

Joanna Król
ORCID: 0000-0003-4500-9730
Uniwersytet Szczeciński

Pierwiastek religijny w koncepcji wychowawczej Władysława Mariana Borowskiego (1875–1939)

The Religious Element in the Educational Concept
of Władysław Marian Borowski (1875–1939)

ABSTRACT

The aim of this article is to present the role of religion in the pedagogical views of Władysław Marian Borowski. The subject of the research is Borowski's educational concept with particular emphasis on its religious aspect. An analysis of source materials and the literature on the subject is conducted. The structure of the argument unfolds as follows: first, the text presents a synthetic overview of the premises of national pedagogy; second, there follows a discussion of Borowski's educational concept; and third, the concept is set in the perspective of spiritual development.

The research confirms the significance of the religious element in Borowski's educational program, which is revealed not only in the ideological assumptions of his concept, but also in his educational ideal. The spheres constituting this concept—the intellectual, emotional, and volitional—clearly emphasize the presence of the religious dimension. Borowski gave fundamental importance to the emotional sphere, considering it both integrative and primary in relation to the other two. He also considered that imbuing the emotional layer with

KEYWORDS

Władysław Marian
Borowski, educational
concept, religion,
national pedagogy,
Polish pedagogical
thought, educational
ideal

SŁOWA KLUCZOWE

Władysław Marian
Borowski, koncepcja
wychowania,
religia, pedagogika
narodowa, polska myśl
pedagogiczna, ideał
wychowawczy

SPI Vol. 28, 2025/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.005
Nadesłano: 27.02.2025
Zaakceptowano: 19.03.2025

religious content was one of the conditions for achieving the fusion of individual and collective life, as postulated in his educational ideal. For Borowski, the integration of the individual and social elements was a fundamental aspect of the educational concept and religion itself was an immanent element of the Polish tradition, a condition for its continuance and development. The holistic nature of Borowski's educational program, as well as the wealth of ideas contained in it, not only strengthens the achievements of Polish pedagogy, but can also serve as inspiration for contemporary educational theory and practice.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest przedstawienie roli religii w poglądach pedagogicznych Władysława Mariana Borowskiego. Przedmiotem badań uczyniono koncepcję wychowawczą Borowskiego i uwypuklenie w niej aspektu religijnego. Zastosowano analizę materiałów źródłowych oraz literatury przedmiotu. Porządek wywodu objął: syntetyczną prezentację przesłanek pedagogiki narodowej, omówienie koncepcji wychowawczej Borowskiego, a następnie osadzenie jej w perspektywie rozwoju duchowego.

Przeprowadzone badania potwierdziły założenie o istotnym znaczeniu pierwiastka religijnego w programie wychowawczym Borowskiego, co ujawniło się nie tylko w założeniach ideowych koncepcji, ale i skonstruowanym przez niego ideale wychowawczym. Konstytuujące go sfery: intelektualna, uczuciowa i wolitywna wyraźnie akcentowały obecność w nich warstwy religijnej. Zasadnicze znaczenie Borowski nadawał sferze uczuciowej jako integrującej, a zarazem prymarnej wobec dwóch pozostałych. Przepojenie warstwy uczuciowej pierwiastkiem religijnym uznał ponadto za jeden z warunków realizacji postulowanego w ramach ideału wychowawczego zespolenia życia jednostkowego i zbiorowego. Integracja pierwiastka indywidualnego i społecznego była dla niego istotnym elementem koncepcji wychowawczej, a sama religia immanentnym elementem tradycji polskiej, warunkiem jej trwania oraz rozwoju. Holistyczny charakter programu wychowawczego Borowskiego, jak i bogactwo zawartych w nim idei wzmacnia nie tylko dorobek pedagogiki polskiej, ale może stanowić inspirację dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej.

Wprowadzenie

Dzieje myśli pedagogicznej osadzone są zwykle w kontekście historycznym, politycznym i społeczno-kulturowym. Rozpoznanie tego kontekstu jest istotne, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że gros koncepcji pedagogicznych miało mniej lub bardziej pośrednie oddziaływanie na praktykę edukacyjną. Przykładem idei, która wyrosła na kanwie uwarunkowań historycznych i jednocześnie ówczesnych aspiracji niepodległościowych, była polska idea narodowa, która już od XIX wieku zdominowała dyskurs społeczny. Naczelnym jej imperatywem była formuła *Salus nationis suprema lex* (Dobro narodu niech będzie najwyższym prawem), która doskonale oddawała aspiracje niepodległościowe Polaków (Nawroczyński 1938: 127). Tradycja pedagogii narodowej sięga dzieł Karola Libelta i Stanisława Prusa-Szczepanowskiego, ale dynamikę zawartych w nich postulatów nadało dopiero zinstytucjonalizowanie się ruchu narodowego w postaci Ligii Narodowej przekształconej ostatecznie w Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne. Osoba Romana Dmowskiego, głównego ideologa endecji, oraz jego traktat polityczny *Myśli nowoczesnego Polaka* stały się punktem odniesienia dla ruchu narodowego, jak i kanwą dla rozwoju pedagogiki narodowej. Wiodący postulat Dmowskiego o byciu Polakiem i jego obowiązkach traktować należy jako imperatyw pedagogiczny dla wszystkich przedstawicieli opisywanego nurtu ideowego (Łempicki 19-?: 1051–1053; Araszkiewicz 1978: 31–35, 88–90; Strzelecki 2008: 38–39). Lektura dzieł Prusa-Szczepanowskiego, Zygmunta Balickiego, Stanisława Pigonia, Lucjana Zarzeckiego, Władysława Mariana Borowskiego i innych teoretyków pedagogiki narodowej umożliwia wyeksponowanie fundamentalnych dla niej idei: narodu jako źródła wartości duchowo-kulturowych, dziedzictwa historycznego i jego roli w tworzeniu wspólnoty narodowej, bohaterstwa myśli i czynu oraz systemu wychowawczego dopasowanego do właściwości i potrzeb Polaków. Założenia powyższe stały się zarazem osnową ówczesnych koncepcji wychowawczych, w których pojęcie narodu oraz wspomniany postulat uwzględnienia w programach wychowawczych specyfiki „charakteru polskiego” wyznaczały z kolei cele pedagogiczne (Kierski 1923: 303–304; Nawroczyński 1938: 127–155; Łempicki 19-?: 1045–1054; Chmaj 1962: 287–297; Araszkiewicz 1978: 32–37, 132–137; Wojdyło 1996: 177–183;

Kucha 2000: 60–70; Strzelecki 2008: 36–67; 123–129; 150–152). Istotne było również wychowanie religijne, co niewątpliwie wiązało się z pozycją samej religii w ideologii ruchu narodowego. Jak to ujął Bogdan Nawroczyński, „pedagogika narodowa była pedagogiką życia duchowego” (Nawroczyński 1938: 158), a religia, jako immanentny przymiot „duszy polskiej” i trwały element tradycji narodowej, była przez obóz narodowy traktowana jako istotny czynnik formacji młodego pokolenia. Mówić tu można jedynie o zróżnicowaniu sądów w zakresie roli pierwiastka religijnego: od pojmowania go jako nośnika wartości w celu umocnienia wspólnoty narodowej aż do utożsamiania religii, a zwłaszcza religii katolickiej, z istotą polskości (Strzelecki 2008: 43–48). Niejednorodność stanowisk w tym względzie nie znosiła jednak wspólnej dla obozu narodowego intencji uhonorowania religii w ogóle i nadania jej adekwatnego do jej znaczenia miejsca w teorii i praktyce wychowawczej.

Stan badań i zastosowane metody

Przedstawicielem nurtu narodowego w wychowaniu był również wspomniany Borowski, który podobnie jak wymienieni powyżej ideolodzy i pedagodzy podkreślał wartość narodu, tożsamości, tradycji i religii w rozwoju żywiołu polskiego. Formalne wykształcenie pozwoliło Borowskiemu na podejmowanie zagadnień filozoficznych, psychologicznych, prawnych i pedagogicznych. Łączył przy tym sprawowanie funkcji prawno-administracyjnych z pasją pedagogiczną, która z czasem zdominowała jego aktywność życiową (Król 2025: 69). Świadomość nadchodzącej niepodległości skłoniła Borowskiego do zabrania głosu w kwestii kształtowania młodego pokolenia, co ostatecznie zaowocowało stworzeniem koncepcji wychowania. Znalazła ona swoje rozwinięcie w jego dwóch fundamentalnych książkach: *Ogólne zarysy wychowania narodowego* (1918) i jej poszerzonej wersji pod tytułem *Wychowanie narodowe* (1922). Pomimo niewątpliwego wkładu w rozwój rodzimej myśli pedagogicznej postać ta, przynajmniej w porównaniu do innych przedstawicieli pedagogiki narodowej, dość skromnie zaznaczyła się w literaturze przedmiotu. Poglądy pedagogiczne Borowskiego, poza nielicznymi wyjątkami (Jankowski 1997; Wróblewska 1999), były obiektem dociekań podejmowanych z racji zagadnień o szerszym zakresie problemowym (Chmaj 1962: 296;

Araszkiewicz 1978: 99–101; Szulakiewicz 2000: 11–13, 19; Strzelecki 2008: 187; Jagielska 2015: 46–47, 54–56, 73–74; Kubicki 2018: 158–159). W jeszcze większym stopniu dotyczy to problematyki formacji religijnej w koncepcji wychowawczej Borowskiego (Wojdyło 1996: 182–183; Macała 2004: 103, 152, 258; Strzelecki 2008: 45; Jagielska 2015: 55). Podniesienie tej kwestii w niniejszym opracowaniu traktować należy zatem jako wyraz intencji wzbogacenia dotychczasowego stanu badań w tym zakresie.

Podstawą przeprowadzonych badań była analiza dokumentów, w tym głównie źródeł drukowanych w postaci prac Borowskiego, wraz z uzupełniającą rolę opracowań naukowych. Punktem wyjścia uczyniłam prezentację ideowych i pedagogicznych przesłanek koncepcji wychowawczej Borowskiego, aby przejść następnie do pojmowania przez niego istoty religii w ogóle. Tak skonstruowany tok narracji umożliwił uwypuklenie pierwiastka religijnego i znaczenia, jakie przypisywał mu Borowski w rozwoju w wymiarze jednostkowym i obywatelsko-narodowym.

Założenia koncepcji wychowawczej Władysława Mariana Borowskiego

W marcu 1918 roku Borowski pisał: „Opierając się na tradycji ojczystej oraz zdobyczach wiedzy pedagogicznej, wychowanie nasze winno stworzyć własny pogląd na sprawę kształcenia młodych pokoleń, wychodząc z założenia, że cywilizacja każdego społeczeństwa musi wyłaniać się przede wszystkim z sił twórczych geniuszu narodowego. Jedynie tą drogą naród może rozwinąć i wzbogacić własną indywidualność, a zarazem wzniesić nowe pierwiastki do kulturalnego dorobku całej ludzkości” (Borowski 1918: XI). W wypowiedzi tej zaznacza się wyraźnie punkt wyjścia, na podstawie którego Borowski zbudował koncepcję wychowania. Tworzyły ją dwie przesłanki: wiedza pedagogiczna i tradycja ojczysta. Wiedza pedagogiczna była przez Borowskiego rozumiana jako „całokształt teoretycznych i praktycznych usiłowań człowieka, mających na celu wydoskonalenie młodych pokoleń pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym, a zarazem – przystosowanie ich do warunków życia społecznego” (Borowski 1917a: 11). Powodzenie pedagogicznego dzieła nie było tu jednak pochodną wyłącznie nabycia przez wychowawcę

wiedzy z zakresu pedagogiki, ale i uwzględnienia tzw. empiryzmu historycznego i życiowego. Ideały pedagogiczne nie są bowiem niewzruszone i ulegają zmianom zależnie od czasu i miejsca (tamże: 10, 13) i z tego powodu „wychowawca [...] polski nie może w swej koncepcji pedagogicznej zadowalać się jedynie tymi wynikami, które zdobyła europejska nauka. On musi sięgać głębiej, w sam rdzeń narodowego bytu. Musi gruntownie wniknąć w istotę narodowego charakteru, zrozumieć jego zasadnicze wady i zalety, a potem mając jasny ideał przed oczami, za pomocą odpowiednich środków kształcić swych wychowanców w duchu najwyższego narodowego dobra” (tamże: 9). W wypowiedzi powyższej wypukła się zarazem postrzeganie dzieła wychowania jako sprawy społecznej. Borowski niejednokrotnie podkreślał konieczność łączenia interesu życia zbiorowego z dobrem indywidualnym wychowanka (tamże: 11, 20–21). Pojęcia narodu, indywidualności i uspołecznienia można zatem traktować jako rusztowanie kategoryjne poglądów pedagogicznych Borowskiego. Kategorią wiążącą był tu naród jako wartość najwyższa i będąca zarazem źródłem treści wychowawczych. Borowski pisał: „Jeżeli sztuka, nauka, literatura piękna, a zwłaszcza poezja są niejako odbiciem duszy narodowej i moralnego jej dostojęstwa, to w równej mierze można to powiedzieć o sprawie wychowania” (tamże: 7). Za podstawę wychowania narodowego Borowski uznał tradycję ojczyzny w postaci samorodnych czynników kultury narodowej, warunki przyrodnicze kraju oraz czynniki kulturalne rozwoju narodowego (Borowski 1918: 18–58). Wszystkie naturalne i kulturalne aspekty życia narodowego tworzą tym samym świadomość narodową, której warunkiem żywotności jest „zdolność przechowywania tradycji dziejowej” (tamże: 58–59) i umiejętność jej rozwoju (tamże: 59). Drugi aspekt zyskiwał znaczenie szczególne, jeśli wziąć pod uwagę czas historyczny, w którym autor pisał wspomniane słowa. Borowski mając świadomość nadchodzącego przełomu uczulał na doniosłość zadania, jakim będzie przygotowanie młodych pokoleń do odmiennych warunków życia. Pisał: „wszelka bowiem zewnętrzna forma i organizacja musi się rozpocząć od zaprowadzenia ładu wewnętrznego. W tym celu musimy głęboko obmyśleć system pedagogiki indywidualnej i społecznej, która z jednej strony będzie umiejętnie kształcić pojedynczego członka społeczeństwa, z drugiej zaś – organizować całokształt wychowania na podstawie gruntownej znajomości życia

i w przewidywaniu olbrzymich zagadnień przyszłości narodowej” (Borowski 1922: 13). Formowanie „ducha publicznego” (Borowski 1918: 9) miało w tym przypadku znaczenie szczególne, jeśli wziąć pod uwagę przywary Polaków: impulsywność, skłonność do ulegania egzaltacji, ekstatyczny patriotyzm, pesymizm, bezpłodny intelektualizm, wybujały indywidualizm i oderwanie od rzeczywistości (tamże: 98–114; Borowski 1917b: 3). Te, jak nazwał Borowski, „dysharmonie w psychice narodowej” (Borowski 1918: 98) miały nie tylko zgubne konsekwencje w biegu historii, ale i zostały wzmocnione poprzez tkwienie przez 123 lata w odrębnych organizmach państwowych. Podstawą kształcenia wspomnianego „ducha publicznego” powinna być zatem tzw. samowiedza narodowa rozumiana jako „całokształt idei, uczuć i dążeń, panujących wśród obywateli i mających na celu wydoskonalenie warunków wspólnego istnienia” (tamże: 9).

Powyższa wypowiedź uwydatnia ponownie nie tylko wspomniany aksjomat pedagogiczny wsparty na pojęciu narodu, indywidualności i socjalizacji, ale i wyraźnie wyodrębnia przestrzeń idei, uczuć i dążeń wyrażonych poprzez konkretne działania realizowane w trzech obszarach: intelektualnym, emocjonalnym i wolitywnym. Prawidłowy proces wzrostu wychowanka mógł się jednak dokonać zdaniem Borowskiego jedynie w społeczeństwie (tamże: 75–77) i dlatego „zachowanie [...] pełnej indywidualności – przy całym uspołecznieniu – oto najwyższy i najbardziej pożądany wynik wszelkich usiłowań pedagogicznych” (tamże: 79). W opinii Borowskiego był to warunek nie tylko pełnej integracji osobowości, ale przerwania zgubnego korowodu dziejów, w których niewola wyeksponowała nie tylko wspomniane przywary charakteru polskiego, ale i szkodliwe dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego tendencje do spiskowania i brak poszanowania porządku prawnopaństwowego (tamże: 66–67). Urzeczywistnienie tego postulatu było możliwe wyłącznie drogą „oddziaływania na człowieka od najmłodszych lat w duchu obywatelskim” (Borowski 1922: 13).

Przyjrzyjmy się zatem pokrótce istocie, treści i znaczeniu każdej z wyłonionych sfer kształcenia w życiu człowieka i narodu.

Kształcenie sfery umysłowej, czyli postrzegania, przypominania i rozumowania (Borowski 1917a: 57) oddziałuje nie tylko na rozwój intelektu, ale i na całokształt charakteru. Efektywne kształcenie władz umysłowych wymaga aktu woli, jak i stanowi silną podstawę

życia uczuciowego. Z tego powodu „wychowanie narodowe winno z jednej strony wszczepiać jak najbogatszy krąg idei dotyczących kraju ojczystego, z drugiej zaś – dążyć do jej realizacji” (Borowski 1918: 116). Postulowana przez Borowskiego jasność myślenia, silne osadzenie w rzeczywistości stanowią gwarant, że nabyte wiadomości z zakresu życia narodowego nie tylko wpłyną na rozbudzenie patriotyzmu, ale i przełożą się na pracę na rzecz Ojczyzny (tamże: 116–127). Podstawą wszelkich procesów umysłowych jest z kolei sfera uczuciowa, gdyż – jak pisał Borowski – „rzeczą rozumu jest prowadzić działalność do pewnego celu; nie może ona jednak spełnić należycie swego zadania [...] nie będąc poparta wielką siłą uczucia” (tamże: 129). Z perspektywy rozwoju indywidualnego i narodowego za najważniejszy Borowski uznał altruizm rozumiany jako gotowość do przedkładania „własnego dobra dla dobra innej osoby lub sprawy” (tamże: 131). W ten sposób uczucia altruistyczne stały się jednocześnie czynnikiem wychowania obywatelskiego, w którym dochodzi do zespolenia pragnień i idei życia osobistego z ideami społecznymi (tamże: 133). Nie chodzi tu o rezygnację z osobistego dobra, ale o takie poprowadzenie procesu wychowania, aby z jednej strony jednostka umiała sprzęgnąć uczucia osobiste (tamże: 196–213) oraz interes własny „z umiłowaniem dobra publicznego, z drugiej zaś – rozwijać do jak najszerszych granic zdolność poświęcenia osobistych widoków i wyrachowań dla ideałów społecznych” (tamże: 134). Altruizm służy też rozwojowi indywidualnemu, gdyż miłość i dobroć, będące wyrazem uczuć altruistycznych, a jednocześnie przeciwieństwem egoizmu, „wytwarzają wewnętrzną harmonię życia” (tamże: 149). W zasób uczuć altruistycznych Borowski włączył uczucia religijne i uczucia społeczne (tamże: 171–196), których kształcenie powinno być harmonijne, zsynchronizowane z celami wychowania obywatelsko-narodowego i oddawać ideę „ducha publicznego”.

Zwieńczeniem rozwoju poznawczego i uczuciowego jest wola, dzięki której „ziszcza się rzeczywistość” (Borowski 1922: 214). Objawia się ona w „różnego rodzaju postanowieniach i dążeniach [...] połączonych z głębokimi procesami umysłowymi i uczuciowymi” (Borowski 1917a: 57–58), a zasada integralności rozwoju sprawia, że „pobudzenie jednej z czynności może stać się podwaliną innych” (tamże: 61). Bez czynnej woli zarówno wielkie idee, jak i porywy ducha pozostają martwe i bezużyteczne (Borowski 1918: 214–215),

a wysiłki narodu polskiego będą wiecznie skazywane na niepowodzenie. Proces kształtowania woli wychowanka powinien zatem zdaniem Borowskiego objąć zdolność panowania nad instynktami i impulsami oraz pedagogikę pracy, wyrażającą się zamiłowaniem do systematycznego wysiłku, jak również formowanie samodzielności w myśleniu i działaniu (tamże: 223–242).

Koncepcja wychowawcza Borowskiego miała zatem charakter integralny, narodowo-obywatelski i szczególnie akcentujący znaczenie sfery uczuciowej. „Po linii [...] silniejszego uczucia pójdzie myśl i wyobraźnia twórcza będąca początkiem wszelkiego czynu” – pisał (Borowski 1922: 126). Uczucia, w tym głównie uczucia altruistyczne, uznał za klamrę spinającą całość wysiłków wychowawczych, a żywiołem nadającym im właściwy bieg była religia.

Religia i jej znaczenie w procesie rozwoju osoby i społeczeństw

Konieczność włączenia pierwiastka religijnego w proces wychowania była przez Borowskiego argumentowana faktem uznania celów wykształcenia sfery uczuciowej (której przecież religia była częścią) za jedno z najważniejszych zadań, jakie stawia przed sobą wychowanie narodowe (Borowski 1918: 171). Można to jednak uznać za tezę końcową, która została wyprowadzona przez Borowskiego jako sumująca jego zapatrywania na istotę i rolę religii w ogóle. Religia była przez niego postrzegana jako osnowa i siła napędowa rozwoju człowieka i całych społeczeństw, a racje to uzasadniające były natury filozoficznej, psychologicznej, historiozoficznej, pedagogicznej i socjologicznej.

Uczucia religijne Borowski definiował jako „zespół stanów świadomości, wynikających z wiary w istnienie wyższego porządku świata, który wybiega poza granicę przyrodzonych zjawisk bytu zewnętrznego” (Borowski 1921: 169), a w procesie zharmonizowania się z nim upatrywał źródło dobra i „osiągnięcia trwałej, niezniszczalnej szczęśliwości” (tamże). Drogą ku temu wiodącą nie mogło być wykształcenie filozoficzne lub analizy naukowe, gdyż nie zastąpią one „intuicyjnych i najpotężniejszych dążeń ducha ludzkiego do poznania i umiłowania istoty bytu” (tamże: 171). Fałszywą alternatywą są tu również teorie materialistyczne postulujące zastąpienie religii przez socjologię i etykę, a modlitwę przez poezję, gdyż „żadne

roztrząsania socjologiczno-etyczne czy najwznioślejsza poezja nie są w stanie w wyższym stopniu umoralnić czy dodać otuchy jak jedno tchnienie głębokiej wiary w panowanie dobra” czy „jedna [...] gorąca modlitwa” (tamże: 172). Co więcej, dowodził, że „niezaspokojenie uczucia osobistego, np. ambicji, próżności itp. jest źródłem najsilniejszych neurastenii i w ogóle zaburzeń w sferze świadomości, [a] tak potężny czynnik jak silne uczucie religijne, odrywające człowieka od jego spraw, interesów i dążeń egoistycznych, może mieć bardzo poważne znaczenie jako pierwiastek kojący i uzdrawiający” (tamże: 175). Odwieczna walka toczona w duszy ludzkiej między altruizmem a egoizmem prowadzi z jednej strony do wypełnienia ideału dobra i odwiecznego szczęścia, a z drugiej do wiecznego zła i osobistego cierpienia (Borowski 1918: 148). Pierwiastek altruistyczny jest zatem „niezbędnym czynnikiem urzeczywistnienia etyki, a zarazem osiągnięcia nie tylko zbiorowej, lecz również indywidualnej szczęśliwości” (tamże: 149). Rzeczywiste umocowanie etyki na podłożu altruistycznym nastąpiło z momentem narodzin chrześcijaństwa, gdyż „w nauce Chrystusa uczucie miłości zajęło tak górne szczyty, że już wyżej ani rozum, ani serce ludzkie sięgnąć nie może” (tamże). Budowanie systemu wartości bez uwzględnienia pierwiastka altruistycznego oraz czynienie punktu wyjścia z dobra jedynie indywidualnego prowadziło w ostateczności do zafałszowania istoty rozwoju moralnego (tamże: 149–151).

Religia, która towarzyszyła człowiekowi od zarania historii (tamże: 174), stała się jednocześnie motorem rozwoju całych społeczeństw, ale dopiero chrześcijaństwo można uznać za podłoże moralne cywilizacji, gdyż właśnie „nauka Chrystusa zasadniczo zmieniła stosunek człowieka względem Boga, opierając go na pierwiastku miłości, wynikającej z upodobnienia Boga do ojca, a rodzaju ludzkiego do Jego dzieci” (tamże: 159). W przeciwieństwie do kultów religijnych świata starożytnego i ludów pierwotnych, opartych głównie na uczuciu strachu, idea chrześcijańska czerpiąc z altruistycznego pierwiastka ducha ludzkiego (Borowski 1921: 170) spotęgowała go również „w stosunkach między ludźmi jako dziećmi jednego ojca; odmówiła sankcji etycznej wszelkim antagonizmom oraz pozbawiła moralnej racji bytu wszelkie objawy zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej nienawiści” (Borowski 1918: 160). Cywilizacyjnego potencjału religii chrześcijańskiej dowodzi zdaniem Borowskiego bieg dziejów,

w trakcie którego człowiek w swym „pochodzie rozwojowym posuwa się od ciasnego kręgu samolubnych uczuć barbarzyńcy do szerokiego zakresu umiłowań dzisiejszej kulturalnej jednostki” (Borowski 1918: 151). Zbliżanie się do ideału altruistycznego przy jednoczesnej świadomości niemożności jego osiągnięcia w pełnym wymiarze uznał Borowski za istotę, cel i zadania procesu wychowawczego w wymiarze jednostkowym i zbiorowym (Borowski 1918: 151–152). Uczucie religijne – przekonywał – „będąc tak wielką siłą moralną, nadawało całym epokom tło i koloryt, wpływało na różnorodne strony bytu indywidualnego i społecznego. Nic więc dziwnego, że jest ono również jednym z najważniejszych zagadnień wychowania, od należytego bowiem postawienia tej sprawy w znacznym stopniu zależy kierunek i owocność całej pracy pedagogicznej” (Borowski 1921: 174).

Pierwiastek religijny w procesie wychowania: aspekt indywidualny i obywatelsko-narodowy

Uzasadniając konieczność uwzględnienia pierwiastka religijnego w wychowaniu, Borowski pisał: „Wielka doniosłość uczuć religijnych dla wychowania wynika przede wszystkim stąd, iż należą one do tych czynników, które w pierwszym rzędzie mogą stworzyć spokojną, pogodną, dyszącą zadowoleniem i pełną zarazem wysiłku pracy atmosferę życia” (Borowski 1921: 174). Twierdził, że oparcie systemu pedagogicznego na naukach filozoficznych nie może wypełnić wspomnianej roli, gdyż różnorodność i wzajemne wykluczanie się prądów myśli ludzkiej uniemożliwia skonstruowanie jednolitych i uniwersalnych celów wychowania (Borowski 1918: 248). Z tego powodu właściwie pojęte wychowanie musi siłą rzeczy odwoływać się do religii i zawartego w niej pierwiastka altruistycznego etyki chrześcijańskiej, gdyż tylko on prowadzi do „opanowania wszystkich sił psychicznych i nadania sferze uczuć zasadniczego kolorytu w duchu najbardziej uspołeczniającym” (Borowski 1921: 175). Powyższe słowa oddają rdzeń koncepcji wychowawczej Borowskiego zakładającej nie tylko obecność treści religijnych w każdej z wyróżnionych przez sfer kształcenia, ale i przepełnienie całości aspektem społecznym.

Udział religii w całości procesu wychowawczego wynikał nie tylko z założenia o wspomnianej już integralności rozwoju, ale i samego

sensu religii zawierającego w sobie komponent intelektualny, uczuciowy i wolitywny (Macała 2004: 103). „Panując nad całokształtem procesów psychicznych, uczucie religijne podporządkowuje sobie kierunek myślenia i odczuwania w zakresie zagadnień metafizycznych, a nawet wpływa na stosunek względem otoczenia i cały tryb postępowania” (Borowski 1921: 169) – pisał. Przeanalizujmy zatem kwestię istoty i zakresu pierwiastka religijnego w poszczególnych przestrzeniach rozwoju człowieka.

Kształcenie umysłu to w głównej mierze szukanie prawideł otaczającej wychowanka rzeczywistości, który musi siłą rzeczy zadać sobie pytanie o przyczynę fenomenów natury fizycznej i moralnej. Proces poznawania rzeczywistości prowadzi zaś nieuchronnie do uznania porządku ponadludzkiego, w którym to Bóg stanowi źródło potęgi i mądrości oraz nadaje wszelkim procesom rzeczywistości jedność (tamże: 171–172, 174–175). Czynniki intelektualny odgrywa „niezmiernie ważną rolę w rozwoju uczucia religijnego, gdyż wprowadza do niego pewien pogląd na świat, pewną kosmologię i metafizykę, stwarzając przez to szerokie podłoże dla wszelkiego rodzaju wzruszeń i przeżyć w sferze religijnej” (tamże: 171–172). Jak dowodzi Borowski, sam pierwiastek intelektualny nie jest jednak w wychowaniu wystarczający, gdyż sam „może [...] zbudować jedynie mniej lub bardziej skomplikowany system metafizyczny, będący wykładnią spekulatywnych dążeń umysłu ludzkiego, ale nie jest wyrazem tego wykwitnięcia uczuć, które tworzą tło całego życia duchowego człowieka, nadają kierunek jego myśleniu i prowadzą do zbudowania całego poglądu na świat. Takie znaczenie może mieć jedynie silne uczucie” (tamże: 172).

Pierwszeństwo sfery afektywnej w koncepcji wychowania Borowskiego, o czym była już mowa, wynikało z dwóch podstawowych założeń: traktowania religii jako zjawiska uczuciowego, a po wtóre z założenia, że to Bóg nadaje ton porządkowi moralnemu. Busołą dla wszelkich działań wychowawczych był rozwój przyrodzonych każdemu człowiekowi pierwiastków altruistycznych z równoczesnym tłumieniem uczuć samolubnych (Borowski 1918: 151–153). Miłość – dowodził Borowski – „przedstawia twórczy i uszczęśliwiający pierwiastek w życiu każdego człowieka [...] najgłębiej w duszę może wkorzenić ją tylko religia, która z uczuciem miłości kojarzy nadzieję wiekuistego szczęścia, a ze skrucą łączy darowanie winy, głosząc zaś

wolność woli, czyni człowieka przed własnym sumieniem odpowiedzialnym moralnie za swe czyny” (Borowski 1921: 175–176). Włączenie pierwiastka religijnego w proces kształcenia sfery uczuciowej jest więc potężnym orężem w procesie rozwoju osobistego, w którym przez wewnętrzne przeobrażenie „podnosi poczucie siły i władzy nad sobą, dając jednocześnie najwyższy stopień zadowolenia i pozwalając miarkować popędy zmysłowe” (tamże: 176). Zabezpiecza to jednocześnie realizację uczuć altruistycznych – wzorem moralnym mogą tu być dla wychowanka pierwsi chrześcijanie, z zastrzeżeniem, że w przeciwieństwie do nich droga ku ideałom chrześcijańskim nie musi być już okupiona męczeństwem, ale wystarczy samodoskonalenie (Borowski 1922: 126). Borowski sformułował w tym względzie ważny apel do wychowawców, aby zamiast stosować kary ganiące samolubne czyny zachęcali do świadczenia dobra na rzecz innych i znajdowania w tym źródła szczęścia i osobistego spełnienia (tamże: 124). W ten sposób uwypukla się trzecia sfera kształcenia, czyli obszar woli wychowanka.

Osobotwórcza moc religii bez aktu działania prowadzi do zakłócenia harmonijnego wzrostu osobowości. Przypomnieć należy, że przerost intelektualizmu oraz bierną czułościowość Borowski uznał za skazę duszy polskiej. Życie jest czynem, a człowiek istotą działającą i dlatego pracę nad przekuwaniem myśli oraz uczuć w aktywność potraktować należy jako naturalne dopełnienie prowadzonego procesu wychowawczego. Szczególną rolę odgrywa tu prawidłowo prowadzone kształcenie umysłowe, które powinno się wspierać na pierwiastku twórczym i wyobrażeniu czynu, jak i kształcenie afektywne wspierające pozytywne impulsy przy jednoczesnym powściąganiu pobudek szkodliwych (Borowski 1918: 214, 223–228). Systematyczne działanie przejawiające się w umiejętności poświęcania interesu własnego w imię dobra drugiego człowieka lub ogółu jest podstawowym warunkiem urzeczywistnienia ideału altruistycznego, czyli pełnego rozwoju duchowo-religijnego człowieka.

W stwierdzeniu powyższym odsłania się wymiar społeczny, a w szczególności obywatelsko-narodowy, w którym winien się realizować pierwiastek religijny. Życie społeczne – głosił Borowski – „nie jest mechanicznym spojeniem mniejszej lub większej liczby jednostek. Między nimi muszą się zadziergnąć węzły moralne. Do nich, jako jeden z najsilniejszych, należy religia” (Borowski 1921: 175).

Przeświadczenie to oparł Borowski na założeniu, że każdy byt społeczny charakteryzuje się sprzecznością dążeń, interesów i rozbieżności. Oparcie wewnętrznej jego organizacji wyłącznie na pierwiastku rozumowym jest zawodne, a jedynym czynnikiem scalającym może być religia wraz z towarzyszącym jej porządkiem moralnym. „Jeżeli [...] życie indywidualne dzięki uczuciu religijnemu zostaje podniesione na jakiś wyższy szczebel udoskonalenia, to również można te skutki dostrzec w życiu społecznym” (tamże) – przekonywał. Jest to tym bardziej zasadne, że religijność chrześcijańska kształcąca w duszy ludzkiej niezależność charakteru, umiejętność podporządkowania się przede wszystkim ideałowi ducha, a potem dopiero siłom i potęgom świata nie tylko nie pozostaje w sprzeczności z interesem społeczności, ale dodatkowo go wzmacnia. Człowiek wierny swoim przekonaniom, kierujący się w postępowaniu ideałem religijnego altruizmu i pozbawiony wybujałego indywidualizmu będzie zarazem dobrym obywatelem (Borowski 1918: 177–178; Macała 2004: 152, 258). Religia stanowi również antidotum na zachowania kolektywne i oportunistyczne. Tylko etyka oparta na ideale odwiecznym, niezmiennym i wychodząca z założeń bezwzględego altruizmu może stworzyć moc wewnętrzną niezależną od przemijających interesów życia aktualnego (Borowski 1918: 248).

Powyższe postulaty Borowski w szczególności odnosił do narodu polskiego i zadań, jakie stało przed państwem u progu niepodległości w dziele wychowania nowego pokolenia. Zauważmy, że opisane walory pierwiastka religijnego w wymiarze społecznym miały jednocześnie potencjalną moc w zwalczeniu przywar charakteru polskiego: nadmiaru pierwiastka indywidualnego przy jednoczesnym niedoborze działania zbiorowego, niechęci do poświęcenia dobra osobistego na rzecz ogółu, skłonności do ulegania wpływom obcego żywiołu z towarzyszącym zatraceniem interesu własnego narodu oraz tendencji do aktywności dywersyjnej łamiącej porządek prawno-publiczny. Będąc źródłem etyki społecznej, religia jawiła się zatem jako oczywisty sprzymierzeniec państwa polskiego, który miał prowadzić do „ładu, porządku i rozwoju kulturalnego” (Borowski 1918: 247). W przypadku Polski było to tym bardziej naturalne, że – jak dowodził Borowski – „wszystko, co wielkie, a więc bohaterstwo, natchnienie poetyckie, uczucie religijne – wszystko to kwitło i rozwijało się na tle narodowym” (Borowski 1918: 13). Religia była zatem potraktowana

przez niego, jak i pozostałych przedstawicieli pedagogiki narodowej, jako immanentna część dziejów narodu polskiego, a Kościół katolicki jako ostoja i punkt oparcia wszystkich elementów i kierunków moralnych tkwiących w społeczeństwie (Borowski 1922: 196).

Z tego powodu wychowanie narodu polskiego, zwłaszcza w dobie odradzającego się bytu państwowego, musiało się wesprzeć na uczuciu religijnym jako najgłębszym czynniku etycznym i źródle wysiłku twórczego (Borowski 1918: 180–181). Co więcej, obecność pierwiastka religijnego w wychowaniu była nie tylko gwarantem rozwoju Polski, ale warunkiem jej istnienia, gdyż religia będąca najpotężniejszym źródłem sił moralnych jest potrzebna każdemu człowiekowi i społeczeństwu, a „szczególnie takiemu, jak nasze, dla którego wiara w słusność swej sprawy, panowanie nad sobą, poświęcenie i wszelkiego rodzaju cnoty są warunkami bytu. Uczucia religijne, chroniąc naród nasz od upadku ducha i zagłady kulturalnej w epoce największych prześladowań, było i jest czynnikiem wydobywającym z dusz ludzkich najistotniejsze pierwiastki kultury narodowej” (tamże: 174).

Podkreślając znaczenie, jakie nadał Borowski religii w konstruowaniu celów wychowania, należy podkreślić, że daleki był od przejawów fanatyzmu bądź nietolerancji religijnej. Wyraźnie przestrzegał przed wszelkimi skutkami przesadnego uprzywilejowania w życiu społecznym jednego wyznania, jak i ingerencji instytucji kościelnej w życie polityczne (Borowski 1922: 198; Macała 2004: 212; Strzelecki 2008: 205). Interesującą postawę prezentował w kwestii nauczania religii, twierdząc, że aby „religia spełniła swoje wielkie wychowawcze powołanie, musi polegać na głębokim przejściu się moralną treścią dogmatów [...] rdzeniem religijnego wychowania winna być jedynie wysoka etyka nauki Chrystusa” (Borowski 1921: 175). W przełożeniu na praktykę oznaczało to wyłączenie tego przedmiotu nauczania spod rygoru ocen i egzaminów (tamże), co biorąc pod uwagę nurt pedagogiczny, jaki reprezentował Borowski, nie było wcale stanowiskiem powszechnym. Postawę tę można za to traktować jako wyraz konsekwencji jego poglądów, w których prymat nadał rozwojowi duchowemu wychowanków poprzez uwewnętrznienie przez nich treści religijnych i płynących z nich wartości moralnych. Drogą ku temu wiodącą miało być cierpliwe i pełne otwartości oddziaływanie na sferę intelektu, uczucia i woli nie poprzez dogmatyzm, ale budzenie autorefleksji i sprawczości (Borowski 1918: 179–180). Borowski

widział religię jako „najsilniejszy motor cywilizacji, ale religię prawdziwą, nie martwych tekstów, lecz żywych uczuć i czynów użytecznych, a zarazem podniosłych” (Borowski 1922: 145). W słowach tych objawiało się zarazem fundamentalne zadanie wychowania narodowego, gdyż „duch narodu, ażeby rozwinął się w pełni, musi dążyć do wydania z siebie twórczego rozumu, twórczej woli, twórczego uczucia, czyli: geniuszu, bohaterstwa i świętości” (tamże). Geniusz zaś, jak dowodził cytowany przez Borowskiego Bolesław Prus, „rodzi się z mądrości, bohaterstwo – z trudów, a świętość – z religii” (tamże).

Podsumowanie

Płaszczyzną ideową, na której Borowski skonstruował swoje poglądy, był nurt pedagogiki narodowej i konstytuujące ją podstawowe kategorie: Ojczyzna, naród, niepodległość, obywatelskość. W zakresie tym mieściła się również religia jako fundament rozwoju duchowego człowieka, a w szczególności jej znaczenie w dziejach narodu polskiego. Aspekt tożsamościowy był dla Borowskiego, jak i dla wszystkich narodowców, niezmiernie istotny, czego wagę uzmysławia fakt uznania przez nich hasła „unarodowienia szkoły” za naczelny postulat u progu niepodległości (Kubicki 2018: 158). Konsekwencją przyjęcia powyższego aksjomatu pedagogicznego było z kolei nie tylko utożsamianie Polski z narodem, ale i postrzeganie go z perspektywy „psychologii duszy polskiej” (Szulakiewicz 2000: 11). Świadomość przywar charakterologicznych Polaków i ich skutków, przy jednoczesnym poczuciu misji dziejowej, stanowi w pracach Borowskiego bardzo silny akcent. Był to zarazem horyzont, wokół którego obracała się jego koncepcja wychowawczą z religią pełniącą w nim rolę fundamentalną. Będąc ostoją tradycji i warunkiem bytu narodowego, religia niosła ze sobą jednocześnie porządek moralny, a więc stanowiła naturalną drogę do udoskonalenia charakteru polskiego. Uznanie wartości etycznej religii, zwłaszcza w odniesieniu do obecnej w niej warstwy altruistycznej, Borowski potraktował jako podłoże wszelkich działań wychowawczych. Realizacja pierwiastka religijnego miała następować we wszystkich sferach kształcenia: intelektu, uczucia i woli, co pozwala na sformułowanie kolejnego wniosku. Postrzegając naród polski z perspektywy psychologicznej i widząc jego przywary, w tym nieharmonijność – jak to Borowski

określał – „sił ducha”, z całą mocą opowiadał się nie tylko za koniecznością dokładnego poznania psychiki Polaków, ale i za przyjęciem zasady integralności rozwoju (Kubicki 2018: 158). Integralność tę nadawała z kolei siła religii jako osnowa sfery afektywnej, która wysunąwszy na plan pierwszy miłość do Boga i bliźniego umożliwiała urzeczywistnienie twórczego rozwoju jednostki, a z drugiej strony – poprzez dążenie do bezwzględного ideału altruizmu – pełnego rozwoju obywatelsko-narodowego.

Bibliografia

Źródła drukowane

- Borowski W.M. (1917a). *Kurs pedagogiki. Część 2. Wykład psychologii wychowawczej*, Warszawa: Księgarnia J. Lisowskiej.
- Borowski W.M. (1917b). *Uczuciowość w charakterze narodowym*, „Kurier Warszawski”, nr 186, s. 4.
- Borowski W.M. (1918). *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta, S.A. Krzyżanowski.
- Borowski W.M. (1921). *Wykład psychologii ogólnej w zastosowaniu do wychowania. Część 2. Uczucia*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Borowski W.M. (1922). *Wychowanie narodowe*, Warszawa: M. Arct.

Opracowania

- Araszkiewicz F.W. (1978). *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chmaj L. (1962). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Jagielska D. (2015). *Wybrane pojęcia i kategorie konserwatywnych koncepcji wychowania społecznego z lat 1918–1939 w Polsce*, [w:] K. Ablewicz, M. Ciper, D. Jagielska, J. Kostkiewicz (red.), *Szkice z pedagogiki 20-lecia międzywojennego*, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 36–81.
- Jankowski R. (1997). *Wychowanie narodowe w refleksji pedagogicznej Władysława Mariana Borowskiego (1875–1939)*, [w:] D. Koźmian (red.), *Zapomniani pedagodzy lat międzywojennych*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 13–48.
- Kierski F. (opr.) (1923). *Narodowe wychowanie*, [w:] F. Kierski (opr.), *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. 1: A–M, Lwów–Warszawa: Książnica Polska, s. 303–304.

- Król J. (2025). *Borowski Władysław Marian*, [w:] J. Kamińska (red.), *Słownik biograficzny pedagogów polskich*, Kraków: Polska Akademia Umiejętności (w druku).
- Kubicki D. (2018). *Integralność natury człowieczej jako wyzwanie edukacyjne dla pedagogiki*, „Pedagogika”, t. 27, nr 1, s. 155–168.
- Kucha R. (2000). *Narodowa myśl pedagogiczna w przededniu odzyskania niepodległości w Polsce*, [w:] E. Walewander (red.), *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 57–70.
- Łempicki S. (19-?). *Polskie tradycje wychowawcze*, [w:] S. Łempicki i in. (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 1: *Wychowanie*, cz. 2, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 1024–1080.
- Macąła J. (2004). *Polska katolicka w myśli pedagogicznej II RP*, Zielona Góra: Druk-Ar.
- Nawroczyński B. (1938). *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Lwów: Książnica-Atlas.
- Strzelecki M. (2008). *Wizje wychowania społecznego w polskiej myśli politycznej lat 1918–1939*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szulakiewicz W. (2000). *Wychowanie po polsku. Stereotypy polskości i patriotyzmu oraz przejawy ich przewycięzania w polskiej myśli pedagogiczno-filozoficznej z lat 1900–1939*, [w:] W. Wojdyło (red.), *Wychowanie a polityka. Mity i stereotypy w polskiej myśli społecznej XX wieku*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 9–22.
- Wojdyło W. (1996). *Funkcja mitu w koncepcjach wychowania narodowego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, s. 175–184.
- Wróblewska T. (1999). *Wychowanie w rodzinie w ujęciu Władysława Mariana Borowskiego (1874–1939)*, „Rocznik Pedagogiki Rodziny. Studia i Rozprawy”, t. 2, s. 77–81.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Joanna Król, prof. US
 Uniwersytet Szczeciński
 Instytut Pedagogiki
 E-mail: joanna.krol@usz.edu.pl