

I. STUDIA I ROZPRAWY

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

ORCID 000-002-4993-5072

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

KAZIMIERZA SOŚNICKIEGO PEDAGOGIKA POLITYCZNA. ZAPOMNIANY DYSKURS¹

ABSTRACT. Kwieciński Zbigniew, *Kazimierza Sośnickiego pedagogika polityczna. Zapomniany dyskurs* [Political Pedagogy of Kazimierz Sośnicki. A Forgotten Discourse]. *Studia Edukacyjne* no. 65, 2022, Poznań 2022, pp. 7-20. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.65.1

The understanding of political pedagogy by Kazimierz Sośnicki as a kind of comparative pedagogy studies on the relationship between political systems and the educational system, as well as the goals, contents and effects of school actions. Main issues of these studies and their results. A special lecture on fascist and Nazi pedagogy at the secret University in Lviv. Other forms of practicing political pedagogy in interwar Poland. The processes of reproduction of authoritarian systems in the research of M. S. Archer. Linguistic confusion in our public sphere. Hopes for continuations. I intend to contribute to the memento of an important trend in Polish pedagogy, abandoned after the war. In my opinion, it should be included in pedagogy and education. It is necessary both in pedagogy and pedagogical practice to educate for critical political wisdom. In the face of the disarray of political structures and the language of public debates, it is necessary to develop the capacity for an independent position, over partial divisions and fighting. The subject of political pedagogy was practiced with a gusto in the 1930s.

Key words: forgotten works, political pedagogy, relations between the state system and school, processes of reproducing the authoritarian state

¹ Jest to poprawiona i uzupełniona wersja artykułu *Zapomniany i nieznanym Kazimierz Sośnicki i jego pedagogika polityczna. Wybrane wątki*, który ukazał się w pracy: *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki medialnej*, red. D. Siemienicka, K. Majewska, opublikowanej w Wydawnictwie Naukowym UMK, Toruń 2021, s. 173-188. Zarys tego testu był prezentowany podczas X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, w sekcji prof. Lecha Witkowskiego i opublikowanej potem książce pozjazdowej, zatytułowanej *Dziedzictwo idei i pęknięcie międzypokoleniowe*, red. L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 123-135.

Pojmowanie pedagogiki politycznej przez Kazimierza Sośnickiego

Termin „pedagogika polityczna” wprowadził Kazimierz Sośnicki w artykule *Kierunek polityczny państwa a organizacja szkolnictwa* w Kwartalniku Pedagogicznym w roku 1934 i 1935². Autor ten przez pedagogikę polityczną rozumiał pole badawcze w obrębie pedagogiki porównawczej, w którym poddaje się studiom związki pomiędzy ustrojem i polityką w różnych państwach a problemami pedagogicznymi i kwestiami oświaty, kształcenia oraz wychowania.

Tak wydzielone pole badawcze pedagogiki porównawczej odróżnił K. Sośnicki od studiów międzynarodowych, monograficznych badań nad systemami pedagogicznymi i oświatowymi poszczególnych państw, od studiów poszukujących wzorowych rozwiązań gotowych do naśladowania w Polsce, od pedagogiki socjologicznej, badającej rozwój myśli i praktyki pedagogicznej na tle dynamiki kontekstu społeczno-politycznego i kulturowego oraz od pedagogiki zaangażowanej krytycznie, czy pedagogiki propagującej konkretny ustrój polityczny, ideologię i światopogląd.

Swoistość pedagogiki politycznej Kazimierza Sośnickiego, zgodnie z zasadami szkoły lwowskiej prof. Kazimierza Twardowskiego, polegała na porównywaniu związków różnych systemów politycznych z wychowaniem szkolnym, bez angażowania się przez autora po stronie jednego z nurtów politycznych. Wnikliwej porównawczej analizie krytycznej faktów i tekstów różnych systemów państwowych oraz działań oświatowych i wychowawczych towarzyszyło niezaangażowanie autora, a nie stronnicze popieranie albo potępienie jednego z tych systemów.

Wiele daje do myślenia fakt porzucenia tego nurtu studiów po II wojnie światowej przez samego Kazimierza Sośnickiego. A przecież warto i trzeba do tej tradycji wrócić, ze względu na znaczenie polityki, polityczności, tak dziś wszechobecnej w edukacji publicznej, aby móc – jak już nadmieniałem – kształtować zdolność młodzieży do rozpoznawania stronniczości i budowania własnych niezależnych sądów.

Główne zagadnienia studiów Kazimierza Sośnickiego w zakresie pedagogiki politycznej³

Pierwsze dwa, „założycielskie” dla tego cyklu prac Kazimierza Sośnickiego, artykuły w Kwartalniku Pedagogicznym dotyczyły wpływów ustroju

² K. Sośnicki, *Kierunek polityczny państwa a organizacja szkolnictwa*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1934, 3-4; tenże, *Najogólniejsze cele wychowania a kierunek polityczny państwa*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1935, 1.

³ Korzystanie z tekstów Kazimierza Sośnickiego stało się dla mnie możliwe dzięki niwielkiemu archiwum Kazimierza Moroza – jedyne jego asystenta przybyłego wraz z nim ze

politycznego państwa na organizację szkolnictwa i ogólne cele wychowania w tych różnych państwach.

Przedmiotem pedagogiki politycznej według tego autora są trzy zagadnienia:

1) przedstawienie rzeczywistej praktyki i teorii pedagogicznej różnych państw; 2) wyjaśnienie tej praktyki i teorii przy pomocy geograficznych, gospodarczych, politycznych warunków życia, jak też przy pomocy tradycji i charakteru państwa i 3) porównanie stanu spraw pedagogicznych w różnych państwach ze sobą (...) Ośrodek dla tej gałęzi pedagogiki stanowi temat, czy i w jakie mierze stan, charakter wychowania w państwie zależy od jego politycznego nastawienia⁴.

Tak ujmowana pedagogika jest różna od pedagogiki socjologicznej, bada bowiem związki pomiędzy ustrojem państwa a szkolnictwem, a nie wpływy ustroju państwa na organizację, treści, metody i rezultaty wychowania oraz na sposoby i problemy podejmowane przez pedagogów. W tym jej zakres jest węższy. Pedagogika socjologiczna nie porównuje ze sobą tych różnych ustrojów i systemów. Pod tym względem zakres pedagogiki politycznej jest szerszy⁵. Również rozwój pedagogiki naukowej, wykorzystującej psychologię eksperymentalną, został zakłócony przez wdzieranie się polityki do zakresu badań pedagogicznych oraz praktyki oświatowej i wychowawczej, podkreślanie różnic rasowych, narodowych, kulturalnych, etnicznych i historycznych⁶.

Po wojnie [I wojnie światowej – uzup. Z.K.] narastały negatywne tendencje do zamykania się państw narodowych i wrogiego nastawienia do państw innych, co szczególnie widoczne było we Włoszech, Niemczech, bądź do wywyższania własnego ustroju ponad inne, jak w Rosji. Dlatego pedagogika polityczna staje się coraz bardziej znaczącym polem dociekań, na którym poszukuje się podobieństw w pedagogice i praktyce oświatowej w państwach o podobnym ustroju politycznym, mimo lokalnych odmienności⁷.

Do analiz porównawczych K. Sośnicki wybrał „skrajne wypadki”, a więc ustroje szkolne państw o wyraźnym charakterze liberalistycznym i wyraźnym autorytaryzmie. Zastosował przeto metodę idealizacji (za M. Weberem), czy typologiczną (za F. Toennisem)⁸. Były to z jednej strony – Francja, Anglia i Szwajcaria, a z drugiej – Włochy i Rosja.

Lwowa do Torunia, w którym zawarto m.in. kilka wersji aktualizowanej bibliografii przedwojennych publikacji Profesora, nadbitka jednego z artykułów, a także szczegółowy zapis przez K. Morozę wykładu K. Sośnickiego w podziemnym Uniwersytecie we Lwowie w okresie okupacji na temat pedagogiki faszystowskiej i hitlerowskiej. Archiwum to przechowała Pani prof. Marta Urlińska, której dziękuję za przekazanie mi tego zbioru.

⁴ K. Sośnicki, *Kierunek polityczny państwa*, s. 201.

⁵ Tamże, s. 202.

⁶ Tamże, s. 202-203.

⁷ Tamże, s. 204.

⁸ O metodzie swoich studiów K. Sośnicki napisał: „Dla odkrycia sensu rzeczywistości realnej trzeba dokonać pewnej segregacji faktów i tak powiązać ze sobą te, które do siebie należą, opuszczając uboczne intruzy” (*Nauka szkolna a światopogląd*, Muzeum, 1935, 2, s. 86).

W krajach liberalistycznych stosowane są zasady: równości organizacyjnej i ideowej, dostosowania kształcenia do specyfiki rozwoju psychicznego jednostek oraz powszechności wykształcenia średniego. Szkoły cieszą się dużą autonomią programową, a zarazem przeniknięte są duchem demokratycznej wolności, czynnym patriotyzmem, bądź jak w Anglii – szacunkiem dla dżentelmeństwa, poczuciem siły i dumy narodowej. Dąży się w nich, aby jak najmniej uczniów przerywało naukę w szkołach powszechnych, przy tendencji do wydłużania ich jako szkół średnich, ale także aby każdy mógł kontynuować naukę w dowolnym okresie życia. Organizacja szkolnictwa uznaje odrębności regionalne⁹.

W krajach o ustrojach autorytarnych zmierza się do uniformizacji kształcenia i wychowania, gdzie „autorytaryzm uważa państwo za najwyższe dobro, a jednostkę za środek, który ma mu służyć we wszystkich jego potrzebach”¹⁰. Jednolitość szkolnictwa jest pozorna, poprzez preferowanie pozaszkolnych związków młodzieży oraz selekcję polityczną. Do uprzywilejowanych ścieżek kształcenia dopuszcza się młodzież najbardziej odpowiednio nadającą się do uformowania politycznego, szczególnie z rodzin proletariackich. Organizacje pozaszkolne dzieci i młodzieży – takie jak Ballila i Avargarda we Włoszech czy Organizacja Pionierska i Komsomół w Rosji – służą zewnętrznemu wychowaniu fizycznemu, a w rzeczywistości wychowują politycznych zwolenników i bojowników autorytarnego państwa¹¹. Wykształcenie jest krótkotrwałe, trudno dostępne na obszarach wiejskich, górskich i rozległych, brakuje szkół i odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Ułatwia to podporządkowywanie słabo wykształconych mas bezwzględnie oddanych celom państwa¹².

Państwa liberalistyczne i autorytarne odmiennie traktują naczelne cele wychowania szkolnego¹³. K. Sośnicki przeanalizował stosunek państwa do wychowania: religijnego, państwowego i do pokoju. Państwa liberalistyczne łączy konsekwentne stosowanie zasady tolerancji religijnej. Realizowana jest ona różnorodnie w poszczególnych państwach. We Francji obowiązuje szkoła laicka i indyferentyzm religijny, ale zarazem naucza się w niej etyki, a poza nią panuje tolerancja światopoglądowa. W Szwajcarii kantony i szkoły zobowiązane są do zapewnienia w nich lekcji takiej religii i wyznania, jakie wybrali rodzice. W Anglii lekcje religii w szkole są dozwolone, ale polegają one na czytaniu Biblii¹⁴.

⁹ Tamże, s. 205-211.

¹⁰ Tamże, s. 213.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ K. Sośnicki, *Najogólniejsze cele wychowawcze*.

¹⁴ Tamże, s. 2-7.

W państwach autorytarnych religią ich obywateli ma stać się samo państwo, a nie religijność związana z bytem nadprzyrodzonym. We Włoszech faszyci musieli liczyć się z faktem wielkiej dominacji wyznawców katolicyzmu (98% narodu stanowią katolicy) i obecnością na obszarze Włoch miasta-państwa Watykan. Religia jest przedmiotem nauczania w szkołach, ale jej wpływ próbuje się ograniczać poprzez prawo rodziców od odmowy udziału ich dziecka w jej lekcjach, przez podkreślanie sprzeczności odkryć naukowych z kreacjonizmem i dogmatami kościelnymi oraz wszczepianie w organizacjach młodzieży Ballila i Awangarda absolutnego kultu narodu, nastawienia bojowego i kultu wodza, włączenie do każdej modlitwy błogosławieństwa w imię Mussoliniego oraz kontrolę wywiadowczą nad organizacją młodzieży katolickiej¹⁵. W Rosji zniszczono religie, świątynie, obiekty i symbole kultu religijnego, wymordowano kapłanów, a za posiadanie obrazów religijnych groziły drakońskie kary. Wprowadzono obowiązkową, jako nową religię „naukowy marksistowsko-leninowski pogład na świat”¹⁶.

W systemach liberalistycznych kształtuje się tolerancję wobec poglądów politycznych, czystość sumienia politycznego, wspólne są jedynie podstawowe idee demokracji i pluralizmu. Wychowanie państwowe jest w nich bezpartyjne, choć różni się w poddanych badaniom K. Sośnickiego krajach. We Francji jest to podkreślanie zasad republikańskich, w Szwajcarii absolutnej wolności jednostki i społeczności lokalnych, w Anglii nie przykładą się do wychowania państwowego większej wagi, dopuszczając ewolucję polityczną samego państwa, z wykluczeniem rewolucji¹⁷.

W państwie autorytarnym wszelkie oddziaływania na obywateli, w tym wychowanie szkolne i pozaszkolne, nasycone są ideą państwa. Ponieważ zrozumienie i przyswojenie tej idei wymaga wysiłku intelektualnego, to jest ona uosabiana przez postać wodza, której poświęcone są masowe „czyny społeczne”, wiece pochwalne i akademie ku jego czci. W państwach autorytarnych powszechne stają się ceremonie, na których uczy się i powtarza te same stare hasła, bez ich głębszego zrozumienia¹⁸.

Ceremonializmowi w państwach autorytarnych K. Sośnicki poświęcił szerszą uwagę w książce o wychowaniu państwowym¹⁹.

Ceremonializm obejmuje najrozmaitsze czynności i przedmioty, które są związane z wyrażaniem przeżycia etosu pewnego zespołu ludzi²⁰. Masy wykonujące równocze-

¹⁵ Tamże, s. 7-9.

¹⁶ Tamże, s. 9-10.

¹⁷ Tamże, s. 10-16.

¹⁸ Tamże, s. 16-19.

¹⁹ K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów – Warszawa 1931.

²⁰ Tamże, s. 264.

śnie praktyki ceremonialne stają się zespoloną całością, napelnioną ogromnymi siłami, popychającymi je nawet do zwartego wystąpienia²¹.

Praktyki ceremonialne podzielił autor na pewne rodzaje: 1) Ceremonialne formy słowne (powitanie, formy pochwalne, życzenia i prośby, konwencjonalne zapytania i odpowiedzi, deklaracje przekonań, wyrażanie „credo”, ślubowania i przysięgi, pieśni i hymny). „Dzięki swej ogólnikowości, pojmowane w dosłownym znaczeniu, okazują się przesadne i śmieszne”²². 2) Formy ruchowe i zachowania rytualne (ukłony, ruchy powitalne, przybieranie pewnej postawy ciała, chodzenie w ściśle określony sposób, gestykulacja i mimika, korowody i stałe sposoby poruszania się. 3) Formy związane z wyglądem: strój, moda, mundur, sposób uzbrojenia, orderzy i odznaki, fryzury, barwienie ciała, przedmioty ozdobne, bransolety, pierścienie. 4) Przedmioty symboliczne: sztandary, chorągwie, portrety i posągi oraz inne przedmioty pobudzające do poczucia majestatu, grozy, nienawiści, wzdąrdy lub zemsty. 5) Tryb życia: rozkład czasu pracy i odpoczynku, sposoby przyrządzania pokarmów, posty, obowiązujące czynności, takie jak pielgrzymki, popisy, zawody, warty, uroczystości i zebrania, pełnienie służb, splecione z pozostałymi rodzajami ceremonializmów²³. „Wywierają one pewien wpływ na umysły mniej skomplikowane i pierwotniejsze”²⁴. Stosowanie ich wobec młodzieży starszej i wykształconej mogą przynosić odwrotne skutki.

Nietrudno zauważyć, że dokonana przez K. Sońnickiego charakterystyka ceremonializmów odnosi się nie tylko do Włoch i Rosji, ale także wszelkich państw autorytarnych i instytucji totalnych, takich jak wojsko, organizacje paramilitarne, kościoły, zakony, internatowe szkoły elitarne, religijne, wojskowe i tym podobne.

Wychowanie do pokoju i wojny jest zasadniczo odmienne w państwach liberalistycznych i autorytarnych.

Pierwsze z nich przyjmują, że istnieje nie tylko jakaś moralność ogólnoludzka, która stoi nad państwem, ale rola, którą mają spełniać poszczególne państwa, polega na ich wzajemnym współdziałaniu, przybliżającym je coraz bardziej do realizacji tej idei ponadnarodowej i ponadpaństwowej moralności²⁵.

Stąd, powszechnie urzeczywistniane jest w Szwajcarii, Francji i Anglii wychowanie młodzieży do pokojowego współistnienia z innymi narodami, tolerancji mniejszości etnicznych i kulturowych we własnym kraju. Kształceniem wojskowym zajmują się specjalistyczne szkoły i akademie.

²¹ Tamże, s. 265.

²² Tamże. Tu K. Sońnicki używa bardzo rzadko okazywanej ironicznej oceny.

²³ Tamże, s. 266-267.

²⁴ Tamże, s. 271.a

²⁵ K. Sońnicki, *Najogólniejsze idee wychowawcze*, s. 21.

W państwach autorytarnych jest odwrotnie. Młodzież wychowywana jest w duchu nieustannej rewolucyjnej walki z wrogami wewnętrznymi i zewnętrznymi o coraz szerszym zasięgu, do rewolucji światowej włącznie²⁶.

W obszernym cyklu artykułów K. Sośnicki przedstawił rezultaty swoich studiów nad wpływem ustroju państwa na kształtowanie światopoglądu młodzieży²⁷ oraz problematyzm *vs* dogmatyzm w szkole²⁸, a nawet na formy myślenia²⁹. Osobne miejsce w jego pedagogice politycznej zajmują studia nad przemianami szkoły polskiej wobec zmian w jej politycznym kontekście³⁰. Ze względu na ograniczoną objętość tego artykułu nie będę omawiał tutaj ich treści.

Szczególny wykład o pedagogice faszystowskiej i hitlerowskiej

W obszernym tekście Kazimierza Moroza, zawierającym streszczenie wykładu Kazimierza Sośnickiego na tajnych studiach na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie w okresie okupacji na temat filozofii i pedagogiki faszystowskiej oraz hitlerowskiej³¹, poszukiwałem odpowiedzi na pytanie: czy można było uniknąć wartościowania zaangażowania w takiej sytuacji, w takim okresie i takim miejscu. Ta szczególna sytuacja osobista K. Sośnickiego i moment wywodziły się z tego, że z rąk sowie-tów i hitlerowców stracił on żonę i syna.

W wykładzie, w ramach przedmiotu pedagogika ogólna, w rozdziale „Ideologia celów wychowania” K. Sośnicki przeanalizował wnikliwie ewolucję filozofii Giovanniego Gentile od filozofii ducha do ideologicznej pedagogiki faszystowskiej, uznającej nadrzędność ducha narodu uosabianą przez kult wodza, a następnie równie szczegółowo wyłożył główne tezy ideologicznej hitlerowskiej pedagogiki narodowo-socjalistycznej Ernsta Kriecka.

Oto fragment opracowania tegoż wykładu K. Sośnickiego o poglądach E. Kriecka.

²⁶ Tamże, s. 21-23.

²⁷ K. Sośnicki, *Nauka szkolna a światopogląd*, Muzeum, 1936, 2.

²⁸ K. Sośnicki, *Dogmatyzm i problematyzm we współczesnej szkole*, Kultura i Wychowanie, 1938, 2.

²⁹ K. Sośnicki, *Formy myślenia a formy ustrojowe*, Kultura i Wychowanie, 1936, 3.

³⁰ Na przykład: K. Sośnicki, *Kierunek pedagogiki polskiej a postulaty charakteru narodowego*, Kultura i Wychowanie, 1937, 4; tenże, *Naczelné idee pedagogiczne w „Ustawie ustrojowej” i „Programie szkoły średniej ogólnokształcącej”*, Muzeum, 1939, bn.

³¹ K. Moroz, „Filozofia i pedagogika faszystwu. Opracowanie z wykładów Profesora Kazimierza Sośnickiego” pedagogika ogólna - okresu okupacji hitlerowskiej w tajnych studiach Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie”, maszynopis, ss. 17, bez daty.

Ostatecznym celem państwa i wychowania narodowego jest uformowanie, oczyszczenie instynktu. Wszelkie wychowanie jest nie tylko narodowe, ale i państwowe. Ze względu na uboczne wpływy np. chrześcijaństwa, kultury rzymskiej, wpływu Murzynów, człowiek oczyszcza się z tego, by posiadał istotne cechy narodu. Są to: 1) męskość i bojowość – nie pracą i potem, ale mieczem zdobywa życie Germanin; zajęcia myślowe, gromadność, Wódz, by zabić niedźwiedzia... 2) Tworzenie społeczeństwa na zasadzie arystokratycznej – tworzenie rycerstwa i szlachty, gdyż duch liberalizmu i chrześcijaństwo przyczyniły się do zrównania wszystkiego. Rasa wyższa niech panuje nad niższą. 3) Honor i wierność i niezgodność pojęć – honor (indywidualność) i wierność (poddanie); tymczasem, kto nie jest wierny, ten stracił honor, więc nie w sensie osobistej obrony godności (...), więc koniecznie orszak i wódz na zasadach hierarchii³². 4). Uregulowanie stosunku orszaku i wodza na zasadach prawa i sprawiedliwości; te poczucia mają tylko narody nordyckiej rasy (...). 5. Kult obowiązku i czystości. Te cechy odnoszą się do Prusaków całych Niemiec³³.

A oto, jak K. Sośnicki odniósł się do takich poglądów ideologów pedagogicznych. Omówił krytykę hitleryzmu i wychowania narodowo-socjalistycznego (...) zawartą w książce Hermanna Rauschninga *Rewolucja nihilizmu*, która została opublikowana w języku polskim w 1939 roku³⁴. Szczególne wrażenie jej ukazanie się wywarło dlatego, że wcześniej Rauschning był zwolennikiem hitleryzmu i członkiem NSDAP, a w książce tej jest ostrym krytykiem niemieckiego narodowego socjalizmu. K. Sośnicki rozdział „Droga prowadząca do nihilizmu” (s. 73-74) zacytował następująco:

maszerowanie odwraca uwagę. Maszerowanie zabija myśl. Maszerowanie jest nie dającym się zastąpić, cudownym obrzędem, aby za pomocą mechanicznego rytuału oswoić wspólnotę narodową i wprowadzić ją w sferę podświadomości. Obecnie naród niemiecki bliski jest nareszcie znalezienia stylu swego życia, stylu, który różni się od tego, co nazywa się liberalizmem angielskim (...) Jest to styl maszerującej, ćwiczącej się kolumny, w wymarszu, w miarowym kroku wojskowym przez funkcjonalną integrację można osiągnąć poniekąd i wzmocnić przeżycia wspólnoty pierwotnej³⁵.

Natomiast rozdział „Światopogląd w roli kulisy” (s. 78) tak:

Tzw. światopogląd narodowo-socjalistyczny (...) jest środkiem pomocniczym władztwa, niezbędnym środkiem pomocniczym duchowej techniki sugerowania mas i przypominającego hipnozę kierowania nimi³⁶.

³² Chodzi tu o słynne hasło K. Mullera „Naród orszakami wodza” w jego artykule *Politische Erziehung und höhere Schule*, Neue Jahrbucher, 1933, ss. 293 (za: L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 286.

³³ K. Moroz, „Filozofia i pedagogika faszystów. Opracowanie z wykładów Profesora Kazimierza Sośnickiego, s. 11-12.

³⁴ H. Rauschning, *Rewolucja nihilizmu. Kulisy i rzeczywistość III Rzeszy*, przekł. S. Łukaszewski, Warszawa 1939.

³⁵ Tamże, s. 13.

³⁶ Tamże.

Jak bardzo skuteczne były zabiegi i rytuały wychowawcze znany dobrze z przebiegu II wojny światowej, bestialstwa okupantów w Polsce, a zwłaszcza z udokumentowanych walk brygady dziecięcej w obronie Berlina wiosną 1945 roku. Dosadnym, wręcz skrajnym tego przykładem był postępek ministra propagandy Josepha Goebbelsa i jego żony wobec własnych dzieci w obliczu oczywistej już przegranej wojny. Jak dobrze zobrazowano to w filmie „Upadek” z 2004 roku, powiedzieli oni, że nie wyobrażają sobie życia ich dzieci bez narodowego socjalizmu, dlatego postanowili je zabić. Otruli sześcioro własnych dzieci.

K. Sośnicki w swoim tajnym lwowskim wykładzie odwołał się również do książki Edgara J. Junga *Panowanie małowartościowych*³⁷, w której tenże pisał o przyczynach upadku Republiki Weimarskiej i nadziejach odbudowy potęgi Niemiec przez III Rzeszę, ale zarazem przestrzegał przed zwycięskim pochodem liberalizmu w całym świecie, który może oprzeć się hegemonii wojskowej i okupacyjnej hitlerizmu³⁸.

Tak zatem K. Sośnicki, nawet w tych szczególnych okolicznościach wojny i wielkiej tragedii osobistej, konsekwentnie przestrzegał zasady nieangażowania i unikania wartościowania, zalecanej przez lwowską szkołę Kazimierza Twardowskiego.

Znamienne jest przy tym, a dla mnie nieco zaskakujące, że K. Sośnicki pominął w charakterystyce pedagogiki hitlerizmu postać i dorobek Alfreda Baeumlera, który w latach 1933-1945 był dyrektorem Institutu Pedagogiki Politycznej (sic!). Zapewne dlatego, jak się można domyślać, że była to instytucja przygotowująca propagatorów hitlerowskiego nazizmu, a nie pedagogiczny instytut naukowy³⁹.

³⁷ Nie jest jasne, z którego wydania tej książki skorzystał K. Sośnicki w swoim wykładzie. Była ona wznawiana kilkakrotnie. Dwa pierwsze wydania: E.J. Jung, *Die Herrschaft der Minderwertigen. Ihr Zerfall und Ablosung*, Berlin 1927; tenże, *Die Herrschaft der Minderwertigen. Ihr Zerfall und ihre Ablosung durch Neues Reich*, Berlin 1930. W drugim wydaniu książka ma podwojoną objętość. Wydanie polskie: E.J. Jung, *Władztwo miernot. Jego rozpad i zastąpienie przez Nowe Imperium*, przekł. W. Kunicki, Kraków 2014.

³⁸ Za swoje poglądy, pewnie już za tytuł książki i tezę o możliwym pokonaniu III Rzeszy przez liberalizm, Edgar J. Jung zapłacił najwyższą cenę. W pierwszej połowie lat 30. był doradcą premiera Franza von Papena. Napisał mu w 1934 roku przemówienie, które ten przeczytał na Uniwersytecie w Marburgu. F. von Papen tego tekstu wcześniej nie znał. Okazało się, że zwierzał on krytykę narastającej dyktatury Hitlera. W „noc długich noży” 29/30 czerwca 1934 roku E.J. Jung został zamordowany w Berlinie przez Gestapo, a ciało porzucono w rowie daleko od Berlina.

³⁹ Por. studium G. Ziemera, *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, przekł. A.A.D. Kańska, Kraków 2021.

Inne formy uprawiania pedagogiki politycznej w Polsce międzywojennej

Najbliższy stylowi uprawiania naukowej, choć niezaangażowanej pedagogiki politycznej był Jarosław Sekreta. Niezwykle rzetelnie, źródłowo i odkrywco, a przy tym zwięźle przeanalizował on politykę oświatową w Rosji, Włoszech i Niemczech⁴⁰ na tle ogólnych tendencji przemian szkolnictwa w Europie od czasów starożytnych Grecji i Rzymu. J. Sekreta nie dokonał jednak porównań tych systemów szkolnych w owych trzech państwach totalitarnych, a pomimo że nie unikał własnych ocen w tekście książki, pod koniec wyraził przekonanie, iż starał się przedstawiać stany faktyczne, natomiast oceny pozostawia czytelnikowi.

W obszarze studiów pedagogicznych, które można uznać za mieszczące się w polu pedagogiki politycznej, znajdują się liczne publikacje – monografie na temat systemów oświatowych i przemian szkolnictwa w jednym państwie.

Znacząco wyróżnia się, ugruntowana źródłowo, fascynująco napisana, książka Sergiusza Hessena i Mirosława Hansa na temat pedagogiki i szkolnictwa w Rosji⁴¹. Przedmiotem badań tych autorów, jak piszą na pierwszej stronie monografii, jest „rozwój szkolnictwa sowieckiego i zmiany komunistycznej polityki oświatowej od rewolucji październikowej do końca planu pięcioletniego 1917-1932”⁴². S. Hessen znał szkolnictwo rosyjskie od środka, gdyż urodził się, wychowywał, kształcił i wykładał w Rosji. Jakkolwiek musiał ją opuścić, dostęp do bogatych źródeł umożliwiono autorom w Instytucie Rusycystyki w Pradze.

Do monograficznych studiów można także zakwalifikować książkę Bogdana Suchodolskiego na temat reformy szkolnictwa średniego w Niemczech, rozpoczętej w 1920 roku⁴³. Niewiarygodna pracowitość B. Suchodolskiego, jego talent, szybkość studiowania i pisania, po półrocznym pobycie studyjnym w Niemczech zaowocowała wydaniem w tym samym roku obszernej monografii, w której wykorzystał ponad 900 publikacji w języku niemieckim. W przygotowaniu koncepcji nowej Mittelschule i Deutsche Oberschule brał udział wybitny filozof kultury Heinrich Rickert z Uniwersytetu w Heidelbergu (*nota bene* promotor doktoratu Sergiusza Hessena). B. Suchodolskiego zafascynowała rozległa koncepcja programów nauczania – od tradycyjnych „przedmiotów szkolnych”, na rzecz szerokich zakresów problemowych

⁴⁰ M. Sekreta, *Polityka szkolna w Rosji sowieckiej, faszystowskich Włoszech i hitlerowskich Niemiec*, Warszawa 1935.

⁴¹ S. Hessen, M. Hans, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej*, przekł. A. Zielińczyk, Lwów – Warszawa 1933.

⁴² Tamże.

⁴³ B. Suchodolski, *Reforma szkolnictwa w Niemczech*, Lwów – Warszawa 1927.

kształcenia i wychowania, jak nauki o kulturze, wykształcenie obywatelskie, wykształcenie filozoficzne, wykształcenie estetyczne. Zreformowana niemiecka szkoła średnia była na wskroś progresywna – młodzież studiowała całościowe problemy, uprawiała sztuki piękne, sporty, wędrówki, panowała w niej atmosfera braterstwa i współpracy. B. Suchodolski ubolewał, że w Polsce nie jest jeszcze możliwa taka reforma. Należy jednak dodać, że wspólnie z Ireną Wojnar podjął w latach 60. XX wieku próbę eksperymentalnego jej naśladowania w Szkole Podstawowej nr 203 w Warszawie. Umknęło jednak uwadze tego wybitnego humanisty, że każdy obszar kształcenia i wychowania w nowej szkole niemieckiej musiał uwzględniać założenie pionierskiej i dominującej roli kultury i rasy pragermańskiej. Była to *de facto* szkoła przygotowująca nowe elity dla odbudowywanego imperium niemieckiego.

Innego rodzaju studia monograficzne uprawiał z doskonałymi rezultatami Józef Chałasiński. Badał on ewolucję ustrojową w Stanach Zjednoczonych Ameryki i towarzyszącemu jej wyłanianiu się nowego obywatelstwa – od lokalnego, parafialnego, osiedleńczego, do ogólnonarodowego⁴⁴. Z jego inicjatywy ukazał się w języku polskim amerykański podręcznik wychowania obywatelskiego Johna C. Almacka⁴⁵, stanowiący studia socjologiczne, ale podstawowe dla pedagogiki politycznej.

Wśród pedagogów piszących o pedagogii politycznej warto wspomnieć prace Ludwika Chmaja. Jego dwie książki o kierunkach i prądach w pedagogice współczesnej⁴⁶ nie wzbudzają szerszego zainteresowania i respektu. Zarzuca się im pewien nieład, dość niefrasobliwe klasyfikowanie owych nurtów i włączanie do nich różnych autorów. Pierwsza publikacja stanowiła rezultat zaproponowania temuż autorowi kierownictwa Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. Nie mając wykształcenia pedagogicznego, L. Chmaj przeczytał kilkaset książek oraz artykułów pedagogicznych autorstwa pedagogów polskich i zagranicznych, omówił każdą lekturę, a następnie spróbował pogrupować je w podobne sobie „kierunki i prądy”. Druga książka, wydana po 24 latach, jest zmienioną wersją poprzedniego podręcznika, szczególnie poprzez dodanie obszernej części o pedagogice socjalistycznej, jakkolwiek również pozostałe części obu wydań znacznie się różnią.

Książki L. Chmaja stanowią, moim zdaniem, kopalnię informacji odnośnie różnych ujęć pedagogiki w XX wieku, zwłaszcza że każdy rozdział jest zaopatrzonej w bibliografię do dalszych studiów. W podręczniku z 1938 roku autor

⁴⁴ J. Chałasiński, *Parafia i szkoła parafialna wśród emigrantów polskich. Studium dzielnicy polskiej w Chicago*, Warszawa 1935; tenże, *Szkolnictwo w społeczeństwie amerykańskim*, Warszawa 1936; tenże, *Szkoła a wychowanie obywatela w Stanach Zjednoczonych A. P.*; Wstęp do książki: Johna C. Almacka, *Wychowanie obywatelskie*, przekł. J. Piotrowski, Lwów – Warszawa 1935, s. 2-22.

⁴⁵ J.C. Almack, *Wychowanie obywatelskie*.

⁴⁶ L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa – Wilno 1938; tenże, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.

wyodrębnił „pedagogikę polityczną”, do której zaliczył prace Ernsta Kriecka o pedagogice hitlerowskiej, Jana Stanisława Bystronia o uspołecznieniu szkoły oraz Kazimierza Sośnickiego o wychowaniu państwowym. Takie połączenie autorów wskazuje na odmienne nurty pedagogiki politycznej: jako skrajnie ideologicznej podstawy wychowania nacjonalistycznego, jako projektu szkoły społecznie realizowanej przez środowiska lokalne i zawodowych wychowawców oraz jako naukowej analizy podstaw wychowania państwowego.

W drugim wydaniu w miejsce „pedagogiki politycznej” pojawiła się „pedagogika nacjonalistyczna”, tylko z jednym jej przedstawicielem E. Krieckiem, szeroko zresztą przeanalizowanym. Natomiast, dzieło K. Sośnickiego *Podstawy wychowania państwowego* znalazło miejsce w części „Pedagogika socjologiczna”, zatytułowanym „Teoretycy wychowania obywatelskiego w Polsce”.

Studium nad procesami reprodukcji systemów autorytarnych i postępującego rozwoju systemów demokratycznych

Kazimierz Sośnicki w swoich studiach nad związkami typu ustrojów autorytarnych i liberalnych uchwycił istotę ich związków z ustrojami szkolnymi oraz celami, treściami i wynikami pracy wychowawczej szkoły. W swoim wykładzie lwowskim powiedział ostrzegawczo, że w pewnych warunkach faszystowskie nazistowskie ideologie i państwa mogą się odradzać z wszystkimi ich konsekwencjami dla procesów wychowania. Nie poddał jednak w swoich analizach problemu przyczyn cyklicznego odradzania się owych systemów autorytarnych w odróżnieniu od postępującego rozwoju systemów liberalnych.

Problem ten, 45 lat od czasu uprawiania przez K. Sośnickiego jego pedagogiki politycznej, podjęła w swoich studiach socjologiczno-historycznych Margaret S. Archer⁴⁷. W swoich drobiazgowych analizach badała długotrwałe wyłanianie się przez wieki państwowych systemów oświaty w państwach scentralizowanych i zdecentralizowanych na przykładach Francji i Rosji z jednej strony oraz Anglii i Danii – z drugiej. M.S. Archer odkryła i opisała przyczyny ciągłego odtwarzania się systemów scentralizowanych, a zarazem stopniowego rozwoju systemów zdecentralizowanych. Najkrócej mówiąc, w państwach scentralizowanych władze nie reagują na roszczenia oddolnych podmiotów oświaty (jak związki nauczycieli, eksperci, rodzice, środowiska lokalne, organizacje społeczne), w rezultacie czego państwa takie przechodzą cykle otwarcia na rozwój, a następnie zastoju i regresu ku państwu autorytarnemu. Taki proces autorka nazywa „skokowym” (*stop-go pattern*). Tymczasem w pań-

⁴⁷ M.S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London 1979, ss. 815. Obszerne omówienie tego studium opublikował S. Kowalski w artykule: *Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań M.S. Archer*, t. 5, red. Z. Kwieciński, Toruń 1984, s. 39-57.

stwach zdecentralizowanych wyłanianie w wyborach parlamentarnych władze reagują na takie roszczenia, podejmują negocjacje i wspólnie podejmują decyzje na rzecz dalszej demokratyzacji oświaty. Taki proces M.S. Archer nazywa „wzrostowym” (*incremental pattern*). Studium tej autorki pozwala zrozumieć nam również polskie falowanie systemu oświatowego – poprzez naprzemienne wyłanianie się demokratycznego ładu społecznego, następnie powracanie do zamkniętego autorytarnego systemu centralizmu, etatyizmu.

Zamęt językowy w naszej sferze publicznej

Poprawne używanie wiedzy i języka pedagogiki politycznej, zwłaszcza w środkach masowej komunikacji, jest u nas dodatkowo ważne ze względu na nieprecyzyjne, niejasne, a nawet szkodliwe dla naszej dyscypliny używanie kategorii „pedagogika” w sferze publicznej. Jest to nader częste, lecz podam tu tylko trzy przykłady. Pewien znany lider partyjny obwiniał pedagogikę, że: 1) pedagogika nowoczesna jest winna temu, że mamy prawo hordy w szkole; 2) w Polsce uprawiana jest pedagogika wstydu; 3) pedagogika społeczna jest odpowiedzialna za zbyt niski poziom patriotyzmu młodzieży. Za każdym razem słowo „pedagogika” używane jest błędnie, bo chodzi prawdopodobnie o praktyki wychowawcze, jak również żadna z tych diagnoz nie jest prawdziwa. W szkole nie rządzą hordy, Polaków nie namawia się masowo do wstydu za własną historię i współczesność, młodzież wykazuje się czynnym obywatelstwem i człowieczeństwem, wyrażanych choćby poprzez masowy, czynny jej udział w akcjach charytatywnych oraz udzielaniu pomocy słabszym i cierpiącym.

Mam nadzieję, że w pedagogice polskiej znajdzie się odpowiednie miejsce na szerszą i głębszą odnowę tradycji naukowej pedagogiki politycznej. Mogę tylko apelować o poprawne używanie języka i ocen stanu pedagogiki w sferze publicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Almack J.C., *Wychowanie obywatelskie*, przekł. J. Piotrowski, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1935.
- Archer M.S., *Social Origins of Educational Systems*, Sage Publications Ltd., London 1979.
- Baeumler A., *Mannerbund and Wissenschaft*, Junker und Dunnhaup, Berlin 1934.
- Baeumler A., *Politik und Erziehung. Reden ahf Aufsätze*, Junker und Dunnhaup, Berlin 1937.
- Chalański J., *Parafia i szkoła parafialna wśród emigrantów polskich. Studium dzielnicy polskiej w Chicago*, Dom Książki, Warszawa 1935.
- Chalański J., *Szkoła i wychowanie obywatela w Stanach Zjednoczonych A. P.*, Dom Książki, Warszawa 1935.

- Chalański J., *Szkolnictwo w społeczeństwie amerykańskim*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.
- Chmaj L., *Kierunki i prądy w pedagogice współczesnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa – Wilno 1938.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962.
- Hessen S., *Szkola i demokracja na przelomie*; wstęp i opracowanie W. Okoń, przekł. A. Zielenczyk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997 (wydanie I: Nasza Księgarnia, Warszawa 1938).
- Hessen S., Hans A., *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, przekł. P. Zielenczyk, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1933.
- Jung E.J., *Die Herrschaft der Minderwertigen. Ihr Zerfall und ihre Ablosung*, Verlag Deutsche Rundschau, Berlin 1927.
- Jung E.J., *Die Herrschaft der Minderwertigen. Ihr Zerfall und ihre Ablosung durch ein Neues Reich*, Verlag Deutsche Rundschau, Berlin 1930.
- Jung E.J., *Władztwo miernot. Jego rozpad i zastąpienie przez Nowe Imperium*, przekł. W. Kucyki, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2014.
- Kowalski S., *Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań M.S. Archer*, Socjologia Wychowania AUNC, t. 5, red. Z. Kwieciński, UMK, Toruń 1984.
- Kriek E., *Nationalpolitische Erziehung*, Armanen, Leipzig 1934.
- Kriek E., *Wychowanie narodowo-polityczne*, przekł. O. Waszkowicz, Książnica-Atlas, Warszawa 1936.
- Moroz K., „Filozofia i pedagogika faszystów. Opracowanie z wykładów Profesora Kazimierza Sośnickiego: pedagogika ogólna – z okresu okupacji hitlerowskiej w tajnych studiach Wydziału Humanistycznego Jana Kazimierza we Lwowie”, maszynopis, ss. 17, bez daty, prywatne archiwum K. Moroz, przechowane przez Martę Urlińską.
- Rauschnig H., *Rewolucja nihilizmu. Kulisy i rzeczywistość III Rzeszy*, przekł. S. Łukaszeński, Rój, Warszawa 1939.
- Sekreta M., *Polityka szkolna w Rosji sowieckiej, faszystowskich Włoszech i hitlerowskich Niemiec*, Gebethner i Wolf, Warszawa 1935 [na stronie 2. zapis: „osobne odbicie z *Chowanny* rok 1934/9. 10, 1935/1”].
- Suchodolski B., *Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech*; Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1927.
- Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*; Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1931.
- Sośnicki K., *Kierunek polityczny państwa a organizacja szkolnictwa*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1934, 3-4.
- Sośnicki K., *Najogólniejsze idee wychowawcze a kierunek polityczny państwa*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1935, 1.
- Sośnicki K., *Formy myślenia a formy ustrojowe*, Kultura i Wychowanie, 1936, 3.
- Sośnicki K., *Nauka szkolna a światopogląd*, Muzeum, 1936, 2.
- Sośnicki K., *Treść nauki a światopogląd polityczny*, Kultura i Wychowanie, 1936.
- Sośnicki K., *Kierunek pedagogiki polskiej a postulaty charakteru narodowego*, Kultura i Wychowanie, 1937, 4.
- Sośnicki K., *Dogmatyzm i problematyzm we współczesnej szkole*, Kultura i Wychowanie, 1938, 2.
- Sośnicki K., *Naczelne idee pedagogiczne w Ustawie ustrojowej i Programie szkoły średniej ogólnokształcącej*, Muzeum, 1939.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przelomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967.
- Szymański M.S., *Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933*, WSiP, Warszawa 1992.
- Ziemer G., *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, przekł. A.D. Kamińska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2021.