym sensie jest „jednolitą funkcją oczekiwania, spostrzeżenia i zatrzymywania bytu” (Patočka 1986, s. 80–81). W ramach tego stosunku człowiek postrzega siebie samego jako integralną część naturalnego świata życia, który jest przyjmowany jako oczywisty horyzont istnienia i partycypacji w tym, co przeżywane jest intersubiektywnie jako wspólne. Pierwotna struktura doświadczenia wyraża się w swoistej otwartości na potencjalną możliwość odkrycia i poznawczego uprzedmiotowienia przez człowieka swojego własnego świata życia. Tym samym pierwotna czasowość doświadczenia człowieka nie odnosi się do wszystkiego, co istnieje, lecz tylko do tego, co istnieje w konkretnym miejscu i czasie jako przynależące do jego własnego świata życia (Patočka 1998, s. 14). „Jedność pierwotnego świata – stwierdza filozof – jest jednością stylu doświadczeń, znajomości «i tak dalej» w różnorodności wrażeń, stylu, który jest wskazywany przez to, że względu na co rzeczy są pojmowane, a więc przez nasze zainteresowania; ponieważ zaś zainteresowania te nie są czysto indywidualne, lecz są kształtowane w najróżniejszych grupach społecznych, do których należymy, świat nasz jako konkretny fenomen jest światem życiowej społeczności, w skład której wchodzimy” (Patočka 1986, s. 64). Dlatego też jest to świat, który zawsze przedstawia się i jawi w swych realnych wymiarach jako nasz własny codzienny świat (Patočka 1998, s. 9). „Między człowiekiem a światem, jednostką a grupą, społecznością ludzką a światem widzimy tutaj relacje, które wydają się nam fantastycznie dowolne, przygodne i nierzeczowe, ale są one systematyczne i ściśle przestrzegane” (Patočka 1998, s. 21). Można więc powiedzieć, że choć w ogólności mamy różne pierwotne światy życia ukonstytuowane historycznie, a zatem czasowo i przestrzennie (Patočka 1998, s. 18–19), to jednak człowiek w swoim naiwnym i naturalnym stosunku pierwotnie przeżywa własny świat życia jako jedyny możliwy świat, który jest mu dany wprost i bez żadnych warunków wstępnych.

Będen 2016, s. 56). Przez taki zabieg z konieczności pomijam wnikanie w szczegółowe różnice, jakie w tych okresach uwidacznia twórczość fenomenologa. Jest to podyktowane najważniejszym celem niniejszego opracowania, a mianowicie rekonstrukcją problemu świata naturalnego w jego zasadniczych i niesprzecznych ze sobą ogólnych ujęciach zagadnień z tym związanych. W ujęciu Patočki problem świata naturalnego również należy wiązać z innymi kategoriami, które wymagają odrębnego studialno-rekonstrukcyjnego omówienia jako swoiste aspekty/momenty, lokujące się w nadrzędnym problemacie świata naturalnego jako świata przeżywanego, tj. subiektywność, wolność, osoba/podmiot, język/komunikacja, dzieje/historia. Wykracza to jednak poza obecny zakres studiów podjętych w tym opracowaniu.

W tak rozumianej strukturze doświadczenia czas jako podstawowy regulator „funkcji życiowych” nie jest „jednolitą sferą”, tak iż określone „fazy czasowe współokreślają styl życia” człowieka. Bieg ludzkiego życia jest w całości periodyzowany według zasady upływających lub oddzielających interwałów czasowych. I dotyczy to zarówno doświadczenia czasu przeżywanego w jego wymiarze przyrodniczym, np. pory dnia, pory roku, okresy życia (dzieciństwo, dorosłość, starość), jak i czasu przeżywanego w wymiarze praktyk wspólnotowych, np. czasu odpoczynku, czasu pracy, czasu posiłku czy czasu zabawy (Patočka 1986, s. 68). Tak rozumiane doświadczenie czasowości życia jest czymś oczywistym i nieproblematycznym dla człowieka, który swój „całościowy stosunek” do otaczającej go rzeczywistości wyraża w określonych odczuciach i nastrojach, ściśle związanych z czasem (Patočka 1986, s. 9). Wewnętrzne „zabarwienie nastrojowe”, które towarzyszy człowiekowi w jego spontanicznych odniesieniach do otaczającego go świata, wyraża zarówno „przedtematyczne rozumienie faktu bycia w świecie”, jak i „stosunek do całości życia i świata”. Owe nastroje są dynamiczne i sytuują się na określonej skali wewnętrznych stanów, np. od radości po smutek, czy od beztronski po zmartwienie. Każdy nastrój zawsze jest jednak „nastrojem do pewnego zachowania”, które określa możliwość i cel naszego działania w otaczającym nas świecie (Patočka 1986, s. 69–70).

„Jedność pierwotnego świata” a fenomen cielesności

Umieszczenie człowieka w pierwotnym świecie doświadczenia ma charakter cielesny. Dlatego też wychodząc ze stanowiska „doświadczenia naturalnego, podmiot jest zawsze cielesnie związany” (Patočka 1986, s. 43). Cielesność podkreśla nieredukowalne determinanty bazowej kondycji człowieka jako bytu uwarunkowanego przyrodniczo. To ciało człowieka w pierwszym rzędzie decyduje o jego powiązaniach z otaczającym go światem oraz o specyficznych relacjach, w jakie wchodzi on z innymi ludźmi. Cały nasz kontakt z rzeczywistością ma bowiem charakter cielesny (Patočka 1986, s. 89). Cielesność człowieka zawsze odsyła nas też do zmysłów człowieka. A wzorem, jak się wydaje, potencjalnie statycznego charakteru podstawowych funkcji tych organów (wzroku, smaku, węchu, słuchu, dotyku) jest też pierwotny stosunek człowieka do otaczającego go świata, ponieważ jest on pasywny i receptywny (odbiorczy). Przez zmysły świat pierwotnie zjawia się przed człowiekiem, ukazuje się mu, daje o sobie znać, choć sam człowiek jeszcze świata tego nie poszukiwał, nie kroczył ku niemu i nie czynił go tematem swojego zogniskowanego intencjonalnie zainteresowania.

Przez swą cielesność człowiek znajduje się w tym naiwnie współdzielonym świecie oraz doznaje wpływów świata, który w sposób intersubiektywny jest w tej samej lub podobnej mierze dostępny dla innych ludzi jako podmiotów cielesności. Możemy teraz scharakteryzować człowieka na nowo – stwierdza Patočka – jako istotę mającą świat, a przy tym przez swoją cielesność osadzoną w świecie i za

pomocą tej cielesności żyjącą w kontakcie z innymi przedmiotami tego świata; istota ta żyje w świecie przede wszystkim z innymi podmiotami, w pierwszym rzędzie ze swoimi bliźnimi” (Patočka 1986, s. 64). Cielesność człowieka ujmowana w kategoriach przyrodniczych stanowi tym samym nieredukowalny i „fundamentalny człon relacji”, która określa jego przynależność do otaczającego go świata. Wszelkie przedmiotowe lub podmiotowe interakcje z otaczającym człowieka światem odbywają się bowiem za sprawą i w kontekście cielesnego wymiaru życia człowieka. Z tego też względu w antropologicznych sposobach dookreślania i konceptualizacji istnienia człowieka jego cielesna kondycja jest tym, co stanowi ostateczną istotową granicę, poza którą nie można już w sposób realistyczny wyobrazić sobie określonych abstrakcyjnie konstataowanych wariantów bycia człowiekiem.

Tak rozumiana cielesność stanowi najbardziej pierwotne i naturalne medium komunikacji człowieka z otaczającym go światem, choć ludzka kondycja w cielesności jako medium komunikacji nie wyczerpuje się ani nie spełnia swojej szczególnej predyspozycji do bycia bytem otwartym, który posiada zdolność transcendowania siebie samego i swoich własnych warunków egzystencji. Deskryptywne unaocznienie tego, kim jest człowiek, kryje „w sobie coś więcej: cielesność, którą się dysponuje, należy do istoty zwierzęcia w ogóle, w naszej świadomości człowieka moment ten jest tylko jednym ze składników. Jest to podstawowy składnik ludzkiej skończoności, ponieważ na zasadzie swojej cielesności pozostaje człowiek w przyczynowej interakcji (w szerokim znaczeniu, pomijając teorie filozoficzne) z rzeczami ze swego otoczenia, które go ograniczają” (Patočka 1986, s. 62). Człowiek, doświadczając swojej przyrodniczej skończoności, jest jednak jako byt cielesny zdolny do uświadamiania sobie własnej kondycji i warunków własnej egzystencji, w którą wpisana jest owa skończoność, i w ten sposób może transcendować czysty byt zwierzęcy. Cielesność jednak oznacza, że skończoność „na zasadzie interakcji jest sytuacją stałą, której konkretny kształt nieustannie się wprawdzie zmienia, ale z której człowiek nie może się wydostać” (Patočka 1986, s. 62).

„Jedność pierwotnego świata” a fenomen domu

Dom to szczególne miejsce określające nasze własne usytuowanie i położenie w otaczającym nas świecie. „Świat naszego domu jest światem tradycji i przenoszonych dalej, przekazywanych impulsów” (Patočka 1986, s. 68). Dom jest miejscem schronienia, choć w zasadniczym znaczeniu nie jest to w pierwszej kolejności miejsce materialne, a jego podstawową własnością jest zapewnianie odczucia swojskości i bliskości. Intensywność oraz zogniskowanie tych przeżyć stwarza i gwarantuje miejsce wytyczone granicami domostwa. Dom „to ta część wszechświata – stwierdza czeski fenomenolog – która jest najbardziej po człowieczemu przeniknięta; rzeczy są tu jakby już organami naszego życia – są to *pragmata*, z którymi zawsze mniej więcej wiemy, co począć, albo przynajmniej, co inni z nimi poczynają, czy że sobie jakoś z nimi poczynają, i w tej zrozumiałości są one swojskie i nie zaskakujące.

Swojskość jest szczególną cechą domu, który zdąża do niej jak do swego (co prawda z rzadka urzeczywistnianego) *telos*. W samym centrum nie ma przyrody; daje ona o sobie znać tylko jako «to, czego» i «to, w czym» (należą też tutaj takie zjawiska, jak noc i dzień, pory roku itp.)” (Patočka 1986, s. 66). Dom jest miejscem, które staje się przedłużeniem ludzkiej zdolności do brania w posiadanie i dysponowania, ponieważ jest punktem wyjścia na drodze do „opanowywania uniwersum”; jest czymś na wzór „obozu pośrodku tajemniczej grozy istniejącego bezmiaru”. „Można powiedzieć, że dom jest miejscem normalnego zaspakajania normalnych potrzeb, miejscem, gdzie jesteśmy bezpieczni i którego czujemy się panami (w różnych modalnościach), tzn. którym dysponujemy” (Patočka 1986, s. 91).

Specyficznie ludzkie doświadczenie posiadania domu ukazuje nam jednak różne odcienie i stopnie samego fenomenu zadomowienia (demestyfikacji). Dom ma bowiem zarówno swój partykularnie zindywidualizowany, jak i wspólnotowo zgeneralizowany wymiar. Z tego też względu możemy mówić o domu w „wąskim” znaczeniu i o domu w „szerokim” znaczeniu. W pierwszym przypadku będzie to dom rodzinny wraz „z jego życiowymi funkcjami codziennego najbliższego kontaktu i porządku”. Z kolei w drugim przypadku będzie to „dom luźniejszych grup społecznych, z jakimi człowiek czuje się w różnym stopniu związany i które na zasadzie tradycji i własnych zainteresowań rozumie” (Patočka 1986, s. 65). W tym znaczeniu przestrzeń domu zawiera w sobie zarówno „sferę prywatną”, jak i „sferę publiczną” i jest miejscem, w którym rozpoczęły się dzieje ludzkości (Patočka 1998, s. 35). Dlatego też świat naszego codziennego życia jawi się jako „wielkie gospodarstwo domowe” (Patočka 1998, s. 38). I to z tej perspektywy człowiek dopiero postrzega swoje własne i innych uczestnictwo w wspólnym świecie życia. W tym znaczeniu dom to miejsce uobecniania „zróznicowanych sfer”, które ze względu na stopień mieszania się tego, co znanego i bliskie, z tym, co nieznanego i odległe, podlegają stopniowaniu rozległości swego zakresu (od domu rodzinnego, przez dom lokalny, regionalny, aż po dom narodowy, państwowy, a nawet dom jako wszechświat) (Patočka 1986, s. 65–66, 91). Granice domu w szerokim znaczeniu ostatecznie stają się „sferą nieokreśloną” i samo zadomowienie ukazują jako otwartą sferę doświadczenia. I choć w wąskim znaczeniu, jak się wydaje, doświadczenie granic miejsca, jakim jest dom (wraz z odczuciem jego swojskości i bliskości, a zatem tego, do czego człowiek przywykł jako czegoś oczywistego), wyłania spontaniczne miary percepcji tego, co obce i odległe (Patočka 1986, s. 66), to jednak to, co obce i odległe, w gruncie rzeczy zawsze „znajduje się gdzieś na skraju” przyswojonego już świata, jako „możliwe tło” aktualnego doświadczenia (Patočka 1986, s. 67).

„Jedność pierwotnego świata” a fenomen otwartości

Człowiek – jak ujmuje to czeski fenomenolog – jest w swych istotowych charakterystykach tylko „otwartością” i niczym więcej. Jako byt doświadczający wolności

ze swej istoty człowiek jest „potencjalnością otwartą na pojawiające się przed nią możliwości różnych sposobów istnienia i odpowiedzialną za wybory, których ostatecznie dokonuje” (Środa 1992, s. 37). Człowiek jest „miejscem”, w którym byt zjawia się jako wychodzący ze swej skrytości, przesłonięcia i ukrycia. „Człowiek daje bytowi okazję, by mógł on ukazać się jako taki, jaki jest, ponieważ jedynie w jego *byciu tutaj* obecne jest zrozumienie tego, co to znaczy *być*, a więc możliwość, której rzeczy same w sobie nie mają i która nie ma dla nich sensu – możliwość dojścia do swego bycia, tzn. stania się fenomenami, ukazania się” (Patočka 1998, s. 12). Byt może zatem zjawiać się człowiekowi oraz za pośrednictwem człowieka jako nieskryty, tzn. uobecniony i odsłonięty. „Istotną cechą szczególną człowieka jest to, że byt może mu się ukazywać: że może się stać dla niego fenomenem, tzn. ukazać się mu w tym sensie, że jest, jak jest” (Patočka 1998, s. 12; por. Środa 1997, s. 327). Tym samym rzeczona otwartość oznacza „podstawową możliwość człowieka: możliwość sprawiania, aby byt (takiego rodzaju, jakim on sam nie jest, i takiego, jakim jest – byt otwarty) ukazał mu się sam z siebie, tzn. bez żadnego pośrednictwa” (Patočka 1998, s. 11). Pojęcie otwartości należy więc uznać za „najbardziej nośną podstawę” samej możliwości rozjaśniania naturalnego świata życia.

Otwartość wpisana w świat ludzkiego życia czyni go światem fenomenów, które mogą być odkrywane i odsłaniane. „Otwartość – zauważa Patočka – dokonuje się jako wydarzenie się w życiu jednostek, ale za pośrednictwem tradycji dotyczy wszystkich” (Patočka 1998, s. 16). Ludzkie działania są nośnikiem otwartości świata naturalnego, tak iż otwartość „ludzkiego bytowania w świecie pozwala przede wszystkim bytowi ukazywać się, jawić, stawać fenomenem” (Patočka 1998, s. 13). Dzięki działaniu człowieka, który jest zakorzeniony w „otwartym kręgu wspólnego świata”, odsłaniane mogą być przez niego zarówno struktury bytu, jak i struktury bycia (Patočka 1998, s. 17). W ten sposób rzeczy, z którymi się stykamy w naszym naturalnym świecie życia, „są ujmowane jako *one same*” w tym, „jako co się jawią”. Jawienie się w świecie naszego życia przybiera bowiem postać dziejowego „wynurzenia się” fenomenów „z zasadniczej skrytości do sfery otwartej” oraz na ich ponownym zapadaniu się w sferę skrytości (Patočka 1998, s. 16). Czasowo-historyczna natura ujawniania się fenomenów świata życia zawsze wyraża się więc „w ruchu przychodzącym z mroku i odchodzącym w mrok skrytości” (Patočka 1998, s. 17). Doniosłość samego procesu jawienia, odkrywania i ukazywania się człowiekowi określonych rzeczy rozgrywa się tym samym w ramach specyficznie ludzkiego środowiska doświadczenia oraz właściwych mu typizacji (Patočka 1998, s. 98), a zatem świata życia jako naturalnego substratu wszelkich zorientowań, działań i dążeń człowieka. To, co się ukazuje, wychodzi ze skrytości, ponieważ ukrycie jest czymś pierwotnym w stosunku do samego odsłaniania. Wszelkie „jawienie można rozumieć tylko jako odsłanianie”, nie do pomyślenia jest bowiem jawienie się czegokolwiek bez uprzedniej skrytości tego czegoś (Patočka 1998, s. 14). W tym znaczeniu jawienie się fenomenowi zawsze wyzwalane jest ze skrytości, która wyraża się w przesłonięciu, nieobecności, zniekształceniu lub ukryciu. Dlatego też każdy

fenomen, który się jawi, należy rozumieć „jako prześwit, wyjście ze skrytości” (Patočka 1998, s. 13).

Tym, co się jawi (wychodzi ze skrytości i odsłania), jest zarówno byt, jak i bycie bytu. Sam byt jako coś istniejącego w swej ontycznej strukturze jest pierwotny, ale bycie jako sposób bytowania w swej ontologicznej strukturze jest konkretną postacią ukazywania się bytu. Dlatego też byt odsłania się tylko dzięki ukazującemu się/skonkretyzowanemu sytuacyjnie byciu jako sposobowi bytowania bytu. Jeśli bowiem sam byt (np. fenomen jako byt dźwięku lub byt barwy w ogóle) „ma się ukazywać jako taki, tzn. w swoim byciu, musi być możliwe, aby samo to bycie ukazywało się i stało fenomenem” (Patočka 1998, s. 13) (np. fenomenem jako sposobem bycia dźwięku wydawanego przez instrument czy fenomenem barwy, która uwidacznia się w kompozycji obrazu martwej natury).

W ten sposób czeski fenomenolog w sposób jednoznaczny odróżnia od siebie fenomeny ontyczne (wyjście ze skrytości i jawienie się bytu) oraz fenomeny ontologiczne (wyjście ze skrytości i jawienie się bycia). Fenomeny ontyczne jawią się dzięki fenomenom ontologicznym i za ich pośrednictwem. Miejscem jawienia się bytu jako takiego jest bowiem konkretna postać czasowo-historycznego wychodzenia ze skrytości/odsłaniania się bycia jako sposobu bytowania bytów (Patočka 1986, s. 44–45; 1998, s. 14; por. Rybák 2019) Fenomen bycia jako sposobu bytowania bytu ma zatem swoją specyficzną postać i strukturę. Dlatego też „bycie danym – jak dowodzi Patočka – samo w sobie nie jest niczym bytującym, lecz czystym fenomenem bytu; fenomen ten wszakże, dlatego że jest fenomenem, tzn. czymś odkrytym, jawnym, nie jest chyba czymś mniej niż sam byt, lecz zawiera go jako coś roszcążącego sobie prawo do uznania. Mówimy, że jest to, co swoje roszczenie do tezy może udowodnić; bycie jest to wykazalność” (Patočka 1986, s. 46). Świat życia jako otwarty horyzont czasowo-historyczny jest więc miejscem, w którym wydarzają się i uobecniają żywe konkretyzacje bycia owych przesłoniętych i skrywanych bytów. To w tym świecie dochodzą też do naszych zmysłów dźwięki, które tworzą nasze poczucie/odczucie dźwięku, lub spostrzegamy kolory, które tworzą nasze poczucie/odczucie kolorów, zanim jeszcze wytworzymy sobie abstrakcyjną zdolność odwoływania się do dźwięku lub koloru w ogóle, bez konieczności doraźnego i bezpośredniego opierania się na władzach zmysłowych poprzez słuchanie samych dźwięków lub patrzenie na konkretne kolory.

„Jedność pierwotnego świata” a fenomen pracy

Świat człowieka jest światem naznaczonym trudem i pracą (Patočka 1998, s. 22). Praca jest zaś wyrazem otwartości ludzkiej natury i staje się podstawową relacją określającą sposób bycia człowieka w świecie. „Nie jest tak – zauważa filozof – jakoby człowieka dało się wytłumaczyć w oparciu pracę, chociaż praca jest możliwa tylko na gruncie otwartości ludzkiego życia. Nie praca tłumaczy dzieje, lecz dopiero w dziejach praca zlała się z produkcją w ową jedność, która ją samą uczyniła

zależną od dziejów” (Patočka 1998, s. 25). Praca odkrywa przed człowiekiem problematyczność świata naturalnego, ponieważ praca w tej samej mierze służy życiu, jak i „zasłania spojrzenie na życie i przeszkadza życiu” (Patočka 1998, s. 23–24). Praca człowieka ma charakter egzystencjalnego paradoksu. Praca jako konieczność i jako możliwość jest wyrazem dysponowania przez człowieka przestrzenią i czasem (Patočka 1998, s. 24), ale zarazem jest też „dysponowaniem sobą, a także dysponowaniem nami przez innych” (Patočka 1998, s. 44). W pracy – jak można to skonstatować – dokonuje się podwójny ruch życia: po pierwsze, „życie poświęca samo siebie zaspokajaniu potrzeb życiowych – służbie życia”, a po drugie, praca jest nieustannym „samozużywaniem się życia” (Patočka 1998, s. 23). W tym znaczeniu praca jest ciężarem, ale jako dobrowolnie podejmowany ciężar jest też – podobnie zresztą jak ludzka zdolność do rozbudowanych form myślenia i posługiwania się językiem (Patočka 1986, s. 7) – przejawem dysponowania przez człowieka wolnością, w ramach której dokonuje się egzystencjalne „skrępowanie życia przez nie samo”. Owo „skrępowanie życia” jest specyficznie ludzkim środowiskiem wytwórczości i produktywności – „światem pracy”. Prakomórką i wzorcem takiego „świata pracy” jest zaś „gospodarstwo domowe – wspólnota tych, którzy pracują dla zaspokojenia koniecznych potrzeb (a później dla uwolnienia kogoś od tego przymusu)” (Patočka 1998, s. 24–25).

Świat pracy staje się źródłem samoświadomości człowieka oraz tym, co odróżnia go od animalnych form życia, ponieważ zwierzęta nie posiadają zdolności do organizacji, transmisji i sukcesji własnego „świata pracy” (Patočka 1998, s. 25, 23). Uczestnictwo w otwartym horyzoncie celowości „świata pracy” czyni człowieka „obywatelem naszego ludzkiego świata”, w odróżnieniu od zwierząt, które powodowane są prostym i bezpośrednim – jak można by rzec, całkowicie dookreślonym i dopowiedzianym przyrodniczo pod względem celowości – instynktem zaspokajania odczuwanych potrzeb oraz presji lub konieczności obrony i ataku (Patočka 1986, s. 67). Życie ludzkie jako skazane na uzyskiwanie, podtrzymywanie lub wzmaganie własnych zasobów, które zabezpieczają samo życie poprzez pracę, jednoznacznie odróżnia się jednak również od mitycznych wyobrażeń nieskalanego i niezakłóconego znojem pracy śmiertelników bytu bóstw i istot nadziemskich (Patočka 1998, s. 26–27). W ten sposób tworząc „świat pracy” i partycypując w tym świecie, wraz z jego różnymi kierunkami celowości, człowiek odróżnia się od niższych form bytów (animalnych), jak i od bytów, mitologicznie uznanych za wyższe (boskich). Świat pracy staje się składową samego doświadczenia „periodyczności toku czasu”, ponieważ ludzka aktywność jest typizowana pod postacią czasu pracy i zgodnie z „zasadą czasu” (Patočka 1986, s. 68). W ten sposób ludzka praca rozgrywa się w czasie, wypełniając czas i współokreślając horyzont periodyczności interwałów doświadczenia przez człowieka samej czasowości.

Historiograficzna systematyzacja konceptualizacji filozofii wychowania J. Patočki

O ile najważniejszym problemem myśli filozoficznej czeskiego fenomenologa – obecnym w całej jego twórczości oraz wyraziście wyeksponowanym tak we wczesnym, jak i późnym okresie jego twórczości – jest świat naturalny jako substrat wszelkiego doświadczenia i horyzont zjawiania się/ukazywania się fenomenów (Stolárik 2000, s. 102, 104), o tyle z punktu widzenia jego namysłu nad problemami wychowania i kształcenia najważniejsza koncepcyjna idea wyraża się w kategorii „bycie w ruchu”. Zgodnie z takim całościowym ujęciem Naděžda Pelcová rozróżnia w ramach przyjętej przez siebie historiograficznej perspektywy systematyzacji trzy okresy w filozofii wychowania Patočki. W tych okresach wyartykułowane zostają zarówno specyficzne kwestie odnoszące się do sposobu ujmowania wychowania i kształcenia, jak i swoiste konteksty teoretyczne, w ramach których problematyka ta była rozpatrywana, wraz z właściwymi im kierunkami rozumowania i dowodzenia określonych racji. Zgodnie z takim porządkującym i systematyzującym podejściem idea ruchu staje się kluczowa dla wyeksponowania zasadniczego koncepcyjnego zamysłu oraz zrozumienia specyfiki i oryginalności filozofii wychowania Patočki (Pelcová 2014, s. 166). Zgodnie też z metaforą ruchu tak koncepcyjnie eksplikowany zamysł idei wychowania i kształcenia można traktować jako „sztukę poruszania się w życiu”, potwierdzania sensu własnej egzystencji i odnajdywania własnego miejsca w uniwersum świata ludzkich spraw (Pelcová 2014, s. 163–164).

Ujmując rzecz chronologicznie, można wskazać na następujące przedziały czasowe, w ramach których filozofia wychowania praskiego Sokratesa przybierała właściwą sobie postać, eksponując tym samym określone problemy oraz specyficzne instrumentarium pojęciowe, takie jak: 1) konceptualizacja „filozofii, która wychowuje”/„filozofii wychowującej” (koniec lat 30. XX wieku), 2) konceptualizacja recepcji myśli komeniologicznej (lata 50. i 60. XX wieku), 3) konceptualizacja „wychowania jako ruchu życiowego” (lata 70. XX wieku).

Konceptualizacja „filozofii, która wychowuje”. Ten okres twórczości filozofii wychowania Patočki opiera się na wyeksponowaniu związków między kategorią „życia” i „ruchu” w sposobach dookreślania sensu i znaczenia samego wychowania. Perspektywiczny sens wychowania może być uchwycony dzięki obecności namysłu filozoficznego. Ów namysł pozwala bowiem zakwestionować pozorne i złudne oczywistości oraz skonstatować faktyczne punkty orientacyjne ludzkiego życia i wychowania. Filozoficzny namysł określa „tor myślowy”, na którym rodzą się pytania i który z założenia jest „poruszeniem myśli”, zachwianiem nawykowej ciągłości oraz odkrywaniem sensu „początku ścieżki życia”. Namysł filozoficzny stawia pod znakiem zapytania – narusza, rewiduje i podważa – skostniałe wzorce, zastaną rutynę i przyzwyczajenia (Pelcová 2014, s. 165–166). „Filozofia wychowująca” jest więc wprawianiem życia w ruch, w znaczeniu właściwym arystotelesowskiemu pojęciu *dynamis* (gr. δύνᾱμις – ‘możliwość’, ‘możność’), jest odkrywaniem

lub restytucją wewnętrznego procesu „poruszenia” i „ruchu myśli” człowieka, w ramach którego „wszystko zaczyna znów być godne uwagi i zastanowienia”. Wychowanie polega na wywołaniu „wewnętrznego poruszenia” i to ono czyni zdolnym do postrzegania sensu, otwierając przed człowiekiem nowe horyzonty myślenia i działania. Z kolei autentyczny proces kształcenia człowieka wzmaga proces jego „wewnętrznego poruszenia” w postrzeganiu świata jako *uniwersum* (całości). Dlatego też człowiek wykształcony nigdy nie jest tożsamy z człowiekiem wykwalifikowanym. Ten drugi wyposażony jest w pragmatyczne kompetencje, aby działać sprawnie i efektywnie rozwiązywać parcjalnie wyodrębnione problemy. Człowiek wykształcony zaś wyposażony jest w kompetencje, dzięki którym widzi otaczający świat w sposób pełny i wielowymiarowy, ujmując rzeczy na pozór niewykazujące związku w ich rzeczywistym przenikaniu się oraz wzajemnym warunkowaniu (Pelcová 2014, s. 169).

„Wewnętrzne poruszenie” otwiera horyzont tego, co nowe, tak iż „człowiek poruszony” w swej podmiotowej strukturze autonomiczności staje się „nowym człowiekiem”. Tak rozumiane wychowanie jako poruszenie jest procesem wzrostu i przemiany człowieka, w ramach którego nabywane są umiejętności regulowania i kontrolowania biegu własnego życia. Wychowanie jako „wewnętrzne poruszenie” w swej teleologiczności otwiera tym samym „nowe horyzonty myślenia i działania” w poszukiwaniu sensu świata jako całości (*uniwersum*) i „głębszego życia”. Wychowanie jako poruszenie jest „ewokacją przeżycia człowieka stojącego twarzą w twarz” wobec otwartości bezkresnego oceanu „nieskończoności”, w świecie nieustannego i pierwotnie uwarunkowanego „naturalnego rozpadu”, wytrącając człowieka swym ruchem ze ślepoty i „jałowości życia” (Pelcová 2014, s. 167–170). Wychowanie jest wyrazem wspólnoty troski i odpowiedzialności, w ramach której dochodzi do „mocowania się”, ponieważ wychowanie zawsze polega na wprowadzaniu „do świata, którego scena jest zawsze starsza niż wszyscy występujący na niej aktorzy” (Pelcová 2014, s. 170). Wychowawcze mocowanie się paradoksalnie polega jednak na stworzeniu wychowanekowi warunków do zwyciężania. Misja wychowawcy dopełnia się/spełnia się więc w egzystencjalnej paradoksalności bycia zwyciężonym/przewyższonym przez wychowanek: „jest on po to, żeby był pokonany” (Pelcová 2014, s. 170–171).

Konceptualizacja recepcji myśli komeńologicznej. Sposób interpretacji reformatorskiej myśli pedagogicznej Komeńskiego, przedstawiciela protestanckiej wspólnoty Braci Czeskich, wiele mówi o poznawczych reprezentacjach filozofii wychowania samego Patočki. Komeńologiczna „naprawa spraw ludzkich” odczytana zostaje w ujęciu czeskiego fenomenologa przez pryzmat sposobu postrzegania przez niego filozoficznej kondycji epoki nowożytnej i właściwych jej tendencji. W tym kontekście Patočka odwołuje się do dwóch „stanów duchowych” właściwych kondycji nowożytności, rozumianych jako swoisty fundament. W oparciu o nie koncipowane są odmienne filozofie wychowania i ich konsekwencje. W sposób ściśle owe filozofie wychowania utożsamia filozof, z jednej strony, z kartezjańską

koncepcją „duszy zamkniętej”, a z drugiej strony, z komeniologiczną koncepcją „duszy otwartej”. „Dusza zamknięta” jest pochodną kartezjańskiego aksjomatu *ego cogito* (Ja myślącego), zgodnie z którym „autonomiczny rozum ludzki” nastawiony jest do otaczającego świata w sposób redukcjonistyczny. Porządek tego świata sprowadzony więc zostaje do relacji podmiotowo-przedmiotowych, a sam świat postrzegany jest przez pryzmat statusu *machina mundi*, tzn. świata jako sprawnego zobiektywizowanego mechanizmu; podzielonego na niezależne od siebie części. Kartezjańska „dusza zamknięta” niesie ze sobą ściśle konsekwencje dla sposobu koncipowania człowieka jako podmiotu. Podmiot ten „nie jest w stanie dostrzec niczego ani nikogo poza sobą”, ponieważ skoncentrowany jest na poszukiwaniu i uznaniu rzeczywistości tylko jednej pewnej i niezawodnej rzeczywistości – *ego cogito*. „Dusza zamknięta” polega wyłącznie na dostępnym sobie siłach i środkach, a istota jej istnienia wyraża się w roszczeniu panowania nad światem – ustanawiania i podtrzymywania podmiotowej władzy nad uprzedmiotowionym światem zewnętrznym. Tym samym kartezjański model „duszy zamkniętej” reprezentuje zinstrumentalizowany kierunek koncipowania wychowania jako narzędzia uprawomocnionej dominacji „nad światem, społeczeństwem i człowiekiem” (Pelcová 2014, s. 172–173).

W odróżnieniu od tego komeniologiczna kategoria „duszy otwartej” nie jest postrzegana przez pryzmat figury podmiotu jako „zdystansowanego obserwatora”, zamkniętego w granicach świata własnej racjonalności. Racjonalność jest jednym, ale nie jedynym wymiarem urzeczywistniania się egzystencji ludzkiej. Człowiek jako „dusza otwarta” jest też traktowany jako część otaczającego go świata, a jego istnienie „jest jakby wplątane w świat i jego problemy”. Z tego też względu antropologiczny model „duszy otwartej” postrzegany jest przez pryzmat odpowiedzialności człowieka za siebie samego i za otaczający go świat. „Dusza otwarta” doświadcza otaczającego świata jako całości, a istotą jej istnienia jest nieustanny ruch pielgrzymowania i bycia w drodze, na której przede wszystkim rozgrywa się dramat błędzenia, doświadczenia mistyfikacyjnych wymiarów sensu i znaczeń własnej drogi oraz kłamstwa stróżów i przewodników. „Dusza otwarta” powodowana jest jednak wciąż ponawianym ruchem wydobywania się z platońskiej jaskini cieni i zrzucania z siebie więzów, tak aby jej „poruszanie się” nie było już tylko zwykłą fikcją, bezcelowym błędzeniem i marną krzątaniną (Pelcová 2014, s. 173–175).

Konceptualizacja „wychowania jako ruchu życiowego”. Z okresem tym utożsamione są problemy związane z ideami filozoficznymi Patočki: wczesnymi (wyrażonymi w zainteresowaniu kategorią świata naturalnego)⁹ oraz późnymi (wyrażonymi w zainteresowaniu kategorią filozofii dziejów). Konceptualizacja wychowania jako

9 N. Pelcová odczytuje problematykę świata naturalnego z perspektywy ponownego opracowania/przepracowania/odczytania przez Patočkę tego problemu po 33 latach od wydania pracy habilitacyjnej pt. *Świat naturalny jako problem filozoficzny*, a zatem z perspektywy późnego okresu jego twórczości. W tym omówieniu pojawia się jednak nieścisłość co do chronologii

ruchu życiowego i nurtu życia ludzkiego odwołuje się wprost do filozofii *Lebenswelt*. Świat życia jako świat naturalny ma swój specyficzny czas i swoją specyficzną przestrzeń, w których rozgrywa się życie człowieka. Życie zawsze jest ruchem, który wyraża się częściowo lub całościowo i ma swoje potrójne ukierunkowanie na dom, świat oraz prawdę. Jest to nurt wyrażony w ruchu zakotwiczenia (inaczej: zakorzenia, przyjęcia – ukierunkowania na dom/ojczyznę), nurt wyrażony w ruchu obrony (inaczej: samorealizacji, pracy, walki – ukierunkowania na świat) oraz nurt wyrażony w ruchu transcendencji (inaczej: ku/w prawdzie, do prawdy – ukierunkowania na prawdę) (Pelcová 2014, s. 176).

W odczytaniu wycich ruchów egzystencjalnych na rzecz filozofii wychowania Patočki najczęściej miejsca autorka poświęca jednak pierwszemu ruchowi. Centralną kategorią pierwszego ruchu są dom/ojczyzna. Dom stanowi centrum bycia człowieka, ponieważ tam człowiek jest „u siebie”, a wszystko jest dla niego znajome i bliskie. Dom ma swoje granice, poza którymi rozpoczyna się bezkres tego, co obce i inne – horyzont nieskończoności. To, co bliskie i to, co obce, określane bywa różnicą odległości przestrzennej oraz dystansu czasowego. A stopień wychylenia ku temu, co obce i inne, określa stopień oddalenia od centrum jako bycia „u siebie”. Dom jest miejscem, gdzie w naturalny sposób dochodzi do pierwotnego spotkania tego, co inne, choć przeżywanego jako to, co bliskie: pracy i odpoczynku, czuwania i snu, przeszłości i przyszłości, kobiety i mężczyzny. Dom jest naturalnym miejscem pierwotnego doświadczania wzajemnego dopełniania się przeciwieństw w poczuciu bezpieczeństwa i ich egzystencjalnej komplementarności. Dom jest miejscem, w którym człowiek przeżywa swoje dzieciństwo, i to z perspektywy tego miejsca dostrzega on zewnętrzny świat. Człowiek bez domu „jest istotą rozproszoną”, dlatego dom daje perspektywę i punkt widzenia na otaczający człowieka świat (Pelcová 2014, s. 177–179). W tym też kontekście pojawia się miejsce na nurty dwóch kolejnych życiowych ruchów: ruchu obrony i ruchu do prawdy. Ruch obrony określa kierunek na wykluczające się zjawiska: pracę i walkę. W tym ruchu, dążąc do samorealizacji, człowiek zarówno uprzedmiotawia sam siebie, jak i jest uprzedmiotawiany przez innych. Dzięki pracy człowiek wytwarza materialne warunki swego życia i gromadzi środki, a poprzez walkę zwraca się przeciw innym ludziom. W końcu życiowy ruch do prawdy na drodze ludzkiego życia odkrywa to, co najważniejsze: możliwość transcendowania ku temu, co możliwe, choć całkowicie wymykające się prostym sposobom odnoszenia się do otaczającego świata. Ów nurt życiowego ruchu pozwala odnajdywać sens i nadawać znaczenie własnemu istnieniu, postrzegać samego siebie przez pryzmat możliwości urzeczywistnienia siebie jako integralnej części otwartego horyzontu *universum* (Pelcová 2014, s. 180–181).

umiejscowienia samych zainteresowań światem naturalnym na mapie myśli filozoficznej czeskiego fenomenologa (zob. Pelcová 2014, s. 176).

Bibliografia

- Bęben D. (2016). *Człowiek w horyzoncie dziejów i autentyczności bycia. Studia z filozofii Jana Patočki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Derrida J. (1993). *Herezja, tajemnica i odpowiedzialność: Europa Jana Patočki*. „Logos i Ethos”, 1, s. 137–158.
- Gadacz T., Świętość bycia filozofem. Droga do wiary uczniów Edmunda Husserla. „Tygodnik Powszechny” 1999, 3, s. 8.
- Husserl E. (2013). *Doświadczenie i sąd*, tłum. Baran B. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Krasnodębski Z, Nellen K. (1993). *Wstęp*. W: *Świat przeżywany*, Krasnodębski Z., Nellen K. (red.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Leško V. (2012). *Fenomenologia a dzieje filozofii*, tłum. Bęben D. „Folia Philosophica”, 30, s. 15–34.
- Matyja B. (2016). „Solidarność zachwianych” i Karta 77. *Historiozofia Jana Patočki*. „Filo-Sofija”, 1, s. 139–150.
- Palouš M. (2011). *Jan Patočka's Socratic Message for the Twenty-First Century: Rereading Patočka's „Charter 77 Texts” Thirty Years Later*. W: *Jan Patočka and the heritage of phenomenology*, Chvatík I., Abrams E. (red.). Dordrecht–Heidelberg–London–New York: Springer, s. 163–174.
- Patočka J. (1986). *Świat naturalny jako problem filozoficzny*. W: Tenże. *Świat naturalny i fenomenologia*, tłum. Zychowicz J. Kraków: PAT.
- Patočka J. (1993). *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego”*, tłum. Zychowicz J. W: *Świat przeżywany*, Krasnodębski Z., Nellen K. (red.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 25–46.
- Patočka J. (1993a). *Curriculum Vitae*, tłum. Sowiński G. „Logos i Ethos”, 1, s. 113–115.
- Patočka J. (1997). *Kim są Czesi?*, tłum. Baluch J. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Patočka J. (1998). *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*, tłum. Czycibor-Piotrowski A., Szczepańska E., Zychowicz J. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Patočka J. (2011). *Korespondence s komeniologiy*. Sv. 2. Praha: Oikoymenh.
- Patočka J. (2018). *List Jana Patočki do Krzysztofa Michalskiego z 2 czerwca 1973*. W: *Korespondencja Jana Patočki z Ireną Krońską i Krzysztofem Michalskim (wraz z listami Tadeusza Krońskiego)*, tłum. Starzyński W., Sobota D. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Pelcová N. (2014). *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*, tłum. Bystrzycka A. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Rocoeur P. (1993). *Jana Patočka a nihilizm*, tłum. Drwięga M. „Logos i Ethos”, 1, s. 117–123.
- Rorty R. (2007). *Prorok z Pragi. Znaczenie czechosłowackiego filozofa Jana Patočki*, „ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich”, 7, s. 251–261.

- Rybák, D. (2019). *The Ontological Freedom in Jan Patočka's "Natural World as a Philosophical Problem" with Regard to Husserl's Phenomenology*. „Forum Pedagogiczne”, 1.
- Schifferová V. (2010). *Komenského vychovatelská nauka mezi mystikou a rozumem. Ke komeniologické koncepci Jana Patočky*. W: *Jan Amos Komeňski w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*. Sitarska B, Mnich R. (red.). T. III. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, s. 105–110.
- Starzyński W. (2018). *Wstęp*. W: *Korespondencja Jana Patočki z Ireną Krońską i Krzysztofem Michalskim (wraz z listami Tadeusza Krońskiego)*, tłum. Starzyński W., Sobota D. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Staudigl M. (2011). *Destructed Meaning, Withheld World, Shattered „We”: On Violence from the Viewpoint of Jan Patočka's „A-subjective Phenomenology”*. W: *Jan Patočka and the heritage of phenomenology*. Chvatík I., Abrams E. (red.). Dordrecht–Heidelberg–London–New York: Springer, s. 135–154.
- Stolárik S. (2000). *Świat naturalny w filozofii Jana Patočki*. „Logos i Ethos”, 1, s. 102–110.
- Stolárik S. (2009). *Życie jako ruch egzystencjalny w filozofii Jana Patočki*, tłum. Grzeszczyk A. Ząbki: Apostolicum.
- Środa K. (1992). *Jan Patočka – filozof sokratyczny*. „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, 4, s. 31–45.
- Waldenfels B. (2016). *Świat życia niegdyś i dziś*, tłum. Michalski R. „Kultura i Wartości”, 20, s. 5–9.

JAN PATOČKA'S EXPERIENCE OF THE 'UNITY OF THE PRIMORDIAL WORLD' AS A PREMISE FOR THINKING AND PEDAGOGICAL ACTION – RECONSTRUCTION (PART ONE)

Abstract: Jan Patočka's life and works fully deserve to be ascribed the name of contemporary Socrates. The course of Patočka's life is not only complementary to his writings, but, all the same, significant and inspiring. The experience of 'the unity of the primordial world' refers to the problem of the natural world as the central problem which determined the philosophical interests of the Czech phenomenologist. In this article the following categories of the structure of the natural world experience: time, carnality, home, and openness have been taken into account. Then, the author attempts to reconstructs one of the forms of understanding the evolution of Patočka's education philosophy and its basic issues. The key idea of this philosophy of education is expressed in the category of movement as something that defines the open structure of human existence. In this context, the basic directions of thinking and pedagogical activity, implied by the title experience of 'the unity of the primordial world', were formulated in a heuristic way. The article is published in two parts, which constitute an integral part of the author's approach to the problem.

The first part of the article is a study reconstruction. The second part of the publication is an original implementation of Jan Patočka's work.

Keywords: Jan Patočka; phenomenology; the natural world; education philosophy; existential movements.

Jarosław Gara – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny Akademii Pedagogiki Specjalnej. Jest kierownikiem Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania. Wybrane monografie: *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu* (2008); *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* (2009). Adres korespondencyjny: APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, tel. 22 589 36 00 wew. 3440. Adres e-mailowy: jgara@aps.edu.pl.

DAVID RYBÁK

Faculty of Education

Charles University, Prague

Czech Republic

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0905-9327>

Forum Pedagogiczne 9 (2019) 1

Wpłynęło: 29.01.2019

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.14

THE ONTOLOGICAL FREEDOM IN JAN PATOČKA'S "NATURAL WORLD AS A PHILOSOPHICAL PROBLEM" WITH REGARD TO HUSSERL'S PHENOMENOLOGY

Abstract: In his post-doctoral dissertation *Přirozený svět jako filosofický problém* (*The Natural World as a Philosophical Problem*; orig. publ. 1936) Jan Patočka critically deals with modern metaphysics of subjectivity, at the same time introducing phenomenology with its phenomenological reduction. I would like to investigate this issue in the text just mentioned and briefly compare the similarities and differences in Edmund Husserl's phenomenology. Patočka provides a deepening of phenomenology by approaching the ontological conditions for the phenomenological reduction in the negativity of freedom in which the spontaneity of 'having-the-world' originates.

Keywords: phenomenology; phenomenological reduction; ontology; education; intersubjectivity; language; world.

Introduction

Jan Patočka for me and many of my colleagues is not a philosopher we know or read among many other philosophers, but his thought constitutes a complete noetic condition of our own philosophical search. If phenomenology consists in learning to see anew, I dare to say, we have learned from Patočka to see in Czech. His texts create the texture, "genetic code" of phenomenology in Czech language. One needs an additional reflection to find out that we hear Patočka's language, when we study Husserl, German phenomenology and phenomenology in general.

The state of things just described constitutes also a specific problem for us. In contrast to some constructivist theories, I think that the heritage cannot be removed because it belongs to our essential history. However, what seems to be possible in our situation is to shed light on some conditions of Patočka's own thinking. This paper represents a **preliminary** study of Patočka's phenomenology

and it consists mostly in the analyses from his post-doctoral dissertation *Natural World as a Philosophical Problem* (1936). Some differences between Husserl's and Patočka's phenomenological approach in Patočka's original text of *Natural World as a Philosophical Problem* will be elucidated.

The phenomenological reduction

In *Přirozený svět jako filosofický problém* (*The Natural World as a Philosophical Problem*),¹ Patočka's analyses are taking place within the frame of Husserl's phenomenology of constitution. It is phenomenological reduction that provides the resolution for the unanswered issues from modern metaphysics of subjectivity (Patočka, 2016, p. 40–41). And again, it is phenomenological reduction that provides the general ground for destructing the naïve belief in empirical beings and opening them in the more original givenness as the 'appearances of existence': "The phenomenological reduction makes clear that what I held, in the natural, empirical attitude for existent things are, in the transcendental attitude, **appearances of the existent**; what appeared in the natural attitude to be originary, finished givenness in itself, the legitimacy of which was not questioned, is seen in the transcendental attitude as a crystallization in the lawful processes of verifying experience." (Patočka, 2016, p. 40)

And yet, the main part of analyses of the 'natural world' undertaken by Patočka is not situated in the immanence of transcendental subjectivity, but on a higher level of relationship of human being to his world. This state of things is reflected also on a terminological level. Patočka uses the term 'přirozený svět' (*natural world*; *natürliche Welt*) instead of Husserl's *Lebenswelt* (*living world*).² This terminological use seems to indicate that the starting point for Patočka is not so much Husserl's own analysis of *Lebenswelt* in *Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology* and texts that followed, as the analysis of the first volume of *Ideas pertaining to Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*, where the term 'natürliche Welt' is used. Natural world (*natürliche Welt*) is a correlate of natural attitude (*natürliche Einstellung*), for which the transcendental subjectivity in its Arch-belief (*Urdoxa*) is constitutive. Instead of analysis of the immanence, Patočka stresses the negativity constitutive for being-human. We will return to this issue of negativity later.

As I have said already, in Patočka's analyses, instead of recurring to the transcendental immanence, the subject of the world is human being. The constitutive

1 We use here the English edition of Patočka's post-doctoral dissertation: *The Natural World as a Philosophical Problem*, edited with an introduction by Ivan Chvatík & Lubica Učník. Evanston, Illinois: Northwestern University Press 2016.

2 To be precise, this term is not originally Husserl's, but is used by George Simmel in his book *Die Religion* (1912). See Welter (1986, p. 13).

co-relation is not taking shape of vertical foundation in transcendental constitutive acts. Rather the horizontal one between man and world is studied. One might object here that Patočka obviously uses Husserl's analyses from *Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology* and other texts devoted to *Lebenswelt*. That is definitely the case. But the point here is that in the centre of Patočka's analysis is not transcendental subjectivity, but human being, or rather the co-relation between man and world with its specific negativity of 'having the world'. This is indicated also in Patočka's programmatic thesis, that "the problem of philosophy is the world as a whole." (Patočka, 2016, p. 6)

The shift from concrete analyses of the immanence 'in' transcendental subjectivity to the 'having the world' belonging to being-human also makes possible to connect to previous metaphysics of subjectivity and deal with it. This critical dealing creates the substantial part of the first two sections of *The Natural World as a Philosophical Problem*. One of the main emphases in these analyses consists in revealing that the modern philosophy of subjectivity needs the ontological deepening that is provided by the phenomenological reduction. According to Patočka, since Descartes, modern metaphysics has tended to achieve the ground of subjectivity, but this subjectivity has always been confused with some ontic entity. "Descartes, with his methodical doubt, was on the way toward a similar purification of experience but went astray when his search for the unconditional became a search for the first certainties, his ontological skepticism an ontic one." (Patočka 2016, pp. 35–36)

In contrast, the phenomenological reduction with its explicit differentiation of an ontological (and phenomenological) and ontical attitudes makes possible to achieve the transcendental subjectivity, which any ontic entity refers to. But this type of relationship is not an inferential one within the horizon of reality and causality. The phenomenological reduction opens up the way to ask about the ontic being in its ontological dimension, that is in its 'mode of being' (*Seinsweise*) and 'sense of being' (*Seinssinn*).

Entities in phenomenological analysis are not modes of some super-entity, i.e. substance. That would mean remaining within the ontical attitude. We can suspend the thesis of the world with its ontical correlate and ask about its constitution:

It is true that in phenomenologizing, in a way, we posit, judge, etc. However, the character of our positings is different here than that of positings in the sphere of the natural attitude. The naive belief of the natural attitude is receptive, it believes in objects as independent from our turning our attention to them. The 'belief' of the phenomenological observer is not reception; rather, transcendental life first **arises** and **holds good for him** in his view. The same holds for natural and transcendental being. Natural being exists always **prior** to the grasping view of the finite subject, which merely **acknowledges** it. Transcendental being arises first through reduction; it is, in its 'ontic' character, **dependent** on the transcendental

subject, whereas in the natural attitude it is always the subject who is dependent on being (Patočka, 2016, p. 40).

‘Having the world’

In his analyses, Patočka stresses the essential structure constitutive for human being not only located **within the world** but also **having the world**. And this ‘having the world’ means that man **knows** that he is in the world, “man is not only a finite being, part of the world, but also a being which has the world, which has knowledge of the world.” (Patočka, 2016, pp. 54–55) One needs to catch the point here: this ‘knowing’ is not something added or secondary (for instance, as a subsequent reflection), it is not a predicate of human being, but it belongs to the very structure of being-human, to the mode of being human. And into this structure of being-human also belongs the ability to understand the other living beings (Patočka, 2016, p. 55).

And again, the ability just mentioned participates and enriches the character of ‘having the world’. That means, we do not live in the world *in abstracto*, but in the world constituted through the co-constitutive acts of respective society, the living and lived society into which one is being born (Patočka, 2016, pp. 56–57). Here belongs also the centering character of ‘being-home’ (ibid). Through this centering the specific orientation within the world is constitutive-constituted, granting the teleological dimension into its topology. ‘Mine’, or ‘ours’ ‘back and forth’, the ‘where-from’ and the ‘where-to’ is centered in ‘our’ acquaintance, familiarity in contrast to the distant and more or less dark ring of ‘undisclosed, yet being in the world’. Through these teleological structures goes the main topological structure of center and periphery.

We can add, that there is no geometrical exactness in this topology (it is a topology **within our understanding**, not topology of an ontic space on a map). There is no visible boundary in the physical-geometrical space, when we are in ‘our’ territory or in ‘hostile’ territory. Within the natural attitude, our space is thus structured that we stay in the present, enlighten field of givenness surrounded by an unclear, not given sphere. This unclear sphere is not directly visible for us, but is co-present in our apperception, as for instance the back side of the table. This unclear sphere expands to infinity. We do not see this expanding, but from our visible field we have the consciousness ‘from here, I can go on and on’. Finally, even this apperceived sphere is located in the total-horizon: the world.

What is almost missing in Husserl’s *Lebenswelt*-analyses as well as in his analyses of constitution of intersubjectivity is the role of language in constitution of the intersubjective ‘we’. In contrast, this constitutive part of language creates the core of Patočka’s own analysis in his post-doctoral dissertation. Language for Patočka presupposes already constituted apperception of the other self: “The first presupposition of the constitution of language and speech is the apperception

of the other, our fellow man.” (Patočka, 2016, p. 94) In this sense, we can say, the fourth part of *The Natural World* is not so much a confrontation with Husserl. More likely, Patočka’s starting point is precisely where Husserl’s constitutive analysis has stopped.

The linear relation active in Patočka’s just cited statement that first, there is a constitution of the other subject and only then the language, or communication in general can take place, also confirms our thesis that the possible confrontation with Husserl in Patočka’s text is more latent than explicit in the choice of problem-themes. In particular analyses and points we can sense the impact of other representatives of phenomenology like Martin Heidegger, Max Scheler and, when it comes to the issue of language, Anton Marty and Ludwig Langrebe.³ But the relation to Husserl’s phenomenology is still presented as more or less non-problematic.

Language, thinking and intersubjectivity

The use of more approaches from various philosophers and theoreticians makes possible for Patočka’s analyses that the inner relation among language, thinking and intersubjectivity comes to light. We can say that this part creates the main theme of the book. Because there is no space for a full analysis in this paper, we can only present a brief sketch of the interweaving of these layers.

The non-problematic parallelism between thinking and its expression is presupposed here. Unlike in Husserl’s own analyses (*Ideas I*, §§ 124ff.), the fact that the expression has its own intentionality does not become an issue. We can see another difference between Husserl’s and Patočka’s phenomenological approach. Husserl begins by the phenomenological reduction to the pure immanence of consciousness. Patočka’s method consists in exploring the relationships among different levels of thinking, language and intersubjectivity as constitutive for the fundamental structure of ‘having the world’, which we touched on above. We can say that in this respect Patočka’s approach is more similar to the one elaborated by Heidegger in his analysis of Dasein than to Husserl’s phenomenological reductions. But again, Patočka’s approach proceeds explicitly within the frame of Husserl’s phenomenology.

The analysis of language is not done for itself, it serves another purpose. And this purpose is to shed light on the constitution of intersubjectivity. One can argue, that we have already claimed that in *The Natural World* the constitutive relation between constitution of intersubjectivity and language is more or less linear. This claim still holds true. But Patočka’s observations regarding the **ability** of the child to learn language want to explicate some essential structures of being-human. According to Patočka, the thinking is an explicating of our spontaneity, “thinking is the development of spontaneity” (Patočka, 2016, p. 98). This statement needs

³ Patočka’s review of Landgrebe’s: *Nennfunktion und Wortbedeutung* was published in 1934. In: Patočka, 2008, pp. 352–355.

to be understood within the frame of the structure ‘having the world’ as one of its explicating characteristics.

As we have seen, according to Patočka human being is not only in the world but also has the world. And consequently, thinking is not located in the world, but belongs to this ‘having the world’-structure. Thinking is a development of the **distance** residing in ‘having the world’. And this distance alone is nothing but the **original freedom that characterizes being-human**. And again, this freedom is not something added to human being, but it is the **being-human** itself in the verbal, active sense. So ‘spontaneity’ mentioned by Patočka needs to be understood in this ontological frame.

At first sight, what seems to be missing in this ‘spontaneity’, or rather is not elaborated in the text, is its temporal foundation, at least in Husserlian sense. Or, to be more precise, if we consider that phenomenology discovers the temporal ground of experience and existence, the question arises if this ‘spontaneity’ and consequently the ‘having the world’-structure something temporal or is the temporality something that stems from this structure? Instead of talking in temporal terms, Patočka speaks about human **finitude** that belongs to being-human: “man is not merely a thing among other things, as can still be said of animals (except perhaps for the highest primates); man is above all aware of his situation, he understands his own finitude. Finitude grounded in interaction is a set situation, though its actual face keeps changing; man as man cannot step out of it.” (Patočka, 2016, p. 54)

But again, this finitude is not approached as something constitutive for being-human, as it happens in Heidegger’s analysis of *Dasein*. Rather, this finitude must be completed by the ‘having-the-world’-structure. Let us remember that “man is not only a finite being, part of the world, but also a being which has the world, which has knowledge of the world” (Patočka, 2016, pp. 54–55). And another question that might arise is how to understand Patočka’s statements regarding ‘spontaneity’. Is not this spontaneity a category belonging to metaphysics of consciousness that phenomenology tries to reduce?

Sidestep: Supplement

One way to elucidate the questions just posed is to turn to the later text, the supplement to the Second Czech Edition entitled ‘*The Natural World’ Remeditated Thirty-Three Years Later* (1970). Here we learn that we need to understand this finitude as belonging intrinsically to our being. According to Patočka, Cartesian subjectivity stems from an absolute reflection. But this reflection means “a reduction to the object of a certain grasping” (Patočka, 2016, p. 121). In this reduction, the subject as a stream of *cogitationes* is uncovered. But the reduction also means losing sight of “our self in its selfhood” (ibid), its “essential historicity, and its essential **possibility and responsibility**” (ibid).

We can see in these statements that Patočka criticizes Husserl's way of reduction on immanence as the remainder of Cartesianism. Instead, he uses more Heideggerian approach: it is not the infinite transcendental subjectivity uncovered by the phenomenological reduction (and reflection) that provides the ground for understanding our mode of being. It is our finite self, our living 'being-in-the-world' in his "essential historicity" (ibid.), in his possibilities, shortly, in his living temporality. If this consideration hits the point, then the 'spontaneity' mentioned earlier needs to be understood within the ontological structure of finitude. The finitude of our being would then provide the ground for explicating the essential temporal characteristics.

But the text in *Supplement* was written thirty-three years after the original text and that means a substantial shift from the original text of *The Natural World*. So this way of interpreting the question about temporality, although it provides a consistent answer, seems to be quite anachronistic and more importantly, in contrast with Husserlian perspective, present in the original text. We shall try to reconcile the talking about the finitude with Husserlian phenomenology of principally infinite transcendental subjectivity without any *ex machina* aids.

‘Having-the-world’ again

Let me expand Patočka's thesis: "Thought begins with our explicit mastering of what has developed in our pre-thought experience practically without our active participation; thinking is the development of spontaneity. No earlier form of experience can explain it – it rests only on freedom as the fundamental form of human existence." (Patočka, 2016, pp. 98–99)

We have here a trifold foundation. There is a source of our thinking in us that cannot be reduced to any other modes of experience. And this thinking alone is "the development of spontaneity". And again, this spontaneity is founded on the "freedom as the fundamental form of human existence". We have already identified this freedom within the 'having the world'-structure: we not only are in the world, we do not coincide in our life with entities we encounter, but we also have the world. And that involves the moment that there is a distance between ourselves and the world and also between ourselves and ourselves-as-engaged-in-things-in-the-world. From the methodological point of view, this ground is achieved through the phenomenological reduction. But this reduction would not be possible without the original freedom. So in this regard, we can interpret Patočka's analyses as a direct approach to this ontological freedom which makes the phenomenological reduction and phenomenology itself⁴ possible.

4 In his lectures from 1968–1969, Patočka asks about the possibility of phenomenological reduction and reflection: "what is reflection, and how is it possible?" And his preliminary response in: "Being

That brings us to another question, how to think of this ontological freedom alone as the source of thinking? The freedom of distancing that we talked about in the previous paragraph is not an objective one. It should not be understood as a distance within the objective space. And as we already know, it is not something in the world, but it concerns the “relation” to the world in which the world *is* encountered as the world. But it is also true that the world is not created or produced by us. So what does this ‘having’ in ‘having the world’ mean?

As paradoxically as it may sound we have here the ‘receptive spontaneity’ in which ‘myself’ and ‘the world’ are originating. The negativity of this freedom is more original than these two positives (the ‘I’ and the ‘world’). – Following Patočka’s line of thought thinking is not some system of representations, but the very freedom that further articulates our presence, our being-*in*-the-world. Thinking does not reside on itself as *res cogitans* but brings the original negativity in its very core. That makes possible for us to be freed from anythetic and correlatively ontic belief.

And this negativity is happening as our temporality: “It is the fact that man has an original clarity concerning the whole of being, that he possesses the original world-phenomenon analyzed in the preceding chapter. We have seen there what this original clarity means: it is a function that makes possible the consciousness of reality as a unified whole, forming, in protention, presentation, and retention, the unity of the most multifarious particulars.” (Patočka, 2016, p. 95)

In this citation we can see the inner linking of existence and temporality. The ontological freedom (the structure of ‘having the world’ in the core of our existence) opens up the world as a temporal whole and interplay between presence and absence. We would not be able to understand this interplay without timing the negativity of absent presence and present absence founded in ‘our’ original freedom. This original freedom is not something we have, rather something we *are* in the ‘receptive spontaneity’, ‘ourselves-world’.

Some remarks regarding pedagogical consequences of Patočka’s analysis of being-human

As this text is more like a preliminary and open study, instead of a definitive conclusion, let me add some remarks that relate to what is called ‘philosophy of education’. This issue of education plays an important role in Patočka’s philosophy with regard to Plato’s discovery of ideas. Patočka (1996, pp. 303–337) explains this matter in his text *Negative Platonism* from the early 1950s. We cannot go into this matter in detail here, but we can only point out some further directions for deeper understanding of Patočka’s thoughts. According to Patočka (1996, p. 328), the essential structure of *chorism* belongs to both philosophy and education. This Platonic

that relates to its own being is at the same time unlocked for itself in some sense. The possibility of reflection is rooted in this openness.” Patočka (1998, p. 101)

motif of Patočka's philosophy could provide the **ontological dimension to our understanding of education**, mostly reduced to ontic systems and incorporated into the systems of efficiency (regardless the absurdity of it). The above cited thought that "man is not merely a thing among other things" (Patočka, 2016, p. 54) makes us aware that we need to understand human being and his education ontologically, not only ontically. That means, not only as a thing in the world, but also as being that 'has the world'. And from this 'having the world' the educational effort must originate. In his lectures for teachers, Patočka (1996, p. 367) says, "the pupil should not only learn at school certain competences for certain purposes but should learn something higher to want." If we understand the 'highest' as the ontological freedom from Patočka's analyses of being-human, then education and philosophy have the selfsame goal of 'bringing up' man to his own freedom, thus transforming himself in his 'having the world'.

We can understand the text of *Negative Platonism* as an explication of the question of negativity and freedom, which remained latent in Patočka's post-doctoral dissertation. Or, to put it in other words, we can read some key texts from Patočka, including the additional texts to *The Natural World*, as an elaboration of answers to this latent question of negativity, thus understand more fully his post-*The Natural World*-philosophy and shed light on Patočka's further development in its continuity and discontinuity.

Indeed, from the point of view of Husserl's phenomenology, there is a question left unanswered in our text, whether Patočka's ontological deepening of phenomenological reduction does or does not mean an abandonment of Husserl's claim for intuition of essences and consequently, phenomenology as such.

References

- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: an introduction to phenomenological philosophy*. Evanston: Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. The Hague, Boston, Lancaster: Martinus Nijhoff.
- Patočka, J. (1992). *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Československý spisovatel.
- Patočka, J. (1996). *Sebrané spisy*. 1: Péče o duši 1. Praha: Oikúmené.
- Patočka, J. (1998). *Body, Community, Language, World*. Chicago: Open Court.
- Patočka, J. (2016). *The natural world as a philosophical problem*, edited with an introduction by Ivan Chvatík & Ľubica Učník. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Welter, R. (1986). *Der Begriff der Lebenswelt: Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt*. München: Fink.

WOLNOŚĆ ONTOLOGICZNA W JANA PATOČKI „ŚWIECIE NATURALNYM JAKO PROBLEMIE FILOZOFICZNYM” W ODNIESIENIU DO FENOMENOLOGII HUSSERLA

Streszczenie: W rozprawie habilitacyjnej *Přirozený svět jako filosofický problém* (*Świat naturalny jako problem filozoficzny*, 1936) Jan Patočka krytycznie rozprawia się ze współczesną metafizyką podmiotowości, wprowadzając jednocześnie w czeski dyskurs filozoficzny fenomenologię razem ze stosowaną w niej redukcją fenomenologiczną. W prezentowanym tekście autor podejmuje próbę zbadania i porównania podobieństw i różnic zachodzących między ujęciem J. Patočky a fenomenologią Edmunda Husserla. J. Patočka zapewnia pogłębienie fenomenologii, podchodząc do warunków ontologicznych redukcji fenomenologicznej z punktu widzenia negowania wolności, z której pochodzi spontaniczność „posiadania świata”.

Słowa kluczowe: fenomenologia; redukcja fenomenologiczna; ontologia; wychowanie; intersubiektywność; język, świat.

David Rybák – Ph.D., assistant professor in the Social Sciences and Philosophy Department, Faculty of Education, Charles University in Prague. E-mail-address: david.rybak@pedf.cuni.cz

ZUZANA SVOBODOVÁ

Faculty of Theology, Department of Education

University of South Bohemia, České Budějovice

Czech Republic

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5151-056X>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 14.02.2019

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.15

THE LIFE OF THE SHAKEN

Abstract: Based on the analysis of texts by Jan Patočka, the author explores two concepts of human existence. The concept of three movements of life and the concept of two basic forms of life are examined in this paper, with the aim of referring to similarities and differences between them and to try to point out the essentials from these concepts. The motivating question that gives rise to author's efforts in this paper is: "What kind of agreement can be found between different concepts?"

Keywords: Jan Patočka; movement of existence; life in truth; conversion; philosophy; care for the soul.

Jan Patočka (1996c, p. 64) wrote in his third chapter of *Heretical Essays in the Philosophy of History* that philosophy did not shake the modest or small meaning of life in order to impoverish humans, but on the contrary, it shook them with the intention to enrich them. Being shaken involves a transformation or metamorphosis of life, which could be seen by others and from the outside as an impoverishment, because the shaken is no longer interested in such things or in such manners of being what they were before, they do not want to live only day by day; however, to those who have really been shaken towards transforming their lives, being shaken is enrichment, because they are now able to live their lives for real; they are led to discover a freedom to orientate their own lives, and to move from "LETHE" (covertness) to "ALETHEIA" (disclosedness, truth). Those who have been shaken in this way live an unsecure life and are no longer able to abide the confidences of their former lives. They are also unbridled by the fear of death because death is now consciously accepted as part of what is natural. Who or what is the origin of that shakenness? Patočka claims it is philosophy understood as the love of wisdom, or perhaps as the wisdom of love, as Radim Palouš wrote. Palouš, a former student and later a friend of Jan Patočka, emphasized this less common interpretation of the Greek word "PHILOSOPHIA" as the essence of philosophy for people in the "helping professions."

How can we speak about a kind of shakiness in which all certainties are lost? What sort of shakiness is this? What is being shaken? And for what purpose? These are the main issues to be discussed in this text. In connection with these inquiries, a further question must be asked about Patočka's theory of life movements. What kind of movements accompanies being shaken? How can each of these movements be described? This paper examines Patočka's thoughts, which deepened throughout the course of his life, and crystalized in at least two basic forms. Each of these forms will be characterized and compared in this paper. The motivating question that gives rise to my efforts in this paper is obvious. I want to know: I want to know what kind of agreement can be found between these different forms? That question is not new,¹ and today it may be more common than we are willing to admit. Indeed, it may be one of those questions that accompany us in our lives without always being said or considered; perhaps we ask it without even realizing it.

First of all, however, it would be useful to make a little introduction to a phenomenological approach to the world.

The natural world

Jan Patočka approaches the question of the natural world as the main philosophical problem for phenomenologists. Followers of Gabriel Marcel's standpoint might not be willing to open a book like Patočka's *The Natural World as a Philosophical Problem*, especially because of the expectations that the author has in such an approach to thinking about the "natural world," viewed as a "problem," and not as a "mystery." However, we would like to assure Marcel's devotees that appreciation of the natural world's mystery is definitely not strange to Jan Patočka (1996c, p. 75–77; cf. Palouš, 2016, p. 96–98). Readers should understand that Patočka is not a positivist who believes that all of reality can be reduced to problems that can be solved once and for all; but he is willing to enter into dialogue with such positivism. Indeed, Patočka's willingness to conduct a dialogue is what distinguishes the philosophical and non-philosophical ways of life.

A disciple of Husserl, Jan Patočka asks the question "What is phenomenology?" (2009, p. 497–523). All of his lifelong work corresponds to this question. Therefore, he could not inquire about the natural world without also knowing that this question relates to the very essence of his being, which the philosopher encounters as a mystery; but at the same time, the answers to questions about the mystery of our being sometimes could and sometimes even should be rendered in words so that it could be possible to establish and to lead a dialogue with others. This could be possible if such answers made some sense, had orientation, if meanings meant something, if they were not completely chaotic or dark, and if at least some answers

1 Maybe it is one of the oldest questions at all (Gn 2:20b): "But for the man there was not found a helper to complement him."

and the ensuing life choices could be shared with someone to form something precious: the common world. Is this “the natural world” for human beings?

Although Patočka’s studies may seem complex and sometimes even dark, if the reader endures with this author, and if he or she wrestles with Patočka’s criticisms, views, attitudes and then considers these things in light of his or her own life choices, this person will have a chance to see and to learn from the life path of a thinker who is respected not only in the Czech Republic, but also in Europe and the world at large.² Thinking about Patočka’s work as a means of shedding light upon our own lives can lead us to experience the joy of embarrassing thoughts, but also a transformation of our life choices; following Patočka, choices should be really ours, and as free as possible so that our conduct and actions in this world can be human.

A return to the things as they are (to the things themselves), to a world that is the natural, not artificially constructed, is the basic impulse from which Edmund Husserl’s phenomenology arises. Whoever wants to follow this method must endeavor to perceive and describe phenomena by themselves, anew and without previous constructions. The post-doctorate thesis *The Natural World as a Philosophical Problem*, written by Patočka before he turned thirty, was governed by Husserl’s phenomenological method. Thirty-four years later, he spoke about this publication, writing an extensive afterword to the original work (which expanded the whole book by about one-third):

After many years, the author reached a critical distance from the notion of reflection, which was in the transcendental phenomenology the basis of the method and also of philosophy of the absolute subject. Therefore he tried to resolve the issue: he extended the historical overview to the whole contour history of the question to the present day and linked to this critical presentation with a description of life of the ultimate subject in the world. The life is perceived in the three basic movements, which are mutually related, each of which reveals another essential aspect of the natural world (Patočka, 2009, p. 643).

Patočka’s extensive afterword, entitled “*The Natural World*” in the Author’s *Meditation after Thirty-three Years*, was written for the second edition of the book in 1969, but the book was completed in 1970. However, due to communist censors, the book was not approved for open distribution; it could be bought only “for educational purposes” in the shop of the publishing house, and the buyer had to acquire written confirmation from one of the official state scientific institutions

2 Paul Ricoeur and Ludwig Landgrebe wrote great forewords into translated books of Jan Patočka. Renaud Barbaras (2007) wrote whole book about Patočka’s theory of the movement of existence. Jacques Derrida reflected Patočka’s thinking in book *The Gift of Death* (2007). There exist many articles about philosophical thoughts of Jan Patočka in many languages. His thoughts are compared with thoughts of Maurice Merleau-Ponty. Some other books about philosophical work of Jan Patočka: Findlay, 2002; Şan, 2012; Tava, 2015; Meacham & Tava (eds.), 2016.

that dealt with philosophy. According to Patočka's text we cited just above from the front of the cover of the book, the most significant writing in this second edition of the *Natural World* is to be found in the Epilogue; namely, a division of the subject's life into three basic movements expressing different ways of holistic naturalization and living.

Patočka did not focus on the description of the world as the sum of its parts. According to him, the world is not something that is given as things or relationships, nor is it life or experience:

The world in the original sense is not a set of things, but a connection or context of meaning, which is before human life, which is realizing itself, i.e. human life which understands itself actively. The world is nothing material, not purely factual matters or relationships. But it's not even life, the experience. The world is something the third, significantly different from beings, however, it is such that demonstrates and reveals what and how things are (Patočka, 2009, p. 352).

As Patočka points out, the world is what appears to be a whole with its meaning and purpose. This sense of the whole is something that perhaps only a human being can perceive, and Patočka calls it "giving sense to this world."

A movement as a formation in the truth

In 1969, Patočka published an article in *Filosofický časopis* ("Philosophical Journal") where he described the three movements of life that also appear in his Epilogue to *The Natural World*. In 1975, he published *Heretical Essays in the Philosophy of History* in samizdat. In its second essay titled, *The Beginning of History*, he wrote again about the three movements, as well as about the two basic concepts of life. Is there something in common between these two opinions? In order to answer this question, both concepts need to be briefly characterized. Although one critic of Patočka's philosophy has identified five versions of his doctrine of life movement (cf. Rezek, 2010, p. 106), I want to compare only two concepts: one takes place in three movements, and the other transpires in only two. Before characterizing these concepts, I want to make it clear that Patočka wrote about the movement of soul or movement of life mostly following Aristotle. Patočka himself pointed out that Aristotle completely transformed (cf. Patočka, 1999, p. 326) Plato's ontological concept of philosophical movement called "care for the soul" (cf. Patočka, 1999, p. 328).

The terms "movement" and "world" are connected: Man is a being of movement, by movement of our life we are afforded the opportunity to see the world as one, or as a whole, and it is from within this holistic vision that the world has meaning for a human being. This vision of the whole is seen by the psyche, according to Patočka (1999, p. 325–326). According to Aristotle, PSYCHĚ is somehow all of what *is* (DA

431b21)³ and NOUS is EIDOS EIDÓN (DA 432a2)⁴ and all things appear to be what they are thanks to NOUS⁵. PSYCHÉ is a principle of “local movement” (DA 432a 17⁶). Through the participation of the PSYCHÉ in all that *is*, each human being can understand all the other movements of beings and he or she sees them in relation to wholeness. The disparate “things” of the world are for human beings no longer disjointed, fragmented, or unrelated elements in a chaotic “world.” They become harmonized elements of a good order or KOSMOS. This is what makes things have a meaning for human beings.

Human beings can live their lives as a *transformation*. The human soul is a DYNAMIS – as a possibility not yet present in the whole. Our aim is transformation as a possibility to realize being. Here we can also see a connection with the Socratic “examined life”, where philosophy means care for the soul. However, the difference is, according to Patočka, that the activity of Plato’s philosopher refers to what is eternal and necessary, whereas the activity of human beings generally refers to what may not be, or what is a mere possibility; the principles of nature are permanent and eternal, but the principles of human actions are not eternal; they fluctuate in motion and change. In human actions, we realize what is not yet. In our actions we can act out of freedom, whereas other beings act by necessity. Patočka (1999, p. 330) wrote about Aristotle, saying that he was the first one who recognized the freedom of man.

Three movements of existence

Patočka perceived three different possibilities for human life: “All three are movements, since there is a fundamental human possibility realized in each one, and the definition of movement is a possibility being realized” (2016, p. 164). Now let us briefly characterize each of these three movements of life.

The first movement of life is the movement of acceptance. It involves the anchoring and sinking of roots. Being an instinctive-affective movement, it is the most fundamental of the three movements with the other two built upon it (Patočka, 1995, p. 105; 1996c, pp. 29-34; 2016, p. 165). In this movement of life, human beings are accepted and subsequently they learn to accept others. This first movement is like a circling which is closing into itself (Patočka, 1995, p. 112).⁷ We can speak about

3 Cf. Aristotle, *De anima*: “the soul is in a way all existing things” (<http://classics.mit.edu/Aristotle/soul.3.iii.html>; http://homepage.westmont.edu/hoeckley/readings/Phil%20texts/Aristotle/aristotle_anima_final.pdf), cf. “in a manner the soul is all existent ...” (https://archive.org/stream/aristotledeanima005947mbp/aristotledeanima005947mbp_djvu.txt).

4 Cf. Aristotle, *De anima*, p. 77.

5 Patočka (1996a, p. 326) wrote: “The soul is EIDOS EIDÓN”.

6 Cf. Aristotle, *De anima*, p. 78: “TOPON KINÉΣIN” – “the faculty of originating local movement”.

7 In *The Natural World as a Philosophical Problem* Patočka (2016, p. 169) wrote: “Precisely in this detachment, in this revolving around and within the self, which could mean *prima facie* that

this movement as an expression of certainty, safety and hospitality, for at the core of this movement is the world's hospitable environment, which allows life, and not merely occurrence (Svobodová, 2017, pp. 10, 14–16). When Klaus Schaller asked Jan Patočka in which movement we might find education, Patočka responded that it was in the first movement of acceptance. It is also important to remark here that the time dimension of this movement is the past.

The second movement of life is the movement of work, functioning (Patočka, 1995, pp. 107, 124) and defense; it is the movement of extending possibilities, but also of self-sufficiency by self-extension (Patočka, 1996c, pp. 30–34; 2016, p. 171). Where the first movement was circular, this second line of life is straight, pointing farther and farther, however, into many directions (Patočka, 1995, p. 112). During this movement, human beings observe the world as a set of things, including other humans, who they view only as things that can serve them, thus extending their options. This is why the second movement is also referred to as a modus of self-sufficiency, because if human beings act towards others as things, then they become manipulative. Human beings swept up in this movement see themselves likewise as things, manipulating themselves, and hence disposing of their authenticity such that they become like cogs in a machine that can be exchanged without problems. While the first movement pertains to the past, the time dimension of this movement is the present (Patočka, 1995, p. 106; 2016, p. 171). These first two movements are fully embedded in finitude, naivety, and in this sense, the earth is the power that rules over them (Patočka, 1995, p. 106; 2016, p. 169).

The third movement is an attempt to break the earthliness (Patočka, 1995, pp. 106, 112; 2016, p. 175). It can be characterized as a breaking from the “certainty” of the first two movements. It is this movement that first shakes us out of our naivety and invites us to discover our authenticity. This is the movement from *ASCHOLIA* (business) towards *SCHOLĚ* (free time); it is the movement of conversion, of self-submission, as well as the movement of truth (*ALĚTHEIA*), un-covertness or openness. Although all three movements are parts of movement of existence, this third is the real movement of existence (from latin: *ex-*, *sistō*), revelation of authenticity, of self-finding, the movement of authentic way of life. By living a “political” or community life in truth, people care for the community or *POLIS*. Patočka wrote about this movement as the most humanly significant of the three (1996c, pp. 33–34; 2016, p. 175). In this movement, we come to understand that our human finality cannot be overcome by any practical activity; man is no longer perceived as a thing, and with this realization we turn away from anonymous consumer life; in this movement of true existence, man accepts his finality like a soldier in the first line

the individual in his independence is a closed world unto himself, that for himself he is everything, we feel an emptiness, a want – a need to be accepted and supported in the whole of our being, and not merely in our functions, in whatever our life happens to be materially lacking at this or that moment.”

of defense; from now on, he has his life in his own hands only; now he acts freely and with full responsibility. As Patočka writes, “The movement of breakthrough, or actual self-comprehension, is the most important” (2016, p. 175), because it leads to the care for the soul (EPIMELEIA TĚS PSYCHĚS). Such caring humans live from their own essential possibilities and with their own responsibilities, i.e. in truth, they are free, they live with freedom. And whereas the first and second movements concern the past and present respectively, the future is the temporal dimension of this final movement.

After this brief characterization of three movements of life, let us turn to another crystallization of Patočka’s concept of human existence. In this crystallization, only two fundamental forms of living are discussed.

Two fundamental modes of living

In the second chapter of *Heretical Essays* entitled, “The Beginning of History,” Patočka wrote not only about three movements of life, but also about two fundamental modes of living. This concept of the two life’s modes or forms builds upon thoughts about home⁸, the distant and the alien that appear also in Patočka’s (2016, p. 57) first edition of *The Natural World*. I think that this concept could be also compared with Patočka’s thoughts about the closed and open soul (cf. Patočka, 1970, pp. 61-74; 2011a; 2011b).

The first fundamental mode of living is the life of acceptance; it is life at home, in closedness, or in the OIKOS (house, household) (cf. Patočka, 1996c, p. 37).

The second mode of living is an “unsheltered life, a life of outreach and initiative” (Patočka, 1996c, p. 39); Patočka describes it as a political life – as life in the POLIS – but also as a life in openness, living in the mode of initiative and preparation. It is “a life in active tension, one of extreme risk and unceasing upward striving” (Patočka, 1996c, p. 38), and it comes only after the shaking of life’s “small” meaning that was initially bestowed by acceptance. This “event of the shaking” is precisely the very difference between the life in the second and the third movements (from the concept of three life movements mentioned above) and, at the same time, it is the difference between the first and the second modes of living described here. When this second mode of life is taken up, however, human beings become free to bestow “meaning on themselves in the light of the way the being of the world into which they have been set manifests itself to them” (Patočka, 1996c, p. 41).

In a letter to Milada Blekastad in Norway on 17th February 1976, Jan Patočka (2011a, p. 146) characterized the two basic concepts as follows:

[There is] the first [concept], according to which intelligentsia – although being able to fundamentally improve its standing – assumes an unconditionally

8 Patočka (2016, p.168, cf. p. 56) wrote: “the structure home/alien, which can be regarded as one of the essential dimensions of the natural world.”

servant position, i.e. by unconditionally serving as productive force. And, [there is] the second [concept], according to which it has a unique opportunity in history (since one of its components is the decisive productive force of modern society) to shape, in the solidarity of the shaken, a genuine spiritual power and to solve those problems, which had been introduced by the Enlightenment in an imperfect way in the form of the idea of human rights, democracy in a modern sense, etc.

On 10th May 1970, Jan Patočka wrote (2011b, pp. 282–283) to Stanislav Soušedík also about a spiritual power and a need of conversion:

All this presupposes some kind of a great conversion on the part of the intelligentsia... [T]oday, *conversion* of the intelligentsia involves the transition from the ‘closed soul’ of modern idealism and the 19th century, to an ‘open soul’, which considers itself in unity with the world, to which it is sent as the place of its revelation, i.e. uncovering in its being; this, in turn, means [that the ‘open soul’ sees itself] not only in what is given, what can be asserted and what is condensed in the real being, but also what is not given in such a way, but what *this whole everything in us* is calling for. (In my opinion, Phenomenology involves the disclosure and study of this aspect of the world.)... [T]his “conversion” [is] immensely important; it involves the true purpose of future *education*.

When Patočka wrote about closed and open soul, the word “soul” meant “the personal life” or “the way of life”. Whereas the open soul experiences its essential dependence on something else, it goes beyond its own natural self, its own self-sufficiency and autonomy, the closed soul has its center in itself, all the reality relates only to itself, perceives itself as infinite because it does not know about its limitations, or its finality. To the repertoire of the closed soul belong usurping, possessing, and dividing, whilst, on the contrary, the open soul is not lost in the world and its contents. However, humans with an open soul are capable of sacrifice, they are completely free to give their care or even themselves to others.

In both letters cited above, a role of intelligentsia was stressed. For Patočka, the intelligentsia means human beings caring for the soul. In text titled *Duchovní člověk a intelektuál* (Spiritual Man and Intellectual), the difference between intellectuals and spiritual humans or intelligentsia is clearly described. The life of Socrates is an example of the spiritual life of man, whilst Protagoras or Hippias are examples of intellectuals (cf. Patočka 1996b, pp. 356, 358). In a lecture in 1975, the words about fear could be or should be the most inspiring (cf. Patočka 1996b, p. 366): Searching and sometimes seeing the true of life and world, the spiritual man is able to act, even up to self-sacrifice, without fear. The basis for not being afraid, to live without fear, is right in what he sees. He is able to see sense or meaning of sacrifice like Socrates.

Patočka pointed out the role of education in the conversion or in the “event of the shaking” many times. After “a great conversion of intelligentsia” from the closed soul to the open soul, a community of the shaken is striving to live in truth and care for the souls – this is a non-indifferent life in POLIS and for POLIS.

Two or three, an accordance behind the difference

When we take a closer look, we will notice that the third movement of existence is the life of an open soul, it is the life of outreach, initiative and authenticity, as well as the life of truth; it is the life of the free spirit that lives after the conversion, after being shaken out of naivety. Likewise, it is the life of the free giving himself or herself to community (POLIS), the true life of existence. The first two movements are a precondition of the third movement: Giving himself or herself without the acceptance is not possible. Likewise, without first becoming lost and coming into awareness of one's 'lostness', there cannot be a movement of conversion, or a movement of self-finding and the care for the soul.

What, though, makes humans just and truthful is their care for their soul. [...] Care for the soul means that truth is something not given once and for all, nor merely a matter of observing and acknowledging the observed, but rather a lifelong inquiry, a self-controlling, self-unifying intellectual and vital practice. (Patočka, 1996c, p. 82)

It is precisely what the first two of the three movements have in common that creates the possibility for the second crystallization of Patočka's concept of history or human existence where only two fundamental modes are discussed. If we simply compare these two versions of Patočka's teachings, we can see what is most important in both, it is the conversion, an "event of the shaking," an exodus from dealing with things in the world as things only, from reification to the living in the world where we trying to perceive everything and everyone as a unique phenomenon. After such a conversion, one lives an unsheltered life of initiative and care for the soul, in openness; it is a life of the open soul.

Conclusion

In one letter, Jan Patočka wrote about how he sensed physically and conceived the concept of his future work on the philosophy of history. One can see that living his life in this way, with care for the soul, or the life of the open soul, he had been giving himself in his entirety to the truth. This thinker, whose philosophy was not only a rational discourse, dialogue, or interpretation, but indeed a life choice, a form of life that has been incarnated and penetrated into all its parts, has sought a true, uncovered, natural world. What he had perceived, he combined into the philosophical concepts. The concept of three basic movements, where each of them mutually forms motion of human existence, is one of Patočka's most original thoughts.

If Patočka presents on the one hand an analysis of the three life's movements which are all a movement of existence and on the other hand the two basic concepts of life, one can see the most important or essential element in both concepts, just by this comparison: It is the "event of the shaking", when one loses his or her

naivety, certainty and safety. It is the event of conversion, when one begins life in truth, caring for the soul. Jan Patočka pointed out the role of the spiritual man or of intelligentsia, who are living the unsheltered life, in openness, who care for their soul and the soul of others and for the community's life in truth. Only life that is repeatedly examined can have meaning. Seeing this, one can live without fear, like a human being, humanly.

References

- Aristotle. *De anima*. Retrieved from: <http://classics.mit.edu/Aristotle/soul.3.iii.html>. (23.01.2019).
- Aristotle. *De anima*. Retrieved from: http://digital.slub-dresden.de/fileadmin/data/416024572/416024572_tif/jpegs/416024572.pdf, p. 78. (23.01.2019).
- Aristotle. *De anima*. Retrieved from: https://archive.org/stream/aristotledeanimao05947mbp/aristotledeanimao05947mbp_djvu.txt. (23.01.2019).
- Barbaras, R. (2007). *Le mouvement de l'existence*. Études sur la phénoménologie de Jan Patočka. Chatou: Éditions de la Transparence.
- Derrida, J. (2007). *The Gift of Death*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Findlay, E. F. (2002). *Caring for the Soul in a Postmodern Age: Politics and Phenomenology in the Thought of Jan Patočka*. Albany: SUNY Press.
- Meacham, D., & Tava F. (Eds.) (2016). *Thinking After Europe: Jan Patočka and Politics*. London: Rowmand & Littlefield International.
- Palouš, M. (Ed.) (2016). *The Solidarity of the Shaken. A Debate on Jan Patočka's Philosophical Legacy in Today's World*. Praha: Knihovna Václava Havla.
- Patočka, J. (1970). *Comenius und die offene Seele*. In K. Schaller (Ed.), *Jan Amos Komenský. Wirkung eines Werkes nach drei Jahrhunderten* (pp. 61–74). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Patočka, J. (1995). *Tělo, společenství, jazyk a svět*. Praha: OIKOYMENH.
- Patočka, J. (1996a). *Platón a Evropa*. In J. Patočka, J. *Péče o duši II* (pp. 149–355). Praha: OIKOYMENH.
- Patočka, J. (1996b). *Duchovní člověk a intelektuál*. In J. Patočka, *Péče o duši I* (pp. 355–371). Praha: OIKOYMENH.
- Patočka, J. (1996c). *Heretical Essays in the Philosophy of History*, trans. E. Kohák, ed. J. Dodd. Chicago and La Salle: Open Court.
- Patočka, J. (1998). *Komenský a otevřená duše*. In J. Patočka, *Komeniologické studie II* (pp. 337–351). Praha: OIKOYMENH.
- Patočka, J. (1999). *Péče o duši II*. Praha: OIKOYMENH.
- Patočka, J. (2009). *Fenomenologické spisy II*. Praha: OIKOYMENH.
- Patočka, J. (2011a). *Letter 3/76, Jan Patočka to Milada Blekastad, Prague, 12. 2. 1976*. In J. Patočka, *Korespondence s komeniologi I* (pp. 143–147). Praha: OIKOYMENH.
- Patočka, J. (2011b). *Letter 7/70, Jan Patočka to Stanislav Sousedík, 10. 5. 1970*. In J. Patočka, *Korespondence s komeniologi I* (pp. 282–283). Praha: OIKOYMENH.

- Patočka, J. (2016). *The Natural World as a Philosophical Problem*, trans. E. Abrams, ed. I. Chvatík, & Ľ. Učník. Evanston: Northwestern University Press.
- Rezek, P. (2010). *Jan Patočka a věc fenomenologie*. Praha: Jan Placák – Ztichlá klika.
- Şan, E. (2012). *La transcendance comme problème phénoménologique: Lecture de Merleau-Ponty et Patočka*. Paris: Mimesis.
- Svobodová, Z. (2017). Hospitality and Rootedness Representing One of the Basic Movements of Life. *Studia Aloisiana*, 1, 5–17. Retrieved from: http://studia-aloisiana.tftu.sk/wp-content/uploads/2017/03/Svobodov%C3%A1_2017_1.pdf (25.01.2019).
- Tava, F. (2015). *The Risk of Freedom: Ethics, Phenomenology, and Politics in Jan Patočka*. London: Rowman & Littlefield International.

ŻYCIE WSTRZAŚNIĘTYCH

Streszczenie: Analizując teksty Jana Patočki, autorka bada dwie koncepcje ludzkiej egzystencji. Najpierw przedmiotem rozważań jest koncepcja trzech ruchów życiowych, a następnie dwóch podstawowych form życia. Badaniu przyświeca z jednej strony cel wydobycia zasadniczych elementów tych koncepcji, a z drugiej ukazanie ich podobieństw i różnic. Pytanie, które przyświeca wysiłkom autorki, brzmi: Jakie elementy wspólne da się wskazać w tych dwu różnych ujęciach?

Słowa kluczowe: Jan Patočka; ruch życiowy; życie w prawdzie; nawrócenie; filozofia; troska o duszę.

Zuzana Svobodová – Ph.D., senior lecturer at Charles University, Prague, Third Faculty of Medicine, Department of Ethics; at the University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Theology; and at the Department of Theology and Philosophy at the Jabok College of Social Pedagogy and Theology, Prague, Czech Republic. She deals with the philosophy of education, ethics, the history of education, and studies relationships of religious and cultural erudition. Email address: nelhostejnost@gmail.com

KATALIN ESZTER MORGAN
Independent Researcher
Germany

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 03.09.2017
Zatwierdzono do druku: 31.03.2018
DOI: 10.21697/fp.2019.1.16

RECLAIMING A DWELLING PLACE: HOW A GERMAN HISTORY LEARNING COMMUNITY HANDLES TRAUMATIC MEMORIES OF SHOAH WITNESSES

Abstract: This paper describes the results of an empirical study in which the objective was to find out how traumatic narratives by Shoah survivors are handled in a classroom setting. The study was conducted using an ethnographic approach by means of which a history lesson sequence was observed and analysed. The teaching medium of the lesson was a digitised presentation of memories by Shoah survivors. The description of the lesson establishes how teachers and students negotiate the difficult terrain of an emotional engagement with the testimonies. The findings are discussed by elaborating on the meaning of traumatic memories for the witnesses, and in turn by asking what it means to listen to the telling of such memories. Conclusions are drawn about the overall meaning of (history) education.

Keywords: Shoah; witnesses; testimony; history education; emotions; trauma; memory.

Introduction: studying emotional processes in history education empirically

In this paper I want to take a look at an ethnographic case study that sheds light on how some school pupils and a history teacher negotiate the difficult terrain of engaging with the topic of the Holocaust by using witness testimonies. Such witness testimonies were made available through a DVD medium called “Witnesses of Shoah-school learning with video-interviews”.¹ The educational materials on this DVD medium include video-recorded testimonies of Jewish and non-Jewish witnesses—mostly victims but also a few resisters—as well as literary sources in the form of extracts from memoirs and biographies. Perpetrator witnesses and bystander accounts are not included. The testimonies on the DVDs come from the Steven Spielberg Visual History Archive (VHA) housed at the Shoah Foundation of the University of Southern California. The DVD series also includes various tasks and assignments, for the solving of which additional materials are provided

1 Retrieved from <http://www.zeugendershoah.de>

in the form of primary sources and other historical materials in multiple modes such as animations, images, graphs, maps, literary texts, poems, etc. This software package can be purchased by any teacher from the Federal Agency for Civic Education (*Bundeszentrale für Politische Bildung*).²

The focus of the case study is not so much on assessing whether using witness testimony helps pupils to get better at historical thinking, although the relationship between history learning and the witness' memories is a focus. More generally, I am looking at how the pupils interact with the testimonies, given that learning this history from the victims' perspective was a new experience for them, and observing this interaction was a new experience for me. The study presented here can shed some light on the kind of discourses circulating when teachers and pupils interact with the witness' testimonies who share their traumatic experiences. That these responses are to some extent staged, artificial and routinised as a result of the need to conform to certain school expectations and norms is a given. This social conformity and habitual effect cannot be eliminated in empirical studies based on observations and questioning. But this does not make the results worthless. The relevance of studying these interactions lies in contributing to a general understanding of the role emotions play in an educational landscape where emotional access to historical content has been viewed skeptically (see Morgan, 2018a). Therefore I shall consider emotions as an inevitably part of meaning-making and the focus will be on how this occurs. To a lesser extent I will also pay attention to moral issues as and if they become manifest. In the next section I describe the methodology employed for the study and then present and discuss the findings in the context of the research about the sharing of traumatic memories.

Methodology

The case study describes a setting in an ordinary state *Gymnasium*³ in a Nordrhein Westfalen (NRW) small town with about 36000 inhabitants and a population density of about 240 persons per km². It has a homogenous population whose members, according to the teacher, are "all Catholic". The history class was predominantly, if not exclusively, composed of Germans without dual citizenship and the age of the learners ranged from 17 to 19 years. In total 23 pupils comprised the history class. The teacher had 15 years experience in teaching history and also music.

The data for the case study was collected using an ethnographic approach, which aims to describe what is happening in a particular setting, providing a holistic picture of how a particular social group operates (Church, 2010). It investigates the routine lives of people, using multiple methods, including interviewing,

² Retrieved from <http://bit.ly/fp2019-1-morgan1>.

³ Among the four existing school types in Germany, this is the most academically orientated one, preparing learners for university study.

observing, quantitative work such as surveys, and assembling cultural artefacts (Walford, 2008, p. 2). Ethnography considers human behaviour as symbolic action (culture) that can be understood by means of constructing a reading of that which is foreign (see Geertz, 1973, p. 10). This approach was chosen because I as the researcher was not familiar with this cultural setting. Ethnography is thus an “imaginative act” (ibid, p. 15) because it is inevitably entwined with personal experience, given that the thick descriptions involve the participant’s (researcher’s) perspectives on the events described (Church, 2010). Participant observation leads to a kind of “involved detachment” that calls for being open minded and allows for becoming aware of unanticipated details, arriving at a holistic study (Moeran, 2007). As such I did not have a particular agenda while observing the lessons and tried to take in as much of the totality of the situation as possible. The focus in this article is on emotionality, which is why the presented lesson sequence is described from a perspective that pays special attention to that aspect.

In the school where the study was conducted the teacher, Mr. Dumont⁴ used the DVD medium for six weeks during a total of sixteen 45-minute history lessons, fourteen of which I attended and observed as a researcher. The presented part of the study is based on observations and on an audio-recorded lesson sequence that was transcribed. In addition to the observations and the recording, I also conducted interviews with the teacher and with some pupils (who had agreed to participate in focus group discussions) after the project. Although data from these sources are not included here, they nevertheless influenced the way I interpreted the transcript (consciously and subconsciously), meaning that my interpretation is also partly based on evidence that I cannot reproduce here.

The history lesson sequences

At the beginning of the project (December 2015), Mr Dumont allowed each pupil to choose which interviews and tasks to work on. They listened to different interviews either on their own, or with a partner and answered the set questions on the learning software accompanying the interviews. This went on for eight lessons without any class interaction. I then proposed to the teacher to select certain tasks and thus to reduce not only the choices for the pupils, but also to create an interactive situation that could be observed. While the pupils were busy watching the interviews during one of the lessons, Mr. Dumont and I selected 15 of the 60 existing tasks. We did this quickly and spontaneously, guided by personal interests and the aim of taking all four themes (“fleeing”, “surviving”, “resisting” and “continue living”) into account. After the selection was made, Mr. Dumont asked each pupil or groups of up to three pupils to choose one task and to prepare a presentation on it to the class after the two-week Christmas break.

4 All names of persons and institutions were changed.

In the first lesson of the new year, two pupils presented on what they had remembered from the interview with Lissi Pressl⁵, who had fled from Germany in 1936, but had returned after the war. They talked about the emotionally tragic parts of the story. These emotional references were Lissi's feelings of fear about having to go to another country on her own as a young woman and thus to lose contact with her close extended family; how horrible it must have been to experience crude exclusion by her classmates after Hitler "took over" power (her "friends" had stopped talking to her at school); that she had felt guilty for having left her family behind who was later murdered; how she was beaten up once; and that despite all she had experienced, she still considered Germany to be her home. One of the other learners in the class added what he remembered from the story and made corrections about some factual details. The teacher responded by saying that "if there are any factual mistakes in the retelling of Lissi's story, then you have to correct these."

He did not pay attention to the emotional references that the first group of pupils made to Lissi's story, but responded to their presentation with factual questions. For example, when one of the pupils talked about the part in Lissi's story in which she recounted the execution of her brother and mother with much pain (the mother was first forced to watch the execution of her son before the Nazis shot her too), the teacher responded by asking, "do you know where that was and when? Because it must have been about 1941 or '42." Thus the emotionality and the **presence** of the horror in Lissi Pressl's life were not talked about. The pupils also discussed **the way** Lissi Pressl told her story—her body language—as a response to the learner task which particularly emphasised the interrogation of this aspect of the interview. Here too the teacher did not offer any information about the connection between the content of the story and the way Lissi had told it. Instead, he asked the pupils to establish this connection. They did so by linking their observations of her body language to certain contents of her story. For example, they mentioned that when Lissi spoke about a particularly horrible experience, she looked down to the floor. Conversely, she smiled when she talked about pleasant memories of her family. No further interpretation of this aspect of a video-interview was discussed.

In the following lesson, a pupil presented the task on a literary text analysis. It was a text excerpt of Charlotte Delbo's memoirs of Auschwitz. The task was to summarise how Charlotte Delbo describes life with the memory of Auschwitz and then to discuss her final sentence with the help of individual statements in the text. Pupils were also asked to consider the question of whom the author is addressing. Here is a section from the beginning of the original text⁶:

5 *Zeugen der Shoah*, DVD1: Fleeing.

6 The original is in French and the one with which the pupil worked is a German translation. The text here is an English translation thereof by the author.

It is impossible that I did not also die. Everyone died. I have the impression of not being alive. [...] Everyone died. Mounette, Viva, Sylviane, Rosie, everyone else, everyone else. Those who were stronger and more determined than me died and I am supposed to be alive? Was it possible to get out of there alive? No. That was not possible. Mariette with her eyes like still water, her eyes that did not see, because this still water did not let her see death. Yvette [...]. No, it's impossible. I am not alive. I know it deep down inside from the depth of my loneliness. You, you understand what I want to say, what I feel. The people do not. How should they understand? They did not see what we saw. They did not count their dead every day at dawn [...]. We spent the days counting. We would have been afraid to count the living. And for every dead person we counted, there was neither grief, nor tears. A worn out pain. We were just fear and anxiety: how many more days before they would count me? [...] And this willpower, this craze to endure, to persevere, to carry on, to come out, to be the voice that would return and report, the voice that would draw up the final account (*die Schlussabrechnung machen würde*). [...] And at the same time an icy emptiness: why return if I am the only one to return? And now I am here, but also dead. (*Zeugen der Shoah*, DVD 2: Surviving)

The pupil interpreted the text in the following way:

Charlotte Delbo writes about how she had felt when she was deported to Auschwitz. She had very extreme feelings because she said that she feels as if she were dead, not alive, because she was surrounded by so many dead. [...] Right in the first sentence she says, 'I have the impression of not being alive. So many have died. It is impossible that I too did not die. Everyone is dead.' And then she lists a whole lot of names, that she somehow lost, well actually people with whom she had a personal relationship [...]. She had to somehow constantly count the dead that were lying around, without showing any emotions and they had to do it without really being allowed to show sorrow or grief. And she said that she thought a lot about ("*extrem viele Gedanken gemacht*") whether one would also be counted with the dead sometime and how all this would continue. And that's why she thought that she was also dead and she also said that if it were to continue like this, if she always had to count so many, that at some point all would be dead, and if she were the last one for example, she would be all alone and therefore it is as if she were not living anymore. [...] And that is quite extreme, if you look at it and consider, if you were in this situation, how, well, hopeless she felt and in what extreme terms it was described. So that the whole time she really had the impression that there would be no point, well she sorts of does not carry on living so to speak. And there you can only imagine how bad the situation must have been if one develops such an extremely terrible way of thinking.

After this interpretation, Mr Dumont asked the pupil whether the author of this text was the same as the artist of the drawing “access block”, the analysis of which the same pupil was going to present later. “No, no,” said the pupil and continued as he remembered that one of the task questions was about the addressees, “I would imagine that she was addressing it to the next generation, to the continuing world, and to leave her thoughts behind and also a bit for herself as a way of dealing with the situation through writing about her emotions. Because many would perhaps be ashamed, in retrospect, to have had such thoughts.”

The teacher wanted to find out more about the situation around Delbo’s “work” of having to count the dead because he was not familiar with the text. The pupil was not sure either and took up the personal aspect of the testimony instead: “Everyone died. And then she lists all these names, all those, well that she actually lost **only** personal relationships.” The teacher then shifted the focus to talk about a text that the class had discussed in a different lesson. It was a “perpetrator” text by Kurt Gerstein who reported from Bełżec about the situation for Jews in terms of having been granted the chance to stay alive if they carried out the worst jobs imaginable, like breaking out the teeth from the dead that had gold in it.

“If we have a person who had to experience something like that, you mentioned the feeling of being ashamed, and I would say the feeling of guilt could also become manifest, what do you say to that?” One pupil answered that for her the feelings of guilt had to do with having to do something that cannot be deemed normal work fit for humans and that the situation described by Delbo “is perverse, because you cannot really imagine that such a thing has taken place in real life. And I think that the description of feeling dead while still alive is a very good one for this situation.” One pupil said, “well, I can imagine that one felt like a monster having to do work like that.” “You said like a monster?”, the teacher asked. “Yes.”

Then the teacher continued: “Ok, so like someone who functions only as a machine and who totally blanks out his or her consciousness. Is this behaviour understandable? I always try to imagine myself in the situation, well I only try, I don’t succeed.” The pupil who originally presented his interpretation reminded the class that doing this horrible work was not a matter of choice for Delbo: after citing from her text, he said, “to me it sounds like she was forced to do it rather than as a compensation for being allowed to live.” The teacher agreed that there was no choice really. One of the pupils said that she would have asked herself if she were rather dead than to have to live with this her whole life, even though she thought that Delbo, through the writing down of her story, must have found a way of dealing with it, “and I think in that moment, I don’t know if this survival instinct would have kicked in or whether I would have rather wanted to die. Because in that camp she was in, this extreme situation that she still would not have known whether she came out alive. I don’t know whether I would have then made the same decision.”

This challenging discussion about life and death continued for about 20 minutes. At each difficult turn, the teacher said, “I don’t know, I cannot judge.” Coming

back to the point of who the addressees were, one of the pupils surmised that the value in this testimony is the passing on of a message to the next generation, which is the preciousness of relationships with other people and how much you **have to** appreciate those in order to have some sense of joy in life:

That when you see something as terrible as she did, that's when you realise how valuable it is to have a family. I think the intention of the text was this because she wrote it completely from her own perspective. Although not addressing anyone specific, but you could still hear that in her text, or you automatically think about how valuable that actually is.

During the 20 minute discussion the pupils made numerous thought experiments in terms of trying to understand Charlotte Delbo's memoirs from her perspective. In this discussion human dignity was mentioned, and that life is not worth living "after such an experience, or at least directly afterwards." The teacher mentioned that when talking about losing and regaining dignity, then "it is already a philosophical, existential question." One of the pupils tried to imagine what it must be like to know that your "group of people"⁷ is being gassed and that therefore the fear of the *way* of dying is even greater, "and I can imagine that because of this, she preferred the counting of the dead. But after all, she admitted that imagining this was not really possible: "I find it really hard to imagine, because somehow it is not possible. And I think you can't even describe, I don't know how they have felt." To which the teacher replied, "you cannot put that into words. Well, maybe you can try, but whether the listener receives it in the same way, I can almost not imagine that". To him, the weight of the burden of having to live with an experience that so completely robbed the person of her dignity was unimaginable and very difficult to understand.

Mr Dumont tried to wrap up the discussion because he thought that it was going around in a bit of a circle. He summed it up as follows: "We can take from this the inexpressibility of the situation. And what I found very important was that, as you said, she tries to turn it to something positive. She wants to tell the readers by writing the book, if I have understood it correctly, that it is very, very valuable, to appreciate your fellow human beings, no matter whether you know them or not, and to be glad to be alive and to have people around you". One of the pupils took up a textual reference again and talked about the last bit of the Delbo text which was: "and this willpower, this craze to endure, to persevere, to carry on, to come out, to be the voice that would return and report, the voice that would draw up the final account (*Schlussabrechnung*)."⁷ He interpreted her message about the *Schlussabrechnung* (final account) as follows: "Well, it is as if she really had the wish to draw an end or a conclusion (*einen Schlusstrich ziehen*) by writing

7 Of course, with Charlotte Delbo it was not "her group of people" since she was not Jewish, but this point remained unnoticed and undiscussed in the lesson. It didn't really matter for the arguments developed in the lesson because Delbo indeed assumed the Jewish condition by having been subjected to the same trauma as those who were from the "Jewish group of people."

about it. But still, in the end, well she is here but also dead. It is so to speak a good way of showing the attitude right at the end.” The teacher responded that “up until now no one has mentioned this aspect of loneliness. Because to be the only one who has experienced this and you cannot talk about it to anyone who really understands it. I believe this is an additional burden, which is also unimaginable. A very difficult topic. Perhaps it was a bit too high a hurdle to start with such a text. Oh well, sometimes you cannot choose, right?”

Discussion

Although the selected lesson sequence is a tiny sample of the data I gathered in the field as a whole, it can nevertheless highlight a few pertinent issues. Of course the data is not representative and I do not claim generalisability. But by highlighting and zooming in on some aspects of the above interaction, some theoretical points become visible and manifest in a segment of reality. Based on this segment, the aim of this discussion is to deepen our understanding of the role of memory in historical learning about this difficult subject matter and thus to try and arrive at some conclusions about what this means for education (systems) more generally.

Lawrence Langer points out that there are several currents that flow at different depths of a Holocaust testimony and that our understanding of the event depends on the source and destination of the current we pursue (Langer, 1991, p. xi). Based on the observation and recording of the lesson sequence, the source and destination of this pursuit, although influenced by the task questions to some degree, was not premeditated by the teacher or by any “emotionalising” agenda.⁸ Neither could I detect any evaluative processes that were driven by a curricular script or a competency-based model of education or instruction. Instead, what I found were highly skilled, literate and articulate youngsters who, together with their teacher and with each other became equal partners in negotiating answers to existential questions; the answers to which they simply did not know and at times did not even begin to be able to imagine, although they really tried. Thus, in this example, the school setting could not be identified as “social control” (Boler 1999, p. 33) and the testimonies were not used in a moralising way (“you shall know!”). A “choreography of emotions” in the sense of an expectation of emotionally initiated processes of empathy generation (Heyl, 2013) or an expectation to acquire certain unfamiliar norms (Greve, 2014, p. 188) were not observed.

In order to make sense of how this history learning community handled the traumatic memories of Shoah witnesses, let us recapture that one of the key mandates of history education in Germany is to keep the memory of the Holocaust victims alive (Meseth & Proske, 2010, p. 202). But what does that mean exactly?

8 “Emotionalising” in German history education discourse usually refers to the expectation to feel a sense of guilt or remorse when interacting with witness accounts.

To find out, we should first ask what **traumatic** memory and the testifying to it means for the survivors. And then we can ask how this meaning in turn contributes to the meaning-making patterns of the history learning community under study. What became clear from the data is that history learning was too narrow a disciplinary space for handling the traumatic memories. Weighing up evidence and assessing factual data did come up in the beginning when Mr Dumont and one of the other pupils insisted on factual accuracy during the interpretation of Lissi Pressl's testimony. But it soon became apparent that focusing on such details did not add to the meaning of the story because she was not testifying simply to historical empirical facts, but like other victims, "to the very secret of survival and of resistance to extermination" (Laub, 1992, p. 62). As Mr Dumont said, what the witnesses shared opened up a "very difficult topic", involving a philosophical, existential question.

Although he did not know how to respond to the emotional parts of Lissi's story and thus reverted to the apparently safe and familiar pattern of asking factual questions, he soon realised that working with victim testimony demanded a widening of the space called history learning. This space, in its narrow sense, is the learning about the past in a factual way through discursively organised knowledge that relies heavily on dates and names of past events (as these are verifiable). It was also apparent that Mr Dumont may have been a little underprepared for the lesson, given that he was not familiar with Delbo's text or the stories of the other witnesses. But as Laub (1992, p. 61) notes, when listening to traumatic memories, it is sometimes useful to not know too much about the historical facts surrounding them, because this might drive one's own agenda of confirming or rejecting the content of what is said, leading to an inability to learn new, diverging and unexpected information. To be open to such new insights, it is helpful to bear in mind that traumatic testimonies "allows for truths to emerge from a plane on which testimonial reference cannot be recognised and adjudicated as discursively organised knowledge" (Simon & Eppert, 1997, p. 182).⁹ Thus the teacher's lack of knowledge (not ignorance!) was an asset in disguise because it allowed him and his pupils to venture into the extended territory of psychology and philosophy and with it to discover new, unexpected insights. He realised that his familiarity with the methods of history was not enough for dealing with testimony, because truth from this perspective is not understood as evidence but rather as trauma (Eppert, 2002, p. 88). So let us take a look at trauma and traumatic memories, which are the bridging concepts between history and the terrains that are more concerned with existential issues.

Memory **in general** in its neurological, social and communicative nature has been studied extensively. One of the conclusions is that the "texture" of memory is so complex and so ephemeral that it is more accessible to artists and literary writers

9 This conclusion is based on Simon and Eppert's (1997) reference to Laub's analysis of the differences between how some historians and a psychologist like himself evaluate witness testimony.

than to scientists (Welzer, 2001, p. 11). **Traumatic** memories add another layer of complexity. One way to think about them is to distinguish between “common memory” and “deep memory”. Referring to Charlotte Delbo’s work, Langer (2006, p. 305) explains that common memory is intellectual memory, which is connected with the thinking processes, and deep memory is the memory of the senses. “Deep memory tries to recall the Auschwitz self as it was then” and common memory “offers detached portraits, from the vantage point of today, of what it must have been like then.” (Langer, 1991, pp. 5–6) Phrases like “trying to recall” and “being detached” from the event point to its traumatic nature, which is characterised by a dimension that is beyond time and space, and beyond the memory and comprehension of the witness himself or herself: “The trauma survivor who is bearing witness has no prior knowledge, no comprehension and no memory of what happened. [He or she] profoundly fears such knowledge, shrinks away from it and is apt to close off at any moment when facing it. [...] Such knowledge dissolves all barriers, breaks all boundaries of time and space, of self and subjectivity.” (Laub, 1992, p. 58)

This difficulty with traumatic memory was evident from the responses to Delbo’s testimony. Both pupils and the teacher tried very hard to imagine (access emotionally) what it must have been like for her and they searched intently for the appropriate words to describe intellectually what she must have gone through. But Delbo’s experience remained elusive to them. This was shown through responses such as “I find it really hard to imagine, because somehow it is not possible”, or “you cannot put that into words.” Both the teacher and the pupils struggled to make a connection between the witnesses’ account and their internalisation thereof by means of language. We need to bear in mind that the pupils had been listening to and watching other video-testimonies on the DVDs for eight lessons prior to this lesson either on their own or with a partner and with no “interference” from Mr Dumont. As such, they would have been sensitised to the expression of trauma of the witnesses through the body language. This aspect was meant to be critically examined by the learning community according to the designers of the DVDs. But this aspect also came too short, because trauma lies outside of our emotional and intellectual grasp (Eppert, 2002, p. 87). It cannot be **explained**.

However, this does not mean that the teacher and the pupils did not fulfil their **roles** as listeners. Given that massive trauma precludes its registration as a result of the temporary malfunctioning of the human mind during such events, the trauma as a known event has not been truly witnessed yet (Laub, 1992, p. 57). Testimony about traumatic events have not settled into understanding or remembrance and cannot be constructed as knowledge or assimilated into full cognition because they are in excess of our frames of reference (Felman, 1992, p. 5). Thus the narrator herself does not know who she was except through the testimony (ibid, p. 51). This self-knowledge can only happen **through** the testimony itself, i.e., it is neither a given before the testimony, nor is it a residual substantial knowledge

after it. This means that “it can never become a substance that can be possessed by either speaker or listener” (ibid), which makes the role of the listener inextricably tied to the role of the speaker and “the listener therefore is a party to the creation of knowledge *de novo*. The testimony to the trauma thus includes its hearer, who is, so to speak, the blank screen on which the event comes to be inscribed for the first time.” (Laub, 1992, p. 57)

If trauma cannot be grasped intellectually or emotionally, then what is left? I argue that the encounter between a witness and a Shoah victim must be understood on a **spiritual** level that subsumes both the intellect and the emotions. In addition, this cannot be divorced from the **intentions** behind the Nazi crimes which must also be understood spiritually in terms of its evil. Just like the listener of the testimony is inextricably tied to the teller through his or her co-construction of “truth”, so is the teller tied to the event about which he or she testifies. If the event is to be “inscribed” on the listener, then this inscription signifies something that connects the event with the listener. To figure out what this signification is, we have to ask what the Nazis’ intention was in their attempted obliteration of Jewish existence. I argue that it was a **spiritual** intention, not just a historical war. Patterson (2006) shows in great detail, based on witness testimonies and theological insight that what the Nazis contrived in their obliteration of the life of the Jewish people was the obliteration of *The Name* (haShem or the God of Israel) as the origin of **their name** and **their memory** and with it their existence as a whole because remembering is seen to be determinative and constitutive of Jewish existence and identity as seen in terms of origin and destiny (see Assmann, 1991; Yerushalmi, 1982, p. 9; Greve, 2014). To show how the Nazi assault was a war against memory, Patterson (2006, p. 201) quotes an example from Spielberg’s *Schindler’s List* in which Amon Göth addresses his troops just prior to the liquidation of the Krakow ghetto: “The Jews have lived in Krakow for six hundred years. By the end of the afternoon, those six hundred years will be a rumour.”

If the Nazi intention behind their crimes was to obliterate the existence of the Jewish people by erasing their memory, then when a Shoah survivor testifies, he or she is **reclaiming** this assault on that memory. He or she does this by reclaiming a **home**, both physical (by inscription) and metaphysical (by reconnecting to Father by means of a name). It is an endeavour of “*creating* (recreating) an address, specifically for a historical experience which annihilated the very possibility of address.” (Felman, 1992, p. 41, italics in original) Here “address” refers to both a physical home and a calling someone by name. When the pupil in the lesson sequence highlighted Delbo’s listing of those individual names and thus assumed that she must have had a personal relationship with them, he was realising a profound insight, albeit one that is not measured by any “competencies” of historical learning. A name, from a spiritual perspective, gives a soul its life and humanity.” (Patterson, 2006, p. xii) If the listener to the testimony is a co-constructor of the “truth” of the event to which the witness is testifying, then

the pupil by implication was an instrumental part in giving Delbo back some of her humanity and her life. For a spiritual understanding of this process, an alternative understanding of time—and with it historical consciousness—is required.

The emotional reception of the survivors' stories and a focus on close relationships allowed pupils to gain this new type of historical consciousness. For example, the first group of presenting pupils interpreted Lissi's story by means of stressing her family relationships and the emotionally traumatic parts, such as knowing that her mother and brother were murdered in cold blood. Another pupil kept repeating Charlotte's "extreme feelings" regarding her ordeal. When a narrative is established by means of emotional relationships, then the temporal orientation across past, present and future is not a linear one but one that "recognises death while resisting the dissolution that is death." (Simon, 2000, p. 11) This dissolution refers to "timelessness" that is characteristic of trauma, an event that does not end (Laub, 1992, p. 67). What the listening to the testimonies of the survivors achieves then, is to affirm, via accessing the timeless (spiritual) dimension, the survivor's ongoing identity (a name) by providing a home or a dwelling place for her memory. To be willing to listen to and appropriate survivors' traumatic memories, we are in fact providing "a psychic locus for the foreclosed wounds of the past" or a psychic residence for those memories." (Silvermann, 1996, p. 185) The function of Holocaust memory then is to make it possible to find a dwelling place in the world (Patterson, 2006, pp. 209–215) and by being listeners and providing this dwelling place, we tend to an affirmation of the sanctity of human life.

At the end of the history lesson, Mr Dumont highlighted this aspect by drawing attention to the sanctity of human life. He stressed the value of appreciating our fellow human beings, based on their **humanity** and not on their similarity to "us". From a spiritual or ethical perspective, "the self is not constituted by self-reflection, nor through the accumulation of sensible experience and rational abstraction. The self is first of all in relation to other people." (Levinas quoted in Eppert, 2002, p. 96) It is this **communicating with others** that returns meaning to the world (Patterson, 2006, p. 206). Thus it is not about being tolerant towards other races, sexes, classes, religions, etc. and bringing these into relation to one's own individualised and localised self. Such would be a common interpretation of the history curriculum's focus on "self-reflection" and "self-competence" (even though the terms leave much to the imagination, see Wein et al., 2009, p. 14) or other systematically gradable, mostly cognitive learning performances. If recognising and appreciating the sanctity of all human beings was the only outcome of having engaged with the witnesses' testimonies, then a valuable educational goal would have been reached because the distinction between self and other that situates the self or reader unproblematically as judge (Boler, 1997, p. 258) would have been diminished. The situating of the self in relation to the other is what *Fremdverstehen* (understanding of "alterity") is about. As established earlier, the process of testimonial reading requires a "self-reflecting participation" whereby

the reader “accepts responsibility as a co-producer of truth.” (ibid, p. 263) This way, just by engaging with the testimonies over a relatively long period of time, as the pupils did over eight lessons prior to the presented lesson sequence, the history curricular aim of “self-reflection” or “self-competence” may have been realised in a positive way that is not based on the principle of ego-centrism. Ego-centrism is the principle on which most of liberal-humanistic and progressive processes are based. They stress the difference between self and other rather than viewing them as one (Eppert, 2002, p. 79, see also Morat, 2008, p. 111). A non liberal-progressive self-understanding would recognise “our humanity in the person of historical actors” (Seixas & Peck 2004, p. 113), as the Canadian history curriculum emphasises, and as such would not regard that person as “the other”. This way the liberal-progressive principles underlying a democratically constituted society might be reflected and maybe even “mastered” (*bewältigt*).¹⁰

But if we are not called to be judges as Boler argues, then what are we to make of history education’s call for *Urteilskompetenz* (judging competence) in terms of the traumatic memories that require some kind of moral judgement? Proske (2009, p. 45) mentions that when we talk about morality in history lessons, then it usually implies a limited form, namely as learned methodical-cognitive competencies in order to be able to make historical value judgments in an argumentative manner. This type of *Urteilskompetenz* was manifest in one of the pupil’s interpretation of Delbo’s reference to the *Schlussabrechnung* (drawing up the final account). He made an apparent rational judgement by assuming that she wanted to put the whole experience behind her (*einen Schlusstrich ziehen*) and make peace with it through writing it down, and also possibly to deal with her sense of (perceived) survivor guilt (which came up more than once in the lesson sequence). This judgement was apparently rational by the word-connection “Schluss” that is not that apparent in the present English translation. In order to understand what is going on here, some discourse analysis is necessary. “*Einen Schlusstrich ziehen*” means to want to be done with a matter – to “rule off” on a page so to speak. Within the specific Holocaust discourse it expresses a desire to stop having to “deal with” the Shoah after all these years. Some see it as a condition for reconciliation because they do not want to be “burdened” by the guilt of their forefathers (see interview data collected for a study on antisemitism by Scherr & Schäuble, 2007 for example).

Charlotte Delbo used another word though. She wrote (in the German translation of the French original) “*Schlussabrechnung*”. The two have different if not opposite meanings. A “final account” suggests that something is owed. Somebody owes something to someone. The author’s voice serves as a reminder that the accounts are not settled. But the hope for payment is futile considering the fact that the witness is

¹⁰ We need to ask here what liberty and freedom mean. For some thinkers true liberty does not mean the freedom of individual autonomy or willpower. On the contrary, “freedom is the liberation from the tyranny of the self-centred ego.” (Heschel, 1955, Kindle location 249)

the only one to submit the account. Even if the “money” (compensation, an apology, expressed regret or remorse perhaps) were paid, it would still be pointless, given that all the victims are dead. But the pupil—and those who talked about survivor guilt or that the victim is “ashamed” or feels like “monster”—interpreted this as if Delbo herself would have to pay for it by “letting go” of the past or by choosing to forget about it, or that she would cancel the debt because she has learnt to “deal with it” through her writing it down. But, as we saw earlier, the trauma does not end. So this interpretation is wishful thinking and can be seen as an attempt to absolve oneself from possible guilt – a good example of an *Entlastungsstrategie*, which refers to processes of or a desire for literally un-burdening oneself either from guilt, or from responsibility, or both (see Wein et al., 2009). It shows that it was not a case of making a purely rational judgement because the desire to not have to account for this history (anymore) was commingled with the factual judgement, leading to an error of interpretation.

Mr Dumont did not register this mistake. Rather, he saw it as an added problem to the inability to speak about emotionally weighty matters, in this case about the total aloneness in the world after an experience such as Delbo’s. Knowingly or not, he thus encouraged the pupil’s *Entlastungsstrategie*, also in terms of the timing. The pupil said it by way of a conclusion to the lesson and thus it could be interpreted as an attempt to conclude the matter. Mr Dumont supported it by concluding the lesson in real time. Perpetrator guilt was not discussed at all, only references to survivor guilt were made, a concept that is contested in the academic literature (see Juni, 2016) but was not done so in the classroom.¹¹ This example shows how using Holocaust memory in German history lessons at some point tends to get entangled with notions of guilt and responsibility. Perhaps *Urteilskompetenz* requires special attention in history lessons, especially when it includes the “learning to reason in a nuanced manner about guilt and responsibility of Germans for the National Socialist crimes”, as some curricula do (Alavi, 2013, p. 85). There are moral currents underneath the pretence of pure rationality, and they are not likely to go away.

Conclusion

If a number of German history curricula aim to teach learners to “take hold of”, “grasp”, “realise”, or “get a sense of” the inhumanity and the barbarity of the industrially organised genocide, then, as this language use of the curriculum itself suggests, the narrow space of history learning that is discursively organised must be increased to include other ways of knowing. In this process emotions can serve

¹¹ Juni (2016, p. 323) challenges the assumption that there is such a thing as survivor guilt at all, arguing that “guilt without culpability has the potential of reframing victims as perpetrators by mis-attributing negative consequences of an event to the very victims who were merely hapless pawns in a tragedy.”

an important function in connecting the primary witness with the tertiary one. As such, emotions are not necessarily abused or manipulated for any sinister motives, as this case study has shown. Neither did they lead to any cognitive impairment. On the contrary, the learning community talked about the testimonies in very articulate, reflective ways, leading at times to profound insights that did not seem as such at first glance. But if the mandate is not only to grasp inhumanity but also to counter it, then **its becoming** must be understood. This goes beyond rationally countable facts and even an emotional experience of listening to the witnesses' pain. To understand the becoming of inhumanity is to understand evil and for this, spiritual insight is needed into the *intentions* underlying the crimes of the Shoah (see Confino, 2014). Based on insight about the specificity of the Nazi crimes, the function of witnessing to traumatic testimony can be realised.

This function is that of allowing the reclaiming of a dwelling place for the life-constituting memory of the victims that was intended for total obliteration. This requires a risky willingness because "trauma leaves no hiding place" (Laub, 1992, p. 72) for the listener. The telling of traumatic memories entails a reclaiming of the assault on memory and constitutes a "re-externalisation of the evil that affected and contaminated the trauma victim." (ibid, p. 69) The listener therefore is a part-taker of this evil temporarily. It is not a matter of rationalising or explaining and it's also not about a fleeting emotion of pity for the victim. Rather, it is an all-encompassing **self-experience** for which there are no words.¹² The history curriculum's call for "self-reflection" and "self-competence" could be applied in this self-sacrificing sense, instead of the liberal-progressive way that is more common. The self-sacrificial way that is prepared to take on the trauma would lead to more of an existential education that rejects a language common in educational systems that tend to propagate the "omnipresence of anxiety and despair, resignation and indifference in the face of a seemingly already sold-out and betrayed future." (Greve, 2014, p. 204) Such conceptions undergird the pursuit of educational goals that are designed for keeping a system functioning smoothly. In such a system what counts are testability and an instrumentalisation of history learning towards an output-orientation as mere economic resources (Schulze-Wessel, 2016) and not the humanisation of children. Or, more poignantly, the school becomes nothing more "than a repository where skills and information are disseminated with the aim of imparting to students a greater power for plundering the world of its goods." (Patterson, 2005, p. 160) Using virtual testimony in history lessons could be a countering force.

While on the basis of the case study no claim can be made that such humanising took place, the subsequent interviews with the pupils nevertheless indicated this

12 See Felman, 1992 on how her students had to experience the evil inherent in the trauma of the virtual witnesses in order for the interaction between them and the students to have become a meaningful educational exercise.

sense to an extent. Many of them were shocked and horrified by what they had seen and heard and understood perhaps for the first time that it was “not hundreds of thousands, but one, plus one, plus one, plus one.” (see Morgan, 2018b) Still, the data presented here did show in a rudimentary way that in order to achieve the humanising goals of history education, the teacher had to leave the narrow space of history teaching to deal with the traumatic memories of the witnesses. Whether from lack of expertise knowledge in psychology, philosophy or theology, or whether he was underprepared for the lessons, he treated his class-time as an opportunity for his students to grapple with difficult existential questions, the answers to which he did not have. He refrained from making definite judgements or sharing too much of his own interpretations. This led to a situation whereby his pupils spontaneously provided a dwelling place for the memories of the witnesses and thus affirmed the latter’s name and identity. It was not a matter of asking “what can we learn from the memories of others?”, but rather “what might it mean to remember other people’s memories?” (Simon 2000, p. 10) Perhaps this is an appropriate question for guiding the work with traumatic witnesses’ memories in history lessons.

References

- Alavi, B. (2013). *Herausforderungen an eine ‘Erziehung nach Auschwitz’ in der multikulturellen Gesellschaft*. In H.-F. Rathenow, B. Wenzel, N.H. Weber (Eds.). *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust* (pp. 79–94). Schwalbach am Taunus.
- Assmann, J. (1991). *Die Katastrophe des Vergessens. Das Deuteronomium als Paradigma kultureller Mnemotechnik*. In A. Assmann & D. Harth (Eds.). *Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung* (pp. 337–355). Frankfurt a.M.: Fischer Wissenschaft.
- Boler, M. (1997). The risks of empathy: Interrogating multiculturalism’s gaze. *Cultural Studies*, 11(2), 253–273.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power. Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Church, J. (2010). *Ethnographic approaches to education research*. Retrieved from <http://bit.ly/fp2019-1-morgan2>.
- Confino, A. (2014). *A World Without Jews. The Nazi Imagination from Persecution to Genocide*. Yale: Yale University Press.
- Eppert, C. (2002). Entertaining History: (Un)heroic Identifications, Apt Pupils, and an Ethical Imagination. *New German Critique*, 86, 71–101.
- Felman, Sh. (1992). *Education and Crisis, Or the Vicissitudes of Teaching*. In S. Felman & D. Laub (Eds.). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History* (pp. 1–56). New York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books Inc. Publishers.

- Greve, A. (2014). *Zachor – Erinnern lernen. Aktuelle Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns*. Berlin: epubli GmbH.
- Heschel, A. J. (1955). *The Insecurity of Freedom: Essays in Human Existence*. New York: Farrar, Straus and Giroux (Kindle Edition)
- Heyl, M. (2013). *Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ Gedenkstätten*. In J. Brauer & M. Lücke (Eds.). *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven* (pp. 239–259). Göttingen: V&R Unipress.
- Juni, S. (2016). Survivor guilt: A critical review from the lens of the Holocaust. *International Review of Victimology*, 22(3), 321–337.
- Langer, L. (1991). *Holocaust Testimonies: The Ruins of Memory*. Connecticut: Yale University Press
- Langer, L. (2006). Hearing the Holocaust. *Poetics Today*, 27, 297–309.
- Laub, D. (1992). *Bearing Witness or the Vicissitudes of Listening*. In S. Felman & D. Laub (Eds.). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History* (pp. 57–74). New York: Routledge.
- Meseth, W., Proske, M. (2010). Mind the Gap: Holocaust education in Germany, between pedagogical intentions and classroom interactions. *Prospects*, 40, 201–222.
- Moeran, B. (2007). From Participant Observation to Observant Participation: Anthropology, Fieldwork and Organizational Ethnography. *Creative Encounters*. Retrieved from <http://bit.ly/fp2019-1-morgan5>.
- Morat, D. (2008). *Verstehen als Gefühlsmethode. Zu Wilhelm Diltheys hermeneutischer Grundlegung der Geisteswissenschaften*. In D. Morat & U. Jensen (Eds.). *Rationalisierungen des Gefühls. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Emotionen 1880–1930* (pp. 101–117). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Morgan, K. (2018a). How do traumatic Shoah-witness testimonies fit into German History Education? *Forum Pedagogiczne*, 1, 273–285. Doi: <http://dx.doi.org/10.21697/fp.2018.1.18>
- Morgan, K. (2018b). 'It was not hundreds of thousands, but one, plus one, plus one, plus one' – emotions and empathy in history learning with Shoah survivors. *Testimony – Between History and Memory*, 126, 102–111.
- Patterson, D. (2005). *Hebrew Language and Jewish Thought*. New York: Routledge Curzon.
- Patterson, D. (2006). *Wresting with the Angel. Towards a Jewish Understanding of the Nazi Assault on the Name*. St Paul, MN: Paragon House.
- Proske, M. (2009). *Moralserziehung im Geschichtsunterricht. Zwischen expliziter Vermeidung und impliziter Unvermeidlichkeit*. In J. Hodel & B. Ziegler (Eds.). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik* (pp. 44–53). Bern: h.e.p Verlag.
- Scherr, A., & Schäuble, B. (2007). 'Ich habe nichts gegen Juden, aber...' *Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung. Retrieved from <http://bit.ly/fp2019-1-morgan4>.

- Schulze-Wessel, M. (2016, September). Wie die Zeit aus der Geschichte verschwindet. *Frankfurter Allgemeine Zeitung. Feuilleton*, 25.09.2016. Retrieved from <http://bit.ly/fp2019-1-morgan3>.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). *Teaching Historical thinking*. In A. Sears, & I. Wright (Eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109–117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Silvermann, K. (1996). *The Threshold of the Visible World*. London and New York: Routledge.
- Simon, R.I. (2000). *The Paradoxical Practice of Zakhor: Memories of 'What Has Never Been My Fault or My Deed'*. In I.S. Roger, S. Rosenberg, & C. Eppert (Eds.). *Between Hope and Despair: Pedagogy and the Remembrance of Historical Trauma* (pp. 9–25). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Simon, R.I., & Eppert, C. (1997). Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma. *Canadian Society for the Study of Education*, 22(2), 175–191.
- Walford, G. (2008). *How to do Educational Ethnography*, London: The Tufnell Press.
- Wein, D., Brauer, J., & Barricelli, M. (2009). Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung. *Medaon*, 3. Retrieved from http://www.medaon.de/pdf/B_Barricelli-Brauer-Wein-5-2009.pdf.
- Welzer, H. (Ed.) (2001). *Das Soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Yerushalmi, Y.H. (1982). *Zakhor. Jewish History and Jewish Memory*. Seattle and London: University of Washington Press.

ODZYSKAĆ NALEŻNE MIEJSCE – W JAKI SPOSÓB W NIEMIECKIEJ SZKOLE ODCZYTUJE SIĘ TRAUMATYCZNE WSPOMNIENIA OCALAŁYCH Z HOLOKAUSTU

Streszczenie: Artykuł przedstawia wyniki badań empirycznych, których celem było ustalanie, jak uczniowie i nauczyciele radzą sobie z traumatycznymi opowieściami osób, które przeżyły Holokaust. Badanie przeprowadzono w placówkach szkolnych w Niemczech, wykorzystując metodę obserwacji i analizy etnograficznej. Jako pomoc dydaktyczną wykorzystano cyfrową prezentację przedstawiającą wspomnienia świadków Holokaustu. Opisano sposób, w jaki nauczyciele i uczniowie radzą sobie w trudnej sytuacji emocjonalnego zaangażowania w przedstawiane świadectwa. Wyniki badań opracowano w formie rozprawy na temat znaczenia traumatycznych wspomnień świadków i umiejętności słuchania takich wspomnień. W podsumowaniu w sposób całościowy omówiono znaczenie edukacji historycznej.

Słowa kluczowe: Holocaust; *świadek; świadectwo; nauczanie historii; emocje; trauma; pamięć.*

Katalin Eszter Morgan studied Sociology and Education in Johannesburg (South Africa), focusing on Social Science, History and Technology. Her PhD thesis completed in 2011 examined the representation of Nazism and the Holocaust in South African high school history textbooks. The publications from this work centered around issues of race, racism, stereotypes, as well as on theoretical issues pertaining to textbook analysis more generally. In 2015 she relocated to Germany, her former childhood home, to pursue an Alexander von Humboldt-funded post-doctoral study on the use of digitised, video-graphed Shoah victim testimonies. She is currently working on several papers documenting the results of this study, based at the University Duisburg-Essen. She is also working on a book project that draws on her personal biography to illuminate her experiences in the field. Her other research interests include Antisemitism, inherited or generational guilt and trauma, learning technology and media design, philosophy of history, and theories of memory. E-mail-Address: katalin.morgan@uni-due.de

THINKING WITHOUT HEIDEGGER?

Abstract: There has been a resurgence of Martin Heidegger's ideas in recent years, especially within English-language philosophy of education. Yet, there have also been other developments that deserve to be taken seriously, first and foremost the indication that his anti-Semitism informs not only his personal beliefs and political stance but is already rooted in his philosophy, notably his ontology. It is these developments and the context of Heidegger's philosophy that are examined first, before I return to the purported significance of his ideas for education towards the end of this essay.

Key words: Martin Heidegger; anti-Semitism; ethnonationalism; philosophy of education.

Heidegger and anti-Semitism

It is a well-known and much-publicised fact that Martin Heidegger was not only an opportunist Nazi sympathiser but also a life-long anti-Semite who never apologised for his proclivities and actions during the Third Reich or renounced his anti-Jewish ideas or beliefs. After 1945, he never commented directly on the Holocaust but was concerned instead with downplaying his involvement with National Socialism in Germany. Although he became evidently disillusioned with the actual movement of National Socialism, with Nazism, coming to perceive it not as the new beginning he had initially anticipated but rather, after a while, as a species of technological nihilism, he never broke with some of its central ideas and biases.

Following the publication of Heidegger's *Einführung in die Metaphysik* in 1953, Jürgen Habermas published an intriguing proposal: to think **with** Heidegger **against** Heidegger (Habermas, 1953). In recent years, particularly in response to the phased appearance of Heidegger's *Schwarze Hefte* (Heidegger, 2014; 2015), a new development has taken place in Germany: articulation of the need to think **without** Heidegger. Although this turn of events has not come as much of a surprise, Heidegger scholarship has until recently been insistent on a strict separation

of the man and his œuvre. As Michael Inwood writes (1997, p. 129) in his short introduction to Heidegger: “What does [his entanglement with Nazism] tell us about his philosophy? And conversely, what does his philosophy tell us about it? Not much.” And when he assumes that “the ideas of [*Being and Time*] did not commit Heidegger to Nazism” (ibid, p. 130), it turns out that he may be quite wrong in both regards.

Before the publication of Heidegger’s notebooks¹, it was his letters to his wife Elfride (Heidegger, 2008) and to his brother Fritz (now collected and annotated in: Homolka, Heidegger [eds.], 2016) that confirmed the German philosopher’s lasting anti-Semitism and ethnonationalism. In what follows, ‘anti-Semitism’ will be used to mean hostility towards or prejudice against Jews. It does not imply any rejection of the state of Israel or hostility towards the Israeli government – although these two attitudes often coincide. A corollary of this understanding is that one can be vehemently opposed to anti-Semitism without thereby endorsing the actions or policies of the Israeli government. That is to say, being critical of the government of Israel does not connote anti-Semitism. This is a distinction that, regrettably, is often not made – notably (and for obvious historical reasons) by the present German government. ‘Ethnonationalism’, in Heidegger’s case, means *German* ethnic nationalism. For Heidegger, whiteness (being white) is a necessary but not sufficient condition for national (in this case German) identity. All Germans are white, in other words, but not all whites are German (Heidegger, 2014: *Schwarze Hefte/Überlegungen* III, section 195).

This ethnonationalism also has implications for philosophy. For Heidegger, the two truly philosophical languages are ancient Greek and German. Ancient Greek language and culture gave us the beginning of Western philosophy, while German language and culture gave us a new beginning that would re-root Western man. Heidegger’s anti-Jewish outlook and initial pro-Nazi sympathies (shared by Elfride, but not by Fritz) were never recanted. Heidegger’s actual involvement with Nazism may not have lasted very long, but his contributions included a program of *Gleichschaltung*, of cooptation or forcible-coordination, which aimed at bringing all aspects of German life, not least German academic life, into line with the ideals of the National Socialist state; the banning of Jewish student societies; introduction of proof of the Aryan certificate and fatigue duty; introduction of the Hitler salute at Freiburg university; the firing of academics on the basis of race membership; and withdrawal of teaching permission for Jewish lecturers. Unlike his “brief involvement or at least flirtation with Nazism” (Heil, 2011, p. 8), a relationship that received unequivocal articulation in his rectoral address on his investiture at the University of Freiburg in April 1933², his anti-Semitism was life-long.

1 Heidegger referred to these as his “*Denktagebuch*”, a diary meant to track his thinking.

2 Concerning Heidegger’s rectoral address on his investiture at the University of Freiburg, *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität* (“The self-affirmation of the German university”;

On 17 October 1918, Heidegger writes to Elfride: “people have been systematically nauseated by pan-German pipe dreams [...]. I myself recognize ever more urgently the necessity for leaders” (Heidegger, 2008, p. 55). In a lecture addressed to students at the beginning of the winter semester 1933–34, he articulates his confidence that the National Socialist revolution will bring on a “complete revolution of our German *Dasein*”: “You should not allow axioms and ideas to regulate your lives. The *Führer*, and he alone, is the present and future reality and law of Germany”³ (quoted in: Gerratana, 1977, p. 52; see also Vašek, 2014, p. 72). Equally chilling is a letter dated 18 October 1916 (Heidegger, 2008, p. 28): “The jewification of our culture & universities is certainly horrifying & I think the German race should summon up the inner strength to find its feet again”.⁴ On 20 August 1920 he comments, in anticipation of rising prices at the imminent harvest dance, that “the farmers are gradually getting insolent up here too & [that] everything’s swamped with Jews and black marketeers” (Heidegger, 2008, p. 77). In a letter to his brother Fritz dated 13 April 1933, Heidegger complains that the disappearance of three Jews from his university department, for reasons of the so-called *Beamtengesetz* (or public service law), will leave him having to do all the work (Homolka & Heidegger, 2016, p. 35). After the end of the war (23 July 1945), he informs Fritz and his family that everything is worse than it was during the time of the Nazis: “Hier ist es wenig schön. Wir müssen KZ-Leute in die Wohnung aufnehmen”⁵ (Homolka, Heidegger, 2016, pp. 126–127). None of the letters to his wife and to his brother deal with the persecution of Jews during the Third Reich. The *Schwarze Hefte*, however, do contain references to terror, mass annihilation and concentration camps, albeit in terms of analogies that betray a staggering paucity of ethical and

Heidegger, 1983), his former colleague Karl Jaspers (who was a professor of philosophy at the University of Heidelberg, before being dismissed by the regime in 1937 for having a Jewish wife) commented later: “In form it was the typical academic speech, but in its content it represented neither more nor less than a Nazi programme for university reform” (quoted in Trehwela, 2008). Heidegger’s involvement with National Socialism was unmissable even prior to his investiture: “(1) Nazi students filled Heidegger’s classes and enthusiastically clamoured around him; (2) Heidegger’s wife was an enthusiastic member of the party and supporter of national socialism; (3) at the Davos debate with [German Jewish philosopher] Ernst Cassirer in 1929, Nazi students supported Heidegger and shouted down Cassirer with slogans and insults; and (4) Heidegger’s lifestyle and thinking were sympathetic to fascist *völkisch* [folksy] ideology: he wore Bavarian peasant clothes and affected peasant manners; he spent as much time as possible in his mountain retreat in Todtnauberg; and he was becoming increasingly nationalistic and political in the 1930s.” (Kellner, 1984, pp. 406–407n.3/ch.4)

3 “Nicht Lehrsätze und ‘Ideen’ seien die Regeln eures Seins. Der Führer selbst und allein ist die heutige und künftige Wirklichkeit und ihr Gesetz.” (*Aufruf an die Deutschen Studenten. Freiburger Studentenzeitung*; 3 November 1933)

4 In the English translation of the letters, the ampersand has been used to replicate Heidegger’s use of “u.” (as an abbreviation of “und”).

5 “It is hardly nice here at all. We have to put up concentration camp people.”

political judgement. Thus, Heidegger (2015, p. 59) considers the “terror of ultimate nihilism” to be even more sinister than the “massiveness of executioners and KZ [concentration camps]”. He compares “the noise over the deaths of the many” to the fact that Leibniz has fallen into oblivion and that Nietzsche has been done wrong, the result being that standards or yardsticks have been lost in the evaluation and assessment of irresponsibility.

The ‘new development’ to which I referred above resulted from the general realisation that it was not only a matter of personal opinion or political idiosyncrasy: Heidegger’s nationalism and racism arguably went even deeper.

Should we cease engaging with the ideas and texts of those who have been demonstrated, quite unequivocally, to have manifested prejudicial leanings and convictions? Gottlob Frege was a brilliant logician and philosopher of mathematics. He was also a well-known nationalist and anti-Semite. Yet, any dismissal of his contributions to logic and the philosophy of mathematics **on the mere basis** of his racist prejudices (that is, as opposed to being based on lack of philosophical rigour, coherence or plausibility) would involve an *ad hominem* fallacy. In the case of Frege (as in the case of Aristotle, an apologist of slavery), it is presumably advisable to draw a distinction between ‘person’ and ‘work’. With Heidegger, however, it is a different matter. Heidegger’s anti-Semitism arguably and demonstrably pervades his philosophy, notably his ontology (see, for example, Heidegger, 2001). Heidegger’s ethnonationalist prejudice (which is not mitigated by his four-year-affair in the 1920s with his Jewish student Hannah Arendt⁶) is structural. This has led some (see, for example, Di Cesare, 2015; Heinz, 2015; Noll, 2016; Vašek, *passim*; see also Blum, 2014; Cammann & Soboczynski, 2016; Neiman, 2016; Probst, 2015, and the anthologies edited by Heinz and Kellerer, and by Homolka and Heidegger’s grandson Arnulf Heidegger, both 2016) to call for a more radically dismissive approach towards the philosopher.

Dasein

What is the substance of the claim that Heidegger’s anti-Semitism is rooted in his ontology?

At the core of his philosophy is the theme of being (*Sein*). Although it is the central if not the only philosophical question for Heidegger, it has—he asserts—passed into oblivion. His endeavour is to discover the reasons for this oblivion of being, how it has taken place, where it has led us, and—importantly—how we can regain access to being. *Dasein*, ‘**being there**’, is a term employed by Heidegger in the investigation of human existence, that is, of the type of being humans have.⁷ There is a distinction between ‘existence’ and ‘being’: of all that exists, it is humans

6 See also Ettinger, 1995.

7 *Dasein* refers both to the (concrete) human being and to (abstract) human existence.

who have characteristically always apprehended ‘being’, however vaguely. Human ‘being’ is *Dasein*, ‘being **there**’, ‘in the world’. (This is the initial constitutive feature of human *Dasein*, its ‘facticity’.⁸) The world is conceived and conceptualised as structurally differentiated into regions. Heidegger refers to these fundamental structures of human *Dasein* as ‘existentials’ (*Existenzialien*, existential modalities and their modifications; broadly comparable to what Aristotle and Kant have referred to as ‘categories’⁹). Existence can be understood only through the description and analysis of human ‘being’, *Dasein*, the basic mode of being in the world through involvement and participation. The environment or surrounding world (*Umwelt*) is constituted of objects that are accessible and utilisable for purposive action. Action and knowledge are inseparably related. This consideration refers to a further feature of a human being’s *Dasein*, ‘existentiality’, the apprehension of her purposive being and potential.

Dasein is also **community**. The modifications of the social environment or communal world (*Mitwelt*) are the ‘authentic’ (*eigentlich*¹⁰ – ‘actual’, ‘essential’), unique being, recognisable and recognised among other human agents, and those who are merely present, who are mere (passive) existents, who constitute the conformist masses and banal averageness, with whom communication is not actually possible. ‘Inauthenticity’ refers to depersonalised mode of being, with no temporal significance other than that of sheer presence. This is intimately connected with a third feature of *Dasein*, (what Heidegger calls) ‘fallenness’ (*Verfallen*, *Verfallensein*), the individual’s tendency to become lost in present preoccupations or to ‘fall prey to’ the average everyday roles imposed on her, forfeiting her unique possibilities and ‘authentic’ existence. **Being there** is not the same as **being conscious** (as implied in Descartes’s *cogito*¹¹): *Dasein* is the individual’s ability to exist in the world, determined by the choices she makes, including false or ‘inauthentic’ ones.

Finally, *Dasein* is **being-towards-death**. This absolute limit gives rise to the actual significance and urgency of human *Dasein*: it asks each individual to live her life in freedom and responsibility. Death at once locates *Dasein* in time, makes it temporal/finite (thereby giving it temporal significance), and gives rise to concern and care (*Sorge*). *Sorge* comprises the three characteristics of *Dasein* – facticity, existentiality and fallenness. A human being’s particular mode of **being-in-the-world** (see also

8 The notion ‘facticity’ is broadly similar to ‘factuality’, but it is reserved essentially for *Dasein*, i.e. the sheer *fact* that one *is*.

9 However, *Dasein* ‘exists’ (i.e., ‘stands forth’), creating its own ways of being, in a way that no other entity does. So, according to Heidegger, instead of speaking of ‘categories’, as we do when examining the being of other entities, we should speak rather of ‘existentials’, to mark the basic features of *Dasein*’s being.

10 To be ‘authentic’ is to be true to one’s ‘own self’, to be one’s own person, to do one’s own thing.

11 As Yun has pointed out (2018, p. 215), the Cartesian notion of the human being is that of a body-independent mind that is also “abstracted from experience”.

Yun, 2018, pp. 214–215) is characterised by relatedness to surrounding objects and members of her community, in terms of being concerned with and caring about them. As Inwood notes (1997, p. 58), “the only entities that lack care, concern, and solicitude are those that are wholly incapable of them, such as trees, stones, and animals”.

Heidegger’s *magnum opus* is *Being and Time* (Heidegger, 2001). Published in 1927, it is not an explicitly or overtly political work. Yet, in a sense, as his letters and especially his *Schwarze Hefte* reveal, he draws on the worst anti-Semitic clichés of his time and embeds these in the ontological vocabulary developed in the 1920s. Heidegger’s anti-Semitism is not ostensibly biologically based but ontohistorical. For him, Jews are not (in) *Dasein*, but only (in) ‘that which exists’ (*das Seiende*) – they are mere entities, merely present, mere passive existents, meaning they are not only ‘inauthentic’ but, in fact, *seinsvergessen* (oblivious of being), which for Heidegger is objectionable. He perceives them in connection with wheelings and dealings (*Machenschaften*)¹² that flatten, reckon up and exploit all that is (*das Seiende*; the being, the entity, what is, beings, entities) – and that progressively alienate us from being (*Sein*). According to him, Jews actively promote the abandonedness of being (*Seinsverlassenheit*) of the modern world, the uprootment of all that is present (*das Seiende*) from being (*Sein*). Heidegger’s thinking here assumes conspiracy-theoretical proportions: whether it is Jews or technology, *Machenschaft* is omnipresent, an omnipotent ontic destiny, an anonymous ‘will to power’. In the exploitation of all that exists, there is ultimately no difference between war and peace, only an all-out ‘onslaught’ (*Angriff*) – in Heidegger’s overstrung apocalyptic diagnosis. Perhaps the argument might be made that *Being and Time* precedes the *Schwarze Hefte* and that, therefore, a distinction between Heidegger the philosopher and Heidegger the person is not only possible but mandatory. However, it is well-documented that his anti-Semitism was already firmly in place before he wrote *Being and Time*, and it is difficult reading the work today without bearing in mind the connotations of some of his ontological vocabulary that later became so glaringly and painfully obvious.

Heidegger and philosophy of education

Perhaps, at this juncture, I might be forgiven a personal confession: I find it very difficult to work up any degree of enthusiasm for Heidegger’s philosophy. I cannot endorse his somewhat immodest appraisal of his own substantial contribution in this regard (in a letter dated 1 July 1916 he refers to his “philosophical gift”; Heidegger, 2008, p. 22). It seems to consist in the main of highly artificial and

¹² This is already indicated in the aforementioned letter to Elfride on 20 August 1920 (Heidegger, 2008, p. 77).

contrived *Geschwurbel* (educated babble)¹³, of bald assertions and verbal arbitration. He does not provide argumentation so much as seek to ‘reveal’: so perhaps his philosophy is, rather, a kind of ontomysticism that evades the thrust-and-parry of rational, scholarly disputation. Heidegger commonly seems to elevate etymological nitpicking and wordplay to the status of philosophy. His dismissal, in a letter to Elfride on Whit Sunday 1917, of Edmund Husserl’s “narrow & bloodless ... phenomenology” (Heidegger, 2008, p. 33) could just as easily be directed towards his own style of thinking and manner of articulation. From one particular perspective, his disdain for axioms and the basic rules of propositional logic and for the perfectly rational requirements that valid arguments must adhere to a certain form and that sound arguments must in addition satisfy certain criteria in terms of content renders his ideas unassailable. From a less charitable perspective, however, his *Vernunftkritik* comes across as the narcissistic reaction of someone whose rampant speculations would be held in check by critical, logical examination and interrogation. I suspect that fairly little would remain if one were to eliminate all invalid and unsound reasoning and all outlandish etymological testimony from Heidegger’s writings.

I also struggle to see his relevance to philosophy of education¹⁴ that many have attested to, especially in recent years. Thus, in 2009 Michael Peters commented in an editorial dedicated to the significance of Heidegger’s phenomenology for philosophy of education: “Heidegger and his forms of phenomenology have been a neglected figure in the field of philosophy of education in the English-speaking world. Little has been written on Heidegger or about his work and its significance for educational thought and practice.” (Peters 2009, p. 1)

This has certainly changed in recent years, Heidegger’s ontology and phenomenology being drawn on by Gloria Dall’Alba in her discussion of “professional ways of being” (Dall’Alba, 2009), Angus Brook in his account of coming to terms with becoming a teacher (Brook, 2009), Vasco D’Agnese in his discussion of truth as disclosure via education (D’Agnese, 2015) and of the ethics of teaching (D’Agnese, 2016; see also Lewis, 2017), SunInn Yun’s analysis of time as a resource in education, as well as education as an existential event (Yun, 2018), and in discussions of the different possibilities of thinking in education (Bonnett, 1994; Lewin, 2015; Peters, 2007; Standish, 1992; Siegel, 2017¹⁵; Williams, 2013; 2015).

13 A case in point is the near-incomprehensible (and almost certainly untranslatable) formulation of the “Schied als der fùgenden Fuge der àußersten Freye zur Innigkeit des Selben Selber” (Heidegger, 2015). This is reminiscent of Lewis Carroll’s *Jabberwocky* – albeit without the humour.

14 I concede, however, that the letters that deal with the politics of academia, both during and after the Third Reich, make for fascinating reading; see Heidegger, 2008.

15 In order to pre-empt any misunderstanding, it must be pointed out in this regard that Harvey Siegel does not pretend to be a Heidegger scholar. Indeed, he confesses to a “lack of familiarity with and understanding of Heidegger”. In his article, he merely responds to Emma Williams’s (2015) concern that Siegel’s account of critical thinking is excessively tied to epistemology, and

However, it should also be noted that Heidegger seems to understand infancy and childhood as a “privation of adulthood, by contrast with our fully fledged *Dasein*” (Inwood, 1997, p. 21). This clearly indicates a deficit conception of infancy and childhood, as something to get through and leave behind, as phases of development that exist only in instrumental terms of preparation for adult life, rather than being valuable and cherishable in and for themselves. Heidegger does not appear to have been very interested in education. There is very little in his work that relates to education, pedagogy, and child-rearing, and it would appear that it “serves more as an inspiration in rethinking the role and goal of education.” (Yosef-Hassidim, 2014, p. 434) In other words, it contains no philosophy of education. For better or worse, it allows for unrestrained interpretation and extrapolation.

A possible exception may be the following passage from Heidegger’s book *What is called thinking?*: “Teaching is more difficult than learning. We know that; but we rarely think about it. And why is teaching more difficult than learning? Not because the teacher must have a larger store of information, and have it always ready. Teaching is even more difficult than learning because what teaching calls for is this: to let learn. The real teacher, in fact, lets nothing else be learned than – learning. His conduct therefore often produces the impressions that we properly learn nothing from him, if by learning we now suddenly understand the procurement of useful information. The teacher is ahead of his apprentices in this alone, that he has still more to learn than they – he has to learn to let them learn. The teacher must be capable of being more teachable than the apprentices. The teacher is far less assured of his ground than those who learn are of theirs. If the relationship between the teacher and the taught is genuine, therefore, there is never a place in it for the know-it-all or the authoritative sway of the official. It is still an exalted matter, then, to become a teacher.” (Heidegger, 1968, pp. 15–16)

The ‘argument’, then, that Heidegger provides is the following: Teaching involves letting learn, and indeed learning to let learn. Because of this, teaching is more difficult than learning. Therefore, to become a (“real”) teacher is an exalted matter. But is the initial premise correct? And how does one get from the first assertion to the assertion that marks the sub-conclusion here? What constitutes the essence of teaching that allows learning to take place? What compliance or collusion on the part of the teacher does such teaching involve? How might conditions be established that are conducive to ‘letting learn’? Heidegger does not elaborate on any of these matters. Must teachers be prepared to remain silent, and thus curb their inclinations to pass on their knowledge, information and ideas that have excited and continue to excite them? (It is not at all clear whether Heidegger heeded his own advice.) Finally, the notion of becoming a (real) teacher being “an exalted

to her argument that the work of Heidegger, for example, can be employed “in the development of a deeper, richer, ‘radically different conception of thinking and the human being who thinks’ [Williams 2015, p. 142]” (Siegel, 2017, pp. 193–194).

matter” remains unexplained and thus, too, a mere assertion. The deliberately nebulous and ambiguous nature of many of Heidegger’s ideas¹⁶ allows for all kinds of interpretation and extrapolation – which may help explain why so many philosophers of education claim to find in his work inspiration for rethinking the role(s) and goal(s) of education. There are many thinkers, philosophers other than Heidegger, who have expressed thoughts and ideas that are at once more immediately valuable, more obviously relevant to education, pedagogy, and child-rearing, and considerably less banal.

My own misgivings about Heidegger’s philosophical and educational significance notwithstanding, the proposal to think without Heidegger arguably constitutes advocacy of a kind of censorship that has no natural home in democratic, open-minded discourse. My counter-proposal is to embark on a much more critical approach to Heidegger (especially within English-language philosophy of education), and to re-think his purported contribution and relevance in the light of his ominous political and, indeed, philosophical leanings.

References

- Blum, E. (2014, November). Die Marke Heidegger. *Die Zeit*, 46.
- Bonnett, M. (1994). *Children’s Thinking*. London: Cassell.
- Brook, A. (2009). The Potentiality of Authenticity in Becoming a Teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 46–59.
- Cammann, A., & Sobczynski, A. (2016, October). Der Fall Heidegger. *Die Zeit*, 45, 13.
- D’Agnese, V. (2015). The Inner (and Unavoidable?) Violence of Reason: Re-reading Heidegger via Education. *Journal of Philosophy of Education*, 49(3), 435–455.
- D’Agnese, V. (2016). Facing Paradox Everyday: A Heideggerian Approach to the Ethics of Teaching. *Ethics and Education*, 11(2), 159–174.
- Dall’Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34–45.
- Di Cesare, D. (2015, June). Denken unter Polizeischutz. *Die Zeit*, 55.
- Ettinger, E. (1995). *Hannah Arendt – Martin Heidegger*. New Haven & London: Yale University Press.
- Gerratana, V. (1977, November-December). Heidegger and Marx. *New Left Review*, 106, 51–58.

16 Take the aphoristic “Das Denken ist die Sage des Brauchs” (Heidegger 2015): ‘die Sage’ could be rendered as ‘saga’, ‘myth’ or ‘rumour’, but also as ‘the saying’ (or ‘the presently verbally manifest’), while ‘Brauch’ covers ‘custom’, ‘convention’ and ‘use’. It is clearly one thing to refer to thinking as custom or use being presently verbally manifest and quite another to characterise it as a conventional or customary myth.

- Habermas, J. (1953, July). Mit Heidegger gegen Heidegger denken: Zur Veröffentlichung von Vorlesungen aus dem Jahre 1935. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 170.
- Heidegger, A. (2015, March). Der Vorwurf geht ins Leere. *Die Zeit*, 52.
- Heidegger, M. (1968). *What is Called Thinking?* (transl. J.G. Gray). New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1983; orig. publ. 1934). *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität: Das Rektorat 1933-34*. Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (2001; orig. publ. 1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer-Verlag.
- Heidegger, M. (2001). *Being and Time* (transl. J. McQuarrie & E. Robinson; orig. publ. 1927). Oxford: Blackwell.
- Heidegger, M. (2008). *Letters to his Wife: 1915-1970* (ed. G. Heidegger; transl. R.D.V. Glasgow). Cambridge: Polity Press.
- Heidegger, M. (2014a). *Schwarze Hefte 1931-1938 (Überlegungen II-VI/Gesamtausgabe 94)* (ed. P. Trawny). Frankfurt/Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (2014b). *Schwarze Hefte 1938-1939 (Überlegungen VII-XI/Gesamtausgabe 95)* (ed. P. Trawny). Frankfurt/Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (2014c). *Schwarze Hefte 1939-1941 (Überlegungen XII-XV/Gesamtausgabe 96)* (ed. P. Trawny). Frankfurt/Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (2015). *Schwarze Hefte 1942-1948 (Anmerkungen I-V/Gesamtausgabe 97)* (ed. P. Trawny). Frankfurt/Main: Klostermann.
- Heil, D. (2011). *Ontological Fundamentals for Ethical Management: Heidegger and the Corporate World*. Dordrecht: Springer.
- Heinz, M. (2015). Die geheimen Briefe. *Hohe Luft*, 3, 82–83.
- Heinz, M., & Kellerer, S. (2016). *Martin Heideggers "Schwarze Hefte": Eine philosophisch-politische Debatte*. Berlin: Suhrkamp.
- Homolka, W., & Heidegger, A. (Eds.) (2016). *Heidegger und der Antisemitismus: Positionen im Widerstreit*. Freiburg/Breisgau: Herder.
- Inwood, M. (1997). *Heidegger: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kellner, D. (1984). *Herbert Marcuse and the Crisis of Marxism*. London: Macmillan.
- Lewin, D. (2015). Heidegger East and West: Philosophy as Educative Contemplation. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 221–239.
- Lewis, T. (2017). Study Time: Heidegger and the Temporality of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 230–247.
- Neiman, S. (2016, October). Die Quelle allen Unglücks? *Die Zeit*, 49.
- Noll, A.J. (2016). *Der rechte Werkmeister: Martin Heidegger nach den "Schwarzen Hefen"*. Cologne: PapyRossa Verlag.
- Peters, M. (2007). Kinds of Thinking, Styles of Reasoning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 350–363.
- Peters, M. (2009). Editorial: Heidegger, Phenomenology, Education. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 1–6.

- Probst, M. (2015, April). Der Philosophen-Streit: Wer kann ihm folgen? *Die Zeit*, 65.
- Siegel, H. (2017). Epistemology in Excess?: A Response to Williams. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 193–213.
- Standish, P. (1992). *Beyond the Self: Wittgenstein, Heidegger and the Limits of Language*. Aldershot: Ashgate.
- Trewhela, P. (2008, March). Two Vice-Chancellors: Heidegger and Makgoba. *PoliticsWeb*. Retrieved from <http://www.politicsweb.co.za/news-and-analysis/two-vicechancellors-heidegger-and-makgoba>
- Vašek, T. (2014). Ein totalitärer Denker. *Hohe Luft*, 6, 68–76.
- Vašek, T. (2015). Heideggers heiliger Krieg. *Hohe Luft*, 3, 70–74.
- Vašek, T., & Figal, G. (2015). Das ist der Tod der Philosophie. *Hohe Luft*, 3, 80–81.
- Vašek, T., & Marten, R. (2015). Heidegger denkt gegen das Leben. *Hohe Luft*, 3, 75–78.
- Vašek, T., Marten, R., & Trawny, P. (2017). Was bleibt von Heidegger? *Hohe Luft*, 2, 60–64.
- Williams, E. (2013). ‘Ahead of All Beaten Tracks’: Ryle, Heidegger and the Ways of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 47(1), 53–70.
- Williams, E. (2015). In Excess of Epistemology: Siegel, Taylor, Heidegger and the Conditions of Thought. *Journal of Philosophy of Education*, 49(1), 142–160.
- Yosef-Hassidim, D. (2014). Rethinking Education: Heidegger’s Philosophy in the Service of Education. *Philosophy of Education*. Retrieved from <https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/article/view/4904/1535>
- Yun, S.I. (2018). *Heidegger and the Recovery of Education*. In P. Smeyers (Ed.). *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 211–224). Cham: Springer.

MYŚLENIE BEZ HEIDEGGERA?

Streszczenie: W ostatnich latach nastąpiło odrodzenie zainteresowania myślą Martina Heideggera, zwłaszcza w anglojęzycznej filozofii wychowania. Jednak były też inne wydarzenia, które zasługują na poważne potraktowanie, przede wszystkim wykazujące, że jego antysemityzm informuje nie tylko o jego osobistych przekonaniach i stanowisku politycznym, ale jest głęboko zakorzeniony w jego filozofii, zwłaszcza w ontologii. To właśnie te zmiany i kontekst filozofii Heideggera zostaną zbadane na początku niniejszego artykułu. Następnie autor odniesie się do rzekomego przełomowego znaczenia jego spojrzenia na wychowanie.

Słowa kluczowe: antysemityzm, etnonacjonalizm, Martin Heidegger, filozofia wychowania.

Kai Horsthemke is an Associate Professor and teaches philosophy of education at KU Eichstätt-Ingolstadt in Germany. He is also a Visiting Professor in the School of Education at the University of the Witwatersrand, South Africa, and a Fellow at the Oxford Centre for Animal Ethics, UK. Since 2004, he has published extensively on African philosophy, indigenous knowledge systems, and animal ethics. He is the author of three books: *The Moral*

Status and Rights of Animals (Porcupine Press, 2010), *Animals and African Ethics* (Palgrave Macmillan, 2015), and *Animal Rights Education* (Palgrave Macmillan, 2018), and also the co-editor of *Education Studies* (Oxford University Press South Africa, 2013 and 2016 [2nd ed.]). E-Mail-address: Kai.Horsthemke@ku.de.

IRYNA KURLAK

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1551-3699>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 03.02.2019

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.18

SEXUAL ADDICTION: TERMINOLOGY, ETIOLOGY, PHENOMENOLOGY AND DIAGNOSTICS

Abstract: This article analyzes selected aspects of the construct of sexual addiction as a manifestation of behavioral addiction on the basis of an interdisciplinary approach. It emphasizes the role of sensuality and selectivity of a healthy person in the sexual life. The emphasis is put on defining problems of sexual addiction and the identification of its specific, characteristic features that distinguish it from other similar concept. Historical and diagnostic aspects of the study of the construct of erotomania are also described. The article analyzes various triggers that may affect the onset of sexual addiction: somatic, mental, social, situational.

Keywords: sex; addiction; sexual addiction; erotomania; causes; diagnosis.

Introduction

Among the numerous well-known behavioral addictions, sexual addiction occupies a special place. This type of disorder evokes rising interest of many scientists, not only psychologists, psychiatrists, sexologists, but also specialists of other disciplines, in particular teachers and social workers, who either are directly in contact with manifestations of dysfunctional behavior of people with such deviations or provide assistance to their families. These specialists are interested in sexual addiction for several reasons. Firstly, it is associated with numerous negative consequences for the psychosocial functioning of affected people as well as for members of their families who often become co-addicted. Secondly, the rapid development of advanced communication technologies of the 21st century create unprecedented favorable conditions for this type of addiction. Internet is particularly blamed for the widespread of pornography, cybersex, pedophilia, and other pathological forms of satisfying sexual desires. Thirdly, due to the rapid development of the global network, extremely young teenagers and even children who overuse the internet increase their interest in eroticism and sex, which subsequently together with

the lack of parental control, can lead to their demoralization and addiction. Finally, addiction to sex does not have such expressive external physical manifestations as alcoholism or drug addiction, and as a result it can remain unnoticed for a long time.

Issues with terminology and definitions

Professional literature provides various terms that describe excessively intense sexual behavior, proving the complexity and ambiguity of the analyzed construct: “Casanova”, “Don Juan”, “Messalina Complex”, pathologically high number of partnerships, pathological sexuality, sexual or compulsive promiscuity, erotomania, urethromania, hyper eroticism, hyperlibidemia, hypersexuality (excessive sexuality, pansexualism), compulsive sexual behavior, hypersensuality, libertinism (Guerreschi, 2012, p. 46); nymphomania (for women) and satyriasis (for men) (Lew-Starowicz, 1985a, p. 231), sexual obsession, persistent genital arousal disorder, love addiction, moral insanity, hedonism (Levine, 2010, p. 262), cybersex or sex internet activity, SIA (for the internet-triggered sexual behavior) (Zwoliński, 2014, p. 102).

“Sexual addiction” is the most frequent term used in the Polish professional literature. The authors in American publications describe the issue as sexual addiction, compulsive sexual behavior, sexual compulsivity or hypersexuality (Hook et al., 2010, p. 229). Sexual addiction and sexual compulsivity are two prevailing models. The proponents of the addiction model indicate clinical similarities between the criteria for the sexual addiction and for DSM-IV-R substance addiction. Those in favor of the compulsivity model claim that the deviant sexual behavior is related to the basic obsessive-compulsive disorder where sexual activities soothe the agitation. Compulsivity is explained as a kind of behavior driven by an attempt to avoid aversive internal tension (Goodman, 1992, p. 303).

Other than the two models discussed above there is a third model known as deregulated sexual desires (Kafka, 2010a, p. 281) defined as a human appetitive behavior such as night dreams, appetite, desire and sex that can become deregulated or disinhibited (Kafka, 2010b, p. 394).

It is a daunting task to define the issue of sexual addiction. A serious evidence-based discussion has been going on in the American literature. The key features of addictive behavior proposed by Goodman (1992, p. 305) are a repeated failure of sexual behavior control and continuation of unwanted behavior despite detrimental consequences. In the theoretical model developed by the same author, three components can be distinguished: disturbed regulation of influence, disturbed behavioral inhibition and improper operation of the incentive reward system (Bancroft & Vukadinovic, 2004, p. 231).

In 1991, Patrick Carnes introduced the first complete definition of sexual addiction. “Sexual addiction is an unsound attitude to sex aimed at a reduction

of the feeling of stress to escape from negative or painful emotions and from intimate relationships that a person cannot cope with. Sexual relationship becomes a fundamental need, for which all the rest is sacrificed, while other people are considered to be objects for utility purposes.” (translated by the author; in Guerreschi, 2012, p. 45) In a similar way Tonino Cantelmi et al. (2004) define this concept, while emphasizing that for a sex addicted individual various expressions of sexual behavior are part of their thoughts, feelings and actions that remain beyond his or her control. Russell Willingham (2014, p. 31) focuses on another aspect, pointing out that sexual addiction is an obsessive-compulsive disorder. Its manifestation is contingent upon a person, subject, or experience through which a sexual pleasure can be obtained. Zbigniew Lew-Starowicz (1999, p. 83–84) defines sexual addiction (erotomania) as a disorder characterized by an increase in erotic interest and sexual activity, in which sexual need dominates over other needs. This entails a frequent change of partners, a tendency to participate in orgies, a very high frequency of sexual intercourses with a simultaneous sensation of sexual discontentment. In erotomania, a person is enslaved by sex, which becomes the basic motive of their actions (Lew-Starowicz, 1985b, p. 313). Arthur S. Reber and Emily S. Reber (2008, p. 211) claim that erotomania is characterized by general excessive sexual desire.

Hook et al. (2010, p. 229) proposed their own definition of sexual addiction. A person addicted to sex is someone experiencing persistent, intense sexual arousal, fantasy, libido or behavior that (a) cannot be controlled and that (b) causes significant suffering. This definition highlights the negative consequences of this phenomenon. S. B. Levine (2010, p. 264) emphasizes that sexual addiction is a chronic, recurrent disorder in which habitual sexual stimulation persists despite serious negative consequences.

The definition of another related term, hypersexuality, also highlights a lack of relationship between sexual partners: “Hypersexuality is a group of disorders manifested by the loss of control over the amount of feelings based on fantasies. One of the features of hypersexuality is the loss of control over sexual behavior that performs a dominant function in a patient’s life as a mood regulator rather than a creator of close relationships.” (Muldner-Nieckowski, 2015, p. 19) Thus, sex for erotomaniacs is only an illusion of true love and proximity (Smaś-Muszczyszyn, 2014, p. 45). In these circumstances, there is no place for love or a sensual intimacy with a partner because the agitated sexual desires demand new and ever more powerful stimuli (Bębas, 2013, p. 45).

Paula Hall wrote (2014, p. 38; translated by the author): “Sexual addiction is not about defusing a sexual tension. The addicts do not crave for orgasm, as much as they want to escape from life.”

Term “promiscuity” is also ambiguous in professional literature. It is considered by some as synonymous with sexual addiction. It means frequent changes of sexual partners in non-emotional contacts, as well as a significant number of sexual

intercourses. However, such individuals feel themselves, most often, entirely normal and healthy, and because of this do not see the need for professional assistance, but, conversely, even have a feeling of superiority over others. In the diagnosis of promiscuity, the most important criterion is the number of sexual partners. The real number is a problem, because very few keep an accurate account of sexual partners. Studies show that some such individuals during the lifetime have the number of sexual partners that ranges from 500 to 1000, but the vast majority of people with diagnosed promiscuity have had from 100 to 200 partners. If you compare this data with the number of sexual partners in a typical population, then there is a striking difference. Most women have in their lives 1-5 partners, and men 2-10 partners (Lew-Starowicz, 1988a, p. 108). One of possible explanations for the situation can be according to Buss (1996, p. 112) the fact that women involve themselves into new extramarital relations when they are not satisfied with previous one. In case of men there is no correlation between a happy marriage and adultery.

Diagnostic aspects of the sexual addiction

For the first time, the hypothesis of the existence of addiction to sex appeared at the end of the 19th century, when Richard Krafft-Ebing argued that sex could become so intense an activity that it would affect all other aspects of human life (Guerreschi, 2012, p. 45). He added that pathological sexuality can become a threat to the life of the individual, since it puts them in a situation of violation of both state and moral laws, up to the loss of dignity, freedom and life. According to him pathological sexual behavior should be regarded as a mental illness. Almost 100 years later, Jim Orford argued that "oversexuality" ("hypersexuality") should be included in the range of addiction-related disorders (Dąbkowska, 2014, p. 164).

Sexual addiction is currently considered a growing problem, hence the ample body of research in this area. This is evidenced by 773 articles published in the American scientific journals as of January 2009 (Hook et al., 2010, p. 229).

In publications related to hypersexuality, particular attention is drawn to the problems of assessment. This is connected, firstly, with the fact that the outline of the normal power of sexual desire is a conditional affair. It depends on the customary rules prevailing in this environment, as well as on the all-in-one image of an individual and the effectiveness of his or her social functioning (Imieliński, 1986, p. 175). Secondly, most people who have a lot of love affairs and are sexually abusive show no signs of sexual addiction (Rosenberg et al., 2014, p. 79). Because of this, it is crucial to construct a special assessment tool that would clearly distinguish the intense sexual life from addiction.

Another interesting issue related to the assessment of sexual addiction is an attempt to outline at least an approximate number of people who are addicted to sex in the population. Such attempts have been made in the U.S. where Alfred Kinsey has determined that signs of hypersexuality are shown by men who reach more than seven orgasms a week. On this basis, hypersexuality was diagnosed in

7.6% of the American male population (Rosenberg et al., 2014, p. 78). The percentage of sex addicts in the USA ranges from 5% to 18% (Zapf et al., 2008, s. 159). Similar results were obtained in Italy. According to the Italian Institute of Psychotherapy Researches (Guerreschi, 2010, p. 160), 6% of Italians in the age between 20 and 45 years show symptoms of addiction to sex.

Patrick Carnes (2001, p. 18) offered 10 diagnostic criteria for sexual addiction: 1) loss of control over sexual behavior; 2) tangible negative consequences of that sexual behavior; 3) inability to stop such behavior; 4) return to auto-destructive behavior and very risky situations; 5) stubborn efforts and desire to stop dependent behavior; 6) sex-centeredness and fantasies as the main strategy for solving problems in life; 7) an increasing number of sexual contacts and experiences; 8) profound changes in habituation; 9) spending time on persistent thoughts connected with searching for opportunities for sex, engaging in it and overcoming consequences; 10) the neglect of professional, personal affairs and rest. The reason to perceive the sexual addiction as an addiction is the diagnostic criteria formulated by A. Goodman (1992). He suggested that, based on DSM-IV substance abuse criteria, we should establish similar symptoms for sexual addiction. So, among the criteria were tolerance and some other syndromes (Zdrada, 2017, p. 62).

M.P. Kafka (2010a, p. 379) presented an assessment model for hypersexual disorder. It introduced such an important criterion as subjective suffering of the individual and social role dysfunction (Dąbkowska, 2014, p. 168). According to M. Kafka's criteria (2010b, p. 281), hypersexuality is diagnosed when recurrent and intense sexual fantasies, desires and behaviors occur over a period of at least 6 months. There are clinically significant anxiety and disorders in other important areas of functioning related to the frequency and intensity of these fantasies, desires and behaviors. There are also serious negative consequences including severe dysfunction of the partner bond, marriage problems, divorce, sexually transmitted diseases (e.g. HIV), significant expenses, a loss of job and unwanted pregnancies.

Practical challenges for the assessment of sexual addiction came from the massive use of the internet for sexual practices. The results of the research entitled "Sexuality of Poles between 2011 and 2017" showed that in Poland 86% of internet-users regularly visit pornographic web pages; the average age of children who first encounter pornographic material on the Internet is 11 years old; 31% of internet-users had sex in real life with people they met on the Internet (Lew-Starowicz, 2018, p. 34).

The appropriate criteria for the diagnosis of SIA were also developed. In 2001 Mark Griffiths proposed 6 criteria for diagnosing SIA, and, in addition to the phenomenon of toleration and other syndromes, mentioned above, included: importance (the dominance of SIA over other forms of human activity), mood change, as well as conflict (social and psychological problems) and relapses (Pozdal, 2008, p. 128). Paula Hall (2014, p. 41) has also proposed her diagnostic system. In addition to traditional questions, it included issues related to the presence

of other types of addictions in the diagnosed person and her parents, which is evidence of the complex nature of addictive behavior. Research by Rosenberg et al. (2014, p. 79) confirms that people addicted to sex become also addicted to alcohol, cigarettes, drugs, compulsive overeating, or gambling.

Marta Kołacka (2014, p. 45) believes that sexual addiction can be diagnosed on the basis of six signs. These include: a sense of coercion; lack of control over behavior; the need for stronger impressions (tolerance); abandonment of obligations; restriction of other pleasures; continuation of the activity, despite its harmfulness. Along with the development of research on sexual addiction, diagnostic tools for measuring this issue have also been devised. Hook et al. (2010, p. 229) have thoroughly analyzed 17 tools. They combined three types of information: objective symptoms of sexual addiction, subjective symptoms and consequences of sexual addiction.

Behavioral types of erotomaniacs

Empirical studies by Patrick Carnes (2001, p. 50-53) have shown that erotomaniacs possess a much bigger slew of sexual behavioral forms, use them more often and consider them to be effective. In reality these forms of behavior show powerlessness of addicted people since they illustrate the impossibility of rejecting the destructive activity. P. Carnes (2001, p. 54-55) distinguishes 11 behavioral types of sexual addiction: (1) **Fantasizing**. Examples of behavior: having long hours of sex dreams and future contacts or reproducing images from the past; neglecting responsibilities; creation of erotic atmosphere. (2) **Temptation**. Dragging yourself into a few erotic contacts at one time or one by one; flirting; reviewing proposals of a matrimonial office; touching others in bars, discos; avoiding permanent duties to support sexual willingness; conducting conversations on sexual topics. (3) **Anonymous sex**. Sexual relationships with anonymous partners; roaming along the beaches, parks, public toilets and baths in order to find a partner, rubbing against people in the crowd; participation in group orgies. (4) **Paid sex**. Paying for obscene telephone conversations; visits to erotic massage rooms, striptease clubs, use of services of sexual agencies; keeping mistresses or lovers. (5) **Sex for money**. Participation in production of pornographic materials; posing and sex work for photos and films; prostitution and pimping; taking money or drugs for performing the functions of a mistress (lovers). (6) **Peeping** or voyeurism (from French *voir*, which means 'watch', is observing the shelter of other people during undressing or sex game). Use of pornographic materials; visits to sex shops, cabins video, beach nudists, striptease clubs, porn cinemas, the use of optical devices for catching people in sexual situations. (7) **Exhibitionism**. Undressing in public spaces (parks, streets, sports grounds); stripping off in open windows, on balconies, on roofs or in cars; sexual practices in public places. (8) **Imposing sex**. Tireless sexual harassment (including alcohol or drug use or use of their position), touching and groping others

without their consent; telling vulgar stories or anecdotes, using vulgar language. (9) **Sadomasochism.** Harming himself or herself during sexual contact or causing pain to himself or herself to enhance the effect of sexual stimuli; playing the role of a victim in sexual contact; the use of accessories for torture. (10) **Sex with objects.** Masturbation using items, accessories and dolls, changing clothes, using fetishes for sexual rituals, sexual relations with the dead (necrophilia) and animals (zoophilia). (11) **Pedophilia and incest.** Retelling children obscene sexual information, sexual harassment towards children, showing them adult sexual contacts, coercion of children for sexual practices, child prostitution and pornography.

In 2010 Kaplan and Krueger (2010, p. 182–183) listed 6 types of hypersexual behavior: masturbation, pornography, sexual behaviors with consensual adults, cybersex, phone sex and strip clubs. A sex addict tends to „specialize” in one or more types of sexual behavior, similarly to a drug addict who will stick to one or several substances (Goodman, 1992, p. 309).

The forms of sexual behavior are different in different groups of people. First of all, it depends on gender. Men often use paid or anonymous sex and more often use compulsive masturbation and behavior that has the nature of paraphilia (perversion). Unlike women who tend to be more flirting and addicted to love. Sexual addiction manifests differently in specific populations. Significantly higher rate of distribution of this problem is among sexual offenders. Per Liam E. Marshall et al's research (2008), 35-43% of investigated sexual offenders were addicted to sex (as compared with 12-15% in the control group).

Causes of sexual addiction

The notion of sexual addiction is rooted in different theories and concepts – biological, psychological, sociological, cultural (Woźniak, 2012, p. 11–32). The international literature is dominated by biopsychological explanations related to attachment processes, “super-charged erotic urges” or multimodal theories (Zapf et al., 2008, p. 159).

People are different in many aspects, including ability to suppress their sexual behavior. In some people, the tendency to oppress sexual desire does not appear at all, which may lead to sexual addiction (Penix Sbraga & O'Donohue, 2003, p. 10). The second factor is the effect of a reduced mood on a human sexuality. Most people who suffer from depression or fear decrease their interest in sex. However, there are those who have the opposite tendency, that is, their sexual behavior helps them to feel better in difficult situations. Sexual contact allows them to satisfy their emotional needs in a state of depression, making personal contact through sex, which strengthens their self-esteem (Bancroft & Vukadinovic, 2004, p. 230).

Paula Hall (2014, p. 39) has established three key sources of sexual addiction, 1) favorable circumstances; 2) traumatic experience; 3) attachment disorders. She adds mental and other disorders to the list.

As for the first one, it should be emphasized that people still have never had such opportunities to be addicted to sex as in the era of the Internet. Addiction to sex in cyberspace is manifested by the persistent browsing the web-pages with pornographic texts, pictures, photos, films, erotic games, as well as the setting up erotic contacts on the Internet and being involved in cybersex (Nowosielski, 2010, p. 289). Also popular are chat-rooms – virtual places for sharing opinions and views on sex (Rowicka, 2015, p. 41).

It can be safely stated that the situation is aggravated by ineffective education (Hall, 2014, p. 40). The syllabus for a class known as “Family Life Education” has been proven not to meet the students’ expectations. As research showed, most young people said that even when such classes were offered, they were usually uninteresting (Zabielska, 2009, p. 83). Jaczewski (2014, p. 180) confirms incompetence among the teachers. Jacek Kurzępa (2008, p. 221–222) concludes that school children are fully aware of erotic and sexual behaviors. It was found that adolescent boys in particular perceive sex as a sport, and get engaged in bisexual, homoerotic and autoerotic practices. Girls at this age also crave for sex by displaying erotic needs, provocative behavior, and a search for sexual intercourse.

Family situation can also greatly impact the development of sexual addiction. In Patrick Carnes’ studies (2001), the majority of both addicted (68%) and co-addicted (63%) people came from families where children did not experience warm feelings from their parents. A significant number of people from both groups experienced emotional violence (97% and 91% respectively), physical (72% and 81%) and sexual (81% and 71%). Similarly single-parent environment is also conducive to triggering hypersexuality (Buss, 1996, p. 115).

Individuals who have experienced trauma as a result of sexual violence or rape, may become addicted to sex. One of the hypotheses says that a paradoxical relationship of mood and sexuality develops in childhood or early adolescence as a consequence of the experience of combining sexual reaction with the negative mood that occurred as a result of child sexual abuse or guilt associated with masturbation (Bancroft & Vukadinovic, 2004, p. 227).

An important factor in the cause of sexoholism is the third factor, the attachment disorder. Zapf et al. (2008, p. 159) proved that men with sexual addictions have a love affair characterized by uncertain attachment with a strong presence of anxiety and avoidance. Such people lack intimate feeling, are insecure, are unable to rely on others, consider themselves unworthy of love and support and are more interested in emotionless sex.

If the attachment disorder develops in childhood, people can no longer build close relationships with other people in adult life. They do not trust others or use manipulative way of interacting with others (Hall, 2014, p. 39). Those who have not been in a close relationship from an early age will long for a relationship and fantasize about “metaphorical substitutes” (Zapf et al., 2008, p. 159). Coleman (1986) argued that the predisposition to pathological sexual behavior may arise in order

to alleviate the emotional pain associated with “intimate dysfunction” that can cause sexual abuse or neglect of the child (see Bancroft & Vukadinovic, 2004, p. 232).

Erotomania can be a symptom of different groups of disorders: a manic or hypomaniac condition, schizophrenia or psychopathy (when it comes to damages of the process of mentally-sensory integral oppression which is showed through the intensity and shamelessness of sexual life). Organic diseases that can induce erotomania include organic changes in the brain, hormonal disorders, as well as drug abuse (cocaine, heroin, mescaline) and carbon monoxide poisoning (Imieliński, 1990a, p. 74). Sexual addiction can also be a result of brain cancer, some types of epilepsy or atherosclerotic lesions (Lew-Starowicz, 2014, p. 53). Hypersexual behavior is usually associated with dysphoric disorders such as anxiety, depressive mood, irritability and boredom. Taking risks and looking for sensations may be related to mood disorders as well as ADHD (Kafka, 2010a, p. 390).

Erotomania can be caused also situationally. It appears in people who do not have the opportunity to satisfy their sexual needs because of the absence of partners of another gender (for example, prisoners, sailors). Forced sexual restraining in such cases sometimes causes excessive sexual arousal and leads to homosexuality (Imieliński, 1990b, p. 73).

Conclusions

Sexual addiction is one of very dangerous behavioral addictions that became the subject of serious scientific interest in different countries (especially in the U.S., Great Britain, France, German, Italy) as far back as 19th century. And from those times we have intensive scientific researches of the notion but because of its complexity and ambiguity we still do not have a commonly accepted term for its adequate description (sexual addiction, erotomania, hypersexuality, promiscuity etc.). According to M. Kafka (2010b), there are three different perspectives for explaining the hypersexual disorder: the addiction model, the compulsivity model and the deregulation model of desire. Each model describes a persistent, more frequent and intense sexual behaviors that cannot be controlled and that cause clinically significant distress or disability due to serious negative consequences. This is a clear indication that the addiction to sex has a very destructive impact on an individual and their environment. The sexual addiction patient’s intimate relationships, social support system and quality of life are at risk. It is this inability to control compulsive sexual life deprived of deeper feelings and replete with a sense of anxiety differentiates sexual addiction diagnosed as a disease from a search of intimacy and love.

References

- Bębas, S. (2013). *Patologie społeczne w sieci*. Toruń: Wydawnictwo „Akapit”.
- Buss, D.M. (1996). *Ewolucja pożądania. Strategie doboru seksualnego ludzi*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bancroft, J., & Vukadinovic, Z. (2004). Sexual Addiction, Sexual Compulsivity, Sexual Impulsivity, or What? Toward a Theoretical Model. *The Journal of Sex Research*, 41(3).
- Cantelmi, T., Lambiase, E., & Sessa, A. (2004). Le dipendenze comportamentali. *Rivista Psicobiettivo*, 24(2). Retrieved from <http://www.toninocantelmi.it/index.php/la-mente-in-internet/le-dipendenze-comportamentali>
- Carnes, P. (2001). *Od nałogu do miłości: Jak wyzwolić się z uzależnienia od seksu i odnaleźć prawdziwe uczucie*. Poznań: Wydawnictwo „Media Rodzina”.
- Dąbkowska, M. (2014). *Zaburzenie hiperseksualne – aspekty historyczne, diagnostyczne i terapeutyczne*. In K. Wasilewska-Ostrowska (Ed.). *Praca socjalna z osobą uzależnioną i jej rodziną. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Giddens, A. (2006). *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goodman, A. (1992). Sexual Addiction: Designation and Treatment. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 18(4).
- Guerreschi, G. (2010). *Nowe uzależnienia*. Kraków: Wydawnictwo „Salwator”.
- Guerreschi, G. (2012). *Uzależnienie od seksu. Kiedy seks może zabić*. Kraków: Wydawnictwo Franciszkanów „Nowy Zew”.
- Hall, P. (2014). Nie orgazm lecz ucieczka. *Charaktery. Magazyn Psychologiczny*, 4.
- Hook, J.N., Hook, J.P., Davis, D.E., Worthington, E.L., & Penberthy, J.K. (2010). Measuring Sexual Addiction and Compulsivity: A Critical Review of Instruments. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 36.
- Jaczewski, A. (2014). *Seksualność dzieci i młodzieży. Pół wieku badań i refleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Imieliński, K. (1985). *Człowiek i seks*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Imieliński, K. (1986). *Zarys seksuologii i seksiatrii*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Imieliński, K. (1990a). *Sekrety seksu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Imieliński, K. (1990b). *Seksiatria. Patologia seksualna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kafka, M. (2010a). Hypersexual Disorder: A Proposed Diagnosis for DSM-V. *Archives of Sexual Behavior*, 39.
- Kafka, M. (2010b). Commentary “What is Sexual Addiction?” A Response to Stephen Levine. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 36.
- Kołacka, M. (2014). Utajony problem. *Charaktery. Magazyn Psychologiczny*, 11.

- Kaplan, M., & Krueger, R. (2010). Diagnosis, Assessment, and Treatment of Hypersexuality. *Journal of Sex Research*, 47(2-3).
- Kurzępa, J. (2008). *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Levine, S.B. (2010). What is Sexual Addiction? *Journal of Sex & Marital Therapy*, 36.
- Lew-Starowicz, Z. (1985a). *Leczenie czynnościowych zaburzeń seksualnych*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Lew-Starowicz, Z. (1985b). *Seks dojrzały*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Lew-Starowicz, Z. (1988a). *O seksie, partnerstwie i obyczajach*. Warszawa: Wydawnictwo Współczesne.
- Lew-Starowicz, Z. (1988b). *Seks nietypowy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Lew-Starowicz, Z. (1999). *Słownik encyklopedyczny: Miłość i Seks*. Warszawa: Wydawnictwo „Europa”.
- Lew-Starowicz, Z. (2014). Pod wpływem demona seksu. *Charaktery. Magazyn Psychologiczny*, 5.
- Lew-Starowicz, M. (2018). *Kochanie czy klikanie. Terapia dla zagubionych kobiet i mężczyzn*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo „Pascal”.
- Marshall, L.E., Marshall, W.L., Moulden, H.M., & Serran, G.A. (2008). The Prevalence of Sexual Addiction in Incarcerated Sexual Offenders and Matched Community Nonoffenders. *Sexual Addiction and Compulsivity*, 15.
- Muldner-Nieckowski, Ł. (2015). Różne oblicza seksoholizmu. Rozpoczynanie terapii osób pochłoniętych nadmierną aktywnością seksualną. *Świat Problemów*, 3.
- Nowosielski, K. (2010). *Cyberseksualność*. In Z. Lew-Starowicz & V. Skrzypulec (Eds.). *Podstawy seksuologii*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Penix Sbraga, T., O'Donohue, W. (2003). *Jak pokonać uzależnienie od seksu? Trening*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Pozdał, M. (2008). *Cyberseks – nowe możliwości i zagrożenia*. In A. Jodko (Ed.). *Tabu seksuologii*. Warszawa: Wydawnictwo Academica.
- Reber, A.S., & Reber, E.S. (2008). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rosenberg, K. P., Carnes, P., & O'Connor, S. (2014). Evaluation and Treatment of Sex Addiction. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 40(2).
- Rowicka, M. (2015). *Uzależnienia behawioralne. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Fundacja Praesterno.
- Ryan, T. (2014). *Już się nie wstydzę. Wyznania mężczyzny uzależnionego od seksu*. Poznań: Wydawnictwo W Drodze.
- Smaś-Myszczyszyn, M. (2014). Miejsce wstydu w terapii osób uzależnionych od seksu. *Świat Problemów*, 4.
- Willingham, R. (2014). *Uwolnij się! Uzależnienie seksualne i uzdrawiająca moc Jezusa*. Kraków: Wydawnictwo Esprit.

- Woźniak, K. (2012). *Seks i seksualność w dobie ponowoczesności*. Opole: Wydawnictwo Naukowe Scriptorium.
- Zabielska, J. (2009). *Edukacja seksualna w szkole – wstydlivy problem*. In M. Kaczorek, K. Stachura (Eds.). *Przemiany seksualności*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zapf, J., Greiner, J., & Carroll, J. (2008). Attachment Styles and Male Sex Addiction. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 15.
- Zdrada, D. (2017). *Seksoholizm – perwersja i miłość*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Zwoliński, A. (2014). *Cyberseks*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.

UZALEŻNIENIE OD SEKSU: TERMINOLOGIA, ETIOLOGIA, FENOMENOLOGIA I DIAGNOSTYKA

Streszczenie: W artykule przeanalizowano w oparciu o podejście interdyscyplinarne wybrane aspekty zjawiska seksoholizmu jako przejawu uzależnienia behawioralnego. Podkreślono przy tym rolę zmysłowości i selektywności w życiu seksualnym. Autorka położyła główny nacisk na problemy definicyjno-terminologiczne i kwestię identyfikacji specyficznych cech uzależnienia od seksu. Ponadto odtworzyła historyczne i diagnostyczne pytania związane z badaniem omawianego zjawiska. W szczególności prześledziła zespoły przyczyn mających wpływ na powstanie uzależnienia od seksu, takie jak: somatyczne, psychiczne, społeczne, sytuacyjne.

Słowa kluczowe: seks; uzależnienie; seksoholizm; erotomania; przyczyny; diagnoza.

Iryna Kurlak – profesor zwyczajna, doktor habilitowana, zatrudniona w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, autorka ponad 160 prac naukowych, w tym czterech monografii, m.in.: *Podstawy pedagogiki opiekuńczej* (Lwów 2015; w języku ukraińskim), *Pedagogika postpenitencjarna: zasady teoretyczne i realia praktycznego zastosowania w Polsce* (Lwów 2010; w języku ukraińskim). Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: i.kurlak@uksw.edu.pl.

ARTUR BARANOWSKI

Wydział Biologii i Nauk o Środowisku

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1543-8251>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 1

Wpłynęło: 28.02.2019

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.19

TEACHING ENGLISH WITH INSTA.LING ONLINE PLATFORM: CASE STUDY IN HIGHER EDUCATION LEVEL

Abstract: The paper presents a study about using Insta.Ling e-learning platform in university teaching process of English language for Biology students. The aim of this study is to estimate its effectiveness and the correlation between the number of repetitions and the number of words memorized. The total number of students involved in this research is 129 (6 student groups and in 3 academic years). They are all students of Cardinal Stefan Wyszyński University, Warsaw. The results allow to assume that Insta.Ling environment is an effective way to learn new vocabulary and regular sessions positively affect the number of vocabulary memorized.

Keywords: e-learning; information and communication technology (ICT); virtual learning environments (VLE); higher education; English language teaching.

Introduction

An effective, high-quality education system is one of the central values in society worldwide (ITU, 2018). Naturally, the development of the Internet and its applications determined an increase of its role in learning process. Many studies indicate that the use of it develops and improves students digital competences (EU, 2012; McKnight et al., 2016) or foreign language skills (EU 2017). Access to technology is an important factor, however, it is crucial to move the focus beyond the technology itself, to how technology supports teaching and learning (McKnight et al., 2016). Another reason why educational institutions have an increasing need to use virtual learning environments is its wide implementation in the society (ITU, 2018) but also it brings positive effects on students' knowledge (Mumtaz, 2000; Haßler, 2016). What is more, general ICT skills are needed at the market and the educational institutions must provide future workers equipped with such competences (Fraillon et al., 2018). Therefore, it became a formal key element on the agenda of scholars, practitioners and policymakers worldwide.

E-learning is becoming a popular and effective learning approach within greater academic settings due to high use of web systems in learning itself (Cabero-Almenara et al., 2016; Noesgaard & Ørngreen, 2015). It involves utilization of information and communication technology (ICT) to improve students' academic achievement. Research comparing the effects of digital learning to traditional classroom instruction has yet to show consistent and, significant advantages for digital learning (Brown & Park, 2016; Petko et al., 2017). Some studies report that digital classrooms outperform traditional classrooms also academic (Holcomb, 2009; Mothibi, 2015; Pai, 2013; Suhr et al., 2010), while others report no difference or the reverse (Cuban, 2006; Penuel, 2006; Yi Ni, 2013). Many authors note that the full implementation is a complex process and should be considered multidirectionally (Baller et al., 2016). There is also the need to bring (in case studies) more positive results of ICT implementation into the teaching process (Katherine et al., 2016).

The first important goal in this case study was to investigate the level of effectiveness measured as the number of memorized words of the Insta.Ling platform in English language (EL) teaching and learning (T&L) to students of Biology at the university level. Students were expected to work every day from Monday to Friday, three times a day. Here the author intended to measure in this intensive course how many words students were able to memorize in one term and what was the maximum or average number of them. Another goal was to find and set the correlation between the number of repetitions (regular practice – RP) and the number of vocabulary learnt (words memorized – WM). Furthermore, the study tried to find out what is the effectiveness of the platform, if the students make lower number of repetitions, asking e.g. is working twice a day or once a day the same enough (is it equally effective) as three times a day, to memorize all words given by the teacher for regular practice? This research was done in the groups of students attending basic and advanced courses. The total number of students involved in this research is 129, in 6 student groups, in 3 academic years. The assessment of the supporting role of Insta.Ling platform (for teachers) in EL T&L was also measured as well as the students' attitude towards this platform. Another aim of the research presented in this paper is to check the effectiveness of the platform (and the course) in general increase in English language knowledge in Biology. Here the students EL level was measured at the beginning and at the end of the course.

Methodology

The research was divided into several categories according to the goals. The first part is concerned with the effectiveness of the platform among students taking part in English course for Biology students at the basic level in 2017/2018. Another part is dedicated to students of 3 academic years, taking part in the advanced level from 2016/2017 to 2018/2019. The last part collected students' opinions and was provided in two academic years (2016/2017, 2017/2018) among students at basic level. Each

group the research has undergone is described in each subtitle. Students come from the Cardinal Stefan Wyszyński University, Faculty of Biology and Environmental Sciences. They all practiced English on Insta.Ling platform throughout one term having one 90-minute meeting once a week. The main differences existed between groups (basic or advanced level) were based on the exact vocabulary taught, the number of it and the number of repetitions. It is mainly because of differences in English language level between groups and students' interests.

Students practicing language learning on Insta.Ling platform and providing regular exercises had to fill in a gap in the sentence with the correct word. The Polish translation for these words were given. The most of the words are also pronounced, what is additional value. The platform delivers the possibility to teachers to select exact words for practice and even add their own words and sentences to the platform's database. Therefore, the students learn the only words which are in the curriculum of the course. The teacher can also set up the number of words repeated in one practice (session). Teacher can also check how many times students visited the platform, how many repetitions were provided by students, how much time students spent on the practice or which words were the most difficult for them. The Insta.Ling platform is available free of charge and the developer assures that all students can work at an individual pace according to their abilities. This mechanism is described in the previous investigation (Baranowski, 2018), but the real algorithm is a company's secret. The most important thing is the fact, that students revise only words, which are hard to remember because, the platform's mechanism detects the students' mistakes. So, the students do not practice the words which are well memorized by them and it is why the seems to be effective and respond to individual students' needs. The average time spent in one practice (session) is less than 5 minutes, if there is a limit set up for 20 sentences. The platform is very handy and enables students to practice English words with the use of the smartphone, tablet or the computer.

BASIC LEVEL 2017/2018. The investigation was carried out in the second term in the group of the first-year students during the English language for Biology students (basic level). The course was based on interactive and communicative speaking exercises during the meetings as well as reading several related pages at home, doing online exercises and working on the Insta.Ling platform. Students were expected to work every day from Monday to Friday, three times a day. The number of revised words during each session amounted to a maximum of 20. The group of first-year students consisted of 41 participants. 6 people who did not finish the course due to the fact they did not keep working on the platform were removed from the analysis.

ADVANCED LEVEL 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019. The next group are the students taking part in English for Biology students course at advanced level. The number of students in each year differs and there are 10 students in 2016/2017 group, 16 students in 2017/2018 group and 22 students in 2018/2019 group.

Students were supposed to work every day from Monday to Friday, twice a day. The number of revised words during each practice (session) amounted up to 20.

ADVANCED LEVEL 2017/2018 pre-post. In this group of 20 students at the beginning of the term, during the first meeting the knowledge test was provided. It consisted of 3 types of tasks, 10 sentences each. In the first type there were gaps in the sentences and the students had to fill them in with a proper word. An additional (supporting) word was given in Polish. The second type of the task consisted of sentences with gaps, but students were given 15 words and they could choose 10 of them. The third part was the most difficult with no hints provided. During the term students also repeated the practice on platform twice a day, 5 times a week. But in this group the words students were practicing on the platform did not appear at the beginning and at the final tests but they were in texts, presentations or on-line exercises. This was due to the aim concentrated on checking the general influence of the course and platform on specific English language competence. The data was collected through tests prepared as online forms¹.

QUESTIONNAIRES 2016/2017, 2017/2018. At the end of the term Biology students of basic level were asked 11 questions in the online questionnaire². Altogether, in two academic years there were 51 responses. They were provided in two groups of students learning on the Insta.Ling platform.

Results

The results of the research are presented according to the aims and methodology. Therefore this part is divided into several subtitles and described in details. Beside the main analyses are presented in the figures, some of them are just presented and discussed.

BASIC LEVEL 2017/2018. The figure 1 indicates that 12 students were able to memorize more than 350 words during one term but the following 23 of them memorized more than 450. The average number of systematic practice (RP – the number of all repetitions on platform) in that 23 students group is 219, working days (WD) 77 and memorized words (WM) 516. And in 12 students group the average numbers are: 139 (RP), 51 (WD) 374 (RW). It is worth mentioning that the required (obligatory) number of working days was 76 and this was the maximum number of days excluding weekends and holidays during the term. The maximum number of systematic practice was 228 calculated as 3 practices a day, averaging at 219. Pearson correlation coefficient between RP and RW is 0.86 and between WD and RW is 0.85. This positive relation indicates the strong relationship between the number of repetitions and the words memorized. The general relationship

1 Baranowski A. *Final Test Biology in English*. Available at: <http://bit.ly/fp2019-1-baranowski1>.

2 Baranowski A. *Ankieta ewaluacyjna – język angielski podstawowy*. Available at: <http://bit.ly/fp2019-1-baranowski2>.

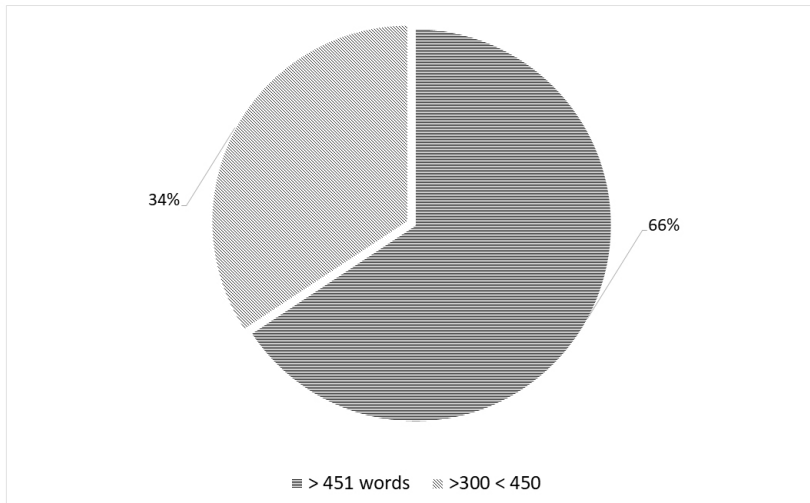


Figure 1. The percentage of students who learnt vocabulary in two categories

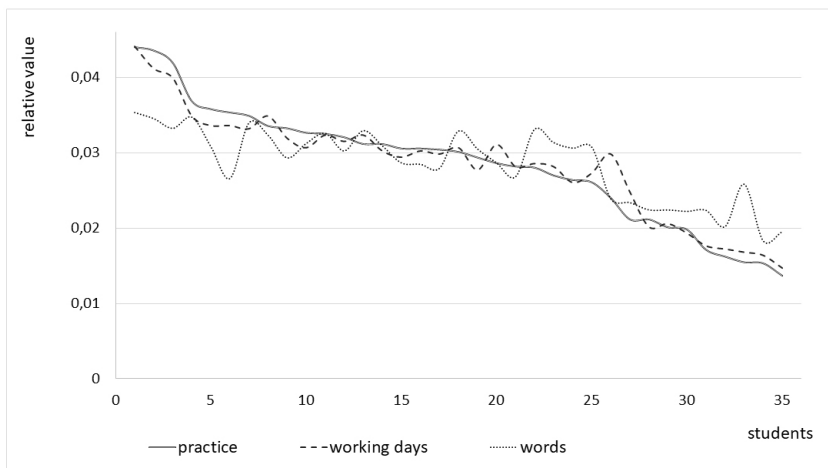


Figure 2. The relations between the number of all systematic practice on platform, working days and number of words memorized.

between RP, WD and RW is shown on the figure 2. R Square for RP and WM (R^2) shown in figure 3 equals 0.7399. It means that 74.0% of the variance of WM (Y) is explained by RP (X). Overall regression is right tailed, $F(1,33) = 93.8619$, $p\text{-value} = 3.557e-11$. Since $p\text{-value} < \alpha (0.05)$.

The linear regression model, provides a better fit than the model without the independent variable. Residual normality linear regression assumes normality

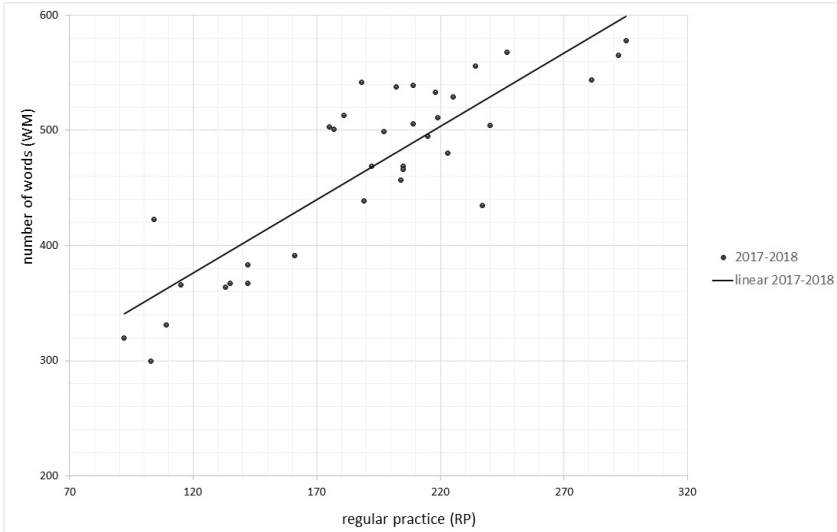


Figure 3. The linear regression $Y = 1.2718X + 223.8925$.

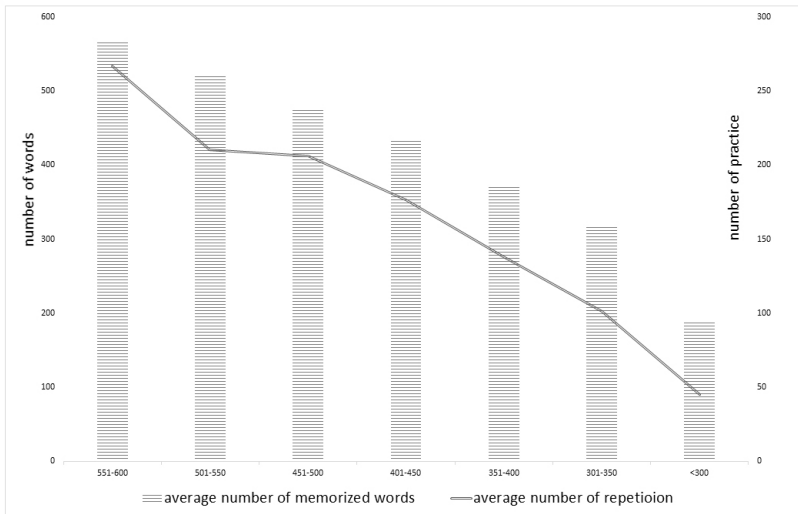


Figure 4. The relation between the number of all systematic practice and number of words memorized separated into 7 categories.

for the residual errors. Shapiro p-value equals 0.06619 and it is assumed that the data is normally distributed.

The figure 4 presents the very strong relationship (Pearson correlation – 0.9897) between the average number of RP and WM. What is more, R Square for RP and WM equals 0.9795. It means that 98.0% of the variance of WM (Y) is explained by RP (X).

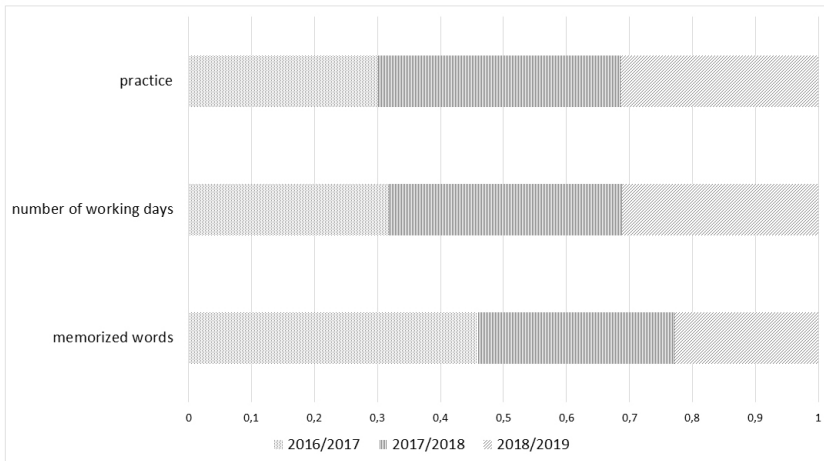


Figure 5. The relation among the practice, number of working days and number of words memorized between three academic groups taking an advanced English course.

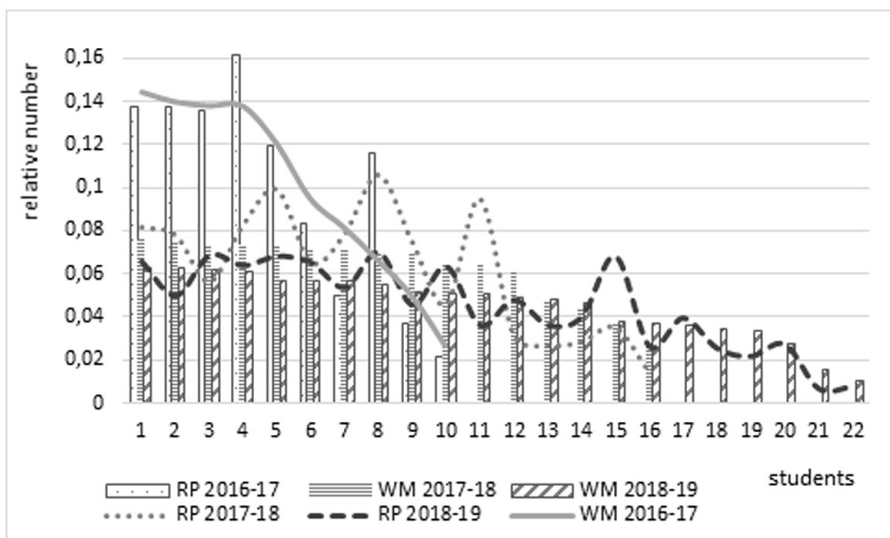


Figure 6. The relation between the RP and number of WM in three academic groups of advanced English level group.

ADVANCED LEVEL 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019. The figure 5 presents the summary of relation among the three main factors RP, WM and WD in the three academic years. The following figures are shown as a summary considering relative numbers because of the unequal number of students' groups. Here in figure 5 the dynamic changes are seen between groups and their individual character is presented in figure 6.

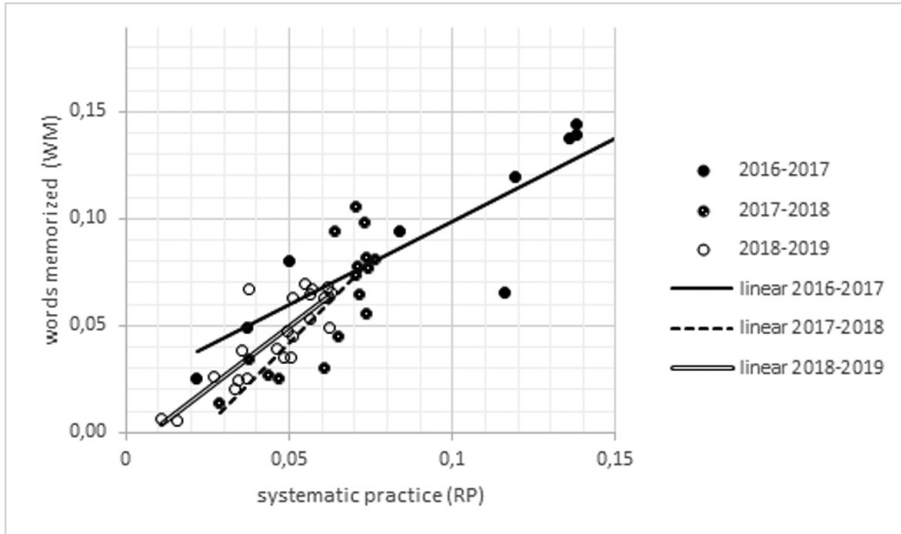


Figure 7. The linear regression between RP and WM; 2016-2017 $y = 0,781x + 0,0219$; 2017-2018 $y = 1,5564x - 0,0348$; 2018-2019 $y = 1,1567x - 0,0071$.

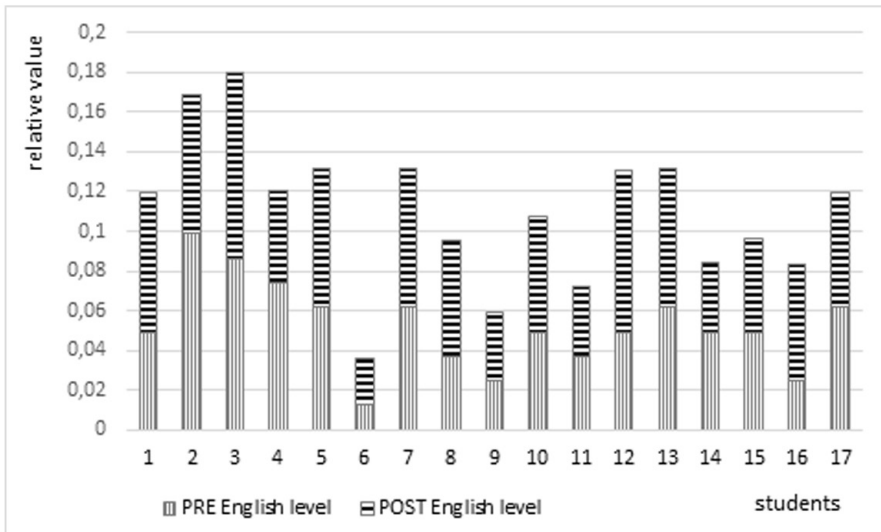


Figure 8. The results of the pre-test and post-test.

The calculated Pearson correlation coefficient (PCC) is strong in every group in relation between systematic practice (RP) and words memorized (WM) as well as regression (R^2) and comes to in 2016-17, PCC - 0.8913; R^2 - 0.7945, in 2017-18, PCC - 0.8002; R^2 - 0.6404 and in 2018-19, PCC - 0.8419; R^2 - 0.7088.

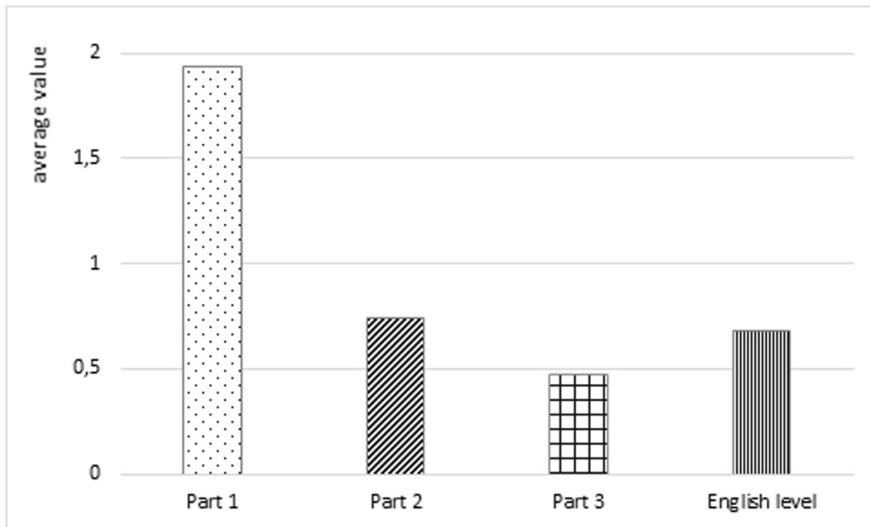


Figure 9. The average differences between the results of the pre-test and post-test.

ADVANCED LEVEL 2017/2018 pre-post. The analysis below is based on the group of 17 students. The figure 8 shows up that every student increased its language competence (statistical significance t-test = 0.0274) during one term course and figure 9 indicates that the highest rise involved the simplest task concerned with translation (statistical significance t-test = 0.0021). Here the figure 9 reveals also the increase of language competence (English level) in student's opinion.

The gain between the results reached at the beginning and at the end of the term.

QUESTIONNAIRES 2016/2017, 2017/2018. In two academic groups (in two years) consisted of 51 students at the end of the course the anonymous questionnaire³ was provided. It consisted of 11 question e.g. collecting the students' opinion about the effectiveness of Insta.Ling platform. Figure 10 reveals, that among many forms and methods of working during the class, the most feature is Insta.Ling platform and kahoot game. Almost every 3 of 4 students indicated clearly these methods as the most influential having the possibility to choose only 3 of all methods. In Figure 11 the students' answers show that 76% of them finds the platform's helpful in the 3 highest categories. According to the kahoot game 69% of students similarly finds that method very positively. However, students also point on the methods they would not like to take part in the next years (data analysed but not published fully here) as drawing or listening and writing. Every third student matches this method.

³ Baranowski A. *Questionnaire evaluation – basic level*. Available at: <http://bit.ly/fp2019-1-baranowski2>

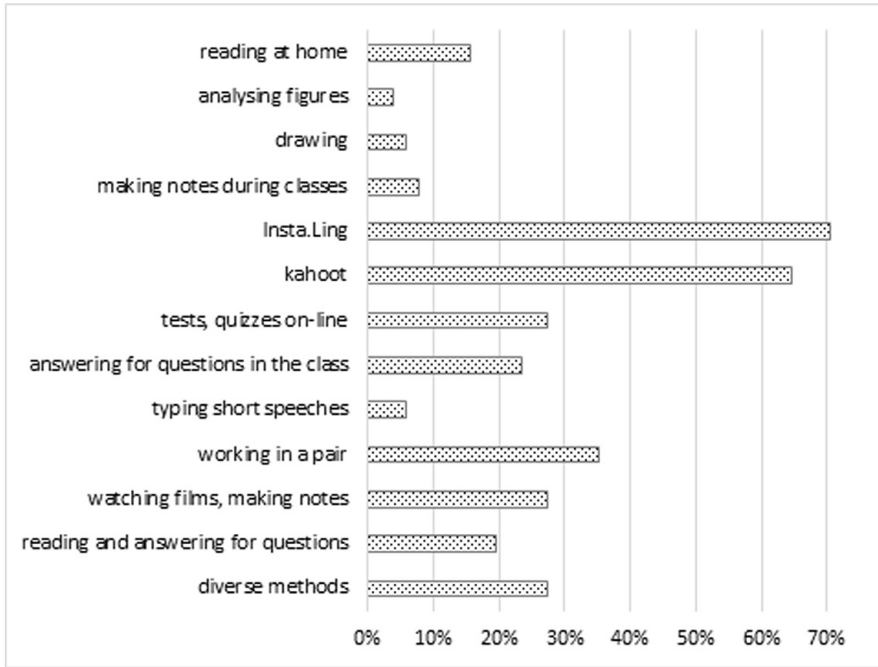


Figure 10. Students answer for the question “Which activities do you consider the most useful in language learning – choose 3 most important”.

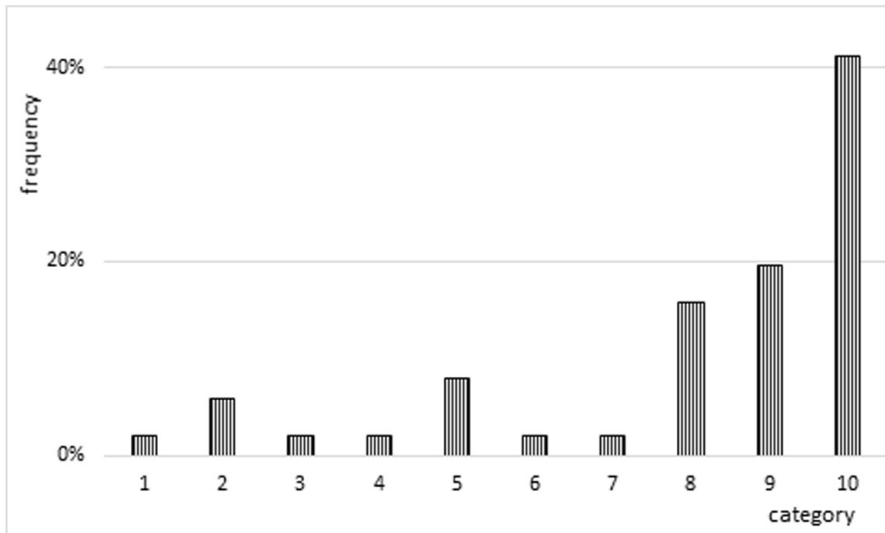


Figure 11. Students’ answers to the question “How helpful is the Insta.Ling platform in language learning? (1 – strongly disagree, 10 – strongly agree)”.

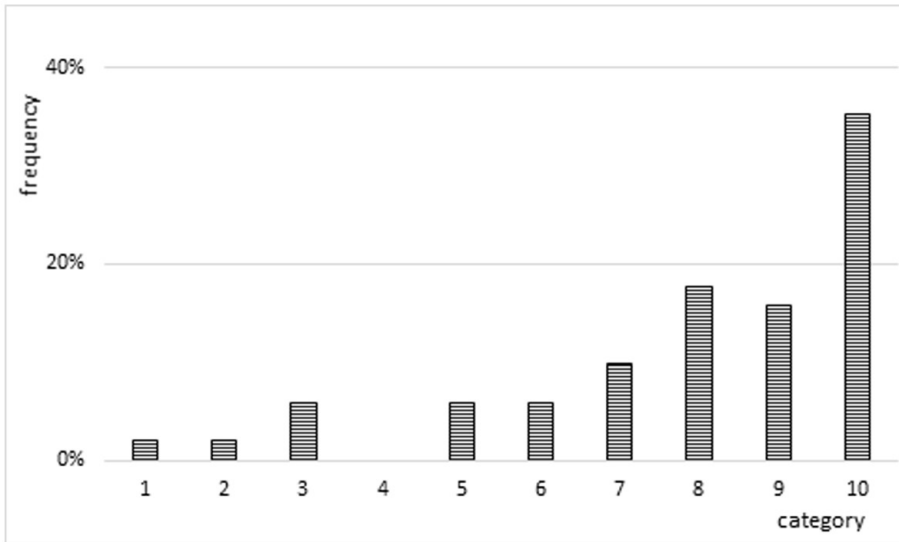


Figure 12. Students' answers to the question "How helpful is the Insta.Ling platform in language learning (1 - strongly disagree, 10 - strongly agree)".

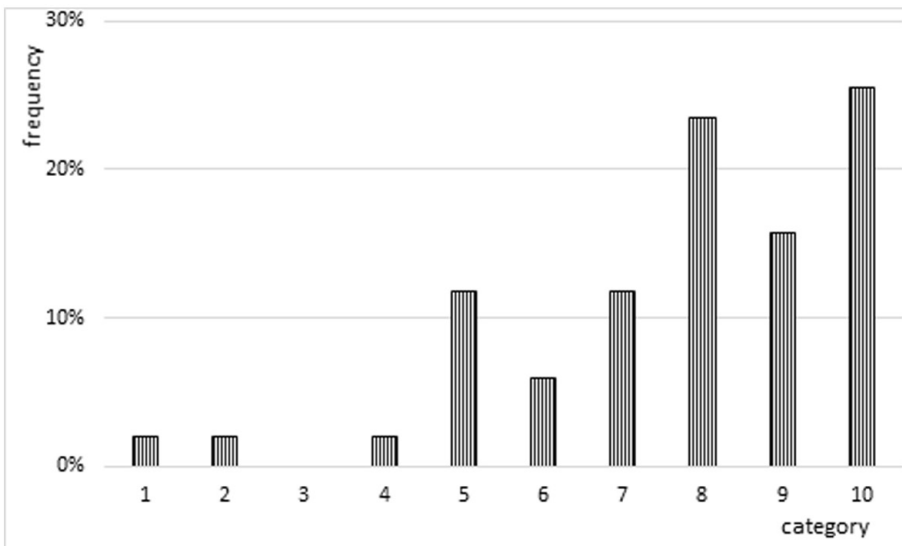


Figure 13. Students answer for the question "How helpful is the Insta.Ling platform in language learning (1 - strongly disagree, 10 - strongly agree)".

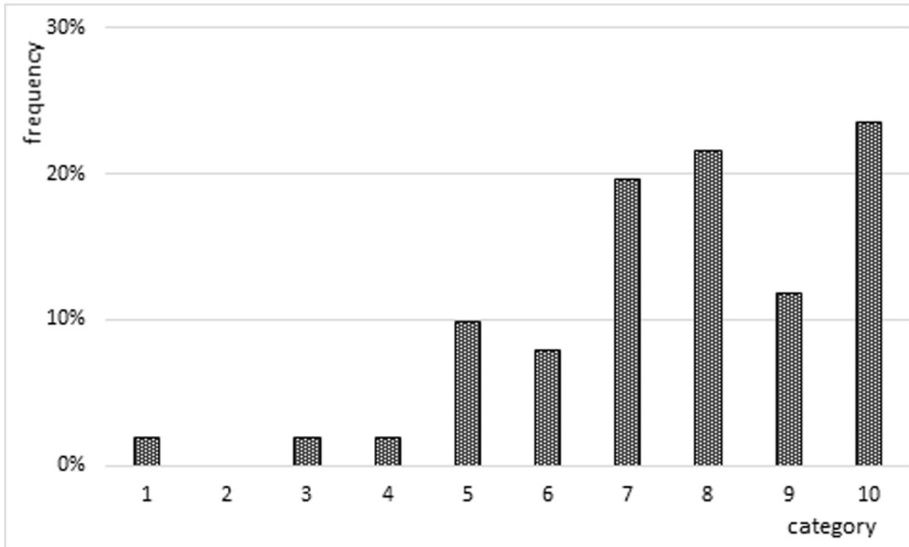


Figure 14. Students' answers to the question "How helpful are the meetings in the course in language learning (1 – strongly disagree, 10 – strongly agree)".

The figure 13 explicitly reveals that students' opinion on the Insta.Ling platform is positive and they find it as an effective way of English vocabulary learning. Essentially only 3 students have negative opinion on its efficacy, while 48 of them possess a rather positive opinion towards its effectiveness (categories 5-7; 15 students) or consider it highly effective (categories 8-10; 33 students). Generally speaking the students also find the course positive (figure 14) and the dependence of their final mark on their individual engagement (figure 15). According to 2 students their language competences did not rise after the course, but most of them declared the opposite opinion. 22 students declared their language competences rather increased (categories 5-7) or highly increased (categories 8-10; 26 students) (figure 16). What is more (data gathered in the online questionnaire) 56% of students indicate that the course should last longer than one term. 30% of the respondents would prefer a 2-term course, while 24% would require 3 or more terms. For 44% of students a one-term course is sufficient.

The anonymous questionnaire included also open questions. The students' opinions on the Insta.Ling platform are presented below:

Student 1 "Insta.Ling platform is a genius idea. It facilitates memorizing vocabulary and motivates for a regular repetition."

Student 2 "Insta.Ling platform should be continued as it is."

Student 3 "I am positively surprised by the Insta.Ling platform, it was really nice learning in this environment [...]. Obviously, the more frequently the revision is done the better, but twice a day and 5 times a week is quite tiring. Generally, the course was exhausting but I have learnt a lot."

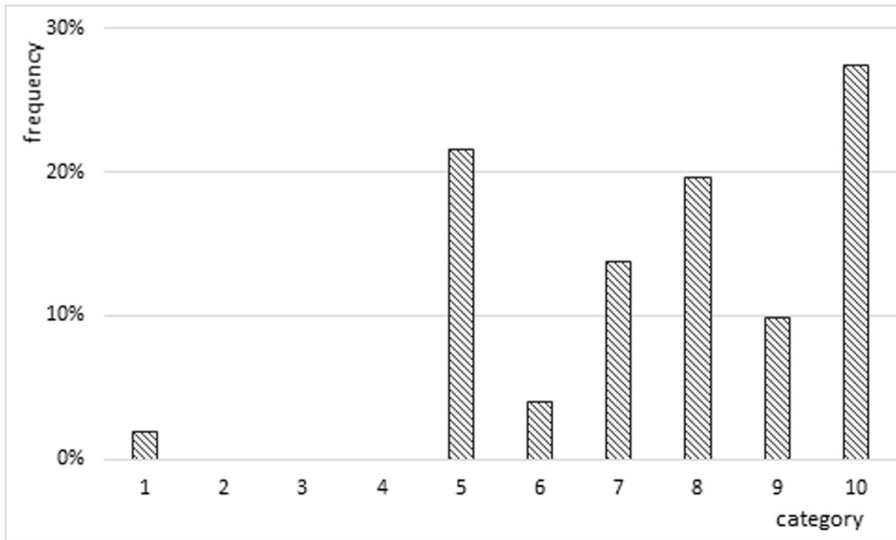


Figure 15. Students' answers to the question "Should the final grades depend on students' individual engagement? (e.g. regular practice on Insta.Ling platform, making online tests, activity during weekly meetings (1 - no, 10 - yes))".

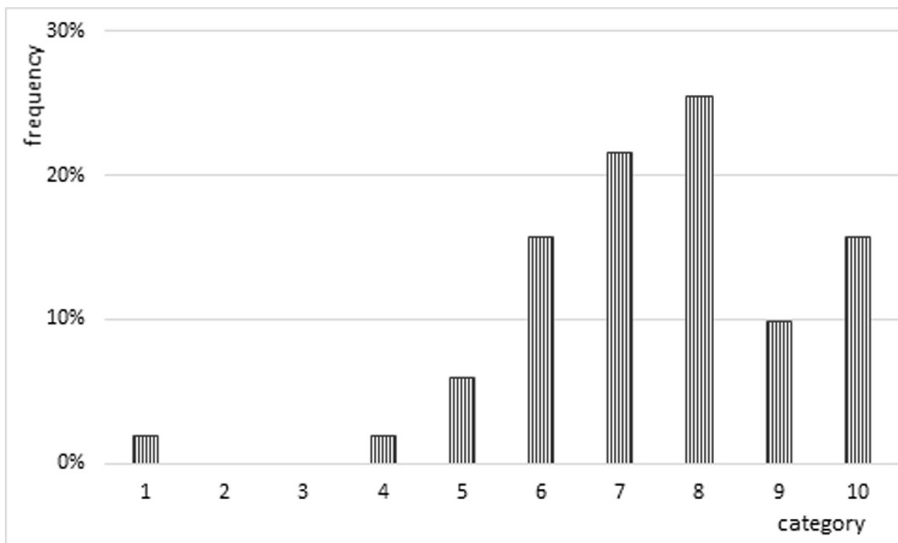


Figure 16. Students answer for the question "Match to what extent did your language competences rise after the course? (1 – strongly disagree, 10 – strongly agree)".

Student 4 "The Insta.Ling platform is really incumbent, and according to me the number of repetitions in a week should be reduced."

Student 5 “It is too much content (vocabulary) for such a short one term period.”

Student 6 “It is too many repetitions that should be done for a positive final grade.”

Discussion

First of all, the Insta.Ling platform is a very helpful tool for teachers, which allows them to assess the students’ regular work, the amount of time spent on memorizing vocabulary or details of frequent mistakes made by students. Another benefit is the improvement of students’ vocabulary acquisition and the teachers can choose what exact vocabulary will be learnt in the course. If the vocabulary is set in advance, then the students coming into the classroom already know the vocabulary and the teacher can focus on conversations or complex concepts, where the teacher’s support is important. What is more, the students’ practice is done outside the classroom in a very flexible way. Students can choose the place and time of practice. Another advantage of the platform is the fact, that all students representing the diverse English language level, reach almost equally the same results in the vocabulary test at the end of the course. In other words, students who got better results before the course did not get better results after the course in comparison to students who got lower results at the beginning of the course. The Pearson correlation coefficient was 0,09 (Baranowski, 2018).

This study is one of the first research aiming to establish the effectiveness of the Insta.Ling software, although the Insta.Ling platform is widely used on Polish educational market. According to Insta.Ling administration⁴ there were more than 140 000 pupils and students working on the platform in first term of academic 2018/2019 year. The success of the Insta.Ling platform can be used to further refine this measure of effectiveness. The present paper is a follow-up of the research begun before at the higher education level (Baranowski, 2018) and in bilingual classes of Lower Secondary School (Baranowski, 2019). This work and author’s experience indicate that the tested online tool (Insta.Ling platform) supports the learning and teaching process and is highly effective. The author proposes it might be used in everyday school or university practice.

The one of the final conclusions and analyses show that students (basic level) are able to learn in 13-15 weeks from 300-600 words. The average number of words is 432. The previous research reveals the similar number 447 (Baranowski, 2018). The number of words memorized during the advanced level course came to 393 in 2016/2017, 267 in 2017/2018 and 216 in 2018/2019. The lower number of words memorized in the advanced level groups can be the result of learning not only the vocabulary but also the content, which mainly was new to students. The basic

⁴ Information (e-mail) received form Insta.Ling platform administration on 24th January 2019 at the end of the XIth programme edition in Poland.

level course is based on the secondary education terminology (in Biology), so it is well known (in Polish) to all Biology students. This first comparison reveals that the number of words memorized mainly depends on the curriculum but also on individual pace or students' engagement. Previous research in Lower Secondary School confirms that tendency and the number of words memorized in three classes fluctuate from 115 to 148 (Baranowski, 2019). The reason explaining that difference is the Lower Secondary School pupils had to learn not only the vocabulary but also the Biology content which was new to them.

Although, the research did not find the maximum number of repetition which would stop the increase of memorized words, and it seems it could be even higher but then it would require the longer time of regular practice, the number of sessions in a day and/or the number of sentences in one session. It is expected that in the certain pace (the number of regular practice RP) the number of memorized words (given weekly) will not increase. The mechanism of the Insta.Ling platform limits the number of words given to students and they sometimes revise the same vocabulary too often and it makes them rather bored. What is more, the platform is not effective then, and rather similar to traditional drill technique.

What is also clear, that effectiveness of the Insta.Ling platform strongly depends on the regular work and the number of repetitions. This is indicated by Pearson correlation coefficient (PCC – 0.99) and regression (R^2 – 0.98) in basic level. In advanced level groups the PCC and R results are also significant (in 2016-17, PCC – 0.8913; R^2 – 0.7945, in 2017-18, PCC – 0.8002; R^2 – 0.6404 and in 2018-19, PCC – 0.8419; R^2 – 0.7088.). To measure the statistical significance of the difference (before/after course) the Student's t-test was used. It brought the results $p=0.0274$ in general English level and $p=0.0021$ in the type of the task practised on the platform (sentences with the gaps and the given word in Polish). Previous research (Baranowski, 2018) also confirms that effectiveness ($p=1.13 \text{ E-}29$ and $p=2.36 \text{ E-}14$) but this was based on the number of words memorized (practiced on the platform), what was checked in a test before and after the course. This efficacy was also observed in other foreign languages thanks to online apps such as Duolingo, Rosetta Stone, Busuu, 3D talking head, (Grego, 2012; Segaran, 2014; Vesselinov, 2009; Vesselinov & Grego, 2016), so it seems to be a common feature.

Students taking part in a course represent very different and diverse level of English language. And it should be emphasized that regardless of the existing differences in the language level among students, all of them acquire high skills and knowledge. This was also noted in this research. This investigation exposes also a highly positive students' attitude towards the platform. They find it helpful, useful, and recognize it as an effective way of learning English among other apps and methods used during teaching and learning in the course. These findings are also shown in other research and other foreign language learning apps (Alonso-Perez & Sanchez 2018; Crompton 2013; Munday 2016; Rosell-Aguilar 2016).

The comparison of the results (and previous study) allow me to assume that Insta.Ling e-learning platform is an effective way to learn new vocabulary and regular practice (RP) positively affects the number of vocabulary memorized. In further research, the experiment based on the control group should be designed and carried out. A very strict control has to be implemented in order to ensure, to what extent participants memorize the number of words thanks to the use of the Insta.Ling platform and how many words they are able to memorize without such a tool using another T&L method. The future research should overcome the obvious obstacle which is the measurement and monitoring the students' time spent on memorizing vocabulary by themselves at home. Without that, such comparison of the objective effectiveness of Insta.Ling platform is impossible. Although this control might include periodic tests (and other measures) the platform's effectiveness could not be tested. The only solution to that problem is to provide the experiment in primary or secondary education where English classes take part every day. Here such study with experimental and control group could be provided. This would bring the evidence that language skills and number of vocabulary knowledge could rise and differ significantly thanks to Insta.Ling environment in comparison to one of the traditional methods. On the other hand, more statistical power is needed in order to satisfy the preliminary results for all types of courses. A new study should also require more study hours/study time for all participants and the attempt to maximize the number of words memorized in one term. Till now the usefulness of this platform is supported by the number of more than 4000 teachers taking part in the programme.

Bibliography

- Alonso-Perez, R., & Sanchez, R.A. (2018). Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: teachers' perspectives. *Applied Language Learning*, 28(2), 1–24.
- Baller, S., Dutta, S., & Lanvin, B. (2016). *World Economic Forum, The Global Information Technology Report 2016*, Geneva.
- Baranowski, A. (2018). *Skuteczność nauki słownictwa na platformie on-line – instaling.pl*. In A. Pytka, M. Maciąg (Eds.). *Wiedza i edukacja. Od teorii do praktyki*. Lublin: Wydawnictwo naukowe Tygiel.
- Baranowski, A. (2019). *Skuteczność nauki słownictwa na platformie on-line - instaling.pl w klasach dwujęzycznych gimnazjum*. Wydawnictwo Naukowe Tygiel (accepted for publication).
- Brown, J.C., & Park, H.S. (2016). Longitudinal student research competency: Comparing online and traditional face-to-face learning platforms. *Advances in Social Work*, 17(1), 44–58.

- Cabero-Almenara, J., Marín-Díaz, V., & Sampedro-Requena, B. (2016). Meta-analysis of research in e-learning published in Spanish journals. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(25), 1–17.
- Crompton, H. (2013). *A historical overview of mobile learning: Toward learner centered education*. In Z.L. Berge & L.Y. Muilenburg (Eds.). *Handbook of mobile learning*. Florence, KY: Routledge.
- Cuban, L. (2006). *1:1 laptops transforming classrooms: Yeah, sure*. The Teachers College Record. Retrieved from <http://vrNW.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=12318>.
- EU, (2012). *European Commission/EACEA/Eurydice, Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy 2011/12. Edition Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EU, (2017). *European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Duckworth, D., & Friedman, T. (2018). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018*, Amsterdam, The Netherlands: Assessment Framework.
- Haßler, B., Major, L., Warwick, P., Watson, S., Hennessy, S., & Nicholl, B. (2016). *Perspectives on Technology, Resources and Learning: Productive Classroom Practices, Effective Teacher Professional Development*. Faculty of Education, University of Cambridge. April 2016. Creative Commons Attribution 4.0. Retrieved from <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
- Holcomb, L.B. (2009). Results & Lessons Learned from 1:1 laptop initiatives: A collective review. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 53(6), 49–55.
- ITU, (2018). *Measuring the Information Society Report. Vol. 1*. Geneva, Switzerland: International Telecommunication Union.
- Katherine, M., Kimberly, O., Ruzic, R., Horsley, M.K., Franey, J.J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a Digital Age: How Educators Use Technology to Improve Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194–211.
- Mothibi, G. (2015). Meta-Analysis of the Relationship between E-Learning and Students' Academic Achievement in Higher Education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 6–9.
- Mumtaz, S. (2000). Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communications Technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319–342.
- Munday, P. (2016). The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 83–101.
- Noesgaard, S.S., & Ørngreen, R. (2015). The Effectiveness of E-Learning: An Explorative and Integrative Review of the Definitions, Methodologies and Factors that Promote e-Learning Effectiveness. *The Electronic Journal of eLearning*, 13(4), 278–290.

- Pai, K. (2013). *Assessing Online versus face-to-face learning*. "Proceedings", Global Conference on Business and Finance, 8(2), 350.
- Penuel, W. (2006). Implementation and effects of one-to-one computing initiatives: A research synthesis. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 329–348.
- Petko, D., Cantieni, A., & Prasse, D. (2017). Perceived Quality of Educational Technology Matters A Secondary Analysis of Students' ICT Use, ICT-Related Attitudes, and PISA 2012. Test Scores. *Journal of Educational Computing Research*, 54(8), 1070–1091.
- Rosell-Aguilar, F. (2016). *User evaluation of language learning mobile applications: a case study with learners of Spanish*. In A. Palalas, & M. Ally (Eds.). *The International Handbook of Mobile-Assisted Language Learning* (pp. 545–581). Beijing: China Central Radio & TV University Press.
- Segaran, K., Zamzuri, A.M.A., & Hoe, T.W. (2014). Usability and user satisfaction of 3D talking-head Mobile Assisted Language Learning (MALL) app for non-native speakers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 131, 4–10.
- Suhr, K.A., Hernandez, D.A., Grimes, D., & Warschauer, M. (2010). Laptops and Fourth-Grade Literacy: Assisting the Jump over the Fourth-Grade Slump. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(5), 5–45.
- Vesselinov, R. (2009). *Measuring the effectiveness of Rosetta Stone. Final Report*. New York: City University of New York Press.
- Vesselinov, R., & Grego, J. (2012). *Duolingo effectiveness study. Final Report*. New York: City University of New York Press.
- Vesselinov, R., & Grego, J. (2016). *The busuu efficacy study. Final Report*. New York: City University of New York Press.
- Ya Ni, A. (2013). Comparing the Effectiveness of Classroom and Online Learning: Teaching Research Methods. *Journal of Public Affairs Education*, 19(2), 199–215.

NAUCZANIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO Z ZASTOSOWANIEM PLATFORMY INSTA.LING – BADANIA PRZYPADKU NA POZIOMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Streszczenie: Artykuł przedstawia wyniki badań zastosowania platformy e-learningowej Insta.Ling w nauczaniu języka angielskiego studentów biologii. Celem badań było oszacowanie skuteczności efektywności platformy oraz korelacji pomiędzy liczbą powtórzeń a liczbą nauczonych słów. Całkowita liczba studentów włączonych w badania wyniosła 129, z 6 grup, wśród trzech roczników akademickich na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Wyniki te pozwalają przypuszczać, iż platforma Insta.Ling jest efektywnym narzędziem do nauki słownictwa, a systematyczne powtórzenia wymiennie wpływają na zapamiętanie wyrazów.

Słowa kluczowe: e-learning; technologia informacyjno-komunikacyjna (TIK); wirtualna platforma e-learningowa; szkolnictwo wyższe; nauczanie języka angielskiego.

Artur Baranowski – doktor nauk biologicznych (UMK 2006) i magister filologii angielskiej (WSEH 2009). Asystent na Wydziale Biologii i Nauk o Środowisku Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie od 2009 roku. Koordynator wielu wydziałowych wydarzeń popularyzujących naukę w ramach m.in. Noc Biologów, Dzień Ziemi, Piknik Naukowy, Festiwałe Nauki oraz wielu lekcji otwartych, warsztatów i laboratoriów dla wszystkich typów szkół. Trener Centrum Edukacji Obywatelskiej (2015). Ponadto nauczyciel dyplomowany, przedmioty nauczane to biologia po angielsku, biologia, język angielski. Autor i współautor wielu projektów eTwinning (Krajowa Odznaka Jakości 2017, Europejska Odznaka Jakości 2018) oraz Comenius i Erasmus+. Laureat konkursu EDU Inspiracje (2013) w programie Wizyty Studyjnej dla instytucji oraz nominowany w konkursie EDU Inspirator (2015) organizowanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Odznaczony Brązowym Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Nagrodą Ministra Edukacji. Autor i współautor wielu publikacji i wystąpień konferencyjnych o tematyce nauczania i uczenia się z wykorzystaniem cyfrowych technologii. Adres e-mailowy: a.baranowski@uksw.edu.pl

RECENZJE

JAROSŁAW GARA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6251-5972>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 5.04.2019

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.20

„Świat naturalny” jako źródłowa struktura i otwarty horyzont „egzystencjalnych ruchów” ludzkiego życia

[Patočka J., *„Świat naturalny” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach*, seria „Educatio”, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2019, 126 s.].

Praski Sokrates, Jan Patočka (1907–1977), jest postacią wyjątkową pod wieloma względami. Na uznanie zasługuje zarówno jego twórczość, jak i biografia. Bieg życia czeskiego filozofa układał się komplementarnie, a w pewnym sensie również symbolicznie wobec rozwoju jego zorientowań egzystencjalnych i odniesień teoretycznych do otaczającej rzeczywistości. Był myślicielem i humanistą kompletnym dlatego przede wszystkim, że jego idee filozoficzne określały jego życiową „wiarę filozoficzną”, tak iż o jego filozofii można w pełni powiedzieć, że wyrażała autentyzm trajektorii jego sposobu życia. Warto również pamiętać, że nie był tylko oryginalnym filozofem i czeskim bohaterem demokratycznego oporu, lecz również – co z punktu widzenia dziejów wychowania i myśli pedagogicznej nie może być bez znaczenia – wybitnym znawcą filozofii wychowania Jana Amosa Komeńskiego (Patočka 2011), a niektóre idee komeniologiczne poddane ponownemu odczytaniu odegrały we własnej filozofii J. Patočki ważną rolę.

Jako myśliciel „za żelaznej kurtyny”, intelektualny przedstawiciel i ambasador „solidarności zachwianych”, J. Patočka uprawiał filozofię z całą powagą wynikającą ze świadomości „bycia filozofem” swoich czasów i pełnoprawnym kontynuatorem i przedstawicielem europejskiej filozofii dziejów (Stolárik 2009; Bęben 2016). Jego myśl tworzy jednak również ważny punkt orientacyjny dla refleksji pedagogicznej, która poszukuje intelektualnych asumptów i swojego filozoficznego ugruntowania w problematyzacji zagadnień wpisujących się w szeroko rozumiane ujęcia fenomenologiczne, egzystencjalistyczne i – pod pewnymi względami – również personalistyczne (Pelcová 2014).

Opublikowana po raz pierwszy w języku polskim rozprawa J. Patočki zawiera oprócz rewizji i aktualizacji podstawowego zamysłu problemu „świata naturalnego” zarys filozoficznie prymarnych impulsów dla fenomenologii „egzystencjalnych

ruchów”, które są jednymi z kluczowych przesłanek oryginalności i sugestywności jego filozofii wychowania, eksplikowanej wprost w innych pracach (zob. Patočka 1996, s. 363–440; por. Pelcová 2014, s. 163–181). Czytelnik odnajdzie tutaj również filozoficzne asumpsty dla kluczowych z personalistycznego punktu widzenia idei, takich jak: „osoba”, „wspólnota” („mała ojczyzna”), „prawda” czy „transcendencja”. W moim przekonaniu udostępnienie polskim odbiorcom tego dzieła przyczyni się do zwiększenia recepcji twórczości J. Patočki zarówno w polskiej myśli filozoficznej, jak i pedagogicznej, a zwłaszcza do pogłębionego filozoficznie dyskursu pedagogicznego, szczególnie w tych nurtach, które odwołują się do założeń i badań fenomenologicznych. Dorobek filozoficzny J. Patočki otwiera intelektualne horyzonty zbliżone zarówno myśli zorientowanej egzystencjalnie, jak i personalistycznie, w szerokim tego słowa znaczeniu. Coraz bardziej dostępna polskiemu odbiorcy twórczość czeskiego filozofa będzie dostarczać cennego materiału źródłowego dla nowych impulsów poznawczych, dyskusji i pogłębionych ujęć, tak wobec myśli pedagogicznej o orientacji fenomenologicznej czy egzystencjalnej, jak i – we właściwy sobie sposób – personalistycznej.

„*Świat naturalny*” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach jest ważną pracą, która odzwierciedla intelektualny dorobek i ewolucję koncepcyjną myśli J. Patočki, a myśl ta bez wątpienia zaznaczyła się wyraźnie na mapie nie tylko XX-wiecznej filozofii, lecz również humanistyki. Praca ta ma charakter przede wszystkim filozoficznej problematyzacji zagadnienia „świata naturalnego”. Jest rewizją pierwotnego zamysłu przyświecającego autorowi w rozprawie habilitacyjnej z 1936 roku pt. *Świat naturalny jako problem filozoficzny*. Pochodzący z końca lat 60. tekst nie stanowi tylko glossy reinterpretacyjnej, lecz również w formie autokomentarza daje podwaliny do nowego odczytania sformułowanej uprzednio fenomenologicznej wykładni „świata naturalnego” jako świata przeżywanego.

Sporządzony przez Annę Bystrycką przekład „*Świata naturalnego*” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach poprzedzają opracowania, które kreślą kontekst i specyfikę myśli czeskiego filozofa. Są to: rozważania wprowadzające Naděždy Pelcovej (*Wstęp. Projekt świata naturalnego jako fundament ludzkiego istnienia*), głos wspomnianej już tłumaczki (*Od tłumaczki. Piękno duszy czeskiego filozofa Jana Patočki [1907–1977]*), uwagi konsultanta translacji Dariusza Bębna (*Kilka uwag o medytacji Jana Patočki*) i wyjaśnienia redaktora naukowego Dariusza Stępkowskiego, który czuwał nad realizacją przedsięwzięcia wydawniczego.

Pochodząca z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Karola w Pradze N. Pelcová ukazuje w swoim tekście myśl Patočki w kontekście jej implicytnych intencji pedagogicznych. A. Bystrycka podkreśla humanistyczny walor myśli i wyjątkowość biografii J. Patočki, co bez wątpienia dodatkowo uzasadnia podjęte przez nią trud translatorski. Z kolei D. Bęben koncentruje się na ukazaniu rangi tekstu w kontekście całościowo ujmowanej twórczości czeskiego myśliciela i jej filozoficznej ewolucji. W końcu D. Stępkowski artykułuje intencję popularyzowania w środowisku polskich pedagogów twórczości XX-wiecznego humanisty, która

u naszych południowych sąsiadów stanowi ważny punkt odniesienia nie tylko w filozofii, lecz także w pedagogice.

Problemowy układ treści „Świata naturalnego” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach składa się z trzech części: I. *Problem świata naturalnego* (s. 33–50), II. *Prehistoria i historia problemu świata naturalnego* (s. 51–93), III. *Ludzkie życie a ruch egzystencji* (s. 93–119).

Pierwsza część nosi tytuł *Problem świata naturalnego*. Autor dokonuje w niej retrospektywnego rozrachunku z założeniami fenomenologii transcendentalnej Edmunda Husserla, która określała koncepcyjne ramy odniesienia dla pierwotnego ujęcia tytułowego zagadnienia. W ten sposób J. Patočka dokonuje koncepcyjnej rewizji podejmowanego przez siebie problemu „świat naturalnego”. A ponieważ rewizja ta jest na tyle istotna i brzemiennea w konsekwencje postrzegania określonych kwestii, filozof czuje się w obowiązku poddać je ponownemu dookreśleniu i uzasadnieniu. Tak więc J. Patočka koncentruje się przede wszystkim na krytyce i zanegowaniu centralnych elementów idealizmu fenomenologii transcendentalnej Husserla, takich jak: absolutna i bezczasowa struktura podmiotu poznania (transcendentalnego *ego*) i jego zdolności do radykalnej „redukcji fenomenologicznej”, fenomenologicznej *epoché* względem wszelkich treści egzystencjalnych. Podmiot poznania jako podmiot zanurzony w „świecie naturalnym” (świecie bezpośrednio doświadczanym/postrzeganym/przeżywanym/współdzielonym) nie jest bowiem „bezstronnym obserwatorem”, a czas i przestrzeń są dla niego nieredukowalnymi strukturami rozgrywania się jego własnej egzystencji. Podmiot jest częścią świata, który zarazem jest substratem jego własnej, subiektywnie przeżywanej egzystencji. J. Patočka w tej samej mierze odrzuca i dokonuje rozrachunku zarówno z podejściem właściwym dla „naturalizacji ducha” (redukowaniem bytu człowieka do przyrodniczych praw przyczynowo-skutkowych), jak i „idealizacji ducha” (absolutyzowania bytu człowieka jako „pozaświatowego”/„pozasobowego” podmiotu „absolutnej refleksji”). Egzystencja ukazuje się bowiem jako ruch, który rozgrywa się w czasie, a podmiot egzystencji jako byt historyczny zawsze jest uwarunkowany swą cielesnością, ponieważ „w świecie naturalnym” każdy podmiot doświadczenia jest istotą cielesną. „Egzystencjalny ruch” z założenia możliwy jest więc tylko dzięki cielesności człowieka. „Zasadnicze ekstazy czasowości” (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość) ukazują tym samym podstawowe „ruchy egzystencji”, w obrębie których urzeczywistnia się życie człowieka.

W drugiej części zatytułowanej *Prehistoria i historia problemu świata naturalnego* filozof dokonuje przeglądu podstawowych stanowisk z europejskich dziejów filozofii, które znaczyły drogę do problematyzacji oraz rehabilitacji filozoficznej doniosłości problemu „świata naturalnego”. J. Patočka przywołuje stanowiska, które są kluczowe zarówno dla nowożytnego „załamania się wiary” i dekonstrukcji, jak i przełamania filozoficznego impasu i restytucji poznawczych uprawomocnień „świata naturalnego”, świata, który urasta do podstawowego problemu filozoficznego, ponieważ ujmowany jest jako nieredukowalny horyzont

„egzystencjalnych ruchów” określających bycie człowieka w „świecie przeżywanym” jako podmiotu nieredukowalnej cielesności. W tym też kontekście autor rekonstruuje rozwój dyskursu filozoficznego, odnosząc się do stanowisk takich filozofów, jak: Kartezjusz, Spinoza, Leibniz, Locke, Berkeley, Kant, Hegel, Feuerbach, Mach, Avenarius, Brentano, Uphues, Schwarz, Bergson, Husserl i Heidegger. Dzieje dyskursu filozoficznego wyłaniające się z tego przeglądu doprowadzają autora do przekonania o nierozzerwalności problemu „bycia i świata”, ponieważ byty zawsze „są tym, czym są w świetle bycia”. Wydarzanie się ludzkiego bycia jest bowiem częścią nieustannego „naradzania się człowieka” w czasoprzestrzeni „świata naturalnego”, który wszystko zapośrednicza i obejmuje, jednocześnie tworząc warunki sprzyjające do tego, żeby byty mogły wykraczać poza siebie. Byt ukazuje się tutaj jako ruch „nie-obojętny” wobec bycia i „rodzący zainteresowanie byciem”, który prowadzi „od powstania do zanikania, od własnego początku do własnego końca”. Egzystencja jest zatem ruchem, ponieważ ruch jest nieredukowalnym pośrednim członem, dzięki któremu bycie odsłania byt, a w ten sposób rozjaśniony byt ukazuje źródło samego bycia, jego *arche* (gr. ἀρχή).

W trzeciej części, opatrzonej tytułem *Ludzkie życie a ruch egzystencji*, filozof koncentruje się na dookreśleniu kategorii ruchu jako głównej zasady organizującej ludzką egzystencję, zakładając przy tym, że w ten właśnie sposób pozostaje on wierny pierwotnej intencji metody fenomenologicznej, której zadaniem jest odsłanianie/rozjaśnianie fenomenów. J. Patočka ujmuje ludzkie życie jako *dynamis* („realizującą się możliwość”). Dlatego kluczowe są tutaj pojęcia „przestrzeni”, „czasu” i „ruchu”. Ruch nie zakłada istnienia już ukonstytuowanych bytów, lecz dopiero je konstytuuje. Ruch jest tym, co się wydarza i ukazuje w określonym czasie i miejscu, odnosząc się do „indywidualnych rzeczywistości”. Egzystencja jako ruch jest ufundowana w cielesności oraz zawsze ma swój początek i koniec, jest ruchem „*skądś dokądś*”, ponieważ życie ludzkie jest nieustannym byciem w drodze. Ruch „jest urzeczywistnianiem możliwości” i dlatego egzystencja jest nieustannym ruchem stwarzania, przemiany i „modyfikacji życia”.

W tym też kontekście wyróżnione zostają trzy egzystencjalnie całościowe ruchy: „zakorzenia”, „samoprzedłużenia” i „przełomu”. I choć „ruch zakorzenia” jako „instynktownie afektywny praruch” traktowany jest przez J. Patočkę jako fundament dla pozostałych form ruchu, to jednak największe znaczenie przypisuje on ruchowi przełomu. Ten ruch właśnie jest „najbardziej znaczący dla człowieka, ponieważ pozwala równoważyć dwa pierwsze ruchy i nadawać im kierunek „wznoszenia się” ku czystym możliwościom. „Ruch zakorzenia” odnosi się do osvajania „tego, co już dane”. Jest to ruch, w którym człowiek doznaje przyjęcia i akceptacji w swojej „małej wspólnotie”; to doświadczenie, w ramach którego człowiek postrzega siebie jako integralną część wspólnego świata, określającego granice tego, co swojskie i obce. Z kolei „ruch samoprzedłużenia” wykracza poza „relację do tego, co już jest”; to ruch zatroskania o rzeczy w ich poręczności i użyteczności, w ramach którego konstytuują się praca i walka wraz z towarzyszącymi

im formami organizacji i hierarchii. Jest to ruch skoncentrowany na powiązaniu człowieka ze światem rzeczy, zaspakajaniu potrzeb i projektowaniu „środków przedłużających życie i pomnażających jego możliwości”. I to ten „egzystencjalny ruch”, zdaniem filozofa, stał się dominujący oraz najbardziej charakterystyczny dla biegu życia człowieka ery nowożytnej. W końcu „ruch przełomu” opiera się na egzystencjalnym spotkaniu z samym sobą, w ramach którego człowiek konfrontuje się z tym, co fundamentalne i określa własną relację względem tego, co ponadjednostkowe. To również ruch, w którym człowiek, doświadczając swojej skończoności, dokonuje zarazem „zrywania więzów” oraz podejmuje odpowiedzialność w obliczu horyzontu doświadczenia *universum*. „Ruch przełomu” jest ruchem ku prawdzie; jest poszukiwaniem i otwartością oraz ciągiem „zwrotów” i „zmartwychwstań”, ponieważ jest to ruch transcendowania, który prowadzi życie poza granice samego siebie.

Przedkładana translacja to ważna praca, która nie była do tej pory dostępna w języku polskim. Stanowi ona retrospektywne przeanalizowanie i zrewidowanie przez filozofa kluczowych założeń i koncepcyjnych punktów podparcia wypracowanej przed laty fenomenologii „świata naturalnego”. W tym znaczeniu niniejszy przekład jest wypełnieniem istotnej luki translatorskiej.

Pełna recepcja doniosłości koncepcyjnej roli i znaczenia translacji przedkładanego tekstu bez wątpienia wymaga jednak od Czytelnika zarówno: 1) pewnego przygotowania filozoficznego, 2) ogólnej orientacji, co do charakteru twórczości filozofa, 3) znajomości tekstu, do którego filozof napisał posłowie po 33 latach, pt. *Świat naturalny jako problem filozoficzny* oraz jego znaczenia w kontekście Husserlowskiej fenomenologii „świata życia codziennego” oraz Heideggerowskiej „ontologii fundamentalnej”. Przedkładany tekst wymaga więc uwagi nie tylko ze względu na swoją filozoficzność, lecz także – a może przede wszystkim – ze względu na egzystencjalną powagę namysłu nad człowiekiem: prymarnymi warunkowaniami jego życiowego doświadczenia oraz relacji z otaczającym światem. Z tego względu będzie książką, do której zainteresowany czytelnik sięgać będzie nie raz ani nie dwa, ale wielokrotnie. Szczególny implicytny potencjał inspiracji dla myślenia i działania pedagogicznego bez wątpienia zawarty jest w autorskiej eksplikacji zagadnienia, które rozwinięte zostało w ostatnim rozdziale książki: „egzystencji jako ruchu”, tzn. otwartego ruchu ludzkiego życia w jego trzech zasadniczych modusach („zakorzeniania”, „samop przedłużenia”, „przełomu”).

Przekład „Świata naturalnego” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach został wydany w serii „Educatio”, prowadzonej przez Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW. Praca przybliży Czytelnikowi tekst filozofa, który w swoich wszechstronnych humanistycznych zainteresowaniach w ogólności nie pomijał jednak rangi problemów, wyrażanych w starogreckim pojęciu *paideia* (Bęben 2016, s. 201–202). I choć praca ta nie odsyła nas wprost do zagadnień wyrażanych w języku dyskursu wychowania i kształcenia, to jednak dostarcza ona intelektualnych pobudek do głębszego odczytywania/rozjaśniania ich sensu i znaczenia w kontekście całościowo

ujmowanej konceptualizacji ludzkiego życia jako „egzystencjalnego ruchu”. Jeśli bowiem uznamy prawomocność jednej z podstawowych tez czeskiego filozofa, którą przedstawił w ramach swojej „ontologii życia” i „ontologii świata”, że mianowicie „egzystencja to ruch” (s. 93–119), wówczas również za oczywiste trzeba będzie uznać, że pociąga to za sobą konsekwencje odnośnie do rozumienia celów oraz funkcji wychowania i kształcenia jako immanentnych elementów składowych owej egzystencji. Przyjęcie egzystencji jako ruchu implikuje afirmację otwartego horyzontu egzystencjalnego doświadczenia, ludzkiego bycia w drodze „*skądś dokądś*” i konstytuowanie tego, co możliwe. Tym samym oznacza więc przyjęcie przekonania, że wychowanie i kształcenie powinno usposabiać oraz wprowadzać człowieka do przeżywania własnego życia jako „egzystencjalnego ruchu”.

Bibliografia

- Bęben D. (2016). *Człowiek w horyzoncie dziejów i autentyczności bycia. Studia z filozofii Jana Patočki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Patočka J. (1996). *Filosofie výchovy*. V: J. Patočka: Péče o duši. Sv. 1. Praha: Oikoymenh.
- Patočka J. (2011). *Korespondence s komeniologiy*. Sv. 2. Praha: Oikoymenh.
- Patočka J. (2019). „Świat naturalny” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach, tłum. Bystrzycka A. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Pelcová N. (2014). *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*, tłum. Bystrzycka A. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Stolárik S. (2009). *Życie jako ruch egzystencjalny w filozofii Jana Patočki*, tłum. Grzeszczyk A. Ząbki: Apostolicum.

MARIA M. BOUŻYK

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8887-2521>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 1

Wpłynęło: 17.02.2019

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.21

“Evaluation of Humanistic Competencies Developed in the Pedagogical Majors in a Comparative Perspective”: Project Overview

This overview presents actions taken in the first year of a three-year collaborative international project implemented by research teams from the Faculty of Education of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw (the FE UKSW) and the Faculty of Education of Catholic University in Milan (the FE UCSC). The basis of the cooperation was a bilateral agreement signed by the two universities. The project plan was developed by the Polish side. It received an annual funding from grants for maintaining the potential from the pool of scientific cooperation with foreign countries (UmoPBNP-17/18). The Italian team included Giuseppe Mari (team leader), Marisa Musaio and Simonetta Polenghi. The Polish team consisted of Maria M. Boużyk (team leader), Stanisław Chrobak, Jan Piskurewicz, Witold Starnawski, and Dariusz Stępkowski. The implementation of the project was suspended due to the sudden death of the leader of the Italian team and changes in the financing of scientific research in Poland (Act 2.0). Nevertheless, it is worth documenting the activities carried out and the results achieved.

The planned cooperation

The aim of the cooperation undertaken within the framework of the project (hereinafter called the Project) was to compare the humanistic competences acquired by students in the pedagogical majors of the two universities (the UKSW and UCSC) with reference to European standards of academic education designated by the Bologna Declaration. The use of the word “competence” as a tool to describe the qualifications of students of Pedagogy in the area of humanities was considered compatible with the terminology used in the European Higher Education Area (EHEA) and the EU policy on education: supporting the personal development of students and preparing them for professional work, civic life, and active participation in the creation of a society of knowledge (Chmielecka, 2014). Therefore, courses were selected that, in the opinion of the researchers,

can contribute in a special way to the development of humanistic competences in student of Pedagogy. They comprised general pedagogy, philosophy, ethics, Christian pedagogy, and the history of pedagogical theory.

The choice of subjects included in the project was intentional. Members of the teams cared primarily about defying two tendencies that were recently noted in the academic teachers' training. They were especially concerned about (1) limiting programs to a professional preparation, excluding humanistic preparation and (2) narrowing humanistic education to psychology or sociology. Two items related to the educational programs of the participating universities were also taken into account, which mark the model of humanism implemented in them with Christian values, i.e. Christian pedagogy (the FE UKSW) and theology (the FE UCSC).

The project was divided into three parts planned for implementation in the years 2018–2020. In the first year, characteristics of humanistic competences developed in the respective Schools of Pedagogy were to be established; in the second year research design and a pilot study of the said competences among students of both faculties were drafted; and the last stage of the project was to compile the main study and do a comparative analysis of the collected material. A comparative publication was to be the culmination of the research, while as its practical application we envisioned a proposal to possibly modify the humanities training programs at each faculty according to the individual needs of the two universities.

Implementation of the first stage of the project

The project was carried out simultaneously at both universities. The Polish team would meet once a month between January and November 2018. Two of the four working meetings planned for 2018 were held with the Italian partner (the FE UCSC represented by prof. G. Mari): the first (25/01/2018) concerned cooperation and how to conduct research by both teams (among others, specialisations for comparative research, i.e. special education as well as preschool and primary education were selected), and the second (29/05/2018) dealt with comparing the curricula of both faculties in the aforementioned specialisations in the field of selected humanities.

However, because of the unfortunate circumstances, the other two meetings did not take place. One of them was planned at the FE UKSW on 27/11/2018, on defining humanistic competences developed by the Polish partner and on the designation of research areas, and the other was to be held at the UCSC in Milan, regarding the comparison of educational content from selected humanities.

Research results

The results of the Project's implementation in 2018 will be presented below in three sections.

Selection of educational areas for comparative research

Due to the fact that the majors at the two faculties are not identical, two convergent areas were selected: special education, preschool and primary education. Even though both the FE UKSW and FE UCSC offer studies in these areas, each faculty implements them within the framework of a university-specific structure of study.¹

At the FE UCSC, studies in the field of preschool and primary education are majors offered as a continuous 5-year program (name of the course is *Infant / Primary School Teacher*). However, studies at the FE UKSW are two-staged (3-year BA and 2-year MA) and constitute one of the three specialisations of the *Education* majors. Differences in the structure of studies are also noticeable in the field of special education. At the FE UKSW it is a separate course with three specialisations and the studies last 3 years (BA). However, at the FE UCSC the studies (*Specialisation for Didactic Support to Students with Disabilities*) last 8 months, and with the evaluation phases they extend to 12 months.

Comparison of humanities programs at the two faculties

Our teams compared the respective curricula. We looked at the content of study modules, the number of hours of selected humanities in relation to the total number of study hours, divided into individual years and stages of study (BA and MA), ECTS points, grades, forms of classes, rules for obtaining a diploma and the content of education. This report presents only conclusions on the number of hours in the field of selected humanities in the curricula. It should also be noted that a comparative analysis of the content of education of selected humanities could not be carried out. Only data collected by researchers from the FE UKSW were available, whereas no information was obtained from the FE UCSC because the project needed to be terminated prematurely.

At the FE UKSW there is one humanistic program (in the scope of distinguished courses). The number of hours of these courses is 240 per each stage of studies (BA and MA) – a total of 480. They constitute part of the total number of hours of study, which are as follows: Bachelor's – 1950 h, Master's – 1285 h. Whereas at the FE UCSC the number of courses and hours of classes in the field of humanities depends on

¹ In 2018, at FE UKSW there were two majors (*Education; Special Education*), and on each of them 3-4 specialties. There are a total of four majors at the FE UCSC: *Special Education, Infant / Primary School Teacher*, and *Physical Education Sciences and Education* (with 4 specialisations).

the curriculum, while in each curriculum a module of classes related to theology is required. Within the *Infant / Primary School* (“Science della formazione primaria”) curriculum humanistic courses such as *General Pedagogy* (60 hours), or *History of School and Educational Institutions* (60 hours) are in the first year of studies. During a 5-year program, students have several electives to choose from (60 hours), e.g. *Paradigms and styles of the philosophical thought* (60 hours).

It has been noticed that philosophy classes are more developed at the FE UKSW. They consist of *Philosophical Foundations of Pedagogy and Education* (lectures 30 h; tutorials 30 h) and *Pedagogical Ethics* (lectures 30 h) – both in the first year of BA studies. In addition, during the two years of MA studies students are offered the following lectures: *Present Philosophical and Ethical Tendencies in Education* (30 h;) and *Philosophy of Education* (30 h). In total, there are 150 h at the FE UKSW compared to 60 h at the FE UCSC. This proportion is further increased in favour of the FE UKSW due to the fact that a large load of philosophical content is present in the following lectures at the FE UKSW: *Pedagogy of the Person* (15 h of lectures) and *Anthropology of Culture* (30 h of lectures).

The number of hours of other humanities is similar in both universities in terms of *History of Educational Theory* (60 h) and *General Pedagogy* (60 h). Besides, both universities offer lectures on the content, recognized by the research teams of both universities, significant for educating the humanistic competence of educators. The Polish team included the following lectures: *Selected Problems of Pedagogical Studies* (30 h) and *Education–Morality–Democracy* (30 h). The Italian team mentioned the following lectures in the studies of *Infant / Primary School*: *Special Pedagogy* (60 h) and *Social and Intercultural Pedagogy* (60 hours). But in the major of *Specialization for Didactic Support to Students with Disabilities*, due to the specificity of the study model (8-12 months), the team pointed out the humanistic content in a variety of vocational training courses.

The problem of defining humanistic competences

It was initially established that humanistic competences (HC) of educators are a transfer of knowledge acquired during the education for professional (pedagogical) practice and that they combine three areas of activity: humanistic knowledge (HK), humanistic thinking (HT) and humanistic activity (HA). Therefore, one can interpret them as “qualitative change in a human being”. The twofold understanding of the term “knowledge” proved to be helpful in this interpretation. Knowledge can be interpreted as a **set of contents** in a given field that can be attributed to a professional activity, e.g. ethics to the profession of a teacher; we also understand knowledge as an achievement of a certain degree of **intellectual culture** resulting from education, and manifested by creative (free, non-schematic) thinking used in professional work. We could describe it as humanistic thinking

(HT), e.g. examining certain pedagogical situations encountered by an educator in a professional life from an ethical perspective.

The former understanding highlights the objective aspect of knowledge/cognition (we learn about reality in its various aspects, and the expression of this are the scientific theories, the network of concepts and specialist language), whereas the latter understanding emphasises the subjective aspect of scientific knowledge (cognition/knowledge that perfects/transforms the person). The subjective aspect of scientific knowledge is important for competences. Its application to the education process lets perceive this process as an “event” between two participants, a lecturer and a student. This term coincides with the formal way of determining the student’s level of competences (qualifications) (including education courses and diplomas) within the EQF/NQF, i.e. with the K-S-C (knowledge – skills – competence) descriptors and the differentiation of learning objectives from the skills acquired by the student in the process of education (learning outcomes), described with these descriptors. Therefore, it was decided to apply this formal method of determining competence in the examination of HC of the students of Pedagogy. In the humanistic education of educators, not only the goals that have been set are at stake but also the real outcomes of education. They can be expected as the efficiency of humanistic thinking in the professional life of graduates of both faculties, i.e. not only through the use of knowledge as content but also in the fact that this content will be used and that it can be tailored to the needs that arise in a specific professional situations.

An attempt to determine diagnostic areas

While attempting to identify diagnostic areas (hereinafter DA) in which HC can be subject to observation and analysis, the teams used the aforementioned categories of *learning objectives* (LOBs), *learning outcomes* (LOs), and above all, the K-S-C descriptors together with the levels of education (1-8). It was assumed that the determination of diagnostic areas would allow identifying HC and revealing their complexity and relevance to professional activities of graduates of pedagogical studies. Since the phenomenon of competence is related to the applicability of knowledge, and also while there is a relationship between knowledge, thinking, and action (and its output), it was assumed that in the case of HC such a relationship also exists (HK-HT-HA), and the effects of students’ activities of both faculties may also be the subject of research. Three diagnostic areas were distinguished. The first one concerned humanistic knowledge (DA₁), the second - humanistic thinking (DA₂), and the third – humanistic activities (DA₃).

The **first diagnostic area** (DA₁) is designated by the relation of professional competences included in the description of the so-called “graduate profile” to humanistic knowledge (HK). The Bologna Process emphasizes the scope and depth of information (EQF/NQF – K descriptor); therefore, distinguishing the area of humanistic knowledge and its relation to professional competences

seems to be justified. It was noted that when studying **HK**, attention should be drawn to the differentiation between *learning objectives* and *learning outcomes*. The subjective dimension of knowledge referring to the LOs factor is expressed in the K-S-C descriptors attributed to the course. The LOBs factor can be defined by a set of objectives in teaching and methods of their implementation. Both factors are included in the syllabi of the academic education program.

The analysis of syllabi and “graduate profiles” would focus on looking for answers to the following three questions:

1. **What is the relationship between professional competences in the description of the so-called “graduate profiles” and the *learning objectives/learning outcomes* in the field of HK in both faculties?** The study would involve the interpretation of a K descriptor (knowledge) limited to HK (humanistic knowledge) in the context of professional competences in the description of the so-called “graduate profiles” at the FE UKSW / FE UCSC, taking into account the learning outcomes chart in the field of humanities for the first/second cycle of studies.
2. **What is the relationship between HK and HC of the students in both faculties as far as *learning objectives* and *learning outcomes* are concerned?** The study would involve interpreting the K descriptor(knowledge) in the context of the selected humanities subjects and descriptors of learning outcomes of these subjects.
3. **Is the acquisition of humanistic knowledge in both faculties expressed in the correct correlation of ECTS credits with the student’s workload** (e.g. how much time will the student spend on reading the scientific literature)? In accordance with the recommendations of the Bologna Process, ECTS points are another, apart from the descriptors, record of the student’s competences.

The **second diagnostic area** (DA₂) is defined by the relation between particular types of humanistic knowledge and humanistic pedagogical thinking in the field of analysed specialisations. Interdependence of the content of humanistic education in the field of selected courses should be taken into account, and then a comprehensive test for students of the last year of studies (BA, MA) should be prepared. This is important in so far as there is a need for multidisciplinary education (and doing scientific work in “adjacent” areas), whereas pedagogical studies are, by their very nature, multidisciplinary today. The Bologna Process guidelines also give the student the opportunity to pursue an individual learning path. However, widening the cognitive horizons, which is supposed to be a consequence of such educational activities, may be deceptive due to the threat of shallow knowledge and the freedom to combine different areas of knowledge. Without the opportunity to thoroughly learn the secrets of methodology, a graduate in education will get a “distorted” image, e.g. of an integrated anthropology important for pedagogical activities. Such a person duplicates learning patterns obtained from high school rather than creatively participates in the process of acquiring knowledge, which

according to the Bologna Process should be expressed in efficiency and independence (EQF/NQF – S descriptor).

It was also proposed to interpret HC in terms of HT (humanistic thinking) in light of all eight levels of EQF, because the quality of didactic work with students is conditioned by their intellectual culture obtained from high school. An extension of the study in this area would involve the preparation of an analogous test for first-year students, so as to compare humanistic thinking “on entry” (HT₁) and “on exit” (HT₂).

The third area (DA₃) that required attention in the determination of HC because of the descriptor of “social competence” (C), concerns the moral attitudes of students towards the responsibilities that arise from studying. It can be assumed that the attitudes (ethos) of students, manifested in their relation to the duties resulting from belonging to the academic community, will one day translate into their professional activities. Moral competences are revealed, among others, in the responsibility for the chosen path of education. The research methodology the students apply to humanistic subjects can show a lot here (e.g. reliability of source selection, adherence to the recommendations of teaching staff, attendance at classes, preparation for classes, the level of examinations).

Translated by Agnieszka Burakowska

References

Chmielecka E. (2014). *Proces Boloński – za i przeciw*. “Nauka Polska”, No. 23, pp. 11-38.

DARIUSZ STĘPKOWSKI

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 1

Wpłynęło: 1.03.2019

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.1.22

JOANNA PEKALA

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Warszawski

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4554-1962>

Sprawozdanie z drugiego spotkania międzynarodowej grupy badaczy zajmujących się edukacją moralno-etyczną, Berlin 21–23 lutego 2019 roku

Międzynarodowa grupa skupia badaczy zajmujących się teoretycznymi podstawami wychowania moralnego i kształcenia moralno-etycznego oraz ich praktycznymi zastosowaniami w oświacie publicznej. Ukonstytuowała się podczas pierwszego spotkania, które miało miejsce na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze (Republika Czeska) w dniach 22–23 czerwca 2018 roku. Uczestnicy tamtego wydarzenia i nowe osoby zainteresowane problematyką edukacji moralno-etycznej zgromadziły się ponownie w dniach 21–23 lutego 2019 roku w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie. Byli to: Naděžda Pelcová i Andrea Hlaváčková-Fleischerová z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Karola w Pradze (Republika Czeska), Andrej Rajský z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Trnavskiego w Trnawie (Słowacja), Skaiste Laskiene z Uniwersytetu Nauk o Zdrowiu w Kownie (Litwa), Christo Todorov z Nowego Uniwersytetu Bułgarskiego w Sofii (Bułgaria), Nadiya Fedchyshyn z Państwowego Uniwersytetu Medycznego im. I. Ja. Horbaczewskiego w Tarnopolu (Ukraina), Zhengmei Peng i Tao Peng z Wschodnio-Chińskiego Uniwersytetu Państwowego w Szanghaju (Chiny), Shinichi Ushida z Uniwersytetu Soka w Tokio (Japonia) i autorzy niniejszego sprawozdania. Gospodarze trzydniowej debaty: Dietrich Benner, Roumiana Nikolova, Stanislav Ivanov i Mina Lumila byli związani z berlińskim instytutem. Ostatnia z osób-gospodarzy pochodzi z Finlandii i przygotowuje pod kierunkiem D. Bennera rozprawę doktorską właśnie na temat edukacji moralno-etycznej.

Członkowie grupy wyznaczyli sobie trzy cele do zrealizowania podczas spotkania w Berlinie – pierwszym było wydobycie specyfiki kształcenia moralno-etycznego z systemów szkolnych krajów, z których pochodzą; drugim – zaznajomienie

się z instrumentem do mierzenia kompetencji moralno-etycznej, powstałym dzięki realizacji projektu badawczego ETiK i zastosowanym w badaniu ETiK-International w Polsce i Austrii, a ostatnio również w Chinach. Trzecim celem było porównanie problemów moralnych, których dotyczą zadania testowe zawarte we wspomnianym instrumencie psychometrycznym, z tymi, które zawierają szkolne programy nauczania etyki w krajach reprezentowanych przez uczestników spotkania. Zaplanowano, że w wyniku trzydniowych dyskusji zostanie wypracowana struktura analityczna umożliwiająca porównanie kształcenia moralno-etycznego realizowanego w krajach pochodzenia członków grupy i wykaz zakresów tematycznych, które należy uwzględnić w narzędziu przygotowywanym do planowanego wspólnego badania terenowego.

W harmonogramie spotkania wyodrębniono trzy części. Pierwsza obejmowała popołudnie pierwszego i przedpołudnie drugiego dnia, kiedy to wysłuchano siedmiu wystąpień prezentujących powody wprowadzenia lekcji etyki do oświaty publicznej w krajach prelegentów, aktualny stan nauczania tego przedmiotu od strony dydaktycznej i wyzwania na przyszłość. Popołudnie drugiego dnia zarezerwowano na omówienie testu kompetencji etyczno-moralnych 15-latków i analizę badania przeprowadzonego z tym testem w Chinach. Przedpołudnie ostatniego dnia było poświęcone analizie porównawczej treści zadań testowych i programów nauczania oraz ustaleniu agendy zadań do wykonania przed kolejnym spotkaniem grupy w Trnawie. Poniżej w skrócie zrekapitulowano każdą z wymienionych części obrad.

Charakteryzując wprowadzenie w roku 1990 lekcji etyki do polskiej oświaty, D. Stępkowski i J. Pękala zwrócili uwagę na konflikt, który był z góry do przewidzenia między tym przedmiotem a katechezą szkolną. Etykę i religię uznano co prawda za alternatywne przedmioty obowiązkowe, ale praktyczna realizacja tego celu napotyka na szereg trudności organizacyjnych i ideologicznych. Do niedawna etyki nauczano tylko w niewielu szkołach w Polsce. Stan ten uległ poprawie w 2014 roku, kiedy to rząd Rzeczypospolitej Polskiej został na podstawie wyroku Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej zobligowany do zagwarantowania nauczania etyki wszystkim uczniom wyrażającym chęć uczestniczenia w takich lekcjach. Obecnie odsetek uczniów uczestniczących w zajęciach etyki wynosi nieco ponad 1. Tymczasem gwałtownie wzrasta liczba uczniów rezygnujących z uczenia się religii. W wyższych klasach szkoły podstawowej i szkołach ponadpodstawowych sięga ona 50 proc. Publiczną tajemnicą pozostaje fakt, że nie uczestniczą oni również w lekcjach etyki.

Prelegenci z Polski scharakteryzowali etykę jako przedmiot lekcyjny, omawiając stosujące się do niego zapisy *Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego*, programy nauczania i podręczniki szkolne. Zwrócili przy tym uwagę na ukierunkowanie kształcenia moralno-etycznego na zdobywanie przez uczących się kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności i sprawności społeczno-językowych.

Po dyskusji poświęconej wyjaśnieniu wątpliwości słuchaczy odnośnie lekcji etyki w oświacie polskiej głos zabrały Naděžda Pelcová i Andrea Hlaváčková-Fleischerová,

które przedstawiły wykład na temat wychowania moralnego i kształcenia moralno-etycznego w Republice Czeskiej. Prelegentki podkreśliły, że w ich kraju między etyką a religią nie ma takiej rywalizacji jak w Polsce po prostu dlatego, że w szkołach publicznych nie naucza się religii. Dopiero w 2004 roku etyka została uwzględniona w krajowym programie nauczania jako nieobowiązkowy przedmiot szkolny. Od 2010 roku lekcje etyki prowadzone są na podstawie programu składającego się z 10 obszarów tematycznych, które referentki szczegółowo scharakteryzowały.

Od strony programowej można w Republice Czeskiej wyodrębnić trzy podejścia do nauczania etyki. Pierwsze zostało opatrzone wyrażeniem „forum prospołeczne”. Jest ono charakterystyczne głównie dla nauczycieli szkół podstawowych i akcentuje bardziej pragmatyczny niż teoretyczny sposób myślenia. Chodzi mianowicie o rozwijanie w młodym pokoleniu umiejętności zgodnego współżycia w społeczeństwie o zróżnicowanych poglądach politycznych i moralnych. Drugie podejście koncentruje w sobie zwolenników takiego prowadzenia lekcji etyki, które będzie rozwijać w uczniach kompetencje myślenia krytycznego. W tym ujęciu eksponuje się studiowanie tekstów z zakresu filozofii praktycznej (etyki) i literatury oraz dyskursywne rozważanie ukrytych w nich problemów egzystencjalnych. Trzecie podejście odzwierciedla nastawienie nauczycieli etyki ze szkół ponadpodstawowych, którzy postulują połączenie kwestii *stricte* filozoficznych z dydaktycznymi sposobami pracy w szkole.

Wystąpienie przedstawicielek Wydziału Pedagogicznego z Pragi wywołało ożywioną dyskusję. Po niej uczestnicy spotkania udali się na kolację.

Następnego dnia wznowiono obrady, poczynszyszy od prezentacji przeglądu nauczania etyki na Litwie. Skaiste Laskiene z Uniwersytetu Nauk o Zdrowiu w Kownie przedstawiła bogato ilustrowaną prezentację multimedialną, w której wyeksponowała dwa kontrastujące ze sobą fenomeny: z jednej strony niemalże perfekcyjne przygotowanie lekcji etyki od strony dydaktycznej w dokumentach ministerstwa odpowiedzialnego za edukację litewską i ogromną popularność tego przedmiotu wśród uczniów na wszystkich poziomach kształcenia publicznego, z drugiej natomiast niepokojące dane Eurostatu, zgodnie z którymi Litwa przoduje na świecie pod względem liczby samobójstw, mimo że odsetek bezrobotnych jest najmniejszy z możliwych w Europie. Oczywiście jest, że nie można tych fenomenów odczytywać jak przyczyny i skutku, niemniej jednak kształtowanie poczucia sensu i szacunku wobec wartości życia należą do *expressis verbis* formułowanych celów nauczania etyki. Niestety, jak dotąd na Litwie nie prowadzono żadnych badań dotyczących efektów szkolnej edukacji etycznej.

Tradycyjnie po wystąpieniu nastąpiła dyskusja nad przedstawionym materiałem. Po niej o zabranie głosu poproszono Andreja Rajskego z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Trnawskiego. Swoją wypowiedź poparł on licznymi publikacjami, które powstały w związku z badaniami lekcji etyki, jakie od sześciu lat prowadzone są na reprezentowanym przez niego wydziale. Ogólnie można powiedzieć, że podobnie jak w Polsce etyka traktowana jest na Słowacji

jako przedmiot konkurujący z religią. Niemniej jednak Słowacy są bardziej konsekwentni od Polaków w egzekwowaniu obowiązkowego charakteru obu tych przedmiotów, tzn. uczniowie rezygnujący z lekcji religii muszą uczęszczać na etykę. Różnica w proporcjach między obydwojema grupami wiąże się z wiekiem – im starsi uczniowie, tym mniejszy odsetek uczestniczących w lekcjach religii i tym większy tych, którzy biorą udział w szkolnej etyce. Dodatkową korzyścią etyki w szkole na Słowacji jest to, że ocena z tego przedmiotu liczy się przy przyjmowaniu kandydatów na niektóre kierunki studiów, takie jak politologia, socjologia, prawo itp., mimo że etyka nie jest przedmiotem maturalnym.

Również po tym wystąpieniu odbyła się dyskusja, a po niej zarządzono przerwę kawową. Dalszą część obrad rozpoczął Christo Todorov z Nowego Uniwersytetu Bułgarskiego w Sofii. Zrelacjonował on genezę nauczania etyki w szkolnictwie bułgarskim. Do edukacji publicznej przedmiot ten został wprowadzony dopiero po ostatniej reformie, którą zarządzono w 2015 roku. W odróżnieniu od Słowacji i Polski, gdzie lekcje etyki i religii stanowią względem siebie konkurencję, w Bułgarii w szkolnictwie publicznym nie naucza się w ogóle religii. Edukacja w tym zakresie należy do praw i obowiązków wspólnoty religijnej. Etyka została wprowadzona jako przedmiot obowiązkowy w ramach lekcji filozofii. C. Todorov z naciskiem podkreślił, że ma to wpływ zarówno na zakres tematyczny, jak i sposób nauczania. Będąc elementem obowiązkowej „alfabetyzacji filozoficznej” młodych Bułgarów, lekcje etyki są prowadzone w sposób scholastyczny i nie mają zbyt wiele wspólnego z rzeczywistością życiową czy społeczną. Nie dziwi więc, że uczniowie chętnie z nich rezygnują przy najbliższej nadarzającej się okazji. Jest nią ukończenie klasy X szkoły powszechnej. Przez dwa kolejne lata – do klasy XII – etyka jest nauczana jako przedmiot nadobowiązkowy.

Wdrażanie postanowień reformy zakończy się w 2022 roku. Zdaniem C. Todorova, badanie kompetencji uzyskiwanych na lekcjach etyki pomoże w zdobyciu orientacji, na ile rzeczywiście ten przedmiot spełnia pokładane w nim oczekiwania. Tak jak poprzednio zgromadzeni żywo dyskutowali nad zaprezentowanym – tym razem filozoficznie zorientowanym – formatem nauczania etyki.

Kolejne dwie prezentacje dotyczyły krajów Dalekiego Wschodu – Chin i Japonii. Obecność na spotkaniu dwóch pracowników naukowych ze Wschodnio-Chińskiego Uniwersytetu Państwowego w Szanghaju – Zhengmei Penga i Tao Peng – umożliwiła dotacja przyznana przez Fundację Aleksandra von Humboldta, która również pokryła część kosztów badania ETiK-Szanghaj, przeprowadzonego przez drugiego z wyżej wymienionych prelegentów w ramach jego pracy doktorskiej z pedagogiki. Praca ta została opublikowana w wydawnictwie LIT w 2018 roku i zatytułowana została *Ethisch-moralische Kompetenzmessung in China: Eine vergleichende Studie im Rahmen des Projekts ETiK-International-Shanghai*.

Chińscy prelegenci zwrócili uwagę na fakt, że etyka jako przedmiot nauczania szkolnego została wprowadzona w Państwie Środka dopiero w 2017 roku. Wyraża ją nazwa „Moralność i praworządność”, którą określa się lekcje z tego zakresu

na wszystkich poziomach kształcenia publicznego. Ważną cechą wyróżniającą chiński model nauczania etyki jest bezwarunkowa kompatybilność tego przedmiotu z ideami politycznymi, które wyznaczają ogólne ramy dla całej edukacji. Do głównych zadań nauczania etyki zalicza się: wzmocnienie chińskiej kultury i tożsamości, wdrażanie socjalistycznego stylu wychowania i przyznanie marksizmowi uprzywilejowanego miejsca w systemie wartości wszystkich obywateli. Szczegółowy program nauczania etyki obejmuje trzy etapy kształcenia – klasy 1–6, 7–9 i 10–12. Upraszczając, można wyodrębnić trzy osie tematyczne, wokół których koncentrują się treści kształcenia: kultura, socjalistyczny ideał patriotyzmu i samostanowienie. W Szanghaju zostały zastosowane testy mierzące kompetencje moralno-etyczne uczniów, które dostosowano do wymienionych osi tematycznych. Ponadto w badaniu ETiK-International-Shanghai zastosowano metody jakościowe, które umożliwiły dotarcie do przeświadczeń moralnych i sposobów myślenia etycznego niemożliwych do psychometrycznego ujęcia. Przewiduje się przeprowadzenie dalszych badań dotyczących kompetencji moralno-etycznych, rozszerzając ich zakres na inne miasta i regiony Chin.

Wystąpienie gości z Chin wzbudziło duże zainteresowanie członków grupy nie tylko ze względu na egzotyczność kraju ich pochodzenia, lecz także na praktyczne zastosowanie narzędzi, których omówienie znalazło się w centrum drugiej części berlińskiego spotkania.

Po dyskusji jako ostatni zabrał głos Shinichi Ushida z Uniwersytetu Soka w Tokio. Omówił on nauczanie etyki w szkołach japońskich. Prelegent z Japonii rozpoczął od nakreślenia historycznego tła wychowania moralnego, które w Japonii łączy się nierozzerwalnie z tamtejszym monarchicznym systemem władzy. Jego zdaniem w przeszłości cesarze Japonii wykorzystywali wychowanie moralne do indoktrynowania swoich poddanych. Z tym przesłaniem prowadzono edukację moralną w japońskich szkołach już od 1890 roku, wyznaczając jej do zrealizowania trzy cele: 1) urabianie charakterów uczniów zgodnie z potrzebami ojczyzny, tzn. rodziny cesarskiej, 2) wyrabianie postawy lojalności wobec cesarza i ojczyzny i 3) kształtowanie gotowości oddania życia za ojczyznę. W tej formie prowadzono edukację moralną do końca drugiej wojny światowej. Po porażce wojennej Japonii usunięto kwestie moralne z programów nauczania. Zmieniło się to dopiero w 2014 roku, kiedy to temat wychowania moralnego i kształcenia moralno-etycznego powrócił ponownie do szkół, ale w zupełnie innym kontekście niż w przeszłości. Kontekst ten tworzy tym razem rosnąca świadomość potrzeby działania pedagogicznego nakierowanego na kwestie moralne i etyczne.

S. Ushida scharakteryzował opłakany stan przygotowania nauczycieli japońskich do prowadzenia lekcji etyki w szkołach. Chcąc przeciwdziałać temu, prelegent sam prowadzi kursy doszkalające i wykorzystuje podczas nich elementy berlińskiego narzędzia badawczego do oceny skuteczności kształcenia moralno-etycznego w Tokio.

Tak jak poprzednio zgromadzeni dyskutowali o naszkicowanym japońskim obrazie edukacji moralnej. Potem ogłoszono przerwę na obiad.

Po przerwie przystąpiono do realizacji drugiego celu spotkania – zaznajomienia członków grupy z instrumentem służącym do mierzenia kompetencji moralno-etycznej, który powstał dzięki realizacji projektu badawczego ETiK w Berlinie i parokrotnie był wykorzystywany w badaniach przeprowadzonych w Warszawie, Wiedniu i Szanghaju. Prezentację przeprowadzili Roumiana Nikolova i Stanislav Ivanov. Zgromadzeni otrzymali do wglądu pełny zestaw zadań testowych, włącznie z tymi, które zostały przygotowane specjalnie na potrzeby projektu ETiK-International-Shanghai. Został zaprezentowany zarówno proces tworzenia zadań testowych, jak również ich potwierdzona przez w/w badania empiryczne wartość diagnozowania kompetencji moralno-etycznej w zakresie trzech subkompetencji: 1) podstawowej wiedzy moralno-etycznej, 2) umiejętności sądenia moralnego i 3) umiejętności planowania działania moralno-etycznego.

Po zakończeniu tej części spotkania członkowie grupy udali się na wspólną kolację. Obrady wznowiono następnego dnia.

Podczas trzeciej i ostatniej części berlińskiego zjazdu ustalono dwa zadania, jakie wykonają członkowie grupy do następnego spotkania: 1) opracowanie propozycji nowych zadań testowych odnoszących się do zakresów tematycznych nieuwzględnionych do tej pory w narzędziu badawczym i 2) sporządzenie według wspólnie przyjętego wzorca pisemnych analiz genezy i aktualnego stanu nauczania etyki w oświacie publicznej w każdym z krajów. Ustalono, że kolejne spotkanie odbędzie się w dniach 26–28 września 2019 roku w Trnawie. Przedyskutowano możliwość złożenia wspólnego wniosku badawczego w ramach nowego programu ramowego Unii Europejskiej „Horizon Europe”. Projekt wniosku zostanie opracowany przez członków grupy z Berlina, a wniosek złożony zostanie przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Karola w Pradze, który będzie pełnił funkcję lidera. Spotkanie w Berlinie zakończono wspólnym zdjęciem.