

3-4

PL ISSN 0033-2178

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Warszawa 1996 Rok XXXIX 3 4 (153-154)

W numerze:

II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny

– Demokracja a oświata; kształcenie i wychowanie

OSSOLINEUM

RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

STANISŁAW MAUERSBERG, JÓZEF MIĄSO, KAMILA MROZOWSKA,
TADEUSZ W. NOWACKI

SEKRETARZ REDAKCJI

TADEUSZ SUBERLAK

REDAKTORZY WYDAWNICTWA

ALEKSANDRA TERESA KULCZYCKA, WIESŁAWA MALINOWSKA

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Wrocław 1996.
Objętość: ark. wyd. 11,90, ark. druk. 10,50.
Warszawska Drukarnia Naukowa Warszawa, ul. Śniadeckich 8, Zam. 164/96
Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 1996 r.

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Kwartalnik
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
poświęcony
dziejom oświaty i wychowania

Rok XXXIX 3—4 (153—154) 1996

WROCLAW • WARSZAWA • KRAKÓW
ZAKŁAD NARODOWY IM. OSSOLIŃSKICH
WYDAWNICTWO POLSKIEJ AKADEMII NAUK
1996

iki,

dziby

rych
ską",
ie na
isach
e od
ocztą

platy
ziału.
cena

ry za

owa-
kach
rasy,
6.

WPROWADZENIE

Z inicjatywy Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego odbył się w dniach 31 sierpnia do 1 września 1995 r. w Toruniu, w siedzibie Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod wiodącym hasłem: „Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie”, którego zamierzeniem było — jak pisali organizatorzy — dokonanie „przejrzenia stanu problematyki, badań i zastosowań nauk pedagogicznych oraz nowatorskiej praktyki edukacyjnej w Polsce lat ostatnich”.

W obradach Zjazdu, wśród szerokiego gremium autorów, którzy w *Materialach przedjazdowych* zapowiadali wygłoszenie blisko 250 referatów, wiele dotyczyło historii wychowania. Tematyka ich wystąpień była całkowicie spontaniczna. Wprawdzie Zespół Historii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN zaproponował organizatorom opracowanie referatu na plenarne obrady Zjazdu pt.: „Idźcie przewodnie kongresów i zjazdów pedagogicznych w Polsce” oraz urządzenie w ramach obrad sekcji historycznej pogłębionej dyskusji nad tą problematyką, zakładając, że obejmie ona krótkie wystąpienia i doniesienia z badań nad demokratycznymi aspektami najstarszych zjazdów i konferencji nauczycielskich od czasów Komisji Edukacji Narodowej aż do odzyskania przez Polskę niepodległości, a następnie spojrzenie pod tym kątem na obrady Sejmu Nauczycielskiego z 1919 r., na kongresy pedagogiczne i kongresy nauki polskiej w latach II Rzeczypospolitej, kończąc wreszcie na zjazdach oświatowych i pedagogicznych, jakie odbyły się po II wojnie światowej (w Łodzi, w Bytomiu i parokrotnie w Warszawie), ale propozycja ta, prawdopodobnie ze względu na zbyt późne zgłoszenie (koniec lutego 1995) i inną formułę Zjazdu, nie została zrealizowana. W tej sytuacji wszystkie zgłoszone przez uczestników propozycje wystąpień mające aspekt historyczny utworzyły odrębną grupę tematyczną „C”.

Obradom „grupy” przewodniczył prof. Karol Poznański, a obowiązków sekretarza podjął się dr Michał Strzelecki, który z ich przebiegu złożył krótkie sprawozdanie na sesji plenarnej podsumowującej dorobek Zjazdu.

W toku obrad „Grupy C” z 17 zapowiadanych wystąpień, w roli referentów wystąpiło tylko 13 uczestników. Z uwagi na ograniczenia czasowe (dwie półdniowe sesje), referenci przedstawiali zwykle główne tezy swoich opracowań w ciągu 20–30 minut, zwłaszcza że po każdym wystąpieniu padały zwykle pytania, a czasem odbywała się krótka dyskusja, co nadawało obradom dynamiczny i bardzo interesujący przebieg, ale jednocześnie narzucało dyscyplinę w ustalonej wspólnie procedurze obrad.

Dobrze więc się stało, że zaistniała możliwość opublikowania na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, w postaci osobnego numeru, pełnych tekstów przygotowanych na Zjazd referatów, za co w tym miejscu radzi składamy serdeczne podziękowanie Polskiemu Towarzystwu Pedagogicznemu, a zwłaszcza redaktorowi naczelnemu, prof. dr. hab. Marianowi Walczakowi, bo dzięki temu mamy możliwość nie tylko utwalenia rezultatów swoich badań i przemyśleń kojarzących się z wiodącym hasłem II Zjazdu, ale także realną możliwość podzielenia się nimi ze znacznie szerszym gremium interesującym się dziejami oświaty i wychowania, bo przecież obrady w naszej grupie skupiły w sumie zaledwie około 30–40 osób. Należy przy tym wyjaśnić, że w tym zbiorze nie ma dwóch, bardzo interesujących referatów: dr Władysławy Szulakiewicz z WSP w Rzeszowie, pt. *Kongresy pedeutologiczne okresu międzywojennego wobec kształcenia nauczycieli* oraz dra Sławomira Sztobryna z Uniwersytetu Łódzkiego, pt. *Historia wychowania u schyłku XX wieku*, które pomieszczone zostały w odrębnym tomie stanowiącym podsumowanie całości obrad II Zjazdu PTP. Brakuje też tekstu referatu wygłoszonego przez prof. dr hab. Irenę Szybiak pt. *Tradycje demokratyczne polskich systemów oświatowych na przełomie XVIII–XIX w.*, który w pewnym sensie dawał wprowadzenie w problematykę obrad, bo sięgał do najodleglejszych tradycji, a którego tekst nie dotarł na czas do wydawnictwa.

Wygłoszone na II Zjeździe PTP w „Grupie C” referaty przedstawiamy w układzie chronologicznym, zaczynając od tematyki sięgającej połowy ubiegłego stulecia, a kończąc na czasach współczesnych, które — jak to ujmuje prof. M. Bybluk — nawiązując do przeszłości, potrzebują dziś dyskursu.

Z prezentowanych w niniejszym zeszycie referatów daje się wyraźnie odczytać ogólne przesłanie zawarte w wiodącym hasle II Zjazdu PTP. I chociaż paru zapowiadanych referatów o bardzo interesująco brzmiących tytułach nie wygłoszono (zob. *Materiały przedzjazdowe*, s. 223), to jednak można przyjąć, że historycy wychowania wyraźnie zaznaczyli swój udział w obradach Zjazdu, a zawarte w ich wystąpieniach ustalenia, sądy i opinie przybliżają czytelnikom „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” owe niezbyt odległe i niełatwe dzieje utrwalania się na gruncie polskim wzajemnych relacji między demokracją a oświatą, kształceniem i wychowaniem.

KAROL POZNAŃSKI
WarszawaDEMOKRATYCZNE ASPEKTY
W RODZIMYCH PLANACH PRZEBUDOWY OŚWIATY
I WYCHOWANIA W KRÓLESTWIE POLSKIM
W POCZĄTKACH II POŁOWY XIX WIEKU

W dziejach Królestwa Polskiego tylko dwukrotnie Polacy mieli bezpośredni wpływ na organizację całego systemu szkolnictwa, tak w zakresie jego struktury, jak i treści oraz form kształcenia i wychowania. Pierwszy raz — w tzw. dobie konstytucyjnej, tj. od chwili jego utworzenia, aż do momentu upadku powstania listopadowego i drugi raz — w początkach lat sześćdziesiątych XIX w., w okresie reform Aleksandra Wielopolskiego. Był to zaledwie okres dwuletni, trwający od momentu powołania przez cara Aleksandra II, pod koniec marca 1861 r., margrabiego Wielopolskiego na dyrektora głównego prezydującego w nowo kreowanej, w miejsce Zarządu Okręgu Naukowego Warszawskiego, Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego aż do momentu wybuchu powstania styczniowego, w wyniku którego załamała się polityka ugodowa caratu z władzami cywilnymi Królestwa Polskiego¹.

Przyznane ukazem carskim z 27 marca 1861 r. koncesje zapowiadały m.in. zgodę na przeprowadzenie w Królestwie Polskim ogólnej reformy szkół oraz na ustanowienie zakładów naukowych wyższych — między innymi i szkoły prawa². Wbrew oczekiwaniom rządu, społeczeństwo polskie z dużą rezerwą odniosło się do carskich obietnic. Wielopolski natomiast z całą energią przystąpił do ich urzeczywistniania w nadziei, że realne fakty zmienią to nieufne nastawienie. Istotnie, w miarę upływu czasu i po usunięciu ze szkół wszystkich zniechęconych rosyjskich nauczycieli, zaczęły budzić się nadzieje

¹ T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1807—1915)*, Warszawa 1929, s. 37—38.

² Dziennik Praw Królestwa Polskiego, t. 57, s. 337 oraz „Gazeta Rządowa” nr 71 z 27 III 1861 r.

na takie urządzenie całego systemu oświaty, który będzie odpowiadał rzeczywistym potrzebom kraju i aspiracjom edukacyjnym młodzieży. Wszyscy wyopowiadający się na łamach prasy publiczności i korespondenci zgodni byli, że kształcenie i wychowanie młodzieży, bez względu na rodzaj, poziom i zakres, powinno być prowadzone w języku polskim, zgodnie z tradycją i kulturą narodową, że powinno się reaktywować Uniwersytet Warszawski i rozwinąć sieć szkół średnich oraz zapewnić wszystkim dzieciom w wieku szkolnym, zwłaszcza wiejskim, możliwość zdobycia stosownego wykształcenia na poziomie elementarnym.

Na łamach prasy polskiej, zwłaszcza warszawskiej, rozwinęła się na temat szkoły, oświaty publicznej, organizacji i metod właściwego kształcenia i wychowania niezwykle ożywiona dyskusja. Szczególnie wiele miejsca zajmowały w niej problemy tzw. oświaty ludu.

Na wezwanie Wielopolskiego, w ciągu lata 1861 r. napłynęło blisko 40, często bardzo obszernych memorialów od dyrektorów gimnazjów i od różnych ludzi „znanych z nauki lub doświadczenia pedagogicznego”, które stanowiły materiał dla planowanej reformy szkolnej.

Nie zamierzam tu referować problematyki wystąpień prasowych, ani owych, często bardzo wnikliwych memorialów. Uczyniłem to już kiedyś w artykule pt. *Opinia publiczna Królestwa Polskiego wobec sprawy oświaty ludu w 1861 roku*³ oraz w osobnej monografii poświęconej reformie szkolnej w Królestwie Polskim w 1862 r.⁴ Znana jest też ustalona w naszej historiografii, mniej lub bardziej negatywna ocena całości poczynań Aleksandra Wielopolskiego, ze względu na jego ugodową postawę wobec caratu. Ocena ta, aczkolwiek nieco stonowana, rozciąga się także na ledwie zaczęłą reformę szkolnictwa. Krytykuje się więc likwidację szkół realnych i Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie, jako zamach na szkolnictwo zawodowe, za nadanie szkolnictwu średniemu klasyczno-filologicznego kierunku, za oddanie edukacji dziewcząt w ręce prywatne przez rozwiązanie szkół wyższych żeńskich rządowych, a także za niezbyt postępową reformę szkolnictwa elementarnego. Bodaj jedynie sprawa utworzenia Szkoły Głównej Warszawskiej oceniana jest na ogół pozytywnie i „przebacza się” jej studentom odmówienie bezpośredniego i gremialnego udziału w powstaniu, jak to uczynili studenci Instytutu Politechnicznego i Rolniczo-Leśnego w Puławach⁵.

Nie miejsce tu na polemikę z zasadnością tych ocen. Warto może tylko zauważyć, że także Rosjanie — choć z zupełnie innych powodów — zaatakowali niemal wszystkie pryncypia tej reformy szkolnej, a bodaj najostrzejszą jej krytykę przeprowadził minister Dymitr Tołstoj w przedstawionym

³ Zob. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. VII, Wrocław 1964, s. 69—94.

⁴ K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*, Wrocław 1968.

⁵ Zob. J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815—1915*, Wrocław 1966, s. 105, E. Staszynski, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa 1968, s. 12—14 oraz *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1807—1915*, pod red. S. Knieniewicza, Warszawa 1981, s. 339—347.

carowi raporcie z 1868 r., w którym uzasadniał potrzebę zdecydowanego odejścia w Królestwie Polskim od rozwiązań organizacyjnych i programowych będących niepożądaną spuścizną po reformie szkolnej Wielopolskiego⁶.

Dziś, po 134 latach od tamtych wydarzeń, kiedy dyskutujemy na temat związków demokracji z oświatą i wychowaniem, kiedy myślimy o przyszłości w naszej szkole i w pedagogice, mamy też świadomość, że jakiś, zapewne niewielki wpływ na nowe rozwiązania mieć będzie — jak dotąd — nie zawsze uświadamiana nasza przeszłość, nasze tradycje oświatowo-wychowawcze i nasza kultura, że dojrzałość i oryginalność zaproponowanych rozwiązań, celów i zasad wspierać się będzie na naszych rodzimych, także tych odległych doświadczeniach edukacyjnych.

Przyjmując za trafne powyższe przekonanie, warto sobie przypomnieć ten niezwykle dramatyczny epizod naszych dziejów, który tak silnie związany był z problematyką oświatowo-wychowawczą jako podstawowym czynnikiem utrwalania w świadomości dzieci i młodzieży poczucia własnej godności narodowej i patriotyzmu.

Przygotowanie planu reformy szkolnictwa margrabia Wielopolski powierzył wizytatorowi generalnemu szkół, znanemu już wówczas pisarzowi, Józefowi Korzeniowskiemu. Przy ścisłej wzajemnej współpracy w początkach czerwca 1861 r. ustalono główne jej założenia⁷.

Jedną z podstawowych spraw miała być rozbudowa szkolnictwa elementarnego. Plan przewidywał, ażeby tego typu szkoły były tworzone we wszystkich miejscowościach, w których tylko okaże się potrzeba, przy czym najniższym szczeblem organizacyjnym miała być szkoła o dwóch oddziałach. W szkołach wiejskich program nauczania miał uwzględniać m.in. zasady uprawy roli, hodowli bydła oraz higienę.

Szkolnictwo średnie, w myśl proponowanych założeń, miało być jednolite. Narzucone krajowi przez carat szkolnictwo realne, które w odczuciu społeczeństwa, a zwłaszcza kół szlachecko-ziemiańskich, tamowało jedynie młodzieży swobodny dostęp do szkół wyższych, miało ulec likwidacji. We wszystkich miastach powiatowych zamierzano więc otworzyć 5-klasowe szkoły powiatowe. W czterech niższych klasach program nauczania miał być ten sam, co w czterech pierwszych klasach gimnazjum, a w klasie piątej, dwuletniej, nauczanie miało otrzymać kierunek profesjonalny, zawodowy. Uczniowie tych szkół po ukończeniu klasy czwartej, mieli mieć wolny wstęp do klasy piątej gimnazjum.

Poważnej przebudowie zamierzano poddać organizację gimnazjów, które obecnie, w klasach starszych miały program zróżnicowany. Uważano, iż wszystkie powinny otrzymać kierunek ogólnokształcący. W związku z tym

⁶ Raport ministra oświecenia publicznego hr. Dymitra Tolstoja z inspekcji szkół w Okręgu Naukowym Warszawskim w 1868 r. w: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870, Materiały źródłowe, wybór, wstęp i opracowanie* K. Poznański, Warszawa 1993, s. 276–291.

⁷ Poznański, *Reforma szkolna...*, s. 75.

Gimnazjum Realne w Warszawie, jak i Wyższe Szkoły Realne w Kaliszu i w Kielcach planowano znieść lub przekształcić na gimnazja ogólnokształcące. Zamierzano ponadto reaktywować Gimnazjum w Siedlcach oraz usunąć ze szkół średnich dążenia rusyfikacyjne. Nauczanie miało więc być prowadzone wyłącznie w języku polskim, a język rosyjski uznany za język obcy, na równi z językiem francuskim i niemieckim. Poza tym naukę języka polskiego miano rozszerzyć i wprowadzić wykłady z historii i literatury polskiej.

Niepopularny wśród społeczeństwa Instytut Szlachecki w Warszawie planowano przekształcić na Liceum, z programem nauczania zbliżonym do gimnazjalnego, ze specjalnie dobranymi nauczycielami i z pensjonatem dla 100 uczniów. Na szczeblu szkoły średniej zamierzano także utworzenie kilku szkół handlowych, które miały zastąpić dotychczasowe szkoły niedzielno-handlowe.

Wreszcie szkolnictwo wyższe miało składać się z kilku uczelni: z Akademii Politechnicznej z wydziałami: chemicznym, inżynierskim i budowlanym; z Wyższej Szkoły Górniczej w Kielcach oraz z Uniwersytetu w Warszawie o wydziałach: medycznym, prawniczym, matematyczno-fizycznym i filologiczno-historycznym.

Opracowany przez Korzeniowskiego projekt organizacji oświaty i wychowania, który w formie nieoficjalnej informacji odnotował „Dziennik Poznański”⁸, uwzględniał jedynie ramowe założenia, które łącznie z memorialami stanowić miały osnowę do dyskusji, jaką Wielopolski zamierzał przeprowadzić w Radzie Wychowania Publicznego. W obliczu napiętej sytuacji wewnętrznej, którą w niemalym stopniu komplikował żywiołowy udział młodzieży szkolnej w antyrządowych zjściach politycznych, postanowiono odstąpić do tego zamiaru. Na łamach należącego do rządu Wielopolskiego „Dziennika Powszechnego” zaczęto publikować nadsyłane do Komisji Rządowej WRiOP lub wprost na ręce margrabiego memoriały, co było swoistą i nieznana dotąd formą upubliczniania ważnych dla kraju zagadnień edukacyjnych, a także zachętą do nadsyłania własnych uwag i propozycji lub publikowania ich na łamach innych czasopism.

Jako pierwszy, został zamieszczony w „Dzienniku Powszechnym” memorial gubernatora cywilnego guberni warszawskiej, Jakuba Łaszczańskiego pt.: *Uwagi nad organizacją szkół elementarnych w Królestwie Polskim*⁹. W kilka dni po nim zamieszczono bardzo obszerne i wnikliwe studium Jana Papłońskiego, b. urzędnika do specjalnych poruczeń przy kuratorze Pawle Muchanowic i profesora literatury rosyjskiej w Akademii Duchownej Rzymsko-Katolickiej w Warszawie, pt. *Wychowanie publiczne*¹⁰, a dalej: profesora Gimnazjum Gubernialnego w Radomiu, Ignacego Boczylińskiego, profesora Gimnazjum Filologicznego w Warszawie, Juliana Skupniewskiego, wizytatora generalnego szkół, Józefa Korzeniowskiego, profesora Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie, Adolfa Wolińskiego, profesorów Akademii Medyko-Chirurgicznej w War-

⁸ „Dziennik Poznański” nr 194 z 13 VI 1861.

⁹ „Dziennik Powszechny” nr 4 z 4 X 1861.

¹⁰ *Ibidem*, nr 8 z 9 X, nr 13 z 15 X, nr 15 z 17 X i nr 19 z 22 X 1861.

szawie: Tytusa Chalubińskiego i Wiktora Szokalskiego, b. naczelnika wydziału Okręgu Naukowego Warszawskiego, Adama Plewego, wykładowcy Instytutu Marymonckiego, Franciszka Miłosza oraz wicedyrektora Wydziału Wyznań, Hieronima Krzyżanowskiego¹¹.

Wszystkie opublikowane, jak i nie opublikowane memoriały nadesłane przez dyrektorów szkół zawierały wiele cennych uwag i propozycji w sprawie planowanej reorganizacji szkolnictwa. Ich wartość była tym większa, iż ogólnie cechował je trzeźwy realizm i gruntowna znajomość przedmiotu. Nie więc dziwnego, iż większość sformułowanych w nich postulatów, zwłaszcza w odniesieniu do szkolnictwa elementarnego i średniego, znalazła pełne odbicie w przygotowywanych planach reformy szkolnej.

Dzięki zabiegom A. Wielopolskiego Rada Administracyjna wyraziła zgodę na powołanie prowizoryczne z dniem 1 września 1861 r. w Komisji Rządowej WRiOP Józefa Korzeniowskiego na dyrektora kierującego Wydziałem Oświecenia, Stanisława Przysańskiego, dotychczasowego dyrektora Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie na jego zastępcę oraz Maksymiliana Vidala, dotychczasowego naczelnika wydziału cenzury na dyrektora kancelarii Komisji. W dwa tygodnie później utworzona została nowa tymczasowa Rada Wychowania Publicznego, w skład której weszła większość autorów memoriałów nie będących dyrektorami szkół, 26 osób. Było więc gremium, któremu można było powierzyć przygotowanie zupełnie nowej ustawy szkolnej, obejmującej całokształt spraw związanych z kształceniem i wychowaniem na wszystkich poziomach edukacji, od szkoły początkowej, elementarnej aż po studia wyższe, ustawy, jakiej nie było w polskiej tradycji oświatowej od czasów Komisji Edukacji Narodowej¹².

W pierwszych dniach września 1861 r. J. Korzeniowski i S. Przysański otrzymali od A. Wielopolskiego polecenie, by na podstawie zgromadzonych materiałów i ustalonych wcześniej głównych założeń reorganizacji dotychczasowego systemu oświaty i wychowania opracowali projekt nowej ustawy. Korzeniowski zajął się przygotowaniem przepisów dla szkolnictwa elementarnego, średniego i Szkoły Głównej, a Przysański — dla szkolnictwa technicznego i agronomicznego. Do współpracy wciągnięto dosyć sporą grupę ludzi. Należeli tu członkowie Wydziału Oświecenia i Rady Wychowania Publicznego oraz specjaliści różnych dyscyplin naukowych. Nad całością biegu prac czuwał Wielopolski, koordynując, uzupełniając i korygując redagowane przez Korzeniowskiego i Przysańskiego poszczególne działy tworzonej ustawy¹³.

Tempo prac było wprost niezwykle. W ciągu niespełna jednego miesiąca pierwsza redakcja projektu ustawy została zakończona, a w dniach między 1—9 października zredagowano tzw. „powody”, czyli uzasadnienie poszczególnych założeń projektu ustawy. Następnie Wielopolski sam, a potem wspólnie

¹¹ *Ibidem*, nr 27, 32, 33, 35, 39, 46, 63 z października–grudnia 1861, nr 16 i 20 ze stycznia 1862 oraz 74—75, 82, 92, 98 i 100 z kwietnia i maja 1862.

¹² Manteuffel, *op. cit.*, s. 63—64.

¹³ Poznanski, *Reforma szkolna...*, s. 134.

z Korzeniowskim, Przyszańskim i Vidalem, przygotowali ostateczną redakcję ustawy i powodów.

Projekt „Ustawy o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim” rodził się w niezwykle trudnych warunkach politycznych. Ustalając jej założenia, należało pamiętać, że wydatki skarbu państwa na oświatę nie mogą przekroczyć dotychczasowych świadczeń i że nowe ustalenia nie mogą podważać ogólnego porządku wewnętrznego, ani wykraczających poza „koncesję” ograniczeń politycznych i prawno-administracyjnych.

Trudnością innej natury był zupełny brak własnych doświadczeń pedagogicznych, na których można było się oprzeć przy projektowaniu nowej struktury organizacyjnej i dydaktyczno-wychowawczej dla poszczególnych typów szkół. Odrzucając wzory ostatniego trzydziestolecia, epoki mikołajowsko-paskiewiczowskiej i rezygnując ze sztucznego przenoszenia na własny grunt wzorów obcych, Wielopolski musiał sięgać do rodzinnych tradycji z końca XVIII i początków XIX w. Ideały wychowawcze i koncepcje ustrojowe szkolnictwa z czasów Komisji Edukacji Narodowej i Izby Edukacyjnej po upływie 80 lub 50 lat od czasu ich narodzin, przeniesione do zupełnie innych warunków społeczno-politycznych i ekonomicznych, mimo modyfikacji nie odpowiadały aktualnym potrzebom kraju. Zagadnienie to bodaj najsilniej wystąpiło w przepisach określających cele i zadania szkół średnich. Program kształcenia oparto głównie na przedmiotach filologiczno-klasycznych, a podstawowym ich celem miało być przygotowanie młodzieży do studiów wyższych. Innej alternatywy, przez rozwinięcie szersze szkolnictwa zawodowego na tym poziomie, prawie nie uwzględniono. Wykształcenie techniczne, które w miarę narastania w Królestwie Polskim kapitalizmu cieszyło się coraz większym zainteresowaniem, można było według założeń projektu ustawy zdobywać jedynie w Instytucie Politechnicznym i Rolniczo-Leśnym w Puławach.

Mówiąc o demokratycznych aspektach reformy szkolnej przygotowywanej pod kierunkiem Aleksandra Wielopolskiego najwyraźniej można je dostrzec w przepisach dotyczących szkolnictwa elementarnego i to nie w wersji zatwierdzonej przez cara, ale w projekcie, który najpełniej odzwierciedlał owe tendencje.

Głównym założeniem organizacji szkolnictwa elementarnego było dążenie do jak najszerszego upowszechnienia wykształcenia początkowego, a więc przede wszystkim do rozbudowania sieci szkół w takim stopniu, ażeby wszystkie bez wyjątku dzieci mogły się uczyć. W każdej gminie, nawet najmniejszej, powinna być istnieć przynajmniej jedna szkoła elementarna, a w gminach większych, w miarę możliwości i potrzeby miało ich być po kilka.

Z względu na brak środków finansowych, które można było przeznaczyć na tworzenie nowych szkół, pozwolono proboszczom, właścicielom ziemskim i władzom miast na zakładanie własnych szkółek początkowych z programem nauczania ograniczającym się do nauki katechizmu, czytania, pisanie, rachunków, poznawania miar i wag używanych w kraju oraz śpiewu pieśni kościelnych z tym zastrzeżeniem, ażeby płaca nauczyciela, o którego wyborze sam

decydować mógł właściciel, założyciel szkoły, nie była niższa niż 50 rb. rocznie i by szkoła podporządkowana była nadzorowi rządu, za pośrednictwem właściwej rady powiatowej.

Szkoły elementarne rządowe miały być zakładane stopniowo, w miarę posiadanych środków, najpierw w miastach i wsiach kościelnych, a potem w urządzonych kolonijnie, oczynszowanych i w pańszczyźnianych.

Dla zabezpieczenia temu szkolnictwu stałych funduszy na utrzymanie i odejście od uciążliwych, często niechętnie wnoszonych przez mieszkańców składek na utrzymanie szkoły i nauczyciela, zaprojektowano ustanowienie powszechnego podatku: od podymnego i szarwarku — 18% oraz od uparwania rzemiosła, prowadzenia handlu i szynków, od podatku gruntowego z dzierżaw wieczystych, od zarobków miejskich oraz od opłat wnoszonych przez oficjalistów i służących dworskich — w wysokości 33,5%. Według wstępnych szacunków proponowany podatek miał zapewnić utrzymanie dla około 700 szkół miejskich i 1500 wiejskich. Ponadto z przyznanych już szkołom zasiłków z funduszu skarbu państwa mogło się utrzymać około 630 szkół. Szacowano więc możliwość utrzymania z tych środków finansowych ponad 2800 szkół, podczas gdy w 1861 r. było ich zaledwie 1018¹⁴.

Liczono ponadto, że wiele szkół elementarnych powstanie z dobrowolnych ofiar gmin ewangelickich i żydowskich. Śmiało więc można zakładać — pisano w „powodach” — że „w krótkim czasie wymaganiom edukacji elementarnej stanie się zadość i że każde dziecko klasy, nie mogącej szukać oświecenia daleko, znajdzie środek ukształcenia się we własnej gminie i w miejscu zamieszkania rodziców”¹⁵.

Wszystkie szkoły, w zależności od wielkości miasta i parafii, miały się dzielić na 7 kategorii. Pensja nauczyciela na wsi, obok bezpłatnego mieszkania, opału i ogrodu miała wynosić od 75 do 105 rb rocznie, a w miastach od 90 do 300 rb.

Nadzór nad tym szkolnictwem zamierzano urządzić według porządku ustalonego przez Izbę Edukacyjną, tzn. poprzez dozory szkolne. Władzę zwierzchnią miały hierarchicznie sprawować: rady powiatowe, rządy gubernialne i Komisja Rządowa WRiOP¹⁶.

Szkoły elementarne rządowe: męskie, żeńskie i ogólne (koedukacyjne) dzielić się miały na jedno- i dwuklasowe z 5—6-letnim kursem nauczania i miały być dostępne dla wszystkich dzieci od 6 roku życia.

W szkołach jednoklasowych program nauczania obejmował naukę religii właściwego wyznania, „rozmowy, opowiadania i objaśnienia rozmaitych przedmiotów (nauka o rzeczach) dla podania dzieciom najpotrzebniejszych im

¹⁴ Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (AGAD), Sekretariat Stanu w Królestwie Polskim (SSKP), vol. 697/1961/I, *Powody do projektu organizacji wychowania publicznego w Królestwie*, k. 265, zob. także H. Lisicki, *Aleksander Wielopolski 1808–1877*, Kraków 1878, t. III, *Projekt organizacji zakładów naukowych w Królestwie Polskim*, s. 275.

¹⁵ AGAD, SSKP vol. 697/1861/I, k. 261–262.

¹⁶ *Ibidem*, k. 271.

wiadomości i dla ukształcenia ich serca i umysłu”, czytanie i pisanie po polsku, cztery działania arytmetyczne, znajomość miar, wag i pieniędzy używanych w kraju, śpiew pieśni religijnych, a w szkołach żeńskich dodatkowo — roboty kobiece.

W szkołach ewangelickich mogła być dodana nauka czytania i pisania po niemiecku, w unickich — czytanie tekstów cerkiewnosłowiańskich, a w żydowskich — język hebrajski.

Za nieposyłanie dziecka do szkoły w miejscowości, w której ona istnieje, rodzice mieli być karani grzywną. Dodatkowym czynnikiem, który miał zachęcić lub zmusić dzieci do nauki szkolnej była zapowiedź wprowadzenia przepisu, że po pewnym czasie żadne dziecko bez ukończonej szkoły elementarnej nie będzie mogło podjąć nauki rzemiosła, a terminator — nie będzie wyzwolony na czeladnika.

W szkołach dwuklasowych kształcenie miało otrzymać nachylenie rolnicze lub techniczne. W klasie drugiej miano więc kontynuować naukę religii i moralności, czytanie i pisanie po polsku, naukę rachunków z uwzględnieniem ułamków i śpiew kościelny, a ponadto: w klasie rolniczej — w planie nauczania przewidziano wiadomości o gospodarstwie rolnym i ogrodnictwie, naukę rysunku prostych figur i maszyn używanych w gospodarstwie, naukę najprostszyc wzorów prowadzenia buchalterii gospodarskiej oraz początków geografii Królestwa z uwzględnieniem jakości gleb i stopnia ich zagospodarowania w różnych rejonach kraju; zaś w klasie technicznej — plan przewidywał naukę początków geometrii i mechaniki z kreśleniem figur maszyn i „oswajanie” uczniów z konstrukcjami bardziej złożonymi, najprostsze sposoby techniczne stosowane w produkcji w miejscowym przemyśle, początki buchalterii i wzory książek rachunkowych prowadzonych w fabrykach oraz początki geografii Królestwa z podaniem miejsc, gdzie kwitnie jaki przemysł i handel.

W szkołach żeńskich, w klasie drugiej, dziewczęta obok kontynuowania nauki religii i moralności, czytania i pisania po polsku oraz rachunków — miały uczyć się uprawiania ogrodów warzywnych, lnu i konopii, przędzenia nici i bielienia płótna, o przetworach mlecznych, o przyrządzaniu i przechowywaniu zapasów żywnościowych, o sposobach przygotowywania potraw, o najprostszyc wzorach prowadzenia domowych rachunków, podstawowych wiadomości z geografii Królestwa oraz robót na drutach, kroju i szycia bielizny, sukien itp.¹⁷

W sumie program nauczania w szkołach elementarnych miał być znacznie poszerzony i wyraźnie powiązany z potrzebami środowiskowymi społeczeństwa. Należało tylko zapewnić szkołom odpowiednio przygotowanych nauczycieli, co znalazło odbicie w koncepcji organizacyjnej i programowej szkół powiatowych o kierunku pedagogicznym, oraz wyposażyć je w niezbędny zestaw podręczników i pomocy naukowych.

¹⁷ *Ibidem*, k. 272—276.

Zupełną nowością, w sensie organizacyjnym, było zabezpieczenie drożności między szkołami elementarnymi i średnimi. W miastach, przy szkołach elementarnych, w miarę potrzeby, miały być tworzone klasy przygotowawcze dla dzieci niezamożnych rodziców, chcących usposobić się do nauki w szkołach powiatowych lub gimnazjach. Program nauczania uwzględniał tu początki nauki łaciny, języka niemieckiego i rosyjskiego, gramatykę i ortografię polską, z geografii podstawowe wiadomości o kuli ziemskiej, biegle opanowanie czterech działań arytmetycznych oraz rysowanie na tablicy różnych figur geometrycznych.

W innych typach szkół początkowych przeznaczonych dla młodzieży uczącej się rzemiosła lub sposobiącej się do handlu, czyli w szkołach rzemieślniczo-niedzielnich i niedzielno-handlowych, których w sumie było około setki, projekt nowej ustawy nie wprowadzał istotnych zmian. Gruntowną ich reorganizację odkładano na później, kiedy po wprowadzeniu obowiązku szkolnego wszyscy terminatorzy i subiekti sklepowi będą już posiadali ogólne wykształcenie elementarne.

Nowym typem szkoły zawodowej na poziomie elementarnym miała być Szkoła Majstrów Murarskich i Ciesielskich w Warszawie. Jej celem było stworzenie czeladnikom tych profesji możliwości zdobycia teoretycznych wiadomości, niezbędnych do podniesienia ich poziomu zawodowego. Program nauczania obejmować więc miał: rysunek techniczny, arytmetykę i geometrię, początkowe zasady nauki rzutów, podstawowe wiadomości z miernictwa i niwelacji, statykę oraz początki fizyki i chemii. Nauczanie miało być prowadzone tylko zimą, a w okresie lata — w niedziele. Zarząd nad szkołą miał sprawować inspektor szkół elementarnych, opiekę formalną — starsi zgromadzenia murarzy i cieśli, a opiekę naukową — jeden z profesorów architektury Szkoły Sztuk Pięknych¹⁸.

Szkolnictwo średnie obejmujące szkoły powiatowe i gimnazja miało być urządzone tak, ażeby każdy mieszkaniec kraju, bez ograniczeń utrudniających swobodny dostęp, miał równe prawo do kształcenia w nim swoich sił i umysłu „na korzyść własną i na korzyść społeczności”, pod warunkiem wszakże, iż będzie go stać na pokrycie kosztów związanych z uczęszczaniem do tych szkół. Ich wewnętrzną strukturę ujednociono.

Szkoły powiatowe miały spełniać cel podwójny: przygotowywać uczniów do dalszej nauki w gimnazjach, a tych, którzy z różnych powodów nie zamierzali kształcić się dalej — przygotowywać do pracy zawodowej. Miały zatem powstać trzy rodzaje szkół powiatowych: ogólne, pedagogiczne i specjalne. Nauka w nich miała trwać 5 lat.

W szkołach powiatowych ogólnych i pedagogicznych program nauczania w czterech pierwszych klasach miał być taki sam jak w czterech pierwszych klasach gimnazjum. Różnice zachodziły dopiero w klasie ostatniej, piątej. W szkole powiatowej ogólnej, uczniowie w ostatniej klasie mieli głównie

¹⁸ *Ibidem*, k. 276—277.

ćwiczyć się w językach: polskim, rosyjskim, niemieckim i francuskim, uzupełniać wiadomości z arytmetyki i geometrii, z geografii i historii oraz poznać podstawowe pojęcia z fizyki, chemii, higieny i przyrody.

Szkoły takie zamierzano tworzyć w miastach o słabiej rozwiniętym przemyśle i handlu. Obok Warszawy, gdzie planowano 3 takie szkoły, miało powstać jeszcze 7, a mianowicie: w Pułtusku, Łowiczu, Rawie, Wieluniu, Sieradzu, Hrubieszowie i Mławie. Z upływem czasu, w miarę możliwości finansowych, liczba ich miała się zwiększyć.

Szkoły powiatowe pedagogiczne miały kształcić nauczycieli dla szkół elementarnych. Kandydaci do tego zawodu mieli więc otrzymać o wiele szersze niż dotąd wykształcenie ogólne, na poziomie czterech klas gimnazjum, a w klasie piątej, zamiast nauki języków obcych, mieli się uczyć języka polskiego, arytmetyki, geometrii, historii i geografii, jednak nie tyle dla pogłębienia wiedzy, ile poznania sposobów nauczania tych przedmiotów w szkole elementarnej. Poza tym do programu nauczania wprowadzono: fizykę z mechaniką, higienę, przyrodę (historię naturalną), technologię, gospodarstwo i ogrodnictwo oraz pedagogikę. Przy każdej szkole miała być urządzona dwuklasowa, wzorowa szkoła elementarna, w której kandydaci na nauczycieli zapoznawali by się praktycznie z metodami nauczania. Szkół takich zamierzano utworzyć 5: w Radzyminie, Łęczycy, Sandomierzu, Białej i Mariampolu. Profil taki miała także otrzymać Szkoła Rabinów w Warszawie, z dodaniem do programu nauki języka hebrajskiego i nauk talmudycznych. Na swój koszt mogły je urządzać także gminy ewangelickie, modyfikując odpowiednio program nauczania¹⁹.

Szkoły powiatowe specjalne miały zastąpić dotychczasowe szkoły powiatowe realne, których geneza i organizacja budziła wiele uwag krytycznych. W motywach do projektu nowej ustawy zwracano uwagę na trzy główne ich wady: 1) kształcenie specjalne rozpoczynało się już w klasie I kosztem czasu dla przedmiotów ogólnych, co nie pozwalało uczniom na ewentualne kontynuowanie nauki w gimnazjum; 2) rozpoczynano specjalizację zawodową zbyt wcześnie, kiedy jeszcze ogólne zdolności umysłowe uczniów nie zdążyły się ujawnić i rozwinąć; 3) na skutek wprowadzenia do poszczególnych szkół tylko jednej specjalizacji (agronomicznej, technologicznej lub handlowej), cała młodzież danej miejscowości i okolic — zwłaszcza mniej zamożna — musiała kształcić się na agronomów, pracowników przemysłu lub handlu.

Dla uniknięcia tych błędów nowa ustawa wprowadzała zasadę, że w trzech pierwszych klasach kształcenie będzie miało charakter ogólny — taki jak w gimnazjum, a w dwóch pozostałych — profil specjalny, ale rozszerzony tak, że będzie uwzględniać wiadomości z wszystkich trzech specjalności, tj. agronomii, technologii i handlu. W klasach tych pomijano naukę języków obcych, a zostający po nich czas przeznaczono na naukę arytmetyki i geometrii połączonej z miernictwem i algebrą, na naukę fizyki, mechaniki i chemii zastosowanej do rolnictwa i technologii, na naukę higieny, przyrody, gospodar-

¹⁹ *Ibidem*, k. 279—283.

stwa i ogrodnictwa, nauk handlowych oraz rysunków lincarnych, technicznych i topograficznych.

Sieć szkół specjalnych miała wyraźnie wiązać się z ważniejszymi ośrodkami przemysłu i handlu. Na razie miało ich być 8: dwie w Warszawie oraz w Lipnie lub Koninie, we Włocławku, w Łodzi, w Krasnymstawie, w Częstochowie i w Końskich lub Przedborzu²⁰.

W urzędzeniu gimnazjów główną zmianą było zniesienie podziału w klasach wyższych na oddziały: filologiczny i matematyczno-przyrodniczy oraz usunięcie nauki prawa i zlikwidowanie w związku z tym klasy VIII. Celem gimnazjów miało być doprowadzenie uczniów do pełnej dojrzałości umysłowej, pozwalającej na dalsze samokształcenie oraz przygotowanie ich do studiów wyższych. W związku z tym z jednej strony miały dawać ogólne i humanistyczne wykształcenie poprzez wykład języków, literatury i historii, a z drugiej, miały rozwijać w młodych umysłach te siły, jakie dają nauki matematyczne i wzbogacać je wiadomościami, „przez które nauki fizyczne i przyrodnicze kształcą i oświecają”.

Kurs nauki gimnazjalnej miał obejmować siedem klas. Liczba gimnazjów miała wzrosnąć z 8 do 13. Nowe miały powstać tam, gdzie istniały przed 1830 r., tzn. w Warszawie 3, w Piotrkowie, Kaliszu, Radomiu, Kielcach, Pińczowie, Siedlcach, Szechrzeszynie, Płocku, Łomży i Suwałkach. Ponadto w Lublinie, w miejsce warszawskiego Instytutu Szlacheckiego, miało powstać liceum, z pensjonatem na 100 uczniów i z dodatkową klasą VIII, dopełniającą program gimnazjum, głównie dla tych uczniów, którzy nie mieli zamiaru kształcić się w szkołach wyższych. Mogli tu poznać gruntowniej wybrane języki, historię filozofii, historię sztuk pięknych, ekonomię polityczną, fragmenty nauki o finansach z algebrą wyższą, główne zasady architektury i inżynierii, gospodarstwo wiejskie itd.

Pragnąc ułatwić młodzieży dostęp do szkół średnich, postanowiono wyraźnie obniżyć opłatę za naukę, a uczniowie biedni, uczący się i sprawujący wzorowo — po 3 z każdej klasy — i synowie nauczycieli pracujących w danej szkole, mieli być zwolnieni od wnoszenia tych opłat²¹.

Organizacja rządowego szkolnictwa średniego dla dziewcząt miała ulec zwężeniu. Za najkorzystniejszą formę kształcenia kobiet uznano prywatne, niewielkie pensje żeńskie, „które łączą w sobie niejako wychowanie domowe i publiczne”. Rząd miał utrzymywać tylko dwie wyższe szkoły żeńskie, tj. dotychczasowy Instytut Aleksandryjski Wychowania Panien, który miał być przeniesiony z Puław do Warszawy i zająć lokal po Instytucie Szlacheckim, w którym można było dać wygodne pomieszczenie dla 220 pensjonarek oraz Szkołę Wyższą Żeńską Rządową w Warszawie. Oznaczało to, że założone przed dwoma laty podobne szkoły żeńskie w Płocku, Kaliszu, Radomiu, Lublinie i Suwałkach, miały ulec rozwiązaniu. W „powodach” dosyć lakonicznie wyjaśniano, że pensje prywatne, mimo niższego poziomu nauczania dawały

²⁰ *Ibidem*, k. 284—387.

²¹ *Ibidem*, k. 288—289 oraz Lisicki, *op. cit.*, t. III, s. 294—301.

jednak większą gwarancję lepszego dozoru i „pieczołowitości macierzyńskiej” niż publiczne, otwarte szkoły rządowe.

W obu wymienionych szkołach żeńskich rządowych nauka trwać miała 6 lat. Dla kandydatek na guwernantki zamierzano dodać klasę pedagogiczną. Program nauczania miał otrzymać wyraźnie ogólnokształcący kierunek. Obok nauki religii i moralności obejmował: język polski, rosyjski, francuski i niemiecki, arytmetykę z początkami buchalterii domowej, nauki przyrodnicze, wiadomości z fizyki i chemii, geografii i historię oraz higienę, gospodarstwo domowe, roboty kobiece, kaligrafię, rysunki, taniec, muzykę i śpiew (tańca i muzyki nie uwzględniał program Szkoły Wyższej Żeńskiej Rządowej). Natomiast w klasie pedagogicznej — obok religii i moralności oraz języków, wprowadzono do programu nauczania nauki przyrodnicze z zastosowaniem do zajęć kobiecych, higieny połączonej z wiadomościami o zakładaniu domowych apteczek i udzielaniem pomocy w nagłych wypadkach, pedagogiki i praktycznej nauki prowadzenia gospodarstwa domowego.

Ogólnie program nauczania nie zawierał zbyt wielu elementów nowych. Eksponowano jednak wyraźnie naukę języka i historii ojczystej oraz nauki przyrodnicze w powiązaniu z tzw. umiejętnościami kobiecymi²².

Rozwój przemysłu i wielkie zapotrzebowanie na techników spowodowały, iż młodzież w ostatnim okresie coraz chętniej podejmowała studia techniczne i inżynierskie. Istniejące w kraju szkoły realne nie dawały dostatecznego w tym zakresie przygotowania. Mechaników, chemików, technologów, inżynierów trzeba było kształcić poza granicami kraju. Również kształcenie agronomów, liśników, hodowców zwierząt nie najlepiej było realizowane w Marymonckim Instytucie, który użytkując przeważnie ziemie piaszczyste, rozczłonkowane na małe kawałki, pozbawiony zupełnie lasu, gospodarstwa rybnego i wartościowych łąk, nie mógł stworzyć wzorowego gospodarstwa rolnego i leśnego, niezbędnego dla praktycznej nauki młodzieży.

Projekt nowej ustawy szkolnej te dwa wielkie działy kształcenia łączył w jeden organizm tworząc na podbudowie Gimnazjum Realnego w Warszawie oraz Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa Instytut Politechniczny i Rolniczo-Leśny w Puławach, w obiektach zajmowanych dotąd przez Rządowy Instytut Wychowania Panien i w folwarkach należących przed 1830 r. do książąt Czartoryskich, a więc w Górze Puławskiej, Końskowoli, Kurowie itd. Lokalizacja ta, zdaniem Wielopolskiego, miała jeszcze tę dobrą stronę, że pozwalała na zmniejszenie liczby studiującej młodzieży w Warszawie „nęcej roztertargnieniami” i narażonej na zepsucie²³.

Instytut miał obejmować 5 oddziałów: mechaników, inżynierów cywilnych, chemików-górników, rolników i leśników. Przy określaniu kierunków studiów twórcy projektu ustawy brali za podstawę ważniejsze — ich zdaniem — potrzeby gospodarcze kraju. Za utworzeniem oddziału mechaników przemawiał m.in. rozwój warsztatów kolejowych, żegluga parowej, fabryk narzędzi rolniczych,

²² Lisiecki, *op. cit.*, s. 305—307 oraz AGAD *ibidem*, k. 309—311.

²³ AGAD, *ibidem*, k. 312—315.

młynów parowych itd. Rozszerzające się stale budownictwo dróg i mostów, urządzeń wodociągowych, nawadniających itp. stwarzały duże zapotrzebowanie na inżynierów cywilnych. Komisja Rządowa Przychodów i Skarbu domagała się utworzenia oddziału chemiczno-górniczego, gdyż dotąd specjalistów dla przemysłu chemicznego i górniczego musiała kształcić poza granicami kraju. Przy opracowywaniu programu nauk i organizacji kształcenia wzorowano się na Centralnej Szkole Sztuk i Rzemiosł w Paryżu.

Zakres i organizacja nauczania w oddziałach rolniczym i leśnym miał ulec poważnym zmianom w stosunku do kształcenia w Instytucie Marymonckim. Wychodząc z założenia, że rolnik powinien się znać na gospodarstwie leśnym, a leśnik na gospodarstwie rolnym, postanowiono wprowadzić, zwłaszcza na kursie I, szereg wykładów wspólnych. Na studiach rolniczych główny nacisk miał być położony na chemię rolniczą, szacowanie dóbr, owczarstwo, drenowanie i irygację oraz na mechanikę rolniczą. Poza tym, w związku z coraz większym rozpowszechnianiem się uprawy roślin przemysłowych, zamierzano poszerzyć zakres nauczania technologii rolniczej i nauk przyrodniczych. Natomiast na studiach leśnych szczególną uwagę miano zwrócić na botanikę, entomologię, technologię leśną, urządzenie i szacowanie lasów, przepisy leśne itd. Obok wykładów, studenci mieli pracować w laboratoriach chemicznych, w warsztatach mechanicznych, sporządzać plany, zwiedzać kopalnie, zakłady przemysłowe, wzorowe gospodarstwa rolne i leśne itd.

Przez pierwsze cztery lata, kandydaci na studia w Instytucie, mieli być przyjmowani na podstawie złożonych egzaminów wstępnych. Po tym okresie warunkiem przyjęcia miało być wyłącznie świadectwo dojrzałości.

Nauka w oddziałach technicznych miała trwać 3 lata, a na rolnym i leśnym 2 lata, z tym że studenci po złożeniu egzaminów rozpoczynali praktykę jedno lub dwuletnią i dopiero po jej zaliczeniu zdawali końcowy egzamin teoretyczno-praktyczny i otrzymywali stopień inżyniera lub agronoma.

Z Instytutem Puławskim miały być połączone organizacyjnie szkoły rolnicze. Dotychczasowe: w Niegłosach, Radomsku i w Burakowie pod Warszawą miały być gruntownie zreorganizowane, a szkoły w Rurach Brygidkowskich pod Lublinem i pod Radomiem, które dopiero zaczynały się rozwijać, miano przemodelować w późniejszym terminie.

Szkoły niższych oficjalistów wiejskich (ekonomów) mogły być także zakładane przez właścicieli ziemskich, w ich dobrach, pod warunkiem dostarczenia na ten cel bezpłatnie odpowiedniego pomieszczenia, opału i 4 morgów ziemi na szkolny ogród warzywny i owocowy. Pokrycie innych wydatków (opłacenie nauczycieli, urządzenie wewnętrzne szkoły, dostarczenie narzędzi rolniczych itp.) miało należeć do władz oświatowych. Nauka miała być bezpłatna. Uczniowie za pracę na folwarku właściciela mieli być odpowiednio wynagradzani, z tym że zarobione pieniądze miały być im wręczone podczas egzaminów, w obecności rodziców²⁴.

²⁴ *Ibidem*, k. 317—320.

Drugą uczelnią wyższą miała być Szkoła Sztuk Pięknych, powiązana blisko ze Szkołą Główną. Zamierzano nawet włączyć ją w jej strukturę. Składać się miała z trzech oddziałów: budownictwa, malarstwa oraz rzeźby i rytownictwa. W oddziale budownictwa nauka miała trwać 4 lata, a na pozostałych od 3 do 6, w zależności od zdolności i postępów w nauce.

Dla podniesienia poziomu nauczania i poszerzenia zakresu studiów, w oddziale budownictwa wprowadzono szereg przedmiotów nowych, a wykłady z geometrii analitycznej i opisowej, z wyższej matematyki, mechaniki teoretycznej, miernictwa i niwelacji, z estetyki, starożytności i mitologii miały odbywać się w Szkole Główniej.

Studenci Szkoły Sztuk Pięknych, po wysłuchaniu przepisanych nauk i złożeniu egzaminu, obowiązani byli odbyć praktykę. Absolwentów oddziału budownictwa miała obowiązywać jednoroczna praktyka. Po jej zaliczeniu mogli przystępować do egzaminów teoretyczno-praktycznych na stopień budowniczego III klasy (konduktora budownictwa). Natomiast absolwenci oddziału malarstwa oraz rzeźby i rytownictwa obowiązani byli do 2-letniej praktyki. Po jej odbyciu, na podstawie prac świadczących o ich talencie i postępie w sztuce, mogli otrzymać patent na stopień „artystów wyzwolonych”. Najzdolniejszych miano wysyłać za granicę dla dalszego kształcenia się²⁵.

Ostatnim ogniwem organizacji rządowego szkolnictwa miała być Szkoła Główna. Dominować w niej miał kierunek teoretyczny. Podstawowym zadaniem, obok przygotowania młodzieży do pracy zawodowej, miało być „utrzymanie i podniesienie ogólnego ukształcenia kraju, rozkrzewienie wyższej oświaty i na koniec dalszy postęp i udoskonalenie samych nauk”.

Szkoła Główna miała się składać z 4 wydziałów: medyko-chirurgicznego, utworzonego z dotychczasowej Akademii Medyko-Chirurgicznej, matematyczno-fizycznego, prawa i administracji oraz filologiczno-historycznego. Pierwsze dwa lata — miały się mieścić w Pałacu Staszica, a dwa pozostałe — w Pałacu Kazimierzowskim. Kurs nauczania na wydziale lekarskim miał trwać 5 lat, na pozostałych — 4.

Przy wydziale matematyczno-fizycznym i filologiczno-historycznym zamierzano utworzyć seminarium dla kształcenia nauczycieli szkół średnich. Seminarzyści w godzinach wolnych od zajęć na swoim wydziale mieli uczęszczać na wykłady z pedagogiki, dydaktyki i metodyki nauczania połączone z ćwiczeniami, prowadzić próbne lekcje itd.

Władzami Szkoły Główniej byli: rektor i Rada Ogólna Szkoły oraz dziekani i rady poszczególnych wydziałów. Rektor reprezentował Szkołę na zewnątrz, czuwał nad wykonaniem przepisów i postanowień dotyczących Szkoły, wydawał dyplomy naukowe, zatwierdzał świadectwa wydawane przez dziekanów, przewodniczył Radzie Ogólnej i Zarządowi Szkoły, czuwał nad dyscypliną studentów i składał co pół roku Komisji Rządowej WRiOP sprawozdanie

²⁵ *Ibidem*, k. 321—326.

o stanie Szkoły. Pierwszy rektor miał być wyznaczony na 3 lata przez władze oświatowe. Po upływie tego okresu miał być wybierany przez Radę Ogólną co 3 lata spośród profesorów zwyczajnych.

Dziekani mieli być wybierani co dwa lata przez wszystkich profesorów i adiunktów wydziału z grona profesorów zwyczajnych. Mieli czuwać nad wykładami, wykonywać postanowienia Rady Ogólnej, przewodniczyć posiedzeniom Rady Wydziału, przyjmować studentów na studia itd.

W zakres natomiast uprawnień i obowiązków Rady Wydziału miały wchodzić: układanie rozkładu nauk, oznaczanie liczby godzin na poszczególne przedmioty, przedstawianie Radzie Ogólnej kandydatów na wakujące stanowiska, proponowanie konkursów, promowanie studentów i przyznawanie im stopni lekarzy lub magistrów, odbywanie egzaminów na stopnie doktorów i ocenianie przedstawionych w tym celu rozpraw naukowych, urządzenie nad nimi publicznych dyskusji i przyznawanie stopni doktorskich, opracowywanie wniosków do Rady Ogólnej odnośnie do potrzeb i ulepszeń wydziału itp.

Rada Ogólna miała składać się z rektora, czterech dziekanów i ośmiu profesorów zwyczajnych, wybieranych co rok po dwóch z każdego wydziału. W obradach mógł uczestniczyć również przedstawiciel Komisji Rządowej WRiOP. Forum Rady Ogólnej było upoważnione do podejmowania decyzji wiążących, kiedy w posiedzeniu uczestniczyło przynajmniej 2/3 wszystkich członków. Decyzje zapadały zwykłą większością głosów. Do jej obowiązków należało: wybór rektora, przedstawianie Komisji Rządowej WRiOP wniosków w sprawie przyznania tytułu profesora zwyczajnego, nadzwyczajnego i adiunkta, podejmowanie decyzji w sprawach naukowych, analizowanie i zatwierdzanie planów studiów dla poszczególnych wydziałów, czuwanie nad pracą zarządu administracyjnego Szkoły, rozstrzyganie kwestii spornych co do egzaminów, dyplomów, promocji, przyjęć studentów, czuwanie nad pracą sędziego Szkoły, nad dyscypliną studentów oraz zatwierdzanie sprawozdań rektora składanych Komisji Rządowej WRiOP.

Do prowadzenia wykładów w Szkole Głównej, ze względu na trudną sytuację, jaka wytworzyła się w kraju w ciągu ostatnich 30 lat, kiedy na skutek likwidacji szkolnictwa wyższego nie było żadnych możliwości zdobywania na miejscu stopni naukowych, proponowano dopuścić do pełnienia obowiązków profesorskich ludzi znanych z nauki, lecz nie posiadających formalnie wymaganych uprawnień — jako zastępców profesora. Przyznano im jednocześnie prawo do ubiegania się o tytuł profesora, jeśli w ciągu dwóch lat, na podstawie napisanej przez siebie rozprawy, otrzymają stopień doktora. Przepisy te miały mieć charakter przejściowy i obowiązywać przez cztery lata. Za zgodą Rady Ogólnej do prowadzenia wykładów miano dopuścić także docentów. Wydane im upoważnienia do wygłaszania na określony temat wykładów posiadać miały moc tylko przez okres jednego roku, po czym mogły być przedłużone lub cofnięte. Docenci mieli wyklądać bezpłatnie, z tym iż przysługiwało im prawo pierwszeństwa w ubieganiu się o profesorską katedrę. Te same zasady rozciągnięto także na inne szkoły wyższe.

Prawo do studiów w Szkole Głównej projekt ustawy przyznawał wszystkim mieszkańcom Królestwa, bez względu na ich stan i wyznanie. Warunkiem przyjęcia było ukończenie 17 lat życia i zdanie egzaminu wstępnego. Po upływie 4 lat warunkiem przyjęcia miało być tylko świadectwo dojrzałości.

Oplata za naukę we wszystkich szkołach wyższych miała wynosić 20 rb rocznie. Płatne miały być również niektóre egzaminy, tzw. środkowe i ostateczne (magisterskie, lekarskie). Do składania egzaminu środkowego mieli przystępować studenci po zaliczeniu czterech semestrów, tzn. po zdaniu wszystkich przepisanych planem studiów egzaminów profesorskich. Egzamin środkowy obejmował kilka oznaczonych przedmiotów i był składany przed wyznaczonym przez dziekana 5-osobowym komitetem. Przed podobnym komitetem odbywać miał się również egzamin ostateczny na stopień lekarza lub magistra. Przystępując do niego, student obowiązany był przedstawić komitetowi do oceny napisaną przez siebie na określony temat rozprawę dyplomową. Egzamin ostateczny obejmować miał wszystkie przedmioty wykładane w okresie studiów, z wyjątkiem tych, które wchodziły w zakres egzaminu środkowego.

Absolwenci Szkoły Głównej po upływie dwóch lat mogli ubiegać się o stopień doktora. W tym celu każdy kandydat musiał złożyć przed Radą Wydziału egzamin z nauk należących do obranej przez niego specjalizacji, przedstawić samodzielnie opracowaną i ogłoszoną drukiem rozprawę oraz w auli Szkoły Głównej, w obecności rektora, delegata Komisji Rządowej WRiOP, całego wydziału i publiczności przeprowadzić obronę swojej pracy.

Projekt ustawy dopuszczał także do Szkoły Głównej wolnych słuchaczy. Mogli oni po otrzymaniu od dziekana imiennej karty wstępu uczęszczać na dowolnie wybrane wykłady. Karty wstępu miały zapobiec zbytniemu przepelnieniu sal audytoryjnych, a ich posiadacze mieli jednocześnie obowiązek przestrzegania na terenie Szkoły przepisów dyscyplinarnych. Karta wstępu ważna być miała tylko 3 miesiące. Za jej przedłużenie słuchacz miał wnieść półroczną opłatę, tj. 10 rb. Każdy wolny słuchacz miał mieć prawo zdawania egzaminów i ubiegania się o stopień magistra lub lekarza, ale warunkiem dopuszczenia do egzaminu ostatecznego miało być okazanie zaświadczeń profesorów i dziekana, iż przynajmniej przez 3 lata uczęszczał na wykłady danego wydziału, przedstawił świadectwo dojrzałości i zdał egzamin środkowy²⁶.

W projekcie ustawy regulowano także sprawę szkół i nauczania prywatnego. Wychodząc z założenia, że kształcenie prywatne, pozbawione opieki i nadzoru władz oświatowych, łatwo mogłoby zejść „na bezdroża schlebiania uprzedzoniom i wyłącznym dążeniami, zamiast kierowania się niezachwianymi zasadami oraz potrzebami społeczeństwa”, proponowano wprowadzenie jako reguły, że wszystkie prywatne zakłady naukowe, tak męskie, jak i żeńskie, domowi nauczyciele i nauczycielki, guwernerzy i guwernerki powinni podlegać zwierzchnictwu Komisji Rządowej WRiOP. Nikt zatem bez jej zezwolenia nie

²⁶ *Ibidem*, k. 322—342.

mógł prowadzić prywatnej szkoły czy pensji, ani trudnić się nauczaniem lub wychowaniem młodzieży. Jako zasadę proponowano przyjąć, iż rząd nie będzie stawiał żadnych przeszkód w zakładaniu „wszędzie i wszelkich stopni żeńskich pensji i szkół prywatnych”. Natomiast prywatne szkolnictwo męskie podlegać będzie pewnym ograniczeniom: 1) pod względem zakresu nauczania nie mogło przewyższać 4-klasowych szkół powiatowych, 2) szkoły powiatowe prywatne nie mogły być otwierane w tych miastach, gdzie istniały już takie szkoły rządowe. Szkoły i pensje męskie prywatne o mniejszej liczbie klas mogły być zakładane bez ograniczeń. Końcowe przepisy projektu ustawy regulowały zasady działania Biblioteki Głównej i Muzeum Sztuk Pięknych²⁷.

Projekt ustawy w całości został opublikowany 28 października 1861 r. na łamach „Dziennika Powszechnego”. Społeczeństwo, które dotąd niewiele interesowało się tą gazetą, chciwie rzuciło się na nią, studiując z zacięciem założenia planowanej reformy. Ponieważ cały nakład „Dziennika” rozkupiony został w ciągu kilku godzin, Wielopolski polecił odbić dodatkowo jeszcze tysiąc egzemplarzy tego numeru, zapewne w nadziei, że zdoła pozyskać dla swych działań choćby część niechętniej mu opinii publicznej²⁸. Tymczasem zastępujący namiestnika Królestwa Polskiego, po ustąpieniu Karola Lamberta, generał Mikołaj Suchozanet, oburzony tą formą działania, zwłaszcza że poprzedniego dnia w takiej samej postaci, jako jeszcze nie podpisany przez cara ukaz, ogłosił projekt ustawy o oczynszowaniu włościan, oświadczył Wielopolskiemu, iż złoży na niego skargę do cara, zaś redaktora „Dziennika Powszechnego” skazał na tydzień aresztu²⁹.

Incydent z „Dziennikiem Powszechnym” obydwie strony konfliktu chciały wykorzystać dla własnych celów. Wielopolski, dążąc do umocnienia swej pozycji i rozszerzenia zakresu kompetencji na wszystkie sprawy cywilne, natychmiast wysłał swego syna, Zygmunta, do Petersburga, by przedstawił carowi podłoże konfliktu. W przekazanym mu liście pisał: „Tego gorszącego przypadku będziesz mógł użyć za nowy powód nalegania albo na niezwłoczną dla mnie dymisję, albo o skuteczne zarządzenie temu bezrządowi w myśl mojego listu do Cesarza”.

Suchozanet obrał podobną drogę działania. Również wysłał do Petersburga swojego kuriera, a chcąc zapewnić mu pierwszeństwo w relacjonowaniu zatargu z margrabią, wstrzymał na kilkanaście godzin wyjazd młodego Wielopolskiego z Warszawy. Niezależnie od tego telegrafował do cara: „Margrabia Wielopolski jest wariat, nikogo nie słucha. Trudno mi postąpić z nim stanowczo, znosić zaś jego niebezpiecznie”³⁰.

²⁷ *Ibidem*, k. 342—349.

²⁸ ZLS [W. Przyborowski], *Historia dwóch lat 1861—1862*, Kraków 1892—1895, t. III, s. 441 oraz „Dziennik Poznański” nr 12 z 16 I 1862. Bardzo przychylną opinię o projekcie ustawy zamieściła także „Gazeta Polska” nr 268 i 269 z 12 i 13 XI oraz nr 273 i 275 z 18 i 20 XI 1861.

²⁹ A. M. Skalkowski, *Aleksander Wielopolski w świetle archiwów rodzinnych*, Poznań 1947, t. III, s. 287—288.

³⁰ *Ibidem*, oraz M. W. Berg, *Zapiski o powstaniu polskim 1863 i 1864 roku i poprzedzającej powstanie epoce demonstracji od 1856 r.*, Kraków 1898, t. II, s. 432—435.

Walka z Suchozanetem wywołała szybki wzrost popularności Wielopolskiego w szerokich kręgach opinii publicznej, ale jego siły dla odniesienia zwycięstwa w Petersburgu okazały się zbyt słabe. Car, nie czekając na przybycie kurierów wydał Suchozanetowi rozkaz, by Wielopolski natychmiast przyjechał do Petersburga, gdyż chce „osobiście wysłuchać jego tłumaczenia się”. Polecenie cara zaskoczyło Suchozaneta. Zwlekał z przekazaniem go Wielopolskiemu w obawie, że po przybyciu kurierów car może zmienić decyzję, ale następnego dnia otrzymał potwierdzenie rozkazu. List i sprawozdanie kuriera utwierdziły mnie — telegrafował — „że Wielopolski nie może być dalej cierpiany w Warszawie. Dlatego proszę oznajmić mu mój rozkaz natychmiastowego przybycia tutaj. Gdyby śmiał mnie nie słuchać, to osadzić go w cytadeli i o tym natychmiast mi donieść”³¹.

Wielopolski dopiero nazajutrz, 1 listopada, otrzymał wiadomość o poleceniu cara. Tego samego dnia zwolniono go z zajmowanych urzędów dyrektorskich. Tymczasowy zarząd nad Komisją WRiOP objął Romuald Hube, a nad Komisją Sprawiedliwości — Leon Dembowski. Społeczność Warszawy zaskoczona była obrotem sprawy. Jedni widzieli w tym „zbawienny obrót rzeczy”, inni — rodzaj deportacji politycznej³².

Przed opuszczeniem Warszawy Wielopolski zdołał jeszcze opublikować w „Dzienniku Powszechnym” pełny tekst *Powodów do projektu organizacji wychowania publicznego w Królestwie Polskim*³³. 4 listopada w „towarzystwie” wojskowej asysty wyjechał do Petersburga. W parę dni później odszedł też Suchozanet, oddając władzę w ręce nowego namiestnika, generała Aleksandra Lüdersa³⁴. Losy projektu reformy szkolnej rozstrzygnęły się dopiero po upływie blisko siedmiu miesięcy. Po wprowadzeniu do niego szeregu zmian, głównie w rozdziale dotyczącym urządzenia szkół elementarnych, w którym skreślono m.in. artykuł o powszechnym obowiązku szkolnym, o nakładaniu kar pieniężnych na rodziców za nieposyłanie swych dzieci do szkoły oraz odrzucając w całości propozycję ustanowienia podatku na rzecz tych szkół, car 20 maja 1862 r. projekt podpisał, nadając mu sankeję ukazu. Sam Wielopolski otrzymał nominację na naczelnika rządu cywilnego i stanowisko wiceprezesa w Radzie Stanu Królestwa Polskiego. Na jego wniosek dyrektorem Komisji Rządowej WRiOP został Kazimierz Krzywicki, były wyższy urzędnik carskiej kancelarii, który po przybyciu do Warszawy, od połowy czerwca, z całą energią przystąpił do reorganizacji szkolnictwa w duchu postanowień ustawy³⁵.

Reformę zaczęto od szkół średnich i urządzania szkolnictwa wyższego. Na obydwu tych odcinkach prace postępowały bardzo szybko. Od jesieni, po

³¹ Skalkowski, *op. cit.*, t. III, s. 79—81 i Berg, *op. cit.*, t. II, s. 435.

³² AGAD, Protokoły Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego, vol. 143, k. 246 oraz „Dziennik Powszechny” nr 67 z 19 XII 1861.

³³ „Dziennik Powszechny” nr 28 z 2 XI 1861.

³⁴ Berg, *op. cit.*, t. II, s. 437 i 439; Przyborski, *op. cit.*, t. III, s. 415—416 oraz „Gazeta Polityczna Warszawska” nr 265 z 5 XI 1861.

³⁵ Archiwum Państwowe w Kielcach, Akta Ordynacji Mysziowskich, vol. II/8, k. 9—10 oraz Poznański, *Reforma szkolna...*, s. 205—206.

generalnej „translokacji” wszystkich nauczycieli, szkolnictwo średnie ruszyło w całej rozciągłości; zdołano także uruchomić Szkołę Główną w Warszawie oraz Instytut Politechniczny i Rolniczo-Leśny w Puławach. Podjęto prace nad przebudową szkolnictwa żeńskiego i rozwinięciem sieci szkół elementarnych. Wybuch powstania styczniowego przekreślił warunki ugody z caratem. Dalsza przebudowa szkolnictwa załamała się. Jedynym trwałszym śladem całej reformy była Szkoła Główna Warszawska, która zdołała przetrwać 7 lat, nim przekształcono ją w czysto rosyjski Aleksandryjski Uniwersytet Warszawski.

Reforma szkolna Wielopolskiego niewątpliwie nie zawierała na wskroś oryginalnych, ani w pełni nowoczesnych rozwiązań organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych. Odrabiała jednak, i to w sporym zakresie opóźnienie oświatowe Królestwa Polskiego w stosunku do innych państw, zwłaszcza zachodniej Europy. Przyczyniła się do ożywienia ruchu naukowego i kulturalnego w kraju, stała się zaczynem dla późniejszego „pozytywizmu warszawskiego”. Nowe nadzieje na wprowadzenie w życie bardziej demokratycznych ideałów wychowawczych i postępowych struktur w organizacji i upowszechnianiu oświaty przyniosła dopiero rewolucja i strajk szkolny 1905 r. Niebawem okazały się one płonnymi marzeniami. Dopiero w odrodzonej Polsce można było podjąć realne działania na rzecz „nowego wychowania” i nowoczesnej edukacji. Pełną reformę całego systemu kształcenia i wychowania przyniosła uchwalona przez Sejm 11 marca 1932 r. „Ustawa o ustroju szkolnictwa”, czyli tzw. reforma Janusza Jędrzejewicza. Od inicjatyw i zamierzeń edukacyjnych margrabiego upłynęło więc aż 70 lat.

WIESŁAW JAMROŻEK
Poznań

DEMOKRACJA I WYCHOWANIE — W ŚWIETLE IDEOLOGII OŚWIATOWEJ GALICYJSKIEJ SOCJALNEJ DEMOKRACJI

Galicja weszła w okres autonomii jako kraj o wyraźnie zacofanej strukturze społeczno-ekonomicznej. Takim też w zasadzie nadal pozostawała zarówno w stosunku do innych ziem polskich, jak i pozostałych części Austro-Węgier¹.

Zasadniczy człon społeczeństwa Galicji stanowili chłopci. Uwłaszczenie — przeprowadzone jeszcze u schyłku pierwszej połowy XIX w. — nie doprowadziło jednak do zasadniczej zmiany ich pozycji w hierarchii społeczno-kulturowej. Chłop pozostawał na najniższym szczeblu drabiny społecznej i w istotnej jeszcze mierze — jak można określić to słowami J. Chałasińskiego — we „własnym świecie chłopskich wartości izolowanych od wyższych sfer kultury narodowej”². Stał się wprawdzie gospodarzem, lecz nie obywatelem. Proces jego uobywatelnienia hamowały pozostałości feudalne, w tym i te, które dotyczyły sfery świadomości. W. Witos, pisząc o okresie swego dzieciństwa i młodości stwierdzał m.in., że chłop galicyjski był jeszcze wtedy „dziwną mieszaniną wszystkiego. Uważał się za niższe i mniej wartościowe stworzenie od innych [...] Był niewolnikiem tak z krwi, tradycji, wychowania, jak i z własnej woli. Cnotę pokory doradzaną mu przez kościół i księdza, ale wobec Boga, on stosował wobec wszystkich, i to często z niesłuchaną jeszcze przesadą”³.

Na skutek powolnego procesu uprzemysłowienia Galicji wzrost liczby robotników zatrudnionych poza rolnictwem był stosunkowo słaby. Jeszcze w 1900 r. w przemyśle i rzemiośle pracowało — z pominięciem tzw.

¹ Pewne symptomy przemian tej struktury wystąpiły zdecydowanie dopiero pod koniec XIX w. w następstwie ujawniającego się ożywienia gospodarczego i społecznego Galicji. Wydarzeniem zwiastującym to ożywienie była m.in. Wystawa Krajowa we Lwowie w 1894 r. (zob. J. M. Malecki, *Zarys dziejów Polski 1864–1939*, Kraków 1991, s. 90–91; H. Wereszycycki, *Historia polityczna Polski 1864–1918*, Wrocław 1990, wyd. II krajowe, s. 143–135).

² J. Chałasiński, *Chłopi – kultura – naród*, „Wiś Współczesna” 1966, nr 10, s. 26.

³ W. Witos, *Moje wspomnienia*, Warszawa 1981, s. 33.

wyrobników⁴ – ok. 82 tys. robotników, w górnictwie i hutnictwie – ok. 11 tys., w budownictwie – ok. 14 tys.⁵

Również galicyjscy robotnicy wchodzili dopiero na drogę wiodącą do pełnego uobywatelnienia. Ordynacje wyborcze do reprezentacji lokalnej, krajowej i przez długi czas także ogólnopolskiej (oparte na cenzusie majątkowym z jednoczesnym uwzględnieniem cenzusu stanowego) pozbawiały ich prawa głosu⁶. Nawet realizacja praw obywatelskich zagwarantowanych ustawami państwowymi (np. prawo zgromadzeń i stowarzyszania się, prawo do swobodnego wypowiedzenia swych poglądów w słowie, druku i obrazie) zależała od tego – jak pisze W. Najdus – „czy masy robotnicze zdolają je wyegzekwować, obronić przed atakami [...] i rozszerzyć możliwości ich praktycznego zastosowania”⁷.

Do powstrzymania tempa procesu emancypacji szerokich warstw społecznych dążyły dominujące w Galicji siły społeczne (w obawie przed zachwianiem, a nawet utratą zajmowanej dotąd pozycji). Reprezentujący je konserwatyści galicyjscy odgrywali wiodącą rolę w Sejmie Krajowym, we władzach administracyjnych dzielnic, a przez długi czas także wśród polskiego przedstawicielstwa w ogólnoaustriackiej Radzie Państwa. W swojej polityce długo kierowali się organistyczną koncepcją społeczeństwa, która uzasadniała istniejącą hierarchiczną strukturę społeczną. W myśl jej założeń jednostki zastawać miały już gotowy zespół warunków, będący rezultatem działania sił „kierujących historycznym rozwojem – sił, których ani zrozumieć w pełni, ani zmienić niepodobna”. Dowodzono także, że podobnie jak społeczeństwo, tak i naród stanowią organiczną jedność, której każda część odgrywa specyficzną rolę zarówno w stosunku do innych części organizmu (społecznego), jak i do całości. Każdy członek był przy tym dla „całości” ważny, ale nie każdy ważny na równi. Kierowniczą rolę w narodzie powinna zachować nadal szlachta (niezależnie od błędów popełnionych w przeszłości). Wprawdzie koncepcja ta – wraz z upływem czasu – traciła na znaczeniu w oczach konserwatystów (szczególnie ich młodszej generacji), to nadal aktualne pozostawało ich przekonanie o stałych funkcjach społecznych poszczególnych warstw – „organów społecznych”. W środowisku tym głoszono w dalszym ciągu, że „człowiek rodzi się w zastanym porządku, który musi zaakceptować”, usiłowano nadal eksponować ideę „prowadzenia” ludu przez jego „starszego brata”

⁴ Wyrobniecy stanowili kategorię robotników nie ustabilizowanych, nie wykwalifikowanych, najmowanych doraźnie i podejmujących się każdej nadarzającej się pracy w dowolnej gałęzi gospodarki. Rekrutowali się głównie spośród biedoty wiejskiej (W. Najdus, *Galicia, w: Polska klasa robotnicza. Zarys dziejów*, tom I, część III, 1870–1918. Praca zbior. pod red. S. Kalabińskiego, Warszawa 1978, s. 280–281, 298). W 1900 r. wyrobniecy stanowili 44,7% ogólnej liczby osób trudniących się pracą najemną na wsi i w mieście (W. Najdus, *Polska Partia Socjalno-Demokratyczna Galicji i Śląska 1890–1919*. Warszawa 1983, s. 7).

⁵ Najdus, *Galicia...*, s. 305.

⁶ Zob. K. Grzybowski, *Galicia 1848–1914. Historia ustroju politycznego na tle historii Austrii*, Wrocław 1959.

⁷ Najdus, *Galicia...*, s. 341.

— ziemianstwo. W konsekwencji swoiście też rozumiana była przez konserwatystów praca organiczna. Przeciwwstawiana tzw. *liberum conspiro* i rosnącej w Galicji socjalistycznej agitacji polegać miała przede wszystkim na „wpływie moralnym” na lud, zmierzającym do kształtowania solidarności społecznej i stabilizacji stosunków społecznych, politycznych i ekonomicznych⁸.

Rozwijający się w Galicji ruch socjalistyczny wysuwał na czoło zadania związane z bieżącą walką o demokratyzację stosunków społecznych i politycznych oraz rozwój ekonomiczny kraju. Ruch ten podejmował walkę nie tylko z następstwami rozwoju kapitalizmu, ale również z pozostałościami feudalnymi w życiu społecznym i gospodarczym. Wyrażany jest nawet pogląd o przewadze w galicyjskim ruchu socjalistycznym antyfeudalnego frontu walki nad antykapitalistycznym. Pisze się wręcz, że „ostrze walki politycznej było skierowane przeciwko dominacji wielkich właścicieli ziemskich w kraju i państwie, przeciwko pozostałościom feudalnym we wszystkich dziedzinach życia społecznego”. Lider galicyjskiej socjalnej demokracji, Ignacy Daszyński, określił ten kierunek zmagania jako walkę przeciw „szlachetczyźnie”⁹.

Socjalni demokraci zwracali uwagę, że istotnym czynnikiem podtrzymującym owe pozostałości i dotychczasowy układ społeczno-polityczny jest niski poziom oświaty. Na łamach „Naprzodu” konstatowano na przykład: „Nędza szkolna i wypływająca z niej ciemnota ludu, to są właśnie podwaliny szlacheckiej potęgi”¹⁰. Od początku prezentowano pogląd, że człowiek „nieoświecony i ciemny łatwiej się daje wyzyskiwać”, że nie ugruntuje w sobie poczucia godności i nie pozna „praw każdemu [...] przynależnych”¹¹.

W opinii czołowych działaczy i teoretyków galicyjskiej socjalnej demokracji od podniesienia poziomu oświaty zależec miała w dużym stopniu demokratyzacja różnych dziedzin życia społecznego dzielnic, zwłaszcza pełne wprowadzenie do tego życia warstw ludowych i skierowanie tej części ziem polskich na drogę postępu i rozwoju. Demokratyzacja ta — mieszcząca się wśród najbliższych zadań socjalistów, w tzw. programie „na dziś”, czy programie „minimum” — obejmować miała również dziedzinę edukacji i kultury. Już w zaraniu tego ruchu w Galicji, na łamach „Pracy” deklarowano: „chcemy, aby cały naród brał udział w kulturze, aby chleb duchowy był dla wszystkich dostępny, aby wszyscy kształcili się i powiększali swój zasób myśli dziełami umiętności i aby zachwycali się dziełami sztuki”¹².

Szeroko rozumiana edukacja była dla galicyjskiego ruchu socjalistycznego również istotnym elementem składowym propagowanej przezeń wizji przy-

⁸ R. R. L u d w i k o w s k i, *Główne nurty polskiej myśli politycznej 1815–1890*, Warszawa 1982, s. 91–103, 179, 189, 329; idem, *Szkice na temat galicyjskich ruchów i myśli politycznej (1848–1892)*, Kraków 1980, s. 65–76, 84, 128, 139.

⁹ Zob. W. N a j d u s, *Koncepcje polityczne Ignacego Daszyńskiego w latach 1890–1918*, w: *W kręgu twórców myśli politycznej. Zbiór studiów*, Wrocław 1983, s. 111.

¹⁰ *Galicyjskie szkolnictwo*, „Naprzód” 1898, nr 3, s. 3.

¹¹ Zob. np.: *Oświata rozpowszechnia się...*, „Praca” 1878, nr 6, s. 22; *Wiedza to potęga, potęga to wiedza*, „Robotnik” 1890, nr 3, s. 3; *Przez oświatę do wolności*, „Kalendarz Robotniczy” 1892, s. 17.

¹² *Chleb duchowy i cielesny*, „Praca” 1882, nr 4, s. 13.

szłego nowego społeczeństwa. Znajdowało to odzwierciedlenie zwłaszcza w pierwszych programach, które w odróżnieniu od późniejszych programów (całego obozu polskiej socjaldemokracji) „chętniej zapuszczały się w obszary społeczeństwa przyszłości”¹³. W „Programie socjalistów galicyjskich” ze stycznia 1881 r. przedstawiając obraz społeczeństwa bezklasowego i bezstanowego, głoszono między innymi, że wychowanie w nowym ustroju społecznym będzie „rzeczą publiczną”. „Aby zaś zapobiec tworzeniu się sztucznej nierówności między ludźmi i dać każdemu możliwość wszechstronnego rozwoju sił przyrodzonych na korzyść społeczeństwa, wychowanie — dodawano w tym dokumencie — powinno być tak urządzone, aby ile możliwości każdy zostawał robotnikiem zarazem fizycznym i umysłowym. Dzisiejszy jednostronny system wychowawczy zastąpić więc winno wychowanie całkowite...”¹⁴.

Miejsce i rola wychowania w propagowanym przez galicyjskich socjalistów obrazie społeczeństwa przyszłości wynikały i z tego, że od nowego ustroju oczekiwano nie tylko sprawiedliwego podziału dóbr, ale również urzeczywistnienia ideału moralnego i nowej kultury. Zofia Daszyńska-Golińska w pracy *Przełom w socjalizmie* pisała: „Ma on zatem zrealizować wyższy poziom umysłowy społeczeństwa, wprowadzić szersze pojmowanie obowiązków i lepsze ich wypełnianie, zmniejszyć liczbę występków, a nawet je zupełnie usunąć, znieść przywileje, słowem dać możliwość pełniejszego rozwoju sił i zdolności człowieka”¹⁵.

Dla galicyjskich socjalnych demokratów oświata była też istotnym czynnikiem przybliżającym zarówno osiągnięcie bliższych celów ruchu, jak i urzeczywistnienie wizji nowego ustroju społecznego. W ich środowisku wyrażano coraz powszechniej opinię, że nie można kierować uwagi robotników jedynie na walkę polityczną, że równoległe należy troszczyć się o ich rozwój duchowy. Zwracano uwagę, że walka ta „wtedy tylko może [...] się udać, jeśli armia proletariatu składać się będzie z ludzi oświeconych, wykształconych, choćby tylko elementarnie...”¹⁶. Stąd też „...stara się socjalna demokracja — jak pisano w jednym z zeszytów opublikowanych w ramach wydawnictwa „Latarnia” — wychować proletariat, aby był dojrzałym do swego wyzwolenia. W tym celu szerzy ona między ludem roboczym świadomość klasową, tj. świadomość obecnego położenia, swych interesów i przyszłości, jaka go czeka. Aby to lud zrozumiał, musi on poznać prawa rządzące rozwojem społecznym, musi w ogóle nabyć wiadomości o świecie, w którym żyje, o przyrodzie, która go otacza, o historii ludzkości [...] słowem musi lud się oświecić”¹⁷.

Charakterystyczne dla socjalnej demokracji podkreślanie potrzeby „klasowego uświadomienia” własnej bazy społecznej oraz podniesienia jej poziomu

¹³ F. Tych, *Socjalistyczna irredenta. Szkice z dziejów polskiego ruchu robotniczego pod zaborem*, Kraków 1982, s. 160—161.

¹⁴ *Polskie programy socjalistyczne 1878—1918*, Oprac. F. Tych, Warszawa 1975, s. 104.

¹⁵ *Myśl socjalistyczna i marksistowska w Polsce 1878—1939*, tom I. Oprac. S. Dziamski, Warszawa 1984, s. 288.

¹⁶ *W zaniedbanej sprawie*, „Naprzód” 1896, nr 15, s. 2.

¹⁷ T. Pokrzywa [E. S. Haecker], *Walka klas*, Kraków 1900, s. 8—9.

umysłowego i moralnego szło w parze z tak częstym na gruncie galicyjskim eksponowaniem pokojowej drogi osiągnięcia bliższych i dalszych celów ruchu socjalistycznego. Łączyło się to również z przekonaniem — tak wyraźnie zaprezentowanym już w „Programie Galicyjskiej Partii Robotniczej” z maja 1881 r. (bardziej przystosowanym do potrzeb szerszej agitacji, aniżeli wymieniany wcześniej program styczniowy) — że „wyzwolenie klasy robotniczej winno być dziełem samych robotników”¹⁸.

W łonie tego obozu politycznego wyrażano również pogląd, że nie może być obojętną sprawą, z jakimi cechami społeczno-kulturowymi wkroczy lud w nowe społeczeństwo. Podkreślano, że od kwestii tej w dużej mierze zależą będą możliwości i kierunki rozwojowe przyszłego ustroju. Galicyjskim socjalnym demokratom obce było przekonanie — jak można wyrazić je słowami F. Tycha — „o swoistym automatyzmie przemian i mechanizmów społeczno-kulturowych wywołanych samym faktem zmiany stosunków własnościowych, stosunków produkcyjnych”¹⁹. Z. Daszyńska-Golińska eksponująca ideę tzw. „pracy przygotowawczej” w ruchu robotniczym stwierdzała wręcz, że socjalizm musi być „zarówno reformą dusz, jak i zmianą warunków zewnętrznych”²⁰.

Wydaje się, że pewien wpływ na powyższe stanowisko galicyjskich socjalnych demokratów wywarły m.in. poglądy Bolesława Limanowskiego i Kazimierza Kelles-Krauza. B. Limanowski odegrał ważną rolę już w samych narodzinach ruchu robotniczego w Galicji. Był on jednym z tych działaczy, którym Galicja zawdzięczała spopularyzowanie na jej terenie idei socjalistycznych. Oddziaływał na socjalistów galicyjskich także w okresie późniejszym, będąc jednym z czołowych teoretyków i działaczy Polskiej Partii Socjalistycznej²¹. Dla B. Limanowskiego — który przypisywał czynnikowi świadomościowemu (sferze moralno-umysłowej) nadrzędną wręcz rolę w przemianach społecznych²² — nauka i oświata były, obok działalności rewolucyjnej,

¹⁸ *Polskie programy socjalistyczne...*, s. 132.

¹⁹ F. Tycha, *Wizje socjalistycznej kultury w myśli teoretycznej polskiego ruchu robotniczego (1875–1918)*, w: *Narodziny i rozwój nowoczesnej kultury polskiej*. Pod red. J. Wojtowicza i J. Serezyka, Wrocław 1976, s. 100.

²⁰ *Myśl socjalistyczna i marksistowska w Polsce w latach 1878–1939*, tom I..., s. 288, 292.

²¹ Zob. m.in. R. R. Ludwиковski, *Główne nurty polskiej myśli politycznej...*, s. 388; W. Najdus, *Początki socjalistycznego ruchu robotniczego w Galicji (lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XIX w.)*, „Z pola walki” 1960, nr 1, s. 32 i n.; eadem, *Polska Partia Socjalno-Demokratyczna Galicji i Śląska...*, s. 40–46, 59, 63, 509–511 i n.; M. Żychowski, *Bolesław Limanowski 1835–1935*, Warszawa 1971, s. 52–55, 75, 146–150, 153–160, 190–191 i n.

²² Zob. m.in.: J. Kurczewska, *Naród w socjologii i ideologii polskiej. Analiza porównawcza wybranych koncepcji z przełomu XIX i XX w.*, Warszawa 1979, s. 120; J. Wojnar-Sujecka, *Idee socjalizmu w polskiej myśli społecznej na przełomie XX w.* w: *Polska myśl filozoficzna i społeczna*, t. III. Pod red. B. Skargi, Warszawa 1977, s. 228; Żychowski, *Bolesław Limanowski...*, s. 104–106.

niezbędnymi warunkami wyzwolenia ludu²³. B. Limanowski zwracał na to uwagę już w jednym ze swoich odczytów na temat kwestii robotniczej, wygłoszonych w 1871 r. we lwowskiej „Gwieździe” (i wydanych później w postaci odrębnej broszury). Twierdził wówczas: „Wiedza i praca spotkały się na drodze prowadzącej do wspólnego celu. Im ściślejsze nastąpi przymierze pomiędzy nimi, tym lepiej dla obydwoh. W tym leży zadanie i taka jest przyszłość kwestii robotniczej”²⁴.

Bliskie stosunki z galicyjskimi socjalnymi demokratami i galicyjską radykalną inteligencją utrzymywał także K. Kelles-Krauz, zwłaszcza w okresie swego pobytu na terenie Austro-Węgier (w latach 1901—1905). Będąc jednym z bardziej wpływowych teoretyków i działaczy PPS uczestniczył w różnych naradach i konferencjach Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska, współpracował m.in. z redakcją „Naprzodu” i „Krytyki”. Brał również aktywny udział w rozwoju polskiego ruchu oświatowego na terenie Austrii i Galicji²⁵.

K. Kelles-Krauz nie akceptował przekonania o automatyzmie przemian kulturowych („idących w ślad za zmianą stosunków własnościowych”). Uważał, że kultura socjalistyczna nie wyłoni się automatycznie i „nie zapanuje niepodzielnie nazajutrz po obaleniu kapitalizmu i uspołecznieniu narzędzi produkcji”. Sądził wprawdzie, że czynnikiem, od którego zależy całość procesu dziejowego jest oddziaływanie bazy społeczno-gospodarczej, zarazem jednak żywił przeświadczenie, iż nie można wszystkich zjawisk dziejowych wytłumaczyć stosunkami ekonomicznymi i że relacja między bazą i nadbudową nie jest jednokierunkowa. Przyznawał, że nadbudowa może przyczynić się do przyspieszenia rozwoju „w okresie ustępującym danej formacji, poczynając od momentu przewrotu”²⁶. On też przykładał duże znaczenie do procesu „ideologicznego samookreślenia się” klasy robotniczej w czasie poprzedzającym przewrót, sądząc, że ta właśnie klasa odegra wiodącą rolę w zasadniczych przeobrażeniach społecznych.

Kontakty z Galicją utrzymywał również Edward Abramowski, współzałożyciel PPS, filozof, socjolog, psycholog i etyk. Abramowski bywał wielo-

²³ B. Limanowski nie ograniczał pojęcia „ludu” tylko do klasy robotniczej. Wprawdzie klasa robotnicza była dla niego podstawowym ogniwem „ludu”, ale w zakres tego terminu włączał jednocześnie „tych wszystkich, którzy chcą z własnego wyboru światopoglądowego, a nie tylko z powodu pochodzenia robotniczego, należeć do awangardy przyszłości oraz tych, których przestarzały układ ekonomiczny w rolnictwie i rzemiośle zubożył i pozbawił warsztatu pracy” (K u r c z e w s k a, *op. cit.*, s. 104—105).

²⁴ Cyt. za E. H a e c k e r, *Historia socjalizmu w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim*, Kraków 1933, s. 110—112.

²⁵ Zob. m.in.: W. B i e Ń k o w s k i, *Kazimierz Kelles-Krauz. Życie i dzieło*, Wrocław 1969, s. 172—174, 177, 289—295; J. M y ś l i Ń s k i, *Grupy polityczne Królestwa Polskiego w Zachodniej Galicji (1895—1904)*, Warszawa 1967, s. 242—244, 247, 248; A. Ż a r n o w s k a, *Kazimierz Kelles-Krauz. Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1962, s. XI—XII, XV, XVIII, XX—XXIII.

²⁶ Por. T y c h, *Wizje socjalistycznej kultury...*, s. 101; M. W i e r z b i c k a, *Próba charakterystyki poglądów Kazimierza Kelles-Krauz na dzieje Polski*, „Z pola walki” 1969, nr 3, s. 5; S. D z i a m s k i, *Recepta i rozwój marksizmu na ziemiach polskich (przed powstaniem niepodległego państwa)*, „Z pola walki” 1982, nr 3—4, s. 14.

krotnie w Galicji, zwłaszcza w Zakopanem. W dzielnicy tej odbywał liczne spotkania, tutaj czytano jego prace i tutaj wreszcie rozwijali własną aktywność — również na polu oświatowym — działacze znajdujący się pod jego ideowym wpływem oraz młodzież, która w ramach bojkotu szkoły rosyjskiej udawała się do Galicji na naukę i studia. Jego swoisty irracjonalizm i intuicjonizm, antydogmatyzm, kult piękna i miłości, także pewien mistycyzm, połączony z fascynacją przyrodą, oddziaływały w szczególności na młodzież polską (w tym i robotników) przelomu XIX i XX w., odpowiadały zarazem charakterystycznym tendencjom okresu Młodej Polski²⁷. E. Abramowski był tą postacią, która — w opinii blisko współpracującej z galicyjskimi socjalistami H. Radlińskiej (przywołującej wyrażenie S. Żeromskiego) — bardziej niż jakakolwiek inna ze współczesnych „nasycała sobą pokolenie”²⁸.

Duży wpływ wywierała głoszona przez E. Abramowskiego idea rewolucji moralnej²⁹. Twierdził on, że „nowy świat społeczny przygotowuje się w sumieniach ludzkich, zmiana dziejowa widoczna, dekretująca, poprzedzona jest przeobrażeniem się sumienia indywidualnego, które ujawnia się nową zwyczajowością, nowym sposobem myślenia i postępowania”³⁰.

Idea rewolucji moralnej oddziaływała szczególnie na działaczy oświatowych i kulturalnych. Potwierdza to H. Radlińska, która po osiedleniu się pod koniec 1906 r. w Krakowie włączyła się czynnie w działalność oświatową na gruncie galicyjskim, zwłaszcza w ramach bliskiego socjalnym demokratom Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza. Pisała: „Umysły pracowników kulturalnych były niezmiernie podatne do przyjęcia nauki, że nowy ustrój społeczny — to «zorganizowane społecznie nowe sumienie człowieka». Najgłębszym ich odczuwaniem własnym odpowiadała wiara Abramowskiego w możliwość przemiany duchowej, w rewolucję moralną, dążącą do przekształcenia świata poprzez jednostki [...] Rozległe horyzonty ukazywane przez Abramowskiego olśniewały, cała koncepcja sumienia jako «rodnika świata społecznego» podsyciała nadzieję urzeczywistnienia marzeń”³¹.

Zbliżone poglądy do koncepcji E. Abramowskiego, spośród bardziej znanych polskich socjalistów i związanych przez wiele lat z galicyjską PPSD, głosił m.in. Kazimierz Czapiński. Wprawdzie swoje przekonanie, że rewolucja moralna winna poprzedzać rewolucję społeczną i że dokonana przemiana moralna jednostki jest podstawą przemiany społeczno-politycznej wyraził dość

²⁷ Por. W. Giełżyński, *Edward Abramowski. Zwiastun „Solidarności”*, Londyn 1986, s. 66.

²⁸ H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wybór i oprac. W. Wyrobkówna-Pawłowska, Wrocław 1964, s. 308.

²⁹ Koncepcję rewolucji moralnej E. Abramowskiego omawiają m.in.: R. J e z i e r s k i, *Poglądy etyczne Edwarda Abramowskiego. Studium struktury, genezy i funkcji systemu etycznego*. Poznań 1970, s. 183—193, 232—243; R. Światło, *Koncepcje filozoficzno-społeczne Edwarda Abramowskiego*, w: *Polska myśl filozoficzna i społeczna*, tom III. Pod red. B. Skargi, Warszawa 1977, s. 400—401, 404—406.

³⁰ Cyt. za Światło, *Koncepcje filozoficzno-społeczne Edwarda Abramowskiego...*, s. 40.

³¹ Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej...*, s. 309.

jednoznacznie dopiero w okresie międzywojennym³², to należy jednak przypuszczać, że przesłanki tego stanowiska ukształtowały się w trakcie jego poczynań oświatowych podejmowanych w ramach PPSD i Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza.

Podkreślanie etycznej zawartości socjalizmu oraz czynników moralnych i świadomościowych w przeobrażeniach społecznych było cechą wyróżniającą orientację reformistyczną (z którą związana była galicyjska socjalna demokracja). Była to także reakcja na naturalistyczne interpretacje marksizmu, na ów mechanizm i automatyzm dziejowy, na przeświadczenie o „<<żelaznej>> konieczności działania praw historii”³³.

Na gruncie galicyjskim na wartości etyczne socjalizmu zwracała uwagę Z. Daszyńska-Golińska. Krytycznie ustosunkowywała się do naturalistycznych interpretacji marksizmu, akcentujących jej zdaniem obiektywny charakter prawidłowości społecznych i rolę czynnika ekonomicznego w procesie dziejowym, ujmujących w konsekwencji rozwój społeczny w kategoriach mechanizmu funkcjonującego na zasadzie praw przyrodniczych. Podkreślała pomijanie przez te interpretacje pierwiastka etycznego oraz szerszych czynników ideologicznych i psychicznych. Domagała się uzupełnienia teorii socjalizmu o etykę i podkreślenie roli czynników subiektywnych i wartościowań moralnych w procesie historycznym³⁴. W cytowanej już pracy *Przełom w socjalizmie* pisała wręcz, że „socjalizm naukowy, jako teoria przyszłości, nie powinien osłabiać, ale wzmacniać i podnosić znaczenie pierwiastków umysłowych i moralnych, uważanych dziś za najwyższe zdobycze ludzkości, nie pozostawiając ich uznania samorodnej sile natury ludzkiej”³⁵. Charakterystyczne jest, że uzasadniając swoje stanowisko, powoływała się na niektórych zachodnich teoretyków (m.in. E. Bernsteina i L. Woltmanna), a także na E. Abramowskiego.

W założeniach programowych galicyjskiej socjalnej demokracji, w tym także w jej stanowisku wobec zagadnień edukacyjnych, dostrzec można pewien wpływ również austriackich socjalistów, w tym tzw. austromarksistów, którzy — jak pisze E. Czerwińska — podjęli w 1903 r. „próbę teoretycznego uzasadnienia reformistycznej praktyki SDAP” (Max Adler, Karol Renner, Rudolf Hilferding, Otto Bauer i in.)³⁶.

Związki galicyjskich socjalnych demokratów z austriacką socjaldemokracją były w omawianym czasie czymś oczywistym i normalnym. Partia galicyjska niemal od początku była częścią składową szerszej Socjaldemokratycznej Partii Robotniczej Austrii (SDAP). Przyjmowała za podstawę swego działania najpierw program SDAP z Hainfeld z 1888 r., a później jego nową wersję

³² E. Czerwińska, „Nurt mediacji”. *Austromarksizm i jego recepcja w Polsce. Studium myśli filozoficznej i społeczno-politycznej*, Poznań 1991, s. 387—388.

³³ *Ibidem*, s. 56, 377—379, 393.

³⁴ *Ibidem*, s. 382—383; *Myśl socjalistyczna i marksistowska w Polsce 1878—1939*, t. 1, s. 281—296.

³⁵ Cyt. za: *Myśl socjalistyczna i marksistowska w Polsce 1878—1939*, t. 1, s. 281.

³⁶ Czerwińska, *op. cit.*, s. 8, 72.

uchwaloną na kongresie w Wiedniu w 1901 r. (w jej opracowaniu aktywny udział wziął także I. Daszyński)³⁷.

Liderom galicyjskiej socjalnej demokracji nie były obce poglądy „młodych marksistów wiedeńskich” (austromarksistów). Poglądy te często współbrzmiały z ich przekonaniami, również w kwestii roli czynników świadomościowych i subiektywnych w rozwoju społecznym oraz związanej z tym potrzeby prowadzenia pracy wychowawczej wśród robotników. Jakkolwiek myśl austromarksizmu zapoczątkowana w 1903 r. (w 1904 r. ukazały się pierwsze prace głównych teoretyków nurtu) nie była w pełni jednolita, to jednak cechowała się zgodnym stanowiskiem w kwestii ewolucyjnego charakteru procesu społecznego i kategorii postępu „rozumianej jako stały wzrost roli jednostki i przyjmowanych przez nią wartości etycznych w przeobrażeniach społeczno-politycznych i kulturowych społeczeństwa”. Przedstawiciele tego nurtu (w szczególności M. Adler i O. Bauer) utrzymywali, że „ureczywistnienie socjalizmu może być oparte głównie na duchowej i moralnej dojrzałości proletariatu, a nie dojrzałości stosunków społeczno-ekonomicznych”³⁸.

Przedstawione powyżej względy decydowały o tym, że w obozie galicyjskiej socjalnej demokracji poświęcono wiele uwagi problematyce edukacyjnej. W wychowaniu, oświacie szeroko rozumianej upatrywano czynnik emancypacji szerokich rzesz społecznych (ówczesnego ludu), „drogę do wolności”. Idea: „przez oświatę do wolności” przewijała się w wielu wystąpieniach przedstawicieli tego obozu, publikacjach socjalistycznych, stanowiła treść motta kalendarzy robotniczych wydawanych przez Polską Partię Socjalno-Demokratyczną.

³⁷ Więzy polityczne, organizacyjne i ideowe galicyjskich socjalistów z austriacką socjaldemokracją były przez długi okres ścisłe. Rozluźniły się dopiero w 1916 r. po wejściu posłów PPSD do Koła Polskiego w parlamencie wiedeńskim (do tego czasu posłowie PPSD należeli do wspólnej poselskiej frakcji socjaldemokratycznej). Poza tymi więzami istniały także więzy przyjaźni pomiędzy polskimi i austriackimi socjaldemokratami (na przykład między I. Daszyńskim i H. Diamandem a przywódcą SDAP — Wiktorem Adlerem; zob.: I. Daszyński, *Pamiętniki*, t. I, Kraków 1925; *Pamiętnik Hermana Diamanda zebrany z wyjątków listów do żony*, Kraków 1932). Można mówić nawet o wężach rodzinnych (od 1914 r. małżonką O. Bauera była Helena Landau).

³⁸ Czerwińska, *op. cit.*, s. 9, 231, 257—258 i in.; M. Śliwa, *Uwagi o recepcji austromarksizmu w polskiej myśli socjalistycznej*, „Z pola walki” 1983, nr 3—4, s. 34 i n.

TERESA GUMULA
Kielce

KWESTIA KSZTAŁCENIA KOBIET W OBRADACH GALICYJSKICH KONGRESÓW PEDAGOGICZNYCH

I KONGRES PEDAGOGÓW POLSKICH (16—18 LIPCA 1894 R.)

W obliczu narastania dążeń niepodległościowych w łonie galicyjskich towarzystw nauczycielskich powstała myśl zorganizowania ogólnopolskiego zjazdu pedagogicznego, w którym mogliby wziąć udział nie tylko pedagodzy i działacze oświatowi z Galicji, ale także z innych dzielnic Polski. Myśl ta żyła w polskich środowiskach nauczycielskich od czasów autonomii, ale realny kształt nadała jej zapowiedź zorganizowania powszechnej wystawy krajowej. Atmosfera dumy narodowej, wielkich uniesień i pełnego oddania sprawie polskiej towarzyszyła wystawie w całym okresie jej istnienia. Słusznie więc projektodawcy polskiego kongresu pedagogicznego zakładali, że imprezę tę należy zorganizować w czasie trwania wystawy, aby treść rozważań teoretycznych z dziedziny edukacji wzbogacić rzeczowym przykładem i emocjonalnym doznaniem¹.

Inicjatywę zwołania ogólnopolskiego zjazdu pedagogicznego należy przypisać zarówno Towarzystwu Pedagogicznemu, jak i Towarzystwu Nauczycieli Szkół Wyższych. Pierwsze z nich, istniejące od 1868 r., stanowiło zrzeszenie dające początek zorganizowanemu ruchowi nauczycielskiemu w Galicji. Zrazu bardzo radykalne w walce o unarodowienie oświaty i podniesienie godności zawodu nauczycielskiego, w miarę upływu lat stało się mniej ekspansywne, przystając zarazem na współpracę z krajowymi władzami oświatowymi i krajową hierarchią kościelną². Dorobek Towarzystwa Pedagogicznego, na który składało się: uświadamianie nauczycielstwa, szeroka działalność wydawnicza, popularyzacja wiedzy pedagogicznej upoważniał w pełni do podjęcia inic-

¹ Cz. Major, *W poszukiwaniu aksjomatów narodowego wychowania*, „Przegląd Humanistyczny” 1983, nr 7, s. 13. Idem, *Między tradycją a postępem. Ekspozycja szkolna na Powszechnej Wystawie we Lwowie w 1894 r.*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace z Historii Oświaty i Wychowania I, z. 92, Kraków 1984, s. 46—47.

² Idem, *Towarzystwo Pedagogiczne i „Szkoła” wobec projektów reform kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji z lat 1868—1869*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, Prace Historyczne, z. 43, Kraków 1972, s. 289—302.

jatywy zwołania ogólnopolskiego zjazdu pedagogicznego, połączonego z jubileuszem ćwierćwiecza istnienia Towarzystwa. Pomysł ten pojawił się już w 1892 r., kiedy rozpoczynano przygotowania do jubileuszu. Pełne jego rozwinięcie nastąpiło jednak w rok później, kiedy to na kilku posiedzeniach Zarządu Głównego przedstawiono projekty zorganizowania obchodów dwudziestopięciolecia istnienia tej organizacji³.

Urzeczywistnienie idei ogólnopolskiego zjazdu pedagogicznego znalazło się także w orbicie zainteresowań Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, wyłonionego z Towarzystwa Pedagogicznego w 1884 r. W ciągu swego dziesięcioletniego istnienia Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych stało się organizacją bardzo popularną wśród nauczycieli szkół średnich i wyższych. Zarówno władze naczelne, czyli tak zwany Wydział, jak i jego koła terenowe dostrzegały potrzebę rozważania i wnioskowania zmian w ustroju gimnazjów i szkół realnych, reformy planów i programów nauczania. Nie była to jednak organizacja radykalna. Jej narady, uchwały i wnioski cechowało umiarkowanie⁴. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych przystąpiło do rozważenia wcześniejszej nieco inicjatywy Towarzystwa Pedagogicznego, popartej przez zawiązany pod przewodnictwem prezydenta Lwowa Edmunda Mochackiego komitet obywatelski. Na posiedzeniu komitetu 30 kwietnia 1893 r. Godzimir Małachowski, członek rady miejskiej i późniejszy prezydent Lwowa, wystąpił z wnioskiem, aby jubileuszowy zjazd Towarzystwa Pedagogicznego przybrał charakter kongresu, w którym wzięliby udział nie tylko nauczyciele, ale także zainteresowani rodzice i inni przedstawiciele społeczeństwa⁵. Uznając wagę racji komitetu obywatelskiego, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych postanowiło przystąpić do współpracy z Towarzystwem Pedagogicznym nad przygotowaniem programu i organizacją kongresu. Podczas posiedzenia 7 października 1893 r. Wydział wydelegował komisję w składzie: Tomasz Soltysik — zastępca przewodniczącego Towarzystwa, Józef Soleski — członek Wydziału i Bolesław Mańkowski — redaktor naczelny „Muzeum”⁶.

Następne kilka miesięcy wypełniły prace przygotowawcze do kongresu. Wyłoniony na początku 1894 r. 12-osobowy komitet organizacyjny kongresu pracował pod kierownictwem Jerzego Czartoryskiego — prezesa Towarzystwa Pedagogicznego, Gustawa Roszkowskiego — profesora Uniwersytetu Lwowskiego i posła do Rady Państwa oraz Tomasza Soltysika — profesora Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie. Zredagował on i ogłosił drukiem odezwę w sprawie urządzenia we Lwowie kongresu pedagogów polskich w lipcu 1894 r. Dokument ten datowany 25 kwietnia 1894 r. określał cel, organizację i podstawową tematykę owego zjazdu. Kongres miał stać się platformą porozumienia wszystkich warstw społecznych w sprawach narodo-

³ Odezwa Zarządu Głównego Towarzystwa Pedagogicznego z 25 marca 1893 r., „Szkoła” 1893 nr 13, s. 161—162; Jubileusz Towarzystwa Pedagogicznego, „Szkoła” 1893 nr 18, s. 232—233.

⁴ M. Warm ski, *TNSW 1884—1894. Rys historyczny*, Lwów 1894, s. 16—18.

⁵ Jubileusz Towarzystwa Pedagogicznego, „Szkoła” 1893 nr 18, s. 233.

⁶ *Sprawozdanie z posiedzenia Wydziału TNSW*, „Muzeum” 1894, s. 133.

wej pedagogiki i popularyzacji wiedzy pedagogicznej. W odezwie pisano „...Wychowanie [...] młodzieży opierać się musi na pewnych zasadach, zastosowanych do narodowego jej charakteru, gdyż tylko wtedy zdoła zapewnić jej moralną i intelektualną działalność niezbędną do podolania przyszłym obowiązkom; atoli określenie tych zasad może być wynikiem spostrzeżeń i doświadczeń zebranych w różnych dzielnicach naszej ojczyzny...”⁷. Kongres miał również być zaczynem dla pedagogiki „nowego wychowania”, którego jednym z naczelných hasel było jednoczenie wszystkich sił społecznych w pracy oświatowo-wychowawczej. Urzeczywistnienie tej koncepcji miało nastąpić dzięki tematyce i zachęcie do szerokiego udziału. Tematyka kongresu została zarysowana bardzo szeroko. Obejmowała ona 40 hasel, którymi objęto niemal wszystkie dziedziny wychowania instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego, wszystkie szczeble edukacji publicznej oraz wszystkie działy wychowania. Spójność rzeczową i formalną nadano tym problemom poprzez zaprojektowanie sześciu sekcji: 1) sprawy szkół wyższych, 2) sprawy szkół średnich, 3) sprawy szkół niższych, 4) problematyka wychowania domowego, 5) zagadnienia higieniczno-pedagogiczne, 6) kwestie oświaty ludowej.

Kongres odbył się w dniach 16—18 lipca 1894 r. we Lwowie. Zgromadził około 300 uczestników, w tym połowę stanowiły kobiety. Inauguracja kongresu wypadła bardzo okazale. Po uroczystym nabożeństwie w lwowskiej katedrze rozpoczęło się w sali ratuszowej pierwsze plenarne posiedzenie, w którym wzięli udział wysoce dostojnicy ówczesnej Galicji: Adam Sapięha — prezes wystawy krajowej, Stanisław Badeni — działacz społeczny i polityczny, późniejszy marszałek krajowy, Izaak Isakowicz — arcybiskup metropolita ormiański, Michał Bobrzyński — wiceprezydent Rady Szkolnej Krajowej, Ludwik Ćwikliński — rektor Uniwersytetu Lwowskiego, Stanisław Szczepanowski — poseł na sejm i znany działacz na polu gospodarczym Galicji⁸. Obrady zagał książę Jerzy Czartoryski, który zarysowawszy ogólne cele kongresu szczególnie powitał uczestników przybyłych z innych dzielnic Polski. Następnie przemówienie wygłosił M. Bobrzyński, który, charakteryzując dotychczasowy rozwój szkolnictwa w autonomicznej Galicji, uwypuklił przede wszystkim znaczenie studiów klasycznych w szkole w utrzymaniu łączności pomiędzy tradycją narodową a przyszłością młodego pokolenia. Z powszechnym aplauzem spotkała się deklaracja wiceprezydenta Rady Szkolnej Krajowej o usilnym dążeniu władz do zaspokojenia potrzeb oświatowych całego społeczeństwa. „Myśl o dobru publicznym przekonuje o tym, że mamy do czynienia ze społeczeństwem, w którym jednostki są różnie wykształcone, ale że to społeczeństwo jest jedno, i że pracując dla niego, składamy prace nasze na jednym ołtarzu dobra publicznego”⁹. W podobnym tonie utrzymali swoje powitalne przemówienia: E. Mochnacki, G. Roszkowski, L. Ćwikliński¹⁰.

⁷ Majorek, *W poszukiwaniu...*, s. 16—17.

⁸ W. Święchło, *I kongres pedagogów polskich*, „Szkoła” 1894 nr 31, s. 404.

⁹ *Ibidem*, s. 405.

¹⁰ *Sprawozdanie z Kongresu pedagogów*, w: *Powszechna Wystawa Krajowa 1894 r.*, Lwów 1896, s. 229.

Następnie przystąpiono do wyboru prezesów kongresu. Honorowymi prezesami zostali: Piotr Chmielowski z Warszawy, dr Euzebiusz Czerkawski ze Lwowa, Antoni Malecki ze Lwowa (rodem z Wielkopolski), Łukasz Motty z Poznania. Na rzeczywistych prezesów kongresu powołano Stanisława Badeniego, Henryka Jordana i Leona Kulczyńskiego¹¹. Powołano pięć następujących sekcji i ich przewodniczących: 1) sprawy szkół wyższych — Ludwik Ćwikliński, 2) sprawy szkół średnich — L. Kubala, 3) sprawy szkół niższych — Placyd Dziwiński, 4) oświata ludowa i wychowanie domowe — Ludwik Dziedzicki, 5) zagadnienia higieniczno-pedagogiczne — Józef Szpilman. Przyjęto również regulamin, według którego każda sekcja została zobowiązana do wypracowania wniosków, które miały być przedstawione na sesji plenarnej i poddane głosowaniu. W przypadku uzyskania zwykłej większości stawały się uchwałami kongresu¹².

Sprawy kształcenia kobiet w obradach I Kongresu Pedagogów. Mimo różnorodności tematyki obrad plenarnych i sekcyjnych wyłoniły się dwa główne problemy ogniskujące treść rzeczową kongresu. Było to zagadnienie wychowania narodowego i kwestia wyższego wykształcenia kobiet. W zakresie pierwszej tematyki wszyscy byli zgodni i uchwały przechodziły bez sprzeciwów. Zupełnie inny przebieg przybrała dyskusja nad drugim problemem.

Sprawa wyższego wykształcenia kobiet budziła w końcu XIX w. liczne kontrowersje, wywoływała spory i sprzeciwy nie tylko w konserwatywno-klerykalnych środowiskach Galicji, ale i w kręgach pedagogicznych. Rok 1894 to w Galicji szczytowy moment walki zwolenników i przeciwników dopuszczenia kobiet do uniwersytetów. Już na etapie przygotowawczym do kongresu niespodziewanie dla organizatorów pojawiła się wśród zgłoszonych referatów sprawa wyższego wykształcenia kobiet, a zwłaszcza dopuszczenia ich do studiów uniwersyteckich. Oznaczało to, że kongres stanie się platformą wymiany zdań, a może nawet ostrej dyskusji na ten temat. Wśród referentów znalazło się dziewięć kobiet proponujących wygłoszenie kwestii na temat żeńskich studiów uniwersyteckich, niższego szkolnictwa żeńskiego różnych kategorii, wzajemnych relacji prywatnego i publicznego szkolnictwa żeńskiego¹³.

Również w czasie przygotowań do kongresu na łamach „Muzeum” ukazał się artykuł redakcyjny, w którym stwierdzono, że wobec otwarcia żeńskiego gimnazjum w Wiedniu, a także ciągłego domagania się kobiet o dopuszczenie do studiów uniwersyteckich w Austrii, całą sprawę emancypacji kobiet należy wnikliwie rozpatrzyć na kongresie¹⁴. Wyrażano w nim obawy, że kształcenie kobiet na wyższym poziomie może je osłabić i dlatego występowano przeciwko zapędom feministek. Uzasadniano to chęcią „ochronienia kobiet od jeszcze

¹¹ W. Świąchło, *I kongres pedagogów polskich*, „Szkoła” 1894 nr 32, s. 413.

¹² *Sprawozdanie z Kongresu...*, s. 230.

¹³ W. Świąchło, *I kongres pedagogów polskich*, „Szkoła” 1894 nr 25, s. 323.

¹⁴ Majorck, *W poszukiwaniu...*, s. 23.

większej nerwowości", wiązano z obawą, że wyższe wykształcenie przeszkodzi kobietom w wydaniu na świat zdrowej generacji. Za podstawową sprawę uznawano kwestię zdrowia „tej części płci żeńskiej, która wskutek ściśniętych stosunków ekonomicznych zniewolona jest szukać samoistnej egzystencji na podstawie wyższego wykształcenia”. Najgorszą dolę miały kobiety — nauczycielki. Na potwierdzenie tych wywodów zaprezentowano stanowisko psychologa Hartmanna, według którego zawód ten jest niestosowny i szkodliwy dla kobiet¹⁵.

Feministki z Kongresówki i Galicji postanowiły w pełni wykorzystać I Kongres Pedagogów do przeforsowania sprawy wyższego wykształcenia kobiet. Starannie się do tego przygotowały. Delegacja Pracy Kobiet zorganizowała wyjazd czterdziestu swych członkiń na obrady kongresu. L. Kuczalska z J. Bojanowską wyjechały wcześniej, by wstąpić do Krakowa i z Bujwidami omówić plan wystąpienia. J. Bojanowska twierdziła, że dwa referaty napisała L. Kuczalska, z których jeden miała odczytać sama, drugi K. Bujwidowa. W referatach tych tematy i żądania były tak ułożone, żeby stworzyć przychylną atmosferę. Była w tym programie pewna myśl przewodnia licząca się z nastrojem i psychologią audytorium¹⁶.

Na drugie ogólne posiedzenie kongresu był zaplanowany wykład *O uniwersyteckim wykształceniu kobiet* owoc wspólnej pracy dwóch pań z Warszawy. Nie doszedł on do skutku z powodu wymówienia się prelegentek w ostatniej chwili brakiem czasu¹⁷. Ażebv ta żywotna kwestia nie spadła z obrad głos zabrała L. Kuczalska i K. Bujwidowa. Zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami L. Kuczalska wystąpiła jako pierwsza i wysunęła takie wnioski, jak otwarcie dla kobiet gimnazjów i szkół zawodowych. Uczestnicy kongresu wysłuchali go w skupieniu. Skromne żądania mówczyni wprawily najpierw w osłupienie nastrojonych do walki uczestników kongresu. Po chwili wybuchły brawa i wnioski referentki przyjęto z aplauzem¹⁸.

Następnie wystąpiła K. Bujwidowa, która postawiła w swym wystąpieniu dalej idące żądania. Najpierw przedstawiła na podstawie statystyki, ile Polek osiągnęło w ciągu ostatnich dwudziestu lat stopnie akademickie na uniwersytetach zagranicznych i ile z nich odbywało praktykę lekarską lub innym oddawało się zawodom. Następnie prelegentka starała się treściwie przedstawić dotychczasowe wyniki wytrwałych dążeń kobiet do tego, aby i w Austrii mogły uzyskać prawo wykształcenia akademickiego. Szczególnie ciekawy dla zgromadzenia był rezultat dążeń Polek osiągnięty w tej mierze w Uniwersytecie Jagiellońskim. Senat tegoż uniwersytetu odpowiedział petentkom, że zgodnie z zasadniczymi ustawami państwa mógłby tylko w wyjątkowych wypadkach dopuścić kobiety do uniwersytetu w charakterze hospitantek i to za specjalnym zezwoleniem ministerstwa¹⁹. Audytorium kongresu wysłuchało z wielką uwagą

¹⁵ *Przed kongresem*, „Muzeum” 1894, s. 325—334.

¹⁶ R. Pachucka, *Pamiętniki z lat 1886—1914*, Wrocław 1958, s. 153—154.

¹⁷ *Po kongresie*, „Muzeum” 1894, s. 670.

¹⁸ W. Świąc h l o, *I kongres pedagogów polskich*, „Szkoła” 1894 nr 33, s. 422.

¹⁹ *Po kongresie...*, s. 672.

rzeczowego wyводу K. Bujwidowej. Jej argumentacja została oparta na gruncie naturalistycznym i demokratycznym. „Prawo przyrodzone — przekonywała Bujwidowa — daje te same możliwości społecznego działania co i mężczyźni, a zatem jest absurdem zamykanie przed nią bram wyższych zakładów naukowych. Z drugiej strony wszyscy ludzie są równi wobec prawa i względem siebie, a więc jakimże to prawem — zapytywała — kobieta nie posiada możliwości uzyskania wykształcenia zgodnego z jej zdolnościami i aspiracjami”. Wystąpienie swe zakończyła stanowczym wnioskiem, aby kongres uznał potrzebę dopuszczenia kobiet do uniwersytetów galicyjskich w charakterze rzeczywistych słuchaczek²⁰.

Zarówno referat, jak i wniosek końcowy K. Bujwidowej podzielił uczestników kongresu na dwa obozy — zagorzałych obrońców dotychczasowego antyfeministycznego urządzenia uniwersytetów oraz na zdecydowanych zwolenników dopuszczenia kobiet do studiów wyższych. Początkowo w dyskusji górę wzięło stanowisko zachowawcze reprezentowane przez B. Mańkowskiego. W swoim wystąpieniu nawiązał do poglądów Platona — zwolennika jednakowego wychowania dla chłopców i dziewcząt oraz Arystotelesa, który ten pogląd odrzucił. Mówca stwierdził, że rację ma Arystoteles, uważając, że kobieta jest harmonijnym uzupełnieniem mężczyzny. W swoim referacie starał się wykazać, że społeczeństwo powinno się bronić przed dopuszczeniem kobiet do studiów uniwersyteckich, ponieważ może to zniszczyć naturalne przeznaczenie kobiety, którym jest „być źródłem i ogniskiem życia rodzinnego”. Upomniał zebranych, że jeśli dopuści się do wypchnięcia kobiety z tej koleiny, uświęconej historią, to narazi się na szwank pierwsze podstawy budowy społecznej — rodzinę, a w dalszym następstwie państwa²¹. Nie wahał się więc B. Mańkowski użyć argumentacji politycznej podbudowanej dodatkowo groźbą zburzenia istniejącego porządku moralnego w przypadku realizacji radykalnych postulatów w sprawie udziału kobiet w studiach.

Na nic jednak to się nie zdało wobec jednolitego i wielce ekspansywnego stanowiska wszystkich kobiet biorących udział w kongresie. Wśród nich podstawową rolę odegrały Stefania Sempolowska, Iza Moszczeńska, M. Bielska i Zuzanna Morawska. Ta ostatnia w bardzo emocjonalnym wystąpieniu podkreśliła, że jest „...wiele zajęć odrywających kobietę od ogniska domowego, a życie rodzinne mimo to nie rozluźnia się, i że zna kobiety wysoko wykształcone, które jednak wzorowo spełniają swe obowiązki rodzinne”. Dodała zarazem, że „nie można żywić obaw, iż wszystkie kobiety pospieszą do uniwersytetu po otwarciu ich podwojów; chodzi więc o zniesienie jawnej dyskryminacji popartej majestatem prawa”²². W podobnym duchu wypowiedziało się dalszych kilka osób, z których M. Bielska podniosła wagę uniwersyteckiego wykształcenia kobiet w racjonalnym wychowaniu dzieci. Kobiety powinny bowiem znać higienę i psychologię, dzięki czemu będą mogły

²⁰ Świąchło, *I kongres pedagogów polskich...*, s. 422.

²¹ *Ibidem*, s. 422; *Po kongresie...*, s. 671—672.

²² Świąchło, *I kongres pedagogów polskich...*, s. 421.

właściwie stosować środki wychowawcze, a nie jedynie polegać na tradycji i zdrowym rozsądku. Dowodziła dalej, że studia uniwersyteckie przyszłych matek dopomogą także w wychowaniu synów na pożytek ojczyzny²³.

Wobec zdecydowanej postawy i argumentacji tak zwanych feministek i ich sprzymierzeńców, B. Mańkowski wystąpił ponownie, tym razem z łagodniejszym przemówieniem, w którym podniósł, iż nie należy mylić ogólnego wykształcenia kobiety, którego potrzebę trzeba uznać, z „wykształceniem umiętnym w pewnych dziedzinach wiedzy, która jest już specjalnym powołaniem życia”. Rozumowanie to doprowadziło go do konkluzji, którą przedstawił kongresowi w postaci formalnego wniosku. Uznał w nim co prawda „za słuszne i sprawiedliwe dopuszczenie kobiet do studiów uniwersyteckich”, ale jedynie „z ogólnymi prawami w przypadkach poszczególnych tam, gdzie dążenie do tego studium jest wpływem prawdziwej potrzeby wyższego wykształcenia”²⁴. W głosowaniu rezolucja ta, uznana powszechnie za opozycyjną wobec wniosku K. Bujwidowej, nie uzyskała aprobaty większości. Mańkowski ubolewał nad tym: „powzięta przez kongres skrajna uchwała ma wprawdzie za sobą tak znakomitego myśliciela dzisiejszego jak dr E. Dühring, ale i ci z niezliczonych pp pedagogów, którzy wraz z wszystkimi obecnymi kobietami za nią głosowali, nie mieli widocznie sposobności zapoznać się z tym, co o psychicznych właściwościach kobiety wyklada znawca natury ludzkiej Hartmann”²⁵.

Kongres przyjął rezolucję K. Bujwidowej w brzmieniu: „Kongres Pedagogów Polskich uznaje za potrzebne dopuszczenie kobiet do uniwersytetów polskich w charakterze rzeczywistych słuchaczek”. Z uchwałą tą korespondowały inne postanowienia dotyczące wychowania i wykształcenia dziewcząt. Między innymi zaaprobowano wnioski w sprawie „hartowania zdrowia i charakteru oraz wyrobienia samodzielności w dziewczętach, założenia szkoły gospodarczo-przemysłowej dla kobiet, systematycznego zapoznania z gospodarstwem domowym i pielęgniowaniem dzieci, praktycznego zwrotu w wychowaniu średnim i gruntownego kierunku fachowego”²⁶. Gorzej został przyjęty referat A. Machczyńskiej *O potrzebie wyższego zakładu naukowego dla kobiet w Galicji*. Kongres, uznając taką potrzebę, nie przychylił się do szczegółowego projektu prelegentki, który podawał całkowitą organizację pięcioklasowego gimnazjum żeńskiego.

Przyjęcie zgłoszonych przez kobiety wniosków oznaczało aprobatę dla idei głoszącej zasadę zrównania prawa kobiet do korzystania ze wszystkich „...źródeł wiedzy mogących pogłębić ich rozwój umysłowy i spotęgować obywatelskie i patriotyczne uczucia”²⁷. To pierwsze moralne, chociaż jeszcze nie formalne zwycięstwo na forum kongresu dodało siły działaczkom feministycznym do dalszej walki. W wyniku uchwał kongresu natychmiast zaczęły

²³ *Ibidem*, s. 421.

²⁴ *Ibidem*, s. 421.

²⁵ *Po kongresie...*, s. 673.

²⁶ *Majorek, W poszukiwaniu...*, s. 25.

²⁷ *Sprawozdanie z Kongresu pedagogów...*, s. 230.

napływać podania o przyjęcie na uniwersytety. Zatwierdzenie tych wniosków przekonuje również o tym, że w galicyjskiej teorii pedagogicznej zapuścił głębokie korzenie nie tylko ruch feministyczny, ale także tak zwane „nowe wychowanie”, które na zachodzie Europy od przeszło dwudziestu lat przyczyniało się do reorganizacji systemu wychowawczego szkoły tradycyjnej.

II POLSKI KONGRES PEDAGOGICZNY (1—2 LISTOPADA 1909 R.)

Myśl zwołania II Kongresu Pedagogicznego wysunęło Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w kwietniu 1907 r. podczas opracowywania działalności na najbliższy okres. Według wstępnych ustaleń kongres miał się odbyć we Lwowie w 1908 r. z okazji czterdziestolecia istnienia tego towarzystwa. Udział swój w pracach przygotowawczych zgłosiły między innymi: z Galicji — Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego i Towarzystwo Szkoły Ludowej; z zaboru rosyjskiego — Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego i Polski Związek Nauczycielski²⁸.

Komitet organizacyjny, w skład którego wchodziłi przedstawiciele wyżej wymienionych związków i towarzystw, po kilku naradach zdecydował, że kongres odbędzie się 4 i 5 lipca 1909 r. Ostatecznie odbył się on 1 i 2 listopada tego samego roku. W ten sposób organizatorzy chcieli się włączyć w obchody setnej rocznicy urodzin Juliusza Słowackiego, w których, jak głoszą, nie powinno zabraknąć przedstawicieli z żadnej dzielnicy Rzeczypospolitej. Komitet organizacyjny zmienił także pierwotną wersję programu kongresu. Problematykę szkolnictwa elementarnego, która stanowić miała główny przedmiot obrad, poszerzono o problematykę dotyczącą ochronek, szkolnictwa średniego i zawodowego oraz kształcenia nauczycieli. Postanowiono także poruszyć zagadnienia z zakresu dydaktyki, kierunków wychowania, roli wychowania domowego, higieny, sportu, zdrowia i budownictwa szkolnego²⁹. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne odbyło 29 stycznia 1909 r. zebranie, na którym zajmowano się szkolnictwem kobiecym. W dyskusji okazało się, że sprawę wychowania kobiet należy traktować poważnie i osobno. Postanowiono włączyć tę kwestię w obrady kongresu, a dyrekcja Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego została obowiązana do przygotowania odpowiednich referatów³⁰.

Dnia 16 września 1909 r. odbyło się w siedzibie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, pod przewodnictwem dr Franciszka Tomaszewskiego, posiedzenie komitetu kongresowego. Po przyjęciu do wiadomości sprawozdania z dotychczasowych czynności złożono dalsze prowadzenie przygotowań kon-

²⁸ „Muzeum” 1908, t. 1, s. 137.

²⁹ F. Araszkiewicz, *Drugi Polski Kongres Pedagogiczny (1—2 listopada 1909)*, „Nowa Szkoła” 1969 nr 12, s. 24.

³⁰ „Muzeum” 1909, t. 1, s. 221.

gresowych w ręce głównego komitetu kongresowego złożonego z reprezentantów wszystkich stowarzyszeń, które doń przystąpiły. Przewodniczącymi zostali: dr Franciszek Tomaszewski — przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, dr Kazimierz Twardowski — przewodniczący Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, dr Ernest Bandrowski — przewodniczący Zarządu Głównego Towarzystwa Szkoły Ludowej. Na sekretarzy wybrano: Helenę Polackównę, dr Mariana Janellego i Jana Korneckiego. Skład komitetu tworzyli delegaci towarzystw, związków i stowarzyszeń oświatowych, które zgłosiły swój udział w kongresie, a więc: Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Towarzystwa Szkoły Ludowej, Związku Nauczycielek, Towarzystwa Zabaw Ruchowych, Towarzystwa Higienicznego, Związku „Sokół”, Towarzystwa Nauczycielek Lwowskich, Towarzystwa Nauczycielek Krakowskich, Towarzystwa Pedagogicznego w Cieszynie, Śląskiej Macierzy Szkolnej oraz pozakordonowych stowarzyszeń oświatowych. Komitet postanowił wydać odpowiednią odezwę do społeczeństwa, a nadto wysłać deputację do Rady Szkolnej Krajowej, marszałka krajowego i prezydium miasta Lwowa z zaproszeniem na kongres. W odezwie stwierdzono: „Program kongresu obejmuje najważniejsze zagadnienia z dziedziny wychowania, powinien tedy zachęcić całe społeczeństwo polskie do współudziału w kongresie”³¹.

Kwestia kobieca w referatach i dyskusjach. Dwudniowe obrady kongresu zainaugurował referat Zygmunta Balickiego na temat *Zasady wychowania narodowego*, który z powodu nieobecności referenta odczytał W. Lutosławski. Już w tym pierwszym wystąpieniu pojawiła się kwestia kobieca. Autor referatu zwrócił uwagę na ogromną rolę domu rodzinnego w wychowaniu narodowym. Dom według niego mógł wszechstronnie oddziaływać poprzez urządzenie wnętrza, rozmowy z dzieckiem i pielęgnowanie tradycji narodowych. Dla tak pojmowanej roli domu rodzinnego istotnego znaczenia nabierał problem wykształcenia kobiet, gdyż one w głównej mierze były odpowiedzialne za wychowanie młodego pokolenia i im przypisywano winę za niedostatki tego wychowania. W referacie było podkreślone, że „połowę bodaj naszych wad narodowych należy przypisać brakom w wychowaniu i charakterze kobiet”³². Autor referatu twierdził również, że „Celem wychowania narodowego powinno być przygotowanie mężczyzn do walki, obrony, kierownictwa, odpowiedzialności i rządów — a kobiet — do przechowywania najgłębszych, najelementarniejszych, ale zarazem podstawowych instynktów i zadatków narodu, do utworzenia tej ostoji narodowego bytu, do której nie sięgają ani wpływy obce, ani rozkładowe działanie powikłanych i nieczystych stosunków życiowych”³³. Uważał, że przed kobietami stoją inne zadania niż przed mężczyznami,

³¹ *Ibidem*, t. 2, s. 372—373.

³² Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego*, w: *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego*, oprac. J. Kornecki, Lwów 1909, s. 54.

³³ *Ibidem*, s. 55.

ponieważ mają one inną duszę i dlatego radził wcześniej rozłączyć chłopców od dziewczyn. To przyznanie duszy kobiecie okazało się tylko zdawkową grzecznością, ponieważ skończył swój wywód twierdzeniem: „objawy woli narodowej powinny być wyłączną sprawą mężczyzny”. Baliński okazał się zwolennikiem tradycji, według której w rodzinie powinny istnieć stosunki patriarchalne. Nie zwracał uwagi na istniejące warunki gospodarcze, które zmuszały kobiety do gruntownego kształcenia i pracy zarobkowej. Słuchając takich stwierdzeń, nawet nawet zwolennicy autora referatu czuli się zakłopotani. Po odczytaniu tych wywodów słyhać było sykania, ale też oklaski. Antoni Sujkowski tak to skomentował: „że klaszczą jacyś panowie i władcy, to nic dziwnego, między mężczyznami zawsze znajdują się zdechlaki ducha i woli, sympatycznie patrzący na upośledzenie i krzywdę kobiet, ale że klaszczą jakieś okazy pleci niewieściej [...] ha pewnie to jakieś zwolenniczki Nitschego wraz z jego batem”³⁴.

Główne dyskusje dotyczące kształcenia i wychowania kobiet toczyły się w sekcji wychowania dziewcząt. Jako pierwsza z głównym referatem *Wychowanie kobiet w zastosowaniu do dzisiejszych potrzeb* wystąpiła Maria Bąkowska-Czerszyk. Widziała ona potrzebę „wysokiego, lecz odrębnego kształcenia dziewcząt”. Krytykując dotychczasowe przywiązanie kobiet do czynności domowych, utrzymywała, że właśnie to jest głównym czynnikiem niższego niż mężczyzn poziomu intelektualnego kobiety. Twierdziła, że kobiety mają do spełnienia wielkie humanitarne i społeczne zadania. Aby mogły temu sprostać, muszą wyzwolić swój umysł z przesądów towarzyskich, z egoizmu rodzinnego i nabytych wad. Może to nastąpić jedynie dzięki głębokiemu, gruntownemu i obszernemu wykształceniu. Utrzymując, że kobiety mają inną osobowość, inne zadania do spełnienia, inne stanowisko społeczne twierdziła, że wymagają równorzędnej, a jednak odmiennej kultury umysłu. Kobieta musi być przygotowana do działalności wychowawczej, gospodarczej i filantropijnej opartej jednak na innych zasadach niż dotychczas. Potrzebne jej są do tego wiedza i pogląd na sprawy, którymi ma się zająć. Wykształcenie jej powinno się opierać na etyce, pedagogice, przyrodzie i socjologii. Przyszłych swoich obowiązków powinna praktycznie uczyć się w szpitalach, ochronkach, schroniskach dla starców i nieuleczalnie chorych oraz urządzeniach sanitarnych. Wykształcenie elementarne powinno być równe wykształceniu chłopców i na tym etapie mogłyby to być szkoły koedukacyjne. W wykształceniu wyższym niż ten pierwszy stopień, według Bąkowskiej, drogi dziewcząt i chłopców muszą iść równoległe, ale nie po tej samej linii. Kobieta i mężczyzna muszą się uzupełniać. „W przyszłości plany budowy domu będą robić wspólnie. On obmyśli podwaliny i szkielet domu, ona jego wygodę i piękno; w przeprowadzeniu zaś budowy on przypilnuje trwałości i mocy, ona wygodę i piękna”³⁵. Twierdziła, że wychowanie kobiet oparte na przesądach szło dotąd

³⁴ A. S u j k o w s k i, *Wrażenia z Polskiego kongresu pedagogicznego we Lwowie*, „Nowe Tory” 1909, t. 2, s. 327.

³⁵ M. B ą k o w s k a - C z e r s z y k, *Wychowanie kobiet w zastosowaniu do dzisiejszych potrzeb*, w: *Księga pamiątkowa...*, s. 211–213.

po błędnej drodze i dlatego nie trzeba go reformować, ale stworzyć nowe zasady jego organizacji. Swoje wystąpienia zakończyła wnioskami: 1) wychowanie dziewcząt należy oprzeć na nowych podstawach, odpowiadających duszy, powołaniu i obowiązkom kobiety, 2) przedłużyć lata wykształcenia kobiety, 3) na wychowanie fizyczne zwrócić baczniejszą uwagę, 4) powołać kobiety do rad szkolnych.

Wystąpienie to wywołało ożywioną dyskusję³⁶. Anna Czechówna z Krosna wypowiedziała się za uprządkowaniem wychowania kobiecego. W związku z tym, że kobieta ma wielkie zadania do spełnienia i nie wie, co ją czeka w przyszłości, potrzebne jej jest pełne wykształcenie uniwersyteckie.

Aniela Wierzbicka z Gorlic stwierdziła, że w wychowaniu dziewcząt powinno się dążyć do tego, aby kobieta nauczyła się i mogła swój czas przerobić na wartość dodatnią dla społeczeństwa. Kształcenie i wychowanie powinno wyrobić pojęcie dokładnej wytwórczej pracy i chęci do niej.

Elżbieta Fruchtmanowa ze Lwowa zgłosiła wniosek, aby kobietom, jeśli czują powołanie do zawodów wyższych, powinna być dana możliwość nabywania wykształcenia na wszystkich wydziałach uniwersyteckich. Poparła ją w tej sprawie Maria Perlmutter, twierdząc że wykształcenie uniwersyteckie nie powinno być kwestią płci, ale kwestią uzdolnień.

Ta ostatnia dyskutantka poparła wypowiedź referentki o istniejącej obłudzie, która wciąż mówi o powołaniu kobiety do macierzyństwa, a najmniej daje kobiecie uświadomienia w tym kierunku. Eufemia Świtalska postawiła żądanie, aby dziewczęta były poważnie uświadamiane przez mądrych ludzi w taki sposób, który ukazywałby jakie są obowiązki matki. W tej sprawie zabrała też głos K. Bujwidowa. Mówiła, że trzeba kobiecie rozszerzyć horyzonty, żeby miłość nie była wyłączną treścią jej życia. Stwierdziła też, że obecnie na plan pierwszy wysuwa się kwestia pedagogiki seksualnej.

Pani Weychert-Szymanowska z Krakowa w pełni poparła wnioski Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich w Warszawie, które brzmiały następująco: „Kongres pedagogiczny wypowiada się: 1) za zrównaniem programów średnich zakładów naukowych żeńskich z programami szkół męskich, 2) za zrównaniem praw wstępu na wszechnice galicyjskie młodzieży żeńskiej z Królestwa z prawami młodzieży męskiej, 3) za zniesieniem na wydziale medycznym wszechnic galicyjskich ograniczeń stosowanych wyłącznie do młodzieży żeńskiej, 4) za otwarciem wydziału prawnego wszechnic galicyjskich dla kobiet, 5) za otwarciem dla kobiet Politechniki Lwowskiej, Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, Akademii Handlowej we Lwowie, oraz Akademii Rolniczej w Dublinach”.

Irena Kosmowska w wystąpieniu *Szkoły gospodarcze dla dziewcząt włościańskich*³⁷, które było owocem wspólnej pracy, doświadczeń i przemyśleń jej oraz Dziubińskiej³⁸, uznała za celowe zakładanie szkół gospodarczych. Widzia-

³⁶ *Księga pamiątkowa...*, s. 213—216.

³⁷ I. Kosmowska, *Szkoły gospodarcze dla dziewcząt włościańskich*, w: *Księga pamiątkowa...*, s. 217—266.

³⁸ R. Kociowa, *Irena Kosmowska*, Warszawa 1960, s. 49.

ła w nich drogę dźwignięcia kultury wsi na wyższy poziom i możliwość wyzwolenia twórczych sił narodu. Twierdziła, że „bierność nie jest przyrodzoną cechą polskiego chłopca, jest to raczej na duszy jego skorupa” powstała w wyniku wielowiekowego ucisku i nędzy. Praca oświatowa powinna być skierowana na zniszczenie tej skorupy. Za jedno z ważniejszych ogniw tej pracy uważała podniesienie poziomu wykształcenia i kultury kobiety wiejskiej poprzez zakładanie szkół gospodarczych dla dziewcząt włościańskich.

Celem takiej szkoły powinno być „dostarczenie krajowi zastępu jednostek uobywatelnionych, zdolnych do świadomego i umiejętnego pełnienia obowiązków rodzinnych i gospodarczych”. Aby sprostać temu zadaniu, szkoła powinna być odpowiednio pomyślana i zorganizowana. Irena Kosmowska przedstawiła organizację takich szkół w Królestwie.

Szkoła gospodarza powinna znajdować się na wsi i winna posiadać własną fermę o charakterze wzorowej, średniej gospodarki włościańskiej. Zależnie od położenia szkoły pewne działy gospodarstwa powinny być prowadzone szerzej i prowadzić działalność handlową. Podaje tu przykład Kruszynka, gdzie uczennice same prowadziły rachunkowość i w 1908 r. osiągnęły 1100 rubli czystego zysku. Liczba uczennic nie powinna przekraczać trzydziestu. Wtedy, przy jednorocznym kursie można zaplanować kolejne przechodzenie przez wszystkie uczennice wszystkich zasadniczych działów pracy domowej. Za działy takie uważała: gotowanie i zapasy spiżarniane.

Wywiązała się ożywiona dyskusja³⁹. Maria Demelówna zgłosiła wniosek: „Kongres pedagogiczny wzywa odnośne władze szkolne do wprowadzenia do szkół ludowych — nauki gospodarstwa domowego”. Ludomira Nowicka wносиła, „ażeby w terminie jak najkrótszym postarano się o pewną liczbę wędrownych nauczycielek czy też gospodyń, które by uczyły kobiety wiejskie gotować i pouczały chociażby w zakresie najogólniejszym higieny, koniecznej w wychowaniu dzieci”. Radca Szymon Matusiak uznał wielką doniosłość szkół gospodarczych i zgłosił następujące wnioski:

„Kongres pedagogiczny zwraca się: 1) do Sejmu, Wydziału Krajowego i Rady Szkolnej Krajowej, aby jak najspieszniej postarały się o utworzenie szkół gospodarczych dla włościanek, 2) do instytucji oświatowych, aby zajęły się zorganizowaniem wycieczek ludowych do Kruszynka i innych miejscowości, gdzie takie szkoły istnieją, 3) do Sejmu, aby przeznaczył pewną kwotę na wycieczkę nauczycielstwa do szkół gospodarczych włościańskich w Królestwie, 4) do kobiet polskich, aby szły na wydział rolniczy uniwersytetu i do szkół gospodarczych dla przygotowania się na nauczycielki w szkołach włościańskich”.

Pod wpływem referatu Ireny Kosmowskiej i zgłoszonych w czasie dyskusji wniosków i postulatów II Polski Kongres Pedagogiczny podjął następujące uchwały⁴⁰:

1. Kongres uznaje, że w pracy około kulturalnego i ekonomicznego podniesienia warstw ludowych poważną rolę odegrać mogą szkoły

³⁹ *Księga pamiątkowa...*, s. 226—227.

⁴⁰ *Kociowa, Irena Kosmowska...*, s. 53.

- gospodarce dla dziewcząt włościańskich, których dążeniem jest przygotować zastęp kobiet z ludu do świadomego i umiejętnego pełnienia ich przyrodzonych zadań w zakresie rodzinnym, gospodarczym i społecznym.
2. Kongres zwraca się do Sejmu, Wydziału Krajowego i Rady Szkolnej Krajowej, aby jak najspieszniej postarały się o utworzenie szkół gospodarczych dla włościanek w myśl referatu p. Kosmowskiej.
 3. Kongres uprasza instytucje oświatowe, aby zajęły się zorganizowaniem wycieczek ludowych do Kruszyńka i innych miejscowości, gdzie szkoły takie już istnieją, celem bliższego ich poznania.
 4. Kongres uprasza Sejm, by przeznaczył pewną kwotę na subwencjonowanie wycieczek nauczycielstwa do szkół takich w Królestwie.
 5. Kongres odnosi się z wezwaniem do kobiet, by szły na wydział rolniczy uniwersytetu do szkół gospodarczych celem przygotowania się na nauczycielki w szkołach gospodarczych włościańskich.

Sprawy kobiet przewijały się też w pracach innych sekcji. Aniela Szcówna w swoim wystąpieniu powiedziała: „Życzeniem moim jest, aby na przyszłym kongresie pedagogicznym w sekcji szkolnictwa średniego mówiono nie tylko o chłopcach, lecz i o dziewczętach, a zniesiono osobną sekcję wychowania dziewcząt, która jest już pedagogicznym anachronizmem”⁴¹.

Również w sekcji wychowania fizycznego zwrócono uwagę na sprawy dziewcząt. K. Wyrzykowski w swoim referacie wykazał, że u dziewcząt często dochodzi do skrzywień kręgosłupa i innych patologicznych zmian w postawie oraz zdrowiu. Podkreślił, że jest to wynikiem karygodnego zaniedbania zasad higieny. Do uchwały kongresowej zgłosił między innymi wniosek: „Kongres oświadcza się za wprowadzeniem obowiązkowej, codziennej nauki gimnastyki i zabaw ruchowych we wszystkich szkołach, tak męskich, jak i żeńskich”⁴².

II Polski Kongres Pedagogiczny udowodnił, że nastąpiła zmiana w stosunku do problemu kształcenia i wychowania dziewcząt. Nie było już zdecydowanych przeciwników tego zagadnienia. Istniały jednak nadal dwa różne stanowiska w tej sprawie. Jedni uważali, że dziewczęta powinny posiadać „wyższe” wykształcenie, lecz kształcenie to winno być inne niż kształcenie chłopców. Drudzy twierdzili, że młodzież żeńska niczym nie różni się od młodzieży męskiej i powinna mieć możliwość odebrania takiego samego wykształcenia i w tych samych szkołach i uczelniach co chłopcy. Ważnym osiągnięciem kongresu było to, że zajęto się wykształceniem dziewcząt ze wszystkich sfer od najniższego szczebla nauki — szkół wydziałowych — do uniwersytetów.

W wyniku nacisku opinii publicznej Rada Szkolna Krajowa przystąpiła do nadawania specjalnymi reskryptami prawa publiczności dla szkół żeńskich wraz z prawem przeprowadzenia egzaminów maturalnych i wydawania świa-

⁴¹ *Księga pamiątkowa...*, s. 204; Cz. Major, W. Mormon, *Dorobek Drugiego Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie (1909 r.)*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, *Prace z Historii Oświaty i Wychowania*, Kraków 1989, s. 142—143.

⁴² K. Wyrzykowski, *Wychowanie fizyczne w szkołach*, w: *Księga pamiątkowa...*, s. 135.

dectw dojrzałości. Jako pierwsze takie prawo uzyskało od roku szk. 1909/1910 Gimnazjum Żeńskie im. J. Słowackiego we Lwowie. W dn. 22—27 czerwca 1910 r. odbył się w tym gimnazjum pierwszy egzamin dojrzałości. Z 37 uczennic klasy najwyższej wszystkie przystąpiły do egzaminu i wszystkie zdały go z wynikiem dobrym⁴³.

⁴³ A. Biłewicz, *Prywatne żeńskie szkolnictwo średnie w Galicji*, w: *Studia z dziejów oświaty i myśli pedagogicznej XVIII–XX w.*, red. S. Walasek, Wrocław 1992, s. 18 oraz „Muzeum” 1910, s. 212.

RYSZARD JADCZAK
Toruń

KAZIMIERZ TWARDOWSKI O NARODOWYCH I UNIWERSALNYCH CELACH WYCHOWANIA

Kazimierz Twardowski (1866—1938)¹ — profesor filozofii w Uniwersytecie Lwowskim, twórca i mistrz orientacji zwanej Szkołą Lwowsko-Warszawską — nie sformułował jakiegось jednolitego, własnego programu pedagogicznego. Jednak w jego artykułach i wykładach akademickich oraz w tekstach związanych z działalnością publiczną, głównie jako przewodniczącego Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich (1901—1903) i prezesa Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie (1905—1911), a także udziałem w różnych komisjach ministerialnych dla projektów programów propedeutyki filozofii (na którą składały się głównie wiadomości z logiki i psychologii), znajdujemy szereg wypowiedzi, z których wynika, że miał świadomość celów, jakie winny przyświecać szkole i innym instytucjom wychowywania dzieci i młodzieży. Przy czym jego wypowiedzi determinowane były w znacznym stopniu sytuacją, w jakiej znajdował się ówczesny system oświatowy. W zależności od tej sytuacji w wypowiedziach Twardowskiego, dotyczących celów i treści wychowania, dominowały bądź to akcenty narodowe, bądź też uniwersalne.

Do czasu odrodzenia państwowości polskiej cele wychowania zdominowane były przez fakt pozostawania społeczeństwa polskiego pod zaborami. Stąd też na czoło wysuwają się hasła obrony tożsamości narodowej Polaków i wychowania ich w duchu narodowym (obywatelskim). Po odzyskaniu niepodległości, obok haseł, które padały już przedtem, a wiązały się z potrzebą kształtowania u młodzieży pewnego rdzenia intelektualnego i moralnego, akcent kładzie się na obowiązki człowieka wobec siebie i wobec innych, na wartości mogące być zaaprobowane powszechnie.

Trzeba jednak zauważyć, że w poglądach Twardowskiego na cele i treści wychowania, wątki narodowe i uniwersalne, oparte na trwałych wartościach, często mieszały się, a to, które z nich aktualnie przeważały, zależne było zwykle od doraźnych potrzeb. Stąd też treści, zawarte w odnośnych tekstach pedagogiczno-moralnych Twardowskiego, mogły być odczytywane zarówno jako naro-

¹ Patrz: J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985; R. Jadczyk, *Kazimierz Twardowski. Nota bibliograficzna*, Toruń 1991; i d e m, *Kazimierz Twardowski. Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej*, Toruń 1991.

dowe (wersja partykularna), jak i ponadnarodowe (wersja uniwersalna). Tak bowiem ideał obywatela, jak i ideał człowieka w ogóle zawierały w sobie zarówno cechy wspólne, jak i takie, które można traktować rozłącznie, właśnie ze względu na szczególny kontekst, w jakim były rozpatrywane: ideał obywatela w sytuacji braku własnej państwowości oraz ideał człowieka wiernego wartościom uniwersalnym.

Mimo postrzegania tej dwoistości w postawie jednostki, pełniącej jakby podwójną rolę: członka własnego narodu i członka społeczeństwa, Twardowski był przeciwny mieszaniu celów doraźnych, politycznych, z uniwersalnymi celami wychowania. Cele doraźne, formułowane ze względu na aktualne położenie danego narodu, muszą mieć oczywiście kontekst polityczny. Niemniej należy dążyć do tego, aby w sferze wychowania unikać wszystkiego, co mogłoby wypaczyć ideały wychowania ogólnego. Twardowski zdawał sobie przy tym sprawę z tego, że granice pomiędzy wychowaniem narodowym a ponadnarodowym (uniwersalnym) są bardzo chwiejne. Role, w jakich Twardowski występował, tj. uczonego i nauczyciela z jednej strony oraz organizatora życia oświatowego z drugiej strony, wklewały go jednak w różne wybory.

Szczególnie to widać np. w jego stosunku do języka niemieckiego, wszechobecnego w życiu codziennym i kulturalnym Galicji pod zaborem austriackim. Wyczulony na prawa języka polskiego i obowiązki jego kultywowania, co jest gwarantem zachowania tożsamości narodowej, występował Twardowski przeciwko wszystkiemu, co mogło językowi polskiemu zagrażać. Stąd np. protestował u Arcybiskupa Lwowa przeciwko istnieniu w tym mieście szkół zakonnych prowadzonych przez Niemców, w których dzieci polskie tam posyłane uczy się po niemiecku także religii. Uważam to — pisał w liście z 12 grudnia 1908 r.: „za szkodliwe z punktu widzenia narodowego, a rodzicom posyłającym do nich swe dzieci nie mogą zaoszczędzić zarzutu braku poczucia godności narodowej”².

Groźba całkowitego poddania się wpływom kultury obcej, a ostatecznie wynarodowienia, każe być czujnym wobec wszelkich przejawów takiego zagrożenia. „Naród — mówił Twardowski, jako prezes TNSM we Lwowie, podczas wiecu rodzicielskiego w 1905 r. — który nie ceni swej odrębności, który przyjmuje wpływy obce w tym stopniu, że zacierają jego własną indywidualność, który nie czuje się i nie chce zawsze pozostać sobą, naród taki ani poważaniem, ani wpływem w społeczności narodów, cieszyć się nie może”³.

Wśród celów wychowania narodowego Twardowski zwraca uwagę głównie na potrzebę budzenia samowiedzy narodowej. Podejmując działania, które akcentują odrębność narodową i godność Polaków, nie trzeba bać się nawet

² *Archiwum Kazimierza Twardowskiego* (dalej cyt. AKT). Biblioteka Instytutu Filozofii i Socjologii PAN. K 4. —32.

³ K. T w a r d o w s k i, *Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych*, Księga pamiątkowa wydana przez TNSW pod red. K. Zagajewskiego, Lwów 1912, s. 144.

i posądzenia o szowinizm narodowy. To, co inni nazywają szowinizmem, „to jest naszym najświętszym obowiązkiem, nakazem bezwzględny w walce o własny nasz byt”⁴.

Skutecznym środkiem budzenia i podtrzymywania świadomości narodowej Polaków, żyjących pod zaborami, stają się obchody rocznic sławnych wydarzeń. Rozpamiętywanie rocznic to, w ujęciu Twardowskiego, nie tylko a nawet nie tyle powrót do przeszłości, ale głównie działanie z myślą o przyszłości. „Toteż każdy obchód — stwierdza uczony — nie tylko jest świętem oddzielającym od siebie pasma dni codziennej, narodowej pracy, lecz jest w pracy tej ważnym ogniwem. Rozpamiętując wielkie wypadki dziejowe, winniśmy wchodzić w siebie i czerpać z przeszłości naszej naukę na przyszłość. Każdy więc obchód powinien pozostawić po sobie trwale ślady w dalszej pracy naszej, powinien ją coraz bardziej pogłębiać, czyniąc ją coraz roztropniejszą, wytrwalszą i skuteczniejszą”⁵. Tak więc nie względy partykularne, doraźne, ale cele dalekosiężne, są ostatecznie podłożem organizowania wszelkich form (odczyty, publikacje, wystawy historyczne, obchody i manifestacje) upamiętniających ważkie dla narodu polskiego wydarzenia z przeszłości.

Naturalnym terenem utrwalania świadomości narodowej Polaków żyjących pod zaborami pozostaje szkoła. Ma to być jednak szkoła narodowa. „Narodową — stwierdza Twardowski — w pełnym tego słowa znaczeniu, tylko taka szkoła może się nazywać, która czyni zadość istotnym potrzebom danego narodu”. Więc: „polską z ducha, nie tylko z języka wykładanego, jest szkoła, jeżeli czyni zadość potrzebom społeczeństwa, narodu polskiego”⁶. Cele, które winny być realizowane w szkole, słusznie mogącej nazywać się szkołą narodową-polską, da się sprowadzić głównie do: 1) obrony czystości języka ojczystego, 2) studiowania historii i literatury polskiej, aby w ten sposób budzić poczucie dumy z osiągnięć narodu polskiego, 3) pielęgnowania poczucia jedności wszystkich Polaków, 4) rozbudzania wśród młodzieży kultu pracy dla przyszłej, wolnej Ojczyzny.

Trzeba zauważyć, że Twardowski, wysuwając program „unarodowienia szkoły”, nie izolował problematyki szkolnej od życia społecznego, przeciwnie nawet, widział ją w szerszym kontekście działań na rzecz oświaty i ugruntowania świadomości narodowej wszystkich Polaków zamieszkujących pod zaborami. Unarodowienie szkoły było bowiem u niego nierozłącznie związane z pracą na rzecz podniesienia ogólnej kultury umysłowej narodu polskiego. Wymagało to, zdaniem Twardowskiego, podjęcia działań uświadamiających różnym środowiskom korzyści płynące ze zdobywania wiedzy. W wykładzie z 1912 r., wygłoszonym na otwarciu kolejnego roku Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie, zatytułowanym *Dlaczego wiedza jest potęgą*, wyróżnił uczony szereg funkcji, jakie wiedza pełni tak w życiu zbiorowym, jak

⁴ *Ibidem*, s. 74.

⁵ *Ibidem*, s. 72. Patrz: R. Jadczyk, *Kazimierz Twardowski o „poczuciu narodowym” i obowiązkach wobec ojczyzny*, „Kultura-Oświata-Nauka” 1988, nr 1—2.

⁶ K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, s. 143.

i w życiu jednostki. Na pierwszym miejscu wymienił zaspokajanie, dzięki wiedzy, naturalnego popędu człowieka do ciekawości, dalej zaś pouczanie go o warunkach, od których zależą pewne fakty i zjawiska, co pozwala ludziom współtworzyć rzeczywistość, sięgać w przyszłość i przewidywać ją. „Więc wiedzy o tym, co będzie — stwierdzał Twardowski — oparta na znajomości praw przyrody, jest wprost warunkiem życia, niezbędną podstawą bytu naszego, jest więc tą potęgą, od której zależy całe nasze istnienie. A jest nią dlatego, że uczy nas przewidywać i tym samym umożliwia nam celowe działanie, odpowiednie zachowanie się i przystosowanie się do danej rzeczywistości”⁷.

Twardowski, zwracając uwagę na społeczne skutki wiedzy, a więc także na potrzebę pobudzania do niej umysłów ludzkich, dążenie do wiedzy uznawał wprost za wartość i cel życia ludzkiego: „u którego zbiegają się wszelkie dążenia do wiedzy, potęgi i do życia”. Szczególną rolę przy tym przypisywał wiedzy filozoficznej.

Odwołując się do poglądów Henryka Struvego w kwestii filozofii narodowej Twardowski także przestrzegał przed nadmiernym uleganiem w sferze duchowej (filozoficznej) wpływom obcym. To właśnie myśl obca często nie dopuszcza do rozwoju filozofii rodzimej, zwłaszcza gdy jest ona jeszcze zbyt mało wykształcona i samodzielna. Stąd też Twardowski nawoływał, aby, nie ulegając jednostronności i wyłączności jakiegokolwiek filozofii obcej, rozwijać konsekwentnie i wytrwale myśl własną. „Jednolity pochod filozofii narodowej jest możliwy tylko wtedy, jeśli pochod ten ma swój swoisty kierunek i jeżeli wpływy obce nie zdołają go tego kierunku pozbawić”⁸. Czynnikiem zaś narodowy wystąpi w filozofii tym silniej, im bardziej dany naród skłonny będzie do nadania każdej rzeczy zabarwienia subiektywnego, im mniej zaś umie być w różnych kwestiach obiektywnym, przedmiotowym⁹.

Sam Twardowski nie rozwijał jednak powyższego wątku rozumiejąc, że ścisłe trzymanie się takiego ujęcia mogłoby zaprzeczyć jego idei filozofii naukowej, to jest takiej, która poddana jest ścisłym rygorom obiektywizmu i krytycyzmu¹⁰. Miał też określony, raczej negatywny, stosunek do romantyzmu oraz meşjanizmu, które w życiu narodu, znajdującego się pod zaborami, uważał za szkodliwe.

Pożytki z wiedzy filozoficznej sprowadzają się m.in. do tego — stwierdzał Twardowski we wspomnianym wykładzie z 1912 r. *Dlaczego wiedza jest potęgą* — że „uwalnia ona człowieka od przesądów, od błędów i fałszów, które popełniamy tak łatwo, bacząc na zewnętrzną stronę rzeczy i tylko ich

⁷ K. Twardowski, *Dlaczego wiedza jest potęgą*, do druku przygotowała I. Dąbska, „Ruch Filozoficzny” t. 34, 1976, nr 1—2, s. 30.

⁸ K. Twardowski, *Jeszcze słówko o polskiej filozofii narodowej (1911)*, w: i d e m, *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927 (dalej cyt. RAF), s. 391.

⁹ AKT. P.1,4.

¹⁰ Patrz: R. JadczaK, *Kazimierz Twardowski i jego program filozofii naukowej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” Toruń, Filozofia XII, z. 228, 1991.

powierzchnię badając; ona to uczy nas docierać zawsze do istotny spraw ludzkich i zapatrywać się na nie wedle ich prawdziwej wartości. Ona to leczy nas z głupiej zarozumiałości, dzięki której nam się wydaje, że my jesteśmy właściwą osią wrzącego około nas życia”¹¹.

Na doniosłość wykształcenia filozoficznego, ważnego w procesie wychowania, zwracał Twardowski uwagę wielokrotnie, także wówczas, gdy analizował programy przedmiotu propedeutyka filozofii w szkołach średnich. Już w tekście opublikowanym po odzyskaniu niepodległości przez Polskę podkreślał np., że: 1) zetknięcie się młodzieży z filozofią rodzi naukową samowiedzę, daje możliwość zwrotu od świata zewnętrznego ku własnemu duchowi i temu, co on stwarza, 2) uświadamia młodzieży doniosłość wielu zagadnień, z którymi przyjdzie im się w dorosłym życiu uporać, jak np. wpływ różnych motywów na postępowanie ludzkie, 3) wdraża ucznia do krytycznego sposobu myślenia, a przez to chroni go zarówno od ciasnego dogmatyzmu, jak i od destrukcyjnego sceptycyzmu. Ucząc bowiem młodzież szkolną samodzielnego i krytycznego myślenia, propedeutyka filozofii: „dostarcza pokoleniom, do których należy przyszłość, jednej z najsilniejszych broni z obskurantyzmem i jednej z najpotężniejszych dźwigni umysłowego postępu”¹².

Twardowski opowiadał się za spójnym systemem wychowawczym, tj. takim, który wspomagałby szkołę i inne instytucje we właściwym wypełnianiu ich zadań. Do nich zaś należy zwłaszcza kształtowanie w uczniach i wychowankach odpowiednich postaw: karności, pracowitości, sumienności i obowiązkowości. „A my musimy uczyć uczniów naszych — mówił podczas zagajenia II Zjazdu członków TNSW we Lwowie 15 maja 1910 r. — przede wszystkim sumiennej, dokładnej, ścisłej pracy, musimy przyzwyczajać ich do tego, by cokolwiek robiąc, robili porządnie i dokładnie, by nałożonego na nich obowiązku nie starali się tylko dla pozoru, ale w rzeczywistości spełnić”¹³.

Celem takiego wychowania jest hartowanie „ducha narodowego” młodzieży, kształtowanie jej charakterów i przygotowanie do trudnych zadań, które przyjdzie młodym wykonywać w przyszłej, wolnej już ojczyźnie. „Więc sumienna praca, ścisłość w wykonywaniu swych zadań, musi być w szkole polskiej traktowana nie tylko jako obowiązek pedagogiczny i etyczny, lecz także jako pierwszorzędny obowiązek narodowy”¹⁴.

W przekonaniu, że: „Polska to jest wielka rzecz — jak mówił Twardowski na wieceu rodzicielskim we Lwowie 18 listopada 1905 r. — a jedną z największych części tej wielkiej rzeczy jest polska szkoła”¹⁵, wynikały więc, wedle tego

¹¹ K. Twardowski, *Dlaczego wiedza jest potęgą...*, s. 33.

¹² K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej (1919–20)*, RAF, s. 184.

¹³ K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, s. 77. Patrz: R. J a d c z a k, *Kazimierza Twardowskiego program szkoły narodowej-polskiej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” Toruń, Pedagogika XV, z. 220, 1991.

¹⁴ K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, s. 148.

¹⁵ *Ibidem*, s. 152.

uczonego, konkretne obowiązki ciążące na społeczeństwie polskim i cele, jakie winna sobie stawiać szkoła polska. Realizacja programu szkoły narodowej-polskiej, której poświęcił Twardowski tyle wysiłku, miała zapewnić Polakom pozostającym pod zaborami szkołę opartą na języku polskim i kulturze narodowej, odpowiadającą jego „duchowi” oraz czyniącą zadość istotnym, aktualnym i przyszłym, potrzebom narodu polskiego.

Tak więc doraźne potrzeby związane z sytuacją narodu polskiego zagrożonego w swym istnieniu, powodowały, że w poglądach Twardowskiego, zwłaszcza do chwili odrodzenia państwowości polskiej, dominowały cele narodowe. Okazało się jednak, że proces odzyskiwania niepodległości i budowania jakby od nowa państwowości polskiej, nie oznaczał automatycznie zdeaktualizowania się problemów, z którymi miano do czynienia wcześniej.

Przemawiając 25 marca 1916 r. na inauguracji pierwszego, po przerwie wywołanej działalnością wojenną w Galicji, posiedzenia Komisji Planów i Podręczników Szkolnych we Lwowie, Twardowski zwrócił uwagę na to, że szkoła i nauczycielstwo muszą już dziś przygotować się do radykalnych zmian, które bez wątpienia nastąpią z zupełnym zakończeniem wojny. „Szkoła odradzająca się wśród wojny i po wojnie musi być szkołą karności, obowiązku i pracy”. Pod tym też kątem trzeba oceniać dziś wartość planów i podręczników szkolnych. „Zła będzie szkoła, która choćby najbogatszy posiadała materiał, pozwoli na to, by młodzież uczyła się powierzchownie, dla pozorów, niechętnie; dobra natomiast szkoła, która aczkolwiek skromniejszym operuje materiałem naukowym, nauczy młodzież przede wszystkim tego, aby się uczyła karnie, gruntownie, sumiennie. Tylko taka szkoła będzie szkołą prawdziwie narodową, by dostarczy narodowi obywateli, którzy potrafią dla Ojczyzny pracować karnie, gruntownie i sumiennie. Oto cel, przed którym stoją organizatorzy życia powojennej szkoły”¹⁶.

Znamienny dla sposobu widzenia problemów narodowych przez Twardowskiego jest też jego odczyt *O patriotyzmie*, jaki wygłosił w marcu 1919 r. we Lwowie dla oficerów i żołnierzy Oddziału III Kwatermistrzostwa Dowództwa Wojsk Polskich na Galicję Wschodnią. Odczyt miał wyraźnie patriotyczno-agitacyjny charakter, związany z potrzebami, jakie niesły ze sobą wczesne zmagania o utrzymanie Galicji Wschodniej przy Polsce.

Twardowski zauważył w nim, że cele wychowania muszą uwzględniać tę dwoistość sytuacji, w jakiej człowiek się znajduje, bowiem: 1) rodząc się stajemy się obywatelami tego świata, członkami całej ludzkości, ale zarazem 2) wchodzimy do pewnej narodowości, do której należą nasi rodzice i przodkowie, ale także wszyscy ci, którzy mówią tym samym językiem i wychowani są w tej samej kulturze duchowej. Ogromną rolę w rodzeniu się owego poczucia narodowego, spełniają: a) więzy rodzinne oraz b) mowa ojczysta. „Wszyscy jesteśmy sobie rodakami, bo wspólnym porozumiewamy się językiem”. Z czasem zaczynamy rozumieć, że: „każdy z nas należy nie tylko do swojej rodziny

¹⁶ AKT. T.15,51. Patrz: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Wstęp, wybór i opracowanie R. Jadcak, Warszawa 1992.

i do swoich stron rodzinnych, lecz że jesteśmy nadto członkami jakiejś wielkiej całości, która zwie się narodem i że każdy z nas jest tak samo częścią narodu polskiego, jak nasze strony rodzinne są częścią Polski"¹⁷. Z tego przekonania rodzi się miłość Ojczyzny, czyli patriotyzm. Prawdziwym patriotyzmem chce jednak nazywać Twardowski tylko takie uczucia i działania, które nakierowane są na dobro całego narodu i całej ojczyzny, a więc nie są skażone partykularyzmami: politycznymi, dzielnicowymi, stanowymi czy klasowymi. Rdzeniem takiego patriotyzmu jest, wedle Twardowskiego, poczucie solidarności ogólnonarodowej: „to poczucie, które nie dozwala nam być obojętnymi na los innych Polaków, gdziekolwiek bądźby przebywali, w stronach bliskich czy dalekich; to poczucie każe nam cieszyć się ich radością a smucić ich bólem; to poczucie, które sprawia, że każdą wyrządzoną im krzywdę odczuwamy jako krzywdę własną, a każdą ich zdobycz jako własne nasze zwycięstwo”¹⁸.

Na rodzenie się patriotyzmu, czyli miłość ojczyzny, wpływa „oświata, w duchu narodowym szerzona”. Stąd też za cel wychowania narodowego uznaje Twardowski budzenie miłości ojczyzny. „Zadaniem to przede wszystkim nauczycieli, wychowawców, rodziców a zwłaszcza matek. Nie ma dla rodziców piękniejszego i donioślejszego zadania jak wychowywać dzieci na takowych silnych, światłych, dzielnych obywateli miłujących z głębi serca Ojczyznę, umięjących dla jej dobra i chwały pracować a za jej całość i wolność umierać!”¹⁹.

Tak więc, mimo zmienionej sytuacji politycznej, odzywają się w tekście Twardowskiego *O patriotyzmie* hasła znane nam już z okresu jego przewodniczenia w TNSW we Lwowie. Uczony zauważa, że wprawdzie zmieniona sytuacja polityczna czyni pewne hasła mniej aktualnymi, to jednak rodzenie się określonych postaw jest długim procesem, zwłaszcza w tak obciążonym historycznie i kulturowo społeczeństwie, jakim było społeczeństwo polskie rozdarte przez dziesięciolecia pomiędzy zaborców i poddawane groźbie wynarodowienia. Wartości, przynależne wolnemu, w pełni wykształconemu narodowo i państwowo społeczeństwu, nadal muszą być utrwalane i uświadamiane w procesie wychowania, w którym muszą współdziałać różne czynniki. Największą rolę do spełnienia w tym procesie ma szkoła i szkolny proces dydaktyczno-wychowawczy. Tu bowiem oraz w rodzinie kształtują się najpełniej postawy uczuciowe i zachowania, które następnie mogą w życiu społecznym przybrać formę trwałych wartości.

W wydanej w 1901 r. pracy pt. *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, która wyszła jako XXIII tomik Biblioteki dla Nauczycieli Szkół Ludowych, zwraca Twardowski uwagę na to, że cele wychowania realizowane w szkole ludowej (powszechnej)

¹⁷ K. Twardowski, *O patriotyzmie* (1919). Cyt za: R. Jadczyk, *Kazimierz Twardowski. Twórcza szkoły...*, s. 130.

¹⁸ *Ibidem*, s. 134.

¹⁹ *Ibidem*, s. 136.

winy być nakierowane na wytworzenie w dzieciach: 1) zdolności do rozróżniania tego, co pod względem moralnym jest dobre, a co złe, 2) zamiłowania do czynów dobrych, a odstręczenia od złych, 2) woli, która umiałaby stale, mimo przeszkód i trudności zewnętrznych i wewnętrznych, dążyć do tego, co dobre.

W ujęciu Twardowskiego te cele wychowania mają charakter religijno-moralny: „Moralny charakter polega właśnie na tym, że człowiek chce i umie — oczywiście w granicach swych sił — urzeczywistnić to, co jest w znaczeniu moralnym dobre. Mówi się zaś o charakterze religijno-moralnym, ponieważ religia Chrystusowa jest najdoskonalszym wyrazem tego, co należy uważać za dobre w znaczeniu etycznym”²⁰.

Na w istocie uniwersalne cele wychowania szkolnego wskazuje autor *Zasadniczym pojęć...* wówczas, gdy podkreśla szczególną wagę uprzytomnienia uczniom tego, że istnieją obowiązki społeczne. Dla ich spełniania niezbędne jest rozwijanie w uczniach przez szkołę i nauczycieli poczucia sprawiedliwości i miłości bliźniego, obejmujących wszystkich ludzi. Uczucia te i postawy wyrażać się mają we wzajemnych ustępstwach, usługowości, szacunku cudzej własności, wzajemnym zaufaniu. Powinny one utrwalić w uczniach przekonanie: „że wartość prawdziwa człowieka nie polega ani na majątku, ani na stanowisku społecznym, ani na jakichkolwiek zaletach zewnętrznych, lecz wyłącznie i jedynie na jego charakterze i użyteczności społecznej” oraz, „że świat, z którym mają współczuć i dla którego w przyszłości pracować, nie zamyka się w granicach własnego ich widnokręgu...”²¹.

Podstawę wszelkiego oddziaływania wychowawczego, wszelkiego wychowania moralnego stanowią — zdaniem Twardowskiego — panowanie nad sobą i poczucie obowiązku, te zaś warunkowane są porządkiem, systematycznością w pracy i karnością. Ponieważ jednak samo moralizowanie nie jest skutecznym środkiem wychowawczym, uczony zalecał, aby naukę szkolną wiązać, jeśli to na poziomie elementarnym jest możliwe, z empirycznym życiem człowieka.

Za przymioty charakteru cenne w życiu jednostki, ale godne kształtowania także z punktu widzenia celów, służących wspólnocie ogólnoludzkiej, ze względu na ich walory ponadindywidualne, ponadnarodowe i ponadpaństwowe, wyróżnia Twardowski: sprawiedliwość, życzliwość, poszanowanie drugiego, prawdomówność, umiejętność współpracy i przeciwdziałanie popędowi egoistycznemu. Większość z nich ma umocowanie w poglądach filozoficznych i etycznych uczonego.

Z tekstów Twardowskiego wynika, że za dobro (wartość) naczelną uznawał on przede wszystkim prawdę. Jest to dobro poza dyskusją, wokół niego dopiero można organizować systemy wartości pochodnych.

O roli prawdy naukowej a także o obowiązku służenia jej (dla niej samej) mówił Twardowski zwłaszcza w przemówieniu z 1932 r. *O dostojności Uniwersytetu*, choć wyrażone tam poglądy były stałą wskazówką w jego

²⁰ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki*, Lwów 1901, s. 209.

²¹ *Ibidem*, s. 217/218.

postępowaniu badawczym i działalności dydaktyczno-wychowawczej. Wedle Twardowskiego każda prawda obiektywna, tj. taka prawda, która „domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nicodparcie siłą argumentów”, jest zarazem wartością samoistną i środkiem służącym realizacji celów praktycznych, zmierzających głównie do opanowania pozaludzkiego świata przyrody. Dążyć doń winni nie tylko uczeni, ale i młodzież: „owiana naukową i badawczą atmosferą Uniwersytetu [...]. Posiadłszy zaś zrozumienie wartości prawdy naukowej i żywiąc dla niej należytą cześć, młodzież ochoczo przyswajając sobie będzie umiętność przystępowania do wszelkich zagadnień w sposób ostrożny i krytyczny, dążąc do obiektywnego ich rozwiązywania. [...] Tak więc umiłowanie prawdy obiektywnej i nastawienie się na stałe ku niej dążenie stać się musi potężnym czynnikiem wychowującym młodzież na ludzi wzajemnie się rozumiejących i dla siebie wyrozumiałych, zdolnych do takiego współdziałania, w którym względy rzeczowe górują nad osobistymi, interes wspólny nad jednostkowym”²². W tym sensie prawda obiektywna, a nawet samo dążenie do jej osiągnięcia ma aspekt i wymiar moralny „i stawać się może w stopniu coraz wyższym prawdziwym błogosławieństwem ludzkości”.

Twardowski był przekonany, że rozwój etyki zmierza do przyjęcia za podstawę oceny celów wszelkiego postępowania uwzględnienie „stałego kierunku woli”. Wielką rolę do odegrania mają tu oczywiście procesy wychowawcze nakierowane na kształtowanie odpowiedniego charakteru. Szczególnie interesująco mówił Twardowski na ten temat w akademickich wykładach z etyki²³. Charakter — wedle niego — nie jest czymś, co byłoby nam dane w doświadczeniu zewnętrznym lub doświadczeniu wewnętrznym. Charakter może nam się tylko „objawiać” w różnych stanach psychicznych (uczuciach, pragnieniach, dążeniach). Jeśli tak, to na charakter można wpływać, np. poprzez zabiegi umoralniania. To właśnie zadaniem moralistyki jest budzenie zamiłowania do postępowania etycznego i odrazy do postępowania nieetycznego. Zgodnie z poglądem Twardowskiego, sama etyka naukowa może jedynie dokonywać wyliczenia i analizy czynników, które wpływają na gotowość człowieka do postępowania godnego tego, aby nazywać je moralnym. Natomiast stwarzanie pobudek uczuciowych lub intelektualnych do podejmowania tych czynności należy do innych dyscyplin zajmujących się wychowaniem, głównie zaś do pedagogiki, prawa czy religii.

Fundamentem a zarazem środkiem wychowania czyni Twardowski karność i posłuszeństwo oraz konsekwencję w postępowaniu. Zmierzają one w istocie do wytworzenia w człowieku cnót, które w tym przypadku można rozumieć jako pewne cechy charakteru, a nawet szerzej — osobowości, odnoszące się zarówno do sfery uczuciowej, jak i wolicjonalnej. Jeśli prawdą

²² K. T w a r d o w s k i, *O dostojności Uniwersytetu*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1990, nr 3. Przygotował do druku R. Jadcak, s. 374—375.

²³ K. T w a r d o w s k i, *Etyka*, AKT, P. 14,1. Przygotował do druku, wstępem i przypisami opatrzył R. Jadcak, Toruń 1994.

jest, jak tego chce Twardowski, że etyka pozostaje w związku z „dążnościami rozwojowymi człowieka i ogółu”, to i cnoty muszą mieć podstawę w tych tendencjach. Wyraża się to przede wszystkim w popędzie samozachowawczym i popędzie społecznym. Pierwszy skłania nas do tego, abyśmy nie poddawali się chwilowym zachciankom, mniejszą przyjemność obecną poświęcali dla uniknięcia dłuższej i dotkliwszej przykrości w przyszłości. Popęd społeczny zaś, jako wyraz cnoty życzliwości, skłania nas do uczuć i postępów altruistycznych²⁴. Wśród cnót, a jednocześnie obowiązków, umożliwiających normalny rozwój życia umysłowego i uczuciowego jednostki, stanowiących postawę do realizowania się jej także jako członka społeczeństwa, wymienia Twardowski: panowanie nad sobą, wstrzemięźliwość, odwagę, wytrwałość i łagodność²⁵.

Człowiek ma też szereg obowiązków odnoszących się do dóbr „zewnętrznych” idealnych i materialnych. Do tych pierwszych zalicza Twardowski obowiązki, które sprowadzają się m.in. do dbania o swoją godność, dobre imię, honor, cześć. Trzeba więc, także w procesie wychowawczym, kształcić i utrwalać przekonanie o wartości tych dóbr. Dbalność o dobre imię np.: „jest jedną z najsilniejszych pobudek do doskonalenia się. Obrona przed utratą reputacji, przed wstydem i hańbą, wielu ludzi skuteczniej chroni od występku, aniżeli wszystko inne. Dlatego też dbalność o cześć własną, a co za tym idzie o godność własną, nazwano moralnym popędem samozachowawczym”²⁶.

Do dóbr zewnętrznych materialnych zaliczył Twardowski np. pracę. Sam wychowany w kulcie pracy, rozumiał i doceniał jej rolę jako czynnika wychowawczego. Mimo pochwały dla wiedzy uzyskiwanej gruntownymi studiami nie widać w poglądach Twardowskiego śladów pogardy dla pracy fizycznej, prostej. Głosił pochwałę każdej pracy, wykonywanej sumiennie i w poczuciu obowiązku. Ma ona niezmierną doniosłość narodową, państwową i społeczną. „Jest to w życiu naszym centrum życia: tak co do czasu, jak co do zajęć. Nadaje życiu i jego zdarzeniom ciągłość i stałość”²⁷. Zdaniem Twardowskiego, tylko dzięki i poprzez pracę człowiek rozwija swe siły oraz zdolności psychiczne i fizyczne. Życie poświęcone jedynie używaniu sprzeciwia się naturze ludzkiej. „Kto nie pracuje sam, żyje kosztem drugich”²⁸.

Nauka szkolna i cały proces wychowawczy winien, zdaniem Twardowskiego, zmierzać m.in. do uchronienia młodzieży przed zgubnymi wpływami błędnych teorii. Do nich zaliczał hedonizm psychologiczny, wedle którego jedynym rodzajem pobudek postępowania ludzkiego jest egoizm, a celem pozornie nieegoistycznego postępowania jest zawsze własne zadowolenie. Twardowski odrzuca pogląd, jakoby wyłącznym celem pragnień i dążeń ludzkich była myśl o przyjemności własnej. „W istocie hedonizm psychologicz-

²⁴ *Ibidem*, s. 140.

²⁵ Patrz: R. J a d c z a k, *Człowiek szukający etyki. Filozofia moralna Kazimierza Twardowskiego*, Toruń 1993.

²⁶ K. T w a r d o w s k i, *Etyka...*, s. 235.

²⁷ *Ibidem*, s. 221.

²⁸ *Ibidem*.

ny — stwierdza — jest zreżymowana sofistyką, tym niebezpieczniejszą, że negując możliwość bezinteresownego postępowania, z góry może charaktery słabe zniechęcić do wszelkich w tym kierunku usiłowań”²⁹.

Równie niemożliwy do zaakceptowania jest pogląd, wypowiediany zwłaszcza przez utylitarystów, iż celem dążeń ludzkich jest szczęście powszechne (utożsamiane z przyjemnością i brakiem cierpienia).

Nie sposób jednoznacznie określić, ani co się za szczęście uważa, ani też dróg prowadzących do szczęścia powszechnego, pojętego jako cel. Twardowski gotów był natomiast zaakceptować taką wersję utylitaryzmu, nazywając go „umiarkowanym”, którego tezy da się odnieść do zalecanego postępowania wobec otoczenia. „Wiemy, że dobre jest [postępowanie] wtedy, jeśli świadczy o świadomym solidaryzowaniu się z innymi, tj. jeżeli zgoda, że [jest] zdolnością ludzką do świadomego podporządkowania osobistych potrzeb potrzebom ogółu, jeżeli świadczy o zdolności do świadomego ułatwiania wspólnego pożytku, unikania tego, co je utrudnia”³⁰.

Takie stanowisko Twardowskiego było w istocie wynikiem jego określenia celu etyki jako nauki. Zgodnie z nim etyka naukowa ma badać sposoby, które pozwoliłyby na jak najdalej idące pominięcie przeciwieństw pomiędzy jednostkami oraz godzenie interesów jednostki i grup społecznych³¹. Tak zdefiniowana przez Twardowskiego etyka ma uczynić zadość programowi, za którym optował, tj. harmonii społecznej. Można więc etykę także określić jako: „naukę o równowadze społecznej, ze względu na tkwiące w działaniu każdej jednostki tendencje do jej zakłócenia”³². Etyka ma bowiem zmierzać do tego, aby tendencje tkwiące w każdej z części organizmu ludzkiego i społecznego nie kłóciły się z tendencjami tkwiącymi w innych częściach organizmu (ludzkiego, społecznego). Stąd Twardowski nazywa niekiedy etykę „higieną społeczną”. Nazwa ta jest adekwatna o tyle, o ile oznacza wzajemny stosunek między człowiekiem a środowiskiem zewnętrznym i warunkami, które zapewniają zdrowe stosunki społeczne, oparte na równowadze, zabezpieczające przed zaburzeniami i powikłaniami.

Taka etyka odwołuje się do cech znamionujących człowieka, tj. różniących go od innych istot żywych. Wedle Twardowskiego należą do nich racjonalność i uspołecznienie. Mogą one stanowić wskazówkę pomocną przy formułowaniu celów wychowania. Cecha racjonalności wyraża się m.in. w zdolności człowieka do tworzenia pojęć oderwanych i abstrakcyjnych. Dzięki temu w swym działaniu człowiek może się kierować względami ogólnymi, a więc może np. myśleć o przyszłości, porównywać różne zamiary, dobierać świadomie środki do celu itp. Druga cecha odnosi się już wprost do człowieka jako członka rodziny, narodu, społeczeństwa itp. Człowiek jest bowiem istotą społeczną, co

²⁹ K. Twardowski, *Czy człowiek zawsze postępuje egoistycznie?* RAF, s. 367.

³⁰ K. Twardowski, *Etyka...*, s. 123.

³¹ K. Twardowski, *O zadaniach etyki naukowej. Wykładów z etyki część III*. Do druku przygotowała I. Dąbbska, „Etyka” t. 12, 1973, s. 141.

³² *Ibidem*, s. 140.

oznacza, że tylko on może świadomie dążyć do uregulowania życia wspólnego, do zrównoważenia własnych interesów z interesami społeczeństwa. „Istotą społeczną jest człowiek, dlatego — czytamy u Twardowskiego — że tylko on, a nie zwierzę, może świadomie przestrzegać wszystkiego, co jest potrzebne dla wspólnego pożytku, i jedynie człowiek może się czuć jako członek społeczeństwa, i z całą świadomością wedle tego postępować”³³.

Największym walorem przedstawionej przez Twardowskiego propozycji jest to właśnie, że tak ujęta etyka może stać się, w wymiarze ogólnoludzkim przez normy (a więc pośrednio), ale także wprost, dzięki kryterium w niej zawartemu, regulatorem życia społecznego. Takie też pojęcie zostało przyjęte, a następnie rozwinięte przez przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, głównie zaś przez Władysława Witwickiego i Tadeusza Kotarbińskiego³⁴.

Aby jednak etyka tak definiowana mogła sprostać zadaniom, jakie jej wyznaczył Twardowski, musi spełniać określone warunki. Nade wszystko musi być racjonalna, tj. nie może w sobie zawierać sądów, o których nie można by racjonalnie dyskutować. Po drugie, musi mieć walor obiektywny, tj. jej twierdzenia muszą być prawdziwe bezwzględnie. Nadto wchodzące w skład etyki twierdzenia muszą obowiązywać powszechnie, tj. wszystkich ludzi na równi, bez względu na stan, wiek, zawód, pleć³⁵.

Takie warunki spełnić może, zdaniem Twardowskiego, tylko etyka niezależna (autonomiczna) od autorytetów, założeń religijnych i innych nauk³⁶. Punkt wyjścia i podstawę etyki naukowej, spełniającej powyższe warunki, winna stanowić moralność jako empirycznie dana rzeczywistość. Oznacza to czerpanie przesłanek do budowy etyki z empirii aksjologicznej, dostarczającej kryterium dobra. Idzie o to, aby etykę oprzeć na własnych podstawach, a tą podstawą może być jedynie rzeczowy materiał empiryczny.

W ten sposób zdefiniowana etyka naukowa-autonomiczna może stać się podstawą zabiegów wychowawczych, mających na celu budowę określonego ładu moralnego w skali ogólnoludzkiej. Interesujące jest bowiem to, że sytuacje, jakie zachodzą pomiędzy jednostkami oraz jednostką a zbiorowością ludzką, odniósł Twardowski także do stosunków w sferze globalnej. W tekście wykładu akademickiego *O zadaniach etyki naukowej* z roku 1905/1906 wystąpił on mianowicie z propozycją swoistej „etyki międzynarodowej”, kierującej się jasnym zakresem obowiązków i uprawnień poszczególnych państw i narodów, na których straży powinny stać jakieś skuteczne sankcje. Ponieważ takich sankcji w dzisiejszym świecie nie może zagwarantować ani religia, ani prawo międzynarodowe, wyjściem byłoby doprowadzić do powszechnego rozbroje-

³³ K. Twardowski, *Etyka...*, s. 12.

³⁴ Patrz m.in.: W. Witwicki, *Pogadanki obyczajowe*, Warszawa 1957; T. Kotarbiński, *Opiekun spolegliwy*, w: idem, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1976.

³⁵ K. Twardowski, *Główne kierunki etyki naukowej. Wykładów z etyki część I*, „Etyka” 1974, nr 13, s. 205; idem, *O sceptycyzmie etycznym. Wykładów z etyki część II*, „Etyka” 1971, nr 9, s. 181. Oba wykłady do druku przygotowała I. Dąmbska.

³⁶ K. Twardowski, *Główne kierunki etyki naukowej...*, s. 216—217.

nia. Na straży porządku prawno-moralnego w stosunkach międzynarodowych stałaby „milicja między państwowa”, tj. wojsko, na którego utrzymaniełożyłoby każde państwo wedle swych środków, a rozporządzałaby nim jakaś międzynarodowa władza. „To wygląda na utopię — zauważa sam Twardowski — ale można się spodziewać, że kiedyś w przyszłości do tego będzie musiało przyjść, w miarę jak i w stosunkach międzynarodowych utrwali się zasada, że gwałt, podstęp, kłamstwo etc. muszą być — celem pogodzenia interesów sprzecznych — wyrugowane, a inne środki obrane. Wtedy właśnie zwycięży przekonanie, nad którego naukowym uzasadnieniem pracować musi etyka naukowa”³⁷. W propozycji tej z całą mocą ujawnia się, żywiona przez Twardowskiego, oświeceniowa wiara w znaczenie racji rozumowych oraz utrwalania zasad etycznych, których podstawą są dobrze rozumiane i aprobowane interesy społeczne. Wyraża się w niej także owe stałe dążenia Twardowskiego do, mimo doraźnego eksponowania celów narodowych i państwowych, realizacji w wychowaniu celów uniwersalnych, którymi mogą być jedynie wartości moralne, mające walor obiektywny i powszechnie obowiązujący.

³⁷ K. Twardowski, *O zadaniach etyki naukowej...*, s. 152.

