
LESZEK ZYGNER

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych
im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie
<https://orcid.org/0000-0001-9892-7426>
leszek.zygner@pansim.edu.pl

Poszukiwanie podstaw ideowych systemu wychowawczego w pierwszych dziesięcioleciach XX w. (trzy przykłady z północnego Mazowsza)

Przedmiotem niniejszego szkicu są poglądy trzech polskich pedagogów związanych z północnym Mazowszem: biskupa Adolfa Piotra Szelażka (1865–1950), Jerzego Ostrowskiego (1897–1942) i Karola Banszla (1890–1941) na temat szkolnictwa polskiego w pierwszych dziesięcioleciach XX w. Pierwszy z nich związany był z seminarium duchownym w Płocku oraz szkołami na terenie tego miasta, natomiast dwaj kolejni pedagodzy kierowali męskim seminarium nauczycielskim w Mławie. Choć każdy z nich czerpał inspirację z pism różnych teoretyków wychowania, to jednak głoszony przez nich system wychowawczy polskiej szkoły w wielu punktach był do siebie bardzo zbliżony. Być może wynikało to ze wspólnej dla nich, chrześcijańskiej podstawy ideowej tego systemu, choć w różnym jej wydaniu, inspirowanej m.in. pedagogiką religijną Fryderyka Wilhelma Foerстера, założeniami ideowymi ruchu skautowskiego czy poglądami Jana Amosa Komeńskiego.

Słowa kluczowe: wychowanie, szkolnictwo, północne Mazowsze, okres międzywojenny, Adolf Piotr Szelażek, Jerzy Ostrowski, Karol Banszel

The Search for Ideological Foundations of the Educational System in the Early 20th Century (Three Examples from Northern Mazovia)

This essay examines the educational philosophies of three educators from northern Mazovia: Bishop Adolf Piotr Szelażek (1865–1950), Jerzy Ostrowski (1897–1942), and Karol Banszel (1890–1941). Szelażek was linked to the seminary and schools in Płock, while Ostrowski and Banszel led the male teachers' seminary in Mława. Although they drew on different pedagogical sources, their educational views converged in many respects, largely rooted in a shared Christian framework inspired by thinkers such as Friedrich Wilhelm Foerster, Jan Amos Comenius, and scouting principles.

Keywords: education, schooling, northern Mazovia, interwar period, Adolf Piotr Szelażek, Jerzy Ostrowski, Karol Banszel

Wiek XX, nieprzypadkowo nazywany „stuleciem dziecka”, w nawiązaniu do tytułu wydanej w 1900 r. książki Ellen Key, będącej swoistym manifestem nurtu reformatorskiego nazywanego „nowym wychowaniem”, „pedagogiką reformy” czy „progresywizmem”, zapisał się w historii wychowania narodzinami nowych koncepcji pedagogicznych wyrosłych na gruncie rozwijającej się od przełomu XIX i XX w. psychologii eksperymentalnej oraz ówczesnych prądów filozoficznych. W literaturze przedmiotu, ale również w podręcznikach akademickich z zakresu historii wychowania, podkreśla się, że nurt ten zmierzał przede wszystkim do odnowy szkoły, a także treści oraz metod kształcenia i wychowania, przez zerwanie z tradycyjnym rygoryzmem, przesadnym intelektualizmem i formalizmem szkoły tradycyjnej, na rzecz nowej szkoły i nowego wychowania, w którym dziecko miało być podmiotem w procesie dydaktyczno-wychowawczym, uwzględniającym właściwości psychiczne dziecka, jego indywidualne potrzeby i zainteresowania, dając mu szansę na twórcze działania przez odwoływanie się do jego aktywności¹. Ponieważ ruch dążący do reformy szkoły tradycyjnej i stworzenia nowych podstaw ideowych systemu wychowania rodził się w wielu krajach jednocześnie, charakteryzował się dużą różnorodnością koncepcji i kierunków działania, które wynikały z ogólnych założeń „nowego wychowania”. Za jego skrajną postać uważa się pajdocentryzm, uznający konieczność podporządkowania wychowania nieskrępowanemu rozwojowi dziecka, do którego dostosować się powinien także wychowawca, a który opierać się miał na prawie nieograniczonej swobodzie, przez usunięcie karności i wszelkich form przymusu w wychowaniu. W krajach europejskich najbardziej znaną reprezentantką tej koncepcji była wspomniana Ellen Key, a w Polsce Janusz Korczak².

¹ Zob. np. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 173; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2010, s. 140–141.

² S.I. Możdżeń, *Historia wychowania 1918–1945*, Sandomierz 2006, s. 7.

Poza pajdocentryzmem w nurcie „nowego wychowania” pojawiły się również inne koncepcje, a także poszukiwania modelu nowej szkoły, spośród których za najważniejsze należy uznać „szkołę działania” Johna Deweya, „szkołę pracy” Georga Kerschensteinera, „szkołę na miarę dziecka” Edwarda Claperède’a czy „szkołę życia” Ovide’a Decroly’ego. Co ciekawe, większość z wymienionych koncepcji dość szybko znalazła swoje odbicie w pracach polskich pedagogów oraz teoretyków wychowania pierwszej połowy XX w., którzy nie tylko odwoływali się do zachodnich wzorców, ale także poddawali je krytycznej akomodacji. Na czoło wśród prób poszukiwania nowych teorii wychowania wysuwa się koncepcja Janusza Korczaka, nazywana pedagogiką psychologiczną, przyjmująca skrajną postać „pajdokracji”, opartej na idei samowychowania oraz społeczności dziecięcej współorganizowanej i współrządzonej przez dzieci, w której wychowawca miał jedynie obserwować i udzielać wychowankom pomocy w dochodzeniu do prawdy, szanować ich poglądy, uczestniczyć w ich zebraniach i tak jak wychowankowie podlegać sądowi koleżeńskiemu dzieci³. Znaczący wpływ na środowiska wychowawcze w Polsce okresu międzywojnia wywarła również koncepcja „szkoły twórczej” (szkoły pracy) Henryka Rowida⁴, zwolennika personalizmu pedagogicznego. Według tej koncepcji „szkoła twórcza umożliwiła samorodny rozwój sił fizycznych i energii duchowych, samodzielną pracę dziecka, tworzy atmosferę solidarności i kooperacji, żąda współdziałania nauczycieli i dzieci, a także rodziców, wyrabiając między tymi wszystkimi członkami gminy szkolnej ducha szczerzej przyjaźni, wzajemnego zaufania i miłości”, a do „pracy swej czerpie materiał, jaki nasuwa samo życie i otaczająca przyroda, czyli opiera się na współczesności i środowisku”⁵. Warto podkreślić, że zarówno koncepcja Janusza Korczaka, jak i Henryka Rowida pośrednio odwoływały się do poglądów Johna Deweya na temat „szkoły działania”⁶. Do poglądów Deweya nawiązywali również przedstawiciele pedagogiki społecznej (Helena Radlińska), pedagogiki specjalnej (Maria Grzegorzewska, Kazimierz Jeżowski) czy zwolennicy tzw. wychowania praktycznego, inspirowani po części przez katolicką myśl wychowawczą (s. Urszula Ledóchowska, s. Róża Czacka)⁷.

Poza poszukiwaniem ideowych podstaw wychowania oraz nowoczesnej szkoły na miarę „nowych czasów” okres poprzedzający odzyskanie przez Polskę niepodległości, a przede wszystkim pierwsze dziesięciolecie II Rzeczypospolitej, to

³ J. Krasuski, *Historia wychowania. Zarys syntetyczny*, Warszawa 1989, s. 201–202; J. Draus, R. Terlecki, dz. cyt., s. 293.

⁴ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków 1926. Zob. także K. Jakubiak, *Praca jako postawa twórcza obywatela w polskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej czasów nowożytnych*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2015, R. 6, nr 9, s. 14–15.

⁵ H. Rowid, dz. cyt., s. 10. Zob. także F.W. Araszkiewicz, *Metodyka wychowania w polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1978, nr 21, s. 140.

⁶ Zob. Ł. Kabzińska, *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2000, nr 11/12, s. 23–31.

⁷ S.I. Możdżeń, *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Kielce 2001, s. 140–150, 160–163.

również czas dyskusji nad kształtem systemu oświatowego w Polsce, w których ścierały się ze sobą różne opcje polityczne oraz nurty związane z ideą „nowego wychowania”. Realny wpływ na politykę oświatową kolejnych rządów polskich do 1926 r. miała koncepcja wychowania narodowego, lansowana przede wszystkim przez liderów Narodowej Demokracji, której naukowe podstawy stworzył Lucjan Zarzecki, domagając się oparcia polskiej szkoły na tradycji i dostosowaniu jej do właściwego dla Polaków „charakteru narodowego”. Według niego w wychowaniu młodzieży należy ją przygotować do pomnażania dorobku przeszłości i tworzenia nowych wartości wynikających z potrzeby czasów. W swojej pracy *Wychowanie narodowe. Studia i szkice* (Kraków 1926) Zarzecki zmodyfikował i poszerzył dotychczasowe ideały narodowego wychowania o wzór „robotnika-obywatela”, czyli człowieka przygotowanego do pracy produkcyjnej i jednocześnie oddanego służbie narodowi, gdyż „pełna osobowość ludzka – jak pisał – to osobowość obywatela, człowieka głębiej związanego ze swą zbiorowością, ze swoim narodem”⁸.

Jeszcze większe znaczenie, zwłaszcza po przewrocie majowym, odegrała koncepcja tzw. wychowania państwowego, reprezentowana m.in. przez ministra Sławomira Czerwińskiego (autora książki *O nowy ideał wychowawczy*), ministra Janusza Jędrzejewicza, Adama Skwarczyńskiego (autora *Myśli o nowej Polsce*), docent Hannę Pohoską z Uniwersytetu Warszawskiego, wybitną specjalistkę w zakresie „oświaty ludowej”, oraz filozofa i pedagoga związanego z ośrodkiem lwowskim profesora Kazimierza Sośnickiego (autora pracy *Podstawy wychowania państwowego*). Koncepcja ta głosiła potrzebę wychowania „nowego Polaka”, człowieka czynu, pracującego dla dobra państwa i społeczeństwa. Uwzględniała przy tym wielonarodowość odrodzonej Rzeczypospolitej, podkreślając rolę szkoły jako instytucji łagodzącej konflikty między ludźmi w imię interesu państwa, a także zakładała wychowanie młodzieży w oparciu o etos moralny, grupowy i państwowy⁹. W przywołanej pracy Kazimierza Sośnickiego z 1933 r., wychowanka Kazimierza Twardowskiego i współtwórcy szkoły lwowsko-warszawskiej¹⁰, za cel tego wychowania uznano zrozumienie istoty etosu państwowego, przywiązanie do państwa, czynne współdziałanie młodzieży w życiu politycznym i społecznym, działalność gminy szkolnej, ceremoniał sprzyjający przeżyciom uczuciowym związanym z etosem państwowym oraz teoretyczne rozpatrywanie różnych

⁸ K. Jakubiak, *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku oraz okresu II Rzeczypospolitej*, „Chowanna” 1998, nr 2, s. 66.

⁹ F.W. Araszkiewicz, dz. cyt., s. 146–148; K. Jakubiak, *Idea wychowania...*, dz. cyt., s. 67–68.

¹⁰ Dodajmy, że po wojnie profesor Kazimierz Sośnicki przeniósł się do Torunia, gdzie podjął pracę na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika i stał się twórcą Katedry Pedagogiki. Na początku lat 50. stał się obiektem ataków ze strony młodych adeptów nauk pedagogicznych, którzy w imię idei marksistowsko-leninowskich postanowili zerwać z dorobkiem „burżuazyjnej” pedagogiki okresu międzywojennego, lansując obowiązujące już wtedy w środowisku akademickim założenia pedagogiki opartej na socrealistycznym rozumieniu człowieka, otaczającego go świata i nowym systemie wartości. Ostatnio na ten temat pisał jeden z najwybitniejszych przedstawicieli pedagogiki toruńskiej, profesor Aleksander Nalaskowski, *Bankructwo polskiej inteligencji*, Kraków 2022, s. 37.

spraw państwowych¹¹. W ramach tej koncepcji wypracowano nowy wzór „obywatela-bojownika” i „obywatela-pracownika” w jednej osobie, ukształtowanego przez wychowanie państwowe, młodego człowieka, który – jak pisał Sławomir Czerwiński – miał „dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapale walki stwierdzić swój czynny, szczerzy patriotyzm”¹². Poza tak rozumianym patriotyzmem ze wspomnianym modelem wychowawczym propagowanym w sanacyjnej literaturze pedagogicznej okresu międzywojnia akcentowano również inne cechy, a wśród nich: umiejętność podporządkowania interesu osobistego i grupowego w służbie państwu, silną wolę wychowanków, ich zdyscyplinowanie, odpowiedzialność, samodzielność, pracowitość, poczucie prawa, wierność dla narodu, zaangażowanie w życie zbiorowe oraz elementarne wartości moralne. Cechy te stały się częścią systemu wychowawczego polskiej szkoły po reformie z 1932 r., choć wiele z nich było obecnych już wcześniej w różnych pracach na temat ideowych podstaw systemu wychowawczego polskiej szkoły, pojawiających się w różnych środowiskach pedagogów, w tym również wśród pedagogów związanych z północnym Mazowszem. Trzem spośród tych osób związanych ze środowiskiem plockim i mławskim, a mianowicie bp. Adolfowi Piotrowi Szelażkowi, Jerzemu Ostrowskiemu i pastorowi Karolowi Banszlowi, a także ich zapamiętaniu na system wychowawczy oraz rolę szkoły w polskim społeczeństwie poświęcony jest niniejszym szkic.

„Walka o duszę dziecka” i rola szkoły zawodowej w ujęciu biskupa Adolfa Piotra Szelażka

Pierwszym z pedagogów związanych z północnym Mazowszem, na którego chciałem zwrócić uwagę, był bp Adolf Piotr Szelażek¹³. Urodził się on 30 lipca 1865 r. w Stoczku Łukowskim na Podlasiu jako syn Stanisława Szelażka i Marianny z Gregoriewów. Po ukończeniu gimnazjum w Siedlcach wstąpił do seminarium duchownego w Płocku. W 1888 r. przyjął święcenia kapłańskie, a po roku pracy duszpasterskiej w plockiej farze został skierowany na studia do Akademii Duchownej w Petersburgu. Uczelnię tę ukończył w 1893 r., otrzymując

¹¹ S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 23. Na temat poglądów Kazimierza Sośnickiego zob. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów*, Warszawa 2000, s. 365–390.

¹² Cyt. za: K. Jakubiak, *Idea wychowania...*, dz. cyt., s. 68.

¹³ Literatura na temat osoby i działalności biskupa Adolfa Piotra Szelażka – w związku z trwającym jego procesem beatyfikacyjnym – jest już bardzo bogata. Jej podsumowanie znaleźć można w najnowszych biografiach biskupa. Zob. B. Karwowska, W. Rozynkowski, L. Zygmier, *Gdy się kocha Boga, Kościół, swoją Ojczyznę... Adolf Piotr Szelażek 1865–1950*, Warszawa 2011; A. Tomasiak, *Działalność społeczna biskupa Adolfa Piotra Szelażka. Ludzie – miejsca – historia*, Siedlce 2016; L. Zygmier, R. Dmowski (red.), *Sługa Boży Biskup Adolf Piotr Szelażek. Życie, działalność i duchowość*, Ciechanów 2017; D. Zagórski, *Biskup Adolf Piotr Szelażek. Niezatarty ślad*, Pelplin–Toruń 2021; L. Zygmier, *Adolf Piotr Szelażek (1865–1950)*, [w:] R. Łatka (red.), *Słownik biograficzny polskiego katolicyzmu społecznego*, t. 2, Warszawa 2021, s. 411–419; W. Rozynkowski, *Sługa Boży biskup Adolf Piotr Szelażek (1865–1950). Życie, posługa, pamięć*, Toruń 2025.

tytuł magistra świętej teologii. Po powrocie do Płocka podjął pracę w seminarium duchownym oraz w konsystorzu generalnym. W latach 1904–1907 był asesorem w Kolegium Duchownym w Petersburgu i wykładał w seminarium duchownym archidiecezji mohylewskiej. Od 1909 r. pełnił funkcję rektora seminarium duchownego w Płocku. Papież Benedykt XV prekonizował go 29 lipca 1918 r. na biskupa tytularnego Barki i sufragana płockiego. W latach 1918–1924 bp Szelażek pracował w Departamencie Wyznania Rzymsko-Katolickiego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i mieszkał na stałe w Warszawie. W 1922 r. otrzymał w Rzymie tytuł doktora świętej teologii, natomiast 14 grudnia 1925 r. papież Pius XI mianował go ordynariuszem diecezji łuckiej, którą objął kanonicznie w 1926 r. W 1936 r. erygował w Łucku Zgromadzenie Sióstr Świętej Teresy od Dzieciątka Jezus. Cały okres wojny spędził w Łucku, tam w nocy z 3 na 4 stycznia 1945 r. został aresztowany przez funkcjonariuszy NKGB i przewieziony do więzienia w Kijowie. Oskarżono go o działalność wywiadowczą na rzecz Watykanu, propagandę antysowiecką i szerzenie katolicyzmu na terenie ZSRR, współdziałanie z podziemnym państwem polskim oraz kierowanie działalnością księży zmierzającą do zerwania porozumienia lubelskiego o przesiedleniu ludności polskiej z terenu Radzieckiej Republiki Ukrainy. Na skutek interwencji papieża Piusa XII, podjętej za pośrednictwem dyplomacji amerykańskiej, został w maju 1946 r. zwolniony z więzienia i przymusowo deportowany na teren Polski. Od sierpnia 1946 r. mieszkał w Zamku Bierzgłowskim koło Torunia, gdzie zmarł 9 lutego 1950 r. Pochowany został w kościele św. Jakuba w Toruniu i tam spoczywa do dziś. W 2013 r. rozpoczął się jego proces beatyfikacyjny¹⁴.

Sprawy wychowania były bliskie bp. Szelażkowi w całym jego dorosłym życiu, zarówno kiedy był księdzem diecezji płockiej, potem biskupem pomocniczym, jak i ordynariuszem łuckim, stanowiąc jeden z zasadniczych nurtów jego szeroko rozumianej działalności duszpasterskiej, a także jego twórczości¹⁵. Szczególnym okresem jego zainteresowania tą problematyką był czas, kiedy pełnił obowiązki wykładowcy (1893–1904, 1907–1909), a następnie rektora płockiego seminarium duchownego (1909–1918)¹⁶. W Płocku wykładał prawo kanoniczne, filozofię, ascetykę, a także prowadził zajęcia z socjologii katolickiej i ekonomii politycznej. Współpracując blisko z nowym rządcą diecezji płockiej bp. Antonim Nowowiejskim, który objął rządy w 1909 r., ks. Szelażek – już jako rektor seminarium płockiego – dokonał w 1916 r. reformy programu formacji kandydatów do kapłaństwa przez wydłużenie do czterech lat dotychczasowego kursu przygotowawczego i utworzenia na jego bazie Liceum Diecezjalnego im. św. Stanisława Kostki,

¹⁴ Na temat procesu beatyfikacyjnego pisał ostatnio W. Rozyński, dz. cyt., s. 251–258.

¹⁵ Zob. L. Zygmunt, *Biskupa Adolfa Piotra Szelażka koncepcja teologii (studium historyczno-teologiczne)*, Toruń 1998, s. 181; A. Tomasiak, dz. cyt., s. 115 nn.

¹⁶ M.M. Grzybowski, *Rektorzy seminarium duchownego w Płocku 1710–2010*, [w:] W. Graczyk (red.), *Wyższe Seminarium Duchowne w Płocku 1710–2010*, Płock 2010, s. 135–140; L. Zygmunt, *Droga Adolfa Piotra Szelażka do biskupstwa łuckiego*, [w:] B. Karwowska, W. Rozyński, L. Zygmunt, dz. cyt., s. 40–44.

zwanego „małym seminarium”, a oficjalnie Niższym Seminarium Duchownym¹⁷. Pracując nad reformą nauczania w seminarium, bp Nowowiejski wraz z rektorem Szelążkiem doprowadzili do rozbudowy gmachów seminaryjnych, w tym budowy nowego skrzydła przeznaczonego dla liceum oraz budynku mieszkalnego dla profesorów. Warto podkreślić, że płockie „małe seminarium”, przeznaczone dla uczniów, którzy pragnęli później kontynuować formację w „wyższym seminarium”, stało się prototypem wszystkich tego rodzaju zakładów wychowawczych w Polsce zakładanych po 1918 r.¹⁸

W czasie sprawowania obowiązków rektorskich ks. Szelążek nie ograniczał się tylko do pracy nad formacją intelektualną i duchową kleryków, ale wpał w nich wartości wychowawcze, w tym zaangażowanie w kwestie społeczne, m.in. szeroko rozumianą dobroczynność oraz otwartość na nowe trendy w dziedzinie nauk humanistycznych. Być może pod tym względem ważnym doświadczeniem dla niego był krótki staż naukowy, który odbył w Instytucie Psychologii Eksperymentalnej Wilhelma Wundta w Lipsku, a po powrocie do Płocka, wychodząc na przeciw życzeniu papieża Piusa X o wprowadzenie w seminariach studium nauk przyrodniczych i społecznych, zorganizował w Płocku gabinet przyrodniczy, obserwatorium astronomiczne, a także wprowadził zajęcia z psychologii¹⁹. Pobyt w Niemczech oraz w Austrii (1911, 1912) dał mu również możliwość zapoznania się z nowymi formami pracy charytatywnej Kościoła, w tym aktywności w kształceniu młodzieży pochodzącej z ubogich rodzin i w różny sposób wykluczonej, a także zgłębienie myśli wychowawczej najwybitniejszego wówczas przedstawi-

¹⁷ Po latach, podczas przemówienia z okazji 25-lecia święceń biskupich arcybiskupa Nowowiejskiego, biskup Szelążek tak wspominał tamte lata: „Niedawne to czasy, kiedy w byłym Królestwie Polskim nurtowała głęboka troska społeczeństwa naszego o wyższy poziom umysłowy kapłanów katolickich, pracujących w naszym kraju. Po ukończeniu 4-ich klas gimnazjalnych i 4-ich zazwyczaj kursów teologicznych Seminarium Duchownego, wychodził młody kapłan do pełnienia funkcji najwyższej wagi, brał na siebie odpowiedzialność za kształtowanie się w duszy ludu jego światopoglądu, jego myślowego i moralnego bogactwa. Szedł przeto w duszy społeczeństwa katolickiego głuchy pomruk niezadowolenia z tak niepomysłnego ustosunkowania się sfer kościelnych do współczesnych potrzeb. W ostatnich czasach nastąpił na tym terenie zasadniczy przełom. Obecnie nigdzie nikt nie skarży się na niedostateczny poziom umysłowy duchowieństwa katolickiego. Wszystko, co wiedza najnowsza podaje do zakresu ogólnego ukształcenia umysłowego, otrzymuje alumn Seminarium Duchownego w całej pełni. A gdy po zdobyciu patentu dojrzałości w zakresie nauk ogólnokształcących kandydat do stanu duchownego ukończy dwuletni kurs filozoficzny i czteroletni kurs teologii, o poziomie studiów wyższych, wchodzi w życie już nie niższym umysłowo do ludzi, posiadających studia uniwersyteckie, ale bodaj prześcigającym ich w wielu dziedzinach. W tych warunkach nasz kapłan może sprostać zadaniom. Przewrót ten dokonany został wysiłkiem całego Episkopatu polskiego. Pierwsze jednak kroki w tym zakresie czynił Najdostojniejszy nasz Jubilat”. *Przemówienie J. E. Biskupa Szelążka wygłoszone na bankiecie z okazji Jubileuszu 25-lecia biskupstwa J. E. Ks. Arcybiskupa Nowowiejskiego w Płocku s dnia 12 b. m.*, „Głos Mazowiecki” 1933, R. 3, nr 134, s. 2. Na temat reformy seminarium płockiego oraz powstania „małego seminarium” zob. S. Bońkowski, *Dzieje zewnętrzne Seminarium Duchownego Niższego w Płocku (1916–1939)*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1975, nr 22, z. 4, s. 79–87.

¹⁸ L. Zygmier, *Droga Adolfa Piotra Szelążka...*, dz. cyt., s. 44.

¹⁹ Tamże, s. 42–44.

ciela pedagogiki społeczno-religijnej Fryderyka Wilhelma Foerstera²⁰, do którego poglądów odwoływał się w swoich publikacjach.

Poza pracą w seminarium ks. Szelażek angażował się również w działalność społeczno-wychowawczą na terenie Płocka²¹. Jako prezes Płockiego Towarzystwa Dobroczynności doprowadził do otworzenia w 1908 r. tzw. Sal Pracy św. Józefa dla chłopców, choć statut tego zakładu wychowawczego władze rosyjskie zatwierdziły już kilka lat wcześniej. Zapewne inspiracją dla niego mogły być podobne starania, które podjął salezjanin ks. Jan Siemiec, tworząc podobny zakład przy Towarzystwie Dobroczynności w Warszawie²². Początkowo w płockim zakładzie pobierało naukę 40 chłopców, później 50, a w 1916 r. było już 60 uczniów, którzy uczyli się stolarstwa, rzeźby w drewnie, szewstwa, krawiectwa, czapnicstwa i okresowo koszykarstwa. Ponadto pracujące w tym zakładzie siostry szarytki Regina Pieńkowska i Waleria Przeździecka uczyły chłopców czytania, pisanie, rachunków, rysunku i religii. Za zgodą władz rosyjskich i przy wsparciu płockiego oddziału Towarzystwa Kredytowego udało się ks. Szelażkowi otworzyć przy Salach Pracy szkołę elementarną dla chłopców, natomiast w 1913 r. płockie Sale Pracy zostały przekształcone w Zakład św. Józefa, który pozostał w łączności z prowadzoną przez szarytki w tym samym budynku ochronką dla chłopców²³. Poza działalnością pedagogiczną w ramach Towarzystwa Dobroczynności ks. Szelażek został wybrany w 1915 r. na sekretarza Gubernialnej Rady Szkolnej w Płocku, której przewodniczącym był bp Nowowiejski. Pełniąc obowiązki sekretarza, Adolf Szelażek pomagał m.in. w tworzeniu rad powiatowych i gminnych. Natomiast w 1916 r., razem z ks. Józef Michalakiem, został wybrany na członka zarządu okręgowego Polskiej Macierzy Szkolnej w Płocku²⁴.

Dostrzegając rolę kształcenia zawodowego młodzieży, które dawało nie tylko możliwość wyuczenia się zawodu, ale także ogólnej edukacji i odpowiedniego wychowania, ks. Szelażek wielokrotnie zabierał głos na zjazdach na temat konieczności rozwijania szkół zawodowych i ich stosunku do szkół powszechnych²⁵. Krótco przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości, kiedy władze niemieckie łagodniejszym okiem patrzyły na otwieranie polskich szkół zawodowych, opracował i wydał drukiem *Projekt ustroju Szkoły Rzemiosł w Płocku* (Płock 1917). W publikacji tej przedstawił ogólny cel i charakter szkoły rzemiosł, jej ustrój,

²⁰ Zob. M. Studenski, *Aktualność systemu wychowawczego F. W. Foerstera we współczesnej polskiej szkole (na podstawie badań przeprowadzonych w gimnazjach powiatu bielskiego)*, Kraków 2001, s. 30–84; S.I. Możdżeń, *Inspiracje katolickie...*, dz. cyt., s. 165–168.

²¹ Szerzej na ten temat A.J. Papierowski, *Ksiądz Adolf Piotr Szelażek – działacz społeczny, sufragan płocki, biskup łucki (1865–1990)*, „Notatki Płockie” 2013, nr 3/236, s. 9–17; M.M. Grzybowski, *Działalność społeczna i narodowa ks. prałata Adolfa Piotra Szelażka w Płocku*, [w:] L. Zygmier, R. Dmowski (red.), dz. cyt., s. 41–50.

²² A.J. Papierowski, dz. cyt., s. 11.

²³ M.M. Grzybowski, dz. cyt., s. 44–45; A.J. Papierowski, dz. cyt., s. 11.

²⁴ L. Zygmier, *Droga Adolfa Szelażka...*, dz. cyt., s. 47.

²⁵ A. Szelażek, *Szkoła zawodowa i jej stosunek do szkoły powszechnej*, „Kurier Płocki” 1917, R. 3, nr 112, s. 1; nr 114, s. 1; nr 116, s. 1; nr 117, s. 1.

program nauczania, a także opisał przy tym sytuację w szkolnictwie polskim, a zwłaszcza jego braki. Pisał m.in.: „Brak jest w Polsce dostatecznej ilości szkół, które by zajmowały miejsce pośrednie pomiędzy gimnazjum i szkołą początkową. Jednocześnie znaczna część młodzieży, uczęszczającej do gimnazjum, albo dla braku uzdolnienia, albo z powodu niezamożności, nie przechodzi nauk specjalnych w wyższych uczelniach. Wielu opuszcza mury szkoły średniej po ukończeniu paru albo kilku klas. Większa znacznie liczba młodzieży musi poprzestać na szkole elementarnej, która co do zakresu nauk niżej stoi od szkół początkowych naszych sąsiadów”²⁶. Następnie pisał o kształceniu w warsztatach rzemieślniczych i w niektórych szkołach rolniczych, ukazując ich niewystarczalność i potrzebę ogólnej odnowy szkolnictwa zawodowego, które powinno – jego zdaniem – obejmować program czterech klas gimnazjalnych i przekazywać odpowiednią wiedzę fachową, która „obok ogólnego wykształcenia winna dostarczać uzdolnienia techniczne do zajęć, które przydatne są krajowi i zapewnią egzystencję wychowankom szkoły”²⁷. Wspominając o celowości tworzenia szkół rolniczych i handlowych, wskazywał na konieczność utworzenia również szkół rzemiosł, które „obejmować winny i czystą teorię, wykładaną w formie nauk, i w spotęgowanej mierze zajęcia praktyczne w warsztatach”, gdyż to „warsztat jest właściwą szkołą rzemiosła, a wykłady z zakresu rzemiosł mogą odgrywać tylko rolę pomocniczą”. Podkreślał przy tym, że to właśnie „w warsztatach obok pracy prawidłowej dawać trzeba wychowankom dobre wychowanie moralno-religijne przez dobry przykład, napomnienie i ogólne kierownictwo etyczne”²⁸.

Obok starań o rozwój szkolnictwa zawodowego i opracowania koncepcji szkoły rzemiosł Adolf Piotr Szelążek zagadnieniom wychowawczym poświęcił znacznie więcej miejsca w innych publikacjach. Obserwując nasilające się coraz bardziej w społeczeństwie tendencje zmierzające do ograniczania praw rodziców do religijnego wychowania dzieci, a także nadania szkołom charakteru bezwyznaniowego, przy jednoczesnym lansowaniu tzw. laickiego stylu wychowania, znacznie wcześniej niż wielu innych polskich duchownych i pedagogów zajął on zdecydowane stanowisko w tej kwestii²⁹. W opublikowanym w 1913 r. artykule *Walka o duszę dziecka* zdemaskował próby tworzenia „szkół przyszłości, nowych torów wychowania, pedagogiki przyszłości”, jako typowych przykładów opartych na głoszonej przez Jeana Jacques’a Rousseau zasadzie wychowania naturalistycznego, wymierzonych przeciwko chrześcijańskiemu modelowi wychowania, odwołującego się do zasady równoczesnego utrwalania w dziecku jego zdolności naturalnych i troski o jego życie nadprzyrodzone³⁰. Podkreślał, że tylko chrześcijański model wychowania pozwoli dziecku w przyszłości „trzymać w karchach

²⁶ Tenże, *Projekt ustroju Szkoły Rzemiosł w Płocku*, Płock 1917, s. 5.

²⁷ Tamże, s. 6.

²⁸ Tamże, s. 7.

²⁹ L. Zygmunt, *Biskupa Adolfa Piotra Szelążka...*, dz. cyt., s. 181–182.

³⁰ A.P. Szelążek, *Walka o duszę dziecka*, [w:] I. Rościszewski (red.), *Więźanka literacka ziemi płockiej*, Płock 1913, s. 33.

swe namiętności, aby mogło lepiej pełnić obowiązki względem Boga, bliźnich i siebie”, a także opanować ciało przez ducha dla dobra jednostki i społeczeństwa³¹. Powołując się na prace Fryderyka Wilhelma Foerstera, „nie-protestanta z przekonania, ani katolika z przynależności do Kościoła”, ale za to wybitnego pedagoga, głębokiego moralisty i socjologa, podkreślał, że to „chrystianizm stał się czynnikiem radykalnych zmian społeczeństw, rzeźbiąc niejako i formując indywidualne sumienia” i to „pod jego wpływem tworzyło się powoli społeczeństwo, oparte na sprawiedliwości i miłości, złożone z jednostek silnych, czystych, zdolnych do poświęceń”³². Dlatego stał zdecydowanie na stanowisku broniącego wartości chrześcijańskich w wychowaniu młodego pokolenia oraz tworzenia szkół wyznaniowych.

W szerszej perspektywie, chcąc ukazać, jaki powinien być „stosunek wzajemny sił społecznych” w kwestii wychowania, Adolf Szelążek zagadnienie to sprowadził do czterech podstawowych zasad: 1) wychowanie młodzieży z natury rzeczy jest nienaruszalną własnością rodziców; 2) tworzenie szkół, stosownie do potrzeb społeczeństwa, należy przede wszystkim do zgromadzenia rodziców (gminy); 3) państwo winno pomagać w tworzeniu szkolnictwa, o ile sami rodzice lub „siły prywatne” nie są w stanie zorganizować odpowiednich instytucji wychowawczych („nie ma miejsca ani dla ograniczeń krańcowych, ani bezwzględnej chorobliwej wolności”); 4) Kościół powinien spełniać swe posłannictwo na wszystkich poziomach edukacji; szkoły początkowe winny być wyznaniowe, natomiast w szkołach średnich religia i sprawy wychowania moralno-religijnego winny zajmować pierwsze co do godności miejsce, na uniwersytetach zaś Kościół powinien udzielać swej pomocy przez „światło nauki Chrystusowej”³³.

Takie właśnie, wyraźnie praktyczne (pragmatyczne) spojrzenie na kwestie wychowawcze, dalekie do akademickich dywagacji, a bliskie rzeczywistości dnia codziennego, było charakterystyczne dla Adolfa Szelążka również po otrzymaniu sakry biskupiej. Jako pracownik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego promował on tworzenie szkół wyznaniowych w Polsce, a formacji religijnej młodego pokolenia wiele uwagi poświęcał na konferencjach plenarnych Episkopatu³⁴. Również jako biskup łucki w swych listach pasterskich przestrzegał przed wzmogoną falą laicyzacji i walki z wartościami religijnymi w wychowaniu dzieci i młodzieży. Wzywał do współpracy między duchowieństwem i nauczycielami, a rodzicom przypominał o ciąży na nich odpowiedzialności za religijne wychowanie swych dzieci. Apelowal o to, aby szkoła polska stała się „ogniskiem patriotyzmu, ducha poświęcenia dla najwyższych ideałów wszech-

³¹ Tamże, s. 34.

³² Tamże, s. 47.

³³ Tamże, s. 41.

³⁴ L. Zygnier, *Sylwetka naukowa biskupa Adolfa Piotra Szelążka*, [w:] B. Karwowska, W. Rozyńkowski, L. Zygnier, dz. cyt., s. 185; J. Szczepaniak, *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w Polsce w latach 1918–1927*, Kraków 1997, s. 103, 127.

ludzkich, sprawiedliwości i braterskiej miłości”³⁵. Te i podobne wypowiedzi oraz listy pasterskie i pisma bp. Adolfa Szelażka kierowane do młodzieży, rodziców i pedagogów sprawiły, że w literaturze przedmiotu zaliczany on jest do najbardziej aktywnych członków polskiego episkopatu okresu międzywojnia walczących o miejsce wychowania religijnego w szkole³⁶. A wszystko to zaczęło się właśnie w Płocku, gdzie nie tylko kształtował on swoją sylwetkę pedagoga, ale także wyrósł na teoretyka wychowania szukającego w pedagogice chrześcijańskiej (religijnej) ideowych podstaw systemu wychowawczego polskiej szkoły, zbliżając się w wielu aspektach do koncepcji głoszonej przez narodową demokrację, z którą w tym okresie był związany³⁷.

„Żywa szkoła” Jerzego Ostrowskiego

Drugim z pedagogów związanych z północnym Mazowszem, na którego poszukiwania w dziedzinie wychowania chciałem zwrócić uwagę, był Jerzy Zbigniew Ostrowski. Urodził się on 9 stycznia 1897 r. we wsi Chodel na Lubelszczyźnie w rodzinie Stanisława i Zofii ze Stokowskich³⁸. Naukę rozpoczął w szkole ludowej w rodzinnej miejscowości, a następnie kontynuował ją w gimnazjum męskim w Lublinie, które ukończył w 1914 r. W szkole tej związał się z rodzącym się wówczas ruchem harcerskim, a upowszechnianie idei tego ruchu – pojmowanego jako pewien system wychowania moralnego³⁹ – stało się jedną z jego życiowych pasji. Nabyte w harcerstwie, z którym związany był od 1911 r., poczucie obowiązku i odpowiedzialności, a także hart ducha, karność, solidarność oraz głęboki patriotyzm i społeczna dojrzałość odbijały się później w jego twórczości literackiej i działalności pedagogicznej oraz społecznej⁴⁰. W lipcu 1914 r. wyjechał na Wołyń, a po wybuchu I pierwszej wojny światowej został zmobilizowany do armii rosyjskiej. Ranny w lipcu 1917 r., trafił na rekonwalescencję, po niej powrócił w 1918 r. do Lublina, gdzie włączył się w działania Polskiej Organizacji Wojskowej, a następnie wstąpił do Wojska Polskiego i jako oficer 7 Pułku Ułanów brał udział w przygotowaniach do powstania na Górnym Śląsku. Po utworzeniu Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego rozpoczął studia na Wydziale Prawa i Nauk Społecznych, następnie w 1919 r. przeniósł się na Wydział Prawa i Ekonomii Uniwersytetu Poznańskiego,

³⁵ A. Szelażek, *Odezwa do młodzieży wołyńskiej z racji zawodów sportowych z 17 VI 1926 r.*, „Miesięcznik Diecezji Łuckiej” 1926, R. 1, nr 2, s. 74. Zob. także L. Zygmier, *Biskupa Adolfa Piotra Szelażka...*, dz. cyt., s. 182.

³⁶ Zob. także L. Grochowski, *Doktryna wychowawcza katolicyzmu w Polsce międzywojennej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1984, nr 26, s. 195; L. Zygmier, *Sylwetka naukowa biskupa...*, dz. cyt., s. 185; A. Tomasiak, dz. cyt., s. 124.

³⁷ A. Dwojnych, *Endecja na Mazowszu Północnym a Kościół katolicki 1898–1939*, Kraków 2008, s. 116, 145.

³⁸ A. Jopek, *Ostrowski Jerzy Zbigniew*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 24, Wrocław 1979, s. 553; J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie imienia Stanisława Żółkiewskiego w Mławie*, t. 1, Mława 1980, s. 66 (maszynopis).

³⁹ Zob. K. Lutosławski, *Skauting jako system wychowania moralnego*, Warszawa 1913.

⁴⁰ J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie...*, dz. cyt., s. 67.

gdzie w 1921 r. uzyskał dyplom magistra praw i ekonomii. W czasie studiów działał w różnych organizacjach młodzieżowych, będąc m.in. wiceprezesem Towarzystwa Młodzieży Niepodległościowej. Pracował również jako sekretarz redakcji poznańskiego „Przeglądu Porannego” i na łamach tego pisma drukował swoje artykuły i wiersze⁴¹. W 1921 r. zawarł związek małżeński z Ewą Szelburg-Ostrowską (później Szelburg-Zarembiną), znaną polską pisarką⁴². W związku z rozpoczęciem studiów w Instytucie Pedagogicznym w Warszawie we wrześniu 1922 r. przeprowadził się do Warszawy. Zwieńczeniem jego studiów pedagogicznych była praca dyplomowa, napisana w 1925 r., pod tytułem *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*, która w 1927 r. ukazała się drukiem⁴³. Studiując w Instytucie Pedagogicznym w Warszawie, Jerzy Ostrowski oficjalnie był nauczycielem Państwowego Seminarium Męskiego w Kielcach (1922/1923) urlopowanym na okres odbywania studiów. Natomiast w roku szkolnym 1923/1924 podjął obowiązki nauczyciela w gimnazjum w Skolimowie, później rozpoczął pracę pedagogiczną jako dyrektor Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Mławie (1924/1925), a następnie pracował na tym samym stanowisku w Wymyślinie koło Skępego (1925/1926)⁴⁴. W czasie pobytu w Wymyślinie rozwiódł się z żoną, która związała się z nauczycielem języka polskiego Józefem Zarembą, i wkrótce oboje opuścili Wymyślin, aby nie wywoływać wśród wychowanków skandalu⁴⁵. Po rozwodzie Jerzy Ostrowski opuścił seminarium w Wymyślinie⁴⁶. Zarówno w Mławie, jak i w Wymyślinie poza obowiązkami dyrektora seminarium uczył przedmiotów pedagogicznych, wprowadzając wraz z innymi nauczycielami własne metody nauczania i wychowania⁴⁷. Natomiast doświadczenia wyniesione z pracy z młodzieżą, a szczególnie te z okresu mławskiego, znalazły swoje odzwierciedlenie w jego twórczości, a zwłaszcza w jego pracy dyplomowej na temat szkolnictwa średniego. Po opuszczeniu Wymyślina w 1926 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego udzieliło mu płatnego urlopu i skierowało go do pracy za granicą. W lutym 1927 r. Jerzy Ostrowski wyjechał do Brazylii w charakterze instruktora oświatowego szkół przeznaczonych dla Polonii. Jednak ze względu na zatarg z posłem Rzeczypospolitej Polskiej w Brazylii musiał opuścić ten kraj i wrócić do Polski⁴⁸. Od września 1928 r. objął obowiązki nauczyciela, a od grudnia dyrektora Państwowego Gimnazjum im. Tadeusza Kościuszki w Równem, otrzymał w tym czasie tytuł zawodowy profesora gimnazjalnego (1930). W latach

⁴¹ A. Jopek, dz. cyt., s. 553; J. Krasuski, *Koncepcja szkoły średniej Jerzego Ostrowskiego*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne” 1996, nr 11, s. 176.

⁴² A. Szałagan, *Szelburg-Zarembina Ewa*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 47, Warszawa-Kraków 2011, s. 630–635.

⁴³ J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 177.

⁴⁴ A. Jopek, dz. cyt., s. 555.

⁴⁵ J. Zaremba, *Było i tak. Wspomnienia*, Wrocław 1976, s. 100–101. Zob. także M. Krajewski, *Wymyślińska Alma Mater. Seminarium i Liceum Pedagogiczne (1867–1969)*, Rypin-Wymyślin 2007, s. 43.

⁴⁶ A. Jopek, dz. cyt., s. 553, 555; M. Krajewski, dz. cyt., s. 43.

⁴⁷ J. Zaremba, dz. cyt., s. 93–94.

⁴⁸ A. Jopek, dz. cyt., s. 553; J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 177.

1930–1931 pracował w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego jako urzędnik zajmujący się programami szkolnymi, a w latach 1931–1933 z nominacji ministra Janusza Jędrzejewicza był wizytatorem okręgowym szkół w Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego. W tym okresie założył czasopismo dla młodzieży „Ster”, będąc formalnie jego redaktorem, a także wygłaszał w radiu słuchowiska historyczne i pogadanki o nowoczesnych prądach w wychowaniu, prowadził też radiową poradnię na temat problemów wychowawczych związanych ze środowiskiem młodzieżowym⁴⁹. Od stycznia 1933 r. objął obowiązki dyrektora II Państwowego Gimnazjum Męskiego im. Stanisława Sobańskiego w Rzeszowie, którą to placówką kierował do końca 1938 r., nauczając w niej propedeutyki filozofii, języka polskiego, historii i geografii. Mieszkając w Rzeszowie, zawarł w 1934 r. drugi związek małżeński z Ewą Mrozówną, polonistką z Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego w Rzeszowie, późniejszą profesorem Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie⁵⁰. Z początkiem 1939 r. został skierowany przez Departament Kultury i Oświaty Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kanady celem zebrania materiałów do pracy na temat tamtejszej Polonii. Coraz bardziej komplikująca się sytuacja międzynarodowa spowodowała, że pod koniec lipca 1939 r. powrócił do Polski, otrzymując stanowisko dyrektora Spółdzielni Ogrodniczej w Warszawie⁵¹.

Po kapitulacji Warszawy we wrześniu 1939 r. Jerzy Ostrowski powrócił do Rzeszowa, gdzie w październiku 1939 r. został aresztowany przez Gestapo jako zakładnik. Po uwolnieniu z aresztu próbował przekroczyć nielegalnie granicę, aby dotrzeć na Węgry, a następnie do tworzącej się we Francji Armii Polskiej. Pod koniec listopada 1939 r. w okolicach Muszyny wpadł w ręce Niemców, którzy osadzili go najpierw w więzieniu w Nowym Sączu, a następnie w obozie pracy w Nowym Wiśniczu⁵². W dniu 20 czerwca 1940 r. został wywieziony do obozu koncentracyjnego w Auschwitz w drugim transporcie więźniów (otrzymał numer 915). Podczas pobytu w Oświęcimiu zaangażowany był w obozowy ruch oporu. Według relacji jego uczniów, z których kilku trafiło do Oświęcimia już w pierwszym transporcie z 14 czerwca 1940 r., był osobą, która cieszyła się w gronie współwięźniów dużym autorytetem⁵³. Być może to właśnie jego niezłomna postawa i oddziaływanie na więźniów były przyczyną, że 7 czerwca 1942 r. z polecenia władz obozowych przewieziono go wraz z większą grupą więźniów do obozu Mauthausen, a 13 lipca do podobozu w Gusen (otrzymał numer obozowy 1165), gdzie podobnie jak wielu polskich nauczycieli pracował w nieludzkich warun-

⁴⁹ J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 177–178.

⁵⁰ A. Jopek, dz. cyt., s. 554–555.

⁵¹ Tamże, s. 555; J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie*, s. 104 (mps); J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 179.

⁵² A. Jopek, dz. cyt., s. 555; J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie*, s. 104 (mps).

⁵³ S. Szpunar, *Za drutami Oświęcimia (wspomnienie o dyrektorz Ostrowskim)*, „Dziennik Rzeszowski” 1946, R. 2, nr 295, s. 3 (dodatek „Młode Pióra”, nr 6); J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie*, s. 104–105 (mps).

kach w kamieniołomach, co okazało się ponad jego siły⁵⁴. Według dokumentacji obozowej Jerzy Ostrowski zmarł 27 listopada 1942 r. na dezynterię⁵⁵. Mimo dwukrotnego małżeństwa nie pozostawił potomstwa. Całkowicie poświęcił się pracy z młodzieżą, która to praca była jego życiową i zawodową pasją, a w wolnych chwilach chętnie podróżował oraz oddawał się twórczości literackiej.

Jako wieloletni pedagog i aktywny przedstawiciel nurtu „nowego wychowania” Jerzy Zbigniew Ostrowski pozostawił po sobie kilka prac z zakresu teorii wychowania i dydaktyki. Jego najważniejszą pracą była książka *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej* (Warszawa 1927). Spod jego pióra wyszły trzy inne publikacje książkowe z dziedziny szeroko rozumianej pedagogiki, kilka artykułów drukowanych w czasopismach pedagogicznych oraz trzy czytanki szkolne dla uczniów szkół powszechnych, które współredagował z Józefem Zarembą⁵⁶.

Za debiut Jerzego Korczak-Ostrowskiego (tak się jeszcze wtedy podpisywał) w dziedzinie pisarstwa pedagogicznego należy uznać dwa jego artykuły zamieszczone w 1923 r. na łamach wydawanego w Poznaniu kwartalnika „Przegląd Pedagogiczny”⁵⁷. W pierwszym z nich poruszył on problem karności w szkole, podejmując ostrą polemikę z poglądami znanego już wtedy pedagoga Janusza Korczaka⁵⁸, który stworzył dość oryginalny system wychowawczy oparty na idei samowychowania oraz społeczności dziecięcej współorganizowanej i współrządzonej przez dzieci⁵⁹. Zdaniem Ostrowskiego Korczak, wbrew poglądom Foerстера, który uważał, że „lepsza jest karność jakakolwiek niż żadna i że większym złem jest pobłażliwość niż surowość”, był zwolennikiem jak największej swobody w wychowaniu, odrzucając karność jako środek wychowawczy i ogłaszając własną „deklarację praw dziecka”, która była niczym innym, jak przejawem „doktrynerstwa, drażliwości i nihilizmu”, niezgodnym z duchem narodowego wychowania, którego celem winno być przede wszystkim „obcinanie wybujałych dziczek anarchii i wyrabianie twardego charakteru w twardej szkole karności”⁶⁰. Z kolei drugi esej Jerzy Ostrowski poświęcił samorządowi szkolnemu („samorządowa gmina

⁵⁴ J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie*, s. 105–106 (mps); Z. Wylazłowski, *Przez kamieniołomy i koczasty drut*, Kraków 1974, s. 75.

⁵⁵ A. Jopek, dz. cyt., s. 555; Z. Becker, *Jerzy Ostrowski 1897–1942 – wychowawca pierwszego pokolenia inteligencji chłopskiej na Mazowszu (we wspomnieniach współczesnych)*, „Notatki Płockie” 1982, nr 2–3(111–112), s. 35; J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie*, s. 107 (mps). Według relacji doktora Józefa Markiewicza, lekarza z Mauthausen-Gusen, Jerzy Ostrowski zmarł już 24 listopada 1942 r. Zob. J. Markiewicz, *Wspomnienia lekarza z Mauthausen-Gusen*, „Przegląd Lekarski” 1965, R. 21, nr 1, s. 145.

⁵⁶ Jego publikacje (pedagogiczne i literackie) zostały zebrane i krótko omówione w pracy: E. Korzeniowska (red.), *Słownik współczesnych pisarzy polskich*, t. 2, Warszawa 1964, s. 593–595.

⁵⁷ J. Ostrowski, *Reforma karności czy „deklaracja praw”*, „Przegląd Pedagogiczny” 1923, nr 42, z. 3, s. 265–268; tenże, *Samorząd szkolny*, „Przegląd Pedagogiczny” 1923, nr 42, z. 3, s. 268–270.

⁵⁸ Na jego temat: W. Okoń, dz. cyt., s. 248–281.

⁵⁹ S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 130–132; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, dz. cyt., t. 2, s. 293.

⁶⁰ J. Ostrowski, *Reforma karności...*, dz. cyt., s. 266, 268.

szkolna”). W artykule tym skupił się nie tylko na kwestii „udzielania samorządu dzieciom”, ale przede wszystkim na wartościach wychowawczych, na których zbudowana jest idea szkolnej samorządności. Jak podkreślił, dążenie do zerwania z pruską karnością w wychowaniu, opartą na przymusie, jest w pełni słuszne, natomiast w procesie wychowawczym należy odwołać się przede wszystkim do „dobrych popędów istniejących w duszy dziecka” i oprzeć go na zaufaniu i dobrowolnym współdziałaniu ze strony wychowanków⁶¹. Jednak pozostawienie wychowanków samym sobie jest niebezpieczne, gdyż wywołuje rozprężenie i apatię. Stąd idea samorządności szkolnej powinna zakładać pewną formę „sprawiedliwej karności”, która będzie wywoływać w młodzieży ochoczość i werwę. Karność tę powinno przedstawiać się jako męską cnotę, dowód siły i twardości charakteru, przy założeniu, że „samodzielność wyrabia się przez wskazanie celu i pozostawienie środków wykonania inicjatywie jednostkowej, jednak pod warunkiem, że wykonanie będzie surowo wymagane”. W takim ujęciu rola nauczyciela i wychowawcy powinna sprowadzać się do rozeznania zainteresowań młodzieży, tak aby umiał on młodzież porwać za sobą, aby był pomysłowy i górował tymi wszystkim zaletami, które młodzież uwielbia (odwaga, sprawność fizyczna, sprawiedliwość), a jednocześnie, aby sam brał chętnie udział w przedsięwzięciach młodzieży i umiał je organizować⁶². Przykładem tak sformułowanej formy oddziaływania wychowawczego był według Ostrowskiego m.in. skauting, czyli ruch harcerski, z którym związany był osobiście od swoich lat szkolnych i na którego zasadach budował podstawy ideowe własnego systemu wychowawczego, a nawet form i metod nauczania.

Poza dwoma omówionymi artykułami w 1924 r. ukazała się drukiem pierwsza książka Jerzego Ostrowskiego zatytułowana *Myśli o wychowaniu*, która wyszła w serii „Biblioteki Miniatur” i liczyła ponad 120 stron⁶³. Nie była to oryginalna praca Ostrowskiego, ale jedynie zredagowany przez niego zbiór różnych myśli na temat wychowania, istoty pedagogiki, roli szkoły oraz powinności wychowawcy-nauczyciela, zebranych z dzieł autorów od starożytności aż do czasów współczesnych, którymi – jak pisał w przedmowie – chciał się podzielić z innymi⁶⁴. Być może zebrane przez niego poglądy miały jakiś związek z przygotowaniem do napisania pracy dyplomowej, wieńczącej jego studia w Instytucie Pedagogicznym w Warszawie. Do wielu z nich odwoływał się też w innych swoich publikacjach, zarówno książkowych, jak i w artykułach zamieszczanych w czasopiśmie, o których będzie jeszcze mowa.

W 1927 r. w Wydawnictwie Gebethner i Wolff ukazała się książka Jerzego Ostrowskiego *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*, która była drukowaną wersją jego pracy dyplomowej, na podstawie której

⁶¹ Tenże, *Samorząd szkolny...*, dz. cyt., s. 268.

⁶² Tamże, s. 270.

⁶³ J. Ostrowski, *Myśli o wychowaniu*, Warszawa 1924.

⁶⁴ Tamże, s. 7–8.

ukończył 12 czerwca 1925 r. z wynikiem bardzo dobrym Studium Pedagogiczne w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie⁶⁵. Praca ta została bardzo wysoko oceniona przez profesorów Bogdana Nawroczyńskiego oraz Tytusa Benniego⁶⁶. Również w krytycznej recenzji Izy Moszczeńskiej, która zarzucała Jerzemu Ostrowskiemu, że w swojej koncepcji szkoły średniej nie liczy się on z poziomem przygotowania uczniów przez szkoły niższe ani z wymaganiami, które absolwentom jego szkoły stawiać będą szkoły wyższe i uniwersytety, a jego eksperyment w obecnych warunkach byłby zupełnie nie do zrealizowania na szerszą skalę, gdyż „żywa szkoła” wymaga zupełnie innego typu nauczycieli oraz innych zewnętrznych warunków, niż wtedy istniejące w Polsce szkoły średnie, to jednak w jego książce odnalazła „wiele bardzo rozumnych i pożytecznych wskazań wychowawczych, mogących mieć bezpośrednie zastosowanie już w obecnej chwili”, prowadząc do ożywienia szkoły już istniejącej⁶⁷. Szczególnie podkreśliła, że książka Jerzego Ostrowskiego świadczy o tym, że jej autor jest zwolennikiem najnowszych prądów reformatorskich na Zachodzie, że zna zarówno teorie, jak i doświadczenia przeprowadzone tam na terenie szkolnictwa i nie hołduje im „nie-wolniczo”, lecz je samodzielnie przemyślał⁶⁸. Za słuszne uznała też nazwanie jego koncepcji „szkołą żywą”, a nie powszechnie przyjętymi terminami „szkoła pracy” lub „szkoła czynna”, gdyż te ostatnie określenia często sprowadza się do robót ręcznych i całe nauczanie jakby zmierzało jedynie do przekazania wiadomości niezbędnych do ich wykonania, a przecież w nauczaniu i wychowaniu chodzi o coś więcej. Z tego Jerzy Ostrowski zdawał sobie sprawę, choć same prace ręczne uwzględniał w koncepcji swojej szkoły, co Iza Moszczeńska uznała za słuszne⁶⁹.

Po latach również historycy polskiej myśli pedagogicznej docenili koncepcję „żywej szkoły” Jerzego Ostrowskiego, a Józef Krasuski jego pracę uznał za najlepszą jego publikację z dziedziny pedagogiki i zarazem najciekawszą i najbardziej konkretną wśród wszystkich kierunków nowego wychowania koncepcję szkoły średniej, jakie powstały w Polsce międzywojennej⁷⁰. Jej walorem było to, że była pisana przez pedagoga-praktyka, który pewne elementy opisywane w tej pracy, zwłaszcza w drugiej jej części, już wcześniej wprowadził w życie w seminarium mławskim (np. regulamin samorządu uczniowskiego), a ostateczną jej wersję przygotował do druku – o czym wiemy z datacji na końcu (Wymyślin, październik 1925 r.) – wkrótce po objęciu posady dyrektora w seminarium w Wymyślinie.

Praca *Żywa szkoła* składa się z dwóch części: ogólnej i szczegółowej. W pierwszej z nich autor skupił się na następujących kwestiach: definicji i celu wychowa-

⁶⁵ A. Jopek, dz. cyt., s. 553; J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 177.

⁶⁶ J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 176.

⁶⁷ I. Moszczeńska, *Jerzy Ostrowski. Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przeszłej szkoły średniej. Nakład Gebethnera i Wolffa 1927, str. 268, „Szkoła Powszechna” 1927, nr 8, z. 2, s. 159–160.*

⁶⁸ Tamże, s. 162.

⁶⁹ Tamże, s. 160.

⁷⁰ J. Krasuski, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 198; tenże, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 177.

nia, wychowaniu narodowym, krytyce tradycyjnego modelu szkoły (encyklopedycznej), roli etyki i psychologii w procesie wychowawczym, środkach wychowania oraz koncepcji nowej szkoły średniej. Jak zauważył, w pojęciu wychowania mieszczą się dwa czynniki: ten, kogo wychowujemy, i to, ku czemu wychowujemy, czyli inaczej – osobowość wychowanka i ideał, ku któremu chcemy go prowadzić. Właśnie stosunek tych dwóch czynników jest najistotniejszym i zarazem najbardziej spornym zagadnieniem pedagogiki⁷¹. Natomiast celem wychowania jest rozwój twórczej jednostki, co jest jednocześnie najlepszą gwarancją jej użyteczności społecznej⁷². Stąd ideą przewodnią wszystkich reform proponowanych przez Jerzego Ostrowskiego było przekształcenie polskiego charakteru narodowego przez wychowanie, by wydobyć z niego jak najwięcej mocy twórczej, a na dzielności jednostek oprzeć pomyślność i potęgę Ojczyzny⁷³. W swojej koncepcji szkoły Ostrowski wystąpił przeciwko encyklopedyzmowi, werbalizmowi i humanistycznej jednostronności ówczesnych programów szkolnych, głosząc konieczność dowartościowania szkolnictwa zawodowego oraz związku szkoły z życiem i rozbudzenie u młodzieży chęci do samokształcenia. Natomiast za podstawowe zadanie szkoły i jednocześnie powinność narodową uznał kształcenie silnych charakterów u uczniów przez wszechstronny rozwój ich osobowości i stawianie przed nimi coraz to większych wymagań⁷⁴.

W pierwszej części swej pracy Jerzy Ostrowski zarysował ponadto koncepcję organizacyjną i dydaktyczno-wychowawczą szkoły średniej⁷⁵. Od strony organizacyjnej szkoła średnia według niego miała być sześcioklasowym gimnazjum, opartym na siedmioklasowej szkole powszechnej, przy tym klasa szósta miała odgrywać rolę przygotowania specjalnego. Jak zauważono już wcześniej głównym celem tej szkoły miało być wychowanie obywateli zdolnych do twórczej pracy dla dobra narodu. Dlatego szkoła powinna wychować uczniów w duchu narodowo-patriotycznym i obywatelskim, miała uczyć treści użytecznych i praktycznych, opartych na zainteresowaniach, aktywności i samodzielnym rozwiązywaniu problemów przez młodzież. Natomiast jej podstawową działalnością dydaktyczno-wychowawczą miała być działalność praktyczna uczniów⁷⁶. Szczegółowy program dydaktyczno-wychowawczy szkoły mieli opracowywać sami nauczyciele wraz z uczniami w zależności od miejscowych warunków i wymogów chwili. Program centralny (ministerialny) miał mieć jedynie charakter ramowy. Stworzył też rozkład dnia, tygodnia, miesiąca i roku, który miał być dostosowany do programu nauczania. W swoim systemie dydaktycznym Jerzy Ostrowski nie przewidywał tradycyjnego podziału na przedmioty, oceny, sprawdziany, wy-

⁷¹ J. Ostrowski, *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*, Warszawa 1927, s. 7.

⁷² Tamże, s. 48.

⁷³ I. Moszczeńska, dz. cyt., s. 161.

⁷⁴ A. Jopek, dz. cyt., s. 554.

⁷⁵ J. Ostrowski, *Żywa szkoła...*, dz. cyt., s. 117–134.

⁷⁶ J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 181.

kłady czy podręczniki. Był zwolennikiem stopni opisowych, aby uprzytomnić uczniom oraz jego rodzicom typ psychiczny wychowanka. Nie tylko więc powinien odzwierciedlać przedmiotowy zasób wiedzy, jak w tradycyjnej ocenie, ale także pilność ucznia, stan jego umysłu i pamięć⁷⁷. Źródłem treści nauczania miała być odpowiednio urządzona i wyposażona szkoła, a także obserwacje najbliższego środowiska, kraju i zagranicy. Swoją wiedzę uczniowie mieli zdobywać w pracowniach szkolnych, bibliotece, sali kinowej i teatralnej, w ogrodzie, sadzie i szkolnych warsztatach. Poza zdobywaniem określonej wiedzy w czasie prac w warsztatach szkolnych oraz upraw w ogrodzie i sadzie miała być uwzględniona też konkretna wartość użyteczna – wyroby i uprawy miały pokrywać zapotrzebowanie internatu szkolnego i przynosić dochód ze sprzedaży. Ważną rolę dydaktyczną miały też odgrywać wycieczki (turystyczno-naukowe) i związane z nimi obserwacje pod kątem geograficznym, geologicznym, przyrodniczym, archeologicznym, historycznym i etnograficznym. W ostatniej zaś klasie wszyscy uczniowie mieli odbywać wycieczki zagraniczne, aby dokształcić swoje umiejętności językowe, a także odbywać praktyki zawodowe, poznając różne profesje i wartość ludzkiej pracy celem lepszego wyboru zawodu w przyszłości⁷⁸.

Część druga *Żywej szkoły* została poświęcona metodom nauczania i metodom wychowania. Wśród metod nauczania jej autor opisał kolejno: naukę wymowy, lektury szkolne, wypracowania i szkolne gazetki, rolę szkolnego teatru, kina, biblioteki, konieczność prowadzenia przez uczniów własnego dziennika (pamiętnika) i teczki z rysunkami, gabinety przedmiotowe (klasopracownie), warsztaty do prac ręcznych, ogród przyszkolny, wycieczki oraz muzeum szkolne (szkolna izba pamięci). Piszac zaś o metodach wychowawczych, Jerzy Ostrowski podjął rozważania nad architekturą i estetyką szkoły oraz jej otoczenia („szkoła musi mieć swój styl”), które powinny cechować: prostota, przestronność, jasność, czystość, ład i piękno. Następnie wskazał na znaczenie sprawności fizycznej wychowanków oraz konieczność ćwiczenia ich hartu ducha. Zwrócił też uwagę na rolę modlitwy w szkole, właściwego wykorzystania czasu, a także organizowania różnych spotkań towarzyskich. Następnie skupił się na książkach, które mogłyby być pomocne w procesie wychowawczym. Szczególnie wiele miejsca poświęcił gawędzie jako wyjątkowemu środkowi komunikacji między nauczycielem i uczniami, a zarazem jej roli wychowawczej. Opisał też zwyczaje szkolne⁷⁹.

Jednym z najistotniejszych filarów koncepcji „szkoły żywej” Jerzego Ostrowskiego było wychowanie obywatelskie, o którym pisał w omawianej tu pracy *Szkoła żywa*, ale również w oddzielnej publikacji książkowej *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole*. We wstępie do ostatniej z przytoczonych tu prac ubolewał, że idea wychowania obywatelskiego nie doczekała się konkretnego i jasnego sprecyzowania przez władze rządowe (ministerialne) ani planowego

⁷⁷ Tamże, s. 122.

⁷⁸ J. Krasuski, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 198–199.

⁷⁹ J. Ostrowski, *Żywa szkoła...*, dz. cyt., s. 137–265.

wcielenia w życie szkoły. Dostrzegał, że w latach 30. XX w. w polskim szkolnictwie nastąpiło nawet pewnego rodzaju odżegnanie od tego hasła i porzucanie częściowo już uitorowanych dróg. Tymczasem każde wychowanie, w tym również wychowanie obywatelskie, „bez świadomości ostatecznego celu, staje się sprzecznością samą w sobie”, natomiast „wychowanie bezideowe musi popaść w marazm i bezdusznosc”⁸⁰. Za Stanisławem Szczepanowskim, autorem dzieła *O polskich tradycjach w wychowaniu* (wydanie pośmiertne z 1912 r.) stawiał pytanie czytelnikom: „Czyżby apostołowie światła i wychowania obywatelskiego nie mogli się zdobyć na założenie zakładu, który by odpowiadał i dawnym tradycjom polskim i potrzebom obecnego społeczeństwa polskiego? Zapewne to trudne, ale w górę myśli i serca polskie, a wszelkie trudności znikną, bo one tylko dla małodusznych istnieją”⁸¹.

Odwołując się do celów społecznych wychowania, uważał, że pierwszym i bodajże najważniejszym postulatem wychowania powinno być przygotowanie dziecka do życia społecznego przez wychowanie obywatelskie, rozumiane jako „synteza wychowania społecznego, narodowego i państwowego, przenikniętego duchem samorządnej twórczości na planie zbiorowości żywej i bliskiej”⁸². Głównym więc celem wychowania obywatelskiego w Polsce powinno być zwalczanie wad narodowych, które wywodzą się z nieproduktywności indywidualnej i zbiorowej, i nauczanie młodzieży mierzenia wartości człowieka miarą dokonanych przez niego czynów pozytywnych, ze szczególnym uwzględnieniem wartości ludzkiej pracy, z właściwym dla niej podziałem i hierarchią, a także odpowiedzialnością za wykonywaną pracę i umiejętnością znajdowania w pracy radości⁸³. Natomiast mieszczący się w koncepcji wychowania obywatelskiego patriotyzm, jako pochodna jednego z elementów tego wychowania (wychowania narodowego), miał być przede wszystkim realny, twórczy, zorganizowany i wcielany w codziennym dniu pracy⁸⁴. Powinno wreszcie wychowanie obywatelskie uwzględniać konkretne warunki narodu i państwa, dla którego wychowuje młodzież. Zatem geopolityczne położenie państwa, struktura polityczna i odrębność psychiczna (charakter narodowy) powinny wpływać na precyzowanie programu wychowania obywatelskiego. Sama zaś idea odrodzenia narodu i wzmocnienia państwa poprzez wychowanie obywatelskie młodego pokolenia powinna przenikać całe szkolnictwo polskie⁸⁵.

W wychowaniu obywatelskim zdaniem Jerzego Ostrowskiego należało całkowicie przemodelować dotychczasowy stosunek do historii. Nie tragizm i cierpienie, do którego tak często odwoływano się w okresie niewoli narodowej, lecz siła i bogactwa państwa miały być dla młodzieży wzorem. Realizacja tak nakre-

⁸⁰ Tenże, *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole*, Warszawa 1938, s. 5.

⁸¹ Tenże, *Żywa szkoła...*, dz. cyt., s. 134.

⁸² Tenże, *Realizacja wychowania obywatelskiego...*, dz. cyt., s. 6–7.

⁸³ Tenże, *Kontury idei państwowej*, „Zrąb” 1933, R. 4, nr 1/13, s. 69–70.

⁸⁴ Tenże, *Realizacja wychowania obywatelskiego...*, dz. cyt., s. 7.

⁸⁵ Tamże, s. 8.

ślonego ideału miała odbywać się przez praktykę rozumianą jako ład i porządek wokół szkoły i w samej szkole, właściwą organizację dydaktyki, postawę moralną nauczycieli i administracji szkolnej. Dla kształtowania postaw obywatelskich Ostrowski proponował wykorzystać odpowiednio dobrane treści nauczania, właściwie zorganizowane wycieczki, bibliotekę szkolną i czytelnię, odpowiednią symbolikę i wreszcie organizacje młodzieżowe⁸⁶. Szczególną rolę w wychowaniu obywatelskim młodzieży miał odgrywać kodeks obywatelski (rycerski) opracowany przez autora *Żywej szkoły*, obejmujący dwanaście rad życiowych, które miały być młodzieży wytłumaczone, a nie odgórnie narzucane. Zawierał on następujące wskazania (rady): „I. Służ Ojczyźnie; II. Zwalczaj u siebie i u innych wady narodowe; III. Wychowaj siebie na Dzielnego Człowieka; IV. Dbaj o swoją dobrą sławę, o swój honor, bądź słowny i prawdomówny; V. Bądź odważny; VI. Panuj nad sobą; VII. Bądź energiczny i wytrwały. Kochaj pracę, twórczość, czyn; VIII. Bądź solidarny i koleżeński. Ucz się słuchać i rządzić; IX. Rozwijaj umysł; X. Hartuj ciało; XI. Dbaj o porządek i czystość; XII. Zachowuj się kulturalnie”⁸⁷. Od tego kodeksu zależne też były proponowane przez Ostrowskiego regulaminy poszczególnych dziedzin życia szkolnego, m.in. regulamin internatu, warsztatów szkolnych, boiska i sali gimnastycznej, szatni, toalet, biblioteki i czytelnicy, ogrodu.

Poza przytoczonym kodeksem szczególną rolę w wychowaniu obywatelskim Jerzy Ostrowski przywiązywał do symboliki i szkolnej obrzędowości jako środków wychowawczych. W jego koncepcji każda szkoła powinna rozpocząć swoje reformowania od obrania sobie herbu, który powinien być umieszczony na sztandarze, przed wejściem do budynku szkolnego, na pieczęcie samorządu szkolnego, na gazetce szkolnej, a nawet noszony jako amulet na piersiach uczniów. Podobną rolę miał pełnić też sztandar szkolny. Dlatego należy znaleźć dla niego odpowiednio wyeksponowane miejsce, do czego lepiej nadawałaby się sala przeznaczona na uroczystości szkolne. Tam poza sztandarem powinno znajdować się odpowiednio wystylizowane godło, obrazy historyczne, portrety wielkich Polaków (pomieszczenie to Ostrowski nazywał „salą państwową”)⁸⁸. To właśnie w tej sali mogłyby odbywać się uroczystości związane ze zdobywaniem przez uczniów stopni szkolnych: „nowicjusza” (kandydata), „obywatela szkolnego” i „pioniera”⁸⁹. Natomiast inną z kolei rolę w wychowaniu obywatelskim powinno pełnić muzeum szkolne, które z jednej strony powinno być odzwierciedleniem pracy szkoły, z drugiej zaś wizytówką najbliższej okolicy w różnych jej przejawach, a następnie kraju i świata (tych jego części, gdzie uczniowie odbywali wycieczki). W muzeum tym powinny znaleźć się następujące działy: dział przyrodniczy (rolnictwo, ogrodnictwo, pszczelarstwo, hodowla), dział geologiczny i mineralogiczny, dział geograficzny i krajoznawczy, dział archeologicz-

⁸⁶ J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 181–182.

⁸⁷ J. Ostrowski, *Żywa szkoła...*, dz. cyt., s. 213.

⁸⁸ J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 182.

⁸⁹ J. Ostrowski, *Żywa szkoła...*, dz. cyt., s. 198–199.

ny, dział historyczny, dział etnograficzny, dział techniczny (rzemiosło, przemysł, żegluga, lotnictwo itp.)⁹⁰.

W koncepcji „szkoły żywej” Jerzy Ostrowski zwracał też uwagę na środki wychowawcze polegające na bezpośrednim oddziaływaniu na ucznia. Wśród nich znalazły się m.in. wspomniane już wycieczki szkolne, które określał jako zbieranie doświadczeń i poznawanie zjawisk w ich naturalnym środowisku, a także poznawanie świata w bezpośrednim kontakcie, nie zaś z rysunków czy słów. Dlatego jego zdaniem wycieczki szkolne powinny zatoczyć szerokie kręgi – od poznania najbliższej okolicy aż do podróży po całym kraju i świecie⁹¹. Wyjątkową natomiast rolę wśród środków wychowawczych bezpośredniego oddziaływania Ostrowski przypisywał gawędzie, nawiązującej do „gawęd skautowych” (harcerskich) Baden-Powella⁹². Przez gawędę rozumiał on swobodną pogawędkę na różne tematy (głównie etyczne), opartą na wielu przykładach wziętych z życia, prowadzoną tonem jak najbardziej naturalnym, a nawet zbliżonym do sposobu wyrażania się uczniów, ale zawsze poza klasą, najlepiej na spacerze, wycieczce czy w ogrodzie⁹³. Ich skuteczność zależała jednak od kilku warunków. Po pierwsze, wychowawca głoszący je musi mieć pełne zaufanie młodzieży, po drugie, mały one być dostosowane do poziomu młodzieży, po trzecie, opowiadając je, wychowawca musi potrafić je ożywić, zabarwić i zbliżyć do życia młodzieży. Poza tym gawędy te powinny odwoływać się do dzielności jako punktu zasadniczego i najważniejszego wśród wszystkich zalet charakteru, nie powinny mieć formy wykładu, aby młodzież miała możliwość wypowiedzenia się, natomiast w zakończeniu powinny znaleźć się postanowienia na przyszłość⁹⁴. Temat i treść gawęd miała wypływać z konkretnej sytuacji (np. wycieczki w dane miejsce) lub być zgłaszana przez samą młodzież. Autor *Żywej szkoły* podał aż kilkadziesiąt przykładowych tematów tych gawęd, a wśród nich również zagadnienia praktyczne z życia szkoły: jak się uczyć, jak uczeń powinien sobie urządzić życie osobiste, klasa i szkoła jako społeczność obywatelska, obyczaje towarzyskie w klasie, zalety dzielnego człowieka, przyjaciel a kompan (kumpel), na czym polega czynny patriotyzm, wybór zawodu, jakim jestem a jakim chciałbym być, pisanie listów, metody samokształcenia, warunek powodzenia w życiu – intensywność pracy, sztuka mówienia „tak” i „nie”, sztuka rozmawiania, znaczenie samodzielności, inicjatywy i życiowej energii, wytrwałość, praca a rozrywka, ostrożność w sądzeniu, panowanie nad mową, niebezpieczeństwa życia towarzyskiego⁹⁵.

⁹⁰ Tamże, s. 158–161.

⁹¹ Tamże, s. 156.

⁹² J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 182. Środek ten wykorzystywali również inni pedagodzy. Zob. np. L. Dobrzyńska-Rybicka, *Powodzenie życiowe. Gawędy harcerskie z dziedziny psychologii, socjologii i etyki*, Poznań 1934.

⁹³ J. Ostrowski, *Żywa szkoła...*, dz. cyt., s. 193.

⁹⁴ Tamże, s. 193–194.

⁹⁵ Tamże, s. 196–198.

Poza wychowaniem obywatelskim problemem, który pasjonował Jerzego Ostrowskiego od początku jego pracy pedagogicznej, i który znalazł swoje odzwierciedlenie również w jego koncepcji „szkoły żywej”, był samorząd uczniowski⁹⁶. Uznając samą ideę szkolnej samorządności za słuszną i pożądaną, przestrzegał, że w jej interpretacji istnieje wiele nieporozumień i rozbieżności. Jak pisał, jedni pedagodzy uważają tę metodę za odpowiednią jedynie dla najmłodszych dzieci, inni chcieliby objąć nią właśnie starszą młodzież. Jedni pojmują ją jako wyzwolenie dziecka spod „tyranii dorosłych” i obdarzenie go nawet prawem sądzenia wychowawców, a inni tworzą z samorządu rodzaj państwa socjalistycznego z całą masą urzędników podległych władzy szkolnej⁹⁷. Tymczasem samorząd nie zawsze jest wychowawczo korzystny, gdyż młodzież jest skłonna podporządkować się swoim rówieśnikom, co bez przestrzegania w szkole karności może przerodzić się w anarchię. Poza tym władza, jaką daje samorząd jego przywódcom, może stać się czynnikiem demoralizującym, a nie twórczym. Dlatego samorząd przynosi dobre wyniki tylko wtedy, gdy jest organizowany doraźnie, dla wykonywania konkretnych zadań, zaplanowanych i przeprowadzonych całkowicie przez młodzież. Taka forma samorządu przynosi większe rezultaty niż „tworzenie humorystycznych niekiedy «starostów» czy «ministrów» od gąbki i kredy”, gdyż „są to przecież ci sami, co dawniej «dyżurni» i są raczej pomocnikami nauczyciela niż organem grupy społecznej, którą mają reprezentować”⁹⁸.

Wielkim błędem wychowawczym jest całkowite odrzucenie kierownictwa wychowawcy w samorządzie – w tym punkcie właśnie mocno ścierał się ze sobą system wychowawczy Ostrowskiego z koncepcją wychowania Korczaka, choć oba te systemy wyrosły z idei „nowego wychowania” – ponieważ działalność w samorządzie nie daje młodzieży większej swobody, lecz przeciwnie, daje jej więcej obowiązków i trosk, a przepisy i regulaminy zostają te same, tylko teraz pilnują ich przestrzegania nie tylko wychowawcy, ale i koledzy. Stąd w szkole dzisiejszej – jak pisał – samorząd nie może dać zbyt wielkich wyników, a to ze względu na bierność młodzieży i brak celów wspólnej pracy, nadmiar pracy szkolnej oraz brak zainteresowania wieloma spośród obowiązków szkolnych. Aby było inaczej, należy zostawić młodzieży szerokie pole „samodzielnej pracy”, ale nie rezygnując z dyskretnego i energicznego kierownictwa; określić i rozgranicyć kompetencje samorządu i władz szkolnych; nie rozpraszać kierunków pracy samorządu, lecz skoncentrować je przede wszystkim wobec praw i obowiązków, które były dotychczas w ręku wychowawcy; skonstruować prostą organizację i przejrzystość co do różnych prac i kompetencji samorządu; oprzeć całą strukturę samorządu i jego hierarchię na zespołach już istniejących, a więc na szkole jako organizacji gminnej oraz poszczególnych klasach; wyrobić w gronie nauczycielskim zrozumienie i odpowiednie wyczucie dla spraw samorządowych⁹⁹.

⁹⁶ J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 183.

⁹⁷ J. Ostrowski, *Żywa szkoła...*, dz. cyt., s. 104.

⁹⁸ Tenże, *Realizacja wychowania...*, dz. cyt., s. 79.

⁹⁹ Tenże, *Żywa szkoła...*, dz. cyt., s. 249–251.

Głównym celem istnienia samorządu szkolnego według Jerzego Ostrowskiego było „wzajemne wychowywanie się, wyrabianie silnych charakterów i przygotowanie do pracy społecznej przez przejęcie części praw i obowiązków wychowawczych, a w szczególności: wytworzenie silnej opinii zbiorowej, dobrowolne posłuszeństwo wybranym władzom, umiejętność kierowania i rządzenia, samodzielne i twórcze spełnianie obowiązków, wzajemny wpływ wychowawczy, pomoc materialna, moralna i naukowa oraz praca społeczna”¹⁰⁰. Samorząd cele te miał osiągać przez: czuwanie nad zachowaniem się kolegów (propagowanie rycerskości, kultury towarzyskiej, czystości i higieny w życiu szkolnym i pozaszkolnym), zebrania ogólne i kursowe, urządzenie uroczystości i zabaw, odezwy, przemówienia i redagowanie pisma szkolnego, postanowienia, nakazy i zakazy oraz wyroki, pochwały i nagany, ankiety i konkursy oraz sporządzanie statystyk spóźnień, wypadków, przekroczeń i postępów, utrzymywanie kontaktów z kolegami, którzy zakład ukończyli, i z młodzieżą innych zakładów naukowych, podejmowanie zbiorowych prac oraz sądy koleżeńskie¹⁰¹.

Praktycznym zastosowaniem tych wskazań był statut samorządu uczniowskiego, który został ułożony przez Jerzego Ostrowskiego i wcielony w życie Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Mławie. W ocenie uczniów z tego okresu była to pewnego rodzaju rewolucja. Jak pisał absolwent mławskiego seminarium Józef Leszczyński: „Przed jego wprowadzeniem uczniowie byli przyzwyczajeni do ścisłego stosowania się do nakazów i zakazów nauczycieli i wychowawców. Byli biernym składnikiem życia szkolnego. Ostrowski zaktywizował ten świat uczniowski i pokazał młodzieży, jak należy rozwijać samodzielność w myśleniu, tworzeniu i życiu społecznym. [...] Nauczył odwagi w wypowiedaniu własnych przeżyć i przemyśleń. Pokazał szerszy krąg zainteresowań i nauczył żyć w społeczności”¹⁰².

Oprócz samorządu szkolnego największą rolę w procesie wychowawczym Jerzy Ostrowski przypisywał organizacjom młodzieżowym i kołom zainteresowań¹⁰³. Jak pisał: „Ideałem szkoły winno być takie ujęcie wychowania, aby sama szkoła stanowiła związek młodzieży, przeniknięty pewną ideologią. Skoro jednak szkoła dzisiejsza jest w pierwszym rzędzie zakładem nauczającym [...] nie można sobie wyobrazić racjonalnego, skutecznego wychowania bez zwrócenia poważnej uwagi na wychowawcze wartości związków i organizacji młodzieży”¹⁰⁴. Aby jednak działalność tych organizacji była efektywna pod względem wychowawczym, muszą one spełniać kilka warunków: muszą wynikać z potrzeb samej młodzieży,

¹⁰⁰ Tamże, s. 251.

¹⁰¹ Tamże, s. 251–252.

¹⁰² J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. Stanisława Żółkiewskiego w Mławie*, „Studia Mazowieckie” 1992, R. 1, nr 1, s. 113. Zob. także Z. Becker, *Jerzy Ostrowski 1897–1942 – wychowawca pierwszego pokolenia inteligencji chłopskiej na Mazowszu (we wspomnieniach współczesnych)*, „Notatki Płockie” 1982, nr 2–3(111–112), s. 33.

¹⁰³ J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 182.

¹⁰⁴ J. Ostrowski, *Realizacja wychowania...*, dz. cyt., s. 61.

powinny być pod troskliwą i dyskretną opieką wychowawców, ich cele i treści muszą być konkretne i bliskie młodzieży, należy unikać w nich rozdrobnienia organizacji i zadań, a także stronić od werbalizmu i fikcji na papierze, dążyć do ofiarnej pracy członków w tychże organizacjach i zarazem pociągać do pracy ogół młodzieży, wykorzeniać wszelkie wady przenoszone do tychże organizacji z codziennego życia szkoły, pracę organizacyjną powiązać z pracą szkoły, dążyć do jak najszerzego stosowania aktywnych i zbiorowych metod nauczania w szkole oraz stworzyć odpowiednie warunki zewnętrzne (np. lokum dla organizacji, umeblowanie)¹⁰⁵. Do organizacji, które mogą odegrać ważną rolę wychowawczą Jerzy Ostrowski zaliczał: Ligę Obrony Powietrznej Państwa, Ligę Morską, Szkolne Koło Krajoznawcze, Hufce Przysposobienia Wojskowego, Koła Przysposobienia Ratowniczego, kluby sportowe, harcerstwo oraz Straż Przednią¹⁰⁶. Wśród nich rolę wiodącą nadał harcerstwu ze względu na uniwersalne podstawy moralne i społeczne tego ruchu¹⁰⁷. W jego koncepcji „szkoły żywej” opiekun harcerstwa w polskiej szkole miał te zasady wzbogacić o wartości narodowe i obywatelskie, realizowane w szkolnej i pozaszkolnej codzienności. Uważał, że w ruchu harcerskim tkwią od początku jego istnienia ogromne możliwości wychowawcze, ale trzeba je umiejętnie wykorzystać, co sam Ostrowski wielokrotnie w swojej działalności społecznej czynił. Natomiast jego teksty publikowane w „Płomyku” (1923–1924; 1930–1931, 1934–1939) oraz „Płomyczku” (1935–1936)¹⁰⁸ czyniły z niego jedną z najbardziej rozpoznawalnych postaci w polskim ruchu harcerskim okresu międzywojennego. Poza wymienionymi tu organizacjami ważną rolę wychowawczą – co było widać też w działalności pedagogicznej samego Ostrowskiego – pełniły także koła przyrodnicze i artystyczno-literackie oraz teatr szkolny. Starał się też organizować grupy młodzieży skupionej wokół zajęć z żywego słowa, co potem znajdowało swoje odzwierciedlenie w szkolnej tablicy ogłoszeń, gdzie zawieszano różne teksty pisane przez uczniów, a także w powielanym w wielu egzemplarzach szkolnym piśmie (gazecie)¹⁰⁹.

Po opublikowaniu *Żywej szkoły* w 1927 r. następne dwie książki Jerzego Ostrowskiego z dziedziny pedagogii ukazały się w latach 30., kiedy miał on już za sobą ponad dziesięcioletni staż nauczycielski. Były one dalszym rozwinięciem jego tez pedagogicznych, w których występował jako rzecznik sanacyjnego modelu wychowania, postulując konieczność wychowania dla państwa jako wartości nadrzędnej¹¹⁰. Pierwsza z tych prac została wydana w Państwowym Wydawnictwie Książek Szkolnych we Lwowie w 1933 r. i nosiła tytuł *Najjaśniejsza Rzeczpospolita. Rozważania o służbie obywatelskiej młodzieży*, a napisana została przez niego w Wilnie w 1932 r., gdzie pełnił obowiązki wizytatora szkolnego Wileńskie-

¹⁰⁵ Tamże, s. 63–66. Zob. także J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 183.

¹⁰⁶ J. Ostrowski, *Realizacja wychowania...*, dz. cyt., s. 61–84.

¹⁰⁷ J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 183.

¹⁰⁸ Zob. E. Korzeniowska (red.), dz. cyt., t. 2, s. 594.

¹⁰⁹ J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 186–187.

¹¹⁰ A. Jopek, dz. cyt., s. 554.

go Okręgu Szkolnego. Była to praca skierowana do młodzieży, w której w sposób przystępny, z podziałem na szesnaście rozdziałów, opisał zagadnienia związane z przygotowaniem młodzieży do czynnego udziału w życiu swego państwa. Powołując się na art. 89 konstytucji marcowej z 1921 r., że „pierwszym obowiązkiem obywatela jest wierność dla Rzeczypospolitej Polskiej”, a także analizując niektóre wydarzenia z dziejów Polski oraz żywe wśród młodych dążenie do samowychowania obywatelskiego, zwracał uwagę na konieczność odważnego przeciwstawiania się szkodliwym dla państwa poglądom politycznym, zwracał uwagę na budzenie szacunku i miłości do swojej ojczyzny, poszanowanie dla godła państwowego, flagi państwowej, sztandarów, hymnu, pielęgnowanie polskiej mowy, ochronę zabytków przyrody i kultury, popieranie przemysłu krajowego, ofiarność na cele społeczne i państwowe, dobrowolny udział w pracach obywatelskich (społecznych), a także krzewienie w sobie „służby rycerskiej” przez udział w ruchu harcerskim oraz w Hufcach Przysposobienia Wojskowego¹¹¹. „Odświeżnemu patriotyzmowi” przeciwstawiał „zbiorowy codzienny czyn”, zachęcając młodych do służby odrodzonej ojczyźnie¹¹².

W tym samym okresie, kiedy pisał wspomnianą pracę skierowaną do młodzieży, powstała kolejna jego książka dotycząca wychowania obywatelskiego, ale skierowana do nauczycieli, zatytułowana *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole*, która ukazała się drukiem w Warszawie w 1938 r. nakładem Naszej Księgarni¹¹³. We wstępie do tej pracy autor zwrócił uwagę na fakt, że idea wychowania obywatelskiego (państwowego) nie doczekała się „konkretnego i jasnego sprecyzowania przez oficjalne czynniki, ani planowego wcielenia w życie szkoły”, tymczasem idea odrodzenia i wzmocnienia państwa przez wychowanie obywatelskie winna przeniknąć całe polskie szkolnictwo¹¹⁴. W trzech rozdziałach tej pracy skupił swoją uwagę na kwestiach skuteczności tego wychowania przez odwołanie się do psychologii wychowanków, opisał zasady i metody wychowania obywatelskiego, a także środki tego wychowania. W ostatniej, najobszerniejszej z tych części, wskazał na następujące środki wychowawcze: odpowiednio przygotowany program nauczania, właściwe metody nauczania, organizowanie wycieczek szkolnych, zwiedzanie zabytków przyrody i kultury, właściwą organizację biblioteki szkolnej i czytelní, administracji szkolnej, otoczenie zewnętrzne budynku szkolnego (sztandary, orły, portrety, afisze, plakaty, mapy, tablice, gabloty, „sale pamięci”), a także oddziaływanie bezpośrednie („nauka obywatelska”) oraz pośrednie – przez organizacje młodzieżowe.

Poza dwiema wymienionymi książkami na początku lat 30. Jerzy Ostrowski zagadnieniu idei wychowania obywatelsko-państwowego poświęcił kilka artykułów, publikowanych m.in. na łamach kwartalnika pedagogicznego „Zrąb”, zwią-

¹¹¹ J. Ostrowski, *Najjaśniejsze Rzeczpospolita. Rozważania o służbie obywatelskiej młodzieży*, Lwów 1933, s. 98–102.

¹¹² A. Jopek, dz. cyt., s. 554.

¹¹³ J. Ostrowski, *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole*, Warszawa 1938, s. 90.

¹¹⁴ Tamże, s. 5–7.

zanego z grupą pedagogów popierających oświatową politykę rządu¹¹⁵. Na szczególną uwagę w tym względzie zasługuje jego artykuł opublikowany w 1933 r. pod tytułem *Kontury idei państwowej*¹¹⁶. Podjął w nim próbę wyjaśnienia różnic między wychowaniem państwowym, społecznym i narodowym. Podkreślił, że wychowanie państwowe nie pokrywa się z wychowaniem społecznym, które ma zbyt wielki zakres i może prowadzić do nierealnych i niebezpiecznych haseł humanitaryzmu światowego, kosmopolityzmu, pacyfizmu i wszelkiego rodzaju międzynarodówek. Wychowanie społeczne – jego zdaniem – zatracalo jednostkę i było jedynie wstępem do wychowania państwowego. Z kolei w wychowaniu państwowym właśnie wspólnota państwowa jest grupą społeczną ważniejszą od wszelkich innych grup. Zauważył jednak, że wychowanie to przeciwstawia się wychowaniu narodowemu, które w społeczeństwie wielonarodowym, jak Druga Rzeczypospolita, stawało się wychowaniem grupowym, niesłużącym jedności państwa, nastawiając grupy narodowościowe przeciw sobie i działając destrukcyjnie na spójność organizmu państwowego¹¹⁷. Jerzy Ostrowski podkreślał, że każde państwo ma własną odrębność, swoją indywidualność, zależną od położenia geograficznego, sytuacji politycznej, ustroju, struktury i formy gospodarki. Dlatego położenie geopolityczne i ekonomiczne Polski wymaga w wychowaniu obywatelskim zerwania z „sentymentalizmem politycznym” i „wzruszaniem młodzieży”, z czysto intelektualistycznym nastawieniem wychowania i z przesadnym analizowaniem wszystkiego oraz krytykanctwem. Głównym więc celem wychowania obywatelskiego w Polsce powinno być zwalczanie wad narodowych, które wywodzą się z nieproduktywności indywidualnej i zbiorowej, i nauczanie młodzieży mierzenia wartości człowieka miarą dokonanych przez niego czynów pozytywnych, ze szczególnym uwzględnieniem wartości ludzkiej pracy, z właściwym dla niej podziałem i hierarchią, a także odpowiedzialnością za wykonywaną pracę i umiejętnością znajdowania w pracy radości¹¹⁸.

Poglądy Jerzego Ostrowskiego widzące w wartości pracy podstawę kształcenia „twórczego obywatela” zwróciły już uwagę innych badaczy, dostrzegających w nim jednego z głównych przedstawicieli nurtu głoszącego konieczność upowszechniania „szkoły pracy”. Celem tej koncepcji miało być wspomaganie rozwoju dziecka i uznanie za istotne kształtowanie jego struktur wewnętrznych życia przez jego własne działanie, a szkołę traktowano w tym wypadku jako instytucję przede wszystkim wychowującą, czyli rozwijającą świadomą aktywność uczniów przez stwarzanie im okazji do samodzielnego działania oraz kształtowania w sobie silnych charakterów moralnych¹¹⁹. Na ile oddziaływały na tę koncepcję znane

¹¹⁵ Na temat tego czasopisma zob. A. Bańdo, „Zrqb” - kwartalnik pedagogiczny w latach 1930–1936, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Bibliotekoznawcze” 1996, nr 8, s. 139–153. Zob. także J. Krasuski, *Koncepcja szkoły...*, dz. cyt., s. 178.

¹¹⁶ J. Ostrowski, *Kontury idei państwowej*, „Zrqb” 1933, R. 4, nr 1/13, s. 56–70.

¹¹⁷ A. Bańdo, dz. cyt., s. 147.

¹¹⁸ J. Ostrowski, *Kontury idei państwowej...*, dz. cyt., s. 69–70.

¹¹⁹ K. Jakubiak, *Praca jako postawa...*, dz. cyt., s. 15.

już wtedy poglądy Henryka Rowida, trudno tu przesądzać, choć zapewne znane one były Jerzemu Ostrowskiemu. Natomiast w ostatnich z opisanych tu publikacji widać też wpływ wspomnianej już koncepcji „wychowania państwowego” głoszonej przez Kazimierza Sośnickiego.

Niewątpliwie więc w przypadku koncepcji wychowania w ujęciu Jerzego Ostrowskiego mamy do czynienia z pewną ewolucją ideową, która obejmowała zawsze mu bliską ideę ruchu skautowskiego jako pewnej formy wychowania moralnego, i ewoluowała od idei „wychowania narodowego”, bliskiego poglądom narodowej demokracji, do koncepcji „wychowania państwowego”, wyrosłego w nurcie sanacyjnym. Zawsze jednak pozostała jego własna i pod wieloma względami nowatorska koncepcja „szkoły żywej”, która zasługuje na szczególne podkreślenie, gdyż w okresie międzywojennym uchodziła za jedną z najciekawszych prób poszukiwania „nowej szkoły” i zawierała ważne przesłanie co do systemu wychowawczego polskiej szkoły, umiejętnie łączącego pozycję ucznia i pozycję nauczyciela, przy prawie całkowitym odrzuceniu metod i form wychowania szkoły tradycyjnej. Załącznikiem takiej szkoły było mławskie seminarium nauczycielskie, które stało się miejscem wypracowania kolejnej koncepcji wychowawczej, związanej z osobą pastora Karola Banszla.

Samorząd jako podstawa wychowania w szkole według pastora Karola Banszla

Karol Banszel urodził się 8 marca 1890 r. w Sibicy na Śląsku Cieszyńskim¹²⁰. Był synem Jerzego Banszla, robotnika fabrycznego i Zuzanny z Rzymanów. W Cieszynie ukończył szkołę ludową i gimnazjum, a po otrzymaniu świadectwa dojrzałości (1912) pracował jako organista i nauczyciel w Morawskiej Ostrawie. W latach 1913–1917 studiował teologię ewangelicką na Uniwersytecie Wiedeńskim. Po ukończeniu studiów teologicznych został 1 kwietnia 1917 r. ordynowany na pastora i rozpoczął pracę duszpasterską w Orłowej, a w roku szkolnym 1917/1918 r. uczył w szkole ludowej oraz w gimnazjum w Cieszynie. W 1919 r. został administratorem parafii ewangelickiej w Pawłowie. W 1920 r. był działaczem plebiscytowym na Mazurach, a po wojnie polsko-sowieckiej został referentem plebiscytowym dla spraw ewangelików polskich na Śląsku. Pod jego redakcją zaczął ukazywać się w Kluczborku tygodnik ewangelicki „Nowiny”¹²¹. Od 1921 r. był dyrektorem, powołanego rok wcześniej, seminarium nauczycielskiego ewangelickiego w Ostrzeszowie, w którym mieli kształcić się nauczyciele ewangelicy (pierwszym dyrektorem był Jerzy Ożan)¹²². W szkole tej uczył religii, śpiewu

¹²⁰ Podstawowe biogramy zawierają prace: T. Oracki, *Słownik biograficzny Warmii, Mazur i Powiśla XIX i XX wieku (do 1945 roku)*, Warszawa 1983, s. 47; B. Snoch, *Górnośląski leksykon biograficzny*, Katowice 1997, s. 16.

¹²¹ E. Alabrudzińska, *Protestantyzm w Polsce w latach 1918–1939*, Toruń 2004, s. 66; J. Kłaczek, *Kościół ewangelicko-augsburski w Polsce w latach 1918–1939*, Toruń 2017, s. 185, 203.

¹²² E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 288; J. Kłaczek, dz. cyt., s. 99, 185.

i przedmiotów pedagogicznych. Na skutek skandalu, jaki wybuchł wokół niego oraz jego drugiej żony Wiktorii Ossowskiej, musiał opuścić Ostrzeszów i został przeniesiony do Mławy¹²³. Od 1 września 1925 r. objął obowiązki dyrektora miejscowego seminarium nauczycielskiego męskiego, natomiast jego żona Wiktoria Banszel została nauczycielką w szkole ćwiczeń. Poza kierowaniem nową placówką uczył w niej również przedmiotów pedagogicznych, muzyki oraz prowadził chór szkolny. Był wielkim propagatorem wychowania fizycznego i sportu, gdyż w masowym uprawianiu sportu widział najlepszy sposób kształtowania ludzkich charakterów i tężyzny ciała¹²⁴. W sierpniu 1930 r. – już po wizycie w Mławie prezydenta Ignacego Mościckiego i ufundowaniu przez dyrektora nowego sztandaru szkolnego¹²⁵ – Karol Banszel zrezygnował z pracy w szkolnictwie i objął stanowisko pastora w Krakowie. Rok później powołano go do czynnej służby wojskowej jako kapelana Dowództwa Okręgu Korpusu V w stopniu kapitana. W 1933 r. awansował na stopień majora i przeniósł się do Dowództwa Okręgu Korpusu VI do Lwowa¹²⁶. Brał udział w wojnie obronnej 1939 r. Aresztowany przez NKWD w listopadzie 1939 r., zginął w bliżej nieznanymi okolicznościach w 1941 r.¹²⁷ Natomiast jego żona została zesłana z córkami w głąb Rosji, a potem udało im się przedostać do Anglii. Pastor Banszel pozostawił po sobie kilka prac z zakresu pedagogiki, z których najważniejsza ukazała się drukiem we Lwowie w 1930 r. pod tytułem *Samorząd jako podstawa wychowania w szkole średniej*.

W pracy tej nawiązał do swoich doświadczeń pracy z młodzieżą w Mławie, gdzie – dodajmy – pozostawił dobrą pamięć wśród absolwentów jako wyjątkowy wychowawca, „niezwykle opanowany i taktowny, poważny i rzeczowy, lubił porządek i ład, ale przy tym – pełen dobroci i mądrości ojcowskiej”¹²⁸, który w samorządzie uczniowskim, podobnie jak jego poprzednik, Jerzy Ostrowski, widział jeden z podstawowych środków wychowawczych, mający przygotować młodzież do życia w społeczeństwie, pomijając początkowo społeczno-polityczną stronę tego zagadnienia. W późniejszym okresie włączył się w orbitę oddziaływania Stronnictwa Pracy i popierał sanacyjne hasła o demokratyzacji i postępie, również w odniesieniu do systemu szkolnego, natomiast samorządność uczniów budował na bazie samokształceniowej i jej nadbudowie, którą miała być szkolna Rada Młodzieży. Stawiając na ideę samorządności, Banszel podkreślał wyjątkową rolę kół samokształceniowych i kół zainteresowań, których mogło istnieć w szkole tyle, ile jest przedmiotów nauczania. Każde koło miało wybierać swój zarząd i delegować przedstawiciela do Rady Młodzieży. Z kolei wspomniana rada spośród swoich członków miała wybierać prezesa, sekretarza oraz ich zastępców.

¹²³ Więcej na ten temat: J. Bałaban, *Walka o niezawisłość szkoły w Polsce. Stosunek duchowieństwa do szkoły i nauczyciela*, Lwów 1925, s. 113–119; J. Kłaczek, dz. cyt., s. 123.

¹²⁴ J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie...*, dz. cyt., s. 116.

¹²⁵ Tamże, s. 117.

¹²⁶ E. Alabrudzińska, dz. cyt., s. 212.

¹²⁷ T. Oracki, dz. cyt., s. 47; B. Snoch, dz. cyt., s. 16.

¹²⁸ J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie...*, dz. cyt., s. 118.

Przez swych łączników utrzymywała kontakt z dyrektorem, radą pedagogiczną oraz radą rodzicielską, przedstawiając im postulatory uczniów¹²⁹. W przygotowanym przez niego „Statucie” dla samorządu szkolnego pisał: „Szkoła pojmuje wychowanie jako uaktywnienie najlepszych sił w wychowanku w tym celu, by wykluła się zwała osobowość, która całym swym postępowaniem w społeczeństwie wzniecać będzie tęsknotę i pragnienie coraz to doskonalszego stanu rzeczy przez realizowanie ideału etycznego”. Aby to osiągnąć, szkoła powinna stworzyć sprzyjające rozwojowi osobowości ucznia warunki przez „uszanowanie godności każdego ucznia, jak najlepsze metody nauczania, gorliwe dbanie o rozwój fizyczny, ułatwianie samodzielnej pracy w kierunku zamiłowania do poszczególnych przedmiotów, pozostawienie młodzieży wolności normowania swego życia szkolnego i pozaszkolnego zgodnego z ideą wychowania w zakładzie, zorganizowanie przy zakładzie Rady Rodzicielskiej oraz współdziałanie z innymi zakładami w danym ośrodku”. Z kolei każdy uczeń „winien tak postępować, by szkoła nabrała przekonania, że jest jednostką wartościową i że w przyszłości zdoła spełnić należycie swe zadanie”¹³⁰.

We wstępie do pracy o samorządzie w szkole średniej Karol Banszel podkreślał, że zagadnienie samorządu ma znaczenie zasadnicze i przełomowe dla całego szkolnictwa. Samorząd szkolny to bowiem „objaw szlachetnych dążeń miłujących młodzież pedagogów, objaw cichego buntu przeciwko skostniałej metodzie despotycznego wychowania młodzieży, próba uzdrowienia i odświeżenia szkoły, to potężny zew «szukajcie usilnie nowych dróg w wychowaniu», to głos z wyżyn «uczyńcie duszę punktem wyjścia wychowawczych zadań szkoły». Przez wychowanie moralne do tężyzny ducha i ciała!”¹³¹. Swoje rozważania na temat systemu wychowawczego szkoły poprzedził wstępem historycznym, w którym przedstawił różne przykłady samorządów uczniowskich, działających jawnie i w podziemiu. Jako pastor ewangelicki opisywał m.in. samorząd w szkole w Zielonej Górze działający w okresie reformacji, a także samorząd słynnego gimnazjum w Lesznie¹³², gdzie w XVII w. działał Jan Amos Komeński, którego twórczość znał doskonale, czerpiąc z niej wiele wskazówek do codziennej praktyki pedagogicznej i często powoływał się na jego pisma w czasie zajęć z uczniami mławskiego seminarium¹³³. W swoich rozważaniach – podobnie jak Adolf Piotr Szelązek – odwoływał się do pedagogiki religijnej Fryderyka Wilhelma Foerстера, a także opisywał działania Wilsona Lindsleya Gilla, inżyniera i pedagoga z USA, którego metoda nauczania wiedzy o społeczeństwie w szkołach publicznych zyskała wielki rozgłos, wraz z założoną przez niego „szkołą-państwem” Lagrange City w stanie Ohio, gdzie wcielał w życie „metodę republikańską” w edukacji moralnej i obywatelskiej¹³⁴.

¹²⁹ Tamże, s. 115.

¹³⁰ Cyt. za K. Banszel, *Samorząd jako podstawa wychowania w szkole średniej*, Lwów 1930, s. 61.

¹³¹ Tamże, s. 1.

¹³² Tamże, s. 3–4.

¹³³ Zob. J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie...*, dz. cyt., s. 118.

¹³⁴ K. Banszel, dz. cyt., s. 4–7.

Spośród polskich twórców i opiekunów samorządów szkolnych zwrócił uwagę na działalność Czesława Jana Mączyńskiego w gimnazjum w Przemyślu, w którym uczył języka polskiego, Ludwika Jaxy-Bykowskiego, dyrektora VIII Gimnazjum we Lwowie, późniejszego profesora i kierownika Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim, a także dokonania swego poprzednika na dyrektorstwie seminarium pedagogicznego w Mławie – Jerzego Ostrowskiego¹³⁵.

Szczególną uwagę Karol Banszel zwrócił na powołane w 1925 r. przez Radę Pedagogiczną mławskiego seminarium Koła Samokształcenia¹³⁶. W statucie tego koła – powstałym z inspiracji dyrektora – zapisano, że podstawowymi jego celami są: „wychowanie każdego członka na człowieka o jasnym umyśle i dzielnym charakterze, postępowanie według zasad honoru i szlachetnej dumy, walka z wadami narodowymi u siebie i u innych, więc z prywata, anarchią, niechlujstwem, niedbalstwem, a przede wszystkim z gnuśnością i lenistwem, czynna miłość Ojczyzny w postaci idealnego spełniania swych obowiązków i pracy społecznej”¹³⁷. Jako metodę pracy koła wskazano na „czyn energiczny i wytrwały” w myśl zasady: „Rób lepiej niż inni i rób lepiej niż wczoraj”. Konkretnie wskazywano zaś na następujące prace koła: wspólne czytanie i omawianie arcydzieł literatury, stawianie sobie za obowiązek „realnych zadań z zakresu pracy umysłowej”, prowadzenie przez członków koła indywidualnych dzienniczków z oceną swojej pracy, wzajemny wpływ kolegów na siebie w „kierunku wyrobienia charakteru przez rady przyjacielskie”¹³⁸.

Po przedstawieniu działań wspomnianego koła, a także działalności samorządu uczniowskiego w mławskim seminarium, Karol Banszel skupił się na ogólnych zasadach dotyczących samorządu uczniowskiego, „opartego czy to na zasadach ustroju gminnego, czy państwowego, czy też na zasadach stowarzyszeniowych lub luźnej organizacji, łączącej się nie na zasadzie pisanego prawa, lecz na dobrej woli i zrozumieniu prawdy, że życie gromadzkie wymaga ładu i porządku”. Przypominał przy tym nauczycielom, że nowe czasy wymagają nowego podejścia do uczniów i do zagadnień pedagogicznych. „Minęły te czasy bezpowrotnie – jak pisał – gdzie nauczyciel-autokrata był pośrednikiem wiedzy tylko, i minęły te czasy, gdzie za pomocą odpowiednich metod wychowywano młodzież na wiernych i biernych poddanych [...]. Powoli zwracamy z gościńca duchowego militarysty w szkole na drogę człowieczeństwa. Zaczynamy pracować z młodzieżą, a młodzież z nami, podczas gdy do niedawna jeszcze pracowano nad nią”¹³⁹. Powołując się na nowe poglądy pedagogów, w tym Fryderyka Wilhelma Foerster, Georga Kerschensteinera, Hugona Gaudiga, Ovide’a Decroly’ego, a także starsze prace Jana Amosa Komeńskiego czy Johanna Heinricha Pestalozziego¹⁴⁰, pisał

¹³⁵ Tamże, s. 8–23.

¹³⁶ J. Leszczyński, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie...*, dz. cyt., s. 112.

¹³⁷ K. Banszel, dz. cyt., s. 24.

¹³⁸ Tamże, s. 24–25.

¹³⁹ Tamże, s. 27.

¹⁴⁰ Tamże, s. 30–31.

o nowych zadaniach nauczycieli, może nieco więcej skomplikowanych, ale za to radośniejszych i wznioślejszych. Podobnie jak Foerster jako podstawowe zadanie wychowania wysuwał kształcenie charakteru, przypominając, że „nauczyciel, który dopomaga tylko do nabywania wiedzy, jest rzemieślnikiem, a nauczyciel, który kształtuje charakter, jest artystą”. Stąd podstawowy cel wychowawczy szkoły sprowadzał do hasła: „przez kształcenie charakterów do zdobycia mądrości – przez wychowanie moralne do tężyzny ducha i ciała!”¹⁴¹. Jednocześnie jako pastor przypominał, że wszelki „ideał etyczny i wychowanie moralne najściślej wiąże się z życiem religijnym”¹⁴². Ów ideał etyczny, tkwiący w „najgłębszych pokładach duszy, mocen jest człowieka zamienić w olbrzyma”. Ale w wychowaniu młodzieży „uwzględnić należy to, by odwieczne Prawdy umiano podawać językiem dzisiejszego człowieka”, a do tego pamiętać, że wobec młodzieży wychowawcy winni opierać się na autorytecie nie szkoły, lecz własnym, wynikającym z uświęconej i zwartej osobowości, a także wytworzyć atmosferę „ducha w szkole”, będącej wynikiem „poważnej pracy, radości z pokonywania trudności, zadowolenia z poznania i odkryć nowych rzeczy, oraz wzajemnego szacunku i szczerości”¹⁴³.

W tak ujętym przez Karola Banzla ideale wychowawczym nie trudno dostrzec wpływ pism Jana Amosa Komeńskiego czy ks. Grzegorza Piramowicza. Zresztą do pojęcia wolności w ujęciu pierwszego wprost powoływał się on w innym miejscu swej pracy¹⁴⁴, podobnie jak zestawiał poglądy Piramowicza z Kirchensteinerem¹⁴⁵. Poza osobowością wychowawcy „na nowe czasy” widać u Banzla również nowe podejście do ucznia, i ogólnie do dziecka, oparte na osiągnięciach ówczesnej wiedzy pedagogicznej i psychologii. Stąd w jego opisie powinności nauczyciela-wychowawcy znajdujemy i taki passus: „Podkreślamy, że przy wszelkim uduchowieniu pracy, przy rozbudzeniu heroizmu do walki o najwyższe cele, trzeba sobie zdać sprawę, że dziecko każde w wieku rozwojowym czynem chce zwrócić na siebie uwagę, szuka uznania, każde chce coś znaczyć, chce mieć głos, a słowo stosownej pochwały i uznania jest dlań bodźcem do wytrwania w pracy i dokonywania coraz to nowych wysiłków”¹⁴⁶. Już tylko w tym cytacie widać podstawy do lokowania systemu wychowawczego w ujęciu Karola Banzla w nurcie „nowego wychowania”. Jednak nie ma w nim miejsca na skrajną pajdokrację, lecz metodę wychowawczą, którą określił następująco: „uczeń powinien zrozumieć, że indywidualnie ma decydować o swoich wyczynach i swoim szczęściu, o szczęściu społecznym – społecznie, w wypadkach zaś wątpliwych lub przechodzących granice jego samowiedzy, jest nie tylko koniecznością, lecz i prawem socjalnym odwołać się do autorytetu”. Z tego zaś wypływała „pedagogiczna zasada nowa”, polegająca na tym, aby wdrażać ucznia do samodzielnego stanowie-

¹⁴¹ Tamże, s. 32.

¹⁴² Tamże, s. 40.

¹⁴³ Tamże, s. 40–41.

¹⁴⁴ Tamże, s. 45.

¹⁴⁵ Tamże, s. 31.

¹⁴⁶ Tamże, s. 47.

nia o sobie, zapoznać go z normami zorganizowanego życia zbiorowego, wyrobić w nim przeświadczenie, że w sytuacjach trudnych, wyjątkowych i ważnych można i powinno się odnieść do odpowiedniego autorytetu¹⁴⁷. Do tej zasady miało również sprowadzać się unormowanie życia „nowej szkoły”. Był więc pastor Karol Banzel zwolennikiem pedagogiki personalistycznej, ale z mocnym akcentem na rolę wychowania moralnego i wychowania religijnego w polskiej szkole, która miała być szkołą wyznaniową.

Po przeanalizowaniu przedstawionych tu koncepcji wychowania w polskiej szkole w ujęciu bp. Adolfa Piotra Szelażka, Jerzego Ostrowskiego i pastora Karola Banzla wypada na koniec dokonać ich zestawienia i porównania. Przede wszystkim należy podkreślić znaczenie szkolnictwa zawodowego, które w ujęciu bp. Szelażka łączyło w sobie idee pozytywizmu polskiego z ideami „nowego wychowania”. Jego koncepcja szkoły rzemieślniczej, a także rola szkół zawodowych w ogólnym systemie odradzającego się po 1918 r. szkolnictwa polskiego jest o tyle ważna, że wynikała z konkretnych (środowiskowych) potrzeb, ale w swoich założeniach była próbą o szerszym wymiarze, niestety przez historyków oświaty jakby dotąd niedostrzeżoną. Ten sam bp Szelażek – już jako pracownik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – był wyraźnym zwolennikiem szkół wyznaniowych, co bardzo zbliżało go do poglądów innego pedagoga tu przywołanego, pastora Karola Banzla. Choć różniły ich wyznania, a także sympatie polityczne, to jednak ich system wychowania był do siebie zbliżony, gdyż opierał się na wartościach charakterystycznych dla nowoczesnej pedagogiki chrześcijańskiej. Natomiast w tym samym duchu „nowego wychowania” przez prawie całkowitą negację tradycyjnego modelu szkoły i konieczność tworzenia „nowej szkoły”, która miała być przede wszystkim „szkołą żywą”, swój system wychowawczy budował Jerzy Ostrowski. Kiedy jednak pisał o wartościach zasadniczych i etyczno-moralnym wymiarze wychowania szkolnego, był w swoich poglądach bardzo zbliżony do wartości preferowanych przez dwóch poprzednio wymienionych pedagogów. Zarówno on, jak i Karol Banzel bardzo mocno akcentowali rolę samorządu szkolnego jako środka wychowawczego, który był w stanie w oparciu o model „nowej szkoły” wykształcić „nowego człowieka”. Poza tym system szkolny wypracowany przez Jerzego Ostrowskiego nie tylko nie stracił na aktualności, ale pewne podobne mu poszukiwania ideowe widać w dzisiejszym modelu „szkoły ekologicznej” nawiązującej do tradycji nowego wychowania, a także wartości wychowawczych skautingu¹⁴⁸. Z kolei widoczne u wszystkich trzech autorów silne oparcie systemu wychowania polskiej szkoły o system etyki tradycyjnej i wzorce wypracowane przez „nowe wychowanie” jawi się jako pewne antidotum na dzisiejszy kryzys szkolnictwa, w którym szkoła – jak podkreślają

¹⁴⁷ Tamże, s. 50–51.

¹⁴⁸ Zob. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 29–31.

specjaliści w tej dziedzinie – stała się „praktyczną utopią”, gdyż zamiast być jak dawniej swoistym „źródłem mądrości”, stała się dla wielu osób zwyczajną „przechowalnią dzieci i młodzieży” w godzinach pracy rodziców¹⁴⁹. Pod tym względem badania nad historią myśli wychowawczej polskich pedagogów-praktyków, również w wymiarze regionalnym, zasługują na kontynuację. W niniejszym szkicu chciano jedynie zasygnalizować, że wszyscy jego bohaterowie, związani z północnym Mazowszem, wnieśli własny, choć nie zawsze znany badaczom wkład w poszukiwanie podstaw ideowych systemu wychowawczego polskiej szkoły w pierwszych dziesięcioleciach XX w., który do dziś w wielu punktach nie stracił na swej aktualności.

BIBLIOGRAFIA

- Alabrudzińska E., *Protestantyzm w Polsce w latach 1918–1939*, Toruń 2004.
- Araszkiewicz F.W., *Metodyka wychowania w polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1978, nr 21.
- Bałaaban J., *Walka o niezawisłość szkoły w Polsce. Stosunek duchowieństwa do szkoły i nauczyciela*, Lwów 1925.
- Banszel K., *Samorząd jako podstawa wychowania w szkole średniej*, Lwów 1930.
- Bańdo A., „Zrqb” – kwartalnik pedagogiczny w latach 1930–1936, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Bibliotekoznawcze” 1996, nr 8.
- Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.
- Becker Z., *Jerzy Ostrowski 1897–1942 – wychowawca pierwszego pokolenia inteligencji chłopskiej na Mazowszu (we wspomnieniach współczesnych)*, „Notatki Płockie” 1982, nr 2–3(111–112).
- Bońkowski S., *Dzieje zewnętrzne Seminarium Duchownego Niższego w Płocku (1916–1939)*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1975, nr 22, z. 4.
- Dobrzyńska-Rybicka L., *Powodzenie życiowe. Gawędy harcerskie z dziedziny psychologii, socjologii i etyki*, Poznań 1934.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2010.
- Dwojnych A., *Endecja na Mazowszu Północnym a Kościół katolicki 1898–1939*, Kraków 2008.
- Grochowski L., *Doktryna wychowawcza katolicyzmu w Polsce międzywojennej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1984, nr 26.
- Grzybowski M.M., *Działalność społeczna i narodowa ks. prałata Adolfa Piotra Szełęzka w Płocku*, [w:] L. Zygmier, R. Dmowski (red.), *Sługa Boży Biskup Adolf Piotr Szełęzek. Życie, działalność i duchowość*, Ciechanów 2017.
- Grzybowski M.M., *Rektorzy seminarium duchownego w Płocku 1710–2010*, [w:] W. Graczyk (red.), *Wyższe Seminarium Duchowne w Płocku 1710–2010*, Płock 2010.
- Jakubiak K., *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku oraz okresu II Rzeczypospolitej*, „Chowanna” 1998, nr 2.
- Jakubiak K., *Praca jako postawa twórcza obywatela w polskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej czasów nowożytnych*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2015, R. 6, nr 9.
- Jopek A., *Ostrowski Jerzy Zbigniew*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 24, Wrocław 1979.

¹⁴⁹ A. Nałaskowski, dz. cyt., s. 137.

- Kabzińska Ł., *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2000, nr 11/12.
- Karwowska B., Rozynekowski W., Zygnier Ł., *Gdy się kocha Boga, Kościół, swoją Ojczyznę... Adolf Piotr Szelągżek 1865–1950*, Warszawa 2011.
- Kłaczek J., *Kościół ewangelicko-augsburski w Polsce w latach 1918–1939*, Toruń 2017.
- Korzeniowska E. (red.), *Słownik współczesnych pisarzy polskich*, t. 2, Warszawa 1964.
- Krajewski M., *Wymyślińska Alma Mater. Seminarium i Liceum Pedagogiczne (1867–1969)*, Rypin–Wymyślin 2007.
- Krasuski J., *Historia wychowania. Zarys syntetyczny*, Warszawa 1989.
- Krasuski J., *Koncepcja szkoły średniej Jerzego Ostrowskiego*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne” 1996, nr 11.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000.
- Leszczyński J., *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. Stanisława Żółkiewskiego w Mławie*, „Studia Mazowieckie” 1992, R. 1, nr 1.
- Leszczyński J., *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie imienia Stanisława Żółkiewskiego w Mławie*, t. 1, Mława 1980 (maszynopis).
- Lutosławski K., *Skauting jako system wychowania moralnego*, Warszawa 1913.
- Markiewicz J., *Wspomnienia lekarza z Mauthausen-Gusen*, „Przegląd Lekarski” 1965, R. 21, nr 1.
- Moszczeńska I., *Jerzy Ostrowski. Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przeszłej szkoły średniej. Nakład Gebethnera i Wolffa. 1927. Str. 268*, „Szkoła Powszechna” 1927, nr 8, z. 2.
- Możdżeń S. I., *Historia wychowania 1918–1945*, Sandomierz 2006.
- Możdżeń S. I., *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Kielce 2001.
- Nalaskowski A., *Bankructwo polskiej inteligencji*, Kraków 2022.
- Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000.
- Oracki T., *Słownik biograficzny Warmii, Mazur i Powiśla XIX i XX wieku (do 1945 roku)*, Warszawa 1983.
- Ostrowski J., *Kontury idei państwowej*, „Zrąb” 1933, R. 4, nr 1/13.
- Ostrowski J., *Myśli o wychowaniu*, Warszawa 1924.
- Ostrowski J., *Najjaśniejsze Rzeczpospolita. Rozważania o służbie obywatelskiej młodzi*, Lwów 1933.
- Ostrowski J., *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole*, Warszawa 1938.
- Ostrowski J., *Reforma karności czy „deklaracja praw”*, „Przegląd Pedagogiczny” 1923, nr 42, z. 3.
- Ostrowski J., *Samorząd szkolny*, „Przegląd Pedagogiczny” 1923, nr 42, z. 3.
- Ostrowski J., *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*, Warszawa 1927.
- Papierowski A.J., *Ksiądz Adolf Piotr Szelągżek – działacz społeczny, sufragan płocki, biskup łucki (1865–1990)*, „Notatki Płockie” 2013, nr 3/236.
- Przemówienie J. E. Biskupa Szelągżka wygłoszone na bankiecie z okazji Jubileuszu 25-lecia biskupstwa J. E. Ks. Arcybiskupa Nowowiejskiego w Płocki s dniu 12 b. m., „Głos Mazowiecki” 1933, R. 3, nr 134.

- Rowid H., *Szkoła twórcza*, Kraków 1926.
- Rozynkowski W., *Sługa Boży biskup Adolf Piotr Szelążek (1865–1950). Życie, posługa, pamięć*, Toruń 2025.
- Snoch B., *Górnośląski leksykon biograficzny*, Katowice 1997.
- Studenski M., *Aktualność systemu wychowawczego F. W. Foerстера we współczesnej polskiej szkole (na podstawie badań przeprowadzonych w gimnazjach powiatu bielskiego)*, Kraków 2001.
- Szałagan A., *Szelburg-Zarembina Ewa*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 47, Warszawa–Kraków 2011.
- Szczepaniak J., *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w Polsce w latach 1918–1927*, Kraków 1997.
- Szelążek A.P., *Odezwa do młodzieży wołyńskiej z racji zawodów sportowych z 17 VI 1926 r.*, „Miesięcznik Diecezji Łuckiej” 1926, R. 1, nr 2.
- Szelążek A.P., *Projekt ustroju Szkoły Rzemiosł w Płocku*, Płock 1917.
- Szelążek A.P., *Szkoła zawodowa i jej stosunek do szkoły powszechnej*, „Kurier Płocki” 1917, R. 3, nr 112, s. 1; nr 114, s. 1; nr 116, s. 1; nr 117, s. 1.
- Szelążek A.P., *Walka o duszę dziecka*, [w:] I. Rościszewski (red.), *Więzanka literacka ziemi płockiej*, Płock 1913.
- Szpunar S., *Za drutami Oświęcimia (wspomnienie o dyrektorze Ostrowskim)*, „Dziennik Rzeszowski” 1946, R. 2, nr 295.
- Tomasik A., *Działalność społeczna biskupa Adolfa Piotra Szelążka. Ludzie – miejsca – historia*, Siedlce 2016.
- Wylazłowski Z., *Przez kamieniolomy i kolczasty drut*, Kraków 1974.
- Zagórski D., *Biskup Adolf Piotr Szelążek. Niezatarty ślad*, Pelplin–Toruń 2021.
- Zaremba J., *Było i tak. Wspomnienia*, Wrocław 1976.
- Zygner L., *Adolf Piotr Szelążek (1865–1950)*, [w:] R. Łatka (red.), *Słownik biograficzny polskiego katolicyzmu społecznego*, t. 2, Warszawa 2021.
- Zygner L., *Biskupa Adolfa Piotra Szelążka koncepcja teologii (studium historyczno-teologiczne)*, Toruń 1998.
- Zygner L., *Droga Adolfa Piotra Szelążka do biskupstwa łuckiego*, [w:] *Gdy się kocha Boga, Kościół, swoją Ojczyznę... Adolf Piotr Szelążek 1865–1950*, Warszawa 2011.
- Zygner L., *Sylwetka naukowa biskupa Adolfa Piotra Szelążka*, [w:] *Gdy się kocha Boga, Kościół, swoją Ojczyznę... Adolf Piotr Szelążek 1865–1950*, Warszawa 2011.
- Zygner L., Dmowski R. (red.), *Sługa Boży Biskup Adolf Piotr Szelążek. Życie, działalność i duchowość*, Ciechanów 2017.