

**Andrzej Sędek**

ORCID: 0000-0003-1486-7417

andrzej.sedek@uws.edu.pl

Uniwersytet w Siedlcach  
Wydział Nauk Społecznych

## Ideowo etyczny wizerunek polskiego inteligenta przełomu XIX i XX wieku – epoki wybitnych teoretyków oświaty i wychowania

Ideologically ethical image of the Polish radical intelligentsia  
of the turn of the 19th and 20th centuries – the era  
of eminent theoreticians of education and upbringing

DOI: 10.34739/doc.2023.20.10

**Abstrakt:** Artykuł jest próbą ukazania etyczno-ideowego wizerunku radykalnej inteligencji polskiej z przełomu XIX i XX wieku. Edward Abramowski, Janusz Korczak oraz Jan Władysław Dawid to wybitni przedstawiciele tej formacji. W ich myśli społeczno-politycznej ważne miejsce zajmuje problematyka dotycząca edukacji, oświaty i wychowania. Edukacja nigdy nie jest neutralna, zazwyczaj jest polityczna – wskazują na to przedstawiciele pedagogiki krytycznej, np. Henry A. Giroux. Rzeczywistość edukacyjna jest przedmiotem uwagi nie tylko pedagogów, ale też myślicieli, moralistów, społeczników, organizatorów życia społecznego i polityków. Opracowanie jest próbą znalezienia wspólnego mianownika dla idei „naprawy świata” propagowanych przez bohaterów opracowania – reprezentantów polskich intelektualistów i społeczników z przełomu XIX i XX wieku. Ich twórczość i działalność wynikała z niezgody na zastaną rzeczywistość społeczno-polityczną, a edukacja i wychowanie miały ich zdaniem być czynnikiem zmiany społecznej.

**Słowa kluczowe:** Edward Abramowski, Janusz Korczak, Jan Władysław Dawid, radykalna inteligencja, polska oświata i wychowanie przełomu XIX i XX wieku

**Abstract:** The article is an attempt to show the ethical and ideological image of the radical Polish intelligentsia of the turn of the 19th and 20th centuries. Three representatives of this formation: Edward Abramowski, Janusz Korczak, and Jan Władysław Dawid are its prominent representatives. In their socio-political thought, issues concerning education, education, and upbringing occupy an important place. Education is never neutral, it is usually political, which is shown by representatives of critical pedagogy, such as Henry A. Giroux. The educational reality is the object of attention not only of educators, but also of thinkers, moralists, social activists, organisers, and politicians. The study is an attempt to find a

common denominator in the ideas of 'repairing the world' of the study' protagonists, representatives of Polish intellectuals and social activists of the turn of the 19th and 20th centuries. Their work and activity stemmed from their disagreement with the existing socio-political reality, and education and upbringing, in their view, were to be a factor of social change.

**Keywords:** Edward Abramowski, Janusz Korczak, Jan Władysław Dawid, radical intelligentsia, Polish education and upbringing at the turn of the 19th and 20th centuries

## Wstęp

Artykuł jest próbą ukazania etyczno-ideowego wizerunku inteligencji polskiej wchodzącej na scenę narodowej historii w końcu XIX stulecia i jej rzeczywistego przewodnictwa w życiu ideologicznym społeczeństwa tamtej epoki. W środowisku tym powstawały różne koncepcje zarówno odzyskania niepodległości, jak i odbudowy odrodzonego państwa. Ówczesne myślenie, obejmujące problematykę światopoglądową, narodową i społeczną, sprowadzić można do dwóch systemów – socjalizmu i nacjonalizmu. Były one charakterystyczne dla całej Europy i świata, a pojawienie się ich w polskiej myśli społecznej, świadczyło o związkach łączących polskie elity intelektualne ze środowiskiem międzynarodowym. Niezależnie od wymienionych podziałów ideologicznych ludzie ci, angażujący się w działania społeczne, kulturalne i oświatowe, mieli pewne cechy wspólne. Towarzyszyło im przekonanie, że przyszłość Polski zależy od wspólnego świadomego wysiłku wszystkich jej obywateli. Oparty był on na rodzącym się kapitalizmie, zarówno na inspiracji laickiej tradycji ideowej, jak i źródłach chrześcijańskich.

Bogdan Cywiński, kreśląc wizerunek przedstawicieli interesującej nas formacji inteligenckiej w Polsce czasów zaborów, określa ich mianem „niepokornych”.

Na tle ogółu lękającego się niebezpiecznej, bo przecież nielegalnej działalności społeczno-ideowej, na tle dość powszechnego – jak się zdaje – w tym pokoleniu zmaterializowania i bezideowości, stanowili oni cenne elity nonkonformistyczne, które stać było na dokonanie wyborów ideowych, w każdym przypadku oznaczających płynięcie pod prąd, zakwestionowanie własnej kariery, często nawet wolności, a w momentach krańcowych – życia<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 2010, s. 19.

Takimi właśnie nonkonformistami kwestionującymi zastany porządek społeczny byli m.in. Jan Władysław Dawid, Edward Abramowski czy Janusz Korczak. Ich propozycje reformy systemu oświaty i wychowania miały związek z programem odnowy społeczeństwa. Teoretykami w tym zakresie byli także Ludwik Krzywicki, Wacław Nałkowski, Antoni Dobrowolski, Stanisław Karpowicz, Helena Radlińska, Aniela Szycówna, Stanisław Brzozowski – którego pisma miały również wychowawczy charakter – oraz twórca oryginalnego systemu wychowawczego, docenianego nie tylko w Polsce: Janusz Korczak.

Wszystkich wymienionych wyżej teoretyków i praktyków wychowania A. Mencwel zaliczył do pokolenia „warszawiaków”, które prócz prowadzenia działalności naukowej wykonywało gigantyczną pracę, powołując do życia sieć różnorodnych inicjatyw społecznych<sup>2</sup>. Przygotowywało też zręby systemu edukacyjnego wdrażanego w wolnej Polsce, co związane było również z wprowadzeniem obowiązku szkolnego<sup>3</sup>. Tę społeczną i oświatową emancypację grup społecznie wykluczonych A. Mencwel porównał do działania Komisji Edukacji Narodowej, co wyraził w słowach: „(...) tym od tamtego mocniejsze, że spełnione”<sup>4</sup>.

W artykule omówiono działalność trzech przedstawicieli radykalnej inteligencji: Jana Władysława Dawida, Edwarda Abramowskiego oraz Janusza Korczaka – reprezentantów epoki wybitnych pedagogów. Ich twórczość i działalność wynikała z niezgody na zastaną rzeczywistość społeczno-polityczną, a łączyła ich wspólna idea naprawy świata.

Jeżeli edukację, oświatę i wychowanie traktujemy jako czynnik zmiany społecznej, to potwierdzamy tezę J.S. Brunera, że edukacja nigdy nie jest neutralna, a w szerokim tego pojęcia rozumieniu – zawsze jest polityczna<sup>5</sup>. Tezę tę potwierdza Henry A. Giroux, przedstawiciel pedagogiki krytycznej, kiedy twierdzi, że każde działanie ma znacznie polityczne, jak również że każde działanie

---

<sup>2</sup> A. Mencwel, *Etos lewicy. Esej i o narodzinach kulturalizmu polskiego*, Warszawa 2009.

<sup>3</sup> E. Brodacka-Adamowicz, A. Bobryk, *Zdobywanie kwalifikacji zawodowych przez nauczycieli szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej w latach 1919–1925*, [w:] *Pedagog – jednej czy wielu dróg?*, red. A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk, Siedlce 2005, s. 27.

<sup>4</sup> A. Mencwel, *Nauczyciele i przyjaciele*, Warszawa 2010, s. 88.

<sup>5</sup> J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 104.

polityczne ma swój wymiar pedagogiczny<sup>6</sup>. Rzeczywistość edukacyjna jest przedmiotem uwagi nie tylko pedagogów, lecz także – w skali ogólnokrajowej i lokalnej – myślicieli, moralistów, społeczników i organizatorów życia społecznego. Zgodnie z tą teorią edukacja jest narzędziem emancypacji politycznej i ekonomicznej, prowadzącej do przekształcania całego społeczeństwa.

Inspiracją do napisania niniejszego artykułu była lektura dwóch wyjątkowych książek: *Rodowodów niepokornych* Bogdana Cywińskiego<sup>7</sup> oraz *Etosu lewicy* Andrzeja Mencwela<sup>8</sup>. Pierwsza z nich wyraża uznanie, szacunek i sympatię dla całego lewicowego nurtu tradycji polskich socjalistów, akcentując jego walory moralne. W drugiej natomiast jej twórca dowodzi, że lewica w Polsce ma inną niż oficjalna tradycję oraz własny język idei i własną kulturę. Jest to jego zdaniem kultura i tradycja prawowita, w odróżnieniu od bolszewickiej.

Autor *Rodowodów* jest przekonany, że ciągnący się od XIX wieku konflikt między Polakiem-katolikiem a radykalnym inteligentem jest możliwy do rozwiązania, pod warunkiem wzajemnego zrozumienia i zaufania:

(...) kontynuator laickiej tradycji etycznej musi porzucić stary mit o antyhumanistycznym chrześcijaństwie i dokonać bezstronnego wysiłku spojrzenia na Ewangelię, w której odnajdzie wszystkie wartości drogie jego poczuciu godności ludzkiej. Chrześcijanin zaś, który chce iść w świat współczesny z intencją współbudowania wspólnego dobra, musi uświadomić sobie, że żyjący poza Kościołem towarzyszy tego trudu nie tkwi w próżni etycznej, ale tak samo jak i on – nieporadnie – usiłuje wcielić w życie swój kodeks moralny, w którym także odbija się poszukiwanie przez nas wszystkich – i przez nas wszystkich zdradzane – odwieczne Dobro i odwieczna Prawda<sup>9</sup>.

### **Kim był polski radykalny inteligent?**

Pokolenie inteligencji, osiągające dojrzałość społeczną na przełomie stuleci, pełniło rolę przywódców opinii publicznej. Była

---

<sup>6</sup> L. Witkowski, *Edukacja radykalna*, Kraków 2020, s. 104.

<sup>7</sup> B. Cywiński, *Rodowody niepokornych...* .

<sup>8</sup> A. Mencwel, *Etos lewicy...* .

<sup>9</sup> B. Cywiński, *Rodowody niepokornych...*, s. 21.

to formacja, która miała ogromne znaczenie w walce o postęp cywilizacyjny, tworząc podstawy nowoczesnej gospodarki oraz przygotowując dla niej oświecone kadry – co wiązało się z koniecznością podniesienia stanu oświaty i rozbudowy szkolnictwa. Rekrutowała się ona z różnych warstw społecznych, głównie właściciele ziemskich, którzy m.in. z powodu konfiskaty majątków za działalność polityczną przenosili się do miast. Należeli do niej także potomkowie wykształconego kupiectwa, synowie drobnych przedsiębiorców i rzemieślników, a więc ludzie pochodzenia mieszczańskiego. Między ówczesnymi inteligentami – o czym pisała Barbara Skarga – spotykano też synów chłopskich, którzy aktywnie włączali się do walki o postęp cywilizacyjny, chociaż było ich niewiele<sup>10</sup>.

Nie była to jednorodna grupa. Różnice w jej obrębie dotyczyły spraw ekonomicznych, ale też związane były z wykształceniem i wyborem profesji. Określenie „radykałna inteligencja” dotyczyło tego jej odłamu, do którego należeli ludzie akceptujący:

(...) światopogląd pozytywistyczny i związany z nim kult wiedzy, pogląd o niezbędności podniesienia najpierw oświaty i cywilizacji ogółu społeczeństw, a następnie konieczności rozwiązania konfliktów społecznych, wreszcie o potrzebie uświadamianego dążenia do odzyskania niepodległości<sup>11</sup>.

Kryterium uznania za radykała nie spełniali jednak ci, którzy jedynie podzielali określone poglądy i akceptowali związane z nimi postawy intelektualne. Koniecznym było wzniesienie się ku sferze praktycznego działania. Elity ideologiczne tej formacji z powodu niesprzyjających warunków, w jakich przyszło im działać, tworzyły rozległe i podziemne życie polityczne. Efektem ich prac było tworzenie instytucji naukowo-oświatowych, powołanie do życia wielu pism i wydawnictw, np. *Poradnika dla samouków*, różnych stowarzyszeń naukowych, bezpłatnych bibliotek i czasopism. Największym osiągnięciem w tym zakresie było utworzenie Uniwersytetu Latającego, pierwotnie przeznaczonego dla kobiet, zgodnie z pozytywistycznym hasłem ich równouprawnienia. Wykładowcami

---

<sup>10</sup> B. Skarga, *Pozytywizm*, [w:] *Uniwersalizm i swoistość kultury polskiej*, t. 2, red. J. Kłoczowski, Lublin 1990, s. 138.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 139.

uczelnii było wielu wybitnych uczonych, wśród których w różnych okresach działania znajdziemy m.in. J.W. Dawida, A. Makburga, W. Nałkowskiego, L. Krzywickiego i E. Abramowskiego.

Na wszystkich wydziałach uczelni (wydziale nauk społecznych, filozoficzno-historycznym, pedagogicznym oraz matematyczno-przyrodniczym) studiowało oprócz kobiet wielu mężczyzn, słuchaczy oficjalnego uniwersytetu, traktujących „latające studia” jako uzupełnienie wiedzy, której nie można było na nim zdobyć. Uniwersytet Latający spełniał szczególną rolę, polegającą z jednej strony na przekazywaniu wiedzy, z drugiej zaś – na o wiele ważniejszym kształtowaniu postaw moralnych poprzez wpływ wychowawczy nauczyciela na uczniów. Cała działalność oświatowa oparta była na szczególnego rodzaju więziach łączących uczniów i nauczycieli. Na uwagę zasługują cieszące się dużą popularnością wykłady z socjologii i ekonomii L. Krzywickiego, do którego lgnęła młodzież o lewicowych zainteresowaniach. Wszyscy profesorowie tego tajnego uniwersytetu byli – ze względu na swój autorytet naukowy i moralny – nazywani mędrcami (jak mówił o nich Krzywicki), co uwiecznił w swojej książce B. Cywiński, poświęcając owym mędrcom jeden z rozdziałów<sup>12</sup>.

Do czołówki naukowej tej formacji należało wielu wybitnych myślicieli, np. Kazimierz Keller-Krauz i Stanisław Brzozowski. Brak zaplecza materialnego zmuszał ich do podejmowania prac poniżej kwalifikacji. W zasadzie wszyscy lewicowi radykałowie byli w swojej egzystencji nieakademiccy. Dzięki łączeniu pracy naukowej z działalnością społeczną i publicystyczną zdobywali głęboką wiedzę na temat realiów życia i mogli ustalać hierarchię ważności zadań stojących przed społeczeństwem oraz sposoby ich realizacji. Ranga tej warstwy społecznej stale rosła, a społeczeństwo polskie, jak można przypuszczać, żywiło „większy kult dla kompetencji, wiedzy, talentu niż dla pieniędzy”<sup>13</sup>. Nie dziwi więc, że grupa ta objęła przewodnictwo w całym życiu narodowym. Wśród członków tej formacji, zaangażowanych w nielegalną działalność polityczną, doszło do ostrych podziałów. Dotyczyły one Ligi Polskiej (później – Narodowej), socjalizmu niepodległościowego (Polska Partia Socjalistyczna) oraz socjalizmu skreślającego ze swoich programów sprawę polską. Pierwsi

<sup>12</sup> B. Cywiński, *Rodowody niepokornych...*, s. 55-74.

<sup>13</sup> B. Skarga, *Pozytywizm...*, s. 139.

polscy socjaliści w swoich programach odcinali się od sprawy niepodległości kraju, propagując internacjonalizm jako metodę odzyskania niepodległości (w wyniku międzynarodowej solidarności robotników).

Wraz z powstaniem PPS włączono walkę o niepodległość do programu partii, która wyłoniła się z autentycznego doświadczenia działań w środowisku robotniczym Warszawy, Łodzi, Zagłębia i Radomia. Inteligencja wypracowała konspiracyjny styl organizacyjny, ale przede wszystkim – rozwijała i propagowała myśl socjalistyczną. Wśród polskich pisarzy i ideologów wymienić należy L. Krzywickiego – socjologa, antropologa, ekonomistę politycznego, publicystę i popularyzatora marksizmu, łączącego pracę naukową z działalnością społeczną i polityczną. Wokół idei socjalistycznych skupiło się wielu wybitnych i oryginalnych ideologów ówczesnej lewicy polskiej, do których należy zaliczyć m.in. K. Kellesa-Krauza, E. Abramowskiego, St. Brzozowskiego. Dwaj ostatni sformułowali inne, opozycyjne wobec partii koncepcje socjalizmu, kwestionujące teorię Marksa i Engelsa. Socjalizm polski odszedł od marksistowskiej ortodoksji, zwłaszcza jej dogmatów materializmu historycznego i walki klas, a w to miejsce wprowadził problematykę demokracji oraz praw obywatelskich. Za naczelną treść ideową uznał sprawę odzyskania niepodległego państwa polskiego<sup>14</sup>.

A. Mencwel, omawiając etos lewicy, obok określeń „radyczny inteligent”, „inteligentny proletariusz”, używał terminu „społeczny radykał”, czyli ideowo zaangażowany społecznik o radykalnych poglądach i nonkonformistycznym stylu ich realizacji. Jako przykład wzorowego radykała społecznego wymieniał Helenę Radlińską<sup>15</sup>. Zdaniem tego wybitnego kulturoznawcy i historyka idei problematyka niepodległości narodowej była ściśle związana ze sprawiedliwością społeczną i kulturową, a w postawie radykałów społecznych znajdowała „swoje rzetelne i prospołeczne zarazem rozwiązanie”<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Vide: R. Stefanowski, *PPS 1892–1992*, Warszawa 1992.

<sup>15</sup> A. Mencwel, *Etos lewicy...*, s. 83.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 88.

## **W poszukiwaniu wspólnego mianownika – oświata, edukacja i wychowanie w twórczości Jana W. Dawida, Edwarda Abramowskiego oraz Janusza Korczaka**

**Jan Władysław Dawid** (1859–1914) – autor licznych prac z zakresu pedagogiki i psychologii oraz działacz społeczno-polityczny – był jednym z najwybitniejszych pedagogów przełomu XIX i XX wieku. Wincenty Okoń wyodrębnił w jego życiu trzy okresy: okres pracy naukowej, działalności społeczno-politycznej oraz okres będący zwrotem w kierunku mistycznym<sup>17</sup>. Badaniami objął on psychologię dziecka oraz psychologię wychowawczą. Drugą dziedziną, której poświęcił wiele wysiłku twórczego, było nauczanie początkowe i jego metodyka. Warto podkreślić, że studia zagraniczne, które odbył w Halle i Lipsku, rozbudziły jego zainteresowania poznawcze obu integralnie powiązаныmi ze sobą dziedzinami: psychologią i pedagogiką. W Halle studiował u H. Ebbinghaus, inicjatora nowoczesnych badań eksperymentalnych nad pamięcią, w Lipsku natomiast – u twórcy pierwszego psychologicznego laboratorium eksperymentalnego Wilhelma Wundta.

Przywoływany pedagog uważany jest za prekursora badań eksperymentalnych w zakresie psychologii i pedagogiki dziecka. Mają one wprawdzie wartość historyczną, niemniej jednak ich zakres i problematyka budzi współcześnie podziw i szacunek. Badania, które wykonywał wówczas jeden człowiek, przewyższały dorobek całych katedr i instytutów, dlatego że tych placówek po prostu nie było. Poza tym nieustanne represje państwa zaborczego, utarczki z cenzurą i policją, kłopoty z publikacjami – wpływały negatywnie na prowadzone badania (o czym pisze A. Mencwel)<sup>18</sup>.

J.W. Dawid to również wykładowca Uniwersytetu Łatającego i naczelny redaktor „Przeglądu Pedagogicznego”, później „Głosu” – pisma skierowanego głównie do radykalnej inteligencji. Publikował także w „Prawdzie” i „Ateneum”. Jego poglądy polityczne były charakterystyczne dla wczesnego etapu socjalizmu. Aprobując koncepcję rozwoju społeczeństwa, zgadzał się z historycznym jego podziałem, ze zróżnicowaniem klasowym i nierównościami społecznymi. Widział negatywne skutki przyjętego podziału społecznego. Jako

---

<sup>17</sup> W. Okoń, *Jan Władysław Dawid*, Warszawa 1980, s. 13-43.

<sup>18</sup> A. Mencwel, *Etos lewicy...*, s. 14.



zwolennik rewolucji społecznej uważał, że motorem następujących po sobie zmian jest walka klas, spośród których najważniejszą rolę pełni klasa robotnicza. Zaliczany do grona najwybitniejszych profesorów-mędrców wyróżniał się wszechstronnością działań i zainteresowań, którą łączył z własną oryginalną drogą życiową, daleką od konformizmu i uległości wobec zastanych norm czy uznanych autorytetów. Świadczy o tym jego działalność redakcyjna, w ramach której prezentował swoje kontrowersyjne niekiedy poglądy<sup>19</sup>.

W „Głosie” wokół którego zebrali się wolnomyśliciele z różnych opcji politycznych (K. Kelles-Krauz z PPS, Julian Marchlewski i Adam Warski z SDKPiL oraz L. Krzywicki i St. Brzozowski jako bezpartyjni), publikowano artykuły o tematyce polityczno-kulturalnej. Dyskusje prowadzone na łamach gazety dotyczyły różnic w postrzeganiu zagadnień budzących kontrowersje: niepodległości, egoizmu narodowego, stosunku do demokracji itp. Po zamknięciu „Głosu”, uznanego za zbyt radykalny (redaktor naczelny został aresztowany), Dawid kontynuował działalność publicystyczną na łamach „Przeglądu Społecznego” oraz „Społeczeństwa”<sup>20</sup>.

Rozwój nauk na przełomie XIX i XX wieku znalazł swoje odzwierciedlenie w programach nauczania. Doprowadziło to do przeciążania ich nadmiarem encyklopedycznej wiedzy, którą uczeń musiał przyswoić mechanicznie. Dawid jako przeciwnik encyklopedyzmu proponował wiele ciekawych rozwiązań, do których zaliczyć należy jego prace na rzecz aktywnych metod nauczania oraz swobody w wyborze przedmiotów nauczania, uwzględniającej zainteresowania uczniów. Był przeciwnikiem podporządkowywania programu nauczania celom ekonomicznym. Jako zwolennik kształcenia ogólnego uzasadniał, że wybór zawodu we wczesnym okresie rozwoju jest szkodliwy. Zdecydowanie przeciwstawiał się powszechnemu wówczas pogładowi, iż kobietom wykonującym swoją pracę głównie w domu, zbędne jest ogólne wykształcenie<sup>21</sup>.

Ostatni okres działalności pedagogicznej Dawida to refleksja nad osobowością nauczyciela, której poświęcił esej *O duszy nau-*

---

<sup>19</sup> Vide: W. Okoń, *Jan Władysław...*

<sup>20</sup> S. Jedlewski, *O publicystyce społeczno-politycznej Jana Władysława Dawida*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 3, s. 61-86.

<sup>21</sup> Ibidem.

*czyicielstwa*<sup>22</sup>, oraz projekt instytucji kształcącej nauczycieli. Esej powstał na dwa lata przed śmiercią autora. Mówiąc o wpływie wychowawczym nauczyciela na ucznia, podkreślał on rolę nauczyciela jako wzoru osobowego, jaką pełni on w przekazywaniu wartości etycznych. Szczególnie podkreślał rolę integracji osobowości, czyli zgodności z samym sobą, oraz szacunek dla własnych przekonań. Nieśmiało formułował postulaty wyznawanej etyki: życie wartościowe musi być życiem twórczym, tworzenie wymaga wysiłku, wyrzeczenia się, cierpienia – dlatego ma ono swoją wartość nadrzędną. Odwołując się do godności ludzkiej, autor wpisuje się we wzorzec inteligenta-radykała głoszącego zgodność postępowania z wyznawanymi przekonaniem, co ma konsekwencje w odniesieniu do wychowania. Dawid twierdził, że najwyższym polskim celem wychowawczym jest wyrobienie odwagi do walki o niepodległość. Jego zdaniem problematyka dziecka i wychowania jest godna tego, by mówić o niej z uniwersyteckiej katedry. Odzwierciedleniem tej postawy był plan powołania instytucji kształcącej nauczycieli. Stworzył on jeden z najbardziej przemyślanych projektów organizacji studiów nauczycielskich na poziomie uniwersyteckim<sup>23</sup>.

**Edward Abramowski** (1868–1918) należy do grona najwybitniejszych postaci polskiego życia intelektualnego i ideowego przełomu XIX i XX wieku. Odegrał on ważną rolę w rozwoju polskiej myśli filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej, etycznej i estetycznej. Był również znanym działaczem społeczno-politycznym oraz cenionym twórcą polskiej wersji kooperatyizmu. Jako typowy przedstawiciel polskiej, zaangażowanej politycznie, poszlacheckiej inteligencji, interesował się związkiem pomiędzy narodowym wyzwoleniem a rewolucją społeczną. Poszukiwał rozwiązania łączącego oba te cele. Świat, zdaniem myśliciela, to teren ludzkiego działania i ludzkich wartości. Przewrót ustrojowy, zdaniem Abramowskiego przejawia się w rzeczywistych przeobrażeniach potrzeb ludzkich i samego człowieka. Zakwestionował on konieczność rewolucji politycznej typu marksistowskiego, proponując inny typ rewolucji. Głównym jej celem miało być dążenie do przyznania najważniejszej roli wartościom moralnym. Uczony szu-

<sup>22</sup> J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1927.

<sup>23</sup> Vide: S. Jedlewski, *O publicystyce...*

kał rozwiązania w samym człowieku. Stał na stanowisku, że życie społeczeństwa jest sumą indywidualnych stanów psychicznych jego członków. Kształtowanie nowej moralności miało być realizowane w kooperatywach uznających człowieka za wartość nadrzędną, a przyświecać temu miała naczelna idea moralno-ewangelicznego braterstwa ludzi. W miejsce państwa powstaje wtedy „[...] naturalna jedność osobników ludzkich, objawiająca się psychicznie w aktach solidarności i braterstwa”<sup>24</sup>. Działalność w kooperatywie miała być szkołą wolności obywatelskiej oraz solidarności międzyludzkiej. Zamiast rewolucji społecznej, którą przygotowują przywódcy partyni, Abramowski zaproponował rewolucję moralną. Życie w kooperatywie miało zapewnić poszczególnym jego członkom pogodzenie woli większości z wolą osobistą.

Ta wizja równoległego, harmonijnego rozwoju jednostki i społeczeństwa, obejmującego zarówno gospodarkę, jak i moralność, prowadzić miała do stopniowej, systematycznej przebudowy społeczeństwa w duchu braterstwa oraz poszanowania wolności. Abramowski przeprowadził wnikliwą krytykę w odniesieniu do socjalizmu reformatorskiego, państwowego. Wskazywał, że tendencja do obejmowania wszystkich sfer życia (oświata, opieka zdrowotna, przemysł, rolnictwo) i wkraczanie w każdą jego dziedzinę przez państwo jest najbardziej niebezpiecznym kierunkiem rozwoju socjalizmu państwowego.

Państwo biorąc w swe ręce całe życie człowieka, państwo, które karmi i odziewa, wychowuje i uczy, które jest zarazem chlebobawcą, nauczycielem i policjantem, że takie państwo zbyt dużo miałoby władzy w swoim ręku i że stworzone jest dla wolności, w gruncie rzeczy robiłoby niewolników<sup>25</sup>.

Państwo o jednolitym, scentralizowanym systemie gospodarczym, sprawujące niczym nieograniczoną władzę, hamuje wszelkie inicjatywy obywatelskie, zmuszając do posłuszeństwa wobec niej. Musiałoby ono dysponować olbrzymią liczbą urzędników kontrolujących wypełnianie obowiązków przez ogół obywateli. Rozbudowu-

---

<sup>24</sup> E. Abramowski, *Pisma. Pierwsze zbiorowe wydanie dzieł treści filozoficznej i społecznej*, t. 2, Warszawa 1924, s. 95.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 412.

jąc aparat biurokratyczny, może stać się władzą oderwaną od mas, tworząc – tak jak kapitalizm – nierówności społeczne. Tendencja do obejmowania przez państwo wszystkich sfer życia i wkraczanie w każdą jego dziedzinę to niebezpieczny kierunek rozwoju socjalizmu państwowego. Pisał o tym następująco:

Wpływ moralny państwa, jego władza wciskająca się we wszystkie szczeliny życia ludzkiego, tropiąca człowieka od kolebki samej aż do starości, w wychowaniu, naukach, pracy, w rodzinie i gospodarstwie, pomimo wszelkich konstytucji pisanych paraliżowałaby najprostszy odruch wolności, tłumila bunt w samym zarodku, w samej duszy człowieka, nie potrzebując nawet odwoływać się do przemocy siły zbrojnej<sup>26</sup>.

W państwie policyjnym, nawet jeśli ludzie zyskują ekonomiczną pewność jutra, to dzieje się to zwykle kosztem ograniczenia wolności, a zwłaszcza – utraty indywidualności. Fikcyjne bowiem jest życie przesiąknięte dyscypliną i służalczością wobec władzy.

Odnosząc się do zagadnień związanych z edukacją, Abramowski pisał:

(...) gdzie państwo wzięło na siebie monopol oświaty, tam z konieczności rzeczy stępia się inicjatywa prywatna w zakresie tworzenia szkół, wydawnictw, samouctwa, uniwersytetów ludowych i bibliotek, słabnie cały ruch stowarzyszeniowy na tym polu i to proporcjonalnie do tego, im bardziej sumiennie i szeroko wypełnia państwo swoje zadania wychowawcy<sup>27</sup>.

Państwo dążące do monopolu nad oświatą ludu, obejmujące coraz większą liczbę szkół i zakładów wychowawczych, krępuje swobodne nauczanie. Tak ważna dziedzina życia, jaką jest oświata, staje się przywilejem rządu, który w minimalnym programie realizuje bezpłatne i przymusowe nauczanie, w maksymalnym natomiast: rozszerza swoje oddziaływania na „całe wychowanie człowieka” – dowodził Abramowski, ukazując negatywne skutki takiej działalności.

---

<sup>26</sup> Ibidem, s. 332.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 252.

Biurokracja otrzymuje prawo na urabianie młodości ludzkiej. Nie ulega zaś wątpliwości, że urabiały ją podług swoich programów i swojego pojmowania życia, przestrzegając bacznie, ażeby do nauczania nie wkradłyby się idee buntownicze, nie-prawomyślne według nowej koncepcji występku: urabiały zawczasu typ obywateli jak najzupełniej zgodnych z panującym systemem życia i uzdolnionych moralnie do posłuszeństwa<sup>28</sup>.

Przeciwstawiając się monopolowi państwa w zakresie oświaty, Abramowski przytacza wiele argumentów uzasadniających jego krytyczne stanowisko. Szczególnie niekorzystne konsekwencje obejmują zmiany zachodzące w psychice osób zaangażowanych w procesie edukacji – czyli nauczycieli oraz uczniów. W szkołach rządowych nauczyciele jako urzędnicy państwowi muszą ściśle wypełniać zalecenia zwierzchników, służących zwykle interesom rządów i stronnictw w danym czasie sprawujących władzę. Celowi temu podporządkowane są również programy, podręczniki i metody nauczania, tworzone według jednego, obowiązującego szablonu. Sprzyja to kształceniu wszystkich na „tę samą modłę”, nieuwzględniającemu ani indywidualnych potrzeb, ani też nowych prądów ideowych. Jako przykład przymusowej szkoły państwowej, będącej narzędziem w rękach organów usiłujących zrobić z niej instytucję policyjną, służącą systematycznemu wynarodowieniu, podaje Abramowski oświatę w zaborze pruskim. Sytuację tę dobrze poznało polskie społeczeństwo, gdzie władze oświatowe były przemyślanym aparatem politycznym. „Interes państwa wyrugował tutaj interes oświaty i przeobraził przymusowe nauczanie w najdoskonalszy ośrodek przymusu”<sup>29</sup>.

Również w zaborze rosyjskim szkoła była instytucją doskonale zintegrowaną z całością ustroju politycznego Kongresówki. Przemyślany i konsekwentnie realizowany program nauczania sprzyjał ograniczaniu samodzielnego i krytycznego myślenia, hamował ciekawość poznawczą uczniów, skupiając się głównie na nadużywaniu werbalnych metod nauczania. Specyficzne zaś metody wychowawcze, opierające się na zorganizowanym systemie szpiegowania uczniów, wpływały negatywnie na ich społeczno-moralny rozwój. W trudnym okresie swego rozwoju młodzież pod-

---

<sup>28</sup> Ibidem, s. 321.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 361.

dawana była oddziaływaniom deformującym jej osobowość. Koncentrowano się głównie na kształtowaniu uległości i posłuszeństwa wobec władzy oraz wszczępieniu szacunku i lęku wobec niej<sup>30</sup>.

Żadna teoria ani nauka z książek nie zastąpi, zdaniem Abramowskiego, szkoły samorządu społecznego i demokracji, realizowanej w ramach działalności kooperatyw (głównie spożywczych) oraz innych stowarzyszeń. W organizacjach tych ludzie uczą się sami sobie radzić ze swoimi problemami, reformują warunki bytu, bazując na zbiorowym i solidarnym współdziałaniu<sup>31</sup>. W szkole tej odbywa się więc nauka solidarności społecznej, gdzie pierwsze sukcesy motywują do dalszej pracy, porażki zaś wyzwalały aktywność jednostek w kierunku ich przewycięzania.

Projekt szkoły życiowej twórcy polskiej wersji kooperatywności był koncepcją formalnego i nieformalnego kształcenia i wychowania, skierowaną do całego społeczeństwa (dzieci, młodzieży i dorosłych). W szkole tej tolerancja, odchodzenie od nakazów i ślepego posłuszeństwa, działania zgodne z wyznawanymi wartościami, możliwościami samosterowania – miały być standardem. Twórca idei społecznej edukacji wpisuje się tym samym w epokę wybitnych teoretyków wychowania w Polsce, do których w tym czasie należeli np. Jan Władysław Dawid czy Helena Radlińska<sup>32</sup>.

W tym czasie światowy ruch odnowy wychowania i nauczania oparty na filozofii pragmatyzmu Wiliama Jamesa, a ujęty w filozofię pedagogiczną Johana Deweya, dokonał „kopernikańskiego przewrotu w pedagogice”. Na pokrewieństwo intelektualne Abramowskiego i Jamesa wskazuje J. Kaczyński, przytaczając m.in. opinię myśliciela odnośnie do teorii prawdy, stworzonej przez wymiennego pragmatystę: „zupełną słuszność ma James, twierdząc, że wartość teoretyczną idei mierzy się wartością życiową”<sup>33</sup>. Zaryzykować więc można stwierdzenie, że charakterystyczne dla szkoły progresywnej Deweya terminy: *nowe wychowanie*, *szkoła twórcza*, *szkoła pracy* – to nazwy tej samej idei oświatowej, wyrosłej na gruncie filozofii pragmatycznej, z którą wiele wspólnego miał Abramowski.

<sup>30</sup> B. Cywiński, *Rodowody niepokornych...*, s. 25–55.

<sup>31</sup> E. Abramowski, *Filozofia społeczna. Wybór pism*, Warszawa 1965, s. 203.

<sup>32</sup> A. Mencwel, *Etos lewicy...*, s. 72.

<sup>33</sup> J. Kaczyński, *Myśl estetyczna Edwarda Abramowskiego*, Olsztyn 1988, s. 27.

**Janusz Korczak** (1878 vs 1879–1942), młodszy od Edwarda Abramowskiego o dziesięć lat, należał do grupy wybitnych reformatorów życia, kwestionujących zastany porządek społeczny. Odpowiedź na pytanie, kim był Janusz Korczak, jest trudna. Przeczy on bowiem – za życia i po śmierci – przyjętym stereotypom myślenia o ludziach wybitnych, nieprzeciętnych, o czym pisał A. Lewin<sup>34</sup>.

Najcięższe lata rządów carskich przypadły na lata studiów Korczaka, które ukończył w 1905 roku. Został lekarzem o szerokich zainteresowaniach społecznych, pedagogiem głoszącym nowatorskie metody wychowawcze oraz pisarzem. Kierował Domem Sierot dla dzieci żydowskich oraz był współpracownikiem internatu dla dzieci robotniczych polskich rodzin – Nasz Dom. Biografowie Korczaka podkreślają, że nie należał on do żadnej partii politycznej, a działalność polityczną traktował z dużym sceptycyzmem. Dystansowi do polityki, jaki deklarował Korczak, przeczy jego działalność. Z lektury życiorysu wynika bowiem, że brał on udział w akcji tajnego nauczania i szerzenia oświaty w języku polskim, był słuchaczem Uniwersytetu Latającego, działał w Towarzystwie Czytelni Bezpłatnych. Osobowość jego kształtowała się w toku walki o niepodległość, co było udziałem radykalnej inteligencji przełomu XIX i XX wieku<sup>35</sup>.

Podążali tą drogą piękni ludzie: Wacław Nałkowski, którego młody Korczak był uczniem i przyjacielem, Stefania Sepułowska, z którą przyjaźnił się i współpracował, Bolesław Prus, Jan Władysław Dawid, Ludwik Krzywicki, Edward Abramowski, Adam Mahburg, Ignacy Radliński – elita duchowa kraju.

– pisał Igor Newerly<sup>36</sup>.

Korczak był człowiekiem pozornie pełnym sprzeczności. Z przekonania pacyfista, brał udział jako lekarz w wojnie rosyjsko-japońskiej na Dalekim Wschodzie (czerwiec 1905 – marzec 1906) i w I wojnie światowej (sierpień 1914 – czerwiec 1918), wrócił do Warszawy w randze kapitana. W armii niepodległej Polski miał sto-

---

<sup>34</sup> A Lewin, *Wstęp*, [w:], *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1982, s. 6.

<sup>35</sup> Vide: H. Mortkowicz-Olczakowa, *Janusz Korczak*, Warszawa 1968; M. Jaworski, *Janusz Korczak*, Warszawa 1977.

<sup>36</sup> J. Newerly, *O Januszu Korczaku*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1982, s. 20.

pień majora rezerwy<sup>37</sup>. Był człowiekiem głęboko religijnym, chociaż odbierano go jako sceptyka i racjonalistę. Interesował się teozofią i należał do loży masońskiej. Ta pozornie pełna sprzeczności osobowość Korczaka to z jednej strony wynik zdarzeń, na które nie miał wpływu, z drugiej zaś – efekt niepospolitej, interesującej osobowości oraz wiary w miłość do bliźnich, godność, sprawiedliwość, prawdę i piękno. Wymieniając profesje, którymi zajmował się Korczak, zazwyczaj podaje się: lekarza, pisarza, pedagoga, rzadziej mówi się o nim jako o psychologu, którym w rzeczywistości był.

Zapowiedź Ellen Key, ogłaszającej wiek dwudziesty stuleciem dziecka, w którym jego pielęgnowanie i wychowanie stanie się najważniejszym zadaniem społeczeństwa, w pełni akceptuje Janusz Korczak Dziecko staje w centrum zainteresowania psychologów, pedagogów i lekarzy. Poszukując swojej drogi życiowej, Korczak znajduje miejsce pośród myślicieli i reformatorów społecznych. Studiuje dzieła wielkich światowych pedagogów, poznaje eksperymentalne szkoły europejskie w Szwajcarii, Francji, Belgii, Szwecji. Współpracuje z Marią Grzegorzewską w Polskim Instytucie Pedagogiki Specjalnej<sup>38</sup> oraz Heleną Radlińską, twórczynią Studium Pomocy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej.

Wychowanie traktuje jako wspieranie rozwoju dziecka, dlatego nie szuka u niego deficytów rozwojowych, ale postuluje obserwację i towarzyszenie mu w codzienności. Nie ma, jego zdaniem, cudownych metod wychowawczych, przepisem na wychowanie może być mądrość płynąca z obcowania z dzieckiem. Alina Szemińska, charakteryzując psychologiczną działalność Korczaka, przytacza jego odpowiedź na pytanie, kim on właściwie jest: „Jestem z wykształcenia lekarzem, pedagogiem z przypadku, pisarzem z namiętności, a psychologiem z konieczności”<sup>39</sup>. W czasie, w którym żył i tworzył, szeroko rozpropagowana koncepcja Nowego Wychowania opierała się w dużym stopniu na osiągnięciach psychologii rozwojowej dziecka. Swój pogląd na sytuację dziecka zwerbalizował

<sup>37</sup> K. Gąsiorowska, *Janusz Korczak – cztery style i cztery życiorysy*, [w:] *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci, są ludzie*, red. B. Smolińska-Theiss, Warszawa 2013, s. 213.

<sup>38</sup> M. Falkowska, *Kalendarium życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*, Warszawa 1989, s. 133.

<sup>39</sup> A. Szemińska, *Janusz Korczak jako psycholog*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1982, s. 67.



on dość radykalnie, twierdząc, że „dzieci tworzą jak gdyby odrębną klasę społeczną, gnębioną i poniżaną jak proletariats”<sup>40</sup>.

Wiedzę o dzieciach zdobywał głównie za pomocą metody obserwacji uczestniczącej i klinicznej, gromadząc szczegółowe protokoły ich zachowań. Stawiał pytania dotyczące udziału czynników biologicznych, dziedzicznych i środowiskowych w rozwoju dziecka. Podkreślał znaczenie obserwacji klinicznej dla poznania go, postulując by pedagogika – podobnie jak medycyna – wypracowała naukowe metody diagnozy<sup>41</sup>. Wartość diagnostyczna obserwacji klinicznej wzrasta, gdy połączona jest ze staraniem i w odpowiednich warunkach przeprowadzonym wywiadem, prowokującym badanego do swobodnych wypowiedzi.

O ile medycyna dopracowała się naukowych metod diagnostycznych, o tyle pedagogika była wówczas dziedziną nietkniętą naukową analizą. Korczak zgłaszał więc uwagi dotyczące kształcenia nauczycieli-wychowawców, postulując zwrócenie uwagi na kształcenie u nich postawy badawczej i umiejętności stawiania pytań. Kandydaci na wychowawców potrafią bowiem rejestrować „cudze wykłady i cudze myśli”, lecz nie potrafią notować własnych – twierdził. Doceniając wartość obserwacji, dostrzegał niebezpieczeństwo subiektywizmu w formowaniu wniosków. Studium medycznym, praktyce lekarskiej oraz ciąglemu zgłębianiu wiedzy z zakresu psychologii, a także umiejętności konfrontowania jej ze światową literaturą oraz z własnymi przemyśleniami, zawdzięczał wnikliwość badawczą. Problemy, które podejmował, staranność w prowadzeniu i dokumentowaniu spostrzeżeń, ułatwiały diagnozę. Dodać należy, że stronił on od schematycznych pytań ustalanych z góry według „sztywnego planu”, dostosowując je do konkretnej sytuacji badawczej.

Stosunek Korczaka do ówczesnej psychologii teoretycznej był złożony, a nawet krytyczny. Zarzucał psychologom nadmierne koncentrowanie się na pomiarze i metodach statystycznych przy niedostatecznym uwzględnianiu motywacji badanego. Dziecko, według niego, powinno być traktowane w sposób całościowy, holistyczny, uwzględniający spójność psychiki, umysłu, uczuć i zdro-

---

<sup>40</sup> *Projekt życia: Życie dla innych*, <https://www.rp.pl/historia/art15887931-projekt-zycia-zycie-dla-innych> (data dostępu: 30.06.2023).

<sup>41</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 3, Warszawa 1978, s. 212.

wia. Uwagi, które formułował pod adresem psychologów, mogą być uznane za aktualne i dzisiaj. Nie można bowiem postawić prawidłowej diagnozy w ciągu jednego spotkania z dzieckiem. Można dojść do wniosku, że uważał on, iż aby poznać jego psychikę, trzeba na nią wpływać. Stąd przywiązanie do obserwacji uczestniczącej.

Nie ma, zdaniem Korczaka, uniwersalnej metody badania, a pomiar i metody statystyczne mogą być uzupełnieniem wiedzy o dziecku, zdobytej na drodze jego wnikliwej obserwacji w różnych sytuacjach życiowych. W związku z tym postulował traktowanie każdej instytucji wychowawczej jako kliniki, w której można przeprowadzić obserwację wstępną, umożliwiającą postawienie hipotezy ukierunkowującej ewentualną terapię, jak również jej ciągle weryfikowanie w trakcie oddziaływań wychowawczych. Jego propozycja poznawania dziecka całościowo, a nie jako sumy poszczególnych właściwości, to efekt głębokiej wiedzy wyniesionej ze studiów medycznych oraz samokształcenia w zakresie psychologii i pedagogiki, jak też bogatej praktyki wychowawczej.

Korczak podważał swoje kompetencje psychologiczne, twierdząc, że nie jest profesjonalistą, gdyż stosuje „domorośle metody” badań<sup>42</sup>. Skromność doktora wydaje się jednak nieuzasadniona. Był on przecież człowiekiem odczytanym, orientującym się w dokonującym się „przewrocie kopernikańskim” w poglądach na dziecko i wychowanie. Znał i rozumiał zmiany zachodzące w ówczesnej psychologii i pedagogice eksperymentalnej, odchodzenie od dyrektywnego wychowania, wiążące się z poszanowaniem swobody i spontanicznej aktywności wychowanka, wpływającej z wewnętrznej motywacji. Nie ograniczał się do refleksji psychologicznej, łączył ją z perspektywą socjologiczną i historyczną. Jako jeden z pierwszych pedagogów zwracał szczególną uwagę na sytuację dzieci w społeczeństwie. Przyjmując perspektywę historyczną, uważał, że każdy wstrząs społeczny (np. wojna, kryzys ekonomiczny) godzi najmocniej w dziecko. Ponieważ dotychczasowa historia jest przede wszystkim historią ludzi dorosłych, konieczna jest historiozoficzna próba spojrzenia na całość spraw dziecka, które w perspektywie ontologicznej jest równe człowiekowi dorosłemu.

---

<sup>42</sup> A. Szemińska, *Janusz Korczak...*, s. 169.

Był również Korczak zwolennikiem kooperacji, któremu odpowiadała idea rewolucji moralnej, zapowiadającej przeobrażenie jednostek i całego społeczeństwa. Podobnie jak Abramowski był radykałem społecznym, gdyż miał krytyczny stosunek do ówczesnej rzeczywistości społecznej i politycznej. Znalazł swoje miejsce wśród najznakomitszych przedstawicieli elit intelektualnych Polski, propagując problematykę dotyczącą losu dzieci z najuboższych rodzin.

Poglądy społeczne prezentował na łamach czasopism, audycji radiowych oraz w utworach literackich, których adresatami były dzieci. Znaczący twórczości Korczaka podkreślają, że zawód pisarza był dla niego pierwszy i nadrzędny. Idee, jakie prezentował w swojej twórczości, miały charakter społeczno-wychowawczy. Był to nowy typ literatury, kierowanej również do dorosłych. W swojej twórczości dla dzieci prezentował poglądy społeczno-wychowawcze. W opowiadaniu *Bankructwo małego Dżeka*<sup>43</sup> zaznajamia młodego czytelnika z założeniami idei kooperacji, samorządności i społeczeństwa obywatelskiego. Poznają więc dzieci pojęcia: *hurt, detal, rabat, manko* itp. Porusza w nim także problematykę dotyczącą współpracy i współorganizacji, co ma duże znaczenie dla zacieśnienia relacji oraz uczenia poczucia odpowiedzialności za ogół. Odbiorcy uczą się, czym są koleżeństwo, altruizm i empatia, zgodnie z założeniami ruchu spółdzielczego. Opowiadanie polecało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego jako lekturę mającą za zadanie uspołecznienie dzieci.

Korczakowska koncepcja idealnego społeczeństwa dziecięcego z funkcjonującym w nim sądem koleżeńskim oraz samorządem to podstawa systemu wychowawczego, który ma wiele elementów wspólnych z doktryną Abramowskiego. Korczak uznawał też za stosowne zapoznanie wychowanków z funkcjonowaniem państwa. Wyjaśniał podopiecznym, jak funkcjonuje i na czym polega trójpodział władzy na ustawodawczą, wykonawczą i sądowniczą. Wierzył, że gdy dorosną, będą odpowiedzialni nie tylko za siebie, ale też za innych, oraz że będą podejmować odpowiedzialne decyzje, uwzględniające dobro jednostki, a także grupy, w praktyczny sposób poznając ustrój demokratyczny. Korczak był krytykiem tradycyjnej szkoły, proponując szkołę życia. *Szkoła życia* to tytuł jego

---

<sup>43</sup> J. Korczak, *Bankructwo małego Dżeka*, Warszawa 2012.

opowieści, w której zarysował koncepcję nowej, wolnej szkoły, służącej wszystkim, oraz przedstawił elementy własnego systemu wychowawczego, znanego w Polsce i na świecie<sup>44</sup>.

\* \* \*

Bohaterów niniejszego opracowania łączy przynależność do formacji radykalnych. Są zaangażowanymi inteligentami z przełomu XIX i XX wieku, i chociaż różnią ich daty urodzenia, wszyscy „wychowali się w szkole pozytywizmu” – nawet najmłodszy z nich J. Korczak, młodszy o pokolenie od J.W. Dawida i dziesięć lat od E. Abramowskiego. Oznacza to, że wynieśli z niej – przede wszystkim – szacunek do nauki i racjonalnego myślenia, ale nie „pozostali w jej ławkach”. Wybiegli poza epokę. Świadczy o tym ich publicystyka krytyczno-społeczna, w której prezentowali krytyczny stosunek do ówczesnej rzeczywistości, oraz działanie. Szczególnego znaczenia nabrało pojęcie „indywidualności”, które kontrastowało z poglądami epoki pozytywistycznej. Wacław Nałkowski, przedstawiciel tej formacji, pisał: „Nie należy zbyt rozrzutnie szafować życiem jednostki dla celów społecznych (i to jeszcze często stawianych) jednostka czująca i myśląca, to materiał zbyt drogi: no i jedyny”<sup>45</sup>.

Dokonując społecznych przeobrażeń, pamiętać zawsze trzeba o pojedynczym człowieku. Nie można naprawiać świata kosztem innych. Stąd też omawiana formacja szukała innych sposobów rozwiązania problemów społecznych, koncentrując się na łączeniu interesów indywidualnych ze zbiorowymi. Wymienieni przedstawiciele radykalnej inteligencji, wybitni pedagodzy, naprawy świata upatrywali w oświacie, a zwłaszcza w wychowaniu traktowanym jako czynnik zmiany społecznej.

## **Bibliografia / References**

- Abramowski E., *Filozofia społeczna. Wybór pism*, Warszawa 1965.  
 Abramowski E., *Pisma. Pierwsze zbiorowe wydanie dzieł treści filozoficznej i społecznej*, t. 2, Warszawa 1924.  
 Brodacka-Adamowicz E., Bobryk A., *Zdobywanie kwalifikacji zawodowych przez nauczycieli szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*

<sup>44</sup> J. Korczak, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912)*, Warszawa 1998.

<sup>45</sup> A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, s. 162.

- spolitej w latach 1919–1925, [w:] *Pedagog – jednej czy wielu dróg?*, red. A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk, Siedlce 2005.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
- Cywiński B., *Rodowody niepokornych*, Warszawa 2010.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1927.
- Falkowska M., *Kalendarium życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*, Warszawa 1989.
- Gąsiorowska K., *Janusz Korczak – cztery style i cztery życiorysy*, [w:] *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci, są ludzie*, red. B. Smolińska-Theiss, Warszawa 2013.
- Giełżyński W., *Edward Abramowski. Zwiastun «Solidarności»*, Londyn 1986.
- Jaworski M., *Janusz Korczak*, Warszawa 1977.
- Jedlewski S., *O publicystyce społeczno-politycznej Jana Władysława Dawida*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 3.
- Kaczyński J., *Myśl estetyczna Edwarda Abramowskiego*, Olsztyn 1988.
- Korczak J., *Bankructwo małego Dżeka*, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 3, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912)*, Warszawa 1998.
- Lewin A., *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999.
- Lewin A., *Wstęp*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1982.
- Mencwel A., *Nauczyciele i przyjaciele*, Warszawa 2010.
- Mencwel A., *Etos lewicy. Esej o narodzinach kulturalizmu polskiego*, Warszawa 2009.
- Mortkowicz-Olczakowa H., *Janusz Korczak*, Warszawa 1968.
- Newerly J., *O Januszu Korczaku*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1982.
- Okoń W., *Jan Władysław Dawid*, Warszawa 1980.
- Projekt życia: Życie dla innych*, <https://www.rp.pl/historia/art15887931-projekt-zycia-zycie-dla-innych> (data dostępu: 30.06.2023).
- Skarga B., *Pozytywizm*, [w:] *Uniwersalizm i swoistość kultury polskiej*, t. 2, red. J. Kłoczowski, Lublin 1990.
- Stefanowski R., *PPS 1892–1992*, Warszawa 1992.
- Szemińska A., *Janusz Korczak jako psycholog*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1982.
- Witkowski L., *Edukacja radykalna*, Kraków, 2020, s. 104.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.