

**Dominik Bień**

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0001-7033-8216

## **Transformacyjny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przełomu XIX i XX wieku**

Celem artykułu jest rekonstrukcja myśli pedagogicznej i politycznej trzech przedstawicieli polskiej radykalnej inteligencji rozpoczynających swoją działalność na przełomie XIX i XX wieku. Ich poglądy są konfrontowane z założeniami teorii krytycznej, w szczególności pedagogiki krytycznej i koncepcji transformacyjnego intelektualisty stworzonej przez Henry'ego Giroux. W artykule dokonano analizy wybranych tekstów Edwarda Abramowskiego, Jana Władysława Dawida oraz Heleny Radlińskiej, skupiając się na ich ocenie ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej (w tym edukacji), wizji przyszłości i sposobie przekształcenia rzeczywistości. Szczególną uwagę poświęcono roli nauczyciela w twórczości wymienionych postaci. Powyższe działania pozwoliły na wskazanie punktów stykowych w myśli politycznej i pedagogicznej Abramowskiego, Dawida i Radlińskiej oraz wskazanie na ich przynajmniej częściowe podobieństwo z teorią krytyczną.

**Słowa kluczowe:** historia myśli pedagogicznej, historia myśli politycznej, transformacyjny intelektualista, Edward Abramowski, Jan Władysław Dawid, Helena Radlińska

### **A transformative intellectual in the Polish pedagogical and political tradition at the turn of the 19th and 20th centuries**

The aim of the article is reconstruction the pedagogical and political thought of three representatives of the Polish radical intellectualist starting their activities at the turn of the XIX and XX century. Their views are confronted with the assumptions of critical theory, in particular critical pedagogy and the concept of transformative intellectual created by Henry Giroux. The article analyzes selected texts of Edward Abramowski, Jan Władysław Dawid and Helena Radlińska focusing on their assessment of the then socio-political situation (including education), the vision of the future and the way of transforming reality. Particular attention was paid

to the role of the teacher in the articles of the above-mentioned characters. The actions allowed for the identification of contact points in the political and pedagogical thought of Abramowski, Dawid and Radlińska, as well as their at least partial similarity with critical theory.

**Keywords:** history of pedagogical thought, history of political thought, transformative intellectuals, Edward Abramowski, Jan Władysław Dawid, Helena Radlińska

Punktem wyjścia niniejszego tekstu jest współczesność z jej dyskursem politycznym i pedagogicznym. System neoliberalny, ukształtowany w Polsce po roku 1989, oparty jest w dużej mierze o wytyczne tzw. konsensusu waszyngtońskiego (Kargula i Widła, 2009). Jego założenia, mimo że dotyczyły w głównej mierze systemu ekonomicznego, wprost przekładały się na inne obszary społeczne: politykę, prawo, szkolnictwo, kulturę i inne. Siatka pojęciowa, do której odnoszą się wytyczne, oparta na efektywności, liberalizacji, deregulacji, gwarancji praw własności, stała się podstawą do organizacji nowego porządku, w którym wolny rynek ma być wyznacznikiem wszelkich wartości zarówno materialnych, jak i niematerialnych. W nowym dyskursie nie mieszczą się tradycje i postacie, które nadawały ton działaniom przynajmniej części polskiej inteligencji przed rokiem 1989. Celem, jaki zakładam sobie w tekście, jest rekonstrukcja częściowo zapomnianych tradycji i próba ich konfrontacji oraz osadzenia w nurcie teorii krytycznej ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji transformatywnego intelektualisty.

Pojęcie transformatywnego intelektualisty zostało sformułowane przez amerykańskiego pedagoga Henry'ego Giroux, wywodzącego się z tradycji pedagogiki krytycznej. W niniejszej pracy, odnosząc się do tego pojęcia, dokonam rekonstrukcji koncepcji wybranych przedstawicieli polskiej radykalnej inteligencji. Analizując myśl społeczną omawianych postaci, wskażę po pierwsze, jak rysowała się ich wizja świata; po drugie, jaki model przyszłości rysowali; i po trzecie, w jaki sposób chcieli przekształcić rzeczywistość w utopię, czyli dokonać przejścia z pierwszego do drugiego punktu. Wskażę również, jaką rolę w ich wizjach pełnili „agenci zmiany” (Kozina i Walas-Trębacz, 2008) i w jakim stopniu rola ta jest zbieżna z modelem transformatywnego intelektualisty Giroux. Przed przejściem do właściwego tematu kilka zdań poświęcę samej teorii krytycznej jako tej, z której wyrastają koncepcje Giroux.

## Teoria krytyczna

Powstanie teorii krytycznej ściśle związane jest z działalnością szkoły frankfurckiej i takimi jej przedstawicielami jak Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm. Szkoła frankfurcka wywodziła się z szeroko rozumianego marksizmu, ale jak pisze Leszek Kołakowski, marksizm był w niej traktowany „nie jako norma, której należy dochować wierności, ale jako punkt wyjścia i pomoc w analizie i krytyce istniejącej kultury; stąd swoboda w korzystaniu z wielu innych źródeł inspiracji poza marksizmem (Hegel, Kant, Nietzsche, Freud między innymi)” (Kołakowski, 2009, s. 342). Niezwykle istotnym obszarem analizy, o którym wspomina Kołakowski, był obszar kultury, traktowany jako autonomiczny wobec czynników ekonomicznych – było to więc zaprzeczenie dogmatycznym wersjom marksizmu wskazującym na jednostronny wpływ, jaki baza wywiera na nadbudowę<sup>1</sup>.

Założenia teorii krytycznej są obecne w wielu dyscyplinach nauk społecznych. Janusz Mucha, pisząc o socjologii refleksyjnej, krytycznej, radykalnej, humanistycznej, wskazuje, że

u podstaw ich wszystkich leżało założenie, że socjologia jako dyscyplina nauki ma być równocześnie: po pierwsze — gruntowną krytyką tendencji naturalistycznej w socjologii (według której podstawowe cechy społeczeństwa są identyczne z podstawowymi cechami świata przyrody, metody i teorie socjologii powinny być więc formalnie identyczne z metodami i teoriami przyrodoznawstwa), po drugie — dogłębną makrostrukturalną analizą istniejącego społeczeństwa, po trzecie — analizą możliwości przezwyciężenia tego stanu rzeczy, opartą na negatywnym jego ocenianiu, po czwarte — opartą na wspomnianych rozważaniach aksjologicznych analizą sensu i możliwości budowy innego, lepszego społeczeństwa (1986, s. 7).

Z kolei Tomasz Szkudlarek, omawiając założenia pedagogiki krytycznej, odnosi je do kilku elementów: 1) realnej i idealnej wizji człowieka i społeczeństwa

---

<sup>1</sup> Zdaniem Adama Karpińskiego sam Marks nie obstawał za determinizmem ekonomicznym (przynajmniej nie zawsze), a to, co część późniejszych marksistów wzięła za dogmat, było tak naprawdę postulatem metodologicznym: „Przyjmując w ślad za Marksem i Engelsem, że całokształt bytu społecznego tworzą: — stosunki ekonomiczne (nazwane przez Engelsa bazą); — nadbudowa instytucji prawno-politycznych, która wraz z bazą stanowi byt społeczny; — świadomość społeczna będąca myślowym, idealnym odzwierciedleniem bytu społecznego, możemy twierdzić, że Marks nie rezygnując z krytyki «starego świata», a więc wszystkich podstruktur rzeczywistości społecznej, wskazywał jedynie na kolejność, jaką w przeprowadzonej krytyce należy zachować. Zaś wysnuwanie wszelkich wniosków monokausalnych czy monoekonomicznych jest niczym nie uzasadnione, a prowadzi jedynie do deformacji marksizmu” (Karpiński, 1990, s. 51).

(tzn. obraz przed i po zmianach); 2) kierunku zmiany rzeczywistości i sposobów przejścia od teraźniejszości do przyszłości (2019, s. 364–365), przy jednoczesnym zachowaniu jej otwartej formy i konstruowaniu przez dialog; 3) „określenia sposobów działania umożliwiających choćby nieznaczne zbliżenie się tego, co jest, do tego, co być powinno” (tamże, s. 365).

Taki model jest zbieżny z tym, co proponuje Andrew Heywood jako narzędzie do analizy ideologii: „wszystkie ideologie (a) dostarczają obrazu istniejącego porządku, zazwyczaj w formie obrazu świata, (b) lansują model pożądanego przyszłości, wizję dobrego społeczeństwa, a także (c) wyjaśniają, w jaki sposób zmiana polityczna może się dokonać – czyli przejść z (a) do (b)” (2008, s. 25). Stosując ten model do nurtów krytycznych, należy uznać, że diagnoza rzeczywistości jest zdecydowanie negatywna. Przedmiotem kluczowego pojęcia tzn. krytyki jest „określone historycznie społeczeństwo: świat kapitalistyczny w jego obecnej formie, która hamuje rozwój człowieka i grozi nawrotem barbarzyństwa” (Kołakowski, 2009, s. 355)<sup>2</sup>. Świat ten opiera się na „diabolicznej sile”, „która przejawia się, z jednej strony, coraz lepszym zaspokajaniem potrzeb materialnych, z drugiej zaś coraz skuteczniejszym ubezwłasnowolnieniem członków społeczeństwa”, co czyni przy pomocy kultury (Szacki, 2007, s. 533).

Istotną rolę w trwaniu tego systemu odgrywa edukacja, której funkcją „jako podsystemu społecznego jest alokacja siły roboczej – tzn. rozmieszczenie zasobów ludzkich w odpowiednich miejscach systemu. Jednostki muszą zostać wykształcone i wyselekcjonowane, tak aby wszystkie dostępne i niezbędne do funkcjonowania społeczeństwa miejsca pracy zostały odpowiednio obsadzone”, co w konsekwencji oznacza, że „system decyduje o losach jednostek i zbiorowości” przez co „jest to system zniewalający i wymagający radykalnej zmiany” (Szkudlarek, 2019, s. 366).

Konstruowana wizja przyszłości przywodzi na myśl hasło socjalistów reformistycznych „ruch jest wszystkim, cel jest niczym”, co w dużym stopniu współgra z końcem wielkich narracji i płynnością rzeczywistości, w której trudno przewidzieć, jakie nowe siły społeczne i polityczne narodzą się oraz zyskają przewagę w najbliższej przyszłości (wydaje się, że niepewność stała się udziałem zarówno poszczególnych członków społeczeństwa, jak i aktorów globalnych poprzez

---

<sup>2</sup> W dosadny sposób ujmują to Horkheimer i Adorno: „wzrost wydajności ekonomicznej, który z jednej strony stwarza warunki dla sprawiedliwszego świata, z drugiej strony użycza aparaturze technicznej i grupom społecznym, które nią rozporządzają, bezmiernej przewagi nad resztą ludzi. Wobec potęg ekonomicznych jednostka staje się niczym. Za sprawą tych potęg przemoc społeczeństwa nad naturą wznosi się w niebywały poziom. Jednostka znika przy aparaturze, którą obsługuje, a zarazem jest przez nią lepiej niż kiedykolwiek zaopatrzona. W stanie niesprawiedliwości bezsilność i sterowność mas rośnie wraz z przydzielaną jej ilością dóbr” (Horkheimer i Adorno, 1994, s. 14).

pojawiające się kryzysy ekonomiczne. Swoją rolę w tym aspekcie odgrywa też postępujący rozwój technologii i biotechnologii). Granica między wizją przyszłości a procesem zmiany jest płynna, przyszłość jest konstruowana w tej praktyce i w zależności od okoliczności praktykę zmienia, a sama praktyka wpływa na wizję przyszłości. Jest to zasadnicza różnica w stosunku do koncepcji wywodzących się z oświecenia, w których utopia była w większym czy mniejszym stopniu sformalizowana<sup>3</sup>. Mucha wskazuje, że celem ustaleń teorii krytycznej „nie jest likwidacja tych czy owych przejawów zła, lecz odrzucenie całego, powodującego zło systemu ekonomiczno-społecznego” (1986, s. 9), ale czym ten system zostanie zastąpiony – okaże się w praktyce.

## Transformacyjny intelektualista

Kluczową rolę w procesie zmiany społecznej jako jej agent powinien pełnić intelektualista:

Intelektualiści są odpowiedzialni nie tylko za przetrwanie prawdy w świecie oraz za walkę z pojawiającą się niesprawiedliwością, ale także za organizowanie swoich zbiorowych pasji w działaniach na rzecz zapobiegania ludzkiemu cierpieniu, ludobójstwu oraz różnym formom zniewolenia, dominacji i wyzysku. Niosą oni odpowiedzialność za rozpoznawanie pracy języka, informacji i systemu nadawania znaczeń w organizacji, legitymizacji i krążeniu wartości, formowaniu realności oraz wynoszeniu ponad inne danych ujęć sprawstwa i tożsamości [...]. Podstawowym obowiązkiem intelektualistów w globalnym świecie jest właśnie utrzymywanie sprawiedliwości i demokracji w obszarze sfery publicznej (Giroux i Witkowski, 2018, s. 103).

Jego uszczegółowienie do obszaru edukacji i funkcjonowania nauczycieli (jako transformacyjnych intelektualistów) Giroux odnosi do trzech obszarów:

---

<sup>3</sup> Jerzy Szacki wskazuje, że jedna z koncepcji utopii czy myślenia utopijnego stwierdza, że mamy z nim do „czynienia jedynie wtedy gdy [...] ideał występuje w postaci szeroko rozwiniętej, przekształca się w całościową wizję stosunków społecznych, które jego twórca uważa za najlepsze. Nie byłby tedy utopistą myśliciel wzdychający do takiej czy innej nowej instytucji, byłby nim natomiast ktoś, kto organizację dobrego społeczeństwa projektuje szczegółowo i wszechstronnie. Utopia to marzenie, które staje się systemem; ideał rozbudowany w doktrynę”. Przeciwnieństwem takiego rozumienia utopii jest „mit zrodzony przez samo życie i organizujący doświadczenia mas, stanowiący natchnienie czynu. Utopią jest z tego punktu widzenia, na przykład falanster Fouriera, podczas gdy Marksowskie społeczeństwo komunistyczne jest «mitem», gdyż stanowi natchnienie masowego ruchu rewolucyjnego ruszającego do posad bryłę świata” (2000, s. 26–28).

- 1) Zerwania z „podziałem na myślenie i wdrażanie” (tamże, s. 75), w którym nauczyciele znajdują się po stronie wdrażania, czyli kształcenia przy pomocy czysto technicznych i pragmatycznych umiejętności takich samych kwalifikacji u swoich uczniów. Wydaje się, że w tym założeniu zarówno uczeń, jak i nauczyciel muszą wiedzieć, jak coś zrobić, ale niekoniecznie wiedzieć, po co to robić (różnica między nimi jest czysto temporalna, ponieważ nauczyciel już posiada pewne umiejętności, a uczeń będzie posiadał je po przejściu procesu nauczania). W samym pojęciu intelektualisty dochodzi według Giroux do zespolenia „między myśleniem i działaniem, co wskazuje na możliwość bycia przez nauczycieli podmiotami działania” (tamże).
- 2) Zaspokojenia ich potrzeb materialnych, socjalnych i związanych z innymi warunkami pracy (warunki finansowe, liczba uczniów, obciążenie różnymi formami pracy itp.);
- 3) Konieczności działalności w sferze publicznej i zaangażowanie „wobec świata w sposób, który podejmuje jak najpoważniej jego najbardziej palące problemy” (tamże).

Powyższe wizje uzupełnione są koniecznością kształcenia nauczycieli w kierunku uświadomienia ich, „że wszelka praca edukacyjna jest robotą polityczną” (tamże). Polityka z kolei powiązana jest z pewną wizją i nadzieją, a więc otwarciem na przyszłość, a nie byciem tu i teraz („powinno się ich kształcić w języku niosącym wizję”). Wydaje się, że polityka i edukacja są w wizji Giroux splecione ze sobą – jedno wynika z drugiego, edukacja wydaje się koniecznym narzędziem emancypacji politycznej i ekonomicznej. Praca zaczyna się od nauczycieli (jako zapoczątkowujących wyzwolenie w pracy z uczniem), poprzez uczniów, którzy w tym procesie uczestniczą, a kończy się na oddolnym (od-szkolnym<sup>4</sup>) przekształceniu całego społeczeństwa.

Z samego założenia koncepcja transformatywnego intelektualisty wychodzi poza świat szkoły i nauczania, łącząc go ze światem polityki i aktywizmu. Koreponduje to wprost z polską tradycją intelektualną, która bierze swój początek w drugiej połowie XIX wieku i opiera się na szerszym ruchu intelektualnym. Ruch ten określane bywa różnie. Bohdan Cywiński mówi o jego członkach jako o „niepokornych”, Andrzej Mencwel z kolei określa ich mianem „szczególnej formacji społecznej i kulturowej”, której „dziełem jest stworzenie oryginalnego zaplecza teoretycznego polskiego socjalizmu [...] zaszczepienie i rozwinięcie nowoczesnej

---

<sup>4</sup> Same szkoły nie muszą tu być rozumiane w tradycyjnym znaczeniu jako placówki kształcenia dzieci. Giroux proponuje, aby sięgnąć do analizy „historycznie specyficznych przykładów w rozmaitych organizacjach, klubach, działalności kulturalnej oraz przez środki produkcji na przykład przez angielską klasę robotniczą w wiekach XIX i XX [...] lub tradycje edukacji robotników rozwijane w Stanach Zjednoczonych przez cały początek XX wieku” (Giroux i Witkowski, 2019, s. 144).

ekonomii, socjologii, etnologii, filozofii, pedagogiki i psychologii, a także innych nauk” (2009, s. 16), w innym miejscu za *Szyfowymi pracami* Żeromskiego wiąże (przynajmniej ich grupę wiodącą) z określonym miastem, nazywając warszawiakami lub „radykałami społecznymi” (tamże, s. 78). Można przyjąć, że chodzi tu o grupę działaczy społecznych, politycznych i edukacyjnych, na których życie w początkowym okresie mogły mieć wpływ następujące czynniki:

- rusyfikacja na poziomie szkoły;
- zubożenie rodziny (czy to przez konfiskatę majątku po powstaniu styczniowym, czy wysadzenie z folwarku przez zapuszczający korzenie w Przywiślańskim kraju kapitalizm), które powodowało konieczność przekwalifikowania się i zasilenia innych zawodów i klas;
- idee pozytywizmu, a później socjalizmu na poziomie średnim edukacji;
- idee romantyzmu na poziomie edukacji domowej;
- doświadczenie zaborów i planowego wynaradawiania na poziomie szkół, administracji państwowej i lokalnej.

W późniejszych latach swojego życia włączali się w działalność polityczną, społeczną, naukową, dziennikarską. Byli członkami i współpracownikami Polskiej Partii Socjalistycznej i Socjaldemokracji Królestwa Polskiego i Litwy, wykładowcami Uniwersytetu Latającego i Towarzystwa Kursów Naukowych, publicystami *Głosu*, *Ogniwa*, *Robotnika*. Ich udziałem stały się również aresztowania, zsyłki i emigracja. Po 1918 roku ci, którzy przeżyli, włączyli się w odbudowę Polski na polach naukowym, społecznym i politycznym. W Polsce Ludowej kontynuatorów tej formacji (w zakresie myśli i etosu) można szukać początkowo w PPS, później częściowo w PZPR (jeżeli chodzi o formacje polityczne), ale także na emigracji i w więzieniach. Ich myśl była żywa w środowiskach studenckich (takich jak środowisko skupione wokół tygodnika *Po Prostu* w latach 1956–1957, „komandosi” w latach sześćdziesiątych), naukowych (m.in. na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Łódzkim) i literackich. Kontynuacja omawianej tradycji znalazła również swój wyraz w kształtowaniu się opozycji politycznej po roku 1976 (choćby w formie Komitetu Obrony Robotników, czasopism *Robotnik* i *Robotnik Wybrzeża*, Towarzystwa Kursów Naukowych) i w latach osiemdziesiątych (m.in. program *Samorządnej Rzeczypospolitej*, struktury poziome PZPR, reaktywowana PPS).

Kompleksowe opisanie wszystkich środowisk, idei i tradycji choćby skrótowo w ramach jednej pracy jest niemożliwe, dlatego poniżej zrekonstruuje myśl kilku istotnych postaci rozpoczynających działalność w drugiej połowie XIX wieku. Cechą charakterystyczną każdej z tych osób jest łączenie (w różnych proporcjach) działalności społeczno-politycznej z działalnością pedagogiczną lub oświatową.



## Edward Abramowski (1868–1918)

Chronologicznie pierwszą z omawianych postaci był Edward Abramowski. W najmniejszym stopniu spośród nich zajmował się oświatą, ale jego wpływ na późniejszych pedagogów wydaje się na tyle silny, że warto przyrzeć się jego koncepcjom. Abramowski początkowo był działaczem II Proletariatu i PPS, a jego poglądy można określić jako marksistowskie<sup>5</sup>. Z cezurą jego myśli wiązał się okres emigracji, z której wrócił „z nową teorią socjalizmu bezpieczeństwa, teorią własną, apolityczną, wracał jako utopijny zwolennik natychmiastowego wcielenia w życie ideałów komunizmu i bezpieczeństwa, jako anarchista, choć może tego nie chciał sobie uświadamiać” (Krzczkowski, 1924, s. XXVI). Od tego okresu można mówić o ukształtowanych poglądach Abramowskiego, które wpłynęły na kolejne pokolenia działaczy społecznych, politycznych i oświatowych.

Według Mencwela Abramowski widział rzeczywistość jako opartą na trzech podstawowych filarach: państwie, własności i pracy, którym odpowiadają trzy zjawiska psychiczne: egoizm, służalstwo i współzawodnictwo (Mencwel, 2009, s. 108). Abramowski pisał wprost, że „majątek powstaje zawsze drogą krzywdy ludzkiej”, a „utrzymanie się w prawach właściciela i zapobiegliwość geszefciarska wymaga zawsze samolubstwa i krzywdy innych” (1924, s. 313), własność według niego jest źródłem „wszelkiego zła na świecie: kradzieży, zabójstw, wojen itp.” (tamże). Rolą państwa w tym układzie jest przede wszystkim obrona własności, co czyni różnymi sposobami – czy to przy pomocy wojska czy policji, czy też prawa i sądów. Z kolei praca w kapitalizmie „wyniszcza człowieka umysłowo, fizycznie, moralnie” (Abramowski, 1898), a jednocześnie w powszechnej świadomości przyjmowana jest jako czynność uszlachetniająca. Według Abramowskiego „bogaty i rządzącym tak zależy na tem aby ludzie pracowali jak najwięcej”, bo „nad zapracowanymi ludźmi łatwo panować” (tamże). Mamy więc do czynienia z konglomeratem trzech elementów, które niwelując wolność jednostki zarówno w aspekcie politycznym, jak i materialnym, ostatecznie sprowadzają ją do przedmiotu w rękach dominujących sił: klas posiadających i administracji państwowej.

Niezwykle istotną rolę w przekazywaniu wartości realizowanych przez państwo odgrywa szkoła, jest ona właściwie pasem transmisyjnym pozwalającym na całkowite przystosowanie jednostki do społeczeństwa. Abramowski bardzo często wspominał o szkole, ale w większości przypadków traktował ją jako część świata społecznego, jedno z narzędzi wyzysku państwa (na równi z sądami, policją, bankami, wojskiem itp.), nie skupiając się na jej opisie i nie przypisując jej

---

<sup>5</sup> Chociaż jak twierdzi Konstanty Krzczkowski, „Abramowski w swych wystąpieniach ówczesnych zdradzał już pewne lekceważenie państwa, kładł nacisk na akcję bezpośrednią robotników, na tworzenie kas oporu i wzajemnej pomocy, na organizację i walkę strajkową” (1924, s. XX–XXI).



roli ani niższej, ani wyższej od pozostałych instytucji publicznych. Opisał ją dokładnie w *Zmowie powszechnej przeciw rządowi*:

Szkoła rządowa trzymać się musi ściśle programów nauczania ułożonych przez ministra oświaty i z tego powodu wpaja ona w umysły młodzieży te tylko pojęcia i przekonania, jakie wyznają przedstawiciele rządu. Wszystkie zaś inne pojęcia i uczucia są w szkole rządowej zabronione; wszystko, co myśl ludzka stwarza nowego, wszystko co jest odmiennem od sposobu widzenia ludzi, stojących u steru władzy, chociażby to były rzeczy najbardziej piękne i prawdziwe, wszystko to niema dostępu do szkoły rządowej. I dlatego szkoła, która zostaje pod wyłączną władzą rządu, wypacza umysły młodzieży i tamuje ich rozwój, urabia je wszystkie na jedną modłę i zabija najcenniejszy skarb człowieka — wolność myśli (Abramowski, 1924).

W przypadku sytuacji Polaków na negatywny wpływ przynależny państwowej szkole z zasady dołącza również czynnik narodowościowy<sup>6</sup>.

Wizja przyszłości, jaką promował Abramowski, oparta była głównie na stowarzyszeniach jako formach przede wszystkich ekonomicznych, ale w konsekwencji prowadzących do gruntownych zmian (politycznych, gospodarczych, oświatowych itp.) w całym społeczeństwie. Pomysł podstawowej jednostki, czyli kooperatywy, polski myśliciel zaczerpnął głównie z krajów zachodniej Europy, tj. Belgii, Anglii, Szkocji i Francji. Podstawowym wzorem stowarzyszenia pozostawała dla niego kooperatywa spóżywców, działająca na zasadzie wolnego zrzeszenia jej członków, którzy zamiast korzystać z pośrednictwa kupców zaopatrują się w towary bezpośrednio u producentów. W sklepach kooperatywy towary te sprzedawane są z kolei z marżą, która trafia na konto stowarzyszenia, a później w formie dywidendy do członków kooperatywy. Część dywidendy może być przeznaczana na inne cele, m.in. budownictwo mieszkaniowe, szkoły, ośrodki kultury, własną działalność produkcyjną itp.<sup>7</sup> Poza kooperatywami spóżywców

<sup>6</sup> „Czym się staje przymusowe nauczanie znajdujące się w ręku państwa i jak strasznych krzywd społecznych może być narzędziem, o tym wiemy najlepiej my sami, patrząc na to, co się dzieje pod zaborem pruskim, gdzie rządowa szkoła ludowa, pomimo konstytucji, która w całym państwie niemieckim gwarantuje swobody słowa, nauczania i sumienia, stała się katogą dzieci polskich, strasznym więzieniem wychowawczym, które usiłuje znieprawić umysł i serce dziecka. Nie zmieniono ani jednej litery praw konstytucyjnych, a pomimo to zdołano uczynić ze szkoły instytucję na wskroś policyjną, służącą do wynarodowienia systematycznego; zdołano cały system uczenia w najdrobniejszych szczegółach przystosować do tego tylko, aby narzucić dziecku obcy język i tradycje, wyrwać z jego duszy uczucia Polaka i wychowywać je w zasadach wiernopoddaństwa dla rządu pruskiego. Interes państwa wyrugował tutaj interes oświaty i przeobraził «bezpłatne, przymusowe nauczanie» w najdoskonalszy środek ucisku” (Abramowski, 1965, s. 367).

<sup>7</sup> Jest to opis w dużym stopniu uproszczony. Abramowski wskazuje na różne możliwości oszczędzania i wydatkowania środków w zależności od decyzji podjętych przez stowarzyszenie (por. tamże, s. 334–360).

funkcjonować ma szereg innych stowarzyszeń m.in. kooperatywy przemysłowe i wiejskie. Ostatecznie wszystkie te stowarzyszenia mogą w przyszłości objąć swoim zasięgiem całe społeczeństwo

i wszystkie jego potrzeby wytwórcze, wymienne i gospodarcze [...]. Z tą chwilą ustrój kapitalistyczny, oparty na wyzysku, i konkurencji zamrze, spokojną, naturalną śmiercią, bo nie będzie dlań miejsca w społeczeństwie. A na jego miejscu zjawi się rzeczpospolita kooperatywna, wielka organizacja wszystkich kooperatyw, związków, stowarzyszeń – demokracja prawdziwa, nieprzymusowa. W organizacji tej, złożonej z tysięcy poszczególnych stowarzyszeń spożywczych, wytwórczych, rolnych, oszczędnościowych itd. – każdy obywatel kraju znajdzie się na stanowisku współwłaściciela kapitałów i przedsiębiorstw wspólnych, mogącego wpływać pośrednio na cały bieg spraw wszystkich z tym związanych i na samą administrację (Abramowski, 1965, s. 416).

Mamy tu więc do czynienia z wizją bezkrwawej rewolucji<sup>8</sup> jakościowo różnej zarówno od koncepcji ortodoksyjnych marksistów, jak i reformistów dążących do zmian w ramach systemu parlamentarnego.

Warunkiem koniecznym do dokonania zmian instytucjonalnych i wykształcenia Republiki Kooperatywnej jest zmiana świadomości jej przyszłych obywateli określana przez Abramowskiego mianem „rewolucji moralnej”, która ma doprowadzić do wykształcenia „kultury demokratycznej”. Z nią zaś ściśle wiążą się „zwyczaje demokratyczne, zwyczaje równości i poszanowania człowieka [...], przyzwyczajenie i zdolność do samodzielnego załatwiania swoich spraw i potrzeb zbiorowych; silnie rozwinięte sumienie obywatelskie i nierozłączna z tem nieufność do biurokracji” (Abramowski, 1924, s. 312). Bez wprowadzenia powyższych

---

<sup>8</sup> Koncepcja ta koresponduje z inną rysowaną przez Abramowskiego tj. znową powszechną przeciw rządowi polegającą na zaprzestaniu z korzystania z wszelkich instytucji pozostających pod kontrolą rosyjskiego zaborcy i zastąpieniu ich własnymi: „Zerwawszy stosunki z rządem — będziemy musieli zacząć sami tworzyć swoje życie społeczne; będziemy musieli uczyć się żyć, jako ludzie wolni, którzy obchodzą się bez pomocy rządu. I to będzie korzyść dla nas samych. Przestaniemy korzystać ze szkół rządowych — a zacniemy tworzyć swoje własne szkoły tajne. Przestaniemy udawać się ze swojemi sprawami do sądów państwowych i gminnych — a natomiast spory nasze rozstrzygać się będą przez sądy polubowne, wybrane przez nas samych. Przestaniemy udawać się do policji w sprawach kradzieży i gwałtów, a natomiast zorganizujemy swoje własne straże ochronne, mogące zabezpieczyć nas lepiej przed złodziejami niż przekupiona policja carska. Przestaniemy rachować na jakąkolwiek pomoc ze strony rządu, w kłeskach życia, w zapobieganiu nędzy, lub w obronie przed wyzyskiem, a natomiast stwarzać będziemy pomiędzy sobą różne związki pomocy wzajemnej, robotnicze i gospodarskie, ażeby zabezpieczyć każdego przed nędzą i wyzyskiem. Tym sposobem walka nasza z rządem będzie to walka twórcza; będzie to zarazem tworzenie przez nas nowego życia społecznego, życia ludzi wolnych; będzie to stopniowe, lecz ciągle budowanie tej rzeczy pospolitej ludowej polskiej, której tak pragniemy, a która przez nikogo nam dana nie będzie, dopóki my jej sami nie stworzymy” (Abramowski, 1924, s. 340).

zmian żadna odgórnie przeprowadzana przebudowa nie będzie miała sensu. Dotyczy to również projektów socjalistycznych, które ostatecznie według filozofa doprowadzą do wykształcenia centralnej biurokracji państwowej reprezentującej wyłącznie własne interesy, a nie klas społecznych, w których imieniu występują<sup>9</sup>.

Tak jak wspominałem wcześniej, Abramowski widział szkołę i oświatę jako element instytucji społecznych i tak też projektował szkołę przyszłości, nie poświęcając jej więcej miejsca niż innym elementom. Ważniejsze wydaje się jednak to, że właściwie cały system kooperatywny miał być swojego rodzaju praktycznym miejscem edukacji jego członków:

Kooperatywa spożywcza w większym jeszcze stopniu niż inne stowarzyszenia ludowe jest szkołą społeczną, gdzie ludzie uczą się sami radzić nad swoimi sprawami, organizować je, działać zbiorowo i solidarnie, reformować warunki swego bytu własnymi umysłami i własnymi siłami; gdzie poznają na praktyce złożony mechanizm ekonomiczny i społeczny dzisiejszego życia i sposoby rządzenia nim. Jest to więc w całym znaczeniu tego słowa szkoła samorządu społecznego i demokracji, której nie mogą zastąpić żadne teorie ani nauki z książek (Abramowski, 1924, s. 344).

Poszukując agenta zmiany u Abramowskiego, można napotkać pewne trudności. Brakuje właściwie jasnego określenia modelu tej postaci, Abramowski nie wspominał o żadnej awangardzie, o społeczniku, radykale czy jakiegokolwiek dominującej jednostce. Wydaje się, że jego transformacyjny intelektualista jest podmiotem zbiorowym, każdy z członków społeczeństwa, każdy robotnik, rolnik, członek spółdzielni czy kooperatywy odgrywa taką rolę. Każdy z nich łączy elementy teorii ekonomicznej z działaniem, podnoszeniem poziomu materialnego, edukację z działaniem politycznym. Mencwel, rozważając, gdzie „tkwią zarodki nowego sumienia, gdzie bije puls rewolucji moralnej?”, odpowiada, że „w każdym z nas o ile potrafimy utożsamić się z naszą «istotą głęboką», nieskazitelną przez egoizm, interes i rywalizację pamięć gatunkową” (2009, s. 14).

---

<sup>9</sup> „Jeżeliby nawet w Komitecie ministrów lub dumie wypracowane były jak najdalej idące reformy; jeżelibyśmy nawet otrzymali instytucje samorządu politycznego oparte na powszechnym głosowaniu, to zamieniłyby się one niechybnie w rządy urzędników i przedstawicieli z wyborów, scentralizowałyby się gdzieś daleko poza ludem, przystosowując się najzupełniej do niedojrzałości demokratycznej społeczeństwa” (tamże, s. 313). Abramowski staje tutaj w jednej linii z Michailem Bakuninem, Wacławem Machajskim, a jego tezy potwierdzają np. Milovan Djilas oraz Jacek Kuroń i Karol Modzelewski (por. Babic, 2015, s. 66–81; Kuroń i Modzelewski, 2009, s. 11–14).

## Jan Władysław Dawid (1859–1914)

Kolejnym myślicielem i działaczem, nad którym warto się pochylić w kontekście jego koncepcji społecznych i pedagogicznych, jest Jan Władysław Dawid. Wydaje się, że to postać mniej znana od Abramowskiego w szerszych kręgach społecznych, aczkolwiek jego nazwisko przewija się w słownikach pedagogicznych i psychologicznych oraz w podręcznikach historii pedagogiki. Pojawia się również u Cywińskiego w *Rodowodach niepokornych* i u Mencwela w *Etosie lewicy*. Wspomina się tam np. o Uniwersytecie Łatającym, na którym wykładał i którego koordynatorką była jego żona, Jadwiga Szczawińska. Pojawia się również jako redaktor naczelny czasopisma *Głos* będącego trybuną radykalnej inteligencji. I wreszcie jako jeden z mędrców, jako wychowawca i głos swojego pokolenia.

Wincenty Okoń znaczenie Dawida sytuuje w trzech płaszczyznach:

1. Pracy „naukowej i popularyzatorskiej na polu wychowania i pedagogiki”;
2. „Pracy naukowej w dziedzinie psychologii”;
3. „Pełnej napięć walce politycznej o umiłowane ideały społeczne” (1980, s. 9).

Szczególnie istotne pod kątem moich rozważań wydają się pierwszy i trzeci obszar pracy Dawida. Poglądy polityczne omawianej postaci nie były szczególnie wyróżniające się na tle epoki i środowiska, w którym się obracał. Można je określić jako socjalistyczne i rewolucyjne, zbliżone do ortodoksyjnego, klasycznego marksizmu. Dawid dostrzegał niesprawiedliwość, jaką niesie ze sobą system kapitalistyczny, prowadzący do degeneracji fizycznej i psychicznej oraz wyzysku jednostki. Jednocześnie wydaje się, że stał na stanowisku determinizmu ekonomicznego, uznając, że „z materialnego położenia danej klasy tj. z warunków, w jakich zaspokajają swoje potrzeby życiowe, wypływają właściwe danej grupie ideały, zapatrywania, dążenia oraz stosunek do innych grup” (Dawid, 1905a). Jedyną klasą, której „interesy, dążenia i ideały uznane być muszą za postępowe, gdyż jedynie urzeczywistnienie jej dążeń sprowadzić może lepsze, doskonalsze warunki istnienia dla całości i dla wszystkich jej części i to zarówno pod względem ekonomicznym, jak i moralnym i kulturalnym” (tamże) – jest klasa robotnicza.

Drogą do zmian systemu ma być rewolucja – „lokomotywa historii”. Dawid nie odżegnywał się od przemocy i uważał, że „cokolwiek zdobyć możemy – zdobędziemy nie pokorą i umiarkowaniem, ale siłą czynu – i czynu wszystkich zjednoczonych żywiołów rewolucji” (1905c).

Dawid nie projektował szczegółowo społeczeństwa przyszłości, jego artykuły polityczne wskazują raczej na cele taktyczne, dalsze postulaty zmian rodzą się w walce. Pierwszym etapem zmian jest zdobycie praw politycznych rozumianych jako wprowadzenie procedur demokratycznych w całej Rosji. Jest to jednak etap pośredni – „proletariat [...] po zdobyciu praw politycznych musi jeszcze zdo-

bywać sobie możliwość korzystania z nich – ażeby korzystać z wolności nauki, słowa, zebrań, wybierania przedstawicieli i udziału w rządzie – musi mieć przynajmniej elementarne potrzeby życia zabezpieczone, ciało nie wyczerpane nadmierną pracą, umysł świeży, stopień konieczny wykształcenia” (Dawid, 1905b).

O poglądach politycznych Dawida poza artykułami prasowymi świadczyć może w pewnym stopniu jego działalność jako redaktora naczelnego *Głosu*. Samo czasopismo było związane z opcją socjalistyczną, ale zachowywało niezależność w stosunku do funkcjonujących wówczas formacji. Publikowali tam zarówno działacze związani z SDKPiL (m.in. Julian Marchlewski i Adolf Warski), jak i PPS (Kazimierz Kelles-Krauz, Franciszek Czaki) oraz autorzy niezależni organizacyjnie (Ludwik Krzywicki, Stanisław Brzozowski). Istotne jest jednak to, że w *Głosie* podejmowano nie tylko tematy polityczne, ale również (a może przede wszystkim) społeczno-kulturalne. Obszary te traktowano jako miejsce emancypacji grup dotąd pomijanych:

*Głos* atakuje wszystkie zastane wzory kultury narodowej, wszystkie utrwalone historycznie formy polskości. Kiedy zwalcza Sienkiewicza [...] polemiki te tylko w swej zwierzchniej szacie są literackie. Brzozowski i Nałkowski, a także ich współtowarzysze, dowodząc, że ich adwersarze przebrali w nowsze stroje starą szlachecką prywatę, walczą z całą świadomością, o „ideowe przewodnictwo w kulturze współczesnej”. [...] to *Głos* przemawia w imieniu tych, którzy dotąd znajdowali się poza oficjalną kulturą narodową, chce być rzecznikiem tych „warstw uciśnionych”, które dopiero naród stanowić będą (Mencwel, 2009, s. 131).

Równie silnie w *Głosie* zwalczany był postulat „egoizmu narodowego” promowany przez środowiska endeckie. Mencwel, analizując publicystykę, polemiki i artykuły zawarte w czasopiśmie na przestrzeni lat 1900–1905, odżegnuje się od określania go mianem periodyku esdeckiego, a twórców z nim związanych „pierwszymi ofiarami ukąszenia heglowskiego” (tamże, s. 151). „Optyka *Głosu* – jest według niego – ekonomiczna, ale i etyczna, będąc przy tym polityczna, jest jednak we wszystkich wymiarach, w całościowym rozumieniu tego określenia – kulturowa” (tamże, s. 152). Pomijając problem dokładnego usytuowania ideowego i teoretycznego *Głosu*, a odnosząc się do postaci Dawida, trudno wskazać, na ile z całością materiałów wydawanych w czasopiśmie utożsamiał się redaktor naczelny, a na ile tylko koordynował działania redakcyjne i wydawnicze, pozostawiając pole innym autorom (np. Stanisławowi Brzozowskiemu z całą rozpiętością i siłą oddziaływania jego filozofii), wreszcie na ile uważał sferę nadbudowy za autonomiczną i oddziałującą na bazę.

Koncepcje pedagogiczne Dawida w pierwszym etapie pracy oscylowały wokół nauczania początkowego i psychologii dziecka, w późniejszym okresie przesuwając się również na inne obszary. Z perspektywy prowadzonego wywodu najbardziej interesujące poglądy Dawida można ująć w kilku kategoriach:

- optowanie za ogólnokształcącym charakterem szkoły;
- przeciwdziałanie z jednej strony encyklopedyzmowi, z drugiej podporządkowaniu programu nauczania wyłącznie celom ekonomicznym;
- istotna rola samokształcenia;
- społeczna funkcja wychowania;

Znamienna dla poglądów na wychowanie i kształcenie pedagoga wydaje się polemika z Bolesławem Prusem w artykule pt. *O klasycyzm*. Prus uznawał, że cele edukacji powinny być podporządkowane ekonomicznym potrzebom społeczeństwa, a do realizacji tak postawionych celów w największym stopniu przysłużyć się praktyczny profil kształcenia. Dawid krytykował postulaty Prusa, odnosząc się co najmniej do dwóch płaszczyzn: społecznej i etycznej, zderzał ze sobą ideę „nauczania wychowawczego, humanitarnego i podstawowego tj. urabiania charakterów, zaszczepienia ludzkiego poglądu na świat” z ideą „użytecznego i przyrodniczego encyklopedyzmu, który w pogoni za doraźnymi rezultatami w gruncie rzeczy napełnia pamięć tylko martwym i bezpłodnym materiałem” (1980, s. 176). Cel wychowania widział Dawid w formowaniu charakteru ucznia poprzez „wszczepienie określonych wyobrażeń, odpowiadającym etycznym celom życiowym, rozwinięcie pewnych uczuć i utrwalenie szczególnych nawyków i sposobów postępowania”, co pozwoli odnaleźć się wychowankowi zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i społecznej (tamże, s. 171).

Obronę koncepcji kształcenia ogólnokształcącego, ale również emancypacji zawodowej kobiet podejmuje Dawid w *Pensji żeńskiej jako zakładzie ogólnokształcącym* (1961). Za kształceniem ogólnym przemawia według niego m.in.:

- trudność w rozstrzygnięciu, jaki zawód będzie preferowany w przyszłości przez ucznia, co czyni w dużym stopniu bezcelowym podejmowanie sprofilowanego kształcenia zawodowego we wczesnym okresie rozwoju;
- podstawa, jaką daje dla wyboru kształcenia zawodowego lub bezpośrednio zawodu w przyszłości (podstawą taką jest np. umiejętność czytania i pisania);
- złożoność umiejętności, jakie formuje kształcenie praktyczne, a przez to ich niedostosowanie do umysłu dziecka, „który z korzyścią przyjmować jest zdolny tylko wrażenia proste, prawidłowe, rozdzielone” i „poddany częstemu a powolnemu działaniu takich wrażeń prostych i nielicznych nabiera on mocy i zdolności dalszego rozwoju” (tamże, s. 111–112);
- konstruowanie dzięki niemu szerszych więzi, solidarności społecznej i narodowej. Kształcenie ogólne „stwarza ogniska interesu, wspólne wszystkim bez



względu na profesję i stanowisko, zaszczepia w umysłach wspólne pragnienia i cele, sprawia, że pewne dobra idealne, do żadnego zawodu wyłącznie nie przywiązane, ludziom wszelkich zawodów zarówno zrozumiałe i drogie się stają – ono to od człowieka do człowieka przeciąga nić sympatii i solidarności moralnej i wszystkich wiąże w wspólną całość” (tamże, s. 113);

- kształtowanie za jego pośrednictwem moralności ucznia rozumianej jako „ugruntowanie się pewnych jasnych pojęć o tym, co jest dobre i złe, użyteczne i szkodliwe, zaszczytne lub hańbiące, godne kochania lub nienawiści”. Celu tego nie może zrealizować nauka zawodowa, „która wyzyskać usiłuje prawa przyrody li tylko dla urzeczywistnienia celów praktycznych, nie troszcząc się, jaka jest tych celów wartość moralna” (tamże, s. 114).

Dawid polemizował z opiniami wskazującymi na to, że kobietom wykształcenie ogólne nie jest potrzebne, bo swoją pracę zwiążą wyłącznie z potrzebami domowymi. Zmiana sytuacji społeczno-gospodarczej prowadzi do tego, że coraz więcej kobiet zarówno z klasy robotniczej, jak i średnich warstw musi podejmować pracę zarobkową, a więc również potrzebuje udziału w programach ogólnokształcących, które wytworzą „w kobiecie ogólną dzielność umysłową, zdolność i zamiłowanie do samodzielnej pracy i samoistnego kształcenia się” (tamże, s. 113).

Odrębnym tematem w publikacjach Dawida pozostaje problem nauczyciela, najpopularniejszym i ostatecznym jego wykładem jest publikacja pt. *O duszy nauczycielstwa* (1932). W pracy tej daje się zauważyć przesunięcie myśli pedagoga w kierunku irracjonalizmu i mistycyzmu.

Podstawowym pojęciem, od którego Dawid wychodzi, jest miłość dusz, która bliska jest odczuciom neofity jakiejś religii albo idei. Jednoznaczne i precyzyjne ujęcie tego zjawiska jest właściwie niemożliwe do uchwycenia. Pedagog opisuje je jako „silne poczucie duchowej wspólności i jedności z innymi” (tamże, s. 10). U osób nią obdarzonych wydaje się „jak gdyby jaźń ich nie zamykała się w granicach ich ciała, ale rozciągała się na innych, ich przenikała lub ich jaźń w sobie przyjmowała” (tamże). Jednocześnie przejawiają silne skłonności do utożsamiania się z innym, dążą do usunięcia jego stanu niewiedzy utożsamianego z cierpieniem, czym wpływają również na własną kondycję duchową.

Pojęcie miłości dusz powinno być według Dawida immanentną cechą nauczyciela, emancypacja duchowa i moralna ucznia, sprzężona z zaspokojeniem potrzeb samego nauczyciela, jest głównym celem praktyki pedagogicznej, która w wizji Dawida wydaje się zjawiskiem mistycznym z pogranicza religii (trudno powiedzieć, na ile rolę odegrała charakterystyczna językowa maniera młodopolska). W takim przypadku na drugi plan schodzą: środki techniczne, jakimi operuje nauczyciel, a także cele zewnętrzne, czy to stawiane przez wyższe instan-



cje, czy związane z wymogami rynku i potrzebami gospodarczymi. Nauczyciel, kierujący się swoją wolą, może – a wręcz powinien – stworzyć sobie własne cele – zmieniać i tworzyć programy, konstruując w ten sposób siebie jako podmiot nauczania i samonauczania. Kształtowanie się ucznia i nauczyciela według Dawida musi być powiązane z oderwaniem się od porządku natury, ma być budowaniem siebie w kulturze i wyjściem poza ograniczoną czasowo materię. To, co proponuje, to wyjście z platońskiej jaskini do tego, co jest

dobrem zawsze trwałym, zgodnym z sobą, poza warunkami czasu i miejsca byt swój mającym, będącym dobrem nie tylko dla nas, ale i dla innych, przez które przeto z innymi jednoczyć się możemy, żyć także ich życiem, życiem wielkiej całości, a więc nieskończenie pełniejszym i bogatszym, a nie przemijającym – życiem wiecznym (tamże, s. 26).

Z drugiej strony konstruowane cele muszą wiązać się z pewnym aktywizmem w obszarze działań społecznych rozumianym jako przenoszenie moralności do świata przyrody, realizacja kantowskiego „królestwa celów”, dlatego szkoła „nie może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu” (tamże, s. 29–30).

Dwa niezwykle istotne postulaty, które podnosił Dawid, dotyczące innego obszaru niż obszar duchowo-psychologiczny, w którym porusza się w pierwszej części eseju, dotyczą odzyskania niepodległości Polski jako konieczności dla prawidłowego rozwoju moralnego w kontraście dla dwoistości życia, którą wytwarza funkcjonowanie w warunkach niewoli oraz niedostatku materialnego (którego nie rozważa już jak we wcześniejszej publicystyce w perspektywie marksowskiej<sup>10</sup>).

Analizując myśl polityczną i pedagogiczną Dawida, wydaje się, jakby między tymi obszarami istniał pewien rozdźwięk – pęknięcie. Z jednej strony mamy do czynienia ze światem woli, samokształtowania się nauczyciela i kształtowania ucznia. Światem, w którym istotne jest kształcenie moralne, ale bez wskazania konkretnego jego systemu („różne ich formuły znajdzie nauczyciel w ogólnych traktatach etyki i pedagogiki. Każda z nich zawiera część prawdy, ale wszystkie

---

<sup>10</sup> „Nauczyciel stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprzęta, terroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą. Ironią byłoby u ludzi tych szukać «duszy nauczycielstwa», nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało; więc i dla «duszy nauczycielstwa» muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne, materialne warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności” (Dawid, 1932, s. 39–40).

one są martwe, nieskuteczne o ile nauczyciel nie ma wrażliwości, zmysłu dla ich przyjęcia i zrozumienia” [tamże, s. 29]). Podstawą tego świata są w jakimś stopniu warunki materialne, ale są one raczej warunkiem koniecznym dla pracy, a nie czynnikiem kształtującym przez ich istotę. Z drugiej strony świat polityki jest światem zdeterminowanym przez marksowskie pojęcia zależności nadbudowy od bazy oraz rewolucji jako narzędzia postępu<sup>11</sup>. Do jednego i drugiego świata należy działalność praktyczna Dawida jako wykładowcy Uniwersytetu Latającego. Odnoszę wrażenie, że wychowanie i polityka pozostają w jakimś stopniu obok siebie, jedno należy do świata idei, drugie do świata materii. Być może związane jest to z periodyzacją życia pedagoga, jakiej dokonuje Okoń, dzieląc je na: okres pracy naukowej, społeczno-politycznej i zwrotu w kierunku mistycyzmu (por. Okoń, 1980, s. 13–43).

### Helena Radlińska (1879–1954)

Ostatnią z postaci, której poglądy omówię w pracy, jest Helena Radlińska. Jest najmłodsza z prezentowanej trójki (o dziesięć lat od Abramowskiego i jedenaście od Dawida), mimo tego działały na nią te same początkowe czynniki co w przypadku pozostałych. Jednak jako że przeżyła o kilkadziesiąt lat dłużej od Abramowskiego i Dawida, jej udziałem stało się odzyskanie niepodległości, życie w II RP, doświadczenie drugiej wojny światowej i pierwszych lat Polski Ludowej. Rewolucyjne zmiany polityczne, jakie zachodziły wokół niej, ale przede wszystkim brak rozwiniętej publicystyki *stricte* politycznej (poza polityką oświatową), nie pozwalają na sprecyzowanie dokładnych diagnoz i programu zmian, ale można próbować go zrekonstruować na podstawie tekstów oświatowych, a także programów partii, z którymi była związana.

W pierwszych latach XX wieku Radlińska związała się z Organizacją Bojową Polskiej Partii Socjalistycznej (por. Szczerba, 2018). Personalnie i organizacyjnie OB PPS była bliska grupie związanej m.in. z Józefem Piłsudskim, który wraz ze współpracownikami utworzył później PPS – Frakcję Rewolucyjną (Davies, 2000, s. 844). Jej członkowie, dostrzegając niesprawiedliwość stosunków społecznych, widzieli możliwość ich naprawy tylko w niepodległej Polsce. Przyszła Rzeczpospolita miała być demokratyczna, tolerancyjna, z szerokim prawodawstwem pracy (ośmiogodzinny dzień pracy, płaca minimalna, równe wynagrodzenie kobiet

---

<sup>11</sup> Ernesto Laclau, przywołując *Zeszyty więzienne* Gramsciego, wskazuje na trzy dychotomie: „moment ekonomiczny – moment etyczno-polityczny; konieczność – wolność; obiektywność – subiektywność, w ramach których drugi człon odgrywa zawsze rolę pierwszorzędą i nadrzędną” (Laclau, 2014). U Dawida wydaje się, że myśl polityczna sytuuje się w pierwszych członach dychotomii, a myśl pedagogiczna w drugich.

i mężczyzn, zakaz pracy dzieci) i progresywnymi rozwiązaniami podatkowymi (PPS, 1905).

Po 1906 roku Radlińska nawiązała kontakt z ruchem chłopskim: początkowo pracując w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza, później redagując czasopismo *Chłopska Sprawa* i włączając się w działalność Polskiego Stronnictwa Ludowego. Nadal współpracowała z formacjami związanymi z Piłsudskim (m.in. Polski Skarb Wojskowy, Naczelny Komitet Narodowy, Polska Organizacja Wojskowa). W okresie pierwszej wojny światowej Radlińska angażowała się w działalność polityczną i wojskową. Wydaje się, że przyszła Polska miała według niej być oparta na sprawiedliwości społecznej i demokracji politycznej. Środkiem do celu miał być z jednej strony czyn zbrojny, a z drugiej (i tu widać pewne powinowactwo czy inspirację myślą Abramowskiego) przekształcenie moralne dzięki kulturze i oświacie. W 1919 pisała: „W nowym życiu Polski zabłysnąć musi dla wszystkich nie tylko słońce z błękitów, lecz i to, które płonie w duszach i umysłach ludzi utalentowanych. Chcemy dla całego narodu nie tylko prawa, ziemi i chleba, lecz światła i radości kultury, oświaty, piękna” (Radlińska, 1919).

Kwestia oświaty i kultury jest bezpośrednio związana u Radlińskiej z emancypacją polityczną, bez niej właściwie trudno wyobrazić sobie rządy ludu w przyszłej Polsce. Droga do Rzeczypospolitej Ludowej ma wieść przez samoorganizację instytucji kulturalnych i oświatowych:

Pokryjmy cały kraj – wszędzie, gdzie istnieją Koła PSL – siecią własnych ludowych towarzystw kulturalnych i oświatowych. Skupiajmy starszych i młodzież, twórzmy własnym wysiłkiem uniwersytety ludowe, kursy, biblioteki, chóry, teatry nie byle jakie, by się nazywało, że się coś robi, lecz w imię istotnych potrzeb Polski i ludu. Żądajmy, by inteligencja z ludu wyrosła, stanęła przy tych warsztatach, jako równi z równymi, współorganizatorzy fachowcy. Stawiając żądania – pokazujmy wzory (tamże).

Po zakończeniu pierwszej wojny światowej Radlińska nadal angażowała się w działania ruchu ludowego w ramach PSL – Wyzwolenie, według Theissa „aprobuje program stronnictwa, partii chłopskiej, traktującej lud za podstawę mocy i siły kraju” (1997, s. 28). PSL – Wyzwolenie było partią lewego skrzydła ruchu chłopskiego, zaznaczającą swoją odrębność wobec centrowego (a czasem zmierzającego w stronę prawicy) PSL „Piast”. O pozycji ideowej formacji w tamtym okresie może świadczyć fakt, że to poseł Wyzwolenia Stanisław Thugutt zgłosił kandydaturę Gabriela Narutowicza na prezydenta.

W programie PSL – Wyzwolenie z 1921 roku (PSL „Wyzwolenie”, 1921) zawarło szerokie postulaty polityczne (jednoizbowy parlament, pięcioprzymiotnikowe wybory, organizacja samorządu lokalnego, równouprawnienie mniejszości naro-

dowych, religii, płci) i gospodarcze (równowaga własności prywatnej, spółdzielczej i państwowej, rozbudowane prawo pracy), ale co ciekawe, jednym z najobszerniejszych działów jest dział oświatowy<sup>12</sup>. Działacze Wyzwolenia domagali się w nim:

- 1) utworzenia bezpłatnego szkolnictwa na wszystkich poziomach (w tym siedmioklasowej szkoły powszechnej);
- 2) rozwoju szkół zawodowych;
- 3) podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli;
- 4) współpracy samorządu lokalnego ze szkołami;
- 5) rozwoju oświaty pozaszkolnej (kursy, biblioteki, muzea, teatry, domy ludowe, towarzystwa oświatowe);
- 6) rozwoju oświaty rolniczej (szkoły rolnicze, kursy i fermy wzorcowe, zrzeszenia, pokazy, wycieczki) (tamże).

Trudno powiedzieć, na ile Radlińska uczestniczyła bezpośrednio czy pośrednio w tworzeniu tego programu, ale można przypuszczać (czytając jej teksty), że się z nim zgadzała. Siła programu tkwi również w „wytycznych moralnych”, które się w nim znalazły. Można je streścić w kilku podstawowych punktach: sprawiedliwość społeczna; demokracja; zwalczanie wszelkiej krzywdy; „równy dostęp do wiedzy, kultury, sztuki; wolność; trzeźwość, patriotyzm” (tamże). Oparcie na takiej siatce pojęć wskazuje na spójność z ideologią demokratyczno-liberalną jakościowo różną od socjalistycznej mimo silnego nachylenia socjalnego (brakuje tu podstawowych pojęć i określeń pozwalających umieścić tę myśl w ramach nawet szeroko pojętego marksizmu).

Poglądy pedagogiczne Radlińskiej wydają się w dużym stopniu spójne z prezentowanymi programami, poruszają się w podobnej siatce pojęć, wartości i celów, chociaż u Radlińskiej mają one wyraźne nachylenie oświatowe.

Pedagogikę społeczną, w której nurcie Radlińska się sytuowała, definiuje jako naukę

praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnych stosunków jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnianie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk „siłami człowieka w imię ideału” (1997a, s. 148).

---

<sup>12</sup> Program składa się z czterech działów: cele polityczne, dział oświatowy, program gospodarczy, wytyczne moralne (tamże).

Pojawia się tu kategoria ideału, rozumianego jako pewna utopia, co jednak istotne, utopia ta jest otwarta i nigdy nie może być całkowicie domknięta, choćby dlatego, że

wychowawcy nie mogą sobie wyobrazić układu życia, do którego przygotowują, ani narzędzi pracy, które weźmie do ręki nowe pokolenie. Staje się to jasne wobec szybkiego tempa wszechstronności i rozległości przemian zachodzących współcześnie na wszystkich polach. Urzeczywistnienie ideału odbywa się w kształtach nieprzewidywanych (Radlińska, 1997b, s. 160).

W tym znaczeniu wychowanie „nie tyle «przystosowuje» [...] nowe pokolenie do istniejących warunków bytu, co dopomaga do odnalezienia w dniu dzisiejszym wartości, które stanowią najmocniejsze oparcie dla nowych poczynań” – „zadaniem wychowania jest ułatwiać orientowanie się w chaosie” (tamże, s. 159–160). Kluczowe w kontekście pedagogiki Radlińskiej wydaje się słowo „dopomaga” – wychowawca, zdając sobie sprawę z tego, „co sam uważa za dobre i konieczne, z czym wiąże nadzieje na przyszłość [...], wyklucza [...] niewolnicze przywiązywanie do wzorów, wytworzonych przez starsze generacje, prowadzi do odrzucenia sposobów przemocy intelektualnej i fizycznej” (tamże, s. 164).

Wychowanie nie kończy się według Radlińskiej w dzieciństwie czy młodości, jest to proces, który trwa całe życie w formie np. „wprowadzania”, które „odbywa się przez pomoc udzielaną generacji młodszej czy ludziom poszukującym narzędzi i metod rozwiązywania zadań, które życie stawia przed nami. Wskazuje sposób postępowania przykładem, wtajemnicza w obyczaje, wierzenia i w wiedzę, uczy sprawności, umiejscawiania w zawodzie i w społeczeństwie” (1997c, s. 214). Kształcenia dorosłych dokonuje się w głównej mierze przez instytucje pozaszkolne, których zasadnicze cele da się według Radlińskiej sprowadzić do: wychowania obywatelskiego, przygotowania zawodowego, otwierania „dostępu do skarbów kultury” (1997d, s. 231). Problemem, który rysuje się w takiej pracy, jest uzmysłowienie „człowiekowi z nizin”, że powinien korzystać z kultury i ją kreować (że poza światem materialnym istnieją także wartości duchowe), ale żeby tego dokonać, trzeba doprowadzić do zmiany „stosunków społecznych” poprzez „budowanie w dniu dzisiejszym placówek jutra: instytucji kulturalnych” (tamże, s. 237).

Wydaje się, że właściwie cała pedagogika Radlińskiej opiera się na otwarciu z jednej strony na człowieka i na możliwości zmian, a także na otwarciu społeczeństwa w procesie historii, na którą wpływ ma człowiek i tworzone przez niego instytucje. Nie ma tu mowy o jakimkolwiek determinizmie: podmiot w płynnym procesie przyjmuje wartości i kulturę, a jednocześnie w trakcie przyswajania ją zmienia. Zmienia też rzeczywistość polityczną, czyniąc to całkowicie oddolnie

poprzez szkoły ludowe, uniwersytety, ośrodki kultury, muzea itp. Mamy tu do czynienia z otwartym procesem nieustannej reakcji i wzajemnej kreacji człowieka, kultury i polityki<sup>13</sup>.

Odnosząc się do agenta zmiany u Radlińskiej, można wskazać, że podobnie jak u Abramowskiego jest nim podmiot zbiorowy, który kształtuje się w ramach instytucji. Ale Radlińska wskazuje też na wzorce jednostkowe. Takim wzorcem jest np. nauczyciel wiejski („przodownik pracy oświatowej na wsi”), który przede wszystkim powinien poznać stosunki społeczne panujące na wsi i podłoże istniejących tam problemów. Powinien też „kochać nie tylko swoje marzenie i swoje dzieło, lecz również – człowieka. Umieć dojrzeć w każdym, najciemniejszym i nawet najnędnym człowieczeństwo i umieć rozżarzać iskielki tlącego się w każdym ognia bożego. Rozbudzać siły innych i z życzliwością patrzeć na ich rozwój” (Radlińska, 1997e, s. 263). Wsparciem dla takiego nauczyciela powinna być ogólnopolska organizacja łącząca w sobie funkcje związku zawodowego, forum wymiany poglądów i instytucji szkoleniowej.

Innym wzorem, który znajdziemy u Radlińskiej, jest pracownik społeczny. W konstruowaniu jego wizerunku wychodzi od pojęcia pracy społecznej jako przetwarzania „środowiska siłami człowieka w imię ideału” (1997f, s. 279). W takim znaczeniu porównuje pracownika społecznego do inżyniera, który musi posiadać pewne umiejętności praktyczne pozwalające na planowanie i wprowadzanie zmian, ale jednocześnie wskazuje, że jego praca to coś więcej, bo „mechanizm życia społecznego jest bardziej złożony niż organizacja fabryki [...]. Tworzywo społeczne jest żywe, jest równocześnie twórcą”. Pracownik społeczny łączy w sobie cechy „technika życia społecznego” i działacza, który „nadaje rozpęd żywiołowi ludzkiemu” (tamże, s. 281) i kieruje go ku wskazanemu celowi.

## Podsumowanie

Wydaje się, że w myśli Abramowskiego, Dawida i Radlińskiej można odnaleźć wspólne elementy. Są nimi:

- krytyka istniejących struktur relacji i sił w obszarach politycznym, społecznym i oświatowym;

---

<sup>13</sup> „Wychowanie wnosi w życie wkład własny nie tylko przez to, że łączy ze sobą pokolenia i kultury, ukazuje zadania obok spuścizny. Współzależne z innymi dziedzinami życia w zakresie tworzywa i narzędzi, jest ono autonomiczne w zadaniach i metodach. Działając na tle biologicznej odnowy życia, sięgając coraz to na nowo do skarbców kultury, ożywiający wybrane walory przez stawianie ich na drogach rozwoju jednostek – wychowanie stanowi potężny czynnik przebudowy” (Radlińska, 1997d, s. 237).

- związany z powyższym emancypacyjny wymiar myśli i konkretnych koncepcji;
- sytuowanie działań wychowawczych i organizacyjnych obok struktur państwa;
- stawianie jasnego wzoru etycznego opartego na patriotyzmie, aktywizmie społecznym, kształceniu i samokształceniu, ale także takich wartościach jak: miłość, dobro, sprawiedliwość;
- przenikanie działalności wychowawczej i społecznej rozumianej głównie jako współoddziaływanie instytucji i jednostek (dotyczy to jednak bardziej Abramowskiego i Radlińskiej, wydają się oni bardziej społeczni, z kolei Dawid etyczno-jednostkowy);
- osadzenie szkoły i nauczyciela w relacjach społecznych, ale również relacjach władzy: albo konkretnej – rządowej, albo władzy gospodarki i ekonomii, z których to relacji muszą się nieustannie wyzwalać. Władza, szczególnie zaborców, wydaje się opresyjna i angażująca do własnych celów, a nie dla dobra ucznia, nauczyciela, społeczeństwa i narodu.

Odnosząc się do teorii krytycznej i transformatywnego intelektualisty, można zauważyć, że myśl omawianych działaczy może być uznana za bliską tym koncepcjom. Krytyczna analiza stosunków społecznych, nakierowanie na zmiany bez jednoczesnego wskazania ich ostatecznego, zamkniętego efektu, rola podmiotu i jego współkształtowanie rzeczywistości, nacisk na położenie socjalne, duży ładunek nadziei w języku i wizjach pozwalają szukać wspólnego mianownika dla tych odległych geograficznie i czasowo konstrukcji.

## Bibliografia

- Abramowski E. (1898). *Program wykładów nowej etyki*. Zaczepnięte 8 grudnia 2019. Strona internetowa <http://lewicowo.pl/program-wykladow-nowej-etyki/>
- Abramowski E. (1924). *Pisma, Pierwsze zbiorowe wydanie dzieł treści filozoficznej i społecznej*. T. 1. Warszawa: Związek Polskich Stowarzyszeń Spożywców.
- Abramowski E. (1965). *Filozofia społeczna; Wybór pism*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Babic M. (2015). *Fenomen dysydenta jugosłowiańskiego; przypadek Milovana Djilasa*. Warszawa: Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Davies N. (2000). *Boże igrzysko*. Przeł. E. Tabakowska. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Dawid J.W. (1905a). Blok reakcyjny. *Głos*, 15.



- Dawid J.W. (1905b). Naprzód. *Głos*, 44.
- Dawid J.W. (1905c). Rewolucja idzie. *Głos*, 45.
- Dawid J.W. (1932). *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dawid J.W. (1961). Pensja żeńska jako zakład ogólnokształcący. W: tegoż, *Pisma pedagogiczne*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Dawid J.W. (1980). O klasycyzm. W: W. Okoń, *Dawid*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Giroux H., Witkowski L. (2018). *Edukacja i sfera publiczna; idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Heywood A. (2008). *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*. Przeł. D. Stasiak i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (1994). *Dialektyka oświecenia; Fragmenty filozoficzne*. Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN.
- Kargula N., Widła I. (2009). *Konsensus Waszyngtoński*. Zaczerpnięte 8 grudnia 2019. Strona internetowa [https://mfiles.pl/pl/index.php/Konsensus\\_Waszyngtoński](https://mfiles.pl/pl/index.php/Konsensus_Waszyngtoński)
- Karpiński A. (1990). *Próba rekonstrukcji przesłanek teoretycznych marksowskiej koncepcji kultury i religii*. Dokument elektroniczny w posiadaniu autora.
- Kołąkowski L. (2009). *Główne nurty marksizmu*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozina A., Walas-Trębacz J. (2008). *Agent zmiany*. Zaczerpnięte 8 grudnia 2019. Strona internetowa [https://mfiles.pl/pl/index.php/Agent\\_zmiany](https://mfiles.pl/pl/index.php/Agent_zmiany)
- Krzeczkowski A. (1924). Edward Abramowski 1968–1918. W: E. Abramowski, *Pisma, Pierwsze zbiorowe wydanie dzieł treści filozoficznej i społecznej*. T. 1. Warszawa: Związek Polskich Stowarzyszeń Spożywców.
- Kuroń J., Modzelewski K. (2009). List otwarty do partii. W: J. Kuroń, *Dojrzwianie; Pisma polityczne 1964–1968*. Warszawa: Krytyka Polityczna.
- Laclau E. (2014). Tożsamość i hegemonia: rola uniwersalności w ustanawianiu logiki politycznej. W: J. Butler, E. Laclau, S. Žižek, *Przygodność, hegemonia, uniwersalność: współczesne debaty na lewicy*. Przeł. A. Czarnacka i in. Warszawa: Krytyka Polityczna.
- Mencwel A. (2009). *Etos lewicy. Esej o narodzinach kulturalizmu polskiego*. Warszawa: Krytyka Polityczna.
- Mucha J. (1986). *Socjologia jako krytyka społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Okoń W. (1980). *Dawid*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- PSL „Wyzwolenie” (1921). *Program PSL „Wyzwolenie” [1921]*. Zaczerpnięte 8 grudnia 2019. Strona internetowa <http://lewicowo.pl/program-psl-wyzwolenie/>

- PPS (1905). *Program Polskiej Partii Socjalistycznej wydany przez Lubelski Komitet Okręgowy PPS*. Zaczepnięte 8 grudnia 2019. Strona internetowa <http://daszynski-stowarzyszenie.manifo.com/program-pps-1905-r>
- Radlińska H. (1997a). *Egzamin z pedagogiki społecznej*. W: W. Theiss, *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Radlińska H. (1997b). *Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego*. W: W. Theiss, *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Radlińska H. (1997c). *Zasięg wychowania*. W: W. Theiss, *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Radlińska H. (1997d). *Najważniejsze zagadnienia*. W: W. Theiss, *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Radlińska H. (1997e). *Przodownikom pracy oświatowej na wsi*. W: W. Theiss, *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Radlińska H. (1997f). *Pracownik społeczny*. W: W. Theiss, *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Radlińska H. (1919). *O nowe życie*. Zaczepnięte 8 grudnia 2019. Strona internetowa <http://lewicowo.pl/o-nowe-zycie/>
- Szacki J. (2000). *Spotkanie z utopią*. Warszawa: Wydawnictwo SIC!
- Szacki J. (2007). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczerba A. (2018). *Bohaterowie stulecia: Helena Radlińska*. Zaczepnięte 8 grudnia 2019. Strona internetowa <https://biuroprasowe-uni-lodz.prowly.com/44061-bohaterowie-stulecia-helena-radlinska>
- Szkudlarek T. (2019). *Pedagogika krytyczna*. W: Z. Kwieciński, W. Śliwerski, *Pedagogika*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Theiss W. (1997). *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.