

3-4

**PRZEGLĄD
HISTORYCZNO
OŚWIATOWY**

Warszawa 1992 Rok XXXV 3 — 4 (137 — 138)

W numerze:

Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim

OSSOLINEUM

W poprzednim numerze

KAROL POZNAŃSKI: Polska myśl pedagogiczna pod zaborem rosyjskim — do powstania styczniowego (1795—1863)

STANISŁAW GAWLIK: Myśl pedagogiczna na ziemiach polskich pod zaborem pruskim

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Kwartalnik
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
poświęcony
dziejom oświaty i wychowania

Rok XXXV 3-4 (137-138) 1992

WROCŁAW · WARSZAWA · KRAKÓW
ZAKŁAD NARODOWY im. OSSOLIŃSKICH
WYDAWNICTWO POLSKIEJ AKADEMII NAUK

RADA REDAKCYJNA

RENATA DUTKOWA, JÓZEF KRASUSKI, LECH MOKRZECKI,
RYSZARD ORŁOWSKI, KAROL POZNAŃSKI, TADEUSZ RADZIK,
JAN ZACIURA

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)
STANISŁAW MAUERSBERG, JÓZEF MIĄSO,
KAMILA MROZOWSKA, TADEUSZ W. NOWICKI

SEKRETARZ REDAKCJI

WIESŁAW THEISS

REDAKTOR WYDAWNICTWA

KAROLINA HANSEN

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- CZESŁAW MAJOREK: Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772—1918) 101
MARIAN WALCZAK: Szkolnictwo ukraińskie w Generalnym Gubernatorstwie (1939—1945) 125

SYLWETKI

- Jan Rychcik (1903—1988) — oprac. HENRYK S. KAMIŃSKI 147

MATERIAŁY

- IRENA LEPALCZYK: Współpraca Heleny Radlińskiej z instytucjami i organizacjami zagranicznymi 151
STANISŁAW CZAJKA: Izba pamiątek siennickich szkół pedagogicznych . . 169

REZENZJE

- Zygmunt Ruta: Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące w Krakowie i w województwie krakowskim w latach 1932—1939 — oprac. STANISŁAW MAJEWSKI 179
Tadeusz Łepkowski: Wolna Szkoła Polska w okupowanej Francji. Historia gimnazjum i liceum im. Cypriana Norwida w Villard-de-Lans. 1940-1946 — oprac. JANINA KAMIŃSKA 182
Tadeusz Radzik: Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej — oprac. JERZY DOROSZEWSKI 185

NOTY

- Marta Bečkova, Dagmar Čapkova, Tadeusz Bieńkowski: Znajomość dzieł Jana Amosa Komeńskiego na ziemiach czeskich, słowackich i polskich od połowy XVII w. do czasów obecnych; Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej, pod red. Stanisława Mauersberga; Antoni Cybulski, Dzieje wrocławskiej oświaty; Andrzej Stępnik, Historia regionalna i lokalna w Polsce (1918—1939) — oprac. WIESŁAW THEISS 189

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
R. XXXV, 1992, nr 3—4 (137—138)
Indeks 37179/37093

CZESŁAW MAJOREK
Kraków

POLSKA MYŚL PEDAGOGICZNA W ZABORZE AUSTRIACKIM (1772—1918)

WSTĘP

Jedną z najbardziej znamienitych cech dziewiętnastowiecznej myśli pedagogicznej jest jej narodowy charakter. Jako produkt ideologii Oświecenia i zarazem państwa narodowego poczęła ona z wolna zatracać oblicze uniwersalne, tak charakterystyczne dla refleksji wychowawczej epok poprzednich, i przyjmować orientację partykularno-narodową, a nawet nacjonalistyczną. Podobnie jak inne nauki wywodzące się z filozofii również i pedagogika zwróciła się ku podglebiu, z którego — jak dowodzili jej wybitni przedstawiciele — wyrasta wszelka myśl i wszelki czyn, tj. ku narodowi. Naród i jego idea stał się zatem nie tylko podstawą istnienia państwa, ale i zasadniczym czynnikiem rozwoju nauki, jej budulcem i miernikiem wiarygodności¹. Odtąd i po dzień dzisiejszy nauka nie jest już kategorią uniwersalną mimo różnych deklaracji i słusznych skądinąd postulatów świata uczonych. Jest ona zjawiskiem typowo narodowym, w którym najistotniejszą rolę odgrywa paradygmat swojskości tradycji, kultury, obyczajów. Uznana za własność narodowego państwa, nauka nie tylko chciała, ale i musiała kierować swoje zainteresowania na problemy dla tego państwa ważne i przynoszące mu realne korzyści. Zależność tę w równej mierze, a może nawet więcej aniżeli na innych polach intelektualnej uprawy, można zaobserwować w pedagogice, która od Oświecenia aż do chwili obecnej pozostaje najpierw w służbie swojego narodu i państwa, a dopiero potem w służbie wartości uniwersalnych.

Zatem jak wielce szkodliwy dla rozwoju pedagogiki polskiej był okres

¹ H. Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, „Büchse der Pandora”, s. 89—116; J.S. Brubacher, *A History of the Problems of Education* New York — London 1947, McGraw-Hill, s. 55—59.

porozbiorowy, jak bardzo na niej zaciążył brak państwa w XIX w., jak wyniszczające były przymusowe wpływy pedagogiki państw zaborczych na jej twórców i propagatorów — oto pytania, które nie mogą pozostać bez odpowiedzi w rozważaniu o przeszłości, a i o terażniejszości polskiej refleksji wychowawczej. Fenomen spotwarzanego narodu i spotwarzanej pedagogiki narodowej polskiej jest zwłaszcza widoczny na ziemiach polskich zaboru austriackiego. Zabór ten podlegał bowiem presji obczyzny najdłużej, a zaborca umiejętnie podsyczał i wygrywał dla siebie zatargi i właśnie narodowościowe tutaj występujące. Dalej — tu najwcześniej rozpoczął się proces wynarodowiania, tu też zabrakło wpływów polskiego Oświecenia i reform, które w pozostałych dwóch zaborach pozostawiły ślad na społecznej i narodowej tożsamości warstwy oświeconej. Wreszcie — tu w drugiej połowie XIX w. przyobleczonej w szaty liberalizmu austriacki pan czynił spustoszenie w świadomości narodowej galicyjskich poddanych, którzy — choć mówili po polsku, chociaż polskość deklarowali i deklamowali o niej piękne poematy — czuli przecież odmiennie niż ich bracia zza kordonu. Stan ten był w dużej mierze dziełem wychowania w szkole zaborczej i zarazem myśli, która temu wychowaniu towarzyszyła.

W OKOWACH AUSTRIACKIEGO CENTRALIZMU

Po pierwszym rozbiorze i po ustanowieniu Galicji polska myśl wychowawcza została zupełnie zdominowana przez austriacką wizję funkcji szkoły elementarnej, średniej i wyższej². W okresie terezańsko-józefińskim szkoła galicyjska została przekształcona w narzędzie politycznego oddziaływania na społeczeństwo zaanektowanego kraju. Pedagogika zaś była niczym więcej niż tłumaczeniem wydawanych przez centralę wiedeńską normatywów oświatowych. Przykładem dzieła, które bezpośrednio i przez wiele lat wpływało na obraz teorii i praktyki pedagogicznej w Galicji była *Książka metod* Ignacego Felbigera, który — jak wiadomo — w 1774 r. opracował na zlecenie Marii Teresy „Powszechny regulamin szkolny” obowiązujący w swoich najistotniejszych postanowieniach aż do czasów konstytucyjnych³.

Książka metod została przesłana do Galicji w 1776 r. z adnotacją, że szczególnie w tym kraju jej studiowanie może przynieść bardzo wyraż-

² Problematyka galicyjskiej myśli pedagogicznej nie została dotychczas opracowana. Dotyczy to zarówno czasów przedautonomicznych, jak i autonomicznych. Zob. R. Dutkova, *Oświata i wychowanie w Galicji w polskiej historiografii ostatniego czterdziestolecia (1945—1985)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1986, nr 4, s. 395—429.

³ *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in der kaiserlich-königlichen Erbländern...*, Wien 1776, ss. 508.

ne efekty. Dzieło składało się z trzech części: pierwsza zawierała opis ogólnych i szczegółowych zasad nauczania, druga — analizę przymiotów i prawno-zawodowego stanowiska nauczycieli „szkół niemieckich”, trzecia natomiast — szczegółowe przepisy dotyczące urządzenia i prowadzenia nauki w „szkołach niemieckich”.

Najbardziej znamienne zalecenia metodyczne Felbigera można streścić w kilku hasłach. Po pierwsze — był on zdania, że najlepsze efekty osiąga się poprzez stosowanie nauczania wspólnego (*Zusammenunterricht*). Nauczanie to polega na tym, że wszyscy uczniowie powtarzają równocześnie te same zdania, dzięki czemu są zmuszeni do aktywności. Łatwo zauważyć, że owa „aktywność” była pojmowana jednostronnie, powiedzieć można, zewnątrznie. Felbigerowi zależało zwłaszcza na tym, aby dzieci wiernie wykonywały polecenia nauczyciela, mniej zaś na tym, aby manifestowały swój poziom intelektualny. Nie zrywał on zatem z regułami pedagogiki autorytywnej, a raczej starał się utrwalić dystans, jaki według niego powinien dzielić uczniów od nauczyciela⁴.

Po wtóre — Felbiger uważał, że należy stosować szeroki wachlarz pytań w celu sprawdzenia opanowania określonej partii materiału. Zalecał, aby pytać dzieci w każdej nadarzającej się okazji, bez względu na to, jakie zadania są w danej części lekcji realizowane. Odpytywanie nie może się odbywać w ustalonym porządku; każde pytanie musi spadać na dziecko „jak grom” i w ten sposób pobudzać czynność jego umysłu. Potępiał tu i ówdzie w XVIII w. spotykane książki szkolne zawierające gotowe odpowiedzi na postawione pytania. Słusznie bowiem sądził, że taki układ dzieła elementarnego zwalnia dzieci od samodzielnego poszukiwania prawdy. A dążenie do prawdy jest w nauczaniu najważniejsze. Z zalecenia dotyczącego kształtowania samodzielności rodzą się zadania dla nauczyciela; według Felbigera nauczyciel powinien sam formułować pytania i naprowadzać uczniów na właściwe odpowiedzi.

Po trzecie — ważną zdobyczą pedagogiki żagańskiego opata było udoskonalenie elementarnej metody czytania. Jako jeden z pierwszych zalecał nauczanie liter w układzie genetycznym, a nie alfabetycznym. Ponadto nauka czytania łączyła się u niego z nauką realiów, zwłaszcza zaś z nauką moralności.

Po czwarte — Felbinger nie tylko stworzył teoretyczne założenia nauczania początkowego, ale także określił szczegółowe reguły postępowania nauczyciela w procesie dydaktycznym. Jego wybitnym osiągnięciem jest opracowanie tzw. metody zgłoskowej (*Buchstabenmethode*) i sporządzenie wzorów tablic ściennych, zawierających rekapitulację danej partii materiału⁵.

⁴ M. Krupa, *Szkoła parafialna Komisji Edukacji Narodowej a szkoła ludowa w Prusach i Austrii*, „Rocznik Lubelski”, t. XV, 1972, s. 64 i n.

⁵ J. Ignaz von Felbigers *Methodenbuch. Mit einer geschichtlichen Einleitung*

Tak jak inne austriackie urządzenia szkolne, *Książka metod* nie została początkowo w Galicji upowszechniona. Po prostu z powodu opóźniającego się terminu uruchomienia kursów nauczycielskich we lwowskiej szkole normalnej nie była ona potrzebna. Z czasem jednak zaczęto ją popularyzować, w wyniku czego pojawiło się wiele jej wersji — zarówno niemieckich, jak i polskich⁶.

Innym przejawem zaszczepiania niemieckiej pedagogiki w Galicji była wydana we Lwowie w 1798 r. książka Kazimierza Wohlfeila pt. *Handbuch für Lehrer, Eltern und Erzieher*. Autor, gorliwy germanizator szkolnictwa galicyjskiego w dobie józefińskiej, nie wahał się uzasadnić potrzeby przeniknięcia całej działalności pedagogicznej duchem austriacko-niemieckim. Bo austriacko-niemiecka pedagogika — uzasadniał — uczy porządku i ścisłego wykonywania poleceń zwierzchności politycznej, kształtuje religijność i pobożność, a także przekonuje o tym, że należy poprzestawać na tym, co się ma⁷. Ten sam autor potwierdził istotę owej pedagogiki w przemówieniu, które wygłosił w Krakowie w 1802 r. z okazji otwarcia kursu nauczycielskiego. Przemówienie dotyczy co prawda zawodu nauczyciela ludowego, ale przecież świadczy o zasadach austriackiej pedagogiki, która zdominowała na długie lata galicyjską działalność wychowawczą. Otóż Wohlfeil powiedział m.in., że „nauczyciele szkół wiejskich nie mogą być na wybór światli. Człowiek czujący w sobie pewną sprężystość duszy nie poświęciłby się takiemu urzędowi, a stąd łatwy wniosek, iżby nauczyciel światły położeniu ludu wiejskiego nie był dogodny”. Bo „nauczyciel — kontynuował biegły pedagog austriacki i wysoko ceniony krajowy inspektor szkolny — rzecz tylko powierzchowną albo mechaniczną na siebie przyjmuje, pleban zaś kieruje nim i pracę jego ożywia, tym tylko trudniąc się sam przedmiotem, który by rozumu otwartzszego wymagał”⁸. Pedagogika w jego wydaniu polegała więc na ścisłym przestrzeganiu zasady podporządkowania Kościołowi katolickiemu, który zresztą był wówczas na ziemiach zaboru austriackiego zdominowany przez system wiedeńskiego centralizmu i biurokratyzmu.

Potwierdzenie tej zasady odnajdujemy w dwóch podstawowych dokumentach pedagogicznych tamtej epoki, które wycisnęły niezwykle trwałe ślady na galicyjskiej myśli wychowawczej doby przedautonomicznej. Były to: polityczna ustawa szkolna z 1805 r. oraz austriacki kodeks gi-

über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger..., Freiburg 1892, s. 119 i n., 233 i n., 295 i n.

⁶ Zob. np. Instrukcja dla nauczycieli szkół parafialnych czyli trywialnych z roku 1785 (przeznaczona dla nauczycieli parafii tarnowieckiej). Z rękopisu Biblioteki Uniwersytetu we Lwowie podał i wstępem opatrzył dr Fr. Majchrowicz, Lwów 1901.

⁷ K. Wohlfeil, *Handbuch für Lehrer, Eltern und Erzieher*, Lemberg 1798, s. 31—43.

⁸ K. Wohlfeil, *Mowa na otwarcie ćwiczeń nauczycielskich i katechicznych... w Krakowie*, Kraków 1802, s. 13.

mnazjalny z 1808 r. Ustawa polityczna obejmowała szczegółowe przepisy dotyczące szkolnictwa elementarnego, nie wykluczając wskazówek z zakresu wychowania domowego, kościelnego i przede wszystkim szkolnego. Regulowała ona sposoby postępowania nauczycieli i wychowawców, nakazując ściśle wypełnianie postanowień wydanych przez władzę państwową⁹. Obowiązywała w Austrii i w Galicji do 1869 r., tj. do czasu narodzin konstytucyjnego bytu monarchii.

Podobnie austriacki kodeks gimnazjalny charakteryzował się niezwykle drobiazgowym wytyczeniem celów, treści i metod nauczania i wychowania, obowiązujących w austriackich szkołach średnich. Dokument ten ograniczał inwencję nauczyciela, preferował bezwzględne podporządkowanie uczniów regulaminowi zachowania się w szkole i poza szkołą, hamował wpływy badań naukowych i idei społecznych rodzących się wówczas w różnych środowiskach wielonarodowego państwa¹⁰. Przetrwał on do 1849 r., tj. do reformy gimnazjów austriackich, podjętej w wyniku rewolucji marcowej 1848 r.

Obydwa zbiory przepisów pedagogicznych były wiernym obrazem austriackiej myśli wychowawczej w dobie wojen napoleońskich i w okresie Świętego Przymierza. Skutecznie przeciwdziałały one budzeniu się polskiej ideologii wychowawczej, ponieważ cokolwiek nie było zgodne z raz wydanym i niezmiennie obowiązującym przepisem ogólnopaństwowym, budziło opór biurokracji zaborcy, a nawet wywoływało represje wobec autora nowego pomysłu czy też nowego spojrzenia na sprawy wychowania młodzieży. W tym okresie w Galicji polska myśl pedagogiczna praktycznie nie istniała. Wynikało to nie tylko z ucisku narodowościowego zaborcy, ale i ze słabości polskiego środowiska inteligenckiego zarówno w większych, jak i mniejszych ośrodkach miejskich Galicji¹¹.

Nie oznacza to jednak, że refleksja wychowawcza nie była obecna w polskim piśmiennictwie galicyjskiej proveniencji. Występowała ona okazjonalnie w rozprawach filozoficznych i szkicach literackich. Przykładem takiego właśnie uprawiania pedagogiki są niektóre szkice filozoficzne Józefa Maksymiliana Ossolińskiego¹² czy Stanisława Pilata¹³. Postacie te

⁹ *Politische Verfassung der deutschen Volksschulen für die österreichischen Provinzen mit Ausnahme von Ungarn, Lombardie, Venedig und Dalmatien*, Wien 1805, Schulbücher Verlag (wiele wydań); *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, do druku przygotował wstępem i przypisami opatrzył A. K n o t, Kraków 1955.

¹⁰ *Sammlung der Verordnungen und Vorschriften über die Verfassung und Einrichtung der Gymnasien*, Wien 1808, Schulbücher Verlag (kilka wydań); H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Bd. 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormarz*, Wien 1984, Österreichischer Bundesverlag.

¹¹ J. Michalski, *Warunki rozwoju nauki polskiej*, [w:] *Historia nauki polskiej*, t. III: 1795—1862, Wrocław 1977, s. 144 i n.

¹² B. Gubrynowicz, *Józef Maksymilian Ossoliński. Człowiek i pisarz*, Lwów 1928.

¹³ W. Zawadzki, *Stanisław Pilat*, „Dziennik Literacki”, R. 15, nr 37—40.

były związane z lwowskim środowiskiem umysłowym, które jednak było niemal całkowicie zdominowane przez obcą, austriacką myśl naukową. Nieco lepiej sytuacja wyglądała w Krakowie, zwłaszcza w latach 1815—1846, gdzie filozofia posiadała znamiona polskie, a stowarzyszona z nią pedagogika w pewnej mierze akcentowała związki z tradycją i współczesnością zachodnioeuropejskiej myśli edukacyjnej. Postacią wybijającą się w takim ujmowaniu teoretycznych problemów wychowania był Michał Wiszniewski, historyk i filozof, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jego traktat *Charaktery rozumów ludzkich* wydany w Krakowie w 1837 r. nie jest oczywiście dziełem pedagogicznym, stanowi jednak dowód przyswojenia podstawowych orientacji filozoficznych, traktujących o człowieku, jego rozwoju i wpływie różnych czynników na kształt jego osobowości. Traktat ten odegrał ważną rolę w przyswojeniu przez polskie piśmiennictwo pedagogiczne nowożytnej typologii umysłowości¹⁴.

W okresie przedkonstytucyjnych dziejów Galicji polska myśl pedagogiczna nie rozwinęła się na tyle, aby tworzyć zwarty system poglądów na wychowanie i aby poglądy te aplikować. Była osaczona polityczną wizją państwa zaborczego, dążącego do integracji zaanektowanego kraju z cesarstwem Habsburgów. Z reguły miała oblicze typowo praktyczne, bo pozostawała na usługach zgermanizowanej szkoły i ograniczała się do pokrętnej na ogół interpretacji postanowień konserwatywnych normatywów. Z drugiej strony, zwłaszcza w tych przypadkach, gdzie myśl ta była częścią filozofii, nie była w stanie wyzwolić się z ograniczeń spekulacji, w których dominowała retrospekcja, sięgająca w epokę starożytności klasycznej lub powtarzająca myśli i sądy filozofów zachodnioeuropejskich¹⁵.

TRZY WIZJE PEDAGOGIKI NARODOWEJ

Wiosna Ludów, a później narodziny konstytucyjnego bytu monarchii Habsburgów wyraźnie pobudziły polską refleksję wychowawczą w zaborze austriackim. Początkowo, tj. w okresie rewolucji 1848 r. i następnie w czasie tzw. kampanii rezolucyjnej do 1873 r., galicyjska pedagogika nosiła znamiona emocjonalnej reakcji na stuletnią germanizację i bezwzględny ucisk narodowy zaborcy. Jak w okresie poprzednim, również

¹⁴ J. Dybiec, *Michał Wiszniewski. Życie i twórczość*, Wrocław 1970, s. 144 i n.; S. Baścik, *Dzieje pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim*, [w:] *Studia z dziejów Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, pod redakcją S. Mikuckiego, Kraków 1967, s. 407 i n.

¹⁵ R. Wroczyński, *Pedagogika*, [w:] *Historia nauki polskiej*, t. III..., s. 769—784. Autor nie dostrzegł żadnych przejawów dorobku polskiej myśli pedagogicznej w zaborze austriackim okresu przedkonstytucyjnego.

i wówczas była ona wyraźnie zorientowana na szkołę, z tym że teraz szczególnie naciskała na polonizację nauczania i wychowania. Sztandarową postacią tego nurtu refleksji wychowawczej był Józef Dietl, lekarz krakowski, działacz polityczny, rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, autor znanego, ale nie pretendującego do miana traktatu filozoficznego dzieła *O reformie szkół krajowych*. W dwóch zeszytach tej książki Dietl uzasadniał potrzebę zachowania przez polskie społeczeństwo własnej kultury i języka, bo — jego zdaniem — tylko dzięki temu naród mógł przetrwać ciężkie czasy niewoli, a Polska zająć dawne miejsce na mapie Europy. Być narodem oznaczało więc dla niego zachowanie i rozwijanie swojej indywidualności, właściwej sobie mentalności i języka¹⁶.

Rozwojowi narodu służy przede wszystkim szkoła, którą rząd państwa zaborczego uczynił swoją służką — twierdził Dietl. Budziło to jego krytykę, bo nie bez racji sądził, że „miara prawa nigdy nie powinna być większa od miary obowiązku”. Z praw, które rząd ustanawiał, sam korzystał w pełni, natomiast nie dostrzegał i nie realizował swoich obowiązków. Nie dbał mianowicie o to, aby społeczeństwo polskie Galicji posiadało szkoły na miarę swoich potrzeb moralnych i materialnych, aby każdy obywatel mógł korzystać z oświaty stosownie do zdolności i oczekiwań, aby szkoły były należycie urządzone i prowadzone. Nie podzielał też polityki zaborcy, której mocą reprezentanci społeczeństwa polskiego nie byli dopuszczani do nadzorowania wychowania młodego pokolenia. „Pełnomocnik — pisał — nie może mieć większych praw nad te, które sam mocodawca posiada”. Pełnomocnikiem był tu obcy nauczyciel, obcy inspektor, wreszcie obcy sternik nawy oświatowej kraju, mocodawcą zaś rodzice, których rząd zmuszał do zrzekania się naturalnych praw wobec swoich dzieci. Tylko więc — konkludował — przy wspólnym porozumieniu rządu z narodem można wychować młode pokolenie, które by służyło tak rządowi, jak i narodowi. Był przekonany, że w przyszłości pokolenie to poprowadzi kraj na drogę wolności i postępu.

Dietl nie formułował krańcowych, szowinistycznych sądów na temat wychowania narodowego, nie negował też ani obcych wpływów na wychowanie Polaków, ani konieczności bezwarunkowego wyeliminowania języka niemieckiego ze szkolnictwa galicyjskiego. Uważał bowiem, że „dopóki nie dojdziemy do tego, ażeby Niemcy uczyli się po polsku, Polakom trzeba uczyć się po niemiecku”. W swoich postulatach oświatowych i programie wychowawczym był umiarkowany, zgodnie z duchem jego czasów i liberalno-konserwatywnym obliczem warstwy inteligenckiej, której był gorliwym trybunem¹⁷.

¹⁶ J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*, z. I, Kraków 1865, s. 94; H. Barycz, *Dietl w walce o unarodowienie i zreformowanie szkół galicyjskich 1860—1866*, nadb. z książki jubileuszowej *Józef Dietl*, Kraków 1928.

¹⁷ M. Straszewski, *Polska myśl wychowawcza*, [w:] *Polska w kulturze*

Podobne w swoim wyrazie ideowym poglądy na wychowanie narodowe szerzyli w Galicji w początkowym okresie autonomii Zygmunt Sawczyński, Władysław Seredyński, Bronisław Trzaskowski, Andrzej Józefczyk, Stanisław Zarański i in. Wśród nich bodaj najbardziej rozwiniętą i teoretycznie podbudowaną koncepcję pedagogiki narodowej stworzył S. Zarański. W swoich licznych na ten temat wypowiedziach starał się historycznie uzasadnić potrzebę kultywowania narodowej edukacji. Pisał m.in., że „narody rozwijają się w przeciągu lat tysięcy według własnych każdemu usposobień, już wznosząc się, już upadając w spełnianiu trudnych swych zadań. A łączą je ku temu wspólność języka i objawianych uczuć, wspólność ziemi i przywiązania do niej, wspólność rodzących się na tym poziomie wyobrażeń i zasad, wspólność dziejów i wyrażanych nimi usiłowań, wspólność obyczajów w różnobarwnym tychże rozkwicie”¹⁸.

Opierając się na takim pojmowaniu narodu, Zarański próbował zdefiniować wychowanie narodowe jako „czynienie na chwałę Boga i na pożytek Ojczyzny”. Kierował się przy tym ideałem wychowawczym Komisji Edukacji Narodowej, którą zresztą uważał za najdonioślejszy fenomen w dziejach polskiej pedagogiki. Utrzymywał zatem, że istnieją dwa podstawowe, ale ściśle ze sobą współdziałające typy wychowania: religijne i narodowe, oraz że w tradycji i obyczajowości polskiej nie sposób tych dwóch pojęć oddzielać. Jego koncepcja wychowania narodowego nosiła więc znamiona religijne, ściślej — katolickie, jako że zawzięcie krytykował pedagogikę protestancką, przypisując jej daleko posunięty liberalizm i narodowy szowinizm.

Zarański zwracał też uwagę na potrzebę praktycznej orientacji wychowania narodowego. Akcentował dbałość o przygotowanie zawodowe i intelektualne uczniów różnych typów i kategorii szkół, co według niego miało najlepiej służyć narodowi polskiemu. Szkoła, która — jego zdaniem — jest najważniejszym ogniskiem narodowej edukacji, powinna „wdrażać dźwiatwę do przyszłych zawodów, życia w społeczności i oddawać ją krajowi w widokach tych usposobioną”. Nie chciał jednak, aby wszystkie dzieci mogły odbierać edukację na wyższym poziomie. Szkoła ludowa bowiem miała spełniać zadania polegające na „oświecaniu o potrzebie i zacności pracy rąk w rozlicznych działach ekonomii społecznej”¹⁹.

Próba zarysowania związków wychowania narodowego ze „społeczną ekonomią” zbliżała Zarańskiego do drugiego nurtu pedagogiki narodowej,

powszechnej, praca zbiorowa pod red. F. Konecznego, t. I, Kraków 1918, s. 242—267; R. Wroczyński, *Nauki pedagogiczne*, [w:] *Historia nauki polskiej*, t. IV, 1863—1918, cz. III, Wrocław 1987, s. 927—931.

¹⁸ Cyt. za: A. Kliś, *Myśl pedagogiczna Stanisława Zarańskiego*, Kraków 1988, s. 73.

¹⁹ *Ibidem*, s. 82; zob. też S. Zarański, *Wykład ekonomii społecznej zastosowany do potrzeb wychowania narodowego*, Kraków 1873.

reprezentowanego przez Stanisława Prusa-Szczepanowskiego. Ten bardzo znany działacz społeczny, ekonomiczny i oświatowy uważał, że w dążeniu narodu polskiego do podźwignięcia moralnego i przywrócenia mu dawnej świetności należy przyjąć dwie zasadnicze drogi: rozwój ekonomiczny i rozwój oświaty. U źródeł tego przekonania stało bez wątpienia przyswojenie zasad filozofii pozytywistycznej, zwłaszcza orientacji angielskiej. Szczepanowski przebywał bowiem przez pewien czas w Anglii i stamtąd czerpał wzory zarówno filozofowania, jak i praktycznej działalności społeczno-ekonomicznej²⁰.

Pozytywistyczna orientacja jego poglądów wynikała również z ostrego przeciwstawiania się dominującym w polskiej warstwie inteligentkiej wpływom filozofii i pedagogiki niemieckiej. Zwłaszcza jego opór budziło bezkrytyczne stosowanie w szkole galicyjskiej pedagogiki niemieckiej. Pedagogika ta — twierdził — nie liczy się z naturą słowiańską i nie prezentuje żywego związku z potrzebami społeczeństwa. Dlatego też wątpił w skuteczność jej oddziaływania. „Nie dowierzam obecnej pedagogii niemieckiej przetłumaczonej na polskie — pisał — która zastosowaną jest obecnie w naszym kraju. Jeżeli nie dowierzam obecnej nauce pedagogicznej w Niemczech to dlatego, że to narzucanie formy i kształtów obcych, wyrobionych u innego narodu, nie zgadza się z duchem twórców prawdziwej nauki pedagogicznej niemieckiej, nie zgadza się z zapatrywaniami Pestaloziego i Fichtego [...] Tu chodzi nie o naśladowanie wzorów, ale o zastosowanie pewnych zasad. Pierwszą zasadą każdej racjonalnej pedagogii jest zastosować się do temperamentu i charakteru narodowego, do tradycji narodowych”²¹.

Obsesyjne zwalczanie obczyzny w myśli i działalności pedagogicznej prowadziło Szczepanowskiego do wytyczania ogólnych dróg wyzwolenia się polskiej myśli edukacyjnej z okowów niemieckiej dominacji. Ale były to postulaty ogólne, pretendujące jedynie do zastąpienia konserwatywnej koncepcji szkoły i wychowania, namaszczonego duchem pedagogiki niemieckiej, ideą narodowej, w swoim wyrazie naturalnej swojskości. Taki właśnie charakter miało jedno z licznych wezwań Szczepanowskiego o podjęcie czynu w dziedzinie narodowej pedagogiki. „Dalej więc bracia — wołał — orły do lotu, wyzwólmy pedagogikę narodową z kajdan obcej i fałszywej nauki, wypędźmy ciemne duchy, złowrogie puszczyki, nocne nietoperze, które nasze niwy obsiadły. Niech każdy Polak, dumny ze swej przeszłości, a ufny w przyszłość narodu, stanie na posterunku, a

²⁰ J. Mirski, *Stanisław Szczepanowski jako apostoł edukacji narodowej*, Poznań 1926; *Stanisław Szczepanowski. W 125 rocznicę urodzin*, Zarząd Towarzystwa Miłośników Ziemi Kościańskiej, Kościan 1972; J. Chromik, A. Kiełczewski, *Stanisław Szczepanowski. Życie i działalność*, Warszawa 1935.

²¹ S. Szczepanowski, *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912, s. 40—41.

zwycięstwo będzie naszym udziałem i to nie tylko w tej jednej sprawie wychowania narodowego”²².

Szczepanowski wypowiedział wiele oryginalnych sądów o wychowaniu narodowym, prezentował niezwykłą gorliwość w szerzeniu myśli o potrzebie odrodzenia pedagogiki polskiej w duchu narodowym, nawoływał do czerpania wzorów z rodzimej tradycji edukacyjnej, apelował o społeczną aktywność wszystkich warstw w dziedzinie oświaty²³. Ale o naukowej pedagogice miał pojęcie raczej mierne, podobnie zresztą jak o całej filozofii. W jego pismach zabrakło głębi i przysłowiowego „szkielka mędrca”, za to było wiele emocji, zapalczywości i wolnych skojarzeń. Język tych wypowiedzi grzeszy brakiem precyzji, a czasami nawet poprawności gramatycznej. Jest to zwłaszcza widoczne w jego *Aforyzmach o wychowaniu*, ogłoszonych pod koniec XIX w.

Mimo tych niedostatków Szczepanowski przyczynił się walenie do rozszerzenia i wzbogacenia pojęcia wychowania narodowego i wyzwolenia go z ograniczeń rządowej szkoły. Polska pedagogika w Galicji jemu zawdzięcza skierowanie większej uwagi na wychowanie rodzinne, środowiskowe i praktyczno-zawodowe. Dotychczas bowiem pojmowanie pedagogiki limitowały sprawy szkolne, toteż pisarze pedagogiczni tamtej doby z rzadka wykraczali poza oficjalny program nauczania i uświęcony tradycją regulamin zachowań nauczyciela i ucznia. Szczepanowski przyczynił się do przezwyciężenia tych ograniczeń, ale był raczej misjonarzem, nie zaś uczniem.

Trzeci nurt pedagogiki narodowej w Galicji wiąże się ściśle ze zjawiskiem upolitycznienia polskiej refleksji wychowawczej pod koniec XIX i na początku XX w.²⁴. Pod wpływem masowych ruchów politycznych rozważania o wychowaniu wykraczały z wolna poza środowisko nauczycielskie, stając się przedmiotem zainteresowania działaczy politycznych. Wzmoczenie tego zainteresowania nastąpiło w zaborze austriackim po rewolucji 1905 r., kiedy do polskich ośrodków życia umysłowego w Krakowie i Lwowie oraz do polskich szkół średnich w Galicji napłynęły liczne zastępy represjonowanej przez carat młodzieży. Jej radykalne usposobienie stanowiło podatny grunt do szerzenia idei wychowania narodowego, wpływających z kręgów Stronnictwa Narodowo-Demokratycznego. Idee te zrywały z ugodową postawą wobec zaborców, były pełne wezwań do czynnej walki o polską państwowość, zaprzeczały po-

²² *Ibidem*, s. 283.

²³ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Lwów—Warszawa 1938, s. 128—137; S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. I, cz. II, Warszawa 1938, s. 1042 i n.

²⁴ S. Łempicki, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów—Warszawa 1938; B. Nawroczyński, *Pedagogika narodowa w latach 1880—1925*, „Kultura i Wychowanie”, 1937, nr 1.

glądom, jakoby jedynie „praca u podstaw” prowadziła do narodowego wyzwolenia, wreszcie — stanowczo zwalczały wszelkie przejawy galicyjsko-austriackiego patriotyzmu.

Postawy z idei tych zrodzone miały charakter międzyzaborowy — tak jak międzyzaborowe oblicze miał cały ruch narodowodemokratyczny. Czołową i przy tym niezwykle barwną postacią pedagogiki narodowej o wyraźnym zabarwieniu politycznym był Zygmunt Balicki, wybitny teoretyk ruchu narodowego, znany w kraju i za granicą socjolog. Wiele swoich prac ogłosił we Lwowie i Krakowie, gdzie ścigany przez carską policję często bywał, a nawet kilka lat przebywał. Stąd też wpływ jego piśmiennictwa na obraz pedagogiki narodowej w tym zaborze był istotny, żeby nie powiedzieć wybitny.

Podstawowe myśli o polskim ideale wychowawczym i zarazem zasadach wychowania narodowego wyłożył Balicki w trzech podstawowych pracach: *Egoizmie narodowym wobec etyki*, *Zasadach wychowania narodowego* i *Kształceniu charakteru*. Prace te stanowią podstawowy kanon polskiej pedagogiki narodowej i są bodaj głębsze od teorii Lucjana Zarzeckiego, który chyba tylko dlatego, że wywodził się z kręgów elity umysłowej, został uznany za najwybitniejszą postać teorii wychowania narodowego w Polsce²⁵. Otóż Balicki twierdził, że w procesie wychowania należy właściwie pojmować obronę czynną, nie jako bezpośrednią walkę na bagnety, lecz jako trwałe dążenie do odzyskania niepodległości poprzez duchowe i materialne przygotowanie narodu do walki w przyszłości. Uważał, że warunkiem odrodzenia Polski było ukształtowanie w narodzie etyki „samowiednego egoizmu”, która opiera się na manifestowaniu osobistej godności i na świadomości własnej wolności. Etyka ta wyraża wolność i wewnętrzną niezależność człowieka, jego ambicję w kierunku zaznaczenia swojego dodatniego wpływu na życie zbiorowości społecznej²⁶. Ponieważ jedyną społecznością przyrodzoną, której człowiek nie wybiera, ale w której się rodzi, jest naród, przeto etykę społeczną utożsamia Balicki z etyką narodową.

Podstawę niezależności i rozwoju narodu stanowi według Balickiego egoizm narodowy, będący warunkiem patriotyzmu. Egoizm narodowy samowiedny nie jest niemoralny i wykazuje zgodność z etyką społeczną. Jedynie taki egoizm nie sprzeciwia się powszechnie przyjętym i bezwzględnym zasadom etyki. Samowiedny egoizm narodowy dostępny jest tylko jednostkom o silnych charakterach, które nie będą unikały ciężkiej i wytrwałej walki dla dobra narodu. Obowiązkiem moralnym każdego narodu jest przecież obrona swych praw, ochranianie nietykalności,

²⁵ F. Filipowicz, *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego*, Wrocław 1974.

²⁶ S. Borzym, H. Floryńska, B. Skarga, A. Walicki, *Zarys dziejów filozofii polskiej 1815—1918*, Warszawa 1986, s. 384—387; J. Kurczewska, *Naród w socjologii i ideologii polskiej*, Warszawa 1979, s. 278 i n.

odpieranie i karanie zamachów przeciwko swej indywidualności. Moralność narodu uzewnętrznia się przede wszystkim w jego polityce względem innych narodów. Naród chcący za wszelką cenę unikać cierpień, prowadzący utylitarną politykę, może nieraz sam na siebie podpisać wyrok śmierci. Naród powinien umieć ponieść największe nawet cierpienia dla zachowania swej istoty. „Tam, gdzie się dzieje narodowi krzywda, gdzie występuje bezprawie, stanowisko bezwzględnie wrogie ze strony pokrzywdzonego jest kategorycznym nakazem etyki społecznej”²⁷. W uległości wobec bezprawia może naród utracić uznanie, poszanowanie i swą niepodległość.

Słabe poczucie egoizmu narodowego uważa autor za poważną wadę narodową, która jest szczególnie niebezpieczna po utracie bytu narodowego. Prawo do niepodległości przysługuje „tylko narodom o silnej indywidualności, umiejącym o ten byt walczyć i zwyciężać, mścić krzywdy doznane i zapewnić sobie przewagę sprawiedliwości”²⁸. Nie oznacza to jednak, że egoizm szerzył będzie nienawiść i wrogość wśród narodów. Egoizm samowiedny nie odrzuca bowiem potrzeby obcowania duchowego narodów, wskazuje nawet na szkodliwość ich odosobnienia, co zresztą byłoby według Balickiego zupełnie niemożliwe w końcu XIX wieku. Egoizm narodowy, stawiając w szeregu obowiązków społecznych przede wszystkim utrwalenie bytu i niezależności narodu, jest warunkiem utrzymania niepodległości.

Z. Balicki utrzymywał, że egoizm narodowy jest szczególnie potrzebny w okresie walk o wyzwolenie narodowe. Etyka narodu walczącego musi być inna niż narodów niezależnych. Wyjątkowe położenie daje przecież narodowi wyjątkowe prawa moralne, podobnie jak i człowiekowi ratującemu swe życie więcej wolno niż innym. By jednak naród te wyjątkowe prawa umiał stosować, jego członkowie muszą mieć taki typ charakteru, który odpowiadałby zadaniom dziejowym. Według Balickiego jest to typ żołnierza-obywatela, wyrosły z wyjątkowego położenia kraju, potrzeb narodu i tradycji. Tylko typ żołnierza-obywatela może być w ciężkich chwilach dźwignią dla narodu i dlatego trzeba go wszczepiać w serca młodego pokolenia, jeżeli ma ono w przyszłości dokonać rzeczy wielkiej — odbudowy wolnej Polski i późniejszego utrwalania jej istnienia.

Pomimo że Balicki nie był fachowym pedagogiem, głęboko pojmował i odczuwał potrzebę prawdziwie narodowego wychowania. Jako Polak patriota i narodowiec potrafił dostrzec braki wychowania swego pokolenia. Z własnego doświadczenia, z obcowania z młodzieżą wyciągnął odpowiednie wnioski. Wiedział, że młodzież pozbawiona jest w większości narodowego wychowania. Dlatego też nie poprzestał na nakreśleniu

²⁷ Z. Balicki, *Egoizm narodowy wobec etyki* (z dodatkiem) *Charaktery a życie polityczne*, Lwów 1914, s. 68—72.

²⁸ *Ibidem*, s. 72.

ideału wychowawczego, tego wzoru obywatela, lecz opracował także bardziej szczegółowe wskazówki, nadając im postać *Zasad wychowania narodowego*²⁹. Również w pracy publicystycznej wielokrotnie nawiązywał do zagadnień narodowego wychowania młodzieży i uzasadniał jego konieczność. Rozumiejąc wagę problemu wychowania narodowego, twierdził, że powinno ono wyprzedzać wszelkie inne w imię hasła: „naród jest naszym najwyższym dobrem na ziemi”.

W *Zasadach wychowania narodowego* określił autor główne cele wychowania. Na pierwszym miejscu wymienił ukształtowanie „rodzimej duszy narodu” w każdym wstępującym w życie pokoleniu, następnie uformowanie jego instynktów społecznych, wreszcie wychowanie charakteru indywidualnego³⁰. Wychowanie człowieka, obywatela i narodu uczynił głównym zadaniem każdego wychowawcy, a tym bardziej tego, którego działalność pedagogiczna przypadła na okres zaborów.

Upowszechniana przez Balickiego hasła wychowania narodowego nie zostały — rzecz oczywista — inkorporowane do oficjalnej pedagogiki galicyjskiej. Spotykały się jednak ze znacznym odzewem ze strony młodzieży uniwersytetów i szkół średnich. Znalazły też odbicie w działalności nielegalnych organizacji młodzieżowych, kółek samokształceniowych, a także legalnych towarzystw kulturalnych, czytelni ludowych i klubów sportowych.

Rozwijana w Galicji doby konstytucyjnej pedagogika narodowa posiadała więc trzy wyraźnie zróżnicowane oblicza ideowe. Inny był jej obraz w początkowym okresie autonomii, inny pod koniec XIX stulecia, a jeszcze inny przed i w okresie Wielkiej Wojny. Występujące więc w piśmiennictwie pedagogicznym i historyczno-oświatowym pojęcia „pedagogika narodowa”, „wychowanie narodowe”, „pedagogika wychowania narodowego” mają odmienną konotację, wymagają zatem zróżnicowanej interpretacji.

WIZERUNEK PEDAGOGIKI HERBARTOWSKIEJ

Herbartyzm jako symbol autorytarnego wychowania osiągnął w Galicji znaczną popularność tak w teorii, jak i w praktyce oświatowo-pedagogicznej. Początkowo był on zwłaszcza widoczny w opracowaniach adresowanych bezpośrednio do szkół ludowych i seminariów nauczycielskich. Po narodzinach autonomii liczne grono autorów podręczników pedagogiki i wskazówek metodycznych do nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych podjęło pracę nad tłumaczeniem i adaptacją niemieckich książek z tego zakresu, zarówno proveniencji austriackiej, jak i prus-

²⁹ Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909, s. 16.

³⁰ *Ibidem*, s. 3.

kiej. Podręczniki te nie grzeszyły oryginalnością myśli ani wewnętrznego układu, były raczej wiernymi kopiami ich niemieckich prawzorów.

Przykładem podręcznika pedagogiki, wzorowanego na herbartyzmie i bezpośrednio nawiązującego do treści jednego z podręczników niemieckich, była *Pedagogia polska w zarysie* W. Seredyńskiego, wydana we Lwowie w 1868 r. Książka była przeznaczona dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego, służąc zarazem — w zamyśle autora — popularyzacji wiedzy pedagogicznej wśród społeczeństwa. „Brak [...] dzieła — pisał Seredyński w przedmowie — które by czyniąc zadość wymogom umiejętności, nie tylko młodzież do zawodu nauczycielskiego przygotowywało, ale i ogół tak teoretycznymi, jak i praktycznymi wiadomościami o wychowaniu darzyło, był najwালniejszą pobudką do podjęcia pracy niniejszej”³¹.

Przeznaczenie książki zadecydowało o popularnym na ogół wykładzie podstawowej problematyki pedagogicznej, a także o przejrzystości jej konstrukcji. Składa się ona z dwóch części i dodatku, zamkniętych na 264 stronicach tekstu formatu 8°. W części pierwszej autor omówił zasadnicze pojęcia pedagogiczne, niektóre teorie wychowania oraz warunki skutecznego oddziaływania wychowawczego. Natomiast w drugiej, poświęconej w całości wychowankowi, przedstawił zarys problematyki wychowania fizycznego, umysłowego i moralno-społecznego. Całość rozważań zamyka „Dodatek”, w którym zostały poruszone zagadnienia związane z indywidualizacją w procesie wychowania. Autor zwrócił uwagę na potrzebę różnicowania zabiegów wychowawczych ze względu na płeć, wiek, temperament i środowisko zaniedbane moralnie.

Pedagogia została oparta na znanym wówczas podręczniku Aloyisa Carla Ohlera *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes*, z którego Seredyński zapożyczył wiele sformułowań, a nawet treść kilku rozdziałów. Ohler napisał dzieło w duchu herbartowskim, starając się zaadaptować tę teorię do potrzeb kształcenia nauczycieli elementarnych, jak również do praktyki dydaktyczno-wychowawczej niemieckich, katolickich szkół ludowych³². Typowo herbartowskie źródła *Pedagogii* Seredyński ujawnił w poglądzie na zadania wychowawcy. Twierdził on mianowicie, że wychowawca jako „zastępca Boga na ziemi” ma prowadzić swojego wychowanka do wyznaczonego celu. Nauka dotycząca wychowanka stanowi jedną część pedagogii, natomiast drugą część obejmują rozważania nad pojęciem, stanowiskiem i warunkami, jakie powinien spełniać „rze-

³¹ W. Seredyński, *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów 1868, s. V; Cz. Majorek, *O pierwszym polskim podręczniku pedagogiki w Galicji*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, nr 10, *Pedagogika Historia Wychowania*, 1980, s. 99 i n.

³² A. C. Ohler, *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes. Eine systematische Darstellung des gesammten katholischen Volksschulwesens für Geistliche und Lehrer*, Mainz 1862.

telny wychowawca". *Pedagogia* dowodzi, że „tylko tak, a nie inaczej” postępując, może podołać zadaniu, jakie mu wyznaczono³³.

Na tle usystematyzowanej w duchu herbartyzmu wiedzy o wychowaniu, prezentowanej m.in. przez Seredyńskiego, poziom rodzimej, powiedzmy „polsko-galicyskiej” pedagogiki dla nauczycieli i wychowawców szkół niższych był niezwykle mizerny. Próbkę tego poziomu odnajdujemy w książce *O szkole ludowej* Alojzego Skoczka, nauczyciela szkoły ludowej w Krakowie w początkowym okresie autonomii galicyjskiej. Otóż na pytanie, „co to jest pedagogika”, Skoczek odpowiedział, że „jest to słowo greckie, a na polskie znaczy taką naukę, która opisuje, jak dzieci prowadzić, tj. jak je wychowywać, czyli kształcić cieleśnie i duchowo”. Natomiast odpowiadając na pytanie, „co to jest metodyka”, pouczał on, że „jest to także słowo greckie, a na polskie znaczy taką naukę, która opisuje, jak uczyć dzieci różnych rzeczy”. Wreszcie — mówiąc o warunkach, jakie powinien spełniać nauczyciel, Skoczek ze swoistym optymizmem orzekł, iż „ażeby być nauczycielem, nie trzeba koniecznie wielkich nauk, ale trzeba dobrze umieć, czego się ma dzieci w szkole uczyć, i po wtóre trzeba zrozumieć pedagogikę i metodykę. Trafiło się już nieraz — konkluduje autor tego „traktatu” pedagogicznego — że ten, co małe szkoły ukończył, był lepszym nauczycielem niżli ten, co wielkie szkoły ukończył”³⁴.

Przyswajanie i popularyzacja wzorów pedagogiki herbartowskiej w polskim podręcznikarstwie pedagogicznym w Galicji niewątpliwie podnosiły walor wiedzy o wychowaniu zarówno wśród nauczycieli, jak i w całej warstwie inteligenckiej. Mimo ograniczeń, wynikających ze skostnienia bezpośrednio aplikowanych do praktyki stopni formalnych i całego splotu rygorów dotyczących tzw. stosunku wychowawczego, pedagogika ta pogłębiła w Galicji refleksję nad celem, istotą i środkami wychowania. Zanim jednak pedagogika stała się tu dyscypliną w pełni umiejętną, herbartyzm zdominował seminaria nauczycielskie, gdzie używano podręczników napisanych zgodnie z jego zasadami, dodajmy — zasadami w pełni akceptowanymi przez centralne, jak i lokalne władze oświatowe.

Bodaj najwybitniejszym przedstawicielem pedagogiki herbartowskiej na poziomie seminarium nauczycielskiego był w ostatnim dwudziestoleciu XIX w. Mieczysław Tytus Baranowski, energiczny lwowski działacz oświatowy, redaktor czasopism pedagogicznych, a przede wszystkim autor kilku długowiecznych podręczników pedagogiki i dydaktyki, jak również przewodników metodycznych do nauczania różnych przedmiotów w szkole ludowej. Idee herbartowskie odnajdujemy w podręcznikach Baranowskiego w wielu miejscach, ale w największym nasileniu

³³ Seredyński, *op. cit.*, s. 6.

³⁴ A. Skoczek, *O szkole ludowej*, Kraków 1868, s. 25.

tam, gdzie nakazuje on bezwzględne stosowanie się do zasady nauczania wychowującego oraz gdzie uwydatnia potrzebę ujmowania toku lekcji zgodnie z teorią stopni formalnych Herbart. To ostatnie zagadnienie ilustruje m.in. zalecenie, aby w czasie lekcji występowało pięć następujących momentów: „przysposobienie”, polegające na nawiązaniu do wiadomości uprzednio nabytych, „przedstawienie”, w którym należy się skupić na przekazaniu uczniom nowego zasobu informacji, „połączenie” („asocjacja”), wyrażające potrzebę wiązania nowego materiału z posiadanymi już wiadomościami, „zebranie” („rekapitulacja”), orzekające o konieczności zapamiętania nowo nabytych informacji i usytuowania ich w systemie wiedzy, wreszcie „zastosowanie”, którego zadanie polegało na uwydatnieniu praktycznego charakteru tej wiedzy³⁵. Ów pięciostopniowy tok lekcji zalecany przez Baranowskiego został niemal w całości zapożyczony od Herbart, który — jak wiadomo — wyszczególnił w swojej teorii stopni formalnych jasność, kojarzenie, system i metodę.

Podobnie inne wątki podręcznika Baranowskiego nawiązywały do pedagogiki herbartowskiej, co nie zawsze budziło w Galicji sądy aprobujące. Ciekawie i zarazem swoiście dla atmosfery pedagogicznej tamtych czasów zabrzmiał zarzut pod adresem podręcznika Baranowskiego, sformułowany przez ks. Walentego Gadowskiego, wojowniczego katechetę i mistycznego piewce wychowania religijnego w duchu katolickim. Otóż Gadowski ostro skrytykował Baranowskiego za to, że etykę i kierunek wychowania oparł na Herbarcie, przez co zaprzeczył dogmatom religii katolickiej³⁶. Opinia ta jednak nie wpłynęła na popularność tej książki, nad której ulepszeniem autor pracował do końca życia, a po wczesnej jego śmierci modyfikował ją aż do 1925 r. inny galicyjski herbartysta i przyjaciel Baranowskiego — Franciszek Majchrowicz.

Dzięki przekładom z języka niemieckiego, jak i popularnym adaptacjom herbartyzm został nie tylko upowszechniony w galicyjskim szkolnictwie niższych i wyższych szczebli, ale i walcie przyczynił się do emancypacji pedagogiki jako dyscypliny umiejętnej, uniwersyteckiej. Herbartyzm uzasadniał bowiem, że pedagogika dotyczy bardzo ważnego zjawiska życia społecznego, jakim jest wychowanie, i że jego rozważanie wymaga podstaw filozoficznych oraz oświecenia historycznego. Umocnienie wpływu pedagogiki na szkołę i wychowanie nastąpiło więc w Galicji po pojawieniu się pierwszych polskich dzieł oryginalnych, pisanych w duchu herbartyzmu. Istotne zasługi położyli w tym Leon Kulczyński z Krakowa i Antoni Danysz ze Lwowa. Obydwaj byli nauczycielami szkół średnich, obydwoj przejawiali żywe zainteresowanie pedagogiką

³⁵ M. Baranowski, *Pedagogika i dydaktyka do użytku nauczycieli szkół ludowych i seminariów nauczycielskich*, Lwów 1887, s. 110.

³⁶ W. Gadowski, *Wychowanie młodzieży i herbarcjanizm*, Kraków 1887 (odb. z „Przeglądu Powszechnego”); K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1967, s. 30.

niemiecką, obydwaj habilitowali się z zakresu pedagogiki, obydwaj byli docentami prywatnymi pedagogiki w krajowych uniwersytetach.

L. Kulczyński wyłożył swoje poglądy na wychowanie w kilku pracach na temat kształcenia nauczycieli szkół średnich i pedagogiki J.F. Herbarta³⁷. Poglądy te, podbudowane filozoficznie, posiadały jednak wyraźną praktyczną orientację. Nie wykroczyły bowiem z reguły poza praktyczną analizę obowiązujących normatywów państwowych i krajowych, dotyczących szkół średnich, jak również nie przejawiały ambicji w kierunku interpretacji herbartyzmu jako swoistego zjawiska edukacyjnego, jego przesłanek ideowych, politycznych czy obyczajowych. Tak na przykład charakteryzując cel szkoły, Kulczyński oparł się na austriackim *Zarysie organizacyjnym gimnazjów i szkół realnych* z 1849 r., owym długowiecznym kanonie programowo-strukturalnym szkolnictwa średniego w cesarstwie habsburskim, który zresztą uważał do końca za doskonały wzór kodeksu szkolnego. Za *Zarysem* stwierdził, że celem szkoły średniej jest ogólne wykształcenie ucznia i przygotowanie go do studiów uniwersyteckich. Pojęcie ogólnego wykształcenia wymaga jednak bliższego określenia, toteż — zdaniem Kulczyńskiego — szkoła powinna wytworzyć religijno-moralny charakter, charakter szlachezny i „wyrobiony”, polegający na konsekwencji woli³⁸.

Zatem szkoła, pragnąc kształtować charakter, musi oddziaływać na wolę młodego człowieka zwłaszcza wtedy, gdy jeszcze jest „wiotkiego i niepewnego usposobienia”. Opierając się na Herbarcie, Kulczyński utrzymywał, że na trwałość moralnej woli można wpłynąć przez uzależnienie jej od „zasobu i nastroju myśli i uczuć”. Stąd też żywość myśli, ich jakość i różnorodność, zorganizowanie i kierunek stanowią podstawę, na której opierają się zarówno wola, jak i charakter. Tu, według Kulczyńskiego, rodzi się zagadnienie nauczania i prowadzenia, czyli wychowania, oraz związany z tymi procesami problem karności. Za Herbartem Kulczyński przypisuje karności ważną rolę z uwagi na bezpośredni jej wpływ na wolę ucznia. Wyróżnił więc „karność niższą”, która ma „tymczasowo i przemijająco u młodego jeszcze chłopca powściągać dzikie zapędy nieokiełznanej natury”, oraz „karność wyższą”, czyli kierownictwo duchowe. Ta właśnie karność ma na celu utwierdzenie charakteru moralnego wychowanka³⁹.

Kulczyński w pełni wpłynął na popularyzację herbartyzmu w Galicji nie tylko dzięki swoim studiom na tematy pedagogiczne, ale także dzie-

³⁷ L. Kulczyński, *Wykształcenie nauczycieli gimnazjalnych*, Lwów 1883 (odb. z „Przewodnika Naukowego i Literackiego”); idem, *Praktyczny kurs kształcenia nauczycieli szkół średnich*, Lwów 1906 (odb. z „Muzeum”); idem, *Ogólne zasady pedagogiki*, Kraków 1911; idem, *Herbart Jan Fryderyk*, bmr. (odb. z *Encyklopedii wychowawczej*).

³⁸ Kulczyński, *Wykształcenie nauczycieli gimnazjalnych...*, s. 7 i n.

³⁹ Kulczyński, *Ogólne zasady pedagogiki...*, s. 31 i n.

ki wykładom prowadzonym na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wykłady te budziły uznanie zarówno władz Wydziału Filozoficznego, jak i słuchaczy, którzy mieli się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu. Dla kandydatów tego zawodu Kulczyński w kierowanym przez siebie gimnazjum zorganizował praktyczny kurs, podczas którego starał się wprowadzać w życie podstawowe kanony wyznawanego przez siebie herbartyzmu⁴⁰. Prowadzenie jednak tego kursu przypadło na schyłek XIX i początek XX w., kiedy szkoła średnia i cały jej system wychowawczy znalazły się pod ostrzałem krytyki społecznej i kiedy herbartyzm stawał się symbolem bezduszności, autokratyzmu i płytkiej dewocji. Stąd też i Kulczyński znalazł się wśród epigonów obumierającej z wolna ideologii pedagogicznej.

Niemal analogiczne poglądy reprezentował Antoni Danysz, wywodzący się z Wielkopolski, wykształcony w uniwersytetach niemieckich, pracujący zrazu w szkołach średnich zaboru pruskiego, ale potem związany przez z górą ćwierć wieku ze środowiskami życia umysłowego w Galicji, przede wszystkim Lwowa. Tu dojrzewał intelektualnie i tu także wypracował swój aprobujący stosunek do herbartyzmu. Obydwa podstawowe jego dzieła pedagogiczne *O wychowaniu* (1903) i *O kształceniu* (1918) obejmują wykład przejętej z pedagogiki niemieckiej koncepcji wychowania jako procesu kierowanego w myśl przyjętych zasad filozoficznych i określonego przez obowiązujące przepisy. Był Danysz zwolennikiem intelektualizmu i encyklopedyzmu w wychowaniu, uznawał wpływ etyki i psychologii na formułowanie celu i środków wychowania, sądził, że pedagogika jest „filozofią stosowaną” i że w związku z tym wymaga głębokiej refleksji nad istotą urabiania charakteru. W zasadzie ograniczał też przedmiot pedagogiki do tego kręgu problemów wychowawczych, które występują w szkole, a więc w instytucji kształcącej, a dopiero na tej podstawie wychowującej⁴¹. Podążając za ideologią herbartyzmu, Danysz kładł nacisk na kształtowanie zainteresowań pojmowanych jako efekt, nie zaś jako motyw uczenia się. Wreszcie uznawał potrzebę ścisłego stosowania się do wskazań dotyczących toku nauczania, którego podstawy upatrywał w teorii stopni formalnych.

Choć Danysz nie prowadził tak ożywionej działalności pedagogicznej jak Kulczyński, nie był widoczny w kręgach krajowej elity działaczy oświatowych i pedagogicznych, to jednak dzięki swoim pracom tak z zakresu pedagogiki, jak i historii wychowania awansował do czołowych w Polsce twórców rodzącej z wolna pedagogiki jako dyscypliny uniwersyteckiej. Wraz z Bolesławem Mańkowskim, Ludwikiem Ćwiklińskim i Kazimierzem Twardowskim, którzy co prawda pedagogami w ścisłym

⁴⁰ Kulczyński, *Praktyczny kurs kształcenia nauczycieli szkół średnich...*, s. 40—47.

⁴¹ A. Danysz, *O wychowaniu*, Lwów 1903, s. 27 i n.

tego słowa znaczeniu nie byli, ale interesowali się teorią wychowania i nauczania, czemu dali wyraz zarówno w licznych publikacjach, jak i działalności oświatowej, stworzył Danysz znaczący ośrodek polskiej myśli edukacyjnej we Lwowie, który — dodajmy — miał w pełni rozkwitnąć w okresie międzywojennym.

ZWIASTUNY PEDAGOGIKI „NOWEGO WYCHOWANIA”. POLSKIE KONGRESY PEDAGOGICZNE WE LWOWIE

Herbartyzm stanowiący teoretyczną podstawę tzw. szkoły tradycyjnej panował w Galicji niepodzielnie do kresu istnienia tego zaborczego tworu politycznego. Ale od przełomu stuleci pojawiły się znaczne wyłomy w owym monolicie ideowo-pedagogicznym centralistycznie zarządzanego systemu. W wyniku dojrzewania koncepcji wychowania narodowego, pojawienia się ideologii socjalistycznej, prężnie rozwijającego się ruchu ludowego, pod adresem pedagogiki szkoły tradycyjnej zaczęto formułować zarzuty wyrażające społeczną dezaprobatę jej zaleceń dydaktycznych i wychowawczych. W sukurs tej krytyce przychodziły wyniki badań psychologii empirycznej, liczne studia socjologiczne ukazujące prawdziwe oblicze społeczeństwa, a zwłaszcza duch nowej filozofii, która dzięki wszechstronnej interpretacji takich pojęć, jak materializm, naturalizm, pragmatyzm, liberalizm, demokracja, postęp, stawała się filozofią realną, istotnie oddziałującą na mentalność coraz szerszych warstw społeczeństwa. Przede wszystkim zaś zyskiwała licznych zwolenników w środowisku naukowym i nauczycielskim oraz w innych kręgach inteligentnych, zwłaszcza pochodzenia plebejskiego.

Polska pedagogika w Galicji, krępowana obcymi wpływami i z reguły powtarzająca narzuconą normatywną praktykę edukacyjną, nie mogła się skutecznie obronić przed wpływami, które niósł nurt życia społeczno-politycznego i dynamiczny rozwój nauk tak przyrodniczych, jak i społecznych⁴². Początkowo nieśmiało i niewiele, w miarę upływu czasu coraz pewniej i więcej prób zmiany staroświeckiego systemu dydaktyczno-wychowawczego szkół wszystkich szczebli podejmowano w różnych ośrodkach pracy oświatowej. Próby te pojawiły się zrazu w szkołach prywatnych, cieszących się większą swobodą w programowaniu i prowadzeniu działalności pedagogicznej. Ale już w pierwszej dekadzie naszego stulecia wystąpiły w szkołach państwowych, które — dodajmy — zatrudniały młodych, energicznych i na nowych wzorach pedagogiki wykształconych nauczycieli. Liczne opisy działalności nowatorskiej znajdujemy w galicyjskich czasopismach pedagogicznych, w szczególności zaś

⁴² H. Chodynicki, *Polskie ognisko wychowawcze wiejskie (1906—1914)*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900—1939*, pod red. B. Suchodolskiego i in., Wrocław 1963, s. 33—34.

w „Muzeum”, „Szkołe”, „Reformie Szkolnej”, „Ruchu Higienicznym”, „Ruchu Pedagogicznym”, „Rodzinie i Szkole”. Są to istotne przyczynki do rekonstrukcji ewolucji polskiej myśli pedagogicznej w schyłkowym okresie dziejów zaboru austriackiego.

Nowatorstwo pedagogiczne tamtej doby dotyczyło wielu sfer pracy dydaktycznej i wychowawczej szkół. Najczęściej nauczyciele podejmowali próby rozszerzania oddziaływania wychowawczego na uczniów poza szkołą. Organizowali więc wycieczki krajoznawcze patronowali różnym formom wychowania fizycznego i zdrowotnego, pobudzali ruch samokształceniowy w historii i literaturze polskiej, inicjowali zakładanie kolonii wakacyjnych. Rządziej decydowali się na innowacje demokratyzujące szkołę i stosunki w niej panujące, choć tuż przed wojną pojawiły się próby zorganizowania samorządów uczniowskich. Niemal zupełnie niewidoczne były tego typu działania na niwie dydaktycznej. Tu skrupowanie obowiązującymi programami nauczania było większe, nadzór inspektorski bardziej rygorystyczny, a możliwości odstąpienia od polecanej metody nauczania minimalne. Jedynie w niektórych szkołach prywatnych wystąpiły dążenia do radykalnych zmian procesu nauczania⁴³.

Mimo na ogół niekorzystnych warunków dla pedagogicznej działalności innowacyjnej w Galicji dzięki podejmowanym próbom nowatorskim oraz dzięki ich opisom i popularyzacji znacznie rozszerzył się przedmiot pedagogiki i jej społeczne oddziaływanie. Przejawiło się to najpełniej w czasie obrad dwóch ogólnopolskich kongresów pedagogicznych we Lwowie w latach 1894 i 1909⁴⁴. Problematyka kongresów koncentrowała się wokół kilku węzłowych zagadnień wychowawczych tamtej epoki. Przede wszystkim rozważano zagadnienie wychowania narodowego z różnych stanowisk społecznych i pobudek ideologicznych. Wiele miejsca poświęcono sprawie roli kobiety w społeczeństwie i kwestii dopuszczenia jej do studiów uniwersyteckich⁴⁵. Dyskutowano nad problematyką wychowania domowego i jego funkcją w kształtowaniu postaw narodowych polskich dzieci i młodzieży. Wychowanie fizyczne dzieci i młodzieży oraz znaczenie higieny w rozwoju młodego pokolenia Polaków było również przedmiotem sporów i postulatów kierowanych pod adresem władz krajowych, organizacji społecznych i politycznych oraz towarzystw oświatowych i higienicznych. Ta problematyka, znacznie spopularyzowana przez Henryka Jordana, stanowiła żywe odbicie dynamicznych akcji na rzecz

⁴³ W. Dzierzbicka, *Szkoła pracy*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce...*, s. 142—154.

⁴⁴ Cz. Majorek, *W poszukiwaniu aksjomatów narodowego wychowania (Pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny we Lwowie w 1894 r.)*, „Przegląd Humanistyczny”, 1983, nr 7, s. 13 i n.; *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego w dniach 1 i 2 listopada 1909 r. we Lwowie*, opracował J. Kornecki, Lwów b.d.

⁴⁵ J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939, s. 258 i n.

kultury fizycznej, podejmowanych wówczas w różnych środowiskach kraju⁴⁶. Problemy organizacyjne, programowe i wychowawcze szkół zajmowały — rzecz oczywista — najwięcej miejsca w programie obydwóch kongresów, ale nie były one jedyną, wartą dyskusji kwestią pedagogiczną. Oznacza to, że przestrzeń, na której operowała ówczesna pedagogika, rozszerzyła się wydatnie i że szkoły nie uważano już za monopolistę w dziedzinie wychowania.

Podczas obydwóch kongresów niemało uwagi poświęcono samej pedagogice, dydaktyce i popularyzacji ich zasad. Znamienny jest fakt, że tematykę tę prezentowali nie tylko uczeni z zaboru austriackiego, ale także z Królestwa, gdzie nowe spojrzenie na przedmiot, metodę i funkcję tej nauki wynikało z szybszego niż w Galicji przyswojenia światowych tendencji w badaniach pedagogicznych. W 1894 r. na temat pedagogiki jako nauki wypowiedział się przede wszystkim B. Mańkowski w referacie „O potrzebie, zadaniu i zakresie umiejętnej pedagogiki w programie nauk uniwersyteckich”. Uzasadnił on potrzebę oparcia teorii pedagogicznej na gruntownych podstawach filozoficznych i psychologicznych. Ponadto utrzymywał, że pedagogika naukowa ma mieć charakter narodowy, a zatem należy zerwać z bezkrytycznym przejmowaniem z Zachodu nowinek pedagogicznych i poszukiwać własnych dróg rozwijania tej nauki. Referat ten był niewątpliwie głęboko erudycyjny, ale równocześnie stanowił dowód zachowawczych postaw wobec przedmiotu pedagogiki, która miała w sobie zamykać jedynie to, co zostało uświęcone tradycją i co dotyczyło lokalnych zjawisk edukacyjnych. Warto wzmiankować, że Mańkowski zaproponował utworzenie katedr pedagogiki i dydaktyki w krajowych uniwersytetach oraz związanych z nimi teoretycznych seminariów pedagogicznych⁴⁷. Wniosek ten został przez kongres przyjęty, choć na jego pełną realizację trzeba było czekać jeszcze lat kilkadziesiąt.

Na kongresie w 1909 r. zachowawcze postawy wobec przedmiotu nauki o wychowaniu znalazły się w wyraźnej defensywie. Był to widomy znak przemian, które dokonywały się w tej dziedzinie pod wpływem coraz śmielszego stosowania metody empirycznej w badaniach pedagogicznych. Ale świadectwo tym przemianom dali podczas drugiego kongresu pedagodzy z Warszawy, przede wszystkim Aniela Szyćówna, dobrze obeznana z nowoczesnymi tendencjami w badaniach pedagogicznych na świecie⁴⁸. Wystąpiła ona we Lwowie z referatem „Zasady dydaktyki współczesnej a szkoła polska”. Ukazała w nim niektóre osiągnięcia ówczesnej dydak-

⁴⁶ K. Toporowicz, *Eugeniusz Piasecki (1872—1947). Życie i dzieło*, Warszawa—Kraków 1988, s. 51 i n.; H. Smarzyński, *Dr Henryk Jordan — pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Kraków 1958.

⁴⁷ *Sprawozdanie z kongresu pedagogów*, [w:] *Powszechna Wystawa Krajowa 1894 r. i siły produkcyjne kraju. Wstęp geograficzno-statystyczny*, Lwów 1897, s. 232—233.

⁴⁸ S. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli Szyćówny*, Warszawa 1968.

tyki i kierunek rysujących się w tej dziedzinie zmian. Skrytykowała zdecydowanie panującą w ówczesnej szkole jednostronność w rozwijaniu psychiki dzieci i młodzieży, opowiadając się zarazem za zwrotem w kierunku indywidualności wychowanka, za dostrzeganiem jego zmysłów, upowszechnieniem metod oglądowych i praktycznych, wreszcie — za zerwaniem z biernością w nauczaniu i uznaniem twórczych zdolności każdego podmiotu. Podkreśliła też konieczność uwzględnienia w pracy szkoły fizycznego stanu organizmu dziecka, bo dotychczas nauczaniem i wychowaniem dyryguje bezduszny i przeładowany program oraz całkowicie podporządkowany mu nauczyciel⁴⁹.

Pedagogice polskiej Szycówna postawiła kilka istotnych zadań. Postulowała ona, aby polscy autorzy, przyswoili najpierw osiągnięcia światowe z tej dziedziny i dopiero na tej podstawie stworzyli pedagogikę i dydaktykę polską uwzględniającą swoistość psychiki dzieci i młodzieży polskiej. Uznała też za konieczne wprowadzenie do seminariów nauczycielskich pedagogiki doświadczalnej, dzięki czemu formułowane zasady teoretyczne będą ukazywane w ścisłym związku z realną praktyką. Zaproponowała na koniec utworzenie w Galicji towarzystwa badań nad dziećmi, którego zadaniem byłoby budowanie naukowego gmachu pedagogiki polskiej⁵⁰.

Wypowiedź Szycówny nieco ożywiła zatęchłą atmosferę w naukach o wychowaniu, panującą w Galicji. Ale chociaż jej referat został przyjęty życzliwie, o czym świadczą m.in. pochlebne oceny sprawozdawców kongresu, to jednak nie wpłynął na zmianę mentalności galicyjskich środowisk uniwersyteckiej pedagogiki. Zapatrzone w filozofię, zdominowane przez niemiecką myśl edukacyjną orientacji herbartowskiej, środowiska te nie potrafiły jeszcze praktycznie zareagować na postulaty odważnej i dobrze wykształconej warszawianki. Mimo to podjęcie przez kongres problematyki rozwoju nauk pedagogicznych na podstawie empirycznej, a nie jedynie filozoficznej, świadczy o otwarciu się Galicji, nie tylko tej „prywatnej”, ale i „urzędowej”, na wpływy z zewnątrz. Był to więc zwiastun przeobrażeń, które na początku naszego stulecia dokonywały się w galicyjskim wychowaniu i galicyjskiej nauce i wychowaniu, namaszczonej od z górą stulecia cesarsko-królewskim olejem wiedzy.

PODSUMOWANIE

Polskiej myśli pedagogicznej w Galicji nie można uznać za przodującą w skali ogólnopolskiej refleksję wychowawczą w okresie dziejów porobiorowych. O wiele bardziej znaczący i oryginalny dorobek w tej dzie-

⁴⁹ A. Szycówna, *Zasady dydaktyki współczesnej a szkoła polska*, „Szkoła” 1909, s. 694—703.

⁵⁰ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego...*, s. 98—99.

dzinie zanotowały Królestwo i Wielkopolska, gdzie w XIX w. i na początku XX w. ukazało się wiele dzieł wybitnych, nakreślających nie tylko retrospektywnie, ale przede wszystkim perspektywnie cele, zadania, środki i metody wychowania jako działalności służebnej bądź to względem społeczeństwa, bądź narodu, bądź też społeczeństwa i narodu razem wziętych. W Galicji dzieł takich było niewiele, a wśród ich autorów można wymienić zaledwie kilka nazwisk. J. Dietl, S. Zarański, S. Prus-Szczebanowski, H. Jordan to bodaj jedyne postacie, które pozostawiły widoczny ślad w polskiej refleksji edukacyjnej doby porozbiorowej.

Stosunkowo nikły dorobek galicyjski w tej dziedzinie wynikał z dwóch zasadniczych przyczyn.

Po pierwsze — wbrew utartemu pogładowi dominacja ideologii państwa zaborczego była tu bardzo silna, wydaje się, że silniejsza niż w pozostałych dwóch zaborach. W pierwszym stuleciu niewoli Galicja nie przeżyła okresów liberalnej polityki zaborcy — jak to miało miejsce w dzielnicach pruskiej i rosyjskiej. Zaś w okresie konstytucyjnym zapanował tu zręcznie przez Wiedeń pielęgnowany konserwatyzm, który — walenie wspierany przez klerykalizm — hamował myśl liberalną, nie dopuszczając do artykułowania „wywrotowych” i przeczących raz ustalonemu porządkowi społeczno-moralnemu koncepcji wychowania społeczeństwa.

Po wtóre — słabość polskiego mieszczaństwa i serwilizm polskiej klasy ziemiańskiej. Klasa ta, dopuszczona w drugiej połowie XIX w. do wpływu na bieg spraw publicznych kraju, a nawet państwa, strzegła przede wszystkim własnego interesu. Deklarując wolę pracy dla narodu, nie chciała ona dopuścić do wykwitnięcia myśli liberalnej, ukazującej inny system wychowawczy od tego, który miał pozostawać w służbie cesarza — owego strażnika konserwatyizmu i idola nienaruszalności państwa zaborczego⁵¹.

Mimo ograniczeń i niedostatków polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim zasługuje na poważniejsze studia naukowe. W wielkiej masie drobnych przyczynków i prac poważniejszych można bowiem odnaleźć wartości, które do dziś nie straciły swojego waloru, a przez to — być może — odmienić na ogół mierną ocenę dokonań tamtych czasów.

⁵¹ H. Kozłowska-Sabatowska, *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego (1864—1881)*, Wrocław 1978, s. 151 i n.

