

**PEDAGOGIKA**

**XXIV**

## **RADA NAUKOWA**

Krystyna ABLEWICZ (Uniwersytet Jagielloński)  
Krzysztof JAKUBIAK (Uniwersytet Gdański)  
Wiesław JAMROŹEK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
ks. Dominik KUBICKI (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
Svitlana LUPIY (Akademia Sztuk Pięknych we Lwowie)  
Hanna MARKIEWICZ (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)  
Andrzej MEISSNER (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji  
w Lublinie) – przewodniczący  
Jozef PŠENAK (Uniwersytet Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie)  
Kazimierz RĘDZIŃSKI (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie)  
Grażyna RYGAL (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie)  
Dmitry L. STROVSKY (Uralski Federalny Uniwersytet w Jekaterynburgu)  
Stefania WALASEK (Uniwersytet Wrocławski)  
Adam WINIARZ (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach)

## **LISTA RECENZENTÓW**

Witold CHMIELEWSKI (Uniwersytet Jana Kochanowskiego  
w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim)  
Romuald GRZYBOWSKI (Uniwersytet Gdański)  
Bohumil NOVÁK (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu – Czechy)  
Jerzy POTOCZNY (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie)  
Andrzej RAJSKY (Uniwersytet Trnavski w Trnawie – Słowacja)  
Eleonora SAPIA-DREWNIAK (Uniwersytet Opolski)  
Kazimierz SZMYD (Uniwersytet Rzeszowski)  
Janusz SZTUMSKI (Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. W. Korfatego  
w Katowicach)  
Ewa WYSOCKA (Uniwersytet Śląski)

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

**PRACE NAUKOWE**  
**Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie**

# **PEDAGOGIKA**

**tom XXIV**

pod redakcją  
**Kazimierza Rędzińskiego**  
**Mirosława Łapota**



**Częstochowa 2015**

Redaktor naukowy  
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu  
Kazimierz RĘDZIŃSKI  
Mirosław ŁAPOT

Redaktor naczelny wydawnictwa  
Andrzej MISZCZAK

Korekta  
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna  
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki  
Janusz PACUDA

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
Częstochowa 2015

**ISSN 1734-185X**

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego  
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19  
[www.ajd.czyst.pl](http://www.ajd.czyst.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ajd.czyst.pl](mailto:wydawnictwo@ajd.czyst.pl)

## SPIS TREŚCI

### CZĘŚĆ I

#### PODSTAWY EDUKACJI

Леонід ВАХОВСЬКИЙ

Постмодернізм і сучасна освіта ..... 15

Dominik KUBICKI

Edukacja kształtująca spełniający się twórczy podmiot – ideałem pedagogicznym  
cywilizacji łacińskiej ..... 25

Joanna TOROWSKA

Dziedzictwo – współczesna ewolucja pojęcia. Implikacje dla pedagogiki ..... 41

Paweł ZIELIŃSKI

Idealy wychowania i wartości pedagogiczne w poglądach i działalności  
neokonfucjanistów japońskich ..... 61

Andrzej KOŁAKOWSKI

Religia jako czynnik osobotwórczy w świetle poglądów Fryderyka Wilhelma Foerстера ..... 77

Joanna JUSZCZYK-RYGALLO

Wczesnoszkolna edukacja medialna jako wprowadzenie do edukacji całościowej ..... 89

Aneta JEGIER

Kształtowanie świata wartości dzieci w wieku przedszkolnym a ich indoktrynacja  
konsumpcyjna ..... 101

Anna PEKALA

Kulturowe znaczenie pieśni religijnej – aspekt historyczny ..... 113

Олексій КАРАМАНОВ

Філософські моделі освіти й виховання в музеї: традиції й сучасність ..... 123

Edyta SKOCZYLAŚ-KROTLA

Edukacja i kultura w przestrzeni miasta – analiza zawartości  
„Niedzieli Częstochowskiej” ..... 135

### CZĘŚĆ II

#### PROBLEMY SZKOŁY I KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Юлія ЗАЯЧУК

Сучасні “Головні гравці” у сфері вищої освіти: тенденції,  
роль та стратегії взаємовпливу ..... 147

Надія ЗАЯЧКІВСЬКА

Міжкультурна освіта студентів в умовах класичного університету ..... 159

Beata ŁUKASIK, Monika ADAMSKA-STAROŃ Twórczy potencjał edukacyjnych spotkań akademickich .....	171
Галина П'ЯТАКОВА Інноваційні технології та їхнє значення для підготовки магістрів філології в університетах України і Польщі .....	185
Tatiana SZCZYGŁOWSKA Adepcci zawodu nauczyciela wobec nauczania dwujęzycznego .....	195
Anna IRASIAK Metoda projektów w międzykulturowym kształceniu polskiego języka migowego jako obcego .....	211
Dorota GĘBUŚ Trening twórczości – kształcenie dorosłej pozycji życiowej ucznia w perspektywie analizy transakcyjnej .....	221
Anna PIERZCHAŁA Strukturalizacja czasu w relacjach szkolnych – perspektywa analizy transakcyjnej .....	231
Karol MOTYL Strukturalizacja czasu uczniów. Przyczynek do badań nad czasem życia szkoły w ujęciu teorii analizy transakcyjnej .....	241
Maria JANUKOWICZ Wycieczka dydaktyczna alternatywą dla edukacji transmisyjnej .....	253
Adrianna SARNAT-CIASTKO Być bądź też nie być? Wychowawstwo w opiniach nauczycieli .....	265
Sylwia KITA Nauczyciel w obliczu odrzucenia rówieśniczego w klasie. Szkolne działania interwencyjne .....	277
Cecylia LANGIER Wychowanie dziecka w świecie technologii cyfrowej .....	289
Zbigniew ŁĘSKI Nauczyciel w cyfrowej rzeczywistości .....	299
Daniel KUKLA, Marta ZAJĄC Poradnictwo zawodowe na uczelni wyższej – kierunki rozwoju .....	307
<b>CZĘŚĆ III</b>	
<b>DZIECKO I RODZINA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ PEDAGOGICZNYCH</b>	
Jarosław JAGIEŁA Stan wewnętrznego dziecka w analizie transakcyjnej .....	321
Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA, Agnieszka KOZDROŃ Współpraca pedagogów z rodzicami w stymulowaniu rozwoju dziecka .....	331
Zbigniew WIECZOREK Rola pedagoga w procesach związanych z partycypacją społeczną .....	355

<hr/>	
Izabela SOCHACKA	
Wpływ terapii logopedycznej na poziom słuchu fonematycznego u dzieci sześciolletnich .....	365
Ewa PIWOWARSKA	
Percepcja wzrokowa i obrazowanie przedmiotów przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym .....	377
Beata ZAJĘCKA	
Readaptacja społeczna osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych po zakończonym leczeniu stacjonarnym .....	387
Mariola MIROWSKA	
Współdziałanie pracowników MOPS w Częstochowie z rodzinami wieloproblemowymi .....	401
Joanna GÓRNA	
Sposób i motywy podejmowania decyzji zawodowych przez młodzież szkół ponadgimnazjalnych w regionie częstochowskim .....	415
<b>CZĘŚĆ IV</b>	
<b>HISTORIA OŚWIATY</b>	
Małgorzata DURBAS	
Szkoła kadetów w Lunéville w latach 1737–1766. Polscy wychowankowie .....	429
Ewa KULA	
Nauczyciele języka polskiego w szkołach średnich Królestwa Polskiego na tle polityki oświatowej w okresie przejściowym (1864–1873) .....	445
Світлана ЛУПІЙ	
Пам'ятники Артура Гротгера у Львові в контексті художніх особливостей львівської меморіальної скульптури другої половини ХІХ ст. ....	459
Ірина МИЦИШИН	
Культурно-освітня та благочинна діяльність товариства українських робітників «Сила» у Львові (1907–1939) .....	471
Mirosław ŁAPOT	
Edukacja dziewcząt żydowskich w Szkole Ludowej im. Abrahama Kohna we Lwowie (1844–1914) .....	483
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Towarzystwo Dom Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem (1900–1918) .....	505
Paweł ŚPICA	
„Lutrzy” i „dajczkatolicy”. Kreacja wizerunku Niemców na łamach polskiej prasy Prus Zachodnich na przełomie ХІХ i ХХ w. – w obliczu łączenia przynależności narodowej z wyznaniową .....	523
Elżbieta MAGIERA	
Wykorzystanie programów nauczania szkół powszechnych po reformie z 1932 roku w kształceniu i wychowaniu spółdzielczym .....	539

---

Joanna KRÓL	
Reforma oświatowa z 1948 roku: uwarunkowania społeczno-polityczne, założenia i realizacja .....	555
Elżbieta GORLOFF	
Organizacje społeczne i ideowo-wychowawcze w życiu codziennym szkół podstawowych województwa gdańskiego (1945–1956) .....	567
Romuald GRZYBOWSKI	
Obraz młodzieży polskiej z przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku w świetle badań pedagogicznych .....	583
Anna KOWALIŃSKA, Wiesław PASZKOWSKI	
Z dziejów opieki nad dzieckiem żydowskim w Częstochowie .....	599
Katarzyna ZALAS	
Działalność Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej w Częstochowie w latach 1916–1925. Zarys problematyki .....	617
Izabela WRONA-MERYK	
Kursy zawodowe w Częstochowie w okresie dwudziestolecia międzywojennego .....	627
Eligiusz MAŁOLEPSZY, Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA	
Rola i znaczenie turystyki w wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży w działalności Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe (po 1975 r.). Zarys problematyki .....	641
<b>RECENZJE</b>	
Jarosław JAGIEŁA	
[rec.] Peter A. Levine, <i>Uleczyć traumę</i> , tłum. Zenon Mazurczak, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2015, Warszawa 2015, ss. 124 .....	655
Paweł ZIELIŃSKI	
Recenzja książki: Alina Wróbel, <i>Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne</i> , Łódź 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 296 .....	659
Nota o Autorach .....	665



## CONTENTS

### PART I

#### FOUNDATIONS OF EDUCATION

Leonid VAKHOVSKY	
Postmodernism and Contemporary Education .....	15
Dominik KUBICKI	
Education of a Self-realizing Creative Subject as a Pedagogical Ideal of Latin Civilisation ..	25
Joanna TOROWSKA	
Heritage. The Contemporary Evolution of the Concept and Its Implications for Pedagogy ...	41
Paweł ZIELIŃSKI	
Educational Ideals and Pedagogical Values in the Beliefs and Activity of Japanese Neo-Confucians .....	61
Andrzej KOŁAKOWSKI	
Religion as a Personality Development Factor in the Light of Friedrich Wilhelm Foerster's Views .....	77
Joanna JUSZCZYK-RYGALŁO	
Early School Media Education as an Introduction to Life-long Learning .....	89
Aneta JEGIER	
Teaching Values in the Kindergarten versus the Indoctrination of Consumption .....	101
Anna PEKALA	
Cultural Meaning of the Religious Song. A Historical Approach .....	113
Oleksiy KARAMANOV	
Philosophical Models of Education in the Museum: Tradition and Modernity .....	123
Edyta SKOCZYLAS-KROTLA	
Education and Culture in the City. Content Analysis of the "Niedziela Czestochowska" .....	135

### PART II

#### SCHOOL EDUCATION AND TEACHER TRAINING ISSUES

Yulia ZAYACHUK	
The New Providers of Higher Education: Trends, Roles, and Strategies of Mutual Influence .....	147
Nadiya ZAYACHKIVSKA	
Students' Intercultural Education at the Classical University .....	159

---

Beata ŁUKASIK, Monika ADAMSKA-STAROŃ The Creative Potential of University Educational Meetings .....	171
Halyna PYATAKOVA Innovative Technologies and their Value in Studying for the Masters Degree in Philology in Ukraine and Poland .....	185
Tatiana SZCZYGŁOWSKA Trainee Teachers and Bilingual Education. Presentation of the Conclusions Drawn from a Study Conducted among Undergraduate Students .....	195
Anna IRASIAK The Project Method in the Intercultural Education of Polish Sign Language as a Foreign Language .....	211
Dorota GĘBUŚ Training of Creativity. The Formation of the Student's Adult Life Position from the Perspective of Transactional Analysis .....	221
Anna PIERZCHAŁA Time Structuring in School Relations. The Transactional Analysis Perspective .....	231
Karol MOTYL The Structuring of Pupils' Time. Contribution to the Research of the School's Life of in Terms of the Transactional Analysis Theory .....	241
Maria JANUKOWICZ Field Trip as an Alternative to Transmission Education .....	253
Adrianna SARNAT-CIASTKO To be or not to be? Upbringing in the School in Teachers' Opinions .....	265
Sylwia KITA Teacher in the Face of Peer Rejection in the Classroom. School Intervention .....	277
Cecylia LANGIER Bringing up Children in the World of Digital Technology .....	289
Zbigniew ŁĘSKI Teacher in Digital Reality .....	299
Daniel KUKLA, Marta ZAJĄC Career Guidance at the University. Paths of Development .....	307
<b>PART III</b>	
<b>THE CHILD AND FAMILY IN PEDAGOGY PRACTICE</b>	
Jarosław JAGIEŁA The Child Ego State in Transactional Analysis .....	321
Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA, Agnieszka KOZDROŃ Cooperation between Pedagogues and Parents in Stimulating the Child's Development .....	331
Zbigniew WIECZOREK The Role of the Pedagogue in Processes Associated with Social Participation .....	355

Izabela SOCHACKA	
The Influence of Speech Therapy on the Level of Phonemic Hearing in 6-year-old Children .....	365
Ewa PIWOWARSKA	
Visual Perception and Ways of Representing Objects by Early School-age Children ....	377
Beata ZAJĘCKA	
Social Readaptation of Persons Addicted to Psychoactive Substances after Completed Stationary Treatment .....	387
Mariola MIROWSKA	
The Cooperation between the Częstochowa Social Services (MOPS) Workers and Multi-problem Families .....	401
Joanna GÓRNA	
Motivations and Ways of Making Career Decisions among Upper Secondary School Students in the Częstochowa Region .....	415
<b>PART IV</b>	
<b>HISTORY OF EDUCATION</b>	
Małgorzata DURBAS	
L'Ecole de cadets-gentilshommes in the Years 1737–1766. Polish Alumni .....	429
Ewa KULA	
Polish Language Teachers in Secondary Schools of the Kingdom of Poland in the Context of Educational Policies in the Transition Period (1864–1873) .....	445
Svitlana LUPIY	
Artur Grottger Monuments in Lviv in the Context of Memorial Sculpture in the Second Half of the Nineteenth Century .....	459
Iryna MYSHYSHYN	
Cultural, educational activity and charity work of the Ukrainian Workers' Society “Syla” in Lviv (1907–1939) .....	471
Mirosław ŁAPOT	
The Education of Jewish Girls in Abraham Kohn Folk School in Lviv (1844–1914) ....	483
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Polish Students' Sanatorium "Fraternal Assistance in Zakopane (1900–1918) .....	505
Paweł ŚPICA	
The Linking of National and Religious Identity and the Image of Germans in the Polish Press in West Prussia in the Late Nineteenth and Early Twentieth Century .....	523
Elżbieta MAGIERA	
The Use of Elementary School Curricula in Cooperative Education and Upbringing after the 1932 Reform .....	539
Joanna KRÓL	
The 1948 Reform: Socio-economic Conditionings, Assumptions and Implementation ....	555

---

Elzbieta GORLOFF	
Social and Ideologically-driven Educational Organisations in Everyday Life of Primary Schools in the Gdansk Voivodship (1945–1956) .....	567
Romuald GRZYBOWSKI	
The Image of Polish Youth at the Turn of the 1950s in the Light of Pedagogical Research ...	583
Anna KOWALIŃSKA, Wiesław PASZKOWSKI	
From the History of Jewish Child Care in Częstochowa .....	599
Katarzyna ZALAS	
Section for Supporting Impecunious School-attending Youths of the Society for Spreading Education Among the Jews in Częstochowa .....	617
Izabela WRONA-MERYK	
Vocational Courses in Częstochowa in the Interwar Period .....	627
Eligiusz MAŁOLEPSZY, Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA	
The Role and Importance of Tourism in Educating Children and Youth in the Activity of the National Association of Rural Sports Teams (after 1975) An Outline of Issues ...	641
<b>REVIEWS</b>	
Jarosław JAGIEŁA	
[rev.] Peter A. Levine, <i>Uleczyć traumę</i> , transl. Zenon Mazurczak, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2015, Warszawa 2015, pp. 124 .....	655
Paweł ZIELIŃSKI	
[rev.] Alina Wróbel, <i>Problem intencjonalności działania wychowawczego.</i> <i>Studium teoretyczne</i> , Łódź 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 296 .....	659
Authors .....	665

# **CZEŚĆ I**

## **PODSTAWY EDUKACJI**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.01>

Леонід ВАХОВСЬКИЙ

## Постмодернізм і сучасна освіта

У статті розглянуті основні характеристики постмодернізму як стану суспільства, світоглядного й методологічного проекту, показані його принципові відмінності від попередньої соціокультурної матриці – модернізму. Виявлено динамічний потенціал постмодерністських ідей, розкрито їх вплив на теорію й практику сучасної освіти. Звертається увага на двоїстий характер трансформацій у освіті, викликаних ситуацією постмодерна.

**Ключові слова:** постмодернізм, модернізм, деконструкція, різоматність, постмодерністський гуманізм, конструювання знання.

Освіта, яка за своєю суттю є досить консервативною галуззю, в усі часи відчувала вплив різноманітних зовнішніх чинників – економічних, політичних, соціокультурних, духовних. В останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття характер освітньої діяльності багато в чому зумовлювався глибокими трансформаціями в світовій суспільній свідомості й виникненням особливої „ситуації в суспільному житті”, яка отримала назву постмодернізм. Явище постмодернізму має багато визначень, проте найчастіше його розглядають як інтелектуальну течію, протилежну соціокультурній матриці, що позначається як «модерн», «модернізм». Тому перш ніж давати характеристику постмодернізму, треба звернути увагу на особливості й ознаки модернізму – загальнокультурної доктрини, основу якої було закладено в епоху Просвітництва.

Особливості виникнення та педагогічний зміст модернізму було розглянуто нами раніше<sup>1</sup>.

Зазначимо, що саме в епоху європейського Просвітництва відбулося становлення модернізму, його принципів, цінностей, норм, ідеалів, які за

<sup>1</sup> Див.: Л.Ц. Ваховський, *Витоки та педагогічний зміст модернізму*, [в:] Освіта Донбасу, 2011, № 1, с. 5–9; Л.Ц. Ваховський, *Модернізм як методологічний проект радянської педагогіки*, [в:] Історико-педагогічний альманах, 2010, вип. 1, с. 61–65.

висловом Ю. Хабермаса, можна розглядати як своєрідну програму й методологію емансипації середньовічної людини, результатом якої є раціоналізація основ всіх культурних легімітацій<sup>2</sup> Однак проект модерну, безумовно, виходить далеко за межі XVIII століття й значимо присутній у подальшому культурно-історичному розвитку аж до наших днів.

Проблеми модернізму в останнє десятиліття досліджують у своїх роботах філософи, соціологи, історики, мистецтвознавці, культурологи, зокрема Л. Малес, Ю. Наріжний, Д. Сараб'янов, М. Федорова, В. Федотова та ін., даючи йому різні визначення, характеристики, оцінки, які досить важко співвіднести.

Ми з цього приводу зробимо щонайменше два зауваження. По-перше, модернізм слід розглядати як історичну епоху в європейській культурі, що орієнтована на оновлення. Хронологічні межі модернізму охоплюють період з початку XVIII – до останньої третини XX століття з властивими для нього особливостями соціального розвитку, культури, мистецтва, освіти, філософії.

По-друге, модернізм – це образ суспільства й культури, своєрідний світоглядний і методологічний проект, що ґрунтується на раціональності як основі перетворення й безкінечного оновлення.

Слід зазначити, що дослідники намагались виділити основні характеристики модернізму як світоглядного й методологічного проекту та з'ясувати його вплив на розвиток освіти й педагогічної думки. Зокрема Ю. Наріжний вважає, що сцієнтизм, лінійний характер, монолізм, авторитаризм та механіцизм є сутнісними характеристиками парадигми освіти, яка виникла в результаті наукової революції XVII–XVIII століть<sup>3</sup>.

У цілому погоджуючись з міркуваннями Ю. Наріжного, зробимо деякі уточнення й доповнення. Базовою характеристикою європейського модернізму, безумовно, є **раціоналізм**, який став стрижневим принципом епохи Просвітництва й саме раціональність, а, точніше, інструментальна раціональність (уміння перетворити процедури й методи людського розуму в максимально точні інструменти пізнання та перетворення навколишнього світу й самої людини) мала системоутворювальне значення для модернізму. Найбільш яскраво й значимо педагогічний зміст інструментальної раціональності виявився в прагматичній педагогіці американського філософа й педагога Д. Дьюї, що здобула назву інструменталізм.

Модернізм характеризується також **універсальністю**, яка проявляється у формі стійкого переконання в тому, що в світі існує деяке загальне, об'єднувальне начало, деякий інваріант (матерія або дух), здатний звести

<sup>2</sup> Ю. Хабермас, *Філософський дискурс о модерне*, пер. с нем., Москва 2003, 416 с.

<sup>3</sup> Ю. Наріжний, *Філософія постмодернізму*, <http://postmodern.in.ua/?p=1695>, стан з 15.10.2015



до спільного знаменника розмаїття навколишньої дійсності. Інакше кажучи, модернізм є зорієнтованим на об'єктивні універсальні закони, що правлять світом, усіма його процесами й системами, у тому числі й процесом пізнання. Як наслідок, модерністський методологічний проект є нормативним і вимагає в науковому пізнанні обов'язкового емпіричного підтвердження або верифікації.

В освіті й педагогічній науці універсальність і нормативність модернізму проявляється, перш за все, у створенні моделі або проекту людини, яка потрібна суспільству й державі на тому чи іншому етапі їхнього розвитку. Так, радянська педагогіка наполегливо й невтомно обґрунтовувала ідеал нової людини, формування якої вона розглядала як мету виховання. Сьогодні в Україні теж є державне й соціальне замовлення на людину певного типу, якій повинні бути притаманні бажані якості.

Методології європейського модернізму властива також **тотальність**, яка відображає всеосяжну єдність, домінування цілого над частинами, центру над периферією та ін. У науково-педагогічному пізнанні тотальність вимагала розглядати кожне явище як елемент системи, факт – у відповідному, але по можливості якнайширшому контексті, а всі педагогічні процеси – у їх взаємному, нерозривному зв'язку одне з одним.

І, нарешті, базовою характеристикою модернізму є **віра в прогрес**, віра в те, що нове завжди краще за старе. Як наслідок, кожне нове покоління створювало власну субкультуру, стиль одягу, моделі поведінки, при цьому молодь іронічно і з роздратуванням дивилася на «старомодних» людей похилого віку. Освіта також характеризується прогресистськими устремліннями – твердою впевненістю в однолінійному й обов'язково прогресивному розвитку суспільства й самої людини і стремлінням створити найбільш передову в світі (а, значить, найбільш прогресивну) школу і педагогічну науку.

Цілком очевидно, що методологічний проект модернізму все ще реалізується в сучасній освіті й педагогічній науці, проте все більш відчутним стає вплив на філософію освіти, теоретичну й практичну освітню діяльність його альтернативи – постмодернізму.

Найбільш відомими теоретиками постмодернізму є М. Гайдеггер, Ф. Гваттарі, Ж. Делез, Ж. Дерріда, Ф. Джеймсон, Ж. Ліотар, Р. Рорті, М. Фуко, на основі аналізу робіт яких сучасні дослідники намагаються визначити сутність та особливості цього соціокультурного феномену. Вони майже одностайні в тому, що характеристики постмодернізму є еkleктичними, розмитими, неоднозначними й такими, що зумовлюють методологічну невизначеність.

Ми вважаємо, що перш за все треба звернутись до роботи Ж.-Ф. Ліотара «Стан постмодерну», в якій філософ намагається зафіксувати ключові слова, що відображають це соціокультурне явище. На

його думку, постмодерн слід розглядати як «стан знання в сучасних найбільш розвинутих суспільствах», «стан культури після трансформацій правил гри в науці, літературі та мистецтві», «недовіру по відношенню до метарозповідей», тобто як конфлікт між наукою й розповіддю, яку наука вважає вимислом<sup>4</sup>.

Як бачимо, за Ж.-Ф. Ліотаром постмодернізм пов'язаний, перш за все, зі зміною статусу знання в суспільстві. У другій половині ХХ століття знання як вид дискурсу стало залежати від технологічних змін і, перш за все, від «інформаційних машин», які кардинально вплинули на практику його розповсюдження. У цій ситуації, наголошував дослідник, старий принцип, при якому отримання знання невіддільно від формування розуму і навіть самої особистості, стає застарілим і виходить із вжитку. Відношення між «постачальниками» й «користувачами» знання (між учителями й учнями – Л.В.) прагне перейняти форму відношення між виробником і споживачем, тобто набути вартісну форму. Знання виробляється й буде вироблятися для того, щоб бути проданим, а споживається й буде споживатись для того, щоб набути вартість у новому продукті<sup>5</sup>.

Зміна статусу знання, про яку говорить Ж.-Ф. Ліотар, позначається й на освіті. Навчальний заклад у цій ситуації буде турбуватись, у першу чергу, про те, щоб знання було продане, а його вплив на формування особистості має тепер другорядне значення.

Ще однією важливою характеристикою постмодернізму є принципово новий спосіб організації цілісності – позаструктурний, нелінійний, який залишає можливість іманентної автохтонної рухливості і, відповідно, креативного потенціалу самоконфігурування. Для позначення цього способу організації цілісності Ж. Делез і Ф. Гваттарі ввели поняття „різома”, яке є досить специфічним для постмодерністського дискурсу. Сам термін був запозичений з ботаніки, де він означає певну побудову кореневої системи, яка характеризується відсутністю центрального стрижневого кореня й складається з багатьох не передбачуваних у своєму розвитку пагонів, які хаотично переплітаються, періодично відмирають й регенерують. Вони розповзаються, долають перешкоди, їх важко викоринити, оскільки кожен відрізок кореневої системи дає життя новій рослині. У постмодернізмі в найширшому розумінні „різома”, на відміну від такої метафори, як «дерево», що має коріння, головний стовбур, гілки і т. і., є образом світу, у якому відсутня централізація, упорядкованість і симетрія. Різома, підкреслювали Ж. Делез і Ф. Гваттарі, абсолютно відмінна від коренів і корінців. Вона володіє вкрай різноманітними формами, починаючи із зовнішньої протяжності, яка є розгалуженою в усіх

<sup>4</sup> Ж.-Ф. Ліотар, *Состояние постмодерна*, пер. с фр. Н. А. Шматко, Санкт-Петербург 1998, с. 9–10.

<sup>5</sup> Там же, с.16–17.

напрямах, й закінчуючи конкретизацією у плодах (наприклад, у цибулинах чи бульбах, що є різомами)<sup>6</sup>.

Ж. Делез і Ф. Гваттарі зробили спробу дати «приблизні характеристики» або принципи різоми як способу організації цілісності, а саме:

- 1) принцип поєднання й неоднорідності (будь-яка точка різоми може й повинна бути приєднана до будь-якої іншої її точки);
- 2) принцип множинності (різоматична множинність не має єдності, яка була б стрижнем у суб'єкті й розділялась у об'єкті, у множинності немає ні суб'єкта, ні об'єкта, є тільки визначення, величини, вимірювання, які здатні рости лише за умови, коли множинність міняє свою природу; нитки маріонетки як множинності відсилають не до волі «ляльководи», а до множинності нервових волокон);
- 3) принци картографії і декалькоманії (різома не відповідальна ні за структурну, ні за генетичну модель, вона не приймає ідею генетичної осі як глибинної структури, в якій присутні послідовні стадії)<sup>7</sup>.

Важливим концептом методології постмодернізму є «деконструкція» (та «децентрація» як її частина), яка, на думку Ж. Деррида, повинна розібрати, розкласти на частини, розшарувати структури. Головною мішенню деконструкції повинна бути традиційна структура або архітектура західної онтології чи метафізики<sup>8</sup>.

Перелік сутнісних характеристик постмодернізму можна продовжити, але ми обмежимося узагальненням, зробленим О. Міловою. На думку дослідниці, серед особливостей постмодернізму виділяють еклектичність, толерантність, скептицизм, плюралізм, негативізм, вільнолюбство та безсистемність, що призвело до поширення песимістичних ідей, критичних оцінок та радикальних настроїв у західноєвропейському та американському суспільному й культурному житті в другій половині ХХ століття<sup>9</sup>.

Ідеї постмодернізму неоднозначно сприймаються науковим співтовариством, проте неможливо заперечувати їхній вплив на різні сфери суспільного життя й, у першу чергу, на теорію й практику освіти.

По-перше, зміна статусу знання в суспільстві зумовила формування нової освітньої парадигми, у центр якої замість питання «що знають учні?», поставлене питання „хто вони?“ Постмодернізм не визнає цілісність, універсальність знання, а на перший план ставить частини,

<sup>6</sup> Ж. Делез, Ф. Гваттарі, *Анти-Едип. Капіталізм и шизофрениа*, Пер. с фр. и послесл. Д. Кралечкина, науч. ред. В. Кузнецов, Екатеринбург 2007, с. 37.

<sup>7</sup> Там же, с. 41–43.

<sup>8</sup> Ж. Деррида, *Письмо к японскому другу*, [в:] “Вопросы философии” 1992, № 4, с. 55.

<sup>9</sup> О.С. Мілова, *Тенденції постмодернізму в педагогічній теорії та практиці США (60-90-ті роки ХХ століття)*: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01, Луганськ 2009, с.1–20.

відмінності, диференціації, плюралізм, тобто він заперечує так звану «знанневу» модель освіти і розглядає знання як суб'єктивну конструкцію. Саме такий підхід до знання в освітній діяльності сприяє формуванню самодостатньої, автономної людини.

По-друге, постмодернізм критично ставиться до всієї попередньої педагогічної теорії й практики, способів обґрунтування педагогічних цілей і ідеалів виховання, які орієнтувались на принципи гуманізму Нового часу (гуманізму модерну). Традиційний гуманізм є надмірно абстрактним, оскільки він звертається не до живої, конкретної, індивідуально-реальної людини, а до людини взагалі, тобто він визнає в людині лише те, що в ній є від роду людського. Гуманізм постмодернізму є «індивідуалізованим», оскільки він націлений на ствердження й піднесення гідності не абстрактної, а кожної окремої людини. На думку Р. Алейнік, постмодерністський гуманізм визнає верховенство людини як вільної і відповідальної особистості й передбачає «тотальне звільнення людини»<sup>10</sup>.

Зрозуміло, що постмодерністські уявлення про статус знань та сутність людини як предмету виховання зумовили новий підхід до освіти, її теоретичної бази та педагогічної практичної діяльності. Сьогодні існують цілісні постмодерністські концепції освіти, які представлені в критичній педагогіці бразильського діяча освіти Пауло Фрейре, німецькій антипедагогіці, феміністській педагогіці, педагогіці критичного мислення та інших альтернативних освітніх проектах. Проте тенденції постмодернізму присутні також і в сучасній освіті України і, на наш погляд, виявляються не тільки в філософії освіти, теоретичній педагогіці, а й в освітній практиці, причому на всіх етапах педагогічного процесу.

Зауважимо, що в сучасній педагогічній науці проблема цілісного педагогічного процесу розглядається досить докладно й ученими по-різному визначається його структура. Зокрема, І. Підласий аналізує педагогічний процес як систему, характеризує його провідні закономірності й виокремлює головні етапи. На думку дослідника, загальна структура цілісного педагогічного процесу включає три етапи: підготовчий, основний, заключний.

На підготовчому етапі здійснюється цілепокладання, створюються необхідні умови для протікання педагогічного процесу в заданому напрямі, відбувається прогнозування досягнень і планування роботи.

Основний етап, по І. Підласому, є етапом здійснення педагогічного процесу, у ході якого визначається зміст діяльності, використовуються обрані форми, методи, засоби навчання та виховання, організується взаємодія учасників педагогічного процесу, забезпечується зворотній зв'язок.

<sup>10</sup> Р. М. Алейнік, *Образ человека в философской постмодернистской литературе*: автореф. дис. ... д-ра филос. наук, Москва 2007, с. 46.

На заключному етапі проводиться аналіз досягнутих результатів. У зв'язку з цим виявляються причини невідповідності цілей і отриманих результатів, з'ясовуються помилки, щоб не допускати їх у майбутньому та врахувати при плануванні наступного циклу діяльності<sup>11</sup>.

Ми дещо конкретизували структуру, запропоновану І. Підласим, і вважаємо, що тенденції постмодернізму виявляються на наступних етапах педагогічного процесу: а) етапі цілепокладання; б) етапі реалізації цілей освіти й виховання; в) етапі оцінки результатів освітньої діяльності.

Педагогічне постмодерне **цілепокладання** виключає орієнтацію при визначенні цілей освітньо-виховної діяльності на модель людини певного типу, а передбачає формування особистості, здатної самостійно творити себе, змінюватися та вдосконалюватися, вважає індивідуальні цінності особистості пріоритетними у педагогічному процесі. Вітчизняна освіта, яка продовжує реалізовувати проект модерну і дає соціальне замовлення освіти, все ж під впливом постмодернізму визнає людину найбільшою цінністю (це положення зафіксовано в державних нормативних документах), не заперечує необхідність формування постмодерністського типу свідомості (пошук значення та смислу, а не просто набуття знань).

На **етапі реалізації освітніх цілей** тенденції постмодернізму виявляються, перш за все, у характері взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу. Постмодернізм наполягає на «деконструкції» традиційних взаємовідносин і вважає прийнятним демократичний та рівноправний діалог, „симетричні взаємини” між учасниками педагогічного процесу. Сьогодні в українській освіті, не зважаючи на авторитарність педагогів, все ж спостерігається тенденція до зміни стилю взаємовідносин між учителями та учнями, викладачами та студентами.

Ситуація постмодернізму впливає на зміст освіти та форми й методи навчання. Зауважимо, що у вітчизняній освіті зміст освіти традиційно відбирає й пропонує учням педагог, і поки що мова не йде про так зване постмодерністське “конструювання знання”. Проте повною мірою визнається пріоритетність активних, інтерактивних і творчих методів та форм навчання, необхідність урізноманітнення методів та способів навчання, усвідомлюється важливість формування в учнів навичок та вмінь пошуку інформації, розширення її джерельної бази. Педагогічний процес виходить за межі простору навчального закладу й перетворюється в гіперпростір, до складу якого входить суспільство. Інакше кажучи, здійснюється перехід від системи освіти „закритого” типу до системи освіти „відкритого” типу й зміщуються акценти на створення людини, яка здатна навчатися впродовж усього життя.

<sup>11</sup> І.П. Подласый, Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн., Москва 1999, кн. 1, с. 173–176.

На етапі **оцінки результатів** освітньої діяльності під впливом постмодернізму визнається пріоритетність процесу навчання перед його результатами („руйнування канону”), необхідність використання різних форм оцінювання, у тому числі й альтернативних. В. Фурсова звернула увагу, що в постмодерністських теоріях освіти оцінки вважаються відносними й такими, що визначають лише позиції одних учнів по відношенню до інших. Це означає, що досягнення одного учня не стільки підвищує його статус, скільки принижує позицію інших<sup>11</sup>. Подібні підходи до оцінювання набувають поширення й у традиційній освітній практиці.

Таким чином, постмодернізм як стан суспільства й світоглядний та методологічний проект, не зважаючи на еклектичність і неоднозначність, все ж має досить чітко виражені основні інтенції (критика традиційних цінностей, раціоналізму, історизму, традиційного гуманізму, радикальне неприйняття сучасної соціальної самоорганізації та ін.) і потужно впливає на різні сфери соціуму, у тому числі й на освіту. На сучасному етапі так звані «постмодернізми» присутні не тільки в концепціях філософії освіти, теоретичній педагогіці, а й у масовій освітній практиці. Вплив постмодернізму відчувається на всіх етапах здійснення педагогічного процесу – цілепокладання, реалізації цілей, оцінки результатів освітньої діяльності. З одного боку, постмодернізм надмірно релятивізує моральні норми й цінності, відкидає традиції й чіткі орієнтири, з іншого – створює більш різноманітний педагогічний ландшафт, ставить у центр освітнього процесу конкретну людину з її особистими життєвими цілями, цінностями, досвідом та спирається на її творчу активність і в цілому перетворює сучасну освіту в динамічне й поліфонічне явище.

## Література:

- Алейник Р.М., *Образ человека в философской постмодернистской литературе*: автореф. дис. ... д-ра филос. наук, Москва 2007, 48 с.
- Ваховський Л.Ц., *Витоки та педагогічний зміст модернізму*, [в:] Освіта Донбасу, 2011, № 1, с. 5–9.
- Ваховський Л.Ц., *Модернізм як методологічний проект радянської педагогіки*, [в:] Історико-педагогічний альманах, 2010, вип. 1, с. 61–65.
- Делёз Ж., Гваттари Ф., *Анти-Эдип. Капитализм и шизофрения*, Пер. с фр. и послесл. Д. Кралечкина, науч. ред. В. Кузнецов, Екатеринбург 2007, 672 с.

<sup>11</sup> И.П. Подласый, Указ. соч., с. 173-176.

<sup>12</sup> В.В. Фурсова, *Постмодернистские теории образования*, [в:] Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки 2010, Том 152, кн. 5, с. 33.

- Деррида Ж., *Письмо к японскому другу*, [в:] “Вопросы философии” 1992, № 4, с. 53–57.
- Лиотар Ж.-Ф., *Состояние постмодерна*, пер. с фр. Н. А. Шматко, Санкт-Петербург 1998, 160 с.
- Мілова О.Є., *Тенденції постмодернізму в педагогічній теорії та практиці США (60-90-ті роки ХХ століття)*: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01, Луганськ 2009, 20 с.
- Нарижный Ю., *Философия постмодернизма*, <http://postmodern.in.ua/?p=1695>, стан з 15.10.2015
- Подласый И.П., *Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн.*, Москва 1999, кн. 1, 576 с.
- Фурсова В.В., *Постмодернистские теории образования*, [в:] Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки 2010, Том 152, кн. 5, с. 26–37.
- Хабермас Ю., *Философский дискурс о модерне*, пер. с нем., Москва 2003, 416 с.

## Summary

### Postmodernism and Contemporary Education

The article examines the main features of postmodernism as a condition of society, ideological and methodological project. It also shows how postmodernism is different from a preceding socio-cultural matrix – modernism. Dynamic potential of postmodernist ideas and their influence on theory and practice of modern education are revealed in the article. The attention is also paid to the ambiguous character of transformations in education, which were caused by postmodernist situation.

**Keywords:** postmodernism, modernism, deconstruction, rhizome, postmodernist humanism, construction of knowledge.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.02>

Dominik KUBICKI

## **Edukacja kształtująca spełniający się twórczy podmiot – ideałem pedagogicznym cywilizacji łacińskiej**

**Słowa kluczowe:** cywilizacja łacińska, edukacja, kulturowość, kulturowa *oikoumene*, naród jako wspólnota podmiotów, spełnienie się w *glorii* życia, sens ofiary z własnego życia.

Wejrzenie w wydarzający się równocześnie w lokalnych wspólnotach społecznych świat uświadamia, że mimo iż nabrał on wymiaru multikulturowego, bezwyjątkowo pozostaje jednostkowy, co do wspólnot społecznych w spełnieniu się człowieczych podmiotów w *jestestwie*. Globalność nie okazuje się czynnikiem unifikującym, ale wymiarem równoczesnego dostępu, możliwością uchwycenia współ-wydarzania, przestrzenią równoczesności. W realiach postmodernistycznego świata myśliciele edukacyjnego *postępu* czy, lepiej, ideologicznie spuścizny oświeceniowej nowożytności europejskiej zdają się jeszcze nie zauważać, że wiele z ich kulturowych pryncypiów i pochodnych z naczelných idei – jak np. wizja sekularyzacji, paradygmat laickości – nie jawi się w kategoriach wielkich i ważnych odkryć, społecznie i kulturowo imperatywnie niezbędnych, koniecznych. Niestety, w tejże postawie świat innych kultur i cywilizacji, a zwłaszcza arabskiej – od stuleci stojącej u wrót europejskich granic, a ostatnio masowo penetrujący zlaicyzowane społeczeństwa zachodniej części – nie podąży tropem z takim trudem przecieranym przez oświeconych Europejczyków – tropem prowadzącym w stronę *nowej szczęśliwej Ludzkości*.

Kiedy zatem osiągnięcie unifikującego globalnego wymiaru okazuje się rozbieżne w mozaice kultur, wykształconych i zarazem wykształcanych przez matczyne cywilizacyjne, należałoby raz jeszcze postawić kwestię edukacji wciąż nowo nastających i nowo wzrastających pokoleń i rozważyć ją w odniesieniu do tego, co nie podpada paradygmatowi techniczno-technologicznego postępu, a co

pozostaje istotnie podmiotowym – spełniającym się w *jestestwie* w dynamizmie międzyludzkich relacji społeczeństwa i narodu.

## 1. Pedagogiczny nowożytnocentryzm

Od tak zwanej epoki wielkich odkryć geograficznych zwykliśmy jako Europejczycy, a obecnie jako globalni spadkobiercy dawnych nowożytnych zdobywców świata pozaeuropejskiego, niemal wszystko postrzegać w perspektywie europocentrycznej. Wraz z upływem stuleci ów europocentryzm zawarty został niemal w każdej dziedzinie życia politycznego, społecznego i kulturowego. Paradoksalnie jednak początków europocentryzmu nie należy postrzegać wyłącznie w nowożytnym fenomenie nowo ówczesnie wygenerowanego intelektualnego fundamentu stanowiskiem *sola fides* Lutra, *Ja* wobec nie-*Ja* Kartezjusza oraz nieco późniejszą w stosunku do nich – ideą „powrotu” do *natury* Rousseau. Owszem, został on wzmocniony nowożytną koncepcją nauki jako czystej wiedzy (w sensie Galileusza i Bacona), a poprzez naukę, jako integralną część cywilizacji zachodniej i naukę stanowiącą przede wszystkim zjawisko społeczne, skutecznie zdominował świat społeczny Zachodu. Zarazem wywyższył go wobec innych mateczników cywilizacyjnych, przeprowadzając go przez liczne i coraz szybciej następujące rewolucje techniczno-technologiczne, począwszy od tej najbardziej dogłębnej, czyli rewolucji przemysłowej z około połowy XIX stulecia.

Jednak – na przekór postępowi osiąganemu w perspektywie koncepcji nauki jako światopoglądu (*Weltanschauung*) i nauki jako kośćca technologii – zdajemy się rozsądnie dostrzegać i zarazem rozumieć, że nauka stanowi w swej istocie coś więcej niż tylko fakty czy usystematyzowany zbiór faktów i *czystą* ideę, coś więcej niż naocznościowo-empiryczne uchwycenie faktów i „uzyskanie” *czystej* idei. Wraz z postnowożytnym zwrotem i bliżej nieokreślonym wręcz przesyceciem „myśleniem” w kategoriach, jak podporządkować naturę (*resp. physis*) ludzkim celom i jak ją bardziej przemyślnie i wydajnie eksploatować, pojawiła się myśl całkowicie obca tejże dotychczasowej racjonalistycznej ideologii – myśl-idea współżycia z naturą, włączenia się w jej rytm. Owa krytyczna postawa wobec racjonalistycznej ideologii okazała się w sumie postulatem powrotu do świata kulturowego Zachodu sprzed nowożytności. Ale intelektualna koncepcja *universum* – *Physis* rzeczywistości z zawartą w niej i od niej rozróżnioną *oikoumene*, jaka stała się istotą zinstytucjonalizowanego przedsięwzięcia poszukiwania prawdy o *physis* rzeczywistości w strukturze uniwersytetu – *universitas* jako korporacji ludzi nauki: bezinteresownych poszukiwaczy bezinteresownego poszukiwania prawdy o *physis* rzeczywistości, w retrospektywnym badawczym wejrzeniu okazała się zawierać i zarazem stanowić również perspektywę europocentryczną. W sumie nic się nie odmieniało w formułowaniu badawczego pytania dotyczącego wszechświata i próby naukowego jego wyjaśnienia i zarazem

nic nie różniło inteligibilnej postawy nowożytnych myślicieli od uczonych mediewalnej Christianitas myślicieli, a jednocześnie tychże ostatnich od starożytnych Jończyków, którzy jako pierwsi postawili kwestię genezy i natury wszechświata wraz z pytaniem dotyczącym ludzkiego życia i postępowania. Wszyscy stawiający spekulatywne pytanie na temat natury *physis* rzeczywistości, w której żyjemy, nie mogli tego uczynić z utopijnej perspektywy. Imperatywnym warunkiem okazywał się konkret bytu – mniej lub bardziej pełne podłoże postrzegania i rozumienia geograficznego świata. Zauważono w sumie, że rozpoznanie *physis* rzeczywistości przesądza również o postrzeganiu w perspektywie cywilizacyjno- i kulturowocentrycznej. Samo bowiem postawienie pytania o *physis* rzeczywistości – w określonej postawie kulturowej i cywilizacyjnej – wyznacza podstawę i zarazem podłoże czasoprzestrzennego postrzegania rzeczywistości. Jednak dopiero później zrozumiano, że moc postrzegania stawiającego kwestię *obserwatora* zachodnioeuropejskiego przekłada się jednocześnie na siłę zdominowania wszystkich pozaeuropejskich *oikoumene*.

W sumie więc należy uznać, że począwszy od czasu fundacji Uniwersytetu Paryskiego – korporacyjnego wzorca uniwersytetu europejskiego – europocentryzm stanowił element organizujący uprawianą naukę w cywilizacyjności i kulturze Zachodu. Zaś dopiero od zwrotu, spowodowanego koncepcją *sola fides* Lutra, *Ja* wobec nie-*Ja* Kartezjusza oraz konceptem bezwzględnej równości społecznej wyrównującej nierówności naturalne Rousseau, organizował myślenie w kategoriach *nowości* – nieustannego postępu. Do tego bliżej niezidentyfikowanego myślenia chętnie dodalibyśmy określenie: zachodnioeuropejskie, jednocześnie odróżniając je od np. amerykańskiego, na takiej samej zasadzie, według której odróżniamy zachodniość od amerykańizmu – w sensie *mother-civilisation* od *child-civilisation*.

Ale perspektywa postępu nowożytności europejskiej utrwaliła wraz z europocentryzmem także ideologizm nieustannej moderności, nowoczesności, nieustannej zmiany ku bardziej *modernemu*. Oczywiście rzeczona istna „pogoń”, dążenie za *nowością* nie stanowi tego, co określa się *teraźniejszością* w sensie bycia obecnym w wydarzającym się momencie dziejów; zaś bycie obecnym w *teraźniejszości* – imperatywnie nie pokrywa się z używanym terminem: „teraźniejszość”.

Pozwolimy sobie uczynić zwięzłe podsumowanie powyższej kwestii „pedagogicznego nowożytnocentryzmu”. Otóż poza uwyrażnieniem jedynie dominującego w uprawianej nauce europocentryzmu i konsekwentnie paradygmatycznego nowożytnocentryzmu<sup>1</sup> nie poświęciliśmy kwestii więcej uwagi, zadowalając się jedynie spostrzeżeniem nieużyteczności przedstawiania dziejów nieeuro-

<sup>1</sup> Wyrażenie utworzyliśmy od nowożytności – na podobnej zasadzie, jak europocentryzm, wyrażający (kon)centryczność, ześrodkowanie na geograficznej Europie. W odniesieniu do nowożytnocentryzmu – okres czasowy stanowi ześrodkowanie wszystkich innych wymiarów dziejów.

pejskich kręgów cywilizacyjnych w periodyzacji historii europejskiej<sup>2</sup>. Z pewnością należałoby zatem się cieszyć, iż jako badacze zaczynamy rozumieć bardziej dojrzałe niż niczym nieuzasadniony, mimowolny, niekoniecznie świadomy europocentryzm i zarazem – nowożytnocentryzm, jaki naznaczał jeszcze nieodległe postrzeganie dziejów powszechnych, redagowanych przez dwudziestowiecznych Europejczyków. Ale powyższa satysfakcja badawcza okazuje się jedynie połowiczna, gdyż podobnie należałoby rozpoznać, że odmienne od europejskiego i śródziemnomorskiego: grecko-rzymskiego w istocie, mateczniki cywilizacyjne zdołały wykształcić własne duchowe drogi rozwoju i spełniania się swych wspólnot i społeczności. Owe wspólnoty kulturowe i pochodne im społeczności cywilizacyjne o sobie bliskich charakterystykach tożsamości i sobie właściwego rozpoznania najbardziej wspólnego człowieczej *oikoumene* zapytania: *kim jesteśmy, skąd pochodzimy i dokąd zmierzamy*, wykształciły zróżnicowane w formie i treści odpowiedzi – od prostych w postaci formalnej mitów i zwyczajów, poprzez bardziej złożone próby odpowiedzi na egzystencjalne pytania dotyczące śmierci i życia bądź dobra i zła, aż po złożone postacie religijnego rozpląwania się w *Jedni* – osiagania *nirwany*. Wobec faktu tejże rzeczywistości zróżnicowanych cywilizacyjnie kultur i zarazem terytorialnie tożsamych mateczników charakterystyka „postępu” czasowego nie wydaje się w żaden sposób przydatna. Nadto w każdym z nich dochodzi do spełniania się człowieczego *oikoumene* na sobie właściwy i tożsamy sposób. Skrajnie więc nieodpowiedzialną, a jednocześnie wręcz utopijną, okazuje się jakakolwiek próba ingerowania z zewnątrz w te żywe, wydarzające się *oikoumene* odmiennych cywilizacyjnie kultur wraz z próbą narzucenia im zależności politycznej, ekonomiczno-gospodarczej i wszelkiej innej – aż po kulturową włącznie.

Powyższe argumenty posłużyły zenutralizowaniu jedynie paradygmatu determinizmu wyboru między dawnością a nowością w odniesieniu do metod wychowawczych i edukacyjnych, wypracowywanych i stosowanych w pedagogice. Chociaż zasadna co do sytuacji duchowej określonej epoki różnica dawności i nowości w sensie czasowym nie wydaje się jednak stanowić żadnej innej różnicy co do człowieczego spełnienia się czy spełniania w *jestestwie* w sytuacji duchowej sobie właściwej epoki i moralnych wyzwań określonego czasu, bądź też niezupełnego spełnienia lub w ogóle jego niezaimplementowania w odniesieniu do poszczególnych kulturowych *oikoumene*. „Instrumentaria” (w sensie metod, uświęconych praktyk ludowych, zwyczajów i sposobów) tego spełnienia się w *jestestwie* – zarazem różnie też kulturowo i etnicznie wychwytywanego i zazwyczaj w ogóle pozbawionego znamion inteligibilności, podobnej kulturze intelektualnej Zachodu – nie wydają się pozostawać w zależności od bliżej nieokreślonego paradygmatu *postępu* czy *nowości*, lecz skuteczności wprowadzania

<sup>2</sup> Zob. np.: J. Krasuski, *Wyznaczniki biegu historii*, Wrocław 2008, s. 17. Dopowiedzmy, zazwyczaj periodyzacja dziejów Europy uzyskuje układ: starożytność (do 476), średniowiecze (476–1492), nowożytność (1492–1914) i współczesność (od 1914).

nowo wzrastającego członka społeczności w społeczność i pełnienia przypisanej społecznej funkcji (w uproszczeniu). Dlatego należałoby rozważyć przewyższenie kryterium nowości metod edukacyjnych i wychowawczych na korzyść ich zupełności i skuteczności co rozwoju kolejnych etapów dojrzałego człowieczeństwa i podmiotowości ucznia-wychowanka czy studenta-czeladnika przy boku uczonego, bezinteresownie poszukującego prawdy o *physis* rzeczywistości – jednocześnie dojrzewającego najpełniej w człowieczeństwie i podmiotowości mądrością teoretyczną, czyli „mądrością rozumu”, płynącą z bezinteresownego „oglądu rzeczywistości”, kontemplacji dosięgającej ostatecznych przyczyn świata osób i rzeczy (przedmiotów).

## 2. Doktryna pedagogiczna a cele polityczne państwa. Zależność czy niezależność?

Przejdźmy zatem do edukacyjnych implikacji zjawiska i zarazem faktu wykształcenia się w dziejach przeszłości licznych, zróżnicowanych mateczników cywilizacyjnych. Lecz zanim to uczynimy, zmuszeni jesteśmy uczynić parę uwag i dopowiedzeń. Pierwsza z nich dotyczy perspektywy nowożytnej.

Nowożytność wygenerowała nieustanny, nieustawalny<sup>3</sup> „wyścig” w kierunku tego, co nowe, co nowsze, co stanowi najnowszą generację. Ale w tym niemal ślepych dążeniu do czegoś nowego zapoznane zostało rozróżnienie na nowość technologiczno-techniczną a dojrzałą jakością moralną. Rozwój w kategoriach moralnych, a zwłaszcza rozwój moralności jako takiej, został sprowadzony do równoczesnego następowania za rozwojem techniczno-technologicznym. Swym projektem nauki – nauki wyłącznie empirycznej (w sensie Bacona i Galileusza) – nowożytność europejska oddała cały „świat” społeczny w decyzyjność techników-inżynierów i ekonomistów, podejmujących odtąd wszelkie rozstrzygnięcia na zasadzie pragmatyzmu i zinstrumentalizowanego racjonalizmu. Niestety, od tegoż zwrotu ogólny dobrobyt stał się udziałem nielicznych i najczęściej wybranych. Podobnie – ogólne szczęście (w sensie techniczno-technologicznych ułatwień bytowych i uzyskiwania życiowego komfortu). Ale ogólna harmonia i solidarność pomiędzy narodami, jaka z tego projektu Zachodu winna być osiągnięta, pozostaje utopią – i to nie tylko dla cywilizacyjnej wspólnoty społeczeństw Zachodu, ale także wobec pozaeuropejskich *oikoumene*. Bowiem w postępie zamożności finansowej największą efektywność osiąga się nadal na najbardziej pospolitym szabrownictwie – i to szabrownictwie na różnych poziomach relacji politycznych, ekonomiczno-gospodarczych itd. Zazwyczaj szabrownictwo wymusza się i dokonuje siłą militarną, mocarstwowością, kiedy na przykład pokonane państwo jest ograbiane z dóbr kulturowych, a zwłaszcza z „infrastruktury” (w uproszczeniu) gospodarczej. Ale nowym szabrowniczym proced-

<sup>3</sup> Pozwalamy sobie wprowadzić nowy termin – przymiotnikowy – od wyrażenia „nieustawać”.

rem stało się bardziej przemyślnie stosowanie ze strony państw bogatych i zamożnych wobec biedniejszych wymyślnych kreatywnie procedur prawno-ekonomicznych, na skutek zastosowania których społeczeństwa biedniejsze stają się jeszcze bardziej biedne i ubogie, a zamożne – bardziej jeszcze hiper zasobne i mocarstwo<sup>4</sup>. Również w tym względzie „wzbogacanie” się osadza się na bardziej wyrafinowanej kradzieży praw własności, na bardziej przebiegłym spekulantwie finansowym i chytrym szabrownictwie ekonomicznym „udziałów” w firmach, spółkach, korporacjach. Jednocześnie rzadkością okazuje się uzyskiwanie zamożności czy mocarstwowości będących rezultatem cierpliwego i twórczego dorabiania się, dochodzenia do kulturowego bogactwa. Niestety, wyjątkowością zdaje się pozostawać postęp oparty na twórczych pomysłach produkcji i wynalazkach nowych rzeczy, nowych technik i nowych technologii – kreatywnym postępie nauki i zastosowaniu jej wyników badawczych wraz z rezultatami dla egzystencjalnych potrzeb własnej społeczności.

Wydaje się zrozumiałe, że wraz z duchem czasu nowożytnego i zwłaszcza w sytuacji duchowej obecnej ponowożytnej epoki nastąpił stopniowy wzrost i przeradzanie się społeczeństw w społeczeństwa konsumpcyjne, obficie korzystające z zasobności bogactwa swych mocarstwowych postaci państw – mocarstw uwikłanych jednocześnie w bezwzględne osiąganie globalnej dominacji. Dominacja ta z kolei miałyby zapewniać dalszy wzrost mocarstwowej potęgi. Ale czy społeczeństwa nie są kształtowane duchem mocarstwowości ich państwa – tego, czym się stają mocarstwa i co potrzebują na swój użytek jako mocarstwowe potęgi? Kwestia wydaje się zupełnie retoryczna. Niewątpliwie zachodzi takowa współzależność. I zainicjowana niewątpliwie przez establishmenty polityczno-biznesowe przebudowa społeczeństw państw mocarstwowych wykazuje charakter imperatywnego ich przystosowywania do wyzwań uzyskania i zachowania globalnej mocarstwowości. Bezspornie zatem stoimy przed kolejną przebudową świadomości tychże społeczeństw – społeczeństw przyszłych mocarstw globalnych – tak, jak to stało się udziałem psychopedagogicznej rewolucji, stanowiącej jeden z ostatnich etapów przebudowy powojennego (czyli po 1945 roku) społeczeństwa francuskiego. Podobnie dokonane zostało poprzez wspólnotę krajów członkowskich *Communauté européenne* i w różnym zakresie państw członkowskich Unii Europejskiej obecnie naznaczanie postkomunistycznych establishmentów politycznych państw tzw. dawnego *bloku wschodniego* ideałem przebudowy ich społeczeństw według idei-zasady *laickości* i państwa prawa, a także metodą uzależniania państw środkowoeuropejskich (w uproszczeniu) i ich establishmentów polityczno-biznesowych od własnych ośrodków decyzyjnych i dzierzawionego przywództwa unijnego<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> W tychże kategoriach rozumiemy tak zwane kwestie klimatologiczne, czyli przekształcenia gospodarki poszczególnych krajów w celu zmniejszenia emisji wydzielanych przez nią gazów cieplarnianych.

<sup>5</sup> Należałoby postawić przede wszystkim kwestię, czy można pozostawać naiwnie niedostrzegającym tego rodzaju procesu wobec wydarzającego się współcześnie faktu takiejże przebudowy?

W tymże miejscu dość ważna wydaje się uwaga dotycząca społeczeństw konsumpcyjnych wysoko rozwiniętych i uprzemysłowionych państw-mocarstw zachodnioeuropejskich. Zauważono, że ich społeczeństwa stały się społeczeństwami konsumpcyjnymi, te zaś pozwoliły się przekształcić w społeczności mniej aktywne społecznie i bardziej samolubne, a zwłaszcza – w społeczeństwa mniej dzielne. Z kolei stan deficytu demograficznego – deficytu pogłębiającego się wraz ze starzeniem się społeczeństwa – spowodował zagrożenie ich mocarstwowości – w sensie braku rąk do pracy, przekładającym się na spadek wytwarzanego produktu krajowego brutto. Ale czy bezmyślny nabór siły roboczej spoza zachodnioeuropejskiego kręgu kulturowego dla obsługi rozwiniętego przemysłu nie stanowi poważnego, a nawet wręcz śmiertelnego zagrożenia dla samych podwalin tożsamości kulturowej tychże państw-mocarstw, a szerzej zagrożenia dla społeczeństw Zachodu wraz z ich państwowościami?

Tak więc, czy nie należałoby się poważnie zastanowić nad kwestią rodzaju społeczności i zarazem mentalności konsumpcyjno-roszczeniowej społeczeństwa, jaką wykształca państwo-mocarstwo dla swych potrzeb globalnej dominacji? Na ile może przyzwolić społeczeństwo, aby stać się przywłaszczonym mocarstwowemu państwu i zarazem przyporządkowanym doktrynie politycznej czy gospodarczo-ekonomicznej określonego mocarstwa – doktrynie ustalonej przez hermetycznie zamknięte kręgi establishmentów biznesowo-politycznych, a zwłaszcza przez indywidualno-kastowych posiadaczy globalnych fortun?

Podnieśliśmy już powyżej, że społeczeństwa-mocarstwa doprowadzone zostały do imperatywu wykształcenia dwojakiego modelu edukacyjnego – jednego dla mas społecznych oraz całkiem odmiennego – dla elity urzędniczej, administracyjno-państwowej. Można jedynie żałować, że zlaicyzowane ponowoczesne społeczeństwa nie czerpią z bogactwa duchowego i kulturowego, jakie było udziałem dawniejszych i także niektórych kręgów społeczeństw współczesnych, ale pozostających w mniejszości, gdy cnoty chrześcijańskie nie tylko rozpoznawane były i są cnotami, ale także zazwyczaj życiowo skutecznymi zachowaniami. Czyżby współczesności postmodernistycznej przypisane było zapo-

---

Uważniejsze spojrzenie pozwala nie tylko doskonale rozpoznać zamiar takiejże ideologicznej przebudowy – bowiem wystarczy zajrzeć do dokumentów UNESCO czy tzw. uniwersyteckich instytutów kształcenia nauczycieli we Francji. Należy także dogłębniej zdać sobie sprawę ze stosowanych coraz bardziej przemyślnie środków do przebudowy społeczeństw i doskonale zastosowanych, a rozpoznawalnych metod – zwłaszcza metod manipulacji psychologicznej, przyczyniających się do dogłębnych, niemal nieodwracalnych, zmian w dziedzinie wartości i postawy moralnej oraz w strukturze etyczno-psychiczno-psychologicznej i mentalno-intelektualnej wykształcanych nowych pokoleń młodych ludzi, eliminujących skutecznie istniejące postawy autentycznej wiary (chrześcijańskiej), wartości (moralne), a także poglądy i styl życia całych społeczeństw, jaki stawał się udziałem młodych pokoleń za pośrednictwem rodziny i wspomagającej roli szkoły i Kościoła (zob. J. Woroniecki, *Spółczesność a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916) nr 8, s. 17–31; także: tenże, *W szkole wychowanie. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 41–61).

znać, że osiągnięcia naukowe zawdzięcza się zarówno szczególnym zdolnościom osoby przyszłego badacza i uczonego – sprawnościom, będącym darami natury, jak również umiejętnemu wysiłkowi, umiejętnie rozwijanemu i angażowanemu? Czyżby postnowożytność zapoznała, że pośród uczonych wyjątkowo niewielu wykazuje szczególne dary umysłowe, a liczni – zasłużeni dla postępu wiedzy ludzkiej – okazują się wyłącznie inteligentni, choć nie pozostają geniuszami? A przede wszystkim, dlaczego w kontekście edukacji szeroko rozumianej nie podnosi się podstawowego faktu, jaki zdaje się uwydatniać historia myśli ludzkiej – tego, że wiele przełomowych twierdzeń naukowych i odkryć badawczych nie było wytworem geniusza, lecz konsekwencją szczęśliwego kształtowania umysłu wraz ze szczęśliwym trafem okoliczności sytuacyjnej – tak zwaną szczęśliwą sytuacją, która w złożeniu wielu życiowych zbiegów okoliczności dojrzała do odkryć i przejścia na nową, równoległą bądź alternatywną drogę myślenia, postrzegania czy uchwycenia *physis* rzeczywistości?

### **3. Dramat i wyczerpanie paradygmatu społeczeństwa informatycznego**

Znany jest fakt słynnego ataku na romantyzm, którego dokonał we Francji Piotr Lasserre. Tenże polski badacz, w artykule *Neoromantyzm współczesny i zależna od niego nowa krytyka*, wskazujący na różnice między romantyzmem polskim a zachodnioeuropejskim, wyraził ówczasnie niepokój, aby nowy prąd, stanowiący w pewnej mierze kontynuację romantyzmu, nie wyrządził krzywdy kulturze polskiej, wprowadzając wybujały indywidualizm, chorobliwy sentymentalizm i anarchię<sup>6</sup>. Podobne obawy można snuć co do współcześnie nakładanych na państwa członkowskie UE systemów i modeli edukacyjnych, narzucającej swoistej uniformowości struktur i metod. Jednak chociaż unifikacja szkolnictwa – aż po szkolnictwo na poziomie najwyższym: uczelnianym – okazuje się w pewnym zakresie niezbędna – zwłaszcza pod względem formalnym, dotyczącym funkcjonujących zróżnicowanych rygorów awansu naukowego i osiągnięć badawczych w krajach europejskich, to przecież bogactwo i zróżnicowanie edukacyjnych tradycji kulturowych każdego z narodów czy społeczeństw europejskich winno stanowić bardziej powód do dumy niż wstydu, zawstydzenia z pozostawiania przy metodach w sensie dosłownym tradycyjnych (w uproszczeniu). Niestety – jak uwyrażniłszy już powyżej – uniformizacja systemu edukacyjnego może wynikać z obrania błędnych ideologicznych celów – bardziej politycznych, mniej ekonomiczno-gospodarczych. Wówczas zasadniczo forsuje się model odmiennej, dwudzielnej edukacji – innej dla nowo dorastającej „nomenklatu-

---

<sup>6</sup> Por. Z. Szmydtowa, *Bronisław Chlebowski*, [w:] *Portrety uczonych polskich. Wybór Andrzeja Biernackiego*, Kraków 1974, s. 92.



ry” urzędniczej, innej zaś dla ogółu społecznego, z dopuszczalnymi pewnymi wyjątkami. I chociaż owa edukacyjna dwudzielność wyniszcza społeczeństwo w jego żywotnej sile naturalnego kształtowania się warstw twórczych i nieprześciętnych, rozłączonych od masy bardziej biernych i zwyczajnych, to jednak pozostaje oczywiste, że społeczeństwo bez – na sposób naturalny i według rygoru selekcji naturalnej<sup>7</sup> – wykształconej i uformowanej elity skazane jest wyłącznie na duchowe skostnienie i rychłą obywatelską śmierć.

Szczególnego rodzaju zabobonem w odniesieniu do kreowanych wyobrażeń elity jest domniemywanie słusznego uważania za elitę ludzi, wyróżniających się pochodzeniem – wyłącznie od rodziców bogatych, zamożnych i ustosunkowanych (politycznie, korporacyjnie) czy wpływowych<sup>8</sup>. Tego rodzaju kasty społeczne nie wykazują znamion autentycznej elity moralnej, intelektualnej, kulturowej; wprost przeciwnie, wykazują skłonność do zamykania się w sobie. Ponadto, ich funkcjonowanie w ramach określonych układów polityczno-biznesowych wraz zwłaszcza z wyrażanymi roszczeniami bądź pretensjami co do ich rzekomej wyższości są odbierane przez ogół społeczny jako niesprawiedliwość, rodząc niechęć do jakiegokolwiek nowo kształtowanej pretensjonalnej czy nowo wykształcającej się autentycznej elity. W kontekście powyższego aż prosi się przywołać niezwykle cenną uwagę Feliksa Konecznego – bardziej trafnie wyrażającą utopię, stanowiącą istne marzenie Rousseau i wszystkich spadkobierców jego poglądu na czystą „naturę” człowieka: „Gdybyż tedy dało się urządzić świat tak, iżby nikt nie miał pieniędzy więcej, niż rozumu, podobno nie było by żadnych «kwestij socjalnych». A jeszcze lepiej, gdyby dobrobyt pozostawał w ścisłym a prostym stosunku do wykształcenia etycznego! Coś z tych marzeń wnika w rzeczywistość”<sup>9</sup>.

Wobec powyższych konkluzyjnych stwierdzeń wydaje się zatem dość wyraźnie nakreślona i uchwytna różnica pomiędzy mocarstwowym państwem, z jego aksjomatycznie wyznaczonymi celami polityczno-biznesowymi – państwem usiłującym na potrzeby pragmatycznych celów ukształtować podległe sobie i sterowane swą nomenklaturą społeczeństwo, a społeczeństwem, które swobodnie i niewymuszenie kształtuje się jako coraz bardziej moralnie dojrzałe i twórcze w człowieczeństwie swych podmiotów-obywateli, rozumnie świadome i moralnie odpowiedzialne, znające swą kulturową wartość przez twórcze czerpanie z zasobów swego narodowego bądź państwowego kulturowego dziedzictwa.

Nie wydaje się niezbędnym przywoływanie innych przykładów bądź wymienienie bardziej jeszcze dogłębnej refleksji nad konsekwencjami przyporządkowania doktryny pedagogicznej ideologii politycznej mocarstwowego państwa i schematycznie ukazaniem tworze społeczności przyporządkowanej utopijnym

<sup>7</sup> Selekcja powinna jednak dokonywać się na sposób naturalny poprzez nabór do zróżnicowanych typów szkół i uczelni.

<sup>8</sup> Zob. J.R. Nowak, *Czerwone dynastie*, t. 1–3, Warszawa 2011.

<sup>9</sup> F. Koneczny, *Rozwój moralności*, Lublin 1938, s. 262.

w sumie celom jakiegokolwiek państwa. Wystarczają one w zupełności, aby z całą rzetelnością stwierdzić, że pragmatyzm i materializm – zarówno w postaci marksistowskiej, jak i kapitalistycznej – okazał się jedynie „rakim” degenerującym społeczeństwa uprzemysłowione. W sumie w imię iluzorycznego dobrobytu i samozadowolenia zaprzepaszczone zostało podążanie szerokimi perspektywami, które skutecznie i zarazem autentycznie by wskazywały, czym jest życie i czym powinno być w jego pełni rozumienia – bezinteresownym, kontemplatywnym sięganiem w głąbię podmiotowo traktowanego własnego człowieczeństwa i spełnianiem się w *jestestwie* w *glorii* życia – czyli w tym, co jest człowieczym udziałem każdego w konkretnie codziennego życia jako osoby-podmiotu we wspólnocie osób-podmiotów.

Tak więc postęp techniczno-technologiczny, przekładany na życie społeczne jako *postęp* materialny czy postęp w sensie materialnym, wyznaczający nowe wzorce zachowań i sposobów bycia, okazał się jedynie nowożytnym balastem. Paradosem jest upowszechniany paradygmat tak zwanego społeczeństwa informatycznego. Bliżej nieokreślony desygnat społeczeństwa informatycznego został bowiem stawiony współczesnej edukacji za wzorzec do osiągnięcia w przygotowaniu młodych pokoleń do funkcjonowania w życiu obywatelskim – i to na sposób niemal globalny, nie wychwytyjąc różnic, jakie dzielą społeczeństwa z różnych mateczników cywilizacyjnych, czyli zachodnioeuropejskiego (kultury łacińskiej), chińskiego czy arabsko-muzułmańskiego, afrykańskiego Czarnej Afryki i Afryki Północnej z południowych obrzeży Morza Śródziemnego. A różnice są przecież ogromne. Wystarczy, że przywołamy posługujących się sprzętem informatyczno-elektronicznym współczesnych muzułmańskich migrantów o zamkniętej umysłowości i fanatycznie ukształtowanych osobowościach.

Zauważmy zatem, że to, co współczesność globalizacyjna zwykła określać mianem rzeczywistości praktycznej, stanowi aktualny stan społeczeństwa posługującego się instrumentarium informatycznymi. Inaczej, społeczeństwo informatyczne zwykle utożsamia się z posiadaniem laptopa, a także z dostępem do wszelkich innych urządzeń elektronicznych, takich jak internet, przenośne podręczne wielofunkcyjne urządzenia medialne – wszystkie rodzaje w jednym. Ale pod tego rodzaju rozumienie społeczeństwa informatycznego podpadają z równą prawomocnością również loty kosmiczne i badania (bliskich i odległych) galaktyk, czy tego, co określilibyśmy jako głąbię Wszechświata. Zatem, jeśli po tychże stosowanych i używanych w życiu na co dzień technikach i technologiach mielibyśmy rozpoznać epokę, w której żyjemy, to niewątpliwie należałoby stwierdzić, że obecnie żyjemy w społeczeństwie informatycznym. Ale, czy sam fakt namnożenia komputerów i wszechobecnej informatyzacji może sprawić, że określona społeczność stanie się dojrzałą obywatelsko społecznością? Tak więc pomimo ideologicznej propagandy wszechobecność informatyzacji i powszechność laptopów na własny użytek nie czyni określonego społeczeństwa społeczeństwem poinformowanym, a tym bardziej nie sprawia, że określona wspólno-

ta posiadających elektroniczny sprzęt i posługująca się nim może zostać określona mianem społeczeństwa mądrego, życiowo dojrzałego w sensie spełniania się w człowieczeństwie przez każdą z osób-podmiotów. Nadto w społeczeństwie nasyconym instrumentariumi elektronicznymi i technologią informatyczną możliwa jest niewyobrażalna skala manipulacji treścią upowszechnianą medialnie. W warunkach wszechobecnej informatyzacji bardziej skuteczną okazuje się także propaganda. Pomimo więc posiadania laptopów czy smartfonów oraz bycia aktywnym na *facebook*-u można pozostawać niepoinformowanym właściwie i dostatecznie. Podobnie też należałoby postawić kwestię, czy loty kosmiczne pozostają częścią rzeczywistości praktycznej, czy też są wyłącznie technologiczną ekstrawagancją? Jest to jednak wciąż jeszcze kwestia otwarta.

W sumie więc skomputeryzowane społeczeństwo, społeczeństwo nieustannie wręcz „bombardowane” ładunkami informacji, nie jest społeczeństwem poinformowanym. Jest niewątpliwie społeczeństwem *zbalamuconym*, gdyż zarówno nie ilość komputerów posiadanych świadczy o intelektualnej (umysłowej) dojrzałości społeczeństwa, ani też przeładowanie informacjami, z których nie potrafi ono wybrać tego, co istotne. Przeładowanie bądź zarzucenie ludzi, społeczeństwa czy wybranej jego części ładunkiem, a nawet wręcz lawiną, informacji może konsekwentnie i skutecznie powodować brak sądu, niemożność podjęcia sądu intelektualnego. Oczywiście, rozchodzi się o przeładowanie informacji „nieprzesianych” wedle hierarchii ważności, ale tutaj powstaje znowu problem, co będzie kategorią wartościującą wszystkie informacje. Na sposób równoległy ze społeczeństwem jest to dość istotny problem edukacji – treści edukacyjnych, tego, co uczymy, przekazujemy – oprócz problemu, jak to czynimy, jak edukujemy, przekazując treści.

Pozwolimy sobie sfinalizować powyższe badawcze wątki stwierdzeniem, że społeczeństwo informatyczne nie uczy mądrości – tak jak również nie uczy i nie prowadzi do niej społeczeństwo technologiczne. Natomiast wydaje się oczywiste, że bez mądrości – czyli bez stanowczego i skutecznego powrotu do źródła europejskiej tożsamości, do tego, co przesądziło o cywilizacyjnej potędze ducha i mocy Zachodu – nie rozwiniemy się i nie podążymy zbyt daleko jako kulturowe *oikoumene* i zarazem nie przetrwamy zbyt długo w wydarzaniu społecznym naszego skomplikowanego świata. Mając więc świadomość istotnego rozróżnienia się kultury od cywilizacji, rozumianej jako określona forma życia zbiorowego (społecznego), a zarazem świadomość niezwyklej wagi niemających sobie równych w stosunku do innych mateczników cywilizacyjnych poszczególnych elementów i składników cywilizacji łacińskiej – inspirowanej i wykształconej w medievalnej *Christianitas* – można z dość sporą dozą prawdopodobieństwa przewidzieć dezintegrację zachodnioeuropejskich społeczeństw, jeżeli nie powrócą one do źródłowych elementów cywilizacyjno-kulturowych, które przecież przesądziły w dziejach o uzyskanej przez nie wysokiej prężności kulturowo-cywilizacyjnej ponad inne kultury cywilizacyjne świata.

#### 4. Pedagogiczne koncentrowanie się na „pospolitej rzeczy” – osobie jako podmiocie we wspólnocie podmiotów

Pedagogika pozostaje w ścisłej, bezpośredniej zależności od nauk o człowieku czy dotyczących osoby ludzkiej. Pozostajemy w maticzku cywilizacji łacińskiej, w którym medialna Christianitas nazaczyła elementy składowe cywilizacji znamieniem personalizmu, należałoby zatem uwyraźnić bardziej niż kiedykolwiek w dziejach przeszłości, że pedagogika powinna imperatywnie pozostawać istotnie zależna przede wszystkim od wypracowywanej przez nauki filozoficzno-teologiczne koncepcji osoby ludzkiej. Wynika z tego, że sprawności osoby jako substancji-podmiotu, będącej najdoskonalszą formą bytowania, i faktu doświadczania tej podmiotowości przez każdego, nie rozpoznaje się w kategoriach dawności czy nowości, lecz w kategorii pełni człowieczeństwa, pełnej osobowości – osoby, która przekraczając *samego siebie*, okazuje się bytem zdolnym do podmiotowania autonomicznych aktów działań, a zarazem bytem zdolnym do samoorganizowania różnych typów czynności<sup>10</sup>. Zatem istotniejsze niż dostosowywanie się do najnowszej generacji techniczno-technologicznych urządzeń i organizowania w nich świata przestrzeni publicznej okazuje się ustawienie każdego młodego pokolenia w perspektywie skutecznego uzyskiwania moralnego wzrostu, rozwoju osobistej moralności, twórczego kształtowania rozwoju moralności w przestrzeni publicznej przez każdą z osób, pozostającą w społecznej wspólnocie innych twórczych podmiotów. Obierany jako najbardziej skuteczny określony ideał edukacyjno-wychowawczy winien więc dostarczać w tymże wymiarze rozwoju młodych pokoleń nieodzownego wsparcia. I kiedy rozpoznajemy, że laptopy i różne jeszcze niewymyślone instrumentaria techniczno-technologiczne oraz wielofunkcyjne media sytuują się w perspektywie coraz większej nowoczesności, nowych generacji, równie wyraźne musi być rozpoznanie, że niestety, nie jest to jednak perspektywa człowieka i jego spełniania się w *jestestwie* – nawet, kiedy w odniesieniu do człowieczych *oikoumene* wchodzi w rachubę nastawanie coraz to nowych pokoleń.

Z racji pozostawania podmiotem – osobą we wspólnocie osób-podmiotów – młody pokoleniowo człowiek niestety nie może być ustawiony w takiejże samej perspektywie stawania się coraz bardziej nowoczesnym, jak instrumenty (rzeczy) techniczno-technologiczne. Nawet gdy osobę ustawimy w perspektywie biologicznego czy psychofizycznego stawania się coraz bardziej „doskonałą” – nie spełni się ona inaczej w człowieczeństwie, w *jestestwie* w życiowej *glorii*, jak wszystkie inne mniej „doskonałe” „biologicznie”, psychofizycznie. Niestety, wszystkich ludzi nie łączy wyścig o coś bardziej nowoczesnego – nieustannie nowoczesnego: techniczno-technologicznego czy „psychofizycznego”. Inaczej,

<sup>10</sup> Zob. S. Thomae de Aquino, *Summa theologiae*, cura et studio P. Caramello, vol. 1, Taurini 1963, I, q. 76, a. 1.

ludzi nie łączy pogoń za bardziej „nowoczesnym” *jestestwem*. Owszem człowiek może być moralnie bardziej dojrzały, wrażliwy, bardziej ucłowieczony czy uduchowiony, mistycznie czy kontemplatywnie osadzony w swoim *theoria* („mądrości teoretycznej”, mądrości rozumu<sup>11</sup>); może stawać się bardziej umiejętnie korzystającym z wiedzy, sięgającym po mądrość – bardziej wrażliwie i dogłębniej wychwytyjącym sens istnienia i swe własne spełnianie się w *jestestwie*. Dlatego właśnie pedagogika, edukacja i zarazem wychowanie musi bazować na rozpoznaniu: kim jest człowiek. Ale równoległym wyzwaniem w wypracowywanym i zarazem stosowanym modelu edukacyjno-wychowawczym pozostaje uwzględnianie i każdorazowe uwzględnienie pełniejszego rozpoznania: kim jest osoba-podmiot we wspólnocie osób-podmiotów – i to na miarę rozwoju nauk humanistycznych i filozoficzno-teologicznych zachodnioeuropejskiego macecznika cywilizacyjno-kulturowego.

Współczesna pedagogika staje więc wobec niezaprzecznego i nieusuwalnego rozpoznania faktu, że człowiek jest złożonością psychofizyczną i duchową – wymiarem materialnym (empirycznym), ale także wobec rozpoznania, że osoba człowiecza stanowi głębię ducha, przepastność duchowego wnętrza, głębię kontemplatywną i mistyczną. Właśnie dlatego bezsprzecznie edukacja nie może ograniczać się do jednej perspektywy – tej nowożytnej. W sumie więc nie rozchodzi się bardziej o to, abyśmy ustawicznie zmieniali metody edukacyjne, aby zmiana metod następowała dla samej zmiany, czyli dla uzyskiwania paradygmatu nowości, nowoczesności. Skoro stajemy wobec nie tyle zjawiska, ile faktu nowo rodzących się pokoleń, nie chodzi zatem o to, aby je pojmować na sposób nowożytności europejskiej, a więc dla każdego nowo wzrastającego w psychofizyczności młodego człowieka stosować nową metodę edukacyjną bądź edukacyjno-wychowawczą, odmienną od uprzedniej. Nie ma bowiem tutaj zastosowania bezmyślna *gorączka* nowości. Oczywiście, wydarzające się społeczeństwa – społeczeństwa jako wspólnoty człowieczych podmiotów – stają się odmiennymi w tym, co określamy jako życie społeczne i publiczne. Ale odmiennymi są bardziej na skutek źródłowej odmienności cywilizacyjnej i kulturowej, a stają się bardziej jeszcze odmiennymi na skutek odmiennego wykształcaną tradycją funkcjonowania swych wspólnot bądź określonych społeczności, realizujących bieg wydarzania się społecznego w oparciu o elementy cywilizacyjne swego kulturowego podłoża.

W takiejże perspektywie cywilizacyjnego wydarzania się społeczeństw edukacja powinna przeobrażać się na tyle twórczo, aby nowo wzrastającym pokoleniom ułatwiać zarówno dostosowanie się do odmiennych okoliczności realizowania się ich egzystencjalnego spełnienia, jak i przez przekazywaną wiedzę o społeczeństwach i świecie globalnym wprowadzać je w męstwo bycia i radze-

---

<sup>11</sup> W sensie *bios theōrētikós* (zob. E. Voegelin, *Arystoteles*, tłum. M.J. Czarnecki, Warszawa 2011, s. 34).

nie sobie w przewyciężaniu doraźnych, okolicznościowych trudności, w tworzenie czegoś istotnie nowego pod względem moralnym, a przez wszystkie twórcze moralnie postawy – w spełnienie się w swym *jestestwie*.

Pozwolimy sobie powyższe rozważanie zwięźczyć poniższym stwierdzeniem. Zmieniające się pokolenia ludzkie nie są identyczne, więc w pewnym sensie mogą być zastosowane w stosunku do procesu ich kulturowego i moralnego wzrostu te same modele wychowawcze, które okazały się skuteczne wobec tych obywatelsko spełnionych i także spełnionych w dojrzałym i pełnym człowieczeństwie w dziejach przeszłości narodowej. Oczywiście, winny zostać jakościowo ulepszone, pogłębione, lepiej dostosowane do aktualizowanego rozpoznania, kim jest człowiek. Winny być zatem rozwijane wraz z równoległe postępującą wiedzą o człowieku, człowieczeństwie i sensie życia wraz z sensem spełniania się ludzkich *oikoumene*. Inaczej jeszcze, winny być rozwijane w perspektywie pełniejszego uwzględnienia tego, kim jest i pozostaje człowiecza osoba, aby bardziej stawiły na nogi młode pokolenia w ich stopniowe i coraz bardziej pełniejsze spełnianie się w *jestestwie*; a wreszcie przede wszystkim, aby bezinteresownie sięgając w poznanie prawdy o *physis* rzeczywistości i sobie samym, człowiek – osoba jako podmiot – zdolna była w swym męstwie przekraczać samą siebie, aby zdolna była potwierdzać i spełniać się w swej podmiotowości jako istota rozumnie wolna, gdy czyni się służebnicą poznanej prawdy – zwłaszcza prawdy o sobie samej.

## **Bibliografia**

- Bartnik Cz.S., *Personalizm*, Lublin 2000.  
Jaeger W., *Paideia*, tłum. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001.  
Koneczny F., *Rozwój moralności*, Lublin 1938.  
Koneczny F., *Polskie Logos a Ethos. Roztrząsanie o znaczeniu i celu Polski*, t. 1–2, Poznań 1921.  
Konopczyński W., *O wartość naszej spuścizny dziejowej. Wybór pism*, Kraków 2009;  
*Portrety uczonych polskich. Wybór Andrzeja Biernackiego*, Kraków 1974.  
Woroniecki J., *Spółczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916), nr 8, s. 17–31.  
Woroniecki J., *W szkole wychowanie. Teksty wybrane*, Lublin 2008.

## **Summary**

### **Education of a Self-realizing Creative Subject as a Pedagogical Ideal of Latin Civilisation**

Against the current background of millions of migrant from Black Africa and the Middle East and the dominant paradigm of novelty as a pedagogical method, the author raises the issue of an education that will integrally shape the faculties of a young person. The person in a community of peers and the education that, through imparting knowledge and showing the truth, introduces a perspective of creative self-realisation within a community of subjects.

**Key words:** cultural heritage, cultural *oikoumene*, self-fulfilment in the glory of life, sense of own life sacrifice, nation as a community of subjects, Polish culturality, the educational reading of the social present.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.03>

Joanna TOROWSKA

## **Dziedzictwo – współczesna ewolucja pojęcia. Implikacje dla pedagogiki**

**Słowa kluczowe:** dziedzictwo, dziedzictwo i edukacja, zabytki, dziedzictwo i jego rodzaje, ewolucja pojęcia dziedzictwo.

### **Wprowadzenie**

Dziedzictwo jest słowem szczególnym, cieszącym się obecnie bardzo dużą popularnością w różnych dziedzinach życia. Jest też narzędziem nauki. Ze słowa o charakterze peryferyjnym zmieniło się w ostatnich latach w słowo bardzo często używane. Także w pedagogice zostało dostrzeżone. W Polsce w programach ścieżki edukacyjnej zyskało własne miejsce: „dziedzictwo kulturowe w regionie”, a od roku 1995 zostało wprowadzone do programu obowiązkowej edukacji szkolnej. Z zaznaczeniem, że dziedzictwo to odnosi się do własnego regionu ucznia.

W Polsce przed paru laty wprowadzono telewizję regionalną, której zadaniem jest przygotowanie serwisów informacyjnych z regionu i dokumentowanie życia regionu, a także misja budowania relacji społecznych. Od kilkunastu lat słyszy się w mediach także o euroregionach, które mają za zadanie scalać poszczególne regiony Europy i rozwijać współpracę. Wprowadzona też została dodatkowa ścieżka „edukacja europejska”, która niestety dość rzadko jest realizowana w praktyce szkolnej<sup>1</sup>.

Europejska Sieć Informacji o Edukacji EURYDICE, chcąc sformułować wspólne dla krajów Unii Europejskiej pojęcie edukacji obywatelskiej w szkołach

---

<sup>1</sup> Opracowana została koncepcja podręczników poświęconych edukacji europejskiej, edukacji filozoficznej, itd., lecz trudno określić faktyczny zasięg realizacji tych ścieżek. Z badań sondażowych, niereprezentatywnych, przeprowadzonych przez autorkę w kilku szkołach na terenie Krakowa wynikało, że ścieżki takie nie były w ogóle realizowane.

w Europie, posługuje się pojęciem dziedzictwa<sup>2</sup>. Także główne intencje edukacji kulturalnej w Polsce przywołują za jedno ze swoich priorytetowych zadań rozumienie i ocenę dziedzictwa kulturowego. W ramach Krajowych Ram Kwalifikacji do celów edukacyjnych wprowadzono także rozpoznanie dziedzictwa kulturowego, łącząc je z ochroną.

Warto zatem przybliżyć samo pojęcie „dziedzictwa”, które w ostatnim czasie nie tylko stało się bardzo popularne w wielu dziedzinach życia, ale i przez znawców tematu określane bywa jako „natarczywe”<sup>3</sup>.

Dziedzictwo jest zatem ważne dla edukacji. Dziedzictwo powinno być pojmowane dynamicznie w toku edukacji na miarę XXI wieku, uwzględniając tendencje w ewolucji znaczenia tego słowa.

Celem niniejszego artykułu jest zarysowanie ewolucji pojęcia „dziedzictwo”, jaka dokonała się w obszarze nauk społecznych i humanistycznych, oraz wskazanie na możliwości szerszego wykorzystania dziedzictwa w praktyce edukacyjnej.

## 1. Definicje dziedzictwa

Dziedzictwo (ang. *heritage*, fr. *patrimoine*, niem. *Kulturerbe*, wł. i hiszp. *patrimonio*) to pojęcie wieloznaczne, podlega ciągłej zmianie, która nieustannie rozszerza i wzbogaca jego zasięg semantyczny<sup>4</sup>. Pojęcie dziedzictwa pochodzi z języka prawniczego (z łac. *patrimonium* – majątek rodowy, dziedzictwo), w którym spadkiem pierwotnie określano dobra przekazywane z pokolenia na pokolenie dzieciom przez rodziców. Ten sens można odnaleźć w angielskim *heritage* i francuskim *héritage*<sup>5</sup>.

W języku potocznym za dziedzictwo uznaje się wszystko, co pozostaje z przeszłości i co jednocześnie uznajemy za naszą własność lub co dana wspólnota uznaje za swój spadek. Dziedzictwu jednak nie jest właściwy prosty akt przejęcia, gdyż zawiera ono komponent zarówno wyboru i zaangażowania spadkobierców względem dóbr przejmowanych z przeszłości. Celem dziedzictwa jest zapewnienie ochrony i nadanie określonych znaczeń, które od tej pory będą związane z przyjmowanymi dobrami<sup>6</sup>.

W myśl Konstytucji RP Rzeczpospolita Polska strzeże dziedzictwa narodowego (art. 5) oraz udziela pomocy Polakom zamieszkałym zagranicą w zacho-

<sup>2</sup> Zob. pojęcie edukacji obywatelskiej w: *Citizenship Education at School in Europe*, Eurydice 2005, s. 10.

<sup>3</sup> D. Lowenthal, *The heritage crusade and the spoils of history*, Cambridge – New York 1998, s. XIII.

<sup>4</sup> K. Kowalski, *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, Kraków 2013, s. 15.

<sup>5</sup> Tamże, s. 17.

<sup>6</sup> Tamże.

waniu ich związków z narodowym dziedzictwem kulturalnym (art. 6. ust. 2). Natomiast według *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*: „dziedzictwo kulturowe” (ang. *cultural heritage, national heritage*; fr. *culturel heritage*; niem. *Kulturerbe*) – ogół wytworów kultury jakiejś zbiorowości, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie i wykazują zdolność trwania w czasie; ten spadek po ustępujących generacjach może być wysoko ceniony, nobilitowany lub też odrzucany, kontestowany; dziedzictwo kulturowe wiąże się z takimi kategoriami pojęciowymi, jak: kultura, tradycja, ojczyzna, patriotyzm, dorobek kulturowy, kompetencje kulturowe, tożsamość kulturowa, wartości kulturowe<sup>7</sup>.

Dziedzictwo określa także prawny stan obiektów, które są konserwowane, restaurowane lub – wręcz przeciwnie – pozostawione bez opieki. Artefakty uznane za dziedzictwo są udostępnione publiczności, odpowiadają współczesnym wartościom estetycznym, archiwalnym, nawet ilustracyjnym. Z nimi z kolei wiąże się aspekt administracyjny, często polityczny oraz emocjonalny<sup>8</sup>.

Studia nad historią dziedzictwa są studiami nad sposobem, w jaki społeczeństwa budują swoją przeszłość<sup>9</sup>. Jak słusznie zauważył K. Kowalski: „Przeszłość staje się dziedzictwem za pośrednictwem wartości. Wspólnota dzięki nim odczytuje ją jak zrozumiałą księgę, w której równocześnie rozpoznaje się i przegląda. Alphonse Dupront pisał, że dziedzictwo przyczynia się do nadania przeszłości na ludzką miarę, która jest społecznie wypracowana i warunkuje ciągłość przeszłości i terażniejszości”<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> „Specyfiką dziedzictwa kulturowego jest zdolność do trwania pewnych idei, przedmiotów, zachowań, ich zobiektywizowanie, przekaz międzygeneracyjny i oddziaływanie na zachowania innych. W odróżnieniu od dziedzictwa biologicznego, związanego z elementami natury, dziedzictwo kulturowe obejmuje to wszystko, co jest związane z dobrami kultury, zachowaniami ludzkimi oraz wytworami stanowiącymi rezultaty tych zachowań. Dziedzictwo kulturowe, będąc silnie związane z tradycją sięgającą wielu pokoleń, zawiera immanentnie gwarancję trwałości i ulega idealizacji, stając się zbiorem wartości uświęconych, symboli otoczonych czcią i powagą. Każda grupa bowiem chroni własny system wartości, aby zapewnić sobie poczucie bezpieczeństwa. W tym przypadku postawy chroniące dziedzictwo są traktowane jako pożądane, dobre, naturalne, oczywiste, a każde odstępstwo od nich jest traktowane najczęściej jako nienaturalne, niepożądane, złe. Jeśli postawy te uzyskują dodatkowe sankcje prawne lub religijne, wówczas odstępstwa od nich są uznawane za poważne wykroczenia. Dziedzictwo kulturowe może funkcjonować w doświadczeniach członków zbiorowości poprzez przekaz w procesie socjalizacji i wychowania, może być przechowywane w muzeach i innych instytucjach, chroniących świadectwa historii cywilizacji, kultur i narodów w celu kształtowania pełnych postaw wobec dokonań przodków, wywoływania doznań emocjonalnych i estetycznych, integracji grup, zachowania ich ciągłości kulturowej. Podejmuje się więc liczne działania edukacyjne [praktyki patrymonialne o charakterze edukacyjnymi – J.T.] chroniące dziedzictwo kulturowe”. J. Nikitorowicz, *Dziedzictwo kulturowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I: A–F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 900–901.

<sup>8</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 18.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> A. Dupront, *l’Histoire après Freud*, „Revue de l’enseignement supérieur” 1968, s. 46, cyt. za K. Kowalski, dz. cyt., s. 18.

W procesie wyłaniania się dziedzictwa istotną rolę odgrywają złożone i społecznie usankcjonowane strategie jego konstruowania. Ogarniają one kolekcjonowanie, utrwalanie, klasyfikację, ekspozycję i interpretacje artefaktów wybranych z całokształtu przeszłości. W wyrażonym tu sensie każde widzenie przeszłości jako wyposażonej w wartości i sens jest jej rozumieniem wpisującym jednostkę i wspólnotę w mityczną wizję rzeczywistości. Innymi słowy – dziedzictwo jest rozumiejącą interpretacją, która z przeszłości niczyjej i obojętnej przeistacza ją w przeszłość „naszą” i emocjonalnie określoną, co dzieje się – właśnie – poprzez zakotwiczenie w niej wartości<sup>11</sup>. Dziedzictwo jest kategorią mityczną.

Dziedzictwo niekoniecznie odwołuje się do wiedzy lub prawdy, ale jego istotą jest raczej pewien rodzaj osądu i płynąca z niego decyzja oraz wymiana opinii, która ma wpływać na przeżywany społecznie – w ramach wspólnoty – świat<sup>12</sup>. Dziedzictwo zgadza się na współlistnienie w jego ramach różnych, często wzajemnie sprzecznych lub nawet bolesnych, pamięci. W tym zakresie nie usuwa poza swój nawias antynomii, rozłączności, emocjonalnego zakorzenienia obiektów uznanych za dziedzictwo (np. proces odkrywania i adoptowania dziedzictwa niemieckiego we Wrocławiu czy żydowskiego w Krakowie). Dziedzictwo dopuszcza możliwość różnych interpretacji, czasem bardzo kontrowersyjnych<sup>13</sup>.

Dziedzictwo jest formą posiadania przeszłości, kolekcją, a więc w konsekwencji – wyborem, który w znaczącą całość łączy i obok siebie ustawia dzieła sztuki, zabytki, źródła wiedzy, ale też osobliwości. James Clifford pisał, że „pewien rodzaj «gromadzenia» wokół jednostki i wokół grupy – nagromadzenie materialnego «świata», oznaczenie subiektywnego obszaru, który nie jest «innym» – jest prawdopodobnie uniwersalny. Wszelkie takie kolekcje pociągają za sobą hierarchizację wartości, wyłączenie, określenie podlegających regułom terytoriów jednostki. Jednakże wyobrażenie, że to zbieranie łączy się z gromadzeniem dóbr, idea, tożsamość jest rodzajem bogactwa (pod postacią przedmiotów, wiedzy, wspomnień, doświadczeń), z pewnością nie jest uniwersalne. [...] Na Zachodzie jednak kolekcjonowanie od dawna służy rozwijaniu «ja» posiadacza, kultury i autentyzmu posiadania”<sup>14</sup>. W tym sensie dziedzictwo jest mającą znaczenie kolekcją śladów przeszłości, które połączone z konkretnymi wartościami stanowią podstawę i wyraz tożsamości<sup>15</sup>.

Jacek Purchla rozwijał podobną myśl, twierdząc, że „dziedzictwo to pamięć, wybór i tożsamość”<sup>16</sup>. Zawsze należy do kogoś, towarzyszy mu wybór i stanowi o tożsamości tego, kto je wybrał. Podobnie uważa Monika Murzyn: „dziedzic-

<sup>11</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 19.

<sup>12</sup> Tamże, s. 19.

<sup>13</sup> Tamże, s. 122.

<sup>14</sup> Tamże, s. 19.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże, s. 20.

two kulturowe, rozumiane jako szeroki zbiór materialnych i niematerialnych wartości, jest więc zasobem stale przekształcanym, dostosowywanym i interpretowanym współcześnie przez wielu użytkowników. Spojrzenie na przeszłość i jej pozostałości, a co za tym idzie, ich wykorzystanie, wciąż się zmienia, poszerza się spektrum tego, co uznawane jest za godne zachowania, powstają nowe interpretacje, pewnym aspektom przeszłości nadaje się znaczenie, innym rozmyślnie i mimowolnie pozwala się zniknąć z krajobrazu czy też ze świadomości zbiorowej<sup>17</sup>. W innym miejscu dodaje: „współcześnie rozumiane dziedzictwo kulturowe (*heritage*) implikuje konieczność istnienia podmiotu przyjmującego dziedziczone wartości. Innymi słowy, nie ma dziedzictwa bez dziedziczącego, jeśli ma ono przetrwać, musi być przez kogoś akceptowane, komuś potrzebne”<sup>18</sup>.

„Dziedzictwo nie jest więc faktem, lecz niedokończonym i stale działającym się procesem. Jednak – co paradoksalne – dziedzictwo jest społecznie przeżywane i odczuwane jako najbardziej trwała i niezmienna część kultury. I ostatecznie: «Na potrzeby analizy kultur współczesnych lepiej jest jednak pojmować dziedzictwo jako konstrukt, artefakt, zmaterializowany obraz przeszłości tworzony w procesie nadawania statusu dziedzictwa, w którym jego twórcy mogą wyrazić swe związki z przeszłością, swą tożsamość i realizować własne teraźniejsze cele. Jest to wygodne również z analitycznego punktu widzenia, gdyż ułatwia usystematyzowanie różnych poziomów budowania dziedzictwa (globalnego, europejskiego, regionalnego, lokalnego), z ich uczestnikami, zbiorem obiektów, dyskursami, docelowymi grupami ludności, zakresami kompetencji, instytucjami i budżetami»<sup>19</sup>. Jak twierdzi K. Kowalski, dziedzictwo nie jest zbiorem pamięci, jest pojęciem, które odnosi się do nich, ale przyczynia się do jego redefinicji, do redefinicji przeszłości<sup>20</sup>.

## 2. Ewolucja znaczeń

Dokument Rady Europy *Europejska konwencja kulturalna*, podpisany w Paryżu 19 grudnia 1954 r.<sup>21</sup>, inicjował szersze działania na rzecz dziedzictwa.

<sup>17</sup> N. Heinich, *La fabrique du patrimoine. De la cathédrale à la petite cuillère*, Paris 2009; cyt. za K. Kowalski, dz. cyt., s. 20.

<sup>18</sup> Zob. *Heritage Regimes and the State*, red. R.F. Bendix, A. Eggert, A. Peselmann, Gottingen 2012; L. Smith, *Archeological theory and the politics of cultural heritage*, London – New York 2004; też, *Uses of Heritage*, London 2006; *Intangible heritage*, red. L. Smith, N. Akagawa, London – New York 2009, cyt. za: K. Kowalski, dz. cyt., s. 20, 186.

<sup>19</sup> J. Szacki, *Tradycja*, Warszawa 2011, s. 98–180.

<sup>20</sup> K. Kowalski, *Reshaped and new narratives in/of old European cities*, wystąpienie w dn. 17 października 2015 w ramach: *3 rd Heritage Forum of Central Europe*, 16–18 September 2015, *The City*, MCK, Kraków 2015 (wystąpienie na konferencji).

<sup>21</sup> Wczesne przykłady międzynarodowej polityki współpracy i ustaleń prawnych potwierdzają tę obserwację. Konwencja UNESCO z 1954 roku o ochronie własności kulturowej w czasie kon-

„W latach sześćdziesiątych XX wieku za dziedzictwo uznawano wyłącznie te artefakty, które były budynkami o historycznym znaczeniu, albo stanowiskami archeologicznymi, albo szeroko – ale materialnie – rozumianymi zabytkami”<sup>22</sup>. Warto dodać, że w tej dekadzie idea ochrony krajobrazu była już podejmowana w parkach narodowych<sup>23</sup>. „Wartość dziedzictwa lub wchodzących w jego zakres zabytków oceniano, odwołując się do wartości artystycznej, naukowej i symbolicznej. Dziedzictwo w założeniach tej dekady miało być piękne (i najczęściej monumentalne), dostarczać wiedzy na temat przeszłości i stanowić materialne świadectwo historii, z którym wspólnota (najczęściej narodowa) wiązała zwykłe cele edukacyjne. Dziedzictwo było domeną elit, a dyskurs na jego temat i działania podejmowane w celu jego ochrony nie wychodziły poza wąską grupę ekspertów. [...] W tej dekadzie definicja dziedzictwa była wąska, działania konserwatorskie miały charakter elitarny, a konserwację uznawano za fakt sam w sobie”<sup>24</sup>.

Dekada lat siedemdziesiątych XX wieku przyniosła istotną zmianę w refleksji nad dziedzictwem. W tym okresie zainteresowano się zabytkami wraz z ich kontekstem przestrzennym. Zabytek został wkomponowany w otoczenie historyczne, które także miało podlegać ochronie. Widoczna była tu silna inspiracja ochroną środowiska naturalnego, która w tym czasie mniejszy nacisk kładła na ochronę konkretnych gatunków, a bardziej akcentowała środowisko ich życia, by ostatecznie osiągnąć poziom refleksji nad pejzażem<sup>25</sup>.

W drugiej połowie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku przez Radę Europy i jej organy wydane zostały ważne dokumenty i zalecenia, mające duży wpływ na rozumienie dziedzictwa. Skupiono się wówczas na rozwijaniu ustaleń w zakresie architektury i dostrzeżono wartość zanikających rzemiosł w kontekście działalności artystycznej<sup>26</sup>, a także dziedzictwo archeologiczne.

---

fliktu zbrojnego nadal posługuje się pojęciem „własności kulturalnej”, definiowanej jako: „Ruchoma i nieruchoma własność o dużej wartości dla dziedzictwa kulturowego każdego człowieka, taka jak: zabytki architektury, sztuki i historii, albo religijne lub świeckie, stanowiska archeologiczne; grupy budynków które, jako całość mają historyczną lub artystyczne znaczenie; dzieła sztuki; rękopisy; książki i inne obiekty o artystycznym, historycznym lub archeologicznym znaczeniu; jak również kolekcje naukowe i ważne kolekcje książek lub archiwa czy reprodukcje własności zdefiniowane powyżej” (*Konwencja UNESCO o ochronie dóbr kulturalnych w razie konfliktu zbrojnego*, 14 V 1954 r., UNESCO, Haga).

<sup>22</sup> K. Kowalski, dz. cyt. s. 20.

<sup>23</sup> Tamże, s. 21.

<sup>24</sup> N. Fojut, *The philosophical, political and pragmatic roots of the convention*, [w:] *Heritage and beyond*, Strasbourg 2009, s. 14.

<sup>25</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 21. Zob. *Konwencja o ochronie gatunków dzikiej flory i fauny europejskiej oraz ich siedlisk* (Bern, 19 IX 1979 r.).

<sup>26</sup> Do uchwalonych wówczas dokumentów należały: *Europejska karta dziedzictwa architektonicznego* (Rada Europy, 26 IX 1975 r.); *Rezolucja nr (76) 28 w sprawie przystosowania prawa do wymogów zintegrowanej ochrony dziedzictwa architektury* (Komitet Ministrów Rady Europy, 14 IV 1976 r.); *Zalecenie Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy nr 880 (1979) w sprawie ochrony europejskiego dziedzictwa architektonicznego*; *Zalecenie Komitetu Mini-*

Bardzo znaczącym dla kwestii dziedzictwa był rok 1975, kiedy ogłoszony został Rok Europejskiego Dziedzictwa Architektonicznego. Podpisano wówczas w Amsterdamie *Europejską kartę dziedzictwa architektonicznego*. Jednak masowe zainteresowanie dziedzictwem narodziło się w latach osiemdziesiątych<sup>27</sup>. Wówczas to dziedzictwo stało się przedmiotem dyskusji akademickiej, która przybrała na znaczeniu i wyszła poza kwestie konserwatorskie (np. we Francji wypowiedzieli się historycy sztuki i architekci, socjologowie i ekonomiści). Największy jednak wpływ na przebiegającą debatę miała publikacja monumentalnego dzieła Pierre'a Nory *Les lieux de memoire*<sup>28</sup>.

Na początku lat dziewięćdziesiątych na forum specjalnej komisji dziedzictwa kulturowego Rady Europy pojawiła się idea zintegrowanej ochrony dziedzictwa przyrodniczego, kulturowego i krajobrazu<sup>29</sup>. Idea ta w pierwszym rzędzie realizowana była w parkach narodowych, krajobrazowych oraz w chronionym historycznym krajobrazie kulturowym. Podjęto wówczas szerokie działania w dziedzinie popularyzacji i edukacji, a następnie na polu rzeczywistych, kompleksowych działań ochronnych i kształtujących unikatowe walory przyrodniczo-kulturowe naszej Ojczyzny<sup>30</sup>.

Początek XXI wieku przynosi rozszerzenie rozumienia dziedzictwa o dziedzictwo niematerialne. Niematerialne dziedzictwo kultury jest traktowane jako drugi, obok dziedzictwa materialnego, składnik dziedzictwa kulturalnego. „Dziedzictwo to obejmuje zwyczaje, obrzędy, mity, legendy, języki, taniec, tradycyjną wiedzę i praktyki. Prawnomiędzynarodową definicję dziedzictwa za-

---

*strów nr R (80) 16 w sprawie specjalistycznego szkolenia architektów, urbanistów, inżynierów budowlanych, architektów krajobrazu; Zalecenie Komitetu Ministrów nr R (81) 13 z 1 VII 1981 r. w sprawie działań na rzecz wspomagania zanikających rzemiosł w kontekście działalności artystycznej; oraz ostatecznie Konwencja o ochronie dziedzictwa architektonicznego Europy (Grenada, 3 X 1985 r.). Dokumentem Rady Europy, który jeszcze na początku lat 90. wyraźnie wpiasywał się w ten nurt, była Europejska konwencja o ochronie dziedzictwa archeologicznego (La Valetta, 16 I 1992 r.) (enumeracja dokumentów za N. Fojut, dz. cyt., s. 15).*

<sup>27</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 22; R. Hewison, *Retour a l'heritage ou la question du passe a l'anglais*, „Le Debat” 1994, nr 78, s. 130–139. W tym samym czasie w Wielkiej Brytanii zrodziło się zainteresowanie przemysłem dziedzictwa; por.: tenże, *The Heritage Industry: Britain in a Climate of Decline*, London 1987. We Francji momentem przełomowym był 1980 r. ogłoszony Rokiem Dziedzictwa. Zob. K. Kowalski, dz. cyt. s. 22, 188.

<sup>28</sup> P. Nora, *Les lieux de memoire*, t.1: *La Republique*, Paris 1984; t. 2: *La Nation*, 1986; t. 3: *Les France*, Paris 1992, cyt. za: K. Kowalski, dz. cyt., s. 22, 188.

<sup>29</sup> Istnieje realna nadzieja na integrację systemu obszarowej ochrony dziedzictwa przyrodniczego z tworzonym systemem dla dziedzictwa kulturowego, gdzie wspólnym wyrazem dla obydwu jest właśnie krajobraz, czyli obraz kraju. Daje to platformę do dialogu nad integracją systemów ochrony, która może, choć nie musi, wyrażać się rozdzielną resortową, a na pewno posiada wspólną bazę w syntezie wszystkich zjawisk zachodzących w obu środowiskach, jaką jest krajobraz.

<sup>30</sup> Nowa, rozszerzona definicja dziedzictwa znalazła wyraz w *Europejskiej konwencji krajobrazowej* (Florencja, 20 X 2000 r.), w *Konwencji UNESCO w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego* (Paryż, 17 X 2003 r.) oraz w *Konwencji z Faro* (2005).

warto w *Konwencji w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturalnego* sporządzonej w Paryżu 17.10.2003 r. Zgodnie z tą definicją oznacza ono zwyczaje, formy prezentacji i wyrazu, wiedzę, umiejętności oraz instrumenty, obiekty, wytwory człowieka i związane z nimi przestrzenie kulturalne, które wspólnoty, grupy i jednostki uznają za część swojego kulturalnego dziedzictwa. W Konwencji podkreślono, że dziedzictwo to jest przekazywane z pokolenia na pokolenie i przekształcane jest przez wspólnoty i grupy w odpowiedzi na związki ze środowiskiem, obcowanie z przyrodą i historią. Zapewnia ono tym wspólnotom i grupom poczucie tożsamości i ciągłości oraz przyczynia się do poszanowania różnorodności kulturalnej i ludzkiej kreatywności. Zaznaczono też, że konwencyjną ochroną mogą być objęte tylko te elementy dziedzictwa niematerialnego, które pozostają w zgodności z postanowieniami międzynarodowych instrumentów z dziedziny praw człowieka, jak też z wymaganiami w zakresie wzajemnego poszanowania między wspólnotami, grupami i osobami oraz z zasadą z równoważonego rozwoju. W definicji wskazano ponadto, że dziedzictwo to wyraża się poprzez:

1) ustne tradycje i formy wyrazu, włączając język jako nośnik dziedzictwa kulturalnego; 2) sztuki sceniczne (performatywne); 3) zwyczaje społeczne, obrządk i uroczystości; 4) wiedzę o przyrodzie i wszechświecie oraz związane z nią praktyki; 5) umiejętności związane z tradycyjnym rzemiosłem.

Opracowanie konwencji w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturalnego z 2003 r. poprzedziło przyjęcie trzech istotnych dokumentów międzynarodowych, wymienionych w jej preambule: *Zalecenia UNESCO w sprawie ochrony tradycyjnej kultury i folkloru* z 1989 r., *Powszechnej deklaracji UNESCO w sprawie różnorodności kulturalnej* z 2001 r. oraz deklaracji z Istambułu z 2002 r., proklamowanej podczas „trzeciego okrągłego stołu ministrów kultury”. Ochrona niematerialnego dziedzictwa kulturalnego powinna obejmować środki, które umożliwiają przetrwanie elementów tego dziedzictwa, takie jak: identyfikowanie, dokumentowanie, badania naukowe, zachowanie, promowanie, wzbogacanie, przekazywanie, w szczególności poprzez formalne i nieformalne nauczanie oraz rewitalizowanie różnych aspektów tego dziedzictwa. Podobnie jak w innych konwencjach UNESCO dotyczących ochrony dziedzictwa kulturalnego, w konwencji paryskiej z 17.10.2003 r. zawarto postanowienia o charakterze instytucjonalnym, przewidując ustanowienie Międzyrządowego Komitetu Ochrony Niematerialnego Dziedzictwa Kulturalnego i Zgromadzenia Ogólnego Państw-Stron oraz wykorzystanie dla celów administracyjnych Sekretariatu UNESCO. Wzorem *Konwencji w sprawie ochrony dziedzictwa kulturalnego i naturalnego* z 16 listopada 1972 r. postanowiono prowadzić i upowszechniać dwie listy: Reprezentatywną Listę Niematerialnego Dziedzictwa Kulturalnego Ludzkości i Listę Niematerialnego Dziedzictwa Kulturalnego Wymagającego Natychmiastowej Ochrony. Lista reprezentatywna ma obejmować elementy dziedzictwa odpowiadające konwencyjnej definicji, wobec których zastosowano



udoskonalone środki ochrony i które dzięki wpisowi uzyskają wyższą rangę w świadomości społecznej. Na liście tej umieszczono w pierwszej kolejności elementy dziedzictwa, które wpisano wcześniej na listę Arcydział Ustnego i Niematerialnego Dziedzictwa Ludzkości, sporządzoną w ramach przyjętego w 1997 r. Programu Proklamacji Arcydział. Na Liście Dziedzictwa Wymagającego Natychmiastowej Ochrony powinny znaleźć się dobra spełniające kryteria określone w definicji, których przetrwanie jest szczególnie zagrożone, a ponadto opracowano dla nich odpowiednie środki ochrony i podjęto właściwe konsultacje w celu dokonania wpisu. W *Konwencji paryskiej w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturalnego* z 17.10.2003 r. przewidziano też ustanowienie Funduszu Ochrony Niematerialnego Dziedzictwa Kulturalnego, „w celu gromadzenia środków finansowych wykorzystywanych na wspieranie projektów i programów ochrony oraz przyznawanie pomocy międzynarodowej”<sup>31</sup>. I dalej: „W ramach ochrony na płaszczyźnie krajowej, państwa-strony Konwencji są zobowiązane do identyfikowania i definiowania różnych elementów dziedzictwa niematerialnego, przyjmowania odpowiedniej polityki wspierającej funkcje dziedzictwa w życiu społecznym, wyznaczenia kompetentnych organów odpowiedzialnych za sprawy ochrony, popierania studiów naukowych, technicznych, artystycznych i badań metodologicznych dotyczących dziedzictwa niematerialnego, podejmowania odpowiednich środków prawnych, administracyjnych i finansowych na rzecz jego ochrony”<sup>32</sup>.

Jak celnie charakteryzuje J.-M. Leniaud, dziedzictwo, wyrastając z dzieła sztuki, włącza coraz to mniej istotne artefakty, unikając jednak ich hierarchizacji. Zalicza do nich przedmioty codzienne czy seryjne, rozszerzając w ten sposób swój zakres semantyczny. W swoje znaczenie włącza też faunę i florę, co powoduje, że dziedzictwo jest już nie tylko kategorią analityczną humanistyki, ale i biologii, geografii fizycznej, nauk o Ziemi, genetyki i innych. Rozszerzenie znaczenia dziedzictwa pozwala opisywać takie zjawiska, jak: ewolucja, zmiana, destrukcja środowiska naturalnego, a także wszystkie ich społeczne następstwa. Dziedzictwo tworzy to, co z przeszłości zasługuje na ochronę i przekazanie, a także na stałe jest w nie wpisane pytanie o akceptację lub odrzucenie tego, co dziedziczymy. Z dziedzictwem łączy się też praktyka, pozwalająca je docenić, chronić, konserwować, waloryzować czy przekazywać<sup>33</sup>.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku dziedzictwo to już nie tylko kategoria opisu z zakresu historii sztuki i sztuk pięknych, lecz także termin, który był

<sup>31</sup> A. Przyborowska-Klimczak, *Dziedzictwo kultury niematerialne*, [w:] *Leksykon prawa ochrony zabytków. 100 podstawowych pojęć*, pod red. K. Zaidlera, Warszawa 2010, s. 41–44; H. Jodełka, *Międzynarodowa ochrona niematerialnego dziedzictwa kulturowego*, „Stosunki Międzynarodowe” 2005, t. 32, nr 3–4.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> J.-M. Leniaud, dz. cyt.; J.R. Gaborit, P. Durey, *l'Annee du patrimoine*, [w:] *Encyclopaedia Universalis*, 1980, s. 442–443, cyt. za K. Kowalski, dz. cyt., s. 189.

stosowany przez kolejne dyscypliny naukowe, np. etnologię francuską, i który organizował znaczenia w obszarach nauki, techniki i szeroko rozumianej kultury materialnej<sup>34</sup>. W tym czasie *patrimoine*, korzystając ze swej popularności, odnosi się do coraz bardziej różnorodnych aspektów życia społecznego i wzmocnia swój wielodyscyplinarny charakter.

Począwszy od lat dziewięćdziesiątych, Rada Europy formułuje założenia nowego podejścia do dziedzictwa, odchodząc od czysto ilościowego i zazwyczaj materialnego; zauważono różnorodność dziedzictwa warunkowanego kontekstami historycznymi, geograficznymi czy kulturowymi. Z faktu tego wynika potrzeba stosowania różnych praktyk patrymonialnych. Za dziedzictwo uznano część partykularnych dziedzictw lokalnych i narodowych, mających znaczenie dla całej Europy. Odwołując się do tego założenia, przyjmuje się, że rozwój i ochrona dziedzictwa, rozumianego jako zbiór obiektów materialnych, miejsc i praktyk o charakterze europejskim, powinny nawiązywać do wspólnego ponadnarodowego doświadczenia, np. Stocznia Gdańska – symbol solidarności<sup>35</sup>.

Dziedzictwo europejskie ma być przeciwwagą dla narodowych narracji historycznych, wobec których zachowuje dystans. Jest próbą znalezienia takiego punktu obserwacji historycznej i konstruowania narracji, który pozwoliłby na odczytanie różnych płaszczyzn tego samego wydarzenia. Ponadto skupia uwagę na ochronie miejsc i praktyk, które mają zdolność ujawniania natury konfliktów i antycypowania podobnych problemów w przyszłości. To rodzaj mediacji między realnym i jednostkowym doświadczeniem historycznym a ciągle jeszcze abstrakcyjną przestrzenią europejską. W latach dziewięćdziesiątych oraz na przełomie XX i XXI wieku uwidoczniły się dalsze zmiany w filozofii dziedzictwa prezentowanej i realizowanej przez Radę Europy.

Do ciągle trwającego rozszerzania zakresu pojęciowego dziedzictwa dołączyła redefinicja relacji między nim a wspólnotą. Do tej pory dziedzictwo było kategorią centralną, a na wspólnocie spoczywał obowiązek ochrony i konserwacji śladów przeszłości. Tym samym pełniła ona funkcję instrumentalną wobec dziedzictwa. Rodzące się zaś nowe podejście położyło nacisk już nie na dziedzictwo, względem którego służebna jest wspólnota, ale – odwrotnie – na wspólnotę właśnie. To jej miało/ma służyć dziedzictwo. Temu procesowi towarzyszyło dostrzeżenie w dziedzictwie wartości, które wychodziły poza wiązany z nim kanon aksjologiczny (wartość naukowa, artystyczna i starożytnicza).

<sup>34</sup> J.-M. Leniaud, *Patrimoine*, [w:] *Encyclopedie Universalis*, [www.unwersalis.fr](http://www.unwersalis.fr) (dostęp 20.03.2015 r.); zob. również A. Bourdin, *Le Patrimoine reinvente*; tamże, Henri-Pierre Jeudy, *La Machine patrimoniale*, Belval 2008; *Vagues. Une anthologie de la nouvelle museologie*, red. A. Desvallees, Macon – Lyon 1992–1994, cyt. za: K. Kowalski, dz. cyt., s. 189.

<sup>35</sup> P. Wagner, *Des monuments aux droits de l'homme: redefinition de la notion de 'patrimoine' dans le cadres des activites du Conseil de l'Europe*, [w:] *Prospective: Fonctions du patrimoine culturel dans une Europe en changement*, R. Weber (wprowadzenie), Strasbourg 2000, s. 25 cyt. za: K. Kowalski, dz. cyt., s. 189.

Z dziedzictwem powiązано wartości: 1. instytucjonalną (dziedzictwo jest katalizatorem społecznego działania, przekładającym się na wzmocnienie relacji społecznych); 2. instrumentalną (dziedzictwo spełnia określony cel społeczny, np. jest narzędziem edukacji lub rozwijania pewnych umiejętności); 3. ekonomiczną (wartość ta czyniła z dziedzictwa narzędzie generujące dochód i kreujące miejsca pracy).

W ten sposób dziedzictwo stało się istotnym czynnikiem trwałego rozwoju<sup>36</sup>. Narodowe sacrum stawało się towarem<sup>37</sup>. Z nową formułą dziedzictwa wiązało się osłabienie roli ekspertów i władz centralnych, które dotychczas odpowiadały nie tylko za konserwację, lecz decydowały też o tym, co i w jakiej formie jest warte przekazania następnym pokoleniom. Wówczas następuje demokratyzacja dziedzictwa. Nie tylko elity, ale i społeczność lokalna decydują o tym, co jest dziedzictwem i jak je chronić i przekazywać. Społeczność lokalna adaptowała dziedzictwo do celów, które sama określała. Równocześnie z procesem rehabilitacji dziedzictw „pomniejszych”, obarczonych seryjnością, powtarzalnością i codziennością – następował proces utowarowienia (komodyfikacji) dziedzictwa<sup>38</sup>.

## Zakończenie

Początek XXI wieku przyniósł zatem takie rozumienie dziedzictwa, które obok obiektów materialnych, często monumentalnych, czy stanowisk i znalezisk archeologicznych pozwalało umieścić przedmioty – nie dość że współczesne, to jeszcze seryjne i codzienne oraz wszystkie te dobra, które miały charakter niematerialny<sup>39</sup>.

Poza tym dziedzictwo przestało być pojęciem zarezerwowanym wyłącznie dla szeroko rozumianych dóbr (ruchomych i nieruchomych, obiektów, rzeczy, poglądów na świat i idei) przyjętych przez wspólnotę. Jak pisał Graham Fairclough, zaczęto je rozumieć jako proces, przez który owa wspólnota „rozumie, kontekstualizuje (fizycznie i intelektualnie), postrzega, zarządza, modyfikuje, niszczy i transformuje świat, który odziedziczyła”. Dodawał, że dziedzictwo

<sup>36</sup> K. Kowalski, dz. cyt. s. 24–25; N. Fojut, dz. cyt.

<sup>37</sup> J. Purchla, *Dziedzictwo a rozwój. Zarządzanie miastami zabytkowymi a sprawa rynku w doświadczeniach Europy Środkowej*, [w:] *Od świata granic do świata horyzontów*, red. J. Purchla, Kraków 2001, s. 120–132. J. Purchla pisze: „[...] dziedzictwo miast Środkowej Europy to nie tylko sacrum, ale i towar, a więc sfera ta znajduje się również w strefie działania praw ekonomicznych”, s. 130. Autor w tym tekście odwołuje się do: A. Peacock, *A Future for the Past: the Political Economy of Heritage*, *Proceedings of the British Academy*, 87: 1995, s. 189–243.

<sup>38</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 25; N. Fojut, dz. cyt., s. 18.

<sup>39</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 25. Nowa rozszerzona definicja dziedzictwa znalazła wyraz w *Europejskiej konwencji krajobrazowej* (Florence, 20 X 2000 r.), w *Konwencji UNESCO w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego* (Paryż, 17 X 2003 r.) oraz w *Konwencji z Faro* (2005).

przestało być wyłącznie materialną namiastką przeszłości, wartą ochrony, konserwacji i przekazania następnym pokoleniom, a „stało się obiektem i działaniem; produktem i procesem”<sup>40</sup>. Smith Laurajan, w *Uses of Heritage*, pisze o dziedzictwie jako procesie kulturowym, rozpatrując dziedzictwo w relacji do doświadczenia, tożsamości, niewymierności, pamięci i pamiętania, działania, miejsca i dysonansu<sup>41</sup>. Pojawiło się ponadto pojęcie nowego dziedzictwa, za które uznano na przykład stosunkowo młode budynki, umocnienia z czasów zimnej wojny, obiekty pejzażu, dobra niematerialne oraz – co w pewien sposób paradoksalne – całościowość doświadczenia przeszłości łączący jej tragizm i ból oraz glorię i chwałę<sup>42</sup>. O paradoksalnie nadmiernym rozszerzaniu się pojęcia dziedzictwa i wynikających z tego faktu konsekwencjach w zinformatywowanym świecie Pierre Nora pisał: „przeszliśmy od dziedzictwa-magazynu do dziedzictwa-strumienia. Aż do obecnych czasów dziedzictwo odsyłało do jakiejś rzeczywistości, na którą składała się konkretna przestrzeń, zbiór, selekcja, konserwacja i niszczenie materialnych nośników. Wszystko to znikło wraz z pojawieniem się nowych technologii, których horyzontem jest dziedzictwo czysto wirtualne, lecz oparte na niemal automatycznym rejestrowaniu siebie, tworzącym teraz dziedziczną skorupę ludzkości. Przerazająca wizja. Czy na tym etapie można jeszcze mówić o dziedzictwie?”<sup>43</sup>.

Zarysowało się więc pęknięcie między dziedzictwem uniwersalnym, którego depozytariuszami są narody i cała ludzkość, a jego „pomniejszych” formami, będącymi podstawą tożsamości lokalnych, nawet efemerycznych. Pojawiły się dziedzictwa przeżywane wernakularnie – zwane też poziomem dziedzictwa wynalezionej codzienności<sup>44</sup>.

Współczesna perspektywa spojrzenia na przeszłość zakłada silniejszy akcent na kontekst (pejzaż) i słabszą uwagę skierowaną na materialne istnienie obiektu. W sensie ogólnym praktyka zajmowania się dziedzictwem skupia się nie tylko na konserwacji i ochronie, ale również – a może przede wszystkim – na zarządzaniu zmianą<sup>45</sup>.

Istnieją też tzw. przemysły dziedzictwa (*heritage industries*), które oferują przeszłość jako produkt kultury popularnej i plasują się na globalnym rynku dóbr kultury<sup>46</sup>. Tu David Brett przywołuje Nicosą Hadjinicolau i spopularyzowane przez niego pojęcie *visual ideology*, wiążące wyobraźnię z przeszłością,

<sup>40</sup> G. Fairclough, *Les nouvelles frontières du patrimoine*, [w:] *Le patrimoine et au-delà*, Starsburg 2009, s. 31, cyt. za: K. Kowalski, dz. cyt., s. 25.

<sup>41</sup> L. Smith, *Uses of Heritage*, s. 84.

<sup>42</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 25–26.

<sup>43</sup> P. Nora, *Dziedzictwo*, tłum. T. Swoboda, „Przegląd Polityczny” 2010, nr 103/104, s. 236. Innymi słowy, dziedzictwem może stać się wszystko i wszystko też może być przechowane i przekazane. W kontekście socjologicznym i antropologicznym istnieją tendencje utożsamiania dziedzictwa z kulturą, co jeszcze bardziej rozmywa granice semantyczne dziedzictwa. Zob.: J. Szacki, *Tradycja*, Warszawa 2011, s. 126–132.

<sup>44</sup> M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczak, Kraków 2008.

<sup>45</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 26; G. Fairclough, dz. cyt., s. 32.

<sup>46</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 123.

wartościami i ideologią. „Pojęcie to pozwala zauważyć dynamikę konstruowania przeszłości w nowej, inspirującej perspektywie. Symulakrum przeszłości – podobnie jak konkretne malowidło analizowane przez Hadjinicolaou – skupia w sobie formalne i tematyczne elementy, ale czyni to w taki sposób, że powstała kombinacja jest wyrazem totalnej interpretacji świata (ideologią), balansującą między schlebaniem gustom tych, do których ma trafić, i/lub tych, od których owo symulakrum jest na różne sposoby zależne<sup>47</sup>. „Przemysły dziedzictwa niekształcą przeszłość i nią manipulują. Czynią to na trzy sposoby. Po pierwsze, kładąc akcent na wizualizacji, następnie prezentując i łącząc obiekty zarówno autentyczne, jak i stworzone specjalnie po to, by doświadczać przeszłości (nie przejmując się nieautentycznością narzędzia), i po trzecie – skupiając się na wizualizacji życia, które wokół owych artefaktów mogło tętnić<sup>48</sup>.

W świetle powyższych uwag, pojawia się dzisiaj potrzeba poszukiwania mądrego kompromisu dla skutecznej ochrony dziedzictwa kulturowego w warunkach szybkich zmian cywilizacyjnych, które są nieuniknione. To zaś wymaga aktywnej filozofii ochrony, która stać się powinna integralną częścią nowej strategii rozwoju każdego miasta czy regionu. „Przy czym dziedzictwo musi być traktowane nie jako *sacrum*, lecz także jako towar; a więc sfera ta znajduje się w strefie działań praw ekonomii, czego nie należy wstydliwie ukrywać. To właśnie w warunkach postępującej globalizacji dziedzictwo staje się w coraz większym stopniu atrakcyjnym zasobem i czynnikiem rozwoju<sup>49</sup>.

Przyjmując za Mikelem Dufrennem, francuskim filozofem i estetykiem, uczniem R. Lintona i Kardinera, koncepcję tradycji (dziedzictwa) opracowaną na gruncie teorii osobowości podstawowej, ma ona na pierwszym planie kwestię psychologicznych uwarunkowań ciągłości wierzeń, obyczajów i instytucji: „Tradycja – pisze Dufrenne – nie jest po prostu faktem społecznym zobiektywizowanym w instytucjach społecznych i obyczajach, któremu się podporządkowujemy; tradycja to obecność przeszłości w nas samych, czyniąca nas wrażliwymi na wpływ tego faktu społecznego<sup>50</sup>. Należy ponadto zauważyć, że istotą przekazywania dziedzictwa kulturowego, w odróżnieniu od dziedziczenia prawa własności względem dóbr materialnych i niematerialnych czy dziedziczenia natury biologicznej, jest kontakt społeczny<sup>51</sup>.

Trzeba tu wyraźnie podkreślić dwa aspekty: fakt, że dzieci i młodzież, które są przedmiotem i podmiotem wychowania, będą tworzyć przyszłe pokolenia,

<sup>47</sup> N. Hadjinicolaou, *Art. History and Class Struggle*, London 1978, s. 95, cyt. za: K. Kowalski, dz. cyt., s. 213.

<sup>48</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 116.

<sup>49</sup> J. Purchla, *Dziedzictwo a rozwój*, [w:] *Dziedzictwo a rozwój. Doświadczenia Krakowa*, red. M. Reklewska, Kraków 2000, s. 73.

<sup>50</sup> M. Dufrenne, *La personnalité de base. Un concept sociologique*, Paris 1953, cyt. za J. Szacki, dz. cyt., s. 130.

<sup>51</sup> S. Ossowski, *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, [w:] tenże, *Dziela*, t. 2, Warszawa 1966, s. 60.

które będą to dziedzictwo zachowywać, powinni się tego nauczyć w szkole. Trzeba też postawić pytanie: czego powinno się nauczyć młode pokolenie, by świadomie mogło przejąć dziedzictwo. Bo w procesie budowania tożsamości jednostki potrzebny jest materiał zawarty w dziedzictwie, tradycji, i to nie ulega wątpliwości.

Polska coraz aktywniej włącza się w międzynarodowe badania i projekty poświęcone dziedzictwu. Przykładem niech będzie udział przedstawicieli Polski w projekcie *Cultural Heritage Counts for Europe*, którego celem jest wykorzystanie zasobów dziedzictwa dla zrównoważonego rozwoju społeczeństw europejskich. Opublikowany w czerwcu 2015 r. raport *Cultural Heritage Counts for Europe* wyraźnie wyznacza rolę dziedzictwu w edukacji:

- 1) dziedzictwo kulturowe dostarcza istotnego bodźca edukacji i uczeniu się przez całe życie, włączając w to lepsze rozumienie historii, ale także poczucie dumy obywatelskiej (*civic pride*) i przynależności, a także wzmacnia współpracę i rozwój osobisty;
- 2) dziedzictwo może zachęcić osoby, które przerwały z różnych powodów swoją edukację, do kontynuowania zdobywania wiedzy i umiejętności (tu przykład Jamtli Muzeum w Östersund [Szwecja] – muzeum regionalnego, które we współpracy z regionalnym archiwum i lokalną szkołą średnią zainicjowało program skierowany na tworzenie pozytywnych doświadczeń w zakresie uczenia się młodych ludzi – zaowocował on jedną trzecią zaangażowania się ponownego w szkole);
- 3) dziedzictwo kulturowe przyczynia się do poprawy jakości życia, dostarczając charakteru i atmosfery do sąsiedztw, miast i regionów w Europie, i czyni z nich miejsca popularne do życia w nich, pracy i zwiedzania – atrakcyjne dla rezydentów, turystów i przedstawicieli klas kreatywnych<sup>52</sup>. Badania zorganizowane przez Instytut Rozwoju Miast w Krakowie (Polska) pokazują, że przeprowadzona z powodzeniem rewitalizacja polskich miast historycznych stworzyła nową jakość życia lokalnych mieszkańców, wpłynęła korzystnie na atrakcyjność miasta dla turystów, jak również polepszyła ogólny wizerunek danego miasta<sup>53</sup>. Podobnie było w Mechelen (Belgia), w Wielkiej Brytanii i Niderlandach (także Norwegii i Szwecji).

W świetle przedstawionych powyżej rozważań warto sformułować kilka podstawowych kierunków działania pedagogiki w zakresie wykorzystania dziedzictwa w edukacji:

- 1) Potrzebna jest bardziej pogłębiona i szersza refleksja poświęcona roli dziedzictwa w edukacji oraz prowadzenie badań w tym zakresie (dziedzictwo to nie akumulacja pamięci, ale pojęcie odwołujące się do niej, przyczyniające się do ponownej definicji /redefinicji przeszłości).

<sup>52</sup> *Cultural Heritage Counts for Europe, Executive Summary and Strategic Recommendations*, Krakow 2015, s. 28.

<sup>53</sup> Tamże, s. 28, 120.

- 2) Cenne są spostrzeżenia co do formowania się tożsamości, która jest w dużym zakresie kształtowana przez osobiste poczucie miejsca i przestrzeni, przynależenia, pochodzenia (wszystkie inicjatywy łączące się z poznawaniem pobliskiego krajobrazu, jego rozumieniem, odczytywaniem jego symboli i znaków – koncepcja edukacji regionalnej na wysokim poziomie – w połączeniu z edukacją estetyczną i artystyczną to niewątpliwie właściwy trop współczesnej edukacji); odwołanie się do koncepcji edukacji krajobrazowej, krajoznawstwa, pedagogiki miejsca w pedagogice. Potrzebne jest budowanie relacji między miejscem, przestrzenią a człowiekiem; trzeba i należy od najmłodszych lat organizować pozytywne doświadczenia kulturalne, do których odwołują się powyższe konstrukty teoretyczne pojęcia dziedzictwo.
- 3) Interpretacja zabytku (zabytek – *pars pro toto* – część za całość) to aktywność historyka sztuki, historyka architektury (tu metody badań historycznych, wykopaliskowych, kwerenda, obserwacja, „opanowanie pamięciowe” całego zabytku, bezpośrednie obcowanie z zabytkiem, badanie materialnej struktury zabytku, „ogląd” stanu zastanego i jego dokumentacja, itd.), natomiast interpretacja dziedzictwa to aktywność edukacyjna<sup>54</sup>. Dla pedagogiki ważne jest umiejętne przekazanie pogłębionej wiedzy o dziedzictwie, jego współczesnych przemianach, i przekazanie umiejętności różnych metod interpretacji dziedzictwa, a to jest aktywność edukacyjna.

Trzeba pamiętać, że – jak pisze Krzysztof Kowalski – „Dziedzictwo jest taką lekturą przeszłości, która uwzględnia potrzeby i oczekiwania wyrażone w teraźniejszości. [...] Pierwotne znaczenie dziedzictwa, określane przez tych, którzy je selekcionują, estetyzują, eksponują etc., jest zawłaszczone w strategiach codziennosci przez tych, którzy tego dziedzictwa używają do zaspokojenia potrzeb *hic et nunc*”<sup>55</sup>. Dziedzictwo stało się odpowiedzią na potrzebę dawności. Jest ono kategorią opisu rzeczywistości kulturowej, społecznej i naturalnej, odwołuje się do pojęć analitycznych stosowanych przez istniejące nauki i czerpie z nich<sup>56</sup>. Dziedzictwo łączy te pojęcia i wyrasta na bardzo bogatą formę symboliczną, poprzez którą rzeczywistość jest *de nouveau* przeżywana, poznawana, klasyfikowana, opisywana, wyjaśniana i rozumiana, co dzieje się zarówno na poziomie jednostek, jak i wspólnot, oraz w analitycznym dyskursie nauki<sup>57</sup>. Dziedzictwo jako nowa kategoria opisu wychodzi poza granice konkretnych nauk i do żadnej

<sup>54</sup> A. Tomaszewski, *Ku nowej filozofii dziedzictwa*, Kraków 2012.

<sup>55</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 126.

<sup>56</sup> Owe pojęcia to: zabytek (historia, historia sztuki, konserwacja, architektura), źródło (historia i historia sztuki), tradycja i folklor (socjologia, etnologia, antropologia kulturowa, folklorystyka), pamięć i miejsca pamięci (historia, socjologia, etnologia i antropologia kulturowa), obiekt muzealny (muzeologia, socjologia, etnologia, antropologia kulturowa), pejzaż kulturowy z elementami kultury, fauny i flory (architektura krajobrazu, urbanistyka, socjologia, antropologia, ekonomia i turystyka), geografia, biologia, zoologia, zasoby i dobra kultury (ekonomia, zarządzanie i turystyka, historia, historia sztuki, prawo).

<sup>57</sup> K. Kowalski, dz. cyt. s. 175.

nie przystaje w całości. Rozwija się nowa nauka – *heritage studies* – *heritology* – będąca odpowiedzią uniwersytetu na definiujący się nowy przedmiot badawczy<sup>58</sup>.

Dziedzictwo tym różni się od pojęć, z których wyrasta, że nie tylko językowo powołuje do życia pewną rzeczywistość, lecz także gwarantuje nad nią kontrolę (magiczna rola języka). O ile pamięć, tradycja, folklor, źródła historyczne są, o tyle dziedzictwo jest po coś. Dziedzictwo jest więc kategorią teleologiczną, a cel, jakiemu podlega, zależy od tego, co ktoś uznaje za dziedzictwo. „Tym samym tradycja i pamięć są, a dziedzictwo jest taką ich formą, która najlepiej spełnia jakieś pokładane w nich oczekiwania. Obiekt uznany za dziedzictwo wymyka się racjonalnej argumentacji, a wchodzi w obszar mitu. Innymi słowy, dziedzictwo jest formą sprawowania władzy i kontroli nad przeszłością”<sup>59</sup>.

## Bibliografia

- Ashworth G., *Planowanie dziedzictwa*, Kraków 2015.
- Bourdin A., *Le Patrimoine reinvente*, Belval 2008.
- Citizenship Education at School in Europe*, Eurydice 2005.
- Certeau M. de, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczak, Kraków 2008.
- Dufrenne M., *La personnalité de base. Un concept sociologique*, Paris 1953.
- Dupront A., *l’Histoire après Freud*, „Revue de l’enseignement supérieur”, 1968.
- Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczak, Kraków 2008.
- Cultural Heritage Counts for Europe, Executive Summary and Strategic Recommendations*, Krakow 2015.
- Europejska karta dziedzictwa architektonicznego*, Rada Europy, 26 IX 1975 r.
- Europejska konwencja kulturalna*, Paryż, 19 grudnia 1954.
- Europejska konwencja krajobrazowa*, Florencja, 20 X 2000 r.
- Europejska konwencja o ochronie dziedzictwa archeologicznego*, La Valetta, 16 I 1992 r.
- Fairclough G., *Les nouvelles frontières du patrimoine*, [w:] *Le patrimoine et au-delà*, Starsburg 2009.
- Fojut N., *The philosophical, political and pragmatic roots of the convention*, [w:] *Heritage and beyond*, Strasbourg 2009.
- Gaborit J.R., Durey P., *l’Annee du patrimoine*, [w:] *Encyclopaedia Universalis*, 1980.

<sup>58</sup> Obecnie w ramach nowej serii poświęconej heritologii MCK opublikowało już czwartą pracę. Kolejno są to: A. Tomaszewskiego, dz. cyt.; J. Rykwart, *Pokusa miejsca. Przeszłość i przyszłość miast*, Kraków 2014; K. Kowalski, dz. cyt. i G. Ashworth, *Planowanie dziedzictwa*, Kraków 2015.

<sup>59</sup> K. Kowalski, dz. cyt., s. 175–176.



- Hadjinicolaou N., *Art. History and Class Struggle*, London 1978.
- Heinich N., *La fabrique du patrimoine. De la cathédrale à la petite cuillère*, Paris 2009.
- Heritage Regimes and the State*, red. R.F. Bendix, A. Eggert, A. Peselmann, Göttingen 2012.
- Hewison R., *Retour a l'heritage ou la question du passe a l'anglais*, „Le Debat” 1994, nr 78, s. 130–139.
- Hewison R., *The Heritage Industry: Britain in a Climate of Decline*, London 1987.
- Intangible heritage*, red. L. Smith, N. Akagawa, London – New York 2009.
- Jeudefoy H.P., *La Machine patrimoniale*, [w:] A. Bourdin, *Le Patrimoine reinvente*, Belval 2008.
- Jodełka H., *Międzynarodowa ochrona niematerialnego dziedzictwa kulturowego*, „Stosunki Międzynarodowe” 2005, t. 32, nr 3–4.
- Konwencja o ochronie dziedzictwa architektonicznego Europy*, Grenada, 3 X 1985 r.
- Konwencja o ochronie gatunków dzikiej flory i fauny europejskiej oraz ich siedlisk*, Berno, 19 IX 1979.
- Konwencja UNESCO z 1954 roku o ochronie własności kulturowej w czasie konfliktu zbrojnego*, UNESCO 1954.
- Konwencja UNESCO w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego*, Paryż, 17 X 2003 r.
- Konwencja UNESCO z Faro*, 2005.
- Kowalski K., *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, Kraków 2013.
- Kowalski K., *Reshaped and new narratives in/of old European cities*, wystąpienie w dn. 17 października 2015 w ramach: *3 rd Heritage Forum of Central Europe*, 16–18 September 2015, *The City*, Kraków 2015.
- Leniaud J.M., *Patrimoine*, [w:] *Encyklopedia Uniwersalis*, www.universalis.fr (dostęp 20.03.2015 r.).
- Lowenthal D., *The heritage crusade and the spoils of history*, Cambridge – New York 1998.
- Nikitorowicz J., *Dziedzictwo kulturowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.
- Nora P., *Dziedzictwo*, tłum. T. Swoboda, „Przegląd Polityczny” 2010, nr 103/104.
- Nora P., *Les lieux de mémoire*, t. 1: *La Republique*, Paris 1984; t. 2: *La Nation*, Paris 1986; t. 3: *Les France*, Paris 1992.
- Ossowski S., *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, [w:] tenże, *Dzieła*, t. 2, Warszawa 1966.
- Peacock A., *A Future for the Past: the Political Economy of Heritage*, „Proceedings of the British Academy” 1995, 87, s. 189–243.
- Przyborowska-Klimczak A., *dziedzictwo kultury niematerialne*, [w:] *Leksykon prawa ochrony zabytków. 100 podstawowych pojęć*, pod red. K. Zaidlera, Warszawa 2010.

- Purchla J., *Dziedzictwo a rozwój*, [w:] *Dziedzictwo a rozwój. Doświadczenia Krakowa*, red. M. Reklewska, Kraków 2000.
- Purchla J., *Dziedzictwo a rozwój. Zarządzanie miastami zabytkowymi a sprawa rynku w doświadczeniach Europy Środkowej*, [w:] *Od świata granic do świata horyzontów*, red. J. Purchla, Kraków 2001.
- Purchla J., *Dziedzictwo kulturowe a kapitał społeczny*, „Małopolskie Studia Regionalne” 2011, nr 1 (21) s. 5–8.
- Rezolucja nr (76) 28 w sprawie przystosowania prawa do wymogów zintegrowanej ochrony dziedzictwa architektury* (Komitet Ministrów Rady Europy, 14 IV 1976 r.).
- Rykwart J., *Pokusa miejsca. Przeszłość i przyszłość miast*, Kraków 2014.
- Smith L., *Archeological theory and the politics of cultural heritage*, London – New York 2004.
- Smith L., *Uses of Heritage*, London – New York 2006.
- Szacki J., *Tradycja*, Warszawa 2011.
- Tomaszewski A., *Ku nowej filozofii dziedzictwa*, Kraków 2012.
- Wagner P., *Des monuments aux droits de l’homme: redefinition de la notion de ‘patrimoine’ dans le cadres des activites du Conseil de l’Europe*, [w:] *Prospective: Fonctions du patrimoine culturel dans une Europe en changement*, R. Weber (wprowadzenie), Strasburg 2000.
- Vagues. Une anthologie de la nouvelle museologie*, red. A. Desvallees, Macon – Lyon 1992–1994.
- Zalecenie Komitetu Ministrów nr R (80) 16 w sprawie specjalistycznego szkolenia architektów, urbanistów, inżynierów budowlanych, architektów krajobrazu.*
- Zalecenie Komitetu Ministrów nr R (81) 13 z 1 VII 1981 r. w sprawie działań na rzecz wspomagania zanikających rzemiosł w kontekście działalności artystycznej.*
- Zalecenie Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy nr 880 w sprawie ochrony europejskiego dziedzictwa architektonicznego*, 1979.

## Summary

### **Heritage. The Contemporary Evolution of the Concept and Its Implications for Pedagogy Heritage**

The article aims to show the spread of a contextually changeable semantic space of heritage. The author claims that the concept of heritage is important for educationists, referring to the concept of regional and citizenship education which comprise this category. Next, the author provides a few definitions of the heritage concept showing that the concept was used in 1954. In 60–70-ies of XXth century, heritage was usually describing a historic monument, or archeological site; secondly in the 80-ies it started to describe a monument with its surrounding, and in the 90-es it described even a landscaped, called cultural landscape. Nowadays it also refers to intangible objects such as

dances, songs, myths, etc. and even places of memory. The concept of heritage from conversational areas has moved to economy, tourism industry and it also should serve public relations. One should always remember that the concept of heritage is always for something and it serves certain purposes, it is never neutral – all these characteristics should be known to pedagogists. It also should be remembered that the interpretation of heritage is one of the educational activities.

**Keywords:** heritage, heritage and education, monuments, heritage and its types, evolution of the „heritage” concept.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.04>

Paweł ZIELIŃSKI

## Ideale wychowania i wartości pedagogiczne w poglądach i działalności neokonfucjanistów japońskich

**Słowa kluczowe:** pedagogika humanistyczna, pedagogika kultury, edukacja tradycyjna w Japonii, edukacja neokonfucjańska, wychowanie na Dalekim Wschodzie.

Artykuł ma na celu zaprezentowanie ideałów wychowania oraz wartości pedagogicznych zawartych w dorobku znanych przedstawicieli japońskiego neokonfucjanizmu, kształtujących w dużym stopniu charakter tradycyjnego wychowania w tym kraju. Niebagatelną rolę odegrały w nim również dwa inne systemy filozoficzno-religijne – rodzimy shintoizm oraz szkoły buddyzmu mahajany. Najbardziej znanymi przedstawicielami japońskiego neokonfucjanizmu są: Fujiwara Seika, Razan Hayashi, Tōju Nakae, Kumazawa Banzan, Ansai Yamazaki, Jinsai Itō, Ekken Kaibara oraz Sorai Ogyū, wszyscy żyjący między XVI a XVIII wiekiem<sup>1</sup>. Poglądy filozoficzne i pedagogiczne niektórych z nich wyraźnie kształtowały obraz tradycyjnego wychowania w Japonii. Rozpatrywaną problematykę pracy można przeanalizować w ramach założeń i kategorii pedagogiki filozoficznej. Przy rekonstrukcji aspektu pedagogicznego działalności i dorobku japońskich uczonych konfucjańskich uwzględniono kwestie ontologiczne i epistemologiczne, a przede wszystkim etyczne, antropologiczne oraz aksjologiczne.

W danym społeczeństwie może istnieć wiele różnych ideałów wychowania, w zależności od funkcjonujących w nim ideologii społeczno-politycznych<sup>2</sup>. Ideały stanowią część normatywnej kultury społeczeństwa<sup>3</sup>, nadają sens wszelkiej

<sup>1</sup> *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, Warszawa 1997, s. VII.

<sup>2</sup> A.M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: *Su-U*, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 677.

<sup>3</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 75.

działalności wychowawczo-kształcącej i uzasadniają taką działalność. Stanowią odpowiedzi na najważniejsze pytania stawiane przez człowieka: o istotę i sens egzystencji ludzkiej, o rozumienie świata i jego dalsze losy<sup>4</sup>, zatem ich rozpoznanie pozwala zrozumieć podstawowe założenia danego kierunku światopoglądowego, ale też wnioskować o potencjalnej przyszłości, jaką ten próbuje urzeczywistnić, w czym pomocne jest także odkrycie wpisanych w dany system wartości pedagogicznych.

## 1. Rozwój państwowości i kultury japońskiej

Legendarne początki Japonii sięgają VII wieku p.n.e., w którym miało już powstać na wyspie Honsiu królestwo Yamato, rządzone przez Jimmu. Królestwo to w V w. obejmowało część wyspy Kiusiu oraz południową część Korei. Dzięki przyczółkowi koreańskiemu Japończycy zetknęli się z wartościami cywilizacji i kultury chińskiej oraz przyjęli pismo chińskie. W kolejnym wieku Japonia została wyparta z Korei, ale wpływy chińskie wciąż trwały przez kolejne stulecia. Z Chin do Japonii dotarł buddyzm, który w VI wieku posiadał więcej wyznawców niż rodzima religia Japonii, zwana shintō. Jej rodowód sięgał czasów przed naszą erą, ale częściowa kodyfikacja religii dokonała się dopiero w VIII wieku w kronikach *Kojiki* (712 r.) i *Nihongi* (720 r.). Z czasem pojawiły się w Japonii inne religie: taoizm, konfucjanizm oraz chrześcijaństwo. Bezpośrednio z shintō powiązany jest kult cesarzy japońskich, z których pierwszym miał być wspomniany Jimmu, wnuk jednej z bogiń panteonu tej religii. Japończycy uważają, że dynastia zapoczątkowana przez legendarnego władcę trwa nieprzerwanie od starożytności do czasów współczesnych.

W VI i VII wieku książę Shōtoku Taishi (Umayado) zjednoczył politycznie państwo i doprowadził je do rozkwitu kulturowego. Z buddyzmu uczynił religię państwową (sam napisał też komentarze do *Sutry Lotosu*), a w oparciu o zasady konfucjanizmu stworzył scentralizowane państwo rządzone przez cesarza i zarządzane przez urzędników. Uważał, że rząd powinien pracować dla wspólnego dobra<sup>5</sup>, a ważne dla wszystkich decyzje powinny być konsultowane i uzgadniane w oparciu o zasadę consensusu. W kolejnym wieku cesarze w coraz większym stopniu stawali się zależni od wielkich rodów, a Japonia ze stolicą w Kioto zaczęła izolować się od innych krajów. W IX wieku arystokrata Kūkai (Kōbō Daishi) kształtował kulturę intelektualną i religijną dworu cesarskiego. Był wyznawcą buddyzmu i twórcą sekty shingon, ale też znawcą konfucjanizmu.

<sup>4</sup> S. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994, s. 9.

<sup>5</sup> Umayado był regentem i uważał, że lud nie potrafi w pełni odróżnić dobra od zła i dokonywać samodzielnie słusznych wyborów, dlatego potrzebuje oświeconych rządów. Por. też: J. Tubielewicz, *Kultura Japonii. Słownik*, Warszawa 1996, s. 296–297.

W X i XI wieku rzeczywistą władzę w państwie sprawował ród Fujiwara, a samuraje, jako klasa rycerzy feudalnych, zaczęli odgrywać coraz większą rolę w społeczeństwie japońskim<sup>6</sup>. Średniowiecze japońskie trwało od XII wieku przez około 700 lat. W okresie tym cesarz zazwyczaj miał władzę tytularną. Jeszcze na przełomie XIII i XIV wieku władza w państwie należała częściowo do dworu cesarskiego w Kioto, a częściowo do wojowników ulokowanych w pobliżu nowej stolicy państwa – Kamakury. W tym okresie niepewności i niepokoju społecznego dużą rolę w kraju odgrywały szkoły buddyjskie, czasami nawiązujące do shintoizmu. Potem rzeczywista władza w Japonii trafiła do klasy wojowników, posiadających arystokratyczne pochodzenie, zwanych *bushi*, kierujących się swoim kodeksem – *Bushidō*. Szereg cech dobrego wojownika, ujętych w tym kodeksie, pochodziło z konfucjanizmu, inne z buddyzmu, zwłaszcza zen, oraz z shintoizmu<sup>7</sup>. Od XII do XIV wieku centrum władzy stanowiła Kamakura, rządzona przez ród Minamoto, którego wódz, zwany shogunem, oparł swą władzę na feudalnej administracji wojskowej. W okresie tym trafił z Chin do Japonii buddyzm zen za sprawą dwóch Japończyków: Eisai'a oraz Dōgena. Przyczynili się oni do rozwoju specyficznej kultury japońskiej<sup>8</sup>. Mimo że shogunat Kamakury obronił Japonię przed inwazjami Mongołów, nastąpił upadek gospodarczy i wystąpiły wojny domowe, po których władzę zdobył ród Ashikaga. Przez kolejne stulecia miało miejsce w Japonii rozbitcie feudalne, o władzę rywalizowały konkurencyjne rody i dochodziło do prób zjednoczenia państwa, m. in. przez rody Nobunaga i Tokugawa.

Okres dużego chaosu w państwie trwał w epoce Muromachi, w latach 1333–1600, a względnego spokoju w następnej epoce – Tokugawa, w latach 1603–1868. To właśnie w tych czasach żyli i tworzyli wspomniani wybitni przedstawiciele japońskiego neokonfucjanizmu. Również w tym czasie, około połowy XVI wieku, w Japonii pojawili się kupcy z Zachodu. Panujący ród Tokugawa najpierw był otwarty na te wizyty oraz nową religię – chrześcijaństwo, jednak od 1636 roku rozpoczęła się izolacja Japonii trwająca ponad 200 lat, gdyż shogun uznał, że nowe wpływy zagrażają jego władzy. Doszło wtedy do prześladowań chrześcijan, a także zerwano wszelkie kontakty handlowe z Zachodem. W XIX wieku wzrosły w Japonii tendencje nacjonalistyczne, jak również powiązane z tym wpływy shintoizmu.

W połowie tego wieku Amerykanie, a potem Francuzi i Brytyjczycy wymusili na Japonii traktaty handlowo-dyplomatyczne. Wewnątrz kraju doszło do

<sup>6</sup> P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 385.

<sup>7</sup> Por. N. Inazō, *Bushido. Dusza Japonii*, Warszawa 2001.

<sup>8</sup> Por. R. Janik, *Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23, s. 125, 127–128; P. Zieliński, *Zen i sztuka*, „Pismo Literacko-Artystyczne” 1989, nr 6.

wojny z rodem Tokugawów, która zakończyła się zwycięstwem obozu cesarskiego i przywróceniem cesarza do władzy. Nastąpiła tzw. odnowa Meiji, cesarz Mutsuhito otworzył granice państwa, w 1868 roku zlikwidował shogunat i doprowadził do gruntownej reorganizacji struktur państwa. Jeszcze w XIX wieku znacznie unowocześniono kraj, wyprowadzając go z feudalizmu w epokę gospodarki rynkowej. Państwo podzielono na prefektury, wprowadzono system przedstawicielski wybierania władz lokalnych, nową konstytucję sankcjonującą dwuizbowy parlament, w której jednak zapewniono dużą władzę cesarzowi, ponadto: powszechną służbę wojskową, ministerstwo edukacji, pocztę, prasę codzienną, kalendarz gregoriański oraz zapewniono tolerancję religijną. Szybko zaczął rozwijać się przemysł, w tym przemysł zbrojny i rolnictwo. Dużą rolę w procesie modernizacji państwa odegrał wykształcony również na Zachodzie wielokrotny premier Japonii, książę Ito Hirobumi (1841–1909). Odczytywany corocznie uczniom japońskich szkół od 1890 roku *Cesarski reskrypt o edukacji* podkreślał potrzebę przestrzegania zasad konfucjanizmu, zwłaszcza posłuszeństwa wobec rodziców oraz państwa, czyli postulowanej przez Konfucjusza tzw. cnoty synowskiego posłuszeństwa (chin. *xiao*), regulującej podstawowe relacje społeczne<sup>9</sup>.

Nowoczesne zmiany starano się pogodzić z wartościami tradycyjnej kultury japońskiej, w czym niektórzy upatrywali źródło sukcesów polityczno-militarnych, a później, po drugiej wojnie światowej, gospodarczych tego kraju. Uważa się jednak, że zasady konfucjańskie przyczyniły się też do wzrostu ultranacjonalizmu w Japonii na przełomie XIX i XX wieku oraz w pierwszej połowie XX wieku, gdyż nie pozwalały one społeczeństwu, a zwłaszcza jego warstwom, które utraciły władzę i przywileje podczas epoki przemian, na wyrażanie swojego niezadowolenia. Skierowało się ono na zewnątrz i przybrało postać agresji wymierzonej w stronę innych państw. Po drugiej wojnie światowej rozliczono się z japońskim nacjonalizmem i imperializmem, a pomocne w ukształtowaniu nowej świadomości społecznej okazały się poglądy bardziej współczesnych reprezentantów nauki i kultury, w tym przedstawiciele znanej szkoły filozoficznej w Kioto<sup>10</sup>.

## 2. Neokonfucjańskie idee filozoficzne

W późnej epoce Tang w Chinach (VII–X w.) niektórzy filozofowie konfucjańscy czynili starania, aby oddzielić swą filozofię od naleciałości taoistycznych i buddyjskich. W kolejnej epoce – Song (X–XIII w.), w tej nowej formie konfucjanizmu ukształtowały się dwie główne szkoły. Nazwa „neokonfucja-

<sup>9</sup> Por. Konfucjusz, *Dialogi. Lun Yü*, Warszawa 2008, s. 24.

<sup>10</sup> P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne...*, s. 386–390. Por. też: C. Andressen, *Krótką historią Japonii. Od samurajów do Sony*, Warszawa 2004, s. 111 i nn.



nizm” została użyta przez jezuitę Jeana Amiota w drugiej połowie XVIII wieku na określenie ówczesnych uczonych chińskich i z czasem upowszechniła się, zwłaszcza wśród przedstawicieli nauki zachodniej<sup>11</sup>. Zdaniem polskiej uczonej Anny I. Wójcik neokonfucjanizm zarówno stanowi kontynuację podstawowych zagadnień klasycznego konfucjanizmu, jak i zawiera nowe idee, powstałe pod wpływem taoizmu i buddyzmu mahajany. Badania neokonfucjanistów dotyczą kwestii metafizycznych, kosmologicznych i religijnych, które, jak stwierdziła autorka, nie leżały w gestii zainteresowań Konfucjusza<sup>12</sup>. Inaczej sprawę postrzegał Youlan Feng, chiński uczoney i jednocześnie uczeń Johna Deweya, u którego napisał pracę doktorską. Według niego

[...] neokonfucjanizm stanowi rzeczywiście kontynuację idealistycznego odłamu starożytnego konfucjanizmu, zwłaszcza zaś mistycznego nurtu myśli Mencjusza. Dlatego też myślicieli tych nazywano *daoxuejia*, a ich filozofię *daoxue*, co znaczy „badanie dao”, czyli Prawdy. Określenie „neokonfucjanizm” jest nowo utworzonym, zachodnim odpowiednikiem terminu *daoxue*<sup>13</sup>.

Dwie wspomniane główne szkoły neokonfucjanizmu założyli bracia Cheng. Cheng Yi (1033–1108) utworzył szkołę *lixue* (praw i zasad), doprowadzoną do rozkwitu przez Zhu Xiego (1130–1200). Cheng Hao (1032–1085) założył szkołę *xinxue* (umysłu), rozwijaną przez Lu Jiuyuana (1139–1193) i doprowadzoną do rozkwitu przez Wanga Shourena, zwanego też Wangiem Yangmingiem (1473–1529)<sup>14</sup>.

Szkoła zasad twierdzi, że wszystkie elementy wszechświata są zbudowane z zasady (formy) – *li*, oraz siły materialnej (materii) – *qi*. Łącznie stanowią one rządzącą wszechświatem zasadę, czyli Najwyższą Jedność – *Taiji*<sup>15</sup>. Źródłem wszelkiej zmienności i różnorodności, dobra i zła, emocji i pragnień jest siła materialna. Źródłem wiedzy i moralności jest zasada (*li*). Praca wychowawcza i samowychowawcza polega na studiowaniu klasyki konfucjańskiej – *Czteroksięgu* oraz *Komentarzy* do niego, autorstwa wspomnianego Zhu Xiego, a także na stopniowym „oczyszczaniu *li* z naleciałości *qi*”, czyli pozbywaniu się egoizmu, aby ostatecznie odkryć swą tożsamość, jako nieróżniącą się od Najwyższej Jedności<sup>16</sup>.

Szkoła umysłu odrzuciła dualizm szkoły zasad i wskazywała na nieskalaną od samego początku naturę ludzkiego umysłu, nieodróżnialnego od zasady – *li* i zespolonego z nią. Praca wychowawcza i samowychowawcza powinna być skierowana na rozwój intuicji, siedziby wiedzy całościowej – prawdy i cnót mo-

<sup>11</sup> D.E. Mungello, *Confucianism in the enlightenment. Antagonism and collaboration between the Jesuits and the Philosophes*, [w:] *China and Europe. Images and influences in sixteenth to eighteenth centuries*, red. Th. H.C. Lee, Hongkong 1991, s. 115.

<sup>12</sup> A.I. Wójcik, *Neokonfucjanizm*, [w:] *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Kraków 2001, s. 365.

<sup>13</sup> Feng Youlan, *Krótką historia filozofii chińskiej*, Warszawa 2001, s. 303.

<sup>14</sup> Tamże, s. 318.

<sup>15</sup> A.I. Wójcik, dz. cyt., s. 377.

<sup>16</sup> J.K. Fairbank, *Historia Chin. Nowe spojrzenie*, Gdańsk 1996, s. 90.

ralnych. Literatura, podobnie jak to rozumiano w taoizmie, „jest jedynie śladem, a nie samą stopą”<sup>17</sup>, służy zatem do naprowadzenia człowieka w stronę prawdy, ale nie zawiera prawdziwej wiedzy. Subiektywno-idealistyczne założenia szkoły umysłu mają dużo wspólnego z idealistycznym taoizmem oraz teorią i praktyką buddyzmu zen (chan w Chinach), a także występują duże zbieżności z założeniami i metodami fenomenologii husserlowskiej, dostrzegane również przez polskich uczonych<sup>18</sup>. W Japonii, gdy powstał szogunat Tokugawa, a więc od 1600 roku, neokonfucjanizm zaczął odgrywać coraz istotniejszą rolę w życiu państwa. Wojskowi władcy odnaleźli w nim, a nie w buddyzmie, zaplecze ideologiczne dla nowego, już zjednoczonego pod ich rządami, państwa.

### 3. Pedagogiczne idee przedstawicieli neokonfucjanizmu japońskiego

Naprzeciw potrzebom nowej władzy okresu Edo wyszedł Fujiwara Seika (1561–1619), który był najpierw mnichem zen, a później zwolennikiem poglądów Zhu Xiego, które w dużej mierze przejął od przebywającego w Japonii (więźnia wojennego) Koreańczyka Gang Hanga. Pod koniec życia został pustelnikiem, odmawiając zaproszenia do przebywania na dworze shoguna. Seika, z pochodzenia arystokrata, pragnął, aby uczeni konfucjańscy zastąpili w państwie dotychczasową warstwę uczonych, rekrutujących się z grona mnichów zen, podobnie jak to stało się w Chinach, gdzie konfucjanizm w czasie jego życia stanowił podstawę dla edukacji i rządów. W tym celu starał się o edycję klasycznych dzieł konfucjańskich w Japonii, prowadził wykłady na temat zasad konfucjanizmu w Kioto, a po odrzuceniu buddyzmu jako fałszywej nauki, gdyż – jego zdaniem – nie odnosiła się ona do codziennej ludzkiej egzystencji i przekłamywała zasady normujące stosunki międzyludzkie, zaczął publicznie występować w stroju uczonego konfucjańskiego. Tokugawa Ieyasu odnalazł w naukach Seiki oraz jego ucznia Razana Hayashiego argumenty dla prowadzonej przez siebie polityki i uzasadnienie dla wprowadzenia kontroli społeczeństwa japońskiego. W tym celu chciał też, aby samurajowie weszli w rolę nieco podobną do tej, jaką w Chinach pełnili mandaryni – urzędnicy wykształceni w przyjętej przez państwo wersji konfucjanizmu, zajmujący stanowiska na różnych szczeblach administracji państwowej. Miał w tym pomóc mu właśnie Seika, który *de facto*, jako doradca shoguna, przyczynił się do edukacji konfucjańskiej samurajów, choć ich specjalnie nie cenił. Ostatecznie uczyony osiadł w górach, gdzie nauczał swoich zwolenników, którzy następnie rozpowszechnili w Japonii jego poglądy<sup>19</sup>.

Seika zinterpretował na swój sposób nauki Zhu Xi. Każdy człowiek posiada zasadę (jap. *ri*), jednak siła materialna (jap. *ki*), różna u każdego, jest przyczyną

<sup>17</sup> Por. Zhuangzi, *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, Warszawa 2009, s. 161.

<sup>18</sup> J.W. Sarna, *Człowiek i filozofia*, wyd. 3, Kielce 2005, s. 176 i nn.

<sup>19</sup> W.E. Deal, *Fujiwara Seika*, [w:] *Wielcy myśliciele...*, s. 432–434.

odmienności ludzi, zwłaszcza dotyczącej ich postępowania moralnego. Gdy *ki* jest zanieczyszczone, *ri* słabo „przeziera” i ludzie postępują niemoralnie, gdy *ki* jest oczyszczone (przejrzyste), *ri* ujawnia się w pełni i człowiek staje się mędrcem. Wychowanie moralne jest potrzebne, aby oczyścić *ki* i dotrzeć do *ri*, a podlegają mu wszyscy ludzie bez wyjątku, nawet cesarz. Proces wychowania moralnego opiera się przede wszystkim na „badaniu lub studiowaniu rzeczy dla rozwinięcia wiedzy”<sup>20</sup>. Gdy zasada zostanie zrozumiana, należy ją wprowadzić w życie, zharmonizować z nią i podążać Drogą Nieba. Zgodnie z poglądami konfucjańskimi Niebo jest świadomą, moralną i doskonałą siłą, która dostarcza ludziom wzorów cnotliwego prowadzenia się, jednak to sami ludzie decydują, czy chcą je realizować w życiu. Gdy jednostki będą postępować moralnie we wszystkich relacjach życiowych, zacznie urzeczywistniać się ideał sprawiedliwego państwa. Seika chciał wprowadzić te neokonfucjańskie idee do życia politycznego Japonii. Według jego rozumienia nauki te należało „doświadczyć”, a nie tylko pojąć intelektualnie. Miało to przypominać buddyjskie *satori*, nagły wgląd w prawdę. To właśnie „wewnętrzne oświecenie” i osiągnięcie „nieskrępowanej spontaniczności” (jap. *sharaku*)<sup>21</sup> miały cechować uczonych neokonfucjańskich. Tym samym Seika zbliżył się w swoich poglądach do idealistyczno-mistycznego nurtu neokonfucjanizmu Wanga Yangminga. Uczony dążył zatem do scalenia różnych odłamów neokonfucjanizmu, by je przeciwstawić taoizmowi i buddyzmowi.

Swoje podstawy filozofii zawarł w dziele z 1591 roku *Chiyo motogusa* (*Wiecznie zielona trawa*)<sup>22</sup>, skupiając się na omówieniu pojęć neokonfucjańskich: skromności, wspaniałych cnót, prawdy, serca, szacunku, a także cnot konfucjańskich oraz pięciu relacji. Podobnie jak Mencjusz wskazywał, że ludzie posiadają cnotę prawości (jap. *meitoku*), którą można kultywować i należy ją odnowić czy „wypolerować”. Poziom mędrca osiągnie ten, który pozbędzie się zanieczyszczeń, ujawni prawość, będzie stosował szczerłość (jap. *makoto*), ponadto będzie przestrzegał pięciu cnót konfucjańskich (humanitarności, prawości, rytuału czy obyczajów, mądrości i posłuszeństwa czy wierności) oraz będzie należyście wypełniał swoje obowiązki w pięciu zależnościach: między panem i ministrem, rodzicem a dzieckiem, mężem a żoną, starszym i młodszym, a także między przyjaciółmi. W omawianym dziele Seika utożsamiał konfucjanizm z shintoizmem, zapewniając temu drugiemu fundament intelektualny. Jak twierdził, mają one wspólne *kokoro* (serce, istotę) oraz cel – moralne udoskonalenie i altruistyczne działanie.

W kolejnych pracach, pisanych na zamówienie *daimyo* (panów feudalnych), Seika przybliżył pojęcia i zasady konfucjanizmu, podkreślając szczególnie pewne poglądy, jak o hierarchiczności jako części natury ludzkiej oraz o władcy

<sup>20</sup> Tamże, s. 343.

<sup>21</sup> Ta właściwość przypomina z kolei kategorie taoistyczne.

<sup>22</sup> S.D.B. Picken, *Sourcebook in Shinto. Selected Documents*, London 2004, s. 183.

humanitarnym i sprawiedliwym jako rządzącym zgodnie z Zasadą i Drogą Nieba. Dokonał też interpretacji *Wielkiej Nauki (Daxue)*<sup>23</sup>, dzieła należącego do *Czteroksięgu Konfucjańskiego (Sishu)* w duchu monizmu zen, wskazując na *meitoku* jako cnotę obejmującą wszystkich ludzi, potrzebę kultywowania spokoju umysłu we wszystkich okolicznościach życia (zwłaszcza miało to dotyczyć urzędników i samurajów) oraz działania nieegoistycznego, co miało podtrzymywać uporządkowane hierarchicznie społeczeństwo. Z kolei lekceważenie tych nauk według uczonego neokonfucjańskiego doprowadzić miało do zaprowadzenia posłuszeństwa siłą<sup>24</sup>.

Uczeń Seiki, urodzony w rodzinie samurajskiej Razan Hayashi (1583–1657), tylko częściowo podzielał poglądy swojego nauczyciela, nie chciał zwłaszcza scalać szkół neokonfucjańskich. Był doradcą czterech szogunów, wspierał ich militarne rządy, znał biegle chiński, a jego prywatna szkoła, założona w 1606 roku przez Seikę w Kioto, w końcu XVIII wieku uzyskała status rządowego instytutu badań neokonfucjańskich (Shōheikō). Sam Razan Hayashi został pierwszym w historii Japonii *jusha*, czyli uznanym przez państwo japońskie uczonym konfucjańskim. Wraz ze swoim bratem opracował *Buke shohatto (Ogólne przepisy dla wojowników)*. Uczony-samuraj pragnął oddzielić neokonfucjanizm Xhu Xiego od buddyzmu i w tym celu opublikował krytyczne edycje klasyki konfucjańskiej (wspierające określoną wersję konfucjanizmu) oraz komentarze do myśli wspomnianego chińskiego neokonfucjanisty. Rozpoczął też (sponsorowaną) pracę nad historią Japonii, mającą uzasadnić politycznie i moralnie rządy shogunów, którą po jego śmierci dokończył syn. Hayashi, były mnich buddyjski, oceniał negatywnie nie tylko buddyzm, ale również chrześcijaństwo oraz neokonfucjańską szkołę umysłu Wangę Yangminga (nazywaną w Japonii *Yōmeigaku*). Ostatecznie, w 1790 roku uznano formalnie w Japonii szkołę zasad Zhu Xiego (*Shushigaku*) za oficjalną filozofię rządową. Hayashi dokonał też połączenia teologii neokonfucjańskiej i shintoistycznej, dowodząc braku różnic między konfucjańską Drogą Niebios a shintoistyczną Drogą Bogów. *Shushigaku* miała stać się podstawą światopoglądową dla rządu i społeczeństwa. Hayashi, co interesujące, był w swojej „zapobiegliwości” nie tylko rzecznikiem neokonfucjanizmu, ale też wysokiej rangi urzędnikiem buddyjskim. Rozumienie propagowanej wersji neokonfucjanizmu przez uczonego było zgodne z rozumieniem Zhu Xiego oraz Seiki, a Hayashi dodatkowo postrzegał etykę szkoły zasad jako system kosmiczny, który, jeśli zostanie naruszony, sprowadzi na ludzi karę bogów, która może osiągnąć sprawców lub ich potomków. Uważa się, że ta koncepcja kary ma dużo wspólnego z naukami buddyjskimi, mimo formalnego ich odrzucenia przez *Shushigaku*. W koncepcji Hayashiego Niebo wpływało czynnie na poczynania ludzi, decydowało na przykład, kto ma rządzić państwem. Było

<sup>23</sup> *Wielka Nauka (Daxue)*, [w:] *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Kraków 2002.

<sup>24</sup> W.E. Deal, dz. cyt., s. 435–437.

też gwarantem hierarchiczności społeczeństwa, a filozof podkreślał zwłaszcza znaczenie lojalności, posłuszeństwa synowskiego oraz szacunku, tych cnót konfucjańskich, które wzmacniały już istniejące relacje społeczne i polityczne. Założył też wrogo nastawioną do buddyzmu szkołę shintoistyczną – tzw. ziemskie shintō (*ritōshinchi shintō*).

Podsumowując jego wkład w myśl pedagogiczną, wzmocnił on stanowisko autorytarne w tradycyjnym wychowaniu japońskim, a jego osobiste losy wskazują, że nie potrafił zastosować swych nauk w praktyce życiowej, gdyż był przede wszystkim zainteresowany własną karierą polityczną oraz zapewnieniem wysokich i dobrze płatnych stanowisk własnej rodzinie (jego potomkowie dziedziczyli już tytuł i stanowisko doradcy shoguna)<sup>25</sup>.

Inną szkołę nawiązującą do filozofii Zhu Xiego założył Ansai Yamazaki (1618–1682). On również połączył konfucjanizm z shintoizmem, skupiając się głównie na myśli etycznej tych systemów. Dokonał cenzury dzieł przeznaczonych dla swoich uczniów, gdyż chciał, aby doskonalili się moralnie w oparciu na dziełach zgodnych z jego interpretacją konfucjanizmu, którą uważał za bardziej autentyczną niż Seiki i Hayashiego. Szczególną uwagę zwracał na poglądy Zhu Xiego, dotyczące indywidualnego rozwoju moralności. Ponadto chciał uczynić z shintoizmu, zharmonizowanego z konfucjanizmem, doktrynę polityczną rządów Tokugawów. Założył shintoistyczną Szkołę Suika (lub Suiga) i został doradcą militarnym rządu. Yamazaki był najpierw mnichem szkoły tendai, a później zen. Zerwawszy z buddyzmem, założył prywatną szkołę Kimon, która działała w Kioto i Tokio, a jego wykłady o konfucjanizmie zwróciły uwagę ówczesnego głównego doradcy shoguna, dlatego został jednym z doradców rządu. Jego prace dotyczące zespolenia dwóch wymienionych już systemów oparły się m.in. na dowodzeniu, że skoro neokonfucjanizm Zhu Xiego został uznany w Chinach za Prawdziwą Drogę, należy go połączyć z shintoizmem, uważanym w Japonii za Drogę Bogów. Był też człowiekiem nietolerancyjnym, atakował każdego, kogo uznał za niewłaściwego interpretatora poglądów Zhu Xiego i swoich własnych, zarówno buddystów, jak i innych neokonfucjanistów, np. Razana Hayashiego. Dokonując interpretacji komentarzy Zhu Xiego, skupił się na Pięciu Zależnościach (relacjach międzyludzkich), czyniąc z nich podstawę swojej edukacji, i stwierdził, że są one wpisane w ludzkie istnienie, a najważniejszy jest szacunek dla innych, fundament dla sprawiedliwego i uporządkowanego społeczeństwa. Jest to zgodne z Drogą Nieba, należy jak najlepiej wypełniać wszelkie powinności moralne, np. obowiązek poszanowania drogi władcy. Jego koncepcja zespalająca cnotę obowiązku (*gi*) z uszanowaniem (*kei*) legła u podstaw nacjonalizmu japońskiego. W opracowanej przez siebie teologii shintoizmu połączył pojęcie *suika* (zstąpienie i opiekę bogów) z neokonfucjańskim

<sup>25</sup> W.E. Deal, *Hayashi Razan*, [w:] *Wielcy myśliciele...*, s. 443–447; por. też J. Tubielewicz, dz. cyt., s. 299.

terminem *kei* (szacunkiem), a chodziło mu o szacunek, jaki winien człowiek bogom i cesarzowi. Szacunek był rozumiany też jako uwielbianie, odnoszące się nie tylko do świata zewnętrznego, ale też wewnętrznego, gdyż stanowił cnotę w „wewnętrznej” edukacji moralnej człowieka. Ponadto Yamazaki, odwołując się do zawartej we wszystkich Zasady (*ri*), wrodzonej wszystkim istotom, wykazywał jedność zarówno pomiędzy *kami* (shintoistycznymi bóstwami) a ludźmi, ale także pomiędzy ludźmi i cesarzem. Swój nacjonalizm oparty na osobie cesarza wiązał z przyjętym wierzeniem o jego boskim pochodzeniu. Usiłowania uczonego połączenia shinto z konfucjanizmem można odczytać w dziele *Yamato shōgaku* (*Mała nauka z Yamato*). Wynikało z niego również wskazanie na potrzebę studiowania starożytnych tekstów w celu opanowania umiejętności postępowania zgodnie z Drogą Bogów. Tożsama z nią Droga Nieba (opisana w antybuddyjskim dziele *Hekii*) jest wieczna, transcendentalna i reguluje oraz porządkuje wszechświat, a nauki konfucjańskie, przekazywane przez niego i Konfucjusza, zawierają kompletną prawdę<sup>26</sup>.

Ze szkoły Razana Hayashiego wyszedł Sokō Yamaga (1622–1685). Uważany był za znawcę filozofii i religii Japonii i Chin. W swej rozprawie z 1665 roku *Seikyō-yōmoroku* (*Podstawy konfucjanizmu*) postawił tezę o konieczności odrzucenia wszelkich komentarzy i interpretacji nauk Konfucjusza, i sięgnięcia bezpośrednio do jego doktryny. Skrytykował zwłaszcza ortodoksyjne *Shushigaku*, za co wydalono go karnie z Edo, do którego powrócił po około dziesięciu latach i założył cieszącą się dużym zainteresowaniem studentów szkołę Sekitokudō. W swych pracach krytykował uwielbianie dla Chin, a podkreślał wielkość kultury i historii Japonii. Napisał traktat *Shidō* (*Droga samuraja*), w którym zawarł zasady etyki oraz etykiety samurajów, stanowiący jedno z dzieł formułujących kodeks samurajów – *busidō*<sup>27</sup>.

Yamaga wraz z Jinsaiem Itō (1627–1705) stworzyli ruch badań konfucjańskich nazwany „starożytne nauki” (*kogaku*). Szkoła Kogaku – trzeci nurt neokonfucjanizmu w Japonii – odrzuciła nauki nie tylko Zhu Xiego, ale też Wangę Yangminga, jako nawiązujące do taoizmu i buddyzmu. Wskazywała, by sięgać bezpośrednio do nauk księcia Zhou, Konfucjusza i Mencjusza.

Yamaga stawiał Japonię nad innymi krajami świata, gdyż, jak twierdził, tylko ona była stworzona i rządzona przez jeden cesarski ród i tylko ona utrzymała jako podstawową relację społeczną i polityczną obowiązek wasala wobec swego pana. Stało się tak za sprawą samurajów, którzy podczas kolejnych rządów, łącznie z rządami rodu Tokugawa, wiernie służyli cesarzowi. W latach życia Yamagi było to oczywiste przekłamanie, jednak później (po odnowie Meiji) tego

<sup>26</sup> W.E. Deal, *Yamazaki Ansai*, [w:] *Wielcy myśliciele...*, s. 453–457; por. też J. Tubielewicz, *Kultura Japonii...*, s. 343.

<sup>27</sup> J. Tubielewicz, dz. cyt., s. 341, oraz Zhinzhong Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, Kraków 2009, s. 136. Por. P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne...*, s. 386–387. Kodeks bushido zawiera wyraźne elementy konfucjanizmu, ale też shintoizmu i buddyzmu zen.

rodzaju argumenty zostały poważnie potraktowane i legły u podstaw kształtowania się japońskiego ultranacjonalizmu i militarizmu.

Ekken Kaibara (1630–1714) początkowo w swoich pracach podkreślał, zgodnie z duchem nauk Zhu Xiego, znaczenie intelektualnego badania oraz osobistego samodoskonalenia, a także powiązania polityczne i kosmologiczne myśli konfucjańskiej. Jednak w pracy *Taigi-roku (Poważne wątpliwości)* zakwestionował część z tych poglądów; w miejsce dualizmu zasady i siły materialnej wprowadził monizm materialistyczny, podkreślając tym ściśle praktyczny, oparty na empiryzmie aspekt konfucjanizmu, który, jego zdaniem tak ujmowany, miał być też łatwiej przyswajalny przez zwykłych ludzi. Uczony odrzucił nieaktualne, jak uważał, normy konfucjańskie i dążył do pełnej japonizacji konfucjanizmu, dostosowania go do ówczesnych uwarunkowań społecznych i politycznych<sup>28</sup>. Uważa się, że był też prawdopodobnie autorem *Onna-daigaku (Wielkiej nauki dla kobiet)*, podręcznika dla dobrze urodzonych dziewcząt. W dziele tym autor w myśl konfucjanizmu przedstawił miejsce kobiety w rodzinie i społeczeństwie jako niższe niż mężczyzny. Wynikało to z rzekomych kobiecych ułomności, na które już wskazywał Konfucjusz: szorstkości w zachowaniu, wyrażania niezadowolenia, skłonności do obłudy, a także do zazdrości i głupoty. Autor zalecał kobietom doskonalenie charakteru przez stosowanie samoobserwacji i samokrytyki oraz bycia posłusznym mężom i świekrom. Kobiety miały też być czyste, miłosierne, spokojne, wyzbyte dumy i powinny potrafić przyznać się do błędów, dawać zadośćuczynienie, pokornie znosić napomnienia, szyderstwa, być też cierpliwymi i pogodnymi<sup>29</sup>. Cechy te odzwierciedlały patriarchalny porządek społeczny proklamowany przez konfucjanizm, ale też cnoty człowieka szlachetnego – ideału wychowania w konfucjanizmie.

Sorai Ogyū (1666–1728), samouk konfucjański, który również otworzył własną szkołę w 1709 roku, mimo że nie był zwolennikiem ortodoksyjnego kierunku neokonfucjanizmu w Japonii, z uwagi na swoje poglądy popierające „absolutyzm rządów bakufu” („rządy spod namiotu”, shogunat), nie był prześladowany przez władze. Podobnie jak chiński starożytny konfucjanista Xunzi uważał, że człowiek jest z natury zły, a dobry władca powinien rządzić w oparciu o ściśle przestrzeganie opracowanych zasad moralnych, ujętych w kodeks moralności<sup>30</sup>. Drogę Mędrców-Krółów, wskazywaną w klasycznych dziełach konfucjańskich, zinterpretował jako niezależną od Zasady i nazwał rządem, istniejącym w sferze publicznej. Wyraźnie oddzielił też sferę prywatną od publicznej, umożliwiając w ten sposób istnienie indywidualne w rzeczywistości japońskiej, uznającej wówczas w swej ideologii jedynie grupy społeczne. Umieścił w sferze prywatnej: żądze fizyczne ludzi, ich egoizm, ale też poezję i buddyzm (i nie po-

<sup>28</sup> J.H. i E.N. Berthrong, *Confucianism. A short introduction*, Oxford 2004, s. 178–179; Xinzhong Yao, dz. cyt., s. 133–134.

<sup>29</sup> J. Tubielewicz, *Historia Japonii*, Wrocław 1984, s. 300.

<sup>30</sup> Tenże, *Kultura...*, s. 240.

strzegali ich jako złe). Proklamował zachowanie tej sfery, o ile jednostka dobrze wykonywała zobowiązania publiczne<sup>31</sup>.

Racjonalizm *Shushigaku* odrzucany był przez zwolenników *Yōmeigaku* (*Studia nad Nauką Wangą Yangminga*, zwane też *Ōyōmeigaku*). Mimo odstępstw od oficjalnej doktryny i prześladowań ta szkoła neokonfucjanizmu przetrwała w Japonii. Jej przedstawicielami byli Tōju Nakae (1608–1648) oraz jego uczeń Kumazawa Banzan (1619–1691).

Nakae interesował się taoizmem, a potem naukami Wangą Yangminga. Twierdził, jak Mencjusz, że każdy człowiek posiada wrodzone poczucie dobra, podpowiadające mu właściwe zachowanie<sup>32</sup>. Każdy posiada też wrodzoną wiedzę. Stanowi ona podstawę dla idei równości i braterstwa ludzi. Wyzbywszy się woli (ego), człowiek uzyskuje stan umysłu wypełniony szczerością i autentycznością, a następnie osiąga harmonię i radość. Tym samym staje się żywym ucieleśnieniem ponadczasowej Zasady<sup>33</sup>. Nauki Nakae, uznanego za świętego, rozpowszechniły się w Japonii, trafiając zarówno do wykształconych, jak i prostych ludzi, obejmując swym zasięgiem również książęta<sup>34</sup>.

Kumazawa Banzan, uczeń Nakae, krytykował szkołę Hayashiego i władze, co przysporzyło mu wiele kłopotów. Był osobą światłą i utalentowaną oraz bardzo rzetelną w swojej pracy. Zarządzał efektywnie majątkami panów feudalnych i wprowadzał reformy, administrując ich dobrami, wspierał leśnictwo i roboty inżynierskie, w okresie głodu organizował pomoc dla potrzebujących. Jednak władze ściagały go za jego poglądy, musiał ukrywać się, nie zaprzestając swojej krytyki i pracy naukowej, co ostatecznie doprowadziło do jego aresztowania i śmierci w więzieniu<sup>35</sup>. Patrząc z perspektywy pewnej znajomości klasycznego konfucjanizmu, można rzec, że Banzan był przez całe życie wierny Mencjuszowskiej cnotce prawości – *yi*, za którą, jak twierdził ten starożytny mędrzec, warto nawet oddać życie<sup>36</sup>. Twórczość naukowa Banzana opierała się na eklektycznej i pragmatycznej filozofii, podkreślającej potrzebę przeprowadzenia reform politycznych i ekonomicznych kraju. Neokonfucjanista opowiedział się wyraźnie za formą rządów opartą na życzliwości i dobroci rządzących, jak to wskazywał sam Konfucjusz. Później odwoływano się do poglądów Banzana przy obalaniu shogunatu. Do dziś jest on znaczącą postacią w kulturze Japonii, został zapamiętany jako osoba troszcząca się o zwykłych ludzi, przeciwstawi-

<sup>31</sup> S.A. Thoornton, *Ogyū Sorai*, [w:] *Wielcy myśliciele...*, s. 479.

<sup>32</sup> J. Tubielewicz, *Kultura...*, s. 218. Inny przekaz głosił, że Nakae uważał, iż ludzie z natury nie są dobrzy ani źli, jedynie za sprawą woli, źródła pragnień, mogą podążać za złem. Por. M.E. Tucker, *Nakae Tōju*, [w:] *Wielcy myśliciele...*, s. 450–451.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> J. Tubielewicz, dz. cyt.

<sup>35</sup> Ch.S. Goto-Jones: *Political Philosophy in Japan. Nishida, the Kyoto School and Co-Prosperity*, London – New York 2005, s. 41.

<sup>36</sup> K. Burns, *Księga Mędrców Wschodu*, tłum. J. Korpanty, Warszawa 2006, s. 195.



jąca się biurokratycznym obciążeniami i skorumpowanej polityce, jako ktoś potrafiący przechodzić od słów do czynów<sup>37</sup>.

Inni neokonfucjaniści nawiązujący do poglądów Wanga Yangminga – Issai Satô (1772–1859), Chusai Oshio (1798–1837) i Ryosai Hayashi (1807–1849) – byli przynajmniej częściowo niezależni w swoim myśleniu od doktryny głównego nurtu i tym samym mieli pewien wpływ na rozwój idealistycznej formy neokonfucjanizmu w Japonii<sup>38</sup>.

Japońskie szkoły i akademie konfucjańskie, istniejące w wielkich miastach, przyjmowały także uczniów z zamożnych rodzin kupieckich, zapewniając im edukację ekonomiczną<sup>39</sup> i tym samym wzmacniając rozwój gospodarczy kraju. Również chłopci i biedniejsze warstwy z miast miały styczność z naukami konfucjańskimi, z którymi byli zapoznawani dzięki działalności kaznodziejów oraz upowszechnianiu książek i pieśni dla dzieci w języku japońskim. Na tym polu zasłynął Teshima Toan (1718–1786), który opracował system nauczania konfucjanizmu przeznaczony dla ludu i warstwy wojowników niższego szczebla, oparty na małych klasach do nauki podstaw religii (konfucjanizm jest też traktowany jako religia), aby zapewnić ludowi wychowanie moralne i duchowe. Ostatecznie wszystkie warstwy społeczne w Japonii zostały poddane indoktrynacji konfucjańskiej<sup>40</sup>.

## Zakończenie

Poglądy i działania żyjących w okresie shogunatu uczonych neokonfucjańskich, reprezentujących japońską wersję szkoły zasad – *Shushigaku*, zostały uznane przez władze państwowe za obowiązkową wersję nauki i światopoglądu w państwie. Pominięto przy tym drugą szkołę (umysłu), w której tkwił spory potencjał humanistyczny, jak na to wskazuje dorobek jej przedstawicieli. W ten sposób w Japonii okresu shogunatu dominowało wychowanie autorytarne, a zwalczane były wszelkie przejawy wychowania demokratycznego. Wywarło to duży wpływ na kolejne epoki w rozwoju Japonii. W pewnym stopniu wychowanie autorytarne nurtu *Shushigaku* przyczyniło się do rozwoju tendencji imperialistycznych i zaborczych tego państwa, zwłaszcza na przełomie XIX i XX wieku oraz w pierwszej połowie wieku XX. Wpajane przez nauczanie i wychowanie wartości zostały selektywnie wybrane z konfucjanizmu przez przedstawicieli tej szkoły, aby móc wesprzeć realizację aspiracji i celów warstw rządzących kra-

<sup>37</sup> T. Najita, *Japan. The intellectual foundations of modern Japanese politics*, Chicago 1980, s. 53, 115.

<sup>38</sup> Zhinzhong Yao, dz. cyt., s. 132, 134.

<sup>39</sup> Tego rodzaju edukacja wpisana jest w klasyczny program realizowany przez Konfucjusza w jego szkole.

<sup>40</sup> J.H. i E.N. Berthrong, dz. cyt., s. 174–177.

jem. Najpierw shoguni, a potem cesarze i wspierające ich warstwy wyższe były nastawione nietolerancyjnie wobec innych światopoglądów, zwalczały wszelką niezależność w myśleniu i odmienności światopoglądowo-kulturowe, podporządkowując społeczeństwo ideologii, która stała się z czasem totalitarna i zbrodnicza. Po klęsce II wojny światowej nastąpił zwrot w stronę wartości humanistycznych konfucjanizmu, ale przede wszystkim buddyzmu oraz filozofii świeckiej, a także odwołano się do wartości o charakterze ekonomicznym, tkwiących w konfucjanizmie. To odwołanie się do wartości ekonomicznych konfucjanizmu jest również widoczne we współczesnych Chinach, które tworzą na całym świecie, także w Polsce, przy uniwersytetach i szkołach wyższych tzw. Instytuty Konfucjusza, upowszechniające nie tylko chińską kulturę i język, ale także, a może przede wszystkim, wartości ekonomiczne. Z kolei we współczesnej Japonii władze próbują ograniczyć kształcenie uniwersyteckie w zakresie kierunków humanistycznych, czemu są w stanie przeciwstawić się tylko nieliczne wielkie uniwersytety<sup>41</sup>, co wskazuje, że antyhumanistyczny prąd w świadomości narodowej Japończyków, a zwłaszcza obecnie rządzących krajem, jest wciąż bardzo silny.

## Bibliografia

- Andressen C., *Krótką historia Japonii. Od samurajów do Sony*, Warszawa 2004.
- Berthrong J.H. i E.N., *Confucianism. A short introduction*, Oxford 2004.
- Burns K., *Księga Mędrców Wschodu*, tłum. J. Korpanty, Warszawa 2006.
- Deal W.E., *Fujiwara Seika*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Warszawa 1997.
- Deal W.E., *Hayashi Razan*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Warszawa 1997.
- Deal W.E., *Yamazaki Ansai*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Warszawa 1997.
- Fairbank J.K., *Historia Chin. Nowe spojrzenie*, Gdańsk 1996.
- Feng Youlan, *Krótką historia filozofii chińskiej*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2001.
- Goto-Jones Ch.S., *Political Philosophy in Japan. Nishida, the Kyoto School and Co-Prosperity*, London – New York 2005. [DOI <http://dx.doi.org/10.4324/9780203420294>].
- Inazō N., *Bushido. Dusza Japonii*, Warszawa 2001.

<sup>41</sup> Jak donosiła niedawno prasa, Japonia zamyka kierunki humanistyczne i społeczne... Por. *Prawdziwy koniec historii. Japonia zamyka kierunki humanistyczne*, <http://nauka.newsweek.pl/studia-w-japonii-tokio-zamyka-kierunki-humanistyczne,artykuly,371145,1.html> (data dostępu: 6.11.2015).

- Janik R., *Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23 [DOI <http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.08>].
- Konfucjusz, *Dialogi. Lun Yü*, brak tłum., Warszawa 2008.
- Mungello D.E., D.E. Mungello, *Confucianism in the enlightenment. Antagonism and collaboration between the Jesuits and the Philosophes*, [w:] *China and Europe. Images and influences in sixteenth to eighteenth centuries*, red. Th. H.C. Lee, Hongkong 1991.
- Najita T., *Japan. The intellectual foundations of modern Japanese politics*, Chicago 1980.
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994.
- Picken S.D.B., *Sourcebook in Shinto. Selected Documents*, London 2004.
- Sarna J.W., *Człowiek i filozofia*, wyd. 3, Kielce 2005.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- Tchorzewski A.M. de, *Teoria wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: *Su-U*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Thoornton S.A., *Ogyū Sorai*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Warszawa 1997.
- Tucker M.E., *Nakae Tōju*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Warszawa 1997.
- Tubielewicz J., *Historia Japonii*, Wrocław 1984.
- Tubielewicz J., *Kultura Japonii. Słownik*, Warszawa 1996.
- Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Warszawa 1997.
- Wielka Nauka (Daxue)*, tłum. A.I. Wójcik, [w:] *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Kraków 2002.
- Wójcik A.I., *Neokonfucjanizm*, [w:] *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Kraków 2001.
- Xinzhong Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, tłum. J. Hunia, Kraków 2009.
- Zhuangzi, *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, tłum. M. Jacoby, Warszawa 2009.
- Zieliński P., *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: *V-Ż*, red. T. Pilch, Warszawa 2008.
- Zieliński P., *Zen i sztuka*, „Pismo Literacko-Artystyczne” 1989, nr 6.

## Summary

### **Educational Ideals and Pedagogical Values in the Beliefs and Activity of Japanese Neo-Confucians**

Presented work is an in-depth study of the philosophical and pedagogical values of Japanese Neo-Confucianism. The thesis investigates them by analyzing the achievements of representatives of both Neo-Confucianism schools in Japan: *Shushigaku* and *Yōmeigaku*. The first of aforementioned schools contributed to spreading authoritative education throughout the country. Furthermore, it strengthened hierarchic structure of society and the position of totalitarian government in Japan. The second one was persecuted, but promoted humanistic values and advocated democratic education. Japanese Confucianism also consisted pragmatic and economical values, which were realised in Confucianist academies placed in bigger Japanese cities. Confucianism contributed to economic success of this country through economic education. Currently, these two ideological tendencies are contending each other: one is opposing humanistic values and strives to eliminate humanistic fields of study from Japanese universities, the second protests against it. The residues of Confucianism in material and spiritual culture of Japan are explicitly connected with it.

**Keywords:** humanist pedagogy, cultural pedagogic, traditional education in Japan, Neo-Confucian education, education in the Far East.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.05>

Andrzej KOŁAKOWSKI

## Religia jako czynnik osobotwórczy w świetle poglądów Fryderyka Wilhelma Foerstera

Jeśli człowiek dziki przestaje wierzyć w drewnianego Boga, nie znaczy to, by Boga nie było, lecz znaczy, że Bóg nie jest drewniany.

F.W. Foerster, *Chrystus a życie ludzkie*

**Słowa kluczowe:** Foerster, osoba, charakter, religia, wychowanie.

Jan Paweł II, odnosząc się do oświeceniowej negacji religii, napisał m.in. takie słowa: „To wszystko, ten wielki dramat dziejów zbawienia, zanikło w umysłowości oświeceniowej. Człowiek został sam: sam jako twórca własnych dziejów i własnej cywilizacji, sam jako ten, który stanowi o tym, co jest dobre, a co złe”<sup>1</sup>. Trudno zaprzeczyć myśli zawartej w tym zdaniu. Odrzucenie chrześcijańskiej wizji rzeczywistości było bowiem jednoczesnym zaprzeczeniem wielowiekowej tradycji, uderzeniem w fundament, na którym zbudowana była kultura europejska. Duchowa więź, która mimo sprzecznych nierzadko interesów państw starego kontynentu łączyła je w jeden organizm, stopniowo traciła na znaczeniu. Atomizacja społeczeństwa prowadziła zaś do zaniku wspólnotowości wewnątrz narodów. Jak słusznie zauważył Mikołaj Bierdiajew, atomy rozdzielone wewnętrznie wykazują tendencję do łączenia się zewnętrznego, zatem człowiek, nie mogąc znieść odosobnienia, w jakie wtrąciła go epoka humanizmu, „wytwarzał nieudolnie wspólnoty duchowe [...] budował fałszywe kościoły”<sup>2</sup>. Straciliśmy zdolność do odczuwania własnej duchowości, rozumienia jej, ludzie tracili jednocześnie poczucie sensu własnego istnienia<sup>3</sup>. Duchowa próżnia zamiast

<sup>1</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 19.

<sup>2</sup> M. Bierdiajew, *Nowe średniowiecze*, Komorów 1997, s. 46.

<sup>3</sup> Tamże, s. 31.

obiecanej wolności, równości i międzyludzkiego braterstwa zaowocowała nieznanymi w historii zbrodniami rewolucji francuskiej, bolszewickiej i hitlerowskiej; prostą konsekwencją nienawiści do Boga była pogarda dla człowieka. „[...] skoro człowiek sam, bez Boga, może stanowić o tym, co jest dobre, a co złe, może też zdecydować o tym, że pewna grupa ludzi powinna być unicestwiona”<sup>4</sup>.

Przesłanie zawarte w przytoczonych słowach obecne jest również w twórczości Fryderyka Wilhelma Foerstera. Ten wybitny myśliciel przełomu wieków oderwanie (się) człowieka od Boga pojmował jako jeden z największych dramatów ludzkiej egzystencji. „[...] wiek XVIII, aczkolwiek «wyzwolił się» z religii, żył jeszcze odblaskiem jej wiary w ducha, jej etosem. Wiek XIX i te resztki wiary powoli usuwał, tak że oto wiek XX ujawniać poczyna już ową całkowitą pustkę, martwość ducha i moralności, ową szerokie koła ogarniającą diabolję, owo jawne wyrzeczenie się wszelkich tradycji boskich, cyniczny pakt ze światem niższym”<sup>5</sup>. Człowiek, podporządkowując się instynktom (świata niższemu), zatracił cel swojego życia, swoje duchowe centrum, świadomość swoich przeznaczeń. Używając sformułowania biblijnego, „oddawał błogosławieństwo za miskę soczewicy”. Dla Foerstera sytuacja ta była główną przeszkodą w moralnym odrodzeniu się współczesnego mu społeczeństwa, zatem można przyjąć, że odwrócenie skutków oświeceniowej rewolucji, przywrócenie człowiekowi duchowego centrum stało się głównym celem aktywności intelektualnej uczonego. O tym, że nie była to misja łatwa, przekonują słowa kierowane pośrednio do środowisk wolnomyślicielskich. Brzmiały one jak wyzwanie rzucone ówczesnemu światu: „[...] uważam za mój pierwszy obowiązek pracować w środowisku «nowożytnych», chociażby wielu z nich może pragnęło przez rozsiewanie wieści o «spełnionym nawróceniu» pozbyć się mnie z pośród siebie”<sup>6</sup>. Słowa te można uznać za naukowe credo Foerstera, chciał nie tylko do prawdy dążyć i prawdę poznawać, ale również dzielić się nią z innymi.

Foerster nie urodził się w rodzinie religijnej, stąd też wiara i w ogóle rzeczywistość religijna nie była dla niego czymś oczywistym. Jak pisał Józef Mirski, „w domu Foersterów panował duch Herderów, Humboldtów, Goetych, atmosfera wysokiego humanitaryzmu i nieco kosmopolitycznego idealizmu”<sup>7</sup>. Niewątpliwie zasługą tej specyficznej atmosfery duchowej była głęboka wrażliwość moralna, oraz zainteresowania badawcze Foerstera. Intelektualne docieka-

<sup>4</sup> Jan Paweł II, *Pamięć...*, s. 19.

<sup>5</sup> F.W. Foerster, *Religia a kształcenie charakteru. Dociekania psychologiczne i pedagogiczne wskazania*, Poznań – Warszawa – Wilno – Lublin [b.r.w.], s. VII.

<sup>6</sup> Słowa te miały swoje głębokie uzasadnienie, jako że nawrócenie Foerstera nie zostało przyjęte entuzjastycznie przez jego dotychczasowe środowisko. Zyskał sobie wrogów zarówno w środowisku naukowym, jak i w kościele protestanckim (choć oficjalnie nie wstąpił do Kościoła katolickiego). Por. F.W. Foerster, *Chrześcijaństwo a walka klas*, Warszawa 1910, s. XVII.

<sup>7</sup> F.W. Foerster, *Etyka a polityka*, Lwów 1926, s. 12.

nia od samego początku koncentrowały się wokół zagadnień moralności. Dowodzi tego włączenie się w działalność założonego przez ojca Towarzystwa Niemieckiego Kultury Etycznej, w ramach którego redagował pismo „Kultura Etyczna”, doktorat poświęcony etyce kantowskiej, a także tematyka prowadzonych wykładów. Etyczna wrażliwość młodego Foerstera wykraczała daleko poza aktywność intelektualną, swoje przekonania etyczne starał się wcielać w życie m.in. poprzez prelekcje kierowane do robotników. Starał się przekonywać przedstawicieli tzw. ruchu robotniczego, że rozwiązania problemów społecznych należy szukać nie na drodze walki klas, ale na obudzeniu w zwalczających się stronach motywacji etycznych<sup>8</sup>. Już jako młody człowiek był „[...] działaczem znanym, cenionym, pełnym nadziei wolnomyślnego obozu. Zdawałoby się, że drogę ma już wytkniętą, że karyera mu się wygodnie potoczy utartą koleją”<sup>9</sup>. Tymczasem podczas wykładów w Zurychu narodziły się wątpliwości, zaczął wyczuwać lukę w głoszonych koncepcjach życia moralnego, powoli zaczynał rozumieć, że prawdziwe odrodzenie moralne może nastąpić jedynie na gruncie chrześcijaństwa<sup>10</sup>. Wtedy narodził się „prawdziwy” Foerster, który z iście apostołskim poczuciem misji będzie starał się przekonać świat, że chrześcijaństwo jest jedynym kluczem do naprawy świata. Odkrywał tę prawdę powoli, dochodził do niej na drodze obserwacji życia społecznego, ale także na drodze własnego wewnętrznego doświadczenia. „Gdyby pomyślano, ile konkretnych, życiowych doświadczeń i spostrzeżeń życiowych musiałem w sobie zgromadzić, zanim dokonała się we mnie wewnętrzna przemiana przekonań, ile lat cichej i skupionej pracy minęło, zanim dałem owej przemianie publiczne świadectwo, to z mniejszą pewnością siebie polemizowano by ze mną”<sup>11</sup>. Cytat ten jest świadectwem długiej drogi, jaką uczony przebył od ateizmu do wiary. Jak pisał jeden z biografów, nawrócenie Foerstera można przyrównać raczej do wschodu słońca niż uderzenia pioruna, ale może właśnie dlatego jego wiara była tak głęboko ugruntowana i do głębi przenikała każdy aspekt życia. Wydaje się, że właśnie dzięki osobistemu doświadczeniu tak dobrze rozumiał rolę autorytetu Boga w życiu jednostek i zbiorowości ludzkich.

Chrześcijańska orientacja koncepcji psychopedagogicznej nie przysparzała Foersterowi przyjaciół w środowisku naukowym. Mimo że na wygłaszanych odczytach dotyczących zagadnień życia moralnego sale pękały w szwach, koledzy określali go mianem „pedagogicznego romantyka”, sugerując w ten sposób odezwanie uczonego od życia<sup>12</sup>. Jednocześnie zarzucano mu skłonności katolickie, co w Zurychu (ówczesnej stolicy ateizmu) w znaczący sposób rzutowało na

<sup>8</sup> Tamże, s. 14.

<sup>9</sup> F.W. Foerster, *Chrześcijaństwo a walka klas*, s. IX. Foerster uzyskał doktorat, mając zaledwie 23 lata, habilitował się w wieku lat 30,

<sup>10</sup> Tenże, *Etyka a polityka*, s. 15; *Chrześcijaństwo a walka klas*, s. IX.

<sup>11</sup> Tenże, *Chrześcijaństwo a walka klas*, s. X.

<sup>12</sup> Tamże, s. XI, XVI.

możliwości rozwoju kariery naukowej<sup>13</sup>. Mimo tego nie wyrzekł się on nigdy swoich „niepoprawnych politycznie” poglądów „Tendencje katolickie? – mówił – Tak przyznaję, że wszystkie moje spostrzeżenia nad życiem i ludźmi, wszystkie moje badania doprowadziły mnie do wielkiego poważania instytucji katolickich [...] nie moja to wina, że moje studia wychowawcze w wielu kierunkach doprowadzają mnie do tych samych prawd, jakie stary Kościół uznaje i stale w życie wciela”<sup>14</sup>. Będąc całe życie związany ze środowiskiem tzw. wolnomyślicieli, uczony potrafił dostrzegać to, co było w nim dobre, ale dystansował się do niego, ryzykując swoją karierę naukową, ze względu – jak mawiał – na indywidualistyczną pewność siebie i, jak to określał, „uczoną bezmyślność”<sup>15</sup>.

Fundamentalne znaczenie religii wyrażało się, zdaniem uczonego, w tym, że daje ona uzasadnienie dla postępowania moralnego, jest ona również niezbędna przy kształtowaniu charakteru. Nie przecząc, że reguły moralności można uzasadnić na drodze analiz intelektualnych, Foerster uważał, że tylko w religii tkwi siła zdolna do wprowadzenia ich w życie, tylko z niej można wyprowadzić racjonalne uzasadnienie pozwalające na przełamanie egoizmu i opanowanie życia popędowego<sup>16</sup>. Nie oponował również twierdzeniu, że doświadczenie pozwala odkryć w sobie siły do zachowań altruistycznych, uważał nawet, że można je do pewnego stopnia uzasadnić na drodze intelektualnej, podkreślał jednak, że dotyczy to wyłącznie sytuacji, w których czyn moralny wiąże się z pozytywnymi odczuciami – poczuciem zadowolenia, dumy ze spełnionego uczynku, etc. Kiedy jednak prospołeczne zachowania spotykają się z niewdzięcznością lub prześladowaniem, trudno znaleźć pozytywne uzasadnienie dla takich zachowań<sup>17</sup>.

Jako znawca etyki naturalnej (sam przez wiele lat był w ścisłym gronie jej propagatorów) bez trudu potrafił wykazać jej słabe punkty<sup>18</sup>. Jeśli Bóg nie istnieje, w imię czego – pytał uczony – człowiek miałby rezygnować z korzyści osobistych na rzecz wartości społecznych? Dlaczego miałby przedkładać dobro cudze nad dobro własne? Zbiór reguł moralnych wynikających z umowy społecznej może stanowić wskazówki, jeśli jednak nie ma charakteru obiektywnego stanowi tylko frazes, który nie jest w stanie powstrzymać jednostki przed działaniami destrukcyjnymi i autodestrukcyjnymi. Cały proces wychowawczy, zmierzający do ukształtowania postaw moralnych, powinien zatem zmierzać nie do wpojenia takich czy innych zasad postępowania, ale do odkrycia i umocnienia pierwiastka duchowego w człowieku. Celem wychowania powinno być ukształtowanie silnego charakteru, który uczony pojmował dwojako:

<sup>13</sup> Jeszcze w 1910 roku (a więc 11 lat po habilitacji) Foerster pozostawał docentem, podczas gdy jego koledzy dawno uzyskali tytuły profesorskie. Tamże, s. XVI.

<sup>14</sup> Tamże, s. XVI.

<sup>15</sup> Tamże, s. XVII.

<sup>16</sup> Tamże, s. XIV.

<sup>17</sup> F.W. Foerster *Kształcenie charakteru...*, s. 181.

<sup>18</sup> W 1893 roku ojciec Foerstera założył wolnomyślicielskie Towarzystwo Niemieckie Kultury Etycznej. Por. F.W. Foerster, *Etyka a polityka*, s. 13.



1. jako właściwość osobowości wyrażająca się w dążeniach człowieka, w jego słabej albo silnej woli;
2. jako najbardziej stały element natury ludzkiej, coś, co stanowi przeciwwagę dla całej jej zmienności<sup>19</sup>.

Tak pojęty charakter wyraża się w niezawisłości od świata zewnętrznego. Nie oznacza to odseparowania od świata, wprost przeciwnie, podporządkowując siły popędowe wartościom duchowym, człowiek zyskuje możliwość przekształcania i porządkowania otaczającej go rzeczywistości.

Interpretacja charakteru człowieka jako elementu względnie stałego zakłada istnienie obiektywnego porządku moralnego, dopiero bowiem uznanie obiektywnego charakteru jakiejś wartości sprawia, że poświęcenie partykularnego interesu dla dobra wspólnoty lub drugiej osoby nabiera sensu. W opinii Foerстера zasadniczą słabością każdej pedagogiki jest odrzucenie rzeczywistości, skutkiem czego koncentruje się ona na leczeniu objawów bez sięgania do przyczyn. Dystansując się od religii, nie uwzględniając skażenia natury ludzkiej przez grzech pierworodny, pedagodzy zwalczają poszczególne niedomagania charakteru, podczas gdy ich korzeń pozostaje nietknięty. Religia odwrotnie – sięgając do prąźródła złych zachowań, wskazuje, że wszystkie one mają jedną zasadniczą przyczynę – oderwanie się od Boga, stąd uświadomienie człowiekowi jego duchowej natury powinno stać się zasadniczym zadaniem pedagogów<sup>20</sup>.

O ile źródłem zła jest zerwanie z Bogiem w zaprzeczeniu duchowej naturze człowieka, o tyle dobro rodzi się w przestrzeni, w której człowiek z nim się spotyka. Przekonywał, że siła kultury europejskiej zakorzeniona jest w religii chrześcijańskiej, a Kościół był nie tylko instytucją religijnego zbawienia, ale także był i jest obrońcą tradycji na polu społeczno-politycznym<sup>21</sup>. Skutkiem wielowiekowej działalności Kościoła było głębokie zakorzenienie wartości chrześcijańskich w duszach ludzkich, dzięki czemu nawet ci, którzy odrzucili religię, nieświadomie czerpali z niej siłę. „Bardzo wielu ludzi czerpało dotąd wszystkie duchowe przesłanki swych uczynków z Boga i Chrystusa nie wiedząc o tym i dlatego sądzą, że można żyć bez Boga i Chrystusa” – pisał we wstępie do jednego ze swych dzieł<sup>22</sup>. W innym miejscu dowodził, że w przekonaniach wielu ludzi „błyszczą jeszcze moralna poświata wierzeń dawno już wygasłych w ich umysłach”<sup>23</sup>. Na poparcie swoich słów wielokrotnie cytował autorów liberalnych, którzy wprowadzali do szkół etykę świecką, dobrze rozumiejąc, jaką rolę religia katolicka odegrała w rozwoju kultury duchowej Europy. Wielu z nich przyzna-

<sup>19</sup> F.W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie, Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, Lwów 1934, s. 66.

<sup>20</sup> Tamże, s. 50, 51. Co ciekawe, Foerster uważał, że nawet nauczyciele dystansujący się od religii ze względów psychologicznych powinni wprowadzać młodzież w świat duchowy.

<sup>21</sup> F.W. Foerster, *Religia a kształcenie charakteru...*, s. 10.

<sup>22</sup> Tamże, s. VII.

<sup>23</sup> F.W. Foerster, *Chrześcijaństwo a walka klas...*, s. XV.

wało, że wprowadzanie do francuskich szkół powszechnych świeckiej nauki moralności motywowane było racjami politycznymi, a nie psychologiczno-pedagogicznymi<sup>24</sup>. Lewicowe kręgi szybko zresztą przekonały się o skutkach tej decyzji. Okazało się bowiem, że na setkę dzieci stających przed paryskim sądem dwoje lub troje uczyło się w szkołach religijnych, pozostali zaś w szkołach z etyką świecką „z posmakiem antyreligijnym”. Skutkowało to tym, że nawet najzagorzalsi przeciwnicy religii posyłali dzieci do szkół prowadzonych przez zakony<sup>25</sup>.

Ciekawą egzemplifikacją, ukazującą rolę duchowości katolickiej w życiu osób bezreligijnych, jest wyznanie znanej włoskiej dziennikarki Oriany Fallaci: „[...] od dwóch tysięcy lat nasza jedność oparta była na religii zwanej chrześcijaństwem. Na Kościele, który nazywa się Kościołem katolickim [...] jestem ateistką, jestem antyklerykałem, nie mam nic wspólnego z Kościołem katolickim – tak zawsze powtarzam. I jest to prawda, ale równocześnie nieprawda. Bo czy mi się to podoba, czy nie, mam bardzo dużo wspólnego z Kościołem katolickim. [...] dzięki niemu nauczyłam się, czym jest rzeźba, architektura, malarstwo, poezja i literatura, czym jest piękno połączone z wiedzą. Dzięki niemu zaczęłam zadawać sobie pytania: czym jest Dobro, czym jest Zło, czy Bóg istnieje [...] czy dusza to substancja chemiczna, czy coś więcej”<sup>26</sup>. Koncentrując się na kulturowym znaczeniu religii, Fallaci *de facto* podkreśla jej zasadniczą rolę w samookreślaniu się człowieka: kształtując wrażliwość estetyczną, etyczną i intelektualną, określa ona stosunek do piękna, dobra i prawdy, a więc wartości będących zasadniczym układem odniesienia dla ludzkiej egzystencji.

Pogląd Foerstera, że ludzka osobowość może zintegrować się tylko wokół rzeczywistości wyższej od niej samej, podzielali inni uczeni. Przed redukowaniem życia wewnętrznego człowieka do rezultatu faktów fizjologicznych, psychologicznych lub socjologicznych przestrzegał V.E. Frankl, stwierdzając, że „tam, gdzie dostrzega się tylko efekt, nie można zobaczyć żadnych intencji, a gdzie się jej nie widzi, nie można też dopatrzeć się żadnego sensu”<sup>27</sup>. Intencjonalność ujawnia się dopiero w rzeczywistości duchowej – pisał dalej – dopiero gdy uwzględni się byt duchowy z jego dążeniem do wartości, rzeczywistość otaczająca człowieka zostaje usensowniona. Zdaniem Frankla, aby nadać ludzkiemu życiu sens, muszą być spełnione dwa warunki: pierwszym i zasadniczym jest obiektywne istnienie wartości, drugim jest ich hierarchiczny układ, w przeciwnym razie życiem będzie kierować jedynie zasada doraźnej przyjemności, która nie może stanowić o sensie istnienia<sup>28</sup>. Rozważania Frankla powstałe na bazie jego wieloletniej praktyki psychiatrycznej doprowadziły go do przekonania, że prawdziwym celem terapii psychologicznej jest uświadomienie człowiekowi po-

<sup>24</sup> Tenże, *Religia a kształcenie...*, s. 27–28.

<sup>25</sup> F. Koneczny, *Rozwój moralności*, Komorów 1997 (reprint wydania z roku 1938), s. 167, 168.

<sup>26</sup> O. Fallaci, *Wściekłość i duma*, Warszawa 2003, s. 139–140.

<sup>27</sup> V.E. Frankl, *Homo patiens*, Warszawa 1984, s. 8.

<sup>28</sup> Tamże, s. 30.

nadczasowych wartości, które choć istnieją poza nim, nadają indywidualny sens jego życiu.

Bliski tym poglądem był również Józef Maria Bocheński, w opinii którego życie ludzkie ma sens, o ile człowiek ma przed sobą jakiś cel<sup>29</sup>. Doświadczenie wskazuje, że można go mieć nawet w momencie śmierci, która pozornie kończy życie ludzkie. Dowodzi tego choćby wypowiedź zamordowanego przez komunistów rtm. Witolda Pileckiego, który po ogłoszeniu wyroku skazującego powiedział: „Staralem się żyć tak, abym w godzinie śmierci mógł się raczej cieszyć niż lękać”.

Ku odkryciu tego celu, czy też sensu życia, zmierzać miał cały wysiłek kształcenia charakteru stanowiącego, według Foerstera, sedno procesu wychowawczego. Wychowanie miało, jego zdaniem, uwolnić człowieka od stanu, w którym nie posiada on żadnego celu, wszczepić mu świadomość jego powołania i zabezpieczyć go przed sytuacją, w której podporządkuje się życiu popędowemu<sup>30</sup>. W Foersterowskiej wizji rzeczywistości Bóg jako ostateczny cel ludzkiego życia, transcendentny wobec jego egzystencji, sprawia, że poszczególne cele stawiane sobie przez człowieka układają się w określonym porządku. Wieczne przeznaczenie uzasadnia wysiłki podejmowane przez jednostkę do zapanowania nad życiem popędowym i do przełamywania własnego egoizmu. Człowiek zaczyna działać ze względu na coś, a nie pod wpływem czegoś, podnosząc się w ten sposób z poziomu natury do poziomu kultury. Jak zauważa Danuta Koźmian, Foerster dążył do ukształtowania człowieka pełnego, w którym duch panuje nad ciałem, a chrześcijaństwo pojmował nie tylko jako klucz do duszy ludzkiej, ale również jako drogę do odrodzenia moralnego ludzkości<sup>31</sup>.

Punktem wyjścia dla Foersterowskiej refleksji nad naturą człowieka jest dualizm duszy i ciała i wynikające z tego przeciwstawne dążenia obu sfer natury ludzkiej. Zdaniem uczonego duch spełnia w naturze ludzkiej funkcję kierowniczą – powinien on zatem kierować ciałem, podporządkowując jego impulsy systemowi wartości duchowych, co więcej, był on przekonany, że natura fizyczna, jako niżej zorganizowana, łatwo podporządkowuje się życiu wyżej rozwiniętemu, a jeśli tak się nie dzieje, wynika to ze słabości ducha, z niechęci do przeciwstawiania się życiu popędowemu. Dualizm duszy i ciała, który u starożytnych wyrażał się pogardą dla ciała, w chrześcijańskiej wizji nie jest już tak radykalny. Ciało nie jest bowiem „brudną powłoką ducha”, jak chciał Plotyn, ale jako stworzone przez Boga zasługuje na szacunek, niemniej aby dobrze wypełniało swoją rolę, musi być poddane duchowi. Zdaniem Foerstera, słabość woli współczesnych ludzi miała (ma) swoje źródło w utracie wiary w świat duchowy, co powoduje, że człowiek nie ma już w sobie nic wzniosłego, nic porywającego, ni-

<sup>29</sup> J.M. Bocheński, *Sens życia i inne eseje*, Komorów [b.r.w.], s. 10.

<sup>30</sup> J. Kuchta, *Wstęp*, [do:] F.W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie...*, s. IX.

<sup>31</sup> D. Koźmian, *Chrześcijańska myśl wychowawcza Fryderyka Wilhelma Foerstera i jej recepcja w Polsce*, Szczecin 1996, s. 8, 9.

czego, co mogłoby go motywować do poskramiania namiętności<sup>32</sup>. Dusza ludzka „roztapia się” w cielesności.

Zjawisko to Foerster scharakteryzował za pomocą koncepcji grzechu pierworodnego, który nie polega jego zdaniem (jak często twierdzili pisarze bezreligijni) na uznaniu wszystkiego, co wiąże się z cielesnością, za grzeszne, a jedynie na utożsamieniu się duszy z życiem popędownym, całkowitym zespoleniu się z naturą, wskutek czego odrywa się ona od swego istotnego przeznaczenia, zatracając świadomość celu, dla którego została stworzona<sup>33</sup>. Ilustracją tego zjawiska jest biblijny opis upadku pierwszych ludzi. Impuls zmysłowy w jednym momencie zdominował prawo moralne: „sposzregła, że drzewo ma owoce dobre do jedzenia, że jest rozkoszą dla oczu”<sup>34</sup>. Zerwanie owocu nie było zatem decyzją rozumną właściwą człowiekowi, ale popędową – zwierzęcą. Można więc stwierdzić, że upadek polegał na poniżeniu rozumnej natury ludzkiej do poziomu zwierzęcego. Wola życia, popędy, będąc funkcją organizmu, są moralnie obojętne, dramat rozpoczyna się dopiero wówczas, kiedy jednostka traci zdolność do przeciwstawienia się płynącym z organizmu i świata zewnętrznego impulsom. Dzieje się tak, kiedy wewnętrzne światło nie może przebić się przez gąszcz bodźców docierających do organizmu ze środowiska zewnętrznego<sup>35</sup>. Foerster przyrównuje takiego człowieka do boga Glaukosa z platońskiej przypowieści, który uwięziony w głębinach morskich obrósł muszlami, wodorostami i kamieniami do tego stopnia, że przestał być podobny do samego siebie<sup>36</sup>. Podobnie jest z ludzką duszą, która wiążąc się z podnieceniami naturalnymi, zrastając się z państwem, podporządkowując się prawom życia gospodarczego, tak bardzo przestaje przypominać samą siebie, że człowiekowi może się zdawać, że nie istnieje.

Uświadczenie sobie odrębności duszy i ciała jest według Foerstera pierwszym i zasadniczym warunkiem odzyskania świadomości własnej natury, kolejnym jest uzmysłowienie sobie wzniosłej genealogii duszy. „[...] gdyby duchowa siła była tylko funkcją materii, jakże miałyby się ostać wobec niezmiernej wymowności uchwytnych potrzeb i faktów?”<sup>37</sup>. Uczony zdaje sobie sprawę z siły oddziaływania bodźców zmysłowych, dlatego też uważa, że wyrwanie się z niewoli zewnętrznych uwarunkowań wymaga równie silnego doznania duchowego. W przekonaniu Foerstera, każdy człowiek ma takie momenty w życiu, w których odczuwa, że „jest odbłaskiem czegoś głębszego i większego”, chwile, w których nie pociągają go rzeczy zewnętrzne ani podniecenia zmysłów. Odczuwa jednocześnie, że to wewnętrzne doznanie w chwili zetknięcia się z rzeczywistością zewnętrzną staje się nagle czymś

<sup>32</sup> F.W. Foerster, *Chrystus a życie ludzkie*, Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Paryż – Poznań – Wilno – Zakopane 1926, s. 304.

<sup>33</sup> Tenże, *Religia a kształcenie charakteru...*, s. 123.

<sup>34</sup> Rdz 3, 6.

<sup>35</sup> F.W. Foerster, *Religia a kształcenie charakteru...*, s. 124.

<sup>36</sup> Tenże, *Chrystus a życie...*, s. 18.

<sup>37</sup> Tamże, s. 20, tenże, *Religia a kształcenie charakteru...*, s. 294.

znacznie płytszym, dociera do nas świadomość, że jesteśmy tylko słabym odbiciem tego, czym powinniśmy być<sup>38</sup>. Jakkolwiek świadomość taka jest dokuczliwa, to właśnie za jej sprawą uświadamiamy sobie nasze pochodzenie i przeznaczenie do rzeczy wyższych, a także odczuwamy potrzebę samodoskonalenia.

Warto zwrócić uwagę, że Foerster, konstruując swoją koncepcję natury ludzkiej, odwołuje się do introspekcyjnego doświadczenia samego siebie, rzadko odwołuje się wprost do źródeł biblijnych, częściej do przemyśleń filozofów przedchrześcijańskich, a nawet antychrześcijańskich (Nietzsche). Można odnieść wrażenie, że chce przemawiać do współczesnych mu pogan językiem ich bogów. Odwołuje się więc do ludzkiego doświadczenia transcendencji wobec świata przyrody, do Nietzschego, który swoją konsekwentną niewiarą burzył złudzenia nowożytnych moralistów, do Platona, który „z równą namiętnością tkwił w świecie duchowym, co materialnym”<sup>39</sup>. Dopiero na tym tle przedstawia prawdy ewangeliczne. Za dużo jest wyznawców tradycji religijnej takich, którzy przemawiają do młodzieży nowoczesnej w sposób, jakby ktoś przemawiał do audytorium angielskiego, nie znając języka angielskiego<sup>40</sup>. Zamiast moralizowania proponuje, aby na sposób sokratejski „podprowadzić” młodzież do prawd wiecznych, oderwać jej myślenie od tzw. „kultury książkowej”, poprzez skierowanie myśli ku realiom życia, zmusić ją do skonfrontowania wiedzy nabytej w książkach z osobistym doświadczeniem<sup>41</sup>. W przekonaniu uczonego doprowadzi to do sytuacji, w której człowiek przestanie zadawać sobie wyłącznie pytania „jak?”, a postawi konsekwentne pytanie „po co?”. Dzięki temu odzyska duchową równowagę, a co za tym idzie – siłę do przeciwstawiania się przeciwnościom. Używając słów Nietzschego, „kto ma jakieś «po co?» zniesie niemal każde «jak»”<sup>42</sup>. Zniesie nawet straszliwe „jak” obozu koncentracyjnego – przetrwa je nie tylko fizycznie, ale i duchowo. Wydaje się, że taki był właśnie cel wyzwania rzuconego „oświeconym”, których w *Starym i nowym wychowaniu* nazwał wprost nowymi poganami. Stawiał ich jednak znacznie poniżej starożytnych, którzy choć nie znali Boga, mieli świadomość grzechu i poczucie wewnętrzznego rozdźwięku, a w konsekwencji dążyli do duchowego oczyszczenia. Współcześni poganie trwali zaś pogrążeni się w samozadowoleniu, poprzestając na samouwielbieniu własnego człowieczeństwa<sup>43</sup>. Uczony nazywał to duchową „głuchotą i ślepotą”, której skutkiem jest panująca w świecie anomia. Bez Chrystusa człowiek nie znajduje odpowiedzi na zbyt wiele pytań dotyczących własnej egzystencji, używając słów Jana Pawła II – „nie może sam siebie zrozumieć”<sup>44</sup>.

<sup>38</sup> Tamże, s. 13.

<sup>39</sup> Tamże, s. 14.

<sup>40</sup> F.W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie*, Katowice 1938, s. 39.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> V.E. Frankl, *Psycholog w obozie koncentracyjnym*, Warszawa 1962, s. 86.

<sup>43</sup> F.W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie...*, s. 17.

<sup>44</sup> Jan Paweł II, *Kazanie na Placu Zwycięstwa w Warszawie 1979*.

Mówiąc o religii jako o drodze człowieka do odrodzenia wewnętrznego, uczony nie miał na myśli jakiegokolwiek religii. W jednym z swoich tekstów wyraził to zupełnie otwarcie: „[...] wydawałoby się, że uniwersalna religia góruje wysoko nad katolicyzmem. W rzeczy samej jest to tylko religia mozaikowa. Tylko w Chrystusie znajdziemy bowiem prawdziwy uniwersalizm, w nim znajdziemy poznanie Boga, rozpowszechnioną wszędzie wiedzę wszechświatową i przewyższanie świata”<sup>45</sup>. W zdaniu tym zawarta jest istota stosunku Foerстера do religii. Religia nie jest konstruktem ludzkiej wyobraźni, który człowiek wytworzył sobie dla poprawy samopoczucia, ale przestrzenią, w której Stwórca prowadzi nieustanny dialog ze stworzeniem. To Bóg, a nie religia (rozumiana jako rytuał i reguły postępowania) uzdrawia i umacnia duszę ludzką. On jest źródłem autorytetu Kościoła i fundamentem głoszonych przezeń prawd. Dogmaty wiary i wynikające z nich wymagania moralne nie mają na celu ograniczenia wolności człowieka, pełnią raczej rolę punktów orientacyjnych, dzięki którym może on uporządkować swoje życie<sup>46</sup>. Człowiek jest wolny, może Boga odrzucić, musi jednak pamiętać, że każde „tak” lub „nie” pociąga ze sobą określone konsekwencje. Foerster uczulał, że pojęcie osobistego sumienia, ukształtowane przez tradycję Kościoła, nie miałaby żadnego sensu, gdyby nie istniał obiektywny porządek będący dla niego układem odniesienia. Foerster porównuje indywidualne sumienie do osobistego zegarka, który, aby dobrze służył właścicielowi, musi być co pewien czas regulowany według czasu astronomicznego<sup>47</sup>. Tymczasem człowiek, mówiąc o autonomii, koncentruje się na pierwszej składowej tego pojęcia „auto-ja”, zapominając o „nomos” oznaczającym prawo. Zdaniem Foerстера podkreślanie znaczenia własnego „ja” paradoksalnie nie przyczynia się do rozwoju silnej osobowości. „Opętany samym sobą” staje się mało odporny na trudne doświadczenia, buntuje się przeciwko nim, ale ani nie potrafi zrozumieć ich sensu, ani się z nimi zmierzyć<sup>48</sup>.

„Gdzie tedy wali się świątynia, staje natychmiast zakład nerwo-leczniczy”<sup>49</sup>. Skoro człowiek ogłosił się bogiem, skoro życie duchowe zinterpretował jako funkcję układu nerwowego, potrzebuje też nowych świątyń, które przywrócą mu duchową równowagę. Nie ma w nich gotyckich sklepień ani witraży, zamiast tego są kraty w oknach, a ciemnymi korytarzami przechadzają się wyalienowani ze świata „nowi bogowie”.

<sup>45</sup> F.W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie...*, s. 22. Choć powszechnie uważa się, że Foerster nie był członkiem Kościoła rzymskokatolickiego, można odczytać to zdanie jako swoistą deklarację wiary. Tym bardziej, że kilka stron dalej wskaże protestancki bunt przeciwko autorytetowi i tradycji jako źródło duchowego zagubienia współczesnego człowieka. Por. tamże, s. 25–26.

<sup>46</sup> Tamże, 27–28.

<sup>47</sup> Tamże, 35.

<sup>48</sup> Tamże, s. 37.

<sup>49</sup> F.W. Foerster, *Chrystus a życie ludzkie...*, s. 24.

## Bibliografia

- Bierdiajew M., *Nowe średniowiecze*, Komorów 1997.
- Bocheński J.M., *Sens życia i inne eseje*, Komorów [b.r.w.].
- Fallaci O., *Wściekłość i duma*, Warszawa 2003.
- Foerster F.W., *Chrystus a życie ludzkie*, Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Paryż – Poznań – Wilno – Zakopane 1926.
- Foerster F.W., *Chrześcijaństwo a walka klas*, Warszawa 1910.
- Foerster F.W., *Etyka a polityka*, Lwów 1926.
- Foerster F.W., *Religia a kształcenie charakteru. Dociekania psychologiczne i pedagogiczne wskazania*, Poznań – Warszawa – Wilno – Lublin [b.r.w.].
- Foerster F.W., *Stare i nowe wychowanie*, Katowice 1938.
- Foerster F.W., *Wychowanie i samowychowanie. Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, Lwów 1934.
- Frankl V.E., *Homo patiens*, Warszawa 1984.
- Frankl V.E., *Psycholog w obozie koncentracyjnym*, Warszawa 1962.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Koneczny F., *Rozwój moralności*, Komorów 1997 (reprint wydania z roku 1938).
- Koźmian D., *Chrześcijańska myśl wychowawcza Fryderyka Wilhelma Foerstera i jej recepcja w Polsce*, Szczecin 1996.
- Kuchta J., *Wstęp*, [w:] F.W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie. Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, Lwów 1934.

## Summary

### Religion as a Personality Development Factor in the Light of Friedrich Wilhelm Foerster's Views

The Christian religion was the foundation upon which Frederick Wilhelm Foerster built his concept of education. Not only were his proposed aims of education based on it, he also believed that the entire educational process can be placed within the realm of religion.

It is because of the Christian religion that we are able to create a hierarchy of values, it validates the resignation from personal gains and makes it possible for our impulsive force to become tamed and governed by our spiritual values. A properly formed inner life was also, according to Foerster, the key to repairing social relations. It can therefore be concluded that the Christian religion was in Foerster's opinion at the same time the source, purpose and way of personal life.

**Keywords:** Foerster, person, character, religion, education.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.06>

Joanna JUSZCZYK-RYGALLO

## Wczesnoszkolna edukacja medialna jako wprowadzenie do edukacji całościowej

**Słowa kluczowe:** media, edukacja medialna, edukacja wczesnoszkolna, edukacja całościowa, dziecko, uczeń.

### Wstęp

Już w latach 90. XX wieku Waław Strykowski pisał o potrzebie kształcenia w dziedzinie posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej, uczenia i komunikowania się<sup>1</sup>. Za cele edukacji w tym zakresie uznał on „szukanie pewnych podstawowych, wspólnych, potwierdzonych empirycznie mechanizmów odbioru i oddziaływania mediów”<sup>2</sup>. Liczne prace tego wybitnego pedagoga uitorowały drogę do ugruntowania się dziedziny pedagogiki poświęconej mediom, którą po raz pierwszy zdefiniował na początku lat 80. ubiegłego wieku Ludwik Bandura, nazywając ją pedagogiką medialną<sup>3</sup>. Na gruncie polskim różne aspekty pedagogiki medialnej podejmowane były przez wielu badaczy, wśród których najwybitniejsi to: Henryk Depta, Stanisław Dylak, Janusz Gajda, Stanisław Juszczyk, Adam Lepa, Bronisław Siemieniecki, Wojciech Skrzydlewski, Maciej Tanaś, Kazimierz Wenta. W wyniku wielostronnego podejścia ukształtowana została szeroka przestrzeń pedagogiki medialnej na styku media–wychowanie–kształcenie. Wśród wyodrębnionych działów pedagogiki medialnej ważne miejsce zajęła edukacja medialna jako przygotowanie do posługiwania się

<sup>1</sup> Zob. W. Strykowski, *Media w edukacji: Od nowych techniki nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*, [w:] *Media a edukacja: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 1997.

<sup>2</sup> Tamże, s. 17.

<sup>3</sup> L. Bandura, *Pedagogika medialna*, „Ruch Pedagogiczny” 1983, nr 3–4.

mediami w pracy intelektualnej. Sformułowano wiele definicji edukacji medialnej. Wciąż jednak trwają spory definicyjne o zakres i istotę tej edukacji. Funkcjonuje również definicja prezentowana przez Krajową Radę Radiofonii i Telewizji, według której edukacja medialna „to proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych oraz wiekowych. Proces edukacji medialnej to działania, które powinny trwać przez całe życie, ponieważ formy i technologie przekazu ulegają zmianom, a ponadto społeczeństwo także ulega ciągłym przeobrażeniom”<sup>4</sup>.

Rozwój mediów cyfrowych, których nośnikiem jest Internet, nie podważa celów pedagogiki medialnej, określonych przez W. Strykowskię. Formulowane współcześnie definicje wzmacniają natomiast związki człowieka z mediami. Podstawą myślenia o mediach jest ich nowa rola, która z technologicznego przekaznika informacji przekształciła się w równoprawny podmiot procesu komunikowania. Bronisław Siemieniecki definiuje te nowe cele pedagogiki medialnej jako ukierunkowane na „[...] udzielenie odpowiedzi na fundamentalne pytania związane z funkcjonowaniem człowieka w świecie mediów oraz znalezienie sposobów poznania mechanizmów odbioru i oddziaływania mediów”<sup>5</sup>.

## 1. Wielowymiarowość edukacji medialnej

Edukacja medialna jest definiowana w szerokim obszarze społecznego funkcjonowania mediów. Podobnie szeroko określa się potrzebę kształtowania edukacji medialnej przez tradycyjne instytucje społeczne: rodzinę, szkołę, państwo, Kościół, organizacje pożytku publicznego i pozarządowe. Problem jest złożony, ponieważ media współczesne tworzą coraz bardziej hermetyczne środowisko życia człowieka, a świat (rzeczywistość) jest przez niego odczuwany i kreowany pod wpływem mediów. Tomasz Goban-Klas nazywa ten proces mediatyzacją społeczeństwa<sup>6</sup>. To uzależnienie całego społeczeństwa, ale również jednostki od mediów, które stale zmieniają się w kierunku coraz bardziej technologicznie skomplikowanych, a jednocześnie coraz bardziej atrakcyjnych, jest powodem kształtowania się społeczeństwa nowego typu: społeczeństwa medialnego. T. Goban-Klas charakteryzuje to społeczeństwo jego atrybutami medialnego funkcjonowania, które zapośredniczane są przez media<sup>7</sup>: kontakty i stosunki międzyludzkie, rzeczywistość społeczna i obieg informacji, kultura i przemysł,

<sup>4</sup> *Dyrektorywa medialna. Pytania i odpowiedzi*, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, pozyskano (29.10.2015) z: <http://www.krrit.gov.pl/dla-mediow-i-analitykow/dyrektorywa-medialna/pytania-i-odpowiedzi>.

<sup>5</sup> B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna*, Warszawa 2008, s. 149.

<sup>6</sup> T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2008, s. 295.

<sup>7</sup> Tamże.

gospodarka i zatrudnienie, ekonomia i rozwój społeczny. Pokazuje w ten sposób radykalną odmienność sytuacji, z którą zderza się współczesny człowiek, a która pozostaje rozmyta, nieostra i do końca nie jest zdefiniowana, bo jak określił to Jacek Pyżalski, pytań w kwestii oddziaływania mediów na współczesny świat jest ciągle więcej niż odpowiedzi<sup>8</sup>. Na edukacyjne konsekwencje tego uzależnienia wskazuje Janusz Morbitzer. „Żyjący bowiem w świecie nowych mediów uczeń jest przez te media silnie kształtowany, zmienia się sposób jego myślenia, postrzegania świata, interpretacja wartości i społecznego funkcjonowania. Bez dobrego rozeznania indywidualnego ucznia, jego holistycznych możliwości, potrzeb, inteligencji, intelektualnego kapitału, a nawet oczekiwań i marzeń, trudno jest uzyskać pozytywne rezultaty kształcenia”<sup>9</sup>.

Nowa rzeczywistość społeczna jest kreowana przez nowe media, które wyparte zostały następnie przez nowe nowe media<sup>10</sup>, a te z kolei za chwilę określone zostaną jako stare nowe media, bo tracą popularność na rzecz innych, nowszych technologii internetowych (idąc za pomysłem nazewniczym Paula Levinsona, nazwać je można nowe nowe nowe media, czy też nowe<sup>3</sup> media). Kolejne generacje nowych mediów zmieniają sposoby uczestnictwa w komunikowaniu medialnym. Już nie komputer podłączony do Internetu, ale urządzenia mobilne: iPod, iPad, tablet i inne, które za chwilę się pojawią, umożliwiają korzystanie z nowych<sup>n</sup> mediów w dowolnym miejscu i w dowolnym czasie (w dowolnym punkcie czasoprzestrzeni funkcjonowania człowieka). Nawet stratyfikacja społeczno-kulturowa użytkowników współczesnych mediów, zaproponowana w 2001 roku przez Marka Prensky’ego, czyli podział na cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów, przestała mieć znaczenie, ponieważ tych ostatnich jest coraz mniej (a może już ich nie ma). Nie ma już także, wynikających z istniejącej kiedyś dychotomii, odmiennych sposobów funkcjonowania we współczesnej sieciowej i medialnej rzeczywistości. Sam Prensky, dostrzegając te zmiany, w 2009 roku zrezygnował z proponowanego podziału na rzecz jednego człowieka cyfrowego<sup>11</sup>. Człowiek współczesny jest więc skazany na bycie zanurzonym w środowisku mediów cyfrowych i środowisko to jest dla niego naturalnym i takim, bez którego nie potrafi już żyć. Podstawowym obecnie narzędziem komunikacji jest smartfon, a środkiem Internet. Brak tych atrybutów oznacza wykluczenie cyfrowe, które jest równoznaczne z wykluczeniem społecznym. Istnieją też inne zagrożenia związane z użytkowaniem mediów, które polegają na nadmiernym zanurzeniu się w wirtualny świat kosztem realnej rzeczywistości. Pro-

<sup>8</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańsk 2011, s. 10.

<sup>9</sup> J. Morbitzer, *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, Pozyskano (10.09.2015) z: [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty\\_2012\\_10/morbitz.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/morbitz.pdf).

<sup>10</sup> Zob. P. Levinson, *Nowe nowe media*, Warszawa 2010.

<sup>11</sup> Zob. M. Prensky, *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, *Innovate: Journal of Online Education*, 2009, Vol.5: Iss.3. Pozyskano (2.11.2015) z: <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>.

wadzić to może do odmiany psychiki, czy też kreowania nierzeczywistej rekompensaty rzeczywistych problemów<sup>12</sup>. W przypadku dzieci dość łatwo następuje wypieranie bezpośredniego doświadczania świata przez doświadczanie świata zapośredniczonego przez media.

Wszelkie problemy, z którymi spotyka się uczeń w kontakcie z mediami, podobnie jak i same media, są nacechowane nieustanną zmiennością (płynną nowoczesnością). Z tymi zmiennymi problemami, podobnie jak z zalewem informacji i szybką utratą aktualności wielu treści, sam uczeń nie jest w stanie sobie poradzić. Potrzebuje on wsparcia w dążeniu do posługiwania się mediami w sposób krytyczny i świadomy, pomocy w nabyciu odpowiednich kompetencji, których standardy oraz warunki kształtowania, oceniania i sankcjonowania wyznacza środowisko społeczno-kulturowe. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera edukacja medialna, którą należy rozumieć jako zespół działań zmierzających do wyposażenia uczącego się w kompetencje medialne, będące swoistego rodzaju metakompetencją. Pojęcie metakompetencji występuje tutaj w sensie określonym przez Czesława Nosal, jako pewna umysłowa jednostka reprezentacyjno-regulacyjna, wzbudzana i kształtowana przez zadania, problemy i wymagania kulturowej lub społecznej natury<sup>13</sup>. Jak pisze Janusz Morbitzer „[...] w świecie płynnej nowoczesności najważniejszą metakompetencją jest umiejętność efektywnego uczenia się, pozwalająca na nieustanne aktualizowanie swoich kompetencji, stosownie do zmieniającej się koniunktury rynkowej. Nie chodzi przy tym tylko o zestaw konkretnych umiejętności, ale o takie przygotowanie merytoryczne i duchowe, chęć i gotowość do uczenia się, które staną się stylem życia właściwym dla epoki cyfrowej”<sup>14</sup>. W perspektywie edukacji medialnej jest to wychowanie do korzystania z mediów, czyli kształcenie umiejętności i postaw względem mediów. Teoretyk mediów John Culkin za najważniejszy element kształcenia medialnego uznał nabywanie umiejętności komunikowania: słuchanie, pisanie, patrzenie. Uważał on, że edukacja ta potrzebuje nowej koncepcji piśmienności, obejmującej również języki medialne, których trzeba uczyć jak czytania i pisania<sup>15</sup>. W podobnym duchu wypowiada się Stanisław Dylak, który za cel edukacji medialnej uznaje działania zmierzające do medialnej inkulturacji poprzez kształtowanie kompetencji uczniów w zakresie posługiwania się językiem mediów, które musi odbywać się przy użyciu mediów<sup>16</sup>. Maria

<sup>12</sup> Zob. *Wirtual. Czy nowy wspaniały świat?*, red. K. Korab, Warszawa 2010.

<sup>13</sup> C. Nosal, *Psychologia kompetencji w dobie nowej technologii informacyjnej*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 22.

<sup>14</sup> J. Morbitzer, *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5, s. 118.

<sup>15</sup> P. Drzewiecki, *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej*, Otwock – Warszawa 2010, s. 13.

<sup>16</sup> Zob. S. Dylak, *Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów*, [w:] *Media a edukacja: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 1997.

Kaniewska i Waław Strykowski równieŹ uŹywaj pojęcia „medialna pismiennos” jako kompetencji medialnej polegającej na racjonalnym posługiwaniu się językiem mediów<sup>17</sup>. Oprócz tej kompetencji – umiejtnosci posługiwania się mediami – wyznaczającej główny cel edukacji medialnej, Waław Strykowski dodaje drugą – przygotowanie do odbioru mediów<sup>18</sup>, a Bronisław Siemieniecki trzecią – nauczanie o mediach<sup>19</sup>. Agnieszka Ogonowska wyraźnie podkreśla istotnosc edukacji medialnej w tych trzech obszarach. Jak pisze: „[...] naleŹy brac pod uwagę wszystkie trzy wymienione obszary działan, co jest tym bardziej uzasadnione, iŹ uŹytkownik mediów występuje najczęściej w roli odbiorcy, producenta lub prosumenta i decydenta medialnego”<sup>20</sup>. Jednak poczenie tych trzech wymiarów edukacji medialnej, w zaleŹnosci od zakresu, w jakim jest realizowana, nie zawsze jest równo zbilansowane. W edukacji wczesnoszkolnej, na przykład, największy nacisk naleŹy kierowac na wychowanie medialne.

## 2. Uwarunkowania wczesnoszkolnej edukacji medialnej

Współcześnie charakteryzuje się edukacj medialną nie jako wiedz o mediach, ale jako umiejtnosc mądrego korzystania z mediów, uŹycia ich jako narzędzi słuŹcych do poznawania prawdy o Źwiecie i o sobie. Edukacja medialna jest zatem instrumentem społeczno-ego, kulturowego i ekonomicznego rozwoju. W edukacji wczesnoszkolnej media są wszechstronnym narzędziem tworzenia przestrzeni edukacyjnej dla dzieci i mogą pełniąc w niej rznorodne funkcje. W literaturze przedmiotu wymienia się sześc funkcji mediów, poprzez które oddziaływują one na dzieci<sup>21</sup>:

1. Funkcja poznawczo-twórcza, jeŹeli dziecko za pomocą przekazu medialnego rozwiązuje sytuacje problemowe.
2. Funkcja motywująco-aktywizująca, jeŹeli posługiwanie się medium wyzwala aktywnosc w zaspokajaniu swoich zainteresowan.
3. Funkcja ćwiczeniowa, jeŹeli medium umoŹliwia samodzielne wykonanie zadan i ćwiczn utrwalających wiadomosci i umiejtnosci.
4. Funkcja kontrolna, jeŹeli podczas pracy z medium dziecko poddawane jest kontroli stanu wiedzy i umiejtnosci.

<sup>17</sup> M. Kaniewska, W. Strykowski, *Rola edukacji medialnej w społeczeństwie demokratycznym*, „Edukacja Medialna” 2000, nr 4, s. 26.

<sup>18</sup> W. Strykowski, *Potrzeba i program edukacji medialnej*, [w:] *Nowoczesna technika w kulturze – nauce – oŹwiaciu*, red. W. Strykowski, A. Zając, Tarnów 1995, s. 28.

<sup>19</sup> B. Siemieniecki, *Przedmiot i zadania mediów w edukacji*, [w:] *Pedagogika medialna*, t. 1, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2008, s. 140.

<sup>20</sup> A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistosc*, Kraków 2013, s. 31.

<sup>21</sup> A. Hassa, *Komputer jako Źrodek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w Szkole” 1998, nr 1, s. 89.

5. Funkcja wychowawcza, jeżeli medium stwarza warunki oddziaływania na osobowość dziecka.
6. Funkcja terapeutyczna, jeżeli medium umożliwia redukcję zaburzeń rozwojowych.

Szczególną rolę odgrywają tutaj nowe media, co wiąże się z systematycznym obniżaniem się wieku internetowej inicjacji dzieci. W wielu przypadkach dzieci już w wieku 1–3 lat potrafią swobodnie posługiwać się nowoczesnymi urządzeniami cyfrowymi. Tak wczesny kontakt z mediami internetowymi ma duży wpływ na kształtowanie się osobowości najmłodszych. Głównym zajęciem współczesnego pokolenia dzieci jest więc codzienna aktywność medialna. Najbardziej aktywną w tym zakresie grupą użytkowników mediów są dzieci w wieku od 3 do 12 lat, a więc w wieku, w którym najsilniej rozwija się osobowość młodego człowieka. Nawet małe dzieci świetnie posługują się technologią cyfrową, potrafią obsługiwać komputery, tablety, smartfony i inne urządzenia, ale zupełnie nie radzą sobie ze zrozumieniem natury mediów i nie potrafią interpretować przekazów medialnych.

Dzieci mają oczywiście naturalną potrzebę komunikowania się z innymi, a także chęć posiadania informacji i wiedzy. Środowisko medialne jest dla nich istotnym środowiskiem codziennego funkcjonowania i aktywności. Wczesne dzieciństwo jest coraz bardziej medialne, przy czym przekształca się obecnie z telewizyjnego na internetowe. W wieku szkolnym podłączenie do sieci staje się już warunkiem prawidłowego funkcjonowania uczniów. Jak napisano w deklaracji tożsamości współczesnych dzieci pt. *Manifest dzieci sieci*: „Sieć nie jest dla nas czymś zewnętrznym wobec rzeczywistości, ale jej elementem. My nie korzystamy z sieci, my w niej i z nią żyjemy”<sup>22</sup>.

Niezbędna staje się zatem troska o nabywanie kompetencji medialnych przez dzieci, począwszy od tych najmłodszych, które powinny być objęte procesem preedukacji medialnej w środowisku rodzinnym. Jest to nowe wyzwanie i zadanie dla rodziców, ponieważ sposób, w jaki dorośli wykorzystują na co dzień media, ma szczególne znaczenie dla kształtowania umiejętności medialnych ich dzieci. Małe dziecko „[...] żyje i wzrasta w kulturze audiowizualnej, w której ikonosfera – sfera obrazu – zdominowała logosferę – sferę słowa. Podczas gdy tekst pobudza procesy myślowe, obraz oddziałuje głównie na emocje”<sup>23</sup>. Dlatego też w pierwszych latach edukacji medialnej rodzice powinni dbać o kształtowanie nawyków czytelniczych u najmłodszych. Na konieczność uczenia dzieci czytania wirtualnych środków przekazu w taki sam sposób, jak uczy się je czytać książki, zwracają uwagę Nessia Laniado i Gianfilippo Pietra<sup>24</sup>. Pomagając dzieciom w odbiorze tekstów medialnych, należy przy tym wspomagać je w samo-

<sup>22</sup> Zob. *Manifest dzieci sieci*. Pozyskano (15.10.2015) z: <http://www.sdp.pl/manifest-dzieci-sieci-przeglad-mediow-polityka>.

<sup>23</sup> J. Morbitzer, *Refleksje pedagogiczne...*, s. 121.

<sup>24</sup> N. Laniado, G. Pietra, *Gry komputerowe, Internet i telewizja*, Kraków 2006, s. 31.

dzielnym poszukiwaniu sensu, tak aby przyswoiły sobie potrzebę nadawania znaczenia rzeczom, które widzą i robią<sup>25</sup>. Budowanie środowiska słowa w otoczeniu rodzinnym dziecka, uwrażliwienie na słowo, czyli wychowanie do logosfery, jest według Adama Lepy najważniejsze w rodzinnej edukacji medialnej<sup>26</sup>. Zorganizowanie odpowiedniego rodzinnego środowiska funkcjonowania mediów, jak określa to A. Lepa – zorganizowanie mediosfery – „[...] wyraża się tym, że jej składniki są dostrzegane przez rodziców i celowo wykorzystywane w procesie wychowania do mediów. Wymaga to podstawowej znajomości mediosfery jako środowiska i mechanizmów jej funkcjonowania”<sup>27</sup>. Oznacza to, że również rodzice powinni być edukowani medialnie tak, aby byli przygotowani na krytyczną ocenę wpływów ze strony mediosfery, potrafili krytycznie oceniać te wpływy i korygować je, tak aby eliminować niekorzystne zjawiska mogące zagrozić jej prawidłowemu funkcjonowaniu<sup>28</sup>.

Kontakt dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym z mediami odbywa się przede wszystkim poza instytucjami oświatowymi. Jednak to szkoła (przedszkole) musi przejąć na siebie główny trud edukacji medialnej. Na taką potrzebę zwraca uwagę Agnieszka Ogonowska, która pisze: „Media jako istotny element środowiska życia młodego pokolenia nie mogą zostać pominięte w dydaktyce przedmiotowej, ponieważ młodzież przyzwyczajona do nowych (dialogicznych, interaktywnych) form komunikacji i zdobywania wiedzy odrzuca anachroniczne formy jej przekazywania, oparte choćby na komunikacji jednostronnej”<sup>29</sup>.

Edukacja medialna w instytucjach oświatowych jest realizowana dwutorowo. Z jednej strony uwzględniane są różne aspekty wychowania medialnego, z drugiej zaś realizowany jest proces kształcenia medialnego<sup>30</sup>. Zatem edukacja medialna nie może być kursem wykorzystania nowoczesnych pomocy dydaktycznych w szkole (nawet tych bardzo atrakcyjnych dla uczniów), co jest częstą praktyką szkolną, ale ma kształcić świadomego odbiorcę mediów. Piotr Drzewiecki opisuje go jako: „aktywnego (poszukującego prawdy o świecie), selektywnego (potrafiącego wybierać) i krytycznego (niedowierzącego i sprawdzającego wiarygodność przekazu w różnych źródłach)”<sup>31</sup>. W tym kontekście korzystne jest umiejscowienie edukacji medialnej w obrębie treści różnych przedmiotów wchodzących w skład procesu kształcenia, bowiem umożliwia uświadomienie odbiorcy mediów jego roli w komunikacji społecznej. Takie rozwiązanie jest przyjęte w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie pod-

<sup>25</sup> Tamże, s. 52.

<sup>26</sup> Zob. A. Lepa, *Funkcja logosfery w wychowaniu do mediów*, Łódź 2006.

<sup>27</sup> A. Lepa, *Pedagogia mediosfery*, „Pedagogia Christiana” 2012, nr 2/30, s. 221.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna...*, s. 240

<sup>30</sup> Zob. W. Strykowski, *Kształcenie wspomagane mediami a edukacja medialna*, [w:] *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2008.

<sup>31</sup> P. Drzewiecki, *Media Aktywni...*, s. 6.

stawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego<sup>32</sup>, gdzie nie wyodrębniono osobnego przedmiotu z zakresu edukacji medialnej. Edukacja medialna nie funkcjonuje więc jako szkolny przedmiot ogólnego kształcenia, jednak rozporządzenie MEN wskazuje, że jest możliwe prowadzenie kształcenia w tym zakresie niejako przy okazji realizacji treści programowych różnych przedmiotów, prowadzących do osiągnięcia wyznaczonych celów nauczania wczesnoszkolnego. Jednak trudność w tym zakresie polega na tym, że większość celów kształcenia, i to na wszystkich etapach edukacyjnych, nie wskazuje wprost na potrzebę realizowania edukacji medialnej i wyposażenia uczniów w kompetencje medialne. Sygnalizowana jest jednocześnie konieczność wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia dzieci. Podstawa programowa wytycza zakres pracy nauczycieli, lecz, jak pisze Grzegorz D. Stunża w aneksie do raportu *Cyfrowa przyszłość*, „jest tak skonstruowana, że w wielu miejscach dość ogólnie wskazuje konieczność korzystania z mediów lub zachęca do refleksji na temat korzystania z technologii, zostawiając nauczycielom możliwość nie tylko dość swobodnej interpretacji zaleceń, ale również podjęcia samodzielnej decyzji co do ewentualnego zakresu skorzystania z wytycznych zawartych w podstawie programowej”<sup>33</sup>. Nauczyciele mogą więc bagatelizować wskazania podstawy programowej, a jej zalecenia realizować jedynie w minimalnym zakresie, lub całkowicie je lekceważyć i pomijać. Przyczyny tego stanu rzeczy powodowane są także czynnikami psychologicznymi, tzn. głównie niechęcią nauczycieli. Dlatego takie umiejscowienie edukacji medialnej wywołuje krytykę przyjętego rozwiązania. Pojawiają się różne, nowe propozycje rewitalizacji edukacji medialnej poprzez włączenie jej w przestrzeń programową różnych przedmiotów: plastyki, edukacji technicznej, historii, języka ojczystego, bibliotekoznawstwa, wiedzy o kulturze, wiedzy o społeczeństwie, technologii informacyjnej, lub też propozycje tworzenia nowych przedmiotów, jak na przykład zaproponowany przez Marka Sokołowskiego przedmiot o nazwie antropologia komunikacji<sup>34</sup>. W obecnym kształcie edukacji formalnej koncepcje te są trudne do zaakceptowania i zrealizowania. Jedynie koncepcja połączenia edukacji medialnej z informacyjną znajduje poparcie wielu badaczy mediów, m.in. Stanisława Juszczyka, Mariusza Kąkolewskiego, Janusza Morbitzera, Bronisława Siemienieckiego, Wacława Strykowskiego, Macieja Sysły.

<sup>32</sup> Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2014, poz. 803.

<sup>33</sup> G.D. Stunża, *Edukacja medialna w podstawie programowej*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna – raport otwarcia. Aneks*, red. J. Lipszyc, Warszawa 2012, s. 3, pozyskano (02.11.2015) z: <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf>.

<sup>34</sup> M. Sokołowski, *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, Olsztyn 2004, s. 9.



### 3. Podsumowanie – całożyciowa edukacja medialna

Współczesny człowiek musi sprawnie poruszać się w świecie mediów. Wyposażenie go w odpowiednie kompetencje staje się koniecznością naszych czasów. Bez nich staje się on niepełnosprawnym uczestnikiem codziennego życia, niemożliwe staje się załatwienie nawet drobnych spraw (e-usług) bez dostępu do Internetu oraz bez podstawowych umiejętności w posługiwaniu się mediami cyfrowymi<sup>35</sup>. W kontekście tych problemów istotna zatem jest potrzeba całożyciowej edukacji medialnej, której nawyki rozwijane są głównie w okresie wczesnoszkolnym, a pogłębiane w późniejszych okresach edukacji, kiedy to kształtowane są osobiste kompetencje medialne każdego człowieka. Jednocześnie edukacja medialna stwarza nowe szanse edukacyjne polegające na wdrożeniu do samokształcenia. Do takiego stanu rzeczy przyczynia się sytuacja społeczna, w której zatarty został podział życia na okres edukacji i okres aktywności społeczno-zawodowej. „Wiele osób starszych, które nie korzystają z Internetu, po prostu nie wie, czemu korzystanie z sieci miałyby służyć, ani w jaki sposób mogłyby wykorzystać Internet do zaspokajania różnego rodzaju potrzeb czy rozwiązywania problemów. Osoby te często mają wiele negatywnych przekonań na temat Internetu i negatywnych skutków jego użytkowania, takich na przykład jak to, że Internet nie jest przeznaczony dla ludzi w ich wieku i że niewiele z tego, co sieć oferuje, koresponduje z ich zainteresowaniami”<sup>36</sup>. Celem całożyciowego kształcenia medialnego jest potrzeba ciągłego rozwoju zdolności, osobowości i aktywności poznawczej. W ten sposób zapobiega się tendencji do stopniowego wycofywania się z aktywności życiowej i społecznej osób dorosłych, co nie zawsze jest spowodowane pogarszającą się kondycją psychofizyczną, a częściej przejawia się w zjawisku wykluczenia cyfrowego tej grupy. Całożyciowa edukacja medialna, do której przygotowywany jest uczeń w okresie wczesnoszkolnej edukacji medialnej, jest szansą na uniknięcie bariery kompetencyjnej, która jest główną przyczyną cyfrowego wykluczenia w wieku dorosłym.

### Bibliografia

- Bandura L., *Pedagogika medialna*, „Ruch Pedagogiczny” 1983, nr 3–4.  
Drzewiecki P., *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej*, Otwock – Warszawa 2010, pozyskano (02.11.2015) z: <http://presscafe.eu/images/MediaAktywni.pdf>  
Dylak S., *Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów*, [w:] *Media a edukacja: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 1997.

<sup>35</sup> Zob. Ł. Tomczyk, *Seniorzy w świecie nowych mediów*, „E-mentor” 2010, nr 4.

<sup>36</sup> B. Szmigielska, A. Bąk, M. Hołda, *Seniorzy jako użytkownicy Internetu*, „Nauka” 2012, nr 2, s. 143.

- Dyrektywa medialna. Pytania i odpowiedzi*, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, pozyskano (29.10.2015) z: <http://www.krrit.gov.pl/dla-mediow-i-analitykow/dyrektywa-medialna/pytania-i-odpowiedzi/>.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2008.
- Hassa A., *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w Szkole” 1998, nr 1.
- Kaniewska M., Strykowski W., *Rola edukacji medialnej w społeczeństwie demokratycznym*, „Edukacja Medialna” 2000, nr 4.
- Laniado N., Pietra G., *Gry komputerowe, Internet i telewizja*, Kraków 2006.
- Lepa A., *Funkcja logosfery w wychowaniu do mediów*, Łódź 2006.
- Lepa A., *Pedagogia mediosfery*, „Pedagogia Christiana” 2012, nr 2/30.
- Levinson P., *Nowe nowe media*, Warszawa 2010.
- Manifest dzieci sieci*, pozyskano (15.10.2015) z: <http://www.sdp.pl/manifest-dzieci-sieci-przeglad-mediow-polityka>.
- Morbitzer J., *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5.
- Morbitzer J., *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, pozyskano (10.09.2015) z: [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty\\_2012\\_10/morbitz.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/morbitz.pdf).
- Nosal C., *Psychologia kompetencji w dobie nowej technologii informacyjnej*, [w:] *Media a edukacja: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004.
- Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013.
- Premsky M., *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, „Innovate: Journal of Online Education” 2009, Vol. 5: Iss. 3, pozyskano (2.11.2015) z: <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańsk 2011.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2014 r., poz. 803, pozyskano (30.09.2015) z: <http://dokumenty.rcl.gov.pl/DU/rok/2014/pozycja/803>.
- Siemieniecki B., *Przedmiot i zadania mediów w edukacji*, [w:] *Pedagogika medialna*, t. 1, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2008.
- Siemieniecki B., *Pedagogika medialna*, t. 1 i 2, Warszawa 2008..
- Strykowski W., *Potrzeba i program edukacji medialnej*, [w:] *Nowoczesna technika w kulturze – nauce – oświacie*, red. W. Strykowski, A. Zając, Tarnów 1995.
- Strykowski W., *Media w edukacji: Od nowych techniki nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*, [w:] *Media a edukacja: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 1997.
- Strykowski W., *Kształcenie wspomagane mediami a edukacja medialna*, [w:] *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2008.

- Stunża G.D., *Edukacja medialna w podstawie programowej*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna – raport otwarcia. Aneks*, red. J. Lipszyc Warszawa 2012, s. 3, pozyskano (2.11.2015) z: <https://nowoczesna.polska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf>.
- Szmigielska B., Bąk A., Hołda M., *Seniorzy jako użytkownicy Internetu*, „Nauka” 2012, nr 2.
- Tomczyk Ł., *Seniorzy w świecie nowych mediów*, „E-mentor” 2010, nr 4(36).  
*Wirtual. Czy nowy wspaniały świat?*, red. K. Korab, Warszawa 2010.

## Summary

### Early School Media Education as an Introduction to Life-long Learning

Children's experience of world is more and more mediated by media, in particular by a new medium which is Internet. It results from the fact that Internet is available at any time and at any place and offers children interesting and inspiring forms of conveying information. Moreover, nowadays children perceive media as totally natural environment. Consequently, experiencing reality via media (Internet) replaces direct experience. Therefore, it is necessary to prepare children just at early school age for conscientious and critical reception of Internet content and make them aware of possible threats. These tasks are realized by media education, which was developed at the end of 20<sup>th</sup> century and currently it needs reviving. This article describes various concepts of media education and its role in developing media competence of pupils. It presents determinants of early-school media education that, preparing children to participate in media culture, should constitute the foundation of self-learning process in the life-long learning perspective.

**Keywords:** media, media education, early-school education, life-long learning, child, pupil.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.07>

Aneta JEGIER

## Kształtowanie świata wartości dzieci w wieku przedszkolnym a ich indoktrynacja konsumpcyjna

**Słowa kluczowe:** indoktrynacja konsumpcyjna, dziecięcy świat wartości, kształtowanie świata wartości w przedszkolu.

W wieku przedszkolnym rozwój procesów poznawczych pozwala dziecku na uczenie się rozróżniania prawdy od fałszu, dobra od zła, a także rozwijanie sumienia. Jednak, żeby było to możliwe, muszą być ku temu sprzyjające warunki, zarówno środowiskowe, jak i wychowawcze. Należą do nich:

— **Funkcjonowanie rodziny.**

Każda rodzina wytwarza specyficzny klimat emocjonalny, gdzie kluczową rolę odgrywa efektywna wymiana emocjonalna między dzieckiem a bliskimi mu dorosłymi. Dzięki więzi emocjonalnej dziecko ma poczucie, że w każdej sytuacji może znaleźć oparcie w mamie czy tacie. Stwarza też możliwość uczestniczenia w sytuacjach podejmowania decyzji i dyskusji z rodzicami na temat wartości i kwestii moralnych. Personalisci twierdzą, że najskuteczniejszym sposobem wychowywania do wartości jest przykład własnego życia, autorytet moralny. Wszystko inne może jedynie pełnić rolę pomocniczą w wychowywaniu do wartości.

— **Oddziaływanie wychowawcze przedszkola.**

W Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego widnieje wyraźny zapis dotyczący budowania systemu wartości, w tym wychowywania dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe. To właśnie w przedszkolu dzieci mają nauczyć się, jakie normy są obowiązujące oraz co w życiu jest naprawdę ważne.

Jednak oddziaływanie tych ważnych w rozwoju dziecka środowisk coraz częściej jest wręcz wypierane przez wpływ środków masowego przekazu, które dostarczają określonych wzorców zachowań i uświadamiają zarówno dzieciom,

jak i dorosłym potrzeby typu „mieć”. Małe dzieci stają się obiektem konsumpcyjnego werbunku przez telewizję i inne media. Jak pisze B. Śliwerski, „W dobie przesunięcia socjalizacyjnego, kiedy to tracą swój dominujący wpływ tradycyjne środowiska wychowawcze: rodzina, kościół i szkoła, znaczącą rolę zaczyna odgrywać najmłodsze pokolenie. Dzieciństwo staje się ważną kategorią na rynku ekonomicznym, albowiem dziecko jest idealnym konsumentem. W sztuce filmowej, grach komputerowych i książkach dla dzieci pojawia się estetyka okrucieństwa, swoistego rodzaju balet przemocy i epatowanie nią tak, jakby miały się one z nią oswajać i traktować jako coś oczywistego, a może nawet zabawnego”<sup>1</sup>.

Już w przedszkolu ma miejsce rozbudzanie wśród dzieci nawyków konsumpcji, dóbr materialnych i usług, które mają zapoczątkować uczestnictwo tej sfery życia w nieograniczonym pragnieniu „mieć”.

Kultura medialna i mobilna, dominująca w socjalizacji młodych pokoleń, prowadzi do formacji nowego typu osobowości człowieka, któremu grozi utrata samokontroli w relacji do własnego sumienia, systemu wartości, przekonań czy światopoglądu. Dlatego tak istotny jest czas, który bliscy mogą i powinni poświęcić dzieciom.

## 1. Czas wolny inwestycją w przyszłość

Zapewnienie małym dzieciom czasu wolnego to niezbędna inwestycja w ich prawidłowy rozwój. Doświadczenia, umiejętności i wiedza wyniesione z okresu dzieciństwa mają bowiem fundamentalne znaczenie dla kształtowania się ich osobowości i życiowych postaw, a co za tym idzie – dla kariery edukacyjnej i osiągniętych przez nie sukcesów. Czas wolny to szansa, aby stwarzać dzieciom warunki do budowania poczucia własnej wartości, rozwoju samodzielnego i twórczego działania oraz rozbudzania ciekawości. To inwestycja w przyszłość naszych dzieci.

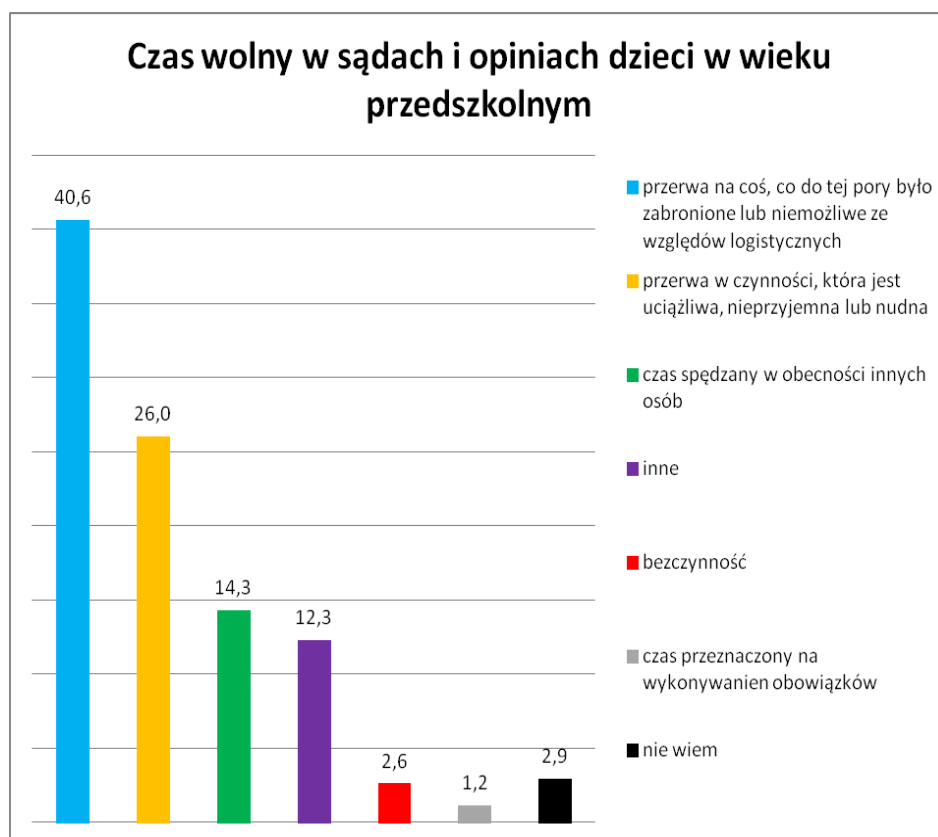
W latach 2014–2015 studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej pod moim kierunkiem przeprowadzili badania dzieci w wieku przedszkolnym<sup>2</sup>. Celem badań było sprawdzenie rozumienia przez dzieci pojęcia czasu wolnego, a także sposobów spędzania tego czasu zarówno przez dzieci, jak i ich rodziców. Studenci mieli przygotowane arkusze pytań, na których nanosili indywidualne odpowiedzi przedszkolaków.

W przeprowadzonych badaniach wzięło udział 300 dzieci w wieku przedszkolnym, pochodzących z różnych środowisk rodzinnych. W pierwszej kolej-

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *O wartości wychowania w degradowanym etycznie społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Przemiany rodziny i jej funkcji*, t. 7, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska, Cieszyn – Kraków 2015, s. 18–19.

<sup>2</sup> Szczegółowy opis badań znajduje się w publikacji: *Czas wolny dzieci w wieku przedszkolnym w świecie realnym i wirtualnym*, red. A. Jegier, Warszawa (publikacja w druku).

ności podjęto się oceny, jak ta grupa wiekowa rozumie czas wolny. Następnie uzyskano odpowiedzi, jak najczęściej spędzają go dzieci oraz ich rodzice. Wyniki zaprezentowano poniżej.



Ponad 40,6% wypowiedzi dzieci wskazuje na rozumienie przez nie czasu wolnego jako przerwy, w której mogą one robić to, co w innej sytuacji jest zabronione, limitowane lub niemożliwe ze względów logistycznych. Mogą więc: „wyjść na dwór i pobawić się”, „długo spać”, „oglądać bajkę, telewizję”, „odpoczywać”, „jechać nad morze, chodzić po górach”, „być z mamą i tatą w domu”, „robić co się chce”, „wyjść na podwórko”, „pójść do kogoś”, „być samym”, „leniuchować”, „można wtedy pogadać”, „grać w różne gry i na konsoli, i komputerze”, „iść do kina”, „mogę malować”, „jeździć rowerem, iść na basen, na spacer, grać w zabawy do biegania”.

Dokładnie 26% spośród badanych rozumie czas wolny jako przerwę w robieniu czegoś, co jest uciążliwe, nieprzyjemne, trwa od dłuższego czasu lub nudzi. Dzieci nie muszą więc: „chodzić do przedszkola, szkoły”, „wykonywać obowiązków”, „rano wstawać”, „odpowiadać na pytania”. W swoich wypowiedziach

dziach dzieci uwzględniają też rozumienie czasu wolnego jako przerwy od pracy dla dorosłych. W związku z tymi wypowiedziami, jak i wcześniej cytowanymi, nasuwa się przypuszczenie, że wynikająca z nich niechęć do obowiązków być może jest podyktowana wypowiedziami dorosłych, którzy narzekają na ich nadmiar i zmęczenie pracą. Ta tendencja może martwić, gdyż obecnie, silniej niż kiedyś, zaznacza się spadek wewnętrznej motywacji dzieci do podejmowania wysiłku – intelektualnego i fizycznego, na rzecz bezczynności. Jest ona widoczna szczególnie u starszych dzieci, które preferują spędzanie czasu wolnego przed telewizorem czy komputerem. Warto zastanowić się, czy nadal wartością jest obowiązkowość i odpowiedzialność?

Jedynie 14,3% dzieci spędza czas wolny w otoczeniu bliskich lub rówieśników. Widoczna jest tendencja do wspólnej zabawy, najczęściej z rodzeństwem lub wyjazdu pod opiekę do dziadków: „wolny czas jest wtedy, jak jestem z mamą i tatą w domu”, „bawimy się”, „chodzimy na spacer, zakupy”, „oglądamy telewizję”, „mama mi czyta baję”, „to czas z rodzicami”, „jak jadę do babci, można do dziadków wyjechać”, „bawię się z moją siostrą”, „można do kogoś pójść, można zaprosić do domu koleżanki, iść do kogoś na urodziny, można zaprosić gości i rodzice wtedy rozmawiają z gośćmi”, „to znaczy, że spędzasz czas razem”, „mama ma dla mnie czas”, „przyjeżdża do mnie babcia i zajmuje się mną”, „to wakacje z kolegami”. Tak mała chęć, a może nawyk, do samotnego spędzania czasu wolnego również wydaje się pochodzić od rodziców, którzy często, co wykażą kolejne badania, poświęcają wolny czas na nadrabianie zaległości w pracy lub wykonywanie domowych obowiązków (1,2% odpowiedzi – m.in. „pomagam mamie”, „pilnujemy psa”). Mało więc pojawia się sytuacji do wspólnego bycia ze sobą i odczuwania z tego powodu radości i satysfakcji. I stąd może też gorzka w swojej wymowie wypowiedź jednego z przedszkolaków: „przeszkadza się wtedy rodzicom”.

Blisko 2,6% dzieci spędza czas wolny bezczynnie, co wpisuje się w powyższe obserwacje dotyczące modelu zachowania się w domu. Nie bez wpływu na taką sytuację są również media, często promujące wizerunek biernego wypoczynku lub zwyczajnej nudy. Dzieci stwierdzają: „siedzi się w domu i nic nie robi”, „czas wolny jest wtedy jak się ma dużo czasu i się nudzi”.

Na podstawie powyższych wypowiedzi dzieci dostrzegamy, że rozumienie pojęcia czasu wolnego wydaje się mieć związek z modelem codziennego funkcjonowania rodziny. Ważne, by postawić na wspólne spędzanie czasu jako wartościowego momentu nie tylko dla całego domowego systemu, ale przede wszystkim dla zdrowia psychicznego jego członków. Spotkanie, wspólne przeżywanie, dzielenie radości i trosk w zwykłej rozmowie, rodzinna zabawa czy uprawianie sportu to sposoby na pogłębienie wzajemnej więzi oraz skuteczny psychofizyczny odpoczynek. To również czas na zaszczepienie w dzieciach wartości, które będą fundamentem ich wyborów w życiu.

W tych samych badaniach pytano cztero- i pięcioletki, jak spędzają czas wolny. Rozkład odpowiedzi prezentuje poniższy wykres.





Wśród najbardziej preferowanych aktywności prym wiodły zabawa i gra (rozumiana jako gra planszowa) – 28,8% odpowiedzi. W tej grupie udzielono następujących odpowiedzi: „bawię się w dużo rzeczy, tak dużo, że nie wiem, w sklep, w dom, bawię się lalkami, konikami, bo ja kocham koniki, układam klocki, rysuję”, „gram w gry planszowe”. Dzieci krótko opisywały swoją zabawę i ulubione zabawki – niektóre zwracały uwagę na samotny charakter zabawy – „bawię się sam zabawkami albo sobie w coś gram”.

Na drugim miejscu wśród popularnych sposobów spędzania przez dzieci wolnego czasu znalazła się zabawa i gra z drugą osobą – 22,1% odpowiedzi. Wśród dziecięcych wypowiedzi dominują aktywności podejmowane wspólnie z rodzeństwem lub kolegami – „bawię się z moim starszym bratem, koleżanką”, „idę do mojej koleżanki do domu”. Cieszy również fakt, że czas spędzany wspólnie to również zabawy podejmowane z rodzicami: „siłuję się z tatą i sprawdzamy, kto ma większe mięśnie”, „przytulamy się”, „gramy w traktorskie gry”, „gram z tatą na komputerze”, „gram z mamą na skrzypcach”, „puszczam z mamą latawce”, „chodzę z mamą i tatą na spacer”. Dzieci deklarują również, że czas wolny spędzają ze swoimi pupilami: „bawię się z moim psem”, „jeżdżę do babci, tam babcia ma dużo zwierzątek i się z nimi bawię, i pomagam dziadkowi się nimi opiekować”.

Ponad 16% dzieci w czasie wolnym angażuje się w aktywność fizyczną: „pójdę na plac zabaw”, „wychodzę na dwór”, „skaczę na trampolinie”, „jeżdżę na koniu, takim prawdziwym”, „jeżdżę na rowerze”, „tańczę”, „gram w piłkę”, „biegam albo huśtam się na huśtawce”, „idę na balet”, „kąpię się w basenie”.

„idę z koleżankami na rolki”, „idę nad rzeczkę”, „idę na górkę i wspinam się po niej”, „jeżdżę na deskorolce”. Badania dotyczą dzieci w wieku przedszkolnym z przedszkoli warszawskich. To może mieć wpływ na aktywność fizyczną maluchów poza przedszkolem. W stolicy nie jest bowiem łatwo znaleźć miejsca, gdzie dzieci mogłyby się swobodnie bawić – osiedla są grodzone, z podwórek zniknęły trzepaki i pojawiły się tabliczki z napisami „zakaz gry w piłkę”, place zabaw są otwarte jedynie w wyznaczonych godzinach, bywają zamykane lub wstęp na nie jest możliwy wyłącznie z osobą dorosłą. Przestrzeni na aktywną zabawę na świeżym powietrzu jest coraz mniej, co jest widoczne w powyższych wynikach.

Blisko 11% dzieci spędza czas wolny przed telewizorem, oglądając bajki, lub idą do kina. Gra na komputerze lub tablecie to sposób wybierany przez 8,7% dzieci, co w połączeniu z poprzednim wynikiem daje informację, że prawie 20% dzieci czas wolny spędza przed ekranem. Te statystyki trafnie wpisują się w wyniki raportu EU Kids Online, który w Polsce prowadzony został przez dr Lucynę Kirwil z SWPS. Według wstępnych szacunków, w Polsce ponad 36% dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym posiada własny tablet<sup>3</sup>, i choć zdają sobie one sprawę z zagrożeń związanych z użytkowaniem sprzętu z dostępem do Internetu, to jednak nie potrafią one korzystać z nich bezpiecznie.

Spośród interesujących dzieci aktywności w czasie wolnym wymieniają one również różne formy plastyczne – 6% badanych. Wśród odpowiedzi znalazły się: „rysuję”, „maluję farbami”, „wycinam”, „brat drukuje mi kolorowanki”, „lepię z plasteliny różne rzeczy”, „robię laurkę dla mamy”.

Biorny odpoczynek, w postaci snu, wybrało 1,2% dzieci, podczas gdy bezczynność w czasie wolnym wybiera 1% badanych. Wśród odpowiedzi wystąpiły: „w ogóle nic nie robię”, „leżę na kanapie w salonie i jem chrupki” czy „leżę cały dzień w łóżku”.

Na szarym końcu wśród wyników odnaleźć można czytanie książek – poniżej 0,7% odpowiedzi. Wynik ten prawdopodobnie jest związany z przykładami spędzenia wolnego czasu, jaki opiekunowie dają swoim dzieciom, oraz z małą ilością czasu, jaką dysponują dorośli. Aby to rozstrzygnąć, podjęto się oceny sposobów spędzania czasu wolnego przez dorosłych – rodziców badanych dzieci – jednakże obserwatorami uczyniono właśnie podopiecznych, bazując na założeniu, że młodzi ludzie uczą się przede wszystkim przez obserwację i naśladowanie.

Poniżej zaprezentowane zostały wyniki oceny sposobu spędzania czasu wolnego przez rodziców badanych dzieci. Podopieczni zostali zapytani „Co ich rodzice robią w wolnym czasie?”.

<sup>3</sup> <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Intheirrownwords020213.pdf>; dostęp z dnia 5.09.2015r.



Według 22,9% badanych dzieci rodzice najczęściej spędzają czas wolny na pracy w domu. Pojawiły się tutaj odpowiedzi: „mama gotuje zupę, zmywa i robi obiad, sprząta, dogląda królika i chomika, idzie na zakupy”. Co ciekawe, dzieci zgłaszały, że powyższymi aktywnościami w domu zajmuje się mama, podczas gdy tata „leży i śpi, nic nie robi”. Smutne, jak bardzo odzwierciedla to stereotypowy obraz polskiej rodziny i nierówny podział obowiązków dostrzegany już przez najmłodszych.

Jedynie co piąty rodzic spędza czas wolny na zabawie lub innej aktywności spędzonej z własnym dzieckiem: „bawią się ze mną w jakieś gry, bawią się ze mną”, „rodzice chodzą ze mną na spacer”, „wychodzę z tatą na basen, ale tata nie pływa tylko stoi i się patrzy”, „jedziemy do kina, McDonalda”, „bawię się z tatą na dworku”, „chodzą ze mną na plac zabaw”, „czytają mi bajeczki”, „chodzą ze mną na kręgle”, „gra ze mną w piłkę”.

Ponad 11% rodziców, w opinii własnych dzieci, spędza czas wolny na oglądaniu telewizji, a ponad 10% przeznaczają go na sen: „tata ogląda telewizję”, „tata najwyżej śpi”, „odpoczywają”. Co ciekawe, te aktywności, włącznie z wymienioną później beczynnością (6,7% odpowiedzi), przypadają w udziale głównie... ojcom: „tata cały dzień leży i nic nie robi”, „siedzi w domu”, „mama kładzie się z jednej strony łóżka, tata z drugiej i tak leżą”, „leżą w ogrodzie”, „tata leniuchuje na kanapie i włącza telewizor, a mama sprząta”, „mama mówi, że-bym zaczęła się ubierać, a tata no... leży”, „leżą i nic nie robią, dopóki ich nie zapytam, czy dadzą mi wodę na przykład, tak to by cały czas leżeli”.

Ponad 7,5% rodziców czas wolny wykorzystuje w pełni dla siebie, oddając dzieci pod opiekę innym opiekunom – dziadkom, wujostwu, czy wysyłając dzieci na zajęcia bądź wyjazdy: „jeździmy do babci i dziadka”, „zostawiają mnie u babci”, „tata odwozi kolegów gdzieś daleko”. Rzadko jest to wspólny wyjazd.

Dzieci obserwują również, że czas wolny bywa przez dorosłych przeznaczony na kontynuację pracy zawodowej – to aż 6,2% odpowiedzi.

Jedynie 4,5% spośród badanych deklaruje, że ich opiekunowie w czasie wolnym uprawiają sport czy inną formę aktywności fizycznej: „idziemy na basen”, „jeżdżą ze mną rolkami”, „wychodzą na dwór, idą na spacer”. Tylko 3,2% w czasie wolnym od pracy czyta książki, a jeszcze mniej, bo 2,5% przeznacza go na realizację własnego hobby czy ulubionych zainteresowań: „rozwiązują krzyżówki”, „mama robi urodę”, „tata grzebie przy samochodzie”, „tata bawi się”, „tata ogląda sobie mecz, a mama maluje paznokcie”, „mama czyta książki, a tata jeździ na ryby”. Daje się zauważyć tendencja, że czas wolny przez rodziców bywa zagospodarowywany oddzielnie – mało aktywności bywa wykonywanych wspólnie. Również charakter zainteresowań wydaje się mało zróżnicowany czy inspirujący, a przez to trudniej jest zaangażować w niego dzieci.

Przed ekranem czas wolny spędza według dziecięcych odpowiedzi do 3% rodziców, choć z całą pewnością maluchom trudno jest odróżnić pracę rodzica przed komputerem od korzystania przez niego z Internetu, grania w gry czy oglądania filmów.

Prawie 1% odpowiedzi dziecięcych skupił się wokół braku czasu wolnego u rodziców. Nie wydaje się to jednak wynikać z ich obserwacji, ale z zasłyszanych przez rodziców skarg czy komentarzy, np. „mama nigdy nie ma czasu wolnego, ciągle musi coś robić”.

W oczach dzieci czas wolny spędzany jest przez rodziców głównie na pracy domowej czy zawodowej lub ogólnej bezczynności. Nie dziwią więc skargi wielu rodziców w gabinetach psychologicznych, że ich dziecko „nie ma zainteresowań”, „nie uczy się”, „cały czas leży przed telewizorem lub komputerem”, „nie czyta”. Bez przykładu własnego, jaki powinni dać opiekunowie, dzieci samoistnie nie podejmą się tych aktywności. Tym bardziej, że zasypywane coraz to nowymi zabawkami ciągle poszukują nowych bodźców. Sposób spędzania wolnego czasu należy odpowiednio modelować, inspirować małych ludzi do poszukiwania własnych pasji, zdobywania i ciągłego rozszerzania własnej wiedzy.

Jeśli przyjrzymy się dokładniej dziecięcym odpowiedziom i dodamy do nich wpływ oddziaływań telewizji, jawi nam się obraz świata wartości współczesnego przedszkolaka. Dobitnie jest on widoczny w codziennym życiu małych dzieci. Rodzice zajęci obowiązkami lub odpoczywający po ciężkiej pracy chętnie oddają swoje dzieci pod opiekę „elektronicznej niani”. Co z tego wynika, pokazuje obserwacja przedszkolaków w dniu, gdy wolno im przynosić zabawki.

Czas, gdy dzieci mają tzw. czas wolny i mogą się bawić, w co chcą. Do dyspozycji mają zarówno przyniesione z domu zabawki, jak i te, które znajdują się w przedszkolu. Oprócz zabawek przedszkolaki mają do dyspozycji kąciki zainteresowań, np. czytelniczy, plastyczny (czyste kartki, kolorowanki, kredki, flamastry, plastelina, bibuła), konstruktorski (klocki, narzędzia zabawkowe i in.). W sali były dwie grupy przedszkolne, które z założenia miały się bawić razem

(43 dzieci), pod opieką dwóch nauczycielek. Dzieci bawiły się przez pół godziny i w tym czasie korzystały jedynie ze swoich zabawek, wśród nich znalazły się: 2 gazety z serii Angry Birds (treść dotyczy filmu animowanego); plastikowy miecz „światlny” (rekwizyt z filmu *Gwiezdne wojny*); lalka Barbie syrenka; cztery lalki Monster High (bardzo popularne lalki, które są wampirami, wilkołakami lub duchami; są też filmy na DVD, których bohaterami są te właśnie lalki); pluszaki m.in. świnka Peppa, pieski, kot, misie (świnka Peppa jest bohaterką dobroć dla najmłodszych); figurki kucyków My Little Pony (bohaterowie filmów animowanych dla dzieci); figurki Lego Star Wars i Lego Ninjago (bohaterowie klocków Lego, z którymi także zostały stworzone filmy); dwa katalogi Lego.

Zazwyczaj dzieci bawiły się zabawkami, wcielając się w role ulubionych bohaterów. Grupa chłopców przeglądała katalog Lego, siedząc przy stole i obiecując sobie nawzajem kupienie wybranych postaci umieszczonych w gazecie. Oglądali i wymieniali się figurkami Lego przyniesionymi tego dnia. Miała miejsca jedna kłótnia – jeden z chłopców stał się agresywny, ponieważ inny obiecał mu kupienie figurki, której on nie chciał. Nauczycielki potwierdziły moje przypuszczenia, iż każdy dzień, kiedy dzieciom wolno przynosić zabawki, wygląda tak samo. Z dziecięcych propozycji zabawkowych udało im się jedynie wyperswadować rodzicom i dzieciom przynoszenie do przedszkola tabletek, laptopów i telefonów komórkowych, choć było to niełatwe zadanie.

Obserwacja przedszkolnego życia dowodzi, że telewizja ma niebagatelny wpływ na funkcjonowanie dzieci. Obecnie nie wystarczy, że dziecko obejrzy bajkę. Musi mieć maskotkę przedstawiającą ulubionego bohatera, rekwizyty z nim związane, gazetki opisujące dalsze losy, kubek z jego wizerunkiem, czy inne przedmioty codziennego użytku. Także produkty spożywcze, na których widnieje ilustracja z ulubionego filmu, są pożądanym nabytkiem. Dobrze wiedzą o tym reklamodawcy, dlatego chętnie wykorzystują bohaterów popularnych filmów w reklamie swoich produktów.

## 2. Skutki oglądania reklam przez dzieci

Reklama jest jedną z bardziej lubianych przez dzieci propozycji telewizyjnych. Dzieci zapamiętują reklamy, co według wielu rodziców świadczy o ich dobroczynnym wpływie. Rzeczywiście, krótkie, łatwo wpadające w ucho piosenki lub wierszyki, zabawne scenki i rytmiczna muzyka sprawiają, że nawet dorośli z uśmiechem je oglądają. Niestety, te nieświadomiane skutki reklam szybko dają o sobie znać. Należą do nich:

- materializm – w świadomości dzieci, ale także i dorosłych budzi się przekonanie, że nabywanie znanych (bo pokazywanych w telewizji) produktów świadczy o wartości człowieka;

- prokonsumpcyjny model życia – reklamy utwierdzają dzieci w przekonaniu, iż dany produkt, którym najczęściej jest zabawka lub słodycze, jest przedmiotem aspiracji i łatwym sposobem osiągnięcia poczucia szczęścia;
- konflikt z rodzicami – rozważna część rodziców nie tak łatwo ulega technikom manipulacji wykorzystywanym przez reklamodawców, co powoduje, że nie zgadzają się na prośby dziecka. Stąd już tylko krok do prób wymuszania podejmowanych przez zdesperowanego malucha. Inną kwestią jest obraz rodziców przedstawionych w reklamie, którzy zawsze (!) kupują swoim pociechom wymarzony produkt oraz karmią swoje dzieci łakociami, które sprawiają, że zdrowo rosną i są radosne;
- zachowania autodestruktywne – niektóre reklamy prezentują zachowania, których naśladowanie może być niebezpieczne dla dzieci. Tak jest w przypadku reklam sprzętów sportowych, gdzie wykorzystanie roweru czy deskorolki odbywa się w warunkach ekstremalnych i ryzykownych dla zdrowia i życia użytkownika;
- wypaczenie wiedzy dzieci – ukazywanie w reklamach nieprawdziwych treści może spowodować, że dzieci będą wierzyły, iż tak jest naprawdę. Pamiętam moją rozmowę w grupie pięciolatek (grupa nosiła nazwę Żyrafki), gdy zapytałam dwóch chłopców, czy wiedzą, czym żywią się żyrafy. Jakież było moje zaskoczenie, gdy w odpowiedzi usłyszałam, że takimi kolorowymi cukiereczkami o nazwie Skittles.

Mając na uwadze skutki, jakie może wywołać oglądanie przez przedszkolaki reklam, rodzice powinni uważnie obserwować, co ogląda ich dziecko, jak również rozmawiać z nim zarówno o treści, jak i celu, jaki przyświeca reklamodawcom. Przed nauczycielami zaś stoi trudne zadanie „rozeznawania się w tym, co słuszne (jak mają być wartości usytuowane, w jak zorganizowanej przestrzeni aksjologicznej, co powinno się dziać z wartościami), jaką funkcję powinny one pełnić z punktu widzenia potrzeb człowieka, z punktu widzenia tego, jak jest postrzegane jego miejsce w społeczeństwie oraz jak są widziane mechanizmy funkcjonowania edukacji”<sup>4</sup>.

Wszystkie osoby odpowiedzialne za wychowanie młodego pokolenia muszą cechować się solidnym kręgosłupem moralnym, gdyż w procesie kształtowania świata wartości dziecka nie chodzi o to, co robimy z dziećmi, lecz o to, kim my jesteśmy. To dorośli, rodzice i nauczyciele, przekazują im wiedzę, jak żyć; gdzie są granice i jakie wzory warto naśladować. Tylko wtedy wszechobecny konsumpcjonizm nie będzie zagrożeniem dla procesu kształtowania świata wartości w dziecięcych umysłach.

---

<sup>4</sup> L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 52 i n.

## Bibliografia

<http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Intheirownwords020213.pdf>.

*Czas wolny dzieci w wieku przedszkolnym w świecie realnym i wirtualnym*, red. A. Jegier, Warszawa (w druku).

Śliwerski B., *O wartości wychowania w degradowanym etycznie społeczeństwie informacyjnym*, [w:], *Edukacja małego dziecka. Przemiany rodziny i jej funkcji*, t. 7, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska, Cieszyń – Kraków 2015.

Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.

## Summary

### Teaching Values in the Kindergarten versus the Indoctrination of Consumption

This study concentrates on pedagogical perspective of the problem of consumptive indoctrination and its influence on developing children's world of values. What needs to be done by families and what kind of circumstances have to take place to develop positive effects on child's nurture. Also how kindergarten teachers can contribute to improve this process.

Modern pedagogy and family face the challenge: how to develop children's world of values and at the same time teach them to recognize what's right and wrong and make self-reliant good decision in any situation.

**Keywords:** consumptive indoctrination, children's world of values, teaching values in kindergarten.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.08>

Anna PEKALA

## Kulturowe znaczenie pieśni religijnej – aspekt historyczny

**Słowa kluczowe:** historyczność, pieśń religijna, śpiew liturgiczny, religia.

Nie ulega wątpliwości, że od najdawniejszych czasów i we wszystkich kulturach życia człowieka towarzyszyła religia. Jednak już na pytanie, czym jest, jakie jest jej źródło, jakie pełni funkcje w jednostkowym i społecznym życiu ludzkim, trudno dać wyczerpującą odpowiedź. Encyklopedia definiuje: „[...] religia (łac.) zjawisko społeczno kulturowe, którego istotnym elementem jest stosunek człowieka do sakrum; religie bada się jako strukturę złożoną z doktryny (wierzenia dotyczące genezy, struktury i celu istnienia człowieka i świata), kultu (praktyki związane z tymi wierzeniami) oraz organizacji (instytucje kształtujące świadomość religijną i formę życia religijnego wyznawców); wielość religii jest wynikiem różnego pojmowania i wyobrażania sakrum przez różne ludy i grupy społeczne [...]; przyjmuje się podział religii na: uniwersalistyczne (buddyzm, chrześcijaństwo, islam) i etniczne (narodowe i plemienne), a także teocentryczne (judaizm, chrześcijaństwo, islam, zaratusztranzizm) i kosmocentryczne (religie starożytne, animizm, religie Wschodu)”<sup>1</sup>.

*Słownik teologiczny* określa to pojęcie następująco: „Religia (łac. Religio) – całość przeżyć i postaw osobistych oraz wydarzeń i struktur społeczno-kulturowych, wyrażających w różny sposób relacje zależności człowieka od rzeczywistości ponadświatowej (transcendentalnej)”<sup>2</sup>.

*Encyklopedia katolicka* podaje natomiast taką definicję: „Religia: realna, dynamiczna i osobowa relacja między człowiekiem a rzeczywistością transcendentalną (Bóg, Absolut, sacrum) wyrażająca się w uznaniu przez człowieka jego

<sup>1</sup> *Encyklopedia PWN w trzech tomach*, red. D. Kalisiewicz, t. 3, Warszawa 1999, s. 144.

<sup>2</sup> *Słownik teologiczny*, red. A. Zuberbier, Katowice 1998, s. 497.

nadrzędności jako źródła istnienia i ostatecznego celu dążeń, zróżnicowana historycznie, kulturowo, społecznie, instytucjonalnie i psychologicznie; na jej struktury składają się: prawdy wiary (doktryna), zasady życia moralnego, kult i organizacja; głównym przedmiotem religii jest Bóg, na różne sposoby objawiający prawdy religii, ukazujące Jego naturę i działanie (Stwórca i Zbawiciel)<sup>3</sup>.

Religia poprzez swoją doktrynę wpływa na światopogląd człowieka wierzącego. W równej mierze dotyczy to wyznawców wierzeń pogańskich, jak i chrześcijan.

Chrześcijaństwo jest wiarą, której centrum stanowi Jezus Chrystus, Jego osoba, narodzenie, życie, nauczanie, dzieło, śmierć i zmartwychwstanie. Ten fakt dał początek Kościołowi, który dba, by prawda o Bogu, poznawalnym przez dzieło Chrystusa, była przekazywana z pokolenia na pokolenie. Ortodoksyjną wiarą Kościoła jest to, że człowiek sam absolutnie w żaden sposób nie może zasłużyć na zbawienie. Potrzebne jest mu do tego Boże Miłosierdzie. Przekazywanie wiary łączy się z wezwaniem do naśladowania Chrystusa, dlatego treść wiary została sformułowana w sposób zrozumiały i przekonujący. Początek dały sobory: pierwszy sobór powszechny obradujący w Nicei w 325 roku i następny w Konstantynopolu w 381 roku, gdzie uchwalono Credo nicejskie oraz najstarsze dogmaty wiary wyznawane przez wieki do dziś, w czasie niedzielnej mszy świętej. Kościół w ten sposób zabezpieczał się przed herezjami, fałszywą interpretacją Biblii, czy przed poglądami sprzecznymi z prawdą Ewangelii, gwarantując w ten sposób ciągłość i wierność przekazu wiary.

Przekazywanie wiary odbywało się i odbywa na wiele sposobów: przez katechezę, liturgię, wychowanie katolickie w rodzinie, przez ewangelizację. Jest to proces żywy. Istota mszy świętej jest zawsze taka sama, zmieniają się niektóre gesty i modlitwy, w zależności od rytu. Również w związku z różną mentalnością ludzi zmieniają się śpiewy i przejawy pobożności. Ale chrześcijanin, wyznając credo, wie, że źródłem jego wiary jest Kościół, interpretujący Pismo Święte, wyrażający prawdy odczytane w Słowie Bożym.

Dziś jednym z nieodzownych przejawów wiary jest śpiew i muzyka kościelna. Towarzyszyły one obrzędowi liturgicznemu Kościoła niemal od początków jego istnienia. Liturgia (z łac. to „ogół obrzędów i ceremonii, będących zewnętrzną, publiczną formą kultu w jakiejś religii”<sup>4</sup>) jest spotkaniem człowieka z Bogiem, rozmową z Nim. By spotkanie to miało charakter uroczysty, świąteczny, potrzebna jest muzyka wywołująca emocje. „Wpierw były to psalmodia i hymny. We wczesnym średniowieczu wykształcił się w liturgii chorał gregoriański. Na podłożu śpiewów chorałowych rozwinęła się polifonia. Obok śpiewu gregoriańskiego i wielogłosowego zaczęła też rozbrzmiewać w kościołach muzyka organowa. U schyłku średniowiecza pojawiła się ludowa pieśń kościelna”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> *Encyklopedia katolicka*, t. XVI, red. E. Gigilewicz, Towarzystwo naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Lublin 2000, s. 1394.

<sup>4</sup> *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, red. A. Markowski, R. Pawelec, Warszawa 2001, s. 450.

<sup>5</sup> E. Hinz, *Zarys historii muzyki kościelnej*, Pelplin 2000, s. 10.

Niebagatelną rolę odegrała również tradycja cesarstwa wschodniorzymskiego. We wczesnej fazie rozwoju chrześcijaństwa pojawiły się na terenie Bizancjum (IV wiek) pieśni zgodne z dogmatami i z zachowaniem ducha przepisów kościelnych. Chrześcijanie, oddając cześć Bogu w modlitwie uwielbienia, przebłagania i błagania, korzystali z tekstów Pisma Świętego lub tworzyli własne formy modlitwy. Jedną z nich była pieśń liturgiczna. Pieśni te śpiewano z głębi kościoła, z miejsca zwanego chór, bez towarzyszenia instrumentów. W starożytności chrześcijańskiej udział wiernych w śpiewie liturgicznym był znaczny, stopniowo jednak coraz więcej śpiewów zaczęli wykonywać zawodowi kantorzy. „Księgi liturgiczne VI i VII w. nie wspominają o śpiewie ludu podczas nabożeństw kościelnych, przy czym synody od początku VI w. nakazują jedynie wiernym odpowiadać na wezwanie kierującego nabożeństwem liturga. Należały doń najprostsze aklamacje typu amen, alleluja czy litanijne *Kyrie eleison*”<sup>6</sup>.

Polska przyjęła chrześcijaństwo z Zachodu, stamtąd też pochodzą znane pieśni liturgiczne. Śpiewane były po łacinie – w ponadnarodowym języku liturgii. Jeśli chodzi o pieśń religijną w języku polskim, to udokumentowane źródłowo informacje o pojawieniu się samodzielnych utworów religijnych w języku ojczystym pochodzą dopiero z XIII wieku. Pisze na ten temat Mirosław Korolko w książce *Średniowieczna pieśń religijna polska*. Najstarszą zachowaną polską pieśnią religijną jest pochodząca z drugiej połowy XIII wieku *Bogurodzica* nieznanego autora. Tradycyjny tekst przypisywany jest św. Wojciechowi. W XIV wieku pojawiły się następne pieśni; 14 najstarszych to pieśni wielkanocne. „Zachowane pieśni kościelne z XIV i XV w. są przekładami lub parafrazami łacińskich hymnów i sekwencji, wywodzą się z czeskiego lub niemieckiego repertuaru pieśniowego albo też są oryginalnymi rodzimymi utworami”<sup>7</sup>.

Kolejny wiek zaowocował wzrostem repertuaru pieśni religijnych do 80 utworów. Były to związane z rokiem liturgicznym kolędy, pieśni wielkopostne, na Zielone Świątki, Boże Ciało, pieśni o świętych.

W literaturze przedmiotu dysponujemy materiałem źródłowym świadczącym o polskich pieśniach religijnych powstałych w XVI wieku. Znamy ich 166. Większość stanowią pieśni bożonarodzeniowe, ale są także pieśni pasyjne oraz *Godzinki o Niepokalanym Poczęciu Najświętszej Maryi Panny*. Warto w tym miejscu przypomnieć o żyjącym u schyłku średniowiecza bł. Ładysławie z Gielniowa (XV wiek). Z jego imieniem wiąże się rozwój polskich pieśni religijnych. Są one świadectwem, że także na gruncie religijnym język polski stał się językiem literackim. Jego autorstwa jest pieśń *Żołtarz (psalterz) Jezusów* powstały około 1488 roku. Rozpoczyna się on od słów: „Jezusa Judasz sprzedał”. Każdą następną zwrotkę zaczyna imię Jezusa. Brzmi w nich zachęta do kontemplacji Ukrzyżowanego, który „wszystko skromnie cierpiał”. Pojawiają się wezwania:

<sup>6</sup> *Średniowieczna pieśń religijna polska*, opr. M. Korolko, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980, s. V.

<sup>7</sup> E. Hinz, dz. cyt., s. 264.

„duszo miła, oglądaj miłośnika twego”; „O duszo moja, patrzy, płacze rzewno, wzdychaj”. Utwór ten w treści, jak i w rytmie przypomina późniejsze *Gorzkie żale*.

W XVI wieku nowatorskie metody duszpasterskie stosował św. Filip Neri. Założył w Rzymie „Oratorium” – miejsce spotkań elity intelektualnej miasta: mieszczan, kupców, kapłanów, organizując tam koncerty, wykłady z zakresu sztuki, historii i archeologii. Szukał klucza do ludzkich serc i odnalazł go w muzyce, która jego zdaniem jest zdolna otwierać na piękno i obecność Boga.

W okresie baroku bogato reprezentowane są w pieśniach święta ku czci Matki Bożej, tematyka Eucharystii, a także kolędy i pieśni wielkopostne na czele z *Gorzkiemi żalami*. W ciągu następnych wieków wciąż powstawały nowe pieśni religijne. Ich twórcami byli poeci i kompozytorzy tej miary, co Franciszek Karpiński, Karol Kurpiński, Kazimierz Brodziński, Alojzy Feliński, Teofil Klonowski. Proces ten trwa. Inspiracją są ważne wydarzenia z życia Chrystusa i Kościoła, a także Stary Testament<sup>8</sup>.

Modlitewnym bogactwem chrześcijaństwa są hymny. W pierwszych wspólnotach chrześcijańskich wykorzystywane były w liturgii ku czci uwielbionego Chrystusa. Hymn definiuje się w słownikach jako podniosłą i uroczystą pieśń, którą poeta komponuje na cześć Boga, bóstwa, swojego kraju, jakiejś idei lub wartości. W przypadku tekstów biblijnych autor tworzy z natchnienia Ducha Świętego. Hymny, podobnie jak wyznania wiary, są świadectwem kształtowania się religijnych przekonań Kościoła. Są liryczną ekspresją religijnego przeżycia, wyrazem uczucia miłości człowieka do Boga.

Odmianą hymnów są psalmy – pieśni, które Kościół odziedziczył po Starym Testamencie. „Psalm (gr.) liryczny utwór modlitewny, typ pieśni religijnej wywodzącej się z tradycji hebrajskiej (p. Starego Testamentu przypisywane królowi Dawidowi), o charakterze pochwalnym, błagalnym itp. Psalmy są elementem liturgii wszystkich Kościołów chrześcijańskich; liczne muzyczne opracowania psalmów w okresie ars nova, w renesansie, od baroku są podstawą wielu religijnych utworów wokalnie-instrumentalnych”<sup>9</sup>.

Psalmy budzą w człowieku pobożne uczucia. W czasach pomyślności składają do dziękczynienia, w przeciwnościach losu dodają otuchy, pocieszają. Dobro i zło mają w nich mocną wymowę.

Królowi Dawidowi przypisuje się autorstwo 150 psalmów, które zebrane razem tworzą *Psalterz*. Psalmy są przykładem modlitwy wzorcowej. Znajdujemy w nich różne sposoby rozmowy z Bogiem: modlitwę błagalną, chwalebnią, dziękczynną, pokutną. Wypowiada się w nich człowiek słaby, którym miotają różne uczucia i emocje, ale właśnie dlatego często zwracający się do Boga. Psalmy przywracają właściwą perspektywę spojrzenia na Boga. Jako pieśń religijna swoimi korzeniami sięgają początków wyznawania wiary. „Starożytne pie-

<sup>8</sup> E. Hinz, dz. cyt., s. 255–280.

<sup>9</sup> *Encyklopedia PWN...*, t. 3, s. 89.

śni Izraela towarzyszyły ludowi bożemu w jego długiej historii we wciąż zmieniających się okolicznościach. Z czasem utraciły bezpośrednie odniesienie do sytuacji, w której powstały, a zyskały znaczenie uniwersalne jako liturgiczna i osobista modlitwa wiernych. Aktualność psalmów polega na tym, że odwołują się one do typowych postaw ludzkich, przez co w pełnych ekspresji słowach psalmisty każdy modlący się bez trudu rozpoznaje własne przeżycia”<sup>10</sup>.

W kościołach katolickich w czasie sprawowania liturgii słowa śpiewany jest wybrany psalm na sposób responsoryjny, polegający na śpiewanej odpowiedzi na śpiew kapłana przy ołtarzu. „Od III w. do wykonawstwa psalmu zaczął stopniowo włączać się lud przez powtarzanie krótkiej aklamacji zwanej «responsum». Często takim zawołaniem było Alleluja. W IV w. tego rodzaju psalmodia upowszechniła się i stała się głównym śpiewem zgromadzenia chrześcijańskiego. Wykonywał je lektor – kantor w formie prostego recytatywu, a lud powtarzał przeznaczone dla niego responsum. Z czasem psalm nazwano responsorium, potem responsorium graduale, a wreszcie od IX w. graduale. [...] W okresie od VI do VIII w. psalmodia responsoryjna zaczęła zanikać”<sup>11</sup>. Upływ czasu zmienia formę, wzbogaca gatunki, ale istota celu pozostaje niezmienna.

Od najdawniejszych czasów Kościół katolicki był bardzo konsekwentny w utrwalaniu tradycji i pielęgnowaniu obrzędów. Muzyka i śpiew była i jest nieodłącznym ich elementem. Wszelkie zmiany w tej dziedzinie następowały bardzo powoli i zwykle ewolucyjnie. Przez stulecia wspólny śpiew wiernych w świątyni stał się emanacją modlitwy wspólnotowej Kościoła.

Najstarszym gatunkiem śpiewu liturgicznego był chorał, który ukształtował się w liturgii w ciągu pierwszych wieków chrześcijaństwa. W średniowieczu nastąpił jego rozkwit i stał się on nieodłącznym elementem każdej sprawowanej liturgii kościelnej. Zasługi na polu rozwoju chrześcijańskiej muzyki wniósł papież Grzegorz I Wielki (ok. 540–604), który zainicjował dzieło kodyfikacji śpiewów w całym Kościele łacińskim i założył pierwszą szkołę muzyczną – Schola Cantorum. Odtąd liczne zgromadzenia zakonne z pietyzmem kultywowały tradycje śpiewacze pierwszej scholi, pozostawiając potomnym pomniki literatury muzycznej w postaci ręcznie spisywanych antyfonarzy, gradualów czy kyriałów. „Reforma gregoriańska, ustalająca na długie wieki kanon hymnów kościelnych, obowiązująca w Kościele rzymskim do czasu papieża Urbana VIII (1623–1644), przyczyniła się w znacznym stopniu do utrwalenia podziału pieśniarstwa kościelnego na liturgiczne i pozaliturgiczne (zwane niekiedy paraliturgicznym). Pieśni liturgiczne w miarę postępującej klerikalizacji Kościoła zarezerwowano dla specjalnie wyszkolonych śpiewaków (tzw. schola cantorum). W ten sposób

<sup>10</sup> *Pismo Święte Nowego Testamentu i Psalmi. Najnowszy przekład z języków oryginalnych z komentarzem*, opr. Zespół Biblistów Polskich, Częstochowa 2005, s. 613.

<sup>11</sup> I. Pawlak, *Muzyka liturgiczna po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, Lublin 2001, s. 313.

zrodziło się naturalne zapotrzebowanie na pozaliturgiczną pieśń religijną w języku zrozumiałym dla szerszego ogółu<sup>12</sup>.

Istnieje różnica między pieśnią liturgiczną a religijną. Pieśń liturgiczna służy kultowi Bożemu, natomiast treścią pieśni religijnych jest religia w całym swoim bogactwie. „Śpiew gregoriański używany w czynnościach liturgicznych jest to sakralny śpiew Kościoła Rzymskiego, który na podstawie starożytnej i czcigodnej tradycji święcie i wiernie wykonywany i uporządkowany lub też ułożony w naszych czasach według wzorów dawnej tradycji, jest podany do użytku liturgicznego w odpowiednich księgach zatwierdzonych przez Stolicę Świętą<sup>13</sup>.

Omawiając zagadnienie pieśni liturgicznej i pieśni religijnej, nie sposób pominąć wyjaśnienia pojęć: polifonii sakralnej, sakralnej muzyki organowej, religijnego śpiewu ludowego czy muzyki religijnej, a także nowoczesnej muzyki sakralnej.

Polifonia sakralna to śpiew cenzurowany, wielogłosowy a capella, swoimi korzeniami sięgający do śpiewu gregoriańskiego. W Kościele łacińskim pojawił się w średniowieczu, a jego wielkim krzewicielem od połowy XV wieku został Piotr Ałojzy Palestrina. Ten rodzaj muzyki zgodnie z *Instrukcją Świętej Kongregacji Obrzędów o Muzyce Sakralnej i Liturgii* według wskazań encyklik papieża Piusa XII może być stosowany we wszystkich czynnościach liturgicznych – warunkiem jest istnienie chóru, który potrafi wykonać ją artystycznie. Do dnia dzisiejszego polifonia sakralna uprawiana jest przez wybitnych mistrzów tej sztuki.

Sakralna muzyka organowa przeznaczona jest do wykonywania na organach. Jeżeli przestrzegane są zasady muzyki sakralnej, może przyczynić się do uświetnienia liturgii.

Muzyka religijna swoim charakterem stara się wzbudzić uczucia religijne. Jest więc środkiem sprzyjającym pobożności. Może być dopuszczona w nabożeństwach, ale nie wolno jej używać przy czynnościach liturgicznych.

Nowoczesna muzyka sakralna w odróżnieniu od polifonii sakralnej nie wyklucza towarzyszenia instrumentów muzycznych. Może być dopuszczona do czynności liturgicznych pod warunkiem zachowania dostojeństwa, powagi i pobożności.

Religijny śpiew ludowy rodzi się samorzutnie pod wpływem uczucia religijnego. Jest zjawiskiem powszechnym i może być stosowany w nabożeństwach, czasem dopuszczany nawet w czynnościach liturgicznych<sup>14</sup>.

Proces kodyfikacyjny zmierzający do współczesnego wykorzystania muzyki liturgicznej w *Konstytucji o liturgii* Soboru Watykańskiego II, w rozdziale VI zatytułowany został *De musica sacra – O muzyce sakralnej* (112–121). Czytamy

<sup>12</sup> M. Korolko, *Średniowieczna pieśń religijna polska*, opr. M. Korolko, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980, s. VIII.

<sup>13</sup> „Ruch Biblijny i Liturgiczny”, R 12, 1959, nr 1, s. 68.

<sup>14</sup> Por. tamże, s. 69; także: *Instrukcja Kongregacji Obrzędów* 1958, 17–20 <http://introibo.pl/dokumenty/swieta.html>.

w nim, że muzyka liturgiczna powstała dla oddania chwały Boga i odznacza się świętością oraz doskonałością formy. Mówi się o jej służebnej roli, to znaczy uwielbieniu Boga i uświęcaniu człowieka<sup>15</sup>. „W dziedzinie odnowy muzyki kościelnej zasłużył się także papież Pius XII, wydając encyklikę *Musicae sacrae disciplina* (1955). Pod koniec jego pontyfikatu ukazała się nadto instrukcja o muzyce sakralnej i liturgii (1958), której zarządzenia w dużej mierze pozostają aktualne do dnia dzisiejszego”<sup>16</sup>.

Z polecenia Piusa X wydano w Watykanie *Kyriale* (1905), *Graduale* (1908), *Officium defunctorum* (1909), *Antiphonarium* (1912) oraz *Triduum Sacrum* (1923)<sup>17</sup>.

W encyklice *Mediator Dei* (1947) Pius XII podał doktrynę liturgiczną, która liturgię, muzykę sakralną i ich duszpasterską skuteczność ukazuje w świetle potrzeb pastoralnych.

W cytowanej wcześniej *Konstytucji o liturgii* w p. 113 znajdujemy informację, że śpiew jest integralną częścią liturgii – liturgia wyraża się także śpiewem. „Czynność liturgiczna przybiera godniejszą postać, gdy służba Boża odbywa się uroczysto, ze śpiewem przy udziale osób posługujących na mocy święceń z czynnym uczestnictwem wiernych”<sup>18</sup>. Jednocześnie w p. 116 czytamy: „Kościół uznaje śpiew gregoriański za własny śpiew liturgii rzymskiej. Dlatego w liturgii powinien zajmować on pierwsze miejsce wśród innych równorzędnych rodzajów śpiewu”<sup>19</sup>.

Historycy liturgii zgadzają się, że liturgia uroczysta ze śpiewem zawsze była stawiana za wzór. O funkcjach muzyki liturgicznej Wiesław Hudek pisze tak: „Pierwsza to rola wspólnototwórcza, ma jednoczyć ludzi, czyli nie można kierować się swoim gustem, ale uwzględniać poziom muzyczny zgromadzenia. Druga funkcja, tzw. kerygmaticzna, zwraca uwagę na teologiczną treść tekstu danego utworu. Mamy np. wiele nastrojowych kolęd czy pastorałek, w których nie ma słowa o Bogu, a muzyka w kościele ma głosić słowo Boże. Po trzecie muzyka liturgiczna powinna prowadzić ludzi do modlitwy, refleksji, musi też uczyć milczenia. I czwarte zadanie muzyki, to czynienie liturgii czymś pięknym, podniosłym, uroczystym”<sup>20</sup>.

Tak sformułowane zadania stawiają muzyce konkretne wymogi zarówno w zakresie tekstu, jak i melodii. Autorami tekstów i twórcami melodii muszą być ludzie rozumiejący nauczanie Kościoła, otwarci na Ewangelię i liturgię. Winni być kompetentni w dziedzinie literackiej i kompozytorskiej. Umiejętność

<sup>15</sup> *Konstytucja o liturgii świętej*, w: *Sobór Watykański II Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 2002, s. 73.

<sup>16</sup> I. Pawlak, dz. cyt., s. 37.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> *Konstytucja o liturgii...*, s. 73.

<sup>19</sup> Tamże, s. 74.

<sup>20</sup> *Kto kocha, ten śpiewa*, wywiad ks. Tomasza Jaklewicza z ks. Wiesławem Hudkiem, „Gość Niedzielny” nr 46, 18 listopada 2007, s. 17–18.

posługiwania się słowem i zdolność tworzenia przekonujących przebiegów melodycznych stanowią fundament powstania dobrej pieśni religijnej. „Niech muzycy przejęci duchem chrześcijańskim będą świadomi, że są powołani do pielęgnowania muzyki kościelnej i wzbogacania jej skarbcza. Niech tworzą melodie, które posiadałyby cechy prawdziwej muzyki kościelnej i nadawały się nie tylko dla większych zespołów śpiewaczych, lecz także dla większych chórów, i które wspierałyby czynne uczestnictwo całego zgromadzenia wiernych”<sup>21</sup>.

W pieśni związek słowa z muzyką jest oczywisty. Słowa znaczą, a muzyka własnym językiem to znaczenie intensyfikuje, wzmacnia jego emocjonalny wyraz. Dzięki dźwiękom muzycznym, melodii, harmonii – słowo otrzymuje wzmocnienie. Śpiew czytelniej niż informacja słowna oddaje przekaz. Według tego wzoru współgrania słowa z melodią tworzyło i nadal tworzy się pieśni. W ciągu wieków powstawało wiele gatunków pieśni religijnej.

Wspomnieć tu jeszcze należy o piosence religijnej. Jej tekst oparty jest przeważnie na Ewangelii lub myśli teologicznej. Gatunek ten odgrywa ważną rolę w formacji młodego pokolenia, spełnia rolę katechetyczną, ale nie jest przeznaczony do wykonywania w czasie liturgii. Piosenki religijne pomagają zrozumieć młodzieży, że chrześcijaninem jest się także poza kościołem, w czasie wspólnej zabawy, na wycieczkach, biwakach itp. Episkopat Polski w instrukcji w 1979 roku postanowił: „Zabrania się wykonywania w ramach Liturgii piosenek religijnych, których tekst nie odpowiada Liturgii, a muzyka posiada charakter świecki”<sup>22</sup> (nr 15). Nie są przeznaczone do celów kultu, lecz dla rozrywki, wspólnej zabawy o charakterze religijnym. „Teksty przeznaczone do śpiewów kościelnych powinny być zgodne z nauką katolicką. Należy je czerpać przede wszystkim z *Pisma Świętego* i źródeł liturgicznych”<sup>23</sup>.

Sobór watykański II (1962–1965) odegrał ważną rolę w historii Kościoła jako ruch dążący do reformy muzyki kościelnej. „Długo przygotowywana reforma muzyki kościelnej znalazła swoje uwieńczenie w Konstytucji o św. Liturgii Soboru Watykańskiego II, w której muzyce poświęcono osobny (VI) rozdział. Zauważenie przez ojców soborowych nierozzerwalnego związku muzyki z liturgią i potraktowanie jako jednej całości odnowy muzyki i liturgii trzeba uznać za ogromne osiągnięcie i spełnienie marzeń wielu pokoleń reformatorów”<sup>24</sup>.

*Konstytucja* nadaje muzyce wysoką rangę, uznaje za integralną część liturgii i podkreśla jej służebny charakter. Równocześnie definiuje wiele pojęć dotyczących tej materii i postuluje rozwiązywanie najważniejszych problemów dotyczących muzyki kościelnej.

<sup>21</sup> *Konstytucja o liturgii...*, s. 73.

<sup>22</sup> *Instrukcja Episkopatu Polski o muzyce liturgicznej po Soborze Watykańskim II*, <http://www.kkbids.episkopat.pl/dokumentydlep/muzyka.htm>

<sup>23</sup> *Konstytucja o liturgii...*, s. 75.

<sup>24</sup> Tamże, s. 37–38.



## Bibliografia

- Encyklopedia katolicka*, t. XVI, red. E. Gigilewicz, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2000.
- Encyklopedia PWN w trzech tomach*, red. D. Kalisiewicz, t. 3, Warszawa 1999.
- Hinz E., *Zarys historii muzyki kościelnej*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”, Pelplin 2000.
- Instrukcja Episkopatu Polski o muzyce liturgicznej po Soborze Watykańskim II*, <http://www.kkbids.episkopat.pl/dokumentydlep/muzyka.htm>
- Instrukcja Kongregacji Obrzędów 1958*, 17–20 <http://introibo.pl/dokumenty/swieta.html>. *Konstytucja o liturgii świętej*, [w:] *Sobór Watykański II Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 2002.
- Korolko M., *Średniowieczna pieśń religijna polska*, opr. M. Korolko, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980.
- Kto kocha, ten śpiewa*, wywiad ks. Tomasza Jaklewicza z ks. Wiesławem Hudkiem, „Gość Niedzielny” nr 46, 18 listopada 2007.
- Pawlak I., *Muzyka liturgiczna po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, Wydawnictwo Polihymnia Sp. z o.o, Lublin 2001.
- Pismo Święte Nowego Testamentu i Psalmi. Najnowszy przekład z języków oryginalnych z komentarzem*, opr. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Towarzystwa Świętego Pawła, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2005.
- „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 1959, 12, nr 1.
- Słownik teologiczny*, red. A. Zuberbier, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1998.
- Średniowieczna pieśń religijna polska*, opr. M. Korolko, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980.
- Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, red. A. Markowski, R. Pawelec, Wydawnictwo WILGA, Warszawa 2001.

## Summary

### Cultural Meaning of the Religious Song. A Historical Approach

The aim of the article is to present how a religious song developed through ages. The author briefly described types of liturgical singing and documents which indicate the use of music in liturgical actions. One also indicates the functions of liturgical and religious singing and stresses the relation between a word and music.

**Keywords:** historicity, religious song, liturgical singing, religion.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.09>

Олексій КАРАМАНОВ

## Філософські моделі освіти й виховання в музеї: традиції й сучасність

У статті узагальнено й систематизовано різні підходи до організації педагогічної діяльності у просторі музею на засадах філософії освіти. Проаналізовано зміст сучасних моделей освіти в музеї, що ґрунтується на філософських течіях біхевіоризму, прагматизму, конструктивізму та конективізму. Виявлено можливості застосування зазначених моделей у практиці освіти України за допомогою адаптації, удосконалення змісту, порівняння, створення спільної методики, застосування дидактичних технологій та ін.

**Ключові слова:** філософія освіти, музеї, музейний простір, педагогічна діяльність, моделі освіти.

Останніми роками у розвитку музейної справи можна спостерігати значні трансформації, зумовлені активним позиціонуванням музеїв й переосмисленням їх освітньої функції, а також поширенням музейної педагогіки. Справді, музейна педагогіка відкриває нові можливості для музеїв в у сенсі більшої відкритості для широкого загалу, акцентування уваги на соціальному вимірі людини та її місця у світі, її амбіціях та бажаннях, потребах та можливостях розвитку.

Адже музей – це особливе середовище розвитку та виховання, яке наповнюється новим змістом та ідеями, актуалізує найрізноманітніший соціальний, економічний культурний досвід громадян суспільства, об'єднуючи їх у спільноту, здатну думати, обмірковувати, обговорювати наявні проблеми, висувати й ухвалювати нові рішення, декларації, наміри, брати активну участь у музейному та суспільному житті.

Спостерігаючи масову появу різних атракційних музейних об'єктів (музеї пам'яті, дитячі розважальні центри, регіональні музеї, центри науки і техніки та ін.), можна з упевненістю сказати, що усі вони є закономірним продуктом нашого часу. Підсилення інтересу до кожної особистості, зумовлене практичною орієнтацією на людину у процесі музейної

комунікації, зумовлює звернення до активних методів педагогіки, що виходять з прагматичних і конструктивістських моделей освіти<sup>1</sup>.

Вищезгадана тематика була предметом наукового пошуку Ю. Дукельського, В. Зінченка, А. Камінської, Е. Мастеніци, О. Орлової, Е. Полякової, О. Сапанжи, Й. Скутнік, Б. Столярова, Е. Хупер-Греєнхілл, М. Шельонга, Л. Шляхтіної. Вона потребує своєї систематизації з огляду на потребу створення узагальнюючих праць у цій галузі знань.

Загальні питання філософії освіти знайшли своє відображення у дослідженнях Є. Бондаревської, Й. Брукса, О. Газмана, П. Девіса, Є. Казакової, М. Кларіна, Т. Машарової, О. Мисечко, Г. Селевко, Т. Фролової, І. Якиманської та ін.

Мета нашої роботи – проаналізувати особливості функціонування різних моделей освіти у просторі музею, побудованих на відповідних філософських течіях, та виявити можливості їх застосування у практиці освіти України.

У науково-освітньому середовищі дедалі більше поширюється розуміння того, що у межах сучасної парадигмально-освітньої революції відбувається певна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства. Справді, як зазначає В. Світлична, гуманізація та людиновимірність постають як основні ціннісні вектори подальшого розвитку системи освіти<sup>2</sup>. У такому контексті ми бачимо прямий взаємозв'язок освіти зі сферою культури, коли на передній план виходить формування особистості, що відкрита до сприйняття нового, відчуває потребу у демократизації різних форм знання.

Чимало музеїв в усьому світі прикладають зусилля, намагаючись вийти за свої звичні межі та урізноманітнити роботу з аудиторією, адже окрім звичної повсякденної діяльності, на порядок денний виходить важливість урахування політичного, суспільного, історичного й культурного дискурсів, котрі розширюють, популяризують та роблять більш привабливою основну проблематику й спрямованість музею. Це дозволяє ширше розуміти соціальні явища, що відкривають прихований глибинний зміст й традиції різних культур, репрезентованих в музеї.

Тому й не дивно, що сьогодні зростає важливість постійного діалогу музею з відвідувачами, зорієнтованість на сталий взаємозв'язок, застосування кардинально нових методів і практик, відкриття нового музейного потенціалу.

<sup>1</sup> J. Skutnik, *Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeach w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu*, [w:] „Muzealnictwo” 2014, nr 55, s. 40.

<sup>2</sup> В.В. Світлична, *Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції*, [у:] Гуманітарний часопис, 2013, № 2, с. 90.

Сучасний музей виступає як “своєрідна моделююча система культури”, що інтегрує її різні культурно-історичні коди, виявляє властиві культурі ознаки, стани та ціннісні характеристики. Тому завдання музею не у тому, щоб подати фундаментальні знання, а у формуванні (удосконаленні, закріпленні) ставлення людини до світу, її минулого. Відтак, музей покликаний формувати не знання історії, а особисте ставлення до неї<sup>3</sup>.

Відомий американський музеолог Дж. Хейн виокремлював чотири основних підходи до організації навчання у просторі музею<sup>4</sup>, що дає підстави говорити про чотири моделі музеїв з відмінними способами організації навчальної діяльності та можливостями для учнів здобувати знання, а відтак й відмінні моделі освіти.

На думку польського дослідника М. Шельонга, найпоширенішою моделлю освіти є **наочно-дидактична** модель, що притаманна для так званого систематичного музею. Вона характеризується традиційними способами викладу й презентацією завчасно підготовлених матеріалів навчання; концентрацією уваги виключно на темі або предметі. У процесі навчання учні аналізують цей предмет / тему, а потім його репрезентують<sup>5</sup>.

Найхарактернішими ознаками такого музею є упорядкованість занять за певним алгоритмом, наявність дидактичних елементів, почерговість пропозицій завдань для учнів (від простих до більш складніших); постійний зв'язок музейних освітніх програм з шкільними програмами для відповідних навчальних предметів. Ця модель, на нашу думку, реалізує пояснювально-ілюстративний метод навчання, спрямований на повідомлення готової інформації різними засобами та усвідомлення і запам'ятовування цієї інформації учнями.

Друга модель – **упорядкована**, яка у свою чергу реалізує модель навчання за типом “стимул-реакція”, ґрунтуючись на філософській течії біхевіоризму. Головним у цій моделі виступає спосіб (метод) навчання та діяльність відповідно до цілей навчання. Ця модель також відноситься до систематичного музею, проте вирізняється чіткістю завдань й окресленням того, чого саме учень може навчитися на експозиції.

З одного боку, течія біхевіоризму дозволяє чітко планувати й коректувати процеси розвитку дитини, створювати умови для оволодіння нею певними елементами культури, що уможливило залучення її до світу людської діяльності та спілкування. Вона у достатній мірі забезпечує соціалізацію дитини та керує нею, що й пояснює популярність

<sup>3</sup> Е.Н. Мастеница, *Культурологический вектор образовательной деятельности музея* [в:] Вестник университета Российской академии образования 2009, № 5 (48), с. 123.

<sup>4</sup> G. Hein, *Learning in the Museum*, Routledge, London 1998, p. 28–32.

<sup>5</sup> M. Szelaġ, *Koncepcje edukacyjne w polskich muzeach w świetle „Raportu o stanie edukacji muzealnej”*, [w:] Wysok W., Stępnik A., (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia.*, Lublin 2013, s. 22.

біхевіоризму в сучасних умовах. Проте з іншого боку, ця течія має потужний негативний момент, зумовлений протидією виховання педагогічним зусиллям вчителя, котрий часто силою нав'язує йому власні цілі розвитку й обмежує розвиток у дитини здатності до вільного, самостійного життєвого вибору<sup>6</sup>.

На думку дослідників, біхевіоризм натомість дозволяє музеям упроваджувати критичні способи аналізу, презентації та інтерпретації знання, у такий спосіб “відкриваючи двері” для критичної педагогіки. Головне тут – прийняти положення, що знання – не тільки сукупність об'єктивних фактів, скільки те, що створює сам учень, виходячи з критичного розуміння й осмислення навколишньої дійсності<sup>7</sup>.

Третя модель музею – це **музей, що відкриває знання**, даючи можливість учневі проводити власні дослідження та експерименти у своєму просторі. Модель освіти на основі такого музею передбачає створення відповідного (комфортного) середовища для індивідуальної пошукової діяльності, наявність різних інтерактивних ситуацій, відповідну мотивацію та стимули до діяльності.

Зазначимо, що на засадах прагматизму ефективно сформувалася музейна педагогіка у США. Відомий американський філософ і педагог Дж. Дьюї наголошував про взаємозалежність пізнавальної діяльності людини від практичної діяльності. В основі прагматично зорієнтованої освіти покладене поняття досвіду, якому в оцінці Дьюї належить головна роль.

Дьюї вказував на сильні сторони освітньої функції музею. Найбільш важливі з них – це можливість музею бути середовищем, що гарантує у навчанні відхід від рутинної діяльності, безглузого стимулу. Це основа прагматичного бачення освіти, яка, на відміну від класичної, зосередженої на розумовій роботі учня, фокусується на навчанні через досвід. У той же час досвід, на думку Дьюї, не може зосереджуватися на діяльності практичній (в основному дотичній до сучасної освітньої практики музеїв), а повинен включати в себе інтелектуальну та емоційну стимуляцію, пробуджувати інтерес, стимулювати уяву й пізнавальну активність учнів<sup>8</sup>.

Четверта модель – **конструктивістська**, – виходить з того, що відвідувачі самі конструюють необхідне знання у процесі експериментів, пошуку кращих зразків, переконань та нагромадження досвіду. Цей процес характеризується пошуком особистісного сенсу у цих знаннях, аналізом змісту експозиції для постійного відкриття нового, пошуку досвіду, котрий стимулює та мотивує<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> О.В. Караманов, Біхевіоризм і конструктивізм: переваги й недоліки у процесі освітніх змін, [у:] Науковий вісник Чернівецького університету, серія “Педагогіка та психологія”, Чернівці 2008, вип. 387, с. 62.

<sup>7</sup> M. Szeląg, dz. cyt., s. 28.

<sup>8</sup> J. Skutnik, dz. cyt., s. 42.

<sup>9</sup> Tamże, s. 24–25.

Головна ідея конструктивізму – створення учнями власного знання на основі попередньо набутого досвіду та засвоєних знань. Конструктивізм розглядає навчання як активний пізнавальний процес, в якому учні створюють нові ідеї, погляди, що базуються на раніше засвоєних знаннях, фактах, поняттях. Учень відбирає та аналізує інформацію, висуває гіпотези, приймає рішення, спираючись на власні роздуми та власне бачення проблеми, яка знаходиться у центрі його пізнавальних інтересів й вимагає певної розумової діяльності для свого вирішення. Відповідно до цього, учень у змозі “виходити” за межі одержаної інформації, конструюючи нове знання. Роль учителя-конструктивіста полягає у тому, щоби допомогти учням, стимулювати їх до самостійних роздумів, відкриттів, нових поглядів на явище чи предмет, який вони вивчають<sup>10</sup>.

У контексті реалізації такого підходу в музеї важливим є створення відповідної атмосфери на занятті та умов для вияву духовного та естетичного потенціалу особистості, стимулювання прояву її соціально-культурної активності.

Це вимагає підготовки педагога, здатного ефективно моделювати навчальне середовище засобами музейної педагогіки з метою підвищення рівня засвоєння та інтеграції знань з різних галузей діяльності людини, створення спільноти навчання, ефективної комунікації та взаємодії.

Розташування музейної педагогіки на перетині різних наукових й прикладних дисциплін зумовлює їх активне залучення у процеси створення ефективного середовища навчання як у просторі академічної, так і неформальної освіти. Таке середовище виступає головно виховним, особистісно формуючим фактором людини за умови добровільної участі, творчого характеру й відкритого спілкування, науковості й різноманітності методів у навчанні, єдності цілей навчання й виховання як елементів спільної культури.

Особливостями, які підкреслюють взаємодію музейної педагогіки з суміжними науками на засадах ідей конструктивізму, можна визначити наступні:

- розширення сфери досліджень у сфері музейної комунікації та міждисциплінарний підхід до процесу встановлення властивостей різних історичних реліквій;
- спроби перенесення тверджень, визначень, характеристик з інших наук (філософія, соціологія) на власний ґрунт, коли аналізується не теорія, створена для практики навчання, а теорія практики навчання;

<sup>10</sup> О.В. Караманов, *Філософія конструктивізму і особистісно-зорієнтований підхід у педагогічній діяльності*, [у:] Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (Зб. наук. праць), Одеса 2007, № 5-6, с. 198.

- розробка нових методів і прийомів навчання та методів дослідження явищ, їх інтерпретації, коли поступ у будь-якій суміжній галузі сприяє загальному прогресу;
- поглиблення досліджень з філософії навчання й виховання, що стимулює пошук схожих ознак між різними термінами, поняттями, категоріями та окреслює нові зв'язки між різними галузями знань<sup>11</sup>.

Актуальність вищенаведених положень підтверджується й тим, що у сучасних умовах чимало світових музеїв починають орієнтуватися на створення інтегрованих культурних комплексів навчання й дозвілля. Це зумовлено збільшенням у сучасному освітньому просторі ролі музеїв, які дедалі більше використовуються у дидактичних технологіях, виступають у ролі співорганізатора школи на шляху створення ефективного навчального середовища, формування в учнів емоційно-ціннісного ставлення до знань, подолання міжкультурних стереотипів<sup>12</sup>.

Ми вважаємо, що четверту модель може органічно доповнити п'ята освітня модель – **модель конективізму**, яка співзвучна новому рівню музейної інтерактивності – Музею Web 2.0. У такий спосіб музей збирає й дозволяє використовувати відвідувачам свій контент, який самі вони створюють та постійно змінюють. Це перетворює сам музей на місце зустрічей та діалогу про те, що представлене на експозиції. Музейна комунікація відбувається між тими відвідувачами, яких зацікавив той чи інший предмет. Цей предмет, у свою чергу, виступає каталізатором комунікації між окремими людьми, об'єднуючи їх у своєрідну мережу<sup>13</sup>. Відтак, процес навчання відбувається у ході об'єднання, групування різних джерел знань, зв'язків та відношень між ними, коли найвагомішою стає здатність пізнавати нове, обмінюватися новим досвідом, ніж зберігати вже відому інформацію<sup>14</sup>.

Вищенаведені останні дві моделі (четверта і п'ята) мають багато спільного, адже ґрунтуються на безпосередній участі відвідувачів у діяльності, що відбувається у просторі музею. У зв'язку з цим актуальним є поняття “культура участі” (“participatory culture”).

<sup>11</sup> О.В. Караманов, *Міждисциплінарний контекст музейної педагогіки у процесі реалізації конструктивістських стратегій навчання*, [у:] Могилянські читання 2007 року: Збірник наукових праць: Музейники ХХ ст. – дослідники української сакральної культури”, Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, Ред. рада: В.М. Колпакова та ін., Київ 2008, с.504–507.

<sup>12</sup> О.В. Караманов, *Застосування музейно-педагогічних технологій у новому суспільстві знань: проблеми і перспективи* [у:] Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення: Матеріали Міжнародної наукової конференції 10–12 травня 2007 р., ч. 2, Суми 2007, с. 21.

<sup>13</sup> А.Г. Лещенко, *Participatory Museum: новий рівень музейної інтерактивності*, [в:] Музей 2011, №3, с. 39.

<sup>14</sup> Е.Д. Патаракин, *Построение учебной среды из множества личных “кирпичиков”*, [в:] Высшее образование в России 2008, N 8, с. 59-60.



*Культура участі* передбачає організацію музейної комунікації й постійне формування довкола музею як важливого соціокультурного центру громадського життя – різноманітних виставок, пересувних музейних експозицій, проведення лекцій, квестів, майстер-класів, реалізацію різноманітних музейно-педагогічних програм і проектів.

Застосування практик участі здатне розширити сферу впливу музею, підвищити розуміння його цінності й трансформувати способи експонування та інтерпретації музейних колекцій<sup>15</sup>.

Значення таких практик набуває особливої ваги, коли вивчаються взаємодія відвідувача з музейними предметами (аксіологія), музеєм як феноменом культури (культурологія), умови й особливості навчання в музеї (дидактика), формування самої особистості (психологія), вплив суспільної й індивідуальної свідомості, моральних цінностей (етика) тощо.

Важливо ураховувати, що освоєння культурної спадщини в музеї має особливості, відмінні від наукового пізнання й наукових методів дослідження, воно “має спиратися на принципово інакший механізм гуманітарного мислення”; специфіка музею дозволяє актуалізувати такі види гуманітарного знання, як знання-відчуття, знання-переживання, знання-занурення<sup>16</sup>.

Такі способи пізнання можуть бути корисними у процесі реалізації різноманітних музейно-педагогічних програм і проектів. Специфіка освіти в музеї полягає у безпосередньому контакті з культурою, детермінованою різними предметами. Педагогічна діяльність, спрямована на розкриття та освоєння багатовимірного музейного об'єкта або предмета як знака епохи, музейної колекції як способу епохи, музейного простору як діалогу епох і діалогу культур має величезне значення в орієнтуванні не тільки у музейному середовищі, а й у просторі культури.

У цьому контексті важливо, щоб із самого початку основа будь-якого проекту була визначена його місією й характером самої колекції. Окреслимо найбільш значущі ознаки таких проектів, що вирізняють їх з-поміж інших:

- Життєвість проекту – музей повинен допомагати усвідомити людям, що його ресурси безпосередньо стосуються їх життя;
- Наміри мають значення: чіткі й зрозумілі, добре сформульовані цілі проекту важливі для комунікації як усередині музею, так і з зовнішніми партнерами;
- Партнерство передбачає, що учасники дотримуються філософії взаємоповаги й не шкодують часу для створення атмосфери довіри;

<sup>15</sup> Б. Шейфер Бэйкон, *Проекты 2.0 в музее: создавая карту* [в:] *Культура участия: музей как пространство диалога и сотрудничества*, Ред.-сост. Д. Агапова, Санкт-Петербург 2015, с. 15.

<sup>16</sup> Е.Н. Мастеница, *Указ. соч.*, с. 124–125.

- Очікування і стратегії можуть потребувати коригування по мірі розвитку проекту. Потрібно, щоб були передбачені шляхи для змін, включно з еволюцією концепції;
- Проектам притаманний довгостроковий «ефект хвилі», який не можна оцінити за короткий термін<sup>17</sup>.

Цікаво, що навіть окремі проекти у форматі культури участі поволі змінюють життя самого музею, відносини у колективі, впливають на типи мотивації, взаємини співробітників і волонтерів. Отже, сприяючи активному залученню аудиторії до співтворчості, музей зростає до нового рівня власного внутрішнього розвитку.

На зовнішньому, – *інфраструктурному рівні*, реалізуючи практики культури участі, музей приходиться до необхідності забезпечувати усе більш відкритий доступ для відвідачів, створюючи пандуси, ліфти, місця для паркування колясок і велосипедів, зручні місця для зустрічей й дискусій.

На *комунікаційному* – активно реалізовувати нові типи програм залучення відвідувачів, у тому числі із застосуванням сучасних музейно-педагогічних технологій, а також створення клубу друзів музею, молодіжних рад, волонтерських мереж.

На *віртуальному* – збільшення доступності колекцій і баз даних у онлайн-режимі, створення зручних технологічних платформ для обговорень й спільного використання, стимулювання постійної активності музею у соціальних мережах.

Крім цього, музею слід безперервно думати про залучення нової аудиторії й розгорнути актуальні форми партнерства зі школами, дитячими садками, центрами дозвілля, туризму й естетичного виховання молоді, презентувати свої можливості на різноманітних виставках, форумах, ярмарках та фестивалях.

Усі ці зв'язки, що виникають у межах моделі “participatory culture” потребують постійної участі партнерів у процесі розвитку й уточнення стратегії музею.

Відомо, що освітні програми класичного музею були спрямовані на розповсюдження інформації і знання. Музей, націлений на співучасть і партнерство, існує в середовищі, де інформації занадто багато, а дефіцитом стає здатність до синтезу, навігації, продуктивної кооперації та продукування оригінальних ідей. Дослідники зазначають про те, що ми не можемо достеменно знати, які саме знання будуть актуальними завтра у світі, що непередбачувано розвивається, ми не знаємо навіть, які саме галузі промисловості стануть полем діяльності для наступних поколінь<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Б. Шейфер Бэйкон, Указ. соч., с. 16–17.

<sup>18</sup> Д. Агапова, *Культура участия: миллионы диалогов*, [в:] Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия, отв. ред. А. Щербакова, сост. Н. Копелянская, Москва 2012, с. 18.

Ми поділяємо думку, що музеї усе більше відчують потребу свідомої участі відвідувачів у своїй роботі, потребують можливості включення широкої аудиторії на засадах співучасті та партнерства задля власного розвитку, зміни стратегій своєї діяльності для більш глибокого розуміння власних колекцій, вироблення нових навичок та компетенцій задля культурної інтеграції різних спільнот.

У зв'язку з цим слід наголосити, що “культура участі” (“participation culture”) стає сучасною музейно-педагогічною парадигмою, яка кардинально по-новому будує взаємовідносини з музейним контентом та самими відвідувачами, розширює його змістові й просторові межі – інформаційний, ресурсний, символічний навколомузейний простір<sup>19</sup>.

Люди, які беруть участь у таких музейно-педагогічних заходах, надзвичайно вмотивовані й постійно прагнуть самовираження, самореалізації й саморозвитку; відчують співпричетність до виконання важливої справи; приналежність до “команди”, певної спільноти людей; потребу ділитися своїм особистісним досвідом й знаннями, можливість бути почутими іншими; бажання спілкуватися з цікавими людьми; корисно й цікаво урізноманітнити власний перебіг життя; активно, творчо й критично формувати своє нове коло спілкування й комунікації.

Відповідно до вищезазначеного, концепція освіти епохи культури участі пропонує перенести центр зусиль з передачі знань на розвиток навичок та компетенцій, які дозволяють існувати в середовищі, де неможливі точні прогнози і заздалегідь узгоджені та спрогнозовані зразки дії. Прийняття цієї системи пріоритетів можливе для музею будь-якого профілю і масштабу<sup>20</sup>.

На основі проведеного аналізу матеріалу зазначимо, що у процесі організації педагогічної діяльності у просторі музею важливо урахувати методологічні положення відповідної філософської моделі освіти й виховання. Кожна з цих моделей створює можливості для організації музейної комунікації, проте найбільше значення, з нашого погляду, мають моделі освіти, побудовані на засадах конструктивізму та конективізму. Вони наголошують на активній ролі закладів культури у суспільному житті, коли музеї сприяють пробудженню суспільної свідомості народних мас, виступають каталізатором змін та глобальних суспільних перетворень, формують не лише обмежені ідеологічні пріоритети, а у першу чергу, – цінності та ідеї громадянського суспільства.

<sup>19</sup> О.В. Караманов, “Культура участі” (“participation culture”) як нова музейно-педагогічна парадигма, [в:] Матеріали Третьої науково-практичної конференції “Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи” (Київ, 29 вересня 2015 р.), Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, Київ 2015, с. 20.

<sup>20</sup> Д. Агапова, Указ. соч., с. 18–20.

Реалізація сучасних стратегій освіти й виховання на засадах конструктивізму та конективізму у процесі взаємодії музею і школи в Україні розкриває широкі можливості для неформальної освіти й зумовлює необхідність застосування музейної педагогіки як культурологічної складової у відродженні соціально-педагогічної функції освіти.

### Література:

- Агапова Д., *Культура участия: миллионы диалогов*, [в:] Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия, отв. ред. А. Щербакова, сост. Н. Копелянская, Москва 2012, с. 8–20.
- Караманов О. В., Біхевіоризм і конструктивізм: переваги й недоліки у процесі освітніх змін, [у:] Науковий вісник Чернівецького університету, серія “Педагогіка та психологія”, Чернівці 2008, вип. 387, с. 58–62.
- Караманов О.В., *Застосування музейно-педагогічних технологій у новому суспільстві знань: проблеми і перспективи* [у:] Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення: Матеріали Міжнародної наукової конференції 10–12 травня 2007 р., ч. 2, Суми 2007, с. 20–22.
- Караманов О. В., “Культура участі” (“*participation culture*”) як нова музейно-педагогічна парадигма, [в:] Матеріали Третьої науково-практичної конференції “Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи” (Київ, 29 вересня 2015 р.), Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, Київ 2015, с. 18–20.
- Караманов О. В., *Міждисциплінарний контекст музейної педагогіки у процесі реалізації конструктивістських стратегій навчання*, [у:] Могиланські читання 2007 року: Збірник наукових праць: Музейники ХХ ст. – дослідники української сакральної культури”, Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, Ред. рада: В.М. Колпакова та ін., Київ 2008, с. 504–507.
- Караманов О. В., *Філософія конструктивізму і особистісно-зорієнтований підхід у педагогічній діяльності*, [у:] Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (Зб. наук. праць), Одеса 2007, № 5-6, с. 196–200.
- Лещенко А.Г., *Participatory Museum: новый уровень музейной интерактивности* [в:] Музей 2011, №3, с. 38–40.
- Мастеница Е.Н., *Культурологический вектор образовательной деятельности музея* [в:] Вестник университета Российской академии образования 2009, № 5 (48), с. 123–125.

- Патаракин Е.Д., *Построение учебной среды из множества личных “кирпичиков”*, [в:] Высшее образование в России 2008, N 8, с. 59–64.
- Світлична В. В., *Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції*, [у:] Гуманітарний часопис, 2013, № 2, с. 83–92.
- Шейфер Бэйкон Б., *Проекты 2.0 в музее: создавая карту* [в:] Культура участия: музей как пространство диалога и сотрудничества, Ред.-сост. Д. Агапова, Санкт-Петербург 2015, с. 12–24.
- Hein G., *Learning in the Museum*, Routledge, London 1998, 216 p.
- Skutnik J., *Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeach w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu*, [w:] “Muzealnictwo” 2014, nr 55, s. 39–46.
- Szeląg M., *Koncepcje edukacyjne w polskich muzeach w świetle “Raportu o stanie edukacji muzealnej”*, [w:] Wysok W., Stępnik A., (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*, Lublin: 2013, s. 13–37.

## Summary

### **Philosophical Models of Education in the Museum: Tradition and Modernity**

The author of the article generates and systematizes educational activity in the museum environment that is based a Philosophy of Education. He analyses the content and models of contemporary education in the museum, much are grounded on philosophical theories such as behaviorism, pragmatism, constructivism and connectivism. The study present the ways of application of the mentioned models in the education of Ukraine by means of adaptation, content improvement, comparison, general methodology and didactic technologies usage.

**Keywords:** the philosophy of education, museum, the space of the museum, educational activities, educational models.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.10>

Edyta SKOCZYŁAS-KROTLA

## Edukacja i kultura w przestrzeni miasta – analiza zawartości „Niedzieli Częstochowskiej”

**Słowa kluczowe:** edukacja, kultura, miasto, inicjatywa.

Nieodłącznym elementem życia każdego człowieka jest jego najbliższe środowisko lokalne. „Bardzo często określane jest mianem «małej ojczyzny», pełniąc fundamentalną rolę edukacyjną i socjalizacyjną”<sup>1</sup>. W pedagogicznym rozumieniu tegoż pojęcia „środowisko lokalne [...] zawiera także [...] kompleks instytucji i organizmów społecznych działających na tym terytorium, placówki i urzędzenia obsługi potrzeb materialnych i duchowych”<sup>2</sup>. Analiza zawartości „Niedzieli Częstochowskiej”, stanowiącej lokalny dodatek do ogólnopolskiego „Tygodnika Katolickiego Niedziela” pozwala wyodrębnić miejsca, w jakich edukacja i kultura odgrywają szczególną rolę.

Propagowanie wiedzy historycznej, ekonomicznej, kulturowej, geograficznej o najbliższym otoczeniu stanowi ważne zadanie współczesnej oświaty, a zwłaszcza edukacji regionalnej. W jej obrębie wymienić można wiele form pracy, m.in.: uczestnictwo w spotkaniach z ludźmi i prowadzenie dialogu, korzystanie z przekazu pisemnego, organizowanie kącików kultury, izb tradycji, sal dziedzictwa kulturowego, konkursów śpiewaczych, turniejów wiedzy o regionie, wystaw o tematyce regionalnej i podejmowanych podobnych działań, które konsolidują instytucje oświatowe i kulturalne z lokalnym środowiskiem<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> E. Karcz-Taranowicz, *Środowisko lokalne rzeczywistym determinantem rozwoju edukacji*, [w:] *Edukacja jutra – systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014, s. 94.

<sup>2</sup> T. Pilch, *Środowisko lokalne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Warszawa 2007, s. 413.

<sup>3</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 218–219.

Zacieśnianie więzi z małą Ojczyzną i promowanie patriotyzmu lokalnego to główne przesłanie konkursu Wiedzy o Regionie „Częstochowa to dobre miasto”. Jest on

piękną inicjatywą, realizującą słowa św. Jana Pawła II o naszym mieście. Konkurs nie jest łatwy. Udział w nim wymaga wiedzy ogólnej, geograficznej [...] sięga do historii miasta oraz regionalnych uwarunkowań, np.: tradycji, potraw regionalnych czy zwyczajów [...] VII edycja konkursu jest piękną inicjatywą, bo Częstochowa zasługuje na to, by piękno tego miasta ukazywać i cieszyć się, że jest się jego mieszkańcem<sup>4</sup>.

Przybliżanie najmłodszym mieszkańcom dobrych stron ich miasta rodziniego przyczyni się, być może, do zakorzenienia najmłodszych w tym środowisku. Udział w konkursie niesie zatem dla jego uczestników wiele korzyści: wyposaża w wiedzę, wdraża do podejmowania celowych działań na rzecz ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowego, kształtuje postawy umiłowania „ojczyzny prywatnej”<sup>5</sup>, które prowadzą do przekonania, że Częstochowa to dobre miejsce na przyszłość, że warto tu żyć, a jednocześnie podejmować inicjatywy i dokonywać zmian optymalizujących funkcjonowanie miasta.

Cenne w wymiarze wychowawczym i poznawczym są działania, których przedmiotem jest

żywa pamięć o powstańcach insurekcyjnych i niepodległościowych politycznych zmaganiach i walki zbrojnej orężnej, pamięć o tych wszystkich, którzy hojnie i wielkodusznie złożyli w niepowtarzalnej, bezinteresownej ofierze swe niepowtarzalne życie za ojczyznę – Polskę [...] ofierze życia (tak zwanych) Żołnierzy Wyklętych – Armii Krajowej czy Narodowych Sił Zbrojnych, żołnierzy polski podziemnej i wszystkich innych formacji niepodległościowych<sup>6</sup>.

W Częstochowie organizowane są uroczystości nawiązujące do wydarzeń historycznych i ich bohaterów, postrzeganych z perspektywy zarówno ogólnokrajowej, jak i lokalnej, np.: „uroczysty apel poległych przy budynku, gdzie byli katowani i ginęli z rąk gestapo bojownicy o wolność i demokrację, a także zostały złożone kwiaty pod pomnikiem kpt. Stanisława Sojczyńskiego”<sup>7</sup>.

Edukacja historyczna dokonuje się w przestrzeniach miasta, o czym informuje „Niedziela Częstochowska”: odbył się przemarsz na ul. Kilińskiego<sup>8</sup>, „część uroczystości odbyła się pod wmurowaną w ścianę świątyni tablicą pamiątkową, zaprojektowaną przez Sybiraczkę – Helenę Kurzak [...] Na zakoń-

<sup>4</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 14, s. VI.

<sup>5</sup> I. Copik, *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, „Pedagogika” XXII, pod red. K. Rędzińskiego, M. Łapota, Częstochowa 2013, s. 185.

<sup>6</sup> D. Kubicki, *Naród i jego kulturowe dziedzictwo – źródłem treści edukacyjnych w interaktywnej lekturze tradycji narodowej i wydarzającej się społecznej współczesności*, „Pedagogika” XXIII, pod red. K. Rędzińskiego, M. Łapota, Częstochowa 2014, s. 45.

<sup>7</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 11, s. IV.

<sup>8</sup> Tamże.



czenie uczestnicy uroczystości zaśpiewali Hymn Sybiraków. Autorem słów tej pieśni jest znany twórca i sybirak Marian Jonkajtys<sup>9</sup>.

Godny podkreślenia jest wspólny udział w tych przedsięwzięciach ludzi starszych – weteranów, oraz dzieci i młodzieży. Wartę honorową zaciągnęli harcerze, natomiast uczniowie Zespołu Szkół Samochodowo-Budowlanych zaprezentowali montaż słowno-muzyczny<sup>10</sup>. Sprzyja to zacieśnianiu więzi międzypokoleniowych, pomaga w przekazaniu prawdy historycznej, ma ogromne znaczenie dla seniorów, którzy mogą podzielić się własnymi wspomnieniami, nadając wydarzeniom z przeszłości indywidualny autentyczny wymiar, przemawiający bardziej niż teksty podręcznikowe. Poznawanie przez młodych ludzi losów ich przodków, ich świata wartości, ideałów, postaw może stanowić impuls do refleksji nad możliwością osobistego służenia ojczyźnie w czasie pokoju (patriotyzm dnia codziennego).

Przestrzenią znaczącą dla edukacji jest kościół. Niezaprzeczalną wartością dla zachowania pamięci historycznej mają msze święte i nabożeństwa odprawiane w częstochowskich kościołach w intencjach Polaków walczących o wolność i niepodległość ojczyzny, np.: „w kościele pw. Matki Bożej Zwycięskiej została odprawiona Msza św. w intencji Sybiraków – osób zesłanych w czasie II wojny światowej i w latach powojennych z terenu polskich Kresów na Syberię i do Kazachstanu”<sup>11</sup>, „w intencji poległego w obronie ojczyzny por. Kazimierza Malczewskiego, żołnierza 27. Pułku Piechoty”<sup>12</sup>, „w kościele pw. Św. Jakuba Apostoła w Częstochowie odbyła się Msza św. w intencji Żołnierzy Wyklętych”<sup>13</sup>, „przewodniczył Mszy św. na częstochowskim cmentarzu Kule w intencji żołnierzy walczących o ziemię częstochowską w 1939 r., szczególnie 7. Dywizji Piechoty”<sup>14</sup>.

Podkreślić trzeba potencjał wychowawczy i poznawczy okolicznościowych mszy świętych, podczas których w homiliach kapłani przybliżają sylwetki bohaterów: „wołamy o pamięć o żołnierzach 27. Pułku Piechoty i ofiarach tzw. Krwawego Poniedziałku z 4 września 1939 roku, którzy zostali brutalnie zamordowani przez Niemców przed Ratuszem i na placu przed naszą częstochowską katedrą”<sup>15</sup>.

Wiąże się to z przekazem wiedzy, jak również z kształtowaniem określonych postaw i wartości wśród odbiorców: „trzeba słowu Ojczyzna nadać także w naszych czasach prawdziwy sens i przypomnieć, że ojczyzna jest i była najwyższą wartością”<sup>16</sup>.

<sup>9</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 27, s. VII.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> „Niedziela Częstochowska” 2014, nr 16, s. III.

<sup>12</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 39, s. VIII.

<sup>13</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 11, s. IV.

<sup>14</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 37, s. VI.

<sup>15</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 39, s. VIII.

<sup>16</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 39, s. VIII.

W procesie wychowania młodego pokolenia stale należy podkreślać znaczenie pamięci o zmarłych osobach zasłużonych dla Częstochowy, związanych z miastem. Trzeba przypominać ich sylwetki, osiągnięcia, wydarzenia z życia. W tym celu podejmowane są w Częstochowie liczne inicjatywy, np.: „w Filharmonii w Częstochowie odbędzie się koncert dedykowany pamięci Krzysztofa Pośpiecha”<sup>17</sup>. Odprawiane są także msze w intencjach nieżyjących, np.: „w czwartą rocznicę śmierci śp. Krzysztofa Pośpiecha, muzyka, dyrygenta i organizatora wielu imprez, wybitnej postaci życia muzycznego w Częstochowie, zostanie odprawiona Msza św. w jego intencji”<sup>18</sup>.

Placówki oświatowe to miejsca, w których szczególnie mocno uwzględnia się kalendarz świąt i uroczystości, organizując zgodne z nim imprezy okolicznościowe. Mają one postać przedsięwzięć zarówno wewnętrznych, np.: „w scenariusz częstochowskich przygotowań przedświątecznych wpisała się młodzież z katolickiej Szkoły Zawodowej Specjalnej Stowarzyszenia Przyjaciół Szkół Katolickich im. św. Antoniego z Padwy, organizując konkurs pieczenia pierników”<sup>19</sup>, jak i otwartych na środowisko zewnętrzne, np.: „z okazji Narodowego Święta Niepodległości w Gimnazjum nr 5 im. Mikołaja Reja w Częstochowie odbędzie się spektakl artystyczny. Nauczyciele i uczniowie zapraszają mieszkańców Częstochowy, by wspólnie wspominać wydarzenia, które w historii Polski mają szczególne miejsce”<sup>20</sup>.

Działania te służą rozwijaniu poczucia wspólnoty i tożsamości narodowej, przypominają tradycję, zwyczaje narodowe, dawne dzieje Polski, których nie wolno zapomnieć, gdyż – jak powiedział kardynał Stefan Wyszyński – naród bez przeszłości jest narodem bez przyszłości. Wartością podejmowanych w tym obszarze inicjatyw jest współpraca placówek oświatowych ze środowiskiem, sprzyjająca ich integracji.

W kalendarzu imprez zawarte są przedsięwzięcia służące wychowaniu estetycznemu i uświadomieniu na sztukę zarówno najmłodszych, jak i starszych mieszkańców miasta, adresowane do przedszkolaków, ale także do seniorów. Wśród działań umożliwiających percepcję sztuki wskazać trzeba inicjatywy muzyczne, plastyczne, literackie. „Bardzo popularne są koncerty odbywające się w okresie bożonarodzeniowym, kultywujące piękny zwyczaj śpiewania kołęd. Wymienić można: Jubileuszowy koncert kołęd z okazji X-lecia Jasnogórskiego Chóru Chłopięcego Pueri Claromontani<sup>21</sup>, Jakubowe kołędowanie<sup>22</sup>, Koncert kołęd”<sup>23</sup>. Organizowane koncerty niosą nie tylko wrażenia muzyczne, są nośnikiem

<sup>17</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 38, s. VII.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> „Niedziela Częstochowska” 2014, nr 51-52, s. VII.,

<sup>20</sup> „Niedziela Częstochowska” 2014, nr 44, s. VII.

<sup>21</sup> „Niedziela Częstochowska” 2013, nr 1, s. VIII.

<sup>22</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 3, s. VIII.

<sup>23</sup> Tamże.

poezji: „na koncert składają się teksty ks. Jana Twardowskiego do muzyki Włodzimierza Krawczyńskiego”<sup>24</sup>, czy sposobem ewangelizacji: „w częstochowskiej parafii pw. Matki Bożej Zwycięskiej [...] odbędzie się koncert zespołu „Siewcy Lednicy”<sup>25</sup>.

Kontakt z dziełami sztuki umożliwiają liczne wystawy organizowane w Częstochowie, np.: „wernisaż wystawy malarstwa – «Światło w dialogu z chwilą» w Muzeum Monet i Medali Jana Pawła II w Częstochowie”<sup>26</sup>. „Wydarzeniem kulturalnym Częstochowy początku 2014 r. stała się zaprezentowana w Pałacu Ślubów wystawa malarstwa pędzla Gabrieli Polaczek, członka Częstochowskiego Stowarzyszenia Plastyków im. J. Dudy-Gracza”<sup>27</sup>.

Podjęmowane w Częstochowie inicjatywy bardzo często wiążą się z ogólnopolskimi trendami i ustaleniami, związanymi z ważnymi postaciami i wydarzeniami w dziejach Polski. Bez wątplenia do najwybitniejszych postaci w pantheonie Polaków należy święty Jan Paweł II. W związku z dziesiątą rocznicą śmierci i pierwszą rocznicę kanonizacji wielkiego Polaka, przypadających w 2015 roku, Sejm Rzeczypospolitej Polskiej podjął uchwałę<sup>28</sup> w sprawie ustanowienia roku 2015 Rokiem św. Jana Pawła II:

Jego ogromne zasługi i zaangażowanie w proces odradzania się niepodległości naszej ojczyzny oraz ogromny wkład w propagowanie uniwersalnego przesłania o godności i prawach człowieka na zawsze pozostaną w naszej pamięci. Jego życie było świadectwem wiary dla milionów ludzi na całym świecie, a bolesne odejście zjednoczyło wszystkich Polaków niezależnie od wyznania i poglądów.

Niech motywem przewodnim wszelkich inicjatyw wzbogacających ten Rok będą słowa Jana Pawła II wypowiedziane przed laty na Jasnej Górze: „Czuwam – to znaczy także: czuję się odpowiedzialny za to wielkie, wspólne dziedzictwo, któremu na imię Polska. To imię nas wszystkich określa. To imię nas wszystkich zobowiązuje...”<sup>29</sup>.

Misję przybliżania postaci świętego papieża, przypomnienia nauczania papieskiego podjęły liczne instytucje na terenie całego kraju, także Częstochowy: „w dzisiejszym świecie bardzo ważne jest przypomnienie nauczania św. Jana Pawła II o godności i odpowiedzialności kobiet – mówił na początku sympozjum ks. Jacek Michalewski”<sup>30</sup>. Mowa tu o sympozjum na temat: „Kobieta nadzieją chrześcijaństwa”, które odbyło się w redakcji „Tygodnika Katolickiego Niedziela”.

W Częstochowie pamięć o Ojcu Świętym jest żywa. Odbywają się spotkania, koncerty, apele, inscenizacje, konkursy poświęcone wybitnemu Polakowi,

<sup>24</sup> „Niedziela Częstochowska” 2014, nr 50, s. II.

<sup>25</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 14, s. VIII.

<sup>26</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 41, s. V.

<sup>27</sup> „Niedziela Częstochowska” 2014, nr 10, s. III.

<sup>28</sup> Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 5 grudnia 2014 r. w sprawie ustanowienia roku 2015 Rokiem św. Jana Pawła II, „Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa, dnia 16 grudnia 2014 r., poz. 1200.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 11, s. VI.

np.: koncert pasyjny w 10 rocznicę śmierci św. Jana Pawła II<sup>31</sup>, „w kościele pw. Św. Maksymiliana Marii Kolbego w Częstochowie ma miejsce koncert papieski: «Dekalog jest jak kompas na wzburzonym morzu – Jan Paweł II». [...] W programie m.in. muzyka polska, ukraińska i rumuńska”<sup>32</sup>, pierwszy wojewódzki konkurs wiedzy o św. Janie Pawle II pod hasłem „Program Miłości” w Muzeum Monet i Medali Jana Pawła II w Częstochowie<sup>33</sup>.

Wśród inicjatyw kulturalno-oświatowych realizowanych w Częstochowie warto zwrócić uwagę na działania związane z krzewieniem poprawnej polszczyzny i popularyzowaniem literatury. Znacząca rola przypada organizowanym konkursom recytatorskim, do których należy m.in. Powiatowy Konkurs Recytatorski Poezji Religijnej i Patriotycznej<sup>34</sup>. Służą one rozwijaniu wrażliwości młodego pokolenia na piękno żywego słowa, wymuszają zainteresowanie takimi elementami polszczyzny, jak dykcja, modulacja, interpretacja tekstu. Jest to niezwykle ważne wyzwanie dla organizatorów przestrzeni współczesnej edukacyjnej, gdyż dzieci i młodzież często mówią niedbale, za szybko, niewyraźnie, pomijając całkowicie znaki przestankowe, linie intonacyjne czy modulację głosu. Organizowanie przedsięwzięć służących refleksji językowej użytkowników polszczyzny jest zatem bardzo istotne w procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. W dobie szczególnego uprzywilejowania języków obcych wskazane jest stale podkreślanie znaczenia języka ojczystego w życiu każdego obywatela i całej wspólnoty. Warto pamiętać, że „umiejętności zdobyte w czasie nauki czytania i recytacji (staranna dykcja, odpowiednia intonacja zdań i logiczne ich akcentowanie) mają duże znaczenie dla każdego człowieka w jego codziennym, społecznym i towarzyskim obcowaniu z innymi ludźmi”<sup>35</sup>.

Wśród inicjatyw służących propagowaniu różnych rodzajów literatury występują konkursy poetyckie i literackie. Renomowanym w kraju jest Ogólnopolski Konkurs Poetycki im. Haliny Poświatowskiej dedykowany wybitnej częstochowskiej poetce, organizowany przez Regionalny Ośrodek Kultury w Częstochowie. W 2015 roku odbyła się jego 36. edycja. „Celem konkursu jest przybliżenie postaci Haliny Poświatowskiej, ale też propagowanie poezji, pokazywanie społeczeństwu, że poezja jest ważna”<sup>36</sup>.

Inna inicjatywa to Konkurs Literacki Zofii Martusewicz, którego „celem jest upamiętnienie niezwyklej nauczycielki języka polskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza w Częstochowie oraz rozbudzenie zainteresowań literackich wśród uczniów [...] organizatorem konkursu było, jak co roku. Stowarzyszenie Przyjaciół «Gaude Mater» w Częstochowie”<sup>37</sup>. Podnoszeniu

<sup>31</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 13, s. II.

<sup>32</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 39, a. VIII.

<sup>33</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 14, s. VIII.

<sup>34</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 13, s. III.

<sup>35</sup> M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000, s. 84–85.

<sup>36</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 14, s. VI.

<sup>37</sup> „Niedziela Częstochowska” 2014, nr 50, s. III.

wiedzy literackiej uczniów służą konkursy inspirowane twórczością pisarzy i poetów, np. w ramach interdyscyplinarnego projektu „Haśka. Poświatowska in art.” czy koordynowane przez Ośrodek Promocji „Gaude Mater” konkursy wiedzy o poetce z Częstochowy<sup>38</sup>.

Walory kształcząco-wychowawcze mają konkursy i turnieje, organizowane w zakresie wielu dziedzin, np.: Ogólnopolski Konkurs Wiedzy Biblijnej organizowany przez Katolickie Stowarzyszenie „Civitas Christiana”<sup>39</sup>, „II Otwarte Mistrzostwa Częstochowy w Szachach Szybkich [...] Celem turnieju jest wyłonienie mistrzów Częstochowy w szachach wśród dzieci do lat 7.”<sup>40</sup>, jubileuszowy – XX Archidiecezjalny Turniej Szachowy dla dzieci i młodzieży do lat 19<sup>41</sup>, „Uwierzyć w siebie” to hasło VIII letniej olimpiady sportowej dla podopiecznych ośmiu domów pomocy społecznej [...] w Częstochowie<sup>42</sup>.

Efektom końcowym wielu przedsięwzięć są konkretne wytwory: prace plastyczne, książki, tomiki wierszy, fotografie. Organizowane są promocje książek, np.: Katyńskie zaduszki, promocja książki *Prawda i kłamstwo o Katyniu*, która „zawiera prace laureatów VI edycji Wojewódzkiego Konkursu Historyczno-Literackiego «Prawda i kłamstwo o Katyniu»”<sup>43</sup>. „W Regionalnym Ośrodku Kultury przy ul. Ogińskiego w Częstochowie odbył się Salon Poezji, podczas którego zaprezentowano twórczość uzdolnionych osób z niepełnosprawnością [...] jest to świetna okazja do promocji ich twórczości i do osvajania społeczeństwa z niepełnosprawnościami”<sup>44</sup>, „XVII Międzynarodowy Konkurs Cyfrowej Fotokreacji Cyberfoto 2014 został rozstrzygnięty, a jego efekty możemy zobaczyć na pokonkursowej ekspozycji w regionalnym Ośrodku Kultury w Częstochowie”<sup>45</sup>.

Podkreślić należy społeczny wymiar niektórych inicjatyw. Zachęcają one dzieci, młodzież, a także dorosłych do aktywnej pomocy innym, kształtują postawy empatii, wrażliwości, otwarcia się na los bardziej potrzebujących:

Síódmy już Bieg Częstochowski, organizowany przez Stowarzyszenie Ludzi Aktywnych Zabiegani [...] wśród zawodników nie brakuje ludzi ofiarnych, którzy swoim startem chcą pomóc innym [...] za każdą osobę, która dobiegła do mety, firma przekazała na cele charytatywne określoną wcześniej kwotę<sup>46</sup>.

Znaczące wychowawczo są akcje pomocowe organizowane w okresie świątecznym, przede wszystkim wigilia dla bezdomnych i osób w trudnej sytuacji.

<sup>38</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 14, s. VI.

<sup>39</sup> „Niedziela Częstochowska” 2014, nr 16, s. II.

<sup>40</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 16, s. III.

<sup>41</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 7, s. VIII.

<sup>42</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 34, s. VII.

<sup>43</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 3.

<sup>44</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 41, s. III.

<sup>45</sup> „Niedziela Częstochowska” 2014, nr 20, s. VIII.

<sup>46</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 16, s. II

„Spotkanie organizuje Caritas archidiecezji częstochowskiej. W tym dziele pomagają wolontariusze i harcerze z drużyny Wawer, a stronę muzyczną poprowadzą alumni Wyższego Seminarium Duchownego w Częstochowie”<sup>47</sup>.

Do wartościowych przedsięwzięć realizowanych w mieście należy kampania „Tornister Marzeń 2015” – dzieło pomocy dzieciom i rodzinom. Jej zakończenie odbyło się w siedzibie Caritas archidiecezji częstochowskiej, gdzie najbardziej potrzebującym rozdano 500 plecaków wraz z wyposażeniem. „Dary te pomogą uczniom rozwijać talenty, którymi Pan Bóg szczerze obdarzył każdego z nich; pomogą poznawać świat i cieszyć się każdym dniem, aby był to piękny i dobrze spędzony czas edukacyjnych zmagania”<sup>48</sup>.

Zaprezentowane, wybrane z doniesień prasowych na łamach „Tygodnika Katolickiego Niedziela”, inicjatywy kulturalno-edukacyjne przede wszystkim wpisują się w wychowanie regionalno-historyczno-obywatelskie. Nie jest to jednak jedyny zakres ich oddziaływań – są wielopłaszczyznowe i skierowane do szerokiego kręgu adresatów. Szczególnie ważnymi odbiorcami są dzieci i młodzież, choć także całe rodziny. Wyodrębnić można ponadto, organizowane bardzo często we współpracy różnych instytucji, imprezy skierowane do każdego mieszkańca Częstochowy. Łączy je wspólny cel – kształtowanie postaw świadomego uczestnictwa w życiu kraju poprzez aktywny udział w życiu rodzimej miejscowości, oraz wspomaganie rozwoju osobistego, zarówno umysłowego, jak i fizycznego każdego obywatela, co przynosi korzyści dobru wspólnemu. Bogactwo podejmowanych inicjatyw pozwala przypuszczać, że placówki, instytucje, stowarzyszenia działające na terenie Częstochowy mają tego pełną świadomość i zależy im na dotarciu z przesłaniem kulturowo-edukacyjnym do jak najszerszego grona mieszkańców.

## Bibliografia

- Copik I., *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, „Pedagogika” XXII, pod red. K. Rędzińskiego, M. Łapota, Częstochowa 2013.
- Karcz-Taranowicz E., *Środowisko lokalne rzeczywistym determinantem rozwoju edukacji*, [w:] *Edukacja jutra-systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014.
- Kubicki D., *Naród i jego kulturowe dziedzictwo – źródłem treści edukacyjnych w interaktywnej lekturze tradycji narodowej i wydarzającej się społecznej współczesności*, „Pedagogika” XXIII, pod red. K. Rędzińskiego, M. Łapota, Częstochowa 2014.

<sup>47</sup> „Niedziela Częstochowska” 2014, nr 50, s. VIII.

<sup>48</sup> „Niedziela Częstochowska” 2015, nr 38, s. VII.

- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Pilch T., *Środowisko lokalne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Warszawa 2007.
- Szczepańska M., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 5 grudnia 2014 r. w sprawie ustanowienia roku 2015 Rokiem św. Jana Pawła II, „Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa, dnia 16 grudnia 2014 r.

## Summary

### **Education and Culture in the City. Content Analysis of the “Niedziela Czestochowska”**

In Czestochowa, there are so many educational and cultural initiatives. They serve the integration of citizens and serve historical, regional, civic and aesthetic education. They organize competitions, concerts, marches, seminars, masses that serve the residents of the city education.

**Keywords:** education, culture, the city, the initiative.





## **CZĘŚĆ II**

### **PROBLEMY SZKOŁY I KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.11>

Юлія ЗАЯЧУК

## Сучасні “Головні гравці” у сфері вищої освіти: тенденції, роль та стратегії взаємовпливу

Процес зростання впливу, поширення, урізноманітнення систем вищої освіти, а також процес поширення нових комунікаційних технологій, разом з модернізацією і глобалізацією ринку праці привели до виникнення **нового вигляду ландшафту сучасної вищої освіти.**

Одним з базових елементів динаміки змін світових систем вищої освіти є визнання її **ролі як “головного героя”** у підготовці продуктивних інтелектуальних ресурсів, тобто в навчанні людей з інтелектом, продуктивністю та раціональним споживчим інтересом.

Визнання важливості вищої освіти в національних моделях зростання і розвитку, а також зростаюча цінність знань та інформації як факторів продуктивності і конкурентоспроможності відображає зростаючий **попит на вищу освіту.** З цих причин вища освіта “стає свідком” багатьох сьогоднішніх суспільних змін.

**Мета даного дослідження** – проаналізувати найбільш впливові тенденції та координаційні сили у сфері сучасної вищої освіти, аспекти її глобальних змін, а також напрями сучасної європейської реформи вищої освіти як інструменту європейської інтеграції та глобалізації.

Виокремимо *аспекти сучасних змін у вищій освіті*, котрі нам бачаться головними:

- інтернаціоналізація, регіоналізація державного і приватного сектору вищої освіти;
- урізноманітнення типів інституцій і джерел їх фінансування;
- збільшення кількості студентів на усіх рівнях вищої освіти;
- зростання приватних інвестицій у вищу освіту;
- зміцнення сектору “прибуткових” (for profit) і “корпоративних” (corporate) закладів вищої освіти;

- стратегічний альянс між університетами, корпораціями і громадським сектором;
- гнучкість навчального плану;
- зміни в системі управління вищим навчальним закладом і освітньому менеджменті;
- реформування аспекту регулювання і координації вищої освіти;
- наявність фактору акредитації та сертифікації навчальних програм;
- поява нових інструментів для забезпечення якості вищої освіти;
- виникнення нових інструментів збору і обробки даних про потреби ринку праці та запити студентів;
- дистанційні форми навчання;
- віртуальні університети<sup>1</sup>.

У контексті змін, котрі проходить система, відбувається формування ринку послуг вищої освіти (*market of higher education services*), у якому традиційні постачальники освітніх послуг (*traditional providers*), котрими є громадські (державні, національні) і приватні інституції вищої освіти, і “нові постачальники освіти” (“*new providers*”) конкурують або доповнюють пропозицію один одного.

Наукова література поняття “нові постачальники освіти” сьогодні відображає, з одного боку, як сектор бізнесу і корпорацій, які не є частиною приватного освітнього сектору, і які зараз представляють заклади вищої освіти “для отримання прибутку” (“*for profit*”), з іншого боку, – це організації, що пропонують дистанційну освіту через електронні засоби навчання.

Поява **нових дійових осіб і “постачальників” освітніх послуг** являє собою великий інтерес у плані *розуміння напряму розвитку вищої освіти у найближчому майбутньому*.

Окреслимо *деякі тенденції*, котрі, на нашу думку, становлять в цьому плані особливий інтерес.

- Поява моделі “підприємницької” вищої освіти і корпоративних університетів.
- Поява “віртуальних” університетів і on-line курсів.
- Система сертифікації компетентності в області комп’ютерних технологій<sup>2</sup>.

Щодо моделі “підприємницької” вищої освіти і корпоративних університетів, то зазначимо, що на даний час вичерпної статистики таких університетів немає, та деякі індикатори показують величину цього сектору вищої освіти. Відповідно до звіту Департаменту освіти

<sup>1</sup> Mendivil J. L. The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 353.

<sup>2</sup> Mendivil J. L. The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 354.

Сполучених Штатів, кількість “підприємницьких” інституцій вищої освіти (“*for profit higher education institutions*”) перевищує кількість громадських і приватних інституцій. Водночас зауважимо, що часом такі інституції мають слабкі академічні якості.

Паралельно до розвитку інституцій “підприємницької” вищої освіти, маємо появу феномену т.зв. “корпоративних університетів”. Вони передбачають підвищення кваліфікації і спеціальну підготовку працівників великих корпорацій. Список основних сучасних корпоративних університетів включає такі, як General Motors, Land Rover, Shell, Coca Cola, McDonalds. Ціль таких університетів – пропонувати не ступені, а спеціальні програми для специфічної роботи в певній конкретній корпорації.

“Віртуальні” університети і *on-line* курси масово з’явилися через сучасний вибух нових інформаційних технологій. У світі віртуальних університетів виділяється University of Phoenix. Він має понад 100 кампусів у Сполучених Штатах, Канаді, Нідерландах, та “віртуальні кампуси”, де працюють студенти з усього світу. “Віртуальні кампуси” цього університету обслуговують понад 25 тис. студентів (чверть від загальної кількості студентів університету) і функціонують через “навчальні групи” – кластери, що складаються з 8–14 студентів, котрі виконують окреме завдання. Таким чином університет пропонує ступеневі програми стаціонарно (*Campus*), через *on-line* курси, і шляхом нового “змішаного” режиму навчання, що називають *Hybrid (FlexNet)*, котрий поєднує навчання в класі та *on-line* навчання<sup>3</sup>. Канадський Athabaska University – найбільш відомий приклад університету, робота котрого фокусується суто на дистанційному навчанні канадських та міжнародних студентів<sup>4</sup>. До цього можемо додати створену асоціацію канадських університетів, до якої належить, зокрема, і згаданий Athabaska University, і які спеціалізуються на *on-line* та дистанційній освіті. Цю асоціацію сьогодні називають Канадським віртуальним університетом (*Canadian Virtual University*)<sup>5</sup>.

Сектор *сертифікації компетентності в області комп’ютерних технологій* (та *менеджменту в області комп’ютерних технологій*) в основному розроблений і контрольований великими корпораціями комп’ютерного і програмного забезпечення (*computer and software corporations*). Сьогодні цей сектор активно поповнюється сертифікацією компетентності в інших галузях. Згаданий сектор працює практично без державного контролю, через Інтернет і ґрунтується на наданні сертифікатів замість дипломів, звань і ступенів. Корпорації програмного забезпечення та асоціації у комп’ютерній індустрії виступають не тільки в якості

<sup>3</sup> <http://www.educationcorner.com/university-of-phoenix.html>

<sup>4</sup> Mendivil J. L. The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 358.

<sup>5</sup> <http://www.cvu-uvc.ca/cvuuniversities.html>

основних “постачальників”, а й також визначають стандарти (*competence norms*) і діють як акредитаційні суб’єкти (*accreditation groups*), “уповноважені освітні центри” або партнери офіційних навчальних закладів. Серед найновіших найбільш оплачуваних ІТ сертифікатів виокремимо наступні: в області комп’ютерної *інфраструктури* (Microsoft, Cisco, Oracle, Redhat тощо); в області *програмування* (Microsoft, Oracle тощо); в області *менеджменту* комп’ютерних технологій (напр., Project Management Professional, Certified Scrum Master, ITIL v3 Foundation)<sup>6, 7</sup>.

До окреслених трьох аспектів, сьогодні слід окремо додати також *Google* як нового потужного сучасного “гравця” на глобальному ринку сучасних освітніх послуг. *Google* сьогодні має численні освітні інструменти для викладання та навчання, прагне підвищити можливості для отримання освіти по всьому світу. Немає сумніву, що *Google* робить речі простішими і доступнішими, і замість того, щоб шукати необхідну інформацію у книгах в бібліотеці, завдяки *Google* можна відкрити свій браузер, ввести запит і отримати результат негайно. Спеціальні програми, що містяться на *Google*, призначені для шкіл. Педагоги можуть використовувати їх для збору освітніх відео та класичної літератури для своїх класів. *Google* також надає різні навчальні засоби для допомоги студентам і викладачам<sup>8</sup>.

Нова динаміка вищої освіти, а серед іншого і поява нових “постачальників” освітніх послуг на ринку вищої освіти, надає нові можливості, “виклики” і ризики для координаційної діяльності інституції. Зокрема, у списку “викликів” знаходиться проблема якості вищої освіти, академічна свобода і проблема інтелектуальної власності.

Сучасні “гравці”, залучені у сферу **політики в галузі вищої освіти** (*players in higher education policy*) звертають погляд на реформування вищої освіти глобального, державного та інституційного рівня.

На сьогодні загальноєвропейська стратегія реформування вищої освіти передбачає кілька напрямів, до характеристики і аналізу яких ми звернемося. Це такі, як:

- *структурні реформи*, тобто реформування навчальних планів (це становить “сферу дії” Болонського процесу);
- *реформи в галузі освітнього менеджменту та управління* вищими навчальними закладами;
- *реформи в галузі фінансування* вищих навчальних закладів.

**Першим напрямом** визначимо реформу **структурну**, тобто Болонську реформу, котра є інструментом європейської інтеграції та глобалізації.

<sup>6</sup> <http://www.computersciencezone.org/the-10-highest-paying-it-certifications-for-2015/>

<sup>7</sup> Mendivil J. L. The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 361.

<sup>8</sup> <http://www.idealessay.net/googles-influence-on-education>

Загалом дослідники визначають *дві глобальні мети Болонської реформи*<sup>9</sup>:

- *реструктуризація систем вищої освіти;*
- *інтернаціоналізація вищої освіти і мобільність учасників освітнього процесу.*

*Реструктуризація вищої освіти* – це перш за все запровадження двоступеневої бакалаврсько-магістерської структури вищої освіти.

Щодо *інтернаціоналізації* вищої освіти і мобільності, то тут є два окремих види мобільності: *міжконтинентальна* (щоб зробити європейську вищу освіту більш привабливою для студентів з інших частин світу) та *мобільність в межах європейського континенту*.

Запровадження бакалаврсько-магістерської системи стало інструментом для залучення студентів з-поза меж Європи до європейського простору вищої освіти і дійсно збільшило кількість таких студентів. А в аспекті мобільності в межах Європи, Болонська реформа не стала такою успішною, як це очікувалося. Це підкріплюється тим, що проблема взаємовизнання кваліфікацій, отриманих у різних країнах, сьогодні є великою, а ідея розширення мобільності студента, як це не парадоксально звучить, з впровадженням Болонського процесу ускладнюється, адже навчальні курси, здобуті за кордоном, можуть не визнаватися “домашнім” університетом. Про це зазначили у інтерв’ю професор Ю. ван Бур<sup>10</sup> та професор Ю. Хенце<sup>11</sup>.

*Проаналізуємо “виклики” для професії викладача університету в умовах Болонської реформи.*

Як перший “виклик” для викладача можна розглядати *обмеження навчального часу студента та структурування навчального плану*. Тут зазначимо, що у випадку багатьох європейських країн, Болонська реформа скоротила часовий проміжок навчання студента в університеті, таким чином вперше в університетській історії час навчання лімітувався законом. Крім того, Болонська реформа “модуляризувала” структуру навчального плану, в результаті чого він став більш організованим, а альтернатива курсів обмежилася.

Другим “викликом” для викладача вищої школи вважаємо *зміни в процесі викладання*, які можна означити так:

- навчальний план – це “закон викладання” (університетські професори повинні викладати не лише дисципліни, що перебувають у руслі їхніх

<sup>9</sup> З інтерв’ю з професором Університету Касселя (Німеччина) д-ром У. Тайчлером,, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>10</sup> З інтерв’ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. ван Буrom, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>11</sup> З інтерв’ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

- наукових досліджень, а чітко слідувати навчальному плану і пропонувати лекції та семінари у межах певного модуля<sup>12</sup>;
- міжнародні магістерські програми (університетський викладач повинен бути в змозі забезпечити навчальні курси англійською мовою);
  - наявність різних категорій студентів, а саме: власні студенти, іноземні студенти, які здобувають ступінь, студенти за обміном та студенти, які вчаться 1-2 семестри і не здобувають ступінь (університетський викладач повинен відповідати різному досвіду та різним цілям студентів).

До цього слід додати, що *академічна свобода і роль студента* в навчальному процесі в руслі сучасних реформ у вищій освіті також змінюються. Студентам залишилося не так багато альтернатив для вибору курсів, з'явилося багато обов'язкових курсів. Студенти повинні вивчати визначені модулі – лекції та семінари, тож умови навчання стали більш жорсткими, а терміни навчання – більш чіткими та фіксованими. Роль студента в навчальному процесі також змінилася: він став більше схожим на споживача освітніх послуг, більш вимогливим, а викладач перетворився на того, хто надає освітній сервіс для студента.

Третім “викликом” для викладача вищої школи вважаємо зміни в питанні *академічної свободи*. *Індивідуальний компонент академічної свободи* – це свобода вчених робити такі дослідження, які вони хочуть. Можемо констатувати, що цей компонент академічної свободи залишився практично незмінним. *Інституційний компонент академічної свободи* – це інституційна автономія професора і професорської спільноти. Цей компонент академічної свободи, на думку університетських професорів, з Болонською реформою змінився – з'явився аспект *оцінки* їх наукової і викладацької роботи. Так, професор Р. Рінне з Університету Турку, говорячи про “тиск звітів” про виконану роботу, зазначив: “У нас з'являється все більше і більше тиску на університетських професорів, які повинні показати, скільки і що зробили”<sup>13</sup>. Німецька ж, наприклад, університетська система, базована на Гумбольдтській моделі “дослідного” університету, традиційно не характеризується таким підходом і досі немає такого “тиску звітів”<sup>14</sup>. Звісно, реформування поступово приходить і до цього аспекта німецької освітньої системи.

Тож *другим напрямом* загальноєвропейської стратегії реформування вищої освіти визначимо реформу в галузі *освітнього менеджменту* як складову трансформації європейської вищої освіти.

<sup>12</sup> З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>13</sup> З інтерв'ю з професором Університету Турку (Фінляндія) д-ром Р. Рінне, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>14</sup> З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.



Європейська реформа в галузі управління вищою освітою і освітнього менеджменту, паралельно з Болонською реформою як реформою структурною, становить величезне значення для подальшого розвитку європейської вищої освіти.

За визначенням професора Гумбольдтського університету д-ра А. Волтера, реформа в галузі освітнього менеджменту – це “тиха” революція у вищій освіті<sup>15</sup>.

В цьому контексті сьогодні відбувається *зміна найбільш важливих координаційних сил у системі вищої освіти*. До таких координаційних сил дослідники проблем вищої освіти відносять: державу, академічну спільноту, ринкові структури та університетський менеджмент. На попередніх етапах розвитку вищої освіти державна влада і академічна спільнота були традиційними та найбільш впливовими координаційними силами у вищій освіті, в той час, як ринок праці та університетський менеджмент були досить слабкими. Тепер, із сучасними реформами, спостерігаємо тенденцію до зменшення впливу академічної спільноти і держави, і, водночас, до зростання впливу ринкових структур та університетського менеджменту. Управління і менеджмент сьогодні стають визначним міжнародним чинником впливу на розвиток вищої освіти. Тут слід зробити також акцент і на розподілі влади між академічним та адміністративним компонентом менеджменту.

Якщо систематизувати *компоненти нового типу менеджменту* і управління вищим навчальним закладом, то можемо сказати, що його головними елементами є наступні: обмеження впливу держави до відповідальності лише за формування стратегічних цілей, велика конкуренція між інституціями, високий рівень інституційної автономії у фінансових, організаційних та кадрових справах, постійна оцінка і акредитація, відкритість до моніторингу, робота щодо здобуття міжнародних грантів, гнучкість оплати працівників<sup>16</sup>.

У рамках трансформації структури управління вищими навчальними закладами і освітнього менеджменту виокремимо такі аспекти.

— Зміна *основних критеріїв визнання академічної успішності* й досягнень.

Якщо традиційними критеріями оцінювання вважали академічну репутацію і видатні публікації, то новими критеріями є число успішних студентів, число докторантів, кількість наукових статей, гроші, отримані для університету через наукові гранти тощо.

<sup>15</sup> З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром А. Волтером, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>16</sup> Wolter A. From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education // The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries. – Tsukuba, 2007. – P. 111, 114, 119.

- *Оновлення типу управління в структурі інституції і системи взаємозв'язків між вищим університетським керівництвом, керівництвом факультетського рівня та окремим професором.* Тут йдеться про появу нової концепції – “управлінського університету” (*managerial university*). З'явилася т. зв. *цільова угода* між університетом і професором, яка визначає те, що професор повинен виконувати, цілі подальшого розвитку та процедури розподілу грошей. Крім того, створення нового типу управління спричинило включення у процес управління університетом “зовнішніх” осіб, в тому числі представників промисловості і бізнесу, а також значне зміцнення та професіоналізацію центральної та факультетської керівної ланки університету й міру їх відповідальності у питаннях бюджету, реформування навчальної програми, оцінки якості тощо<sup>17</sup>. До цього можемо додати також новий “тип” взаємозв'язку *держава–університет* і появу контракту між державою та інституцією, що є інструментом стратегічного управління, і містить, зокрема, положення стосовно плану розвитку, бюджету та структури інституції<sup>18</sup>.
- *Поява незалежних акредитаційних агенцій* – спеціальних установ з акредитації, які здійснюють оцінку та акредитацію нових курсів та нових бакалаврських і магістерських програм. Акредитаційні агенції – це механізм “зовнішнього” оцінювання якості. Їхніми формальними критеріями, яким університет повинен відповідати, є гроші, персонал, сертифікати, додаток до диплома і будівля університету<sup>19</sup>. У свою чергу, “внутрішнє” оцінювання якості – це індивідуальне оцінювання семінарів та лекцій, оцінка навчальних програм, оцінка структури навчального плану. Скажімо, ще десять років тому в Німеччині, система вищої освіти якої базована на Гумбольдтській моделі “дослідного” університету, ніхто не знав терміну “акредитація”. Англосаксонська традиція – оцінювати роботу університету – не була притаманна німецькій академічній традиції, в тому числі і через історично позитивний образ університету у суспільстві.
- Сьогодні акредитацію потрібно здійснювати, наймаючи відповідну агенцію. Акредитацію роблять зовнішні агенції, які вибираються і оплачуються університетами. При цьому вони перевіряють не сам вищий

<sup>17</sup> Wolter A. From State control to Competition: German higher education transformed // The Canadian Journal of Higher Education. – 2004. – Vol. 3. – P. 90.

<sup>18</sup> Wolter A. From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education // The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries. – Tsukuba, 2007. – P. 120.

<sup>19</sup> З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. ван Буром, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

навчальний заклад, а його конкретні освітні програми. Тобто на кожну освітню програму потрібно наймати таке агентство, щоб воно могло перевірити її і допустити до користування. Проблема полягає в тому, що німецькі університети не встигають подавати програми на акредитацію чи не мають для цього достатньо коштів.

Цю позицію окреслили в інтерв'ю також професори Гумбольдтського університету доктор Ю. Хенце та доктор Ю. ван Бур, зазначаючи, що на даний момент у Німеччині систему "зовнішнього" і "внутрішнього" контролю якості освіти ще належить напрацювати, адже вона на даний час не діє належним чином<sup>20, 21</sup>.

Загалом зазначимо, що впровадження системи контролю за якістю і менеджерської системи в університеті, що приділяє увагу не лише дослідженню, а й викладанню, стало сучасною інновацією.

**Висновки.** Система вищої освіти у Європі сьогодні змінюється радикально. Виокремлені нами аспекти сучасних змін у вищій освіті показують, що поява нових "постачальників" вищої освіти, зростання конкуренції між вищими навчальними закладами і поява принципу їх орієнтації на ринок праці покликані підняти якість, ефективність і привабливість вищої освіти. Окреслені тенденції у сфері сучасної європейської вищої освіти, а також поява нових дійових осіб і "постачальників" освітніх послуг, являють собою великий інтерес у плані розуміння напрямку розвитку вищої освіти у найближчому майбутньому. У контексті змін, котрі проходить система, відбувається формування ринку послуг вищої освіти, у якому традиційні постачальники освітніх послуг конкурують або доповнюють пропозицію з "новими постачальниками освіти". Головним виміром якості сучасних змін та проведення будь-яких реформ є те, чи задоволені результатом усі її учасники на різних рівнях, і чи інтегровані вони у ринок праці в масштабах усього європейського континенту.

## Література:

Mendivil J.L. The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 353–264.

<http://www.educationcorner.com/university-of-phoenix.html>

<http://www.cvu-uvc.ca/cvuuniversities.html>

<sup>20</sup> З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. ван Буром, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>21</sup> З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

- <http://www.computersciencezone.org/the-10-highest-paying-it-certifications-for-2015/>
- <http://www.idealessay.net/googles-influence-on-education>
- 3 інтерв'ю з професором Університету Касселя (Німеччина) д-ром У. Тайчлером,, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.
- 3 інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. ван Буром, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.
- 3 інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.
- 3 інтерв'ю з професором Університету Турку (Фінляндія) д-ром Р. Рінне, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.
- 3 інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром А. Волтером, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.
- Wolter A. From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education // The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries. – Tsukuba, 2007. – P. 111–132.
- Wolter A. From State control to Competition: German higher education transformed // The Canadian Journal of Higher Education. – 2004. – Vol. 3. – P. 73–104.

## Summary

### **The New Providers of Higher Education: Trends, Roles, and Strategies of Mutual Influence**

This paper presents an analysis of issues of contemporary processes related to higher education reform in Europe. It also reveals how the most influential global trends and coordinating forces in higher education, as well as trends in actual European higher education reforms, act as an instrument of European integration and globalization. The paper is based on results obtained in the framework of Erasmus Mundus post-doctoral mobility program in Humboldt University in Berlin, Germany, and the University of Turku, Finland.

The paper reveals that a market of higher education services has been established as an instrument of change and in this context the traditional providers of educational services and the “new providers” compete for or complement the supply. It examines some trends concerning the emergence of new actors and providers of higher education as possible indicators of the direction of higher education in the immediate future. These trends are: a model of entrepreneurial higher education and corporate universities; “virtual” universities and on-line courses; a certification system of competence in computer technology.

This article also considers both purposes of the Bologna reform, namely the restructuring of higher education and internationalization of higher education and mobility. The two separate aims of the latter include Intercontinental mobility and Intra-European mobility. The article also pays particular attention to the changed conditions and challenges of the reforms underwent by the academic profession in European countries.

Special emphasis is also placed on reforms in educational management and governance as important for further development of the higher education system and a “silent” revolution in higher education. The article describes the influence of the most important coordination forces in higher education, such as the state, academic communities, market structures, and University management. It also notes four key factors that have transformed the management and governance structure: (i) the main criteria for recognition of academic performance and achievements are changed; (ii) a new type of governing within the institutions between top university management, faculty level, and individual professors appeared; (iii) special accreditation institutions for assessment and accreditation of new courses and new Bachelors and Masters programs have been established.

**Keywords:** providers of higher education; European higher education reforms; restructuring of higher education; internationalization of higher education; mobility; academic freedom; educational management.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.12>

Надія ЗАЯЧКІВСЬКА

## Міжкультурна освіта студентів в умовах класичного університету

Динамічні зміни, які відбуваються в сучасному світі, призводять до міграції населення, зміни людьми місця свого проживання. Ці проблеми останнім часом гостро постали перед Україною. Незважаючи на об'єктивні труднощі, країна продовжує свою боротьбу за побудову демократичного суспільства, і однією з ознак цього суспільства має стати здатність громадян різних національностей гармонійно співіснувати. Готувати громадян до таких викликів новітнього часу повинна система освіти у частині міжкультурного виховання. На сьогодні у вищих школах України навчаються представники різних національностей з різною притаманною їм національною культурою, народними традиціями, звичаями, а також національною ментальністю. Це пояснює вагомість проблем, пов'язаних з подоланням деяких особливостей та труднощів, що можуть виникнути в взаєминах між учасниками навчально-виховного процесу.

У статті розглянуто актуальність, місце і роль міжкультурної освіти як однієї із складових сучасної системи освіти у класичному університеті. Осмислено понятійний апарат з проблематики міжкультурної освіти. Підкреслено необхідність формування у студентів міжкультурних компетенцій. Значну роль в організації міжкультурної освіти несуть на собі змістова складова, а також застосування ефективних форм і методів навчання. Розглянуто можливості реалізації міжкультурної освіти на прикладі Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Ключові слова:** освіта, культура, міжкультурна освіта, класичний університет, взаємодія, міжкультурні компетенції.

### Постановка проблеми

У сучасному світі відбувається багато динамічних змін, пов'язаних з міграцією населення, зміною людьми місця свого проживання. Культурні, політичні, та соціально-економічні перевороти кидають виклики традиційному способу життя. Українська держава задекларувала бажання великої частини громадян вступити до Європейського Союзу. Однак на

перешкоді до реалізації цих планів постанала складна суспільно-політична ситуація в країні, а особливо, війна. Незважаючи на об'єктивні труднощі, Україна продовжує свою боротьбу за побудову демократичного суспільства, і однією з ознак цього суспільства має стати здатність громадян різних національностей гармонійно співіснувати, жити, працювати, творити. Готувати громадян до таких викликів новітнього часу повинна система освіти у частині міжкультурного виховання.

Проблема міжкультурної освіти набирає дедалі більшого значення в українському суспільстві загалом і відповідно в системі освіти України. Питання міжкультурної освіти необхідно розглядати як засіб задля зміцнення соціальної згуртованості, мирного співіснування та ефективного навчання.

Питання міжкультурної освіти отримали належну увагу в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Їх розглядають у своїх працях М. Бахтін, Л. Вітковський, Ю. Габермас, Г.-Г. Гадамер, П. Гжибовський, А. Краузе, Т. Левовицький, Є. Нікіторович, В. Павлік, В. Тарантей, Т. Тодоров та ін. Дотичні проблеми, які стосуються міжкультурної комунікації, вивчають З. Бакум, А. Василюк, І. Дирда, Н. Іконников, Г. Крючков, Р. Льюїс, С. Мартиненко, С. Ніколаєва, О. Романовський, С. Тер-Мінасова.

Завдяки євроінтеграційним намірам української держави розвивається співробітництво між навчальними закладами, інтеграція в галузі освіти, що закріплено в „Національній доктрині розвитку освіти”<sup>1</sup>. Для українських вищих навчальних закладів щоразу більш актуальним стає багатонаціональне поліетнічне середовище. На сьогодні у вищих школах України навчаються представники різних національностей з різною притаманною їм національною культурою, різними народними традиціями, звичаями, а також національною ментальністю. Це пояснює вагомість проблем, пов'язаних з подоланням деяких особливостей та труднощів, що можуть виникнути у взаєминах між учасниками навчально-виховного процесу. Таким чином міжкультурна освіта стає одним з найважливіших елементів сучасної системи вищої освіти. Підкреслимо, що вона охоплює в однаковій мірі як дидактичний, так і виховний процеси, адже виховний аспект є невід'ємною складовою вивчення будь-якої навчальної дисципліни. З огляду на це, формування толерантності, пошани і поваги до рідної культури та культур інших народів варто ставити одним із амбітних завдань, які мають вирішуватися у стінах навчального закладу. Вважаємо, що виховання студентської молоді та формування у студентів міжкультурних компетенцій є взаємопов'язаними процесами.

<sup>1</sup> *Національна доктрина розвитку освіти*, <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>, 17 IV 2002.



Міжкультурний діалог, який виникає у процесі спілкування та тісної взаємодії між його учасниками, може стати надзвичайно цінним джерелом знань, нового досвіду, обізнаності з цінностями, характерними для носіїв різних культур, а також глибшого пізнання своєї власної культурної традиції.

**Мета даної статті** – розглянути та осмислити місце і роль міжкультурної освіти в системі професійної підготовки студентів в умовах класичного університету.

### **Виклад основного матеріалу**

На сьогодні навчальний заклад залишається найбільш помітним освітнім простором, який займає центральне місце в розвитку суспільства. Освіта повинна бути спрямована на розвиток потенціалу тих, хто навчається, через передавання знань і створення компетенцій, побудову стосунків і пояснення цінностей. Саме за таких умов у них формується здорове осмислення та розуміння, які будують їхні погляди на життя у суспільстві. З огляду на це, міжкультурну освіту необхідно впроваджувати вже з дошкілля та початкової школи. Для реалізації такої освіти потрібно мати добре підготовлених учителів. У сучасних умовах України їхня підготовка відбувається в педагогічних та класичних університетах. Беручи до уваги те, що в Україні саме класичний університет є найбільш поширеним типом вищого навчального закладу, доцільно розглянути можливості організації міжкультурної освіти в навчальному закладі такого типу.

У Положенні про державний вищий навчальний заклад, затвердженому Кабінетом міністрів України, вказано: „Класичний університет – це багатопрофільний вищий навчальний заклад, який проводить підготовку фахівців з вищою освітою в галузі природничих, гуманістичних, технічних та інших напрямів науки, техніки і культури, згідно із професійними освітніми програмами всіх рівнів, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, сприяє поширенню наукових знань і проводить культурно-освітню діяльність серед населення, має розвинену наукову інфраструктуру та високий рівень наукових кадрів”<sup>2</sup>.

Попередній досвід вказує на те, що навчання міжкультурного співіснування між представниками різних культур – складна справа. На думку науковців, у реаліях України міжкультурна педагогіка – відносно

---

<sup>2</sup> Про затвердження положення про державний вищий навчальний заклад, <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1074-96-%D0%BF05022012>, с. 2.

молода педагогічна наука, яка перебуває на стадії становлення. Як галузь педагогічної науки міжкультурна освіта і міжкультурна педагогіка виникли у 70-х рр. ХХ ст. У цей час у світі активізувалася взаємодія між різними народами та культурами. Цьому, зокрема, сприяли й економічна інтеграція, і міждержавні конфлікти. У багатьох країнах Європи звернули увагу на неефективність розв'язання проблем силою та почали створювати у вищих навчальних закладах підрозділи, які б займалися науково-методичною роботою, спрямованою на досягнення довготривалого результату. З огляду на розширення національних держав, поглиблення міжкультурних обмінів та взаємин, постала необхідність формувати серед населення культуру міжнаціональних взаємин і міжнаціонального спілкування.

Однак останнім часом цій проблемі відводиться усе більше місце серед інших педагогічних дисциплін. Адже зростає потреба у вихованні особистості, яка би з належним пошанівком ставилася до свого етнічного походження й одночасно була позбавлена расових і національних упереджень щодо представників інших культур. Таке бачення міжкультурного виховання збігається з аналогічними поглядами на проблему у світовому освітньому процесі. Міжкультурну освіту розглядаємо як складову загальної освіти, яку здобуває студент у стінах вищого навчального закладу.

На сьогодні понятійний апарат з міжкультурної освіти остаточно не опрацьований. Бракує методологічних досліджень у цій галузі педагогічного знання. З огляду на це, побутує декілька визначень поняття „міжкультурна освіта”<sup>3</sup>. Вони акцентують на розгляді зв'язків між людьми різних культур та національностей, сфері гуманітарного знання, скерованому на практичному випрацюванні навичок ефективної міжкультурної комунікації, а також на тому, що така освіта підтримує рівність і права людини, заперечує дискримінацію та відстоює ті цінності, на яких базується рівність. Близькими поняттями в цьому напрямі є такі, як „полікультурна освіта”, „мультикультурна освіта”, „кроскультурна освіта”, „транскulturна освіта”, „міжкультурне навчання” тощо.

Звернемо увагу на ще одну дефініцію, яка міститься у пакеті „Міжкультурне навчання” – спільній публікації Ради Європи та Європейської Комісії (Страсбург 2000). Згідно з цим визначенням, „міжкультурне навчання” – це навчання про те, як ми сприймаємо інших людей, які суттєво відрізняються від нас. Це стосується нас. Це стосується наших знайомих та друзів і того, як ми діємо разом, щоб збудувати

<sup>3</sup> *Intercultural Education: a Selected Bibliography*, „Bulletin of the International Board of Education” July-September 1991, nr 260, p. 1; Ф. С. Бацевич, *Словник термінів міжкультурної комунікації*, <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/slovyk>, Київ 2007; *Intercultural Education Strategy, 2010- 2015*, [http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig\\_intercultural\\_education\\_strategy.pdf](http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig_intercultural_education_strategy.pdf), p. 1.

суспільство, в якому панує справедливість. Це стосується зв'язків, які можуть встановити між собою суспільства, щоб поширювати рівність, солідарність та шанси для всіх. Це поглиблює повагу та підтримує гідність у взаєминах між культурами, особливо тоді, коли частина з них належить до меншості, а інші становлять більшість<sup>4</sup>.

Для України великий інтерес викликає досвід зарубіжних країн з проблематики міжкультурної освіти, зокрема США та країн Євросоюзу. У цьому плані особливо вагоме значення має доробок польських науковців та педагогів-практиків. Як близький сусід України Польща вже пройшла шлях до Європейського Союзу і напрацювала значну кількість матеріалів, що стосуються сфери міжкультурної освіти. Проблеми та виклики України в цьому напрямку дуже схожі. Це і зростання кількості іммігрантів, і розширення міжнародних контактів та обмінів, і збільшення кількості туристичних поїздок громадянами країни. У випадку України це також зростання кількості переселенців, що пов'язано з анексією Криму та війною на Донбасі. За останнє десятиліття в українській освіті з'явилося чимало проектів, результатом яких стали публікації науково-методичних матеріалів польських авторів або ж перекладна література, які спрямовані на допомогу українським педагогам у реалізації завдань міжкультурної освіти<sup>5</sup>.

Усі ці напрацювання стосуються насамперед школи та роботи вчителів зі школярами. На нашу думку, готувати майбутнього вчителя з такого напрямку діяльності доцільно вже зі студентської лави. Для цього потрібно формувати у студентів необхідні міжкультурні компетенції.

Згідно із Великим тлумачним словником сучасної української мови, „компетенція” – це 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи<sup>6</sup>. На нашу думку, точним і виваженим є визначення компетенції, згідно з яким, це об'єктивна категорія, суспільно визначений рівень знань, навичок, ставлень у певній галузі діяльності<sup>7</sup>. Міжкультурна компетенція – це готовність і здатність до міжкультурного професійного спілкування, яка заснована на сформованості уявлень про загальнолюдські цінності, орієнтації на них у сфері міжкультурної комунікації на основі емпатії, що дозволяє усвідомити національно-культурні особливості об'єкту культури, побачити

<sup>4</sup> *Міжкультурне навчання*, Рада Європи та Європейська Комісія, Страсбург 2000, польське видання – Фонд Розвитку Системи Освіти, Варшава, с. 97.

<sup>5</sup> *Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя*, пер. О. Стиславська, Варшава 2004; *Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи*, за ред. Джона Кіста, пер. з англ., Львів 2008.

<sup>6</sup> *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, уклад. і головний ред. В. Т. Бусел, Київ 2003, с. 445.

<sup>7</sup> Бібик Н.М. *Компетентність і компетенції в результатах початкової освіти*, „Початкова школа” 2010, № 9, с. 2.

спільне й різне між різними культурами і досягти взаємопорозуміння у професійній сфері<sup>8</sup>.

Створення відповідних педагогічних умов для формування міжкультурних компетенцій у студентів класичного університету є процесом новим і тривалим. Однак у специфічних умовах війни, в яких сьогодні перебуває Україна, ці процеси відбуваються швидше. Велика міграція населення з Криму та Сходу України, прибуття на навчання до вищих навчальних закладів України студентів з різних регіонів у більшій кількості порівняно з попередніми роками пришвидшує процеси інтеграції та міжкультурної комунікації. Можна стверджувати, що на сьогодні педагогічна наука в цьому напрямі не встигає за практикою. Не вистачає відповідних умов та засобів навчання, а також фахівців, підготовлених до реалізації міжкультурної освіти. У сучасних умовах складається ситуація, коли кожний із представників академічної спільноти має стати таким фахівцем. Викладачі класичного університету повинні подолати труднощі теперішнього дня, оскільки процеси глобалізації та інтеграції є невідворотними і університет не може стояти осторонь цих процесів. Незважаючи на конфлікти та складнощі, радості та розчарування, дії та реакцію на них, ми всі змушені працювати на досягнення спільної мети на підставі щоденного навчання<sup>9</sup>.

У роботі зі студентами необхідно формувати знання теоретичних основ та технологій формування міжкультурної компетентності, основних шляхів впровадження міжкультурної освіти у навчальному закладі, а також вміння застосовувати форми і методи реалізації міжкультурної освіти на практиці, готовність до такого виду діяльності.

Розвинути молодим людям можливість для справжнього розуміння інших допоможуть чотири важливі підходи до викладання та навчання. Вони, на думку західних дидактів, дозволять заохотити інших до роздумів над своєю власною практикою. Йдеться про такі підходи:

- феноменологічний;
- інтерпретаційний;
- діалогічний;
- контекстуальний<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Ольга Березовська, Інна Тригуб, *Формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів*, [в:] Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: в 4, ч 2, Проблеми підготовки сучасного вчителя, ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін., Умань 2011, с. 133.

<sup>9</sup> В.П. Тарантей, Я. Зверко, *Межкультурное образование в европейском измерении*, „Адукацыя і выхаванне” 2013, №5, с. 17.

<sup>10</sup> *Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи*, за ред. Джона Кіста, пер. з англ., Львів 2008, с. 40.

Аналізуючи педагогічні умови формування міжкультурних компетенцій у студентської молоді, необхідно особливу увагу приділити змісту освіти та операційно-діяльнісній складовій процесу навчання (формам та методам навчання).

Щодо змісту освіти, то в цій частині треба збагатити перелік навчальних дисциплін за рахунок таких курсів, які би містили міжкультурну складову. В умовах демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу, це можуть бути предмети на вибір студентів – так звані, елективні курси. Вони повинні містити матеріали, які ознайомлюють студентів з документами ООН та ЮНЕСКО щодо питань міжкультурної освіти, допомагають створити загальну культурну картину світу, передбачають формування міжкультурної комунікації та толерантності, розвивають розуміння, вдячність та гордість студентів за їхню культурну спадщину, виховують повагу до культурної самобутності студентів та їхньої мови. При розробленні навчальних програм та навчально-методичних матеріалів необхідно також спиратися на різні системи знань і досвіду студентів.

Європейські педагоги орієнтують авторів навчальних матеріалів і вчителів відбирати зміст, спрямований на примирення, визнання, розуміння, взаємну довіру між народами; діалог між представниками різних культур і релігійних традицій, дослідження спадщини, боротьбу з різними проявами насильства, порушенням прав людини тощо; розвиток критичного мислення.

Форми навчання, які є найбільш ефективними у міжнаціональній освіті, – це різноманітні тренінги, медіа-заняття, екскурсії, подорожі та ознайомлювальні поїздки з метою відвідування культурних місць, кооперативні форми навчання у групах. Групова навчальна діяльність активізує студентів, сприяє вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити та відстоювати свою точку зору, розвиває навички культури ведення діалогу<sup>11</sup>. Перелічені форми організації навчання служать глибшому оволодінню прийомами міжкультурної комунікації та способам поведінки завдяки ширшому використанню технічних засобів, комп'ютерних програм і можливостей інтеракції. Такі заняття допомагають виробити вміння пристосовуватися до полікультурного середовища, вести співробітництво з представниками різних культур.

До методів реалізації міжкультурної освіти насамперед відносимо інтерактивні методи: ділові, симуляційні та ситуативні ігри, драматизацію, метод випадку, сенкан, портфоліо, „мікрофон”, „снігову кулю”, „гарячий

---

<sup>11</sup> П'ятакова Г.П., Заячківська Н.М. *Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі*, Львів 2003, с. 8.

стілець”, „мозковий штурм”, проектну роботу, кейс-метод та низку інших. Вони сприяють активному і діяльній навчанню, яке стимулює інтерес і творчість студентів у процесі співпраці, а також інтеграції та відкритості.

Головним контекстом використання відповідних методів навчання в міжкультурній освіті є загальні принципи, які стосуються реалізації цієї освіти, а саме:

- реалізація міжкультурної освіти має відбуватися одночасно з відповідною національною освітою, яка служить збереженню національної ідентичності;
- міжкультурну освіту необхідно реалізовувати паралельно з громадянською та європейською освітою;
- реалізація освіти для меншин (етнічних, національних) має відбуватися поряд з освітою для більшості;
- одночасно з міжкультурним навчанням дітей та молоді необхідно проводити подібне неперервне навчання для дорослих<sup>12</sup>.

Окремо необхідно сказати про демократичне управління процесом навчання, адже успіх запровадження міжкультурної освіти прямо залежатиме від загальної атмосфери в навчальному закладі, бажання та великої праці викладачів у цьому напрямі, відкритості до пізнання нового, глибшого проникнення у власну культуру, щоб краще зрозуміти чужу, іншу. Необхідно створити всі умови для організації студентських обмінів, багатомовної практики спілкування, реалізації духу творчості з метою ознайомлення з культурною спадщиною, мистецтвом, релігіями, мовами представників з різних регіонів України або інших народів і країн.

Практика демонструє, що на загал у міжкультурному спілкуванні студентська молодь не відчуває особливих труднощів, хоча спостерігаються окремі проблеми. З метою дослідження цих проблем, пошуку шляхів їх розв'язання під час проходження курсу „Педагогіка” у Львівському національному університеті імені Івана Франка студентам філологічного факультету було запропоновано взяти участь у навчальному проекті під назвою „Я та інші”. Над його реалізацією працювали дві академічні групи загальною кількістю 46 студентів. У рамках цього проекту студенти були поділені на групи і самостійно склали плани проектів. Вони також самостійно підбирали методи науково-педагогічних досліджень, найбільш придатні для дослідження цієї проблематики, склали анкети для опитування, моделювали ситуації, пропонували різні форми та методи для реалізації міжкультурного спілкування.

Головною метою, яку ставили перед собою молоді дослідники, було створення сприятливого середовища для студентів-іноземців або тих, хто

<sup>12</sup> Mirosław Sielatycki, *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej* [w:] Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela, praca zbiorowa, pod red. Anny Klimowicz, Warszawa, 2004, s. 30.

приїхав на навчання до Львівського університету з інших регіонів України. Опитуванням та збором інформації було охоплено 418 студентів двох факультетів: філологічного і факультету іноземних мов. У ході проведення дослідження було проведено низку культурних акцій, зустрічей-знайомств та культпоходів. Для того, щоб з'ясувати, наскільки добре студенти з інших країн і регіонів України адаптувалися до нового середовища, їм було запропоновано анонімне анкетування. Головну увагу було зосереджено не на національності студентів, а на загальних проблемах, які турбують немісцевих студентів загалом. До анкети увійшли такі питання:

1. Як відреагували на Вашу появу в навчальному закладі одногрупники?
2. Чим відрізняється Ваше теперішнє середовище від попереднього?
3. Чи комфортно Ви себе почуваєте в місті (університеті, групі)?
4. Чи викликає у Вас дискомфорт мовний бар'єр?
5. Чи відіграє роль у Вашому спілкуванні релігійний чинник?
6. Чи виникали у Вас конфлікти у групі з релігійних мотивів?
7. Як позначилася на Вас зміна місця навчання?
8. Що Ви хотіли б змінити у навчальному процесі університету?
9. Чи хотіли би Ви після закінчення навчання залишитися працювати у цьому місті?
10. Чи відчували Ви якісь прояви дискримінації чи зневаги щодо себе?
11. Чи існує яка-небудь причина, котра спонукала би Вас залишити навчання в університеті?
12. Який найбільший позитив Ви вбачаєте у процесі навчання у Львівському університеті?
13. Яка риса Вам найбільше подобається серед місцевого населення?
14. Якщо Ви українець, розкрийте специфічні риси свого регіону.
15. Якщо Ви іноземець, розкрийте специфічні риси своєї країни.
16. Чи маєте Ви якісь побажання щодо поліпшення Вашого спілкування з однокурсниками?
17. Чи потрібна міжкультурна освіта для студентів?

Аналіз зібраних анкет загалом продемонстрував досить високий рівень культури спілкування у студентському середовищі. Лише 7% приїжджих студентів засвідчили дискомфорт, який вони відчують з різних причин. Серед негативних відповідей на це питання були такі: „Мені складно спілкуватися, бо я не знаю української мови”, „У моїй групі є дівчина, яка насміхається з мого імені”, „Мені важко пристосуватися до вимог деяких викладачів”, „Напевно, я для декого смішний”.

Натомість абсолютна більшість студентів (95 %) відзначають приязне ставлення до себе, бажання допомогти, зрозуміти та підтримати. Показовою є відповідь на питання: „Чи хотіли би Ви після закінчення навчання залишитися працювати у цьому місті?”. Позитивну відповідь на нього дали 89% опитаних. Значна кількість студентів (72%) вважає, що

необхідні додаткові заходи для кращого знайомства з представниками різних культур.

У результаті проведеного дослідження сформульовано низку пропозицій щодо інтеграції прибульців у студентське середовище та організації міжкультурного спілкування. Серед них – бесіди, організація вечорів-знайомств, спільні поїздки, екскурсії, товариські зустрічі, у яких також братимуть участь викладачі. Серед цікавинок – запропонований словничок-пам'ятка львівської говірки („гвара” - „говірка”, „мешти” - „туфлі”, „варги” - губи”, „ровер” - „велосипед”, „баняк” - „каструля”, „коліжанка” - „подруга” тощо). Студенти-іноземці та ті, хто приїхав з інших областей України, прихильно сприйняли запропоновані заходи і висловили сподівання щодо їхньої ефективності. Робота з організації міжкультурної освіти продовжуватиметься; схвально, що багато ініціатив виходить просто зі студентського середовища.

### Висновки

Попри те, що в Україні міжкультурна освіта ще не набула такої популярності та високого рівня, як для прикладу у США, країнах Європейського Союзу та, зокрема, сусідній Польщі, можна стверджувати, що в Україні налагоджується робота в цьому напрямі. Організація та реалізація різноманітних навчальних програм, тренінгів і зустрічей за участі студентів з різних країн та регіонів України створює можливості для отримання знань одне про одного, процес спілкування є цікавим та пізнавальним. У пошуках гармонії сучасний світ балансує між національною та культурною ідентичністю, з одного боку, і глобалізацією, з другого. Знаходження „золотої середини”, формування толерантності, здатності громадян різних національностей гармонійно співіснувати, поважати та цінувати і власні, і чужі культурні надбання є важливим завданням міжкультурної освіти, яку необхідно впроваджувати у класичному університеті.

### Література:

- Бацевич Ф. С., *Словник термінів міжкультурної комунікації*, <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/slovnuk>, Київ 2007.
- Березовська О., Тригуб І., *Формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів*, [в:] Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: в 4, ч 2,



- Проблеми підготовки сучасного вчителя, ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін., Умань 2011, с. 133–138.
- Бібік Н.М., *Компетентність і компетенції в результатах початкової освіти*, „Початкова школа” 2010, № 9, с. 1–4.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови*, уклад. і головний ред. В. Т. Бусел, Київ 2003, 932 с.
- Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя*, пер. О. Стиславська, Варшава 2004, 176 с.
- Міжкультурне навчання*, Рада Європи та Європейська Комісія, Страсбург 2000, польське видання – Фонд Розвитку Системи Освіти, Варшава, 97 с.
- Національна доктрина розвитку освіти*, <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>, 17 IV 2002, 16 с.
- Про затвердження положення про державний вищий навчальний заклад*, <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1074-96-%D0%BF05022012>, 2 с.
- П’ятакова Г. П., Заячківська Н. М., *Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі*, Львів 2003, 55 с.
- Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи*, за ред. Джона Кіста, пер. з англ., Львів 2008, 160 с.
- Тарантей В. П., Зверко Я., *Межкультурное образование в европейском измерении*, „Адукацыя і выхаванне” 2013, №5, с. 17–20.
- Sielatucki M., *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej* [w:] Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela, praca zbiorowa, pod red. Anny Klimowicz, Warszawa 2004, s. 30 -34.
- Intercultural Education: a Selected Bibliography*, „Bulletin of the International Board of Education” July-September 1991, nr 260, 6 p.
- Intercultural Education Strategy, 2010–2015*, [http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig\\_intercultural\\_education\\_strategy.pdf](http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig_intercultural_education_strategy.pdf), 68 p.

## Summary

### Students’ Intercultural Education at the Classical University

The dynamic transformations in the contemporary world cause the migration and the changes in human locations. Recently these problems have become challenging for Ukraine. Despite the objective difficulties our state continues to fight for the development of democracy, and one of the characteristics of our society is the ability of the different ethnicities to coexist harmoniously. The system of the intercultural education should prepare the citizens to the challenges of the recent times. Today the representatives of different ethnicities with different national cultures, folk traditions, morals, and national mentality are studying at higher schools of Ukraine. It explains the importance of the issues related to overcoming some difficulties in the relationships that can arise among the participants of educational process.

The paper examines the importance, position, and role of the intercultural education as a component of the contemporary education system in the classical university. It interprets the concepts on the problematics of intercultural education. The author emphasizes the significance of forming the students' intercultural competencies. The contents and the usage of the effective forms and methods of instruction play the great role in organizing the intercultural education. The author also considers the possibilities of realizing the intercultural education at Ivan Franko National University of Lviv, for instance.

**Key words:** education, culture, intercultural education, classical university, interaction, intercultural competencies.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.13>

Beata ŁUKASIK  
Monika ADAMSKA-STAROŃ

## Twórczy potencjał edukacyjnych spotkań akademickich

**Słowa kluczowe:** zmiana, kreatywność, edukacja akademicka, metafora, kreatywny rozwój studenta.

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech współczesnego świata jest ciągła zmienność. Wiek XXI nie bez powodu nazywany bywa wiekiem zmian, które naberają tempa na skalę wcześniej niespotykaną. Wiele rzeczy zmienia się w tym samym czasie, co znacznie utrudnia przewidywanie ich efektów, a jednocześnie potęguje zjawisko niepewności wobec dnia jutrzejszego. Zbyt często czujemy się dziś zagubieni i bezradni wśród drogowskazów odsłaniających kolejne bezdroża.

Zmiany zaglądną także do auli akademickiej, a ich ignorowanie czyni szkolnictwo wyższe instytucją mijającą się z wymaganiami społecznego funkcjonowania człowieka. W dyskusjach nad modelem kształcenia na poziomie wyższym ścierają się różne stanowiska, jednak nikt nie kwestionuje konieczności stawiania studenta w roli współtwórcy własnego rozwoju, konieczności upodmiotawiającej, twórczej edukacji akademickiej, która wspiera młodego człowieka w trudzie poszukiwania siebie, swojego osobistego powołania.

Twórczość staje się stałym elementem pracy nauczyciela akademickiego, gdyż niewiadoma i niedookreśloność wpisane są w rzeczywistość edukacyjną, w której przychodzi mu działać.

### 1. Twórczość

W ostatnich latach niezwykle szybko rośnie liczba publikacji poradnikowych, metodycznych i naukowych na temat twórczości. Pojawiło się wiele prac poświęconych aktywności twórczej, zdolnościom twórczym i sposobom stymu-

lowania kreatywności, jednakże ich lektura nie ułatwia określenia cech swoistych samego pojęcia *twórczość* i sformułowania jego definicji, albowiem każda z dziedzin zajmujących się twórczością (psychologia, pedagogika, filozofia, socjologia, itd.) definiuje proces twórczy i twórcze dzieło na swój własny sposób, akcentując w zjawiskach twórczości tylko wybrane elementy, które wiążą się z przedmiotem jej badań.

Pomocne w postrzeganiu, badaniu, opisywaniu i wyjaśnianiu twórczości jest narzędzie jej teoretycznej analizy określane jako *czteroaśpektowy paradygmat interpretacji*<sup>1</sup>, który uwzględnia takie wymiary twórczości, jak: a) wytwór, b) proces psychiczny, c) osoba twórcy, d) czynniki zewnętrzne warunkujące proces tworzenia.

### Twórczość jako wytwór

O twórczości możemy mówić, gdy np. chcemy wskazać zbiór wytworów, rezultatów działalności ludzkiej. Traktowanie twórczości jako wytworu pociąga za sobą konieczność ustalenia pewnych kryteriów, które pozwalają odróżnić produkt twórczy od nietwórczego. Najczęściej wymieniane kryteria to:

- nowość – wytwór jest nowy w sensie obiektywnym, to znaczy nie istniał wcześniej i nie był znany;
- użyteczność i wartość społeczna – wytwór reprezentuje określone wartości nie tylko dla samego twórcy, ale dla większej zbiorowości;
- oryginalność – wytwór jest nieprzeciętny, niebanalny i przeciwstawia się schematyczności;
- trafność – wytwór zaspokaja jakies istotne potrzeby materialne lub intelektualne, ma określone znaczenie, a zatem nie jest wytworem dziwacznym<sup>2</sup>.

### Twórczość jako proces

Pojęciem twórczość możemy posługiwać się także wówczas, gdy chcemy unaocznic proces tworzenia, zachodzący w umyśle twórcy. Procesem twórczym nazywany jest proces psychiczny, który prowadzi do wytworzenia nowej i wartościowej idei<sup>3</sup>. Wyjaśniając strukturę procesu twórczego, można odwołać się do klasycznych teorii tegoż procesu bądź do teorii współczesnych. Do nurtu klasycznego należą koncepcje asocjacyjne, postaciowe, psychodynamiczne, behawiorystyczne. Za jedną ze współczesnych teorii procesu twórczego uważa się natomiast koncepcję związaną z nazwiskiem J.P. Guilforda<sup>4</sup>, według którego procesy wytwarzania dywergencyjnego odpowiadają za myślenie twórcze, natomiast konwergencyjnego – za myślenie rutynowe, konwencjonalne.

<sup>1</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 62–67.

<sup>2</sup> Tenże, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli „Porządek i przygoda. Lekcje twórczości”*, Warszawa 1997, s. 12.

<sup>3</sup> Z. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 35.

<sup>4</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, s. 409–410.

Grupę nieklasycznych teorii twórczości powstałych w ostatnim dwudziestoleciu stanowią tak zwane modele „integracyjne” lub „interakcyjne”. Przedstawiciele tych modeli wychodzą z założenia, że nie istnieje jeden optymalny rodzaj procesu twórczego, pozwalającego uzyskać niezwykle rezultaty w różnych dziedzinach działalności człowieka. Jednocześnie negują oni wyjątkowość tegoż procesu, przypisując operacjom intelektualnym biorącym udział w akcie twórczym cechy „zwyczajności”<sup>5</sup>.

Mimo znacznego przyrostu wiedzy, naukowcy nadal nie potrafią przedstawić uniwersalnego planu, według którego przebiega proces twórczy, obejmującego operacje intelektualne, biorące w nim udział, oraz towarzyszące stany uczuciowe i motywacyjne. Eksperymentalne badania procesów myślenia pozwoliły założyć, iż proces twórczy jest procesem rozwiązywania problemów. Nawiązują one do teorii J. Deweya, który wyróżnił pięć kolejnych faz rozwiązywania problemów: 1. odczucie trudności, 2. określenie problemu, 3. wytwarzanie pomysłów rozwiązania, 4. weryfikacja pomysłów, 5. wybór sposobu rozwiązania<sup>6</sup>.

### **Twórczość w aspekcie podmiotowym – osoba twórcy**

Mając na uwadze pojęcie twórczości, można przywołać pewne predyspozycje jednostki i ich konfiguracje. Naukowcy dążą do ustalenia zespołu osobowościowych cech decydujących o tym, że jednostka jest twórcza, czyli do tzw. syndromu twórczości. Twórczość w znaczeniu cechy osoby określana jest często mianem kreatywności. Literatura przedmiotu osobowość twórczą opisuje według trzech grup cech, odpowiadających trzem mechanizmom tworzenia. Są to cechy związane z otwartością, niezależnością i wytrwałością<sup>7</sup>.

### **Twórczość w aspekcie czynników wpływających na proces tworzenia**

Kolejny ze sposobów pojmowania twórczości dotyczy czynników warunkujących proces tworzenia, a zatem jego stymulatorów oraz inhibitorów<sup>8</sup>. Istnieją uwarunkowania wewnętrzne, czyli osobowe właściwości podmiotu, takie jak sprawności intelektualne, wiedza, motywacja itd. (należą one do wcześniej przedstawionego aspektu podmiotowego twórczości), ale możemy także przywołać czynniki pozapodmiotowe, zewnętrzne, odnoszące się do kontekstu społecznego, w jakim twórczość przebiega.

Oddziaływanie warunków środowiskowych (w tym także materialnych i przestrzennych) może mieć charakter przejściowy lub trwały, spójny lub roz-

<sup>5</sup> K.J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001, s. 19.

<sup>6</sup> B. Łukasik, M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, *Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel*, Częstochowa 2009, s. 38–44.

<sup>7</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, s. 65; G. Lewis, *Jak wychować utalentowane dziecko*, Poznań 1998, s. 19.

<sup>8</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, s. 66–67.

bieżny, a także pozytywny lub negatywny. Należy pamiętać oczywiście o tym, że poszczególne elementy środowiska wpływają na twórczość w ścisłym sprzężeniu z osobowościowymi właściwościami twórcy, czyli czynnikami wewnętrznymi. Rozważania na temat twórczości w aspekcie czynników wpływających na proces tworzenia najczęściej dotyczą dwóch grup uwarunkowań: właściwości środowiska wychowawczego (rodziny, szkoły, instytucji kulturalno-oświatowych itd.) oraz cech zadań (problemów), jakie się stawia przed jednostką w toku edukacji.

Podstawowe cztery wymiary twórczości (atrybutywny, procesualny, personalny i ekologiczny) choć wielokrotnie przywoływane w literaturze pedagogicznej i psychologicznej nie wyczerpują jednak obszarów badań i refleksji naukowej nad twórczością. Jak już podkreślaliśmy, w zależności od przyjętych założeń antropologicznych, teoretycznych i metodologicznych akcentuje się różne aspekty twórczości. Uwzględnienie wszystkich najważniejszych koncepcji, ukazanie sposobów pojmowania w nich twórczości przekracza ramy niniejszej publikacji, która nie ma charakteru historycznego. Wdaje się jednak, iż podejście do twórczości wypracowane na gruncie psychologii humanistycznej, akcentujące wychowawcze znaczenie twórczości dla rozwoju i samorealizacji twórcy (w tym ucznia/studenta, nauczyciela), może mieć istotne znaczenie dla praktyki edukacyjnej, dlatego też zdecydowaliśmy się na jego zasygnalizowanie.

Psychologia humanistyczna nakreśliła koncepcję twórczości jako postawy. Czołowi przedstawiciele tego kierunku: E. Fromm, C. Rogers, A.H. Maslow, traktowali twórczość jako wartość nadającą sens ludzkiemu istnieniu, a zarazem środek prowadzący do zachowania zdrowia psychicznego. Ponadto podejście to pozwoliło założyć, iż człowiek ze swej natury jest istotą twórczą, zdolną do swobodnego postrzegania świata i stawiania pytań. Fromm podkreśla, że twórczość nie jest przywilejem jednostek utalentowanych, ale odnosi się do postawy, jaką każdy powinien i może osiągnąć. Człowiek ma możliwość dokonania wyboru „bycia twórczym” poprzez porzucenie niezgodnych z naturą form zaspokajania swoich potrzeb, a kształcenie powinno ów wybór ułatwić<sup>9</sup>.

Usunięcie mitu o tajemniczości twórczych operacji pozwala patrzeć na twórczość przez pryzmat codzienności, nadaje jej charakter egalitarny i skłania do podejmowania zabiegów stymulujących myślenie twórcze w procesie kształcenia (w tym również kształcenia akademickiego).

W przyjętym przez nas rozumieniu, **twórczość** wydaje się być tym, co pozwala człowiekowi nieustannie **poszukiwać nowych kształtów istnienia**. Definicja ta pozwala nam nawiązać do znaczenia pojęcia edukacji.

<sup>9</sup> Por. M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987, s. 26.

## 2. Edukacja

Edukacja (także edukacja akademicka) – odwołując się do etymologii (z j. łacińskiego *ex duco* to „wyprowadzam”, *ducere* – „wodzić”, „prowadzić”)<sup>10</sup> – jest procesem, w trakcie którego dochodzi/powinno dochodzić do „wyprowadzenia” edukowanego ze stanu niewiedzy, nieświadomości, poznawczej, psychicznej i duchowej hibernacji i zachęcenia go do odkrywania, doświadczania, rozumienia, różnorodności świata, samego siebie oraz „Innego”<sup>11</sup>.

Zatem edukować to otworzyć przed edukowanym/uczniem/studentem swoją przestrzeń, rozwinąć przed nim horyzont, na którym pojawią się idee, wiedza, wartości, zjawiska, zdarzenia, działania, to świadomie budować nastrój, rozbudzać wrażliwość na wspomniane jakości, na drugiego człowieka, na rozumienie, interpretowanie, doświadczanie, przeżywanie, samokształtowanie<sup>12</sup>. Edukować to zachęcać do nieustannego poszukiwania nowych kształtów istnienia, a zatem edukować to wdrażać do twórczości, otworzyć przed uczniem/studentem przestrzeń, w której będzie miał szansę odnaleźć sens własnej egzystencji, sens własnego bycia w świecie.

W naszym rozumieniu szczególne miejsce w edukacyjnym procesie zajmuje: nastrojenie, dialog, rozumienie<sup>13</sup>.

Nastrojenie buduje egzystencjalne otwarcie człowieka na świat, na drugiego człowieka, umożliwia odkrywanie czegośkolwiek w świecie. „Nastrojenie jest aprioryczną wrażliwością Dasein, której miarą jest świat”<sup>14</sup>.

Dialog jest natomiast twórczym rozbudzeniem pod względem umysłowym, emocjonalnym i działaniowym osób w nim uczestniczących<sup>15</sup>. Jest to „konstruktywny spór”, wyrastający z „zaciekawienia innością i gotowości do namysłu nad nią”, „z szacunku dla różnicy”, jest hermeneutyczną rozmową sprzyjającą zrozumieniu tych różnic<sup>16</sup>.

Rozumienie z kolei to proces, „w którym życie duchowe może być poznane ze zmysłowo danych ekspresji samego siebie”<sup>17</sup>. Rozumienie łączy się z wrażliwością wobec świata, drugiego człowieka, z próbą empatycznego przenikania przeżyć, sytuacji, sposobu myślenia drugiej – innej osoby, „może także umożli-

<sup>10</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971, s. 195, 184.

<sup>11</sup> M. Adamska-Staroń, *Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powróć?*, „Podstawy Edukacji”, t. 2: *Ciągłość i zmiana*, Częstochowa 2009, s. 89.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> M. Adamska-Staroń, *Pedagogiczne wymiary jakości życia*, [w:] *Psychologiczne konteksty jakości życia społecznego*, red. R. Derbis, Częstochowa 2010, s. 210.

<sup>14</sup> K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978, s. 77–91.

<sup>15</sup> J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 258–260.

<sup>16</sup> W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006, s. 127.

<sup>17</sup> B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, s. 225.

wiać sięganie ku wytworom ludzkiego ducha, ku rzeczywistości sensów i znaczeń, którym jest świat kultury. Proces rozumienia jest w takim ujęciu bliski procesowi komunikowania, które może prowadzić do porozumienia, dzięki pośrednictwu konkretnych przesłań należących do uniwersum znaczeń, symboli i metafor<sup>18</sup>.

W tej perspektywie studiowanie oznacza odkrywanie i wyzwolenie twórczego potencjału edukacyjnych spotkań akademickich, by dzięki nim:

- zdobyć środki rozumienia, opanować narzędzia wiedzy pozwalające zrozumieć otaczający świat, samodzielnie interpretować odbierane informacje;
- nie zatracić zdolności do dziwienia się;
- umieć zastosować zdobytą wiedzę w działaniu praktycznym, współorganizować, współtworzyć otaczającą przestrzeń;
- móc wchodzić w dialog z drugim człowiekiem, innym, inną kulturą, by umieć spojrzeć na siebie z perspektywy drugiego człowieka, a na własną kulturę innymi oczyma, wychodzić poza krąg własnego Ja, łączyć własne „Ja” z „Ty” oraz z grupowym „My”, dostrzegać różnice kulturowe i próbować pełniej zrozumieć drugiego człowieka, dostrzegać współzależności, realizować wspólne projekty, uczyć się pokojowego działania w rozwiązywaniu konfliktów;
- rozwijać umysł, duchowość, ale i ciało, wrażliwość, empatię, osobistą odpowiedzialność, poczucie estetyki, „wychodzić” poza własny świat, by znów do niego wrócić, „naprawdę być”, budować swoje świadome jestestwo na pograniczu wewnątrz – zewnątrz, twórczo działać, rozbudzać własne pasje, uzdolnienia, umiejętności, odkryć własnego demiana, uczyć się cierpliwości i wytrwałości w dążeniu do celu, odwagi w myśleniu<sup>19</sup>.

Pytanie, które się nasuwa, to: jak ów twórczy potencjał akademickich spotkań uwolnić?

Otóż proces twórczy ma zwykle określony punkt wyjścia: takim momentem wyjściowym może być zdziwienie, dostrzeżenie konfliktu, poczucie bezsilności wobec określonego aspektu edukacji. Kolejny etap twórczego procesu polega zazwyczaj na poszukiwaniu nowych możliwości, na próbach uchwycenia odległych treści. Etap ten wiąże się z odrzuceniem sztywnych nastawień, nieelastycznych schematów myślowych, z burzeniem dotychczasowych kategorii widzenia świata, które w danej chwili są nieadekwatne i niewystarczające, oraz poszukiwaniem treści nowych, pozwalających budować nowe kategorie oglądu i rozumienia rzeczywistości, w tym również rzeczywistości edukacyjnej. Rezultat twórczego zmagania może przyjąć postać konkretną (wytwór materialny),

<sup>18</sup> I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 155.

<sup>19</sup> M. Adamska-Staroń, *W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu*, [w:] *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, Częstochowa 2008, s. 154; teź, *Edukacja – Inspiracja – Tworzenie*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*, red. K.J. Szmidt, W. Ligęza, Kraków 2009, s. 170–173.



być też może funkcjonować wyłącznie w postaci kategorii egzystującej w naszej wyobraźni. Jednak rezultat ten zawsze wiąże się z doświadczeniem czegoś nowego, np. w wymiarze intelektualnym (formowanie nowych kategorii ujmowania świata), czy też emocjonalnym (osobiste zaangażowanie podtrzymujące wysiłki w pracy nad dostrzeżonym problemem). Dla edukacyjnych spotkań akademickich fakt ten wydaje się mieć nieocenione znaczenie. Proces twórczy stanowi bowiem rodzaj autentycznego doświadczenia, które wzbogaca strukturę osobową jednostki i wnosi do niej nowe jakości. Do świadomości docierają nowe treści, wartości oraz sposoby pojmowania świata, które to w trwały sposób ową świadomość poszerzają. Włączanie tego, co „nowe”, do istniejącej struktury osobowej nie zawsze przebiega w sposób bezkolizyjny. Proces ten zakłócany bywa przez utrwalone wcześniej schematy widzenia świata i samego siebie. Jednak nasilające się zdziwienie czy niepokój ułatwiają rozbicie dotychczasowego systemu i ułożenie nowej konfiguracji, którą można zaobserwować dzięki różnym formom ekspresji człowieka. Znajdując okazję do wyrażania swych autentycznych przeżyć, zmagając się nie tylko o kształt wypowiedzi (w przypadku zajęć akademickich – najczęściej wypowiedzi o edukacji), ale w gruncie rzeczy o kształt samego siebie.

Realizowanym przez nas spotkaniom akademickim przyświeca taki właśnie cel. Otwarcie się i uwrażliwienie na otaczające problemy, motywowanie do niezależnego myślenia oraz twórczej pracy studenta nad sobą sprzyjać mają zajęcia, których rezultatem są ekspresje stanowiące metaforyczne ujęcia edukacji, a zarazem będące świadectwem różnorodności ścieżek edukacji i bogactwa wartości wymagających wysiłku odkrywania. Ekspresje te posiadają istotne wartości semantyczne, które aktywizują intelektualnie, dostarczają informacji o sposobach pojmowania rzeczywistości edukacyjnej (bądź jej fragmentów), zachęcają do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi, a zatem są środkiem w procesie twórczego rozwoju studenta, w procesie stawania się sobą. Młodzi ludzie, kreując własne sposoby postrzegania edukacji, mają szansę być współtwórcami, a nie jedynie konsumentami wiedzy pedagogicznej.

Próbując odpowiedzieć na pytanie dotyczące sposobu uwalniania twórczego potencjału akademickich spotkań, możemy wskazać na wykorzystywane przez nas:

- I. Sokratyczne metody dochodzenia do prawdy o sobie i o świecie<sup>20</sup>:
- sokratejskie pytania – wyzwalające od wiary w pozory, uznane pewniki, prowokujące do stawiania pytań;
  - elenktykę / metodę elenktyczną – mającą „wykazać pozorność rozpoznań i złudność dotychczasowej wiedzy”<sup>21</sup>;
  - majeutykę / metodę majeutyczną – wspomagającą człowieka w odkrywaniu prawdy, w przechodzeniu od stanu niewiedzy do stanu wiedzy – Sokrates

<sup>20</sup> E. Biłos, *Kulturowe uwarunkowania podziału celów i metod kształcenia*, Częstochowa 2000, s. 115–118.

<sup>21</sup> A. Sikora, *Spotkania z filozofią*, Warszawa 1978, s. 51.

porównywał tę metodę do sztuki polóżniczej, w której nauczycielowi przypadła rola akuszerza pomagającego w osiągnięciu samowiedzy<sup>22</sup>.

II. Tworzenie metafor wyrażanych za pomocą różnych narracji: werbalnych, plastycznych, graficznych, przestrzennych, ruchowych, kulinarnych, itp.<sup>23</sup> Inspirowanie do wyrażania metaforą swoich refleksji o poznawanym świecie jest znamienne dla metod nauczania twórczości<sup>24</sup>.

III. Rozbudzanie i wykorzystanie wyobraźni – wyobraźnia to szczególna zdolność, samodzielna i wyróżniająca się zgoła tajemniczymi możliwościami, „Trzecie oko”, „Królowa Zdolności”, „Ocean Możliwości”. Im głębiej się w nią człowiek zanurzy, tym więcej Wielkich dla siebie rzeczy znajdzie. Wyobraźnia jest wrażliwością, analizą i syntezą, tworzy świat nowy i doznaje nowości, „dzięki swej zdolności uzupełniania zawiera również zmysł krytyczny”<sup>25</sup>.

IV. Zaproszenie do dialogu ze sztuką, rozumianego jako „obcowanie z dziełem drugiego człowieka, który zadaje mi pytania, który zmusza mnie, żebym rozpoczął z nim dialog”<sup>26</sup>.

W celu dookreślenia naszej odpowiedzi na postawione pytanie o to, w jaki sposób wykorzystywać twórczy potencjał edukacyjnych spotkań akademickich, postanowiliśmy podzielić się z czytelnikiem czymś, co tak naprawdę do nas nie należy, jest bowiem własnością intelektualną studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

### 3. Z naszych doświadczeń

Mając świadomość, iż stawianie studentów w sytuacji tworzenia (rozumianego jako powoływanie do istnienia czegoś w zmaganiu się z określonym tematem) może być wydarzeniem zmieniającym dotychczasowe przekonania, poglądy i wartości, wydarzeniem pozwalającym na przemianę i stawanie się sobą, uznaliśmy metaforyczne puentowanie wiedzy o edukacji (w tym także wiedzy o nauczycielu) za jedno z zadań ważnych do realizacji w ramach prowadzonych przez nas zajęć z pedagogiki ogólnej oraz pedeutologii. W każdym semestrze studenci „obdarowują” nas ekspresjami, wyrażając w nich swój stosunek do świata edukacji, który odkryli zarówno podczas akademickich spotkań z nami, jak i w czasie samodzielnego przygotowania do uczestnictwa w zajęciach.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007, s. 7–9.

<sup>24</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, s. 284–289.

<sup>25</sup> M. Adamska-Staroń, *Edukacja – Inspiracja...*, s. 175; Ch. Baudelaire, *O sztuce. Szkice krytyczne*, [w:] *Sztuka i wyobraźnia*, red. J. Górniewicz, Warszawa 1989, s. 61–62.

<sup>26</sup> M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia...*, s. 91.

Warto dodać, że studenci Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie pozytywnie reagują na naszą propozycję, bardzo chętnie włączają się do tej niecodziennej podróży, otwierają się na nowe doświadczenie.

Chciałybyśmy przytoczyć kilka z ponad czterystu ekspresji, jako przykład refleksji studentów nad edukacją, refleksji nad osobą nauczyciela oraz relacjami łączącymi podmioty edukacji. Zapraszamy do Galerii (nie)codziennych spostrzeżeń i przemyśleń studentów studiów dziennych Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Oto przykładowe ekspresje – realizacje studentów:

Ekspresja werbalna „*Pisarze wolności*” – inspiracje. Autor: P.B., pedagogika, II stopień, I rok – recenzja filmu *Pisarze wolności* (reż. Richard LaGravenese).

- „Wrażenia: brak wrażeń. Zmiany: brak zmian. Bo co miałyby zmienić się w moim życiu po obejrzeniu filmu? Film pozostanie tylko filmem. Sposobem, próbą przekazania jakiejś treści, nie zawsze udaną próbą. Jak emocje udawane przez aktorów mogą dotknąć osoby żyjącej w realnym świecie, borykającej się z przyziemnymi problemami. To nie przez ruchome obrazki powinien się człowiek rozwijać, lecz poprzez kontakty z innymi podobnymi, a czasem nawet lepiej innymi od niego samego osobnikami. Tylko przez interakcje, rozmowy, zbliżenia, oddalenia, złości, smutki, radości, poprzez te wszystkie wydarzenia możemy dowiedzieć się, kim jesteśmy i kim być chcemy na tym świecie.
- Wrażenia: zaskoczenie, podniecenie, zadowolenie, radość. Zmiany: całkiem nowe spojrzenie na świat. Życie można przeżyć, nie wychodząc z zacisza czterech ścian. Telewizor jest oknem na świat, z którego możemy dowiedzieć się wszystkiego, co jest nam potrzebne w życiu. Inni ludzie tylko przeszkadzają w poznawaniu samego siebie, zabierają nam cenny czas, który możemy spędzić ze sobą samym na uwielbieniu własnej egzystencji.
- Wrażenia: film. Zmiany: następny film. Film może być rozrywką, ale nie musi. Odpowiedni scenariusz w rękach odpowiedniego reżysera może stać się czymś więcej niż tylko rozrywką dla mas. Odpowiednio zrealizowany film może stać się arcydziełem dotyczącym ludzkich istnień w sposób niezwykły. Film może stać się środkiem przekazu wielkich idei, wartości lub po prostu pozostać filmem”.

Ekspresja werbalna „*Droga ku nieznanemu*” – ekspresja jest efektem zaangażowania się w (nie)codzienny świat *Pisarzy wolności* (reż. Richard LaGravenese). Autor: Z.O., pedagogika, II stopień, I rok.

„Czy NOWOŚĆ jest czymś złym?

Przecież towarzyszy nam przez całe ŻYCIE.

W walce o coś nowego warto mieć AMBICJE.

Czy jesteś jednak gotów na POŚWIĘCENIE?

Ponieważ wiele PRACY będziesz musiał w to włożyć.  
Czy ŚMIERĆ jest Ci straszna?  
Ufaj, RODZINA jest przy Tobie.  
Dokąd zmierzają Twoje DZIAŁANIA?  
Czy zapewnisz wszystkim BEZPIECZEŃSTWO?  
Jak skończy się ta HISTORIA, zależy tylko od Ciebie.  
PRAWDA to Twoja jedyna broń.  
Pamiętaj, SAMOTNOŚĆ może być tylko złudzeniem.  
Kiedy ufasz, odnajdziesz PRZYJAŹŃ.  
BRATERSTWO nie istnieje tylko w bajkach.  
A kiedy ODWAGA rozpali Twoje serce,  
Na EFEKTY nie będziesz musiał długo czekać.  
Każdy dostrzeże ROZWÓJ, nie tylko w Tobie.  
Każda stoczona WALKA,  
Pokaże Ci, kim jest Twój WRÓG.  
Lecz PODZIWI będzie w sercach innych.  
Nagrodą będzie ich PRZYWIĄZANIE.  
BEZCENNE staną się chwile spędzone w ich gronie.  
Wszelki TRUD nie pójdzie na darmo.  
I pomimo tego, że nastąpi jakiś KONIEC,  
Coś nowego będzie miało swój POCZĄTEK.  
Początek NIEZNANY, lecz oczekiwany”.

Ekspresja werbalna „*Moje doświadczenia edukacyjne...*” – fragmenty. Autor: E.G., pedagogika, II stopień, I rok.

„Szkola jest jak pudełko czekoladek...

Sięgając ręką do pudełka, nigdy nie wiemy, na co trafimy, czy to będzie słodka, nadziewana truskawkami, karmelem, kremem kokosowym czekoladka, czy może gorzki smak orzechów, lekko kwaśne nadzienie, pozostawiające w ustach posmak kawy, oblane gorzką czekoladą, czy może po prostu nie w naszym guście smakowym. Podobnie jest z doświadczeniami edukacyjnymi. Jedne zdarzenia powodują, że chcemy więcej, sięgamy po nowe doznania i wiedzę. Inne nie robią na nas żadnego wrażenia, podchodzimy do nich obojętnie, ale są też chwile jak gorzka czekolada, kiedy brakuje motywacji, zaangażowania, a pigułka wiedzy jest nie do przełknięcia...

...Kiedy sięgam pamięcią wstecz, przed moimi oczami staje dziewczynka, która zawsze siadała w ostatniej ławce, w oczach miała smutek i strach, nic jej nie ciekawiło, nie lubiła się bawić, śmiać i rozmawiać z innymi dziećmi. Najbardziej dziwiło nas to, że nigdy nie miała ze sobą kanapek. Jednak nasza pani nie zwracała na to uwagi. Kiedy teraz o tym myślę, to wydaje mi się, że po prostu nie potrafiła, a może nie wiedziała, jak pomóc dziewczynce. Zastanawiam się, co ja bym zrobiła, jak bym postąpiła... Pewnie otworzyłabym teczkę z kse-

rówkami, zaczęła przewracać strony książek w nadziei na rozwiązanie. Jednak to nie teorie i gotowe schematy powiedzą nauczycielowi, jak ma się zachować i co zrobić z tym „fantem”, a połączenie wiedzy zdobytej w czasie kształcenia akademickiego, własnych doświadczeń z nowymi pomysłami i własnymi przemyśleniami. Często dużą rolę odgrywa intuicja, impuls, który pobudza do działania, przecucie, które nie pozwala spać...”.

Zapraszając studentów w edukacyjną podróż, podczas której można grać z wyobraźnią, założyliśmy, iż młodzi ludzie podzielią się swoimi refleksjami, spostrzeżeniami, uczuciami, emocjami, odkryją pedagogiczne idee w artystycznym (i nie tylko) świecie, ale również jakąś część ludzkiego doświadczenia. Każda ekspresja była przedmiotem rozmowy, dyskusji, wspólnych rozważań na zajęciach, które kończyły się różnorodnymi wnioskami, czasami bardzo zaskakującymi nie tylko nas, ale także studentów.

W tej perspektywie główne idee spotkań (nastrojenie, dialog, rozumienie) nie były przedmiotem rozważań, dyskursu, lecz metodą, która dzieje się. Metodą, która pozwala twórczo działać, rozpoznawać własne zdolności, umiejętności, wrażliwości; wnikać w głąb siebie, zrozumieć siebie, dostrzegając inne możliwości własnej egzystencji. W wyniku przygody umysłu, zmysłów, emocji wynikających z doznania świata edukacji powstały „niepowtarzalne witraże” zbudowane z edukacyjnych sensów<sup>27</sup>, które (naszym zdaniem) dzięki uruchomieniu myślenia interdyscyplinarnego, niezamykającego rozważań o edukacji w jednej tylko przestrzeni, mają szansę stać się źródłem rozumienia świata edukacji, edukowanych i edukujących, edukacyjnych wydarzeń, które są zawsze zindywidualizowane: edukuje człowiek i edukowany jest człowiek<sup>28</sup>.

Przytoczone ekspresje zawierają tzw. miejsca nie do określenia, a te odbiorca musi wypełnić własną treścią. Nie sposób w tym miejscu i czasie poddać szczegółowej interpretacji prac studentów, nadać im określony sens, chcielibyśmy jednak, by stały się one źródłem namysłu, źródłem swoistego poruszenia czytelnika. Żywimy nadzieję, że ekspresje studentów i poczynione przez odbiorcę ich interpretacje mają szansę stać się okazją do współprzeżywania doświadczeń, nadawania znaczeń codziennym zdarzeniom edukacyjnym (w których sami uczestniczymy jako nauczyciele), a refleksyjna negocjacja znaczeń, prowokując samodzielne poszukiwania, samodzielne wybory, uchyli drzwi do twórczego rozwoju, do sięgania po to, co wydaje się niemożliwe.

<sup>27</sup> M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia...*, s. 8.

<sup>28</sup> S. Wołoszyn, *Wstęp – pochwała historii i wykształcenia historycznego*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, t. 1, s. 75–76.

## Bibliografia

- Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B., *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007.
- Adamska-Staroń M., *Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powrót?*, „Podstawy Edukacji”, t. 2: *Ciągłość i zmiana*, Częstochowa 2009.
- Adamska-Staroń M., *W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu*, [w:] *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, Częstochowa 2008.
- Adamska-Staroń M., *Pedagogiczne wymiary jakości życia*, [w:] *Psychologiczne konteksty jakości życia społecznego*, red. R. Derbis, Częstochowa 2010.
- Adamska-Staroń M., *Edukacja – Inspiracja – Tworzenie*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*, red. K.J. Szmidt, W. Ligęza, Kraków 2009.
- Baudelaire Ch., *O sztuce. Szkice krytyczne*, [w:] *Sztuka i wyobraźnia*, red. J. Górniewicz, Warszawa 1989.
- Biłos E., *Kulturowe uwarunkowania podziału celów i metod kształcenia*, Częstochowa 2000.
- Ciechanowska D., *Twórczość w edukacji*, Szczecin 2007.
- Dobrołowicz W., Gralewski J., *Kreatywność – nowe aspekty poznawcze i praktyczne*, Warszawa 2005.
- Góralski A., *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Warszawa 2003.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971.
- Lewis G., *Jak wychować utalentowane dziecko*, Poznań 1998.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010.
- Łukasik B., Adamska-Staroń M., Piasecka M., *Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel*, Częstochowa 2009.
- Michalski K., *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978.
- B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005.
- Nęcka Z., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- Nęcka Z., *Trening twórczości*, Gdańsk 2012.
- Popek S., *Twórczość w teorii i praktyce*, Lublin 2004.
- Sikora A., *Spotkania z filozofią*, Warszawa 1978.
- Sękowski A., *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa 2004.
- Szmidt K.J., *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Warszawa 1997.
- Szmidt K.J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.

- Szmidt K.J., *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.
- Szmidt K.J., *Trening twórczości w szkole wyższej*, Łódź 2005.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
- Szymański M.S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wołoszyn S., *Wstęp – pochwała historii i wykształcenia historycznego*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005.

## Summary

### The Creative Potential of University Educational Meetings

The life of a contemporary man is characterized by change, differentiation and complexity of the phenomenon which constitutes the attribute of human existence in the world. The changes look into a teaching room too and ignoring them makes academic education inadequate and missing the conditions of a man's social functioning. Because of the above the requirements of modern civilisation put universities in the face of tasks which enable the realisation of inspiring education. One of them seems to be implementing students to creativity (creative thinking). The authors attempt to share with a reader their didactic experience connected with awakening of minds' activity, emotions and imaginations of students as well as engaging them in creating their own ways of understanding the educational reality, thanks to what young people have a chance of becoming co-creators and only consumers of pedagogical knowledge.

**Keywords:** change, creativity, academic education, metaphor, creative development of a student.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.14>

Галина П'ЯТАКОВА

## Інноваційні технології та їхнє значення для підготовки магістрів філології в університетах України і Польщі

Гуманістичний підхід в освіті сприяв створенню особистісно зорієнтованого підходу до тих, кого навчаємо. У вищій школі студент стає центром всієї освітньої системи. За період реформування в освіті ми переконалися, що позитивних результатів на заняттях в університеті можна досягти лише за активності самого студента, за умови створення суб'єкт-суб'єктного навчання. У сучасній вищій школі, за таких умов, важливим є ознайомлення на заняттях магістрантів філології з особливостями нових технологій. Знання теоретичних основ педагогічних технологій повинно забезпечити у магістрантів формування педагогічного мислення, яке дозволить їм успішно конструювати навчально-виховний процес у різних типах ВНЗ.

Результати емпіричного експерименту, який ми проводили у 2014-2015 роках у Львівському, Вроцлавському та Ягеллонському університетах, надають можливість стверджувати, що майбутні філологи серйозно відносяться до таких інновацій у вищій школі. Хоча і є певні побоювання, магістранти активно сприймають нові методики викладання фахових дисциплін, обізнані з інтерактивних методик, дистанційного навчання, комп'ютерних технологій.

**Ключові слова:** інновація, педагогічна технологія, комп'ютерні технології, дистанційне навчання, інтерактивне навчання, реформа у вищій школі, підготовка магістрів філології.

Вищі навчальні заклади України перебувають сьогодні під впливом Болонської реформи, яка змінила вектор розвитку вишів, розкрила перед суб'єктами навчального процесу особливості провідних європейських університетів. Українська вища школа змінюється також і через активне впровадження Закону «Про вищу освіту», у якому висуваються нові вимоги до викладача університетів. Саме викладач, як учасник освітнього процесу, повинен «постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі

освітньої програми відповідної спеціальності”<sup>1</sup>. Характерною ознакою навчального процесу у ВНЗ України є інноваційність, впровадження у навчальний процес нових освітніх технологій, нових методик, які здатні сприяти підвищенню якості навчально-виховного процесу загалом. Потрібно враховувати, що інновація педагогічна характеризується як зміною структури педагогічної освіти загалом або деяких важливих її складових з метою поліпшення її характеристик<sup>2</sup>.

Технологія у широкому значенні цього слова – це сукупність прийомів і способів переробки/обробки різноманітних середовищ. Це поняття адаптувалося у педагогічній теорії у процесі появи та розширення різних видів середовищ, до яких стали відносити не лише матеріальні ресурси, але й нематеріальні, а саме: інформацію, продукцію інтелектуальної праці, законотворчість, управління, фінансові та страхові послуги, мистецтво тощо<sup>3</sup>.

У педагогічній науці освітню технологію трактують як *впорядковану систему дій*, виконання яких призводить до досягнення поставленої мети (Тамачук Н.), або як *системний метод* створення, впровадження і визначення цілого процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів (ЮНЕСКО). Педагогічну технологію сьогодні розглядають і як “науку про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики”<sup>4</sup>.

Аналіз наукових праць, присвячених визначенню цього поняття надає підстави стверджувати, що педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, які застосовуються у навчанні, і як реальний процес навчання<sup>5</sup>. Педагогічна технологія існує у певній педагогічній системі, пов’язана з нею, тому її слід розглядати як проект цієї системи, який активно реалізуємо на практиці<sup>6</sup>.

Якщо обрати більш об’ємне визначення технології як *мистецтва, майстерності, вміння, сукупності* методів обробки, змін станів і конкретне

<sup>1</sup> Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]: Розділ X. Учасники освітнього процесу. Ст.58. Обов’язки педагогічних і науково-педагогічних працівників. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page4>.

<sup>2</sup> Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie trzecie poprawione. Wydaw. Akademickie “Zak”, Warszawa 2001, s. 138–139.

<sup>3</sup> Гринева В.Н., Дудко П.Д., Пономаренко В.С., Системы технологий. Учебн. Пос./ Под ред. П.Д.Дудко, А.Г.Крюка. – Харьков: Изд. ХГЭУ 2003, с. 9.

<sup>4</sup> Нісімчук А.С., Бойчук П.М., Панасюк О.П., Інноваційні технології педагогічної освіти: монографія. Луцьк: ПВД «Гвердиня» 2012, с. 11.

<sup>5</sup> Селевко Г.К., Современные образовательные технологии: Учебное пособие. Москва: Народное образование 1998, с.14-18.

<sup>6</sup> Безпалько В.П., «Слагаемые педагогической технологии». Москва: Педагогика 1989, с. 12.

визначення технології як *сукупності прийомів*, що застосовуються в якійсь справі, майстерності, мистецтві, то можна виділити основну особливість педагогічної технології. Не кожен прийом або метод, навіть їх система, яка застосована на занятті викладачем, може вважатися педагогічною технологією.

Нам імпонує визначення педагогічної технології як *продуманої в деталях моделі спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим застосуванням комфортних умов для викладача і студентів*<sup>7</sup>. Педагогічна технологія як продукт творчого пошуку, експерименту педагогів-новаторів та вчених, за визначених умов може стати унікальним продуктом усєї навчально-виховної системи, якщо впровадити її в освітню практику. Тому інноваційні технології слід розглядати через “мету та результат складного динамічного поступу реалізації інтелектуального розвитку особистості педагога у процесі професійної підготовки, формування у нього професійних знань, умінь і навичок через ефективну діяльність родинної та суспільної життєдіяльності”<sup>8</sup>.

В умовах реформування університетської освіти в Україні популярними серед інноваційних технологій, які впроваджуються у навчальний процес, є комп'ютерні технології, інтерактивні методики та дистанційне навчання. Інноваційні технології наповнюють вищу школу сучасним дидактичним інструментарієм і сприяють формуванню нових суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачем і студентами.

До недавнього часу у навчальному процесі університетів переважала фронтальна форма впливу на особистість студента, яка не вимагала від викладачів знання особливостей педагогічних технологій, впроваджених на заняттях. За такого підходу фактично ігнорувалася активність студентів, оскільки діяла технологія, що заперечувала суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і студентами. Сьогодні в освіті співіснують дві стратегії – традиційна та інноваційна, така, що відкрита новому, здатна до оновлення<sup>9</sup>. Польські педагоги також зауважують на необхідності змін в освітній стратегії та визначають головні причини цих змін: освіту потрібно наблизити до реального життя; школа повинна слугувати саморозвиткові й самореалізації; навчання повинно бути привабливим; демократизація освіти; гнучкість системи освіти та її саморегуляція<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> П'ятакова Г.П., Технологія інтерактивного навчання у вищій школі: навчально-метод. посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка 2008, с.97.

<sup>8</sup> Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т., Педагогічні технології. Навчальний посібник, Київ, Видав. «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995, с. 3.

<sup>9</sup> Дичківська І.М., Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник, Київ, Академвидав 2004, с.8

<sup>10</sup> Pólturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Płock: Wyd. Naukowe NOWUM 2002, s. 62.

Гуманістичний підхід в освіті сприяв створенню особистісно зорієнтованого підходу до тих, кого навчаємо. У вищій школі студент стає центром всієї освітньої системи. За період реформування в освіті ми переконалися, що позитивних результатів на заняттях в університеті можна досягти лише за активності самого студента, за умови створення суб'єкт-суб'єктного навчання. Впроваджуючи у навчальний процес інноваційні освітні технології, ми сприяємо активному формуванню професійних компетенцій магістрантів. Для викладача – це складний процес постійної роботи над удосконаленням своєї майстерності, підняттям рівня креативності, саморегуляції тощо. Погоджуємося з думкою вчених-дидактів про те, що педагоги повинні бути обізнаними з особливостями інновацій у вищій школі, “оскільки формування гуманістичних рис у студента стане можливим тоді, коли викладачі навчатимуть з позицій сучасних вимог до підготовки висококваліфікованого спеціаліста, а їх переконання відповідатимуть вимогам сьогодення, пов'язаним з будівництвом суверенної державності України”<sup>11</sup>.

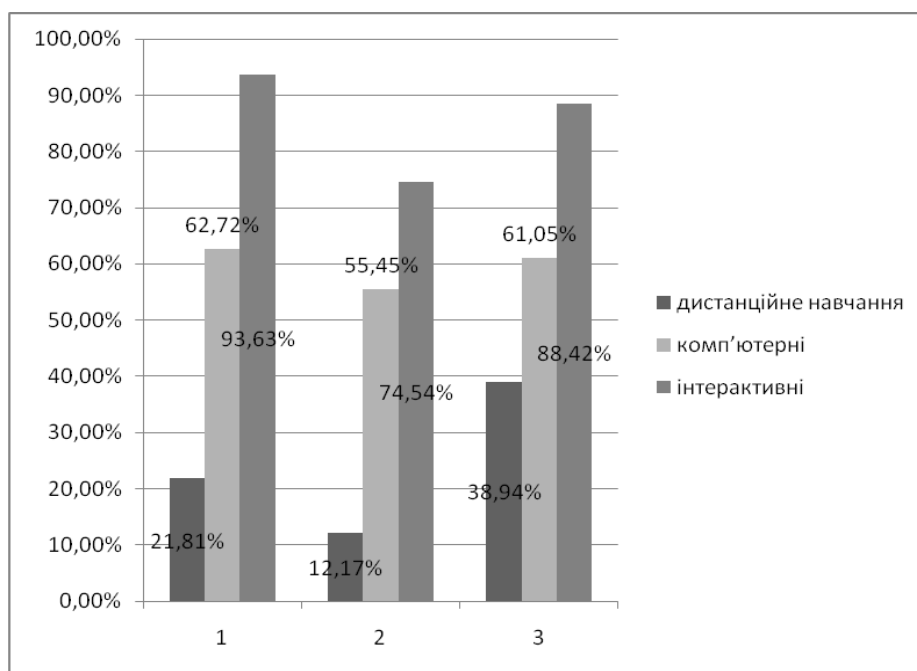
У сучасній вищій школі, за умови створення суб'єкт-суб'єктних стосунків на заняттях важливим, на наш погляд, є ознайомлення магістрантів з особливостями нових технологій. Саме теоретичне обґрунтування інновацій у навчальному процесі, допомога студентам зрозуміти механізм дії конкретних методик, методів, прийомів сприятиме підняттю їхньої мотивації й до формування компетенцій майбутнього викладача. Знання теоретичних основ педагогічних технологій повинно забезпечити у магістрантів формування педагогічного мислення, яке дозволить їм успішно конструювати навчально-виховний процес у різних типах ВНЗ. Безумовно, майбутні викладачі повинні бути готовими до інноваційної діяльності, тобто знаходитися у такому особистісному стані, який “передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії”<sup>12</sup>. Перед викладачами дисциплін педагогічного циклу постає надзвичайно складне завдання: допомогти магістрантам ознайомитися зі специфікою інновацій в освіті з метою формування професійних компетенцій та створення мотивації щодо впровадження сучасних педтехнологій на заняттях у майбутньому.

Результати емпіричного експерименту, який ми проводили у 2014-2015 роках у Львівському, Вроцлавському та Ягеллонському університетах,

<sup>11</sup> Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т., Педагогічні технології. Навчальний посібник, Київ: Видав-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана 1995. с.146.

<sup>12</sup> Дичківська І.М., Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник, Київ, Академвидав 2004, с.277.

надають можливість довести наше твердження. Методом анкетування (емпіричне дослідження) було опитано 220 студентів, які здобувають ступінь магістра в окремих інститутах філологічного факультету Вроцлавського та Ягеллонського університетах: Інституті англійської філології, Інституті романської філології, Інституті германської філології, Інституті класичних, середземноморських та орієнтальних студій, Інституті слов'янської філології, Інституті східнослов'янських мов. В експерименті також взяло участь 110 магістрантів філологічного факультету (українського, російського, слов'янського відділень) і факультету іноземних мов (англійська, німецька, французька, іспанська, класична філологія) Львівського національного університету імені Івана Франка. Зазначимо, що у кожному з вказаних університетів було опитано 60 респондентів, які у майбутньому будуть фахівцями зі слов'янських мов та 50 – з європейських мов.



**Рисунок 1.** Впровадження інноваційних технологій у вищій школі.

Джерело: результати особистого дослідження.

Умовні позначення:

1: Львівський університет 2: Вроцлавський університет 3: Ягеллонський університет

У процесі опитування респондентів ми з'ясували, що магістрантам у значній мірі відомі інноваційні технології. Найбільш обізнані магістранти з інтерактивних технологій навчання: 93,63% у Львівському, 77,77%

у Вроцлавському та 88, 42% – у Ягеллонському університетах (дивись рисунок 1). Магістранти активно виділили і комп'ютерні технології, за допомогою яких створюють презентації, оформляють проекти, виконують індивідуальні завдання, відбувається тестовий (проміжний) контроль знань тощо. Комп'ютерні технології виділило 61,05% магістрантів-філологів Ягеллонського університету, 62,72% Львівського та 55,45% Вроцлавського університетів. Респонденти приділили увагу і дистанційному навчанню. Дистанційне навчання (ДО) як форма навчання відома 38,94% з опитаних магістрантів у Ягеллонському університеті, значно менше – 21,81% у Львівському, 12,17% – у Вроцлавському університетах (дивись рисунок 1).

На нашу думку, логічним було з'ясувати, чи вважають магістранти, що впровадження інноваційних освітніх технологій у навчальний процес сприяє формуванню професійних компетенцій філолога. Повністю згодні з цим твердженням 67,36% магістрантів Ягеллонського університету, 67,27% – Львівського, 55,45% – Вроцлавського університету. Лише 9,47% серед опитаних філологів Краківського, 11,81% – Львівського та 17,27% Вроцлавського університетів повністю не згодні з впливом інноваційних технологій на процес професійного становлення філолога.

Важливою для нашого дослідження була відповідь респондентів на питання, чи погоджуються магістранти-філологи з необхідністю перенесення акценту з викладацької діяльності педагога на пізнавальну діяльність студента, на формування творчої методики його самоучіння та самоактуалізації, в тому числі й навчально-пізнавальної діяльності. Ствердно відповіло 53,63% магістрантів Львівського, 51,81% – Вроцлавського, 49,47% – Ягеллонського університетів. Важко було визначитися з відповіддю на це питання 25,45% магістрантів Львівського, 34,54% – Вроцлавського, 39,94% – Ягеллонського університетів. З ними не погодилися 11,57% магістрантів Ягеллонського, 13,63% – Вроцлавського та 9,09% – Львівського.

Більшість з опитаних магістрантів Львівського – 56,36% та Вроцлавського – 51,81% університетів, лише третина з опитаних – 31,54% студентів Ягеллонського університету вважають, що у процесі підготовки магістра-філолога потрібно зробити перехід від традиційних, інформативних, монологічних методів і форм навчання до діалогічних.

Також впевнені у необхідності комп'ютеризації і технологізації навчання у вищій школі, що у подальшому призведе до покращення навчального процесу загалом, 54,73% опитаних магістрантів Ягеллонського, 54,54% – Львівського та 43,63% – Вроцлавського університетів.

Проте обізнаність магістрантів з нових технологій не свідчить про активне впровадження таких технологій на заняттях в університетах. Магістранти опитаних вищів вказують на недостатній рівень викладання за

новими методиками, яких їм бракує. Результати дослідження дозволили побачити, що лише 13,68% Ягеллонського, 25,45% магістрантів Львівського, 32,72% Вроцлавського університетів вважають, що сучасна вища школа готова до цілеспрямованого впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання. Проте, більшість опитаних не змогла визначитись з відповіддю на це питання. Такий самий відсоток опитаних магістрантів Ягеллонського університету – 13,68%, а також 16,36% – Львівського та 20% – Вроцлавського університетів вважає, що вища школа не готова до кардинальних змін. Безумовно, у викладача-новатора повинно бути позитивне ставлення до інновацій в освіті. Впровадження інноваційних технологій на заняттях у вищій школі можливо лише за умови, коли сам викладач мотивований до таких змін, спроможний залучити до свого дидактичного арсеналу нові методики викладання навчальної дисципліни.

Опитані магістранти також вказують на малу обізнаність зі структурою та механізмами дії нових методик. В анкетах акцентовано увагу на повну або часткову відсутність на заняттях з мови за фахом тренінгових технологій, які б сприяли розвитку комунікаційних компетенцій філолога, недостатнє впровадження методик з розвитку креативності майбутнього викладача-філолога. Результати експерименту надали змогу побачити і певні протиріччя, причиною яких є недостатня обізнаність зі специфікою інноваційних технологій у вишах. Більшість з опитаних магістрантів – 59,74% – вказало на активне впровадження інтерактивних технологій на заняттях. Групова форма організації міжособистісної взаємодії відома 90,90% магістрантам філології у Львівському, 87,27% – у Вроцлавському та 98,94% – у Ягеллонському університетах, що надає підстави стверджувати, що 92,06% від усіх опитаних студентів ознайомлені з груповою взаємодією на заняттях. В анкетах ми побачили знання студентами ще однієї форми міжособистісної взаємодії – кооперативного учіння, проте її відмітило 20,05% опитаних. Можемо стверджувати, що загалом магістрантам добре знайомі й інтерактивні методи, оскільки більшість респондентів серед методів, які активізують до навчання, називають дискусії, дебати, мозкову атаку. Також найчастіше магістранти обирають дискусії, “кейс метод”, рольові ігри, бліц ігри, проекти як методи, що мотивують їх до оволодіння спеціалізацією. Вважаємо, що кількість студентів, яка підтверджує впровадження інтерактивних технологій як інновації у вищій школі, була би більшою, якби магістрантів ознайомлювали на заняттях з теоретичною складовою технології, груповою взаємодією як її основою для організації взаємонавчання студентів, її методами, прийомами тощо.

Отримані у процесі експерименту дані надають змогу побачити серйозне ставлення майбутніх фахівців-філологів до тих інновацій, які

потрібно зробити у вищій школі. Вони активно сприймають нові методики викладання фахових дисциплін, мотивовані до вивчення інтерактивних методик, дистанційного навчання, комп'ютерних технологій. Відповідно, опитування респондентів в Україні і Польщі допомогло побачити, що магістранти невпевні щодо зміни освітніх стратегій у вищій школі. Вважаємо, що побоювання майбутніх магістрів-філологів виправдані через відсутність:

- повної інформації про якісні зміни рівня підготовки фахівця за допомогою нових технологій;
- теоретичних знань про дидактичні особливості інновацій та механізми впровадження у навчальний процес;
- даних щодо зміни змісту підготовки філологів;
- практичних вмінь та навичок до впровадження інновацій;
- особистісного мотиву щодо підвищення власної майстерності, розвитку креативності тощо.

Оскільки магістранти з розумінням поставилися до змін, які можуть відбутися у навчальному процесі університетів з впровадженням інноваційних стратегій у підготовці філологів, викладачі вищої школи не можуть стояти осторонь. Їхнім першочерговим завданням є створення умов для теоретичного ознайомлення та практичної підготовки магістрантів до запровадження інноваційних технологій у навчальний процес університетів.

## Література:

- Безпалько В.П.*, Слагаемые педагогической технологии, Москва: Педагогика 1989, 192с.
- Гринева В.Н., Дудко П.Д., Пономаренко В.С.*, Системы технологий. Учебн. Пос./ Под ред. П.Д.Дудко, А.Г. Крюка. – Харьков: Изд. ХГЭУ 2003, 291 с.
- Дичківська І.М.*, Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник, Київ Академвидав 2004, 352с.
- Закон України “Про вищу освіту”* [Електронний ресурс]: Розділ Х. Учасники освітнього процесу. Ст.58. Обов'язки педагогічних і науково-педагогічних працівників. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page4>.
- Нісімчук А.С., Бойчук П.М., Панасюк О.П.*, Інноваційні технології педагогічної освіти: монографія. Луцьк: ПВД «Твердиня» 2012, 478с.
- Окоń W.*, Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie trzecie poprawione. Wydaw. Akademickie “Żak”, Warszawa 2001, s. 138–139.



- Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т.*, Педагогічні технології. Навчальний посібник, Київ, Видав. «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана 1995, 254с.
- Pólturzycki J.*, Dydaktyka dla nauczycieli, Płock: Wyd. Naukowe NOWUM 2002, s.62.
- П'ятакова Г.П.*, Технологія інтерактивного навчання у вищій школі: навчально-метод. посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка 2008, 120с.
- Селевко Г.К.*, Современные образовательные технологии: Учебное пособие, Москва: Народное образование 1998, 256с.

## Summary

### **Innovative Technologies and their Value in Studying for the Masters Degree in Philology in Ukraine and Poland**

The humanistic approach in education helped to create individually oriented approach towards those who are taught. In high school student become the center of the educational system. During the period of the reformation of education it is assumed that the most positive results were gained when the students were active and in case there is made subject-subject teaching.

According to this in the modern high school the most important thing to acquaint the Masters of Philology with the peculiarities of the new teaching techniques. The knowledge of theoretical basis of the pedagogical technologies stimulates the Masters of Philology to develop pedagogical thinking, which helps them built perfectly educational process in different types of universities.

The results of the empiric experiment that was conducted in 2014–2015 in Lviv National University of Ivan Franko, the University of Wrocław, the Jagiellonian university, gave a reason to claim that future professional philologists to have serious attitude towards such innovations in high school. The Masters of Philology actively participate in new methods of teaching professional subjects, they are good aware about interactive methods, distance education and computer technologies.

**Keywords:** the innovation, the pedagogical technology, computer technologies, the distance education, interactive teaching, reform of high school, preparation of the Masters of Philology.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.15>

Tatiana SZCZYGŁOWSKA

## Adepci zawodu nauczyciela wobec nauczania dwujęzycznego

**Słowa kluczowe:** CLIL, nauczanie dwujęzyczne, zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, język obcy.

### Wprowadzenie

Termin „nauczanie dwujęzyczne” to jeden z polskich odpowiedników angielskiego określenia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), które po raz pierwszy zostało użyte w 1994 roku do nazwania modelu edukacji polegającego na nauczaniu treści przedmiotowych w języku obcym. Wspomniane określenie jest czasami uznawane za termin ogólny, obejmujący kilka pokrewnych form edukacji, w których dodatkowy język, inny niż rodzimy język ucznia, stosowany jest do nauczania i uczenia się treści niejęzykowych. Jednak na tle innych koncepcji nauczania dwujęzycznego, CLIL wyróżnia się jako dwuogniskowe podejście edukacyjne, w którym „przedmioty lub ich części nauczane są poprzez język obcy, a cele nauczania są dwojakie: uczenie się przedmiotu i równoczesne uczenie się języka obcego”<sup>1</sup>. CLIL jest wielowymiarowym modelem edukacji, w którym nauka języka jest naturalnym efektem kontaktu i przyswajania treści przedmiotowych prezentowanych w tym języku. Równie ważne jest kształcenie kompetencji interkulturowej poprzez komunikowanie się w języku innej kultury, a także rozwój poznawczy, stymulowany poprzez funkcjonowanie w kontekście edukacyjnym, w którym promuje się autonomię ucznia w podejściu do wiedzy i samego procesu uczenia się.

---

<sup>1</sup> D. Wolff, A. Otwinowska-Kasztelanic, *CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 6, s. 8. Autorzy przytaczają polskojęzyczną wersję definicji zaproponowanej w: D. Marsh, *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*, Paris 1994.

Niestety, pomimo zainteresowania, jakim obecnie w Polsce cieszy się nauczanie dwujęzyczne, powyższe założenia nie są w pełni przejrzyste dla przyszłych nauczycieli, z których wielu uważa, że wystarczy dobrze znać język obcy, aby sprawnie realizować zajęcia typu CLIL. Zdaniem Z. Gabillon i R. Ailincai<sup>2</sup>, nauczanie przedmiotów w języku obcym nadal stanowi innowację zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Dlatego też wyniki badań nad CLIL należy na bieżąco uzupełniać o komentarze obu zainteresowanych grup dotyczące ich doświadczeń związanych ze wspomnianym typem kształcenia.

Takie właśnie refleksje stały się przedmiotem przedstawionych poniżej rozważań, które skupiają się na wynikach badania ankietowego dotyczącego przekonań, jakie studenci kierunków nauczycielskich posiadają na temat wielu różnych aspektów omawianego w niniejszym artykule modelu edukacji. Mimo iż na gruncie polskim nauczanie dwujęzyczne nadal należy do innowacji edukacyjnych, opinie, jakie na jego temat panują wśród adeptów zawodu nauczyciela, mają istotne znaczenie dla upowszechnienia tej formy kształcenia.

## 1. Kształcenie typu CLIL na gruncie polskim

W Polsce używanie języka obcego do nauczania i uczenia się przedmiotów innych niż sam język określane jest różnorodnymi terminami, które w jednych opracowaniach są stosowane zamiennie, a w innych sygnalizują drobne różnice programowe. Jak podają D. Wolff i A. Otwinowska-Kasztelanic<sup>3</sup>, najbardziej popularne polskie odpowiedniki terminu CLIL to zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, zintegrowane uczenie treści przedmiotowych i językowych oraz nauczanie dwujęzyczne/bilingwalne.

Już w latach 60. XX wieku w szkołach pod patronatem UNESCO wprowadzono język francuski do nauczania treści z zakresu biologii i nauk ścisłych<sup>4</sup>. Pomysł ten jednak zarzucono zaledwie dekadę później. Kolejną podobną próbę podjęto w latach 70. w liceum w Gdyni, gdzie do nauczania wybranych treści przedmiotowych używano języka angielskiego<sup>5</sup>. Faktycznie jednak nauczanie dwujęzyczne na gruncie polskim zostało zapoczątkowane na początku lat 90., w dużej mierze dzięki nowym regulacjom prawnym wprowadzonym w odpowiedzi na założenia edukacyjne Komisji Europejskiej<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Z. Gabillon, R. Ailincai, *CLIL: A Science Lesson with Breakthrough Level Young EFL Learners*, „Education” 2013, nr 3 (3), s. 176.

<sup>3</sup> D. Wolff, A. Otwinowska-Kasztelanic, dz. cyt., s. 8.

<sup>4</sup> Eurydice, *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Poland: national description – 2004/05*, Brussels 2006, s. 4, źródło: <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbEC3212407/> [stan z 15.02.2015].

<sup>5</sup> B. Zielonka, *Poland*, [w:] *Windows on CLIL – Content and language integrated learning in the European spotlight*, red. A. Maljers, D. Marsh, D. Wolff, The Hague 2007, s. 148.

<sup>6</sup> T. Siek-Piskozub, A. Wach, A. Jankowska, *Selected issues in foreign language teaching in Poland at the onset of the third millennium*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen” 2011, nr 40 (1), s. 94.

Jak podaje M. Multańska<sup>7</sup>, początkowo klasy dwujęzyczne funkcjonowały wyłącznie w liceach ogólnokształcących, a uczniowie ze słabszą znajomością języka wykładowego mogli podnieść swój poziom kompetencji w tym zakresie dodatkowym rokiem w klasie zerowej/wstępnej. Wprowadzona w roku 1999 reforma szkolnictwa powołała do życia gimnazja, w których także jest prowadzone nauczanie bilingwalne. Według raportu Eurydice na temat kształcenia typu CLIL w Polsce<sup>8</sup>, w ciągu trzech lat nauki w gimnazjum polski pozostaje głównym językiem wykładowym. Jednak uczniowie poznają stopniowo specjalistyczne słownictwo z poszczególnych przedmiotów i jednocześnie uczą się języka obcego w podwójnym wymiarze (18 godzin tygodniowo). Krótkie wykłady w języku docelowym wprowadza się zwykle w drugim roku nauki na lekcjach matematyki, fizyki, chemii, biologii oraz historii powszechnej i geografii.

Również szkoły średnie z klasami dwujęzycznymi przewidują dodatkowe godziny na naukę języka obcego (6 godzin tygodniowo). Ponadto uczniowie biorą udział w dwujęzycznych zajęciach poświęconych różnym treściom przedmiotowym z wyjątkiem języka polskiego, historii i geografii Polski oraz drugiego języka obcego. Zgodnie z obowiązującymi w Polsce regulacjami prawnymi w zakresie edukacji dwujęzycznej, w języku obcym powinny być nauczane minimum dwa przedmioty. Z danych przytoczonych przez M. Multańską<sup>9</sup> oraz w raporcie Eurydice<sup>10</sup> wynika, że nauczanie bilingwalne jest najczęściej realizowane w języku angielskim, ale dostępne są także programy z językiem niemieckim, francuskim, hiszpańskim, włoskim, a nawet rosyjskim.

Niestety, mimo iż Polska należy do krajów, w których nauczanie dwujęzyczne jest prowadzone na wszystkich poziomach edukacji, w tym również w wybranych przedszkolach w zakresie języków mniejszości narodowych<sup>11</sup>, rzeczywistość jest mniej optymistyczna. Należy pamiętać, że dostęp do nauczania typu CLIL jest bardzo ograniczony dla uczniów szkół podstawowych, wśród których prawie wyłącznie prywatne instytucje mają w swojej ofercie oddziały dwujęzyczne. K. Papaja<sup>12</sup> odnosi się również negatywnie do faktu, iż zarówno gimnazja, jak i szkoły średnie oferujące kształcenie bilingwalne są bardzo selektywne wobec przyszłych uczniów, ponieważ poddają ich procesowi rekrutacji, której kryteria każda placówka ustala indywidualnie.

Jeżeli chodzi o sytuację na polskich uczelniach, to niestety „liczba programów oferujących zajęcia w języku angielskim jest bardzo ograniczona”<sup>13</sup> i tylko

<sup>7</sup> M. Multańska, *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6, s. 90.

<sup>8</sup> Eurydice, *Content and language integrated...*, s. 4–5.

<sup>9</sup> M. Multańska, *Nauczanie dwujęzyczne...*, s. 90.

<sup>10</sup> Eurydice, *Content and language integrated...*, s. 4–8.

<sup>11</sup> T. Siek-Piskozub, A. Wach, A. Jankowska, dz. cyt., s. 94.

<sup>12</sup> K. Papaja, *The impact of students' attitude on CLIL: A study conducted in higher education*, „Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning” 2012, nr 5 (2), s. 33.

<sup>13</sup> B. Loranc-Paszyk, *Europejski program CLIL i możliwości zwiększenia jego efektywności*, Bielsko-Biała 2009, s. 34.

nieliczni studenci korzystają z programów wymiany studenckiej typu Erasmus. Przyczyn takiego stanu rzeczy często upatruje się w słabej znajomości języków obcych wśród polskich studentów. B. Zielonka<sup>14</sup> sugeruje jednak, że sedno problemu stanowi raczej fakt, iż typ edukacji dwujęzycznej, z jakim najczęściej spotykamy się w szkolnictwie wyższym w Polsce, tak naprawdę nie realizuje w pełnym zakresie wszystkich założeń programowych modelu CLIL. W rzeczywistości na zajęciach dwujęzycznych język obcy, przede wszystkim angielski, używany jest do komunikowania się z innymi, a uwaga prowadzącego i uczących się skupia się zasadniczo na przekazywaniu i przyswajaniu treści. Można wyróżnić cztery sylwetki studentów uczęszczających na kursy dwujęzyczne: ci, którzy mają zajęcia z profesorami z zagranicy lub muszą skorzystać z obcojęzycznych materiałów; osoby studiujące wraz z kolegami innych narodowości; studenci realizujący programy zagraniczne, takie jak studia MBA; adepci studiów filologicznych<sup>15</sup>. Aby jednak móc studiować w języku obcym, przyszli studenci muszą z jak najlepszym wynikiem zaliczyć rozszerzoną maturę z języka angielskiego.

Szkoły oferujące zajęcia CLIL cieszą się ogromnym zainteresowaniem uczniów, którzy traktują ten typ edukacji jako ważny krok na drodze ku sukcesowi na rynku pracy. Niestety, w Polsce zarówno liczba takich placówek, jak i swobodny do nich dostęp nadal pozostawiają wiele do życzenia, co zgodnie z raportem Eurydice<sup>16</sup> jest spowodowane brakiem pieniędzy oraz wykwalifikowanych nauczycieli. Jeżeli chodzi o tę drugą przyczynę, to problem stanowi nie tylko znikoma liczba nauczycieli przedmiotowych z dobrą znajomością języków obcych. Jak zauważa B. Zielonka<sup>17</sup>, na sytuację niekorzystnie wpływa także brak szkół wyższych, które kształciłyby nauczycieli w kierunku nauczania typu CLIL. Nie ma też odpowiednich materiałów dydaktycznych, a dostęp do warsztatów czy kursów doskonalących w zakresie tego modelu edukacji mają głównie nauczyciele z dużych ośrodków miejskich. Ponadto polski model nauczania dwujęzycznego kwalifikuje się jako pośredni, rozpoczynający się dość późno, a także częściowy, ponieważ jest stosowany do wybranych przedmiotów, co w efekcie sprawia, że nie jest on w pełni satysfakcjonujący<sup>18</sup>. Nie należy zatem dziwić się, że entuzjazm dla modelu CLIL wykazuje zaledwie garstka zainteresowanych – czy to uczniów, czy przyszłych lub praktykujących już nauczycieli.

<sup>14</sup> B. Zielonka, dz. cyt., s. 151.

<sup>15</sup> M. Andryszczyk, M. Jaźwiec, J. Skjold, *The relevance of CLIL in vocational and professional education in Poland*, „The Teacher – Wydanie specjalne” 2004, nr 11, s. 15–18, źródło: [www.wsipnet.pl/kfile.php?klub=23&id=430](http://www.wsipnet.pl/kfile.php?klub=23&id=430) [stan z 29.10.2014].

<sup>16</sup> Eurydice, *Content and language integrated...*, s. 8.

<sup>17</sup> B. Zielonka, dz. cyt., s. 151.

<sup>18</sup> *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce*, red. L. Gajo, Warszawa 2005, s. 9.

## 2. Podstawowe informacje o przeprowadzonym badaniu

### 2.1. Cel badania

Celem przeprowadzonego badania ankietowego było zorientowanie się, jakie wyobrażenie o zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym mają studenci kierunków nauczycielskich. Z jednej strony podjęto próbę określenia ogólnego poziomu wiedzy o podstawowych założeniach rozpatrywanego modelu kształcenia. Z drugiej strony uwagę skupiono na pokazaniu, jak badane osoby postrzegają CLIL zarówno w sensie ogólnym, jak i w kontekście przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela.

### 2.2. Opis grupy badanej

W badaniu wzięło udział 100 studentów (99 kobiet i 1 mężczyzna) z Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej kształcących się na poziomie licencjackim w zakresie specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja przedszkolna. W grupie badawczej znalazło się 21 studentów I roku, 22 studentów II roku i 57 studentów III roku. Zdecydowaną większość (aż 98%) badanej próby stanowiły osoby pomiędzy 19 a 22 rokiem życia.

### 2.3. Metoda

Dane zebrano za pomocą kwestionariusza ankiety, o wypełnienie którego poproszono studentów w czasie zajęć, dając im na to około 20 minut. Narzędzie badawcze składało się z 10 pytań, wśród których pierwsze, dotyczące znajomości pojęcia CLIL, miało charakter zamknięty, a respondenci mogli zakreślić jeden spośród trzech dostępnych wariantów odpowiedzi: *tak*, *nie*, *słyszałem/am o tym*. W treści pytania przywołano kilka różnych terminów stosowanych w odniesieniu do omawianego modelu edukacji (tj. nauczanie bilingwalne/dwujęzyczne, nauczanie przedmiotowe w języku obcym, zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe), w tym również angielski skrót CLIL wraz z rozwinięciem (*Content and Language Integrated Learning*).

Na tym etapie badanym przedstawiono definicję pojęcia CLIL, po czym poproszono ich o udzielenie odpowiedzi na pozostałe 9 pytań o charakterze półotwartym, mających na celu ustalenie stopnia znajomości i/lub prywatnej opinii odnośnie do wybranych aspektów dydaktyki CLIL. Większość pytań została tak sformułowana, aby udzielono odpowiedzi *tak* lub *nie*, której jednak miało towarzyszyć krótkie uzasadnienie. W kwestionariuszu znalazły się też pytania zawierające ustalone gotowe odpowiedzi i dające jednocześnie możliwość swobodnej wypowiedzi (np. pytanie 2). Porządek, w jakim w dalszej części artykułu omawiane są poszczególne aspekty zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego, odpowiada kolejności pytań nawiązujących do nich w kwestionariuszu wykorzystanym w badaniu.

### 3. Prezentacja wyników i dyskusja

Zgromadzone odpowiedzi zostały wnikliwie przeanalizowane w celu określenia, które z przedstawionych w kwestionariuszu opinii można uznać za dominujące wśród badanej grupy przyszłych nauczycieli. W przypadku większości pytań wyniki uśredniono, uwzględniając liczbę respondentów, którzy udzielili danej odpowiedzi. Wyjątek stanowiły pytania 3, 4 i 8 oraz uzasadnienia podawane przy odpowiadaniu na niektóre pytania, ponieważ każdy z badanych mógł podać kilka wariantów odpowiedzi. W tych przypadkach podstawę do wyliczeń stanowiła suma wszystkich odpowiedzi uzyskanych dla danego pytania. Poniżej przedstawiono wyniki uzyskane dla poszczególnych pytań wraz z komentarzem. W toku dyskusji odniesiono się również do najczęstszych lub najbardziej zaskakujących uzasadnień, którymi studenci opatrzyli niektóre ze swoich odpowiedzi.

Na początkowym etapie badania podjęto próbę określenia stopnia znajomości wśród ankietowanych kluczowego dla poniższych rozważań pojęcia. Większość studentów stwierdziło, że pojęcie CLIL nie jest im obce, mimo iż w Polsce ten model edukacji nie jest szczególnie rozpowszechniony. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 47 osób. Aż 38 przyznało, że słyszało kiedyś wspomniany termin. Do niewiedzy w tym zakresie przyznało się zaledwie 15 osób, wśród których największą grupę stanowili studenci pierwszego roku.

Studentów poproszono również o zasugerowanie etapu nauki, na którym chcieliby zapoczątkować zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe. Aż 84 ankietowanych, mając do dyspozycji pięć możliwości: *przedszkole*, *szkoła podstawowa*, *gimnazjum*, *szkoła średnia* i *szkoła wyższa*, opowiedziało się za wprowadzeniem CLIL już na wczesnych etapach edukacji. Dali tym samym wyraz powszechnemu we współczesnej literaturze przedmiotu pogładowi, że wczesne rozpoczęcie nauki drugiego języka jest istotne zarówno dla ogólnej inteligencji, jak i systemu fonologicznego języka<sup>19</sup>. We wspomnianej grupie 40 osób wskazało przedszkole, a 44 osoby wybrały szkołę podstawową. Najbardziej zdecydowani w tej kwestii okazali się studenci trzeciego roku. Gimnazjum zaznaczyło 6 osób, szkołę średnią 7 osób, natomiast szkołę wyższą wskazały zaledwie 3 osoby, i to tylko te z niższych roczników studiów.

Wśród argumentów przemawiających za wprowadzeniem CLIL już w przedszkolu dominowało przekonanie, że młodsze dzieci łatwiej i szybciej przyswajają wiedzę, również językową. Podobne uzasadnienia pojawiały się, gdy wskazywano szkołę podstawową. Wielu studentów stwierdziło, że w tym okresie dziecko najlepiej wchłania wiedzę i jest chętne do nauki. Zdaniem badanych istotne jest także to, że uczniowie podstawówki znają już dość dobrze język ojczysty, co sprzyja nauce języków obcych. Niektórzy studenci drugiego roku zauważyli też, że w podstawówce dzieci znają już podstawy jakiegoś języka obcego, co ułatwia pogłębianie tej wiedzy. Z kolei uzasadnienia studentów trze-

<sup>19</sup> W. Piegzik, *Nauczanie ku dwujęzyczności*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6, s. 25.



ciego roku miały nieco bardziej praktyczny charakter, na przykład „w SP jest więcej przedmiotów, których można się uczyć w języku obcym” czy „dzieci będą miały przygotowanie do dalszej nauki dwujęzycznej”.

Gimnazjum wskazywano głównie dlatego, że na tym etapie edukacji stopień znajomości języka obcego jest wystarczająco dobry, aby umożliwić przyswajanie treści niejęzykowych. Poza tym uczniowie mają już podstawową wiedzę z różnych przedmiotów i mogą ją pogłębiać w dwóch językach – ojczystym i obcym. Koronnym argumentem przemawiającym za wprowadzeniem CLIL dopiero w szkole średniej okazało się przekonanie, że wcześniej znajomość języków obcych jest niewystarczająca, aby przyswajać w nich jakąkolwiek wiedzę przedmiotową. Natomiast badani, którzy zaznaczyli szkołę wyższą, stwierdzili, że dopiero w tym wieku uczący się mogą sami zdecydować, czy chcą przyswajać treści w języku obcym, co można zinterpretować jako sugestię, iż omawiany tu model nauczania nie powinien być odgórnie narzucanym standardem.

W celu ustalenia, jakie przedmioty w opinii ankietowanych nie powinny być nauczane w języku obcym, za pomocą kwestionariusza uzyskano nazwy tych zajęć wraz z uzasadnieniem. Respondenci udzielili w sumie 115 różnych odpowiedzi, wśród których aż 50 (43,48%) stanowiły wskazania na przedmioty ścisłe, zwłaszcza matematykę, mimo iż obok nauk przyrodniczych są one wyraźnie preferowane przez wdrażaną w Polsce formułę kształcenia dwujęzycznego<sup>20</sup>. Zdaniem studentów nauka tych treści jest trudna nawet w języku ojczystym, na co w dużej mierze ma wpływ konieczność korzystania ze słownictwa specjalistycznego. Przytaczane argumenty brzmią przekonująco, zwłaszcza że – jak podaje J. Iluk<sup>21</sup> – „w nauczaniu dwujęzycznym przyjęła się zasada, że przedmioty, wymagające od uczniów na przykład zaawansowanych umiejętności dyskursywnych, wprowadza się później niż te, które takich umiejętności nie wymagają”.

Zadziwiająco dużo odpowiedzi, bo aż 29 (25,22%), wykluczyło język polski z puli przedmiotów objętych kształceniem typu CLIL, głównie w oparciu o stwierdzenie, że języka ojczystego nie sposób się uczyć w języku obcym. Najwyraźniej studenci są nieświadomi, że tę kwestię reguluje obowiązujące w Polsce prawodawstwo, zgodnie z którym języka polskiego nie można nauczać bilingwalnie<sup>22</sup>. Można przypuszczać, że brak wiedzy w tym zakresie jest też powodem, dla którego w 9 przypadkach (7,83%) studenci wykluczyli historię, którą ich zdaniem trzeba przyswajać w języku ojczystym, aby w pełni zrozumieć wszystkie niuanse. Wzmiankę o tym, jakie przedmioty nie są objęte nauczaniem dwujęzycznym w polskim systemie oświaty, można znaleźć w rozmaitych aktach prawnych, których listę podaje M. Multańska<sup>23</sup>, oraz w raportach Eurydice<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> J. Iluk, *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6, s. 28.

<sup>21</sup> Tamże, s. 27.

<sup>22</sup> B. Zielonka, dz. cyt., s. 150.

<sup>23</sup> M. Multańska, *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce – stan prawny*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6.

<sup>24</sup> Eurydice, *Content and language integrated...*; oraz Eurydice, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Brussels 2006, źródło: [http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf) [stan z 18.03.2015].

Stwierdzenie, że w języku obcym można nauczać wszystkich przedmiotów, pojawiło się w kwestionariuszach 17 razy (14,78%). Dzięki temu uczący się zdobędą dużą wiedzę o języku obcym, a poza tym, cytując jedno z uzasadnień, „jak już się naucza w CLIL, to wszystkich przedmiotów”. Odwrotną sugestią, aby nie nauczać żadnych przedmiotów, bo nie ma takiej potrzeby, odnotowano tylko raz (0,87%). Jeśli chodzi o pozostałe 9 odpowiedzi (7,83%), to wykluczono w nich takie przedmioty, jak religia, przyroda i muzyka. Ciekawy jest także dodatkowy komentarz studentki trzeciego roku twierdzącej, że nauczanie typu CLIL jest świetnym pomysłem, „bo ludzie chcieliby coś w życiu osiągnąć”, jednak mało realnym do zrealizowania w Polsce, ponieważ „na to są potrzebne pieniądze”, którymi nasz kraj nie dysponuje.

Przeprowadzona ankieta pozwoliła również na określenie korzyści, jakie zdaniem badanych czerpią uczniowie z wprowadzenia zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. Mimo iż w każdym kwestionariuszu miały zostać wymienione maksymalnie trzy dobre strony CLIL dla uczniów, zakres tematyczny udzielonych odpowiedzi był bardzo szeroki. Jednak po wnikliwej analizie wymienione przez ankietowanych w sumie 204 korzyści płynące z wprowadzenia CLIL zostały pogrupowane na pięć różnych kategorii. Najwięcej, bo aż 133 razy (65,2%), nawiązano do korzyści związanych z różnymi aspektami nauki języka, takich jak poszerzenie zasobu słownictwa czy stworzenie optymalnych warunków do poszerzania kompetencji językowych. Rzeczywiście, jak twierdzi M. Pawlak<sup>25</sup>, „CLIL stanowi doskonały przykład podejścia, w którym nauczanie treści przedmiotowych ma prowadzić do lepszego opanowania języka obcego”.

O korzyściach czysto praktycznych typu „łatwiej potem znaleźć pracę” czy „można wybrać lepsze studia” była mowa 22 razy (10,78%). Z kolei pozytywne związane z samym procesem uczenia się, jak lepsza motywacja i skupienie się na zajęciach, przytoczono 17 razy (8,34%); 16 razy (7,84%) pojawiły się w odpowiedziach korzyści polegające na wielokierunkowym rozwoju ucznia, obejmującym tak różne aspekty, jak zdobycie szerokiej wiedzy przedmiotowo-językowej, pogłębienie zdolności twórczego myślenia czy szybsze utrwalanie nowych pojęć. Jak podkreśla A. Kaczmarek<sup>26</sup>, istnienie pozytywnych korelacji pomiędzy dwujęzycznością a myśleniem kreatywnym czy ogólnym poziomem różnych typów inteligencji wykazano w licznych badaniach prowadzonych już od lat 60. ubiegłego wieku.

Korzyści sklasyfikowane jako społeczno-kulturowe odnotowano 14 razy (6,86%), nawiązując przy tym do takich kwestii, jak „poznanie świata i kultury przez drugi język”, „wymiany międzyszkolne” czy „integracja z innymi ludź-

<sup>25</sup> M. Pawlak, *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: założenia, praktyka, perspektywy*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 6, s. 13.

<sup>26</sup> A. Kaczmarek, *Przegląd badań dotyczących korzyści wynikających z kształcenia typu CLIL*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 6, s. 40–41.

mi”. Niepasujące do pozostałych kategorii ostatnie dwie korzyści brzmiały dość enigmatycznie, a mianowicie „intensywne kształtowanie aparatu mowy” oraz „nauka o ścieżkach zawodowych”.

Wśród pytań zadanych w toku badania znalazło się również i to dotyczące opinii ankietowanych na temat ewentualnego negatywnego wpływu zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego na znajomość języka ojczystego. Uzyskane wyniki wskazują, że poglądy badanych na rozpatrywaną kwestię są podzielone – 42 osoby stwierdziły, że nauczanie bilingwalne nie ma negatywnego wpływu na znajomość języka ojczystego głównie dlatego, że trudno zapamiętać języka, z którym ma się do czynienia na co dzień. Jednak tylko studenci drugiego i trzeciego roku uzasadniają taką opinię przekonaniem, że CLIL kładzie równomierny nacisk na oba języki.

Podobna liczba respondentów, tj. 38 osób, zdecydowanie widzi zagrożenie, twierdząc, że skupianie się na języku obcym prowadzi do różnorodnych braków w języku ojczystym, zarówno w zakresie słownictwa, jak i poprawności gramatycznej. Jeden student trzeciego roku stwierdził wręcz, że powszechne wprowadzenie modelu kształcenia typu CLIL spowoduje falę emigracji. Jednak badania poświęcone rozpatrywanemu zagadnieniu wskazują, że uczniowie dwujęzyczni lepiej przetwarzają dane językowe, również te w zakresie języka ojczystego, a ewentualne problemy mogą się pojawić głównie na wczesnych etapach nauki<sup>27</sup>.

Nieco mniej ankietowanych, bo tylko 20, udzieliło odpowiedzi „może”, sygnalizując tym samym pewne wątpliwości odnośnie do kwestii poruszonej w pytaniu, czego powodem może być niewystarczająca wiedza na temat CLIL. Osoby te uzasadniały swoje odpowiedzi nawiązaniem do konkretnych sytuacji, w których kształcenie dwujęzyczne mogłoby mieć negatywny wpływ na znajomość języka ojczystego. Zdaniem wielu problemy mogą się pojawić tylko, jeśli zbyt duży nacisk jest kładziony na język obcy. Ciekawy jest też komentarz studenta trzeciego roku, który widzi zagrożenie głównie dla prawidłowego kształtowania postawy patriotycznej.

Z kolei jeżeli chodzi o kwestię ewentualnego negatywnego wpływu zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego na opanowanie treści przedmiotowych, to blisko połowa badanych (49 osób) wyraziła pogląd, że takie zagrożenie istnieje. Zdaniem studentów główną przyczyną problemów jest zbytne skupienie się uczniów na nauce języka, a także brak pełnego zrozumienia treści przekazywanych w języku obcym. Ponadto wiele zagadnień omawianych na przedmiotach niejęzykowych jest na tyle skomplikowanych, że nauka sprawia trudności, nawet jeżeli jest realizowana w języku ojczystym.

33 osoby odpowiedziały „może”, ponieważ dostrzegają pewne zagrożenia uwarunkowane zaistnieniem w klasach dwujęzycznych konfiguracji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych czynników. Co ciekawe, tylko studenci dru-

---

<sup>27</sup> Tamże, s. 40.

giego i trzeciego roku wyrazili opinię, że opanowanie treści przedmiotowych mogłoby być utrudnione tylko w przypadku niewystarczających kompetencji nauczyciela. Jednak żaden z badanych nie sprecyzował, czy chodzi o kompetencje w zakresie języka obcego, czy może o te związane z dydaktyką przedmiotów dwujęzycznych.

Opinię przeciwną do dwóch powyższych wyraziło 18 badanych, którzy są przekonani, że wiedzę można z powodzeniem przekazywać i przyswajać w dowolnym języku. Kilku studentów pierwszego i drugiego roku stwierdziło też, że nauczanie bilingwalne może wręcz pomóc opanować treści przedmiotowe.

Aby uzyskać więcej informacji o innych niewspomnianych wcześniej w kwestionariuszu zastrzeżeniach, jakie badani studenci mają do zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego, poproszono ich o wymienienie trzech dodatkowych negatywnych skutków wprowadzenia omawianego modelu kształcenia. Zdecydowana większość respondentów (75 osób) stwierdziła, że wprowadzenie nauczania typu CLIL nie wiąże się z żadnymi innymi negatywnymi skutkami poza tymi, które wymienili, odpowiadając na poprzednie dwa pytania. Pozostałe 25 osób, wśród których największą grupę stanowią studenci drugiego roku, wymieniło jednak pewne dodatkowe negatywne aspekty. Najczęściej były to kolejne, nieodnotowane wcześniej w ankiecie, problemy z językiem ojczystym. To z kolei wydaje się potwierdzać przekonanie części badanych o tym, że intensywny kontakt z językiem obcym może w znacznym stopniu obniżyć poziom kompetencji w zakresie języka ojczystego. W ankietach wspomniano też o ogólnym pogorszeniu wyników w nauce, zniechęceniu uczniów, stresie na lekcjach, a także niewystarczającej wiedzy nauczyciela. Mimo iż żadnemu z tych czynników nie towarzyszyło stwierdzenie, że problemy te generuje niewystarczające opanowanie języka obcego, taką właśnie sugestię dało się odczytać z wielu odpowiedzi.

W toku przeprowadzonego badania ankietowani mieli także za zadanie wskazać, który z popularnych w Polsce języków obcych uważają za najodpowiedniejszy do prowadzenia zajęć zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. Część respondentów wskazała więcej niż jeden język obcy, co łącznie dało sumę 115 udzielonych odpowiedzi. Niekwestionowanym zwycięzcą został język angielski, który pojawił się w ankietach aż 98 razy, w tym we wszystkich odpowiedziach studentów pierwszego roku. Zdaniem K. Kutylowskiej<sup>28</sup>, tak dużą przydatność języka angielskiego, a także jego status jako języka komunikacji międzynarodowej, odnotowuje się w większości badań poświęconych kształceniu językowemu. W uzasadnieniach towarzyszących temu wyborowi prym wiodło stwierdzenie „bo to język” opatrzone określeniami: międzynarodowy, uniwersalny, popularny, przydatny czy powszechny. Kilka osób uznało też angielski za język łatwy do przyswojenia, a studenci trzeciego roku podkreślali, że uczymy się go od najmłodszych lat.

<sup>28</sup> K. Kutylowska, *Polityka językowa w Europie: Raport analityczny*, Warszawa 2013, s. 23, 30.

Jeżeli chodzi o inne języki, to znalazły się wśród nich niemiecki (7 razy) i francuski (4 razy). W ankietach pojawiły się też pojedyncze wskazania na rosyjski, włoski, hiszpański oraz czeski, którego wybór uzasadniono podobieństwem do języka polskiego. Co ciekawe, dwa razy wymieniono również chiński, uważany za niespełniający „kryteriów tzw. języka światowego”<sup>29</sup>, a jednak studenci wydają się dostrzegać rosnące zapotrzebowanie na ten egzotyczny język. Powyższe dane można interpretować jako wyraz rosnącej świadomości tego, jak ważna jest różnorodność językowa we współczesnym świecie. Jak podaje A. Braunek<sup>30</sup>, od roku szkolnego 2009/2010 w przeciągu kolejnych dwóch lat liczba uczniów uczących się języka niemieckiego wzrosła o 9,1%, rosyjskiego o 7%, francuskiego o 3,6%, natomiast hiszpańskiego aż o 65,1% i włoskiego o 30,9%.

Przeprowadzona ankieta pozwoliła również ustalić, czy zdaniem badanych studentów nauczyciel przedmiotu niejęzykowego, znający język obcy, posiada wystarczające kompetencje do prowadzenia zajęć zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. Dwie trzecie ankietowanych, tj. 67 osób, uznało, że sama znajomość języka obcego nie wystarczy, aby prowadzić zajęcia typu CLIL, nawet gdy nauczyciel posiada solidne kwalifikacje z zakresu nauczanego przedmiotu. Zdaniem studentów główną przeszkodą jest niewystarczająca wiedza o metodyce takich zajęć. Na podstawie zgromadzonych odpowiedzi trudno jednak definitywnie stwierdzić, czy badani mieli na myśli wyłącznie kompetencje w zakresie nauczania dwujęzycznego, czy może umiejętności związane z nauczaniem języka obcego lub też z przekazywaniem wiedzy małym dzieciom. Badani komentowali też negatywnie nieznaną fachowych pojęć oraz niewystarczające, bo niepotwierdzone dyplomem studiów, kompetencje językowe.

Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 28 osób, zdaniem których znajomość języka obcego, niekoniecznie będąca efektem formalnego wykształcenia, to wystarczający argument, aby uznać, że nauczyciel przedmiotu niejęzykowego mógłby z powodzeniem pracować w klasie dwujęzycznej. Kilku badanych stwierdziło wręcz, że „znajomość przedmiotu jest istotniejsza niż znajomość języka”. Z kolei żadnej z dwóch proponowanych opcji odpowiedzi nie wybrało 5 osób, które opatrzyły pytanie dopiskiem „nie wiem”.

Badani studenci wypowiedzieli się również, czy jako przyszli nauczyciele przedmiotu niejęzykowego podjęliby się po ukończeniu studiów prowadzenia zajęć zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. Aż 78 ankietowanych nie zdecydowałoby się nauczać swojego przedmiotu dwujęzycznie, przede wszystkim z powodu niewystarczającej znajomości języka obcego. Wśród tej grupy tylko 7 osób jako główny powód wskazało brak przygotowania w zakresie

<sup>29</sup> B. Poluszyński, *Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6, s. 6.

<sup>30</sup> A. Braunek, *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*, Warszawa 2013, s. 5.

metodyki dla tej formuły kształcenia. Z kolei decyzję odwrotną podjęłyby 18 badanych, wśród których większość to studenci pierwszego roku. Najczęstszym uzasadnieniem takiego przekonania było wskazanie rozmaitych korzyści dla uczniów, takich jak ciekawsze zajęcia czy możliwość lepszego poznania języka obcego. Kilka osób wspomniało także, że sam nauczyciel wiele by zyskał, prowadząc zajęcia typu CLIL, bo miałby ciekawszą pracę i rozwijałby swoje kompetencje zawodowe. Definitywnej odpowiedzi na omawiane pytanie nie udzieliło tylko 4 studentów trzeciego roku, którzy napisali po prostu „nie wiem”.

Z odpowiedzi zgromadzonych w kwestionariuszu dla dwóch ostatnich pytań wynika, że większość badanych przychyliła się do stwierdzenia, iż „idealny nauczyciel CLIL powinien mieć kwalifikacje zarówno do nauczania przedmiotu, jak i języka”<sup>31</sup>. Niestety tylko nieliczni dostrzegają konieczność posiadania także dodatkowych kompetencji zawodowych w zakresie nauczania typu CLIL, których szczegółowy opis opracowała Moreau<sup>32</sup>.

## Podsumowanie

Przedstawione powyżej wyniki badania ankietowego wykazują, że mimo iż większość ankietowanych studentów twierdzi, że orientuje się czym jest CLIL, ich rzeczywiste wyobrażenie o wspomnianym modelu edukacji odbiega w dużej mierze od jego podstawowych założeń. Zdecydowana większość wprowadziłaby nauczanie dwujęzyczne już w przedszkolu czy szkole podstawowej, co z pewnością może pozytywnie zapocentrować dla całego toku edukacji, zwłaszcza że praktycznie wszyscy wskazali najpopularniejszy obecnie język międzynarodowej komunikacji, jakim jest angielski, jako ten, w którym powinno się realizować zajęcia typu CLIL.

Niestety równie wielu przyszłych nauczycieli uważa CLIL za swoisty rodzaj kursu językowego, którego nadrzędną zaletą jest możliwość wyszlifowania języka obcego. Korzyści językowe, jakie zdaniem badanych stają się udziałem uczniów w klasach dwujęzycznych, zdominowały większość komentarzy. W opinii studentów słaba znajomość języka obcego wpływa negatywnie na przyswajanie treści niejęzycznych, co jest powodem, dla którego wykluczyliby trudne, ich zdaniem, przedmioty ściśle z programów nauczania dwujęzycznego. Jednocześnie wielu ankietowanych uważa, że zbyt ni nacisk na naukę języka obcego może wpływać niekorzystnie na kompetencje w zakresie języka ojczystego. Co ciekawe, tylko nieliczni studenci są przekonani o tym, że zajęć z języka polskiego w ogóle nie powinno się realizować w języku obcym. Niestety, wniosek ten nie został raczej wysnuty w oparciu o wiedzę, jaką badani studenci posiadają na temat CLIL.

<sup>31</sup> D. Wolff, A. Otwinowska-Kasztelanic, dz. cyt., s. 11.

<sup>32</sup> F. Moreau, *Opis kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów niejęzycznych i języka obcego w sekcjach dwujęzycznych*, Warszawa 2008.

Jeżeli chodzi o postrzeganie CLIL w kontekście przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela, to większość ankietowanych wyraża opinię, iż nauczyciel przedmiotu niejęzykowego chcący nauczać w klasach dwujęzycznych powinien wykazać się czymś więcej niż tylko dobrą znajomością języka obcego. Ci nieliczni, którzy uargumentowali swoją opinię, uznali wiedzę z zakresu metodyki za niezbędną, jednak nie sprecyzowali kontekstu edukacyjnego, jakiego ta wiedza miałaby dotyczyć. W efekcie nie jest jasne, czy zdaniem badanych nauczyciel CLIL powinien wiedzieć, jak prowadzić tego typu zajęcia, czy też może jak nauczać języka obcego, zwłaszcza w grupach dzieci młodszych. Między innymi dlatego zdecydowana większość ankietowanych po ukończeniu studiów nie podjęłaby się prowadzenia zajęć typu CLIL.

Podsumowując, stosunek ankietowanych do kształcenia typu CLIL można określić jako dość ambiwalentny. Z jednej strony postrzegają oni CLIL jako wartościową inwestycję w rozwój zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Szansa na sukces, jaką niesie ze sobą omawiany tu model edukacji, jest w dużej mierze uwarunkowana możliwością nabycia biegłości w zakresie jednego z popularnych na świecie języków. Z drugiej strony badani są przekonani, że nauka w języku obcym może być zbyt trudna i wielu uczniów skoncentruje się bardziej na nabyciu biegłości językowej niż na przyswojeniu treści przedmiotowych.

W tym kontekście trudno oprzeć się wrażeniu, że polski system kształcenia nauczycieli kładzie zbyt mały nacisk na uświadamianie studentów o modelach edukacji, które, zdaniem ekspertów, należy uznać za najbardziej efektywne obecnie, a już na pewno w najbliższej przyszłości. Nauczyciele powinni mieć szansę zapoznać się zarówno z pozytywnymi, jak i negatywnymi aspektami CLIL już na etapie studiów, a nie dopiero, gdy pozostawieni sami sobie, będą musieli się zmierzyć z wyzwaniem, jakim jest prowadzenie lekcji w języku obcym. Jeżeli nauczanie dwujęzyczne, zgodnie z zaleceniami licznych organizacji europejskich, miałoby być dominującym modelem edukacji, który „zapewnia jakość nauczania i uczenia się”, to o jego efektywności należy w pierwszej kolejności przekonać tych, którzy swoją przyszłość zawodową wiążą z murami szkoły<sup>33</sup>.

## Bibliografia

Andryszczuk M., Jaźwiec M., Skjold, J., *The relevance of CLIL in vocational and professional education in Poland*, „The Teacher – Wydanie specjalne” 2004, nr 11, źródło: [www.wsipnet.pl/kfile.php?klub=23&id=430](http://www.wsipnet.pl/kfile.php?klub=23&id=430) [stan z 29.10.2014].

<sup>33</sup> R. De Graaf, G. Koopman, Y. Anikina, i in., *An Observation tool for Effective Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2007, nr 10 (5), s. 604.

- Braunek A., *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- De Graaf R., Koopma, G., Anikina Y., i in., *An Observation tool for Effective Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2007, nr 10 (5).
- Eurydice, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, European Commission, Brussels 2006, źródło: [http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf) [stan z 18.03.2015].
- Eurydice, *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Poland: national description – 2004/05*, Brussels 2006, źródło: <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbEC3212407/> [stan z 15.02.2015].
- Gabillon Z., Ailincăi R., *CLIL: A Science Lesson with Breakthrough Level Young EFL Learners*, „Education” 2013, nr 3 (3).
- Iluk J., *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6.
- Kaczmarek A., *Przegląd badań dotyczących korzyści wynikających z kształcenia typu CLIL*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 6.
- Kutyłowska K., *Polityka językowa w Europie: Raport analityczny*, Warszawa 2013.
- Loranc-Paszyk B., *Europejski program CLIL i możliwości zwiększenia jego efektywności*, Bielsko-Biała 2009.
- Marsh D., *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*, Paris 1994.
- Moreau F., *Opis kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów niejęzykowych i języka obcego w sekcjach dwujęzycznych*, Warszawa 2008.
- Multańska M., *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6.
- Multańska M., *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce – stan prawny*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 6.
- Papaja K., *The impact of students' attitude on CLIL: A study conducted in higher education*, „Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning” 2012, nr 5 (2), [<http://dx.doi.org/10.5294/lacil.2012.5.2.10>].
- Pawlak M., *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: założenia, praktyka, perspektywy*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 6.
- Piegiż W., *Nauczanie ku dwujęzyczności*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6.
- Poluszyński B., *Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6.
- Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce*, red. L. Gajo, Warszawa 2005.
- Siek-Piskozub T., Wach A., Jankowska A., *Selected issues in foreign language teaching in Poland at the onset of the third millennium*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen” 2011, nr 40 (1).



- Wolff D., Otwinowska-Kasztelanica A., *CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 6.
- Zielonka B., *Poland*, [w:] *Windows on CLIL – Content and language integrated learning in the European spotlight*, red. A. Maljers, D. Marsh, D. Wolff, The Hague 2007.

## Summary

### **Trainee Teachers and Bilingual Education. Presentation of the Conclusions Drawn from a Study Conducted among Undergraduate Students**

The active implementation of CLIL-related pedagogies is a fairly recent and yet increasingly popular phenomenon in Poland. CLIL as a dual-focused approach to language teaching involves a fusion of language and subject learning, and even though language is not seen as a goal in itself, it is naturally acquired through exposure to subject matter for the delivery of which it serves. Unfortunately, these principles are not obvious to prospective teachers, many of whom seem not to have embraced the specific CLIL mindset. In view of the above, the present study aims to investigate the perception of CLIL didactics and its potential practical implementations by a group of Early Education students at the Teacher Training College in Bielsko-Biała. By analysing the respondents' views on numerous CLIL-related issues, an answer is being sought to the question whether they are well-equipped to do the job adequately.

**Keywords:** CLIL, bilingual teaching, foreign language.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.16>

Anna IRASIAK

## Metoda projektów w międzykulturowym kształceniu polskiego języka migowego jako obcego

**Słowa kluczowe:** metoda projektów, edukacja międzykulturowa, język migowy, społeczność Głuchych, kultura Głuchych.

### Wprowadzenie

W artykule pragnę przedstawić propozycję zastosowania metody aktywizującej, jaką jest metoda projektów w kształceniu polskiego języka migowego jako języka obcego słyszących studentów, oraz doświadczenia własne w jej stosowaniu na zajęciach z przedmiotu *podstawy języka migowego*. Dla osób słyszących w większości przypadków język migowy jest językiem obcym/ drugim. Nauczanie języka obcego zawsze musi odbywać się z uwzględnieniem kontekstu kulturowego, w jakim język ten powstawał i jest używany. Ma ono szczególne znaczenie w kształceniu języka migowego, będącego częścią kultury Głuchych – kultury tworzonej przez społeczność osób Głuchych, stanowiących mniejszość językowo-kulturową, dla której w aktualnej sytuacji społecznego przebudzenia i emancypacji sprawa ta jest szczególnie ważna.

### 1. Metoda projektów

O projekcie i metodzie projektów zostało już powiedziane i napisane bardzo dużo. Jest to metoda popularna i uniwersalna, pozwalająca na jej powszechne i wszechstronne stosowanie w kształceniu wielu dziedzin wiedzy, np. biologii<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Zob. U. Kierczak, *Metoda projektów w pracy nauczyciela wychowania fizycznego. Praktyczny przewodnik*, Kraków 2012.

wychowania fizycznego<sup>2</sup> czy języków obcych<sup>3</sup>. W tym miejscu pragnę jedynie przedstawić te argumenty i cechy, które skłoniły mnie do zastosowania właśnie tej metody w nauczaniu polskiego języka migowego.

William Kilpatrick zdefiniował ją jako odważne, planowe działanie wykonane „całym sercem” w środowisku społecznym<sup>4</sup>. Posiada ona zespół cech konstytutywnych pozwalających odróżnić ją od innych, często pokrewnych, metod. Są to:

- progresywistyczna rola nauczyciela – w której przestaje być on już centralną postacią procesu nauczania, a staje się organizatorem warunków do samodzielnego uczenia;
- podmiotowość uczącego się – związana z uwzględnianiem zainteresowań uczniów, ich wszechstronnym rozwojem oraz umożliwianiem osiągnięcia sukcesu i satysfakcji w realizacji zamierzeń;
- całościowość – interdyscyplinarność projektów, wielość źródeł wiedzy, wychodzenie z projektem poza budynek szkoły;
- odejście od (tradycyjnego) oceniania – ocenianie staje się częścią projektu, przedmiotem oceny nie jest końcowy produkt, ale działanie w trakcie realizacji projektu<sup>5</sup>.

Cechą charakterystyczną metody projektów jest odrzucenie biernego przyswajania wiadomości oraz stwarzanie sytuacji sprzyjających *całościowemu* wykonywaniu czynności, co przy zaangażowaniu ze strony ucznia powoduje zmianę lub modyfikację jego postępowania. Aby taka sytuacja miała miejsce, konieczny jest jego aktywny udział już na etapie wyboru projektu, planowania pracy i doborów sposobów działania.

W metodzie projektów pierwszeństwo oddawane jest sytuacji problemowej. W procesie kształcenia fakty i treści teoretyczne są podawane lub odkrywane na bieżąco w miarę postępów realizacji projektu, a nie na zapas. Odrzuca się również przedmiotowy i logiczny układ treści. Dobierane są one adekwatnie do potrzeb realizowanego projektu, co z jednej strony powoduje, że w układzie treści pojawiają się luki, natomiast z drugiej odrzucany jest materiał przestarzały, nieaktualny

<sup>2</sup> Zob. D. Morka, M. Piłat, *Projek edukacyjny jako współczesna strategia dydaktyczna w nauczaniu biologii*, „Słupskie Prace Biologiczne” 2012, nr 9, <http://apsl.edu.pl/spb/pliki/nr9/06.pdf>, stan z: 16.11.2015.

<sup>3</sup> Zob. M. Garstecka, *Metoda projektów w nauczaniu i uczeniu się języków obcych specjalistycznych*, [w:] *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, red. A. Nizęgorodcew, M. Jodłowiec, Kraków 2007, s. 293–302.

<sup>4</sup> A. Molak, *Metoda projektów*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1977, s. 58–60.

<sup>5</sup> A. Mikina, *Doświadczenia i refleksje z wdrażania metody projektów w gimnazjum w innowacyjnym projekcie testującym „Rozwój zainteresowań uczniów gimnazjum drogą do kariery”*, [w:] *Metoda projektów w praktyce edukacyjnej. Doświadczenia z projektu „Rozwój zainteresowań uczniów gimnazjum drogą do kariery”*, red. A. Mikina i in., Warszawa 2013, s. 4; M.S. Szymański, *Rozprawa o metodzie (projektów)*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 278–280, <ftp://dbp.wroc.pl/Pakiety/Rozprawa%20o%20metodzie%20projektow.pdf>, stan z: 16.11.2015.

lub nieadekwatny. Istotnym warunkiem jest również wiązanie treści szkolnych z zainteresowaniami uczniów oraz możliwościami ich praktycznego wykorzystania<sup>6</sup>.

Fundamentalną cechą metody jest *zbliżanie szkoły do życia*, poprzez realizację projektów i zagadnień zaczerpniętych z życia i otaczającego środowiska (również społecznego). Niewątpliwie w środowisku tym swoje miejsce mają także osoby niesłyszące, choć ich obecność w otoczeniu uświadamia nam się dopiero w momencie dostrzeżenia ich komunikacji migowej. Możliwość wejścia w interakcje z żywym człowiekiem daje możliwość pozyskania wiedzy z pierwotnego źródła i doświadczenia jej wraz z komponentem emocjonalnym.

Metoda projektów stymuluje autonomiczne uczenie się powstające na bazie zdobywanego doświadczenia. Uczniowie są uwrażliwiani na swoje uczenie, stawiane sobie cele oraz dokonują samooceny. Otwiera ona przestrzeń dla uczenia się autonomicznego dzięki elementom takim, jak: wprowadzanie zasady kompleksowości treści nauczania, w której wykorzystywane są autentyczne źródła informacji, jak np. gazety, filmy, literatura fachowa; dobieranie tematów projektów z rzeczywistości i codzienności; kooperatywne uczenie się w toku realizacji projektu oraz odpowiedzialność uczniów za własne uczenie się<sup>7</sup>.

Oprócz wyposażania uczniów w wiedzę i umiejętności dotyczące przedmiotu działań w projekcie czy obranego tematu, metoda projektów umożliwia zdobywanie i rozwijanie kompetencji niebędących celem jego realizacji, ale będących kompetencjami pożądanymi społecznie oraz istotnymi w samorealizacji i rozwoju osobistym. Są nimi, m.in.: wyszukiwanie i selekcjonowanie wartościowych informacji; samodzielne i zespołowe rozwiązywanie problemów; umiejętność prezentacji własnej wiedzy i pracy; umiejętności podziału pracy w zespole; odpowiedzialność za wykonanie zadania<sup>8</sup>.

## 2. Dlaczego edukacja międzykulturowa w kształceniu języka migowego?

Wyżej wymienione właściwości i zalety metody projektów sprawiły, że zdecydowałam się na włączenie jej w kształcenie podczas zajęć z przedmiotu *podstawy języka migowego*, realizowanego na studiach stacjonarnych pierwszego stopnia na kierunku pedagogika Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Jeden z celów kształcenia, który realizowany był w ramach zajęć, stanowiło nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej w zakresie języka migowego z uwzględnieniem kontekstu kulturowego funkcjonowania tego języka i osób

<sup>6</sup> A. Weiner, *Od metody projektów do projektów edukacyjnych*, [w:] Karol Szymanowski – *edukacyjne inspiracje. Metoda projektów*, red. A. Weiner, Lublin 2008, s. 47.

<sup>7</sup> M. Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków 2011, s. 27.

<sup>8</sup> J. Wierzbicki, *Metoda projektów edukacyjnych, założenia i podstawy*, „Uczę Nowocześnie. Innowacyjna szkoła, innowacyjny nauczyciel, innowacyjny uczeń” 2012, nr 2, s. 9.

nim się posługujących. Zagadnienia edukacji wielo- i międzykulturowej, dotyczące w szczególności poznawania kultury *Innego*, stereotypów wobec *Innego*, konfrontacji międzykulturowej czy odkrywania tożsamości (własnej i *Innego*), w kulturowej różnorodności są bardzo istotne, ze względu na zmianę paradygmatu głuchoty<sup>9</sup>, jaką możemy zaobserwować w dyskursie naukowym (akademickim) i potocznym (związanym z praktyką edukacji osób głuchych).

Pojęcie *głuchoty* oraz sytuacji osób nią obdarzonych – w debacie społecznej jest rozpatrywane z medyczno-psychologicznego punktu widzenia, w którym podkreślana jest dysfunkcja lub utrata zdolności słyszenia i jej konsekwencje dla możliwości uczenia się, wykonywania pracy i pełnienia ról społecznych, oraz ze społeczno-kulturowego punktu widzenia, w którym podstawą jest wyodrębnianie się w sposób naturalny określonej społeczności, posługującej się językiem migowym, która na jego podstawie buduje swoją tożsamość społeczną i kulturową oraz tworzy odrębną kulturę<sup>10</sup>. W drugim podejściu wada słuchu jest dla osób ją posiadających taką samą cechą, jak na przykład kolor oczu lub włosów, a co więcej, może stać się nawet powodem do dumy i stanowić czynnik integrujący społeczność (*Deaf community*<sup>11</sup>). Wyróżnikami kultury Głuchych są: własny język – język migowy, własne wartości i przekonania, zasady zachowania, korzystanie z technologii umożliwiającej komunikację, własna historia, sztuka, symbole, odrębne organizacje zrzeszające osoby głuche, głuchych sportowców czy artystów itp.<sup>12</sup> Jest ona przekazywana z pokolenia na pokolenie w głuchych rodzinach oraz w szkołach z internatem, gdzie dzieci pochodzące z rodzin słyszących, wchodząc do szkół i ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących, muszą zmienić kod kulturowy, ponieważ w domu doświadczały kodu kulturowego ludzi słyszących.

Podstawą integrowania się społeczności Głuchych oraz tworzenia własnej kultury jest język migowy, będący z lingwistycznego punktu widzenia pełnoprawnym językiem ekwiwalentnym językom fonicznym<sup>13</sup>. Dla osób Głuchych<sup>14</sup>

<sup>9</sup> M. Sak, *Deaf studies w Polsce*, t. 1, Łódź 2014, s. 3.

<sup>10</sup> Zob. B. Borowska-Beszta, *Kultury niepełnosprawności w kontekstach teoretycznych i realiach badawczych – szkice analizy strukturalnej*, <http://www.pion.pl/artykuly/czytelnia/kultury-niepelnosprawnosci-w-kontekstach-teoretycznych-i-realiach-badawczych-szki>, [stan z: 16.11.2015]; E. Moroń, *Ideologiczny kontekst wiedzy milczącej w artykułach naukowych o głuchocie*, [w:] *Deaf studies w Polsce*, red. M. Sak, Łódź 2014, s. 17–31.

<sup>11</sup> Zob. M. Jay, *Deaf Community, Don't Just Sign... Communicate!: A Student's Pocket Guide to Deaf Community Terminology*, Los Angeles, CA 2011, czytelnik loc. 14; P. Ladd, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Clevedon, England 2003, czytelnik loc. 1466; T.K. Holcomb, *Introduction to American Deaf Culture*, 1 edition, New York 2012, s. 37–62.

<sup>12</sup> A. Irasiak, *Edukacja dwujęzyczna dla rozwoju językowego dzieci Głuchych w kontekście założeń edukacji międzykulturowej*, „Forum Oświatowe” (w druku).

<sup>13</sup> P. Tomaszewski, P. Rosik, *Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem?*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa 2003, s. 111–112.

<sup>14</sup> Pisząc „Głuchy” dużą literą „G”, mam na myśli osoby niesłyszące, czujące przynależność do społeczności Głuchych i współtworzące jej kulturę.

język ten jest zazwyczaj językiem pierwszym i/lub dominującym w codziennej komunikacji. Dla przeważającej większości osób słyszących (w tym studentów, z którymi prowadziłam zajęcia) stanowi on język obcy lub drugi, który musi być nabywany w procesie świadomego uczenia się. Obecnie w kształceniu języków obcych stawia się za cel nie tylko przekazywanie wiedzy i wykształcanie umiejętności językowych i komunikacyjnych, lecz także formowanie sprawności międzykulturowych, takich jak np. nawiązywanie i prowadzenie dialogu międzykulturowego czy umiejętność obcowania z innością i obcością kulturową<sup>15</sup>.

### 3. Kształcenie języka migowego – lekcje tradycyjne, projekt w Internecie

Edukacja w zakresie języka migowego od lat sześćdziesiątych XX wieku dotyczyła w Polsce głównie systemu językowo-migowego. Na kursach metodycznych wyposażano nauczycieli systemu głównie w metody podawcze. Dominowały wykład i prezentacja. Również podręczniki do nauki opracowane były w taki sposób, aby móc wykorzystywać wyżej wymienione metody pracy. Aktywność uczniów często ograniczała się do bezrefleksyjnego odwzorowywania zdań z podręcznika za pomocą znaków języka migowego. W ostatnich latach widzimy natomiast wyraźny trend zwrócenia się ku kształceniu polskiego języka migowego. W nauczaniu tego języka nie zostały dotychczas wypracowane jeszcze żadne standardy i opracowania teoretyczne dotyczące metodyki tego przedmiotu. Kształcenie odbywa się głównie w oparciu o przygotowane przez nauczycieli programy autorskie. Powstają one jako efekt analiz doświadczeń pracy własnej lub wynik zapożyczeń i adaptacji na gruncie polskim metod kształcenia z innych języków wizualnych czy fonicznych.

Jednym z przykładów dociekań własnych, dotyczących właściwych sposobów kształcenia PJM<sup>16</sup> jako języka obcego, wykorzystującym podejście poszukujące, jest zastosowana przeze mnie metoda projektów. Jest ona jedną z możliwości realizacji procesu kształcenia tego języka w oparciu o metody aktywizujące. W omówionym poniżej projekcie wykorzystyłam wariant metody projektów, w którym wyjściowym źródłem informacji są treści umieszczone w Internecie, uzupełniane o materiały tradycyjne lub ich zdigitalizowane odpowiedniki. Metoda ta odpowiada mieszanemu typowi kształcenia (*blended learning*). Jedno z założeń stanowiących podstawę dla realizacji takiej formuły projektu stanowiło wykorzystanie naturalnego zainteresowania studentów komputerem i Internetem. Dodatkowym efektem, wypracowywanym w trakcie zajęć, było kształto-

<sup>15</sup> Zob. M. Białek, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław 2009; U. Żydek-Bednarczuk, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice 2015.

<sup>16</sup> Stosowany powszechnie skrót od *polskiego języka migowego*.

wanie umiejętności rozważnego i konstruktywnego korzystania z zasobów Internetu, wykorzystanie go jako narzędzia do nauki, a nie jedynie rozrywki, oraz kształtowanie umiejętności selekcji i krytycznej analizy informacji zaczerpniętych z Sieci.

W pracy z uczniem metodą projektów można wykorzystywać wiele różnych narzędzi ICT (*information and communication technologies*), czemu w szczególności sprzyja łatwość dostępu do urządzeń teleinformatycznych oraz rozwój narzędzi Web 2.0. Część z urządzeń i oprogramowania znajduje się na wyposażeniu sal dydaktycznych, uczelni, część jest dostępna w bibliotekach uczelnianych i publicznych, część jest osobistą własnością studentów. Dorota Siemieniecka wymienia wiele różnorodnych inicjatyw edukacyjnych, które można stworzyć w oparciu o metodę projektów z wykorzystaniem zasobów Web 2.0, m.in. tworzenie stron w ramach platform społecznościowych, którą to formę wykorzystałam w realizacji projektu grupowego na zajęciach języka migowego<sup>17</sup>. Stworzenie *społeczności* na platformie Facebook dało przestrzeń do budowania wspólnego środowiska uczenia się (*common learning environment*, CLE) będącego równocześnie wirtualnym środowiskiem uczenia się (*virtual learning environment*, VLE).

#### 4. O projekcie

Realizowany projekt na zajęciach z przedmiotu *podstawy języka migowego* można scharakteryzować jako projekt duży – trwający przez cały semestr akademicki; nieustrukturyzowany – dający dużą swobodę pracy studentom; przedmiotowy – koncentrujący się na treściach i tematach z obszaru przedmiotu *język migowy*; zespołowy – wykonywany przez całą grupę studencką bądź jej podzespoły; badawczy – mający na celu zdobycie wiedzy na temat języka migowego oraz kulturowego funkcjonowania osób nim się posługujących; o zasięgu szkolnym; zakończony przedstawianiem efektów pracy<sup>18</sup>.

W zrealizowanym projekcie na pierwszych zajęciach w trakcie dyskusji grupowej wypracowywane zostały wspólne ustalenia co do wyboru pomysłu i metod jego realizacji. Aby zapewnić warunki pełnej dostępności wszystkich studentek do udziału w projekcie, którego podstawę stanowiło środowisko internetowe, konieczne było ustalenie, czy wszystkie panie mają sprzęt komputerowy lub urządzenia mobilne z dostępem do Internetu; czy wszystkie studentki potrafią obsługiwać te urządzenia i korzystać z oprogramowania; czy wszystkie stu-

<sup>17</sup> D. Siemieniecka, *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Toruń 2012, s. 219–222.

<sup>18</sup> A. Weiner, *Od metody projektów do projektów edukacyjnych*, [w:] Karol Szymanowski – *edukacyjne inspiracje...*, s. 48–49; J. Królikowski, *Nauczanie metodą projektów*, [w:] *Poradnik nauczyciela*, red. E. Tołwińska-Królikowska, G 1.1, Warszawa 2000, s. 3.



dentki mogą i potrafią korzystać z serwisu społecznościowego wspólnie wybranego do realizacji projektu, jakim jest Facebook; czy wszystkie studentki mają doświadczenia w korzystaniu z tego serwisu i nie będą mieć problemów z realizacją projektu w tej przestrzeni? Odpowiedzi na wszystkie tak postawione pytania były twierdzące. Szczególnie dwa ostatnie pytania wzbudziły pobłażliwy uśmiech wśród studentek.

Wyszukiwanie przez studentki informacji w Internecie powodowało, że otrzymywały one porcje wiedzy adekwatne do ich potrzeb z danej chwili; w takiej ilości i czasie, w którym wiedza ta była dla nich właściwa, bo przez nie wybrana. W trakcie cotygodniowych spotkań prezentowane tematy były również omawiane i dyskutowane w czasie zajęć dydaktycznych. Wcześniejsze poszukiwanie treści w Internecie w warunkach pozaszkolnych powodowało, że studentki aktywnie i chętnie brały udział w dyskusjach na lekcjach. Treści dobierane przez studentki w ramach projektu miały charakter interdyscyplinarny. Dotyczyły wiedzy zaczerpniętej m.in. z językoznawstwa, antropologii, pedagogiki, socjologii, historii. We wspólnej przestrzeni uczenia się zamieszczane były źródła wiedzy, takie jak obrazy, zdjęcia, filmy, artykuły naukowe i popularne, blogi i fora internetowe, pochodzące ze środowiska Głuchych (przez Głuchych tworzone i/lub im dedykowane).

Dzięki realizacji projektu w przestrzeni wirtualnej możliwy był również autentyczny kontakt ze społecznością Głuchych poprzez grupy dyskusyjne i komentarze do udostępnianych postów, pochodzące od osób głuchych i słyszących związanych w różny sposób z językiem migowym (jako użytkownicy, nauczyciele, uczniowie tego języka). Taka sytuacja miała miejsce np. w momencie wyboru nazwy grupy tworzonej na portalu społecznościowym. Studencki projekt miał na celu poszukiwanie wiadomości w przestrzeni internetowej i umieszczenie jej we wspólnym archiwum, jakim miała stać się *społeczność Facebooka*. Nazwa utworzonego profilu społeczności początkowo brzmiała *Język migowy oczami zwykłych ludzi* i miała przyjąć perspektywę osób nienależących do kultury Głuchych i niefunkcjonujących w środowisku osób z niepełnosprawnością narządu słuchu, a co więcej, rozpoczynających dopiero przygodę z poznawaniem języka migowego. Spotkała się ona z oporem ze strony osób Głuchych, które oświadczyły, że również są zwykłymi ludźmi. Była to doskonała, choć trudna, lekcja uświadamiająca studentkom, że osoby z wadą słuchu traktują fakt niesłyszenia jako coś zupełnie normalnego i część siebie we własnej tożsamości. Uczyła również akceptacji i właściwego podejścia wobec osób niesłyszących. Nazwa społeczności została po tym wydarzeniu zmieniona na *Język migowy oczami studentów*.

Uzyskanie dużego zakresu swobody w uczeniu się i przejęcie odpowiedzialności za jej efekt było dla studentek satysfakcjonujące i często zaskakujące. Zdarzały się sytuacje obnażające zadziwienie wynikające, być może, z nieprzyzwyczajenia do takiego stylu pracy. Twórcze podejście do realizacji kształcenia z te-

go przedmiotu spowodowało jednak, że w trakcie zajęć z realizowanego projektu w sposób naturalny (wynikający z aktywności studentek) wyewoluowały dwa kolejne projekty, które polegały na wykonaniu tłumaczenia piosenki i nagraniu do niego teledysku w języku migowym oraz opracowania i przygotowania materiałów wizualnych (w tym filmów wideo), stanowiących podsumowanie omawianych treści na zajęciach.

Integralną częścią realizacji projektu jest ewaluacja i udzielanie informacji zwrotnej uczniowi. W omawianym zastosowaniu metody przybrała ona postać samoewaluacji, która miała na celu pobudzenie do autoanalizy, odnajdywania mocnych i słabych stron wykonanej pracy, budowania wiedzy o własnych zasobach i refleksję nad własnymi postęпами w uczeniu się<sup>19</sup>. Pomimo bardzo ciekawych inicjatyw, jakie zostały wykonane, i dużego wkładu pracy potrzebnego do ich przeprowadzenia, w trakcie dokonywania ewaluacji udziału w zajęciach studentki wykazywały spory krytycyzm w ocenie własnych działań. Odejście od tradycyjnego sposobu oceniania przez nauczyciela na rzecz samodzielnego oceniania własnej aktywności i współpracy w grupie nie spowodowało, moim zdaniem, niesłusznego zawyżania uzyskiwanych ocen w stosunku do wysiłku i aktywności, jaka konieczna była do realizacji projektu. Podstawą samooceny były indywidualne karty pracy, w których studentki wpisywały zadania, za które były odpowiedzialne, i czynności, jakie wykonały dla osiągnięcia ostatecznego efektu pracy.

## Podsumowanie

Oczywiście wykorzystywanie metody projektów w kształceniu (w tym w kształceniu języka migowego jako obcego) nie jest pozbawione wad. Możemy zaliczyć do nich brak lub niewielkie zaangażowanie uczniów niezainteresowanych nauką języka migowego, dominację uczniów mających predyspozycje przywódcze lub posiadających większą wiedzę na temat projektu, mniejszą kontrolę i możliwość monitorowania pracy uczniów, czasami potrzebę poświęcenia projektowi większej ilości czasu, niż czas przewidziany na zajęciach na jego przygotowanie i realizację<sup>20</sup>. Natomiast niewątpliwie może być z powodzeniem wykorzystywana w kształceniu językowym, uwzględniającym założenia edukacji międzykulturowej. Otwiera ona przestrzeń do kształtowania kompetencji międzykulturowej, będącej częścią kompetencji komunikacyjnej.

<sup>19</sup> B.D. Gołębiak, *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2004, s. 77.

<sup>20</sup> M. Urbańczyk, *Metoda projektu na lekcjach języków obcych*, „Nowa Szkoła” 2001, 9, nr 597, s. 61; M. Pipan-Guzikowska, *Projekt w nauczaniu języków obcych*, „Nowa Szkoła” 2002, 9, nr 607, s. 31–32.

## Bibliografia

- Białek M., *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław 2009.
- Borowska-Beszta B., *Kultury niepełnosprawności w kontekstach teoretycznych i realiach badawczych – szkice analizy strukturalnej*; pobrano 16 listopada 2015 z <http://www.pion.pl/artykuly/czytelnia/kultury-niepelnosprawnosci-w-kontekstach-teoretycznych-i-realiach-badawczych-szki>.
- Garstecka M., *Metoda projektów w nauczaniu i uczeniu się języków obcych specjalistycznych*, [w:] *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, red. A. Niżegrodcew, M. Jodłowiec, s. 293–302, Kraków 2007.
- Gołębniak B.D., *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2004.
- Holcomb Thomas K., *Introduction to American Deaf Culture*, New York, Oxford 2012.
- Irsiak A., *Edukacja dwujęzyczna dla rozwoju językowego dzieci Głuchych w kontekście założeń edukacji międzykulturowej*, „Forum Oświatowe”, 27(1), 29–42. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/284>.
- Jay M., hasło słownikowe *Deaf Community*, [w:] *Don't Just Sign... Communicate!: A Student's Pocket Guide to Deaf Community Terminology*, Los Angeles 2011.
- Kierczak U., *Metoda projektów w pracy nauczyciela wychwiania fizycznego. Praktyczny przewodnik*, Kraków 2012.
- Królikowski J., *Nauczanie metodą projektów*, [w:] *Poradnik nauczyciela*, red. E. Tołwińska-Królikowska, G 1.1, s. 1–32, Warszawa 2000.
- Ladd P., *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Clevedon – Buffalo 2003.
- Mikina A., *Doświadczenia i refleksje z wdrażania metody projektów w gimnazjum w innowacyjnym projekcie testującym „Rozwój zainteresowań uczniów gimnazjum drogą do kariery”*, [w:] *Metoda projektów w praktyce edukacyjnej. Doświadczenia z projektu „Rozwój zainteresowań uczniów gimnazjum drogą do kariery”*, A. Mikina, B. Zająć, K. Rokoszewski, E. Dzielnicka, Warszawa 2013.
- Molak A., *Metoda projektów*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1977.
- Moroń E., *Ideologiczny kontekst wiedzy milczącej w artykułach naukowych o głuchocie*. [w:] *Deaf studies w Polsce*, red. M. Sak, 17–31, Łódź 2014.
- Niemiec-Knaś M., *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków 2011.
- Pipan-Guzikowska M., *Projekt w nauczaniu języków obcych*, „Nowa Szkoła” 9, nr 607 (2002), 31–35.
- Morka D., Piłat M., *Projekt edukacyjny jako współczesna strategia dydaktyczna w nauczaniu biologii*, „Słupskie Prace Biologiczne”, nr 9 (2012). <http://apsl.edu.pl/spb/pliki/nr9/06.pdf>.

- Sak M., *Deaf studies w Polsce*, t. 1, Łódź 2014.
- Siemieniecka, D., *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Toruń 2012.
- Szymański, M.S., *Rozprawa o metodzie (projektów)*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski, Warszawa 2000, <ftp://dbp.wroc.pl/Pakiety/Rozprawa%20o%20metodzie%20projektow.pdf>.
- Tomaszewski P., Rosik P., *Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem?*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, 109–43, Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego, Warszawa 2003.
- Urbańczyk M., *Metoda projektu na lekcjach języków obcych*, „Nowa Szkoła” 9, nr 597 (2001), 61.
- Weiner A., *Od metody projektów do projektów edukacyjnych*, [w:] *Karol Szymanowski – edukacyjne inspiracje. Metoda projektów*, red. A. Weiner, Lublin 2008.
- Wierzbicki J., *Metoda projektów edukacyjnych, założenia i podstawy*, „Uczeń nowocześnie. Innowacyjna szkoła, innowacyjny nauczyciel, innowacyjny uczeń”, nr 2 (2012), 7–9.
- Żydek-Bednarczuk U., *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice 2015

## Summary

### **The Project Method in the Intercultural Education of Polish Sign Language as a Foreign Language**

The aim of this article is to present how the project method is applied in intercultural education of sign language as a foreign language. The problem method is suggested to be used in education where expository teaching dominated. I used this method in teaching hearing students in the course on „The Basics of sign language”. For those students it was the first encounter with the language which for Deaf people was fundamental in their culture formation. Therefore it was necessary to apply the foundations of intercultural education in the course.

**Keywords:** project method, intercultural education, sign language, Deaf community, Deaf culture.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.17>

Dorota GĘBUŚ

## Trening twórczości – kształcenie dorosłej pozycji życiowej ucznia w perspektywie analizy transakcyjnej

**Słowa kluczowe:** trening twórczości, analiza transakcyjna, postawy życiowe.

### 1. Znaki zauważenia

Każdy z nas, przychodząc na świat, chce być zauważony przez innych, chce, aby inni znajdujący się w jego otoczeniu dostrzegli jego obecność. E. Berne nazywał to głodem głasków, czyli znaków rozpoznania. Bez nich, podobnie jak bez pożywienia, jesteśmy narażeni na śmierć. „Jeśli nie jesteś głaskany, twój rdzeń kręgowy usycha”<sup>1</sup>. Każdy z nas potrzebuje stymulacji fizycznej i psychicznej, aby móc się rozwijać. Potrzebuje wsparcia udzielanego przez innych ludzi, aby czuć się bezpiecznie, aby zaspokoić potrzebę uznania i poczucia własnej wartości. Udzielanie wsparcia może mieć charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny. Pozytywne wyraża się w uśmiechu, poklepaniu po ramieniu, przyjacielskim pozdrowieniu, rozumiejącym kiwaniu głową, ale też w werbalnie wyrażonej pochwalę, szczerym komplementcie, czy też innych słowach, które powodują, że czujemy się dobrze. Negatywne wsparcie wyraża się we wszystkich gestach i słowach, po których czujemy się poniżeni, kiedy mamy poczucie, że nasze potrzeby nie są ważne. W szkole częściej możemy się spotkać ze wsparciem drugiego rodzaju. Nauczyciel częściej wyraża negatywne opinie na temat uczniów. Czymś normalnym są uwagi za złe zachowanie, krytyka słabych ocen, oskarżanie o lenistwo i niechęć do nauki, natomiast czymś wyjątkowym pochwała za wypełnianie obowiązków. Jeśli uczeń dostaje jedynekę, z pewnością

---

<sup>1</sup> E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1994, s. 8.

usłyszy słowa dezaprobaty ze strony nauczyciela, kiedy otrzyma piątkę – rzadko usłyszy słowa uznania.

Znaki rozpoznania możemy też podzielić na bezwarunkowe i warunkowe. Wsparcie bezwarunkowe uzyskuje się za to, że się jest, bez spełniania dodatkowych warunków, tak jak matka bez względu na okoliczności kocha swoje dziecko. Wsparcie bezwarunkowe wyraża się w akceptacji drugiego człowieka, jako osoby. Wsparcie warunkowe otrzymuje się za efekty swojego działania. Jest ono nagrodą za spełnianie oczekiwań. Oba rodzaje wsparcia są ważne dla rozwoju jednostki. Dobrze jest usłyszeć, że ktoś nas lubi tak po prostu, bez stawiania wymagań („Cieszę się, że cię widzę”), ale także bardzo dobrze na naszą samoocenę wpływa potwierdzenie spełnienia danych kryteriów („Świetnie poradziłeś sobie z rozwiązaniem tego zadania”). Nawet negatywne wsparcie spełnia istotną rolę. Chociaż jest nieprzyjemne, jednak pokazuje, że zostaliśmy zauważeni. Ktoś zwrócił na nas uwagę, nawet jeśli jest to krytyka, ośmieszenie czy poniżenie. Taka sytuacja jest lepsza niż brak znaków rozpoznania, kiedy nikt nas nie zauważa, a my czujemy się jakbyśmy nie istnieli. „Brak znaków rozpoznania zawsze negatywnie wpływał na ludzi. I jakkolwiek zarówno wzmocnienia negatywne, jak i pozytywne pobudzają aktywność chemiczną organizmu, to tylko znaki pozytywne sprzyjają zdrowemu rozwojowi emocjonalnemu dziecka i poczuciu komfortu psychicznego – poczuciu, że jest się OK. Zakres pozytywnego bodźca jest szeroki – od prostego «dzień dobry» do głębokiej więzi między ludźmi”<sup>2</sup>.

## 2. Postawy życiowe

To, jaki rodzaj wsparcia będziemy otrzymywać w dzieciństwie, wpływa na nasze późniejsze nastawienie wobec siebie i świata. Jeśli rodzice pokazywali nam, że są z nas dumni, podkreślali nasze umiejętności, cieszyli się z naszej obecności, to mamy pozytywny obraz siebie i czujemy się OK. „Pozytywna stymulacja to najczęściej seria transakcji komplementarnych, bezpośrednio dostosowanych do miejsca, czasu i rozwoju sytuacji. Gdy bodziec jest pozytywny, adresat czuje się dobrze, czuje się pobudzony, ważny, ożywiony. W głębi duszy jest mu przyjemnie, wzrasta jego komfort, wiara we własne możliwości. Uczucia zabarwione są pozytywnie i są typowe dla pozycji życiowej: Ja jestem OK – Ty jesteś OK. Autentyczny, niewymuszony i adekwatny pozytywny znak rozpoznania dodaje człowiekowi otuchy, wiary w siebie i wzmacnia jego pozycję OK”<sup>3</sup>. Natomiast, jeśli rodzice bądź osoby z naszego najbliższego otoczenia ciągle nas krytykowali, skupiali się przede wszystkim na naszych błędach, pokazywali nasze słabe strony, to w dorosłym życiu będziemy się czuli bezwartościowi, będzie

<sup>2</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, tłum. A. Suchańska, Poznań 1994, s. 75.

<sup>3</sup> Tamże, s. 76.

nam towarzyszyć poczucie winy i nieadekwatności, a w rezultacie – brak pewności siebie i zaniżony obraz samego siebie, czyli postawa Ja nie jestem OK.

Nasze postawy życiowe kształtują się na podstawie relacji z drugim człowiekiem. Od chwili narodzin mamy kontakt z innymi (bardzo ważnymi dla nas) ludźmi, którzy się o nas troszczą i nami opiekują. Jesteśmy od nich całkowicie zależni, bez nich nie potrafilibyśmy sami przetrwać, dlatego też ich zachowanie jest dla nas niezmiernie istotne. Oni są naszym punktem odniesienia do kształtowania przekonań, sądów, opinii na swój temat. Przeglądamy się w ich oczach, słuchamy, co i jak do nas mówią, słuchamy też, co i jak o nas mówią, gdy rozmawiają z innymi. Na bazie tych informacji budujemy obraz siebie i świata, wyrażający się w następujących postawach życiowych: 1) Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK; 2) Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK; 3) Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK; 4) Ja jestem OK – Ty jesteś OK<sup>4</sup>.

Pierwsza postawa „Ja nie jestem OK – Ty Jesteś OK” wyraża się w niedocenianiu swojej wartości i przecenianiu wartości innych osób. Prezentujące ową postawę osoby nie wyrażają swojego zdania, są podporządkowane i uległe. Nie potrafią funkcjonować bez zewnętrznego wsparcia, ponieważ sami nie mogą sobie go udzielić (uważają, że nie są OK), dlatego zrobią wszystko, żeby zasłużyć na akceptację otoczenia. Szybko przystosowują się do nowych wymogów sytuacji, nie kwestionują nakazów i zakazów, wypełniają polecenia. Jednocześnie ciągle są niezadowoleni z siebie, kapryszą, narzekają, że im nic nie wychodzi, po to, aby potwierdzić założoną wcześniej tezę, że inni są OK, oni natomiast nie są OK. Z punktu widzenia nauczyciela mogą to być dobrzy uczniowie z uwagi na to, że podporządkowują się autorytetom, są raczej spokojni i grzeczni, nawet wycofani i bojaźliwi. Można powiedzieć – nie sprawiają problemów wychowawczych, ale jednocześnie są dość nieporadni w wykonywaniu zadań, zależni od nauczyciela, nie podejmują inicjatywy, nowych wyzwań, nie potrafią samodzielnie myśleć i działać.

Kolejna postawa „Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK” wyraża się w braku wiary w siebie i innych ludzi. Osoba taka zamyka się na świat zewnętrzny. Nie ufa mu, ponieważ ludzie są źli i nieszczerzy, więc nie warto z nimi wchodzić w bliższe relacje. Jednocześnie sama ze sobą nie czuje się dobrze, ponieważ uzyskiwane w dzieciństwie negatywne wsparcie podpowiada jej, że ona sama nie jest wiele warta. Prowadzi to do destrukcji osobowości, osoba nie potrafi realizować założonych celów. Towarzyszy jej ciągły niepokój i poczucie bezradności. Deprecjonowanie siebie i innych doprowadza w konsekwencji do stanów depresyjnych i samobójczych, którym towarzyszy utrata sensu życia. Uczeń o takiej postawie życiowej nie będzie chciał podejmować żadnej aktywności, nie będzie wykonywał powierzonych mu zadań lub, w pewnym sensie zmuszony przez nauczyciela, będzie je wykonywał w sposób nieefektywny, ma-

---

<sup>4</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 2010, s. 49.

nipulując innymi po to, aby wykonali je za niego. Na zewnątrz uczeń o postawie „Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK” będzie okazywał obojętność polegającą na tym, że nie zależy mu na ocenach, opiniach innych, swoich dalszych losach.

Postawa „Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK” wyraża się w przecenianiu swojej wartości i jednoczesnym niedocenianiu wartości innych ludzi. Takie nastawienie wynika z otrzymywania w dzieciństwie bardzo dużej ilości negatywnego wsparcia (poniżania, bezwzględnego karania psychicznego i fizycznego). Poczucie prześladowania z okresu dzieciństwa przeradza się później w przyzwolenie na takie samo traktowanie innych osób. Skoro inni nie są OK, są zagrożeniem, więc muszę się bronić przez atak. Prześladowanie i zadawanie cierpienia innym jest zapłatą za poniesioną krzywdę. Osoby te są władcze, żądające posłuszeństwa, nieustępliwe w swoich działaniach. Pogardzają innymi, czują się od nich lepsze, dlatego też uważają, że mają prawo do wymierzania innym kary. Nie mają wyrzutów sumienia, ponieważ stoją na stanowisku (tłumacząc tym swoją brutalność i okrucieństwo), że inni sobie na to zasłużyli. W sytuacji szkolnej są to uczniowie, którzy są agresywni i stosują przemoc wobec kolegów, nie odczuwając skruchy.

Czwarta postawa „Ja jestem OK – Ty jesteś OK” jest wyrazem doceniania swojej wartości i wartości innych ludzi. Osoby o takiej postawie akceptują siebie i jednocześnie szanują ludzi ze swojego otoczenia. Potrafią wchodzić w bliskie relacje z drugim człowiekiem i budować z nim silną więź opartą na autentycznym dialogu. Są to osoby otwarte, pełne energii, które cieszą się życiem i możliwością współpracy z innymi ludźmi. Potrafią realizować zamierzone cele, konstruktywnie rozwiązywać problemy poprzez obiektywną ocenę sytuacji i swoich możliwości. Nie jest to postawa łatwa do osiągnięcia, ponieważ wymaga refleksji i podjęcia świadomej decyzji. Zdaniem T.A. Harrisa „Ja nie jestem OK – Wy jesteście OK jest pierwszym tymczasowym stwierdzeniem opartym na doświadczeniach pierwszego roku życia. Przy końcu drugiego roku, albo zostaje ono potwierdzone i umacnia się, albo przechodzi w nastawienie 2 lub 3: Ja nie jestem OK – Wy nie jesteście OK lub Ja jestem OK – Wy nie jesteście OK. Dziecko, które ostatecznie zdecydowało się na którąś z ocen swojej sytuacji życiowej, będzie się jej konsekwentnie trzymało i będzie ona kierowała całym jego postępowaniem. Będzie się jej trzymało do końca życia, chyba że zmieni ją później świadomie na nastawienie 4”<sup>5</sup>. Uczeń, który osiągnie taką postawę, potrafi dokonać wyborów, angażuje się w różne aktywności, które wzbogacają jego osobowość. Jest śmiały i efektywny w swoich działaniach, podejmuje nowe wyzwania i potrafi współpracować z kolegami w realizacji projektów.

Tony White, oprócz wymienionych powyżej czterech postaw życiowych, proponuje wprowadzenie jeszcze jednej postawy „Ja++, Ty+”<sup>6</sup>, co oznacza, że Ja

<sup>5</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i tobą*, Warszawa 1987, s. 60.

<sup>6</sup> + oznacza tutaj bycie OK. Ja ++ oznacza przypisywanie sobie większej wartości, niejako podwójnego OK w porównaniu do pojedynczego OK dla Ty (Ty+).



jestem nieco ważniejszy niż Ty. Twoja osoba jest dla mnie bardzo ważna, prawie tak samo ważna i wartościowa jak ja, ale siebie stawiam nieco wyżej. Autor uważa, że jest to zdrowa, prawidłowa postawa życiowa, podobnie jak postawa „Ja jestem OK – Ty jesteś OK”, z tą różnicą, że jest zarezerwowana dla osób z dalszego kręgu, dla osób, z którymi nie łączy nas silna więź emocjonalna. Mogą to być sąsiedzi, klienci, osoby, które mijamy na ulicy. Są to osoby dla nas mniej istotne niż nasi rodzice, dzieci, małżonkowie. Dlatego też autor proponuje za zdrowe uznać obie postawy: „Ja+ Ty+” w stosunku do osób bliskich emocjonalnie, z którymi jesteśmy bardzo mocno związani, oraz „Ja++ Ty+” dla tych osób, które są spoza naszego najbliższego kręgu<sup>7</sup>. Autor rozgranicza tutaj siłę relacji pomiędzy najbliższymi sobie ludźmi i osobami, które łączą zażyłe stosunki, od relacji, jaka łączy osoby, które widziały się kilka razy w życiu lub widzą się po raz pierwszy. W przypadku tych pierwszych zaangażowanie emocjonalne jest dużo większe, a co za tym idzie, inny rodzaj pozytywnego wsparcia im towarzyszy niż w przypadku osób, które nie mają tak bliskich relacji.

Przytaczane przez badaczy AT definicje postaw życiowych sugerują, że mają one zarówno aspekty poznawcze, emocjonalne, jak i behawioralne. Wyrażamy w nich nasz stosunek do siebie i innych przez określony sposób, w jaki o sobie i innych myślimy, co czujemy i jakie podejmujemy działania. Często podkreśla się kwestię, że zachowanie jest tym czynnikiem, dzięki któremu możemy zdiagnozować, jaką ktoś posiada postawę życiową, ponieważ w zachowaniu odzwierciedla się jego stosunek do siebie i innych. Zależnie od posiadanej postawy inaczej zareagujemy na tę samą sytuację. „Jednostka odznaczająca się określoną główną postawą będzie spostrzegać i przeżywać świat zgodnie z tą postawą”<sup>8</sup>. Warto dokonać tutaj rozróżnienia między główną postawą życiową, określaną jako pozycja życiowa (*life position*), a postawami, jakie przyjmujemy tymczasowo, w zależności od czasu i okoliczności. T. White zwraca uwagę na to, że tymczasowe, powierzchowne postawy możemy zmieniać kilkakrotnie w ciągu dnia, możemy przełączać się między nimi z minuty na minutę. W pracy możemy przyjmować postawę „Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK”, a w domu „Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK”. Są one reakcją na to, co się w danej chwili dzieje. Natomiast pozycja życiowa nie jest tymczasowa, ona odzwierciedla charakter jednostki<sup>9</sup>. Jest trwałym przekonaniem, wewnętrznym nastawieniem wobec siebie i innych, które determinuje nasze wybory, dążenia oraz sposób działania. „Ludzie, którzy czują się OK i innych spostrzegają jako sobie równych, będą między sobą wymieniać wsparcie pozytywne. Ci natomiast, którzy nie czują się OK i innych lekceważą, najczęściej udzielają wsparcia negatywnego, a przez to ich własne negatywne uczucia będą się potęgować. Jeśli zaś ktoś nie doznaje akcep-

<sup>7</sup> T. White, „*I'm OK, You're OK*”: *Further Considerations*, „*Transactional Analysis Journal*” 1995, Vol. 25, No. 3, s. 234–235.

<sup>8</sup> R. Rogoll, dz. cyt., s. 49.

<sup>9</sup> T. White, *Life Positions*, „*Transactional Analysis Journal*” 1994, Vol. 24, No. 4, s. 270.

tacji, to będzie posługiwać się różnymi psychologicznymi manewrami (gry, intrygi), w celu otrzymania pozytywnego, ewentualnie negatywnego wsparcia”<sup>10</sup>.

Obrana pozycja życiowa ma wpływ na sposób funkcjonowania w różnych sytuacjach społecznych, na kształtowanie kontaktów interpersonalnych, wchodzenie w grupę społeczną i odgrywanie w niej określonych ról (np. ucznia, pracownika). Poczucie, że ja i inni są OK, daje siłę do działania, pozwala konstruktywnie rozwiązywać problemy i budować satysfakcjonujące relacje z ludźmi. W sytuacji szkolnej to nauczyciel powinien być tą osobą, która pomaga uczniowi w budowaniu poczucia własnej wartości oraz pozytywnego obrazu świata. Jednym ze sposobów jest tworzenie w przestrzeni szkolnej takich sytuacji, w których ucznia zachęca się do refleksji nad sobą, swoim zachowaniem, daje szansę na reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń i konstruowanie nowych i wartościowych dla niego rzeczy. Takie działania pozwalają rozpocząć pracę nad rozwojem dojrzałej osobowości oraz osiągnąć postawę „Ja jestem OK – Ty jesteś OK”. Możliwości takie daje wprowadzenie elementów treningu twórczości do zajęć szkolnych.

### 3. Trening twórczości – budowanie pozytywnego wsparcia

Głównym celem treningu twórczości jest rozwijanie aktywnej postawy ucznia, otwartej na realizowanie własnych, wybranych przez siebie celów, stawianie wymagań, dążenie o samorealizacji, ale otwartej także na potrzeby innych ludzi. Na postawę twórczą składa się wiele umiejętności, dotyczących twórczego myślenia i działania. Można do nich zaliczyć takie zdolności, jak: abstrahowanie, dokonywanie skojarzeń, metaforyzowanie, dokonywanie transformacji oraz myślenie dedukcyjne i indukcyjne<sup>11</sup>. Warto dodać tutaj także opisaną przez J.P. Guilforda umiejętność myślenia dywergencyjnego<sup>12</sup>. Zdobycie takich umiejętności pozwala elastycznie myśleć, co oznacza, że potrafimy dostrzec wiele różnorodnych możliwości rozwiązań danego problemu. Umiemy spojrzeć na sytuację z różnych punktów widzenia i tworzyć pomysły nowe, niecodzienne, takie, które możemy zaadaptować do zmieniającej się sytuacji. Potrafimy dokonywać zmiany, czerpiąc wiedzę z własnego doświadczenia w połączeniu z nowymi elementami. Wielokierunkowe myślenie podnosi efektywność podejmowanych działań, co przekłada się na odnoszenie sukcesów, a w konsekwencji – na budowanie wiary w swoje możliwości. Daje poczucie sprawstwa i wpływa na kształtowanie wewnętrznej motywacji do samodoskonalenia, która umożliwia budowanie dojrzałej postawy wobec życia.

<sup>10</sup> R. Rogoll, dz. cyt., s. 48.

<sup>11</sup> Por. E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańsk 2005.

<sup>12</sup> Por. J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978.

Aby móc ćwiczyć i rozwijać umiejętność twórczego myślenia, potrzebne jest stwarzanie w szkole okazji do rozwiązywania zadań otwartych, gdzie uczeń ma możliwość wyboru kierunku, w którym będzie podążał. Są to zadania, które mają więcej niż jedną możliwą odpowiedź. W takich zadaniach może wykazać się inicjatywną, uruchomić wyobraźnię, skorzystać z analogii, metafory, dokonywania skojarzeń i transformacji w celu tworzenia nowych rozwiązań. Niestety, obecnie w polskiej szkole dominuje dyktat jednej poprawnej odpowiedzi, i to udzielonej jak najszybciej. Im szybciej uczeń rozwiąże test z właściwie zaznaczonymi odpowiedziami, tym jest lepiej przygotowany do zdania egzaminu końcowego. Takie działania uczą przystosowania, bierności, pracy według określonego, najczęściej narzuconego, schematu. Jest to postawa zależności, kiedy to inni są OK, inni są mądrzy, znają odpowiedź, natomiast ja nie jestem OK, muszę się tego nauczyć według wymyślonego przez innych wzoru, bez możliwości własnej refleksji. Takie działania raczej oduczają myślenia, ćwicząc jedynie pamięć. Pewnie nie da się do wszystkich zagadnień szkolnych wprowadzić myślenia dywergencyjnego, ale w wielu przypadkach można to zrobić chociażby poprzez zadawanie innego rodzaju pytań. K.J. Szmidt proponuje, jak z problemu zamkniętego można zrobić problem otwarty. Zamiast zadać pytanie: „W którym roku Kolumb odkrył Amerykę?”, można zapytać: „Co by było, gdyby Kolumb nie odkrył Ameryki?, lub zamiast: „W którym akcie *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego pojawiła się czapka krakowska?”, można zapytać: „Czym różni się wieś krakowska od wsi dzisiejszej?”<sup>13</sup>. Takie podejście pobudza do myślenia, poszukiwania, analizowania zagadnienia, stawiania nowych pytań. Może wciągnąć, zaciekawić, zaintrygować, a tym samym zmotywować do działania. Uczy też mierzenia się z nowymi wyzwaniem, które uczeń próbuje samodzielnie rozwiązać. Jeśli tylko zajęcia będą prowadzone w bezpiecznej, wspierającej ze strony nauczyciela, atmosferze, to uczeń ma możliwość budowania pozytywnego obrazu samego siebie i poczucia bycia OK.

Obok umiejętności twórczego myślenia, w treningu twórczości mamy do czynienia z metodami twórczego rozwiązywania problemów. Heurystyki nie dają gotowej drogi rozwiązania problemu, ale są nastawione na poszukiwanie różnorodnych rozwiązań. Każda z metod ma określone ogólne zasady, których należy się trzymać, ale to, do jakiego rozwiązania na końcu dojdą uczestnicy zajęć, zależy od nich, ich pomysłowości, dociekliwości i współpracy. Metoda daje pewne ramy, pewną strukturę, którą uczestnicy wypełniają swoją treścią. Wiele metod twórczego rozwiązywania problemów odnosi się do zasady zespołowości, czyli „co dwie głowy, to nie jedna”. Praca w zespole daje większą możliwość znalezienia właściwego, adekwatnego do sytuacji rozwiązania. Uczestnicy mogą wzajemnie rozwijać swoje pomysły, jeden dla drugiego może stać się inspiracją do tworzenia nowych rzeczy, idei, pomysłów. Jedną z najpopularniejszych heu-

<sup>13</sup> K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010, s. 45.

rystyk jest burza mózgów. Tutaj każdy uczestnik jest zachęcany do wymyślenia pomysłów, każdy pomysł jest dobry i wart zapisania. „Każdy pomysł, nawet jeśli nie da się go zastosować, może stanowić doskonały «nawóz do gleby», na której wyrosnie genialne rozwiązanie. Burza mózgów jest skutecznym ćwiczeniem pozbywania się oporów w tworzeniu. W czasie takiej sesji uczestnicy są zachęcani do wyrzucania z siebie, co im przyszło do głowy. Jedyńm warunkiem jest powiązanie z tematem (przynajmniej luźne). Efekty są często zaskakujące, ponieważ pozbycie się wszelkich obaw ma dla kreatywności duże znaczenie”<sup>14</sup>. Uczestnicy pozbywają się lęku przed krytyką, ponieważ każdy pomysł jest wartościowy.

Burza mózgów może z powodzeniem być stosowana w szkole do rozwiązywania wielu sytuacji dydaktycznych i wychowawczych. Uczniowie uczą się w ten sposób wyrażania własnego zdania, ale też słuchania innych uczniów. Jest to sytuacja, która pobudza wyobraźnię i zachęca do ekspresji myśli i uczuć w bezpieczniej, pozbawionej rywalizacji, atmosferze. Pomaga też przełamywać tkwiące w nas bariery i ograniczenia. Pokazuje, że każdy może wymyślić coś, co doprowadzi do wspólnego rozwiązania problemu. Uczy też współpracy, pokazując, jak bogactwo i różnorodność pomysłów powstających w pracy grupowej przekłada się na jakość powstałych rozwiązań. Tutaj nie ma przegranych, wszyscy są częścią powstałego dzieła. Ponadto wspólne działania zwiększają zażyłość i integrację grupy, uczniowie mogą się wzajemnie wspierać w różnych innych sytuacjach szkolnych. Udzielane w ten sposób pozytywne znaki rozpoznania tworzą silne poczucie własnej wartości, jak również uczą szacunku do drugiego człowieka, co umożliwia pracę nad budowaniem dojrzałej, trwałej pozycji życiowej „Ja jestem OK – Ty jesteś OK”.

## Bibliografia

- Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1994.
- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978.
- Harris T. A., *W zgodzie z sobą i tobą*, Warszawa 1987.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, tłum. A. Suchańska, Poznań 1994.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Gdańsk 2005.
- Paszkowski M., *Odkryj w sobie kreatywność*, Warszawa 2008.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 2010.

<sup>14</sup> M. Paszkowski, *Odkryj w sobie kreatywność*, Warszawa 2008, s. 124.

Szmidt K. J., *ABC kreatywności*, Warszawa 2010.

White T., *Life Positions*, „Transactional Analysis Journal” 1994, Vol. 24, No. 4.

White T., „*I'm OK, You're OK*”: *Further Considerations*, „Transactional Analysis Journal” 1995, Vol. 25, No. 3.

## Summary

### **Training of Creativity. The Formation of the Student's Adult Life Position from the Perspective of Transactional Analysis**

The article is an attempt to show how creativity training, that is realized during classes, may favor the development of a mature personality of the student. The mature personality here is considered from the point of view of the aspect of transactional analysis theory, that is an attitude to life. Transactional analysis identifies four main life positions: 1) I'm not OK – You're OK; 2) I'm not OK – You're not OK; 3) I'm OK – You're not OK; 4) I'm OK – You're OK. The first three are unaware and depends on the number of positive and negative support we receive. The last one represents working on ourselves. It requires reflection and making an aware decision. A student who gain such an attitude can realize all willful goals, resolve problems constructively, objectively assess the situation and his potential. He can also get into close relations with other people and build a strong relationship with them that is based on genuine dialogue.

**Keywords:** creativity training, transactional analysis, life position.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.18>

Anna PIERZCHAŁA

## Strukturalizacja czasu w relacjach szkolnych – perspektywa analizy transakcyjnej

**Słowa kluczowe:** analiza transakcyjna, strukturalizacja czasu, wycofanie, rytuały, aktywności, rozrywki, gry transakcyjne, intymność, struktura osobowości, transakcje, pozycje życiowe, znaki rozpoznania, relacje nauczyciel–uczeń.

Szkoła jest miejscem, w którym dziecko spędza połowę dnia. Wchodzi tam w wielorakie interakcje z innymi uczniami, z nauczycielami, z pracownikami szkoły. Jak wyglądają te relacje, w jaki sposób można je scharakteryzować, tak żeby móc je zrozumieć, zobaczyć, co pozytywnego za sobą niosą, a co ewentualnie można próbować w nich modyfikować? Z pomocą przyjść tutaj może jedna z koncepcji psychoterapeutycznych, która zyskuje coraz większe zastosowanie na gruncie edukacyjnym – chodzi mianowicie o analizę transakcyjną. Jest to koncepcja, która w przejrzysty sposób tłumaczy zawłość ludzkich interakcji, stosując do tego prostą terminologię, zwracając jednocześnie uwagę na intra-, jak i interpersonalny aspekt relacji.

Rozpocznijmy zatem od charakterystyki tego, czym będzie relacja w ujęciu analizy transakcyjnej i poprzez co będzie się ona przejawiać. Otóż w koncepcji tej przyjmuje się, że każdy człowiek posiada określoną strukturę osobowości, na którą składa się indywidualny dla każdego układ stanów Ja. Najogólniej rzecz ujmując, będzie to Rodzic, Dorosły i Dziecko<sup>1</sup>. Pierwszy z nich jest obszarem Ja zawierającym nakazy, zakazy i sposoby postępowania oraz określony system wartości, który w sposób niejako bezrefleksyjny przejmujemy od osób znaczących we wczesnym dzieciństwie i w zgodzie z nim postępujemy, nie poddając racjonalnej analizie tego, co myślimy i robimy. Ten obszar Ja podzielić można na tzw. Rodzica Kontrolującego, który zawiera nakazy i zakazy, wyznaczając

---

<sup>1</sup> E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Reading, Berkshire 2008, s. 30–31.

sposób naszego działania w sytuacjach zbieżnych z tym przeżywanymi we wczesnym dzieciństwie, oraz Rodzica Opiekuńczego, który stanowi nasze wewnętrzne instynkty opiekuńcze, realizowane względem siebie i innych ludzi w otoczeniu. Przy czym zachowania te nie są wynikiem racjonalnych analiz, a wynikają pozornie „z potrzeby serca”, będąc tak naprawdę zaprogramowanymi. Komplementarnym dla Rodzica obszarem będzie Dziecko. Stanowią go określone schematy reakcji emocjonalnych, które również zostały zakodowane w okresie dzieciństwa. Część z nich stanowią reakcje wdrukowane poprzez modelowanie i określone wzmocnienia przez osoby znaczące (te stanowią tzw. Dziecko Przystosowane), pozostała część natomiast pochodzi z naszych wewnętrznych zasobów i jest całkowicie spontaniczna i naturalna (tę część stanowi tzw. Dziecko Naturalne). Ostatnim obszarem Ja jest Dorosły. Jest to jedyna część w naszej strukturze osobowości, która może ulegać modyfikacjom przez całe życie. Jest ona odpowiedzialna za racjonalny kontakt z rzeczywistością. Ma możliwość zbierania i opracowywania danych płynących z otoczenia, jak i pozostałych dwóch stanów. W następstwie tego podejmuje decyzję dotyczącą działania. Jego analiza powinna polegać na przyrównaniu sytuacji aktualnej do tej z przeszłości i sprawdzeniu przystawalności zachowań i reakcji proponowanych przez dwa pozostałe stany. Szczególnie istotne na gruncie rozważań edukacyjnych jest to, że Dorosły jest stanem, który podlega rozwojowi i kształtuje się niemal przez całe życie. Biorąc pod uwagę doniosłość jego znaczenia w obiektywnej analizie rzeczywistości, naczelnym celem edukacji w ujęciu analizy transakcyjnej jest wspieranie jego rozwoju u wychowanków.

Warto podkreślić, że wszyscy posiadamy pełen zestaw stanów Ja, ale w specyficzny dla siebie sposób z niego korzystamy, w różnym stopniu aktywując jego zasoby. W danym momencie można przebywać tylko w jednym ze stanów i z jego poziomu reagować. Relacja natomiast rozgrywa się pomiędzy określonymi stanami Ja dwóch lub większej liczby osób. Do czynienia w tym kontekście możemy mieć z komunikacją równoległą i skrzyżowaną. Obie te formy mogą jednak przybierać formę jawną i ukrytą<sup>2</sup>. Transakcja równoległa polega na wymianie tzw. bodźców transakcyjnych tak, że reakcja transakcyjna pochodzi z tego samego obszaru, do którego kierowany był bodziec. Oznacza to, że osoba wysyłająca komunikat robi to z określonego stanu Ja, kierując do stanu Ja odbiorcy komunikatu. W tym przypadku ten drugi zareaguje w oczekiwany od niego sposób, odpowiadając do stanu Ja nadawcy. Tego rodzaju komunikacja przebiegać może bez większych zakłóceń, ponieważ rozmówcy mają poczucie, że ich potrzeby w tej relacji są zaspokojone. Zupełnie inaczej przedstawia się to w przypadku komunikatów skrzyżowanych. Tam bowiem reakcja pochodzi z innego stanu niż ten, do którego kierowany był bodziec. Może to wywoływać

<sup>2</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009, s. 59–71.



frustrację rozmówców i poczucie braku zrozumienia. Stąd też tego rodzaju komunikacja często prowadzi do konfliktu.

Ostatnim rodzajem komunikatów w analizie transakcyjnej są tzw. transakcje ukryte. Ich cechą charakterystyczną jest to, że rozgrywają się niejako dwutorowo – jednocześnie na poziomie jawnym (społecznym), jak i ukrytym (psychologicznym). Wynika to z chęci zaspokojenia określonych potrzeb rozmówców, które w tym wypadku nie są wyrażane w sposób werbalny. Podsumowując to, co zostało powiedziane powyżej – relacja rozgrywa się w analizie transakcyjnej pomiędzy poszczególnymi stanami Ja rozmówców. Zakres ich uaktywniania (kateksjonowania według terminologii AT) jest charakterystyczny dla każdego człowieka indywidualnie. Uaktywnienie danego stanu wynika jednak ze sposobu, w jaki postrzegamy rozmówcę, oraz tego, jakie potrzeby w relacji chcemy zaspokoić oraz jakie cele osiągnąć, co jest jednakowoż przynajmniej częściowo pochodną struktury Ja, jaką posiadamy. Reakcja drugiej strony interakcji także jest wypadkową tego, jak nas ona postrzega (także poprzez pryzmat stanu Ja, z jakiego zainicjowaliśmy interakcję), oraz indywidualnej struktury osobowości tej osoby. Co warto podkreślić, wspomniany wcześniej rozwój Dorosłego odbywać się może jedynie w relacji z drugim Dorosłym. Oznacza to, że najbardziej pożądanym kontaktem nauczyciela z uczniem będzie relacja o charakterze równoległym w tym właśnie obszarze. Rozważania o tym, jak zazwyczaj wygląda komunikacja w szkole, przedstawione zostaną w dalszej części tekstu.

W tym miejscu warto natomiast odwołać się jeszcze do kilku terminów zaczerpniętych z obranej koncepcji teoretycznej. Sposób postrzegania drugiej osoby nieodłącznie wiąże się bowiem w analizie transakcyjnej z posiadaną pozycją życiową. Pozycja życiowa jest sposobem, w jaki postrzegamy siebie i innych ludzi. Wyróżnia się cztery jej rodzaje: Ja jestem w porządku i Ty jesteś w porządku (Ja+Ty+), Ja jestem w porządku, Ty nie jesteś w porządku (Ja+Ty-), Ja nie jestem w porządku, Ty jesteś w porządku (Ja-Ty+) oraz Ja nie jestem w porządku i Ty nie jesteś w porządku (Ja-Ty-)<sup>3</sup>. Przejrzystość zastosowanej terminologii zwalnia nas niejako z prezentacji dokładnych definicji. Warto jednak podkreślić, że jedyną w pełni zdrową pozycją jest pierwsza – wskazująca zarówno na dostrzeganie własnych potencjałów, jak i zdrową tolerancję dla innych ludzi. Nie oznacza to przy tym bezwarunkowej akceptacji zarówno tej ukierunkowanej na siebie, jak i innych. Pozycja Ja+Ty+ opiera się bowiem na racjonalnej analizie zarówno możliwości, jak i ograniczeń tkwiących w ludziach, zgodnej z podstawowymi założeniami filozoficznymi analizy transakcyjnej, które mówią o tym, że ludzie z założenia są dobrzy i potrafią myśleć<sup>4</sup>. Realizacja tej pozycji w praktyce wymaga jednak mocno rozwiniętego Dorosłego, który będzie dawał możliwość obiektywnej oceny zasobów własnych i innych ludzi.

<sup>3</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2005, s. 109–113.

<sup>4</sup> I. Stewart, V. Joines, dz. cyt., s. 6–7.

Kolejną kwestią, którą należy w tym miejscu poruszyć, jest sposób, w jaki realizujemy relację. Najmniejsza jednostka komunikacyjna w analizie transakcyjnej, czyli bodziec i reakcja, oznaczają wysłanie czegoś, co nazywamy znakiem rozpoznania, stroukiem lub głaskiem<sup>5</sup>. Znaki te mogą przybierać różne wymiary – mogą bowiem być fizyczne i psychiczne, pozytywne i negatywne, a także warunkowe i bezwarunkowe. Warto podkreślić, że w zależności od poziomu Ja, z którego głask zostanie wysłany, w różny sposób oddziałuje na adresata<sup>6</sup>. Kwestią zasadniczą jest jednak to, że ludzie potrzebują znaków rozpoznania i w różny sposób o nie zabiegają. Wynika to z podstawowych potrzeb ludzkich, które w analizie transakcyjnej określa się jako głody wsparcia i rozpoznania<sup>7</sup>. Najbardziej pożądanymi w relacji są głaski pozytywne i bezwarunkowe, które oznaczają akceptację drugiej osoby taką, jaka jest, i za to tylko, że jest. Początkowo (w okresie dzieciństwa) najlepiej, jeśli przyjmują głównie formę fizyczną (np. pogłaskanie, przytulenie, poklepanie po ramieniu), która z czasem zastępowana jest przez psychologiczną (np. uśmiech, pokiwanie głową). Najbardziej destrukcyjne są natomiast znaki negatywne bezwarunkowe, gdyż dają nikłą możliwość reakcji i obrony, która w innej sytuacji mogłaby być zrealizowana przykładowo przez zmianę zachowania.

Ostatnim obszarem analizy transakcyjnej, który wymaga scharakteryzowania z punktu widzenia podjętego tematu rozważań, są sposoby, w jakie ludzie mogą wykorzystywać czas w relacji z innymi. Sposób spędzania czasu ma tutaj oczywiście wymiar psychologiczny i polega na określeniu bliskości w kontakcie. Sposoby strukturalizacji czasu zostały ułożone na kontinuum – od tych najmniej zaangażowanych, najdalej innych ludzi, do tych najbliższych, najbardziej otwartych i szczerych. Wymienić możemy sześć sposobów, w jaki ludzie spędzają ze sobą czas. Sposoby te rozpatrywane mogą być w kontekście kontaktów z ludźmi w ogóle (przykładowo, ktoś z zasady nie wchodzi na poziom relacji bardziej zaangażowanych), ale też charakteryzować konkretną relację tu i teraz (można bowiem z jedną osobą strukturalizować czas w różny sposób, w zależności od okoliczności). Mamy zatem do czynienia z następującymi kategoriami:

- Wycofanie – to forma relacji najmniej zaangażowana, polegająca wręcz na odseparowaniu się od innych ludzi. Odseparowanie to może przybrać formę zarówno fizyczną i polegać na unikaniu przebywania w tym samym miejscu, jak i psychologiczną, która polega na postawieniu swoistego rodzaju bariery, która nie pozwala na kontakt z człowiekiem nawet w sytuacji, gdy fizycznie przebywa on w grupie.
- Rytuwały – sposoby budowania relacji z innymi poprzez określone, ustrukturalizowane, a przez to przewidywalne formy kontaktu, polegające na wysy-

<sup>5</sup> J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012, s. 75.

<sup>6</sup> L. Cierpiałkowska, H. Nowicka-Gawęcka, *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, red. B. Waligóra, Poznań 1992, s. 109.

<sup>7</sup> E. Berne, *Seks i kochanie*, Warszawa 1994, s. 172–177.

łaniu prostego komunikatu, będącego w swej istocie jedynie znakiem rozpoznania, nieniosącym określonej treści. Będzie to zatem zwyczajowe powiedzenie „dzień dobry” sąsiadowi czy pytanie „co słyhać”, z jednoczesnym oczekiwaniem na odpowiedź w stylu „w porządku, dziękuję”.

- Aktywności – to forma strukturalizacji czasu ukierunkowana na wspólną realizację określonego zadania, z pominięciem aspektu budowania relacji. Uczestnicy interakcji nastawieni są w niej zadaniowo i zazwyczaj wraz z osiągnięciem zakładanego celu komunikacja między nimi ustaje. Przykładem może być wspólne usuwanie konaru drzewa przez dwóch kierowców, którzy chcą przejechać zatarasowaną drogą, bądź wspólna próba ustalenia lokalizacji dworca kolejowego w obcym mieście.
- Rozrywki – wspólne spędzanie czasu ukierunkowane na uzyskanie przyjemności w sensie psychologicznym, ale z założeniem niedążenia do bliższej i bardziej zaangażowanej relacji. Może to być przykładowo plotkowanie na przyjęciu realizowane przez osoby, które tam właśnie się poznały, rozmowy o pogodzie, opowiadanie dowcipów, pogawędki „o niczym” przy kawie.
- Gry transakcyjne – charakterystyczna forma strukturalizacji czasu, w której osoby inicjujące rozgrywkę w sposób nieświadomy dążą do uzyskania szczególnych korzyści, tzw. talonów psychologicznych, czyli określonych odczuć emocjonalnych. Gry można przyrównać do pewnego rodzaju psychomanipulacji. Tematyka ta jest szczególnie istotna z punktu widzenia podjętych tutaj rozważań, stąd zostanie omówiona poniżej w nieco szerszy sposób.
- Intymność – najbardziej pożądanym sposobem relacji z drugim człowiekiem, który jednak nie przez wszystkich jest osiągalny. Zdarza się bowiem, że niektórzy ludzie nie potrafią tej formy kontaktu utrzymać, bojąc się zranienia, porzucenia, wykorzystania. Intymność polega na bliskim, w pełni otwartym i opartym na zaufaniu kontakcie z drugą osobą.

Powyżej zostało wskazane, że szczególne znaczenie w relacjach szkolnych będą miały gry transakcyjne, o czym świadczy choćby liczba publikacji dotycząca tej tematyki, wśród których wymienić należy *Gry psychologiczne w szkole* J. Jagiela<sup>8</sup>, czy *Szkolne gry uczniów* K. Ernsta<sup>9</sup>. Obie te pozycje stanowią zasobny zbiór różnych odmian rozgrywek w relacjach szkolnych pomiędzy uczniami, nauczycielami czy uczniami i nauczycielami, nauczycielami i rodzicami, itd. Czym zatem jest gra? Podstawowa jej definicja zakłada, iż jest to „prowadząca do uzyskania zapłaty sekwencja transakcji z wykorzystaniem fortelu, haczyka oraz przełącznika, któremu towarzyszy konsternacja”<sup>10</sup>. Opierają się one na transakcjach ukrytych i niosą określone korzyści psychologiczne. W celu dokładnego opisu sekwencji gry sformułowano tzw. wzór G<sup>11</sup>:

<sup>8</sup> J. Jagiela, *Gry psychologiczne w szkole*, Kielce 2004.

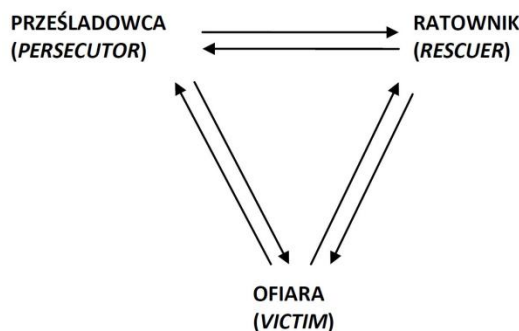
<sup>9</sup> K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Warszawa 1991.

<sup>10</sup> E. Berne, *Seks i kochanie*, s. 504.

<sup>11</sup> Tamże, s. 43.

$$F + H = R \rightarrow P \rightarrow K \rightarrow Z$$

Wskazuje on dokładny przebieg gry, gdzie osoba inicjująca (Agens) tworzy (często w sposób nieświadomy) fortel (F) i umieszcza w nim haczyk (H), czyli czynnik, który będzie w stanie zwabić współgracza (Ofiarę). Haczyk ten opiera się o określone deficyty emocjonalne, które posiada Ofiara, jak przykładowo zaniżony obraz siebie – Agens sprawia wrażenie, że w tej sytuacji Ofiara ma szansę wykazać się, odnieść sukces. Gdy pułapka zostanie zastawiona, a Ofiara wykaże chęć uczestniczenia w sytuacji, kolejne etapy przebiegają zazwyczaj dość szybko – następuje reakcja Ofiary (R), jej wejście w grę. Wtedy inicjujący uruchamia tzw. przełącznik (P), który w sposób gwałtowny zmienia role uczestników i obraz całej sytuacji, po czym następuje konsternacja (K) Ofiary i wypłata (Z) w postaci tzw. talonów psychologicznych, które stanowią określone uczucia, niekoniecznie takie same u obu graczy. Wspomniana zamiana ról odbywa się w oparciu o tzw. Trójkąt Dramatyczny, skonstruowany na gruncie analizy transakcyjnej przez S. Karpmana<sup>12</sup>.



Rysunek 1. Trójkąt Dramatyczny S. Karpmana (za: I. Stewart, V. Joines, dz. cyt., s. 237).

Termin ofiara oznacza tu niekoniecznie osobę „wciągniętą” w grę, lecz rolę psychologiczną, którą gracze mogą przyjąć. Wskazując na przykładzie tzw. gier ratowniczych – bardzo często zdarza się, że osoba inicjująca grę startuje właśnie z pozycji ofiary, „szukając pomocy” i kierując prośbę o jej udzielenie do Ofiary (tu: osoby zapraszanej do gry). Jest to właśnie wspomniany wcześniej fortel, w którym haczykiem są niezaspokojone potrzeby udzielania wsparcia innym ludziom u osoby wciąganej, która przyjmuje rolę ratownika. Następnie wszelkie próby niesienia pomocy są w jakiś sposób torpedowane, co w konsekwencji prowadzi do zmiany ról i inicjator staje się prześladowcą, ratownik ofiarą. Przykładem tego rodzaju gry na gruncie szkolnym jest choćby „Moje lepsze niż twoje”<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> S. Karpman, *Fairy tales and script drama analysis*, „Transactional Analysis Bulletin” 1968, nr 7 (26), s. 39–43, [za:] I. Stewart I., V. Joines, dz. cyt., s. 236–237.

<sup>13</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Kielce 2004, s. 136–138.

W relacjach szkolnych pojawiać się mogą wszystkie sposoby strukturalizacji czasu opisane w analizie transakcyjnej, począwszy od wycofania aż do intymności. Ta różnorodność sama w sobie nie niesie żadnych negatywnych konsekwencji pod warunkiem, że istnieje zdrowa równowaga pomiędzy nimi. Przykładowo bowiem w sytuacji, gdy zmęczony uczeń na szóstej lekcji na chwilę pozostanie ze swoimi myślami, nie angażując się w temat, nic złego się nie stanie. Ale jeśli ten sam uczeń wycofuje się codziennie i to przez większą część dnia, to sytuacja staje się zupełnie inna i skutkuje niepowodzeniami szkolnymi. Rytuały z kolei dają poczucie przynależności i nadają określone ramy i strukturę. Rytuałami w ujęciu szkoły będzie codzienne powitanie, sprawdzenie obecności, uśmiech nauczyciela na korytarzu. Aktywności to podstawowa działalność szkolna związana ze zdobywaniem nowych wiadomości i umiejętności, dobrze jednak, jeśli towarzyszą jej rozrywki, czyli działania mające na celu uaktywnienie Dziecka w strukturze osobowości. Szczególnie jest to istotne w kontekście młodszych uczniów, u których obszar Dorosłego nie jest jeszcze na tyle rozwinięty, ażeby mógł ukierunkowywać w sposób ciągły działanie mające na celu zdobycie wiedzy. Uruchomienie w tym kontekście Dziecka, szczególnie Naturalnego, stwarza możliwość nauki przez zabawę, co skutkuje zdecydowanie lepszą motywacją do pracy i jej efektami. Niestety, jednak analiza rzeczywistości szkolnej każe stwierdzić, że relacje w niej przesycone są gram, brakuje im natomiast intymności. E. Berne stwierdził, że podstawową różnicą tej formy strukturalizacji czasu w kontekście innych sposobów jest to, że jest ona nieuczciwa<sup>14</sup>. Służy rozbudzeniu określonych emocji, ale w sposób ukryty, pośredni, a często także kosztem drugiego człowieka. Stwarza pozory bliskiej i zaangażowanej relacji, nie będąc taką. Wydaje się natomiast, że najbardziej pożądaną formą kontaktu w relacjach szkolnych, szczególnie w diadzie nauczyciel-uczeń, jest wspomniana wcześniej intymność, czyli relacja oparta na otwartości i wzajemnym zaufaniu. Doświadczenia badawcze wskazują jednak w dość jednoznaczny sposób, że ta forma strukturalizacji czasu jest mocno zaniedbywana<sup>15</sup>. Na szczególne braki w tym zakresie, co ciekawe, skarżą się szczególnie uczniowie, wskazując w sposób kategoryczny na niezaspokojenie potrzeb rozpoznania i wsparcia. Warto podkreślić, że niedostrzeżenie tych potrzeb, bądź niewyżście im naprzeciw w relacji z uczniem, skutkować może grą mającą na celu pozyskanie znaków rozpoznania. Charakterystyczną zależnością w tym kontekście jest to, że człowiek narażony na deficyty w zakresie ilości i jakości dawanych mu znaków rozpoznania zaczyna poszukiwać ich właśnie w sposób pośredni. Jeżeli nie istnieje szansa pozyskania znaków pozytywnych, wystawi się na działanie negatywnych, gdyż uzyskiwanie jakiegokolwiek świadectw, że inni nas widzą, wynika z podstawowych

<sup>14</sup> E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2004, s. 37.

<sup>15</sup> Dokładna analiza wyników badań w tym zakresie została zamieszczona w publikacji: A. Pierzchała, *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2013.

potrzeb ludzkich<sup>16</sup>. Konieczność odwoływania się w tym zakresie do gier skutkuje w dłuższej perspektywie, szczególnie u młodego pokolenia, brakiem umiejętności wchodzenia w prawdziwe i bliskie relacje, a także kształtowaniem się destrukcyjnych postaw życiowych. W zależności od doświadczeń i predyspozycji płynących z uwarunkowań osobowościowych (zakresu kateksji poszczególnych obszarów Ja), pozycja ta będzie albo nacechowana narcystycznie (Ja+Ty-), albo depresyjnie (Ja-Ty+) lub schizoidalnie (Ja-Ty-). Odczuwany deficyt w zakresie intymności może także prowadzić do pojawienia się zachowań pasywnych, które w analizie transakcyjnej rozumiane są szerzej niż w tradycyjnym ujęciu. Pasywność jest tu bowiem sytuacją, w której człowiek w obliczu problemów przestaje wykonywać określone czynności zmierzające do ich rozwiązania, bądź wykonuje je, ale w sposób nieefektywny<sup>17</sup>. Następstwem pasywności jest ukształtowanie się postawy zewnątrzsterownej, nieautonomicznej. Stąd wydaje się, że zabiegi zmierzające do wyeksponowania wychowawczego aspektu procesu edukacyjnego są niezwykle istotne. Bliska, zaangażowana relacja nauczyciela z uczniem jako podmiotem, niepowtarzalną jednostką, powinna na nowo zagrościć w naszych szkołach. Drogą ku temu jest z jednej strony skuteczna edukacja przyszłych nauczycieli również w obszarze psychologiczno-pedagogicznym, z drugiej strony – analiza założeń programów nauczania, aby mierzalny aspekt dydaktyczny został uzupełniony o możliwość wykorzystania czasu na to, czego do końca nie da zmierzyć się – relację wychowawczą o charakterze tutorskim, gdzie nauczyciel nie staje się jedynie dostarczycielem informacji oraz kontrolerem dokonań, lecz przede wszystkim mentorem, który towarzyszy uczniowi na każdym kroku w procesie jego rozwoju, wspierając i sprzyjając rozwojowi współodpowiedzialności za ten proces. Tylko w ten sposób możliwe jest wychowanie pokolenia ludzi myślących i samostanowiących, którzy w sposób możliwie szeroki i autonomiczny będą posługiwać się swoim Dorosłym.

## Bibliografia

- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2005.  
Berne E., *Seks i kochanie*, Warszawa 1994.  
Berne E., *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Reading, Berkshire, 2008.  
Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2004.  
Cierpiałkowska L., Nowicka-Gawęcka H., *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, red. B. Waligóra, Poznań 1992.

<sup>16</sup> To między innymi dlatego w przeszłości, już od starożytności, jedną z najgorszych możliwych kar było wydalenie obywatela poza granice miasta.

<sup>17</sup> J. Schiff i in., *Cathexis reader*, New York, 1975, s. 5.

- Ernst K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Warszawa 1991.
- Jagiela J., *Gry psychologiczne w szkole*, Kielce 2004.
- Jagiela J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.
- Karpman S., *Fairy tales and script drama analysis*, „Transactional Analysis Bulletin” 1968, nr 7 (26).
- Pierzchała A., *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2013.
- Schiff J., i in., *Cathexis reader*, New York 1975.
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009.

## Summary

### **Time Structuring in School Relations. The Transactional Analysis Perspective**

School is a place where children learn social functioning. It is also a place where they have a possibility of entering in multiple interactions with other students, teachers, and school staff. The characteristics of the dependences could be supported by one of the psychotherapy conception - transactional analysis. The author of this article uses its basic terms, such as personality structure, transactions, life positions and signs of recognition to explain the regularity of such relationships. There are also references to the way of time structuring, indicating its varieties such as withdrawal, rituals, activities, entertainment, games and intimacy. That gave the opportunity to look at relationship from the perspective of emotional distance between a student and a teacher.

**Key words:** transactional analysis, time structuring, withdrawal, rituals, activities, pastimes, interpersonal games, intimacy, personality structure, transactions, life positions, signs of recognition, student-teacher relationships.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.19>

Karol MOTYL

## **Strukturalizacja czasu uczniów. Przyczynek do badań nad czasem życia szkoły w ujęciu teorii analizy transakcyjnej**

**Słowa kluczowe:** szkoła, strukturalizacja czasu, analiza transakcyjna.

Celem artykułu jest przedstawienie możliwości wykorzystania teorii analizy transakcyjnej w badaniach form strukturalizacji czasu uczniów w czasie ich pobytu w szkole.

Choć rozważania o istocie czasu trwają od zarania ludzkiej myśli, to obecnie nie tracą na znaczeniu. Pomimo iż wielu badaczy stworzyło naukowe koncepcje tej kategorii analitycznej, jej nieprzenikniona natura powoduje ciągle wiele wątpliwości. Nadal brakuje klarownej odpowiedzi na kardynalne pytania dotyczące istoty, charakterystyki i roli czasu w ludzkim życiu. Czas nie jest tylko pasywnym tłem dla oceny przebiegu zjawisk i zdarzeń społecznych. Jest on czymś więcej, czymś, co samo w sobie wymaga poznania i zrozumienia. Czas nie istnieje w świadomości ludzkiej wyłącznie jako „narzędzie” poznawania, skala czy ramy odniesienia zjawiska bądź procesu, ale sam w sobie stanowi przedmiot badań. W ramach badań nad poznaniem natury czasu pojawiają się ważne pytania: jak człowiek pojmuje i wartościuje czas? jakie podstawowe wymiary poznawcze określają strukturę indywidualnych przekonań na temat czasu? czy struktura owych indywidualnych przekonań na temat czasu powstaje jako rezultat swobodnego doświadczania jakości czasu? czy istnieje wspólna baza dla osobistych koncepcji czasu?<sup>1</sup>

Człowiek nie potrafi pojąć żadnej rzeczy realnej, nie odnosząc jej do kategorii czasu. Ludzie ujmują tę kategorię rozmaicie, a każde społeczeństwo dzieli

---

<sup>1</sup> B. Bajcar, *Wielkowymiarowość osobistych koncepcji czasu*, „Roczniki Psychologiczne” 2000, t. 3, s. 71–93.

czas na swój własny sposób, jednak czyni to trwale i według tych samych linii i granic, tak że powstają stałe ramy. Czas w religii i magii nie jest czymś ciągłym i jednorodnym. Przeciwnie, będzie charakteryzował się on nieciągłością, zmiennością i heterogenicznością. Istnieją w nim interwały czasu świętego i świeckiego, a pewne zdarzenia stanowią podstawę obrzędów cyklicznie się powtarzających (co nazwać można odwracalnością czasu świętego). Pomiedzy czasem świętym i świeckim zachodzi przerwanie ciągłości. Istotą czasu i przestrzeni jest ruch, zmiana i następstwo oraz ich wzajemne powiązanie, ponieważ czas może uchodzić za przestrzeń (np. na przestrzeni czasu). Czas można uchwycić myślą tylko wtedy, gdy wyróżni się w nim odrębne momenty, dlatego dzielimy czas na ery, tysiąclecia, wieki, lata, dni, godziny itd. Ten sposób podziału czasu został skonstruowany na podstawie obserwacji życia społecznego i społecznych konwencji, dlatego kalendarz wyznacza rytm działalności społeczeństw oraz zapewnia im regularność, a dni, tygodnie czy lata odpowiadają okresowości ceremonii, świąt, obrzędów. Pierwotną funkcją kalendarza było wyrażanie – przez ten sam układ przedziałów czasowych (dat) – cyklicznie powtarzających się tych samych zdarzeń<sup>2</sup>.

Kategoria czasu należy do podstawowych form ujmowania świata przez człowieka, ponieważ każda refleksja o życiu, trwaniu, przemijaniu zmusza do rozmyślań o charakterze temporalnym. Czas jest czymś abstrakcyjnym i tajemniczym i między innymi dlatego trudno go zrozumieć do głębi. W trakcie rozwoju myśli filozoficznej pojawiło się wiele różnych koncepcji czasu. Eleaci, stojąc na gruncie niezmienności bytu, negowali istnienie czasu; pitagorejczycy łączyli czas z zasadą zmiany we wszechświecie; Demokryt określał czas jako wieczny (dlatego czas w jego systemie nie ma żadnego znaczenia); Platon, broniąc powstania czasu, twierdził, że pojawił się wraz z powstaniem nieba, które ma swój początek, i właśnie czas jest ruchem wszechświata; Arystoteles określił czas jako liczbę ruchu według relacji „przed” i „po”; stoicy pojmowali tę kategorię jako niesamoistną formę bytu stanowiącą nieskończenie podzielne *continuum*; Epikur uważał, że refleksyjnie skierowane ku sobie spostrzeżenie zmysłowe jest zarówno źródłem czasu, jak i samym czasem; natomiast u Lukrecjusza, Sekstusa Empiryka i Stobajosa czas jest tylko refleksyjnie ku sobie skierowaną zmianą (związek zmysłowości i czasu, czyli, inaczej mówiąc, czasowość rzeczy i ich poznanie zmysłowe są ustanowione w rzeczach i stanowią jedno i to samo). W średniowieczu ścierały się dwie koncepcje czasu. Pierwsza wywodzi się z tradycji arystotelesowskiej (czas jest bytem obiektywnym), a druga z tradycji augustyńskiej (czas jest subiektywny; nie ma innej rzeczywistości niż intelekt). W czasach nowożytnych pojawiły się wpływowe koncepcje czasu. Blaise Pascal mówił o czasie przeżywanym, który jest dostępny ludzkiemu poznaniu w bezpo-

<sup>2</sup> T. Banaszczyk, *Czas jako kategoria społeczna. Wstępne rozważania socjologiczne o czasie*, Warszawa 1981, s. 18–23.

średnim intuicyjnym oglądzie. Izaak Newton postrzegał czas i przestrzeń substancjalnie (jako byty samoistne i niezależne ani od siebie, ani od czegokolwiek). Immanuel Kant traktował czas (i przestrzeń) jako formy zmysłowości dane *a priori*<sup>3</sup>.

Reasumując, można stwierdzić, że w badaniach nad problemem czasu dostrzec można generalnie trzy tendencje. Pierwsza podkreślała daną z góry jedność czasu, wyrażającą się w liczbie ruchu (Arystoteles), w żywej wieczności, kiedy czas ludzki rozpływał się w czasie boskim (Plotyn, Augustyn, Friedrich Wilhelm Schelling), w transcendentalnej formie naszej intuicji spostrzegania (Kant) czy w identyfikacji czasu i ducha, kiedy zawsze jedno jest zarazem mnogością (Hegel). Druga stwierdzała jednostronną zależność czasu od świadomości. Choć od dawna czas był utożsamiany ze świadomością czasu, a świadomość czasu ze świadomością indywidualną, dopiero Bergson i Husserl zinterpretowali świadomość, prowadząc ją do świadomości otwartej. Bergson mówił o trwaniu jakościowym, jako przeżywanym przez ja, Husserl natomiast odkrył różne aspekty czasu (czas ukonstytuowany, czas wypełniony, czas pierwotny, czas „pusty” – fizyczny) oraz opisał zagadnienia konstytuujące czas, sprowadzając je do fenomenologii wewnętrznej świadomości czasu. Trzecia tendencja stwierdzała ciągłość czasu pojmowanego jako jednorodne następstwo, stąd nacisk na traktowanie czasu w kategoriach zewnętrznych i ilościowych po to, by dało się go dzielić na odcinki (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość)<sup>4</sup>.

Czas jest spleciony z życiem wielorako. Życie pełne jest rytmów oraz cykli związanych np. z przyrodą (rytm oddechu, bicia serca, menstruacja). Zwyczajnie takie, jak hierarchiczność wieku (podział społeczeństwa na względnie sztywne grupy wiekowe), stanowią połączenie biologii z zasadami organizacji wspólnoty. Pora spożywania posiłków, szybkość mówienia zmieniają się w zależności od kultury. Niektórzy badacze kultury rozpatrują wszystkie zjawiska jako procesy historyczne. Generalnie można stwierdzić, że znając relacje czasowe między zdarzeniami, wiemy już bardzo dużo<sup>5</sup>.

Czas może być rozpatrywany w kategoriach filozoficznych bądź przyrodniczych, natomiast w odniesieniu do niniejszego konspektu istotna jest charakterystyka czasu jako kategorii społecznej.

W dynamicznym ujęciu życie społeczne ujmowane jest jako nieustanna aktywność ludzi, którzy poprzez dokonywanie ciągłych zmian i toczące się procesy nadają duże znaczenie zagadnieniu czasu. Czas jako niezbywalny aspekt rzeczywistości społecznej jest w odczuciu potocznym jakąś nieokreśloną substancją, w której toczy się ludzkie życie i wszystko, co się na nie składa. Czas jest kontekstem wszelkiej rzeczywistości, emanacją naturalnego porządku rzeczy, cechą świata i sposobem myślenia o świecie, właściwą ludziom metodą organi-

<sup>3</sup> Tamże, s. 15–23.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> E.T. Hall, *Bezgłośny język*, Warszawa 1987, s. 64.

zowania obserwacji i doświadczeń, „kategorią poznania”, „faktem społecznym”, emanacją życia społecznego, konstruktem społecznym, wytwarzanym poprzez kolektywne ludzkie formy bytowania. Czas, regulując i ukierunkowując ludzkie działania, oddziałuje zwrotnie na ludzką zbiorową praktykę. Czas wyraża i zarazem wyznacza rytm życia społecznego. Przybiera on różne postaci i jest zrelatywizowany kulturowo oraz historycznie. Można stwierdzić, że czas jest siecią relacji odzwierciedlających, ale także kształtujących poszczególne temporalne zależności między zjawiskami, zdarzeniami czy działaniami społecznymi. Do typów takich relacji zaliczają się następstwa „przed i po”, linearne sekwencje unikalnych i niepowtarzających się zdarzeń zmierzających w pewnym kierunku oraz cykle zdarzeń powtarzalnych, powracających po jakimś okresie do pierwotnego kształtu<sup>6</sup>.

Według Gurvitcha czas społeczny jest „czasem koordynacji i zmiany ruchów zjawisk społecznych całościowych, kiedy zjawiska te stają się globalnymi i wyrażają się lub nie wyrażają się w strukturach społecznych”<sup>7</sup>. Podkreśla on, że nie można zdefiniować pojęcia czasu społecznego bez określenia zjawisk społecznych całościowych takich, jak: podstawa morfologiczna, organizacje, rytuały, praktyki, mody, modele, role społeczne, postawy zbiorowe, sygnały, znaki, symbole, idee, wartości itp., które wzajemnie się przenikają i zwalczają, zachowując ciągłość oraz różne odmiany nieciągłości. Natomiast Sorokin sądzi, że czas społeczny polega na wyrażaniu zmiany lub ruchu pewnych zjawisk społecznych w terminach innych zjawisk społecznych pojmowanych jako układy odniesienia<sup>8</sup>.

W perspektywie społecznej czas przybiera dwojaką postać: wyróżnia się czas ilościowy (zewnętrzny) i czas jakościowy (wewnętrzny). Czas ilościowy traktowany jest jako zewnętrzna skala pomiaru zdarzeń i procesów, która wprowadza ład w ich chaotycznym i spontanicznym przebiegu. Będzie służył nabywaniu orientacji w świecie społecznym i koordynacji różnych działań. Inaczej określany jest jako czas konwencjonalny, wyskalowany w sposób narzucany przez zegary i kalendarze, które pozwalają przypisać godzinę czy datę, określić okres trwania, szybkość, interwały, rytm różnych zdarzeń. Na tej podstawie można sprecyzować hierarchię temporalną faktów i zdarzeń (wskazać czasową lokalizację zjawisk). Czas ten określany jest jako zewnętrzny, ponieważ zjawiska czy zdarzenia są umiejscowione w pewnej ramie nałożonej przez obserwatorów, koordynatorów czy uczestników, a do tego – w pewnej ramie konwencjonalnej, niewynikającej z istoty samych zjawisk. Inaczej mówiąc, natura czy specyfika zjawiska nie ma wpływu na jego czasowe umiejscowienie – czas zewnętrzny jest niezależny od świata społecznego, jest pewnym układem odnie-

<sup>6</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 474–490.

<sup>7</sup> T. Banaszczyk, dz. cyt., s. 15.

<sup>8</sup> Tamże, s. 18–23.

sienia, wymiarem, sposobem pozycjonowania faktów<sup>9</sup>. Czas ilościowy jest wielkością linearną, wektorową, daje się więc mierzyć i biegnie od przeszłości do teraźniejszości oraz porządkuje następujące po sobie zdarzenia<sup>10</sup>. Odnosi się wprost do czasu zegarowego, który podlega precyzyjnemu odmierzaniu, jednokowemu podziałowi, jest interpretowany przez wszystkich tak samo, postępuje liniowo i jednostajnie. Takie rozumienie powoduje traktowanie czasu jako dobra rzadkiego, niezwykle cennego i wymiernego na pieniądze („Czas to pieniądz”)<sup>11</sup>.

Czas jakościowy (wewnętrzny) jest kategorią niemierzalną, a jedynie dzielącą się na nierówne jakości – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, które nie następują po sobie regularnie. Czas jakościowy jest czasem cyklicznym i wskazuje na powtarzalny charakter zdarzeń<sup>12</sup>. Jest związany ze szczególnymi właściwościami temporalnymi zjawisk czy procesów. Wówczas czas nie jest tylko czymś zewnętrznym i porządkującym, lecz staje się cechą ontologiczną tych zjawisk, czyli czas zawarty jest w zdarzeniach. Jakościowa forma czasu jest odmienna dla różnych dziedzin rzeczywistości – zdarzenia czy procesy społeczne mogą przejawiać następujące, różniące je cechy czasowe. Pierwszą z nich są okresy trwania, które mogą być z natury rzeczy krótsze lub dłuższe; drugą jest tempo: mogą toczyć się szybciej lub wolniej; trzecią będzie rytmiczność: mogą przebiegać w regularnych interwałach lub cechować się przypadkowością czy chaotycznością; czwartą jest periodyczność: mogą dzielić się na naturalne fazy czy etapy<sup>13</sup>. Czas wewnętrzny podporządkowany jest własnym, tajemniczym prawom. To dlatego niemiłe sytuacje mijają tak powoli, a szczęśliwe chwile tak szybko<sup>14</sup>. Stwierdzając, że czas jakościowy odzwierciedla różnego rodzaju napięcia w płaszczyźnie psychospołecznego funkcjonowania człowieka, należy przywołać słowa E.T. Halla, który twierdzi, że czas mówi wyraźniej niż słowa, a przesłanie, które przekazuje, dociera do nas głośno i klarownie. Czas może wykrzyknąć prawdę, kiedy słowa kłamią lub milczą<sup>15</sup>.

Czas wewnętrzny przebiega według różnych trajektorii niezdeterminowanych zdarzeń, przez to może podlegać wielorakim interpretacjom. Może on przepływać w sposób nieciągły (przerywany), co powoduje, że nie jest łatwy do mierzenia i manipulowania. Takie pojmowanie czasu wiąże się z traktowaniem go jako części obszaru prywatnej emocjonalności (jako znaczące przeżycie spo-

<sup>9</sup> P. Sztompka, dz. cyt., s. 474–490.

<sup>10</sup> H.G. Alexander, *Time as dimension and history*, Albuquerque 1945; A. Pawełczyńska, *Czas człowieka*, Warszawa 1985, s. 145, 195.

<sup>11</sup> B.J. Gabryś, *Temporalna charakterystyka rozwoju przedsiębiorczych organizacji*, „Organizacja i Zarządzanie” 2009, nr 2(6), ss. 44–54.

<sup>12</sup> H.G. Alexander, dz. cyt. passim; A. Pawełczyńska, dz. cyt., s. 145, 195.

<sup>13</sup> P. Sztompka, dz. cyt., s. 474–490.

<sup>14</sup> S. Klein, *Czas. Podręcznik użytkownika*, Warszawa 2009.

<sup>15</sup> E.T. Hall, dz. cyt., s. 27.

leczne). Takie subiektywne doznania czasowe mogą odzwierciedlać potencjalne źródła napięcia psychicznego<sup>16</sup>.

Obydwa te sposoby rozumienia czasu współlistnieją ze sobą w różnych sferach życia jednostki. Czas ilościowy pełni funkcję pomiaru i porządkowania zdarzeń, a jakościowe pojęcie czasu jest niezbędne dla globalnego zrozumienia świata, gdy zjawiska są niezwykle zróżnicowane, a jednocześnie powtarzające się<sup>17</sup>. Różnice między czasem wewnętrznym i zewnętrznym uwidaczniają się na przykładzie własnego rytmu okołodobowego. Do wyjaśnienia, jak organizm steruje rozkładem dnia, nie wystarczy sam ruch wskazówek zegarka. Skoro występują takie różnice, to ich przyczyna musi tkwić w subiektywnym odbiorze czasu przez ludzi. Rozwiązaniem tego fenomenu jest właśnie istnienie wewnętrznego, indywidualnego odczucia czasu<sup>18</sup>.

Różnice między kulturowo określonymi profilami czasowymi różnych społeczności będą uwidaczniać się w świadomości ważności czasu, wpływem czasu, przemijaniem, brakiem czasu, stratą czasu, nakazem oszczędzania czasu, potrzebą punktualności, precyzji pomiaru czasu, w kulturowo narzuconej wizji czasu jako cyklicznego lub linearnego, w nacisku na przeszłość, przyszłość lub teraźniejszość, w wizji przyszłości, w przeciwstawnych systemach wartości, akcentujących zmianę, innowację i oryginalność, lub przeciwnie, podkreślających ciągłość, kontynuację i trwałość<sup>19</sup>.

Generalizując, można stwierdzić, że czas ilościowy występuje w zmianach struktury i procesów organizacyjnych, a czas jakościowy ściśle wiąże się z rewolucyjnymi zmianami przekonań (czas wewnętrzny, osobisty) i ewolucyjnymi przeobrażeniami interakcji pomiędzy jej uczestnikami (czas społeczny)<sup>20</sup>.

Na tej podstawie można utożsamić czas ilościowy z rokiem szkolnym, składającym się z semestrów, miesięcy, tygodni, dni i poszczególnych godzin lekcyjnych. Wyznaczone są w nim poszczególne święta i ceremonie, ale również czas pracy i odpoczynku, czas przygotowań i egzaminów. Z drugiej strony dostrzec można w szkole czas jakościowy, który odnosi się do tego, jak zachowują się uczniowie, co robią, jak wykorzystują czas ilościowy, w jakie relacje wchodzi z innymi itd. Owa zależność wydaje się ciekawa z badawczego punktu widzenia, tzn. analizie poddać można to, jak czas jakościowy różnicowany jest przez czas ilościowy. Przedmiotem eksploracji stać się mogą formy spędzania (wykorzystania) czasu przez uczniów w ciągu roku szkolnego.

Do tak ujętego przedmiotu badań można wykorzystać założenia analizy transakcyjnej jako fundament teoretyczny. Teoria ta postuluje racjonalne podejście do zrozumienia ludzkiego zachowania. Jedna z jej hipotez głosi, że każdy

<sup>16</sup> B.J. Gabryś, dz. cyt., s. 44–54.

<sup>17</sup> H.G. Alexander, dz. cyt., *passim*; A. Pawełczyńska, dz. cyt., s. 145, 185.

<sup>18</sup> S. Klein, dz. cyt.

<sup>19</sup> P. Sztompka, dz. cyt., s. 474–490.

<sup>20</sup> B.J. Gabryś, dz. cyt., s. 44–54.

człowiek może uwierzyć w siebie (zdecydować o swoim losie, dojrzeć), aby zacząć samodzielnie myśleć, podejmować decyzje i wyrażać emocje. Według twórcy tej teorii, Erica Berne'a, celem AT staje się stworzenie jak najbardziej otwartej i możliwie autentycznej komunikacji pomiędzy emocjonalnymi i intelektualnymi strukturami osobowości ludzkiej. Tylko wtedy człowiek zdolny jest do jednoczesnego wykorzystywania uczuć i umysłu<sup>21</sup>. Zatem analiza transakcyjna przypisuje sobie zasługę wykrycia oraz stawia cel dalszego wykrywania niektórych z praw i regularności funkcjonowania ludzkiej psychiki<sup>22</sup>. Aby to osiągnąć, AT jest podzielona na cztery komplementarne obszary i obejmuje analizę struktury osobowości (transakcyjnych stanów Ja), analizę strukturalizacji czasu (w tym gier transakcyjnych), analizę transakcji (nazwaną inaczej analizą właściwą) oraz analizę skryptu (ukrytego scenariusza życia jednostek i zbiorowości)<sup>23</sup>.

W badaniach sposobów spędzania czasu przez uczniów w szkole możemy wykorzystać jeden z wymienionych obszarów analizy transakcyjnej, mianowicie analizę strukturalizacji czasu, która poniżej zostanie krótko scharakteryzowana.

Każdy człowiek wypełnia swoje życie relacjami z innymi ludźmi. Może to być kontakt fizyczny, np. dotyk (podanie ręki na powitanie, poklepanie po ramieniu w celu pocieszenia), lub o charakterze symbolicznym, wyrażony słowem, gestem, spojrzeniem lub innym działaniem. Takie rzeczywiste bądź symboliczne działania, dające człowiekowi pewność, że jest dostrzegany przez innych, określa się pojęciem strouków<sup>24</sup>. Termin ten (nazywany także głaskiem) oznacza elementarny przejaw dostrzeżenia czy zauważenia drugiego człowieka i może mieć charakter pozytywny lub negatywny, a także warunkowy lub bezwarunkowy. Inaczej mówiąc, strouk to jednostka interpersonalnego rozpoznania i forma wsparcia, jakiego człowiek udziela innym i jakie on sam od innych otrzymuje. Jest aktem uznania obecności i bycia zauważonym przez innych ludzi<sup>25</sup>.

W zależności od rodzaju i jakości interakcji można uzyskać i dać określone głaski, jednocześnie wypełniając czas. E. Berne wyróżnił 6 sposobów strukturalizowania czasu: wycofanie, rytuały, rozrywki, aktywność/działanie, gry, intymność<sup>26</sup>.

Skrajnym, granicznym przypadkiem, w którym ludzie jawnie się nie komunikują, jest wycofanie<sup>27</sup>. Polega ono na tym, że człowiek izoluje się poprzez fizyczne odejście bądź poprzez wyłączenie się psychologiczne i pozostawanie ze

<sup>21</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994.

<sup>22</sup> T. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Poznań 2009.

<sup>23</sup> J. Jagieła, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach*, Częstochowa 2012.

<sup>24</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt.

<sup>25</sup> J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.

<sup>26</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2001.

<sup>27</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2008.

swoimi myślami<sup>28</sup>. Wycofywanie się, choć nie jest *transakcją*<sup>29</sup> między dwiema osobami, występuje często w układach społecznych<sup>30</sup>. Może ono być podyktowane potrzebą samotności, w celu odprężenia, refleksji, zebrania myśli, czerpania z potencjału własnej osobowości<sup>31</sup>, lub gdy dana osoba swoje myśli uważa za bardziej interesujące niż rozmowy z innymi. Ten rodzaj strukturalizacji czasu można zaobserwować, gdy człowiek specjalnie ignoruje rozmówcę, który nie wydaje się godny kontaktu, lub gdy oddaje się cichej samokrytyce czy pocieszeniu samego siebie<sup>32</sup>. Wycofanie może także mieć swoje źródło w onieśmieleniu lub znużeniu<sup>33</sup>, ewentualnie w unikaniu cierpienia lub konfliktu<sup>34</sup>. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że zbyt częste wycofanie może upośledzić umiejętności nawiązania kontaktu z otoczeniem i pozbawić możliwości otrzymania pozytywnego wsparcia, które jest istotne dla każdego człowieka<sup>35</sup>. Psychologiczne wycofanie przebiega często w świecie marzeń, treścią których jest przemoc lub niekontrolowane przyjemności, wyobrażenia twórcza, wyuczane obawy lub oczekiwanie katastrof<sup>36</sup>. Człowiek wycofuje się także, gdy nie jest w stanie przyjąć lub przepracować bodźców wysyłanych w swoim kierunku (redundancja)<sup>37</sup>.

Rytuały, jako najbezpieczniejszy rodzaj zachowań społecznych, są mniej lub bardziej formalnymi, stylizowanymi sposobami komunikowania się, mogącymi przerodzić się w ceremonie o przewidywalnym przebiegu<sup>38</sup>. Przybierają one formę transakcji prostych i stereotypowych, zapewniających dobre funkcjonowanie w grupie społecznej<sup>39</sup>. Rytuał jest więc społecznie zaplanowanym sposobem wykorzystania czasu, w którym wszyscy zgadzają się robić to samo. Jest to bezpieczna forma strukturyzacji czasu, gdyż nie wymaga podejmowania żadnych związków lub zobowiązań wobec innych ludzi, a zakończenie jest możliwe do przewidzenia i może być przyjemne, jeśli ktoś dotrzymuje kroku innym i zachowuje się prawidłowo<sup>40</sup>, lub nieprzyjemne, gdy odstąpienie przez jedną ze

<sup>28</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt.

<sup>29</sup> E. Berne wyodrębnił i zdefiniował podstawową jednostkę naukową, którą jest transakcja, określana jako jednostka stosunków społecznych. Jeżeli dwoje ludzi spotyka się w określonej sytuacji, to w pewnym momencie jedna z osób nada sygnał, że dostrzega drugą, która zrobi coś, co będzie związane z tym bodźcem (reakcja). Tak więc pojęcie transakcji będzie rozumiane jako dowolna wymiana werbalna i niewerbalna pomiędzy dwiema osobami.

<sup>30</sup> T. Harris, dz. cyt.

<sup>31</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt.

<sup>32</sup> D. Pankowska, dz. cyt.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt.

<sup>35</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989; J. Jagieła, *Edukacyjna...*; tegoż, *Słownik...*

<sup>36</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt.

<sup>37</sup> R. Rogoll, dz. cyt.

<sup>38</sup> E. Berne, dz. cyt.; J. Jagieła, *Edukacyjna...*; tegoż, *Słownik...*

<sup>39</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt.

<sup>40</sup> T. Harris, dz. cyt.; J. Jagieła, *Edukacyjna...*; tegoż, *Słownik...*



stron transakcji rytualnej od spodziewanego stereotypowego zachowania może zostać odebrane jako nierozpoznanie bądź umniejszenie<sup>41</sup>. Rytuály nie wnikają w głąb osobowości, nie dotykają głębszej sfery uczuciowej<sup>42</sup>, toteż niosą w sobie niewielkie porcje informacji<sup>43</sup>. Podobnie jak wycofywanie, trzymają człowieka z dala od innych<sup>44</sup>. Dla analizy transakcyjnej rytuały stają się kategorią analizy zachowań ludzi w skali mikro<sup>45</sup>.

Następna forma strukturalizacji czasu to rozrywki<sup>46</sup>, które nie są tak stylizowane ani przewidywalne jak rytuały, lecz charakteryzują się pewną powtarzalnością. Są to wymiany wypowiedzi z określonym zbiorem odpowiedzi do wyboru lub o charakterze zdań do dokończenia<sup>47</sup>. Rozrywki to rodzaj sondowania towarzyskiego, w którym ktoś pragnie zdobyć informacje o nowych znajomych w sposób niezobowiązujący i niezagrażający<sup>48</sup>. Inaczej mówiąc, są to proste transakcje występujące podczas rozmowy na różne błahe tematy<sup>49</sup>, wymiany dość ogólnych poglądów i opinii, opowiadania o przeszłych zdarzeniach czy plotkowania<sup>50</sup>. To stosunkowo bezpieczne, a jednocześnie uprzejme rozmowy. Chętnie są one prowadzone, zwłaszcza wtedy, kiedy osoby w danej grupie jeszcze niezbyt dobrze się znają<sup>51</sup>. Pozwala to im na nawiązanie kontaktu, aby potem znaleźć partnera do gry, aktywności lub intymności<sup>52</sup>. Jeśli dwoje ludzi odnajduje wspólne zainteresowania, poglądy czy przeszłe doświadczenia – mogą oni zacząć budować bardziej zażyłe relacje (przyjacielskie lub erotyczne)<sup>53</sup>. Rozrywki jednak z czasem mogą stać się nudne<sup>54</sup>. Rozrywki dostarczają większej ilości zazwyczaj pozytywnych głasków niż rytuały, pomimo że są mniej przewidywalne (zwiększone ryzyko otrzymania negatywnych znaków rozpoznania)<sup>55</sup>.

Najbardziej powszechna, wygodna i utylitarna metoda strukturalizacji czasu to tworzenie planu działania w materii świata zewnętrznego, inaczej zwane procedurą. Poprzez samo uczestnictwo w procedurach o charakterze produktywnym lub twórczym człowiek może sobie samemu dostarczać ogromnej satysfakcji lub

<sup>41</sup> D. Pankowska, dz. cyt.

<sup>42</sup> R. Rogoll, dz. cyt.

<sup>43</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*

<sup>44</sup> T. Harris, dz. cyt.

<sup>45</sup> K. Motyl, *Rytuał – od antropologii kulturowej do analizy transakcyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2014, nr 3.

<sup>46</sup> E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2012.

<sup>47</sup> Tenże, *Dzień dobry...*

<sup>48</sup> T. Harris, dz. cyt.

<sup>49</sup> R. Rogoll, dz. cyt.

<sup>50</sup> D. Pankowska, dz. cyt.

<sup>51</sup> R. Rogoll, dz. cyt.

<sup>52</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt.

<sup>53</sup> D. Pankowska, dz. cyt.

<sup>54</sup> R. Rogoll, dz. cyt.

<sup>55</sup> D. Pankowska, dz. cyt.

spowodować otrzymanie warunkowych głasków<sup>56</sup> pozytywnych lub negatywnych, w zależności od końcowego efektu działań i jego oceny przez innych<sup>57</sup>. Poprzez procedury możemy uwolnić się od wewnętrznego napięcia i złości. Chronią nas one przed nudą i utrzymują przy życiu fizycznym, psychicznym i duchowym. Nadmiar procedur może jednak zmniejszyć możliwość korzystania z innych form strukturalizacji czasu, np. pomniejszyć możliwość przeżywania intymności z rodziną, np. z powodu częstych wyjazdów służbowych<sup>58</sup>. A zatem choć ta forma strukturyzacji czasu, podobnie jak wycofywanie i rytuały, z perspektywy emocji nie musi oznaczać bliskości i zaangażowania w relacjach z drugą osobą<sup>59</sup>, może stać się jednak bardzo dobrą okazją do wzajemnego poznawania się<sup>60</sup>. Warto zaznaczyć, że w czasie trwania jednej procedury pojawiają się nieraz różne formy strukturalizacji czasu: rytuały, zabijanie czasu, gry, a nawet intymność<sup>61</sup>.

Gry to seria działań prowadzących do dobrze określonego, z góry przewidzianego wyniku. Jest to okresowy, często powtarzający się zestaw transakcji, pozornie bez zarzutu, jednak o utajonej motywacji<sup>62</sup>. Nie mają one nic wspólnego z pierwotnymi zabawami dziecka, są następstwem transakcji, które zewnętrznie wydają się słuszne, jednakże w rzeczywistości są podporządkowane ukrytym i nieszczerym, ciągle powtarzającym się motywom<sup>63</sup>. Gry różnią się od aktywności, rytuałów i rozrywek dzięki dwóm podstawowym właściwościom: 1) swojej ukrytej jakości i 2) wypłacie (dostarczaniu sobie bardzo intensywnych głasków, przeważnie negatywnych, ale na pewnych etapach gry również pozytywnych)<sup>64</sup>. Każda gra jest w swoim założeniu nieuczciwa, a jej wynik jest dramatyczny<sup>65</sup>. Gry są prowadzone, aby udzielać negatywnego wsparcia, pomniejszać serdeczność i zażyłość oraz podtrzymywać różne uczucia zastępcze<sup>66</sup>. Niszczą one związki pomiędzy ludźmi i powodują cierpienie<sup>67</sup>. Wymagają jednak znacznego zaangażowania i znajomości osób, które w nich uczestniczą.

Najatrakcyjniejszą formą kontaktu społecznego jest intymność<sup>68</sup> (jako graniczny sposób strukturalizacji czasu<sup>69</sup>), w której występuje dawanie i branie bez

---

<sup>56</sup> T. Harris, dz. cyt.

<sup>57</sup> D. Pankowska, dz. cyt.

<sup>58</sup> J. Jagieła, *Edukacyjna...*; tegoż, *Słownik...*; R. Rogoll, dz. cyt.

<sup>59</sup> T. Harris, dz. cyt.

<sup>60</sup> D. Pankowska, dz. cyt.

<sup>61</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt.

<sup>62</sup> J. Jagieła, *Edukacyjna...*; E. Berne, *W co grają ludzie...*

<sup>63</sup> R. Rogoll, dz. cyt.

<sup>64</sup> T. Harris, dz. cyt.

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> R. Rogoll, dz. cyt.

<sup>67</sup> T. Harris, dz. cyt.

<sup>68</sup> E. Berne, *W co grają ludzie...*

<sup>69</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*

wzajemnego wykorzystywania<sup>70</sup>. Będzie ona rozumiana jako otwarty, uczciwy i charakteryzujący się wzajemnym, wolnym od wykorzystywania, niewymuszonym dzieleniem się<sup>71</sup>, empatią, czułością i poczuciem bliskości<sup>72</sup>, to stosunek międzyludzki niewykorzystujący gier<sup>73</sup> i wyrażający autentyczne uczucia, myśli i doświadczenia osób zaangażowanych w niego. Intymność może istnieć pomiędzy różnymi ludźmi w różnym wieku i mieć różny stopień intensywności<sup>74</sup>. Intymność może być źródłem często bezwarunkowych głasków pozytywnych (przekazywanie sobie uczuć miłości, przyjaźni czy głębokiej sympatii) i negatywnych (mówienie wprost o tym, co boli, złości, napawa lękiem we wzajemnej relacji). Jednak nawet gdy pojawiają się negatywne uczucia, transakcje te i tak są gratyfikujące ze względu na wzajemną bliskość i zaufanie. Intymność dostarcza głasków o dużej intensywności i jest najmniej przewidywalnym sposobem strukturyzowania czasu. Toteż postrzegana jest często jako najbardziej ryzykowna. Paradoksalnie jest dość bezpieczną formą wypełnienia czasu transakcjami z inną osobą, gdyż zapewnia wzajemny szacunek i troskę partnerom takiej interakcji<sup>75</sup>. Jednakże długotrwała intymność zdarza się rzadko i nawet wtedy jest przede wszystkim sprawą prywatną<sup>76</sup>.

Opisane powyżej formy strukturalizacji czasu, będące jedną z kompatybilnych płaszczyzn eksploracji analizy transakcyjnej, mogą stać się głównym filarem koncepcyjnym badań nad życiem szkoły w perspektywie temporalnej. Ciekawe wydaje się, jakie formy strukturalizacji czasu można dostrzec u uczniów w czasie trwania roku szkolnego, jakie formy dominują w poszczególnych okresach, czym są one spowodowane (jakie szczególne wydarzenia w życiu szkoły je różnicują) oraz jakie skutki mogą powodować poszczególne formy strukturalizacji czasu dla funkcjonowania szkolnego uczniów.

Na koniec należy dodać, że tekst nie ma charakteru komunikatu z badań. Przedstawia jedynie pomysł na zastosowanie omawianej teorii w badaniu czasu ilościowego i jakościowego w życiu szkoły. Pomysł jest płynny i ciągle modyfikowany w celu zastosowania w praktyce, a uzyskane przyszłe wyniki autor niniejszego artykułu opublikuje w osobnym tekście.

<sup>70</sup> R. Rogoll, dz. cyt.

<sup>71</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*

<sup>72</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt.

<sup>73</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*,

<sup>74</sup> R. Rogoll, dz. cyt.

<sup>75</sup> J. Jagieła, *Edukacyjna...*; D. Pankowska, dz. cyt.

<sup>76</sup> E. Berne, *W co grają ludzie...*

## Bibliografia

- Alexander H.G., *Time as dimension and history*, Albuquerque 1945.
- Bajcar B., *Wielkowymiarowość osobistych koncepcji czasu*, „Roczniki Psychologiczne” 2000, t. 3.
- Banaszczyk T., *Czas jako kategoria społeczna. Wstępne rozważania socjologiczne o czasie*, Warszawa 1981.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2008.
- Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2012.
- Gabryś B.J., *Temporalna charakterystyka rozwoju przedsiębiorczych organizacji*, „Organizacja i Zarządzanie” 2009, nr 2(6).
- Hall E.T., *Bezgłośny język*, Warszawa 1987.
- Harris T., *Ja jestem OK. – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Poznań 2009.
- Jagiela J., *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach*, Częstochowa 2012.
- Jagiela J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994.
- Klein S., *Czas. Podręcznik użytkownika*, Warszawa 2009.
- Motyl K., *Rytuał – od antropologii kulturowej do analizy transakcyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2014, nr 3.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2001.
- Pawelczyńska A., *Czas człowieka*, Warszawa 1985.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

## Summary

### **The Structuring of Pupils' Time. Contribution to the Research of the School's Life of in Terms of the Transactional Analysis Theory**

The article presents one of the possible use of transactional analysis theory in the research of school. The author shows how explore the life of the school in the light of structuring of time. It is one of the planes exploration of transactional analysis. This can show how pupils spend their time at school and what may be the cause of it. The text is not a statement of research. It is only an idea to use this theory in the research practice.

**Keywords:** school, time structuring, transactional analysis.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.20>

Maria JANUKOWICZ

## Wycieczka dydaktyczna alternatywą dla edukacji transmisyjnej

**Słowa kluczowe:** zajęcia terenowe, wycieczka dydaktyczna, nuda.

### Wprowadzenie

Śledząc wielowiekową historię oświaty, nietrudno zauważyć, że szkołę postrzegano zawsze jako instytucję kształcącą. A. Frycz Modrzewski uważał, że szkoły to „domy rozumu, dlatego je budują, aby tam było miejsce uczenia i ćwiczenia w rzeczach ku roztropności”<sup>1</sup>. Priorytetowym celem szkoły jest wyposażenie człowieka w wiedzę niezbędną do życia i pracy zawodowej. Proces nauczania stanowi więc zasadnicze ogniwo pracy szkoły. Ale instytucja ta to również „system sprzęgniętych ze sobą wierzeń, idei, wartości, postaw, znaczeń, symboli, rytuałów i zachowań”<sup>2</sup>. Stąd też procesy nauczania i wychowania powinny w placówce szkolnej przebiegać równolegle. Niestety, u progu XXI wieku zabrakło konsekwencji w realizacji tej zasady. Wartością kardynalną uczyniono nauczanie i uczenie się, a wychowanie nabrało podrzędnego charakteru. Ale też w procesie nauczania nie dostrzega się dostatecznego postępu. Immanentną jego cechą wciąż pozostaje przekaz wiedzy. Nauczyciele uczą dużo, szybko, skrupulatnie, realizując cele zawarte w podstawie programowej. Obszerny i szybki przekaz nie motywuje do nauki, wręcz przeciwnie – niszczy zainteresowanie nią. Świadomość, że uczniów należy traktować podmiotowo i uwzględniać ich indywidualne cechy, nie przekłada się na działania praktyczne. W rzeczywistości są oni formowani według z góry przyjętych kryteriów. Filozofia leżąca

<sup>1</sup> Cyt. za: J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1991, s. 56.

<sup>2</sup> D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002, s. 23.

u podstaw obecnego modelu edukacyjnego człowieka zakłada, że nauczyciel naucza, przekazując wiedzę, a uczeń ją odtwarza. Badania przeprowadzone w polskich szkołach pokazują, że „podstawą procesu dydaktycznego wciąż jeszcze jest kierownicza rola nauczyciela”<sup>3</sup>, wiodącymi zaś metodami nauczania – metody podające. W transmisyjnym modelu przekazywania wiedzy rola uczniów jest podrzędna w stosunku do roli nauczyciela. Zdaniem R. Meighana, „wymaga się od nich bierności i słuchania tych, którzy mają wiedzę z uwagi na posiadanie «wyższej» formy wiedzy. Uczenie się oznacza «odpowiadanie», a nie zadawanie pytań, opanowanie jakichś treści zostaje uczniowi zaliczone wtedy, kiedy jego pojmowanie treści zbliży się do wyobrażenia o nich nauczyciela”<sup>4</sup>. Przekaz nieuchronnie kojarzy się z dialogiem technicznym i pogłębiającą się asymetrią stosunku nauczyciel–uczeń. W wielu momentach procesu kształcenia uczeń jest po prostu bierny. Nauczyciele przekazujący wiedzę nie wytwarzają strategii intelektualnych, które aktywizowałyby uczniów. Kurczowo trzymają się władzy, którą łączą z władaniem wiedzą. Zamknięci jak ślimaki w skorupach, uczniowie leniwie patrzą na świat, którego nie mogą samowolnie poznawać, sparaliżowani dominacją nauczyciela. Model nauczania oparty dotychczas na transmisji wiedzy staje się brzemieniem. Nie przygotowuje ucznia do pełnienia ról, w których znajduje się w niezliczonych sytuacjach życiowych. Model ten nie przygotowuje też do dokonywania wartościowych wyborów i ich uzasadniania, do samodzielnego podejmowania i realizowania kompleksowych decyzji. Transmisja wiedzy nie wystarcza już do tego, aby zaszczerpić w nich pasję do twórczej pracy i aktywnego życia. Uczniowie, którzy poruszają się wyłącznie po „śladzie nauczyciela”, ćwiczą swój mózg w mało dziś przydatnej, mechanicznej reprodukcji informacji. Opieranie modelu nauczania głównie na przekazie sprzyja też temu, że uczniowie nudzą się. Z raportu opracowanego w 2011 roku przez A. Gize-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowską i A. Baczek-Dombi wynika, że 54,0% uczniów nudzi się na lekcjach (odsetek ten wzrósł od 2006 roku o 16,0%)<sup>5</sup>. To sygnał do wprowadzenia zmian, do wybrania takiego modelu nauczania, który będzie opierał się na paradygmacie systemowego nauczania twórczego i ewolucyjnego. Mniej przekazu wiedzy, więcej dialogu angażującego obydwie strony w odkrywanie i poszukiwanie wiedzy. Czasami trzeba naruszyć system klasowo-lekcyjny, stworzyć uczniom okazję do zaangażowanej, lecz spokojnej pracy, opartej na czterech głównych zasadach: „zasadzie progresywności (wspólnie projektujemy cel zajęć); zadaniowości (realizujemy zadania dla całej klasy i swoje indywidualne); współdziałania (uczymy się w zespołach, pełnimy rotacyjne role, prowadzimy dialogi w układach binarnych liniowo i równoległe);

<sup>3</sup> *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 150.

<sup>4</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knusten, P. Kwieciński, Toruń 1993, s. 178.

<sup>5</sup> Cyt. za: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 241–242.

funkcjonalnej strukturalizacji (analizujemy strukturę kompleksu, nazywamy rodzaje zdobywanej wiedzy, wyodrębniamy w wiedzy przedmiotowej, strategicznej i personalnej pojęcia wiodące)<sup>6</sup>. Dzieci powinny uczyć się nie tylko w szkole. Aby nie niszczyć ich motywacji do nauki, warto rozszerzyć przestrzeń dla zajęć terenowych. To atrakcyjna forma nauki stanowiąca panaceum na nudę, której źródłem jest sztywny gorset zbiurokratyzowanej edukacji.

## 1. Zajęcia terenowe

Zajęcia w terenie są obowiązkową formą realizacji podstawy programowej na wszystkich etapach edukacyjnych w zakresie wiedzy o środowisku, biologii, geografii, przyrody, historii, plastyki, historii sztuki, wiedzy o społeczeństwie<sup>7</sup>. Paleta przedmiotów, na których mogą, a nawet powinny być realizowane, jest szeroka. *De facto* każdy przedmiot nauczania może być poprowadzony tak, aby jednym z jego ogniw były zajęcia terenowe. J.A. Komeński uważał, że zajęcia terenowe są znacznie skuteczniejsze niż uczenie prowadzone w sali, bowiem opierają się one na własnych, bezpośrednich obserwacjach ucznia<sup>8</sup>. Dostarczają mu bogactwa wrażeń, czynią ucznia aktywnym, a przekazywaną wiedzę atrakcyjną. Realizacja tych zajęć może odbywać się w różnych formach. K. Denek wśród form zajęć terenowych wyróżnia: wycieczki przedmiotowe, wycieczki krajoznawczo-turystyczne, imprezy krajoznawczo-turystyczne, imprezy turystyki kwalifikowanej i obozy wędrownie, imprezy wyjazdowe związane z realizacją programu nauczania, np. zielone szkoły<sup>9</sup>. Formy te inicjowane są głównie przez nauczycieli, a realizowane celem poszerzenia wiedzy uczniów, nabycia przez nich umiejętności specjalistycznych. Wszystkie formy zajęć terenowych powinny uwzględniać realizację tematyki zawartej w programie nauczania, bądź uzupełniać obowiązujący program nauczania w ramach danego przedmiotu. Podobny podział zajęć terenowych znajdujemy u M. Drogosz. Autorka klasyfikuje je w sposób następujący:

- wycieczki – wycieczki-lekcje (spacery), wycieczki programowe (dydaktyczne), wycieczki krajoznawcze, wycieczki turystyczno-krajoznawcze;
- turystyka kwalifikowana – piesza, rowerowa, jeździecka, kajakowa, żeglarska, narciarska, motorowa, jaskiniowa;
- imprezy turystyki kwalifikowanej – rajd, spływ, rejs, zlot, zjazd, biwak, kolonie, imprezy na orientację;

<sup>6</sup> S.Cz. Michałowski, *Wychowanie w pedagogii personalistycznej*, [w:] *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, red. K. Rędziński, I. Wagner, Częstochowa 2006/2007, s. 196.

<sup>7</sup> Cyt. za: W. Głębiński, W. Kamieniecka, *Tajemnice krajobrazów Pomorza Zachodniego. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Szczecin 2009, s. 11.

<sup>8</sup> Tamże, s. 4.

<sup>9</sup> K. Denek, *Edukacyjne wymiary krajoznawstwa (wybrane aspekty)*, „Wychowanie na co Dzień” 2010, nr 4–5, s. 6.

— obóz wędrowny, obóz stały, szkoły – zielona, biała – zimowa, ekologiczna<sup>10</sup>.

Wybierana przez nauczyciela forma zajęć terenowych wiąże się z charakterem prowadzonego przedmiotu nauczania, liczbą godzin przeznaczonych na jego realizację, ale też z zainteresowaniem uczniów. Najistotniejsze jest jednak to, że „tematyka takich zajęć musi być dobrana do wieku i poziomu wiedzy jej uczestników, stanu zdrowia, sprawności fizycznej, stopnia przygotowania oraz musi wzbudzać w nich aktywną postawę wobec nowego «pozaławkowego» sposobu zdobywania wiedzy»<sup>11</sup>. Ważna jest motywacja uczniów, chęć uczestniczenia w takich zajęciach i ich oczekiwania, które wiążą się z wyruszeniem w teren. Aprobatę dla tego typu zajęć wyrażają częściej dzieci aktywne ruchowo, ciekawe nowych wrażeń, rzadziej dzieci ospałe, lubiące siedzący tryb życia bądź osamotnione. Większe zainteresowanie nimi jest widoczne u dzieci współpracujących ze sobą, dobrze czujących się we wspólnocie dzielącej się obowiązkami, ponoszących grupową odpowiedzialność i będących dla siebie nawzajem inspiracją do działania. W przeważającej większości dzieci są zwolennikami zajęć terenowych, bo nie ma tu nudy. Zajęcia terenowe są okazją do kształtowania i rozwijania wartości estetycznych, doceniania piękna przyrody i wytworów ludzkich. Stwarzają one znakomite okazje do ukształtowania u uczniów pożądanых cech charakteru i upowszechniania wartościowego stylu życia. Plener, według G. Błażejczyk, jest swoistym laboratorium, dającym szansę bezpośrednich doświadczeń, które umożliwiają jaśniejszą i szybszą interpretację zjawisk i przyswojenie nowych wiadomości, rozwijanie spostrzegawczości, wyobraźni i myślenia, ponadto ułatwia utrwalenie posiadanej już wiedzy, czyli pomaga w uzupełnianiu, przypominaniu i pogłębianiu wiedzy<sup>12</sup>. W plenerze znajdujemy to, czego nie ma w klasie szkolnej, a nawet w szkolnych podręcznikach. Tu jest żywa materia, której można doświadczyć wszystkimi zmysłami i najlepiej ją sobie zapamiętać. Atutem zajęć terenowych jest też fakt, że „przyczyniają się one do przeciwdziałania hipokinezy, bezruchu, a tym samym upośledzenia sprawności i wydolności fizycznej dzieci i młodzieży. Są one również doskonałym sposobem na odprężenie psychiczne oraz na hartowanie organizmów już od malucha»<sup>13</sup>. Każda z form zajęć terenowych umożliwia bezpośredni, szeroki kontakt z rzeczywistością, co rzutuje na wszechstronny rozwój uczniów. Swoiste znaczenie mają w tym względzie wycieczki.

## 2. Wycieczki dydaktyczne

Zgodnie z Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12.05.1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczego, wycieczka jest zasadniczą

<sup>10</sup> M. Drogosz, *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych*, Warszawa 2009, s. 115–116.

<sup>11</sup> M. Kamel, *Turystyka kulturowa dzieci szkolnych*, „Turystyka Kulturowa” 2012, nr 8, s. 8.

<sup>12</sup> G. Błażejczyk, *Wycieczki w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Lider” 2008, nr 7–8, s. 19.

<sup>13</sup> B. Alejziak, *Zdrowotne aspekty wyjazdów turystycznych dzieci w wieku szkolnym*, „Studia Siemradziana” 2014, nr 6 A, s. 13–14.



formą czynności krajoznawczo-turystycznych i stanowi integralną część rozwoju dydaktyczno-wychowawczego<sup>14</sup>. Zatem w miarę potrzeb i możliwości każda szkoła powinna być zainteresowana organizacją wycieczek odbywających się w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Wycieczką szkolną, zdaniem K. Denka, jest „każde wyjście poza budynek szkoły, niezależnie od charakteru i czasu jego trwania, w określonym, z góry zaplanowanym celu. Jeżeli więc w sposób zorganizowany i dla ściśle określonych celów wychodzimy ze szkoły, to mamy podstawę, aby to przedsięwzięcie nazywać wycieczką”<sup>15</sup>. Szkolne wycieczki mogą przybierać różne formy, a ich podziału można dokonać ze względu na cel, czas trwania, teren penetracji turystycznej, charakterystykę uczestników, środek transportu, organizatora<sup>16</sup>. Każda wycieczka ma dokładnie sprecyzowane cele, bo tylko wtedy może przynieść określone rezultaty. Zważywszy na kryterium celu, J. Klawender wyróżnia wycieczki: 1) turystyczno-krajoznawcze, 2) edukacyjne, 3) rekreacyjno-sportowe, 4) o charakterze ludycznym, 5) wycieczki kulturowo-oświatowe, 6) specjalistyczne<sup>17</sup>. W kręgu naszych zainteresowań znajdują się wycieczki edukacyjne, które organizowane są celem wzbogacenia i uatrakcyjnienia procesu nauczania. Ich nadrzędnym celem jest zdobywanie i poszerzanie przez dzieci i młodzież konkretnej wiedzy w danym zakresie, poprzez bezpośredni kontakt z rzeczywistością. W obrębie wycieczek dydaktycznych wyróżnia się:

- wycieczki przedmiotowe, których celem jest pogłębienie lub zweryfikowanie w praktyce znajomości w zakresie jednego wybranego przedmiotu, a odmianą tego typu wycieczek może być wycieczka tematyczna, która związana jest z określonym tematem;
- wycieczki wielopredmiotowe (kompleksowe, interdyscyplinarne, zintegrowane, globalne), łączące w sobie zagadnienia edukacyjne z kilku przedmiotów nauczania.

Zarówno jedne, jak i drugie noszą miano wycieczek dydaktycznych. M. Drogosz nazywa je też programowymi, gdyż są one wycieczkami paragonicznymi (obowiązkowymi), odbywającymi się w ramach zajęć lekcyjnych, organizowanymi dla potrzeb dydaktyczno-wychowawczych i wynikającymi z programu nauczania<sup>18</sup>. Ale zdarza się też, że wycieczki te łączą aktywność dydaktyczną z aktywnością krajoznawczo-turystyczną.

Biorąc pod uwagę kryterium podziału wycieczek dydaktycznych ze względu na zagadnienia realizowane podczas ich trwania, można wyróżnić: wycieczki

<sup>14</sup> Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12.05.1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczego, Dz. U. nr 5, poz 30.

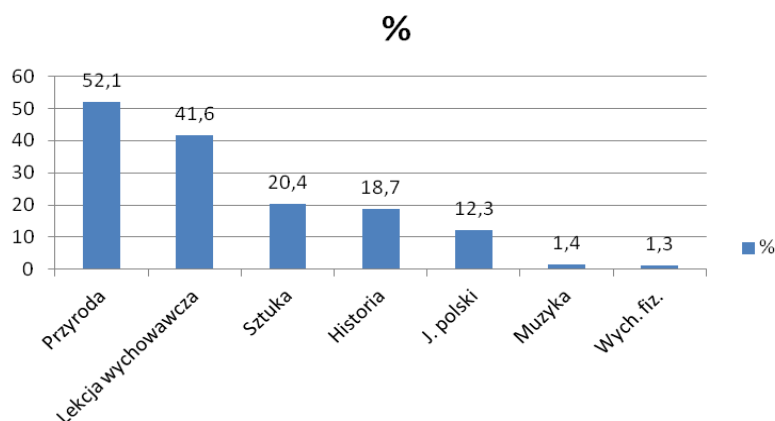
<sup>15</sup> K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2011, s. 200.

<sup>16</sup> J. Klawender, *Etapy organizowania wycieczek turystycznych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z zakresu prowadzenia wycieczek*, red. J. Klawender, Warszawa 2007, s. 40.

<sup>17</sup> Tamże, s. 40–41.

<sup>18</sup> M. Drogosz, *Krajoznawstwo i turystyka...*, s. 115.

przyrodnicze (biologiczne, botaniczne, geograficzne, środowiskowe), polonistyczne, historyczne, sportowe, plastyczne, społeczno-przyrodnicze i kulturalne<sup>19</sup>. Badania autorki przeprowadzone w 2014 roku w czterech szkołach podstawowych na terenie Częstochowy dowodzą, że wycieczki dydaktyczne są przez szkoły realizowane, ale tylko na niektórych przedmiotach, co ilustruje poniższy wykres.



**Wykres 1.** Realizacja wycieczek na poszczególnych przedmiotach nauczania

Źródło: badania własne.

Z danych zilustrowanych wykresem wynika, że przedmiotem, na którym najczęściej występują wycieczki dydaktyczne, jest przyroda (52,1%). Obcowanie z naturą sprzyja zdobywaniu wiedzy o poznawanej faunie i florze. Głównie odbywa się to w najbliższym dostępnym regionie, tzw. małej ojczyźnie. Poznawanie piękna przyrody własnego regionu służy nawiązaniu więzi emocjonalnej z ziemią rodzinną. „Bezpośredni kontakt z przyrodą jest ogromnie cennym źródłem wiedzy, wrażeń, przeżyć, a także aktywnego, twórczego działania. Sprzyja on rozwojowi intelektualnemu dzieci, które poprzez obserwacje, eksperymentowanie i odkrywanie sekretów przyrody zdobywają nowe wiadomości na temat najbliższego otoczenia, uczą się dostrzegać piękno świata i zaznajamiają z ekologią”<sup>20</sup>. Wyjście z murów szkolnych do zjawiskowego świata natury jest najskuteczniejszym sposobem jej poznania i przeżywania. Tu rodzą się emocje, jakich nigdy nie dozna uczeń, oglądając nawet najpiękniejsze albumy przyrodnicze. Symptomatyczny z punktu widzenia otrzymanych wyników jest wysoki wskaźnik występowania wycieczek dydaktycznych na lekcjach wychowawczych (41,6%). Dotychczasowy trend zapraszania na lekcje te gości prowadzących pre-

<sup>19</sup> K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna...*, s. 209.

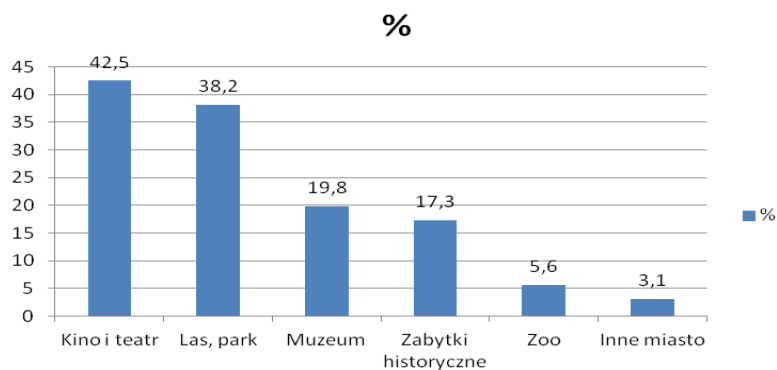
<sup>20</sup> K. Małysiak, B. Mizia, *Czysty las – rozwijanie zainteresowań przyrodniczych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2013, nr 5, s. 40.

lekcje, pogadanki albo wykłady na określony temat ustępuje miejsca zajęciom terenowym. Ciekawszym jest spotkanie z policjantem w komendzie policji aniżeli wysłuchanie jego prelekcji w klasie szkolnej, co może okazać się nudne. Efektywniejszym jest poznanie pracy strażaka w warunkach komendy straży pożarnej niż wysłuchanie jego wywodu w klasie szkolnej. Większy walor ma spotkanie z seksuologiem np. w Poradni Zdrowia Psychicznego aniżeli wysłuchanie jego odczytu w świetlicy szkolnej. „Pozalawkowy” sposób poznawania wielu zagadnień wydaje się dla wychowawców skuteczniejszą okazją do rozwijania różnorodnych zainteresowań i zamiłowań uczniów niż wysłuchanie prelekcji w znieawidzonej już ławce szkolnej. Znacznie niższy wskaźnik występowania wycieczek dydaktycznych pojawia się w ramach przedmiotu sztuka (20,4%). W dużej mierze organizacja ich zależy od występowania w danym regionie różnego typu instytucji kulturalnych. Jeżeli takowe są, to uczniowie mają większą możliwość bezpośredniego obcowania ze sztuką, poznawania poszczególnych stylów, epok, twórców reprezentujących różne kierunki artystyczne. Może to być zachętą do tworzenia własnych interpretacji na temat obejrzanych dzieł sztuki. Niewiele niższy wskaźnik występowania wycieczek dydaktycznych obserwuje się na lekcjach historii (18,7%). Celem tych wycieczek jest przede wszystkim rozbudzenie uczuć patriotycznych, ale też kształtowanie umiejętności aktywnego uczestniczenia w kulturze, formowanie światopoglądu i znajdowanie wzorów i wzorców osobowościowych koniecznych dla przyszłego, wartościowego życia. Rzadziej organizowane są wycieczki dydaktyczne w ramach przedmiotu język polski, zwane wycieczkami polonistycznymi (12,3%). Najczęściej są one związane z przedstawieniami tworzonymi w oparciu o dzieła literackie omawiane podczas zajęć lekcyjnych. Znikomy odsetek wycieczek dydaktycznych obserwujemy na lekcjach muzyki (1,4%) oraz wychowania fizycznego (1,3%). Powodem tego stanu rzeczy w przypadku muzyki może być to, że większość z nich realizowana jest w obrębie przedmiotu sztuka. Zaś w wypadku wychowania fizycznego częstotliwość występowania wycieczek zależna jest od liczby zawodów sportowych, które występują w regionie.

Przedmiot, w ramach którego odbywa się wycieczka dydaktyczna, warunkuje też czas i miejsce jej realizacji. Biorąc pod uwagę kryterium terenu, a dokładnie zasięg terytorialny, można wyróżnić wycieczki: „ograniczające się do najbliższego otoczenia szkoły, lokalne (o zasięgu 30–40 km od szkoły), regionalne (w granicach własnego regionu lub województwa), krajowe, zagraniczne”<sup>21</sup>. W przypadku badanych przez autorkę szkół dominują wycieczki ograniczające się do najbliższego otoczenia szkoły. Natomiast uwzględniając rodzaj terenu, można wyróżnić: „wycieczki odbywające się w terenie naturalnym (nizinne, wyżynne, w terenie podgórskim, górskie i wysokogórskie) oraz w terenie sztucznym (zwiedzanie miast, terenów urbanistycznych, skansenów, muzeów)”<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> M. Drogosz, *Krajoznawstwo i turystyka...*, s. 116.

<sup>22</sup> J. Klawender, *Etapy...*, s. 42.



**Wykres 2.** Tereny wycieczek dydaktycznych

Źródło: badania własne.

Z danych zilustrowanych wykresem wynika, że szkoły organizują wycieczki zarówno w terenie naturalnym, jak i sztucznym. Ale badania autorki dowodzą, że większość z nich realizowana jest w terenie sztucznym. Wiodącymi są placówki kulturalne typu kino, teatr (42,5%). Szczególne znaczenie odgrywa edukacja teatralna, która rozumiana jest jako zdobywanie wiedzy o teatrze, bezpośredni kontakt z kulturą teatralną i spektaklami, pogłębianie wrażliwości estetycznej i moralnej. Oglądanie sztuk teatralnych sprawia, że dziecko w mimowolny sposób zdobywa wiedzę z zakresu kultury i sztuki, a wczuwając się w rolę bohatera, nabiera umiejętności empatii. Z dużo mniejszą częstotliwością uczniowie odwiedzają muzea (19,8%). Wskaźnik ten uwarunkowany jest liczbą placówek muzealnych znajdujących się w najbliższym otoczeniu szkoły. Tam, gdzie jest ich dużo, uczniowie odwiedzają je bardzo chętnie. Współcześnie edukacja muzealna jest jedną z tych sfer aktywności kulturowej, która rozwija się bardzo dynamicznie. Ciekawą działalnością tych instytucji jest organizowanie cieszących się dużą popularnością wydarzeń, takich jak „Noc Muzeów” czy też „Otwarte Drzwi Muzeów”. G. Żuk twierdzi, że „nowe metody w edukacji muzealnej zakładają czynny udział zwiedzających – dzieci i młodzieży, w poznawaniu ekspozycji, zgodnie z zasadą «nauczanie przez działanie», oraz przyswajaniu treści dzięki udziałowi emocji, przeżyć i wrażeń”<sup>23</sup>. Zwiedzanie muzeum jest przeżyciem intelektualnym, estetycznym, moralnym, ponadto jest ono miejscem relaksu i refleksji. Muzeum „wprowadza w przyjazny sposób najmłodsze pokolenia w świat symboli i znaczeń, w świat różnorodnych interpretacji i odkryć sensu znaczenia przedmiotów nazywania uczuć oraz w świat pytań i poszukiwań na nie odpowiedzi”<sup>24</sup>. Pobyt w muzeum pobudza niejednego ucznia do podjęcia

<sup>23</sup> G. Żuk, *Twórcze aspekty działalności muzeów*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2011, s. 180.

<sup>24</sup> G. Pater, *Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 4, s. 55–56.

dalszych twórczych działań artystycznych, tym razem w domu lub w szkole. Z podobną częstotliwością (17,3%) odwiedzane są też obiekty historyczne. Jeśli znajdują się one w bliskiej przestrzeni, to zwiedzanie ich nie stanowi problemu. Jeśli ich nie ma, wtedy nauczyciele decydują się na wyjazdy do innych miast (3,1%). Łączy się to z dużym wysiłkiem logistycznym i kosztami finansowymi, ponoszonymi nie tylko przez organizatorów, ale też rodziców uczniów. Wśród najczęściej odwiedzanych miast znajdują się: Kraków, Wrocław, Warszawa, Wieliczka. Zazwyczaj pobyt w innym mieście wiąże się ze zwiedzaniem dużej liczby zabytków, tak aby uczniowie mogli jak najwięcej dowiedzieć się o życiu przodków na przestrzeni wieków.

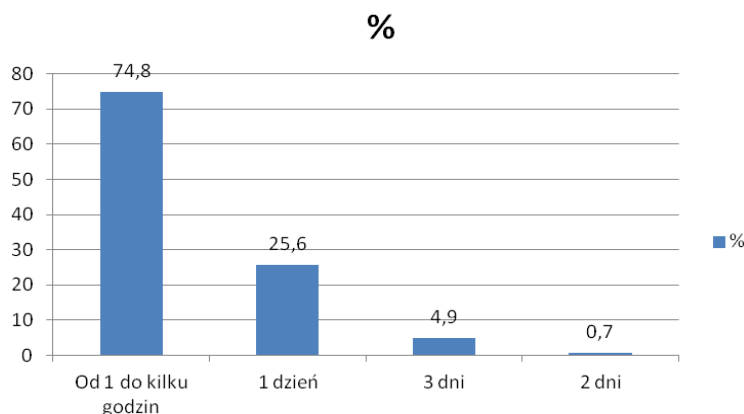
38,2% uczniów wskazuje na wycieczki odbywające się w terenie naturalnym. Najczęściej odbywają się one w „małych ojczyznach”. Przy poznawaniu najbliższej okolicy pomocne są wycieczki-lekcje, trwające do 45 minut, o wąskim zakresie tematycznym. Podczas zajęć „młodzi turyści poznają nie tylko rozumem, ale sercem i wszystkimi zmysłami, własne środowiska, co kształci w nich umiejętność obserwacji zachodzących zmian, wzbudza zainteresowanie otoczeniem”<sup>25</sup>. Kontakt ze środowiskiem naturalnym poprzez wycieczkę do lasu, parku, na promenadę jest cennym źródłem wiedzy, przeżyć estetycznych, ale też możliwością do odkrywania sekretów przyrody. Fascynujące dla dzieci są w tym względzie wycieczki do zoo. Obserwacja wyposaża je w wiedzę, którą można zdobyć szybciej i w ciekawszy sposób, niż zaglądając do podręcznika.

Uczniowie lubią wycieczki dydaktyczne, chętnie w nich uczestniczą i są zdyscyplinowani, co świadczy o ich zainteresowaniu. A jak podczas wycieczek zachowują się nauczyciele? Nienagannie. 59,2% uczniów szkół podstawowych twierdzi, że podczas wycieczek z przewodnikiem nauczyciele słuchają wraz z nimi jego relacji. Jeżeli nauczyciele występują w roli narratorów, to są do tego dobrze przygotowani, co potwierdza 42,9% uczniów. Żaden z nich nie spotkał się z postawą: „róbcie, co chcecie, ja sobie odpocznę”. Co więcej, 91,4% uczniów twierdzi, że nauczyciel przed wycieczką szkolną przedstawia jej harmonogram oraz regulamin. Wycieczka sprzyja też lepszemu wzajemnemu poznawaniu się. Zmieniają się warunki współbycia, a wtedy nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele zachowują się odmiennie niż zazwyczaj. Ci ostatni mają też możliwość zaimponować uczniom wiedzą, która w warunkach klasowych wybrzmiałaby zupełnie inaczej, mniej interesująco. Organizując wycieczkę dydaktyczną, nauczyciele biorą też pod uwagę czas jej trwania, który wyznaczają założone wcześniej cele.

Z danych zilustrowanych na wykresie 3 wynika, że najczęściej nauczyciele organizują wycieczki jedno- lub kilkugodzinne, na co wskazuje 74,8% uczniów. Są one najłatwiejsze do zorganizowania, nie burzą pracy pozostałych nauczycieli i nie wymagają szczególnych nakładów finansowych. Związane są z miejsca-

<sup>25</sup> G. Błażejczyk, *Kształcące i wychowawcze funkcje wycieczek*, „Lider” 2007, nr 6, s. 14–15.

mi położonymi najbliżej szkoły. Niemalą popularnością cieszą się też wycieczki jednodniowe, ale wskazuje na nie już tylko 25,6% respondentów. Odbywają się one poza granicami miasta, w obrębie danego województwa czy też gminy. Są to wycieczki autokarowe, ale mogą też być piesze, w zależności od celu, kondycji uczestników, warunków odpoczynku. Do rzadkości należą wycieczki dwu- i trzydniowe, złożone organizacyjnie, wymagające zgody rodziców i nakładów finansowych, które to warunki dla niektórych opiekunów są nie do spełnienia. Wymagają też większego zaangażowania ze strony nauczycieli i rodziców, zważywszy na bezpieczeństwo uczniów. Ale szkoły starają się, aby od czasu do czasu kilkudniowe wycieczki były jednak organizowane, nawet poza granice kraju, tym bardziej że uczniowie są nimi zainteresowani.



**Wykres 3.** Czas trwania wycieczek dydaktycznych

Źródło: badania własne.

Wycieczki dostarczają dużo wrażeń, przeżyć, wspomnień, które potrafią przetrwać lata. Ale najistotniejsze jest to, że są najskuteczniejszym sposobem zdobywania wiedzy. Po każdej wycieczce uczniowie dzielą się swoimi wrażeniami z rodziną, rówieśnikami. To, co zaobserwowali, bywa niejednokrotnie impulsem do dalszych poszukiwań tego, co znalazło się w kręgu ich zainteresowań, w Internecie, w literaturze, czy też w telewizyjnych programach edukacyjnych. Wszelkie zajęcia terenowe, „które oparte są na bezpośredniej obserwacji, analizie, syntezie, wyjaśnianiu, uogólnianiu dokonywanych spostrzeżeń, czyli związane z myśleniem uczniów, winny być więc realizowane na wszystkich poziomach nauczania, przy jednoczesnym zachowaniu zasady stopniowania trudności”<sup>26</sup>. Wycieczki dydaktyczne to też przygody, ale specyficzne, bo niepozba-

<sup>26</sup> A. Hłobił, *Metody rozwijania ciekawości poznawczej i zainteresowań przyrodniczych uczniów szkół podstawowych*, „Środkowopomorskie Towarzystwo Naukowe Ochrony Środowiska” 2011, nr 13, s. 944.

wione walorów kształcących i wychowawczych. To ciekawa propozycja rozwijania kreatywności u dzieci i cenne antidotum przeciwdziałające nudzie. Można się zanurzyć w otaczającej rzeczywistości, przenieść do przeszłości, ale i w odległą, abstrakcyjną przestrzeń kosmiczną, jakiej nie da się stworzyć w szkole.

## Bibliografia

- Alejsiak B., *Zdrowotne aspekty wyjazdów turystycznych dzieci w wieku szkolnym*, „Studia Sieradzana” 2014, nr 6 A.
- Błażejczyk G., *Kształcące i wychowawcze funkcje wycieczek*, „Lider” 2007, nr 6.
- Błażejczyk G., *Wycieczki w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Lider” 2008, nr 7–8.
- Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2011.
- Denek K., *Edukacyjne wymiary krajoznawstwa (wybrane aspekty)*, „Wychowanie na co Dzień” 2010, nr 4–5.
- Drogosz M., *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych*, Warszawa 2009.
- Głębiński W., Kamieniecka W., *Tajemnice krajobrazów Pomorza Zachodniego. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Szczecin 2009.
- Hłobił A., *Metody rozwijania ciekawości poznawczej i zainteresowań przyrodniczych uczniów szkół podstawowych*, „Środkowopomorskie Towarzystwo Naukowe Ochrony Środowiska” 2011, nr 13.
- Kamel M., *Turystyka kulturowa dzieci szkolnych*, „Turystyka Kulturowa” 2012, nr 8.
- Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1991.
- Małyśiak K., Mizia B., *Czysty las – rozwijanie zainteresowań przyrodniczych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2013, nr 5.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knusten, P. Kwieciński, Toruń 1993.
- Myrdzik B., Karwatowska M. (red.), *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, Lublin 2011.
- Pater G., *Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 4.
- Rędziński K., Wagner I. (red.), *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, Częstochowa 2006/2007.
- Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, Poznań 2011.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

## Summary

### **Field Trip as an Alternative to Transmission Education**

The main area of considerations of the author is focused on fieldwork activities organised by schools under ministerial orders. Learning outside the classroom can encompass didactic field trips. On the basis of the author's empirical research, the correlation between a subject to be taught and frequency of the didactic field trips is presented by the author. The most frequently visited places by students are also described. Moreover, the trips are analysed both with regard to their durations and an exploration of the places. The author articulates learning teaching goals, educational goals, as well as recreational health goals of the didactic field trips as a valuable source of knowledge and, above all, an antidote to school boredom.

**Keywords:** fieldwork/learning outside the classroom, didactic field trip, boredom.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.21>

Adrianna SARNAT-CIASTKO

## Być bądź też nie być? Wychowawstwo w opiniach nauczycieli

Aby przemienić człowieka w nim samym, nie należy go pomniejszać, lecz pozwolić mu się wypowiedzieć, dać cel jego tęsknotom i pole jego działaniu. Przemieniać – zawsze znaczy wyzwalać.

Antoine de Saint-Exupery

**Słowa kluczowe:** wychowawcy klasowi, wychowawstwo, polski system szkolny.

### 1. O wychowawcy klasowym

W istotnym dla studentów pedagogiki bądź kursów pedagogicznych podręczniku Krzysztofa Kruszewskiego *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela* znaleźć można cytowaną za R.I. Arends treść przyrzeczenia, którego złożenie rozpoczynało pracę nauczycielek w pierwszym trzydziestoleciu XX wieku w Północnej Karolinie w Stanach Zjednoczonych. Owo przyrzeczenie stanowi podstawę gry symulacyjnej dla kandydatów na przyszłych pedagogów, w trakcie której studenci mają stworzyć swoją własną, współczesną wersję ślubowania. Prawie sto lat temu brzmiało ono następująco:

Obiecuję interesować się żywo całą pracą szkoły niedzielnej, nie szczędzić czasu, pracy i pieniędzy dla dobra i rozwoju miejscowej społeczności. Obiecuję powstrzymać się od tańców i nie ubierać się nieskromnie, nie czynić niczego, co nie przystoi nauczycielce i damie. Obiecuję nie zadawać się z żadnym młodym mężczyzną, chyba że kontakty takie byłyby niezbędne dla ożywienia pracy szkoły niedzielnej. [...] Obiecuję pozostać w szkole lub domu przez cały czas, kiedy nie jestem zajęta pracą w szkole lub kościele. [...] Obiecuję spać osiem godzin na dobę i odzywiać się umiarkowanie<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2009, s. 508.

Ten powyższy opis prezentuje obraz nauczyciela-ascety, poświęcającego się całkowicie pracy na rzecz szkoły, rezygnującego z osobistego życia, przyjmującego wręcz misyjną wartość swojej pracy, pozwalającej jego zdaniem tworzyć wyższe dobro. Nauczyciela, który dla dobra lokalnej społeczności miał bezdyskusyjnie przyjąć panującą w nim kulturę i wartości – zgodzić się na zadanie, jak można się domyślać, które miało trwać jego całe zawodowe życie. Jakże daleko od tego obrazu wydaje się być współczesny nauczyciel, który będąc człowiekiem tworzącym (homo-creator), dzięki poznawaniu, emocjonalnemu odnoszeniu się, jest przygotowany do zmieniania istniejącej kultury i wprowadzania zmian, innowacji czy rozwiązań odnoszących się do życia społecznego, nauki bądź sztuki<sup>2</sup>. Człowieka, który zgodnie z literaturą winien mieć przestrzeń do „stawania się nauczycielem”<sup>3</sup>.

Należy zauważyć, że twórcza działalność nauczyciela może być realizowana w dwóch obszarach. Zgodnie z definicją jest on bowiem przygotowany „do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (w tym głównie nauczania)”<sup>4</sup>. Jak zauważają Małgorzata i Czesław Kupisiewiczowie, wątek nauczania wydaje się tutaj dominujący, jednakże interesującym obszarem badawczej eksploracji może okazać się przestrzeń wychowawcza. Ta w szkołach w szczególności przypisana jest wychowawcom klasowym, którzy „mają w procesie kształtowania osobowości uczniów ważną rolę do odegrania”<sup>5</sup>. Warto jednakże podkreślić, że ów „znaczny wpływ na wychowanie dzieci”<sup>6</sup> szkolnych wychowawców rozgrywa się w specyficznych warunkach, ponieważ wychowawca klasowy to „formalny kierownik zbiorowości klasowej [...] powołany na to miejsce mocą suwerennej, niezależnej od opinii uczniów i ich rodziców decyzji zwierzchników szkoły”<sup>7</sup>. Dokonanie wglądu w owo formalne bycie „autorytetem z zewnątrz nadania”<sup>8</sup> stało się przyczynkiem do prowadzenia przez autorkę niniejszych rozważań prac badawczych, których celem stało się określenie obrazu wychowawstwa klasowego, do którego posłużyć miały opinie grupy nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wykonujących tę funkcję.

## 2. Grupa badawcza

Z uwagi na eksploracyjny charakter prowadzonej działalności badawczej wyjaśnienie przyjętego przez autorkę problemu: jaki obraz wychowawstwa klasowe-

<sup>2</sup> Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 197.

<sup>3</sup> H. Kędzierska, *Między powołaniem a strategią maksymalizacji zysków – przemiany dróg wyboru zawodu nauczyciela*, [w:] *Nauczyciele programowe (nie)przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wrocław 2012, s. 17.

<sup>4</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 113.

<sup>5</sup> G. Hornby, *Nauczyciele i doradztwo*, [w:] G. Hornby, E. Hall, C. Hall, *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk 2005, s. 10.

<sup>6</sup> Tamże, s. 17; S. Adams, *A Guide to Creative Tutoring*, London 1989; M. Marland, R. Rogers, *The art of the Tutor*, London 1997.

<sup>7</sup> K. Kruszewski, dz. cyt., s. 287.

<sup>8</sup> Tamże

go posiadają wychowawcy klasowi szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, wiązało się z brakiem postawionej hipotezy badawczej. Autorka rozpoczynając zatem pracę „badacza-podróżnika”<sup>9</sup> i korzystając z metody sondażu diagnostycznego, zdecydowała się na stworzenie narzędzia badawczego „Moje życie. Kwestionariusz zdań niedokończonych”, w którym prosiła badanych o uzupełnienie treści, m.in. zdania: „Praca wychowawcy jest...”. Dodatkowo w swoich badaniach zdecydowała się prosić respondentów o wskazanie takich zmiennych niezależnych, jak: płeć, staż pracy w charakterze wychowawcy, staż pracy w charakterze nauczyciela przedmiotu oraz typ szkoły.

Badania nad opiniami nauczycieli o realizowanym wychowawstwie klasowym<sup>10</sup> przeprowadzane były w 18 szkołach publicznych w Częstochowie i objęły łącznie 127 wychowawców. Choć liczbę tę można określić jako reprezentatywną, należy stwierdzić, iż pozyskiwanie zgody na udział w badaniach od nauczycieli częstokroć wiązało się z ich odmową. Jedynie 57% spośród 224 osób, do których skierowana została ta prośba, zdecydowało się wziąć w nich udział. Można przypuszczać, iż ta sytuacja wiązała się z brakiem czasu nauczycieli, bądź też mogła wynikać z braku ich chęci na dzielenie się wiedzą o własnym doświadczeniu, jednakże aspekt ten, choć interesujący empirycznie, nie stanowi przedmiotu niniejszej prezentacji. Należy zaznaczyć, że 29 osób (22,8%) spośród badanych okazało się nauczycielami gimnazjum, z kolei zdecydowana większość była zatrudniona w szkole ponadgimnazjalnej (98 osób, 77,2%). W opisywanej grupie znalazło się więcej wychowawczyń (107, 84,3%) niż wychowawców (20, 15,7%).

**Tabela 1.** Staż pracy badanych nauczycieli w poszczególnych typach szkół

	Staż pracy nauczycieli (w latach)						Ogółem	
	0–5	6–10	11–15	16–20	21–25	pow. 26		
<b>gimnazjum</b>	2	6	6	6	3	6	29	
<b>szkoła średnia</b>	5	17	22	24	12	12	92	
Ogółem	Liczebność	7	23	28	30	15	18	121
	%	5,8%	19,0%	<b>23,1%</b>	<b>24,8%</b>	12,4%	14,9%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

W prowadzonych badaniach zdecydowano uwzględnić istotną dla oceny własnej pracy wychowawczej zmienną niezależną, jaką jest staż pracy nauczy-

<sup>9</sup> Por. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2011, s. 54.

<sup>10</sup> Należy zauważyć, że prowadzone przez autorkę badania o wychowawstwie klasowym stanowiły część szerszego projektu badawczego realizowanego w latach 2012–2013 przygotowywanego na potrzeby jej rozprawy doktorskiej pt. *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringowej ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w świetle analizy transakcyjnej* tworzonej pod kierunkiem prof. AJD dr. hab. Jarosława Jagiły.

cieli. Jak można dostrzec w tabeli 1., wśród badanych znalazły się osoby dopiero rozpoczynające swoją drogę zawodową w szkole (7 osób mających doświadczenie do 5 lat pracy), jak i tacy, którzy niebawem znajdą się na jej końcu (18 osób pracujących powyżej 26 lat w szkole). Warto nadmienić, iż najstarszy spośród badanych nauczycieli zadeklarował, że pracuje w tym charakterze od 33 lat.

Dane zestawione w tabeli 1. wskazują na to, że prawie połowa badanych (47,9%) to osoby pracujące w szkołach od 10 do 20 lat, a zatem mające już znaczne doświadczenie zawodowe. Ta sytuacja jednak nie jest tożsama z doświadczeniem pracy w charakterze wychowawcy klasowego. W prowadzonych badaniach zdecydowano się rozróżnić te dwa obszary, a zestawienie zaprezentowane w tabeli 2. wskazuje na słuszność tej decyzji.

**Tabela 2.** Lata pracy wychowawczej badanych nauczycieli w poszczególnych typach szkół

		Staż pracy wychowawczej (w latach)					Ogółem	
		0–5	6–10	11–15	16–20	21–25		pow. 26
<b>gimnazjum</b>		8	4	2	4	3	6	27
<b>szkoła średnia</b>		26	22	10	20	6	7	91
Ogółem	Liczebność	34	26	12	24	9	13	118
	%	<b>28,8%</b>	<b>22,0%</b>	10,2%	20,3%	7,6%	11,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne

Jak wykazują powyższe dane, blisko co trzeci badany jest początkującym wychowawcą (mającym nie dłuższe niż pięcioletnie doświadczenie w tym zakresie), a połowa spośród badanej grupy nie jest wychowawcą dłużej niż 10 lat. Świadczy to o tym, że badani nauczyciele, rozpoczynając swoją drogę zawodową, nie pełnili od samego początku funkcji wychowawcy klasowego. Dalsze analizy zebranych danych wskazały na to, że aż 79 spośród badanych (62,2%) miało co najmniej rok na realizację jedynie pracy dydaktycznej. Co interesujące, najdłuższy opisywany tutaj okres „bez wychowawstwa” wynosił aż 27 lat, co może sugerować, że ten nauczyciel, być może z uwagi na wyjątkową sytuację w szkole, został o to szczególnie poproszony. Sytuacja rozpoczęcia pracy przez nauczyciela w szkole wraz z jednoczesnym objęciem wychowawstwa klasowego dotyczyła 37 osób (29,1%). W tym względzie pozostałych 11 badanych nie udzieliło pełnych odpowiedzi na ten temat.

### 3. Analiza wypowiedzi badanych nauczycieli

W trakcie dokonywania wglądu w zebrane opinie nauczycieli o pełnionym przez nich wychowawstwie klasowym następowała ich kategoryzacja<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Por. H.-H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, Gdańsk 2007, s. 168.

W pierwszej kolejności określono liczbę osób, które zdecydowały się podzielić swoim zdaniem w tej sprawie. Okazało się tutaj, że 16 badanych zrezygnowało z tej możliwości (12,6%). Pozostali nauczyciele, wyrażając swoje zdanie o wychowawstwie, jedynie w 17,3% (22 osoby) mieli na jego temat jednoznacznie pozytywną opinię. Najczęściej była ona jednak ambiwalentna (na przykład wypowiedź „trudna, ale daje wiele satysfakcji”), bądź też odnosiła się do takich cech, których nie można było jednoznacznie przyporządkować do pozytywnych bądź negatywnych (np. określenie wychowawstwa jedynie mianem „wymagające”). Omawiana sytuacja dotyczyła 46 osób (36,2%). Z kolei duża grupa badanych – 43 osoby (33,9%) – zaprezentowała tutaj opinię wyraźnie negatywną.

Należy zaznaczyć, iż zaobserwowane i skategoryzowane opinie badanych zostały poddane testowi dopasowania Chi kwadrat, którego wynik potwierdził<sup>12</sup>, że rozkład obserwowany różni się od rozkładu oczekiwanego: Chi kwadrat = 21,189,  $df = 3$ ,  $p = 0,000$ . Rzadziej, niż można było oczekiwać, pojawiała się opinia pozytywna o wychowawstwie, z kolei częściej, niż oczekiwano, badani wyrażali ambiwalentne bądź negatywne opinie o swojej pracy. Test niezależności Chi kwadrat posłużył z kolei do sprawdzenia istnienia zależności między opiniami osób badanych o wychowawstwie a innymi zaobserwowanymi zmiennymi<sup>13</sup>. Co istotne, okazało się, że nie wykryto takich zależności w odniesieniu do stażu pracy nauczycieli, długości pełnienia funkcji wychowawcy klasowego, a także różnicy między rozpoczęciem pracy w charakterze nauczyciela a byciem wychowawcą. Test Chi kwadrat wykonany został także dla określenia zależności między opiniami o wychowawstwie a płcią osób badanych i wykazał obecność takiej zależności: Chi kwadrat = 25,250,  $df = 3$ ,  $p = 0,000$ . Jednakże z uwagi na istnienie w komórkach tablicy kontyngencji liczebności oczekiwanych mniejszych od 5, test ten nie został wzięty pod uwagę. Warto jednak zauważyć, że jego przygotowanie pozwoliło wykazać między badanymi nauczycielkami a nauczycielami obecność różnic w prezentowanych opiniach. Okazało się, że blisko połowa mężczyzn nie wyraziła swojego zdania na temat wychowawstwa klasowego, w dodatku, jeśli zdecydowała się już to zrobić, ich opinia była albo ambiwalentna, albo negatywna, nigdy pozytywna. W tej perspektywie jedynie 6,5% kobiet nie odpowiedziało na to pytanie, 20,6% spośród nich wyraziło tutaj opinię pozytywną, ale także w takim samym stopniu miały na ten temat ambiwalentne bądź negatywne zdanie (po 36,4%). Dane te sugerować zatem mogą przede

<sup>12</sup> Wykorzystanie testu Chi kwadrat wiązało się z określeniem „rozbieżności między liczebnościami zaobserwowanymi i oczekiwanymi [...]” – G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa 2004, s. 234–235.

<sup>13</sup> Wykorzystywanie testu niezależności Chi kwadrat wiąże się, zdaniem Wiesława Szymczaka, zazwyczaj z wykorzystaniem go do „weryfikacji hipotez o niezależności dwóch zmiennych dyskretnych”; W. Szymczak, *Podstawy statystyki dla psychologów*, Warszawa 2010, s. 108. Przy czym można uznać, że zmiennymi dyskretnymi są zmienne mierzone na skalach nominalnej, jak i porządkowej, a zatem takie, którymi dysponowano w prezentowanych wyliczeniach.

wszystkim to, że wśród badanych mężczyzn może brakować pozytywnych pasjonatów wychowawstwa (którzy oczywiście zechcieliby się podzielić swoim doświadczeniem), co okazało się bardziej typowe dla badanych kobiet. W tym miejscu należy jednak przypomnieć, iż nauczyciele stanowili 15,7% wszystkich badanych, co jednocześnie wpisuje się w obraz szkoły jako miejsca sfeminizowanego.

Biorąc pod uwagę powyższe, można przyjąć, iż dla większości badanych wychowawstwo nie jest odbierane jako rodzaj pozytywnej misji, przynoszącej jedynie satysfakcję. Raczej budzi ono negatywne skojarzenia. Potwierdza to analiza ilościowa treści (analiza semantyczna tekstu<sup>14</sup>), która wykazała, że aż 48 razy (37,8%) badani do opisanego wychowawstwa użyli pojęcia „trudne” bądź „bardzo trudne”. Choć to określenie padało najczęściej spośród innych, stosunkowo często (25-krotnie) badani wskazywali także, że wychowawstwo jest „odpowiedzialne”, 19-krotnie, że jest „ciężkie”, 13-krotnie, że jest „wymagające”, 6-krotnie, że „niewdzięczne” i „niedoceniane”, 3-krotnie, że „czasochłonne” i wymagające pracy papierowej. W tym kontekście 16,6% badanych (21 osób) uznało ten rodzaj pracy za „satysfakcjonujący”, 7 osób przyznało, że jest on „ciekawym”, a 5, że jest „pełnym wyzwaniem”. Dysproporcja między zawartością pozytywnych i negatywnych określeń o wychowawstwie jest zatem wyraźna. W tym kontekście warto jednak dokonać wglądu, interpretacji całości treści poszczególnych opinii (analiza semiotyczna<sup>15</sup>).

Jak zauważono powyżej, zdania o wychowawstwie klasowym badanych zostały przyporządkowane do trzech kategorii: opinii pozytywnych, ambiwalentnych oraz negatywnych. Odpowiedzi badanych w każdej z tych kategorii wyraźnie pokazują, jaka powinna być praca wychowawcy klasowego. Dzieje się to poprzez prezentację obrazów, które ilustrują ją w dobrym świetle, ale także poprzez odwrócenie (zaniechanie występowania) sytuacji negatywnych. Te drugie znaleźć można w poniższych wybranych wypowiedziach. Dla badanych, którzy w różnym stopniu ujawnili krytyczny stosunek do wychowawstwa, funkcja ta okazała się:

- „trudna, nieprzewidywalna, nie można podczas jej wykonywania działać schematycznie”;
- „trudna, niedoceniana i słabo opłacana”;
- „bardzo trudna i niestety nie zawsze przynosi satysfakcję. Trudno jest zadowolić uczniów, rodziców i przełożonych równocześnie”;
- „bardzo wymagająca i papierkowa”;
- „odpowiedzialna, czasem trudna, wymagająca znajomości technik współpracy i współżycia z ludźmi”;
- „czasem koszmarem”;
- „bardzo trudna, wypalająca, czasochłonna, stresująca”;

<sup>14</sup> Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 289.

<sup>15</sup> Por. tamże, s. 288.

- „ciężka, trudno wychować jedno dziecko, a co dopiero trzydziestkę”;
- „praca trudna, źle oceniana przez ludzi stojących z boku”;
- „bardzo ciężką pracą. Szczególnie ciężko jest, gdy nie wiadomo, jak pomóc uczniowi”;
- „fikcją”.

Powyższe wypowiedzi w jasny sposób uwypuklają przestrzenie, z którymi mierzą się współcześni polscy wychowawcy klasowi. Funkcja wychowawcy jest dla nich trudna, ponieważ skupia szereg kompetencji wymagających „[...] znajomości technik współpracy i współżycia z ludźmi”. Mowa jest tutaj zatem o kompetencjach miękkich, wykorzystywanych nie tylko do nadzoru/opieki nad wychowankami (każdym z osobna „[...] trudno wychować jedno dziecko, a co dopiero trzydziestkę”, co powoduje, że nie można, realizując tę funkcję, działać schematycznie), ale także rodzicami i przełożonymi. Wychowawstwo kojarzone z wysiłkiem i trudem staje się obowiązkiem jeszcze bardziej uciążliwym w momencie braku zewnętrznych znaków aprobaty i uznania. Badani przyznali, że wychowawstwo jest „niedoceniane” albo źle oceniane „przez ludzi stojących z boku”. Oczywiście te opinie mogły być wypowiedziane zarówno przez osoby autentycznie zaangażowane w wychowawstwo, jak i takie, dla których funkcja ta została narzucona, bez wglądu w osobistą postawę badanego<sup>16</sup>. Badani podkreślali, że praca wychowawcza może być również wypalająca i stresująca – jak można przyjąć – szczególnie, gdy następują sytuacje konfliktowe w relacjach z wychowankami, przełożonymi, rodzicami wychowanków czy współpracownikami, ale także w obliczu swoistej bezradności „[...] gdy nie wiadomo, jak pomóc uczniowi”. W takich okolicznościach, dodając do tego jeszcze czasochłonność, praca w tym charakterze może dla jednych stać się „fikcją”, a dla innych „koszmarem”. W takiej sytuacji nie dziwi co najmniej ambiwalentny stosunek badanych do pełnionej przez nich funkcji. A ta przecież nie jest oderwana od codzienności szkolnej, a wręcz wydaje się, że jeszcze mocniej skupia poczucie nieadekwatnego (słabego) wynagrodzenia czy nadmiernej pracy nad dokumentacją (praca „papierkowa”).

Jeden z badanych mimo dostrzeżenia negatywnych aspektów pracy wychowawczej przyznał, że jest ona „[...] satysfakcjonująca, gdy uczniowie osiągają sukcesy i mają serdeczny kontakt z wychowawcą”. Podkreślenie roli „serdecznego kontaktu” – dobrych relacji na linii uczeń–wychowawca – może okazać się kluczem pozwalającym w sposób bardziej pozytywny oceniać wychowawstwo klasowe. To, zdaniem owych 17,3% badanych, którzy opisali pełnioną przez siebie funkcję z perspektywy jej walorów, jest wymagające, jest wyzwaniem, ale takim, które rozwija i wzbogaca. O takiej opinii świadczą poniższe wypowiedzi, wskazujące na to, że praca wychowawcy klasowego jest:

<sup>16</sup> Warto zauważyć, że aspekt ten jest interesującym punktem dalszych eksploracji, wykraczających jednak poza ramy niniejszego opracowania.

- „fascynująca”;
- „pełna wyzwań, bardzo rozwijająca”;
- „ciekawym doświadczeniem, w którym człowiek sprawdza swoje możliwości”;
- „bardzo odpowiedzialna i wymaga dużej wiedzy, cierpliwości i empatii”;
- „wyzwaniem, pracą nad sobą, odpowiedzialnością, radością”;
- „zlepkiem wielu zawodów – bardzo wymagająca. Ale ja to lubię”;
- „wspaniałym doświadczeniem uczącym tolerancji do drugiego człowieka”;
- „trudna, ale twórcza”;
- „wzbogacająca, ciekawa i często wymagająca poświęceń”.

Biorąc pod uwagę powyższe, można stworzyć swoisty obraz wychowawcy doceniającego swoją pracę. Zatem pozytywny obraz, prezentujący to, „jak jest obecnie”, można odnieść do szkicu „jak może być, jeśli nauczyciele-wychowawcy”:

- zmienia/wzmocnia swoją postawę względem pełnionej funkcji wychowawczej, dostrzegając w niej szansę na osobistą samorealizację (praca „pełna wyzwań” „rozwijająca”, „twórcza”, „wzbogacająca”, „fascynująca”, „sprawdzająca własne możliwości”, „pracą nad sobą” itp.);
- będąc przeznaczonymi do tej funkcji pedagogami, zatroszczą się o budowanie dobrych relacji z wychowankami m.in. poprzez cierpliwość, empatię, odpowiedzialność, a także tolerancję do drugiego człowieka;
- dostrzegą więcej przestrzeni pozwalającej na świętowanie sukcesów i doświadczenie radości;
- zatroszczą się o ciągle doskonalenie własnych kompetencji (wiedza, komunikacja interpersonalna, kreatywność itp.);
- znajdą się w sytuacji, w której szkoła zwróci baczniejszą uwagę na aspekt pracy wychowawczej, zapewniając większą przestrzeń do jej faktycznego zaistnienia (aby przestała być fikcją) zarówno pod kątem: zwiększonego czasu pracy wychowawców, oferty dodatkowych szkoleń, pozwalających im na poszerzenie własnych kompetencji, liczby podlegającym danym wychowawcom podopiecznych, czy też bardziej satysfakcjonującego wynagrodzenia.

Powyższe swoiste postulaty – wynikające z zebranych od badanych wychowawców klasowych opinii – pozwalające stworzyć lepsze warunki wychowawstwu w szkole, można uznać z jednej strony za oczywiste i naturalne, z drugiej jednak za mało realne z uwagi na prowadzoną obecnie politykę oświatową. Polski system oświaty szuka chociażby oszczędności, zamykając nierentowne placówki ze zbyt małą liczbą uczniów<sup>17</sup> (tworzące wręcz idealne warunki dla wychowawców), koncentrując się w szczególności na osiągnięciach szkolnych i realizacji podstawy programowej<sup>18</sup>. Nauczyciel w takich warunkach nie może

<sup>17</sup> Por. J. Suchecka, *Szkoły – akcja likwidacja*, [http://wyborcza.pl/1,75478,17338607,Szkoły\\_\\_\\_akcja\\_likwidacja.html](http://wyborcza.pl/1,75478,17338607,Szkoły___akcja_likwidacja.html) [stan z: 12.11.2015].

<sup>18</sup> Świadczyć mogą o tym m.in. komentarze po wynikach badań PISA – Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment – PISA*).; J. Suchecka, *Polscy uczniowie w światowej czołówce! Są wyniki badania PISA. Wyprzedziliśmy m.in.*



nie skupiać swojej działalności „przede wszystkim na kierowaniu i informowaniu”<sup>19</sup>. W tym względzie wątek wychowawstwa schodzi na drugi plan, co może mieć związek z brakiem poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole czy poczucia szczęścia z powodu przebywania w placówce<sup>20</sup>. Wydaje się zatem zasadne, aby starać się odwrócić ten porządek, aby nauczyciel-wychowawca mógł ze swobodą i większą świadomością zwrócić uwagę na wychowawczy aspekt własnej działalności. Wydaje się, że sytuacja taka, choć będzie inwestycją długoterminową, może w znacznym stopniu podnieść jakość kształcenia i pracy szkoły.

### Podsumowanie

Na początku niniejszego artykułu zacytowano przysięgę nauczycielki ze Stanów Zjednoczonych, którą ta złożyła w pierwszej tercji ubiegłego wieku, przed rozpoczęciem swojej pracy zawodowej. Choć z pewnością misyjny charakter tej pracy, zilustrowany dobitnie w cytowanym tekście, przetrwał we fragmentach we współczesnych wizjach doskonałego pedagoga, którego jednak niełatwo znaleźć w wypowiedziach badanych wychowawców klasowych. Te najczęściej obfitują w gorycz wypalenia i doświadczanego trudu. Praca wychowawcy klasowego jak w soczewce skupia konteksty funkcjonowania polskiego systemu oświaty. Pojawia się tutaj zatem nadmierna „papierologia”, stres, brak adekwatnej pensji, docenienia itd. Czy zatem nauczyciel, który czuje się w tak znacznym stopniu przeciążony swoją rolą (nie jest nauczycielem szczęśliwym<sup>21</sup>), może wykonywać ostatecznie dobrze funkcję wychowawcy klasowego? Szukając odpowiedzi na to nieco retoryczne pytanie, można przyjąć, że ograniczenie przeciążenia wynikającego z dysfunkcji systemu oświaty, a pozostawienie nauczyciela w obszarze niedosytu własnego rozwoju i zmagania się z tą swoistą materią, może spowodować doświadczenie osobistego poczucia satysfakcji. Satysfakcji z pracy wychowawczej, która jest „tym, co zadaje ból i czyni człowieka szczęśliwym” – jak przyznała jedna z badanych osób.

---

*Niemcy, Anglię*, [http://wyborcza.pl/1,75478,15064902,Polscy\\_uczniowie\\_w\\_swiatowej\\_czolowce\\_\\_Sa\\_wyniki\\_badania.html#ixzz2rys1B46R](http://wyborcza.pl/1,75478,15064902,Polscy_uczniowie_w_swiatowej_czolowce__Sa_wyniki_badania.html#ixzz2rys1B46R) [stan z: 12.11.2015].

<sup>19</sup> G. Hornby, dz. cyt., s. 10.

<sup>20</sup> Warto zauważyć, że obok trzech podstawowych dziedzin, tj.: czytanie i interpretacja tekstu, matematyka oraz rozumowanie w naukach przyrodniczych, badania PISA, o których wspomniano już powyżej, skupiają się także na aspektach przywiązania ucznia do szkoły. W tej perspektywie, np. w obszarze poziomu szczęścia z powodu pobytu w szkole, okazuje się, że polska młodzież znalazła się na 58 miejscu. Por. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [stan z: 12.11.2015].

<sup>21</sup> Warto zaznaczyć, że kategoria „nauczyciela szczęśliwego” pojawiła się m.in. w artykule Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, poświęconemu nauczycielom pracującym w Autorskiej Szkole Samorozwoju ASSA – por. M. Nowak-Dziemianowicz, *Kilka refleksji o nauczycielu szczęśliwym*, [w:] ASSA. *Czym może być szkoła?*, red. R. Kwaśnica, Wrocław 2000, s. 176–204.

Powyższe rozważania wskazują na to, że bycie wychowawcą klasowym jest wyzwaniem wymagającym zaangażowania, wykorzystania/rozwinęcia szeregu umiejętności, zbliżenia się do drugiego człowieka-ucznia. To wyzwanie przez większość badanych okazało się zbyt dojmujące, warto mieć jednak na uwadze to, że dla innych, choćby tych stanowiących mniejszość, praca wychowawcy jest „bardzo sympatyczna”, jest, parafrazując dalszą wypowiedź tego badanego – jedyną dobrą rzeczą w jego szkole. W takiej perspektywie te 17,3% optymistów tworzy dobry zaczyn zmian „wbrew wszystkiemu”.

## Bibliografia

- Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa 2004.
- <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [stan z: 12.11.2015].
- Hornby G., *Nauczyciele i doradztwo*, [w:] Hornby G., Hall E., Hall C., *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk 2005.
- Kędzierska H., *Między powołaniem a strategią maksymalizacji zysków – przemiany dróg wyboru zawodu nauczyciela*, [w:] Gołębniak B.D., Kwiatkowska H. (red.), *Nauczyciele programowe (nie)przygotowanie*, Wrocław 2012.
- Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2009.
- Krüger H.-H., *Metody badań w pedagogice*, Gdańsk 2007.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2011.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Kilka refleksji o nauczycielu szczęśliwym*, [w:] Kwaśnica R. (red.), *ASSA. Czym może być szkoła?*, Wrocław 2000.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
- Suhecka J., *Polscy uczniowie w światowej czołówce! Są wyniki badania PISA. Wyprzedziliśmy m.in. Niemcy, Anglię*, [http://wyborcza.pl/1,75478,15064902,Polscy\\_uczniowie\\_w\\_swiatowej\\_czolowce\\_\\_Sa\\_wyniki\\_badania.html#ixzz2rys1B46R](http://wyborcza.pl/1,75478,15064902,Polscy_uczniowie_w_swiatowej_czolowce__Sa_wyniki_badania.html#ixzz2rys1B46R) [stan z: 12.11.2015].
- Suhecka J., *Szkoły – akcja likwidacja*, [http://wyborcza.pl/1,75478,17338607,Szkoły\\_\\_akcja\\_likwidacja.html](http://wyborcza.pl/1,75478,17338607,Szkoły__akcja_likwidacja.html) [stan z: 12.11.2015].
- Szymczak W., *Podstawy statystyki dla psychologów*, Warszawa 2010.

## Summary

### **To be or not to be? Upbringing in the School in Teachers' Opinions**

Author of this article focuses on the role of class educators in polish educational system. This presentation is based on the teachers' opinions about their work in that capacity. Through the analysis of her own research the author notes that Polish educators in the vast majority have negative or ambivalent opinions about their work. In their declarations this situation is a result of for example: the quality of the organization of school work and the lack of sufficient focus on fulfilling upbringing tasks. This presentation of author's research is a chance to notice this problem and build postulates that might improve situation of this group of teachers.

**Keywords:** class educators, upbringing, polish educational system.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.22>

Sylwia KITA

## **Nauczyciel w obliczu odrzucenia rówieśniczego w klasie. Szkolne działania interwencyjne**

**Słowa kluczowe:** przemoc rówieśnicza, odrzucenie rówieśnicze, interwencja kryzysowa, grupa społeczna, grupa rówieśnicza.

### **1. Przegląd wybranych badań nad odrzuceniem rówieśniczym**

Pierwsze badania nad patologią ludzkiego zachowania sięgają drugiej połowy XIX wieku, a za ich prekursora powszechnie uważa się francuskiego socjologa i pedagoga Emila Durkheima. Jego badania, tezy i przemyślenia dały początek kolejnym badaniom dotyczącym przyczyn i skutków dewiacyjnego zachowania jednostki. Niewątpliwie do końca XX wieku naukowcy skupiali się na zachowaniach eksternalizacyjnych, a więc takich, które dotyczyły konkretnych czynów, np. kradzieży czy też rozboju. O efektywności tych wieloletnich obserwacji świadczy bogata interdyscyplinarna literatura, począwszy od socjologii, przez pedagogikę, a na filozofii skończywszy. Jednakże wspomniana interdyscyplinarność skupiała się głównie wokół sprawców zachowań dewiacyjnych, a nie osób, których zachowanie nie wiązało się bezpośrednio ze skutkami konkretnych czynów, a destrukcją w nich samych. Mówiąc bardziej ogólnie, dotychczasowe interdyscyplinarne badania oscylowały wokół zachowań zaliczanych do typu eksternalizacyjnych, a nie do typu zachowań internalizacyjnych<sup>1</sup>. Nie badano bowiem takich zachowań, które stanowią objaw bycia podmiotem zachowań dewiacyjnych innych osób. Chodzi tutaj o takie zachowania, jak wycofanie, unikanie oraz przejawy depresji i odrzucenia przez rówieśników.

Z początkiem XX wieku teorie socjologiczne dały podstawę psychologii poznawczej do badań tego typu zjawiska. Trudno tutaj nie wspomnieć o twórczości

<sup>1</sup> Zob. B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012, s. 74.

Charlesa H. Cooleya (1864–1929), który wprowadził do socjologii pojęcie grupy pierwotnej. Jako pierwszy zwrócił uwagę, iż relacje rówieśnicze wywierają bardzo duży wpływ na rozwój społeczno-emocjonalny każdego dziecka. Wpływ ten szczególnie uwidacznia się w obserwacji przez młodego człowieka reakcji innych osób na jego obecność w danej grupie. Widząc, jak wobec niego samego zachowują się inni ludzie, dziecko uświadamia sobie, jak jest postrzegane, czy jest lubiane i poważane, czy też wręcz przeciwnie – nielubiane i odrzucane. W ten sposób kształtuje sobie wyobrażenie, kim jest. Innymi słowy, w zależności od tego, jak nas widzą inni i jakiego zachowania od nas oczekują, kształtuje się nasz obraz samych siebie. Wspomniany wcześniej Ch. Cooley określił to zjawisko mianem jaźni odzwierciedlonej. Grupy społeczne, a takie dominują w życiu osoby dorastającej, sprzyjają precyzowaniu własnej wartości i poczucia tożsamości osobistej w relacji z tożsamością społeczną. Tożsamość społeczna jednostki jest pochodną jej przynależności do różnych grup i kategorii społecznych. Oznacza to, że tak rozumiana tożsamość ma zarówno wymiar subiektywny (poczucie tożsamości), jak i obiektywny (zaklasyfikowanie jednostki przez innych)<sup>2</sup>.

Niewątpliwie zwrócenie uwagi na siłę oddziaływania grup rówieśniczych stanowiło przełom w naukach pedagogicznych, zwiększając tym samym pole obserwacji na otoczenie, w którym przebywa dziecko.

Grupy rówieśnicze kształtują w dziecku społeczne umiejętności, zasady postępowania i normy, według których funkcjonuje się w danej grupie. Chodzi tutaj przede wszystkim o nabywanie umiejętności bycia z innymi, jakości wzajemnego komunikowania oraz rozwiązywania problemów zgodnie z obowiązującymi normami i zasadami. Za pośrednictwem interakcji w grupie dziecko dostaje również informacje o tym, jak inni go postrzegają, co z kolei prowadzi do kształtowania obrazu siebie. Ma to szczególne znaczenie w okresie wczesnej adolescencji, ponieważ w tym okresie kształtuje się tożsamość dziecka. To właśnie w tym okresie grupy rówieśnicze stanowią prototyp dla późniejszych stosunków międzyludzkich zarówno w sferze emocjonalnej, poznawczej, jak i seksualnej<sup>3</sup>. Okres adolescencji charakteryzuje się bowiem wchodzeniem młodego człowieka w poszczególne grupy, tzw. paczki lub kliki, które stwarzają możliwości rozumienia i poznawania siebie przez pryzmat innych osób. Biorąc pod uwagę znaczenie grupy rówieśniczej z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia, należy zauważyć, że w socjologii tożsamość człowieka jest silnie związana z pełnionymi przez niego rolami społecznymi, które silnie wpływają na osobowość. Oznacza to, że wraz ze zmianą pełnionej roli zmienia się tożsamość człowieka. Mówiąc bardziej precyzyjnie, w nowych pełnionych przez siebie rolach osoba może uznać się za despotę, przestępcę, czy też chuligana lub ofiarę<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 150.

<sup>3</sup> Por. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, s. 177.

<sup>4</sup> Por. P.L. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 1995, s. 98–99.

Wraz z socjologicznymi refleksjami nad kształtowaniem tożsamości człowieka, pojawiły się pedagogiczne systemy w obrębie ruchu nowego wychowania, które głosiły ideę uczestnictwa w grupie rówieśniczej jako warunku wychowania i uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym. Odzwierciedleniem owych koncepcji jest chociażby bogata twórczość pedagogiczna Johna Deweya.

Istota i doniosłość wpływu grup rówieśniczych na rozwój jednostki trafnie zostały określone przez uczonych II połowy XX wieku, a w szczególności przez teorię Urie'go Bronfenbrennera i Willarda Hartupa<sup>5</sup>, zgodnie z którą każdy człowiek ma „dwa światy dzieciństwa”, a grupa rówieśnicza wywiera odmienny wpływ od wpływu rodziców. Przyczyną owej odmienności są przede wszystkim treści, jakie zachodzą podczas interakcji. Dzieci są bowiem zależne od rodziców, otrzymują od nich wsparcie psychiczne. W grupie rówieśniczej z kolei nie ma zależności wiekowej czy też finansowej, jednak siła wpływu rówieśników jest bardzo duża i może być wręcz zabójcza dla ofiary, zwłaszcza w przypadku odrzucenia rówieśniczego. Warto zatem przejść do omówienia mechanizmów prowadzących do powstania odrzucenia rówieśniczego.

## 2. Mechanizmy zachodzące w grupie rówieśniczej prowadzące do odrzucenia

W literaturze przedmiotu istnieje wiele opracowań na temat mechanizmów zachodzących w grupie rówieśniczej, w tym również mechanizmów prowadzących do odrzucenia rówieśniczego. Zasadniczą próbą ustalenia przyczyn odrzucenia jest odpowiedź na pytanie, co stanowi przyczynę bycia niepopularnym w grupie.

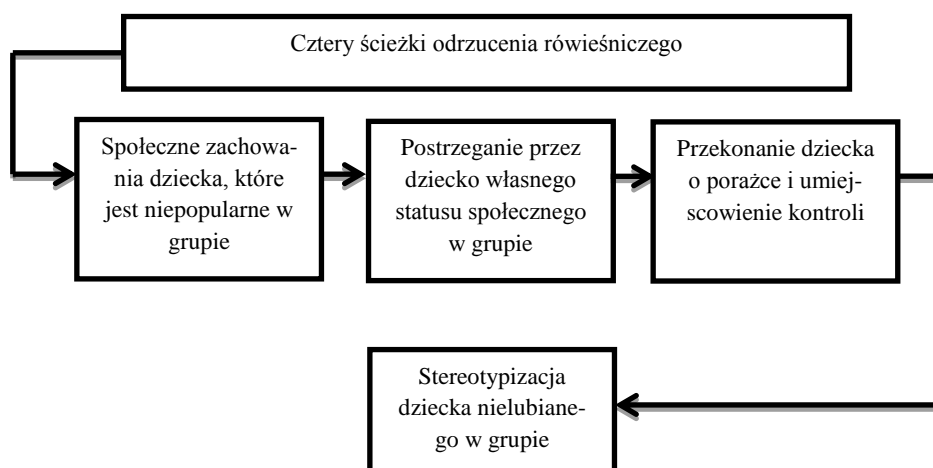
Trudno w tym miejscu nie wspomnieć o teoretycznym modelu J.D. Coie'ego<sup>6</sup>. Autor wyróżnił dwie fazy formowania się procesu odrzucenia: fazę wstępną, w której interakcje z rówieśnikami prowadzą do początkowego odrzucenia, oraz fazę utrwalenia, kiedy odrzucenie staje się stabilne i nie ulega zmianom w zachowaniu zarówno grupy, jak i osoby doświadczającej odrzucenia. Proces tych faz zachodzi na tzw. ścieżkach prowadzących do odrzucenia (rys. 1).

Pierwsza ze ścieżek odrzucenia rówieśniczego dotyczy społecznych zachowań dziecka, które nie jest lubiane przez rówieśników. Według Bronisława Urbana tym, co w największym stopniu przyczynia się do odrzucenia rówieśniczego we wczesnym dzieciństwie, jest zaburzone zachowanie. Dotyczy to przede wszystkim zachowań agresywnych. Powołując się dalej na teorię B. Urbana, należy uznać, iż związek między odrzuceniem a agresywnym zachowaniem ma zarówno przyczynowy, jak i dwukierunkowy charakter. Oznacza

<sup>5</sup> Zob. K.L. Bierman, *Peer Rejection. Development Progresses and Intervention Strategies*, New York – London 2004.

<sup>6</sup> Por. M.J. Sandstrom, J.D. Coie, *A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change*, „Child Development” 1999, 70, 4, s. 955–966.

to, że zarówno agresja wczesnodziecięca, jak i odrzucenie są predyktorami eksternalizacyjnych problemów przystosowawczych<sup>7</sup>. Upraszczając, zachowania agresywne dziecka przynoszą szkodę pozostałym członkom grupy, ale skutki wycofania się dziecka z uczestnictwa w grupie i odrzucenia go przez rówieśników dotyczą przede wszystkim samej jednostki. Należy również wspomnieć, iż do zachowań eksternalizacyjnych, które skutkują odrzuceniem, zalicza się impulsywność i zachowania o charakterze destrukcyjnym. Kolejnym rodzajem zachowań na skutek odrzucenia są zachowania internalizacyjne, a w szczególności nieśmiałość, brak pewności siebie oraz wycofanie<sup>8</sup>. Zatem proces zjawiska odrzucenia rówieśniczego rozpoczyna się od konkretnego zachowania dziecka, które w jakimś stopniu jest zachowaniem odmiennym od tego, co prezentują pozostali członkowie grupy. Warto również wspomnieć, iż oprócz zachowania istnieje jeszcze szereg innych przyczyn odrzucenia rówieśniczego, np. wygląd zewnętrzny dziecka, ubiór czy też pochodzenie.



**Rys. 1.** Proces doświadczania odrzucenia rówieśniczego

Źródło: opracowanie własne na podstawie C.D. MacDonald, R. Cohen, *Children's awareness of which peers like them and which peers dislike them*, „Social Development” 1995, 4, 2, s. 182–193.

Drugim etapem omawianego zjawiska jest postrzeganie przez dziecko własnego statusu społecznego w grupie. Dziecko bez względu na wiek odczuwa, czy jest lubiane przez rówieśników, czy też nie. W literaturze przedmiotu dziecięca świadomość, w jaki sposób jest się postrzeganym przez członków grupy, kształtuje w nim przekonania na własny temat, jednakże wiedza o zajmowanej

<sup>7</sup> Por. B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków 2005, s. 82.

<sup>8</sup> B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012, s. 123.



pozycji w strukturze grupy często nie ułatwia dziecku zmiany zachowania. Wszystko zależy od posiadanych przez niego zasobów i poczucia siły. Jeśli dziecko czuje się bezsilne i nie podejmuje żadnych działań, tym samym umacnia swój niekorzystny status w grupie.

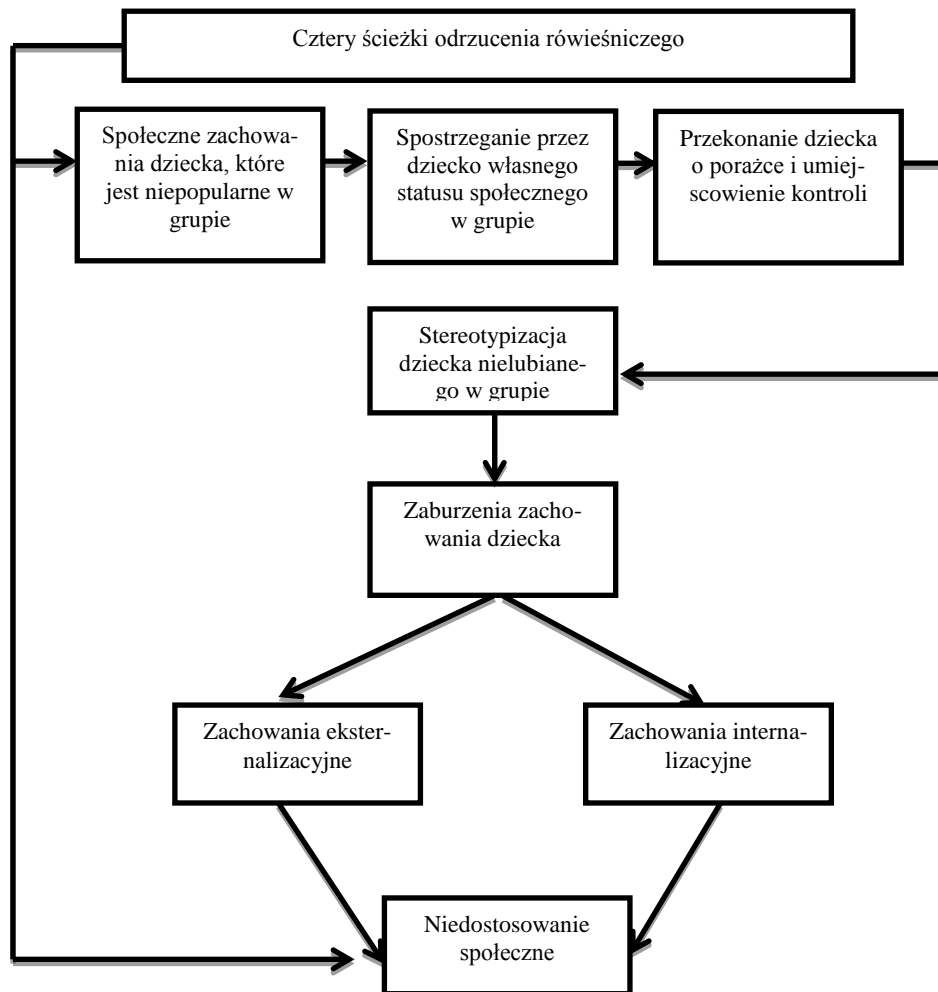
Kolejnym, trzecim etapem jest przekonanie dziecka o porażce, co wiąże się z umiejscowieniem kontroli. Polega to na tym, iż pierwotne odrzucenie automatycznie prowadzi do odczuwania niechęci wobec nielubianego dziecka i wiąże się z umiejscowieniem kontroli. Dziecko, które jest nielubiane, wie, że jest odrzucane. Prowadzi to do poczucia bezradności, a jego konsekwencją jest trwałe odczuwanie trudności w relacji z rówieśnikami. Doznana bezradność, będąca skutkiem zewnętrznego umiejscowienia kontroli, wyzwała szereg niepowodzeń we wszystkich etapach rozwoju. Dziecko może głęboko odczuwać własne deficyty, co z kolei może prowadzić do ukształtowania postawy obronnej i wycofania.

Ostatnią, czwartą ścieżką procesu odrzucenia rówieśniczego jest tzw. stereotypizacja dziecka nielubianego w grupie. Zgodnie z przyjętą w literaturze przedmiotu definicją, stereotypizacja polega na klasyfikowaniu lub też zaliczaniu osoby do jakiejś kategorii. Oznacza to, że ostatnim etapem odrzucenia rówieśniczego jest nieprzyjemne traktowanie lub negatywne opiniowanie dziecka przez rówieśników. Tak rozumiane odrzucenie rówieśnicze przyczynia się do powstania wielu nieprzyjemnych skutków psychicznych dla dziecka. Po pierwsze, dziecko odrzucone jest pozbawione optymalnych warunków i możliwości uczenia się czy też nabywania społecznych kompetencji. Co więcej, odrzucenie może stworzyć warunki do łatwego przyjmowania przez dziecko oddziaływań dewiacyjnych innych grup lub jednostki, która nie przestrzega zasad i norm społecznych.

Reasumując, grupa rówieśnicza pełni dla dziecka bardzo ważną rolę w kształtowaniu jego tożsamości, poczucia ważności oraz pomaga w kształtowaniu i podtrzymaniu społecznie akceptowanych zachowań. Niestety, grupa rówieśnicza poprzez interakcje między jej członkami może mieć również destrukcyjny wpływ na jednostkę. Nie chodzi tutaj o grupy dewiacyjne, co raczej o grupy, w których zachodzi proces odrzucenia jednego z ich członków. Zjawisko to skutkuje powstaniem dwóch rodzajów zachowań – eksternalizacyjnych oraz internalizacyjnych (rys. 2).

Z przedstawionego rysunku wynika, iż odrzucenie rówieśnicze przyczynia się do powstania zaburzeń w zachowaniu dziecka, które zgodnie z teorią Thomasa M. Achenbacha można podzielić na zachowania eksternalizacyjne oraz zachowania internalizacyjne. Każdy rodzaj zaburzenia w zachowaniu prowadzi do powstania niedostosowania społecznego i charakteryzuje się ośmioma symptomami: 1) wycofanie, które polega na chorobliwym unikaniu kontaktów społecznych w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym, 2) symptomy somatyczne, stanowiące zespół objawów somatycznych, np. bóle głowy, brzucha, 3) lęk i depresja oraz myśli i próby samobójcze, 4) problemy społeczne, głównie z powodu nieprzebrnięcia norm grupowych i braku umiejętności bezkonfliktowego roz-

wiązywania problemów, 5) zaburzenia myślenia, 6) problemy uwagi, 7) zachowania przestępcze oraz 8) zachowania agresywne<sup>9</sup>.



**Rys. 2.** Proces doświadczania odrzucenia rówieśniczego

Źródło: opracowanie własne.

Na szczególną uwagę zasługują zachowania internalizacyjne, które są związane z problemami osobowościowymi – dotkliwymi dla samego dziecka. Dotyczą one bowiem takich zaburzeń zachowania, jak lęk i nadmierna kontrola, które

<sup>9</sup> T.M. Achenbach, *Developmental psychopathology*, New York 1982, za: E. Wysocka, B. Ostafińska-Molik, *Zaburzenia internalizacyjne i eksternalistyczne a typ rodziny pochodzenia – analiza teoretyczna i wyniki badań*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 8, s. 138.

czasem mogą się przejść w zaburzenia obsesyjno-kompulsywne oraz różnego rodzaju zahamowania, np. izolację, milczenie. Zbyt duże poczucie kontroli własnych zachowań często prowadzi do powstania głębokiej, neurotycznej internalizacji norm społecznych<sup>10</sup>. W konsekwencji dziecko może wykazywać przesadną ostrożność w nowych i trudnych dla niego sytuacjach w życiu szkoły. Stąd pojawia się obserwowalna przez nauczyciela nieśmiałość ucznia oraz słabe wyniki w nauce<sup>11</sup>. Odczuwalny przez dziecko lęk może przyczyniać się do przesadnego przestrzegania norm i zasad panujących w szkole. Oznacza to, że dziecko o dużym poziomie lęku nie wykazuje zachowań destrukcyjnych, czy też nie niszczy mienia szkoły, ale w specyficznych sytuacjach o dużym nasileniu frustracji „cichy” uczeń może odreagować stres w postaci niekontrolowanego wyładowania gniewu (lęk został zamieniony na gniew). To z kolei wywołuje zdziwienie u kolegów w klasie i nauczycieli. W konsekwencji dziecko jeszcze bardziej wycofuje się, przeżywając wstyd i lęk w samotności.

Omawiane typy zaburzonego zachowania często występują na przemian i nie wykluczają się wzajemnie. Jednakże ich rozróżnienie może być przydatne dla działań interwencyjnych, rozumianych jako udzielenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi doświadczającego przemocy rówieśniczej.

### 3. Szkolne działania interwencyjne

Interwencja jest działaniem polegającym na włączaniu się w przebieg zdarzeń terażniejszych lub mogących się pojawić w przyszłości. Mówiąc inaczej, interwencja składa się z wielu celowych działań, których zadaniem jest ingerowanie w daną sytuację. Celem interwencji wobec uczniów przejawiających zaburzone zachowania jest zmiana określonego zachowania i/lub powstrzymanie pojawienia się tego typu zachowań w przyszłości<sup>12</sup>. Szkolne działania interwencyjne polegają przede wszystkim na zdiagnozowaniu zaburzonego zachowania ucznia oraz na zastosowaniu opracowanych wcześniej procedur i zasad postępowania, tzw. algorytmów. Uczeń pod wpływem niekorzystnych relacji z rówieśnikami może np. dokonać autoagresji (samookaleczanie, próba samobójcza, używki), odczuwać lęk, cierpieć na fobie specyficzne lub stać się dzieckiem stosującym przemoc (zachowania eksternalizacyjne). Nauczyciel, który jest w bezpośrednim kontakcie z uczniem, powinien mieć możliwość zastosowania działań interwencji, które będą skuteczne, jeśli szkoła:

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tzw. syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych.

<sup>12</sup> D. Macander, *Szkolne procedury interwencyjne wobec uczniów przejawiających ryzykowne zachowania. Współpraca szkoły z policją, sądem rodzinnym*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołakowski, Sopot 2014, s. 459.

- prowadzi działania wychowawcze i profilaktyczne (na podstawie scenariuszy zajęć dostępnych w licznych opracowaniach z zakresu profilaktyki, socjoterapii),
- opracuje procedury reagowania (algorytmy) na sytuacje trudne przed ich wystąpieniem,
- podejmie działania w każdym przypadku wystąpienia zachowania niezgodnego z przyjętymi w szkole zasadami – ważne jest bowiem behawioralne nauczenie uczniów, iż procedury (regulamin) nie są tylko na papierze.

Przy opracowywaniu procedury ważne jest, aby osoby wyznaczone przez dyrektora szkoły miały wiedzę z zakresu:

- identyfikowania potencjalnych obszarów wystąpienia zagrożenia, np. skutków przemocy wśród uczniów, zaburzonych zachowań odrzuconego ucznia, czy też innych ryzykownych zachowań; ważne jest również posiadanie wiedzy na temat takich czynników, które mogą być pomocne dla szkoły (środowisko rodzinne, lokalne, kluby sportowe, poradnie, świetlice socjoterapeutyczne, itp.),
- diagnozowania poziomu gotowości szkoły do radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi, np. śmiercią ucznia, próbą samobójczą czy też pobiciami<sup>13</sup>,
- oceny możliwości współpracy szkoły z instytucjami specjalistycznymi (w szczególności – adresy placówek, poradni, numery telefonów do przedstawicieli instytucji, itp.),
- obserwacji zachowań uczniów, czynionej przede wszystkim przez nauczycieli podczas trwania przerw między zajęciami szkolnymi (korytarz szkolny, toaleta, szatnia, boisko).

Przedstawione obszary działań są niezbędne w profesjonalizacji szkoły z zakresu interwencji kryzysowej. Szczególne znaczenie ma umiejętność obserwacji oraz diagnozowania niepokojących zachowań uczniów, a w szczególności takich zachowań, które mogą wskazywać na przemoc rówieśniczą (wycofanie, smutek lub nadpobudliwość, która może się okazać objawem depresji dziecięcej). Nie bez znaczenia jest również współpraca społeczności szkolnej z osobami, które są fachowcami z zakresu diagnozowania zaburzeń zachowania oraz z zakresu prowadzenia zajęć psychologiczno-pedagogicznych (psychologowie, psychiatrzy, psychoterapeuci, pracownicy socjalni czy też kuratorzy sądowi). Ważne jest również czytelne opracowanie sposobu rozpoczynania procedury (droga służbowa postępowania w przypadku podejrzenia występowania zaburzonego zachowania lub zaistniałej sytuacji pobicia, posiadania lub zażycia środków psychoaktywnych, itp.). Dyrekcja placówki oświatowej powinna również umożliwić nauczycielom udział w szkoleniach z zakresu prowadzenia rozmów interwencyjnych<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Zob. S. Kita, *Praca socjalna w sytuacjach kryzysowych*, Warszawa 2014.

<sup>14</sup> Tamże.

Podczas opracowywania własnych procedur każda szkoła lub placówka oświatowa może czerpać inspiracje z opracowanych podstawowych algorytmów postępowania nauczycieli w sytuacjach trudnych. Są one zawarte chociażby w opracowanym przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji w 2003 roku Krajowym Programie Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży<sup>15</sup> czy też Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 2004 roku w sprawie współpracy z młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi<sup>16</sup>. Nauczyciel jest również podmiotem prawnym do wypełniania niebieskiej karty, w której są również wyróżnione obszary i rodzaje przemocy oraz diagnozowanie obszarów wsparcia dla dziecka<sup>17</sup>.

Procedura postępowania interwencyjnego w sytuacji przemocy rówieśniczej różni się oczywiście od działań interwencyjnych w przypadku próby samobójczej, śmierci dziecka, czy też w przypadku obecności środków psychoaktywnych na terenie placówki lub w organizmie ucznia. W tym pierwszym przypadku interwencja ma głównie charakter psychologiczny, a nie interdyscyplinarny (policja, kurator, sąd rodzinny).

Celem podejmowania interwencji wobec dzieci i młodzieży, które stały się ofiarą przemocy rówieśniczej, jest głównie udzielenie wsparcia i pomocy psychologicznej zarówno przez nauczycieli, jak i psychologa szkolnego. Pomoc pedagoga może w tym przypadku być niewystarczająca, ze względu na poziom wiedzy z zakresu psychologii klinicznej (zaburzeń osobowości, zachowań). Rysunek 3 przedstawia propozycję schematu postępowania nauczyciela w przypadku przemocy rówieśniczej.

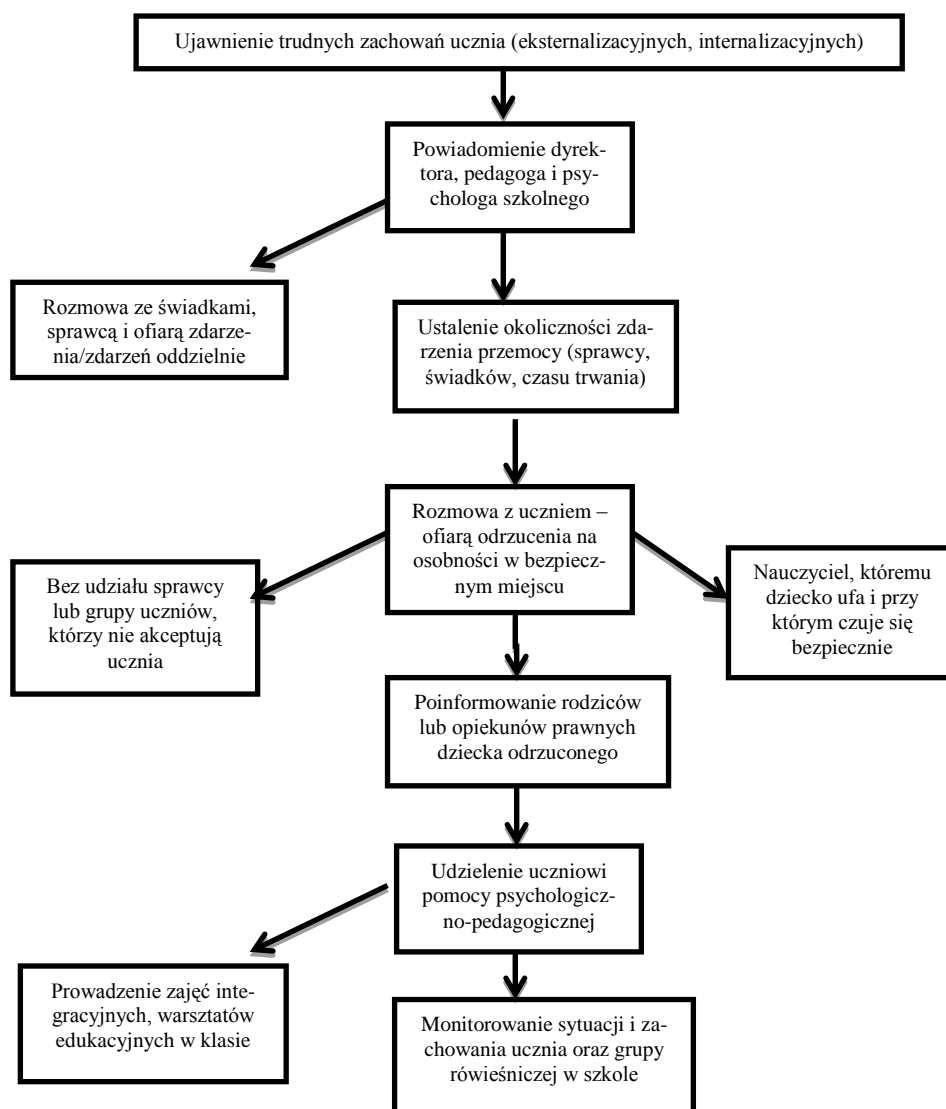
Ujawnienie trudnych zachowań ucznia, które mogą objawiać się aktami agresji (zachowania eksternalizacyjne) lub wycofaniem, smutkiem i nieśmiałością (zachowania internalizacyjne), jest pierwszym etapem działania interwencyjnego. Nauczyciel, który przebywa z klasą zarówno podczas prowadzenia zajęć dydaktycznych, jak i na przerwach między lekcjami, jest najlepszym źródłem obserwacji oraz informacji diagnostycznej. To od niego zależy szybkość i jakość udzielenia pomocy uczniowi. Nauczyciel nie powinien działać samodzielnie, ponieważ dyrektor, jak i pozostałe grono pedagogiczne, mając świadomość pro-

<sup>15</sup> Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży jest zawarty w module procedury postępowania nauczycieli i metody współpracy szkoły z policją. Procedury te są zgodne z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonej uzależnieniem (Dz. U. 2003, nr 26, poz. 226).

<sup>16</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lipca 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletniego w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz młodzieżowych ośrodkach socjoterapii (Dz. U. 2004, nr 178, poz. 1833 ze zm.).

<sup>17</sup> Przy wypełnianiu pierwszej części niebieskiej karty (część A) dziecko lub też jego opiekun nie musi być obecny. Po jej wypełnieniu w ciągu 7 dni musi być ona dostarczona do przewodniczącego Zespołu Interdyscyplinarnego ds. Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie.

blemu, mogą ustosunkować się do odrzuconego ucznia i mieć swój czynny udział w procesie pomagania. Ustalenie okoliczności zdarzenia jest ważne dla ułożenia procedury pomagania interwencyjnego, które musi obejmować nie tylko samego ucznia – ofiarę, ale również świadków przemocy, sprawcę/sprawców przemocy oraz całą klasę odrzucanego ucznia.



**Rys. 3.** Schemat procedury interwencji wobec ucznia będącego ofiarą przemocy rówieśniczej

Źródło: opracowanie własne.

W czasie prowadzenia rozmów bardzo ważne jest oddzielenie zarówno osoby doświadczającej odrzucenia, świadków przemocy, jak i sprawców odrzucenia ucznia. Chodzi tutaj o zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, stanowiącego główny warunek skutecznego działania w procesie pomagania. Bardzo dużą rolę może spełnić nauczyciel odrzucanego ucznia, który jest przez niego lubiany. Istnieje bowiem ryzyko, iż pedagog szkolny lub psycholog może jedynie przyczynić się do dalszej stygmatyzacji dziecka wśród pozostałych uczniów.

Kolejnym etapem procesu pomagania jest poinformowanie rodziców lub opiekunów prawnych dziecka oraz nawiązanie współpracy z placówkami pozaszkolnymi, np. poradniami, stowarzyszeniami, psychiatrą, itp. Równoległe do działań pozaszkolnych powinny być prowadzone zajęcia korektywno-wychowawcze na terenie szkoły, a dokładniej – w klasie ucznia odrzuconego.

Podczas trwania interwencji należy monitorować zachowania ucznia oraz rówieśników. Obserwację powinni prowadzić przede wszystkim nauczyciele, którzy mają bezpośredni kontakt z uczniami, oraz wychowawca klasy. Ważne jest również monitorowanie sytuacji szkolnej i rodzinnej odrzucanego ucznia, także po zakończeniu działań interwencyjnych. W takiej sytuacji w szkole zakłada się Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU) oraz opracowuje się Plan Działań Wspierających<sup>18</sup>.

O skuteczności działań interwencyjnych w szkole decyduje wiele czynników, a w szczególności całe grono pedagogiczne, rodzice ucznia odrzuconego oraz rodzice pozostałych uczniów z klasy. Szanse powodzenia interwencji są tym większe, im więcej osób ze szkoły jest zaangażowanych w problem przemocy rówieśniczej.

Zjawisko odrzucenia rówieśniczego nie jest problemem jednego ucznia, ale całego systemu, włączając w to również nauczycieli i wychowawcę klasy. Uczeń jest elementem systemu, struktury społeczności szkolnej. To właśnie system szkolny jest odpowiedzialny za bezpieczeństwo oraz kształtowanie osobowości każdego ucznia.

Nie ulega żadnej wątpliwości, iż przemoc rówieśnicza była, jest i prawdopodobnie będzie występować w różnych konfiguracjach w życiu szkoły. Zazwyczaj zwraca się uwagę na zachowania agresywne zarówno ofiary tej przemocy, jak i jej sprawców. Tymczasem przemoc psychiczna jest bardziej tragiczna w swych skutkach aniżeli przemoc fizyczna. Rozgrywa się bowiem w umyśle dziecka, głęboko w podświadomości, czego skutkiem mogą być zaburzenia osobowości, lęk, depresja, problemy z odżywianiem oraz próby samobójcze.

Świadomość nauczyciela, jak ważna jest obserwacja zachowań ucznia odbiegających od normy oraz korzystanie z opracowanych procedur interwencji, może zapobiec powstaniu kryzysu emocjonalnego, a tym samym umożliwi dziecku pomyślny start w dorosłe życie.

<sup>18</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1487).

## Bibliografia

- Achenbach T.M., *Developmental psychopathology*, New York 1982.
- Berger P.L., *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 1995.
- Bierman K.L., *Peer Rejection. Development Progresses and Intervention Strategies*, New York – London 2004; <http://dx.doi.org/10.1177/1359104507088352>.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2000.
- Kita S., *Praca socjalna w sytuacjach kryzysowych*, Warszawa 2014.
- Macander D., *Szkolne procedury interwencyjne wobec uczniów przejawiających ryzykowne zachowania. Współpraca szkoły z policją i sądem rodzinnym*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołakowski, Sopot 2014.
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012.
- Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków 2005.
- Sandstrom M.J., Coie J.D., *A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change*, „Child Development” 1999, 70, 4; <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00069>.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- Wysocka E., Ostafińska-Molik B., *Zaburzenia internalizacyjne i eksternalistyczne a typ rodziny pochodzenia – analiza teoretyczna i wyniki badań*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 8.

## Summary

### Teacher in the Face of Peer Rejection in the Classroom. School Intervention

Peer violence and in particular peer rejection is very painful for a child experiencing violence and results in many behavioral disorders. The teacher often has no knowledge about proper diagnosis and intervention response in the event of this phenomenon. This article aims to show how the observation of the child suspected of being a victim of violence and possible solutions intervention.

**Keywords:** peer violence, peer rejection, crisis intervention, social group peer group.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.23>

Cecylia LANGIER

## Wychowanie dziecka w świecie technologii cyfrowej

**Słowa kluczowe:** dziecko, cyberprzestrzeń, wychowanie.

### Wstęp

Współczesny świat uległ na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat całkowitej przemianie, związanej głównie z gwałtownym rozwojem nowoczesnej technologii cyfrowej. Wpłynęło to na zmiany we wszystkich sferach życia człowieka – zawodowej, rodzinnej i towarzyskiej. Postęp w dziedzinie komunikacji oraz łatwość dostępu do nowoczesnych urządzeń usprawniły i znacząco przyspieszyły proces przekazywania, otrzymywania i przetwarzania informacji. Korzystanie z różnych form dostępu do Internetu przeobraziło funkcjonowanie społeczne człowieka, dla którego stał się on nie tylko źródłem różnego rodzaju informacji, ale też sposobem spędzania wolnego czasu oraz miejscem budowania relacji społecznych i autoprezentacji. Zjawisku temu sprzyja miniaturyzacja i ewolucja mobilnych urządzeń cyfrowych, które stają się coraz bardziej komfortowymi narzędziami wielofunkcyjnymi, determinującymi codzienne funkcjonowanie człowieka.

Współczesny człowiek żyje zanurzony w świecie technologii cyfrowej. W tym też otoczeniu przychodzą na świat, rosną i rozwijają się dzieci. W sposób naturalny, poprzez aktywność medialną najbliższych, poddane są od najmłodszych lat oddziaływaniom multimedialnym. Dlatego analizując proces wychowania współczesnego dziecka, należy zwrócić szczególną uwagę na udział w tym procesie urządzeń cyfrowych, z którymi dzieci stykają się od najwcześniejszych etapów życia. Według badań przeprowadzonych w 2013 r. przez Research.NK, na grupie 402 rodziców dzieci w wieku 1–10 lat, ponad 70% badanych daje im kilka razy w tygodniu tablet lub smartfon w celach rozrywkowych lub edukacyj-

nych<sup>1</sup>. Jak donoszą media<sup>2</sup>, coraz więcej małych dzieci dostaje do zabawy różnego rodzaju urządzenia cyfrowe, takie jak smartfon, iPad czy tablet. Stają się one dla nich najważniejszymi zabawkami, pełniącymi zarówno funkcje edukacyjne, jak i opiekuńcze. Dzieci spędzają z nimi większość swojego czasu, nie rozstając się nawet na moment, przez co przedmioty te stają się ważnym elementem ich codziennego życia. W ten sposób urządzenia cyfrowe zamieniają się w rodzaj środowiska wychowawczego dziecka, intensywnie oddziałującego na rozwój jego osobowości. Dlatego też, zdaniem Lucyny Kirwil, „największym zagrożeniem dla dziecka w dobie nowych technologii nie jest to, że nie można go od nich oderwać, ale wizja świata, którą w wyniku korzystania z nich sobie przyswaja”<sup>3</sup>. Urządzenia mobilne mogą bowiem dostarczać niewłaściwych informacji o realnym świecie i regułach w nim rządzących, zniekształcać jego prawdziwy obraz oraz eksponować niewłaściwe postawy i zachowania. Bez troskie funkcjonowanie dziecka w cyberprzestrzeni może więc stanowić dla niego dobrą zabawę, ale też być poważnym zagrożeniem dla rozwoju jego osobowości oraz umiejętności społecznych.

## 1. Dziecko w cyberprzestrzeni

Współczesne dzieci od najwcześniejszych etapów życia stykają się z urządzeniami mobilnymi i wirtualną rzeczywistością. Stąd też często nazywane są „cyberdziećmi”, dla podkreślenia ich biegłości w odnajdywaniu się w cyberprzestrzeni. Jest to im dobrze znane środowisko, w którym funkcjonują codziennie, starając się maksymalnie wykorzystywać wszystkie jego możliwości. Według badań Reaserch.NK „od czwartego roku życia znacząca większość dzieci samodzielnie korzysta z urządzeń typu smartfon czy tablet oraz potrafi używać aplikacji zainstalowanych przez rodzica bądź samemu instalować nowe programy (21%). [...] 80% dzieci w wieku 8 lat ma dostęp do Internetu”<sup>4</sup>. Możliwość tę zawdzięczają swoim „cyberrodzicom”, którzy na co dzień korzystają z mobilnych urządzeń cyfrowych, stanowiących ważny element ich życia osobistego i zawodowego. Można więc stwierdzić, że to rodzice inicjują najczęściej wejście dziecka do globalnej sieci.

Cyberprzestrzeń, którą stanowią interaktywne technologie informacyjno-komunikacyjne i cyfrowe media, tworzy wirtualną rzeczywistość o charakterze

<sup>1</sup> <http://socialpress.pl/2013/09/jak-nowe-technologie-wplywaja-na-rozwoj-dzieci> [dostęp: 10.11.2015].

<sup>2</sup> <http://www.familyservice.pl/dzieci-a-nowe-technologie-jak-smartfony-i-tablety-wplywaja-na-rozwoj-dziecka/> [dostęp: 14.11.2015]; <http://dzieci.pl/kat,1024255,title,Skutki-uzywania-tabletow-i-smartfonow,wid,16447559,wiadomosc.html?smgputic> [dostęp: 14.11.2015]; [http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,53663,19138678,tablet-to-nie-smoczek.html?\\_ga=1.138216624.104419](http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,53663,19138678,tablet-to-nie-smoczek.html?_ga=1.138216624.104419) [dostęp: 14.11.2015].

<sup>3</sup> <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/> [dostęp: 14.11.2015].

<sup>4</sup> <http://socialpress.pl/2013/09/jak-nowe-technologie-wplywaja-na-rozwoj-dzieci/>

edukacyjnym i kulturotwórczym. Ich oddziaływanie na odbiorcę jest dość szerokie i polega głównie na:

- błyskawicznemu dostarczeniu różnorodnych informacji,
- dostarczeniu różnorodnej rozrywki,
- inspiracji do aktywnego odbioru przesyłanych treści,
- propagowaniu określonych stylów życia i ideałów,
- umożliwianiu kontaktów z innymi użytkownikami na całym świecie<sup>5</sup>.

Pełni więc bardzo ważną rolę edukacyjną, dostarczając wiedzy o świecie, oddziałując na tworzenie się obrazu otaczającej rzeczywistości oraz wpływając na kształtowanie się poglądów i sądów u jej odbiorców i – zarazem – uczestników.

Treści w przestrzeni wirtualnej funkcjonują w formie różnorodnych usług. Jedne z nich stanowią odzwierciedlenie lub przedłużenie ofert istniejących w realnej rzeczywistości (np. e-bankowość, e-handel), inne z kolei stanowią typowy wytwór technologii sieciowej (np. portale społecznościowe). Do usług internetowych, ściśle związanych z kulturą i edukacją, należy zaliczyć:

- wirtualne ośrodki kultury, tj. muzea, teatry, które można odwiedzać, zapoznając się z eksponatami i inną ofertą,
- wirtualne słowniki, encyklopedie, translatory,
- portale informacyjne i prasę elektroniczną,
- serwisy udostępniające muzykę i filmy,
- wirtualne mapy i przewodniki,
- e-booki,
- blogi,
- portale społecznościowe<sup>6</sup>.

Można więc zauważyć, że oferta usług jest bardzo bogata, adresowana do wszystkich grup społecznych oraz dostosowana do wieku, potrzeb i zainteresowań użytkowników. Wraz z rozwojem technologii poszerza się lub zmienia rodzaj serwisu dla urządzeń mobilnych, zgodnie z aktualnym zapotrzebowaniem odbiorców. Trzeba przy tym podkreślić, że wszystkie usługi i programy dostarczają różnorodnych treści kulturowych, oddziałujących w sposób pośredni lub bezpośredni na osobowość odbiorców.

Jedną z nowości dostępnych obecnie w sprzedaży są specjalne aplikacje dla dzieci na iPada, iPhona i Androida, zawierające piosenki, bajki, gry i zabawy oraz materiały edukacyjne, dostosowane do różnych grup wiekowych. Celem ich jest głównie dostarczenie dzieciom rozrywki, ale także zdobywanie przez nie nowej wiedzy i umiejętności. Często są odpowiednio dostosowane pod wzglę-

<sup>5</sup> J. Bednarek, *Cyberprzestrzeń i roboty humanoidalne nowym wyzwaniem edukacji*, [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty\\_2012\\_10/bednarek.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/bednarek.pdf) [dostęp: 14.11.2015].

<sup>6</sup> S. Iskierka, J. Krzemiński, Z. Weźgowiec, *Cyberprzestrzeń jako medium rozwoju kultury globalnej*. [w:] *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu, Poznań 2014, s. 57–59.

dem właściwości (barwy, wielkości, zbioru elementów, poziomu zadań) do możliwości odbiorcy, do którego są adresowane<sup>7</sup>. Większość opatrzona jest komentarzem podkreślającym wychowawcze i edukacyjne walory produktu. Dlatego też współcześni rodzice traktują urządzenia mobilne za najważniejsze i niezbędne narzędzia w procesie wychowania i opieki nad dzieckiem. „Badania przeprowadzone przez Fundację Dzieci Niczyje wykazują, że ponad 80 procent rodziców daje dostęp do smartfonów lub tabletów dzieciom poniżej 6. roku życia, a ponad 40 procent daje takie urządzenia dzieciom, które nie ukończyły jeszcze 2 lat. Oznacza to, że telewizor w roli niani przeszedł na emeryturę, a rodzice próbują zająć dzieciom czas i mieć chwilę «świętego spokoju», dając im do zabawy właśnie urządzenia mobilne. Często na długie godziny i bez żadnej kontroli rodzicielskiej”<sup>8</sup>. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że współcześnie nowoczesne urządzenia multimedialne pełnią rolę elektronicznej opiekunki, zajmującej się dzieckiem.

Zjawisko spędzania przez małe dziecko większości swojego czasu w cyberprzestrzeni może mieć negatywne konsekwencje dla jego rozwoju. Przestrzeń elektroniczna, gry i zabawy, oprócz niewątpliwej wartości edukacyjnej, stanowią poważne zagrożenie dla ukształtowania się pewnych kompetencji umożliwiających prawidłowe funkcjonowanie w świecie realnym. Zagrożenia te można podzielić na dwie grupy:

- wynikające z nadmiernego używania urządzeń elektronicznych,
- wynikające z funkcjonowania w Sieci.

Koncentrując się na pierwszym zagadnieniu, należy zwrócić uwagę na zmiany, jakie zachodzą w budowie i funkcjonowaniu mózgu u osób, które dużo czasu spędzają w cyfrowym świecie. Otóż zdaniem Nicholasa Carra<sup>9</sup> konsekwencją nadmiernego przebywania w cyberświecie są zmiany w strukturze i funkcjonowaniu głównego ośrodka nerwowego, co w konsekwencji prowadzi do zmian w obszarze myślenia, zachowania, sposobów rozwiązywania problemów itp. Zdaniem autora, Internet, dostarczając powtarzających się, intensywnych, interaktywnych i uzależniających bodźców sensoryczno-poznawczych, powoduje zmiany w obwodach neuronalnych, które przekładają się w konsekwencji na pobieżne czytanie, chaotyczne myślenie i powierzchowną naukę. Ponadto dominacja przekazu obrazowego nad słownym redukuje myślenie linearne, ciągłe, a zastępuje je myśleniem wrywkowym i chaotycznym. Szybkość i zmienność postrzeganych obrazów dekoncentruje, utrudniając rozważanie, wywołując często rozdrażnienie i zniecierpliwienie. Brak spokoju uniemożliwia

<sup>7</sup> Por. <http://myapple.pl/posts/6062-mobilne-aplikacje-dla-dzieci>; [http://www.edziecko.pl/czas\\_wolny/56,79585,11610486,10\\_aplikacji\\_mobilnych\\_dla\\_malych\\_dzieci.html](http://www.edziecko.pl/czas_wolny/56,79585,11610486,10_aplikacji_mobilnych_dla_malych_dzieci.html); <http://wcosiebawic.pl/>; <http://dzidziusiowo.pl/dla-dzieci/zabawy-dla-dzieci/2155-top-6-aplikacji-czyli-o-smartfonach-i-tabletach-dla-dzieci>

<sup>8</sup> <http://www.familyservice.pl/dzieci-a-nowe-technologie-jak-smartfony-i-tablety-wplywaja-na-rozwoj-dziecka/> [dostęp: 15.11.2015].

<sup>9</sup> N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013, s. 145–146.

nie tylko głęboką refleksję, ale też niekorzystnie wpływa na rozwój wyższych emocji, takich jak empatia czy współczucie. Można więc stwierdzić, że Sieć dostarczając w sposób powierzchowny różnych treści, kształtuje u odbiorcy porównywalną głębię myśli i emocji<sup>10</sup>.

Oprócz zmian w procesach poznawczo-intelektualnych, niepokojącym zjawiskiem u osób spędzających dużo czasu z urządzeniami medialnymi są zmiany w budowie i sprawności organizmu. Obserwowanie migających obrazów, ograniczenie ruchu oraz wielokrotność wykonywania tych samych czynności powodują zmęczenie analizatorów oraz przeciążenie określonych grup mięśniowych, wywołując zmiany w postawie i funkcjonowaniu poszczególnych narządów. Jest to szczególnie niekorzystne dla młodych, ludzi, gdyż uniemożliwia prawidłowy i harmonijny rozwój ich organizmów, powodując przy tym trwałe i często nieodwracalne w nim zmiany.

Druga grupa zagrożeń dla dzieci w cyberprzestrzeni wynika ze specyfiki Sieci – jej anonimowości, szybkości i łatwości dostępu. Do tej grupy można zaliczyć przemoc i agresję, treści o charakterze demoralizującym, zaburzenia kontaktów interpersonalnych, cyberprzestępczość<sup>11</sup>. Młodzi ludzie zarzucani są dużymi porcjami różnego rodzaju wiedzy, której nie zawsze potrafią zrozumieć i właściwie ocenić. Ponadto relacje społeczne, jakie budują w Sieci, mają czysto wirtualny charakter. Upublicznianie swojego prywatnego życia, stanowiące swoistą modę wśród młodych ludzi, stanowi sposób na stworzenie swojego wizerunku – autoprezentacji, ale przy tym może stanowić zagrożenie ze strony internetowych przestępców (seksualnych, hakerów, hejterów itp.). Niekontrolowane przebywanie dziecka w cyberprzestrzeni jest więc nie tylko niebezpieczne dla jego kompetencji społeczno-emocjonalnych i moralnych, ale stanowi także zagrożenie dla jego życia i zdrowia.

Podsumowując, można stwierdzić, że dziecko spędzające czas w cyberprzestrzeni styka się z różnymi jej elementami. Poddane jest oddziaływaniom zarówno treści pozytywnych, jak i negatywnych, które wpływają na rozwój jego osobowości, kształtowanie poglądów, postaw i zachowań. Z tego względu ową przestrzeń można uznać za bardzo ważny element życia w dziecka, który należy włączyć do procesu wychowania, lecz w sposób bardzo świadomy i kontrolowany.

## **2. Uwarunkowania rozwoju społeczno-emocjonalnego i moralnego dzieci**

Rozważając problematykę wpływu nowoczesnych mediów na proces wychowania, należy zwrócić szczególną uwagę na zagadnienie ich oddziaływania na kształtowanie się sfery społeczno-emocjonalnej i moralnej młodego pokole-

<sup>10</sup> Tamże, s. 268.

<sup>11</sup> J. Bednarek, *Rola i miejsce nowych zagrożeń cyberprzestrzeni i świata wirtualnego w kontekście polityki społecznej*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Warszawa 2014, s. 26–27.

nia. Rozwój jej stanowi bardzo ważny aspekt formowania osobowości wychowanka, determinuje bowiem formowanie się jego poglądów, postaw i zachowań. Dlatego w tok oddziaływań wychowawczych należy włączyć takie elementy, które umożliwią poznanie i zrozumienie podstawowych wartości uniwersalnych oraz norm współżycia społecznego, stanowiących podstawę prawidłowego funkcjonowania we współczesnym świecie.

Na proces dojrzewania społecznego, emocjonalnego i moralnego jednostki wpływa wiele czynników, do których można zaliczyć predyspozycje rozwojowe, uwarunkowania środowiskowe oraz zakres i poziom doświadczeń indywidualnych. Okres dzieciństwa to czas szybkich przeobrażeń procesów poznawczych i emocjonalnych, poznawania reguł społecznych, nabywania umiejętności interpersonalnych oraz budowania relacji z innymi członkami grupy. Pod wpływem doświadczeń i dzięki umiejętności analizowania konkretnych sytuacji pojawia się odpowiedzialność za skutki swojego postępowania. Zaczyna się też uwiadaczać zdolność do kierowania własnymi emocjami oraz umiejętność rezygnacji z zaspokojenia własnych potrzeb na rzecz potrzeb innych. Wiąże się to głównie z poszerzeniem kontaktów rówieśniczych i potrzebą przynależności do określonej grupy społecznej. Dzięki częstym i różnorodnym kontaktom z kolegami i koleżankami rozwija się świadomość społeczna wychowanka. Ponadto dziecko w młodszym wieku szkolnym zdolne jest do przeżywania dłużej trwających uczuć, które powstają pod wpływem różnych zdarzeń, mających dla niego ważne znaczenie. Pojawiają się też uczucia wyższe, będące wyrazem stosunku emocjonalnego do innych ludzi, rzeczy i zjawisk. Emocje te stanowią podstawę formowania się osobowości człowieka<sup>12</sup>.

Rozwój społeczny odbywa się na dwóch płaszczyznach – jako integrowanie się dziecka z grupą (socjalizacja) oraz jako kształtowanie się jednostki w grupie. Procesy te zachodzą podczas wspólnej zabawy, wykonywania różnorodnych zadań wymagających współpracy, kompromisu lub ustalenia planu. Dzieci poznają w ich trakcie normy i zasady współżycia oraz uczą się relacji z innymi. Nie bez znaczenia jest przy tym przykład osób dorosłych, którzy poprzez swoje reakcje przekazują dzieciom wzór – model prawidłowych postaw i zachowań. Dzięki nim dzieci poznają sposoby rozwiązywania problemów oraz uczą się, jak należy postąpić w określonych sytuacjach<sup>13</sup>.

Wraz z poznawaniem reguł funkcjonowania w grupie rozwijają się struktury moralne dziecka. Wiążą się one z poznaniem i zrozumieniem wyeksponowanych w toku działań wychowawczych podstawowych kategorii aksjologicznych, takich jak pojęcie dobra i zła. Do najskuteczniejszych metod w wychowaniu mo-

<sup>12</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2006, s. 134–136.

<sup>13</sup> M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 115–116.

ralnym dziecka należy zaliczyć oddziaływanie przykładem (metoda modelowania), rozmowa z dzieckiem na trudne dla niego tematy, związane z konkretną sytuacją (metoda perswazji), oraz wykonywanie przez dzieci określonych działań (metoda zadaniowa)<sup>14</sup>. Zaletą ich jest możliwość zetknięcia się wychowanka bezpośrednio z określonym zjawiskiem lub problemem oraz dostarczenie mu odpowiedniego rodzaju przeżyć, warunkujących pobudzenie wrażliwości moralnej.

W procesie wychowania dziecka najważniejszymi elementami uspołeczniającymi i umoralniającymi dzieci są więc dorośli – osoby najbliższe, które stwarzają sytuacje poznawania określonych wartości i norm postępowania oraz udostępniają źródła ich poznania. Od wyeksponowanych przez nich wzorów zależy kształtowanie się postaw i zachowań u dzieci. Należy przy tym podkreślić, że procesy rozwoju społecznego, emocjonalnego i moralnego zachodzą przede wszystkim w interakcji społecznej, przy bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem. Dlatego od najwcześniejszych lat życia dziecka należy zapewnić mu bezpośrednie kontakty z rówieśnikami i osobami dorosłymi.

### 3. Nowoczesna technologia jako nośnik wartości

W procesie wychowania dziecka bardzo ważną rolę pełni właściwy wzór osobowy, oddziałujący na dziecko, umożliwiający mu poznanie podstawowych wartości, stanowiących podstawę właściwych postaw i zachowań. Naturalnymi wzorami dla dziecka są jego najbliżsi – rodzice i wychowawcy. Jednak dla procesu wychowania korzystne jest, aby dziecko miało możliwość poznania różnych, czasem odmiennych, przykładów, prezentowanych w literaturze lub mediach.

Elementem korzystnym, zwiększającym skuteczność zastosowanej strategii wychowawczej, są tzw. nośniki wartości, czyli różnego rodzaju elementy, urządzenia lub przedmioty, eksponujące określone wartości. Do podstawowych nośników pełniących ważną rolę w wychowaniu dziecka należy zaliczyć język, wzór osobowy, media elektroniczne oraz utwory literackie. Środki te, właściwie dobrane i wykorzystane, mogą stać się bardzo ważnym elementem ułatwiającym zrozumienie i przyjęcie przez dziecko określonych kategorii aksjologicznych<sup>15</sup>. Jak zauważyła Marzenna Magda, w dziecku „poprzez doświadczenie moralne, obserwacje, poznanie wartości, normy i świata rozwija się wrażliwość moralna. Wówczas następuje rozpoznanie, rozumienie faktów, problemów, wartości moralnych oraz ich akceptacja, przeformowanie i rozwinięcie”<sup>16</sup>. Umożliwia to mu

<sup>14</sup> M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 105–106.

<sup>15</sup> C. Langier, *Literatura jako nośnik wartości w wychowaniu małego dziecka*, [w:] *Nauczyciel-kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie, teoria, praktyka nauczycielska*, red. U. Szusić, Bielsko-Biała 2013, s. 231.

<sup>16</sup> M. Magda, *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń 1999, s. 38.

zrozumienie otaczającego świata oraz ułatwia właściwe budowanie relacji społecznych.

Dlatego też należy dostrzec ogromną rolę multimediiów w procesie rozwoju osobowości młodego pokolenia. Poprzez fakt ich ogólnej dostępności oraz powszechności wykorzystania przez osoby bardzo młode, w tym dzieci, stanowią istotny czynnik ich rozwoju. Zasób informacji, kontaktów oraz różnorodnych usług umożliwia młodym posiadaczom mobilnych urządzeń swobodne poruszanie się po wybranych elementach cyberprzestrzeni w dowolnym i dogodnym dla nich czasie i miejscu. Dlatego istotne jest, jakiego rodzaju treści docierają do rozwijającego się jeszcze użytkownika.

Zdaniem Janusza Morbitzera „z jednej strony Internet ułatwia dostęp do bardzo bogatych, przydatnych w procesie kształcenia zasobów informacyjnych, z drugiej zaś dostarcza wielu informacji bezużytecznych, nieprawdziwych, często wychowawczo szkodliwych”<sup>17</sup>. Można więc stwierdzić, że stanowi źródło zarówno wartości pozytywnych, niezbędnych we właściwym wychowaniu, jak i wartości negatywnych (antywartości), które stanowią zagrożenie dla osobowości młodego człowieka. Do pozytywnych aspektów oddziaływania Internetu na rozwój osobowości młodego pokolenia można zaliczyć głównie dostęp do programów informacyjnych i edukacyjnych, możliwość korzystania z szerokiego zbioru materiałów z całego świata, najlepszej i najnowszej literatury, filmu, gier oraz zabaw. Sprzyjają one rozwijaniu sfery poznawczej, kształtowaniu nowych umiejętności oraz pobudzają wyobraźnię i emocje odbiorcy. Również korzystanie z portali społecznościowych może mieć korzystny wymiar wychowawczy, gdyż daje możliwość nawiązywania kontaktów, wymiany myśli, poglądów, współpracy oraz sprzyja rozbudzaniu indywidualnych zainteresowań i uzdolnień. W ten sposób młody człowiek ma możliwość poznania różnych opinii, postaw i zachowań oraz dokonania wartościowania i oceny moralnej innych osób.

Wielość usług oferowanych na urządzenia mobilne oraz nieograniczony do nich dostęp mogą jednak stanowić zagrożenie, gdyż umożliwiają dostęp dzieciom do treści promujących niewłaściwe zachowania, agresję, jak również zawierających elementy o charakterze demoralizującym. Ponadto ograniczają rozwój kompetencji społecznych, gdyż aktywność na portalach społecznościowych nie ma nic wspólnego z rzeczywistymi relacjami międzyludzkimi. Dlatego bardzo ważne jest, aby osoby dorosłe – wychowawcy, wprowadzając dzieci w multimedialny świat, od samego początku właściwie je przygotowywały do funkcjonowania w wirtualnej rzeczywistości. Należy przede wszystkim wykształcić u dzieci umiejętność segregowania dostępnych informacji oraz właściwy dobór źródeł, z których korzystają, oraz zapoznać z zagrożeniami w Sieci.

<sup>17</sup> J. Morbitzer, *Świat wartości w Internecie*, [www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol.Int.AGH.J.Morbitzer.pdf](http://www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol.Int.AGH.J.Morbitzer.pdf) [dostęp: 10.11.2015].



## 4. Konkluzje

Wychowanie to proces celowego i świadomego oddziaływania na młodego człowieka, w celu wywołania pewnych, określonych i względnie trwałych zmian w jego osobowości. Zmiany te mają mu umożliwić poznanie i zrozumienie otaczającego świata oraz zapewnić aktywne i właściwe w nim funkcjonowanie<sup>18</sup>. Cechą współczesnego społeczeństwa jest całkowite zdominowanie rozwoju ekonomiczno-gospodarczego przez urządzenia elektroniczne, służące do szybkiego przekazywania i uzyskiwania informacji. Dlatego głównym zadaniem wychowawców i edukatorów jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informatycznym w taki sposób, aby mogli swobodnie i bezpiecznie poruszać się w świecie zalewanym przez nadmiar informacji, w oparciu o najnowsze zdobycze technologii informatycznej.

Podstawowym zaś zadaniem edukatorów winno być kształtowanie umiejętności krytycznego i aktywnego odbioru przekazywanych przez media treści. Oznacza to wrażliwość emocjonalną, estetyczną, uczucia empatii, poddawanie się urokowi piękna, ale i aktywność intelektualną, powodującą krytyczny odbiór, prowadzący do trafnej interpretacji odbieranych treści, odporność na tanie chwytły artystyczne i zabiegi manipulacyjne, umiejętność kontrargumentowania i samooceny korzyści wynoszonych z percepcji medialnej<sup>19</sup>.

Dlatego rodzice i wychowawcy powinni dołożyć wszelkich starań, aby tak przygotować dzieci do korzystania z multimediów, aby przestrzeń informatyczna stała się przyjaznym środowiskiem dla dziecka, wspierającym jego rozwój, uczącym prawidłowych postaw i zachowań oraz eksponującym wartości niezbędne do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. W ten sposób stanie się nie tylko miejscem rozrywki i informacji, ale również elementem kultury wychowawczej.

Podsumowując, można stwierdzić, że cyberprzestrzeń pełni ważną rolę w wychowaniu dziecka, oddziałując na jego rozwój w sposób wielostronny. Z jednej strony stanowi dla niego wspaniałą, rozwijającą rozrywkę, źródło dobrej wiedzy o świecie i ludziach oraz miejsce nabywania nowych umiejętności i sprawności. Portale i aplikacje eksponujące właściwe wzorce i dostarczające pozytywnych emocji stanowią ważny element rozwoju sfery emocjonalnej i moralnej dziecka. Jednak Internet może też oddziaływać negatywnie, będąc zagrożeniem dla prawidłowego rozwoju młodego człowieka. Tak się dzieje przy nadmiernym funkcjonowaniu w wirtualnej rzeczywistości oraz kontaktach z nieodpowiednimi treściami. Dlatego w wychowaniu należy zadbać o właściwą edukację medialną dziecka.

<sup>18</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 466.

<sup>19</sup> A.M. Waligóra-Huk, *Kreatywne wykorzystanie telefonów komórkowych. Twórcza inwencja młodzieży w obszarze profilaktyki społecznej – kreacja rzeczywistości z wykorzystaniem mediów*, [http://academicon.pl/sites/academicon.pl/files/wymiar\\_kulturowy\\_srodek01\\_12\\_waligora-huk.pdf](http://academicon.pl/sites/academicon.pl/files/wymiar_kulturowy_srodek01_12_waligora-huk.pdf) [dostęp: 11.11.2015].

## Bibliografia

- Bednarek J., *Rola i miejsce nowych zagrożeń cyberprzestrzeni i świata wirtualnego w kontekście polityki społecznej*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Warszawa 2014.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2006.
- Langier C., *Literatura jako nośnik wartości w wychowaniu małego dziecka*, [w:] *Nauczyciel-kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie, teoria, praktyka nauczycielska*, red. U. Szuścik, Bielsko-Biała 2013.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Magda M., *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń 1999.
- Morbitzer J., *Świat wartości w Internecie*, [www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol.Int.AGH.J.Morbitzer.pdf](http://www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol.Int.AGH.J.Morbitzer.pdf).
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2006.
- <http://myapple.pl/posts/6062-mobilne-aplikacje-dla-dzieci.html>.
- <http://wcosiebawic.pl/>.
- <http://dzidziusiowo.pl/dla-dzieci/zabawy-dla-dzieci/2155-top-6-aplikacji-czyli-o-smartfonach-i-tabletach-dla-dzieci>.
- [http://www.edziecko.pl/czas\\_wolny/56,79585,11610486,10\\_aplikacji\\_mobilnych\\_dla\\_malych\\_dzieci](http://www.edziecko.pl/czas_wolny/56,79585,11610486,10_aplikacji_mobilnych_dla_malych_dzieci).
- <http://www.familyservice.pl/dzieci-a-nowe-technologie-jak-smartfony-i-tablety-wplywaja-na-rozwoj-dziecka>.

## Summary

### Bringing up Children in the World of Digital Technology

Contemporary world was totally dominated by information technology, which influenced changes in various spheres of people's life and functioning. Gradual evolution and miniaturisation of digital devices made them tools of everyday life, which were necessary to perform everyday activities. Thanks to appropriate applications, they also started to perform role of toys for children. In this way, mobile devices became elements of education processes and cyberspace became educational environment.

This article describes characteristic features of cyberspace as educational environment and indicates positive and negative influence of digital devices and Internet on development of child's personality.

**Keywords:** child, cyberspace, education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.24>

Zbigniew ŁĘSKI

## Nauczyciel w cyfrowej rzeczywistości

**Słowa kluczowe:** cyberprzestrzeń, dydaktyka, nauczyciel, uczeń, relacje, analiza transakcyjna.

Temat niniejszego opracowania jest niezwykle złożony. Problematyka nowych warunków pracy nauczyciela, związanych z wprowadzeniem do naszej rzeczywistości nowych technologii, poruszana jest jednak najczęściej jedynie z perspektywy dydaktycznej. Nowe media mogą być i są bardzo efektywnymi środkami dydaktycznymi, które umiejętnie wykorzystane w znacznym stopniu zwiększają skuteczność i atrakcyjność procesu nauczania-uczenia się. Nauczyciel ma do dyspozycji całe mnóstwo narzędzi, zarówno płatnych, jak i darmowych, z których może korzystać. Inną kwestią jest problem dostępu do odpowiedniego zaplecza sprzętowego. Niestety, w tym zakresie wiele szkół wciąż nie oferuje warunków na odpowiednim poziomie. A jak zwrócił uwagę Tadeusz Kotarbiński, „Aby czyn powstał, potrzebny jest do tego układ warunków w postaci zewnętrznej i wewnętrznej możliwości działania. Zewnętrzna możliwość zachodzi, gdy nic poza obrębem samego sprawcy nie udaremnia urzeczywistnienia jego zamiaru, wewnętrzna – gdy on sam posiada niezbędne dyspozycje, czyli zdolności, które, jak się zdaje, można sprowadzić do czterech rubryk, mianowicie: woli, siły, wiedzy i sprawności”<sup>1</sup>. Różne badania wskazują na to, że nauczyciele są coraz lepiej przygotowani merytorycznie do korzystania z nowych technologii w procesie dydaktycznym. Jest to jednak jedynie fragment tego, co Kotarbiński określa mianem możliwości wewnętrznej. Pozostają nam jeszcze warunki zewnętrzne. Jeśli nie będą spełnione na odpowiednim poziomie, nie będziemy świadkami szerokiego wykorzystywania nowych mediów w nauczaniu. Jeśli szkoła zapewni jedynie jakieś minimum w tym zakresie, również może okazać się, że ilość zabiegów, jakie trzeba wykonać w celu uzyskania dostępu do

---

<sup>1</sup> T. Kotarbiński, *Czyn*, [w:] *Wybór pism*, PWN, Warszawa 1957, s. 435.

wiedniego zaplecza sprzętowego, będzie działała zniechęcająco i demotywowująco. Na ten temat jednak, jak już wcześniej wspomniano, powstaje sporo opracowań. Niniejszy tekst ma skupić się na nieco innych aspektach nauczycielskiego cyfrowego świata.

Obserwując wpływ nowych technologii na życie współczesnego człowieka, trudno nie zauważyć i nie przyznać, że są one dla nas czymś znacznie istotniejszym niż kolejne narzędzia ułatwiające podejmowanie określonych działań i czynności. Stając się integralną częścią otaczającej nas rzeczywistości, poszerzyły ją i rozbudowały, w znacznej mierze usuwając wiele istniejących do tej pory barier wynikających z istnienia czasu i przestrzeni. Pojęcie cyberprzestrzeni nie oznacza już czegoś wirtualnego czy nierzeczywistego. Jest to określenie istotnego fragmentu otaczającej nas rzeczywistości społecznej. Tym samym, niezależnie od tego, czy i w jakim stopniu nauczyciel korzysta ze zdobyczy nowych technologii w samym procesie nauczania, zarówno on, jak i uczniowie oraz cała szkoła ze swoimi strukturami oraz środowiskiem lokalnym istnieje i funkcjonuje na gruncie cyfrowym. Nawet gdybyśmy hipotetycznie przyjęli, że istnieją jeszcze takie placówki, które nie posiadają żadnego zaplecza sprzętowego, to i tak w cyberprzestrzeni istnieją. Nawet jeśli nie miałyby swoich stron internetowych czy „facebookowych funpagów”, to i tak na pewno ktoś gdzieś o nich wspomni, umieści jakieś zdjęcie, wpis, być może wywiąże się jakaś dyskusja. Informacja w świecie cyfrowym staje się w pewnym sensie samodzielnym bytem. Raz umieszczona jest potem wielokrotnie powielana, komentowana i często rozpowszechniana na bardzo szeroką skalę. To samo tyczy się nauczycieli. Czy tego chcą, czy nie, zarówno uczniowie, jak i rodzice, a pewnie także inni nauczyciele, rozmawiają o nich i na gruncie „rzeczywistym”, i cyfrowym. I są to zapewne zarówno rozmowy ogólne, związane z czysto „technicznymi” informacjami, typu: jaki podręcznik należy kupić, jaka jest praca domowa, kiedy jest termin zebrania czy konsultacji, jak również te wchodzące w sfery bardziej osobiste. Na przykład związane ze sposobem wchodzenia w relację z uczniem, jakością tych relacji, czasem różnego rodzaju plotkami, itp. Tym samym wysoce istotne staje się kształtowanie świadomości o specyfice relacji w cyberprzestrzeni, bezpieczeństwie takiego komunikowania się, ochronie danych osobowych, przejawach i skutkach tak zwanej cyberprzemocy. I to nie tylko w odniesieniu do uczniów, ale również nauczycieli. Obie te grupy funkcjonują bowiem w tym świecie. To, że dzieli ich różnica pokoleń, że być może patrzą na świat cyfrowy z różnych perspektyw, nic tu nie zmienia. Tak samo jak – niezależnie od wieku, doświadczenia, pochodzenia, zamieszkania czy jakichkolwiek innych czynników – wszystkich nas obowiązują dokładnie takie same przepisy prawa, warunkujące na przykład poruszanie się po drogach publicznych, tak samo takie same zasady obowiązują wszystkich w odniesieniu do naszego funkcjonowania w cyberprzestrzeni. Ich nieznanie, a co za tym idzie, łamanie i nieprzestrzeganie może być tragiczne w skutkach.

Zastanawiając się głębiej nad treściami zawartymi w powyższym akapicie, można podać w wątpliwość dorosłość użytkowników sieci. Skoro bowiem ktoś nie jest w stanie w sposób obiektywny przewidzieć skutków swoich działań oraz nie potrafi połączyć posiadanej wiedzy z umiejętnościami, trudno określić go jako człowieka w pełni dojrzałego. Paradoxem jest tu fakt, że część użytkowników świetnie radzi sobie z tym aspektem w świecie rzeczywistym, a nie potrafi tego przenieść do świata cyfrowego. Agnieszka Jeran podejmuje próbę zdefiniowania „cyfrowej dorosłości”. Jej zdaniem, określa się ją przez dwa czynniki. Po pierwsze „deklarowany dystans i postawy wobec technologii, bezpieczeństwa w Sieci i ocenę zagrożeń”; po drugie „ograniczone zaufanie do treści dostępnych w Internecie (uwzględniając ilość informacji błędnych, niesprawdzonych, itp., należy uznać za wskaźnik dojrzałości umiarkowany poziom zaufania, a wysokie wskaźniki za przejaw słabego obycia i naiwności)”<sup>2</sup>.

Ogólny opis zasygnalizowanych powyżej zjawisk jest konieczny głównie po to, aby uświadomić, a może raczej przypomnieć środowisku nauczycieli o ich wadze i istnieniu. Często bowiem jest tak, że pozornie posiadamy pewien zasób wiedzy na dany temat, niekoniecznie jednak wiążemy ją z własnym przypadkiem. Dlatego takie opisywanie spraw rzekomo oczywistych również ma istotne znaczenie. Choćby w motywowaniu do podejmowania określonych działań, uzupełniania wiedzy, łączenia teorii z praktyką. Jak dalece jest to istotne, pokazują w pewnym sensie badania prowadzone między innymi przez NASK (Naukową i Akademicką Sieć Komputerową), których wyniki zostały przedstawione we wrześniu 2014 roku w ramach Międzynarodowej Konferencji „Bezpieczeństwo Dzieci i Młodzieży w Internecie”. Jej organizatorzy to Polskie Centrum Programu Safer Internet (PCPSI), które tworzą Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa (NASK) i Fundacja Dzieci Niczyje (FDN), oraz niemieckie konsorcjum realizujące projekt klicksafe. W portalu Onet.pl opublikowano następujące wnioski i relacje z prezentowanych w trakcie konferencji wyników badań, w których wzięło udział 1235 uczniów z 79 szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych: „Badanie pokazało, że 86 proc. badanych korzysta z internetu codziennie, średni czas to 3,68 godziny dziennie. [...] Urządzeniem, za pośrednictwem którego młodzież najczęściej korzysta z sieci, jest smartfon (28,8 proc.). Na dalszych miejscach są laptop (27,7 proc.) i komputer stacjonarny (27,5 proc.). [...] Badanie pokazało, że młodzi ludzie nie mają w sieci przewodników – większość z nich odkrywa wirtualny świat samodzielnie (50,9 proc.), niespełna 17 proc. wprowadza starsze rodzeństwo, a prawie 11 proc. – rówieśnicy. Na ostatnim miejscu znaleźli się rodzice (9 proc.) za nauczycielami (9,7 proc.). 55 proc. badanych uznało, że rodzice nie interesują się tym, co ich dzieci robią w sieci; tylko 5 proc. zadeklarowało, że rodzice wiedzą, do czego dzieci używają

<sup>2</sup> A. Jeran, *Cyfrowe dorastanie – przegląd czynników różnicujących zaufanie do Internetu*, [w:] *Oblicza Internetu. Sieciowe dyskursy. (Roz)poznawanie cyfrowego świata*, red. M. Sokołowski, Wydawnictwo PWSZ w Elblągu, Elbląg 2014, s. 42.

komputera i Internetu. [...] 3,8 proc. młodych ludzi nie korzysta z portali społecznościowych, a aż 62 proc. odwiedza je kilka razy dziennie. Jedna czwarta badanych ma profil otwarty dla wszystkich użytkowników internetu, choć blisko 90 proc. wie, że udostępnianie swoich danych w sieci jest niebezpieczne. 55 proc. badanych deklaruje, że na swoim profilu podaje prawdziwe informacje. [...] Na pytanie, dlaczego nie dbają o prywatność w internecie, odpowiadają, że chcą być widoczni dla jak największej liczby użytkowników (7,6 proc.) albo nie widzą takiej potrzeby (16,7 proc.). [...] Również rodzice – choć mają świadomość zagrożeń – nie zawsze stosują tę wiedzę w praktyce. Choć ponad połowa dzieci ma telefon lub tablet z dostępem do internetu, aż 80 proc. rodziców nie pomyślało o zainstalowaniu na nim oprogramowania zabezpieczającego dziecko przed zagrożeniami<sup>3</sup>. Przytoczone tu dane w jednoznaczny sposób wskazują na fakt, iż młodzi ludzie, pomimo całego szeregu kampanii dotyczących zasad bezpiecznego używania Internetu, nie potrafią lub nie chcą połączyć zdobytej wiedzy z praktyką. Najczęściej nie widzą takiej potrzeby, uważają, że problem nie dotyczy ich osoby. Również autor niniejszego opracowania przeprowadził we własnym zakresie małą próbę polegającą na losowej weryfikacji kont na portalach społecznościowych dzieci w wieku szkoły podstawowej. Większość z nich była całkowicie otwarta i w ogóle niezabezpieczona. Każdy mógł zatem na takie konto wejść i zobaczyć wszystko, co dziecko publikuje.

Czy problem dotyczy również osób dorosłych? Wszelkie kampanie poświęcone są bezpieczeństwu dziecka w sieci. W związku z tym nie prowadzi się w ich ramach osobnych badań skierowanych do rodziców czy nauczycieli. Jednak już w kontekście badań poświęconych dzieciom konieczne jest również zweryfikowanie postaw i wiedzy ich opiekunów. Przytoczone w poprzednim akapicie dane wskazują, że rodzice i nauczyciele są przewodnikami po Internecie jedynie dla mniej niż 10% dzieci. Małe zainteresowanie? Mała wiedza? Znikoma świadomość? Doświadczenia autora niniejszego opracowania, wynikające z prowadzenia szkoleń i zajęć z zakresu obsługi komputera oraz edukacji medialnej zarówno dla studentów, jak również osób dorosłych, wskazują też na tendencję do unikania przez tę drugą grupę takich aktywności czy usług sieciowych, które wydają im się skomplikowane bądź też niebezpieczne. Zamiast zatem przyjrzeć się dokładniej portalom społecznościowym, poznać zasady ich funkcjonowania, mechanizmy i działania, które pozwalają na ochronę swojej prywatności, dorośli często stwierdzają, że tego typu usługi nie są dla nich i całkowicie z nich rezygnują. Paradoksalnie nie mają jednocześnie nic przeciwko temu, aby ich podopieczni w pełni korzystali ze wszystkich funkcji takich serwisów i pozostawiają to bez żadnej kontroli. Tym samym bardzo często można spotkać się z sytuacjami, w których dziecko w wieku poniżej lat trzynastu zakła-

<sup>3</sup> Źródło: <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/nask-mlodzi-ludzie-znaja-zasady-bezpieczenstwa-w-sieci-ale-ich-nie-stosuja/f8xs3> (dostęp 10.09.2015).

da konto na portalu Facebook, podając fałszywe dane odnośnie do daty urodzenia (według regulaminu konto we wspomnianym serwisie można posiadać od momentu ukończenia trzynastego roku życia), a rodzic w ogóle się nie interesuje jego aktywnością w tej przestrzeni. Z całą pewnością nie jest to sytuacja pożądana ani bezpieczna. Co ciekawe, zaobserwowano również jeszcze jedno niepokojące zjawisko. Otóż stały kontakt autora ze środowiskiem nauczycieli potwierdza, że ci z tego grona, którzy posiadają konta na portalach społecznościowych, dostają regularnie zaproszenia do grona znajomych od swoich uczniów. I są to bardzo często zaproszenia wysłane przez dzieci, które założyły konta nielegalnie. Nie mając skończonych trzynastu lat, podały fałszywe daty urodzenia. Zastanawiające jest to, że obserwacje autora niniejszego tekstu wskazują na to, że znaczna część grona pedagogicznego takie zaproszenia akceptuje. Tym samym wyraża niejako swoje poparcie dla łamania regulaminu, co z czysto wychowawczej perspektywy nie wydaje się działaniem pożądanym. I tu znów powstaje pytanie o przyczynę tego zjawiska. Obojętność czy niewiedza? Lekceważenie zasad bezpieczeństwa czy ich nieznanostwo? A może jest to znowu kolejny dowód na to, że wnioski wyciągnięte z przytoczonych wcześniej badań NASK dotyczą nie tylko uczniów. Również nauczyciele i wychowawcy niezależnie od tego, czy znają zasady bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni, nie odnoszą ich do siebie i do swojego otoczenia i traktują jako coś wirtualnego i nierzeczywistego, co ich osobiście nie powinno dotyczyć.

Jak zatem widać, współczesny nauczyciel siłą rzeczy funkcjonuje w świecie cyfrowym. I niezależnie od tego, jaki jest jego stosunek do nowych mediów, czy ich używa regularnie, czy sporadycznie, czy też wcale, specyfika jego pracy powoduje, że w świecie cyfrowym istnieje i zarazem oddziałuje wychowawczo. Nawet jeśli nie robi tego bezpośrednio, to na pewno jakieś informacje na jego temat już się w cyberprzestrzeni znajdują i już żyją tam swoim własnym życiem. Tym samym pierwsza teza, jaką na tym etapie rozważań należy postawić, jest taka, że współcześni nauczyciele i wychowawcy absolutnie nie powinni rezygnować z udziału w cyfrowym życiu. Czy im się to podoba, czy nie, czy czują taką potrzebę, czy nie – jest to istotny fragment rzeczywistości, w której funkcjonują oni oraz ich wychowankowie. Nie można się od niej odizolować. Sprawne w niej funkcjonowanie jest niejako warunkiem niezbędnym do tego, aby rozumieć sens wielu rozmów oraz potrzeb pozostających pod ich wpływem i opieką uczniów.

W tym miejscu zapewne można by pomyśleć, że nauczyciele i wychowawcy jako przedstawiciele starszego pokolenia nie mają możliwości dorównania w biegłości poruszania się po cyfrowym świecie uczniom – przedstawicielom pokolenia zwanego e-pokoleniem, czy też pokoleniem Google. Wydaje się jednak, że nie jest to stwierdzenie prawdziwe. Doświadczenie autora niniejszego opracowania wskazuje, że bez problemu można znaleźć osoby, które mimo że wychowały się w czasach, gdy komputery były specjalistycznymi i niedostęp-

nymi dla przeciętnego człowieka maszynami, a o Internecie jeszcze nikt nie słyszał, w chwili obecnej radzą sobie ze światem cyfrowym na równi z młodzieżą, a czasem nawet lepiej. Obsługa najnowszych zdobyczy technologicznych umożliwiających korzystanie z dobrodziejstw cyberprzestrzeni jest tak pomyślana, aby nie nastroczała zbędnych trudności. A samo poruszanie się w tym nowym dla nas obszarze wydaje się stawać coraz to bardziej umiejętnością społeczną niż technologiczną.

Do tej pory rozważania zawarte w niniejszym opracowaniu dotyczyły przede wszystkim pewnego opisu rzeczywistości oraz ewentualnie pewnych hipotez czy domysłów. Powstaje zatem pytanie, czy jesteśmy w stanie pójść o krok dalej i zweryfikować zawarte tu, a także w innych publikacjach, tezy na gruncie empirycznym. Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie jest jak najbardziej twierdząca. Należy jednak zwrócić uwagę, że mimo upływu lat niewiele się na tym polu dzieje. Manuel Castell jeszcze na progu XXI wieku zwracał uwagę, iż mimo że Internet zdobywa coraz to większą popularność, wciąż nie jesteśmy w stanie dobrze poznać jego natury<sup>4</sup>. Minęło kilkanaście lat i słowa te wciąż pozostają aktualne. Dlaczego? Z całą pewnością mamy do czynienia z technologią, której rozwój przebiega w tempie, którego ludzkość wcześniej nie doświadczyła. Tym samym wiele spośród podejmowanych inicjatyw badawczych traci swoją aktualność, jeszcze zanim zakończy się proces wydawniczy i trafią do publikacji.

Jeszcze bardziej dobitnie na ten temat wypowiedział się Wiesław Godzic, który w kontekście rozważań nad edukacją medialną napisał: „Jest źle – a my nie dość, że nie wiemy, jak być powinno, to jeszcze udajemy, że sytuacja, w jakiej się znaleźliśmy, jest normalna. Mam na myśli problemy edukacji medialnej, rozumianej jako kompleksowe i twórcze podejście do sposobów oddziaływania mediów na człowieka oraz wpływu odbiorcy na kształt i zawartość mediów”<sup>5</sup>. W tym miejscu dochodzimy do bardzo istotnego problemu współczesnego procesu dydaktycznego. Cyfrowa rzeczywistość wprowadziła do naszej przestrzeni społecznej nowe możliwości i nowe zagrożenia. Do tej pory środowisko wychowawcze rodzinne oraz szkolne przygotowywało ucznia do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie. Teraz często przygotowuje jedynie fragmentarycznie. Po raz kolejny, chcąc nie chcąc, wracamy zatem do tezy, według której wychowawca, który nie potrafi biegle funkcjonować w cyberprzestrzeni, nie jest w stanie efektywnie pełnić swojej funkcji.

Wniosek, do jakiego nieuchronnie prowadzą niniejsze rozważania, jest taki, że potrzebne są nowe, interdyscyplinarne badania nad specyfiką naszego funkcjonowania w cyberprzestrzeni. Nad tym, w jaki sposób się w tej rzeczywistości zachowujemy, na czym polegają różnice pomiędzy reakcją w świecie rzeczywistym a cyfrowym, w końcu – z czego te różnice mogą wynikać. Dlaczego zdobytej w świecie rzeczywistym wiedzy nie wykorzystujemy, będąc w świecie cy-

<sup>4</sup> M. Castells, *Galaktyka Internetu*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2003, s. 13.

<sup>5</sup> W. Godzic, *Rozdroża edukacji medialnej*, [w:] *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, red. M. Tanaś, Impuls, Warszawa – Kraków 2005, s. 103.



frowym? Co takiego się dzieje, że z jednej strony wymieszaliśmy już te dwa światy tak, że oba wzajemnie się przenikają, tworząc spójną, poszerzoną przestrzeń społeczną, a z drugiej wciąż nie potrafimy uzasadnić źródeł różnic w naszych działaniach i reakcjach w obu tych światach?

Pewną propozycję, czy też pomysł na takie badania, autor niniejszej publikacji przedstawił w innych swoich opracowaniach. Uogólniając i streszczając, punktem wyjścia do sformułowania nowej koncepcji badawczej w tym zakresie jest uznanie relacyjnego charakteru kontaktu człowiek–media. To, że kreowaną przez media rzeczywistość traktujemy tak samo jak tę realną, a z narzędziami medialnymi wchodzimy w specyficzne relacje, których cechy są tożsame z relacjami międzyludzkimi, udowodnili już prawie dwadzieścia lat temu (1996) Byron Reeves i Clifford Nass. Przeprowadzili oni cały szereg eksperymentów, których wyniki zostały opublikowane, a wnioski pozwoliły im stworzyć tak zwane równanie mediów (media = prawdziwe życie)<sup>6</sup>. Do tej pory jednak otwarte pozostawało pytanie, w jaki sposób pójść o krok dalej i przyjrzeć się charakterowi oraz specyfice relacji człowiek–media. Wydaje się bowiem, że to właśnie w tym miejscu szukać należy źródeł większości problemów, jakie napotykamy na różnych płaszczyznach naszego kontaktu ze najnowszymi zdobyczami technologii. Zarówno na płaszczyźnie pracy, nauki, rozrywki, czy też życia społecznego. I w tym miejscu pojawia się krok drugi, którym jest próba wykorzystania w tym celu teorii analizy transakcyjnej. Koncepcja ta wyrosła na gruncie psychoterapeutycznym, lecz szybko okazało się, że możliwości jej stosowania są znacznie szersze. Jej twórcą jest Eric Berne. Dzięki przejrzystej terminologii oraz gotowym do wykorzystania narzędziom umożliwia ona w stosunkowo nieskomplikowany sposób określenie zależności pomiędzy cechami użytkownika a tymi, jakie przypisuje on na przykład komputerom w różnych sytuacjach oraz podejmując różne działania. Kilka publikacji na ten temat już się ukazało<sup>7</sup>. Są też prowadzone pierwsze badania empiryczne, których wyniki również będą sukcesywnie przedstawiane i udostępniane. Zainteresowanych czytelników zapraszam zatem do lektury innych opracowań autora niniejszej publikacji.

Pokrótkę podsumowując niniejsze rozważania, należy jeszcze raz podkreślić, że współczesny nauczyciel funkcjonuje w świecie cyfrowym, niezależnie od tego, czy tego chce, czy nie, czy był to jego świadomy wybór, czy też został dokonany poza jego wiedzą, czy czerpie z tego korzyści, czy też jest to dla niego obojętne albo nawet pozostaje stratny. Tym samym za rozsądną i dojrzałą postawę możemy uznać jedynie taką, w której wychowawcy na bieżąco starają się nadążać za usługami oferowanymi przez cyberprzestrzeń i starają się być w niej obecni w taki sposób, aby z jednej strony jak najlepiej chronić swoje własne pra-

<sup>6</sup> Zobacz: B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.

<sup>7</sup> Zobacz m.in.: Z. Łęski, *Zarys problematyki komputeryzacji kształcenia w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagieła, Wydawnictwo AJD w Częstochowie, Częstochowa 2011, s. 139–153.

wa, z drugiej przestrzegać panujących tam norm i zasad pozwalających na bezpieczne korzystanie z sieci, a z trzeciej – jak najwięcej korzystać z dobrodziejstw i możliwości, jakie świat cyfrowy może im dostarczyć zarówno na gruncie prywatnym, jak i zawodowym. Dopiero po spełnieniu powyższych warunków możemy mówić, iż nauczyciel jest w stanie przygotować młodego człowieka do sprawnego funkcjonowania w dzisiejszej, poszerzonej rzeczywistości społecznej.

## Bibliografia

- Castells M., *Galaktyka Internetu*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2003.
- Godzic W., *Rozdroża edukacji medialnej*, [w:] *Pedagogika @ środki informacyjne i media*, red. M. Tanaś, Impuls, Warszawa – Kraków 2005.
- Jeran A., *Cyfrowe dorastanie – przegląd czynników różnicujących zaufanie do Internetu*, [w:] *Oblicza Internetu. Sieciowe dyskursy. (Roz)poznawanie cyfrowego świata*, red. M. Sokołowski, Wydawnictwo PWSZ w Elblągu, Elbląg 2014.
- Kotarbiński T., *Czyn*, [w:] *Wybór pism*, PWN, Warszawa 1957.
- Łęski Z., *Zarys problematyki komputeryzacji kształcenia w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagieła, Wydawnictwo AJD w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/nask-mlodzi-ludzie-znaja-zasady-bezpieczenstwa-w-sieci-ale-ich-nie-stosuja/f8xs3> (dostęp 10.09.2015).

## Summary

### Teacher in Digital Reality

The introduction of new technologies into our reality has changed conditions in which teachers work. The issue connected with these new conditions is most frequently addressed only from the didactic perspective position. The present paper focuses on other aspects perspectives of a teacher digital world. The teacher, students and the whole school with its structures and the local environment exist and function in the cyberspace, regardless of whether the teacher uses new technologies and of the extent to which he employs them in the process of teaching. This happens even if it is not his wish and conscious choice. He might benefit from the use of new technologies or they might bring no gains and even loses. Thus, there is only one reasonable and mature attitude. The teacher should attempt to keep up with possibilities offered by the cyberspace and should try to be present in it in such a way that, firstly, his own rights are protected, secondly, he observes rules and norms that enable safe use of the network and thirdly, he enjoys the benefits and opportunities that the digital world can provide to him both in the private and professional areas. Only after fulfilling the conditions mentioned above, we can say that the teacher is able to prepare a young person for functioning in the enlarged contemporary social reality.

**Keywords:** cyberspace, didactics, teacher, student, relationships, transactional analysis.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.25>

Daniel KUKLA  
Marta ZAJĄC

## **Poradnictwo zawodowe na uczelni wyższej – kierunki rozwoju**

**Słowa kluczowe:** rynek edukacji wyższej, rynek pracy, tranzycja, poradnictwo zawodowe.

### **Wprowadzenie**

Poradnictwo zawodowe na uczelni wyższej sprawować może ważną funkcję w procesie przygotowania studentów i absolwentów do pełnienia roli zawodowej oraz do tranzycji z edukacji na rynek pracy. Aby usługi z zakresu poradnictwa zawodowego były efektywne, powinny być dostosowane do aktualnych potrzeb studentów i absolwentów. Potrzeby te warunkowane mogą być specyfiką funkcjonowania rynku edukacji i pracy. Dynamiczne zmiany i przeobrażenia zachodzące na obu rynkach mogą stanowić wyzwanie dla studentów i absolwentów, a tym samym wyzwanie dla poradnictwa zawodowego. To bowiem oczywiste, że wraz ze zmianami zachodzącymi na rynku edukacji i pracy (od których w szczególności zależy sytuacja studentów i absolwentów) ewoluować powinny także usługi z zakresu poradnictwa zawodowego. Celem opracowania jest wskazanie (na podstawie analizy literatury oraz obserwacji własnej) wyzwań, przed jakimi współcześnie staje poradnictwo zawodowe kierowane do studentów i absolwentów, w kontekście zmian następujących zarówno w sposobie funkcjonowania edukacji wyższej, jak również wymagań współczesnego rynku pracy.

### **1. Zmiany na rynku edukacji wyższej a wyzwania dla poradnictwa zawodowego**

Analizując specyficzną sytuację, jaka ma obecnie miejsce na rynku edukacji wyższej, warto wskazać swoiste przeobrażenia zachodzące na tymże rynku

i związane z nimi wyzwania, przed jakimi stają młodzi ludzie w kontekście planowania własnej kariery zawodowej oraz procesu tranzycji na rynek pracy. Na zmiany te reagować powinno także poradnictwo zawodowe, dostosowując do nich ofertę swoich usług. Wskazać można m.in. następujące, wybrane zmiany oraz wyzwania<sup>1</sup>:

- Różnorodność i elastyczność oferty edukacyjnej szkół wyższych. Współczesne szkolnictwo wyższe jest coraz bardziej zróżnicowane – studenci mogą korzystać z wielu różnych form kształcenia oferowanych przez różne instytucje szkolnictwa wyższego. Coraz częściej kształcenie przebiega w formie systemów modułowych. Coraz więcej uczelni stwarza studentom większą elastyczność w ramach wyboru treści oraz form zajęć. Takie zmiany to oczywiście pozytywny efekt dążenia do sprostania przez uczelnie wymaganiom rynku pracy oraz oczekiwaniom studentów. Z jednej strony bowiem stwarzają okazję do wyborów przedmiotów zgodnych z zainteresowaniami studentów, jak również, co bardzo istotne – z oczekiwaniami pracodawców. Z drugiej jednak mogą stanowić dla studentów pewną dodatkową komplikację. Aby bowiem dokonać racjonalnego wyboru programu studiów, należy kierować się z jednej strony znajomością swoich własnych zainteresowań oraz możliwości, jak również celów i planów zawodowych. Ponadto student powinien wykazać się znajomością rynku pracy – zapotrzebowania na określone umiejętności, kompetencje. Te dodatkowe możliwości, ale i poniekąd wyzwania, sprawiają, że młodzi ludzie mogą potrzebować wsparcia w dokonywaniu trafnych wyborów edukacyjnych. W tym kontekście poradnictwo zawodowe może być niezwykle pomocne, tak w zakresie świadczenia porad zawodowych, np. polegających na pomocy w określaniu indywidualnych predyspozycji oraz planów zawodowych studentów, jak również w zakresie dostarczania rzetelnej, sprawdzonej informacji zawodowej dotyczącej m.in. oczekiwań rynku pracy.
- Urynkowienie edukacji i wzrost wskaźnika skolaryzacji. W ostatnich czasach dostęp do edukacji wyższej jest zdecydowanie łatwiejszy, co wiąże się ze wzrostem wskaźnika skolaryzacji. Absolwentów uczelni wyższej jest coraz więcej, rynek jest coraz bardziej nasycony. W tym kontekście zatem bardzo często absolwenci muszą zmagać się z dużą konkurencją na rynku pracy, przy czym samo posiadanie dyplomu ukończenia uczelni wyższej przestaje być ich siłą przetargową. Urynkowienie edukacji wyższej przyczyniać może się do elastyczności kształcenia, lecz z drugiej strony może iść w parze z obniżeniem się jakości kształcenia. Ponadto sprzyja sytuacji, w której to dostęp do edukacji staje się prosty nawet dla osób niewykazujących się należytych zdolnościami czy też zaangażowaniem. To z kolei sprawić może, iż

---

<sup>1</sup> Por. m.in. R. Sultana, *Strategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy – europejskie trendy, działania i wyzwania. Raport CEDEFOP*, Luksemburg 2004, s. 70–71.

zaufanie pracodawców wobec wartości kształcenia na poziomie wyższym obniży się<sup>2</sup>. Studenci zatem już na etapie studiów powinni planować swoją ścieżkę rozwoju zawodowego tak, by być konkurencyjnymi i wyróżniającymi się na rynku pracy (nie tylko poprzez posiadanie dyplomu ukończenia określonych studiów). Tymczasem, jak wynika z raportu *Młodzi na rynku pracy – pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni*, większość młodych osób nie podejmuje żadnej aktywności mającej na celu podnoszenie kwalifikacji czy też przekwalifikowanie się. Co ciekawe, nie robi tego aż 73% młodych osób, którzy pozostają bez pracy, choć nie kontynuują już edukacji formalnej<sup>3</sup>. Zaznaczyć należy, iż czasami w takiej sytuacji samo, nawet najbardziej wyteżone, poszukiwanie pracy w wyuczonym zawodzie może być niewystarczającą aktywnością, która miałaby zbliżyć absolwentów do odniesienia sukcesu zawodowego. Czasem bowiem okazać może się, że ukończenie szkoły i posiadanie dyplomu nie gwarantuje, że absolwent posiada cenione na rynku kwalifikacje, które mógłby on jednak nabyć np. w drodze doskonalenia zawodowego. Bywa również tak, iż konieczne może być przekwalifikowanie zawodowe, by rozwinąć własną karierę zawodową. Zachęcanie młodych ludzi do podejmowania dalszych aktywności edukacyjnych, motywowanie do planowania własnej kariery (zwiększanie świadomości na ten temat), zachęcanie do bycia otwartym na możliwości, jakie daje rynek, jak również inspirowanie do samorozwoju i kreowania własnej przyszłości zawodowej (wyszukiwania, ale również stwarzania szans na rozwój własnej kariery) to niewątpliwie ważne zadania poradnictwa zawodowego. Zdaniem D. Piróg to właśnie sami „absolwenci mogą osłabiać swoje szanse na pomyślną tranzycję przez niechęć podejmowania pracy w zawodzie innym niż wyuczony, małą mobilność i brak klarownego planu rozwoju swojej kariery zawodowej”<sup>4</sup>.

- Nowe możliwości rozwoju kariery edukacyjno-zawodowej. Jak wynika z powyższego, współcześni studenci i absolwenci powinni wykorzystywać różne okazje do zdobywania kompetencji cenionych na rynku pracy, tak by stać się atrakcyjnymi kandydatami na rynku pracy. Z uwagi na dużą konkurencję na rynku pracy mogłoby się wydawać, że zadanie to nie należy do najłatwiejszych. Z drugiej jednak strony swoista różnorodność oferty kształcenia, urynkowanie edukacji (które sprzyja konkurencji pomiędzy szkołami wyższymi) sprawiają, iż szkoły wyższe oferują wiele różnych możliwości rozwoju dla studentów – począwszy od szkoleń, warsztatów, współpracy z lokalnym biznesem, poprzez szeroką ofertę wymiany i wyjazdów zagra-

<sup>2</sup> Szerzej: D. Piróg, *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2013, nr 9, s. 310.

<sup>3</sup> M. Jelonek, K. Kasperek, M. Magierowski, *Młodzi na rynku pracy – pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni*, Warszawa 2015, s. 41–42, dostęp: [http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20150410104351/PARP\\_mlodzi\\_na\\_ryнку\\_pracy\\_srodek.pdf?1428655484](http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20150410104351/PARP_mlodzi_na_ryнку_pracy_srodek.pdf?1428655484) (1.08.2015).

<sup>4</sup> D. Piróg, dz. cyt., s. 311.

nicznych. To wszystko sprawia, że współcześnie studenci posiadają szeroki wachlarz możliwości rozwoju własnej ścieżki kariery. Wiele w tym względzie zależy od ich aktywności, chęci i trafnego wyboru określonych form rozwoju zawodowego. Z tego faktu wynikają również pewne wyzwania i powinności względem poradnictwa zawodowego – doradcy zawodowi współpracujący ze studentami i absolwentami powinni posiadać szeroką wiedzę na temat wszelakich form rozwoju kariery edukacyjno-zawodowej, z jakich korzystać mogą ich klienci, oraz w kompetentny sposób udzielać wsparcia w procesie wyznaczania indywidualnych planów rozwoju kariery edukacyjno-zawodowej.

Ponadto warto wskazać, iż współczesne możliwości, z jakich korzystać mogą studenci, sprawiają na przykład, że coraz częstsze i bardziej powszechne stają się migracje studentów (m.in. właśnie w ramach praktyk czy wymiany studenckiej). Współczesne poradnictwo powinno zatem być nastawione na specyficzne potrzeby studentów planujących wyjazdy zagraniczne, czy też z takich wyjazdów powracających, jak również otwarte na pomoc klientom zagranicznym<sup>5</sup>.

Podkreślić należy również, że współcześnie (choćby z uwagi na większą dostępność ofert edukacji wyższej – o różnej jakości, większą liczbę studentów, migracje zagraniczne itd.) studenci i absolwenci to grupa coraz bardziej zróżnicowana, tak pod względem wieku, doświadczenia, potrzeb, aspiracji, podejścia do pracy i nauki<sup>6</sup>, jak również pod względem oczekiwań wobec usług doradczych, do czego poradnictwo zawodowe powinno się dostosować, poszerzając zakres swojej oferty (tak w zakresie jej treści, formy, jak i dostępności).

## 2. Poradnictwo zawodowe w kontekście przeobrażeń rynku pracy

Specyficzne wyzwania wobec studentów oraz absolwentów w aspekcie przygotowania do procesu tranzycji na rynek pracy wynikają również ze zmian zachodzących na rynku pracy. „Kryzys gospodarczy charakteryzujący się zmniejszeniem produkcji [...], ograniczona zdolność gospodarki do wchłaniania zasobów pracy, wkraczanie na rynek pracy pokoleń wyżu demograficznego, [...] dyskryminacyjne, rekrutacyjne praktyki pracodawców”<sup>7</sup> to tylko wybrane aspek-

<sup>5</sup> Szerzej na temat poradnictwa międzykulturowego m.in.: B.J. Ertelt, J. Górna, G. Sikorski, *Brain Drain – Brain Gain*, Bonn – Częstochowa 2010, s. 81–87; A. Paszkowska-Rogacz, E. Olczak, E. Kownacka, D. Cieślukowska, *Vocational guidance and multicultural challenges*, Warszawa 2008.

<sup>6</sup> Szerzej m.in. *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*, raport Deloitte, katedra rozwoju kapitału ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2013, s. 9–10; dostęp online: [http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pl/Documents/Reports/pl\\_Deloitte\\_PierwszeKrokiNaRynkuPracy\\_2013\\_1.pdf](http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pl/Documents/Reports/pl_Deloitte_PierwszeKrokiNaRynkuPracy_2013_1.pdf) (1.08.2015); D. Piróg, dz. cyt., s. 307–308.

<sup>7</sup> D. Piróg, dz. cyt., s. 313.

ty mające wpływ na kształtowanie się aktualnej sytuacji młodych na rynku pracy. W tym kontekście znalezienie dobrej pracy przysparza młodym ludziom coraz więcej trudności. Coraz więcej osób musi podejmować prace poniżej swoich kwalifikacji i oczekiwań<sup>8</sup>. Niewątpliwie sytuacja, w jakiej aktualnie się znaleźli, nie jest dla nich łatwa. Piętno kryzysu gospodarczego, niepewność oraz brak stabilności w wielu branżach sprawia, iż pracodawcy coraz częściej boją się zatrudniać nowych (a co więcej – młodych, niedoświadczonych) pracowników w oparciu na bezterminowej umowie o pracę. Młodzi pracownicy – studenci i absolwenci – częściej zatrudniani są na umowy na czas określony (co ciekawe, jak wynika z badań, pracownicy po 30. r.ż. już znacznie częściej mogą liczyć na bezterminowe umowy o pracę)<sup>9</sup>. Z racjonalnego punktu widzenia trudno dziwić się pracodawcom, którzy zwykle wolą najpierw sprawdzić kompetencje i umiejętności nowego pracownika, nim zaoferują mu umowę na czas określony. Jednak również trudno dziwić się młodym ludziom, iż czują z tego powodu niezadowolenie, a czasem nawet podkreślają, iż jest to rodzaj dyskryminacji ze względu na wiek. Zwłaszcza że – jak wskazują na to badania – młodzi ludzie od swojej pracy i przyszłego pracodawcy oczekują często właśnie pewności zatrudnienia oraz stabilnej pracy<sup>10</sup>. Poczucia stabilności nie dają jednak umowy tymczasowe, które wręcz mogą sprzyjać poczuciu niepokoju, frustracji i prowadzić do różnych, czasem nieracjonalnych, decyzji (np. związanych z emigracją, przerwaniem lub porzuceniem dalszego kształcenia czy też nieprzemysłanym przekwalifikowaniem zawodowym, nie wspominając już o dłuższym procesie usamodzielniania się, odwlekaniu w czasie podejmowania decyzji o zakładaniu rodziny, itd.). Sytuację taką potęgować mogą również ogólne, negatywne nastroje społeczne, wzmacniane przez populistyczne przekazy medialne. Przykładem mogą być między innymi powszechnie przekazywane ostatnimi czasy informacje na temat nadmiernego wykorzystywania przez pracodawców umów cywilnoprawnych, które są raczej negatywnie oceniane przez pracowników. Co prawda, istnieje brak jednoznacznych danych statystycznych dotyczących liczby takich umów, a podawane informacje są niespójne i bardzo się od siebie różnią. Przykładowo, popularne media wskazują, iż umów takich stosuje się bardzo dużo, że w oparciu o nie pracuje co 6. Polak<sup>11</sup>, podczas gdy inne dane statystyczne wskazują, że umowy cywilnoprawne w 2013 roku stanowiły jedynie

<sup>8</sup> Szerzej m.in. Z. Bauman, *On the Shaky Prospects of Meritocracy*, dostęp: <http://www.social-europe.eu/2011/03/on-the-shaky-prospects-of-meritocracy/> (27.07.2014).

<sup>9</sup> M. Jelonek, K. Kasparek, M. Magierowski, dz. cyt., s. 33 i nast.

<sup>10</sup> Por. m.in. A. Wziętek-Staśko, *Motywatory niematerialne skutecznymi narzędziami doskonalenia procesu motywowania w organizacjach zarządzających różnorodnością*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie” 2014, nr 73, s. 693; M. Jelonek, K. Kasparek, M. Magierowski, dz. cyt., s. 31–32.

<sup>11</sup> Por. m.in. „Dziennik. Gazeta Prawna”: <http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/832119,umowy-co-szosty-polak-pracuje-na-smieciowce.html>; Portal Forsal.pl: <http://forsal.pl/artykuly/880948,raport-for-co-czwarty-polak-na-smieciowce.html>.

2,3% wszystkich umów (dla porównania – umowy o pracę 54,2%)<sup>12</sup>. Wprawdzie zgodnie z raportem BKL *Młodzi na rynku pracy – pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni*, przedstawiającym dane za rok 2014, młodzież ucząca się (w tym studenci) to grupa, która częściej niż inne (m.in. absolwenci, osoby powyżej 30. r.ż.) podejmuje pracę w oparciu o umowę cywilnoprawną (co z uwagi na specyfikę tych umów jest w pełni zrozumiałe i bywa często w interesie samych studentów, m.in. z uwagi na ich elastyczność), to jednak podkreślić należy, że nie są to umowy dominujące także i w tej grupie osób (24% do 65% etatów). Jednakże często powtarzane w mediach informacje na temat negatywnych aspektów takich umów podawane wraz z informacją o wzroście ich popularności budzą ogólne niepokoje społeczne, zwłaszcza wśród osób młodych, planujących swoją karierę zawodową. Taka sytuacja stwarza zatem nowe wyzwania wobec poradnictwa zawodowego. Rolą doradców może być zaznajamianie młodych ludzi ze specyfiką różnych form zatrudnienia (uświadamianie, która forma, w jakich okolicznościach byłaby najbardziej odpowiednia). Ponadto przygotowanie studentów i absolwentów do ewentualnych negocjacji warunków zatrudnienia (negocjacje takie powinny być poparte wiedzą oraz znajomością swoich obowiązków, praw i możliwości). Doradcy zawodowi, wchodząc niejako w rolę pośredników pomiędzy studentami a pracodawcami (szanse takie stwarzają np. Akademickie Biura Karier), mogą także oferować pomoc w negocjowaniu takowych warunków. Istotną kwestią jest także dostarczanie informacji – konkretnych faktów na temat rynku pracy – tak, by ostudzić nadmierne niepokoje społeczne.

Dynamika zmian na rynku pracy sprzyjać może ponadto swoistemu chaosowi informacyjnemu, który utrudniać może podejmowanie racjonalnych decyzji zawodowych. Młodzi ludzie podczas planowania swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej mogą sugerować się np. rankingami kierunków studiów, na które aktualnie jest zapotrzebowanie, podczas gdy jednak rankingi te zmieniają się dosyć często, a czasem nawet różnią się od siebie w zależności od źródła. Taka sytuacja niewątpliwie utrudnia młodym planowanie kariery edukacyjno-zawodowej. Dodać należałoby, że czasem chaos informacyjny wprowadzają same instytucje szkolnictwa wyższego. Ich znaczna liczba powoduje, iż aktualnie konkurują one i zabiegają o studentów, używając do tego wielu różnych środków i argumentów. Oferują nowe kierunki studiów (często pod zagadkowo brzmiącymi nazwami), zapewniają, że po każdym z nich jest ogrom pracy. Pomoc realizowana przez poradnictwo zawodowe powinna obejmować również wsparcie w selekcji i weryfikacji informacji na temat faktycznego zapotrzebowania rynku pracy – tak w kontekście zapotrzebowania na konkretne zawody (choć podkreślić należy, iż takie analizy zawsze są trudne, nie do końca pewne i szybko się zmieniają), jak również w aspekcie umie-

<sup>12</sup> *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*, red. I.E. Kotowska, Warszawa 2014, s. 26.



jętności i kompetencji cenionych na rynku pracy. Z tego też względu wydaje się, iż poradnictwo zawodowe dla studentów powinno ściśle współpracować z instytucjami rynku edukacji i pracy, ale być od nich całkowicie niezależne. Tymczasem, jak wynika z obserwacji – poradnictwo zawodowe dla studentów realizowane jest najczęściej przez akademickie biura karier, które zwykle funkcjonują w strukturach uczelni wyższych, a w swoich działaniach kierują się głównie ich interesem.

Podczas planowania własnej kariery zawodowej, dokonując wyboru szkoły wyższej, planując swój indywidualny program kształcenia czy też wybierając metody i formy doksztalania i doskonalenia zawodowego młodzi ludzie powinni mieć świadomość nie tylko kierunków kształcenia, na które jest zapotrzebowanie, ale również cenionych przez pracodawców kompetencji, których poszukują oni u swoich przyszłych pracowników. Jak już zostało to wielokrotnie podkreślone, samo nabycie określonego tytułu zawodowego nie gwarantuje przygotowania do pełnienia roli zawodowej. Cenione na rynku pracy kompetencje młodzi ludzie mogą zdobywać na różne sposoby, a rolą doradców zawodowych powinno być udzielanie pomocy w zakresie doboru odpowiednich form doksztalania się. Aby jednak doradcy byli rzetelnie do tego przygotowani, sami muszą mieć świadomość oczekiwań pracodawców w tym względzie. Ważnym jest również to, by doradcy zawodowi pozyskiwali owe informacje z najbardziej aktualnych źródeł i udzielali zebranych informacji studentom, absolwentom, ale także uczelniom wyższym, tak by mogły one stale weryfikować zamierzone efekty kształcenia oraz dostosowywać do nich swoje programy nauczania<sup>13</sup>. Warto uczyć studentów (jak również wykładowców), jakie kompetencje, nie tylko fachowe, ale również tzw. miękkie, są obecnie (oraz będą w przyszłości) doceniane w danej branży. W związku z tym doradcy zawodowi powinni analizować rynek pracy i niejako przewidywać ewentualne zmiany.

Warto również podkreślić, iż w aspekcie szczególnej specyfiki współczesnego rynku pracy (wynikającej ze swoistej stagnacji niektórych gałęzi gospodarki) szczególnym wyzwaniem stawianym młodym ludziom jest nie tyle skuteczne poszukiwanie miejsc pracy oraz sprawne odpowiadanie na potrzeby rynku pracy, ile ich kreowanie (zgodne z własnymi możliwościami, talentami, predyspozycjami oraz aspiracjami i potrzebami). Takie podejście do projektowania własnej kariery i samodzielnego stwarzania okazji rynkowych przez studentów i absolwentów może stanowić o ich przewadze na rynku i doprowadzić ich do sukcesu. Powinno być zatem również swoistego rodzaju wyzwaniem wobec poradnictwa zawodowego<sup>14</sup>. Rola doradców nie polega

<sup>13</sup> Szerzej m.in.: M. Zając, *Efekty kształcenia zgodne z wymaganiami rynku pracy wyzwaniem współczesnego szkolnictwa wyższego*, [w:] *Współczesne uwarunkowania rynku pracy*, red. D. Kukła, W. Duda, Częstochowa 2015, s. 39–52.

<sup>14</sup> Szerzej: K. Pukelis, *Relation of career designing theories and career counseling strategies: for creative person's career development*, [w:] *Vocational counselling changes and challenges on*

jedynie na informowaniu i doradzaniu (np. w zakresie możliwości doskonalenia czy też przekwalifikowania zawodowego, jeśli zajdzie taka potrzeba), ale również na stymulowaniu studentów i absolwentów do kreatywnego rozwoju własnej kariery oraz edukacji całościowej.

Podjmując tematykę dotyczącą wyzwań poradnictwa zawodowego realizowanego dla studentów i absolwentów, należałoby ponadto dodać, iż doradcy zawodowi współpracujący z tą grupą osób powinni mieć świadomość ich indywidualnych potrzeb, które z jednej strony wynikają z powyżej opisanej sytuacji, jaką warunkują zmiany na rynku edukacji i pracy, z drugiej natomiast ze specyficznych potrzeb wynikających z etapu rozwoju zawodowego, na jakim znajdują się studenci. Należy mieć na uwadze, iż studenci i absolwenci to w przewadze osoby poszukujące swojej drogi zawodowej. Z jednej strony mają tendencję do eksperymentowania, wykazują się innowacyjnością, kreatywnością, z drugiej zaś to osoby, które pragną budować podstawy bezpiecznej przyszłości poprzez podjęcie pewnej pracy<sup>15</sup>. Współcześni studenci i absolwenci to w przewadze przedstawiciele pokolenia Y oraz Z. Jak już zostało to powyżej zaznaczone, wskazuje się, iż są to pokolenia wewnętrznie zróżnicowane, posiadające specyficzne potrzeby<sup>16</sup>, żyjące w bardzo dynamicznych czasach, a co za tym idzie, przyzwyczajone do natychmiastowości – oczekujące szybkich, prostych porad, wskazówek<sup>17</sup>, spędzające wiele czasu „w sieci” (studiujących on-line, komunikujących się za pośrednictwem internetu). Znajomość charakterystyki współczesnych studentów oraz świadomość ich oczekiwań stanowić powinna o kierunkach rozwoju usług z zakresu poradnictwa zawodowego (zarówno w aspekcie ich treści, jak również formy – np. porady on-line) – co prowadzić powinno do zwiększenia ich jakości oraz adekwatności do potrzeb studentów.

## Podsumowanie

W kontekście powyższych rozważań (choć wyraźnie podkreślić należy, iż stanowią one jedynie wycinek wszystkich wyzwań, z jakimi zmierzyć muszą się

---

*the labour market*, red. J. Górn, D. Kukla, Częstochowa 2014, s. 91–92; J.-P. Dauwalder, *From heuristics to life-designing: New tools for coping with complex situations*, [w:] *Vocational Counseling: changes and challenges on the labour market*, red. J. Górn, D. Kukla, Częstochowa 2014.

<sup>15</sup> C. Pielok, A. Woynarowska-Janiszewska, A. Łukaszewska, *Indywidualny Plan Działania. Podręcznik metodyczny*, Wyd. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2010, s. 50–51.

<sup>16</sup> Por. m.in. M. Ładyga, *Współczesne problemy zarządzania pracownikami pokolenia Y*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej” 2011, nr 1.

<sup>17</sup> Por. m.in. Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań 2000, s. 372–385; M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, materiały ze Światowego Kongresu IAEVG – AIOSP, Warszawa 2003, s. 21 i nn.

współcześni studenci i absolwenci na rynku edukacji i pracy) wydaje się, iż istnieje realna potrzeba wsparcia jednostek w planowaniu i realizowaniu indywidualnych karier edukacyjno-zawodowych. W tym kontekście szczególną rolę i znaczenie przypisać można poradnictwu zawodowemu. By jednak poradnictwo zawodowe w efektywny sposób realizowało swoje cele i należycie spełniało funkcje, powinno być dostosowane do specyficznych potrzeb i oczekiwań studentów i absolwentów. Potrzeby i oczekiwania te z jednej strony uwarunkowane mogą być specyfiką rynku edukacji i pracy, jak również indywidualną sytuacją każdej jednostki. Wyraźnie podkreślić należy, że tak jak nieustannie zmieniają się warunki społeczno-gospodarcze, ewoluuje rynek pracy, edukacja wyższa, tak przeobrażeniom i procesom doskonalenia poddawane powinny być także usługi z zakresu poradnictwa zawodowego. Dostosowanie usług z zakresu poradnictwa zawodowego do realnych potrzeb studentów i absolwentów, jak również do wyzwań wynikających z przeobrażeń społeczno-gospodarczych, w znaczący sposób wpłynąć może na jakość życia edukacyjnego i zawodowego jednostek, jak również na funkcjonowanie rynków edukacji i pracy. Powyższe rozważania miały przede wszystkim na celu zwrócenie uwagi na ważność usług z zakresu poradnictwa zawodowego oferowanych studentom i absolwentom oraz na ich znaczenie dla rynków edukacji i pracy. Efektem poczynionych analiz było wskazanie kierunków rozwoju współczesnego poradnictwa zawodowego realizowanego dla studentów oraz absolwentów uczelni wyższych. Opracowanie stanowi wstęp do dalszych teoretycznych i empirycznych analiz.

## Bibliografia

- Bauman Z., *On the Shaky Prospects of Meritocracy*, dostęp: <http://www.social-europe.eu/2011/03/on-the-shaky->
- Dauwalder J-P., *From heuristics to life-designing: New tools for coping with complex situations*, [w:] *Vocational Counselling: changes and challenges on the labour market*, red. Górna J., Kukła D., Częstochowa 2014.
- „Dziennik. Gazeta Prawna”: <http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/832119,umowy-co-szosty-polak-pracuje-na-smieciowce.html>.
- Ertelt B.J., Górna J., Sikorski G., *Brain Drain – Brain Gain*, Bonn – Częstochowa 2010.
- Forsal.pl: <http://forsal.pl/artykuly/880948,raport-for-co-czwarty-polak-na-smieciowce.html>.
- Jelonek M., Kasperek K., Magierowski M., *Młodzi na rynku pracy – pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni*, Warszawa 2015, dostęp: [http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20150410104351/PARP\\_mlodzi\\_na\\_ryнку\\_pracy\\_srodek.pdf?1428655484](http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20150410104351/PARP_mlodzi_na_ryнку_pracy_srodek.pdf?1428655484).

- Ładyga M., *Współczesne problemy zarządzania pracownikami pokolenia Y*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej” 2011, nr 1.
- Malewski M., *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, materiały ze Światowego Kongresu IAEVG – AIOSP, Warszawa 2003.
- Melosik Z., *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań 2000.
- Paszowska-Rogacz A., Olczak E., Kownacka E., Cieślukowska D., *Vocational guidance and multicultural challenges*, Wyd. KOWEŻiU, Warszawa 2008.
- Pielok C., Woynarowska-Janiszewska A., Łukaszewska A., *Indywidualny plan działania. Podręcznik metodyczny*, Warszawa 2010.
- Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*, raport Deloitte, katedra rozwoju kapitału ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie 2013 dostęp online: [http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pl/Documents/Reports/pl\\_Deloitte\\_PierwszeKrokiNaRynkuPracy\\_2013\\_1.pdf](http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pl/Documents/Reports/pl_Deloitte_PierwszeKrokiNaRynkuPracy_2013_1.pdf).
- Piróg D., *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2013, nr 9.
- Pukelis K., *Relation of career designing theories and career counseling strategies: for creative person's career development*, [w:] *Vocational counselling changes and challenges on the labour market*, red. Górna J., Kukła D., Częstochowa 2014.
- Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*, red. Kotowska I.E., Warszawa 2014.
- Sultana R., *Strategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy – europejskie trendy, działania i wyzwania. Raport CEDEFOP*, Luksemburg 2004.
- Wziątek-Staśko A., *Motywatory niematerialne skutecznymi narzędziami doskonalenia procesu motywowania w organizacjach zarządzających różnorodnością*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie” 2014, nr 73.
- Zajac M., *Efekty kształcenia zgodne z wymaganiami rynku pracy wyzwaniem współczesnego szkolnictwa wyższego*, [w:] *Współczesne uwarunkowania rynku pracy*, red. D. Kukła, W. Duda, Częstochowa 2015.

## Summary

### **Career Guidance at the University. Paths of Development**

This article provides a critical analysis of literature. On this basis the contemporary challenges facing students and graduates of universities in terms of the planning process of their own education and professional development (including both stage of the process of acquiring skills and competencies as well as the process of entering the labor market) were indicated. These challenges arise from the transformation of education market, as well as the evolution of the labor market. Career guidance should respond to these changes and adapt to them their offer. The result of the analysis was to identify directions of development of modern career guidance implemented for students and higher education graduates.

**Keywords:** higher education, labor market, a transition, career counseling.



## **CZEŚĆ III**

### **DZIECKO I RODZINA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ PEDAGOGICZNYCH**





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.26>

Jarosław JAGIEŁA

## Stan wewnętrznego dziecka w analizie transakcyjnej

**Słowa kluczowe:** analiza transakcyjna, wewnętrzne dziecko, infantyizm, style charakterologicznej, zaburzenia osobowości.

Nie ulega wątpliwości, że własne wewnętrzne schematy i stany psychiczne określają styl przyjętego przez nas myślenia, przeżywanych emocji, i w konsekwencji prezentowanych konkretnych zachowań. Decydują też o naszym stosunku do nas samych, do innych ludzi oraz w sposób najbardziej ogólny do całego świata. Nie bez znaczenia jest też fakt, że mają wpływ na podejmowane decyzje i ich nieuchronne następstwa. Jedną z koncepcji psychologicznych określających rolę i znaczenie owych wewnętrznych stanów umysłu jest analiza transakcyjna (ang. *transactional analysis*), opatrywana niejednokrotnie skrótem AT, a w przypadku piśmiennictwa anglojęzycznego TA. Jako teoria oraz praktyka terapii indywidualnej, grupowej i rodzinnej zapoczątkowana została w drugiej połowie lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku przez amerykańskiego psychiatrę i psychoterapeutę Erica Berne'a (1910–1970). W koncepcji tej ujmuje się osobowość jednostki przy pomocy trzech komplementarnych stanów ego: Ja-Rodzic (*The Parent*), Ja-Dorosły (*The Adult*) oraz będący przedmiotem naszego zainteresowania w tym tekście stan Ja-Dziecko (*The Child*)<sup>1</sup>. „Psychika człowieka – pisze Tanhaal Luvaas – składa się z wielu elementów «podosobowości». Każdy ma swoją wartość, zadania i odmienny sposób funkcjonowania. Wewnętrzne dziecko (ang. *Inner Child*) jest tylko jednym z tych składników, choć zapewne najwcześniej powstałym i najbardziej esencjonalnym”<sup>2</sup>. Przyjrzyjmy

<sup>1</sup> Znaczenie wszystkich omawianych pojęć AT odnaleźć można w odpowiednich opracowaniach leksykalnych, m.in. J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012. W nawiasach podano również terminy w języku angielskim ze względu na ujawniające się niekiedy różnice w tłumaczeniu tych pojęć na język polski.

<sup>2</sup> T. Luvaas, *Jestem tutaj – rozmowa z moim wewnętrznym dzieckiem*, Łódź 1995, s. 12.

się zatem na tle innych części naszej transakcyjnie rozumianej osobowości owemu nieodgadnionemu, a czasem też skrzywdzonemu stanowi naszej psychiki.

## 1. Wewnętrzne dziecko i inne stany Ja

Sposób, w jaki analiza transakcyjna opisuje poszczególne składowe osobowości, sprowadza się do ujęcia funkcjonalnego i strukturalnego. W pierwszym z ujęć poszczególne stany ego dzielone są dodatkowo ze względu na efektywną psychologiczną rolę, jaką odgrywają. Tak więc w samym stanie Ja-Rodzic (R), który jest zespołem myśli i zachowań podejmowanych najczęściej bezrefleksyjnie jako introjekty rodzicielskich oddziaływań (lub osób pełniących taką rolę), dostrzegamy jeszcze inne składowe. Wymieńmy tu najczęściej Rodzica Kontrolującego (*The Controlling Parent*) charakteryzującego się chęcią kontroli, krytyki i kierowania. Formułującego nierzadko rygorystyczne nakazy, zakazy i powinności wobec siebie i innych. Nazywanego czasem surowym wewnętrznym głosem rodzicielskim. Badania naukowe potwierdzają, że „w galerii wewnętrznych głosów u młodych dorosłych rodzice zajmowali jedno z ważnych miejsc”<sup>3</sup>. Potwierdza to programowe znaczenie, jakie rodzice nadają całemu naszemu aktualnemu i przyszłemu życiu<sup>4</sup>. Wspomnijmy także Rodzica Opiekuńczego (*The Protective Parent*), którego z kolei zadania sprowadzają się do troski, współczucia, pomocy czy ochrony. Literatura przedmiotu wymienia tu jeszcze szereg innych funkcjonalnych odmian R, pominiemy je jednak dla czytelności wywodu<sup>5</sup>. Kolejny stan Ja to Dorosły (*The Adult*), będący najbardziej racjonalną, autonomiczną, obiektywną częścią osobowości. Dorosły (D) odpowiada za dobry kontakt z rzeczywistością oraz ocenę prawdopodobieństwa zdarzeń i przetwarzanie informacji<sup>6</sup>.

Przedmiotem naszych szczególnych zainteresowań uczyniliśmy stan Ja-Dziecko (Dz), który również posiada szereg swoich odmian i składowych. Jest to wewnętrzne dziecko ujawniające się w osobowości jednostki jako najbardziej pierwotna i regresywna struktura będąca zbiorem myśli, uczuć i zachowań pochodzących oraz odtwarzanych z okresu dzieciństwa danej osoby. Owa archa-

<sup>3</sup> E. Dryll, *Tatusz, koleżanka, Kmicic, policjant i pies: identyfikacja głosów w dialogu wewnętrznym podmiotu*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 48, nr 1.

<sup>4</sup> W AT programująca rola rodzicielskich oddziaływań nosi nazwę skryptu (*life-script*).

<sup>5</sup> M.in. Rodzica Grupowego (*The Parent Group*), Rodzica Kulturowego (*The Cultural Parent*), Rodzica Niepełnego (*The Incomplete Parent*), Rodzica Organizacyjnego (*The Organizational Parent*), Rodzica Praktycznego (*The Practical Parent*), Rodzica Przesądnego (*The Superstitious Parent*) i innych.

<sup>6</sup> Również Dorosły dzielony jest jeszcze na poszczególne składowe, m.in. Dorosły Analityczny (*The Analytical Adult*), Dorosły, Dorosły Kreatywny (*The Creative Adult*), Dorosły Doświadczający (*The Experiencing Adult*) czy Dorosły Poetycki (*The Poetic Adult*), Dorosły Racjonalny (*The Rational Adult*) oraz Dorosły Refleksyjny (*The Reflective Adult*).

icność wewnętrznego dziecka powoduje, że w AT bywa niekiedy określana terminem *Archaeopsyché*<sup>7</sup> Poszczególne „dziecięce” stany Ja znamionują ich istotę i doniosłość w życiu jednostki. Tak więc Dziecko Przystosowane (*The Adapted Child*), tłumaczone też niekiedy jako Dziecko Zaadaptowane<sup>8</sup>, charakteryzuje się posłuszeństwem wobec zapamiętanych faktycznych lub wyobrażonych poleceń rodzicielskich. Osoba powodowana tego rodzaju właściwością będzie starała się spełniać oczekiwania innych i dostosowywać do reguł oraz zwyczajów społecznych, co – jak wiadomo – może mieć dobre, ale też negatywne skutki w życiu jednostki. Stąd też skrajnie przeciwna odmiana wspomnianego stanu Ja bywa określana jako Dziecko Zbuntowane (*The Rebellious Child*), która przejawia się w zachowaniu poprzez ciągły negatywizm, opozycyjność, opór czy skrajny nonkonformizm. Ciekawym aspektem Dziecka może być także Dziecko Wycofane (*The Withdrawn Child*), przejawiające się odrzuceniem i rezygnacją z doznawania troski rodzicielskiej. Jakże często dostrzec możemy tego rodzaju przejawy u jednostek cierpiących na depresję. Jednak w opisywanej strukturze psychologicznego Dziecka pragnie się, tak jak w przypadku każdego realnego dziecka, dostrzec też radość, swobodę i ekspresję. Tym mianem opatruje się Dziecko Naturalne (*The Natural Child*), będące autonomiczną i funkcjonalną składową Dziecka charakteryzującą się chęcią zaspokojenia własnych uczuć, swoich potrzeb fizycznych i psychicznych, pragnień czy zachcianek bez cenzurowania ich, a także nierzadko bez odnoszenia ich w stosunku do reguł i wymagań społecznych. Stanowi ono główne źródło kreatywności i energii życiowej jednostki. O wielu wszak artystach, poetach czy twórcach mówi się potocznie, że są „wiecznymi dziećmi”. Niech za przykład posłuży nam książka-poeta Jan Twardowski. Píše się o nim: „Urodził się w Dniu Dziecka, może więc dlatego do końca miał w sobie wrażliwość i nieśmiałość. A także zachwyt nad światem, uważał się też za rozpieszzone dziecko Pana Boga”<sup>9</sup>. Można wspomnieć jeszcze o jednym wiążącym się z tym aspektem osobowości mianie, które analiza transakcyjna określa terminem „Małego Profesora” (*The Little Professor*), reprezentującym twórcze i intuicyjne wczesnodziecięce strategie badania rzeczywistości, zaciekawienia oraz rozwiązywania pojawiających się wciąż problemów<sup>10</sup>. Obok wymienionych tu funkcjonalnych stanów Ja spotkać można również podziały strukturalne, które informują głównie o treściach myślenia, odczuwania i działania owych stanów w czasie ujawniających się aktów komunikacji noszących miano transakcji.

<sup>7</sup> K. Jankowski, *Analiza transakcyjna*, [w:] *Terapia grupowa w psychiatrii*, red. H. Wardaszkowska-Lyskowska, Warszawa 1980, s. 197.

<sup>8</sup> Skrajnie „posłuszna” forma stanu Dziecka Zaadaptowanego nazywana jest Dzieckiem Podporządkowanym (*The Subordinate Child*).

<sup>9</sup> J. Bończa-Szabłowski, *Tupecik księdza Twardowskiego*, „Plus Minus”, dodatek do „Rzeczpospolitej” 2015, nr 125, s. 38.

<sup>9</sup> Tamże, s. A7.

<sup>10</sup> C.B. Loughmiller, *Little Professor Definition*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 6, nr 4, 1976, s. 444.

Jedna z pojawiających się co jakiś czas reklam telewizyjnych zachęca klientów do niczym nieskrępowanych zakupów hasłem: „Odkryj w sobie dziecko!”. Pomijając tego rodzaju sposób odkrywania w sobie dziecięcego stanu osobowości, można jednak zadać sobie pytania o metody dotarcia do omawianego tu obszaru psychiki. Niektórzy autorzy dostarczają różnego rodzaju wypowiedzi. Tanhal Luvaas wskazuje na metodę wizualizacji, metodę pisania dziennika (niedominującą ręką!) oraz medytację i dialog z głosem<sup>11</sup>. W przypadku tego ostatniego sposobu możemy mówić zarówno o prowadzeniu wewnętrznego dialogu, czyli pewnego rodzaju rozmowy z samym sobą i wsłuchiwanie się we własną narrację, niejako „rozmowie w naszych myślach”, jak i potraktowaniu głosu w sensie dosłownym. Ten drugi aspekt obecności stanu Ja-Dziecko jest szczególnie bliski polskiej autorce Anecie Łastik, która za sprawą coachingu pracuje z osobami mającymi problemy z ekspresją swojego głosu. Główne przesłanie tej autorki sprowadza się do przeświadczenia, że jeśli mamy różnego rodzaju kłopoty ze swoim głosem, to mamy tak naprawdę problemy z sobą samym, w szczególności ze stanem swojego wewnętrznego dziecka. Zainteresowanego i zainspirowanego tym tematem czytelnika warto odesłać do dwóch książek tej niegdyś znanej i popularnej piosenkarki, jakimi są: *Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy*<sup>12</sup> oraz *Wewnętrzne dziecko*<sup>13</sup>. Wydaje się jednak, że najbardziej znane pozycje poświęcone temu zagadnieniu zostały napisane przez Johna Bradshawa, którego wprawdzie trudno uznać za typowego przedstawiciela AT, to jednak nie kryje on swoich inspiracji pochodzących od tej właśnie koncepcji<sup>14</sup>. W jego podejściu odzyskiwane kontaktu ze swoim dzieckiem, szczególnie w przypadku różnego rodzaju psychopatologii, odbywa się poprzez wieloetapowy proces. „Odzyskiwanie wewnętrznego dziecka polega na cofnięciu się w czasie do kolejnych etapów rozwoju i rozwiązywaniu problemów, które nadal pozostały nierozwiązane”<sup>15</sup>. Istota tego rodzaju zabiegów, które często mają charakter pracy psychoterapeutycznej, sprowadza się głównie do otoczenie wewnętrznego dziecka przez inny stan osobowości – Rodzica Opiekuńczego. Jego troskę, zrozumienie i wyrozumiałość. Jednak to, co w dużym stopniu chroni przed nadmierną regresją i infantyлизacją tego typu zabiegów, wyraża się obecnością i uaktywnieniem dorosłych zasobów danej osoby.

## 2. Wewnętrzne dziecko nie oznacza infantyлизmu

Opowiedzenie się za wewnętrznym dzieckiem nie jest równoważne z infantyлизmem, który jest wyrazem ujawniającej się niedojrzałości, nieodpowiedzial-

<sup>11</sup> T. Luvaas, dz. cyt., s. 12.

<sup>12</sup> A. Łastik, *Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy*, Warszawa 2002.

<sup>13</sup> Tamże, *Wewnętrzne dziecko*, Warszawa 2008.

<sup>14</sup> J. Bradshaw, *Powrót do swego wewnętrznego domu. Jak odzyskać i otoczyć opieką swoje wewnętrzne dziecko*, Konstancin-Jeziorna 2008, s. 14–15.

<sup>15</sup> Tamże, s. 95.

ności i braku adekwatnego i odzwierciedlającego związku z otaczającą rzeczywistością. Francesco M. Cataluccio uznaje cechę tę za najbardziej charakterystyczną i dojmującą chorobę naszych czasów. Cytując holenderskiego historyka i filozofa kultury Johana Huizingę, stwierdza: „Wielu ludzi, wykształconych i niewykształconych, podchodzi do życia jak do zabawy, podobnie jak czynią to dzieci, i to w końcu staje się trwałą postawą. Taka wieczna niedojrzałość odznacza się zapominaniem o własnej godności oraz brakiem szacunku do ich poglądów, co płynie z nadmiernej koncentracji na swojej osobowości”<sup>16</sup>. Miniony wiek stał się, zdaniem tego autora, tragicznym zwycięstwem niedojrzałości, gdzie młodość przestała być cechą biologiczną, a stała się swoistym „wyznacznikiem kulturowym”, gdzie „wszystko jest zabawą”, gdzie dorośli rozpaczliwie dążą do zachowania młodości, chcą myśleć, ubierać się i postępować jak młodzież, gdzie wreszcie „za wzorzec istoty idealnej obrano dziecko”<sup>17</sup>.

W podobny i niezwykle trafny sposób pisze o tym amerykański politolog, wykładowca Uniwersytetu Maryland – Benjamin R. Barber. Zauważa, że globalizacja, konsumpcjonizm i marketing powodują „infantylizację dorosłych oraz przemianę dzieci w konsumentów, zanim jeszcze dorosną”<sup>18</sup>. Różne przejawy, ale też czułe wskaźniki tego procesu, wyrażają się według Barbera m.in. poprzez widoczny brak osób podejmujących odpowiedzialność za swoje życie. Wpatrzeni w ekrany telewizorów i monitory komputerów oglądają seriale TV, czyli bajki, i nimi żyją oraz uciekają w nierealistyczny świat gier komputerowych. Podejmują zakłady w gry liczbowe, choć szansa jakiegokolwiek sensownej wygranej jest równa niemal zeru<sup>19</sup>. W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia ze zjawiskiem, które właśnie w analizie transakcyjnej nosi miano „iluzji św. Mikołaja”<sup>20</sup>. Jest to nic innego jak złudne dziecięce przekonanie i urojone oczekiwanie magicznego zdarzenia, które zmieni całe życie, uczyni je szczęśliwym lub pełnym nagród.

W dziedzinie życia zbiorowego wkraczamy w ten sposób, jak twierdzi Eryk Mistewicz<sup>21</sup>, w epokę postpolityki, gdzie dominuje „wizerunek” przykrywający rzeczywiste poglądy, intencje i idee, narzucone i wykreowane narracje oraz eksponuje się emocje zamiast argumentów i programów, co jest kolejnym dowodem na infantylizację naszego wspólnotowego życia społecznego. Zjawisko to widoczne jest w wielu krajach europejskich i państwach zachodniej cywilizacji. Jeden z japońskich reżyserów Hideaki Anno stwierdza: „Przeegraliśmy z Amerykanami i od tego

<sup>16</sup> Za: F.M. Cataluccio, *Nedojrzałość. Choroba naszych czasów*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 9.

<sup>17</sup> Tamże, s. 11.

<sup>18</sup> *Koniec świata dorosłych dzieci*, rozmowa Igora Janke z Benjaminem Barberem, „Rzeczpospolita” 2008, nr 239, s. A-12.

<sup>19</sup> B.R. Barber, *Skonsumowani: jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, Warszawa 2008.

<sup>20</sup> R.E. Osnes., *Santa Claus Scores Again*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 1, s. 29.

<sup>21</sup> E. Mistewicz, *Witajcie w postpolityce*, „Frona” 2008, nr 49, s. 101–106.

czasu jesteśmy wychowywani w sposób, który nie tworzy ludzi dorosłych. Nawet dla mojego pokolenia 40-latków, a także dla ludzi starszych, nie istnieje rozsądny model dorosłego człowieka. Wielu intelektualistów i artystów podziela teorię, że klęska wojenna pozbawiła kraj niepodległości i doprowadziła do powstania kraju wiecznych dzieci, zmuszonych żyć pod ochroną amerykańskiego tatusia”<sup>22</sup>. A dalej: „Nie widzę tu w Japonii żadnych dorosłych – mówi wzruszając ramionami. – Jeszcze 30 lat temu nie spotkałby pan w metrze ludzi w drodze do pracy czytających *mangę* i pornografię bez żadnego skrępowania. Dawniej wstydziłby się wyciągnąć książkę z komiksami czy świńskimi obrazkami. Jesteśmy krajem dzieci”<sup>23</sup>.

Bycie dzieckiem w wieku dojrzałym kłóci się tu z wymogiem dorosłości. Warto jednak zauważyć, że analiza transakcyjna nadaje znaczenie nie tylko stanowi Ja-Dziecko, ale również pozostałym stanom Ja, gdzie rola Ja-Dorosły odgrywa niepoślednią rolę w integracji i zgodności z pozostałymi elementami osobowości. Pierwszym zaś krokiem w kierunku własnej dojrzałości jest, jak słusznie podkreśla to Nicola De Martini, uświadomienie sobie swojego ewentualnego infantylizmu<sup>24</sup>. Infantyлизм jest bowiem w omawianej tu koncepcji niczym innym, jak kontaminacją stanu Ja-Dorosły<sup>25</sup>. Pojęcie kontaminacji (łac. *contaminatio*) oznacza w AT zawładnięcie jakąś częścią struktury Ja-Dorosły przez sąsiadujące stany (Ja-Rodzic i Ja-Dziecko). Konsekwencją przejęcia kontroli nad dorosłym obszarem osobowości są różnego rodzaju deformacje, zniekształcenia percepcji czy wręcz, w skrajnych przypadkach, stany psychopatologiczne. W przypadku kontaminacji pochodzących ze struktury Ja-Dziecko mogą zatem pojawiać się sytuacje, gdy w zachowaniu jednostki dominują w sposób niekontrolowany mniej lub bardziej uzasadnione emocje, które zmieniają i zniekształcają odbiór rzeczywistości, podejmowanie racjonalnych decyzji czy szacowanie prawdopodobieństwa zdarzeń. Człowiek bywa wówczas owładnięty iluzjami, złudzeniami, imaginacjami lub wyobrażeniami, myśleniem magicznym, a także wspomnianymi infantylnymi projekcjami. Proces dekontaminacji<sup>26</sup> (ang. *decontamination*) polega na identyfikacji, ustaleniu granic oraz oddzieleniu poszczególnych stanów Ja wraz z odzyskaniem władzy i kontroli przez dorosłą część osobowości. Zwieńczeniem omawianego procesu powinien stać się rezultat, określany jako integracja struktury Ja-Dorosły, który zmierza do uświadomienia przekłamań percepcyjnych oraz poszukiwania zasobów tkwiących w całej strukturze osobowości jednostki<sup>27</sup>. Procedura dekontaminacji i integracji osobowości

<sup>22</sup> D. Samuels, *Umrzyjmy razem*, „Plus Minus”, dodatek do „Rzeczpospolitej” 2007, nr 29, s. A7–A8.

<sup>23</sup> Tamże, s. A7.

<sup>24</sup> N. De Martini, *Być dojrzałym*, Warszawa 1993, s. 9.

<sup>25</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, s. 28.

<sup>26</sup> J. Vanderburgh, *Decontaminating Competition*, „Transactional Analysis Journal” 1977, vol. 7, nr 4, s. 324–326.

<sup>27</sup> S. Temple, *Functional Fluency for Educational Transactional Analysis*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, nr 3, s. 165.

stanowić może zarówno przedmiot pracy psychoterapeutycznej, jak i w pewnej mierze zabiegów edukacyjnych.

### 3. Zranione dziecko naszej psychiki

Psychoanaliza od momentu swojego powstania nie pozostawia tutaj żadnej wątpliwości – wiele problemów psychopatologii, w szczególności nerwic i zaburzeń osobowości, ma swoje źródła w deficytach, urazach i nierozwiązanych problemach dzieciństwa. Bradshaw pisze o tym tak: „[...] zrozumiałem, że jeśli rozwój dziecka zostanie zahamowany, a uczucia – zwłaszcza gniewu i żalu – są tłumione, to w takiej osobie, kiedy już staje się dorosła, nadal tkwi gniewne, skrzywdzone dziecko. To dziecko spontanicznie wypacza jej zachowanie”<sup>28</sup>. Autor upatruje w tym przyczynę m.in. takich problemów, jak: uzależnienia i współuzależnienia, zachowania przestępcze, agresja i autoagresja, zachowania kompulsywne, uczucia pustki, apatii czy depresji oraz szereg innych przejawów dysfunkcjonalności zachowań i nieprawidłowo ukształtowanej struktury osobowości.

Jako pewien rodzaj ilustracji, w sposób niezwykle skrótowy odnieśmy się tylko do zagadnień związanych z zaburzeniami osobowości. Pewną mapą pojęciową mogą stać się różne przejawy stylów charakterologicznych, jakie w swoich opracowaniach wyodrębnił Stephen M. Johnson<sup>29</sup>. Relacja między stylem charakteru a różnymi postaciami zaburzeń osobowości jest dość złożona, przez co nie pozwala nam na szersze omówienie. Wspomnijmy tylko, że pierwsze z pojęć znamionuje coś, co w ogromnym uproszczeniu bylibyśmy skłonni nazwać pewnego rodzaju „psychiczną urodą” niektórych osób. Nie zawsze ujawniające się tu cechy osobowości moglibyśmy uznać za konstruktywne lub sympatyczne, niemniej jednak nie budzą one większych problemów w relacjach z innymi i nie stanowią głębokiej psychopatologii. Gdy jednak nasilenie i niebudzący wątpliwości negatywny charakter tych cech są ewidentne, wówczas klinicyści mówią o zaburzeniach osobowości. Będziemy starali się mówić o tym w aspekcie kolejnych następujących po sobie etapów rozwojowych.

Krótki przegląd zacznijmy od stanu wewnętrznego dziecka, które nazwać możemy „niechcianym”, „odrzuconym” lub wręcz „znienawidzonym”. Zostaje on ukształtowany na najwcześniejszym etapie rozwoju, gdy dziecko, przychodząc na świat, doświadcza od otoczenia wiele sygnałów (np. brak dotyku i pieścizot, troski, noszenia na rękach, itd.), że nie jest chciane, kochane i upragnione przez rodziców. W skrajnej postaci rozwija się to w syndrom wrogich wobec świata zaburzeń osobowości, które określamy jako schizoidalne. Brak

<sup>28</sup> J. Bradshaw, dz. cyt., s. 28–29.

<sup>29</sup> S.M. Johnson, *Przemiana charakterologiczna. Cud ciężkiej pracy*, Warszawa 1993; tegoż, *Humanizowanie narcystycznego stylu*, Warszawa 1993; tegoż, *Osobowość symbiotyczna i jej leczenie*, Warszawa 1993; tegoż, *Style charakteru*, Poznań 1998.

związanego z tym poczucia bezpieczeństwa i zaufania do otoczenia może skutkować rozwojem cech paranoidalnych, które wyrażają się w wewnętrznym stanie dziecka „nieufnego” czy „podejrzliwego”. Gdy przy tym dziecko jest ewidentnie lekceważone i jego podstawowe potrzeby nie są zaspokajane (np. w odniesieniu do jedzenia, ubioru itd.), wówczas tworzy się kolejny styl charakterologiczny, który nazywamy oralnym, a wewnętrzne dziecko nazwać możemy „zaniedbanym”. Centralnym problemem tych osób są potrzeby, których zaspokojenia sobie odmawiają, lub przeciwnie – są na nich nadmiernie skoncentrowane, np. przejadają się w kompensacyjny sposób. W innych sytuacjach rodzice mogą odmawiać dziecku autonomii, samodzielności i swobody. Wtedy w rozwiniętej postaci mamy do czynienia z dzieckiem „zawłaszczonym”, a zaburzenia osobowości noszą nazwę symbiotycznych lub zależnych. Dążenie do bliskości, ale też czasem obawa przed nią, będą dominującą cechą tego typu osób dorosłych. Gdy presja na dziecko, nawet w odniesieniu do spraw i rzeczy oczywistych (np. jedzenie, spanie, zabawa itd.), jest nadmierna, kształtuje się osobowość określana jako masochistyczna, a wewnętrzne dziecko poddane tego rodzaju intruzyjnemu oddziaływaniu może być nazywane „dzieckiem pokonanym”. Poczucie wolności, ale też tendencja do nadmiernych poświęceń i przynębianie, będzie dla tego typu jednostek zagadnieniem o najistotniejszym znaczeniu. W przypadkach, gdy niepowtarzalność i indywidualność dziecka nie jest uznawana oraz rodzice pragną przy jego pomocy podnosić swoje poczucie wartości, wówczas wykształca się zespół cech narcystycznych. Wewnętrzne dziecko nazwać możemy wtedy „egocentrycznym” czy „megalomańskim”. Zbyt wiele jest tego rodzaju przypadków, aby je tu omawiać. Powyższe właściwości, mówiąc językiem psychoanalitycznym, kształtują się w okresie preedypalnym, czyli na najwcześniejszych etapach rozwoju dziecka. Nieco później (okres edypalny) dostrzec można jeszcze powstanie dziecka „uwiedzionego”, gdy mały chłopiec lub dziewczynka w sposób nadmierny doświadczają od rodziców akceptacji przede wszystkim poprzez swoją atrakcyjność i urok głównie w aspekcie płci. Powstałe wtedy zaburzenia osobowości określane bywają jako histrioniczne (łac. *histrion* – aktor). Wspomnijmy jeszcze na koniec, że zbyt rygorystyczna, sztywna i surowa atmosfera domu rodzinnego stwarza postać wewnętrznego dziecka „zdyscyplinowanego”, które w zaburzeniach osobowości nabiera charakteru obsesyjno-kompulsywnego.

Każde z powyżej wymienionych skrzywdzonych kiedyś wewnętrznych dzieci naszej psychiki ujawnia się w zachowaniach, myśleniu i nade wszystko w emocjach osób dorosłych. Nie będziemy tu dokonywać ich charakterystyki – zbyt obszerne to zadanie. Zauważyć należy jedynie, co zaciekać może niektórych czytelników, że w sposób mniej lub bardziej wyrazisty wspomniane cechy dostrzec można zarówno w postaciach literackich i filmowych, jak również w bohaterach legend, mitów czy baśni. Oto zaledwie kilka przykładów.



Nikt nie ukazał z taką wyrazistością i trafnością istoty osobowości schizoidalnej jak Jean Reno w filmie *Leon zawodowiec* (reż. Luc Besson, Francja, 1994). Ten sam syndrom wewnętrznego niechcianego i odrzuconego dziecka uosabia Buka – fikcyjna postać z cyklu książek Tove Jansson poświęconych Muminkom. Buka wyraża chłód, ale wabi i zaciekawia ją światło oraz ciepło domu. W takim samym stopniu wydaje się groźna, co opuszczona, niechciana i nieszczęśliwa. Całą galerię różnorodnych przejawów stylów charakterologicznych zawiera książka *Kubuś Puchatek* A.A Milne'a. Już sam Krzyś, czyli Christopher Robin Millne – syn pisarza – uosabia cechy symbiotyczne. Wyraźnie bowiem rozmywają się granice psychologiczne między nim a samym Kubusiem Puchatkiem, który z kolei swoim niepojętym zachłannym łakomstwem skłania nas do przeświadczenia, że mamy tu do czynienia z osobowością oralną. Melancholijny i pesymistyczny Kłapołuchy to niebudzące wątpliwości wewnętrznie skrzywdzone dziecko „pokonane”, a z kolei pracowity, perfekcyjny i wiecznie zniecierpliwiony Królik, irytujący się na swawolnego Tygrysa, jest bez wątpienia „dzieckiem zdyscyplinowanym”. Postać Osła z filmowego *Shreka* to również uosobienie symbiotyczności, tak jak sam mitologiczny Narcyz stał się wzorcem narcyzmu. Dodajmy jeszcze, że Królowa Śniegu z baśni *Królowna Śnieżka* wykazuje również ewidentnie narcystyczne przymioty swojego charakteru. Poprzestańmy na tym skrótowym przeglądzie, pozostawiając czytelnika z pewnym niedosytem i chęcią własnych poszukiwań.

### Podsumowanie

Spotkanie z wewnętrznym dzieckiem naszej psychiki skłania do konkluzji wyrażającej się przeświadczeniem, że nie wystarczy li tylko poznanie czysto teoretyczne jego właściwości, ale potrzebna jest także umiejętność nawiązania z nim dialogu. Dialogu, który będzie miał nie tylko znaczenie ozdrowieńcze, ale wydobędzie z tego procesu wszystkie tkwiące w nim możliwości. „Z mojego doświadczenia wynika jednak – podkreśla Tanhal Luvaas – że moje dziecko nie potrzebuje uzdrowienia. Potrzebuje tego natomiast mój związek z nim, zaufanie i wiara w jego mądrość, przewodzenie i ukierunkowanie mnie. Wielu z nas ukryło swoje dziecko, a także inne części swojej osobowości, bez których nie może wyrażać się w nas równowaga siły i wrażliwości”<sup>30</sup>. Wspomniany dialog winien się jednak odbywać poprzez obecność dorosłych zasobów danej osoby, bez których pozostać może tylko jednym z kolejnych przejawów ujawniającego się czasem z taką wyrazistością w naszej cywilizacji infantylizmu.

<sup>30</sup> T. Luvaas, dz. cyt., s. 13.

## Bibliografia

- Bradshaw J., *Powrót do swego wewnętrznego domu. Jak odzyskać i otoczyć opieką swoje wewnętrzne dziecko*, Konstancin-Jeziorna 2008.
- Capaccione L., *Recovery of Your Inner Child*, Simon & Schuster/Fireside, New York 1991.
- Cataluccio F.M., *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, Kraków 2006.
- Dryll E., *Tatuś, koleżanka, Kmicic, policjant i pies: identyfikacja głosów w dialogu wewnętrznym podmiotu*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 48, nr 1, s. 95–108.
- Jagięła J., *Rodzic naszego dziecka*, „Charaktery” 2003, nr 10, s. 33–35.
- Jagięła J., *Skrzywdzone dzieci naszej psychiki*, [w:] J. Jagięła, *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków 2007, s. 178–197.
- Jagięła J., *Zaopiekuj się dzieckiem w sobie*, „Style i Charaktery” 2008, nr 3, s. 44–46.
- Jagięła J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.
- Luvaas T., *Jestem tutaj – rozmowa z moim wewnętrznym dzieckiem*, Łódź 1995.
- Łastik A., *Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy*, Warszawa 2002.
- Łastik A., *Wewnętrzne dziecko*, Warszawa 2008.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, s. 28.

## Summary

### The Child Ego State in Transactional Analysis

Transactional analysis examines various ego states including the role and significance of Child ego state. This ego state expresses the most primal and regressive thoughts, feelings, and behaviours. Strategies and resources coming from Adult ego state constitute a kind of protection against excessive infantilisation, dysfunctional behaviours and inappropriately shaped personality of an individual, which often result from traumas or deficits experienced by an inner Child.

**Keywords:** transactional analysis, inner Child, infantilism, personality styles, personality disorders.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.27>

Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA  
Agnieszka KOZDRON

## Współpraca pedagogów z rodzicami w stymulowaniu rozwoju dziecka

Im nauczyciel jest wartościowszym człowiekiem i lepiej do pracy przygotowanym, im ma większą dla ludzi życzliwość, głębszą o nich troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym głębszy zostawi ślad w duszy wychowanka<sup>1</sup>.

**Słowa kluczowe:** dobre praktyki pedagogiczne; współpraca pedagoga z rodzicami; stymulowanie rozwoju dziecka.

### Wstęp

Rozpoczęcie edukacji jest przełomem w życiu dziecka i jego rodziny. To ważny moment, gdy czas wypełniony zabawą dowolną zostaje ustrukturyzowany, a spontaniczna aktywność wychowanka ograniczana jest przez uporządkowany proces nauczania. Harmonijne wejście ucznia w system edukacyjny, określone *szkolną gotowością*<sup>2</sup>, związane jest między innymi z prawidłowym psychofizycznym rozwojem czy dojrzałością społeczno-emocjonalną dziecka. Implikowane jest ponadto adekwatnym wsparciem rodziców i ukierunkowaną pracą pedagoga. Trzy czynniki warunkujące pedagogiczny sukces: uczeń, rodzice

<sup>1</sup> M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1958.

<sup>2</sup> H. Izdebska, *Aby szkoła dała się lubić*, Warszawa 1975; G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczycieli*, Gdańsk 2003; J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995; B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce, przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań 2000; *Kompetencje pedagoga specjalnego, aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Pałak, A. Bujanowska, Lublin 2008; *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Woch, Opole 2006.

i nauczyciel, współdziałać powinny jak dobrze działający „szwajcarski zegarek”, gdzie zakresy obowiązków i praw są każdej ze stron bardzo dobrze znane, respektowane i realizowane.

Elementem kluczowym edukacyjnego sukcesu dziecka jest dobra współpraca rodziców z pedagogiem, zaangażowanych w stymulowanie jego rozwoju<sup>3</sup>. Kiedy wychowanek przekracza po raz pierwszy próg szkoły, to właśnie wsparcie emocjonalne nauczycieli i rodziców wydaje się elementem najważniejszym, by początek nauki był dla podopiecznego wydarzeniem ze wszech miar przyjaznym. Zapoczątkuje to w przyszłości wyższą motywacją zadaniową dziecka. Wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia to proces, w którym dorośli zaangażowani w wychowanie i edukowanie dziecka zainteresowani są wzajemną współpracą. Ukierunkowując myślenie na przyszłość, działają tak, by uczeń, później gimnazjalista, licealista czy student, w sposób kompetentny potrafił świadomie zarządzać zgromadzoną wiedzą. Postawa ta skutkować powinna wykształceniem w dziecku wysokiego poczucia własnej wartości i odpowiedzialności w wymiarze dojrzałości biologicznej, lecz również psychologicznej i społeczno-ekonomicznej<sup>4</sup>. Proces wspomaganie rozwoju oparty być musi na umiejętności podmiotowego i indywidualnego spojrzenia na wychowanka, przez pryzmat jego zasobów, z umiejętnością zauważania deficytów. Po zdiagnozowaniu obszarów wymagających zewnętrznych form wsparcia pedagog zobowiązany jest udzielić pedagogicznej pomocy uczniowi i jego rodzinie. Nauczyciel jest ogniwem najważniejszym w toku nauczania, ponieważ to on ukierunkowuje aktywność dziecka, formułując zalecenia dla jego opiekunów. W związku z tym oczekuje się od niego umiejętności twórczego, kreatywnego podejścia do nauczania, a przede wszystkim emocjonalnego zaangażowania w edukacyjno-wychowawczą stymulację uczniów<sup>5</sup>.

Rzeczywistość polskiej szkoły podstawowej zachwycić może unikatowością i wyjątkowością podejścia do dziecka, gdy realizowana jest w placówce wybrana metoda pedagogiczna, np. M. Montessori<sup>6</sup>, M.B. Rosenberga<sup>7</sup>, F. Froebela<sup>8</sup>. Przykładem mogą być wybrane szkoły niepubliczne, społeczne lub prywatne, stworzone przez świadomych pasjonatów pedagogiki<sup>9</sup>. Szkoła może także przerażać, gdy uwaga skierowana zostanie na negatywne doniesienia medialne o pa-

<sup>3</sup> G. King, dz. cyt., s. 76.

<sup>4</sup> A. Jaczewski, *Seksualność dzieci i młodzieży, pół wieku badań i refleksji*, Warszawa 2014, s. 87.

<sup>5</sup> U. Bartnikowska, *Rozwijanie umiejętności zrozumienia rodziców jako element kształcenia studentów pedagogiki specjalnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego, aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujanowska, Lublin 2008, s. 20.

<sup>6</sup> K. Skjold-Wennerstror, M. Broderman-Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Kraków 2009.

<sup>7</sup> M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy o języku serca*, Warszawa 2014.

<sup>8</sup> <http://www.froebel.pl/kalendarium/dar-zabawy-metodyka-i-propozycje-zajec-z-dziecmi-wedlug-zalozen-pedagogicznych-froebela.html> [stan z 6.09.2015].

<sup>9</sup> *Dodatek edukacyjny*, „Przegląd Piaseczyński”, z dn. 26 sierpnia 2015, nr 69, s. 6–13.

tologicznych interakcjach pedagogów z wychowankami<sup>10</sup>. Jednym z powodów występowania dysfunkcji w szkolnictwie są niekompetentni i źle przygotowani do swojej roli pedagodzy<sup>11</sup>. Anormalne wydarzenia w szkole nie są niestety marginalnym epizodem, lecz zjawiskiem społecznie dostrzeganym i niezwykle niepokojącym<sup>12</sup>. W odpowiedzi na problemy współczesnej edukacji powstała bogata literatura pedagogiczna<sup>13</sup>.

Niesprawiedliwym byłoby przypisywanie „winy” wyłącznie nauczycielom pracującym w placówkach edukacyjnych. Niepokojące zjawiska wynikają z zaniedbań środowiskowych wychowanków, niezdiagnozowanych zaburzeń neurorozwojowych u dzieci, czy patrząc szerzej – struktury i organizacji polskiej szkoły. To tylko kilka elementów całego spektrum zjawisk i zdarzeń odpowiedzialnych za obecny kształt i stan edukacji. 40 lat temu N. Han-Ilgiewicz pisała: „moja skromna pensja nauczycielska w żaden sposób nie starczała na godziwe utrzymanie trzech osób”<sup>14</sup>. Można śmiało stwierdzić fakt, iż problem niskiego uposażenia nauczycieli nie został w sposób skuteczny rozwiązany do dzisiaj. Brak odpowiedniej gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę jest skutecznym środkiem demotywowującym dla pedagogów, doświadczających dodatkowych osobisto-zawodowych przeciążeń. Jednak to wychowawcy, a nie rodzice są kształceni w kierunku pracy z uczniem i to na nich spoczywa większa odpowiedzialność za taką organizację procesu edukacji, by poznając ucznia i jego potrzeby, w sposób skuteczny zaangażować jego i system rodzinny w proces kształcenia.

Jak słusznie podkreśla B. Krzywosz-Rynkiewicz: „Celem edukacji nie powinno być jedynie wychowanie dziecka podporządkowanego zasadom czy regułom, ale osoby autonomicznej, która będzie świadoma tych reguł, będzie gotowa je tworzyć, przekształcać, respektować nawet wówczas, gdy nie będzie obok nauczyciela lub rodzica jako policjanta”<sup>15</sup>. Wspieranie wszechstronnego rozwoju

<sup>10</sup> <http://oskko.edu.pl/forum/watek.php?w=34215>; <http://www.gazetalubuska.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20090330/POWIAT11/583270363>; [http://lublin.gazeta.pl/lublin/1,48724,17594330,Przedszkolanka\\_znecala\\_sie\\_nad\\_dziecmi\\_\\_Ma\\_problemy.html](http://lublin.gazeta.pl/lublin/1,48724,17594330,Przedszkolanka_znecala_sie_nad_dziecmi__Ma_problemy.html); [http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,17213195,Przedszkolanka\\_oskarzona\\_\\_Odpowie\\_za\\_agresje\\_wobec.html](http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,17213195,Przedszkolanka_oskarzona__Odpowie_za_agresje_wobec.html); [http://rzeszow.gazeta.pl/rzeszow/1,34962,10565744,Bo\\_Kasia\\_obgryzala\\_paznokcie\\_\\_Nauczycielka\\_skarzy.html](http://rzeszow.gazeta.pl/rzeszow/1,34962,10565744,Bo_Kasia_obgryzala_paznokcie__Nauczycielka_skarzy.html); [http://opole.gazeta.pl/opole/1,35086,10724873,Zarzuty\\_dla\\_ksiedza\\_za\\_pobicie\\_11\\_letniego\\_ucznia.html](http://opole.gazeta.pl/opole/1,35086,10724873,Zarzuty_dla_ksiedza_za_pobicie_11_letniego_ucznia.html) [stan z 6.09.2015].

<sup>11</sup> <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1395104,Nauczycielka-z-Dolnego-Slaska-zaklejala-dzieciom-usta-tasma-Minister-przerazona> [stan z 15.05.2015].

<sup>12</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna, znaczenie, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 257–259.

<sup>13</sup> T. Akin, *Rozstrzyganie konfliktów. Strategie, ćwiczenia i psychodrama dla dzieci*, Warszawa 2007; J. Larson, *Najpierw pomyśl. Trening umiejętności radzenia sobie z gniewem i agresją uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2012; J. Larson, J.E. Lochmant, *Pomoc dzieciom w radzeniu sobie z gniewem*, Warszawa 2012.

<sup>14</sup> N. Han-Ilgiewicz, *Mozaikowe ścieżki*, Warszawa 1975, s. 180.

<sup>15</sup> B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?*, Kraków 2007, s. 19.

dziecka to świadome rozwijanie kompetencji, czyli „złożonej dyspozycji stanowiącej wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania”<sup>16</sup>, a proces ten wymaga aktywowania określonych stymulacji od jak najwcześniejszego dzieciństwa. Intensywnie zmieniająca się rzeczywistość, globalizacja, technizacja życia, wszystko to wymusza refleksję nad nową, inną jakością pedagogicznej pracy. Standardem w polskiej szkole jest autorytaryzm pedagogiczny; podkreśla to A. Jaczewski, pisząc, że: „polski system wychowania na każdym etapie wpaja w dziecko nawyk podporządkowania się nawet najbardziej irracjonalnym decyzjom dorosłych. Dziecko, które nie umie rodzicom powiedzieć NIE, które nie umie powiedzieć nauczycielowi NIE [...], powinno mieć taką umiejętność. I to na rodzicach i opiekunach leży odpowiedzialność za naukę asertywności”<sup>17</sup>. Faktem jest, iż organizacja edukacji w placówkach oświatowych wymaga w wielu wypadkach przekształcenia i uzdrowienia. Techniki i metody pracy z uczniami, preferowane kilkanaście lat temu, a stosowane obecnie przez kadre dydaktyczną, są nieefektywne. Zmiana dokona się tylko wtedy, gdy rodzic, nauczyciel i dziecko otworzą swój umysł na nowe rozwiązania, motywowany potrzebą własną.

Rozwijanie u dziecka kluczowych kompetencji warunkujących szczęśliwe, samodzielne życie osoby dorosłej to świadome kreowanie w toku edukacji różnorodnych doświadczeń. Można pokusić się o stwierdzenie, iż stymulacja intelektualna, priorytetowa w szkołach, jest dla ww. procesu niewystarczająca. Intelpekt rozwijany od przedszkola to tylko jeden z elementów składających się na złożoność ludzkiej natury. Obszary wymagające zewnętrznych form wsparcia u dziecka w wieku wczesnoszkolnym, podając za N. Ogińską-Bulik i Z. Juczyńskim, obejmują: „sferę fizyczną, umysłową, emocjonalną, społeczną, duchową, publiczną, ponadto człowiek to nie tylko ciało i umysł, lecz również członek rodziny, społeczeństwa, kultury, to osoba zaspokajająca i rozwijająca swoje aspiracje, podejmująca różne zadania i pełniące specyficzne role społeczne”<sup>18</sup>. Gdy uwzględni się fakt, iż pedagog jest specjalnie kształcony w kierunku pracy pedagogicznej<sup>19</sup>, to właśnie na nim spoczywa większa odpowiedzialność za wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia. Proces wspomaganie rozwoju dotyczy każdego dziecka. Od 1 lutego 2011 roku<sup>20</sup> weszły w życie przepisy dotyczące

<sup>16</sup> B. Dudel, *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarcom, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, Kraków – Białystok 2013, s. 15.

<sup>17</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 129.

<sup>18</sup> N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa 2010, s. 17–18.

<sup>19</sup> U. Bartnikowska, dz. cyt., s. 20.

<sup>20</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. (Dz.U. nr 61, poz. 624); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. nr 228, poz. 1488); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17

pracy pedagogów z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W *Informatorze* wydanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wyraźnie doprecyzowano, iż nowe rozwiązania służyć mają wspieraniu rozwoju dziecka w różnych sferach<sup>21</sup>. Tym samym od współczesnego pedagoga oczekuje się profesjonalizmu, wysokich kompetencji, etyczności podczas realizacji roli edukatora i wychowawcy, wobec każdego podopiecznego. Pedagog, nauczyciel staje dzisiaj przed wyzwaniem moralnym, by, jak podkreśla K. Gąsecki: „uczyć realnego życia, wielostronnej aktywności i samodzielności, wspomaganie młodych w kształtowaniu ich planów edukacyjnych i życiowych. [...] współczesny nauczyciel, jego przygotowanie, umiejętności zawodowe, autorytet, zaangażowanie i postawa moralna odgrywają decydującą rolę w procesach nauczania i wychowania. Jest on rzeczywistym organizatorem, koordynatorem i opiekunem tych procesów. Powodzenie w ich realizacji zależy przede wszystkim od samego nauczyciela, jego umiejętności współdziałania ze wszystkimi podmiotami życia szkolnego i środowiskowego. Wymaga to jednak od nauczyciela twórczego i odpowiedzialnego podejścia do pracy pedagogicznej, umiejętności niestereotypowego rozwiązywania problemów oraz przestrzegania zasad etycznych w odniesieniu do siebie i innych”<sup>22</sup>. Wiedza ta wydaje się tak bardzo naturalna i oczywista, jednak nie definicje czy książki determinują jednostkowe pedagogiczne decyzje, lecz zasoby osobiste i motywacja wewnętrzna lub ich brak, co przekłada się na jakość edukacyjno-wychowawczych oddziaływań. Nie bez znaczenia jest środowisko rodzinne wychowanka; słusznie zauważył A. Jaczewski, że: „dzieci «nasiąkają» wzorcami swych rodzin, w których się wychowują, [...] podstawowym czynnikiem wychowania jest rodzina”<sup>23</sup>. Opiekunowie, realizując proces wychowania w sposób dysfunkcyjny, automatycznie kształtują potomstwo według reprezentowanych przez siebie postaw i wartości. Skutkuje to tym, że dziecko wchodzące w proces kształcenia odtwarza patologiczne wzorce zachowań automatycznie, bezrefleksyjnie. Ich transformacja nie dokona się podczas zajęć lekcyjnych.

---

listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 228, poz. 1487); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. nr 228, poz. 1489); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. nr 228, poz. 1490).

<sup>21</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Informator. Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [www.efs.lubelskie.pl/widget/file/get/1288254477229788.pdf](http://www.efs.lubelskie.pl/widget/file/get/1288254477229788.pdf) [stan z 20.09.2015].

<sup>22</sup> K. Gąsecki *Etyczny wymiar profesji nauczycielskiej*, [w:] *Po co etyka pedagogom*, red. W. Sawczuk, Toruń 2007, s. 267–268.

<sup>23</sup> A. Jaczewski, dz. cyt., s. 171.

Pedagog, rodzice i uczeń, połączeni edukacyjnym węzłem, mogą czerpać wiele pozytywnych wartości z relacji lub czuć się w niej uwiecznieni. Sprawa wydaje się prosta, gdy nauczyciel jest kompetentnym profesjonalistą, uczeń dzieckiem zdolnym, a rodzice sprawują swoją funkcję, uwzględniając następujące elementy w procesie wychowania:

- Kształtują w dziecku uczucia i przekonania o wysokim poczuciu jego własnej wartości, oni także posiadają wewnętrzne poczucie własnej wartości.
- Komunikacja w rodzinie oparta jest na podmiotowości, szacunku, akceptacji i miłości – bezpośrednia, jasna, precyzyjna i szczerą.
- Zasady panujące w danym systemie rodzinnym są elastyczne, ludzkie, stosowne, podlegające negocjacji.
- Relacje społeczne łączące rodzinę ze społeczeństwem są otwarte, pełne ufności i dobrowolne<sup>24</sup>.

Niestety, to tylko teoria, praktyka uzewnętrznia deficyty środowiska rodzinnego i edukacyjnego, które nawet nagłaśniane medialnie nie przekładają się na tak bardzo potrzebne zmiany w relacjach dorosłych, skoncentrowanych na edukacyjnej karierze dziecka. Pojawiające się i nierozwiązane prawidłowo konflikty wpływają znacząco na motywację zadaniową ucznia, wygaszając ją. Tym samym początek edukacji, zamiast rozpalic zapał do nauki, skutecznie go gasi.

Przegląd literatury przedmiotu<sup>25</sup> wskazuje na to, iż występuje ścisły związek między sposobem, w jaki rodzice i pedagogzy stymulują rozwój dziecka, a jego postępiami edukacyjnymi i przystosowaniem społecznym oraz zrównoważonym rozwojem emocjonalnym w przyszłości. Wykorzystanie pierwszych lat edukacji szkolnej dla tworzenia doświadczeń rozwijających w sposób harmonijny sferę intelektualną, fizyczną, emocjonalną, społeczną, duchową i publiczną ucznia to świadome zarządzanie procesem wspomaganie i stymulowanie rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Celem artykułu jest więc próba przybliżenia problematyki związanej z procesem wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka przy zaangażowaniu pedagogów, nauczycieli i rodziców współpracujących ze sobą w tym procesie. W prowadzonych analizach podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czym jest proces wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym?
2. Jaka jest współczesna rola nauczyciela?
3. Czy efektywna współpraca między środowiskiem rodzinnym dziecka a kadrami dydaktyczną w placówce szkolnej ma wpływ na jego wszechstronny rozwój?

<sup>24</sup> V. Satir, *Rodzina, tu powstaje człowiek*, Gdańsk 2002, s. 15–16.

<sup>25</sup> J. Cieszyńska, M. Korendo, A. Bala, *Kocham szkołę. Przewodnik dla rodziców*, Kraków 2012; *Oblicza gotowości szkolnej*, red. K. Kusiak, B. Bednarczuk, Gdańsk 2015; B. Stańkowski, *Zacznijmy od człowieka*, Kraków 2014; B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatek*, Warszawa 2003.



## 1. Wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka w edukacji wczesnoszkolnej

Wspomaganie rozwoju dziecka to cel pracy każdego pedagoga pełniącego funkcję wychowawcy i edukatora w edukacji wczesnoszkolnej. To także świadome i celowe działania aktywowane przez nauczycieli na okoliczność zaistniałej sytuacji problematycznej, występujących trudności, jak i zauważonych niedoborów u wychowanków. To ukierunkowanie energii na dziecko, z uwzględnieniem jego zasobów i doprecyzowaniem deficytów rozwojowych, z uważnieniem na kontekst rodziny pochodzenia podopiecznego. Wspomaganie funkcjonuje na zasadzie współpracy, może dotyczyć działania, udzielania informacji – to także wzmacnianie rozchwianego poczucia pewności siebie u podopiecznego, to wspieranie wysiłków, wsłuchiwanie się w problemy, udzielanie sugestii, bycie w pobliżu i wspomaganie w razie potrzeby<sup>26</sup>. Termin „wspomaganie” inaczej określić można jako wspieranie, asystowanie, dopomaganie, słuzenie pomocą, działanie, ratunek, poparcie – udzielanie wsparcia<sup>27</sup>. Jest też formą świadczenia pomocy w wyniku zauważonych, ujawnionych deficytów rozwojowych czy problemów zgłoszonych przez opiekunów. Jednak najistotniejszą kwestią w tym procesie jest ukierunkowanie działania grona osób na cel, jakim ma być w przyszłości samodzielność podopiecznego.

Efektywność procesu wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia w środowisku edukacyjnym warunkowana jest aktywnością specjalisty wykorzystującego twórczo własne kompetencje techniczne i przygotowanie merytoryczne. Kwalifikacje i dobry warsztat pracy to podstawa aktywnego uczestniczenia wraz z dzieckiem w procesie stymulowania jego rozwoju. Ważną kwestią są wysokie kompetencje emocjonalne i społeczne nauczyciela. Zdolność wspierania, by była efektywna, musi bazować na umiejętności współodczuwania, czyli przejawiania empatii w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Dowiedziono, że oddziaływanie pedagogów o wysokim poziomie współodczuwania mają zdecydowanie silniejszy i pozytywny wpływ niż wysiłek osób mało empatycznych<sup>28</sup>. O roli wrażliwości w relacjach społecznych pisał specjalista z tej dziedziny D. Goleman, który twierdził, że „empatia bardzo pomaga w nawiązaniu i podtrzymaniu relacji między ludźmi, [...] opanowanie zdolności empatii ułatwia drogę do sukcesów”<sup>29</sup>. Tego właśnie potrzebuje uczeń – empatycznego, zaangażowanego w proces dydaktyczno-wychowawczy pedagoga. Emocje, uzewnętrzniane w procesie dydaktyczno-wychowawczym przez nauczyciela w sposób zrówno-

<sup>26</sup> K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia*, Warszawa 2007, s. 79.

<sup>27</sup> W. Cienkowski, *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*, Warszawa 1993, s. 299; Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 192.

<sup>28</sup> E. Wilczek-Rużyczka, *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*, Kraków 2002, s. 28; A. Kozdroń, *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby pomóc*, Warszawa 2014, s. 152.

<sup>29</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 161.

ważony, istotnie wpływają na dziecko. Dlatego z całą stanowczością należy przyjąć za cytowanym autorem, iż równowaga emocjonalna pomaga nam zachować zdrowie i szczęście i osiągnąć powodzenie<sup>30</sup>. Komponent ludzkiego życia, jakim jest emocja, warunkuje poczucie osobistej satysfakcji. Jak podaje wspomniany autor, każdy z nas otrzymuje w dziedzictwie genetycznym pewien zespół emocjonalnych cech, ponadto w okresie dzieciństwa pobieramy lekcje określonych emocjonalnych nawyków<sup>31</sup>, które powinny być przez całe życie rozwijane.

Z powyższych rozważań wynika, że zaangażowanie emocjonalne pedagoga jest kluczowe do wyegzekwowania realizacji poleceń. Potwierdza to H. Izdebska; według niej postępy ucznia i osiągnięcie wytyczonego celu uzależnione są od aktywnej postawy specjalisty<sup>32</sup>. Ponadto B. Łuczak podaje, iż nie można w sposób adekwatny zaspokoić potrzeb podopiecznego, nie znając ich<sup>33</sup>. M. Łopatkowa już w 1992 roku wyraziła przekonanie, iż „jeżeli postępowaniem dziecka pokieruje rozumna miłość i twórcza myśl, wtedy możemy być spokojni, że w każdej nowej sytuacji znajdzie właściwe dla siebie miejsce i dokona właściwych wyborów”<sup>34</sup>. Nauczanie nierozzerwalnie związane jest z emocjami, gdy nauczyciel kocha swoją pracę i dzieci, wzbogaca życie swoje i wychowanków.

Wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia dotyczy dziecka z podejrzeniem deficytów rozwojowych, ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością, zdolnego, członka klasy szkolnej – w obszarach rozwoju fizycznego, umysłowego, emocjonalnego, społecznego, duchowego i publicznego. Specyficzne potrzeby uczniów oraz różne obszary wymagające zewnętrznych form wsparcia stają się wyzwaniem współczesnej pedagogiki, wykraczają bowiem poza obecnie realizowany model stymulacji intelektualnej.

Współcześnie wystarczy wyciągnąć rękę, by zdobyć wiedzę, zweryfikować własne przekonania, podnieść kwalifikacje. Zaskakuje bogaty inspirujący materiał z badań pedagogicznych. Refleksje, którymi dzielą się wybitni polscy pedagodzy, są dostępne dla każdego, kto interesuje się procesem wychowania, także dla laików. Jednak odnieść można wrażenie, iż świat nauki dzieli ogromna przepaść w stosunku do działań praktycznych pedagogów w szkołach. Zwrócił na to uwagę B. Śliwerski, prezentując teoretyczny wzorzec wychowawcy, w którym „nauczyciel powinien być osobą autorefleksyjną i artystą w swojej pracy, [...] oczekuje się od nauczycieli profesjonalizmu, niezależności poznawczej, twórczości, wkładania wysiłku w przygotowanie i organizację zajęć, dogłębnego zrozumienia dziecka, silnej więzi z rodzicami”<sup>35</sup>.

<sup>30</sup> Tamże, s. 17.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> H. Izdebska, dz. cyt., s. 12.

<sup>33</sup> B. Łuczak, dz. cyt., s. 37–38.

<sup>34</sup> M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, s. 5.

<sup>35</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna...*, s. 287.

Proza życia, niestety, obfituje w negatywne doświadczenia, często spotkać się można z takimi sytuacjami, kiedy:

1. nauczyciel manifestuje postawę obojętności wobec dzieci, których nie darzy sympatią, nie angażując ich w proces edukacyjny, koncentrując swoją uwagę na dzieciach wybitnie zdolnych, dzięki którym, przez olimpiady, zdobyć może uznanie wśród kolegów z pracy;
2. przepychanki wśród dzieci, uderzenia, przekleństwa nauczyciel traktuje jako zwykłą codzienność polskiej szkoły i nawet na monity rodziców, w tej właśnie sprawie, odpowiada, iż dopóki się „krew nie poleje”, nie ma potrzeby włączać psychologa czy pedagoga szkolnego, by uczyć dzieci prospołecznych zachowań;
3. nauczyciel otwarcie wyraża swoją bezradność, gdy grupa 6-latków styranizowała 7-letniego chłopca w ciągu dwóch pierwszych miesięcy edukacji tak, iż chłopiec z objawami depresji, grążąc samobójstwem, został przez rodziców przeniesiony do innej palcówki;
4. nauczyciel otwarcie przy wszystkich rodzicach werbalizuje komunikaty negatywne o uczniach sprawiających szczególne trudności wychowawcze. I mimo reformy, nauczania zintegrowanego, stawia jedyńki, robi dyktanda w pierwszej klasie, piętnuje komunikatami negatywnymi uczniów mniej zdolnych, wymierza klapsy, sztywno trzymając się lekcyjnych miar;
5. wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia we współpracy z rodzicami jest dla niego utopią – to dobre dla naukowców, którzy piszą książki, których on nigdy nie przeczyta. Jego życie, a praktykę ma kilkunastoletnią, nauczyło zupełnie odmiennych rozwiązań, nie czuje potrzeby zmian i transformacji własnego działania.

Spostrzeżenia te opierają się na realnych doświadczeniach. Do podobnych w ramach obserwacji praktyki szkoły doszedł E. Koziół. Zauważył on, że: „stosunkowo rzadko wychowawca klasy w wyniku własnych działań przyczynia się do stworzenia w klasie takiego klimatu pracy, w którym uczeń nie tylko czuje się dobrze, ale jest także stymulowany do rozwoju oraz postrzega i doświadcza tego, że nauczyciel stara się rozumieć jego odczucia i jego świat”<sup>36</sup>.

W procesie dydaktycznym empatyczny nauczyciel stosował będzie w prawidłowy sposób zasadę indywidualizmu wobec każdego wychowanka. Uwidoczni się to w jego postępowaniu z uczniem. Wspierając wszechstronny rozwój każdego dziecka, uwzględni jego potencjał, środowisko rodzinne i szkolne. Zasada ta jest nadrzędna wobec innych reguł szkolnych, sprzyja osiągnięciu przez podopiecznych wysokich osiągnięć edukacyjnych. Praca wychowawcy, który zna ograniczenia dziecka i jego możliwości, wykorzysta te drugie do aktywowania zasobów ucznia, dobierając odpowiednie środki dydaktyczne, metody i strategie

<sup>36</sup> E. Koziół, *Klasa szkolna jako specyficzna mała grupa społeczna*, [w:] *Pedagogika wobec problemów wychowania końca XX wieku*, E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2000, s. 58.

nauczania, oceniając wysiłek każdego dziecka z poziomu jego zaangażowania. Indywidualizacja w edukacji zaistnieje wtedy, gdy nauczyciel zada sobie trud poznania wychowanka i jego rodziny oraz uczyni go podmiotem swoich oddziaływań. Należy pamiętać, jak podkreśla J. Garniewicz, że „podmiotem jest ten, kto aktywnie uczestniczy w strukturuwaniu i restrukturuwaniu rzeczywistości w różnych jej aspektach. [...] Podmiotowość jest emanacją wartości, wyrazem dążności jednostki do przekraczania swoich potencjalnych zdolności, to źródło najskrytszych dążeń człowieka<sup>37</sup>, ponadto wychowanie jest w swojej istocie tworzeniem podmiotowości<sup>38</sup>”.

W ujęciu teoretycznym wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka to nie tylko intelektualna stymulacja oparta na realizacji programu nauczania, to całość kształt oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, socjalizacja dziecka, kształtowanie w nim wartości moralnych, rozbudzanie uważności na potrzeby ciała fizycznego. Indywidualizacja w procesie edukacyjnym to aktywowanie wobec każdego dziecka odmiennych form stymulacji. Uwzględnienie specyfiki jednostek związane jest z umiejętnością określenia profili osobowościowych uczniów. Wymaga znajomości warsztatu pracy pedagoga, który do oddziaływań wychowawczych włączyłby psychoanalizę pedagogiczną<sup>39</sup>, znał i umiał zastosować pedagogiczne testy<sup>40</sup> do diagnostyki zjawisk zachodzących w edukacji. Ponadto pedagog potrafiłby w kreatywny sposób stworzyć i zrealizować profilaktyczny program. Zupełnie odmienne potrzeby edukacyjno-wychowawcze ma uczeń zdolny, inne – niepełnosprawne dziecko. Praca wychowawcy, który rozszerzyłby zakres realizowanych obowiązków o poznanie każdego ucznia, tworząc indywidualny model pracy w klasie szkolnej, to wyzwanie współczesnej pedagogiki. I wydaje się to nierealnym marzeniem. Dobra diagnostyka jest czasochłonna; jak zauważył K. Jodzio: „diagnosta uwzględnia nie tylko dane testowe, lecz również wyniki obserwacji badanego poza gabinetem, informacje uzyskane od innych osób, m.in. personelu medycznego, rodziny, przyjaciół. Wnioski formułowane na podstawie wyłącznie ustaleń psychometrycznych, abstrahując od kontekstu procesu diagnostycznego, odznaczają się niską trafnością<sup>41</sup>”. Zdarza się, iż w procesie diagnozy szkolnej nauczyciel przepisuje informacje pozyskane z dokumentów dziecka o charakterze diagnostycznym, np. z poradni psychologiczno-pedagogicznej, osobiście nie angażując się w poznanie wychowanka. Kontakty z rodzicami ograniczając do wywiadówek.

Nauczyciel wychowawca, przekazując treści programowe, rozwija przede wszystkim zdolności intelektualne uczniów. Praktyka wskazuje, iż stymulacja

<sup>37</sup> J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 24, 33.

<sup>38</sup> Tamże, s. 41.

<sup>39</sup> R. Edgcombe, *Anna Freud*, Gdańsk 2007; A. Freud, *Ego i mechanizmy obronne*, Warszawa 2007.

<sup>40</sup> <http://sklep1359960.home.pl/pl/c/testy-i-narzedzia-diagnostyczne/19> [stan z 23.05.2015].

<sup>41</sup> K. Jodzio, *Diagnostyka neuropsychologiczna w praktyce kliniczne*, Warszawa 2011, s. 30.

intelektualna w edukacji wczesnoszkolnej jest dominująca. Potwierdza to obserwacja uczniów szkół podstawowych, w klasach pierwszych<sup>42</sup>. W jednej z nich celowo przeprowadzono zajęcia z wychowania fizycznego tylko dwa razy w ciągu roku. Wiele do życzenia pozostawia także postawa niektórych nauczycieli, którzy nie są przygotowani do wszechstronnego wspierania rozwoju swoich podopiecznych. Na pierwszym zebraniu z rodzicami pierwszoklasistów jeden z nauczycieli stwierdził: „Jeżeli państwo myślą, że wychowam wam dzieci, to jesteście w błędzie”<sup>43</sup>. Komunikatem tym wyartykułował informację o granicach swojej pracy. Tym samym można wysnuć przypuszczenie, iż dla wielu nauczycieli stymulacja intelektualna uczniów to jedyny obszar ich zawodowych zainteresowań. A przecież jak słusznie zauważył K. Gąsecki, „zadaniem nauczyciela jest nie tylko transmisja wiedzy i wartości, ale organizowanie i inspirowanie wielostronnego działania i przygotowania młodych do spotkania z innymi ludźmi oraz cywilizacją przyszłości – z jej szansami, problemami, a także zagrożeniami”<sup>44</sup>.

Bezsprzecznie nauczyciel zauważa u uczniów obszary wymagające zewnętrznych form wsparcia, manifestowane przez uczniów w postaci nieadekwatnych emocjonalnych reakcji, zachowań społecznych, trudności edukacyjnych, czy coraz powszechniejszej otyłości wśród uczniów. Informacje te przekazywane są opiekunom dziecka jako komunikat zawierający pewną fragmentaryczną ocenę funkcjonowania podopiecznego w szkole. Tym samym nauczyciel ceduje na rodzinę wychowanka odpowiedzialność za wspieranie jego wszechstronnego rozwoju, kompensowanie deficytów, edukację fizyczną, społeczną i emocjonalną. Na zajęciach rewalidacyjnych odrabiając z podopiecznym zadaną pracę domową. Czynności te w żaden sposób nie kompensują dysfunkcji rozwojowych dziecka.

Należy zauważyć, iż uzewnętrznione przez ucznia nieprawidłowości w funkcjonowaniu społecznym i edukacyjnym, brak dookreślenia ich przyczyn, są niejako informacją, iż system rodzinny dziecka z różnych powodów nie jest w stanie sprostać sztuce wychowania. Podopieczny, wchodząc w edukacyjną strukturę, obnaża deficyty systemu rodzinnego, który przez pierwsze lata życia warunkował jego rozwój. Informacja zwrotna o konieczności pracy z podopiecznym przekazana przez pedagoga jest nazwaniem problemu, z którym rodzina boryka się od dłuższego czasu. Brak działań opiekunów może świadczyć o nieudolności systemu rodzinnego. Tym samym rokowania do zaangażowania opiekunów dziecka w proces edukacyjno-wychowawczy potomka wydają się niepomysłne. Suchy komunikat nauczyciela o zauważonych problemach ucznia nie wyposaża rodziców w wiedzę i umiejętności do rozwiązania problemu.

<sup>42</sup> Na podstawie danych uzyskanych od rodziców dzieci uczęszczających do klas pierwszych szkół podstawowych, z terenu powiatu puławskiego. Badania przeprowadzono na potrzeby niniejszego artykułu.

<sup>43</sup> Cytat zaczerpnięty z powyższych badań.

<sup>44</sup> K. Gąsecki, dz. cyt., s. 273.

## 2. Rola pedagoga w edukacji wczesnoszkolnej

Współcześnie zawód pedagoga to profesja odarta po części z szacunku i uznania społecznego, którego wartość na przestrzeni dziejów uległa deprecjacji. Negatywny społeczny obraz pedagoga przekłada się na jednostkowe postrzeganie siebie, dostrojone do społecznych przekonań i schematów myślenia; to dewaluacja wartości wynikająca z medialnie kształtowanego wizerunku pedagoga, nauczyciela. Co istotne, wykształca w samym pedagogu obniżoną wartość osobistą w aspekcie realizacji zawodowej. To, co zawodowi pedagogowi szkodzi, to przypadkowość osób, które wybierają kierunek pedagogiczny, z racji przekonania o łatwości ukończenia tych studiów, czy brak selekcji na studia pedagogiczne. Te i inne czynniki powodują, iż do tego zawodu często trafiają osoby bez predyspozycji osobistych, niszcząc wizerunek pedagoga, szkodząc tym samym wielu oddanym, pełnym miłości do pracy nauczycieli. Osoba intencjonalnie wybierająca ten zawód powinna wykształcać w sobie poczucie wysokiego prestiżu zawodowego, poprzez świadomość ogromnego wpływu, jaki wywiera na dziecko, a także społeczność lokalną. Emanowanie na otoczenie poczuciem własnych kompetencji i wewnętrzne przekonanie o bardzo ważnej roli społecznej, jaką odgrywa wychowawca – zmieniać będzie także społeczny odbiór tej profesji. Szacunek dla wykonywanego i wybranego zawodu emanować powinien z pedagoga w jego codziennej pracy, przez wewnętrzne poczucie wyjątkowości<sup>45</sup>.

Na temat kompetencji pedagogów napisano wiele prac naukowych. Teoria zawiera szereg praktycznych i użytecznych wskazówek, na podstawie których pedagog zachęcany jest do doskonalenia swojego warsztatu pracy w oparciu na podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, doskonaleniu umiejętności i kompetencji. Na bazie wiedzy i doświadczenia wykształca się biegłość w wykorzystaniu i przekształcaniu teorii w praktykę, a mistrzostwo w zawodzie osiąga ten pedagog, który potrafi włączyć do swojej pracy refleksję, by w sposób bardzo świadomy być dla siebie osobą monitorującą postępy, ale też i deficyty, stale wprowadzając korekty do swojego warsztatu pracy. W myśl założeń teoretycznych, każdy student pedagogiki opuszczający mury uczelni wyposażony być powinien, podając za M. Czajkowską, „w wysoko rozwinięte kompetencje społeczne definiowane jako zespół umiejętności pozwalających na radzenie sobie z innymi, decydują one o sposobie radzenia sobie nauczyciela z uczniami, a tym samym o jego skuteczności w podejmowaniu działań i efektywności zabiegów wychowawczych. Do najważniejszych z nich należą: umiejętność komunikowania się, empatia, umiejętność wspierania, a także umiejętność wywierania wpływu na innych”<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> A. Kozdroń, dz. cyt., s. 98.

<sup>46</sup> M. Czajkowska, *Przygotowanie zawodowe pedagogów specjalnych do uczestnictwa w procesie edukacji i rehabilitacji*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego...*, s. 24.

Warsztat merytoryczny to kompetencje techniczne. Termin ten został użyty przez Z. Kwiecińskiego i B. Śliwierskiego, w rozbiciu na trzyczynnikowe kompetencje pedagogów w obszarach: „kompetencji postulacyjnych, metodycznych i realizacyjnych, czyli są to umiejętności, [...] od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań”<sup>47</sup>. W aspekcie praktycznym to biegłość w wyznaczaniu i wyborze celów do realizacji. To także taka organizacja przestrzeni, która sprzyja osiągnięciu edukacyjnych założeń. Pedagog potrafi zastosować określone metody już istniejące, bądź tworząc własne, kreuje przyjazne środowisko pracy dla siebie i uczniów.

Bazą do organizacji całej przestrzeni zawodowej jest oczywiście wiedza merytoryczna, bez której nie może być mowy o prawidłowej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. G. King podkreśla, że „gdyby pedagog próbował stawić czoło problemom, których rozwiązania go nie uczono, byłby bardziej zestresowany i nad miarę zajęty”<sup>48</sup>, co przełożyłoby się na gorszą jakość jego pracy w postaci także emocji negatywnych, jak „uczucia bezradności, bezsilności i własnej niedoskonałości”<sup>49</sup>, a to skutkowało mogłoby decyzjami na niekorzyść ucznia. Nie ma w polskiej edukacji standardów dotyczących superwizji pedagogów, którzy rozpoczynają pracę zawodową lub gdy w zakres ich obowiązków włączane są zajęcia spoza strefy ich dotychczasowych aktywności zawodowych. Lęk przed wykazaniem się niekompetencją, ignorancją lub zwykłe lenistwo i brak świadomości odpowiedzialności – podszyty obawą o utratę pracy – powoduje realne zagrożenie dla bezpieczeństwa i prawidłowego rozwoju psychofizycznego uczniów pozostających pod jego opieką. Kompetencje zawodowe winny być osadzone na kręgosłupie moralnym nauczyciela. To właśnie osobowość, zasoby własne, odpowiedzialność za decyzje i działania oraz etyka zawodowa i emocjonalne zaangażowanie w proces edukacji warunkują sukcesy uczniów. K. Gąsecki szeroko omawia ten temat: „Problematyka etyczna nabiera szczególnego znaczenia w zawodach, które wywierają wpływ na losy poszczególnych ludzi, całych grup społeczeństw, [...] nie istnieje tak naprawdę obowiązujący, standardowy kodeks norm etycznych nauczyciela, każdy może go więc rozumieć na swój sposób”<sup>50</sup>. Jeżeli zgadzamy się ze stwierdzeniem autora, że wychowawca „odpowiedzialny jest za ucznia, za jego rozwój i dobro, za wartościowy sposób bycia człowiekiem, a w konsekwencji za jego dojrzały udział w kształtowaniu życia społecznego”<sup>51</sup>, mamy prawo oczekiwać, iż pedagog posiadac powinien moralny kręgosłup i system wartości, warunkujący realizację

<sup>47</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Warszawa 2003, s. 300.

<sup>48</sup> G. King, dz. cyt., s. 89.

<sup>49</sup> Tamże, s. 91.

<sup>50</sup> K. Gąsecki, dz. cyt., s. 268–271.

<sup>51</sup> Tamże, s. 270.

ww. celów. Rola nauczyciela, jak nigdy wcześniej, wymaga od osób związanych z tym zawodem transformacji w sposobie myślenia o wykonywaniu tej pracy. Istotna jest weryfikacja jednostkowego systemu wartości i zasad, akulturacji wartości, norm zachowań, sposobu myślenia w odniesieniu do wybitnych postaci pedagogiki, także i współczesnej. Podkreśla to K. Blanchard, pisząc, że „efektywne przywództwo zaczyna się od spojrzenia w głąb siebie – kim się jest, jakie wartości są najważniejsze, [...] ma swój początek w duchowym wnętrzu człowieka, a właściwym rodzajem przywództwa jest przywództwo służebne, [...] jego źródłem jest pokora i nakierowanie na większe dobro”<sup>52</sup>. Dlatego też pedagog w swojej pracy wyposażony w merytoryczny warsztat, bez zasobów własnych opartych na wysokim poczuciu własnej wartości, odpowiedzialności, nie będzie w stanie w sposób właściwy wesprzeć uczniów w ich wszechstronnym rozwoju.

Wspomniany autor scharakteryzował dwa dysfunkcyjne style realizowane przez osoby, które zajmują funkcje przywódcze, wychowawcze, pełnią rolę lidera w klasie szkolnej wobec swoich uczniów. Pierwszym patologicznym wzorcem jest osoba z „fałszywą dumą, człowiek taki ma o sobie wyższe mniemanie niż w rzeczywistości powinien, większość czasu spędza na promowaniu własnej osoby”<sup>53</sup>. Uwidacznia się to w sposobie, w jaki nauczyciel realizuje zadania zawodowe, w komunikatach werbalizowanych używa sformułowań z naciskiem na ja: „to ja ich przygotowałem, to moja klasa to osiągnęła, to ja miałem taki pomysł, to ja przygotowałem uczniów”. Dziecko jako jednostka w tej relacji ma wartość mniejszą niż prestiż, jaki osiągnąć może nauczyciel z pracy uczniów. Wychowanek jest elementem o tyle istotnym w procesie edukacyjno-wychowawczym, o ile stanie się trybikiem w realizacji celu przynoszącego chwałę nauczycielowi. On sam dostrzega wyłącznie uczniów zdolnych, inwestując w nich swój czas i angażując się w wybraną formę aktywności, dzięki której jest w stanie wypromować własne nazwisko. Drugim wzorcem jest osoba lękowa, która wątpi we własne możliwości, myśli o sobie gorzej, niż faktycznie mogłaby – „koncentracja na własnych ułomnościach sprawia, że ktoś taki jest bardzo krytyczny w stosunku do własnej osoby i większość czasu spędza na ochronie swojego poczucia wartości”<sup>54</sup>. Zauważalne jest to w komunikacji z rodzicami, każda werbalizowana przez opiekunów myśl odbierana jest jak atak i zamiast merytorycznej rozmowy wychowawca nieustannie tłumaczy się, nawet wtedy, gdy partner w komunikacji stwierdza fakt niewymagający od nauczyciela żadnego komentarza.

Zasoby osobiste pedagoga są podstawą perfekcyjnie realizowanego programu edukacyjno-wychowawczego, we wspieraniu wszechstronnego rozwoju ucznia. Jak słusznie zauważył M. Spitzer, „całość warunków życia, a nie pro-

<sup>52</sup> K. Blanchard, dz. cyt., s. 17, 18.

<sup>53</sup> Tamże, s. 219.

<sup>54</sup> Tamże, s. 219.



gram nauczania, decyduje o tym, czego się uczymy”<sup>55</sup>. Kanałami, przez które dziecko w sposób intuicyjny uczy się od dorosłych kluczowych kompetencji emocjonalnych, społecznych i poznawczych, są: werbalne programowanie, modelowanie i osobiste doświadczenia<sup>56</sup>. Sposób funkcjonowania pedagoga w klasie szkolnej wydaje się istotniejszy w procesie edukacyjnym niż przekazywane przez niego merytoryczne treści. Nieprzewidywalność przyszłości, warunkowana zmianami doświadczanymi przez nas współcześnie, wymusza na wychowawcach transformację nie tylko myślenia o sobie jako nauczycielach, lecz przede wszystkim roli, jaką pedagodzy mają pełnić w edukacji kolejnych pokoleń.

### **3. Efektywna współpraca i skuteczna komunikacja pedagoga z rodzicami ucznia**

Komunikacja jest najpotężniejszym procesem, który wyróżnia człowieka we wszechświecie. Umiejętność ta stanowi niejednokrotnie o sukcesie i powodzeniu w życiu zawodowym i osobistym. By proces komunikacji był skuteczny, musi istnieć dwukierunkowy przepływ informacji od odbiorcy i nadawcy, wtedy mówimy o interakcji w komunikacji. Kwestie związane z komunikacją z rodzicami ucznia powinny być ustrukturyzowane. Organizacja procesu wymiany zdań pedagoga z rodzicami wymaga przemyślanych działań, zaczynając od zabezpieczenia przestrzeni do prowadzenia rozmów, po stosowanie standardów „komunikacji typu JA”<sup>57</sup>. Nie może być chaotyczną emocjonalną chwilą, w której pedagog werbalizuje spontanicznie słowa, bez koncentracji na merytorycznych aspektach problemu. Konstruktywna dyskusja wymaga wysokich kompetencji społecznych i emocjonalnych przede wszystkim od nauczyciela. Jako osoba wykształcona w kierunku pracy z dziećmi posiada wiedzę i doświadczenie, ponadto dostrzega uchybienia rodziców. Lecz jego rolą nie jest obnażanie deficytów systemu rodzinnego dziecka, tylko nawiązanie współpracy dla dobra wychowanka. Umiejętność patrzenia na drugiego człowieka z perspektywy jego zasobów oraz rozumienie jego specyficznej sytuacji to droga do wyeliminowania emocjonalnych reakcji podczas konfrontacji. M.E. Erickson na podstawie wieloletniej praktyki terapeutycznej stworzył zasady w oparciu o znajomość ludzkiej psychiki. Dwie przytoczone powyżej zakładają, iż: „ludzkie wybory związane są z potrzebą dbania o siebie i przetrwania, nawet jeśli wydają się najbardziej autodestrukcyjne lub szkodliwe dla innych, zawsze kryje się za nimi jakaś pozytywna intencja, nawet jeśli inni tego nie rozumieją”<sup>58</sup> i często są nieświadomione.

<sup>55</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007, s. 312.

<sup>56</sup> T.H. Eker, *Bogaty albo biedny, po prostu różni mentalnie*, Warszawa 2012, s. 8–30.

<sup>57</sup> W. Głodowski, *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001, s. 5.

<sup>58</sup> A. Atkinson, R.T. Choisi, *Wewnętrzna dynamika coachingu*, Warszawa 2009, s. 112–115.

T.A. Harris zawarł w stwierdzeniu „ja jestem OK i wy jesteście OK”<sup>59</sup> postawę osoby dorosłej, emocjonalnie dojrzałej, która akceptując siebie, bierze za własne decyzje i wybory odpowiedzialność, włączając w działanie myślenie. Za autorem, zakładając, iż inni są OK, szanuje się granice ludzkiej niedoskonałości, co przekłada się na inny sposób komunikowania się i społecznego funkcjonowania. Odmienne od powszechnie występującego spojrzenie na uczestnika interakcji, w postaci akceptacji odrębności każdej jednostki, bez przypisywania jej złej woli i obarczania winą, staje się koniecznością w świecie dynamicznych zmian. Uwypuklił to M.B. Rosenberg w stworzonej przez siebie metodzie *Porozumienie Bez Przemocy*. Neguje stworzone przez ludzi podziały na dobrych i złych, obnażając niedoskonałości systemu komunikowania się, twierdząc, że „większość z nas od małości mówi językiem, który zachęca nas do szufladkowania, porównywania, żądania i osądzania, nie zaś do uświadamiania sobie własnych uczuć i potrzeb”<sup>60</sup>. Zwraca uwagę na prostą korzystną zasadę: „kiedy ludzie zaczynają mówić o tym, czego potrzebują, zamiast nawzajem wytykać sobie błędy, wtedy dużo łatwiej jest zaspokoić potrzeby wszystkich zainteresowanych”<sup>61</sup>.

Metody pracy z klientem stworzone przez ww. specjalistów ukazują zupełnie inny sposób patrzenia na uczestnika interakcji w relacji pedagog–rodzic. Podążając za filozofią M.E. Ericksona, jest to kontrastowe spostrzeżenie: „od panującego powszechnie przekonania w naszej kulturze, iż większość rzeczy, które robimy i o których myślimy, robimy z pełną świadomością – [...] w przeciwieństwie do przekonania typowego dla naszej kultury, większość rzeczy, które robimy i co robimy najlepiej, zawdzięczamy tak naprawdę zdolnościom pochodzących z przetwarzania pozaświadomego”<sup>62</sup>. Każde, nawet najbardziej „destrukcyjne”, postępowanie opiekuna wynika z jego potrzeby dbania o siebie i bliskich, nie dysponuje on innym repertuarem zachowań. W procesie jego życia nie został wyposażony w wiedzę i umiejętności, dzięki którym w sposób prawidłowy mógłby wypełniać swoje rodzicielskie obowiązki. Świadomość odmienności drugiego człowieka i jego motywacji jest ważna podczas konfrontacji, która w myśl założeń pedagoga, ma przetransformować działania w systemie rodzinnym, z korzyścią dla ucznia. Każdy rodzic ma inny światopogląd, sposób funkcjonowania i niejednakowy stopień zaangażowania w rodzicielstwo, co skutkuje zróżnicowanym poziomem otwartości w procesie komunikacji. Kluczem do zrozumienia opiekunów jest, jak podaje K. Blanchard, zmiana postawy pedagoga<sup>63</sup>. Konfrontując się z drugim człowiekiem, wychowawca powinien uwzględnić fakt, przytaczając za W.W. Wilmot, J.L. Hocker, że „wszystkie aspekty naszej historii oddziałują na nasze oczekiwania i działania, kiedy znaj-

<sup>59</sup> T.A. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK*, Poznań 2009, s. 84–88.

<sup>60</sup> M.B. Rosenberg, dz. cyt., s. 36.

<sup>61</sup> Tamże, s. 68.

<sup>62</sup> A. Atkinson, R.T. Chois, dz. cyt., s. 112.

<sup>63</sup> K. Blanchard, dz. cyt., s. 58.

dujemy się w sytuacji konfliktowej [...] [że] każde pokolenie inaczej reaguje na konflikt, [że] istnieje duża różnica reagowania na sytuację konfliktową między ludźmi urodzonymi w określonych latach”<sup>64</sup>. Pedagog, konwersując z opiekunami wychowanka, korzystając z technik komunikacji interpersonalnej, zachowuje pełen emocjonalny dystans podczas interakcji. Postawa profesjonalizmu uzewewnętrzni się w dobrej organizacji przestrzeni fizycznej podczas rozmowy, koncentracji na meritum sprawy, empatii i szacunku do uczestników interakcji. Jak zauważyły A. Atkinson, R.T. Choisi: „mapa świata każdego z nas jest niepowtarzalna jak odcisk palca. Nie ma dwóch takich samych ludzi, dwóch ludzi, którzy zrozumieją to samo zdanie w ten sam sposób [...] więc w relacjach z ludźmi nie próbuj dopasować ich do swojej koncepcji tego, kim powinni być”<sup>65</sup>.

Interakcje społeczne polegają na nieustannej wymianie informacji; to pakiet doświadczeń i bodźców, które w celowy, jak i niezamierzony, sposób stają się częścią życia każdej jednostki. Jak słusznie zauważyli R. Fisher i W. Ury, „obserwacja ludzkich reakcji wskazuje, że konflikt nie jest chwilowym odchyleniem od normy, występuje na przemian ze stanem harmonii, zgodnie z wzorcem przypominającym przyływy i odpływy”<sup>66</sup>. Dorośli, pod opieką których jest dziecko, zmuszeni są rozwiązywać różnego rodzaju problemy, o podłożu rodzinnym bądź edukacyjnym. Konflikty są normą, nie patologią, stąd pedagog, dążąc do realizacji wcześniej wytyczonego celu, musi świadomie zarządzać procesem konfrontowania się z opiekunami ucznia.

Komunikacja pedagoga z opiekunami to wymiana informacji dotycząca konieczności podjęcia określonych działań z uwagi na potrzeby dziecka. To techniczna umiejętność, która służyć ma nawiązaniu dobrej współpracy dorosłych. Można wręcz powiedzieć, iż najważniejszą kwestią przy wspieraniu indywidualnego rozwoju dziecka jest dobra relacja z jego rodzicami. Stworzenie standardów współdziałania środowiska rodzinnego i edukacyjnego sprzyja porozumieniu. Ważne w tym procesie są kwestie organizacyjne, jak zatroszczenie się o spokojne miejsce do prowadzenia rozmów. Priorytetem jednak jest precyzyjne określenie praw i obowiązków wszystkich stron zaangażowanych w edukacyjną rzeczywistość. Nawet najbardziej profesjonalny pedagog musi założyć, iż nie wszyscy rodzice zaangażują się w pełni. Na problem ten zwraca uwagę U. Bartnikowska, podkreślając, że „relacja z rodzicami może ułożyć się różnie, jednak oczywistym wydaje się, że większa odpowiedzialność za jakość tej relacji spoczywa na pedagogu jako osobie w większym stopniu świadomej, kształconej w kierunku pracy pedagogicznej”<sup>67</sup>. Nauczyciel, określwszy problem, poznając szerszy kontekst wydarzenia, uwagę kierując na zaspokojenie potrzeb dziecka,

<sup>64</sup> W.W. Wilmot, J.L. Hocker, *Konflikty międzyludzkie*, Warszawa 2011, s. 63, 70–90.

<sup>65</sup> A. Atkinson, R.T. Choisi, *Coaching krok po kroku*, Warszawa 2009, s. 187.

<sup>66</sup> R. Fisher, W. Ury, B. Patron, *Dochodząc do TAK, negocjowanie bez poddawania się*, Warszawa 2012, s. 65.

<sup>67</sup> U. Bartnikowska, dz. cyt., s. 20.

umiejętnie zaangażuje środowisko rodzinne wychowanka w proces stymulowania jego rozwoju. Przybliżając opiekunom założenia pedagogiki wychowania, wyposaży rodziców w narzędzia, dzięki którym lepiej pełnić będą swoje funkcje. Celem interakcji dorosłych jest dostarczenie różnorodnych bodźców stymulujących wszechstronny rozwój ucznia, aktywujących w wychowanku motywację zadaniową do realizowania obowiązków uczniowskich w atmosferze własnej odpowiedzialności za ten proces, a nie z pozycji przymusu.

Żyjemy w czasach bez gwarancji obudzenia się w takiej samej rzeczywistości; K. Gąsecki podkreśla, że „szybkie tempo przemian sprawia, że nie jesteśmy w stanie dokładnie określić przyszłości, w jakiej przyjdzie nam żyć”<sup>68</sup>, i dlatego właśnie odwołanie się do zasad uniwersalnych, do przysłowiowego „serca”, miłości w wychowaniu, komunikacji, wykonywania swoich powinności i obowiązków, wydaje się tak istotne. Refleksyjnie o omawianych wartościach napisał wspomniany K. Blanchard. Według niego kierowanie się sercem to koncentracja na służeniu innym ludziom, to wzięcie pełnej odpowiedzialności za siebie, to kreowanie rzeczywistości, a właściwie świadome jej kształtowanie, a nie bycie kierowanym. Faktem jest, „że żyjemy w przygnębiającej rzeczywistości, wróżącej jeszcze gorszą przyszłość”<sup>69</sup>, właśnie dlatego pedagodzy świadomi tych zagrożeń, doświadczający na sobie skutków przemian i dewaluacji wartości w systemach rodzinnych, mogą tę rzeczywistość transformować. A kluczem do zmian jest umiejętność nawiązania partnerskiej relacji z obojgiem rodziców ucznia w świadomie realizowanym procesie kształtowania kluczowych kompetencji warunkujących dobre przygotowanie do dorosłości podopiecznego przez miłość.

Barierą na drodze do współpracy z rodzicami są przetrwałe przekonania, schematy i przyzwyczajenia. Najmniej uwagi w procesie edukacji poświęca się dziecku, które nie generuje problemów wychowawczych i edukacyjnych. W tym wypadku komunikacja z opiekunami obejmuje kilka spotkań w ciągu roku, podsumowujących wyniki nauczania. Dzieci z tzw. edukacyjnego środka, które nie przysparzają problemów wychowawczych, ale też nie są wybitnie zdolne, pozostają często poza uwagą nauczyciela. Zjawisko to jest niekorzystne, gdyż potencjał wychowanków nie zostaje w pełni odkryty i uzwnętrzniiony. Rankingi szkół, statystyka wysokiej zdawalności egzaminów absolwentów sprawiły, iż uwaga pedagogów skierowana jest przede wszystkim na dzieci zdolne. Rozwijają i stymulują się obszary, w których podopieczni, prezentują na lekcjach wyższy poziom od rówieśników. Dzieci te otrzymują wsparcie w postaci zajęć dodatkowych, często przygotowywane są do olimpiad<sup>70</sup>. Uzyskują ponadto dużo uwagi pozytywnej i okazywana jest im pomoc emocjonalna przez nauczycieli. Ta gru-

<sup>68</sup> K. Gąsecki, dz. cyt., s. 267.

<sup>69</sup> U. Rogalska, M. Gaber, dz. cyt., s. 140.

<sup>70</sup> Ogólnopolski konkurs językowy LEON – <http://leon-konkursy.pl/>; Ogólnopolskie Konkursy Przedmiotowe EDI – źródło <http://www.edi.edu.pl/>; Ogólnopolski Konkurs Matematyczny MAT, źródło <http://jersz.pl/contest,1.html> [stan z 8.09.2015].

pa uczniów stanowi niejednokrotnie główny przedmiot zainteresowania wychowawców. Dzięki nim placówka może chwalić się osiągnięciami, jej pozycja w rankingu szkół może wzrosnąć, co przekłada się na większą liczbę uczniów przyjętych w następnym roku do klas pierwszych. Grupa trzecia wychowanków to dzieci manifestujące zachowania trudne lub sprawiające inne trudności edukacyjne. Można zauważyć, iż pedagodzy często czują się wobec nich bezradni. Zmuszeni są do kontaktu z opiekunami „trudnych” podopiecznych oczekują od nich rozwiązania problemu. Wzajemne interakcje są częste, a z racji werbalizowanych zastrzeżeń atmosfera oraz rokowania dla wypracowania porozumienia są negatywne.

Współpraca z opiekunami uczniów tworząca nawą jakość pedagogicznych oddziaływań, zauważać powinna każde dziecko w systemie klasowym. Umiejętność aktywowania w podopiecznym jego talentu i szczególnych zdolności oraz ich rozwijanie w środowisku rodzinnym i edukacyjnym zasadza się na współdziałaniu dorosłych. Elementem kluczowym tego procesu jest wymiana informacji o dziecku, jego predyspozycjach, szczególnych uzdolnieniach czy uzewnętrzonych w środowisku edukacyjnym talentach. Ograniczony czas, jaki pedagodzy rezerwują sobie na komunikację z opiekunami, współcześnie wyklucza taką pracę. Wychowawca podczas konfrontacji z rodzicami dostosowuje przekaz do roli, jaką pełni uczeń w zbiorowości klasowej. Gdy dziecko jest wybitnie zdolne, wychowawca przekazuje informacje o zgłoszeniu ucznia do konkursu czy olimpiady. W związku z zachowaniami trudnymi podopiecznego artykułuje uwagi wartościujące. Rodzicom dzieci tzw. środka przekazywana jest enigmatyczna informacja „wszystko w porządku”. To zbyt mało, by praca pedagogiczna przyniosła wymierne efekty w postaci wspierania wszechstronnego rozwoju wszystkich uczniów w klasie szkolnej.

Wyzwaniem współczesnej pedagogiki jest taka komunikacja i współpraca, w której pedagog skoncentrowany będzie na celu, jakim jest powodzenie i dobre przygotowanie podopiecznych do wyzwań – jakie niesie współczesny świat – przez uzewnętrzanie różnorodnych talentów uczniów i nawiązanie współpracy z ich opiekunami, celem aktywowania działań od początku edukacyjnej kariery i rozwijania potencjału każdego dziecka.

Wymaga to od pedagoga innego spojrzenia na realizację zawodowej powinności. Wychowanie ku przyszłości wiąże się z koniecznością zakwestionowania i odrzucenia przetrwałych schematów pracy z uczniem. Tylko dzięki aktywowaniu przez jednostkowego nauczyciela wewnętrznej motywacji do pracy nad sobą, przez aktywowanie pasji, rokuje on powodzenie edukacyjne. Osoba o wysokim poczuciu własnej wartości i odpowiedzialności jest w stanie pełnić godnie rolę edukatora i wychowawcy wobec uczniów i rodziców. Warto podkreślić, iż nie istnieje granica, by nauczyć się być lepszym rodzicem, pedagogiem, ponad tą, którą każdy człowiek sam buduje mentalnie.

## Wnioski

Wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia przez pedagoga związane jest z wewnętrzną refleksją jego samego nad sposobem, w jaki realizuje obecnie swoje zawodowe obowiązki w stosunku do wyzwań współczesnego świata. Można stwierdzić, iż pedagogika jako nauka to doskonale narzędzie do pozytywnego wywierania wpływu na wychowanków. Jednak należyte zaspokojenie potrzeb uczniów wymaga transformacji myślenia nauczyciela o roli, jaką pełni w systemie wychowawczo-edukacyjnych.

Znajomość pedagogicznych metod, choć pomaga realizować zawodowe obowiązki, nie czyni z wychowawcy Mistrza, za którym chętnie podążać będą dzieci. Istotą każdej wartościowej relacji jest interioryzacja tych wartości przez osobę dorosłą, które pragnie wykształcać w podopiecznych. Pedagog, doskonalcący własną osobowość, z łatwością aktywować i rozwijać będzie potencjał jednostkowy uczniów.

Należy pokreślić, że stymulowanie sfery intelektualnej jest działaniem nadrzędnym współczesnej szkoły. Warto jednak zauważyć, iż perfekcyjna znajomość danej gałęzi wiedzy u ucznia, bez rozwijania społecznych kompetencji i moralnego kręgosłupa, blokuje ekspozycję talentu w społecznym kontekście. M. Spitzer zauważył: „Jednostronne doświadczenia prowadzą do jednostronnego myślenia”<sup>71</sup>. Ponadto stwierdził, iż człowiek jako istota biologiczna, jak inne grupy istot na ziemi, by przeżyć, doskonalić musi umiejętność wspólnego społecznego działania, podkreślając, że „inaczej nie przeżyjemy”<sup>72</sup>. Pedagog stymulując rozwój intelektualny uczniów, rozwijać powinien w nich także inne umiejętności. Ma być tym katalizatorem, który aktywować i wykształcać będzie w sposób świadomy kluczowe kompetencje warunkujące przeżycie we wspólnocie. Warunkiem niezbędnym tego procesu jest umiejętność zaangażowania środowiska rodzinnego dziecka.

Wspomaganie wszechstronnego rozwoju podopiecznego w wieku wczesnoszkolnym jest świadomym dostarczaniem bodźców, stymulacji i doświadczeń. Uczeń jako podmiot pedagogicznych oddziaływań ma interioryzować normy etyczno-moralne, poznawać i uzewnętrzniać własne zasoby, odpowiedzialnie podchodzić do własnego samorozwoju, zmotywowany do realizowania powinności w systemie edukacyjno-wychowawczym.

Rola pedagoga jest bezcenna – pod warunkiem, że praca nauczyciela nie będzie wyłącznie środkiem utrzymania, a stanie się misją i powołaniem. Z uwagi na krótki czas, w jakim nauczyciel realizuje program edukacyjno-wychowawczy, niezbędna jest współpraca z opiekunami dziecka, choć obszar ten wymaga obalenia przetrwałych schematów, na rzecz współpracy. Celem procesu

<sup>71</sup> M. Spitzer, dz. cyt., s. 313.

<sup>72</sup> Tamże, s. 225.

edukacji jest wychowanie dziecka na kreatywnego, odpowiedzialnego, twórczego, świadomego zasobów i deficytów dorosłego, który posiadając wysokie poczucie własnych wartości, stanie się sprawcą własnego życia. I co najważniejsze, tworzyć będzie inną jakość naszych społecznych interakcji.

## Bibliografia

- Akin T., *Rozstrzyganie konfliktów, Strategie, ćwiczenia i psychodrama dla dzieci*, Warszawa 2007.
- Atkinson A., Chois R.T., *Coaching krok po krok*, Warszawa 2009.
- Atkinson A., Chois R.T., *Wewnętrzna dynamika coachingu*, Warszawa 2009.
- Bartnikowska U., *Rozwijanie umiejętności zrozumienia rodziców jako element kształcenia studentów pedagogiki specjalnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego, aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujanowska, Lublin 2008.
- Blanchard K., *Przywództwo wyższego stopnia*, Warszawa 2007.
- Cienkowski W., *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*, Warszawa 1993.
- Cieszyńska J., M. Korendo, A. Bala, *Kocham szkołę. Przewodnik dla rodziców*, Kraków 2012.
- Czajkowska M., *Przygotowanie zawodowe pedagogów specjalnych do uczestnictwa w procesie edukacji i rehabilitacji*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego, aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujanowska, Lublin 2008.
- Dodatek edukacyjny*, „Przegląd Piaseczyński”, z dn. 26 sierpnia 2015, nr 69.
- Dudel B., *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarcom, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, Kraków – Białystok 2013.
- Edgcumbe R., *Anna Freud*, Gdańsk 2007.
- Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Woch, Opole 2006.
- Eker T.H., *Bogaty albo biedny po prostu różni mentalnie*, Warszawa 2012.
- Fisher R., Ury W., Patron B., *Dochodząc do TAK, negocjowanie bez poddawania się*, Warszawa 2012.
- Freud A., *Ego i mechanizmy obronne*, Warszawa 2007.
- Gąsecki K., *Etyczny wymiar profesji nauczycielskiej*, [w:] *Po co etyka pedagogom*, red. W. Sawczuk, Toruń 2007.
- Głodowski W., *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1958.
- Han-Ilgiiewicz N., *Mozaikowe ścieżki*, Warszawa 1975.
- Harris T.A., *Ja jestem OK – ty jesteś OK*, Poznań 2009.

- Izdebska H., *Aby szkoła dała się lubić*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Jaczewski A., *Seksualność dzieci i młodzieży, pół wieku badań i refleksji*, Warszawa 2014.
- Jodzio K., *Diagnostyka neuropsychologiczna w praktyce klinicznej*, Warszawa 2011.
- King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczycieli*, Gdańsk 2003
- Kompetencje pedagoga specjalnego, aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujanowskiej, Lublin 2008.
- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.
- Kozdroń A., *Zespół Aspergera zrozumieć aby pomóc*, Warszawa 2014.
- Kozioł E., *Klasa szkolna jako specyficzna mała grupa społeczna*, [w:] *Pedagogika wobec problemów wychowania końca XX wieku*, E. Kozioł, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2000.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?*, Kraków 2007.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Warszawa 2003.
- Larson J., *Najpierw pomyśl Trening umiejętności radzenia sobie z gniewem i agresją uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2012.
- Larson J., Lochmant J.E., *Pomoc dzieciom w radzeniu sobie z gniewem*, Warszawa 2012.
- Łuczak B., *Niepowodzenia w nauce, przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań 2000.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Informator, Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [www.efs.lubelskie.pl/widget/file/get/1288254477229788.pdf](http://www.efs.lubelskie.pl/widget/file/get/1288254477229788.pdf) [stan z 20.09.2015].
- Oblicza gotowości szkolnej*, red. K. Kusiak, B. Bednarczuk, Gdańsk 2015.
- Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Osobowość stres a zdrowie*, Warszawa 2010.
- Rosenberg M. B., *Porozumienie bez przemocy o języku serca*, Warszawa 2014.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. nr 61, poz. 624).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. nr 228, poz. 1488).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 228, poz. 1487).



- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. nr 228, poz. 1489).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. nr 228, poz. 1490).
- Satir V., *Rodzina tu powstaje człowiek*, Gdańsk 2002.
- Skjold Wennerstror K., M. Broderman Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Kraków 2009.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007.
- Stańkowski B., *Zacznijmy od człowieka*, Wydawnictwo Kraków 2014;
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna, znaczenie, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.
- Wilczek-Rużyczka E., *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*, Kraków 2002.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Warszawa 2003.
- Wilmot W.W., Hocker J.L., *Konflikty międzyludzkie*, Warszawa 2011.

### Stony internetowe

- <http://oskko.edu.pl/forum/watek.php?w=34215> [stan z: 6.09.2015].
- <http://sklep1359960.home.pl/pl/c/testy-i-narzedzia-diagnostyczne/19> [stan z 23.05.2015].
- [http://lublin.gazeta.pl/lublin/1,48724,17594330,Przedszkolanka\\_znecala\\_sie\\_nad\\_dziecmi\\_\\_Ma\\_proble.html](http://lublin.gazeta.pl/lublin/1,48724,17594330,Przedszkolanka_znecala_sie_nad_dziecmi__Ma_proble.html) [stan z 6.09.2015].
- [http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,17213195,Przedszkolanka\\_oskarzona\\_\\_Odpowie\\_za\\_agresje\\_wobec.html](http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,17213195,Przedszkolanka_oskarzona__Odpowie_za_agresje_wobec.html) [stan z 6.09.2015].
- [http://rzeszow.gazeta.pl/rzeszow/1,34962,10565744,Bo\\_Kasia\\_obgryzala\\_paznokcie\\_\\_Nauczycielka\\_skarzy.html](http://rzeszow.gazeta.pl/rzeszow/1,34962,10565744,Bo_Kasia_obgryzala_paznokcie__Nauczycielka_skarzy.html) [stan z 6.09.2015].
- [http://opole.gazeta.l/opole/1,35086,10724873,Zarzuty\\_dla\\_ksiedza\\_za\\_pobicie\\_11\\_letniego\\_ucznia.html](http://opole.gazeta.l/opole/1,35086,10724873,Zarzuty_dla_ksiedza_za_pobicie_11_letniego_ucznia.html) [stan z 6.09.2015].
- <http://www.froebel.pl/kalendarium/dar-zabawy-metodyka-i-propozycje-zajecz-dziecmi-wedlug-zalozen-pedagogicznych-froebela.html> [stan z 6.09.2015].
- <http://www.gazetalubuska.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20090330/POWIAT11/583270363> [stan z: 6.09.2015].
- <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1395104,Nauczycielka-z-Dolnego-Slaska-zaklejala-dzieciom-usta-tasma-Minister-przerazona> [stan z: 15.05.2015].

## Summary

### Cooperation between Pedagogues and Parents in Stimulating the Child's Development

A child as a subject influenced by pedagogical activity will show his or her full potential when adults, in a conscious way, will stimulate his versatile development. The factor conditioning the process of development of a child is, most of all, emotional involvement of the adults in long lasting period of education. The conscious supply of stimulants, invigoration and experiences provided to a child should include both educational and home environment. Therefore it is important to understand that a pedagogue, who was educated to work with a child, should expand the area of his/her influence on parents of a pupil. It seems that cooperation with the parents is extremely meaningful. A pedagogue, occupying the position of a distant observer and diagnosing the deficit areas, should originate the activities engaging the parents in the process of education. Therefore the teacher becomes the most important link engaging parents in conscious process of stimulation of a child's development.

**Keywords:** good teaching practice; educator cooperation with parents; stimulating a child's development.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.28>

Zbigniew WIECZOREK

## Rola pedagoga w procesach związanych z partycypacją społeczną

**Słowa kluczowe:** budżet, budżet partycypacyjny, demokracja, edukacja, działalność, pedagog.

Przedstawiciele współczesnej pedagogiki wydają się rozdarci pomiędzy akademickością a praktyką codziennych działań. Z jednej strony zagłębianie się w meandry wiedzy wymusza hermetyczność języka, z drugiej strony w praktyce pedagogicznej język ten powinien być prosty i zrozumiały, szczególnie, jeśli podejmuje się pracę w trudnym środowisku. Aby zniwelować to rozdarcie, konieczne są wysokie kompetencje.

Szeroka, ugruntowana, lub ugruntowywana podczas równoległych studiów, wiedza akademicka, uzupełniona skonkretyzowanymi umiejętnościami wrażliwość społeczna, wynikająca z niej postawa aktywności i zaangażowania, kompetencje społeczne (pojęcie tak niezdarnie dziś wykorzystywane) – oto cechy oczekiwane od przyszłych studiowców [sic] i, co ważniejsze, przez nich prezentowane. [...] Sylwetka absolwenta studiów akademickich, opisana tu ogólnie, wymaga uzupełnienia w odniesieniu do pedagoga społecznego. Winien być zdolny do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w pracy dla społeczności lokalnej. Aktywność mająca na celu dobro wspólne staje się podstawą działania na rzecz szeroko określonych wspólnot – narodowej i ojczyzny<sup>1</sup>.

Jak widać pedagog, a w szczególności pedagog społeczny, powinien zajmować się w praktyce tym, czym zajmuje się w teorii. Jest przecież wymogiem akademickości, aby realizowana teoria połączona była z praktyką badawczą. W tym kontekście społeczność lokalna jest więc miejscem, w którym teoria powinna się z tą praktyką spotkać; niestety, albo spotyka się rzadko, albo działania takie nie są zbyt widoczne. Wyjaśnieniem mogą być zaszłości, o których wspomina Danuta Urbaniak-Zajac.

<sup>1</sup> B. Cyrański, *Źródła i współczesność akademickiej formacji pedagoga społecznego*, [w] *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, Łódź 2015, s. 96.

Wspominałam już, że w naszym kraju ani w świadomości społecznej, ani w nomenklaturze instytucjonalnej nie funkcjonuje nazwa *pedagog społeczny*, ale problem jest o tyle szerszy, że nie używa się również nazwy *pedagog* (pomijając stanowiska pedagoga szkolnego). Nieobecność owych określeń pociąga za sobą konsekwencje. W świadomości potocznej *pedagog* jest synonimem *nauczyciela*. Kim jest *pedagog* w świadomości administratorów i decydentów oświatowych, nie wiadomo, zważywszy, że absolwenci studiów pedagogicznych (różnych specjalności) relatywnie często zgłaszają się na uczelnię, by uzyskać pisemne zaświadczenie, że uzyskali na studiach pedagogiczne przygotowanie<sup>2</sup>.

Z jednej strony, autorka wspomina, że winne jest rozproszenie specjalności na kierunku pedagogika, z drugiej strony – określona tradycja nie sprzyja podejmowaniu przez pedagogów działań w środowisku lokalnym, które zarezerwowane są dla polityków lub różnego rodzaju aktywistów. Niniejszy artykuł jest próbą wskazania, w jaki sposób zmiany zachodzące w polskiej scenie politycznej mogą pomóc w stworzeniu przestrzeni do działań pedagoga społecznego. Zmiany te są związane z partycypacją społeczną, a konkretnie z pewną nowością w Polsce, jaką jest budżet partycypacyjny, zwany częściej budżetem obywatelskim.

Zanim przejdę do omawiania budżetu obywatelskiego, pragnę zasygnalizować pewne problemy z partycypacją, które trafnie analizuje Andrzej Radziejewicz-Winnicki. Wyraża on przekonanie, że

pewne elementy rodzimego kapitału społecznego ograniczają masową partycypację społeczną, w zakresie akceptacji wzorów, norm i wartości propagowanych przez społeczność postindustrialne innych państw, konstytuujące współczesne pragmatyczne społeczeństwa wiedzy. Ukazując sprzeczności, można – w co stale wierzę – wykorzystać i uaktywnić pewne rezerwy oraz rozbudzić gotowość ponoszenia intelektualnego wysiłku przez środowiska rzeczników innowacji, światłych i odpowiedzialnych polityków bądź też postępowych reprezentantów licznych środowisk akademickich, na rzecz twórczej kreacji i pomyślnego rozwoju społeczeństwa obywatelskiego<sup>3</sup>.

Łatwo zauważyć, że nie jest łatwo w Polsce wprowadzać zmiany, coś, co możemy nazwać polskim duchem narodowym, sprzyja oporowi, który być może dziedziczymy po naszych przodkach, broniących się przed rozbiorami i zaborami.

Nasz *czas społeczny* ma *stricte* jakościowy charakter. Jest nieciągły, niejednorodny, zawiera daty krytyczne i okresy wypełnione unikalnymi wydarzeniami. Nie zawiera on jednolitego i ogólnie ustalonego systemu miar. Jest znaczącym czynnikiem odzwierciedlającym życie społeczne i procesy socjalizacyjno-wychowawcze, w którym uwikłane pozostają jednostki i grupy społeczne kolejnych generacji. Wyraża różne profile kulturowe i odsłania wzory aprobowanych i dezaprobowanych norm i wartości. To one właśnie tworzą określony imperatyw, stwarzający przesłanki ku wyzwaniu się aktywności

<sup>2</sup> D. Urbaniak-Zajac, *Wybrane problemy kształcenia na studiach pedagogicznych – w nawiązaniu do pracy „Problem kształcenia pracowników społecznych” pod redakcją Ireny Lepalczyk*, [w:] *Pedagogika społeczna. Wstępy...*, s. 105.

<sup>3</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, *Upowszechnianie wzorców środowiskowej mobilizacji w dobie obecnej (determinizm ekspertów a ryzyko polityczne XXI wieku)*, [w:] *Pedagogika społeczna. Wstępy...*, s. 168.

bądź bierności, indywidualizmu, czy też preferowania postaw prospołecznych, tradycjonalizmu albo nowoczesności<sup>4</sup>.

Wspomniany „nasz czas” jest zazwyczaj niewykorzystywany z wielu powodów. Bardzo często osoby związane ze światem nauki deklarują niechęć do polityki czy społecznikostwa. Zaszłości historyczne, chodzi mi tu o doświadczenia PRL, powodują, że czyn społeczny ciągle kojarzy się raczej źle i budzi niechęć. Z drugiej strony, osoby, które już sprawują władzę, niechętnie się nią dzielą, obawiając się konkurencji.

W odczuciu jakże wielu, zwłaszcza socjologów, raczej świat polityki jest niechętny wobec diagnoz i programów proponowanych przez ekspertów. Państwo Polskie wydaje się być nieprzygotowane do absorpcji stosowanej wiedzy socjopedagogicznej w polityce. Tam mamy bardzo niewielu pedagogów, tym samym administracja publiczna nie jest na ogół zainteresowana projektami opracowanymi przez naszą branżę. Decyduje o tym chyba odmienna logika funkcjonowania tych sektorów. Pojawiają się autorytarne stwierdzenia, że jeśli polityka w naszym kraju będzie rozumiana, czy realizowana nade wszystko, jako sztuka zdobycia i utrzymania władzy (a nie w sensie arystotelesowskim, jako wypełnianie/spełnianie dobra publicznego), a biurokracja będzie służyła tak zdefiniowanym celom politycznym, to tak długo obiektywna, szeroka wiedza ekspertów i analiza stricte naukowa nie będzie sektorowi publicznemu w zasadzie potrzebna do społecznego pożytku/użytku<sup>5</sup>.

Wspomniana dalej przez Radziewicza-Winnickiego misja powinna polegać na włączaniu się humanistów do życia publicznego w rolach ekspercko-zawodowych. Jest tu jednak kłopot, gdyż polityka jest z jednej strony mało racjonalna, a z drugiej postrzegana jako wymagająca niezbyt czystych etycznie działań.

Polityka przyciąga często ludzi, którzy przez lata uczą się, jak nie podejmować realnych działań<sup>6</sup>. To, co powinno zniwelować ten problem, to działania oddolne, które zawsze łączą i integrują środowisko, w przypadku inicjatyw oddolnych często następuje praktyczne współdziałanie obywateli z politykami.

Może ono polegać na wprowadzeniu innowacji, reform, wyzwalaniu oddolnej aktywności jednostek i grup społecznych i tym podobnej aktywności. Stworzenie określonej sytuacji bodźcowej zakładać powinno, iż efekt finalny nie musi i niekoniecznie będzie zgodny z arbitralnymi ustaleniami eksperymentatorów, animatorów bądź liderów. Specyfika środowiska wychowawczego polega na stworzeniu takiej sytuacji, w której osobowość jednostki odcisnie na projekcie przekształceń własne indywidualne piętno. Upowszechnianie wzorców środowiskowej mobilizacji nawiązuje bezpośrednio do rewitalizacji publicznej w obszarze danej przestrzeni społecznej<sup>7</sup>.

Powinno się więc zagwarantować społecznościom lokalnym podejmowanie ostatecznych rozstrzygnięć we wszystkich możliwych kwestiach, oczywiście przy udziale władz samorządowych. Taki właśnie proces oddawania obywatel-

<sup>4</sup> Tamże, s. 169.

<sup>5</sup> Tamże, s. 169–170.

<sup>6</sup> Zob. Z. Wieczorek, *Socjopedagogiczne implikacje analizy transakcyjnej w obszarze badań nad aktywnością społeczną*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2012, nr 1, s. 106.

<sup>7</sup> A. Radziewicz-Winnicki, dz. cyt., s. 172.

lom możliwości decydowania za siebie zachodzi podczas wdrażania budżetu obywatelskiego. Jest to specyficzna forma konsultacji społecznych, w których mieszkańcy decydują o wydatkowaniu określonej puli budżetu miasta. Istotą takiego budżetu jest zazwyczaj to, iż przegłosowane zadania są realizowane automatycznie przez urzędników, bez ich dalszej weryfikacji. Otwiera to pole do popisu pedagogów społecznych, jako że działania budżetowe to nie tylko inwestycje, ale i działania o charakterze społecznym.

W ramach budżetu obywatelskiego mogą być realizowane działania o charakterze integracyjnym dla środowiska, kulturalno-oświatowym, edukacyjnym czy wręcz badawczym. Jeśli pedagog społeczny włączyłby się w działania budżetowe, ma szansę na realne działanie w środowisku lokalnym na poziomie zarówno badawczym, jak i praktycznym, bez włączania się w mechanizmy polityki lokalnej. Aby przedstawić dokładnie możliwości działania, opiszę pokrótce, czym jest budżet obywatelski.

Jak już wspomniałem, budżet obywatelski to specyficzna forma konsultacji społecznych. Same zaś konsultacje społeczne to proces, w którym albo na mocy prawa, albo w wyniku zapotrzebowania społecznego przedstawiciele władz pytają obywateli o opinie w wybranych kwestiach. Konsultacje społeczne mają charakter informacyjny, służą zdobywaniu wiedzy i nie są w związku z tym wiążące. W przypadku budżetu obywatelskiego sytuacja jest nieco bardziej skomplikowana, wymaga większej aktywności obywateli i może dać też większe pole do działania dla osób aktywizujących społeczność lokalną. Najważniejsze cechy budżetu obywatelskiego:

po pierwsze, jego integralną częścią jest publiczna dyskusja pomiędzy mieszkańcami, którzy na przynajmniej jednym z etapów inicjatywy spotykają się i deliberyują na specjalnie do tego celu powołanych zebraniach czy forach. W tym celu budżet partycypacyjny nie opiera się (jedynie) na istniejących ciałach politycznych [...] i nie wykorzystuje narzędzi nie pozwalających mieszkańcom na wymianę poglądów [...]. Po drugie, dyskusja w ramach budżetu partycypacyjnego dotyczy jasno określonych, ograniczonych środków finansowych. Po trzecie, budżet partycypacyjny nie jest ograniczony do poziomu dzielnicy, osiedla lub instytucji [...]. Po czwarte, jego wyniki są wiążące (co wyraźnie odróżnia budżet partycypacyjny od konsultacji społecznych). Propozycje inwestycyjne wybrane przez mieszkańców są realizowane. Mieszkańcy otrzymują informację zwrotną dotyczącą zarówno projektów wybranych w ramach dyskusji, jak i tych, które zostały odrzucone. Proces wdrażania inwestycji wynikających z budżetu partycypacyjnego jest monitorowany. Po piąte, budżet partycypacyjny nie jest procesem jednorazowym, ale długofalowym – jest organizowany rokrocznie przez lata<sup>8</sup>.

Nie zawsze zasady te są spełnione. Bywa, że wpływ mieszkańców jest tylko pozorny, ograniczony lokalną polityką. Przykłady takich pozornych budżetów można znaleźć zarówno w Polsce, jak i za granicą kraju.

Budżet partycypacyjny powstał w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w Porto Alegre, stolicy stanu Rio Grande do Sul w Brazylii, jako wynik

<sup>8</sup> W. Kęłowski, *Budżet partycypacyjny. Krótka instrukcja obsługi*, Warszawa 2013, s. 8–9.

przemian politycznych. Z punktu widzenia mechanizmów demokratycznych wprowadzony został jako inicjatywa oddolna<sup>9</sup>, z poparciem lokalnych władz. Za przykładem Porto Alegre poszło około 200 miast, liczących w sumie 44 miliony obywateli. Specyfika brazylijskiego budżetu polegała na ciągłym deliberowaniu, spotykaniu się i opracowywaniu poszczególnych działań, można powiedzieć, że wspierało to zarówno klimat w sensie politycznym, jak geograficznym, gdyż większość spotkań odbywała się pod gołym niebem. W zależności od miasta i roku budżetowego, mieszkańcy mieli do dyspozycji różne, często naprawdę znaczące, fundusze.

Budżet partycypacyjny w Porto Alegre opierał się na jednorocznych cyklach zgromadzeń i spotkań, które odbywały na dwóch poziomach: terytorialnym [...] i tematycznym [...]. Pojedynczy cykl składał się z trzech etapów. Pierwszy etap (marzec–kwiecień) rozpoczynały otwarte zgromadzenia na 16 osiedlach i w 5 obszarach tematycznych. Ich celem było udzielenie mieszkańcom podstawowych informacji dotyczących budżetu partycypacyjnego, jak również przyciągnięcie nowych uczestników – spotkaniom towarzyszyła szeroko zakrojona kampania informacyjna. Na zgromadzeniach mieszkańcy uzyskiwali informacje dotyczące inwestycji zrealizowanych w poprzednim roku oraz projektów proponowanych do realizacji przez przedstawicieli Urzędu Miasta w nowym roku, a także dokonywali rewizji zasad przeprowadzenia budżetu partycypacyjnego. Co ważne, mieszkańcy wspólnie określali priorytety inwestycyjne miasta – choć co roku ulegały one zmianom, szereg zagadnień, takich jak: polityka mieszkaniowa, edukacja, infrastruktura drogowa czy kanalizacja, regularnie wybierano jako najważniejsze<sup>10</sup>.

Następnie wybierano na rok delegatów, którzy walczyli o poparcie obywateli, a potem reprezentowali ich na forach obywatelskich. Te spotykały się raz na miesiąc, mobilizując i prowadząc dialog ze wszystkimi interesariuszami. Delegaci szkolili się, by godnie reprezentować mieszkańców. Ta działalność nie wiązała się z otrzymywaniem pensji. Kolejnym etapem były „spotkania pośrednie”<sup>11</sup>, rozmawiano o potrzebach poszczególnych osiedli i jakości w nich życia, co miało doprowadzić do poznania opinii mieszkańców. Wszystkie spotkania były otwarte, uczestniczyli w nich obywatele oraz przedstawiciele władz lokalnych.

W trzecim etapie [...] ponownie zawiązywały się otwarte zgromadzenia – tym razem, by wybrać członków Rady Budżetu Partycypacyjnego [...] z każdego zgromadzenia terytorialnego i tematycznego. Członkowie Rady mogli być wybrani tylko dwa razy i – podobnie jak delegaci – byli ściśle kontrolowani przez mieszkańców i nie otrzymywali wynagrodzenia. Rada miała za zadanie zebrać zhierarchizowane propozycje z całego miasta i porównać ich listę z dostępnymi środkami [...] oraz istniejącymi regulacjami formalno-prawnymi<sup>12</sup>.

Wynikiem spotkaniem było stworzenie projektu budżetu. Można się domyślać, że mentalność mieszkańców Brazylii jest nieco inna niż Europejczyka, wi-

<sup>9</sup> Tamże, s. 11.

<sup>10</sup> Tamże, s. 27.

<sup>11</sup> Zob. tamże, s. 28.

<sup>12</sup> Tamże, s. 29.

dać to na przykładzie wprowadzania budżetu obywatelskiego w naszym kręgu kulturowym.

W Europie budżet partycypacyjny wprowadzany jest w gminach w Hiszpanii, Belgii, Włoszech, Niemczech, Francji, Portugalii, Danii, Szwajcarii, Holandii i Wielkiej Brytanii. Udane próby wprowadzenia modelu podejmują też miasta afrykańskie (m.in. w Kamerunie) i azjatyckie (m.in. na Sri Lance)<sup>13</sup>.

Podjęto nieudaną próbę, aby wprowadzić ten typ udziału obywateli w Kordobie, próbowano tam powielić model z Porto Alegre. Początek był udany, ale okazało się, że lokalne władze nie były gotowe na oddanie inicjatywy, co doprowadziło do nierówności podczas partycypacji i fiaska projektu.

Frustracja mieszkańców, u których pamięć o reformie była wciąż żywa, doprowadziła do spadku ich uczestnictwa, a następnie zmiany ekipy rządzącej w następnych wyborach lokalnych. Budżet partycypacyjny został [...] wstrzymany w 2007 roku<sup>14</sup>.

Mieszkańcy chętnie uczestniczą tam, gdzie mogą podejmować decyzję, nie specjalnie jednak, jeśli mają być przedstawianymi na planszy figurkami. Jeśli chcemy kogoś zachęcać do aktywności społecznej, nie może to być działanie pozorne, gdyż doprowadzi to do odwrotnego skutku. Ważne jest, aby osoby zaangażowane w ten proces same miały świadomość tego, co robią, dobór aktywistów nie może być przypadkowy. Konieczne też jest, aby wprowadzać w życie przyjęte pomysły. Jeśli osoby sprawujące władzę będą autorytarnie decydować, co wprowadzić, a co nie, nie dokona się zmiana. Bardzo ważny jest, oczywiście, sam proces edukacyjny, ta forma partycypacji nie ma bowiem na celu tylko podjęcia decyzji co do wydatków z puli miasta, ale ma realnie zaktywizować mieszkańców do działań obywatelskich.

Wojciech Kęłbowski dość stanowczo wypowiada się na temat polskiej partycypacji:

Tylko co dziesiąty badany budżet obywatelski spełnia wszystkie ze wspomnianych wcześniej podstawowych kryteriów wynikających z definicji budżetu partycypacyjnego [...]. Do tego niewielkiego grona należą: (od 2013 roku) Dąbrowa Górnicza, Kołobrzeg, Krobia, Międzychód, Puławy, Wałbrzych, (od 2014 roku) Warszawa i Wrocław. Pozostałe 90,7% analizowanych przypadków to nieobywatelskie pseudobudżety, które choć naśladują budżet partycypacyjny, w rzeczywistości mają z nim niewiele wspólnego<sup>15</sup>.

Ważniejsze jest dokonanie zmiany w mentalności ludzi niż, przykładowo, remont chodnika, gdyż chodzi o to, by mieszkańcy uczestniczyli w życiu miasta cały rok, a nie tylko podczas działań budżetowych. Podobnie jest zresztą z politykami; ci dobrzy działają cały czas, ci źli – tylko przed wyborami. To, że oby-

<sup>13</sup> <https://mac.gov.pl/aktualnosci/historia-budzetowania-partycypacyjnego> (1.10. 2015).

<sup>14</sup> W. Kęłbowski, dz. cyt., s. 32.

<sup>15</sup> W. Kęłbowski, *Budżet partycypacyjny w Polsce. Ewaluacja*, Warszawa 2014, s. 20. (Częstochowa nie była brana pod uwagę, ze względu na trwający właśnie proces tworzenia uchwały budżetowej).



watele często nie potrafią odróżnić jednych od drugich, jest zarówno wynikiem odpowiedniej kampanii, jak braku odpowiednich tradycji demokratycznych w naszym „poharatany” przez historię społeczeństwie. Tutaj w szczególności rysuje się rola pedagoga społecznego jako animatora zmiany. Właściwie wprowadzone działania oddolne mogą doprowadzić do trwałej zmiany struktury społecznej.

Częstochowa jest przykładem dobrych praktyk, jeśli idzie o wprowadzanie budżetu obywatelskiego. W ramach projektu o nazwie „Jasne, że konsultacje” Urząd Miasta Częstochowy (dalej UMC) współpracował z Polskim Instytutem Mediacji i Integracji Społecznej (dalej PIMIS) przy tworzeniu uchwały konsultacyjnej. W ramach projektu przeprowadzono szeroką działalność edukacyjną, warsztaty, szkolenia oraz działania doradcze. Zajęcia te prowadzone były właśnie przez pedagogów społecznych, aktywizujących w ramach działalności stowarzyszenia PIMIS zarówno urzędników, jak i przedstawicieli NGO, Rad Dzielnic.

Wszyscy uczestnicy spotkania mieli możliwość bezpośredniego wnoszenia uwag i wspólnie dyskutowali nad zasadnością zapisów znajdujących się w przygotowywanym projekcie uchwały. Przedstawione propozycje zmian w brzmieniu zapisów były szeroko dyskutowane. Efektem końcowym spotkania była jednolita treść projektu uchwały zaakceptowana przez wszystkich obecnych i gotowa do przedłożenia odpowiednim organom miasta<sup>16</sup>.

W wyniku podjętych działań stworzono uchwałę dotyczącą konsultacji społecznych w oparciu o techniki i mechanizmy prowadzenia konsultacji społecznych. Projekt został umieszczony na witrynie „Prezydent RP”, jako przykład dobrych praktyk<sup>17</sup>. Celami projektu było:

umożliwienie mieszkańcom miasta współuczestniczenia w przygotowaniu aktu prawa miejscowego w postaci projektu uchwały Rady Miasta o trybie i zasadach przeprowadzania konsultacji społecznych w Częstochowie; zwiększenie zaangażowania mieszkańców w życie wspólnoty; wzrost wiedzy dotyczącej funkcjonowania samorządu, konsultacji społecznych oraz tworzenia aktów prawa miejscowego wśród członków Rad Dzielnic i liderów lokalnych<sup>18</sup>.

W kolejnych latach na podobnej zasadzie wprowadzany był budżet obywatelski. Po raz kolejny zespołem odpowiedzialnym za tworzenie uchwały byli przedstawiciele UMC, PIMIS oraz mieszkańcy miasta Częstochowy. Ci ostatni byli grupą najliczniejszą i to oni podejmowali kluczowe decyzje. Rola pedagogów ze stowarzyszenia PIMIS polegała ponownie na zorganizowaniu szkoleń, warsztatów, doradztwa dla zainteresowanych osób i interesariuszy oraz mode-

<sup>16</sup> Tamże, s. 6.

<sup>17</sup> [https://www.prezydent.pl/download/gfx/prezydent/pl/witrynaobywatelska/3170/projekty/22/opis\\_konsultacje\\_czestochowa\\_regulamin.pdf](https://www.prezydent.pl/download/gfx/prezydent/pl/witrynaobywatelska/3170/projekty/22/opis_konsultacje_czestochowa_regulamin.pdf) (1.10. 2015).

<sup>18</sup> E. Widawska, Z. Wieczorek, *Metody prowadzenia konsultacji społecznych*, Częstochowa 2014, s. 5.

rowaniu spotkań i działań grupowych. Okazało się, że obywatele miasta wbrew obiegowej opinii na temat niskiej aktywności społecznej Polaków okazali się pełni zapału. Uczestniczenie w warsztatach nie wiązało się z żadnymi osobistymi korzyściami, innymi niż pogłębienie swojej wiedzy na temat konsultacji społecznych i budżetu obywatelskiego. Korzyścią pośrednią była możliwość tworzenia rekomendacji do przyszłej uchwały budżetowej. Po zakończeniu szkoleń i doradztwa, z grupy osób uczestniczących w warsztatach wyłoniono grupę roboczą, która przygotowała rekomendacje do uchwały budżetowej. W efekcie końcowym uchwała dotycząca budżetu obywatelskiego (w pierwszym roku nazywanego partycypacyjnym) z nielicznymi zmianami została przedstawiona Radzie Miasta Częstochowy do głosowania. W chwili obecnej odbyła się już druga edycja budżetu obywatelskiego, w obu latach łącznie obywatele zdecydowali o wydatkowaniu około dwunastu milionów złotych. W ramach dwóch edycji budżetu wybrano zadania do realizowania zarówno inwestycyjne, jak takie, które wiążą się z życiem kulturalnym, integracją społeczną oraz działalnością edukacyjną.

Działania budżetu obywatelskiego w Częstochowie można uznać za sukces bardziej pod kątem aktywizacji mieszkańców niż konkretnych efektów, gdyż te zawsze jednym osobom spodobają się, innym nie. To, co składa się na efekt końcowy, to współdziałanie ze sobą następujących elementów. W pierwszej kolejności włączenie się w działania mieszkańców Częstochowy, bez nich nie byłoby mowy o partycypacji i obywatelskości budżetu. I to mieszkańcom należą się największe podziękowania. Wydaje się, że efekt ten udało się uzyskać dzięki włączeniu się przedstawicieli środowiska akademickiego w proces edukacyjny związany z partycypacją. Warsztaty i szkolenia dotyczące partycypacji miały charakter apolityczny i przede wszystkim praktyczny, ze wskazaniem na osiągnięcie założonych efektów. Jest ogromna różnica między wiecem politycznym, gdzie obiecuje się przyszłe, niekoniecznie realne efekty, a warsztatami, gdzie można poznać zasady pracy w społeczności lokalnej. Ten element jest bezpośrednim odnośnikiem do pierwowzoru budżetu obywatelskiego z Porto Alegre. Kolejny ważny element – aktywny udział organizacji pozarządowych i ich współdziałanie z urzędem miasta. Współpraca taka nie byłaby oczywiście możliwa bez poparcia władz, ale to jest zawsze warunek wstępny każdych działań publicznych. Na początku artykułu przytoczone zostały słowa odnoszące się do pedagoga społecznego, który „winien być zdolny do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w pracy dla społeczności lokalnej”. Wydaje się, że warunek ten został spełniony, co więcej, społeczność lokalna sama zaczęła uczestniczyć i pracować nad swoim otoczeniem. Pozostaje mieć nadzieję, że proces ten na stałe wpisze się w lokalną tradycję.

## Bibliografia

- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003.  
<https://mac.gov.pl/aktualnosci/historia-budzetowania-partycypacyjnego>.  
[https://www.prezydent.pl/download/gfx/prezydent/pl/witrynaobywatelska/3170/projekty/22/opis\\_konsultacje\\_czestochowa\\_regulamin.pdf](https://www.prezydent.pl/download/gfx/prezydent/pl/witrynaobywatelska/3170/projekty/22/opis_konsultacje_czestochowa_regulamin.pdf).  
Kęłowski W., *Budżet partycypacyjny w Polsce. Ewaluacja*, Warszawa 2014.  
Kęłowski W., *Budżet partycypacyjny. Krótka instrukcja obsługi*, Warszawa 2013.  
*Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, Łódź 2015.  
Widawska E., Wieczorek Z., *Metody prowadzenia konsultacji społecznych*, Częstochowa 2014.

## Summary

### **The Role of the Pedagogue in Processes Associated with Social Participation**

Participatory budgeting, in Poland is a relatively new way to enable the citizens of the municipality management processes. Like any innovation, it arouses curiosity and doubt. Czestochowa is the place where civic budget was introduced in a specific way, different than usual. It can be an example of good practice and perhaps inspire other cities. The study will be presented general principles of civil budget. Description of measures introduced in Czestochowa and examples of active citizenship. Especially has been discussed the role of social pedagogue in the process of social activation.

**Keywords:** participative budget, civil budget, democracy, education, activity, pedagogue.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.29>

Izabela SOCHACKA

## Wpływ terapii logopedycznej na poziom słuchu fonematycznego u dzieci sześcioletnich

**Słowa kluczowe:** terapia logopedyczna, dzieci sześcioletnie, słuch fonematyczny.

### Wstęp

Słuch jest jednym z podstawowych zmysłów człowieka. Dzięki niemu możemy odbierać wszystkie doznania akustyczne, w tym także dźwięki mowy.

Słuch fizjologiczny jest warunkiem wykształcenia się słuchu fonematycznego, a jednocześnie percepcja dźwięków umożliwia rozumienie mowy<sup>1</sup>. To on decyduje w dużym stopniu o jej prawidłowym rozwoju, jak również pozwala opanować umiejętności pisania i czytania<sup>2</sup>.

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele definicji słuchu fonematycznego. Według Ireny Styczek jest to „[...] umiejętność rozróżniania najmniejszych elementów składowych wyrazów, czyli fonemów”<sup>3</sup>. Słuch fonematyczny „umożliwia różnicowanie dźwięków mowy, a zatem zdolność do ich analizy i syntezy”<sup>4</sup>. Pozwala więc on wyodrębnić z dźwięków mowy cechy, dzięki którym możliwe jest identyfikowanie konkretnych fonemów<sup>5</sup>. Genowefa Demel słuch fonematyczny określa jako zdolność do słyszenia przez dziecko dźwięków mowy ludzkiej i ich rozróżniania. Dziecko musi wyodrębnić z potoku słów wyrazy, z nich mniejsze części, czyli sylaby, a z sylab głoski oraz zlokalizować ich

<sup>1</sup> I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1981, s. 149.

<sup>2</sup> Taż, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa 1982, s. 6–18.

<sup>3</sup> Tamże, s. 6.

<sup>4</sup> E. Szelaż, A. Szymczak, *Test do badania słuchu fonematycznego*, Gdańsk 2006, s. 9.

<sup>5</sup> B. Walińska, *Słuch fonematyczny jako kompetencja warunkująca odbiór i rozumienie mowy*, „Logopedia” 2008, nr 6, s. 32.

pozycję interwokaliczną<sup>6</sup>. Józef Tadeusz Kania mówi o umiejętności wyodrębniania (analiza i synteza słuchowa) oraz identyfikowania (różnicowanie dźwięków mowy) elementów fonetycznie istotnych, pomijania natomiast cech nieistotnych dla procesu komunikowania się<sup>7</sup>.

W większości autorzy podobnie ujmują to zagadnienie, traktując je jako umiejętność, czy też zdolność identyfikowania fonemów i ich rozróżniania. To bardzo złożony proces, któremu towarzyszy analiza i synteza dźwięków mowy.

Słuch fonematyczny rozwija się etapami i wykształca się w pierwszych latach życia dziecka. W początkowym etapie dziecko nie rozumie mowy, nie posiada też umiejętności różnicowania dźwięków. Pojawia się ona w drugim etapie, ale umiejętność ta ogranicza się tylko do różnicowania fonemów zbliżonych do siebie. W trzecim etapie dziecko zaczyna różnicować już prawie wszystkie głoski i, co się z tym wiąże, potrafi rozpoznać wymowę prawidłową od wymowy nieprawidłowej. Kolejne etapy – czwarty i piąty – przypadają na wiek przedszkolny. W czwartym etapie dziecko może popełniać jeszcze niewielkie błędy w różnicowaniu dźwięków. Piąty etap kończy rozwój słuchu fonematycznego u dzieci. Jeśli rozwój ten przebiega bez zakłóceń, dzieci w tym okresie prawidłowo słyszą i różnicują wszystkie głoski.

## 1. Analiza wyników badań

Celem podjętych badań było ustosunkowanie się do następującego problemu: czy prowadzona terapia logopedyczna wpływa na poziom słuchu fonematycznego u dzieci sześciolletnich z wybranymi zaburzeniami artykulacyjnymi?

Wyniki badań uzyskano dzięki przeprowadzonemu eksperymentowi pedagogicznemu wśród dzieci sześciolletnich. Była to podstawowa metoda wykorzystana w badaniach. Według Władysława Zaczyńskiego „eksperyment jest metodą naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości, polegającą na wywołaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem”<sup>8</sup>.

W prowadzonych badaniach zastosowano technikę grup równoległych. Polega ona na uwzględnianiu w procedurze badawczej tego typu co najmniej dwóch grup – grupy eksperymentalnej, w której wprowadza się czynnik eksperymentalny, i grupy kontrolnej, będącej punktem odniesienia do pierwszej, tj. celowo nie wprowadza się tam zmiennej niezależnej. Zmienną niezależną wprowadzoną w grupie eksperymentalnej była sześciomiesięczna terapia logopedyczna.

<sup>6</sup> G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1996, s. 23.

<sup>7</sup> J.T. Kania, *Szkice logopedyczne*, Warszawa 1982, s. 80.

<sup>8</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1985, s. 87.

Tabela 1. Wyniki badań analizy i syntezy słuchowej testem I. Styczek – GE p.p.

Lp.	Płeć dziecka	Analiza słuchowa						Synteza słuchowa		Uzyskana liczba pkt.	Uzyskana liczba punktów	
		1	2	3	4	5	6	1	2		Analiza	Synteza
1.	Chł.	++	+++	++--	-+--	+--	---	+++	+--	13	9	4
2.	Chł.	++	+++	+---	++++	---	---	+--	+--	12	10	2
3.	Chł.	++	+++	+++-	++++	---	---	+++	---	15	12	3
4.	Dz.	++	+++	----	++++	---	+-	+++	+--	15	11	4
5.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
6.	Dz.	++	+++	+---	++++	+-	---	+++	---	15	12	3
7.	Chł.	++	+++	+++-	++++	+--	+++	+++	+++	22	16	6
8.	Chł.	++	+--	----	++++	---	---	+++	---	9	6	3
9.	Chł.	++	+++	----	++++	---	+++	+++	+++	18	12	6
10.	Chł.	++	+++	----	++++	---	---	+++	---	12	9	3
11.	Chł.	++	+++	----	+-	---	---	+++	---	10	7	3
12.	Dz.	++	+++	+++-	++++	---	+--	+++	+-	18	13	5
13.	Chł.	++	+++	----	++++	---	---	+++	---	11	8	3
14.	Chł.	++	+++	----	++++	---	---	+++	+--	13	9	4
15.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
16.	Dz.	++	+++	----	++++	---	---	+++	+--	13	9	4
17.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
18.	Chł.	+--	+++	+++-	++++	---	---	+++	---	14	11	3
19.	Chł.	++	+++	----	+++-	---	+-	+++	+++	16	10	6
20.	Chł.	++	+++	++++	++++	+-	+++	+++	+++	24	18	6
21.	Dz.	++	+++	+---	++++	---	---	+++	---	13	10	3
22.	Dz.	++	+++	+++-	++++	+-	+-	+++	+++	22	16	6
23.	Dz.	++	+++	----	++++	---	+--	+++	+--	14	10	4
24.	Chł.	++	+++	----	++++	---	---	+++	---+	13	9	4
25.	Chł.	++	+++	----	++++	---	---	+++	---	12	9	3
26.	Chł.	++	+++	+++-	++++	+-	+--	+++	+-	20	15	5
27.	Chł.	++	+++	+++-	++++	+++	+++	+++	+++	24	18	6
28.	Dz.	++	+++	----	++++	---	---	+++	+--	12	8	4
29.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
30.	Dz.	++	+++	----	++++	---	---	+++	---	12	9	3
31.	Dz.	++	+++	----	++++	---	+--	+++	+++	16	10	6
Razem:										508	372	136

Źródło: badania własne.

Ponadto posłużono się metodą testów według układu odniesienia wyników testowania<sup>9</sup>. Dobór grupy badawczej był dobozem celowym. W obydwu badanych grupach znajdowały się dzieci z określonymi zaburzeniami artykulacyjnymi.

Badanie analizy i syntezy słuchowej u dzieci sześciolletnich na początku i na końcu terapii logopedycznej przeprowadzono w dwóch grupach: eksperymentalnej (GE) i kontrolnej (GK), wykorzystując narzędzie badawcze w postaci arkusza testu I. Styczek<sup>10</sup>. Wyniki badań analizy i syntezy słuchowej testem I. Styczek w grupie eksperymentalnej zaprezentowano w tabeli 1 – (pomiar początkowy – p.p.).

Jak wynika z analizy danych umieszczonych w tabeli 1, umiejętność syntezy u dzieci jest lepiej opanowana niż umiejętność analizy.

Szczegółowa analiza wyników badań pozwala stwierdzić, iż umiejętność tworzenia wyrazu z sylab na 31 przebadanych dzieci z grupy eksperymentalnej opanowało 30 (96,8%), a tworzenie wyrazu z podanych w określonej kolejności głosek opanowało 11 dzieci (35,5%).

Z badań wynika także, iż wydzielenie samogłoski w nagłosie wyrazu było dla dzieci łatwiejsze niż wydzielenie spółgłoski. Poprawnie wyodrębniło samogłoskę 30 dzieci (96,8%), a spółgłoskę 25 dzieci (80,6%). Ogromną trudność sprawiło badanym dzieciom wyodrębnienie ostatniej głoski w wyrazie (samogłoski i spółgłoski). Samogłoskę w wygłosie wyrazu wyodrębniło 5 dzieci (16,1%), a spółgłoskę – również taki sam odsetek badanych. Liczenie sylab w wyrazie opanowały prawie wszystkie dzieci z grupy eksperymentalnej (96,8%). Przedstawione wyniki wskazują, że u większości dzieci umiejętność analizy i syntezy nie jest jeszcze opanowana. Tylko 4 dzieci (12,9%) uzyskało maksymalną liczbę punktów. Niepokój budzi fakt, że 9 dzieci (29%) w badaniach testowych uzyskało mniej niż połowę możliwych do uzyskania punktów. Minimalna liczba uzyskanych punktów wyniosła odpowiednio 9/25. Może to świadczyć o poważnym zaburzeniu słuchu fonematycznego u badanych dzieci z grupy eksperymentalnej.

Wyniki badań poziomu analizy i syntezy słuchowej u dzieci z grupy kontrolnej przedstawia tabela 2 – (pomiar początkowy – p.p.).

Z analizy badań wynika także, iż wydzielenie samogłoski w nagłosie wyrazu było dla dzieci z GK łatwiejsze niż wydzielenie spółgłoski. Poprawnie wyodrębniły samogłoskę wszystkie badane dzieci – 100%, a spółgłoskę 24 dzieci (77,4%).

Ogromną trudność sprawiło badanym dzieciom wyodrębnienie ostatniej głoski w wyrazie (samogłoski i spółgłoski). Samogłoskę w wygłosie wyrazu wyodrębniło 4 dzieci (12,9%), a umiejętność wyodrębnienia spółgłoski opanowało 10 dzieci (32,3%), natomiast liczenie sylab w wyrazie opanowało 26 dzieci (83,9%). Przedstawione wyniki wskazują, że u większości dzieci umiejętność analizy i syntezy nie jest jeszcze opanowana. Tylko 4 dzieci (12,9%) uzyskało maksymalną liczbę punktów, a 8 dzieci (25,8%) uzyskało mniej niż połowę możliwych do uzyskania punktów.

<sup>9</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 144.

<sup>10</sup> I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa 1982, s. 30–31.



**Tabela 2.** Wyniki badań analizy i syntezy słuchowej testem I. Styczek – GK p.p.

Lp.	Płeć dziecka	Analiza słuchowa						Synteza słuchowa		Uzyskana liczba pkt.	Uzyskana liczba punktów w zakresie	
		1	2	3	4	5	6	1	2		Analiza	Synteza
1.	Chł.	+ -	+++	-----	++++	----	+ - -	+++	+ - -	13	9	4
2.	Chł.	++	+++	-----	++++	----	+++	+++	+++	18	12	6
3.	Chł.	--	+++	-+++	++++	+-	+ - -	+++	+ - -	17	13	4
4.	Dz.	++	+++	++++	++++	+-	+++	+++	+++	24	18	6
5.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
6.	Chł.	++	+++	-----	++++	----	+++	+++	+++	18	12	6
7.	Dz.	++	+++	-----	++++	----	----	+++	----	12	9	3
8.	Chł.	++	+++	-----	++++	----	----	+++	----	12	9	3
9.	Chł.	++	+++	-----	-----	----	----	+++	----	8	5	3
10.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
11.	Chł.	++	+++	-----	++++	----	+ - -	+++	----	13	10	3
12.	Chł.	++	+++	-----	++++	----	+-	+++	+++	17	11	6
13.	Dz.	++	+++	+ - - -	++++	----	+ - -	+ - -	+ - -	13	11	2
14.	Chł.	++	+++	-----	++++	----	+ - -	+++	- - +	14	10	4
15.	Chł.	++	+++	-----	++++	----	+++	+++	+++	18	12	6
16.	Dz.	++	+++	-----	+++	----	----	+++	----	11	8	3
17.	Dz.	++	+++	++++	++++	+ - -	----	----	+++	17	14	3
18.	Chł.	++	+++	++++	++++	+-	+++	+++	+++	24	18	6
19.	Dz.	++	+++	-----	+- - -	----	----	+ - -	----	8	7	1
20.	Chł.	++	+++	-----	++++	----	+ - -	+++	----	13	10	3
21.	Chł.	++	+++	+ - - +	++++	----	----	+++	----	14	11	3
22.	Chł.	++	+++	-----	+ - - +	----	+ - -	+++	+ - +	13	8	5
23.	Chł.	++	+++	++++	++++	+ - +	+++	+++	+ - +	23	18	5
24.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
25.	Dz.	--	+++	-----	+- - -	----	----	+++	+ - -	9	5	4
26.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
27.	Chł.	--	+++	++++	++++	+-	+++	+++	+++	22	16	6
28.	Chł.	++	+++	-----	+ - - +	----	----	+++	+ - -	11	7	7
29.	Chł.	- +	+++	-----	+ - - -	----	----	+++	----	8	5	5
30.	Dz.	++	+++	++++	++++	----	+ - -	+++	+ - -	18	14	14
31.	Dz.	++	+++	-----	++++	----	+ - -	+++	----	13	10	10
Razem:										501	368	133

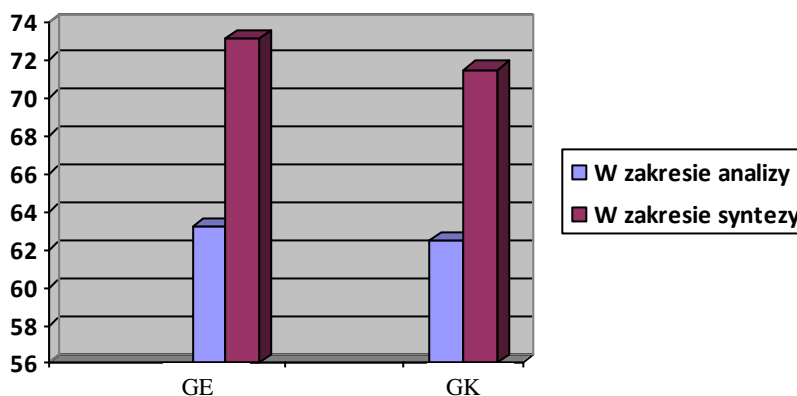
Źródło: badania własne.

Analizę porównawczą całościowych wyników badań uzyskanych z testu I. Styczek przez dzieci z GE i GK zaprezentowano w tabeli 3 i na wykresie 1.

**Tabela 3.** Analiza i synteza słuchowa u dzieci z GE i GK – pomiar początkowy

Uzyskana liczba punktów	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
	Liczba punktów	%	Liczba punktów	%
Całkowita	508	65,5	501	64,6
W zakresie analizy	372	63,2	368	62,5
W zakresie syntezy	136	73,1	133	71,5

Źródło: badania własne.



**Wykres 1.** Analiza i synteza słuchowa u dzieci z GE i GK – pomiar początkowy

Źródło: badania własne.

Wyniki badań wykazują, iż dzieci z dwóch badanych grup w różnym stopniu opanowały umiejętność analizy i syntezy słuchowej, natomiast synteza słuchowa zarówno w GE i GK jest przez nie lepiej opanowana. Zadanie nr 1, polegające na tworzeniu wyrazu z podanych sylab, wykonało poprawnie 96% dzieci z GE i 90,3% z GK. Natomiast zadanie nr 2, polegające na tworzeniu z podanych w określonej kolejności głosek, wykonało poprawnie już tylko 35,5% dzieci z GE i 37,8% dzieci z GK. Zadania dotyczące analizy słuchowej – zadania nr 1, 4 i 5 zostały lepiej wykonane przez dzieci z GE, a zadania nr 2, 3 i 6 lepiej wykonały dzieci z GK. Najlepiej wykonane zadania przez dzieci z dwóch badanych grup dotyczyły liczenia sylab w wyrazie – zadanie nr 1, wyodrębniania samogłoski na początku wyrazu – zadanie nr 2, i wyodrębniania spółgłoski na początku wyrazu – zadanie nr 4. Wyodrębnienie samogłoski na początku wyrazu najlepiej wykonały niemal wszystkie badane dzieci. Z grupy eksperymentalnej opanowało tę umiejętność 96,8% dzieci, a z grupy kontrolnej wszystkie dzieci.

Największą trudność sprawiało dzieciom z GE wyodrębnianie samogłoski i spółgłoski na końcu wyrazu, ponieważ tylko 16,1% badanych opanowało tę umiejętność. W GK natomiast najczęściej dzieci błędnie określało samogłoskę w nagłosie. Tylko 12,9% badanych poradziło sobie z tym zadaniem.

Podsumowując wyniki badań z pomiaru początkowego, można stwierdzić, iż zadania dotyczące syntezy zostały lepiej wykonane przez dzieci z dwóch badanych grup (GE i GK), a zadania dotyczące analizy i syntezy wykonały w podobnym stopniu dzieci z grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej.

Po zakończonej terapii logopedycznej ponownie zbadano słuch fonematyczny u dzieci w dwóch badanych grupach. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 4.

**Tabela 4.** Liczba dzieci z GE i GK, które poprawnie wykonały zadania w zakresie analizy i syntezy słuchowej – pomiar końcowy

Rodzaj procesu	Nr zadania	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
		Liczba dzieci	%	Liczba dzieci	%
Analiza słuchowa	1	31	100,0	29	93,5
	2	31	100,0	31	100,0
	3	31	100,0	26	83,9
	4	31	100,0	31	100,0
	5	31	100,0	22	71,0
	6	30	96,8	21	67,7
Synteza słuchowa	1	31	100,0	30	96,8
	2	28	90,3	25	80,6

Źródło: badania własne.

Analizując wyniki badań umieszczone w tabeli 4, można stwierdzić, że wśród dzieci z grupy eksperymentalnej zadania z zakresu analizy (1, 2, 3, 4, 5) zostały wykonane poprawnie przez wszystkie dzieci. Poprawnie określały liczbę sylab w wyrazie, jak również prawidłowo wyodrębniały i nazywały głoski na początku i na końcu wyrazu. Tylko wyodrębnianie poszczególnych głosek w wyrazie – zadanie 6 – poprawnie wykonało 96,8% dzieci. Jedno dziecko nie wykonało poprawnie do końca tego zadania. Trudność sprawiło mu wyodrębnienie głosek w wyrazie „mapa” i „foka”. Poprawnie natomiast chłopiec wyodrębnił głoski w wyrazie „dom”. Jeśli chodzi o proces syntezy, to zadanie 1, polegające na tworzeniu wyrazu z sylab, wykonały wszystkie dzieci. Zadanie 2, polegające na tworzeniu wyrazu z podanych w określonej kolejności głosek, wykonało poprawnie 28 (90,3%) badanych dzieci. Natomiast 9,7% dzieci nie wykonało poprawnie tego zadania.

Po powtórny przebadaniu dzieci z grupy kontrolnej, proces analizy i syntezy słuchowej wyrazów nie przebiegał u wszystkich dzieci jednakowo. Zadanie nr 2, polegające na wyodrębnieniu samogłoski na początku wyrazu, i zadanie nr

4, polegające na wyodrębnieniu spółgłoski na początku wyrazu, zostały wykonane prawidłowo przez wszystkie dzieci. Pozostałe zadania z zakresu analizy, a mianowicie: zadanie nr 1 – wykonało 29 dzieci (93,5%), zadanie nr 3 – 26 dzieci (83,9%), zadanie nr 5 – 22 dzieci (71%), zadanie nr 6 – 21 dzieci (67,7%). Jak pokazują wyniki, u niektórych dzieci proces analizy nie przebiega jeszcze prawidłowo. W dalszym ciągu dzielenie wyrazu na sylaby, wyodrębnianie głosek na końcu wyrazu (samogłoski i spółgłoski), wyodrębnianie wszystkich głosek w wyrazie w kolejności ich występowania sprawia dzieciom problem.

Proces syntezy wśród dzieci w grupie kontrolnej u 22,6% również nie przebiegał prawidłowo. Dzieci te popełniły błędy przy tworzeniu wyrazu z sylab i tworzeniu wyrazu z podanych w określonej kolejności głosek – zadania 1 i 2.

Analizując i podsumowując wyniki badań (tabela 4), można stwierdzić, iż umiejętność dokonywania analizy u dzieci z grupy eksperymentalnej została lepiej opanowana niż u dzieci z grupy kontrolnej. W pierwszej z wyróżnionych grup liczenie sylab w wyrazie (zad. nr 1), wyodrębnianie samogłoski i spółgłoski na początku wyrazu (zad. nr 2 i 4) oraz wyodrębnianie samogłoski i spółgłoski na końcu wyrazu (zad. nr 3 i 5) zostało poprawnie wykonane przez 100% dzieci. W grupie kontrolnej natomiast wszystkie dzieci opanowały tylko umiejętność wyodrębniania samogłoski i spółgłoski na początku wyrazu (zad. nr 2 i 4). Umiejętność polegająca na wyodrębnianiu wszystkich głosek w wyrazie w kolejności ich występowania (zad. nr 6) została w najmniejszym stopniu opanowana przez dzieci z grupy kontrolnej – 67,7%. Dzieci z grupy eksperymentalnej wykonały to zadanie w 96,8%.

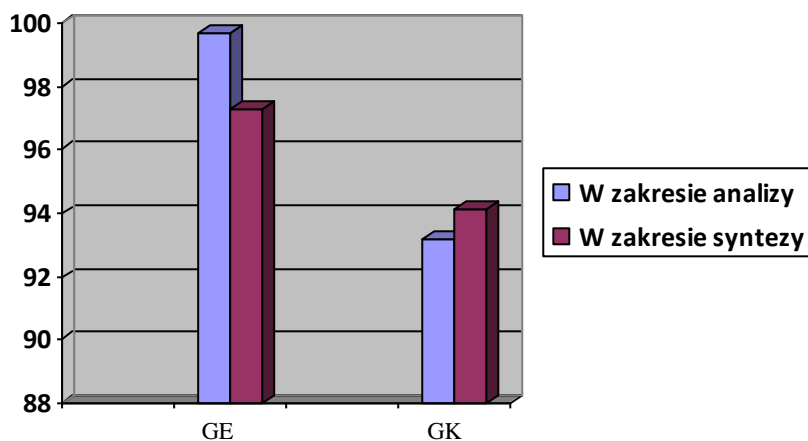
Jeśli chodzi o umiejętność dokonywania syntezy słuchowej u dzieci, opanowana została ona przez dzieci w stopniu wyższym niż umiejętność dokonywania analizy. Umiejętność polegająca na tworzeniu wyrazu z danych sylab (zad. nr 1) opanowało w grupie eksperymentalnej 100% dzieci, natomiast w grupie kontrolnej tylko o jedno dziecko mniej, tj. 96,8%. Umiejętność tworzenia wyrazu z podanych w określonej kolejności głosek (zad. nr 2) opanowały dzieci z obydwu grup już w mniejszym stopniu – dzieci z grupy eksperymentalnej opanowały tę umiejętność w 90,3%, a dzieci z grupy kontrolnej tylko w 80,6%.

W tabeli 5 i na wykresie 2 przedstawiono zestawienie porównawcze całkowitej liczby punktów uzyskanych przez dzieci z obydwu badanych grup w zakresie percepcji słuchowej.

**Tabela 5.** Analiza i synteza słuchowa u dzieci z GE i GK – pomiar końcowy

Uzyskana liczba punktów	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
	Liczba punktów	%	Liczba punktów	%
Całkowita	768	99,1	722	93,2
W zakresie analizy	587	99,7	549	93,2
W zakresie syntezy	181	97,3	175	94,1

Źródło: badania własne.

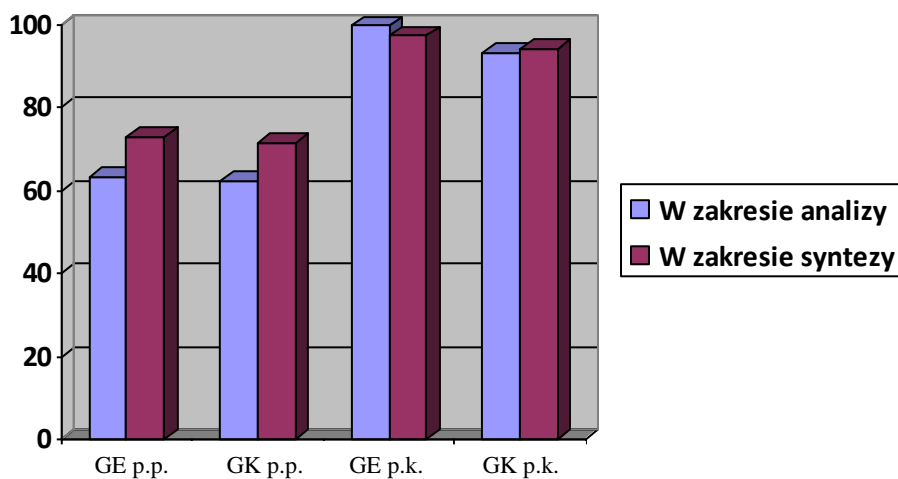


**Wykres 2.** Analiza i synteza słuchowa u dzieci z GE i GK – pomiar końcowy

Źródło: badania własne.

Zestawienia ogólnej liczby punktów uzyskanych przez dzieci z GE i GK podczas badania testem I. Styczek wskazują, iż umiejętność dokonywania analizy i syntezy jest lepiej opanowana przez dzieci z GE niż przez dzieci z GK.

Graficzny obraz zmian poziomu słuchu fonematycznego u dzieci z grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej – wg pomiaru początkowego i końcowego – przedstawiono na wykresie 3.



**Wykres 3.** Słuch fonematyczny u dzieci GE i GK – pomiar początkowy (p.p.) i pomiar końcowy (p.k.)

Źródło: badania własne.

Analizując otrzymane wyniki badań, zauważyć można znaczny wzrost pomiaru końcowego w badanych grupach – grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej. Szczegółowe opracowanie statystyczne dotyczące wyników badań analizy i syntezy słuchowej przedstawiono w tabeli 6 i 7.

**Tabela 6.** Statystyka wyników badań słuchu fonematycznego (analizy słuchowej) testem I. Styczek

Grupa	Średnia		Odchylenie standardowe		Test istotności różnicy średnich „z”		$\chi^2$
	Pomiar początkowy	Pomiar końcowy	Pomiar początkowy	Pomiar końcowy	Pomiar początkowy	Pomiar końcowy	
GE	<b>12</b>	<b>18.93</b>	<b>4.0</b>	<b>0.54</b>	<b>0.117</b>	<b>4.05</b>	<b>40.67</b>
GK	<b>11.87</b>	<b>17.71</b>	<b>4.48</b>	<b>1.62</b>			

Źródło: badania własne.

Badając słuch fonematyczny, do porównania wyników z pomiaru początkowego i z pomiaru końcowego użyto testu istotności różnicy średnich „z”.

**Tabela 7.** Statystyka wyników badań słuchu fonematycznego (syntezy słuchowej) testem I. Styczek

Grupa	Średnia		Odchylenie standardowe		Test istotności różnicy średnich „z”		$\chi^2$
	Pomiar początkowy	Pomiar końcowy	Pomiar początkowy	Pomiar końcowy	Pomiar początkowy	Pomiar końcowy	
GE	<b>4.38</b>	<b>5.84</b>	<b>1.36</b>	<b>0.52</b>	<b>0.263</b>	<b>1.37</b>	<b>12.62</b>
GK	<b>4.29</b>	<b>5.58</b>	<b>1.49</b>	<b>0.89</b>			

Źródło: badania własne.

Przedstawione zestawienia statystyczne wskazują, że w czasie pomiaru początkowego nie było istotnych różnic pomiędzy wynikami badań z grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej. Wyniki badań końcowych w zakresie analizy słuchowej wskazują na istotne różnice w otrzymanych wynikach ( $z = 4.05 > z = 2.58$ , dla poziomu istotności  $p = 0.01$ ). Jeśli chodzi natomiast o wyniki badań końcowych w zakresie syntezy słuchowej, to pomimo różnicy średnich między dwoma grupami (na korzyść GE) nie ma między nimi różnicy istotnej statystycznie.

Zestawienia statystyczne potwierdzają, że prowadzone ćwiczenia słuchu fonematycznego w sposób istotny statystycznie wpływają na lepszy poziom analizy słuchowej u dzieci sześciolletnich, jak również wykazują, że prowadzone ćwiczenia słuchu fonematycznego nie wpływają w sposób istotny statystycznie na poziom syntezy słuchowej u dzieci sześciolletnich.

## 2. Wnioski z badań

Przeprowadzone badania pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków.

1. Poziom słuchu fonematycznego u dzieci sześciolletnich podczas pomiaru początkowego kształtował się na podobnym poziomie. Dzieci z grupy eksperymentalnej poprawnie wykonały zadania w zakresie analizy w 63,2% i syntezy w 73,1%, natomiast dzieci z grupy kontrolnej bezbłędnie wykonały próby w 62,5 % w zakresie analizy i w 71,5% w zakresie syntezy.
2. Podczas pomiaru końcowego dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskały lepsze wyniki w zakresie analizy i syntezy niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej. Dzieci z grupy eksperymentalnej poprawnie wykonały zadania w zakresie analizy w 99,7% i syntezy w 97,3%, natomiast dzieci z grupy kontrolnej bezbłędnie wykonały próby w 93,2 % w zakresie analizy i w 94,1% w zakresie syntezy.
3. Podczas pomiaru początkowego wyniki badań wykazały, iż zadania z zakresu syntezy dzieci z obydwu badanych grup wykonały lepiej niż zadania z zakresu analizy.
4. Po zakończonej terapii logopedycznej i przeprowadzonym pomiarze końcowym można stwierdzić znaczny wzrost poprawności wykonywanych zadań z zakresu percepcji słuchowej, zarówno u dzieci z grupy eksperymentalnej, jak i grupy kontrolnej. Stwierdzono jednak, iż prowadzone oddziaływania terapeutyczne w grupie eksperymentalnej miały wpływ tylko na proces analizy słuchowej u dzieci, natomiast nie stwierdzono takiej zależności w przypadku procesu syntezy.

## Bibliografia

- Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1996.  
Kania J. T., *Szkice logopedyczne*, Warszawa 1982.  
Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2004.  
Styczek I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa 1982.  
Styczek I., *Logopedia*, Warszawa 1981.  
Szeląg E., Szymczak A., *Test do badania słuchu fonematycznego*, Gdańsk 2006.  
Walińska B., *Słuch fonematyczny jako kompetencja warunkująca odbiór i rozumienie mowy*, „Logopedia” 2008, nr 6.  
Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997.

## Summary

### **The Influence of Speech Therapy on the Level of Phonemic Hearing in 6-year-old Children**

Phonemic hearing able to recognize the sounds of human speech. It is formed in the first years of a child's life. Assessment of the level of analysis and synthesis of auditory children in preschool is of a great importance. This feature in fact decide on the acquisition of reading skills and prepares to write listening at school. Impairment of phonemic hearing may impede the acquisition by children of school skills, and may also cause speech defects. Systematic speech therapy can help the development of auditory perception in the child. The paper presents results of research on the state of auditory perception in 6-year-old children in the two study groups: experimental and control. Also presented an analysis of the research material in the field of speech therapy influence on the level of the phonemic hearing in children of six.

**Keywords:** speech therapy, children of six, phonemic hearing.



Ewa PIWOWARSKA

## Percepcja wzrokowa i obrazowanie przedmiotów przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym

**Słowa kluczowe:** obserwacja, przedmiot przestrzenny, rysunek, edukacja wczesnoszkolna

### Wprowadzenie

Zdobycie przez człowieka wiedzy o otaczającej rzeczywistości oraz o nim samym to działalność ukierunkowana na poznanie<sup>1</sup>. Ten akt poznawczy, jako proces, charakteryzuje procesualny, dynamiczny charakter zmian, które odnoszą się do postrzegania przez człowieka wycinka rzeczywistości i tworzenia, przetwarzania w umyśle – jako systemie poznawczym – w sposób aktywny nabytych informacji, na drodze ich odbioru, przechowywania, przekształcania i powtórnego wprowadzenia do otoczenia<sup>2</sup>.

Już w wieku przedszkolnym, w którym to dynamicznie zachodzą zmiany w każdej sferze rozwoju dzieci, doskonalące się funkcje poznawcze i czynności umysłowe pozwalają na coraz sprawniejszą orientację w świecie i dostosowanie się do środowiska zewnętrznego. W toku nabywania doświadczeń wzrasta poziom rozwoju wrażeń i spostrzeżeń, dla których istotną rolę odgrywa wrażliwość wzrokowa. Po charakterystycznym dla spostrzeżeń okresie synkretyzmu, przypadającym na wiek przedszkolny dzieci (wyrażanie właściwości przedmiotów w sposób nieuporządkowany, wyróżnianie silnych, łatwo uchwytanych cech przyciągających uwagę mimo woli oraz wyodrębnianie tych atrybutów, które wywołują określone przeżycia emocjonalne), podejmowane bardziej złożone działania (np. manipulacje, działalność konstrukcyjna) sprzyjają rozwojowi spo-

<sup>1</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 222.

<sup>2</sup> Z. Chlewiński, *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa 1997, s. 165–180.

strzeżeń bardziej analitycznych<sup>3</sup>. Jak twierdzi J. Młodkowski, „długość trwania etapu spostrzegania synkretycznego uzależniona jest od globalnej aktywności dziecka”<sup>4</sup>.

W wieku wczesnoszkolnym gromadzone przez dzieci młodsze spostrzeżenia rozszerzają swój zakres i precyzują się, a ich rozwój zmierza wraz z rozwojem zdolności w kierunku wyodrębniania i uogólniania poszczególnych cech spostrzeganych przedmiotów. Aktywna organizacja procesu spostrzegania (udział wielu analizatorów) sprzyja pełnowartościowym spostrzeżeniom, które przerażają się w obserwację, a więc „aktywne, planowe, skierowane na określony cel, wybiórcze spostrzeganie”<sup>5</sup>. Wrażenia wzrokowe uczniów podlegają ciągłemu rozwojowi, zwłaszcza w sprzyjających ku temu warunkach<sup>6</sup>. Dlatego aktywność ukierunkowana na wzmocnianie doznań m.in. wzrokowych poprzez zróżnicowane działania edukacyjne, wzbogacające doświadczenia oraz podnoszące poziom rozwoju mechanizmów uwagi<sup>7</sup> u dzieci, jest jednym z celów nauczania.

## 1. Wykorzystanie obserwacji w zajęciach plastycznych

Tworzenie przez nauczycieli dogodnych warunków dla rozwoju spostrzeżeń wzrokowych odbywa się już na poziomie wychowania przedszkolnego. W ramach realizowanych w przedszkolach treści nauczania (*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*), dzieci kończące wychowanie przedszkolne m.in.: wypowiadają się w postaci prostych form konstrukcyjnych (przy użyciu elementarnych środków wyrazu), wznoszą konstrukcje z klocków, określają kierunki, a także położenie obiektów, dodatkowo umieją patrzeć – organizują pole spostrzeżeniowe<sup>8</sup>. W szkole program nauczania wprowadza bardziej złożone niż w przedszkolu formy spostrzegania. Uczniowie na pierwszym etapie edukacyjnym m.in. podejmują działalność twórczą, budując kompozycje przestrzenne, posiadają umiejętność montażu modeli papierowych i z tworzyw sztucznych, układają obiekty w serie, klasyfikują obiekty, określają ich położenie, dostrzegają symetrię oraz to, że jedna figura jest powiększeniem lub pomniejszeniem dru-

<sup>3</sup> M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1979, s. 439–442.

<sup>4</sup> J. Młodkowski, *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa – Łódź 1998, s. 31.

<sup>5</sup> M. Przetacznikowa, dz. cyt., s. 569.

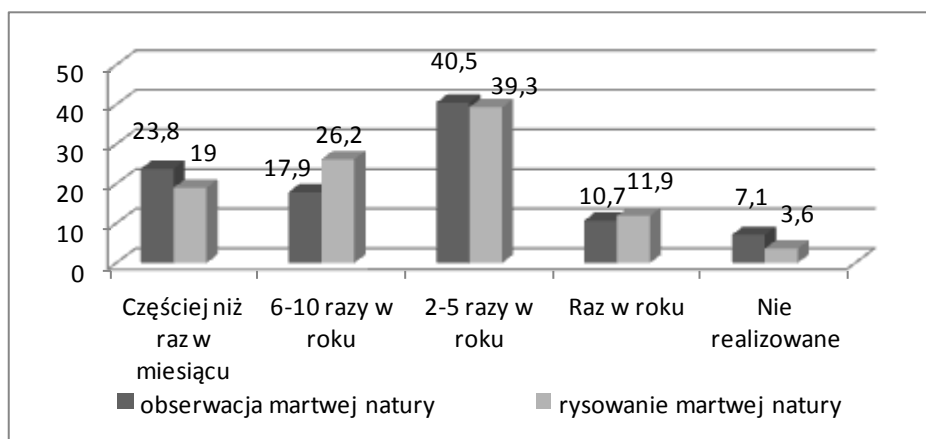
<sup>6</sup> Tamże, s. 565–567.

<sup>7</sup> Szerzej: R. Stefańska-Klar, *Rozwój procesów poznawczych*, [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2003, s. 134–136.

<sup>8</sup> Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego – Dz.U. z dnia 30 maja 2014 r., załącznik 1, s. 5–7; <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/zmiany-w-podstawie-programowej-ksztalcenia-ogolnego.html> (28.09.2015).

giej<sup>9</sup>. Prowadzone w klasach młodszych działania przygotowują dzieci do realizowanych w klasach IV–VI, sformułowanych w podstawie programowej, celów kształcenia<sup>10</sup>, odnoszących się do wymagań dotyczących rozwijania u uczniów umiejętności postrzegania jako istotnego elementu procesu poznawczego. Treści te obligują nauczycieli do organizowania przestrzeni edukacyjnej w taki sposób, by jak najlepiej przygotować w tym zakresie dzieci do kolejnego etapu edukacji.

Kwestia ta wpłynęła na sformułowanie w podjętym postępowaniu badawczym<sup>11</sup> problemu odnoszącego się do ustalenia częstotliwości wykorzystywania pokazu jako metody nauczania obecnej w praktyce edukacyjnej zajęć plastycznych w klasach I–III. Jak wykazała analiza odpowiedzi udzielonych w ankiecie skierowanej do nauczycieli, obok wielu wymienianych metod nauczania (pogadanka, wykład, opowiadanie, dyskusja, praca z książką, pokaz, pomiar, metoda laboratoryjna, metoda zajęć praktycznych i inne) do najczęściej wskazywanych jako *często stosowane* na zajęciach plastycznych należą: metoda zajęć praktycznych (100%), pokaz (83,3%), pogadanka (77,1%) i praca z książką (43,8%)<sup>12</sup>. Uzyskane odpowiedzi pozwalają zauważyć, że na zajęciach plastycznych pokaz przez zdecydowaną większość nauczycieli wykorzystywany jest często.



**Wykres 1.** Częstotliwość realizowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zajęć plastycznych opartych na bezpośredniej obserwacji i rysowaniu przedmiotów przestrzennych – martwej natury

Źródło: badania własne.

<sup>9</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, I etap edukacyjny: klasy I–III edukacja wczesnoszkolna, Dz.U. z dnia 30 maja 2014 r., załącznik 2, s. 9, 12, 14.

<sup>10</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, II etap edukacyjny, Dz.U. z dnia 30 maja 2014 r., załącznik 2, s. 54.

<sup>11</sup> Zastosowana metoda – sondaż diagnostyczny. Grupa badawcza – 84 ankietowanych nauczycieli klas I–III szkół podstawowych Częstochowy i okolic.

<sup>12</sup> Do zaznaczanych w ankiecie przez większość badanych nauczycieli jako *rzadko stosowane* należą: wykład (69,3%), metoda laboratoryjna (54,2%), opowiadanie (52,8%), dyskusja (50,4%). Znacząca część badanych nie wykorzystuje na plastyce takich metod jak pomiar (71,1%).

Kolejnym z problemów badawczych było znalezienie odpowiedzi na pytanie dotyczące częstotliwości realizowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zajęć plastycznych opartych na bezpośredniej obserwacji i rysowaniu przez uczniów martwej natury. Analiza uzyskanych z ankiety danych pozwala wnioskować, że największa, bo około 40-procentowa grupa respondentów, 2–5 razy w roku projektuje zajęcia plastyczne oparte na obserwacji i rysowaniu martwej natury. Niewielki odsetek badanych nie planuje uczniom tego typu działań. Podsumowując, można wnioskować, że zdecydowana większość badanych nauczycieli przynajmniej raz w roku szkolnym prowadzi z dziećmi obserwacje martwej natury i uczniowie mają możliwość jej rysowania.

Powyższy problem badawczy uszczegółowiło kolejne pytanie skierowane do nauczycieli, które odnosiło się do częstotliwości, z jaką w toku 3-letniego nauczania wczesnoszkolnego realizują zajęcia plastyczne oparte na obrazowaniu przez uczniów martwej natury i wykorzystujące bezpośrednią jej obserwację, zapamiętanie (usunięta z pola widzenia) czy materiał ilustracyjny. Dane wynikające z analizy odpowiedzi pozwalają stwierdzić, że obrazowanie martwej natury w oparciu o zapamiętanie materiału spostrzeżeniowego projektuje największa grupa badanych 2–5 razy w roku. Niewiele mniej nauczycieli z podobną częstotliwością organizuje zajęcia, na których dzieci – wykorzystując materiał ilustracyjny – obrazują układ nieożywionych przedmiotów. Tego typu zajęcia częściej, bo 6–10 razy w roku, projektuje około 40% nauczycieli i z taką samą częstotliwością około co trzeci badany planuje działania twórcze polegające na bezpośredniej obserwacji martwej natury.

**Tabela 1.** Częstotliwość realizowanych przez nauczycieli w toku 3-letniej edukacji wczesnoszkolnej typów zajęć plastycznych opartych na obrazowaniu układu nieożywionych przedmiotów (martwej natury)

Obrazowanie martwej natury	Częściej niż raz w miesiącu		6–10 razy w roku		2–5 razy w roku		Raz w roku		Raz na 2–3 lata		Nie realizowane	
	9	10,7%	30	35,7%	33	39,3%	10	11,9%	2	2,4%	0	0,0%
Obrazowanie w oparciu o bezpośrednią obserwację	9	10,7%	30	35,7%	33	39,3%	10	11,9%	2	2,4%	0	0,0%
Obrazowanie w oparciu o posiadaną wiedzę	10	11,9%	18	21,4%	39	46,4%	15	17,9%	2	2,4%	0	0,0%
Obrazowanie w oparciu o materiał ilustracyjny	18	21,4%	33	39,3%	22	26,2%	7	8,3%	2	2,4%	2	2,4%

Źródło: badania własne.

Analiza danych pozwala wnioskować, że około co trzeci nauczyciel średnio przynajmniej co 2 miesiące wykorzystuje obserwację oraz pokaz materiału ilu-

stracyjnego jako metody towarzyszące obrazowaniu przez dzieci przedmiotów nieożywionych.

## 2. Obrazowanie przedmiotów przestrzennych podlegających bezpośredniej obserwacji

Czynność skupiania się na przedmiocie spostrzeganym lub obserwowanym to umiejętność, która – by być efektywna, nacechowana dużą dokładnością i skutecznością – musi być wspierana przez różnego rodzaju działania edukacyjne rozwijające tę sprawność. Zdolność spostrzegania i obserwacji „nie tylko sprzyja przyswajaniu przez dziecko wiedzy szkolnej i wiedzy o życiu, ale podnosi jego ogólny poziom umysłowy i kształtuje tak ważną cechę osobowości, jak spostrzegawczość, z którą znów łączy się powstawanie w charakterze dziecka takich właściwości, jak: dociekliwość, zdolność rozumienia otoczenia, wnikliwość, badawczy stosunek do różnych dziedzin wiedzy ludzkiej i do otaczającej rzeczywistości”<sup>13</sup>. W procesie wzmacniania rozwoju umiejętności obserwacji mogą uczestniczyć takie działania edukacyjne, jak np. rysowanie przedmiotów znajdujących się w otoczeniu, jako obiektów podlegających wcześniejszej charakterystyce, a w efekcie – tworzeniu pracy plastycznej, dla powstania której tak istotna jest umiejętność obserwacji.

**Tabela 2.** Obecność na rysunkach uczniów elementów składających się na budowę obserwowanych przedmiotów

Elementy składowe rysowanych przedmiotów	Dziewczynki				Chłopcy				Dzieci			
	6latk- L=93	7latki L=54	8latki L=54	9latki L=81	6latki L=69	7latki L=69	8latki L=63	9latki L=51	6latki L=162	7latki L=123	8latki L=117	9latki L=132
Zawiera wszystkie elementy	81,7%	87,0%	98,1%	98,8%	69,6%	88,4%	96,8%	98,0%	76,5%	87,8%	97,4%	98,5%
Zawiera mniej elementów	8,6%	13,0%	1,9%	1,2%	27,5%	2,9%	11,1%	2,0%	16,7%	7,3%	1,7%	1,5%
Zawiera elementy dodatkowe	9,7%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	8,7%	1,6%	0,0%	6,8%	4,9%	0,9%	0,0%

Źródło: badania własne.

Ten ważny proces, jakim jest rozwój umiejętności obserwacji przedmiotów przestrzennych, prześlędzono, stosując metodę analizy dokumentów, a więc narysowanych przez dzieci w wieku 6–9 lat<sup>14</sup> przestrzennych obiektów<sup>15</sup>. Postępo-

<sup>13</sup> M. Przetacznikowa, dz. cyt., s. 571.

<sup>14</sup> Zebrany do analizy materiał badawczy: 282 rysunkowe obiekty wykonane przez dziewczynki, 252 narysowane przez chłopców, razem 534 rysunkowe obiekty wykonane przez dzieci.

<sup>15</sup> Przestrzenne przedmioty podlegające obserwacji: czerwony sześciąt o jednakowej liczbie punktów na każdej ze ścian, zielona kula przypominająca wyglądem ptaka, niebieski kubek, wewnątrz którego umieszczono łyżeczkę.

wanie badawcze o pilotażowym charakterze pozwoliło na osiągnięcie celu badawczego, którym było wskazanie wynikających z rozwoju uczniów w poszczególnych grupach wiekowych charakterystycznych cech rysunku obserwowanych przestrzennych przedmiotów. Problemy dotyczyły obecności na rysunkach dzieci elementów, z których są zbudowane obserwowane obiekty, zgodności użytych barw z rzeczywistą kolorystyką przedmiotów oraz sposobu prezentacji trzeciego wymiaru.

Wstępne ustalenia (patrz dane w tabelach 2–4 i wykres 2) prowadzonych badań pozwalają na stwierdzenie, że grupa dziewczynek 6-letnich, która zawarła wszystkie elementy składające się na obraz obserwowanych obiektów, była o około 12% większa od grupy chłopców w tym samym wieku (tabela 2). Należy zaznaczyć, że większość, bo około 77%, 6-latków posiada tę umiejętność (różnica w porównaniu do grupy 5-latków jest wyraźna i wynosi 31%). Dodatkowo analiza danych pozwala zauważyć, że od 7. roku życia zarówno zdecydowana większość dziewczynek, jak i chłopców potrafi rysunkiem wskazać budowę obserwowanych kilkuelementowych obiektów. Z wiekiem właściwość tę przypisać należy rysunkom coraz większej grupy dzieci. Tylko nieliczne pomijają lub dorysowują nieistniejące fragmenty przedmiotów (najczęściej dotyczy to liczebności punktów sześcienniej kostki).

Jak pisze M. Przetacznikowa, dzieci wcześniej rozróżniają kolory, niż je nazywają (3-latki rozróżniają cztery kolory widma, a 5-latki potrafią je nazwać), a z wiekiem wzrost stopnia wrażliwości wzrokowej zwiększa zdolność rozpoznawania barwnych odcieni<sup>16</sup>. Stąd w dalszym postępowaniu badawczym zmierzano do ustalenia zgodności użytych przez dzieci w rysunkach barw z rzeczywistą kolorystyką obserwowanych obiektów. Analiza materiału badawczego (tabela 3) pozwoliła zauważyć, że o ile nieco mniejsza grupa 6-letnich chłopców niż dziewczynek potrafi przypisać kolor właściwym fragmentom obserwowanych przedmiotów, o tyle w grupie dzieci o rok starszych sytuacja się odwraca. Od 8. roku życia zdecydowana większość dzieci (ok. 84%) potrafi zobrazować rzeczywisty kolor obiektów znajdujących się w polu widzenia, a prawie wszystkie 9-latki dostrzegają i wyrażają rysunkiem tę właściwość przedmiotów.

**Tabela 3.** Kolorystyka obserwowanych przez uczniów modeli

Zgodność kolorystyki z obserwowanym modelem	Dziewczynki				Chłopcy				Dzieci			
	6latki L=93	7latki L=54	8latki L=54	9latki L=81	6latki L=75	7latki L=69	8latki L=63	9latki L=51	6latki L=162	7latki L=123	8latki L=117	9latki L=132
Zgodna	65,6%	66,7%	87,0%	90,1%	55,1%	78,3%	81,0%	80,4%	61,1%	73,2%	83,8%	96,4%
Częściowo zgodna	29,0%	33,3%	13,0%	9,9%	43,5%	21,7%	19,0%	19,6%	35,2%	26,8%	16,2%	13,6%
Brak zgodności	5,4%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%	0,0%	0,0%	0,0%

Źródło: badania własne.

<sup>16</sup> M. Przetacznikowa, dz. cyt., s. 439–440.

Kolejny istotny problem odnosił się do umiejętności wyrażania przez dzieci trzeciego wymiaru obserwowanych obiektów tworzących układ kompozycyjny (martwa natura). Analiza danych zawartych w tabeli 4 pozwala zauważyć, że o ile w grupach 6-latków, rozpoczynających naukę w szkole, niewielki odsetek potrafi zaznaczyć tę właściwość w rysunku *sześciennej kostki*, o tyle prawidłowość tę określa już 3 razy większa grupa uczniów o rok starszych. W przedstawieniach niewiele ponad połowy 9-latków trzeci wymiar jest na tyle ważną cechą, że została ona zaznaczona w rysunkach.

**Tabela 4.** Sposoby prezentacji trzeciego wymiaru

Tematy	Sposoby prezentacji trzeciego wymiaru	Dziewczynki				Chłopcy				Dzieci			
		6-latki	7-latki	8-latki	9-latki	6-latki	7-latki	8-latki	9-latki	6-latki	7-latki	8-latki	9-latki
kostka	Widoczna ściana boczna lub/i górna w sześcianie	9,7%	44,4%	50,0%	48,1%	13,0%	26,1%	47,6%	64,7%	11,1%	34,1%	48,7%	54,5%
	Perspektywa rentgenowska	6,5%	5,6%	0,0%	0,0%	47,8%	13,0%	0,0%	5,9%	24,1%	9,8%	0,0%	2,3%
kubek	Widoczny owal kubka	29,0%	55,6%	66,7%	48,1%	17,4%	43,5%	57,1%	41,2%	24,1%	48,8%	61,5%	45,5%
	Łyżeczka rysowana obok kubka	12,9%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	4,8%	0,0%	9,3%	0,0%	2,6%	0,0%
Ptak	Dziób ptaka rysowany frontalnie z zaznaczeniem trójwymiarowości	3,2%	0,0%	27,8%	18,5%	13,0%	13,0%	23,8%	17,6%	7,4%	7,3%	25,6%	18,2%
	Fragment oka- ujęcie wynikające z zaokrąglenia kuli	0,0%	16,7%	5,6%	7,4%	0,0%	8,7%	4,8%	11,8%	0,0%	12,2%	2,6%	9,1%

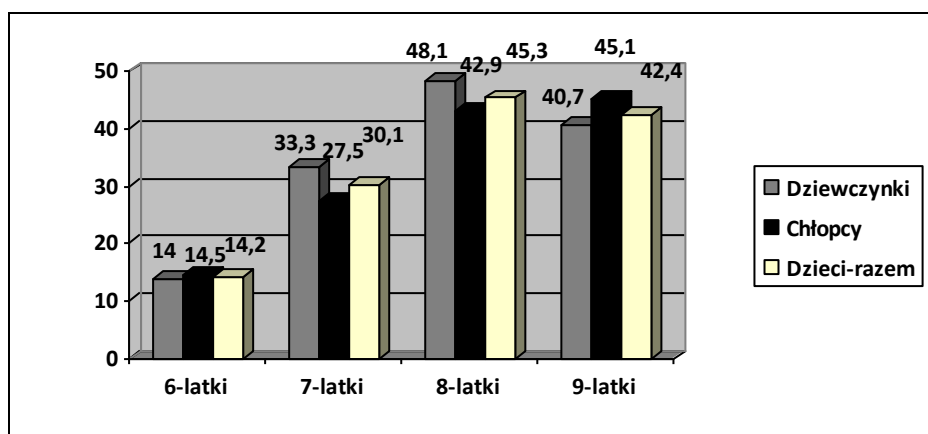
Źródło: badania własne

W odniesieniu do rysunków *kubka*, w którym znajdowała się łyżeczka, obserwuje się trzy sposoby jego prezentacji przez dzieci. Szczególnie często stosowana była przez około połowę chłopców 6-letnich perspektywa tzw. rentgenowska. W tym ujęciu niewidoczna część łyżeczki rysowana jest w taki sposób, jakby naczynie było przezroczyste. Niewielka część populacji (najczęściej w grupie 6-letnich dziewczynek) zastosowała rozwiązanie, w którym łyżeczka – pomimo jej obecności wewnątrz *kubka* – rysowana była obok niego. W ujęciu trzecim potrzebę zaznaczenia trzeciego wymiaru realizowano poprzez rysowanie owalu obserwowanego naczynia (najczęściej górnej krawędzi, bardzo rzadko spodu).

Interesującym, choć rzadko pojawiającym się rozwiązaniem było zaznaczenie przez uczniów (około co piąty badany) na rysunkach *ptaka* przestrzenności jego dzioba (kształt ostrosłupa, którego podstawą był kwadrat). Jeszcze rzadziej

dzieci rysowały fragmentaryczne ujęcia oka, którego druga część była niewidoczna ze względu na bryłowatość kuli.

Podsumowaniem dla wyników badań ukazanych w tabeli 4 jest wykres 2, obrazujący umiejętność ukazywania przez poszczególne grupy wiekowe dzieci przestrzenności obserwowanych obiektów.



**Wykres 2.** Prобы ukazania przez uczniów przestrzenności obserwowanych obiektów

Źródło: badania własne.

Analiza danych pozwala zauważyć, że o ile w grupach 6-letnich dzieci około co ósmy badany podejmuje próby wskazania tej cechy obserwowanych brył, o tyle wśród uczniów 8–9-letnich trzykrotnie częściej (ponad 40%) pokazywana jest w rysunkach przestrzenność przedmiotów (bardziej lub mniej konsekwentne ujęcia perspektywiczne) znajdujących się w polu widzenia.

### 3. Wnioski z badań

Kształceniu umiejętności obserwacji w procesie edukacyjnym towarzyszą różnorodne działania, w tym rysowanie przedmiotów znajdujących się w polu widzenia. Funkcjonowanie tego fragmentu nauczania stało się bodźcem do przeprowadzenia czynności badawczych, których celem było ustalenie częstotliwości realizowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zajęć plastycznych opartych na bezpośredniej obserwacji i rysowaniu przez uczniów martwej natury oraz wskazanie charakterystycznych cech obserwowanych przestrzennych przedmiotów rysowanych przez poszczególne grupy wiekowe uczniów. Zebrany materiał badawczy, jakim były pisemne odpowiedzi nauczycieli oraz poddane analizie rysunki dzieci, pozwolił wnioskować, że:



- zdecydowana większość nauczycieli przynajmniej raz w roku szkolnym prowadzi z dziećmi bezpośrednią obserwację martwej natury w połączeniu z jej rysowaniem oraz dwa razy częściej około połowa badanych projektuje zajęcia plastyczne, na których przechowywana w pamięci wiedza o przedmiotach jest treścią rysunku, natomiast niewielka grupa nauczycieli posiłkuje się ilustracjami jako materiałem, na podstawie którego dzieci rysują martwą naturę;
- siódmy rok życia to wiek, w którym zdecydowana większość dzieci potrafi oddać rysunkiem budowę kilkuelementowych obiektów podlegających bezpośredniej obserwacji, a w następnych latach maleje odsetek dzieci pomijających lub dorysowujących nieistniejące fragmenty przedmiotów.
- zdecydowana większość ośmiolatków, a w 9. roku życia prawie wszystkie dzieci, potrafi zobrazować rzeczywisty kolor obiektów znajdujących się w polu widzenia;
- obok zaznaczania trzeciego wymiaru poprzez rysowanie owalu obserwowanego naczynia, zauważa się (najczęściej w grupie dzieci 6-letnich) stosowanie w rysunku perspektywy rentgenowskiej (prześwietlającej) oraz rozwiązanie, w którym łyżeczka – pomimo jej obecności wewnątrz *kubka* – rysowana jest obok niego;
- o ile w grupach dzieci 6-letnich niewielki odsetek dokonuje próby zaznaczenia na rysunku trzeciego wymiaru obserwowanych przedmiotów (*sześcienna kostka, kubek, ptak*), o tyle 2 razy większa grupa uczniów o rok starszych i około połowa 8- i 9-latków określa tę prawidłowość, stosując bardziej lub mniej konsekwentne ujęcie perspektywiczne.

Reasumując: od lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia w szkołach rosło znaczenie działalności plastycznej opartej na kreowaniu rzeczywistości wykorzystującej wiedzę zapamiętaną czy tworzeniu obrazów nierzeczywistych poddyktowanych wyobraźnią. Warto jednak, by zajęciom plastycznym towarzyszyła również możliwość rysowania przez uczniów przedmiotów rzeczywistych podanych bezpośredniej obserwacji, albowiem umiejętność skupiania uwagi na przedmiocie spostrzeganym lub obserwowanym wzmacnia dokładność i skuteczność rozwijającego się u dzieci zmysłu obserwacji.

## Bibliografia

- Chlewiński Z., *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa 1997.
- Młodkowski J., *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa – Łódź 1998.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Przetacznikowa M., *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1979.

*Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2003.

**Źródło internetowe:**

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego; Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, I etap edukacyjny: klasy I–III edukacja wczesnoszkolna; Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, II etap edukacyjny; Dz. U. z dnia 30 maja 2014 r., załącznik 1 i 2. <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/zmiany-w-podstawie-programowej-ksztalcenia-ogolnego.html>

## Summary

### Visual Perception and Ways of Representing Objects by Early School-age Children

These considerations concern development of visual impressions and observations, art classes based on observation and pupils' way of perceiving reality as well as the manner in which they draw spatial objects placed in their field of vision. Pupils' ability to notice properties of observed objects became, among others, present within the scope of scientific interests. Analysis of research data, which consisted of pupils' drawings, involved: consistence with real appearance of objects the pupils observed, use of colours and way of presenting third dimension of the objects. The aim of this study was to indicate characteristic features of drawn spatial objects and describe early school age children's abilities to present observed objects on a sheet of paper with the use of artistic means of expression.

**Keywords:** observation, spatial object, drawing, early school education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.31>

Beata ZAJĘCKA

## Readaptacja społeczna osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych po zakończonym leczeniu stacjonarnym

**Słowa kluczowe:** narkomania, detoksykacja, rehabilitacja, oddziaływania postrehabilitacyjne, readaptacja społeczna.

### Wprowadzenie

W Polsce leczenie narkomanii opiera się na procedurach i standardach lecznictwa specjalistycznego, które są opracowywane przez profesjonalistów, jak również na przepisach prawnych zawartych w ustawie o przeciwdziałaniu narkomanii<sup>1</sup>. Ustala ona, że leczenie osób uzależnionych od środków odurzających jest dobrowolne. Jedynie osobę, która nie ukończyła 18 lat, można poddać przymusowemu leczeniu i rehabilitacji, ale decyduje o tym sąd rodzinny na wniosek przedstawiciela ustawowego, krewnych w linii prostej, rodzeństwa, faktycznego opiekuna lub opiekuna z urzędu. Najkorzystniejsza sytuacja jest taka, gdy sam uzależniony decyduje się na szukanie ratunku. Niestety, na ogół nie dzieje się to wtedy, gdy uzależnienie jest jeszcze w początkowych fazach. Na tym etapie skutki zażywania narkotyków nie są jeszcze zbyt dotkliwe. Dopiero w momencie, gdy narkoman zaczyna odczuwać różne dolegliwości będące wynikiem zażywania narkotyków – może zacząć myśleć o leczeniu. W zależności od rodzaju zażywanego środka, częstotliwości oraz czasu używania narkotyku, jak również motywacji do leczenia – może skorzystać z proponowanego w naszym kraju leczenia, mając do dyspozycji ośrodki: punkty konsultacyjne, poradnie ambulatoryjne, oddziały detoksykacyjne, leczenie stacjonarne, grupy Anonimowych Narkomanów, leczenie substytucyjne<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. 2005, nr 179, poz. 1485).

<sup>2</sup> Z. Juczyński, *Narkomania. Podręcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Warszawa 2005, s. 112–114.

Leczenie osób uzależnionych odbywa się na trzech zasadniczych etapach: detoksykacja, rehabilitacja, oddziaływania postrehabilitacyjne.

Pierwszym etapem leczenia jest poddanie osoby uzależnionej detoksykacji, czyli odtruciu jej organizmu, którego celem „jest poprawa stanu zdrowia fizycznego i psychicznego, a ściślej – zlikwidowanie dokuczliwych objawów zespołu abstynencyjnego. To farmakologiczne leczenie może być prowadzone w warunkach ambulatoryjnych lub szpitalnych. Leczenie detoksykacyjne jest wstępem do dalszej terapii, która wykracza poza zakres medycyny zorientowanej biologicznie”<sup>3</sup>. Najskuteczniejsza jest prowadzona w specjalistycznych warunkach szpitalnych, ponieważ osoba uzależniona pozostaje pod stałą kontrolą lekarską i przede wszystkim jest odizolowana od swojego środowiska. Oddziaływanie detoksykacyjne odpowiadają m.in. za: „diagnostykę powikłań, takich jak HIV, WZW i innych chorób zakaźnych, zapobieganie zaburzeniom psychicznym powstającym przy odstawianiu narkotyku oraz motywowanie do dalszego leczenia”<sup>4</sup>.

Kolejnym etapem jest rehabilitacja, która jest procesem, „w którym osoba z zaburzeniami psychicznymi spowodowanymi przez przyjmowanie środków odurzających lub substancji psychotropowych osiąga optymalny stan zdrowia, funkcjonowania psychicznego i społecznego”<sup>5</sup>. Oddziaływania rehabilitacyjne realizowane są w warunkach ambulatoryjnych i stacjonarnych w oparciu o programy, o różnym czasie trwania. Ośrodki dla osób uzależnionych prowadzone są przez MONAR, stowarzyszenia pozarządowe, służbę zdrowia i kościół katolicki. Wszystkie placówki, choć zajmują się różnymi kategoriami ludzi i różnią się długością pobytu, udziałem specjalistycznej kadry, w terapii działają według podobnego schematu, przyjmują te same założenia, mają te same przekonania i stosują podobne praktyki. Jednak każda placówka ma swój własny klimat, atmosferę i wypracowane metody i formy pracy. Z całą pewnością nie ma jednej drogi, która prowadzi do utrzymywania abstynencji narkotykowej, każda jednostka musi odnaleźć swój własny sposób na trzeźwe, a zarazem satysfakcjonujące, życie. Warto podkreślić, że ośrodki ciągle doskonalą metody pracy i sposoby walki z uzależnieniem. Społeczność terapeutyczna, terapia indywidualna, obozy terapeutyczne z elementami survivalu<sup>6</sup>, terapia rodzin czy warsztaty wychowawcze dla rodziców<sup>7</sup> mają pomóc w zdrowieniu i uporządkowaniu życia osobie uzależnionej i jej rodzinie.

<sup>3</sup> Tenże, *Narkomania. Podręcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Warszawa 2002, s. 112.

<sup>4</sup> R. Rejniak, *Formy pomocy osobom uzależnionym od narkotyków*, „Serwis Informacyjny Narkomania” 2008, nr 5 (44), s. 37.

<sup>5</sup> Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii z dn. 29 lipca 2005 r. (art. 4, pkt 22).

<sup>6</sup> B. Zajęcka, E. Repelewicz, *Możliwości wykorzystania sportu w terapii uzależnień w warunkach aktualnych przemian społecznych*, [w:] *Polska na drodze do społeczeństwa informacyjnego. Między rozwojem a wykluczeniem w zjednoczonej Europie*, red. A. Marzec, I. Wagner, Częstochowa 2005, s. 345–354.

<sup>7</sup> P. Sasin, *Rodzice w procesie terapii dziecka uzależnionego od narkotyków*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006, s. 263–275.

Ostatnim z etapów leczenia są oddziaływania postrehabilitacyjne – programy tego typu „są przeznaczone przede wszystkim dla osób, które przebyły cykl terapeutyczny w ośrodkach leczenia stacjonarnego. Służą one pomocą osobom powracającym do życia w środowisku rodzinnym i społecznym, pomagają w nowej, twórczej adaptacji<sup>8</sup>. Programy prowadzone są w hostelach, mieszkaniach readaptacyjnych oraz w placówkach ambulatoryjnych. Uczestnicy programów korzystają ze wsparcia psychologicznego, terapii podtrzymującej (np. w ramach grup zapobiegania nawrotom), nauki usamodzielniania się (nauka zawodu, uzupełnianie braków w wykształceniu itp.). Celem programów jest reintegracja społeczna, rozumiana jako pomoc w powrocie do niepatologicznego funkcjonowania w społeczeństwie. Programy te finansowane są ze środków przyznawanych przez urzędy gmin, urzędy marszałkowskie, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

Leczenie narkomanów w warunkach stacjonarnych obejmuje trzy podstawowe elementy:

- resocjalizację, która wiąże się koniecznością przebudowy dotychczasowych nieuczciwych zachowań o charakterze chuligańskim i przestępczym. Są to zachowania ściśle związane z subkulturą narkomańską, która dotąd wywierała największy wpływ na postawy i zachowanie pacjentów;
- wychowanie, które obejmuje kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktów i współżycia społecznego oraz ponoszenia odpowiedzialności za własne działania;
- terapię, która wiąże się z przepracowaniem negatywnych emocji i postaw, warunkujących uzależnienie, ze stworzeniem odpowiednich warunków do utrzymania abstynencji oraz z budowaniem nowego (konstruktywnego) systemu wartości i twórczej wizji życia<sup>9</sup>.

Leczenie narkomanii jest jednym z najtrudniejszych przedsięwzięć, gdyż cały czas należy mieć na uwadze wszelkie jej aspekty: fizyczny, psychiczny, społeczny oraz duchowy. W aspekcie fizycznym nie chodzi tylko o samą zależność fizyczną, ale również o powikłania, jakie występują na skutek uszkodzenia narządów lub ich zaburzonego działania. W aspekcie społecznym uzależnienia bardzo dużą rolę odgrywa rodzina oraz jej stosunek do członka rodziny, który jest narkomanem. Jednak głównym celem terapii jest przezwyciężenie zależności psychicznej, co można osiągnąć poprzez maksymalne zaangażowanie pacjenta w proces leczenia. Uzależnienie od substancji psychoaktywnych to choroba umysłu, ciała i ducha, dlatego w trakcie terapii nie można pomijać sfery duchowej.

„Leczenie jest ostatecznością, szansą najczęściej ostatnią. Poprzedza je długa droga przez cały oderwany od rzeczywistości i zarazem tak tragicznie w nią

<sup>8</sup> P. Karpowicz, *Narkotyki. Jak pomóc człowiekowi i jego rodzinie? Duchowe aspekty leczenia uzależnienia*, Białystok 2002, s. 23.

<sup>9</sup> Tamże.

wmontowany świat narkotyku”<sup>10</sup>. Leczenie narkomanii jest to często proces kilkuletni, w którym z pacjentem współpracuje cały zespół specjalistów: terapeuta, lekarz psychiatra, pracownik socjalny. Efektem pracy terapeutycznej powinien być człowiek uzdrowiony, zdolny do samodzielnego życia w społeczeństwie. Natomiast warunkiem wyzdrowienia/zaleczenia jest to, aby uzależniony myślał o narkomanii w określony sposób, żeby wiedział i rozumiał, dlaczego musi unikać środków narkotycznych. Jednostka powinna widzieć w nich źródło swoich kłopotów i mieć do nich nastawienie negatywne.

### 1. Istota readaptacji społecznej narkomanów

Scharakteryzowanie i zrozumienie sytuacji osób zaleczonych po opuszczeniu ośrodka wymaga wcześniejszego wyjaśnienia celu procesu leczenia, którym jest ich ponowne przystosowanie do życia w społeczeństwie, a precyzyjnie ujmując – „readaptacja społeczna”.

Przez readaptację społeczną rozumie się najczęściej ponowne przystosowanie się jednostki do czynnego i samodzielnego życia, wyrażającego się w pełnieniu ról społecznych związanych z podstawowymi sferami i płaszczyznami ludzkiej egzystencji. [...] Można powiedzieć [...], że im bardziej jednostka uległa społecznej readaptacji, tym bardziej została zresocjalizowana. Oznacza to, że u jednostki, która poddała się procesowi społecznej readaptacji, musiał nastąpić proces ponownego uczenia się, kanalizacji, identyfikacji i internalizacji społecznie akceptowanych ról, co w konsekwencji spowodowało też, że została ona włączona w zupełnie nowe struktury i stosunki społeczne<sup>11</sup>.

Zjawisko readaptacji społecznej nie jest ani nowe, ani nieznanie, ponieważ jest integralną częścią procesu leczenia osób uzależnionych, stanowiącą podstawowy cel resocjalizacji. Podczas rehabilitacji w ośrodkach, uzależnionych jedynie przygotowuje się do samodzielnego i czynnego życia, pozbawionego środków psychoaktywnych, poprzez włączenie ich w proces społecznego uczenia się. Pomyślnie zakończenie terapii nie jest równoznaczne z przystosowaniem się jednostki uzależnionej do życia społecznego. To, czy uległa pozytywnym zmianom, można określić przez funkcjonowanie w życiu społecznym po opuszczeniu ośrodka. Readaptacja społeczna jest bowiem procesem, który choć rozpoczyna się podczas leczenia w ośrodku, to trwa do momentu osiągnięcia przez osobę uzależnioną dojrzałości społecznej.

Osoby, które zakończyły leczenie w ośrodku, wychodzą z niego jako neofici. Społeczność terapeutyczna nazywa w ten sposób osoby, które pomyślenie kończą program leczenia i utrzymują abstynencję. Neofici opuszczają ośrodek z uporządkowaną sytuacją osobistą i teoretycznie z posiadaną świadomością

<sup>10</sup> J. Siczek, *Narkonauci, od uzależnienia do dobrego życia*, Warszawa 1994, s. 59.

<sup>11</sup> W. Ambrozik, *Proces readaptacji społecznej i jego istota*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2008, s. 184.

trudności życia na zewnątrz. Jest to ostatni i tym samym najtrudniejszy z etapów, ponieważ zmusza do ponownej nauki życia w społeczeństwie, które pamiętają jedynie z czasu uzależnienia. Po wyjściu z ośrodka muszą skonfrontować wyniesione z niego wartości, zasady i umiejętności z rzeczywistością społeczną, mając na uwadze, że życie na zewnątrz różni się od życia w zamkniętej społeczności terapeutycznej.

W literaturze naukowej o readaptacji społecznej pisze się w kontekście zmian, jakie zachodzą w osobie uzależnionej w czasie jej rehabilitacji w ośrodku, a tym samym koncentrując się na opisie poszczególnych umiejętności, które powinna opanować, a które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w życiu na zewnątrz<sup>12</sup>. Jednocześnie pomijany jest jeden z najważniejszych aspektów zdrowienia – powracania do życia społecznego po zakończonym leczeniu stacjonarnym. Dopiero po osiągnięciu przez jednostkę samodzielności i stabilizacji w tak istotnych obszarach życia ludzkiego, jak sfera zawodowa, intelektualna, rodzinna i emocjonalna – można mówić o tym, że ponownie przystosowała się do życia społecznego. Przejawia się to m.in. w takich aspektach, jak: podjęcie pracy zawodowej pozwalającej nie tylko na uzyskanie niezależności finansowej, ale i możliwości osobistego rozwoju, samodzielne mieszkanie, aktywny rozwój posiadanych pasji i zainteresowań, otwarcie się w nawiązywaniu znajomości z osobami spoza środowiska uzależnień, odbudowanie pozytywnych stosunków z rodziną, założenie własnej rodziny – emocjonalne zaangażowanie się w rolę partnera, a także rodzica, a nade wszystko świadomy rozwój siebie, ze względu na posiadane predyspozycje, ale także ograniczenia.

## 2. Zarys koncepcji badawczej

Celem podjętych badań było społeczne funkcjonowanie osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych, po zakończonym leczeniu stacjonarnym. Tak sformułowany cel wymagał rozwinięcia, wobec czego sformułowano problemy badawcze dotyczące istotnych obszarów funkcjonowania społecznego:

— Jakie neofici mają relację z rodziną (rodzice, rodzeństwo)?

Założono, że pełna readaptacja, czyli całościowy powrót do zdrowego życia społecznego, następuje wtedy, gdy osoba uzależniona ma uporządkowaną sytuację w rodzinie pochodzenia. Istotne było określenie, czy badani mają pozytywne emocjonalne kontakty ze swoją rodziną (czy jest między nimi zaufanie i czy mogą liczyć na wsparcie swojej rodziny), czy relacje, które ich łączą, są zadowalające, czy chcą w nich coś zmienić.

<sup>12</sup> Por. G. De Leon, *Spoleczność terapeutyczna. Teoria, model, metoda*, Warszawa 2003; M. Kooyman, *Spoleczność terapeutyczna dla uzależnionych*, Warszawa 2003; J. Koczurowska, *Monarowski model przeciwdziałania narkomani*, „Serwis Informacyjny Narkomania” 2008, nr 5 (44), s. 39–44.

— Czy badani ustabilizowali własne życie rodzinne?

Ważne jest poznanie, czy narkomani po zakończonym leczeniu w ośrodku stacjonarnym założyli własną rodzinę (czy pełnią tak ważne role społeczne jako rodzic i współmałżonek), bądź czego szukają w przyszłym partnerze, czy planują założenie rodziny, czy są samodzielni (mają swoje mieszkanie), jakie mają plany na przyszłość (do czego dążą, o czym marzą), a także jak oceniają swoje aktualne życie.

— Jak neofici radzą sobie w pracy zawodowej?

Skoncentrowano się na ich życiu zawodowym: czy pracują i czy praca, którą wykonują, daje im satysfakcję (czy pozwala na samorealizację), czy są niezależni finansowo, czy pojawiły się trudności w podjęciu pracy, jakie relacje nawiązali z otoczeniem z pracy, czy uzupełniają swoje wykształcenie bądź czy myślą o tym. Interesującym było również to, jak oceniają swoje życie zawodowe, co chcieliby zmienić, a także czy jakieś umiejętności wyniesione ze społeczności terapeutycznej pomogły im w życiu zawodowym, przełożyły się na ich pracę.

— Jak badani spędzają swój czas wolny?

Realizacja zainteresowań i talentów może stać się źródłem wielu wzmocnień pozytywnych, zaspokajając potrzeby intelektualne i emocjonalne neofitów. Istotne było określenie, czy badani rozwijają swoje pasje, czy nawiązują nowe kontakty interpersonalne ze środowiskiem spoza problemu uzależnienia, czy w sposób konstruktywny organizują swój czas wolny oraz jakie znacznie w procesie readaptacji społecznej odegrała społeczność terapeutyczna.

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem studium przypadku, techniką indywidualnego wywiadu pogłębionego, który jest rodzajem wywiadu jakościowego. Badanymi była grupa dziesięciu celowo dobranych osób, które zakończyły leczenie w ośrodkach stacjonarnych w różnych odstępach czasowych. Trzy wywiady zostały przeprowadzone w Poradni Profilaktyki, Leczenia i Terapii Uzależnień „Monar” w Częstochowie, cztery w hostelu Katolickiego Ośrodka Rehabilitacyjno-Readaptacyjnego „Betania” w Częstochowie, jeden w mieszkaniu readaptacyjnym oraz dwa w mieszkaniach prywatnych respondentów.

Spośród badanych pięć osób ukończyło Ośrodek Rehabilitacyjno-Readaptacyjny „Monar” w Dębowcu, a ich staż związany z zakończonym okresem leczenia to: Wojtek 45 – 10 lat, Bartek 29 – 8 lat, Krzysiek 30 – 7 lat, Marek 28 – 9 lat, Robert 32 – 5 miesięcy. Pozostałe osoby przebywały w Katolickim Ośrodku Rehabilitacyjno-Readaptacyjnym „Betania” we Mstowie, a wśród nich: Kasia 34 – 4 lata, Paweł 25 – 12 miesięcy, Marcin 30 – 7 miesięcy, Emilia 24 – 7 miesięcy, Krzysiek 29 – 6 miesięcy.

### 3. Analiza badań jakościowych

W celu przeanalizowania procesu readaptacji społecznej dokonano analizy jakościowej wyodrębnionych indywidualnych przypadków, zgodnie z kolejnością problemów badawczych.



Badani po leczeniu zaangażowali się w naprawianie rodzinnych stosunków, jednak niewielu z nich udało się to na tyle, by relacje te można było uznać za pozytywne emocjonalnie. Potwierdziła się koncepcja dotycząca „braku wymiany emocjonalnej w rodzinach narkomanów”, przez co komunikacja pomiędzy członkami rodziny jest pozbawiona emocjonalności. Wynika to z ambiwalencji rodziny, ponieważ boją się z jednej strony bliskości emocjonalnej, a z drugiej odrzucenia, dlatego wyrażanie swoich emocji jest odbierane jako niebezpieczne. Lęk przed bliskością spowodowany jest obawą utraty własnej indywidualności, natomiast lęk przed odrzuceniem – obawą samotności<sup>13</sup>. Teoria ta idealnie odzwierciedla relacje badanych z rodzeństwem, w których w zdecydowanej większości brak jest emocjonalnej więzi. Ten stan rzeczy jest powodem, dla którego albo nie utrzymują wzajemnych kontaktów, albo ograniczają je do okolicznościowych spotkań czy rozmów telefonicznych. W relacjach z rodzicami pojawiają się charakterystyczne zaburzenia stosunków interpersonalnych. Okazuje się, że wśród badanych (Marcin 30, Emilia 24, Krzysiek 28, Robert 32) występują silne emocjonalnie związki z matkami, przy jednoczesnym braku więzi z ojcem, spowodowane jego nieobecnością bądź wycofaniem się z pełnionych funkcji rodzicielskich, m.in. przez alkoholizm, pracę zawodową, negatywistyczną postawę (odrzucenie i chłód emocjonalny). W tym wypadku matki odgrywają znaczącą rolę, ponieważ są najbliższymi osobami, do których badani mają zaufanie i które są dla nich największym emocjonalnym wsparciem. Pojawiły się także takie osoby (Kasia 34, Krzysiek 30), które oprócz braku ojca mają również zaburzoną więź z matką, wynikającą z jej niewłaściwego stosunku do nich (dominująca, ambiwalentna). Rodziny pochodzenia badanych posiadają wiele cech rodziny z problemem narkomanii<sup>14</sup>. Tylko jeden z respondentów (Marek 28), choć posiada pełną rodzinę, z którą odbudował kontakt, to jednak nie utrzymuje bliskich relacji ani z matką, ani z ojcem. Badani, chociaż zdają sobie sprawę z pewnych nieprawidłowości w relacjach z najbliższymi, to jednak nie chcą niczego zmieniać. Brak porozumienia między bliskimi nie służy odbudowaniu relacji, które przez lata były niszczone. Uzależnienie to przecież także postępujący zanik umiejętności komunikowania się, szczególnie z najbliższymi osobami. „Ten etap wymaga obecności obu stron, z których każda powinna wykazać maksimum wyrozumiałości i akceptacji dla samych siebie”<sup>15</sup>. Natomiast wśród badanych, choć nieliczne, znalazły się osoby (Bartek 29, Wojtek 45, Paweł 25), które mają prawidłowe relacje zarówno z matką, jak i z ojcem, gdzie odzyskane zostało zaufanie, wywiązał się prawidłowy dialog, pojawiło się zainteresowanie, a rodzice są dla nich wsparciem. Tylko u tych osób można mówić o zdrowych relacjach, a tym samym uznać je za pozytywne emocjonalnie, uporządkowane i zdefiniowane na nowo.

<sup>13</sup> J. Rogala-Oblękowska, *Narkoman w rodzinie. Wskazania do terapii*, Warszawa 2002, s. 105.

<sup>14</sup> E. Trębińska-Szumigraj, *Współzależnienie matek narkomanów*, Gdańsk 2010, s. 36.

<sup>15</sup> K. Kmieciak-Jusięga, *Znaczenie wspólnoty w readaptacji społecznej*, [w:] *Konteksty resocjalizacji i readaptacji społecznej*, red. J. Kusztal, K. Kmieciak-Jusięga, Kraków 2014, s.78.

Czy ustabilizowali własne życie rodzinne? Okazuje się, że część z badanych ma stabilne życie emocjonalne, weszła w trwałe pozytywne związki z osobami spoza środowiska uzależnień (Bartek 29, Marek 28, Krzysiek 28), tylko w jednym przypadku wystąpił związek pomiędzy osobami zaleczonymi (Krzysiek 30). Dwóch respondentów założyło własne rodziny (Bartek 29, Krzysiek 30), w których dziecko stało się pozytywnym wzmocnieniem, wokół którego koncentrują wszystkie swoje starania, zaangażowali się w pełnią rolę ojca. Warto zaznaczyć, że ta część badanych otworzyła się emocjonalnie, budując związek oparty na solidnych fundamentach – na uczuciu i zaufaniu. Czują się w tej sferze spełnieni. Pozostałe osoby są samotne, odczuwają niezaspokojenie potrzeby bliskości, dlatego wysoko cenią taką wartość jak miłość. Nastawione są przede wszystkim na znalezienie partnera, z którym mogłyby założyć rodzinę. Nie mają określonych oczekiwań, ponieważ w związku zależy im na partnerskich stosunkach, opartych na otwartości, szczerości, zaufaniu, a w szczególności na współdziałaniu, ponieważ razem z partnerem pragną kreować swoją przyszłość.

Jak radzą sobie w życiu zawodowym? Praca jest dla dorosłego człowieka nie tylko wymiernym wyznacznikiem stabilizacji finansowej, ale również czynnikiem kształtującym tożsamość osobistą i społeczną. Okazuje się, że badani od zakończonego leczenia są aktywni, chociaż pierwsze podejmowane przez nich zajęcia były dorywcze, m.in.: roznoszenie ulotek, praca w sklepie, praca w gastronomii, praca w składzie złomu czy praca w usługach budowlanych. Świadczy to o tym, że z jednej strony doskonale zdawali sobie sprawę z posiadanych możliwości, ale i realiów panujących na rynku pracy, wobec czego byli przygotowani na to, że ich początkowe doświadczenia będą dalece odbiegać od ich oczekiwań. Z drugiej jednak strony chcieli poczynić pierwsze kroki w kierunku samodzielności finansowej, ponieważ wiedzieli, że stanowi to podstawę ich nowego życia. Badani zajmują stanowiska, które wymagają dobrych relacji interpersonalnych: menadżer działu handlowego, pracownik poradni „Monar”, lakiernik elektrostatyczny, ślusarz-spawacz, szwaczka/operator szycia, pracownik budowlano-remontowy, a także pracownicy ocynkowni. Tylko dwie osoby pozostają bezrobotne, jedna z powodu złamania nogi (Marcin 30), druga z powodu niewłaściwych warunków pracy (Emilia 24). Natomiast większość badanych stała się niezależna finansowo, choć w przypadku zadowolenia z osiągniętych dochodów zdania są podzielone. Wśród respondentów pojawiły się osoby, które już w czasie leczenia wiedziały, czym chciałyby się zajmować, dlatego po opuszczeniu ośrodka kształciły się w określonej dziedzinie, w efekcie podjęły zawód zgodny z osobistymi aspiracjami (Bartek 29, Marek 28). Tylko trzech spośród badanych potwierdziło osiąganą satysfakcję zawodową wynikającą z możliwości osobistego rozwoju (Bartek 29, Wojtek 45, Krzysiek 30). Okazało się, że niektórym badanym w sferze zawodowej zależy jedynie na zarobkach (Emilia 24, Kasia 34). Co ciekawe, część z respondentów twierdzi, że obecną pracę chce zmienić ze względu na chęć rozwoju w dziedzinie, w której uważają,

że posiadają odpowiednie wykształcenie lub predyspozycje (Paweł 25, Krzysiek 28). Natomiast Marek 28 chce zmienić jedynie warunki pracy, ponieważ zależy mu na możliwości zawodowego rozwoju. Badani albo podnoszą swoje kwalifikację związane z obecnie wykonywaną pracą, albo myślą o doskonaleniu się w zakresie praktycznych umiejętności, które posłużą im w pracy, z którą wiążą swoją dalszą przyszłość. Utrzymują poprawne stosunki ze współpracownikami, a nawet z niektórymi z nich nawiązali przyjacielskie relacje, w których przyznali się do tego, że są po leczeniu. Świadczy to o tym, że potrafili się otworzyć, zaufali innym, a jednocześnie zachowali postawę uczciwości. Tylko jedna z badanych jest dyskryminowana z powodu uzależnienia (Kasia 34). Warto jednak podkreślić, że pomimo naznaczania społecznego potrafi radzić sobie ze stresem wynikającym z bolesnych doświadczeń, a to, jak jest traktowana przez innych pracowników, nie wpływa na wykonywaną przez nią pracę. Wśród umiejętności nabytych w społeczności terapeutycznej, które pomogły badanym w życiu zawodowym, pojawiły się przede wszystkim umiejętności społeczne, m.in.: nawiązywanie kontaktów, prowadzenie rozmowy, umiejętność uważnego słuchania, empatia, współdziałanie oraz zachowania asertywne. Można stwierdzić, że środowisko terapeutyczne w największym stopniu wpłynęło na to, że respondenci w zdecydowanej większości odnaleźli się w życiu zawodowym, a część z nich osiągnęła na tym polu satysfakcjonującą stabilizację.

Okazuje się, że badani potrafią konstruktywnie spędzać swój czas wolny, starają się czynnie organizować wolne chwile, przeznaczając je albo na rozwój zainteresowań, albo na życie kulturalno-towarzyskie. Badani neofici posiadają podobne zainteresowania, które obejmują sport, muzykę, książki. Można powiedzieć, że przejawiają różny stosunek do posiadanych zamiłowań. Dla większości z nich stanowią źródło pozytywnych wzmocnień, o czym świadczy fakt, że od zakończonego leczenia aktywnie angażują się w ich rozwój. Dotyczy to tylko tych badanych, którzy pasje mają od dawna i podczas leczenia wrócili do ich realizacji, uświadamiając sobie, że dzięki nim mogą zaspokajać własne potrzeby, a przez to rozwijać się. Wiedzą, jakie znaczenie odgrywają w ich życiu, ponieważ możliwość samorealizacji daje im poczucie sensu (Bartek 29, Wojtek 45, Krzysiek 30, Marek 28, Krzysiek 28, Robert 32). Pozostała część badanych swoje hobby odnalazła podczas leczenia w ośrodku (Paweł 25) bądź w hostelu (Marcin 30, Emilia 24, Kasia 34). Respondenci chętnie uczestniczą w życiu kulturalnym, a najczęściej wybieraną przez nich formą jest kino, koncerty oraz mecze. Oprócz tego niektórzy z nich (Paweł 25, Krzysiek 30) preferują także puby i dyskoteki – miejsca potencjalnie związane z substancjami psychoaktywnymi, których teoretycznie powinni unikać. Można zakładać, że badani wybierają właśnie tę formę życia towarzyskiego, ponieważ chcą skonfrontować samych siebie i udowodnić sobie, że potrafią korzystać z takich miejsc bez picia czy brania narkotyków. Świadczy to również o tym, że zdają sobie sprawę z nieuniknionych kontaktów z zachowaniami ryzykownymi. Takie miejsca są dla nich swego

rodzaju próbą, która pozwala utrwalić asertywne zachowania, opanować umiejętność radzenia sobie ze stresem, a co najważniejsze – podnieść samoocenę. Tylko jeden z badanych wyznał, że odkąd został ojcem, nie uczestniczy w życiu kulturalnym, ponieważ ten czas woli spędzać z rodziną (Bartek 29). Ponadto dwóch z respondentów działa społecznie na rzecz dzieci i młodzieży (Bartek 29, Robert 32). Podjęcie takiej decyzji u jednego z nich spowodowane było potrzebą zrekompensowania wyrządzonych szkód z okresu nałogu, ale także świadomością własnych umiejętności i potrzebą wykorzystania ich dla innych. Drugiego z badanych skłoniły osobiste przeżycia wynikające z dysfunkcjonalności własnej rodziny, które ukształtowały w nim chęć pomagania tym, których najlepiej potrafi zrozumieć.

Zdecydowana większość badanych nie ma trudności w nawiązywaniu znajomości, co również przełożyło się na zawarcie nowych kontaktów ze środowiskiem spoza problemu uzależnienia, w tym również bliskich relacji, w których znajomi/przyjaciele są dla nich emocjonalnym wsparciem. Części z nich udało się odbudować stare, ale pozytywne znajomości. Tylko trzy osoby (Marcin 30, Krzysiek 28, Robert 32) przyznały, że nie nawiązały jeszcze trwałych relacji, ze względu na krótki okres po zakończonym leczeniu, a także indywidualne uwarunkowania osobowościowe (nieufność i nieśmiałość), które w dużej mierze utrudniają im wejście w bliższe relacje z innymi. Natomiast większość z nich utrzymuje przyjacielskie relacje zarówno z terapeutami, jak i z osobami, z którymi wspólnie się leczyli. Przyznali również, że to dzięki społeczności terapeutycznej nauczyli się poprawności relacji międzyludzkich.

Plany i dążenia badanych koncentrują się wokół podstawowych potrzeb życiowych człowieka, a zarazem oddają ich silne pragnienie normalnego życia. Większość z nich na pierwszym miejscu wymieniła stabilizację sfery zawodowej, potrzebę osobistego rozwoju i chęć osiągania satysfakcjonujących „finansów”. Niektórzy badani chcieliby założyć własną działalność gospodarczą, ma to związek z chęcią wykorzystania posiadanych predyspozycji oraz doświadczeń (Krzysiek 30, Paweł 25). Kolejnym z wymienianych planów jest założenie własnej rodziny, zaangażowanie się w rolę partnera, a także rodzica. Następnym z wyznaczonych celów jest posiadanie mieszkania. Na ostatnim miejscu znajduje się m.in. kontynuowanie rozwijanych pasji (Wojtek 45), rozpoczęcie studiów (Bartek 29), a także kursów doskonalących praktyczne umiejętności (Krzysiek 28). Wśród marzeń uznanych za mniej realne pojawiły się: skok na spadochronie (Emilia 24) oraz wygrana w loterii (Krzysiek 30). Badani są pozytywnie nastawieni do swojego nowego życia. Umiejętnie dostrzegają zachodzące w nim zmiany, swoje osobiste osiągnięcia, dlatego nawet pomimo świadomości wielu ograniczeń, braków czy istniejących trudności, potrafią się tym cieszyć.

## Podsumowanie i wnioski

Określenie, jak badani funkcjonują w życiu społecznym po zakończonym leczeniu, wymaga całościowego spojrzenia na wszystkie istotne zmiany, jakie zaszły w badanych jednostkach. O tym, że osoba uzależniona funkcjonuje na prawidłowym poziomie społecznym, można powiedzieć tylko wtedy, gdy ponownie przystosowała się do czynnego i wartościowego życia, w zgodzie z powszechnie obowiązującymi normami, a więc stała się samodzielną i osiągnęła stabilizację w najważniejszych obszarach ludzkiej egzystencji. Analiza indywidualnych przypadków pozwala określić, że readaptację społeczną warunkuje wiele czynników, zarówno tych wewnętrznych, tkwiących w strukturze osobowościowej, jak i zewnętrznych, dotyczących środowiska społecznego. Konieczna jest jednak duża ostrożność przy próbie uogólnienia wyników badań, ponieważ sytuacje badanych są zindywidualizowane, ze względu na dość dużą rozbieżność wynikającą z okresu po zakończonym leczeniu stacjonarnym. Badani znajdują się na różnych etapach, niemożliwa jest zatem jednolita ocena wszystkich pod kątem właściwego funkcjonowania społecznego.

Wśród badanych, których uznano za ponownie przystosowanych do życia społecznego, znalazły się osoby w przedziale od czterech do dziesięciu lat po zakończonej terapii (Bartek 29, Wojtek 45, Krzysiek 30, Marek 28, Kasia 34). Są to osoby, które osiągnęły stabilizację życiową, ponieważ mają stałą pracę w określonym zawodzie, w którym stale podnoszą swoje kwalifikacje; posiadają samodzielne mieszkanie; są niezależne finansowo; w większości ustabilizowały swoje życie emocjonalne (zakładając własną rodzinę, wchodzą w trwałe związki); odbudowali kontakt z najbliższymi; rozwijają swoje zainteresowania; angażują się w życie kulturalne; nawiązują nowe, pozytywne znajomości. Przejawiają aktywność niemal we wszystkich istotnych aspektach, świadczących o ukształtowanej dojrzałości społecznej. Pozostali badani są na etapie postrehabilitacji, co oznacza, że nie ukończyli jeszcze procesu terapii, a w związku z tym nie usamodzielnili się. Są to badani w okresie od pięciu do dwunastu miesięcy po leczeniu, co zarazem tłumaczy fakt, że jest to stosunkowo krótki czas na pełne i aktywne przystosowanie się do życia. Pomimo że u każdego z nich w każdej ze sfer zachodzą stopniowe pozytywne zmiany, błędne byłoby stwierdzenie, że w pełni ulegli readaptacji.

Na podstawie uzyskanej wiedzy, a także świadomości, że założenia teoretyczne odnoszące się do pomocy osobom uzależnionym/zaleczonym nie są dostatecznie realizowane w praktyce, warto postulować następujące działania:

- szczególnie ważne są relacje rodzinne, dlatego rodzina powinna być w pełni włączona w proces terapii (zarówno w czasie rehabilitacji, jak i postrehabilitacji). Powinno się zapewnić organizację systematycznych warsztatów psychologicznych, pomagających uświadomić uzależnionym i ich najbliższym rzeczywiste trudności w porozumiewaniu się i ukazać możliwości we

- wspólnym ich przezwyciężeniu dzięki nauce niezbędnych w tym celu umiejętności, pozwalających w konsekwencji na budowanie poprawnych, bo zdrowych, relacji opartych na wzajemnym zaufaniu i akceptacji;
- program terapii w ośrodku stacjonarnym powinien zapewnić możliwość uczestniczenia w kursach zawodowych, ukierunkowanych na podjęcie określonego zawodu, w zgodzie z posiadanymi predyspozycjami i zainteresowaniami, umożliwiającymi odbycie staży, stwarzających lepsze perspektywy na stabilne zatrudnienie;
  - programy hotelowe powinny zapewnić swoim podopiecznym treningi rozwoju osobistego, stanowiące w dalszym ciągu pracę nad kształtowaniem pozytywnego obrazu własnej osoby. Tym bardziej, że jest to okres pierwszych, a zarazem znaczących doświadczeń w konformacji z rzeczywistością społeczną (zwłaszcza na polu zawodowym);
  - organizacja grup wsparcia dla neofitów na terenie miasta, propagowanie idei abstynencji i wspieranie w trzeźwym życiu, zachęcanie również do zaangażowania społecznego, pozwalającego na aktywne włączenie się w środowisko lokalne i nawiązanie wartościowych znajomości z szerszą społecznością;
  - zwiększenie ofert hosteli/mieszkań readaptacyjnych, które osobom uzależnionym dają większe szanse na rozpoczęcie samodzielnego życia, nie tylko ze względu na możliwość uzyskania dostatecznych finansów na samodzielne mieszkanie, ale i dzięki wsparciu ze strony współmieszkańców, a także terapeutów.

Readaptacja społeczna osób uzależnionych jest procesem złożonym, ponieważ choć odnosi się do zmian w podstawowych obszarach życia ludzkiego, to jednak zachodzi w sposób indywidualny. Dlatego nie można rozpatrywać tego zjawiska w aspekcie ogólnym, gdyż na umiejętności przystosowawcze osób uzależnionych ma wpływ wiele różnorodnych czynników, które ostatecznie decydują o tym, czy osoby te potrafią odnaleźć się w życiu społecznym. Z kolei poznanie specyfiki zjawiska w każdym pojedynczym przypadku pozwala przybliżyć jego istotę, zwracając jednocześnie uwagę na efektywność prowadzonych działań wobec osób uzależnionych.

## Bibliografia

- Ambroziak W., *Proces readaptacji społecznej i jego istota*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2008.
- De Leon G., *Spółeczność terapeutyczna. Teoria, model, metoda*, Warszawa 2003.
- Juczyński Z., *Narkomania. Podręcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Warszawa 2005.

- Juczyński Z., *Narkomania, Podręcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Warszawa 2002.
- Karpowicz P., *Narkotyki. Jak pomóc człowiekowi i jego rodzinie? Duchowe aspekty leczenia uzależnienia*, Białystok 2002.
- Kmieciak-Jusięga K., *Znaczenie wspólnoty w readaptacji społecznej*, [w:] *Konteksty resocjalizacji i readaptacji społecznej*, red. J. Kusztal, K. Kmieciak-Jusięga, Kraków 2014.
- Koczurowska J., *Monarowski model przeciwdziałania narkomani*, „Serwis Informacyjny Narkomania” 2008, nr 5 (44).
- Kooyman M., *Spółeczność terapeutyczna dla uzależnionych*, Warszawa 2003.
- Rejniak R., *Formy pomocy osobom uzależnionym od narkotyków*, „Serwis Informacyjny Narkomania” 2008, nr 5 (44).
- Rogała-Obłąkowska J., *Narkoman w rodzinie. Wskazania do terapii*, Warszawa 2002.
- Sasin P., *Rodzice w procesie terapii dziecka uzależnionego od narkotyków*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudreczka, Opole 2006.
- Siczek J., *Narkonauci, od uzależnienia do dobrego życia*, Warszawa 1994.
- Trębińska-Szumigraj E., *Współuzależnienie matek narkomanów*, Gdańsk 2010.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. 2005, nr 179 poz. 1485).
- Zajęcka B., Repelewicz E., *Możliwości wykorzystania sportu w terapii uzależnień w warunkach aktualnych przemian społecznych*, [w:] *Polska na drodze do społeczeństwa informacyjnego. Między rozwojem a wykluczeniem w zjednoczonej Europie*, red. A. Marzec, I. Wagner, Częstochowa 2005.

## Summary

### Social Readaptation of Persons Addicted to Psychoactive Substances after Completed Stationary Treatment

In the article theoretic concepts concerning providing treatment to the persons addicted to psychoactive substances and difficulties in the process of social readaptation have been presented. A detailed quantity analysis has been done on the basis of 10 drug addicts' functioning after stationary treatment. The concentration was put on important areas of life such as: family and emotional life, job, passions and interests. The analysis of individual cases allowed for specifying the conditionings of the process of social readaptation.

**Keywords:** drugs addiction, detoxication, rehabilitation, post-rehabilitative influences, social readaptation.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.32>

Mariola MIROWSKA

## **Współdziałanie pracowników MOPS w Częstochowie z rodzinami wieloproblemowymi**

**Słowa kluczowe:** rodzina z wieloma problemami, case management, praca socjalna.

### **Wprowadzenie**

Praca z rodziną to domena wielu służb, na przykład społecznych, medycznych, edukacyjnych, itp. Wszystkie one na swój sposób, według ustalonych procedur, starają się wspierać i pomagać całym rodzinom bądź ich członkom. Mówiąc o pomocy rodzinie, mamy najczęściej na myśli rodziny najbardziej potrzebujące pomocy, a często rodziny z wieloma problemami. Tak jest w przypadku pomocy społecznej, która najczęściej ma do czynienia z rodzinami niewydolnymi ekonomicznie, psychologicznie czy wychowawczo. Czy zawsze tak musi być?

Czy rodzina potrzebująca pomocy, jej członkowie muszą być postrzegani w stygmacie biedy, nieudolności? Można by ten schemat łamać z korzyścią dla wielu rodzin, ale i służb, borykających się często w pojedynkę z poszukiwaniem rozwiązań w ramach swojego sektora. Propozycją wydaje się być formuła case managementu, która właściwie zaimplementowana mogłaby być kierowana do rodzin kwalifikujących się do (nie)standardowo rozumianej pomocy społecznej. Case management jako zaplanowany zindywidualizowany proces udzielenia wsparcia osobie i jej rodzinie w rozwiązaniu trudnej sytuacji (często wieloproblemowej) przy wykorzystaniu zasobów osoby potrzebującej pomocy, (często także opieki), rodziny (zasada pomocniczości) i społeczności lokalnej oraz instytucji jako miejsca usług dostępnych w przestrzeni życia osoby jako klienta.

Ta propozycja jest pewną próbą prowadzenia pomocy rozumianej jako zintegrowany pakiet usług dla każdego obywatela, a ponieważ stanowi on część jakiegoś organizmu – rodziny, a więc z koncentracją na wszystkich członkach rodziny.

Mamy tym samym realizowany model pomagania oparty na zasobach klienta i systemie zintegrowanych usług w jednym pakiecie<sup>1</sup>. Zamyśl ten jest o tyle słuszny, że żadna instytucja nie jest w stanie tak sprawnie funkcjonować, jak rodzina.

## 1. Rodzina i jej problemy

Każda rodzina, a w niej poszczególni członkowie, przeżywa mniejsze lub większe rozterki dnia codziennego. I nie byłoby w tym nic dziwnego i niepokojącego, gdyby trwały one krótki czas i były konstruktywnie rozwiązywane. W myśl zasady – każdy kryzys wzmacnia do działania i cementuje więzi rodzinne. Niebezpieczna staje się sytuacja rodziny, jeśli kryzys natury jednorodnej trwa długi czas i przeradza się w wielorodny, potęgując negatywne emocje, rodzi złość, beznadziejność i bezradność poszczególnych jej członków. Wówczas spirala problemów narasta i w konsekwencji trudno jest przeciąć węzeł gordyjski. W przypadku rodzin z wieloma problemami jedne problemy wynikają z drugich, te z kolei generują następne, przenosząc się na kolejnych jej członków.

Obecna sytuacja ekonomiczna, gospodarcza, społeczna czy edukacyjna jest niepewna zarówno dla tych rodzin, które jakoś sobie radzą, a co dopiero dla tych, które znajdują się w kryzysie w fazie chronicznej. Narastająca eskalacja problemów prowadzić może do wielu nieszczęść w rodzinach.

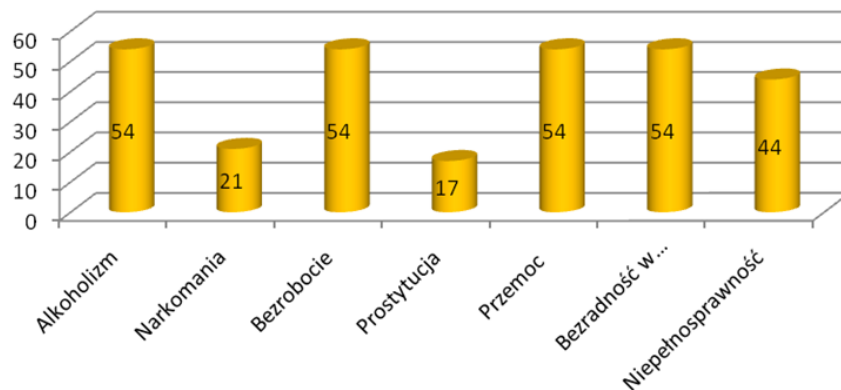
Celem przeprowadzonych badań było rozpoznanie problemów występujących w rodzinach objętych pomocą Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej (dalej MOPS) w Częstochowie oraz reakcji i postaw odbiorców pomocy wobec sytuacji w jakiej się znaleźli<sup>2</sup>. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, przy wykorzystaniu ankiety. Próbę badawczą stanowiło 54 pracowników socjalnych pozostających w bezpośrednim kontakcie z rodzinami z wieloma problemami.

---

<sup>1</sup> Zob. A. Smrokowska-Reichmann, *Zarządzanie przypadkiem – Case Management (CM) w pracy socjalnej*, [w:] *Nowe kierunki i tendencje w organizacji i zarządzaniu pomocą społeczną*, pod red. A. Skowrońskiej, Warszawa 2013; T. Kaźmierczak, M. Rymśa, *Case management jako formuła koordynacji usług społecznych i innych działań służb publicznych – przypadek aktywizacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Profesjonalna praca socjalna. Nowy paradygmat czy niedokończone zadanie?*, red. K. Piątek, K. Szymańska-Zybertowicz, Toruń 2011; M. Mirowska, *Innowacyjna formuła prowadzenia przypadku*, „Pedagogika”, t. 23, Częstochowa 2014; tejże, *Zarządzanie przypadkiem 50+ w pracy socjalnej*, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób 50+ wyzwaniem dla rynku pracy*, red. B.J. Ertelt, J. Górna, Częstochowa 2015; *Poradnik. Elementy metody Case Management w pracy z klientami z niepełnosprawnością w publicznych służbach zatrudnienia województwa śląskiego*, konsultacje naukowe B.J. Ertelt, M. Mirowska, Wrocław 2015.

<sup>2</sup> W niniejszym opracowaniu wykorzystano fragmenty z badań przeprowadzonych dla potrzeb pisania pracy licencjackiej: M. Podolska, *Dylematy etyczne pracownika socjalnego w pracy z rodziną z wieloma problemami*, pod kierunkiem dr M. Mirowskiej, Częstochowa 2013.

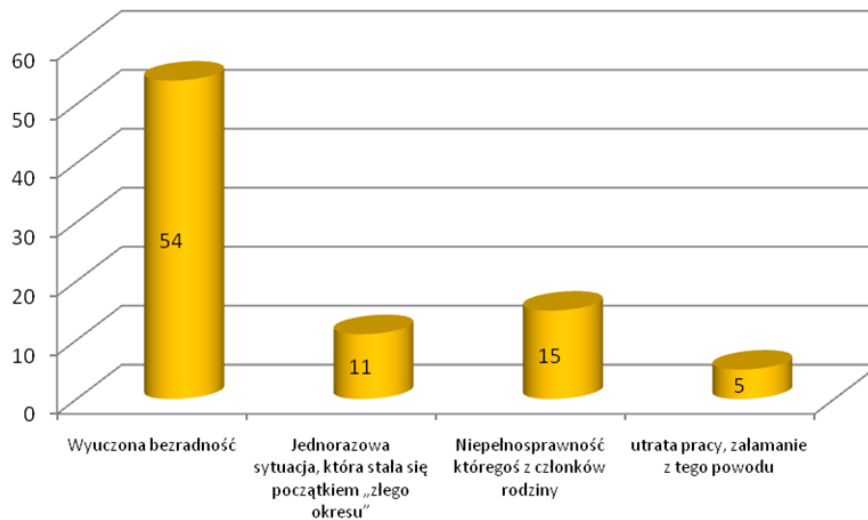
Pytania badawcze, które postawiono w badaniach, brzmią następująco: z jakimi problemami borykają się rodziny korzystające z pomocy MOPS w Częstochowie? oraz: jakie reakcje i postawy względem swojej sytuacji i oferowanej pomocy przyjmują? (wykres 1).



**Wykres 1.** Rodzaje problemów, na jakie w swej pracy zawodowej napotykać pracownicy socjalni (N=54\*)

\*wyniki nie sumują się, ponieważ respondenci wybrali więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badanie własne (2013).



**Wykres 2.** Podłoże problemów, z jakimi zmagają się rodziny objęte opieką MOPS (N=54\*)

\* wyniki nie sumują się, ponieważ respondenci wybrali więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badanie własne (2013).

Każdy z 54 uczestników badania spotkał się na swojej drodze zawodowej z problemem alkoholizmu, bezrobocia, przemocy i bezradności w pełnieniu obowiązków rodzicielskich, wśród rodzin, z jakimi miał do czynienia. Wielu, bo 44, respondentów deklaruje, że spotkało się także z problemem niepełnosprawności. Nieco mniej, bo 21, ankietowanych zetknęło się z narkomanią, a 17 – z problemem prostytucji. Każdy z pracowników miał więc do czynienia z co najmniej 6 z wymienionych problemów. Kilko ankietowanych w miejscu, gdzie była możliwość dopisania jakiegoś problemu, pisało o samouszkodzeniach, uzależnieniu od leków, chorobach psychicznych i ich konsekwencjach. Wielokrotnie też wspomniano o przemocy psychicznej stosowanej szczególnie w stosunku do kobiet. Ankietowani wspominali także o problemie współuzależnienia, ale i prawdziwym dramacie w chwili, gdy uzależnieni są oboje rodzice, a nierzadko i dzieci.

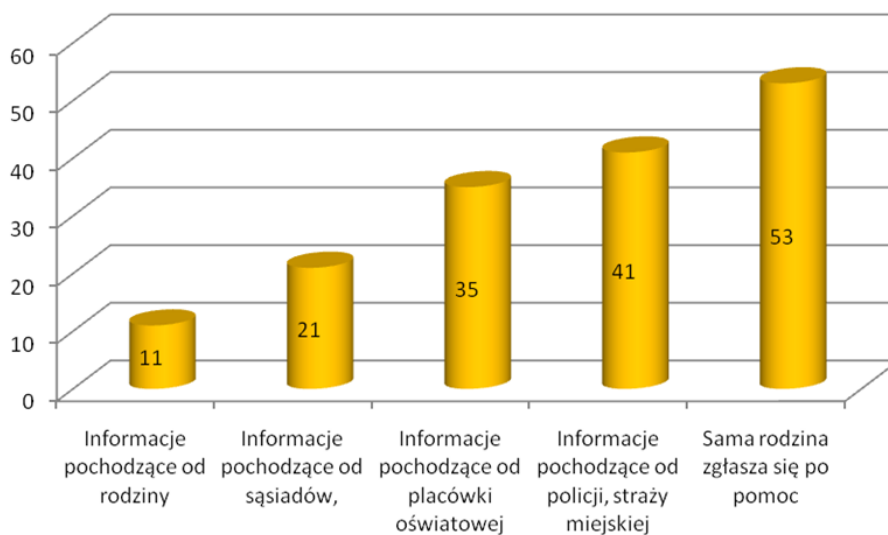
Kolejne z postawionych pytań miało dać odpowiedź na pytanie o to, jakie – zdaniem ankietowanych – jest podłoże tych problemów, z czego one wynikają (zob. wykres 2).

Badani pracownicy socjalni zwrócili uwagę na ciekawe zjawisko. Z ich opinii wynika, że w bardzo niewielu sytuacjach problemy rodzin wynikają z utraty pracy i załamania z tego powodu. Zaledwie 5 pracowników MOPS-u w Częstochowie miało do czynienia z taką sytuacją. Nieco więcej, bo 11, ankietowanych zauważyło, że mogą być chwile w życiu człowieka, w których jakaś jednorazowa sytuacja powoduje tak duże załamanie, taką chwilę w życiu człowieka, po której nie potrafi on stanąć na nogi, pozbierać się, i w takiej sytuacji trafia pod kuratelę ośrodka pomocy społecznej; 15 badanych spotkało na swej drodze zawodowej sytuację, w których momentem, kiedy zaczęły się problemy w rodzinie, było pojawienie się niepełnosprawności u któregoś z jej członków. Wszyscy pracownicy socjalni spotkali się w pełnieniu swojej misji z rodzinami, które wyuczyły się bezradności, dla których korzystanie z pomocy MOPS-u jest czymś normalnym, naturalnym, powszechnym. To najbardziej niepojęce zjawisko w kontekście badanego problemu. Rodziny z problemami kształtują młodych członków społeczeństwa w taki właśnie sposób, ucząc ich bezradności.

Ważne wydało się zbadanie, w jaki sposób pracownicy socjalni dowiadują się o problemach występujących w rodzinach (zob. wykres 3).

Zdecydowanie najczęściej rodzina z problemami sama zgłasza się do ośrodka pomocy społecznej, tak odpowiedziało 53 pracowników socjalnych. Nieco mniej, bo 41, pracowników MOPS-u zadeklarowało, że informacje na temat trudnej sytuacji rodziny uzyskuje ze strony pracowników innych instytucji, czyli straży miejskiej lub policji.

W 35 przypadkach to szkoła, albo inna jednostka oświatowa, interweniowała w sprawie problemów rodziny; 21 pracowników miało do czynienia z sytuacją, kiedy to sąsiedzi informowali o problemach, jakie ma rodzina. Najmniej wskazań było na rodzinę, która stała się pośrednikiem w kontaktach między ośrodkiem pomocy społecznej a rodziną problemową.



**Wykres 3.** Źródło wiedzy na temat problemów występujących w rodzinach ( $N=54^*$ )

\* wyniki nie sumują się, ponieważ respondenci wybrali więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badanie własne (2013).

W kolejnym pytaniu postawiono sobie za cel sprawdzenie, w jaki sposób rodziny wieloprotblemowe próbują radzić sobie same, czy w ogóle próbują sobie jakoś radzić z codziennymi problemami (tabela 1).

**Tabela 1.** Działania podejmowane ze strony rodzin wieloprotblemowych w celu poprawy swojej sytuacji ( $N=54^*$ )

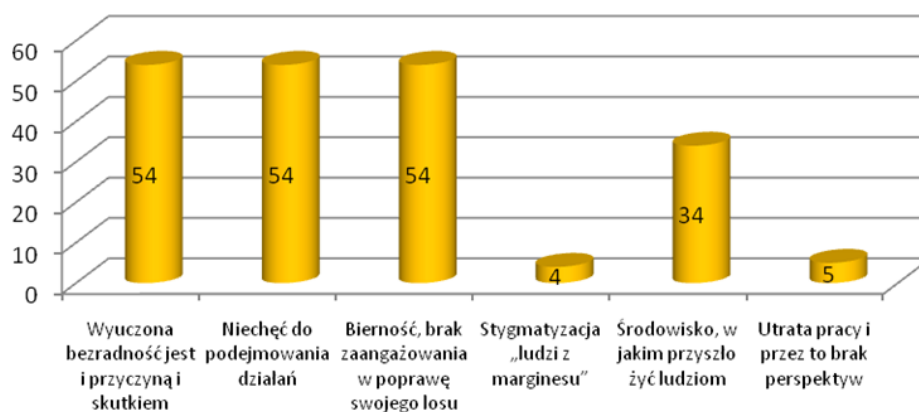
Zachowania badanych	Ilość udzielonych odpowiedzi
Nie próbują radzić sobie same, uważają, że to jest obowiązek państwa	54
Kiedy w rodzinie jest przemoc, nie boją się zgłaszać tego faktu, walczą o godne życie, o pozbycie się „agresora”	8
Same zgłaszają się na odtrucia alkoholowe czy narkotykowe	5
Biorą udział w terapiach dla uzależnionych	5
Chcą walczyć o siebie i swoją rodzinę	3
Podejmują się wykonywania pracy	2
Starają się prosić o pomoc odpowiednie instytucje w przypadku niepowodzeń wychowawczych	1
Podwyższają swoje kwalifikacje zawodowe	1

\*wyniki nie sumują się, ponieważ respondenci wybrali więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badanie własne (2013).

Okazuje się, że wszyscy uczestnicy badania zgodnie zadeklarowali, iż rodziny, w których są problemy, praktycznie w żaden sposób nie próbują radzić sobie same ze swoją sytuacją, ale zrzucają całą odpowiedzialność na organy państwa. Ich zdaniem, to właśnie odpowiednie instytucje powinny zajmować się rozwiązywaniem ich problemów. Zatrważająco niewiele osób, bo zaledwie 2 badanych, zauważyło, że osoby z rodzin problemowych chcą pracować i szukają zatrudnienia. Tylko w jednym przypadku pracownik socjalny zauważył, że członek charakteryzowanego typu rodziny chce podnosić samodzielnie swoje kompetencje zawodowe, chce walczyć o lepszą przyszłość. Podobnie niewielu badanych, bo zaledwie jedna osoba, w przypadku problemów wychowawczych szuka pomocy w odpowiednich instytucjach; 3 badanych uważa, że są rodziny, w których dokładają się starań, aby walczyć o lepszy byt, lepszy los rodziny; 5 pracowników socjalnych spotkało się z przypadkami, kiedy osoby uzależnione same szukały pomocy w odpowiednich ośrodkach, instytucjach. Rzadko także, bo zaledwie w 8 przypadkach, pracownicy socjalni spotkali się z sytuacją, kiedy członkowie rodzin, gdzie rządzi przemoc, sami zgłaszają się ze swoim problemem do odpowiednich osób, miejsc, instytucji. Zważywszy jednak na skalę problemu, nie jest to duża liczba osób.

Warto w omawianym kontekście przeanalizować pytanie dotyczące opinii pracowników socjalnych co do przyczyn i konsekwencji problemów, z jakimi borykają się rodziny wieloprotymowe.



**Wykres 4.** Przewidywania i skutki problemów omawianych rodzin w opinii pracowników socjalnych (N=54\*)

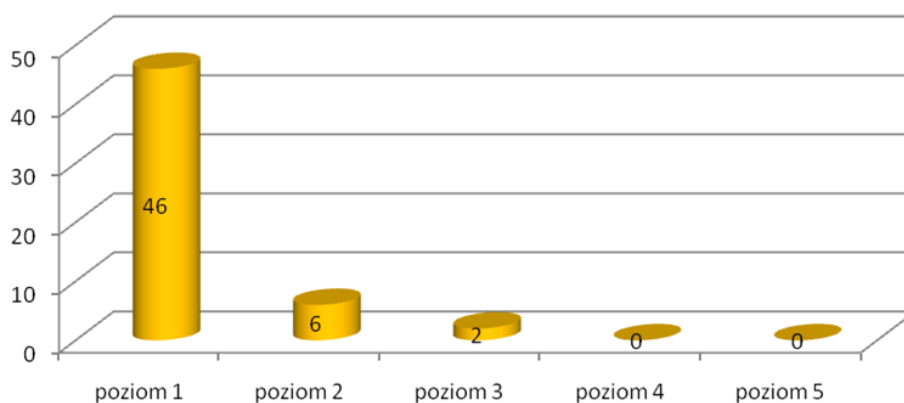
\*wyniki nie sumują się, ponieważ respondenci wybrali więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badanie własne (2013).

Z opinii pracowników socjalnych wynika, że przyczyną, a jednocześnie i skutkiem, problemów w omawianych rodzinach jest wyuczona bezradność,

niechęć do podejmowania jakichkolwiek działań i bierność oraz brak zaangażowania w poprawę własnego losu. Wielu, bo 34, respondentów uznało, że znaczenie ma także rodzaj środowiska, w jakim przyszło żyć ludziom z rodzin z wieloma problemami. Najmniejsza liczba pracowników socjalnych uznała, że problemy rodzin wynikają z powodu utraty pracy i stygmatyzacji ludzi z marginesu.

Każdy z pracowników socjalnych spotyka na swej drodze zawodowej rodziny z wieloma problemami. Okazuje się, że najczęściej jedne problemy wynikają z drugich, a co gorsza, rodzą następne. Przyczyną załamania kondycji rodziny może być utrata pracy, która pociąga za sobą biedę, popadanie w nałogi i deprawację społeczną. Może też być zupełnie inaczej – nałogi, beztroska, bierność społeczna mogą stanowić skuteczną barierę przed wchodzeniem w normalne, zdrowe relacje społeczne, mogą zniechęcać do podejmowania jakichkolwiek działań, eliminować z grona osób pracujących. Bardziej jednak niepokojącym zjawiskiem jest fakt, spostrzeżenie pracowników socjalnych, zgodnie z którym członkowie rodzin wieloproblemowych nie chcą angażować się w walkę o lepsze jutro. Pozostają przy tym, co oferują im instytucje państwowe.



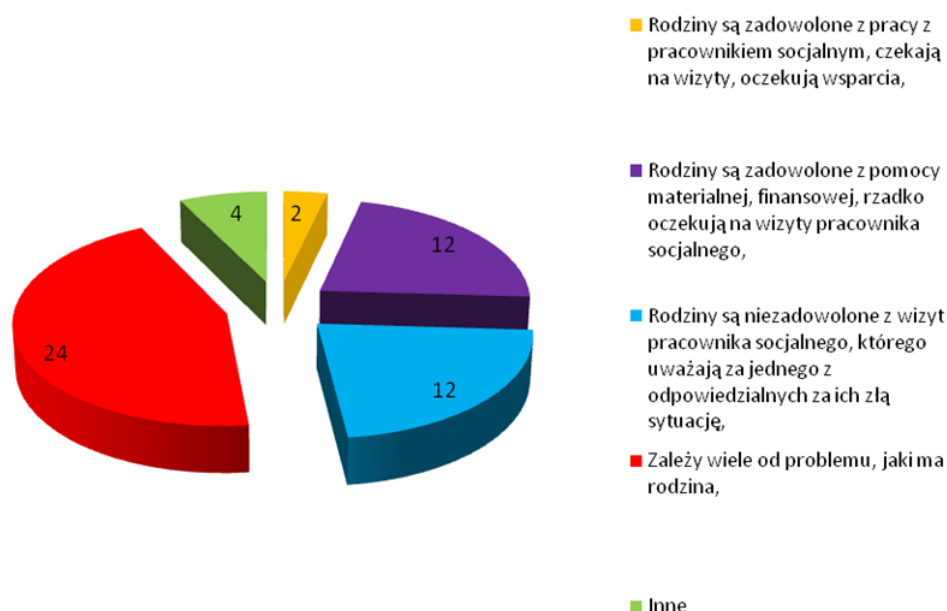
**Wykres 5.** Poziom zaangażowania członków rodzin wieloproblemowych w przezwyciężanie swoich problemów ( $N=54$ )

Źródło: badanie własne (2013).

Pracownicy socjalni ocenili na bardzo niskim poziomie zaangażowanie członków rodzin wieloproblemowych w rozwiązywanie swoich problemów. Zdaniem 46 ankietowanych członkowie rodzin nie wykazują żadnej inicjatywy. Zdaniem 6 – są rodziny, gdzie widoczne jest pewne zaangażowanie w pokonywanie swoich problemów, kolejnych 2 uważa, że są rodziny, które wykazują nieco większe (oceniane na 3 w pięciostopniowej skali) zainteresowanie przezwyciężaniem problemów, jakie dosięgły tę rodzinę.

Oczekiwania członków rodzin wieloproblemowych są inne niż formy oferowanej przez instytucje państwowe pomocy. Okazuje się, że w rodzinach tych –

zdaniem pracowników socjalnych – bardzo rzadko ktokolwiek podejmuje jakiegokolwiek działania w celu poprawy sytuacji bytowej, ekonomicznej, materialnej. Z treści analizowanych ankiet wyczuwa wręcz poczucie niezadowolenia, czy może porażki, jakie pracownicy socjalni mają w związku z opiniami na temat bierności, braku chęci działania ku poprawie swojego losu. Okazuje się, że członkowie tych rodzin w zdecydowanej większości nie oczekują pomocy w znalezieniu pracy czy pogłębianiu swoich kompetencji zawodowych, uzupełnianiu poziomu wykształcenia. Oni nie chcą sami o nic się starać, ale chcą, aby dać im coś gotowego, najlepiej pieniądze i pomoc materialną.



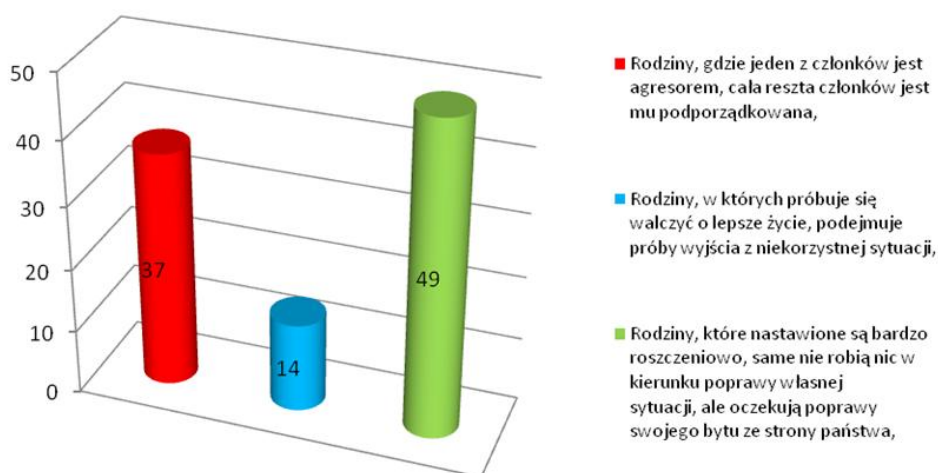
**Wykres 6.** Reakcje rodzin na kontakty w pracownikami socjalnymi (N=54)

Źródło: badanie własne (2013).

Zdecydowanie najmniej uczestników badania (2), na co dzień pracujących z rodzinami z problemami, uważa, że są one zadowolone z pracy z pracownikiem socjalnym, czekają na wizyty, oczekują wsparcia; 12 uczestników badania twierdzi, że zazwyczaj klienci pomocy społecznej nie oczekują niczego innego oprócz wsparcia finansowego. Tylko owo wsparcie plus pomoc materialna wystarczyłyby, aby uszczęśliwić członków rodzin wieloproblemowych. Tyle samo, bo 12, badanych uważa, że jednak nie są oni do końca mile widziani w domach, że obywatele, beneficjenci pomocy społecznej, uważają ich winnymi złej sytuacji swoich rodzin. Zdecydowanie jednak największa liczba badanych (24) uznała, że reakcja rodzin na ich wizyty uzależniona jest w największym stopniu od rodzaju problemu, jaki tam występuje. Czworo badanych udzieliło odpowiedzi



„inne”, wyjaśniając jednocześnie, że są rodziny, w których kobiety uzależnione są całkowicie od mężów – alkoholików, którzy na tyle mocno dezorganizują życie, że kobiety te czują wstyd, podejmując wizyty pracownika socjalnego. One ze swojej strony robią, co mogą, aby rodzina funkcjonowała normalnie, zgodnie z przyjętymi standardami, i czują się odpowiedzialne za trudną sytuację, jaka dzieje się w ich domach.



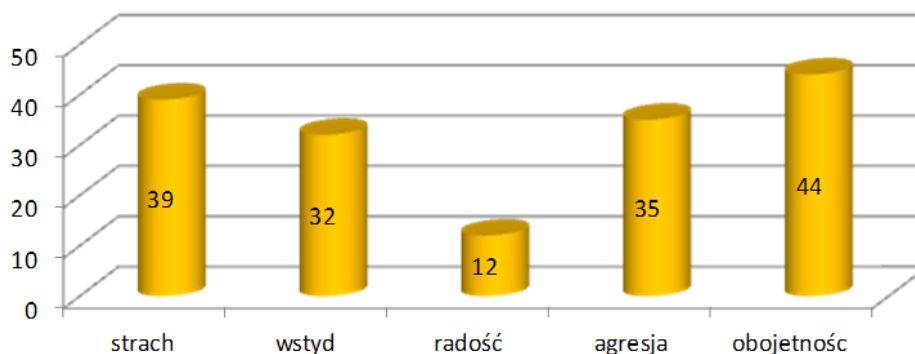
**Wykres 7.** Typy rodzin, z którymi na swej zawodowej drodze spotykają się najczęściej badani pracownicy socjalni ( $N=54^*$ )

\*wyniki nie sumują się, ponieważ respondenci wybrali więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badanie własne (2013).

Największa liczba ankietowanych (49) spotkała się na swej drodze z rodzinami, które nastawione są bardzo roszczeniowo, same nie robią nic w kierunku poprawy własnej sytuacji, ale oczekują poprawy swojego bytu ze strony państwa. Nieco mniej respondentów (37) twierdzi, że często ma do czynienia z rodzinami, gdzie jeden z członków jest agresorem, cała reszta rodziny jest mu podporządkowana. Najmniej wskazań (14) uzyskała odpowiedź, zgodnie z którą spotyka się rodziny, w których próbuje się walczyć o lepsze życie, podejmuje próby wyjścia z niekorzystnej sytuacji. W pytaniu tym wielu respondentów dopisywało w odpowiednim miejscu swoje komentarze, z których dowiedzieć się można, iż najczęściej te rodziny, które jakoś walczą o lepsze jutro dla siebie, są tymi, gdzie jedno z rodziców (prawie zawsze ojciec) jest agresorem i tyranem. W takiej sytuacji reszta członków takiej komórki społecznej integruje się ze sobą, chce żyć normalnie, co nie zawsze jest możliwe ze względu na tego jednego dysfunkcyjnego członka. Stereotypy utrwalone w społeczeństwie nie pozwalają takiej kobiecie na podjęcie drastycznych kroków zmierzających do odcięcia się od agresora, wysłania go na przymusowe leczenie alkoholowe, czy nawet często

założenie niebieskiej karty. Kobiety te są pod tak silnym wpływem tyrana, że nie są w stanie samodzielnie funkcjonować, popadają w mechanizm współzależnienia i starają się jakoś żyć, jak najmniej wchodząc w drogę tyranowi.



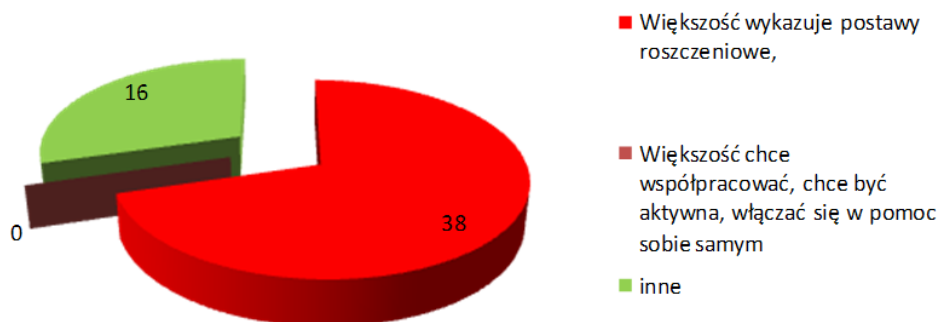
**Wykres 8.** Reakcje klientów MOPS w Częstochowie na widok pracownika socjalnego ( $N=54^*$ )

\*wyniki nie sumują się, ponieważ respondenci wybrali więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badanie własne (2013).

Najwięcej ankietowanych osób (44) wskazało, że spotyka się z obojętnością, jaka towarzyszy rodzinie z racji odwiedzin pracownika MOPS. Nieco mniej osób (39) zadeklarowało, że widzi strach w oczach ludzi, kiedy zjawia się u nich z wizytą; 35 badanych doświadczyło sytuacji, w których zareagowano agresją na ich przybycie, a w przypadku 32 badanych reakcją na pojawienie się w domu pracownika socjalnego był wstyd i zażenowanie. Najmniej, bo jedynie 12, pracowników socjalnych spotyka się z radością ze strony rodziny, którą odwiedza.

Kolejne pytanie ma dać odpowiedź na temat postaw, jakie reprezentują członkowie rodzin wieloprotymowych.

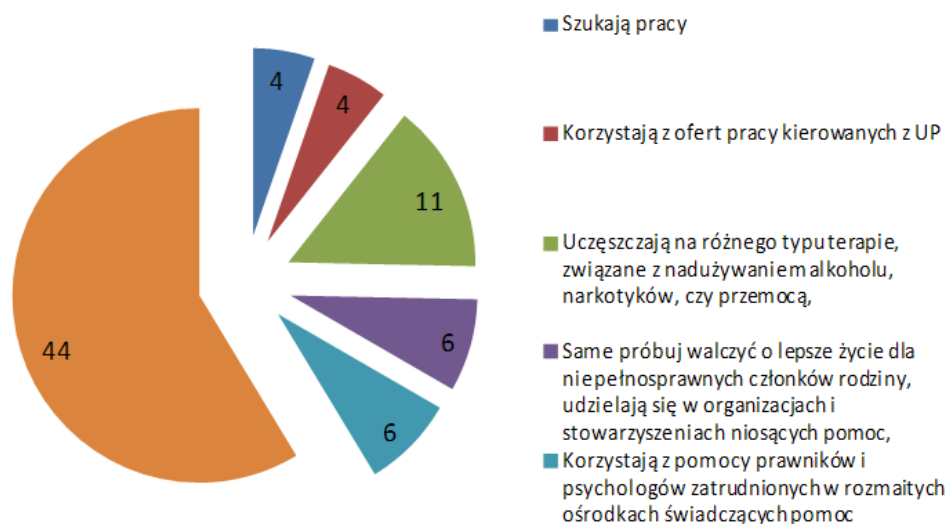


**Wykres 9.** Postawy klientów pomocy społecznej odnośnie tej instytucji ( $N=54$ )

Źródło: badanie własne (2013).

Analiza odpowiedzi udzielonych na to pytanie potwierdziła wcześniejsze opinie ankietowanych odnośnie do braku zaangażowania we wspólne działania mające na celu poprawę sytuacji materialnej, ekonomicznej, a nade wszystko rodzinnej. Bardzo ważne, że nikt, żaden z pracowników socjalnych, nie uznał, że większość podopiecznych chce współpracować, chce być aktywna, włączać się w pomoc sobie samym. W tym przypadku aż 16 osób zaznaczyło odpowiedź „inne”. W wolnym miejscu zamieszczono zaś wpisy, że zdarzają się rodziny, w których ludzie chcą współpracować, szukać jakiejś drogi, ale najczęściej ogromna barierą w pokonywaniu trudności stanowi nałóg jednego z członków rodziny (najczęściej męża), żona pozostaje wówczas bezradna, jeżeli ma w domu małe dzieci. Trudno jej pogodzić obowiązki domowe z zawodowymi, ale widać z jej strony zaangażowanie, walczy np. o to, ażeby umieścić męża w placówce odwykowej, szuka jakichś zadań dodatkowych, z których mogłaby mieć jakieś dochody. Okazuje się więc, że są ludzie, którzy mają chęci do walki o lepsze jutro, same jednak niewiele potrafią zdziałać, muszą mieć kogoś, kto pomoże im w podejmowaniu tych trudnych decyzji, a osobą taką jest np. pracownik socjalny.

Następne pytanie miało dać odpowiedź na temat działań, jakie podejmują klienci MOPS w celu poprawy swojej sytuacji materialno-bytowej.



**Wykres 10.** Działania podejmowane przez klientów ośrodków pomocy społecznej ( $N=54^*$ )

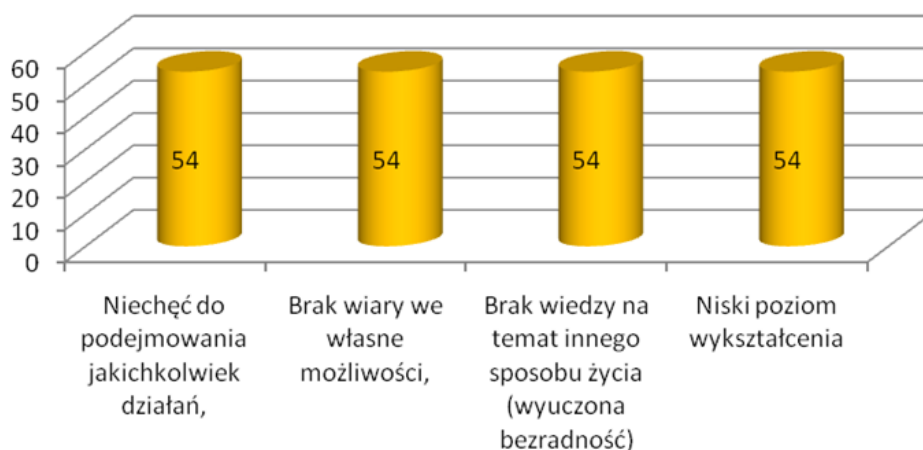
\* wyniki nie sumują się, ponieważ respondenci wybrali więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badanie własne (2013).

Po raz kolejny pracownicy socjalni potwierdzili bierność i brak zaangażowania w pokonywanie własnych problemów przez rodziny z wieloma proble-

mami, będące klientami ośrodka pomocy społecznej. Okazuje się, że nie są zainteresowani podejmowaniem pracy zarobkowej, nie chcą korzystać z oferty PUP, rzadko korzystają z pomocy prawników czy psychologów świadczących usługi dla osób potrzebujących takiego wsparcia. Kilko ankietowanych zna przykłady osób, które same próbują walczyć o lepsze życie dla niepełnosprawnych członków swoich rodzin, kilko widzi działania w postaci uczęszczania na różne terapie związane z nadużywaniem alkoholu, narkotyków czy przemocą. Najwięcej ankietowanych zaznaczyło odpowiedź „inne”, wyjaśniając jednocześnie, że ilość, rodzaj i charakter tych działań zależy od kształtu rodziny. W sytuacji, gdy jedno z rodziców nie jest uzależnione ani agresywne, a reprezentuje zdrową postawę, wówczas podejmuje zazwyczaj jakieś starania. Niestety, często są one obracane w niwecz, lekceważone, wyśmiewane przez drugą stronę, co prowadzi do jeszcze większej zapaści, depresji tego starającego się o lepsze jutro członka rodziny.

Ostatnie pytanie ma pokazać, na jakie ograniczenia i bariery skazana jest rodzina wieloproblemowa.



**Wykres 11.** Czynniki decydujące o ograniczeniach, na jakie napotykać pracownicy socjalni u rodzin z wieloma problemami ( $N=54^*$ )

\* wyniki nie sumują się, ponieważ respondenci wybrali więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badanie własne (2013).

Uczestnicy badania wskazali wszystkie wymienione elementy. Dodatkowo zwracali uwagę na fakt, iż członkowie tych rodzin najczęściej są bardzo obojętni na wszystko, co dzieje się wokół. Bardzo lekko przychodzi im np. brać lichwiarskie pożyczki, zupełnie bez zastanowienia, w jaki sposób spłacać te zobowiązania. Podobnie podchodzą do kwestii wielkości rodziny. Zdarza się, że zasiłek, jaki dostaną jednorazowo za urodzenie dziecka, stanowi dobry powód do jego

posiadania. Takie działania powodują zaś piętrzenie się trudności, sprawiają, że ludzie ci popadają bądź w całkowitą nędzę (z komornikiem u drzwi), bądź eliminują się całkowicie z rynku pracy, nawet tej dorywczej. Wielu ankietowanych zwracało uwagę na lekkość, nonszalancję w podejmowaniu wszelkich, nawet naprawdę ważnych, życiowych decyzji. Takie podejście powoduje zaś pojawianie się nowym problemów, barier, ograniczeń, które trudno przezwyciężyć, a czasem wydają się nawet niemożliwe, żeby je przezwyciężyć.

## 2. Konkluzje

Podjęta tematyka badania sytuacji rodzin z wieloma problemami, korzystających z pomocy ośrodków pomocy społecznej, jest bardzo ważna i wymaga ciągłego, dogłębnego diagnozowania. Opisywanie jej z perspektywy członków rodzin to doskonały materiał do analizy i poszukiwania rozwiązań sprzyjających niwelowaniu nawarstwiania się wielu problemów w niejednej rodzinie. Tym bardziej ciekawe staje się oglądanie wydolności pracy z rodzinami z wieloma problemami z perspektywy pracownika socjalnego, pozostającego w bezpośrednim kontakcie z członkami rodzin potrzebujących pomocy. I tutaj pojawia się ciekawe pytanie – czy rodziny potrzebują pomocy i jakiej? Czy obecny system pomocy jest wydolny – efektywny i kierowany do właściwych beneficjentów? Jeżeli spośród form pomocy najczęściej rodziny z wieloma problemami oczekują pomocy materialnej i świadczeń pieniężnych, to czy wszystko jest w porządku? Czy nie jest zastanawiające, dlaczego brak im motywacji do podejmowania jakichkolwiek działań nakierowujących ich na samodzielność? Czy nie jest to postawa roszczeniowa? Tak, jest!

Dlaczego tak się dzieje? System zawinił, czy człowiek dostosowuje się do lekkości życia? Pytań tak wiele, a odpowiedzi konkretnych mało. Może należałoby rozpocząć od zdiagnozowania ilości rodzin, a w nich członków wymagających wsparcia, przypadających na jednego pracownika socjalnego. Czy można tutaj mówić o wspieraniu rodzin, a raczej zaryzykować określenie: zarządzanie jednostkami w rodzinie objętej pomocą. Mówiąc o zarządzaniu, wcale nie musimy wyobrażać sobie autorytarne kierowania i bezwzględnej kontroli. Taką alternatywą dla systemu służb społecznych, w tym pomocy społecznej, służb zatrudnienia, pracowników oświaty, służby zdrowia mógłby być prowadzony case management. Rozumiany po pierwsze jako zindywidualizowany plan pomocy oraz zintegrowany system służb społecznych, kooperujących ze sobą dla „przeprowadzenia” członków rodzin z problemami po koniecznych szczeblach drabiny w kierunku usamodzielnienia, a przede wszystkim zmotywowania i zaktywizowania ludzi do działania. Propozycja testowania case managementu w Polsce może być doskonałą metodą pomocową także dla pracowników służb społecznych, którzy wobec postaw bezradności, często wyuczonej, roszczeniowości

swoich podopiecznych nierzadko odczuwają dyskomfort w postaci „walki z wiatrakami”. To jeden z podstawowych dylematów, który przeżywają w swojej pracy zawodowej pracownicy socjalni. Jak pomagać komuś, kto pomocy nie chce, albo chce takiej, jakiej dać mu nie możemy? I co na to etyka pomagania?

## **Bibliografia**

- Każmierczak T., Rymsza M., *Case management jako formuła koordynacji usług społecznych i innych działań służb publicznych – przypadek aktywizacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Profesjonalna praca socjalna. Nowy paradygmat czy niedokończone zadanie?*, red. K. Piątek, K. Szymańska-Zybertowicz, Toruń 2011.
- Mirowska M., *Innowacyjna formuła prowadzenia przypadku*, „Pedagogika”, t. 23, Częstochowa 2014.
- Mirowska M., *Zarządzanie przypadkiem 50+ w pracy socjalnej*, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób 50+ wyzwaniem dla rynku pracy*, red. B.J. Ertelt, J. Górna, Częstochowa 2015.
- Poradnik. Elementy metody Case Management w pracy z klientami z niepełnosprawnością w publicznych służbach zatrudnienia województwa śląskiego*, konsultacje naukowe B.J. Ertelt, M. Mirowska, Wrocław 2015.
- Smrokowska-Reichmann A., *Zarządzanie przypadkiem – Case Management (CM) w pracy socjalnej*, [w:] *Nowe kierunki i tendencje w organizacji i zarządzaniu pomocą społeczną*, pod red. A. Skowrońskiej, Warszawa 2013.

## **Summary**

### **The Cooperation between the Częstochowa Social Services (MOPS) Workers and Multi-problem Families**

Working with the family which has a lot of problems is very important research area-so important in a theory, as in a practice. This working is made by researchers in the interdisciplinary dimension. These researchers are for example pedagogues, sociologists, and psychologists. Social workers, teachers, doctors and therapists are in the direct contact in working with the family. This working is a special scope to support service's activity. It seems that the current effects of this working are not commensurate with the energy which social workers expend. What is more, family's expectations and attitudes are very different from received forms of assistance. The innovative formula of assistance could be 'case management', but only in the full combination of actions for the individual in the organized system of services.

**Keywords:** family with many problems, case management, social work.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.33>

Joanna GÓRNA

## **Sposób i motywy podejmowania decyzji zawodowych przez młodzież szkół ponadgimnazjalnych w regionie częstochowskim**

**Słowa kluczowe:** proces podejmowania decyzji, doradztwo zawodowe.

Decyzje o wyborze kierunku kształcenia, zawodu, szkoły należą do najważniejszych decyzji podejmowanych w życiu przez młodych ludzi. Brak motywacji do nauki i pracy, problemy ze znalezieniem pracy, brak satysfakcji z życia zawodowego są często skutkiem podjęcia złych decyzji w okresie późnej adolescencji (7–21 lat) dotyczących dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej. Okres ten charakteryzuje się nasilonymi zmianami fizycznymi i psychologicznymi, które mają charakter dynamicznego procesu, uwarunkowanego w dużym stopniu sytuacją socjokulturową i ekonomiczną. Czas i przebieg trwania tego „trudnego okresu” zależy również od płci i indywidualnych cech jednostki, a także od warunków środowiskowych. W okresie tym pojawia się szereg nowych zainteresowań (społecznych, zawodowych). Jest to okres odkrywania własnych potencjałów i kierunków rozwoju, kształtowania własnego systemu wartości i światopoglądu wraz z nieodpartą potrzebą osiągnięcia niezależności i autonomii. Jest to czas wyborów dotyczących przyszłości zawodowej i życiowej<sup>1</sup>.

W jaki sposób młodzi ludzie podejmują takie decyzje, jakie są motywy podejmowania przez nich takich, a nie innych, decyzji zawodowych? Jak przebiegają owe wybory? Kto i co ma największy wpływ na podejmowane przez młodych ludzi decyzje? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania było celem badań przeprowadzonych w kilku szkołach ponadgimnazjalnych w regionie częstochowskim.

---

<sup>1</sup> <http://portalwiedzy.onet.pl/38669,,,adolescencja,haslo.html> [stan z 11.11.2015].

Badania przeprowadzono w ramach realizacji dwustronnego projektu badawczego, którego partnerami są Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie i Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (Wyższa Szkoła Federalnej Agencji Pracy) w Mannheim. Celem projektu jest kontynuowanie współpracy badawczej pomiędzy uczelniami w kilku obszarach. Jednym z tematów badań są ponadzawodowe kompetencje i zainteresowania uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz sposoby podejmowania decyzji (heurystyka) przez młodych ludzi, dotyczących ich dalszej edukacji i kariery zawodowej. Wyniki badań mają posłużyć do analizy porównawczej postaw, czynników i warunków podejmowania decyzji związanych z przyszłą nauką i karierą zawodową przez młodych ludzi w Polsce i w Niemczech. Projekt przewidziany jest na dwa lata (2015–2016) i obejmuje wymianę nauczycieli akademickich i studentów specjalności *doradztwo zawodowe*, a także pisanie prac licencjackich i magisterskich przez studentów obydwóch krajów na tematy objęte badaniami.

Pierwszy etap badań w zakresie motywów i sposobów podejmowania przez uczniów decyzji dotyczących wyboru dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej został przeprowadzony w szkołach ponadgimnazjalnych na terenie Częstochowy i Kłobucka, wśród uczniów drugiej klasy liceum ogólnokształcącego i szkoły zawodowej oraz uczniów trzeciej klasy technikum, w maju 2015 roku, czyli na rok przed podjęciem przez uczniów decyzji dotyczących wyboru dalszej ścieżki kariery zawodowej. Badania zostaną powtórzone na tej samej grupie badanych w maju 2016 roku, aby sprawdzić, czy i jak dalece zmieniły się motywy, postawy i poziom wiedzy badanych uczniów w ciągu roku i jak oceniają siebie i stopień swojego przygotowania do podjęcia tak istotnych dla ich przyszłego życia decyzji zawodowych w przededniu ich podejmowania.

W badaniach wykorzystano ujednolicony instrument pomiarowy – kwestionariusz. Zgodnie z zasadami określającymi standaryzację instrumentu pomiarowego, ograniczono swobodę udzielanych odpowiedzi poprzez umieszczenie większości pytań w formie zamkniętej. Pytania każdorazowo zostały uzupełnione instrukcjami dotyczącymi techniki udzielania odpowiedzi.

Kwestionariusz ankiety poddano sprawdzeniu pod względem merytorycznym, logicznym oraz technik udzielania odpowiedzi. Weryfikacja polegała na przeprowadzeniu badania pilotażowego. Po tym badaniu i konsultacjach poprawiono sformułowanie niektórych pytań, w celu uzyskania jednoznacznych i bardziej precyzyjnych odpowiedzi.

Ankieta składała się z trzech części: wstępu, części merytorycznej i merytoryczki. We wstępie wyjaśniono cel badania, zapoznano uczniów z problematyką badawczą, zaproszono do wypełnienia ankiety i podziękowano za udział w badaniach. Część merytoryczna zawierała pytania dla respondentów dotyczące procesu podejmowania decyzji związanych z dalszą nauką i/lub pracą. W części ostatniej poproszono badanych o podanie danych demograficznych i socjologicznych.



Ankieta liczyła 20 pytań, które służyły zebraniu danych dotyczących sposobu podejmowania decyzji w zakresie dalszej edukacji i/lub pracy, czynników i motywów wpływających na te decyzje, rodzaju i źródeł informacji wykorzystywanych przy podejmowaniu tych decyzji, zapotrzebowania na wsparcie, samooceny stopnia przygotowania do podejmowania takich decyzji.

W wyniku przeprowadzonych badań otrzymano 331 wypełnionych kwestionariuszy. Analiza wyników została przeprowadzona na podstawie wypełnionych i zaakceptowanych do weryfikacji kwestionariuszy ankietowych. Liczba odpowiedzi na poszczególne pytania poddanych analizie różniła się, ponieważ nie we wszystkich ankietach uzyskano odpowiedzi na wszystkie pytania. Zebrane dane surowe poddane zostały obróbce najpierw w arkuszu kalkulacyjnym (program Microsoft Office Excel), a następnie zostały zaimportowane do programu statystycznego Statistica PL.

## 1. Charakterystyka grupy badawczej

Wśród badanych uczniów było 199 kobiet, co stanowiło 59,6% całej grupy. Struktura wiekowa badanych była następująca: w wieku 17 lat było 65 osób, tj. 19%, w wieku 18 lat było 178 uczniów, tj. 52% badanych, w wieku 19 lat – 82 osoby, tj. 23,9% badanych. Pozostałe osoby miały 16 lat (0,6%) oraz 20 lat (0,88%). Wśród respondentów było 214 uczniów klas drugich (62,5% badanych) i 108 uczniów klas trzecich (31,5%)<sup>2</sup>. Wśród przebadanych uczniów 183 osoby (53,51%) uczęszczały do liceum ogólnokształcącego, 117 osób (34,21%) do technikum, a 36 osób (10,53%) do zasadniczej szkoły zawodowej.

## 2. Wyniki badań

Celem badań było określenie motywów i czynników, które wpłynęły na wybór aktualnej szkoły i tych, które będą decydowały o wyborze dalszej ścieżki kariery zawodowej, dlatego też przed młodymi ludźmi postawiono pytania dotyczące decyzji już podjętych i tych, które młodzi ludzie będą musieli podjąć w niedługiej przyszłości. Poniżej przedstawiono wstępne wyniki z pierwszej tury badań.

**Tabela 1.** Czynniki decydujące o wyborze aktualnej szkoły (można było wskazać trzy odpowiedzi)

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
samodzielny wybór	196	56,31
zainteresowania	164	47,95

<sup>2</sup> Nie zawsze suma badanych wynosi 100%, z uwagi na brak odpowiedzi na zadane pytanie.

**Tabela 1.** Czynniki decydujące o wyborze aktualnej szkoły... (cd.)

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
dojazd do szkoły	144	42,10
sugestie rodziców	80	23,39
perspektywa pracy	73	21,34
prestż	22	6,43
wybór znajomych	19	5,55
inny	17	4,97
moda	10	2,92
doradca zawodowy	10	2,92
rada wychowawcy	3	0,87
brak danych	0	0,00

Źródło: badania własne.

Jak wskazują wyniki badań, ponad połowa młodych ludzi (56,3%) samodzielnie dokonała wyboru aktualnej szkoły. Duży wpływ na ten wybór miały też zainteresowania (47,95%) i warunki dojazdu do szkoły (42,1%). Sugestie rodziców uwzględniło 23,39% badanych. Ponad 20% badanych myślało już o perspektywach pracy w przyszłości, co dobrze rokuje realizacji ich planów zawodowych. Doradca zawodowy został wskazany tylko przez 3% uczniów, co może świadczyć albo o ich małym prestiżu, albo o braku kontaktu z doradcą zawodowym. Ta kwestia wymaga z pewnością pogłębionych badań i analiz.

**Tabela 2.** Zapotrzebowanie na wsparcie ze strony innych osób

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
raczej nie	169	49,42
raczej tak	62	18,13
zdecydowanie tak	41	11,99
trudno powiedzieć	38	11,11
zdecydowanie nie	26	7,60
brak danych	6	1,75

Źródło: badania własne.

Z powyższych danych wynika, że 57% młodych ludzi nie potrzebuje wsparcia ze strony innych osób przy podejmowaniu decyzji dotyczących ich przyszłej kariery zawodowej. Potrzebę wsparcia deklaruje 30% uczniów, a 11% nie ma zdania w tej sprawie. Nasuwa się pytanie: czy rzeczywiście młodzi ludzie nie potrzebują wsparcia innych i są dobrze przygotowani do podjęcia tych ważnych

decyzji życiowych, skoro – jak pokazują kolejne odpowiedzi – więcej niż połowa młodych ludzi jeszcze nie zastanawiała się dłużej nad tym wyborem (tabela nr 5).

**Tabela 3.** Źródła informacji o szkołach, uczelniach, rynku pracy (można było zaznaczyć maks. 3 odpowiedzi)

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
opis w internecie	285	38,52
starsi znajomi	215	29,05
rodzina	101	13,65
ulotki, broszury	91	12,30
doradca zawodowy	26	3,51
pedagog, wychowawca	12	1,62
inne	6	0,81
teczki zawodów	4	0,54
brak danych	0	0,0

Źródło: badania własne.

Młodzi ludzie poszukują najczęściej informacji w Internecie (38,5%), co chyba dzisiaj nikogo nie dziwi. Ważnym źródłem informacji są dla nich też starci znajomi (29%) i członkowie rodziny (13,6%). Należy zauważyć, że osoby kompetentne w tym zakresie, takie jak doradcy zawodowi czy pedagodzy, są wskazywani jako źródło informacji tylko przez 5,1% uczniów – odpowiednio: 3,5% (doradca zawodowy) i 1,6% (pedagog, wychowawca)<sup>3</sup>.

**Tabela 4.** Zapotrzebowanie na informacje z zakresu wyboru ścieżki edukacyjnej i zawodowej

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
o możliwościach zatrudnienia	236	30,34
o kierunkach nauki	147	18,89
o warunkach nauki	135	17,36
o wynagrodzeniach	80	10,28
o atmosferze w placówce	77	9,89
o dalszej edukacji	76	9,76
o kadrze dydaktycznej	15	1,94
o wymaganiach zawodowych	11	1,41
inne	1	0,13
brak danych	0	0,0

Źródło: badania własne.

<sup>3</sup> Dane pokazują, jaki procent młodych ludzi wskazał dane źródło informacji (można było wskazać trzy).

Z odpowiedzi młodych ludzi wynika, że już na etapie zastanawiania się nad wyborami dalszej ścieżki edukacji i kariery zawodowej poszukują informacji o możliwościach zatrudnienia (30,3% wskazań), kierunkach nauki (18,9%) i warunkach nauki (17,3%), możliwościach kontynuowania nauki (9,8%), potencjalnym wynagrodzeniu (10,3%). Ciekawy jest fakt, że młodzi ludzie zwracają też uwagę na atmosferę panującą w placówce edukacyjnej (9,9%).

**Tabela 5.** Czas zastanawiania się nad wyborem ścieżki kariery (dalszej edukacji)

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
długo	153	44,74
krótko	100	29,24
trudno powiedzieć	77	22,51
brak danych	12	3,51

Źródło: badania własne.

Rok przed podjęciem decyzji o dalszej edukacji lub pracy zawodowej trzy czwarte młodych ludzi już zastanawia się nad swoją przyszłością, z tego 44,7% deklaruje, że robi to już od dłuższego czasu. Jest to z pewnością dobry znak pokazujący, że część młodych ludzi zdaje sobie sprawę z ważności takiego wyboru i jego wpływu na ich dalsze życie. Martwić może jednak fakt, że prawie jedna czwarta młodych ludzi nie zastanawia się jeszcze nad swoją przyszłością zawodową.

**Tabela 6.** Wykorzystanie dostępnych usług doradczych (można było zaznaczyć kilka odpowiedzi)

Rodzaj usługi	Wskazania	
	Ilość	%
pomoc doradcy zawodowego	160	46,78
badania psychologiczne	70	20,46
testy zainteresowań	189	55,26
badania predyspozycji zawodowych	129	37,71
usługi Mobilnego Centrum Informacji Zawodowej	32	9,35

Źródło: badania własne.

Jak wynika z odpowiedzi na powyższe pytanie, młodzi korzystają w mniejszym lub większym stopniu z różnych form i usług pomagającym im poznać siebie i swoje możliwości. Kontakt z doradcą zawodowym miało prawie 47% badanych, ale z tych odpowiedzi trudno wywnioskować, czy był to kontakt indywidualny, czy w ramach spotkań doradcy z całą klasą. Z odpowiedzi na poprzednie pytania wynikało, że wpływ doradców zawodowych na podejmowane

przez młodzież decyzje dotyczące dalszej edukacji jest znikomy. Należałoby się więc zastanowić, dlaczego jest on tak mały.

**Tabela 7.** Wpływ perspektywy zatrudnienia w przyszłości na podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
zdecydowanie tak	186	54,39
raczej tak	112	32,75
trudno powiedzieć	29	8,47
raczej nie	13	3,81
brak danych	2	0,58

Źródło: badania własne.

Ponad 85% badanych młodych ludzi deklaruje, że przy podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych myśli o perspektywie zatrudnienia w przyszłości, co dobrze rokuje trafnym wyborom, jak również polskiej gospodarce.

**Tabela 8.** Czynniki decydujące o wyborze dalszej ścieżki kariery zawodowej (edukacji). (Można było zaznaczyć maks. trzy odpowiedzi)

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
hobby	243	71,00
uzdolnienia	155	45,32
otrzymanie pracy	148	43,27
wyniki w nauce	106	30,99
uprawnienia	70	20,47
sytuacja materialna	68	19,88
zdrowie	33	9,49
prestż uczelni	30	8,72
inny	6	1,54
brak danych	0	0,00

Źródło: badania własne.

Odpowiadając na powyższe pytanie, młodzi ludzie wskazali, że ich hobby, zainteresowania (71% wskazań) i uzdolnienia (45%) będą miały decydujący wpływ na wybór dalszej ścieżki kariery zawodowej/edukacji. Z odpowiedzi tych wynika, że młodzi ludzie chcą w przyszłości realizować swoje marzenia, zdając sobie sprawę, że uzdolnienia i predyspozycje są ważne w wykonywaniu pracy. Jest to zgodne z teoriami rozwoju zawodowego, które podkreślają znaczenie

tych dwóch czynników w wyborze zawodu. O racjonalnym myśleniu świadczy wysoki procent uczniów, którzy będą uwzględniać w swoich wyborach możliwości otrzymania pracy (43,3%) oraz uzyskiwane wyniki w nauce (30,9%). Jest to bardzo realne podejście, gdyż oceny uzyskane z egzaminów kończących dany etap edukacji decydują o możliwościach kontynuowania nauki w wybranych szkołach lub uczelniach.

**Tabela 9.** Osoby decydujące o wyborze dalszej kariery/nauki

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
ja	257	75,15
ja i rodzice	70	20,47
znajomi	5	1,46
partner	5	1,46
rodzice	4	1,17
inni	1	0,29
brak danych	0	0,00

Źródło: badania własne.

Trzy czwarte młodych ludzi deklaruje, że będą samodzielnie podejmować decyzje dotyczące ich zawodowej przyszłości, a 20% będzie podejmować te decyzje wspólnie z rodzicami. Informacja ta jest wskazówką, że także rodzice młodych ludzi powinni znaleźć się w obszarze działań doradców zawodowych, aby wyposażyć ich w niezbędną wiedzę i instrumenty, dzięki którym będą mogli pomóc swoim dzieciom przy podejmowaniu tych ważnych życiowych decyzji.

**Tabela 10.** Sposób podejmowania decyzji

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
działam spontanicznie	146	42,69
nie mam alternatywy wyboru	132	38,59
mam alternatywę wyboru	61	17,84
brak danych	3	0,88

Źródło: badania własne.

Odpowiedzi na powyższe pytanie pokazują, że 42% młodych ludzi działa spontanicznie, a 38,5% nie ma przygotowanych innych wariantów decyzji. Tylko 17,8% badanych ma plan alternatywny. Trudno bez pogłębionych badań odpowiedzieć na pytanie: dlaczego młodzi ludzie tak myślą i postępują? Czy jest to oznaka braku odpowiedzialności, właściwego przygotowania do podejmowania

tak ważnych decyzji, czy może „pozytywnego” myślenia o przyszłości? Z jednej strony młodzi ludzie wskazując na czynniki, które będą wpływać na ich wybory zawodowe, wykazują się rozsądkiem i racjonalnym podejściem, a z drugiej strony w samym procesie podejmowania decyzji nie przygotowują planów alternatywnych.

**Tabela 11.** Podejmowane przez uczniów działania związane z dalszą karierą/edukacją zawodową (można było zaznaczyć kilka odpowiedzi)

Rodzaj działań	Wskazania	
	Liczba	%
zdobycie dodatkowych uprawnień	143	41,81
uzyskanie prawa jazdy	220	64,23
nauka języków obcych	235	68,71
wolontariat	97	28,36
bezpłatne praktyki	129	37,71
inne	23	6,72

Źródło: badania własne.

O poważnym i racjonalnym podejściu do wyboru dalszej kariery zawodowej świadczą podejmowane przez młodzież działania. Dodatkowe uprawnienia w trakcie nauki zdobywa prawie 42% uczniów, prawo jazdy zdobywa 64% młodych ludzi, naukę języków obcych wskazuje prawie 70% badanych, w bezpłatnych praktykach uczestniczy ponad 37% uczniów, a 28% pracuje jako wolontariusz. Praktyki i wolontariat to najlepsze sposoby zdobywania doświadczenia zawodowego i dodatkowych umiejętności. Wysoki procent wskazań świadczy o aktywności młodych ludzi w tym zakresie i z pewnością zwiększa ich szanse na trafne wybory, a później na znalezienie zatrudnienia.

**Tabela 12.** Aktualny etap procesu podejmowania decyzji o wyborze zawodu

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
waham się	104	31,42
wiem, ale potrzebuję więcej informacji	80	24,16
jeszcze nie wiem	76	22,97
dokładnie wiem	30	9,06
wiem, ale potrzebuję pomocy	28	8,47
jest decyzja, ale nie wiem, czy jest właściwa	9	2,72
inne	3	0,90
brak danych	1	0,30

Źródło: badania własne.

Tylko ponad połowa młodych ludzi (52%) wybrałaby ponownie szkołę, do której uczęszcza, natomiast już na tym etapie edukacji 26% uczniów zdaje sobie sprawę, że ich wybór nie był najlepszy, natomiast 18% jest niezdecydowanych. Wyniki te pokazują, że nie wszyscy młodzi ludzie są zadowoleni z nauki i szkoły, co nie rokuje dobrze ich przyszłości zawodowej. Bez odpowiedzi pozostaje też pytanie – co leży u podstaw takich odpowiedzi?

Rok przed podjęciem najważniejszych życiowych decyzji prawie 23% młodych ludzi jeszcze nie wie, jakie podejmie decyzje w przyszłości, tylko 9% wie dokładnie, jakie podejmie decyzje, 24% jest w zasadzie zdecydowanych, ale potrzebuje jeszcze dodatkowych informacji, ponad 30% jeszcze się waha (31,42%), a 8,5% potrzebuje wsparcia i pomocy, 2,7% uczniów wie, jaką chce podjąć decyzję, ale nie jest pewne, czy jest ona słuszna. Odpowiedzi na te pytania wskazują, że pomimo samodzielności, którą deklarują młodzi ludzie przy podejmowaniu decyzji, potrzebują oni wsparcia i pomocy przy ich podejmowaniu i utwierdzenia, że są one właściwe.

Kolejne pytanie dotyczyło strategii wyboru zawodu, jaką preferują młodzi ludzie.

Rozkład odpowiedzi jest następujący:

- 26,3% zastanawia się bardzo dokładnie i szuka informacji, zanim podejmie ostateczną decyzję,
- 19,3% wybiera opcję, która spełnia najważniejsze kryteria,
- 14% dopuszcza do siebie wszystkie informacje i podejmuje decyzję spontanicznie w zależności od sytuacji,
- 12,3% wykorzystuje przede wszystkim korzystne okazje,
- 9,35% działa systematycznie krok po kroku,
- 8,77% nie kieruje się żadnymi regułami w podejmowaniu decyzji,
- 5,26% szuka różnych rozwiązań, które w niewielkim stopniu różnią się od siebie, a potem dopiero zdecyduje, jaką podejmie decyzję.

Z powyższych danych wynika, że ponad 55% uczniów dokładnie bada swoją sytuację i możliwości i dopiero w oparciu o zgromadzone informacje podejmuje decyzje, ale prawie 40% badanych podejmuje decyzje spontanicznie.

Jeżeli chodzi o plany na przyszłość, to 65% badanych uczniów pragnie kontynuować naukę na studiach, 17% myśli o podjęciu pracy zawodowej, a 9% chce uczyć się zawodu.

**Tabela 13.** Obecny stopień przygotowania do wyboru zawodu

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
trudno ocenić	161	47,08
niewystarczająco przygotowany	73	21,34
dobrze przygotowany	70	20,47



**Tabela 13.** Obecny stopień przygotowania do wyboru zawodu (cd.)

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
całkiem nieprzygotowany	18	5,26
bardzo dobrze przygotowany	17	4,97
brak danych	3	0,88

Źródło: badania własne.

Z powyższych danych wynika, że rok przed koniecznością podjęcia ważnych dla ich życia decyzji związanych z przyszłym zawodem tylko 25% młodych ludzi czuje się przygotowanych do takiego wyboru, 47% nie potrafi ocenić stopnia swojego przygotowania, a aż 27% czuje się nieprzygotowanymi do podjęcia takiej decyzji.

**Tabela 14.** Ocena trudności w realizacji planów zawodowych

Odpowiedź	Wskazania	
	Liczba	%
nie widzę trudności	180	54,38
widzę małe trudności	83	25,08
widzę duże trudności	68	20,54
brak danych	0	0,00

Źródło: badania własne.

Z odpowiedzi na powyższe pytanie wynika, że młodzi ludzie patrzą optymistycznie w przyszłość. Ponad 54% nie widzi trudności w realizacji swoich planów zawodowych, 25 % widzi małe trudności, a tylko 20% zdaje sobie sprawę, że realizacja planów zawodowych nie będzie łatwa, że mogą być duże trudności z ich realizacją.

## Podsumowanie

Wyniki badania umożliwiły poznanie opinii, oceny i stopnia przygotowania młodych ludzi do decyzji edukacyjno-zawodowych na rok przed koniecznością ich podejmowania, identyfikację na tej podstawie obszarów wymagających poprawy i pożądaných kierunków działań osób wspierających młodych ludzi w tym procesie.

Z badań wyłania się obraz młodych ludzi nieprzygotowanych do wyboru zawodu czy dalszej ścieżki edukacji. Jak sami deklarują, decyzje podejmują samodzielnie, spontanicznie, ale bez głębszej refleksji, informacji, wsparcia peda-

gogów. Brak wiedzy dotyczącej świata zawodów, rynku pracy, brak wsparcia ze strony rodziców, doradców zawodowych, nauczycieli pokazują, jak wielkie wyzwania stoją przed polskim systemem edukacji, doradztwem zawodowym, aby przygotować należycie młodych ludzi do podjęcia trafnych, najlepszych dla nich decyzji edukacyjno-zawodowych. Opracowanie wyników pozwoliło określić poziom wsparcia i zapotrzebowania na to wsparcie, rodzaje informacji, jakich potrzebują i poszukują uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. Badanie udziela także odpowiedzi na pytanie, czy i jakie działania podejmują uczniowie związane ze swoją dalszą karierą (edukacją) zawodową.

W artykule przedstawione zostały wstępne wyniki tych badań. Wymagają one jeszcze pogłębionej analizy porównawczej uzyskanych danych wg kryterium wieku, płci, rodzaju szkoły. Po przeprowadzeniu drugiej tury badań wyniki uzyskane w obydwóch etapach zostaną porównane z wynikami takich badań przeprowadzonych w Niemczech i przekazane w formie rekomendacji do instytucji odpowiedzialnych za właściwe przygotowanie młodych ludzi do podejmowania trafnych decyzji dotyczących ich dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej.

## **Bibliografia**

<http://portalwiedzy.onet.pl/38669,,,adolescencja,haslo.html> [stan z 11.11.2015].  
N. Sillamy, *Słownik psychologii*, red. pol. G. Szymańska, Katowice 2002.

## **Summary**

### **Motivations and Ways of Making Career Decisions among Upper Secondary School Students in the Częstochowa Region**

Dynamic changes in the labour market, a shortage of workers in certain occupations with surpluses in others and the especially high unemployment rate amongst young people are the new challenges facing the professional counselor today. This article presents the results of a research study in preparing young people to make decisions about their choice of further education or future career or occupation. The results of this study can be used to analyze the attitudes, factors and conditions taken by high school students regarding their future and the role of vocational counseling in this process.

**Keywords:** decision-making, career counseling.

## **CZEŚĆ IV**

### **HISTORIA OŚWIATY**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.34>

Małgorzata DURBAS

## Szkoła Kadetów w Lunéville w latach 1737–1766. Polscy wychowankowie

**Słowa kluczowe:** Szkoła Kadetów w Lunéville, kadet, król Stanisław Leszczyński, książę Lotaryngii i Baru.

O konieczności przygotowania polskiej elity szlacheckiej do kariery wojskowej pisał już w XVI wieku Andrzej Frycz Modrzewski w pracy *O naprawie Rzeczypospolitej*. Potrzeba taka stała się powszechną, tak więc pierwszy elekcyjny król Polski, Francuz Henryk Walezy zobowiązał się w podpisanych dokumentach *pacta conventa* wyedukować we Francji i przygotować do wojskowej kariery 100 młodych szlachciców w każdym roku panowania. Kolejni władcy również widzieli potrzebę kształcenia kadry, jednakże na tym poprzestano.

Według relacji przebywającego w Rzeczypospolitej w XVII wieku ponad 25 lat Francuza, Gasparda de Tende'a, poziom nauczania polskiej młodzieży szlacheckiej nie był wysoki. Oto co pisał: „Wcale nie uczą w Polsce ani jazdy konnej, ani fechtunku, ani tańców, ponieważ nie ma żadnej akademii. Jest to przyczyną, że szlachecka młodzież lubuje się w zagranicznych podróżach, aby nauczyć się tam języków i odbyć wojskowe ćwiczenia”<sup>1</sup>. Dopiero w pierwszej połowie XVIII wieku podjął się tego zadania, jakże kosztownego i szczytnego dla Rzeczypospolitej, jakim było stworzenie dla polsko-litewskiej młodzieży szlacheckiej możliwości edukacji w profesjonalnej placówce, król Stanisław Leszczyński, książę Lotaryngii i Baru.

Szkoła Kadetów w Lunéville (*L'Ecole de cadets-gentilshommes*)<sup>2</sup> była pierwszą instytucją dobroczynną o charakterze edukacyjnym założoną przez

<sup>1</sup> On n'apprend point en Pologne ni à monter à cheval, ni à faire des armes, ni à danser, parce qu'il n'y a aucune académie. C'est ce qui fait que les jeunes seigneurs aiment à voyager dans les pays étrangers pour y apprendre les langurs et les exercices. Zob. Gaspard de Tende, *Relation historique de la Pologne... par le Sieur de Hauteville*, Paris 1697, in-12; p. 299.

<sup>2</sup> Na określenie założonej w Lunéville szkoły używano dotychczas w historiografii polskiej nazwy Szkoła Rycerska z Lunéville, albo Akademia z Lunéville Stanisława Leszczyńskiego, co

króla Polski i nowego księcia w Lotaryngii Stanisława Leszczyńskiego. Należy dodać, że Leszczyński założył ponadto aż 30 placówek służących polepszeniu dobra publicznego lokalnej społeczności lotaryńskiej<sup>3</sup>.

Stan badań w historiografii polskiej związany z założoną w Lunéville szkołą wojskową dla młodocianej szlachty jest znikomy. Wzmianki o niej ukazywały się prawie we wszystkich opracowaniach biograficznych, dotyczących Stanisława Leszczyńskiego i jego działalności w Lotaryngii, oraz syntezach dotyczących szkolnictwa wojskowego w Polsce. Jednakże zagadnienie to nie doczekało się opracowania monograficznego<sup>4</sup>. Natomiast historiografia francuska potraktowała ten temat marginalnie. W XIX wieku ukazały się zaledwie trzy niewielkich rozmiarów artykuły: nanceańskiego akademika A. Benoît<sup>5</sup>, Luciena Duluca<sup>6</sup> i Henri Lepage'a<sup>7</sup>. Najcenniejszym jednak opracowaniem związanym z polskimi kadetami wykształconymi przez króla Stanisława Leszczyńskiego jest rozdział w pracy francuskiego historyka Pierre'a Boyé<sup>8</sup>. Z punktu widzenia badawczego, a zwłaszcza nad polską emigracją związaną z dworem króla Stanisława w Lunéville, jest to zagadnienie wysokiej wagi, kadeci stanowią bowiem odrębną grupę emigrantów, o charakterze edukacyjnym, inaczej nazywaną emigracją kulturową<sup>9</sup>.

---

w świetle moich badań jest bezzasadne tym bardziej, że nie odpowiada wiernemu tłumaczeniu na język polski *L'Ecole de Cadets*. Wobec faktu, że w połowie XVIII wieku król Leszczyński założył kolejną instytucję naukową, która funkcjonuje nieprzerwanie do dziś, nosi obecnie nazwę Akademii Stanisława i była przedmiotem mojej dysertacji naukowej, *Akademia Stanisława w Nancy w latach 1750–1766*, zdecydowałam o używaniu nazwy Szkoła Kadetów z Lunéville albo Szkoła Rycerska z Lunéville.

<sup>3</sup> Wykaz założonych instytucji znajduje się w opublikowanym spisie, jednakże nie zamieszczono tam dokumentów związanych z założeniem Szkoły Kadetów, zob. *Précis des fondations et établissements, fait par sa Majesté le Roi de Pologne, Duc de Lorraine et de Bar*, Nancy 1758.

<sup>4</sup> Dotychczas ukazały się następujące teksty: S.L. Krowicki, *Akademia Stanisława Leszczyńskiego w Lunéville (1737–1766)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2010, nr 3–4, s. 5–17; M. Durbas, *Szkoła kadetów w Lunéville. Rys historyczny*, [w:] *Edukacja patriotyczna młodzieży. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, pod red. R.P. Depczyńskiego, Gdynia 2013.

<sup>5</sup> A. Benoît, *L'Ecole des cadets – gentilshommes du roi de Pologne à Lunéville 1738–1766*, Lunéville 1867.

<sup>6</sup> L. Duluc, *Académie de Lunéville et l'Ecole des cadets-gentilshome*, dans „La Lorraine Artiste”, année 1892, s. 505, 520, 548.

<sup>7</sup> H. Lepage, *Sur l'organisation et les institutions militaire de la Lorraine*, Paris 1884.

<sup>8</sup> P. Boyé, *La cour polonaise de Lunéville*, Paris – Nancy – Strasbourg 1926, s. 147–189. Ponadto ukazał się artykuł: M. Dumontier, *Académistes et Cadets en Lorraine*, „Le Pays Lorrain” 1963, no 4.

<sup>9</sup> Emigrację polską skupioną wokół Stanisława Leszczyńskiego w Lotaryngii w latach 1737–1766 możemy podzielić na dwie odrębne grupy: emigrację o charakterze polityczno-ekonomicznym, skupioną wokół dworu ekskróla Polski, oraz emigrację o charakterze edukacyjnym, inaczej nazywaną emigracją kulturową, związaną ze szkołą kadetów w Lunéville. Zob. M. Durbas, *Emigracja polska we Francji związana z dworem króla Stanisława Leszczyńskiego w Lunéville*, [w:] *Z dziejów emigracji Polskiej*, „Zeszyty Historyczne”, pod red. J. Dziwoki, B. Urbanowicz, Częstochowa 2010, s. 244.

Niniejszy artykuł stanowi zarazem zapowiedź dalszych, szczegółowych badań związanych z życiem kadetów, kadry oficersko-akademickiej oraz zawodowych karier polskich absolwentów. Tekst powstał na podstawie dotychczasowego stanu badań oraz zgromadzonego materiału źródłowego, jak *Ordonnance du Roy pour la Compagnie des Cadet-Gentils-Hommes et Reglement* zamieszczony w *Recueil des Ordonnances...*<sup>10</sup> oraz pisemnych przekazów zamieszczonych w *Pamiętnikach*<sup>11</sup>.

Otwarcie Szkoły Kadetów (*L'Ecole de Cadet*) zaledwie po miesiącu pobytu na obcym dla Leszczyńskiego terytorium, który był *de facto* w Lotaryngii politycznym azylantem, nie było łatwe. Decyzję tę można rozpatrywać wieloaspektowo. Niewątpliwie Stanisław Leszczyński czuł obowiązek władcy wobec Rzeczypospolitej<sup>12</sup>, ojczyzny, którą musiał opuścić na zawsze, ale jednocześnie miał na uwadze „nową ojczyznę” przyznaną traktatem pokojowym. Z jednej strony król Stanisław chciał zapewnić polskiej młodzieży szlacheckiej dobre przygotowanie w instytucji, jakiej w Polsce jeszcze nie było. Z drugiej, decyzja ta była pierwszym przejawem „związku z nową ziemią i nową społecznością”<sup>13</sup>. Stanisław starał się zapobiec również emigracji młodej szlachty lotaryńskiej za dawną dynastią książęcą w stronę Wiednia oraz zapewnić dobrze wyszkolony personel do własnej straży królewskiej (*garde du corp du Roi*)<sup>14</sup>. Jestem zdania, że motywem przewodnim tych planów była konieczność przygotowania lotaryńskiej i polskiej elity szlacheckiej do dalszych karier wojskowych. Ponadto jako władca obejmujący w posiadanie nowe terytorium poczuł potrzebę kształcenia młodej, dobrze przygotowanej oficerskiej kadry. Bazując na wcześniejszych wzorcach, postanowił powołać do życia nową uczelnię<sup>15</sup>. Utworzona przezeń Szkoła Kadetów była dziedziczką tradycji zapoczątkowanej przez poprzedniego władcę, księcia Leopolda I Lotaryńskiego<sup>16</sup>, który pozostawił dwie, niefunkcyj-

<sup>10</sup> *Recueil des ordonnances et règlement de Lorraine, du règne de Sa Majesté le Roy de Pologne, Duc de Lorraine et de Bar*, Chez Pierre Antoine, Nancy 1758, t. VII, supp., s. 30–44.

<sup>11</sup> *Pamiętniki Marcina Matuszewicza kasztelana brzeskiego-litewskiego 1714–1765*, t. 1, Warszawa 1876; *Dziennik Franciszki Krasieńskiej w ostatnich latach Augusta III pisany*, Warszawa 1924; H. hr. Rzewuski, *Pamiętniki Bartłomieja Michałowskiego*, Warszawa MCMXXXIV, s. 56–66.

<sup>12</sup> Obowiązek wyrażony w podpisanych dokumentach *pacta conventa*.

<sup>13</sup> M. Durbas, *Lotaryńska ojczyzna króla Stanisława Leszczyńskiego*, [w:] *Z Żywca do Opola. Góral z urodzenia, opolanin z wyboru*, pod. red. B. Kubis, Opole 2011, s. 103.

<sup>14</sup> *Contrôle de la compagnie des gardes du corps de Roy de Pologne*, anonyme 1791, Nancy, Musée Lorrain, rkp., inv. III-661.

<sup>15</sup> Szerzej na temat lotaryńskich instytucji wojskowych w początkach XVIII wieku zob. M. Dumontier, *Académistes et Cadets en Lorraine*, „Le Pays Lorrain” 1963, no 4, s. 125–127;

<sup>16</sup> Książę Leopold I Lotaryński był synem księcia Karola Lotaryńskiego, dowódcy wojsk cesarza Leopolda Habsburga podczas odsieczy wiedeńskiej. Karol Lotaryński postrzegany jest przez niektórych historyków jako ten, który pokonał Turków pod Wiedniem. Zob. S. Gaber, *Et Charles V arreta la marche des Turcs... Un Lorrain sauveur de l'occident Chretien*, Nancy 1986.

nujące w momencie wjazdu Stanisława do księstw, instytucje o profilu wojskowym, jak Akademia Wojskowa (*L'Académie d' Exercices*) i Kompania Kadetów (*La Compagnie des Cadets*), która z czasem zamieniona została na Pułk Gwardii Lotaryńskiej (*Regiment des Gardes Lorraines*)<sup>17</sup>. Stanowiły one bazę wyjściową dla przyszłej szkoły kadetów.

Król Stanisław Leszczyński wjechał oficjalnie do księstw Lotaryngii i Baru 4 kwietnia 1737 roku<sup>18</sup>. Pierwsze rozporządzenie królewskie zostało wydane zaledwie po 4 tygodniach pobytu w Lunéville, 1 maja 1737 roku. Według dokumentu, szkoła otwarta była dla maksimum 48 szlachciców (w połowie cudzoziemców) w wieku od ok. 14 lub 15 do 20 roku życia, mogących udokumentować swe szlacheckie pochodzenie w czwartym, a nawet w piątym stopniu od strony ojca. Nauczanie kadetów było całkowicie bezpłatne i trwało trzy lata<sup>19</sup>. Nauki mogli pobierać tylko Lotaryńczycy oraz Polacy i Litwini<sup>20</sup>.

W momencie uruchomienia szkoły król Stanisław miał ogromne problemy z zapewnieniem placówce odpowiedniej kadry akademickiej. Nietrudno stwierdzić, że sam nie był mile widziany w przydzielonym mu na mocy politycznych układów nowym księstwie. Grono starej profesury częściowo wyemigrowało<sup>21</sup>.

Szkoła Kadetów pod zarządem poprzednika, Niemca Ulricha barona de Schack, zaczęła normalnie funkcjonować od lata 1737 roku<sup>22</sup>. Pierwszych 12 polskich kandydatów na kadetów przybyło już w czerwcu 1737 roku, następnych 9 w sierpniu, a dwaj kolejni w listopadzie. Ogółem w momencie uruchomienia placówki przyjęto 23 Polaków. Na początku istnienia szkoły 48 kadetów formowało kompanię składającą się z czterech brygad: dwóch lotaryńskich

<sup>17</sup> H. Baumont, *Etudes sur le règne de Léopold, duc de Lorraine et de Bar (1697–1729)*, thèse de doctorat, Paris – Nancy 1894, s. 256; M. Durbas, *Akademia Stanisława w Nancy 1750–1766*, Kraków 2013, s. 60–61.

<sup>18</sup> Szerzej na temat zob. M. Skwarczyńska [Durbas], *Aspekty polityczne w „testamencie” króla Stanisława Leszczyńskiego*, [w:] *Na obrzeżach polityk*, t. IV, pod red. M. Kosmana, Poznań 2005, s. 77–83.

<sup>19</sup> M. Langrod-Vaughan, *Stanislas Leszczyński, administrateur...*, s. 162. Szerzej na temat zob.: P. Boyé, *La cour polonaise...*, s. 146–190; A. Benoît, *L'Ecole des cadets – gentilshommes du roi de Pologne à Lunéville 1738–1766*, Lunéville 1867.

<sup>20</sup> W dalszej części artykułu nie będę czynić rozróżnień między kadetami z Polski czy Litwy. Używam określenia polscy kadeci.

<sup>21</sup> Leszczyński spotkał się nawet z odmową objęcia stanowisk w Szkole Kadetów przez dwóch wybitnych byłych wykładowców – Valentina Jamerey'go-Duvala (późniejszego bibliotekarza Marii Teresy) i sławnego fizyka eksperymentalisty Philippe'a Varygina. Obaj woleli – podobnie jak wielu innych mniej znanych – towarzyszyć starej rodzinie książęcej. Zob. A. Courbet, *Valentin Jamerey-Duval (1695–1775), Bibliothécaire des ducs de Lorraine, un destin exceptionnel*, „Les Cahiers du Château”, Lunéville 2007, no 3, s. 30–33.

<sup>22</sup> Siedziba szkoły mieściła się w wybudowanym przez księcia Leopolda budynku, nazywanym l'Hôtel des Cadets położonym nad brzegiem rzeki Vezouze. Obiekt posiadał dwa piętra, nie należał do budynków luksusowych, mieścił się przy dawnej ulicy des Ponts, później de Chanzy. Zob. M. Dumontier, *Académistes...*, s. 130.



i dwóch polsko-litewskich. Działano wówczas w oparciu o przepisy ogólne, z czasem je korygowano i udoskonalano. Najważniejszy był jednak sam fakt uruchomienia szkoły wojskowej.

W tym miejscu należy zadać pytanie: jakimi kanałami przenikały do Polski informacje o możliwości bezpłatnego kształcenia szlachty w nowo powstałej instytucji? Otóż niewątpliwie były to epistolograficzne i z czasem bezpośrednio kontakty emigrantów polskich skupionych wokół Stanisława Leszczyńskiego w Lotaryngii, chociaż zamysł kształcenia kadetów pod patronatem nowego księcia powstał już podczas pobytu w Meudon. Księżę Franciszek Maksymilian Ossoliński wspominał o tym zamiarze w pisanych do kraju listach<sup>23</sup>. Pierwszych Litwinów o możliwości studiowania w Lunéville informował z kolei dworzanin króla Stanisława Szymon Syruć<sup>24</sup> oraz wielu innych. Syruć, chociaż nie figurował na oficjalnej liście urzędników dworskich w Luneville, czynił liczne starania o nabór rodaków do otwieranej placówki, rozpowszechniając stosowne informacje drogą pocztową. Spośród członków własnej rodziny sprowadził bratanka – Józefa Prozora, oraz ciotecznych braci – Józefa i Szymona Zabiełłów. W przekazach pamiętnikarskich czytamy: „gdy król Stanisław, objąwszy w rządy swoje Lotaryngię, w mieście Lunewilu, rezydencji swojej w wrodzonej ku Polakom miłości akademie dla trzydziestu Polaków i dla trzydziestu Lotaryńczyków fundował, w której egzercycya wszelkie wojenne, architektura militaria et civitas, geometrya, geografia, języki różne cudzoziemskie, na koniu jeżdżenie, tańcowanie, fechtowanie i inne wszelkie science uczone były, przy tym wygody wszelkie od victum et Amicom (życia i przyodziewku) w pałacu na to destylowanym pod dyscypliną wojenną i dworską naznaczone, tak dalece, że tylko przejazd z Polski do Luneville mógł kosztować i terazniejszy kasztelan witebski Siruć, naówczas sekretarz króla Stanisława w Lunewillu będący pisał do brata swego ciotecznego rodzonego Zabiełły, terazniejszego marszałka kowieńskiego, ażeby braci swoich dwóch tudzież i innych krewnych i przyjaciół swoich młodzież do tej zbierał akademii”<sup>25</sup>.

Początkowo zainteresowanie w Rzeczypospolitej kształceniem młodzieży szlacheckiej u boku Stanisława – sadząc po liczbie zgłoszeń w 1737 roku – było dość duże. Świadczyć może o tym następujący passus: „[...] dał mi mój ojciec na

<sup>23</sup> Plany związane z utworzeniem takiej placówki edukacyjnej o charakterze wojskowych powstały jeszcze podczas pobytu króla Stanisława i księcia Ossolińskiego w Meudon, o czym świadczy korespondencja Ossolińskiego – Bibl. Ossol. rkp. n 1123. Za Boyé, *La cour polonaise...*, s. 148.

<sup>24</sup> Szymon Syruć był sekretarzem Stanisława w Prusach, udał się z nim do Francji, a następnie został mianowany zarządcą w Lunéville. Na dokumencie oddającym Lotaryngię we władanie oprócz podpisu króla, kanclerza widnieje jego podpis. Na skutek konfliktu z kanclerzem został zmuszony do powrotu do rodzinnego kraju pod koniec 1738 r. Był starostą kowieńskim, kasztelanem witebskim oraz marszałkiem Trybunału Głównego Wielkiego Księstwa Litewskiego w 1752 r. Zob. S. Gaber, *Polacy na dworze Stanisława Leszczyńskiego w Lunéville 1737–1766*, wstęp i red. nauk. A.J. Zakrzewski, tłum. A.J. Zakrzewski, A. Skwara, Częstochowa 1998, s. 58; P. Romaniuk, *Polski słownik biograficzny*, [dalej: PSB] t. XXXVII s. 576–581.

<sup>25</sup> *Pamiętniki Marcina Matuszewicza...*, s. 68.

drogę 150 dukatów, z którymi pieniędzmi i odebranych błogosławieństwem ruszyłem [...] do marszałka kowieńskiego mego dobrodzieja, chcąc stamtąd mieć list rekomendacyjny do Sirucia<sup>26</sup>. Było to w pierwszym roku panowania Leszczyńskiego w Lotaryngii. W konsekwencji piszący te słowa nie dotarł na pobieranie nauk. Zrobił to jego brat Wacław Matuszewicz.

## 1. Polscy kadeci w Lunéville

Pierwszym Polakiem widniejącym na kadeckiej liście, który wraz z dziesięcioma innymi rodakami wpisany został pod datą 17 czerwca 1737 roku, był Tomasz Skarbak-Borowski<sup>27</sup>. Kadet ten kształcił się przez dwa lata i trzy miesiące, pełnił funkcję chorążego. Po ukończeniu szkoły został pokojowcem na dworze w Lunéville, a potem kapitanem w wojsku francuskim. Zginął w walkach w 1742 roku<sup>28</sup>. Kolejny kadet Jan Cieszkowski powrócił na Mazowsze po dwóch latach nauki. Wysłani jako jedni z pierwszych, również 17 czerwca, bracia Gurowscy Rafał i Roch Władysław nie przynieśli zaszczytów ani Stanisławowi, ani też tak szczerze otwartej dla Polaków Szkole Kadetów. Będąc pod opieką dworzanina zakonnika bernardynów Aleksandra Melchiora Gurowskiego, byli tolerowani tam jako kadeci uprzywilejowani. Rafał Gurowski<sup>29</sup> kształcił się jeden rok i dwa miesiące. Po kilku miesiącach został brygadierem, ale nietrudno się domyślić, dlaczego tak krótko studiował. Natomiast jego brat Roch Władysław nauki pobierał dwa lata i siedem miesięcy<sup>30</sup>. Obaj bracia narobili sporych długów, zaciągając pożyczkę nawet u głównego zaopatrzeniowca szkoły kadetów<sup>31</sup>. Roch Władysław powrócił do Rzeczypospolitej, został szambelanem Augusta III, marszałkiem wielkim litewskim i marszałkiem nadwornym litewskim oraz pisarzem wielkim koronnym. Kolejny z rodu Gurowskich – Józef – został przyjęty w roku 1743.

Spośród pierwszych 23 polskich i litewskich kadetów, 4 zakończyło edukację po jednym roku<sup>32</sup>, kolejny młodzian Szymon Zabięło przebywał tylko

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 116.

<sup>27</sup> Zagadnienie związane z polskimi wychowankami szkoły kadetów w Lunéville jest przedmiotem moich odrębnych badań.

<sup>28</sup> P. Boyé, *La cour polonaise...*, s. 150.

<sup>29</sup> Rafał Gurowski (1716–1790) długo przebywał we Francji. W 1745 roku brał udział w bitwie pod Fontenoy przy boku Maurycego Saskiego. Był człowiekiem obytym, ale bez skrupułów. W. Dworzaczek, PSB, t. IX (1960) s. 166–167; I. Zatorska, *Les Polonais en France 1696–1795, Bio-bibliographie provisoire*, Varsovie 2000, s. 40.

<sup>30</sup> S. Gaber *Polacy na dworze...*, s. 193.

<sup>31</sup> P. Boyé, *La cour polonaise...*, s. 151.

<sup>32</sup> Byli to: Rafał Gurowski, Stanisław Politowski, Michał Butler oraz Józef Butler; za: S. Gaber, *Polacy na dworze...*, s. 193.

5 miesięcy, 6 kadetów studiowało 2 lata<sup>33</sup>, 6 prawie 3 lata, a kilkorgu przedłużono pobyt od 3 do nawet 5 lat. Jeden z pierwszych pozostał na służbie u Stanisława 7 lat, co dowodzi, że będąc zdyscyplinowanym, pilnym w naukach kadetem, zyskał zaufanie przełożonych i rady dworskiej.

Wspomniany powyżej Wacław Matuszewicz, który został zapisany na kadecką listę pod numerem 21, przybył do Lunéville 24 sierpnia 1737 roku. Pobierał nauki 2 lata i 4 miesiące. Jego edukacyjną zagraniczną podróż tak oto opisano w pamiętnikach:

„[brat mój Marcin – M.D.] w Lunewilu bowiem w akademii będąc, ustawicznie prawie wadził się, pojedynki częste odprawował, nareszcie abszejt [zwolnienie ze służby] wzięwszy, pojechał do Paryża i tam nie był spokojnym; nakoniec gospodarza, gdzie miał stancję, gdy mu o zapłatę przykrzył, pchnął szpadą i zabił. Uciekł dziwnym szczęściem, a raczej Boską Opatrznością z Paryża, od Polaków przechowywany, nareszcie wozem między worami do młyna ze zbożem idącymi utajony, potem przebrał się [przekradł się] do Paryża. Ojciec nasz na prośbę moję posłał mu na powrót do Polski 50 czer[wonych] zł. I tak lekko przebrał do Polski [...]”<sup>34</sup>. Inne przytaczane w epistolograficznym dyskursie epoki wypowiedzi również świadczą o niezbyt rozsądnych i odpowiedzialnych zachowaniach – na obcej ziemi – kulturowych emigrantów ze wschodu. List Stanisława z 2 listopada 1737 roku informował jego ministra w Wersalu Jacques’a Hullina o sposobie zachowania się niejakiego Tomasza Czapskiego<sup>35</sup>: „nic nie równa się szaleństwu tego młodzieńca (człowieka), którym trzeba tandem położyć kres”. Zaciągnął on spore długi, które przysporzyły Stanisławowi wiele kłopotów<sup>36</sup>. Chociaż Tomasz Czapski nie był kadetem, tylko polskim emigrantem politycznym, synem wiernego stronnika Stanisława, swym zachowaniem nie przyniósł chwały Leszczyńskiemu i Polakom znajdującym się na lunevilskim dworze. Inne informacje związane z nieodpowiedzialnym zachowaniem się zarówno kadetów, jak i już absolwentów szkoły przebywających w Lunéville odnotowano w przekazach epistolograficznych w latach późniejszych.

Wobec tak lekkomyślnych i nieodpowiedzialnych zachowań kadetów nie dziwi fakt wydania po półtorarocznym funkcjonowaniu placówki bardzo rygorystycznego wobec uczniów królewskiego rozporządzenia *Ordonnance du Roy*

<sup>33</sup> Tomasz Borowski, Jan Cieszkowski, Ignacy Zebrzydowski, Kazimierz Raczyński, Józef Niewieściński, Jan Józefowicz.

<sup>34</sup> *Pamiętniki Marcina Matuszewicza...*, s. 107.

<sup>35</sup> Tomasz Czapski, (1711–1784) starosta knyszynski, we Francji przebywał od grudnia 1734 roku jako wysłannik Stanisława z sekretną misją uspokojenia królowych (żony Katarzyny i córki Marii) po przegranej Leszczyńskiego. Hulaszczy tryb życia, jak również kontakty z podejrzanymi kobietami zmusiły już nowego księcia Lotaryngii do odesłania go potajemnie do Polski w końcu roku 1737. I. Zatorska, *Les Polonais en France...*, s. 24–25.

<sup>36</sup> Zob. P. Boyé, *La cour polonoise...*, s. 161.

*pour la compagnie des cadets-gentilhomes à Lunéville*, 30 grudnia 1738 roku<sup>37</sup>. Tuż po opublikowaniu zostało ono z rozkazu króla Stanisława odczytane na porannym apelu, wywieszono w głównej sali budynku szkolnego oraz rozpowsechnione w mieście Lunéville. Rozporządzenie to potwierdzało istniejące zasady główne oraz zawierało dodatkowe, bardzo szczegółowe wytyczne związane z wewnętrzną działalnością placówki oraz obowiązkami kadetów<sup>38</sup>. Składało się z 49 punktów i precyzowało szczegóły w kwestiach formalnych, np. naboru kadetów, obowiązków komendanta i kadry oficerskiej. Najistotniejsze z punktu widzenia edukacyjnego i wychowawczego było to, że rozporządzenie określało szczegółowo obowiązki młodych wychowanków z jednoczesnym podaniem sankcji karnych za brak subordynacji.

Jeśli chodzi o prawa, kadeci posiadali ich niewiele. Generalnie w całym kształceniu bardzo wysoki nacisk położono na zdyscyplinowanie młodzieży i wyrównanie poziomu obyczajów. Szczególnie zadbano o te kwestie, które przysparzały wielu kłopotów wychowawczych, a jeśli chodzi o autorament polsko-litewski – wprawiały króla Stanisława w zakłopotanie. Pierwsze artykuły dotyczyły kwestii tożsamości religijnej i szlacheckiej. Kandydat zobowiązany był do osobistego wylegitymowania się świadectwem chrztu i szlacheckim dyplomem<sup>39</sup>, który przedkładał już w 1738 roku ukonstytuowanej Radzie Dworskiej (*Conseil Aulique*), celem weryfikacji i podjęcia stosownej decyzji. Wspomniane wcześniej defekty cielesne teraz doprecyzowano i wykluczono wadę słuchu, wzroku, ułomności fizyczne związane z deformacją kręgosłupa, czyli garbami, narządów ruchu, czyli kulawość, a nawet bliżej nie sprecyzowaną niezdolność, co można interpretować jako defekt psychiczny. Artykuł IV rozporządzenia dotyczył obowiązków względem religii katolickiej. Zarówno kadra oficerska, jak i kadeci zobowiązani byli do uczestnictwa we mszy świętej oraz do codziennych porannych i wieczornych wspólnych modlitw w kaplicy budynku. Zwolnienia tolerowane były tylko w nadzwyczajnych przypadkach (choroby, urlopu), a nieusprawiedliwioną nieobecność karano stosowną do okoliczności karą. W określonych dniach tygodnia dodatkowo odbywały się zajęcia z katechizmu prowadzone przez jałmużnika z urzędu. O religii kadeci zobowiązani by-

<sup>37</sup> Wśród lotaryńskich badaczy występują rozbieżności co do momentu otwarcia Szkoły Kadetów, ponieważ nowy regulamin wydano drukiem dopiero 30 grudnia 1738 roku, chociaż kadeci, w tym również cudzoziemcy, pojawili się już w czerwcu, lipcu i sierpniu 1737 roku. Zob. M. Dumontier, *Académistes...*, s. 131. Jestem zdania, że wydanie pierwszego rozporządzenia było równoznaczne z faktem otwarcia placówki.

<sup>38</sup> *Recueil des ordonnances...*, t. VII, supp., s. 30–44.

<sup>39</sup> Poświadczenia szlachectwa polskich kadetów, uznane za nieużyteczne, nie zachowały się w zasobach archiwów francuskich. Zdaniem P. Boye, zostały zniszczone wraz z innymi dokumentami dworu Stanisława jako nieprzydatne. Istnieją natomiast 4 tomy tych dokumentów dotyczących kadetów lotaryńskich. Zob. P. Boyé, *La cour polonaise...*, s. 158; David de Riocour, *Preuves de nobesse des cadets-gentilshommes du roi Stanislas, duc de Lorraine*, Paris, 1881, in-8.

li wypowiadać się z szacunkiem. Podczas towarzyskich rozmów nie tolerowano żadnego niestosownego, nieczystego czy dwuznacznego słownictwa. W każdym miejscu dbano o poprawność i czystość języka. Zabroniono nawet używania przekleństw zarówno po polsku, jak i po francusku, ponadto zobligowano komendanta i oficerów do nadzoru i wyciągania konsekwencji wobec poważnych wykroczeń, w formie relegowania z placówki. Kolejne punkty dotyczyły zarówno wykładowców, jak i kadetów. Zobowiązywały ich do punktualnego odbywania zajęć, przy czym tylko ci ostatni podlegali za ewentualne spóźnienie ustawowej karze.

Treści kolejnych artykułów miały na celu przede wszystkim ujednoczenie sposobu zachowania kadetów, wprowadzenie rygoru moralnego i wypracowanie w nich samokontroli jako podstawowej cechy dobrego żołnierza.

## 2. Dyscyplina

Brygadierom i kadetom zabroniono zakupów w mieście na kredyt – bez specjalnego pozwolenia komendanta. Kupcy z miasteczka pod żadnym pretekstem nie mogli pożyczać pieniędzy kadetom. Art. XII regulaminu przedstawiał tę kwestię następująco: „kupcy, którzy zaopatrzą w towary kadetów na kredyt albo pożyczą im pieniądze, jeśli sprawa wyjdzie na jaw, poniosą koszty w wysokości sprzedanego towaru albo pożyczonej gotówki i zostaną ukarani grzywną w wysokości 100 livrów. Jeśli kadet będzie miał z czego oddać pożyczkę lub zapłacić za towar, kwota ta zostanie włożona do kasy dla ubogich. Oficerowie i kadeci nie mogą wejść do szynków [...] jako do miejsc podejrzanych i niestosownych dla młodzieży”<sup>40</sup>. Dość wymowne były dwa następne artykuły, w których wydano stosowne rozporządzenia, notabene – utrzymane w mocy, a brzmiące następująco: „Każda kawiarnia, lokal z kabaretem, bilardem, który przyjmie u siebie – po opublikowaniu niniejszego zakazu – któregoś z naszych kadetów, zostanie ukarany 50 liwrami grzywny, a kadet za pierwsze przewinienie zostanie wtrącony do więzienia i pozostanie tam o chlebie i wodzie. Za następne takie przewinienie zostanie wydalony ze Szkoły Kadetów”<sup>41</sup>. Natomiast art. XV regulaminu zakazywał kadetom wszelkiego rodzaju gier hazardowych, a komendanta placówki i kadrę oficerską zobowiązał do zaostrzenia dyscypliny w tej materii nie tylko wewnątrz budynku, ale i poza nim. Aby utrzymać w placówce porządek, a kadetów w ryzach i posłuszeństwie, regulamin nakładał na oficerów obowiązek całonocnej wizytacji pokoi. Dodam, że każdy kadet posiadał oddzielny pokój. Ponadto pojedynki i burdy były formalnie zabronione, również kłótnie oraz pomówienia, a nawet niestosowne zachowania względem oficerów. Szcze-

<sup>40</sup> *Recueil des ordonnances...*, s. 31.

<sup>41</sup> Tamże.

gólnie okrutnie karano za nieposłuszeństwo podczas mundurowej służby<sup>42</sup>. Wykroczenie kadeta będącego w pełnym rynsztunku, czyli z bronią w rękę, karano okresem 2 lat pozbawienia wolności. Wzniesienie fałszywego alarmu kosztowało 6 godzin warty; kadeci nie mogli dopuścić do wystrzału z żadnej broni ani wewnątrz budynku, ani na dziedzińcu. Art. XXVI zabraniał zwoływania zgromadzeń i organizowania spisków – pod karą wydalenia z uczelni albo 6 miesięcy więzienia<sup>43</sup>. Drzemka na służbie, opuszczenie stanowiska, czyli wachty, kosztowały 2 miesiące aresztu, z czego pierwsze 15 dni o chlebie i wodzie. Podkreślano zakaz kradzieży jakiegokolwiek przedmiotu z pokoju kolegów. Na koniec każdego miesiąca wydelegowany z dworu komisarz sporządzał inwentarz całego ekwipunku i przekazywał go komendantowi<sup>44</sup>.

Ponadto kadetom nie było wolno posiadać przy sobie żadnej gotówki. Chcący wspomóc finansowo kadetów rodzice mogli jedynie złożyć środki pieniężne u oficera, który w razie konieczności wypłacał obdarowanym ustalone kwoty. Po wieczornym posiłku nie można było wychodzić do miasta<sup>45</sup> – możliwość tę przewidywano jedynie w bardzo ważnych przypadkach, po uzyskaniu każdorazowo pozwolenia samego komendanta. Jeśli kadeci byli zapraszani do domów szlacheckich, to tylko za pozwoleniem i w asyście oficera. Również spacerować po pięknych przypałacowych ogrodach mogli odbywać tylko w towarzystwie opiekuna. Kadet, który spał poza internatem i został przyłapany, odsiadywał 15 dni więzienia; jeśli w nocy wychodził z pokoju przez okno i przeskakiwał mur, a był przyłapany, zostawał zdegradowany i uwięziony, ale tylko na 2 dni, po czym wydalony ze szkoły<sup>46</sup>.

Dalej mowa o konfliktach. Wszystkie afery, burdy, nieporozumienia, które mogłyby się wydarzyć, należało przedłożyć radzie książęcej. Po dokładnej analizie wykroczeń sporządzano raport na piśmie. Król Stanisław w obecności rady wysłuchiwał raportu, zatwierdzał go i podejmował stosowną, ale uzależnioną od względów osobistych, decyzję.

---

<sup>42</sup> Tamże, s. 32.

<sup>43</sup> Tamże, s. 33.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Oficerowie i uczniowie zasiadali do posiłku w jednej sali przy trzech dużych stołach. Spożywanie posiłków według menu zatwierdzonego przez komendanta było zabronione w pokojach. Posiłki były dostarczane przez miejskiego dostawcę żywności (oberżystę), który był każdorazowo informowany o ilości posiłków, które miał przygotować i dostarczyć. W istniejącym w szkole kadetów ambulatorium przyjmowano osoby tylko ze skierowaniem lekarza poświadczonym przez komendanta a zarządca miał obowiązek zawiadomienia szefa kuchni, czyli oberżystę, o ilości osób przebywających na izbie chorych. Art. XLIII nakazywał, aby skierowani do kompani kadetów przez króla Stanisława medyk i chirurg odbywali częste wizyty i sporządzali rzetelne i zgodne z prawdą raporty z chorób kadetów, czyli mówiąc językiem współczesnym, kadeci mieli założone karty choroby. Tamże, s. 34–36.

<sup>46</sup> *Recueil des ordonnances...*, s. 34–36. Zdaniem francuskiego badacza Mauricea Dumontiera takie same rygorystyczne zasady obowiązywały sto lat później w podobnej placówce w Metz we Francji. Zob. M. Dumontier, *Académistes...*, s. 145.

W ostatnim punkcie król Stanisław Leszczyński zobowiązał głównego komendanta gwardii przybocznej, markiza de Lamberty'ego i komendanta kompani kadetów barona de Scaka (Schacka) oraz oficerów do czuwania na straży przestrzegania w każdym punkcie powyższego rozporządzenia<sup>47</sup>. Podpisał król Stanisław oraz sekretarz Rady Dworu [*conseil aulique*] Alliot. 30 XII 1738.

Powyższe rozporządzenie królewskie sankcjonowało wcześniejsze ustalenia, jednakże nie zawierało informacji *stricte* personalnych, związanych z kadrami oficersko-akademicką.

Wyrażone w dokumencie zakazy zaciągania kredytów świadczą o tym, że pierwsi kadeci zachowywali się dość swobodnie, można wnioskować, że nie obowiązywała ich dyscyplina, tylko zaczerpnięta z wychowania sarmacka swoboda. Sankcje karne nałożono również na właścicieli kawiarni, którym zabroniono obsługiwania kadeckiej młodzieży. Na temat życia codziennego zarówno kadetów, jak i polskich dworzan nie posiadamy wiele źródłowych informacji. Niewielkich rozmiarów opis znajduje się w *Pamiętnikach* Bartłomieja Michałowskiego<sup>48</sup>, gdzie autor tymi słowami wspomina o rodakach w Lunéville: „[...] jest kawiarnia pod Głową Byka; tam pod wieczór często Polacy się zbierają i zasiadają około wazy ponczu [...] czterech było Polaków, dworzan przy królu, ale w kawiarni było ich tylko trzech, gdyż czwarty pan Łuba podkomorzyc wyszogrodzki, będąc na służbie nie mógł zamku opuścić. Pozostali trzej, których poznałem, byli: pan Łazowski, pan Zabłocki i pan Jankowski”<sup>49</sup>.

Nie wszyscy polscy kadeci ukończyli szkołę. Jak wspomniano powyżej, pierwszy nabór 23 kadetów z Polski i Litwy był najliczniejszy w ciągu 29 lat funkcjonowania szkoły. W dwóch kolejnych latach przybyło tylko po 5 rodaków. Nabory powyżej 10 chętnych odnotowano tylko w roku 1740 (14 osób); 1746 (14 osób); 1747 (14 osób); 1749 (12 osób); 1751 (15 osób). Zdarzały się lata bez naboru. Nie jest wiadomo, dlaczego te liczby były tak nieregularne. Czy decydowały tutaj czynniki związane z wysokimi kosztami utrzymania autoramentu ze wschodu? Czy istotnie nie było chętnych do pobierania zagranicznych nauk? Czy też powtarzające się notorycznie wybryki szlacheckiej młodzieży ze wschodu Europy były nieformalną przeszkodą w dalszej ich edukacji? Należy zauważyć, że ostatni z wymienionych czynników mógł skutecznie wpływać na przyhamowanie przyjęć w kadeckie szeregi rodaków Stanisława.

W latach pięćdziesiątych rozpatrywano nawet zamknięcie podwojów szkoły dla autoramentu ze wschodu. Powodem ku temu były kłopoty, z jakimi borykała się kadra oficersko-akademicka i sam król Stanisław wobec nieodpowiedzialnych postaw niektórych polskich absolwentów. Co niektórzy przepuszczając środki finansowe pozostawione im na powrót, zadłużali się, pozostając na stacjach w Lunéville. Wielokrotnie komendant placówki nalegał u króla, aby ten

<sup>47</sup> *Recueil des ordonnances...*, s. 35

<sup>48</sup> H. hr. Rzewuski, *Pamiętniki Bartłomieja Michałowskiego...*, s. 56–66.

<sup>49</sup> Tamże, s. 59.

rozwiązał polski kontyngent. Profesorowie uczący poszczególnych przedmiotów zaczęli nawet trochę lekceważyć obowiązki. Według słów dworzanina Aleksandra Dziuli, nauczycielska kadra nieformalnie uczyła tylko tych, którzy im płacili. Przed pozostałymi stwarzano tylko pozory<sup>50</sup>.

Król Stanisław nie wyraził zgody na zamknięcie lunevilskiej szkoły kadetów dla Polaków. Zaostrzono tylko procedury rekrutacyjne. Król wiedział, że w Rzeczypospolitej jego szkoła z Lunéville cieszyła się ogromną popularnością. Dla młodego polskiego szlachciana nie było lepszej rekomendacji towarzyskiej jak stwierdzenie, że edukował się w Lunéville i był w Paryżu. Oznaczało to dla młodzieńca oglądę, znajomość języków, otwarty umysł i dobre maniery towarzyskie. W dzienniku Franciszki Krasińskiej opisującym lata pięćdziesiąte XVIII stulecia czytamy: „Nie ma dla młodego kawalera lepszej rekomendacji jak powiedzieć o nim można: edukował się w Lunewilu, był w Paryżu. Już na ten czas pewnie grzeczny, umie po francusku i z gracją tańczy menueta i kontredanse. Wszyscy też kawalerowie z Francji [Lunéville] przybyli, wielki, zwłaszcza u białych głów mają sukces<sup>51</sup>. Zatem zaszczytne miano bycia lunevilczykiem otwierało podwoje salonów towarzyskich. Ta sama panna Franciszka, opisując moment wyczekiwania wizyty kawalerów po zagranicznej edukacyjnej podróży, takie oto miała o jednym z nich wyobrażenie<sup>52</sup>. „Już na ten czas pewnie grzeczny [Świdziński] umie po francusku i z gracją tańczy menueta i kontredanse”<sup>53</sup>. Istotnie, szkoła kadetów króla Polski w Lunéville jako jedna z niewielu tego typu wówczas w Europie<sup>54</sup> cieszyła się ogromną popularnością w kraju nad Wisłą. Z tego też względu znaczna część polskich rodzin czyniła starania umożliwiające swym potomkom pobyt w Lotaryngii i studia w prestiżowej wówczas Akademii Rycerskiej<sup>55</sup>.

Większość kadetów pochodziła z rodzin sprzymierzonych niegdyś z Leszczyńskim. Niektóre rody starały się poprzez rekomendacyjne listy o przyjęcie do Szkoły Rycerskiej w Lunéville więcej niż jednego potomka. Kadeci wywodzący się z rodzin utrzymujących stałe kontakty z dworem w Lunéville przyjmowani byli na prywatnej audiencji u króla Polski. W 1753 roku przybył Michał Świdziński w asyście księdza i całe dwa dni spędził tylko w obecności Stanisława.

<sup>50</sup> P. Boyé, *La cour polonaise...* s. 173.

<sup>51</sup> *Dziennik Franciszki Krasińskiej...*, s. 31.

<sup>52</sup> Panowie Świdzińscy, Michał, Ignacy. Obaj studiowali w szkole kadetów, rekomendował ich Polak, dworzanin Stanisława – Kurdwanowski, którego byli bratankami. Zob. I. Zatorska, *Les Polonais en France 1696–1795*, Varsovie 2000, s. 153.

<sup>53</sup> W konsekwencji panny były bardzo rozczarowane zachowaniem wyedukowanych w Lunewillu kawalerów. Zob. *Dziennik Franciszki Krasińskiej...*, s. 31.

<sup>54</sup> Należy zaznaczyć, że zamiysł otwarcia Królewskiej Szkoły Wojskowej w Paryżu *L'école royale militaire* pojawił się po zakończeniu wojen śląskich, a projekt powstał w 1751 roku. Pierwszych 200 kadetów przyjęto w 1756 roku. Zob. Ch. Benoit, *L'Ecole militaire – Une histoire illustrée*, Editions Pierre de Taillac, 2014.

<sup>55</sup> W XVIII wieku powstałą szkołę nazywano Akademią, jednak jej oficjalna nazwa to: *L'Ecole des cadets – gentilshommes du roi de Pologne à Lunéville*.



Jeden z dworzan Stanisława, Dziuli, pisał w listach do swego szwagra Świ-dzińskiego, że jeśli jego młodszy syn zamierza wstąpić do Akademii, trzeba go uprzedzić, że musi być posłuszny rozkazom oficerów i nie może naśladować innych młodych, na których komendanci skarżyli się królowi Polski<sup>56</sup>. Donosił również, że kadra oficerska ma bardzo dużo problemów z naszą młodzieżą.

Ograniczone rozmiary artykułu nie pozwalają na pełne przedstawienie zagadnienia związanego z polskimi wychowankami Szkoły Rycerskiej w Lunéville. Niemniej dają nam wymierny pogląd na zmieniające się w czasie okoliczności edukacyjne. Nie wymienię również w tym miejscu wszystkich nazwisk polskich kadetów<sup>57</sup>. Wielu z nich pozostawało jakiś czas na dworze w Lunéville, tak jak w przypadku kadeta Kazimierza Krasieńskiego. Po zakończeniu edukacji w 1746 roku pełnił on funkcję pokojowca na dworze w Lunéville<sup>58</sup>. Po przeprowadzeniu wstępnych szczegółowych badań okazało się, że tylko rok otwarcia Szkoły Kadetów zaobfitował dużą liczbą polsko-litewskich kadetów. W kolejnych latach liczba ta była coraz to mniejsza<sup>59</sup>.

Przypomnę, że w Szkole Kadetów w Lunéville stan liczebny Lotaryńczyków był o wiele wyższy niż Polaków, w ciągu 29 lat istnienia osobistym nakładem finansowym króla Stanisława wykształcono tam na oficerów ogółem 564 kadetów, a wśród nich 397 Lotaryńczyków i 167 Polaków<sup>60</sup>.

## Bibliografia

- Contrôle de la compagnie des gardes du corps de Roy de Pologne, anonyme 1791, Nancy, Musée Lorrain, rkp., inv. III-661.
- Courbet A., *Valentin Jamerey-Duval (1695–1775), Bibliothécaire des ducs de Lorraine, un destin exceptionnel*, „Les Cahiers du Château”, Lunéville 2007, no 3.

<sup>56</sup> P. Boyé, *La cour polonaise...*, s. 169.

<sup>57</sup> Lista polskich kadetów znajduje się w spisie sporządzonym przez P. Boyé [w:] *Mémoires de la Société d'Archeologie Lorraine*, Année 1923–1925, s. 329–336; P. Boyé, *La cour polonaise de Lunéville*, Paris – Nancy – Strasbourg 1926, oraz pracy: S. Gaber, *Polacy na dworze Stanisława Leszczyńskiego w Lunéville 1737–1766*, wstęp i red. nauk. A.J. Zakrzewski, tłum. A.J. Zakrzewski, A. Skwara, Częstochowa 1998, s. 193–197.

<sup>58</sup> I. Zatorska, *Les Polonais en France...*, s. 60.

<sup>59</sup> W ostatnim roku funkcjonowania placówki obecnych było tylko dwóch polskich kadetów. Najbardziej rozpoznawalną postacią wśród polskich wychowanków Szkoły Kadetów w Lunéville był działacz polityczny i oświatowy, członek Towarzystwa do Książ Elementarnych oraz Komisji Edukacji Narodowej Feliks Szczęsny Oraczewski. Był on uznanym komedio- i dramaturgiem, poetą, publicystą i pedagogiem. Zob. M. Skorzeńska, *Feliks Oraczewski*, Kraków 1935.

<sup>60</sup> P. Boyé, *La cour polonaise...*, s. 174.

- Baumont H., *Etudes sur le règne de Léopold, duc de Lorraine et de Bar (1697–1729)*, thèse de doctorat, Paris – Nancy 1894.
- Benoît A., *L'Ecole des cadets – gentilshommes du roi de Pologne à Lunéville 1738–1766*, Lunéville 1867.
- Boyé P., *La cour polonaise de Lunéville*, Paris – Nancy – Strasbourg 1926.
- Boyé P., *La cour polonaise de Lunéville*, [w:] *Mémoires de la Société d'Archeologie Lorraine*, Anneés 1923–1925.
- Duluc L., *Académie de Lunéville et l'Ecole des cadets-gentilshome*, dans „La Lorraine Artiste”, année 1892.
- Dumontier M., *Académistes et Cadets en Lorraine*, „Le Pays Lorrain” 1963, no 4.
- Durbas M., *Akademia Stanisława w Nancy 1750–1766*, Kraków 2013.
- Durbas M., *Lotaryńska ojczyzna króla Stanisława Leszczyńskiego*, [w:] *Z Żywca do Opola. Góral z urodzenia, Opolanin z wyboru*, pod red. B. Kubis, Opole 2011.
- Durbas M., *Szkoła kadetów w Lunéville. Rys historyczny*, [w:] *Edukacja patriotyczna młodzieży. Przeszłość, terażniejszość, przyszłość*, pod red. R.P. Depczyńskiego, Gdynia 2013.
- Durbas M., *Emigracja polska we Francji związana z dworem króla Stanisława Leszczyńskiego w Luneville*, [w:] *Z dziejów emigracji polskiej*, „Zeszyty Historyczne”, pod red. J. Dziwoki, B. Urbanowicz, Częstochowa 2010.
- Dziennik Franciszki Krasieńskiej w ostatnich latach Augusta III pisany*, Warszawa 1924.
- Dworzaczek W., *Polski słownik biograficzny*, t. IX, Wrocław 1960.
- Gaber S., *Polacy na dworze Stanisława Leszczyńskiego w Lunéville 1737–1766*, wstęp i red. nauk. A.J. Zakrzewski, tłum. A.J. Zakrzewski, A. Skwara, Częstochowa 1998.
- Gaber S., *Et Charles V arreta la marche des Turcs... Un Lorrain sauveur de l'occident Chretien*, Nancy 1986.
- Langrod-Vaughan M., *Stanislas Leszczyński, administrateur bienfaisant en Lorraine (1737–1766)*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1962, t. XIV, z. 1.
- Lepage H., *Sur l'organisation et les institutions militaire de la Lorraine*, Paris 1884.
- Krowicki S.L., *Akademia Stanisława Leszczyńskiego w Lunéville (1737–1766)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2010, nr 3–4.
- Pamiętniki Marcina Matuszewicza kasztelana brzeskiego-litewskiego 1714–1765*, t. 1, Warszawa 1876.
- Précis des fondations et établissements, fait par sa Majesté le Roi de Pologne, Duc de Lorraine et de Bar*, Nancy 1758.
- Recueil des ordonnances et réglement de Lorraine, du règne de Sa Majesté le Roy de Pologne, Duc de Lorraine et de Bar*, Chez Pierre Antoine, Nancy 1758, t. VII, supp.

- Riocour D. de, *Preuves de nobesse des cadets-gentilshommes du roi Stanislas, duc de Lorraine*, Paris 1881.
- Romaniuk P., *Polski słownik biograficzny*, t. XXXVII, Warszawa 1997.
- Rzewuski H. hr., *Pamiętniki Bartłomieja Michałowskiego*, Warszawa MCMXXXIV.
- Skorzepianka M., *Feliks Oraczewski*, Kraków 1935.
- Skwarczyńska [Durbas] M., *Aspekty polityczne w „testamencie” króla Stanisława Leszczyńskiego*, [w:] *Na obrzeżach polityki*, t. IV, pod red. M. Kosmana, Poznań 2005.
- Tende Gaspard de, *Relation historique de la Pologne...par le Sieur de Hauteville*, Paris 1697.
- Zatorska I., *Les Polonais en France 1696–1795, Bio-bibliographie provisoire*, Varsovie 2000.

## Summary

### **L’Ecole de cadets-gentilshommes in the Years 1737–1766. Polish Alumni**

This article describes the first charity institution with educational role, founded by the King of Poland, the new Duke of Lorraine and Bar, Stanisław Leszczyński. The paper describes not only the organisational structure at the time of foundation, the rules and activity of a fully developed institution, but also the issue of Polish and Lithuanian subjects being educated in Lunéville is discussed. Over 29 years of existence of the famous institution of the time in Europe, with the personal financial commitment of King Stanisław, overall 564 cadets were educated as officers, including 397 Lorrainians and only 167 Poles, although the number of places for them was equal to that offered to the residents of the new homeland of King Stanisław.

In the mid-eighteenth century, no better credentials could be found for a young nobleman than having graduated from Lunéville and visiting Paris. For a young man, that meant good manners, knowledge of languages and being open-minded.

The greatest intake of 23 cadets from Poland and Lithuania in the 29-year history of the school was recorded in the first year. In the following years, only 5 compatriots joined annually. The admission of more than 10 subjects was recorded only in 1740 (14); 1746 (14); 1747 (14); 1749 (12); 1751 (15). The years without admissions also happened. Many graduates benefited from the great educational opportunity of lifetime by their successful professional lives later on. However, not all Polish cadets completed their education. As the instances of non-observance of strict rules occurred, some young noblemen were expelled from the ranks of cadets. Nevertheless, the very fact of the institution opening its doors to Stanisław’s compatriots, was, in a sense, an intellectual window to the scientific and ideological transitions taking part in the Western Europe.

**Keywords:** Cadet School, Cadet, Lunéville, King Stanisław Leszczyński, Duke of Lorraine and Bar.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.35>

Ewa KULA

## **Nauczyciele języka polskiego w szkołach średnich Królestwa Polskiego na tle polityki oświatowej w okresie przejściowym (1864–1873)**

**Słowa kluczowe:** nauczyciele języka polskiego, Królestwo Polskie.

Po likwidacji Warszawskiego Okręgu Naukowego i przywróceniu ukazem z dnia 26 marca 1861 r. Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego sprawy oświaty w Królestwie Polskim zostały wyłączone spod zwierzchnictwa Ministerstwa Oświecenia Publicznego w Petersburgu. Wkrótce opracowano nową *Ustawę o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim* z 20 maja 1862 r. Ustawa przywracała pełne prawa językowi polskiemu jako wykładowemu. Większość grona nauczającego w szkołach średnich stanowili w tym czasie Polacy. Wychowanek gimnazjum kieleckiego Stanisław Jan Czarnowski<sup>1</sup> napisał w swych pamiętnikach dotyczących m. in. lat szkolnych: „Najważniejszą korzyścią reformy szkolnej z 1862 roku, oprócz przywrócenia języka polskiego jako wykładowego, było przybycie kilku nowych, doskonałych nauczycieli Polaków: Romana Buczyńskiego (język polski i literatura), Edwarda Schmiedla (historia powszechna i historia Rosji) i Leona Głowackiego, który uczył chłopców języka polskiego, łaciny i historii Polski”<sup>2</sup>.

Ukazem cesarskim z 8 lipca 1864 r. po przekazaniu Wydziału Wyznań, znajdującego się dotychczas w Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświe-

---

<sup>1</sup> Stanisław Jan Nepomucen Czarnowski (1847–1929) urodził się w Staszowie. Kształcił się w Kielcach, po czym ukończył prawo na Uniwersytecie Warszawskim. Wydawał m.in. „Warszawski Rocznik Literacki”, prowadził własne wydawnictwo książek. Dużo podróżował. Zmarł 9 stycznia 1929 r. w Kielcach. *Kielce w pamiętnikach i wspomnieniach z XIX wieku*, oprac. A. Massalski i M. Pawlina-Meducka, Kielce 1992, s. 147–148.

<sup>2</sup> S.J. Czarnowski, *Pamiętniki*, [w:] *Kielce w pamiętnikach i wspomnieniach*, s. 130.

cenia Publicznego, pod zarząd dyrektora głównego Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych, Wydział Oświecenia przemianowano na Komisję Rządową Oświecenia Publicznego<sup>3</sup>. Po likwidacji ukazem z 15 czerwca 1867 r. Rady Administracyjnej, naczelnym organem administracji szkolnictwa w Królestwie Polskim było ponownie Ministerstwo Oświecenia Publicznego w Sankt Petersburgu. Za pośrednictwem kuratorów okręgów naukowych podlegały mu uniwersytety, średnie i niższe szkoły ogólnokształcące oraz szkoły elementarne.

Sytuacja języka polskiego w omawianym czasie ulegała zmianom w stosunku do lat międzypowstaniowych, kiedy po upadku powstania listopadowego nasilił się we wszystkich zaborach antypolski kurs w dziedzinie oświatowej. Bezpośrednio po rozbiorach szkoła miała za zadanie rusyfikowanie młodzieży, jednak z uwagi na brak wystarczającej liczby nauczycieli zaniechano wówczas tych działań. Powrócono do tej idei po powstaniu listopadowym. Ustawą wydaną przez rosyjskie władze oświatowe w 1840 r. zalecono nauczanie języka rosyjskiego w gimnazjach w wymiarze 26 godzin tygodniowo, a językowi polskiemu przyznano tylko 16 godzin, natomiast w szkołach powiatowych 12 godzin. Władze oświatowe równocześnie zalecały wykładanie jak największej liczby przedmiotów w języku rosyjskim. W wyniku zmian programu kształcenia w gimnazjach w 1851 r. na lekcje języka polskiego i literatury polskiej przeznaczono 18 godzin tygodniowo<sup>4</sup>. Rezultatem polityki znajdującego się w Petersburgu Ministerstwa Oświecenia Publicznego była malejąca w tym czasie liczba gimnazjów (z 10 do 7) i szkół powiatowych filologicznych (z 21 do 17) oraz rosnąca liczba szkół powiatowych realnych: w roku szkolnym 1841/42 była jedna (gimnazjum realne), w 1845/46 – 7, w 1856/57 – 12<sup>5</sup>. *Ustawa o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim z 1862 r.* przewidywała wzrost liczby rządowych i prywatnych szkół średnich i elementarnych.

W okresie przejściowym, tj. w czasie od zaprowadzenia wspomnianej *Ustawy* przez Aleksandra Wielopolskiego do czasu wdrożenia w Królestwie Polskim w 1873 r. rosyjskiej ustawy oświatowej z 1871 r., w nauczaniu języka polskiego w szkołach średnich można wyodrębnić dwa podokresy: a) lata realizowania reformy szkolnej Wielopolskiego (1862–1864), b) lata reorganizowania szkolnictwa 1864–1872 (okres przejściowy). W latach późniejszych można wyodrębnić kolejne dwa podokresy: a) okres sprawowania władzy w Warszawskim Okręgu Naukowym przez kuratora Apuchtina (1879–1897), b) lata „odwilży poapuchtinowskiej” 1897–1900.

W pierwszym z wymienionych okresów, w wyniku zmian wprowadzonych do programu nauczania w szkołach średnich przez *Ustawę o wychowaniu pu-*

<sup>3</sup> T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1817–1915)*, Warszawa 1929, s. 66–68.

<sup>4</sup> A. Massalski, *Nauczyciele szkół średnich męskich rządowych w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*. Warszawa 2012, s. 274.

<sup>5</sup> E. Kula, *Naukowa, literacka i artystyczna twórczość nauczycieli rządowych męskich szkół średnich Królestwa Polskiego w latach 1833–1862*, Kielce 2006, s. 21–24.

blicznym w Królestwie Polskim, język polski realizowany był w ramach dwugodzinnych lekcji w wymiarze: w gimnazjach – 31 godzin tygodniowo, w szkołach powiatowych ogólnych oraz pedagogicznych – 22 godzin tygodniowo i w szkołach powiatowych specjalnych – 20 godzin tygodniowo<sup>6</sup>.

W okresie przejściowym językiem wykładowym w szkołach średnich stawał się rosyjski. Dotyczyło to także nauczania języka polskiego<sup>7</sup>. Program tego przedmiotu, opracowany w 1865 r. przez A. Szmurłę, wskazywał na potrzebę wyrobienia sprawności językowej, a nie, jak w latach poprzednich, na poznawanie literatury ojczystej i obowiązywał aż do czasu likwidacji przez reformę tołstojowską w 1872 r. języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach średnich Królestwa<sup>8</sup>. Zmniejszono wówczas liczbę godzin tego przedmiotu w gimnazjach męskich do 14 tygodniowo (po 2 godz. tygodniowo dla klasy wstępnej i sześciu klas gimnazjum. W klasie siódmej nie uczono języka polskiego)<sup>9</sup>.

### **Nauczyciele szkół średnich Królestwa Polskiego uczący języka polskiego w okresie przejściowym**

W niniejszym artykule zaprezentowani zostali nauczyciele, którym w latach 1864–1873 powierzono nauczanie języka polskiego w rządowych szkołach średnich. Była to grupa licząca 84 osoby, w tym 48 nauczycieli, którzy pozostawieni zostali w szkołach po reformie Wielopolskiego, a rozpoczęli pracę w latach międzypowstaniowych. W większości uczyli oni języków klasycznych, nowożytnych, geografii i historii Królestwa Polskiego i Cesarstwa Rosyjskiego, a języka polskiego uczyli dodatkowo. Przedmiot ten był wykładany także przez 5 nauczycieli matematyki i fizyki. Było to udziałem m.in. Władysława Tutajewskiego, wychowanka wydziału architektury warszawskiej Szkoły Sztuk Pięknych. Wcześniej uczył się w szkole wyższej realnej w Kielcach, którą ukończył w 1858 r. Po studiach zdał egzamin na nauczyciela matematyki w progimna-

<sup>6</sup> K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1868, s. 240.

<sup>7</sup> W uchwałach Komitetu do Spraw Królestwa Polskiego o wprowadzeniu nauczania wszystkich przedmiotów w języku rosyjskim w szkołach rządowych zagadnienie nauczania języka polskiego nie było poruszane, dlatego władze oświatowe poleciły nauczanie tego przedmiotu na zasadach ogólnych, to znaczy w języku rosyjskim. E. Staszyński, *Problem języka polskiego w szkołach rządowych w Królestwie Polskim*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, pod red. Ł. Kurdybachy, t. VII, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964, s. 145–171.

<sup>8</sup> A. Szmurło, *Kilka słów o celu i kierunku gimnazjalnego nauczania w ogóle, a w szczególności o metodzie wykładu języka polskiego, języka łacińskiego, historii i geografii w zakresie gimnazjalnym*, Warszawa 1865. Wypowiedź ta jest instrukcją dla nauczyciela mowy i literatury ojczystej, eksponującą walory kształcące tego przedmiotu. B. Kulka, *Programy nauczania języka polskiego w szkole średniej w latach 1815–1872*, Warszawa 1987, s. 58.

<sup>9</sup> E. Staszyński, *Problem języka polskiego...*, s. 146.

zjach i mianowany został nauczycielem matematyki, języka polskiego i literatury oraz języka słowiańskiego w szkole powiatowej w Mariampolu. W latach 1866–1873 pracował w gimnazjum w Suwałkach, a następnie przynajmniej do 1878 r. w gimnazjum w Płocku<sup>10</sup>. W świetle aktualnego stanu badań dalsze jego losy nie są znane.

**Tabela 1.** Struktura wyznaniowa nauczycieli języka polskiego w szkołach średnich Królestwa Polskiego w latach 1864–1873

Wyznawana religia	Liczba osób	%
Rzymskokatolicka	75	89,29
Prawosławna	3	3,57
Ewangelicka	1	1,19
Greckokatolicka	3	3,57
Brak danych	2	2,38
Razem	84	100,00

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych osobowych uzyskanych z akt osobowych zgromadzonych w archiwach krajowych oraz w zasobach Rosyjskiego Państwowego Archiwum Historycznego w Petersburgu, fond 733.

W trakcie zatrudnienia w omawianym okresie dwóch nauczycieli dokonało konwersji wyznaniowej. Cyprian Leonowicz w 1869 r. zmienił wyznanie rzymskokatolickie na prawosławne. Miało to miejsce w ostatnim roku jego pracy na stanowisku nauczyciela języka rosyjskiego, polskiego, historii Imperium Rosyjskiego i Królestwa Polskiego oraz geografii Rosji i Polski, w szkole powiatowej w Pułtusk. Drugim był Hilary Sieroczkowski, w latach 1867–1873 nauczyciel języka polskiego, łacińskiego i greckiego w szkołach średnich Zamościa, Sandomierza i Warszawy. Jego decyzja najprawdopodobniej podyktowana była zawarciem przez niego w tym czasie związku małżeńskiego z córką księdza kościoła prawosławnego w Hrubieszowie, Andrieja Lebiedincewa<sup>11</sup>. Małżeństwa między wyznawcami odmiennych religii stały się w XIX wieku częstą praktyką. Jednak w systemie dającym istotne ideologiczne znaczenie przewadze prawosławia takie małżeństwa mogły ponosić skutki natury politycznej. Nie była to wyłącznie prywatna sprawa osób zawierających taki związek, dotycząca jedynie poszczególnych osób lub społeczności lokalnych. Kwestia małżeństw mieszanych nie była obojętna władzy cesarskiej oraz właściwym kościołom i elitom regionalnym. Dlatego zadanie ustalenia warunków, koniecznych dla uznania mał-

<sup>10</sup> I. Jakimowicz, A. Ryszkiewicz, *Szkola Sztuk Pięknych w Warszawie 1844–1866*, s. 111; RGIAP, f. 733, op. 203, d. 2378, k. 326. Imennye spiski lic służaših v gimnaziáh i progimnaziáh Varšavskogo Učebnogo Okruga za 1877 g.

<sup>11</sup> E. Kula, *Opera et studio. Wizerunek nauczycieli rządowych szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1862–1873*, Kielce 2012, s. 145.



żeństw mieszanych jako związków pełnoprawnych, okazało się bardzo złożone i wymagające kompromisu między historycznymi tradycjami, ideologią, aspiracjami politycznymi i wymaganiami różnych, rywalizujących ze sobą, wyznań<sup>12</sup>. Małżeństwo H. Sieroczkowskiego, który był wyznania greckokatolickiego, z kobietą wyznania prawosławnego mogło mu zaszkodzić w środowisku lokalnym (uczył w Zamościu, Sandomierzu, Warszawie i w Siedlcach), jednak z całą pewnością był to związek akcepowany zarówno przez zwierzchników szkoły, w której uczył, jak i wyższe władze oświatowe. Odwrotna sytuacja dotyczyła pochodzącego z Rosji Teodora Dobrycza, nauczyciela języka polskiego i rosyjskiego w szkole powiatowej w Łęczycy, od 1862 r. dyrektora tej szkoły. Sam będąc wyznania prawosławnego, ożenił się z Henryką Piotrowską wyznania rzymskokatolickiego, co mogło nie być dobrze widziane przez zwierzchników. Czworo ich dzieci, zgodnie z obowiązującymi przepisami, było wyznania prawosławnego. W 1863 r. na własną prośbę został zwolniony ze stanowiska dyrektora szkoły<sup>13</sup>.

Oprócz T. Dobrycza jeszcze dwóch nauczycieli było wyznania prawosławnego: Iwan Swirniuk i Lew Żyniew. Pierwszy z wymienionych był narodowości rusińskiej (ukraińskiej). Tytuł nauczyciela języka niemieckiego w gimnazjach i progimnazjach uzyskał na uniwersytecie we Lwowie. Przed przyjazdem do Królestwa był bazylianem w Stanisławowie. Uczył w gimnazjum żeńskim w Kijowie. W Siedlcach uczył w latach 1872–1915 języka polskiego w czterech niższych klasach po 7 lekcji tygodniowo. Dodatkowo wykładał język niemiecki. Jego żona, Maria Iwanowa, wyznania greckokatolickiego, przyjęła prawosławie 31 marca 1876 r. Zmarła 17 czerwca 1887 r. w Siedlcach<sup>14</sup>. Niewiele wiadomo o drugim nauczycielu, L. Żyniewie. Uprawnienia do nauczania języka francuskiego w szkołach średnich uzyskał w Uniwersytecie Kijowskim. Tego przedmiotu oraz języka polskiego uczył w progimnazjum w Hrubieszowie w latach 1869–1877, po czym został przeniesiony do Odesskiego Okręgu Naukowego<sup>15</sup>.

Nauczycieli wyznania greckokatolickiego, oprócz wspomnianego już H. Sieroczkowskiego, było jeszcze dwóch. Należał do nich Pallady Filanowicz, w latach 1862–1868 nauczyciel języka polskiego i łacińskiego w gimnazjum w Piń-

<sup>12</sup> P. Vert, *Pravoslawie, inoslawie, inoverie. Očerki po istorii religioznoho raznoobrazjâ Rossijskoj Imperii*, Moskwa 2012, s. 144.

<sup>13</sup> „Gazeta Warszawska” 1863, 20 października, nr 239, s. 1. Decyzja dot. zwolnienia ze stanowiska dyrektora szkoły mogła być związana z wydarzeniami spowodowanymi wybuchem powstania styczniowego. Zob.: E. Kula, *Nauczyciele Rosjanie w szkołach średnich Królestwa Polskiego w okresie przejściowym (1864–1873)*, „Pedagogika”, pod red. K. Rędzińskiego, M. Łapota, t. XXII, Częstochowa 2013, s. 447.

<sup>14</sup> Archiwum Państwowe w Siedlcach (dalej: AP Siedlce), Akta s.c. parafii prawosławnej w Siedlcach 1876, k. 9; tamże 1887, k. 99; K. Dębiński, *Gimnazjum siedleckie w latach 1870–1877*, [w:] *Księga pamiątkowa siedlczan (1844–1905)*, Warszawa 1927, s. 126–127 i nast.

<sup>15</sup> Cirkulâr po upravleniû Varšavskim Učebnym Okrugom 1877, s. 45; RGIAP, f. 733, op. 202, d. 412, k. 10.

czowie, gdzie pracował do emerytury. P. Filanowicz był synem duchownego unickiego, urodził się w powiecie białskim. Ukończył studia w Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Nauk i Sztuk Pięknych w 1830 r. Pracę nauczycielską rozpoczął jeszcze przed podjęciem studiów. Po ich ukończeniu brał udział w powstaniu listopadowym. W latach międzypowstaniowych uczył w szkołach średnich Łomży, Lublina, Kalisza, Wąchocka, Pińczowa, Kielc<sup>16</sup>. Trzecim pedagogiem, wyznania greckokatolickiego, był pochodzący z Galicji Antoni Tryłowski, od 1867 r. nauczyciel języka polskiego i niemieckiego w gimnazjach w Białej i od 1870 r. w Chełmie, gdzie pracował do końca życia (zmarł w 1877). Ukończył ówczesną Akademię Lwowską, bez stopnia<sup>17</sup>.

W omawianej grupie znajdujemy jednego nauczyciela wyznania ewangelickiego. Mowa o pochodzącym z guberni kowieńskiej Ksawerym Balczewskim, absolwencie Uniwersytetu Dorpackiego, gdzie w 1856 r. ukończył wydział teologii protestanckiej. Po studiach od 1857 r. pracował w Kurlandzkim Urzędzie Gubernialnym jako sekretarz kolegialny. Po przerwie pracował w Kurlandzkiej Izbie Skarbowej do 1862 r. W latach 1862–1864 był nauczycielem gimnazjum w Wilnie, po czym został przeniesiony do Królestwa Polskiego. Tutaj uczył historii i geografii oraz języków: polskiego, rosyjskiego, niemieckiego i łacińskiego kolejno w specjalnej szkole powiatowej w Łodzi oraz w gimnazjum w Kaliszu. Zmarł w tym mieście w 1889 r.<sup>18</sup>

**Tabela 2.** Miejsce urodzenia nauczycieli języka polskiego w szkołach średnich Królestwa Polskiego w latach 1864–1873

Miejsce urodzenia	Liczba osób
Królestwo Polskie	46
Galicja	9
Wielkie Księstwo Poznańskie	2
Ziemie Zabrane	12
Rosja	5
brak danych	10
Razem	84

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych osobowych uzyskanych z akt osobowych zgromadzonych w archiwach krajowych oraz w zasobach Rosyjskiego Państwowego Archiwum Historycznego w Petersburgu, fond 733.

<sup>16</sup> A. Massalski, *Słownik biograficzny. Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833–1862*, Warszawa 2007, s. 134; Cirkular 1868, s. 122.

<sup>17</sup> Cirkulár 1878, s. 104; tamże 1877, s. 141.

<sup>18</sup> RGIAP, f. 733, op. 203, d. 2378, k. 277; *Vedomost' o direktore, inspektore i učitelah Kališskoj mužskoj gimnazii za 1878/79 g.*; „Biesiada Literacka” 1889, nr 13, s. 203; AP Kalisz, Akta s.c. Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Kaliszu, sygn. 105 (rok 1889), p. 82 (akt zgonu nr 14).

Zdecydowana większość nauczycieli języka polskiego pochodziła z terenu Królestwa Polskiego. Na drugim pod względem liczebności miejscu byli nauczyciele pochodzący z tzw. Ziemi Zabranych. Po upadku powstania styczniowego nauczyciele Polacy, szczególnie wyznania rzymskokatolickiego, którzy uczyli w szkołach okręgów naukowych Wileńskiego i Kijowskiego, byli usuwani ze szkół i zastępowani albo rdzennymi Rosjanami, albo obcokrajowcami. W celu usprawnienia tej akcji zamknięto czasowo w 1864 r. gimnazja w Kiejdanach, Nowogródku i Poniewieżu oraz progimnazjum w Telszach<sup>19</sup>. Z tego powodu trafił do szkół w Królestwie Polskim wspomniany wyżej K. Balczewski. Zaliczał się do tej grupy także Jan Owsiany, do 1865 r. nauczyciel języka polskiego w gimnazjum w Grodnie. Po przeniesieniu do Królestwa uczył tego przedmiotu do 1869 r. w gimnazjum łomżyńskim, a następnie w progimnazjum w Pułtusku. W tym mieście zmarł w 1875 r.<sup>20</sup> Podobna była droga zawodowa Jakuba Puzinowskiego, wychowanka Uniwersytetu Wileńskiego. Po studiach pracował jako urzędnik kancelaryjny Rady Miejskiej (1845–1847), pisarz w Sądzie w Wilnie (1847–1854) oraz horodniczy w Święcjanach (1854–1859). Następnie uczył języka polskiego i matematyki w gimnazjum w Święcjanach w latach 1859–1861, i do 1864 roku w gimnazjum w Poniewieżu. Przeniesiony do Królestwa pracował w szkołach średnich Mariampola, Kielc i Konina. Od 1869 r. pozostawał poza etatem, z połową wynagrodzenia. Uczył następnie w szkole początkowej w Warszawie, skąd odszedł na emeryturę w 1875 r.<sup>21</sup> Również w 1864 r. przeniesiony został do szkół w Królestwie Polskim Medard Raksimowicz, absolwent Uniwersytetu Moskiewskiego, który do czasu przeniesienia na teren Królestwa Polskiego uczył języka łacińskiego i polskiego w szkole powiatowej w Prużanach (1858–1860) oraz w progimnazjum w Swisłoczy (1860–1864). W latach 1864–1873 był zatrudniony w gimnazjum w Suwałkach<sup>22</sup>. Dalsze jego losy w świetle zgromadzonych materiałów nie są znane.

W chwili ogłoszenia *Ustawy o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim*, na skutek zmian kadrowych w szkolnictwie średnim (m.in. zwolnienie Rosjan uczących przedmiotów innych niż język rosyjski), odczuwano dotkliwie brak nauczycieli. Z tego powodu władze oświatowe w okresie wdrażania reformy Wielopolskiego zezwalały na zatrudnianie na stanowiskach nauczycielskich osób z wykształceniem niższym niż średnie. Wśród nauczycieli uczących języka polskiego były to zaledwie 4 osoby, posiadające długi staż pracy, rozpoczynały bowiem karierę nauczycielską w latach międzypowstaniowych. Byli to: Feliks Konwerski, legitymujący się wykształceniem domowym, w latach 1862–1867

<sup>19</sup> E. Kula, *Opera et studio*, s. 83.

<sup>20</sup> „Dziennik Warszawski” z 20 stycznia/1 lutego 1865, nr 25, dod. nr 6, s. 19; Cirkular 1875, s. 73.

<sup>21</sup> RGIAP, f. 733, op. 225, d. 405, k. 37–44. *Formulárnyj spisok o službe Ákova Kiprianoviča Puzinovskogo ot 15.11.1875 g.*; AP Poznań, O. Konin, zesp. 167, sygn. 12, k. 6; Cirkulár 1876, s. 260–261.

<sup>22</sup> RGIAP, f. 733, op. 203, d. 2378, k. 343; tamże, op. 202, d. 410, k. 2.

nauczyciel języka polskiego i łacińskiego w szkole powiatowej w Łowiczu<sup>23</sup>, Sylwester Kinicki, wychowanek Instytutu Nauczycieli Elementarnych w Gnadenfeld, w latach 1862–1866 nauczyciel języka polskiego w gimnazjum w Kaliszu<sup>24</sup>, Konstanty Miłkowski, absolwent szkoły powiatowej w Chołopieniczach w guberni mińskiej, w latach 1862–1866 nauczyciel języków rosyjskiego i polskiego w szkole powiatowej w Koninie<sup>25</sup> oraz Michał Witkowski, który po ukończeniu 4 klas gimnazjum w Płocku był w zakonie oo. misjonarzy przez 4 lata (1847–1851), później zwolniony ze ślubów, uczył języka polskiego w szkole powiatowej w Białej, w latach 1862–1865, i przez rok – do 1866 r. – w szkole powiatowej w Końskich<sup>26</sup>. Wszyscy czterej zostali zwolnieni z zajmowanych stanowisk w wyniku reorganizacji szkolnictwa średniego tzw. ustawami styczniowymi z 1866 r., które były podstawą do stopniowej wymiany kadry nauczającej pochodzenia polskiego w szkołach średnich Królestwa Polskiego na Rosjan lub obcokrajowców<sup>27</sup>. Jeden nauczyciel z wykształceniem niepełnym średnim rozpoczął pracę nauczycielską w 1862 r. Był to Roman Plenkiewicz, absolwent kieleckiej Szkoły Wyższej Realnej<sup>28</sup>. Przed rozpoczęciem pracy w szkołach rządowych w latach 1852–1860 był nauczycielem domowym u Trzebińskich i u Morsztynów, następnie w latach 1861–1862 w szkole J.N. Leszczyńskiego w Warszawie. Poświęcał wiele czasu na samokształcenie, co zaowocowało m.in. rozprawą wstępną zamieszczoną w *Uwagach w dziełach pomocniczych do wykładu nauk w zakładach średnich* (Warszawa 1865), w której krytykował zastane podręczniki literatury polskiej. We własnym programie zalecał nauczanie języka polskiego na tle ruchu umysłowego Europy Zachodniej<sup>29</sup>. Rosjanin Wasilij G. Smorodinow wspominał R. Plenkiewicza: „był człowiekiem o szerokich horyzontach umysłowych i czytany w literaturze polskiej”<sup>30</sup>. W następnych latach R. Plenkiewicz uczył w II gimnazjum w Warszawie (1863–1864), w gimnazjum w Piotrkowie (1864–1875) i w III gimnazjum w Warszawie (1875–1887). Opublikował szereg artykułów z dziedziny pedagogiki, krytyki, literatury i historii, wśród nich rozprawę pt. *Kształcenie młodzieży. Nauczanie początkowe i średnie* (Warszawa 1898)<sup>31</sup>.

<sup>23</sup> A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 211.

<sup>24</sup> Tamże, s. 199; „Dziennik Warszawski” z 17/29 sierpnia 1866, dod. nr 58, s. 1.

<sup>25</sup> A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, 285.

<sup>26</sup> Tamże, s. 457.

<sup>27</sup> Ustawa ta przewidywała nauczanie języka rosyjskiego i literatury, historii Rosji i Polski, geografii Cesarstwa Rosyjskiego i Królestwa Polskiego w języku rosyjskim. Zob.: *Ustawa gimnazjów i progimnazjów męskich w Królestwie Polskim dla ludności polskiej*, DPKP, t. 64, Warszawa 1866, s. 41.

<sup>28</sup> Szkoły wyższe realne usytuowane były w hierarchii placówek oświatowych pomiędzy czteroklasowymi szkołami realnymi obwodowymi a siedmioklasowym gimnazjum realnym w Warszawie. A. Massalski, *Szkolnictwo średnie Kielc do roku 1862*, Kielce 1983, s. 169.

<sup>29</sup> A. Biernacki, *Plenkiewicz Roman (1833–1910)*, PSB, t. XXVI, z. 111, s. 714–716.

<sup>30</sup> W.G. Smorodinow, *Moja służba w Warszawskim Okręgu Naukowym i zdarzenia ze szkolnego życia. Wspomnienia pedagoga*, oprac. W. Caban. Kielce 2003, s. 58.

<sup>31</sup> Więcej na ten temat zob.: A. Massalski, *Plenkiewicz Roman (1833–1910) – autor rozprawy „Kształcenie młodzieży. Nauczanie początkowe i średnie”*, „Studia Kieleckie” 1986, nr 3/51, s. 106–114.

**Tabela 3.** Wykształcenie formalne nauczycieli uczących języka polskiego w latach 1864–1873

Poziom wykształcenia	Liczba osób
wykształcenie wyższe	57
Uniwersytet w Dorpacie	2
Uniwersytet w Charkowie	2
Uniwersytet w Moskwie	11
Uniwersytet w Petersburgu	8
Uniwersytet w Kijowie	8
Uniwersytet Warszawski	10
Uniwersytet Krakowski	4
Uniwersytet Lwowski	4
Uniwersytet Wileński	1
Akademia Duchowna w Warszawie	6
nieznana uczelnia	1
wykształcenie półwyższe	11
wykształcenie średnie pełne	11
wykształcenie średnie niepełne	3
wykształcenie domowe	1
brak danych	1

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych osobowych uzyskanych z akt osobowych zgromadzonych w archiwach krajowych oraz w zasobach Rosyjskiego Państwowego Archiwum Historycznego w Petersburgu, fond 733.

Z punktu widzenia wykształcenia formalnego prezentowana grupa gwarantowała dobry poziom nauczania młodzieży w szkołach średnich. Zdecydowana większość bowiem to nauczyciele posiadający wykształcenie wyższe, uzyskane w uniwersytetach rosyjskich, ale także na byłych terenach polskich. Wykształcenie półwyższe nauczyciele otrzymali w cieszących się dobrą sławą Kursach Pedagogicznych w Warszawie (8 osób) oraz w Liceum ks. Biezbordko w Nieżynie (3 osoby).

Lata po upadku powstania styczniowego to czas przyśpieszonej unifikacji Królestwa Polskiego w ramach represji popowstaniowych. W odniesieniu do szkolnictwa miały być pomocne w tym procesie ukazy jugenheimskie z 1864 r., oraz wspomniane tzw. styczniowe z 1866 r., których realizacja miała przede wszystkim na celu upowszechnienie znajomości języka rosyjskiego w szkołach Królestwa Polskiego, a także działania zmierzające do ujednoczenia ustroju szkolnego w Królestwie Polskim i Cesarstwie Rosyjskim, co ostatecznie osiągnięto po wdrożeniu w 1873 r. na terenie Królestwa rosyjskiej ustawy szkolnej, zwanej tołstojowską. W odniesieniu do stanu nauczycielskiego realizacja tych przepisów w okresie przejściowym polegać miała na stopniowej wymianie kadry

nauczającej w szkołach średnich na Rosjan lub obcokrajowców. Jednak do pełnego zastąpienia Polaków nauczycielami rosyjskimi w tym czasie nie doszło. Na przestrzeni omawianych lat zwolniono ze służby 34 nauczycieli języka polskiego, a 3 zmarło. Najwięcej osób zwolniono w 1866 r., kiedy realizowano zapisy ustaw styczeniowych, tj. 6 osób. W tej liczbie znalazł się Michał Witkowski, który w 1865 r. „spadł z etatu”, jak to wówczas nazywano, szkoły powiatowej w Białej. Został wprowadzony w 1866 r. przywrócony na stanowisko nauczyciela szkoły powiatowej w Końskich, jednak z powodu likwidacji tej szkoły pozbawiony był możliwości dalszego zatrudnienia<sup>32</sup>. Zwolniony w tym samym roku był Julian Bartoszewicz, w latach 1862–1866 nauczyciel języka polskiego i łacińskiego, historii i geografii w II gimnazjum w Warszawie. Był on absolwentem wydziału historyczno-filologicznego Uniwersytetu w Petersburgu. Posiadał ogromny, liczący ok. 1500 publikacji, dorobek z dziedziny historii. Jego kariera nauczycielska w latach międzypowstaniowych załamała się, kiedy opublikował w „Bibliotece Warszawskiej” studium pt. *Helena Iwanowna, żona Aleksandra Jagiellończyka*. Usunięto go wówczas z gimnazjum warszawskiego i przeniesiono do szkoły powiatowej w Końskich, a zeszyt „Biblioteki...” zniszczono. Jest wielce prawdopodobne, że pamiętano mu tamto wydarzenie i skorzystano skwapliwie w 1866 r. z okazji, jaką dawały wspomniane ustawy, żeby pozbyć się J. Bartoszewicza ze szkół średnich. Do 1868 r. pracował na stanowisku kustosa w Szkole Głównej Warszawskiej<sup>33</sup>.

O tym, że nie prowadzono w okresie przejściowym konsekwentnej polityki kadrowej dotyczącej szkolnictwa średniego w Królestwie Polskim, świadczy fakt zatrudniania Polaków na stanowiskach nauczycielskich na przestrzeni lat 1865–1871. Ogółem przyjęto wówczas do pracy 12 osób. W 1866 r. przyjęty został do pracy w szkole powiatowej w Warszawie Aleksander Chojnacki na stanowisko nauczyciela języka polskiego. Był on absolwentem Akademii Duchownej w Warszawie i zdał egzamin w Komitecie Egzaminacyjnym w Warszawie na nauczyciela nauk historyczno-filologicznych. Od 1868 r. uczył w progimnazjum realnym w Łowiczu do śmierci w 1873 r.<sup>34</sup> W 1867 r. zatrudniono 4 nauczycieli: Edmunda Łapińskiego do nauczania języka polskiego i historii w szkole powiatowej w Warszawie, Józefa Nowickiego do wykładu języka polskiego, historii i geografii w progimnazjum w Sandomierzu, Antoniego Szczukę na stanowisko nauczyciela takich przedmiotów w gimnazjum w Mariampolu oraz wspomnianego wcześniej Antoniego Tryłowskiego w gimnazjum w Białej. Rok później zatrudniony został tylko jeden nauczyciel języka polskiego, Karol Strawiński,

<sup>32</sup> „Rocznik Urzędowy Królestwa Polskiego”, Warszawa 1866, s. 329.

<sup>33</sup> K. Bartoszewicz, *Dawna Biała na Podlasiu we wspomnieniach mego dziadka Adama (1792–1878). Przyczynek do dziejów miasta i gimnazjum*, Biała Podlaska 1928, passim; A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 67–68.

<sup>34</sup> Cirkulâr... 1868, s. 255–256, 322; tamże, 1873, s. 372; „Kurier Warszawski” 1874, nr 48 z 12/24 lutego, s. 3.

który pracował nieprzerwanie w gimnazjum kieleckim do 1887 r. Ukończył historię naturalną w Uniwersytecie Kijowskim w 1866 r. Po studiach pracował jako urzędnik Kieleckiego Rządu Gubernialnego do 1868 r., a następnie krótko pełnił obowiązki kierownika oddziału ubezpieczeń<sup>35</sup>. Po dwuletniej przerwie zatrudniono jeszcze dwóch nauczycieli. Jeden z nich to Konstanty Szyszkowski, któremu powierzono nauczanie religii rzymskokatolickiej i języka polskiego w gimnazjum w Siedlcach, gdzie pracował do 1892 r. K. Szyszkowski ukończył studia teologiczne w Akademii Duchownej w Warszawie w 1865 r. Z obowiązku wykładania języka polskiego został zwolniony w 1872 r.<sup>36</sup> Drugim był Aleksander Weiss, absolwent Szkoły Głównej Warszawskiej, gdzie studiował w latach 1864–1869 na wydziale filologiczno-historycznym. Magisterium uzyskał w 1870 r. Uczył języka polskiego, historii i łaciny w gimnazjum w Łomży, następnie od 1880 r. w Lublinie, od 1890 r. w Częstochowie, w 1894 r. wrócił do Lublina. Ostatnim miejscem jego pracy było gimnazjum w Płocku, gdzie uczył do 1903 r.<sup>37</sup>

W okresie przejściowym, to znaczy od ogłoszenia ukazów jugenheimskich w 1864 r. do wdrożenia w Królestwie Polskim ustawy tołstojowskiej w 1873 r., nauczycieli języka polskiego zatrudniano w szkołach średnich Królestwa Polskiego do końca omawianego okresu. Tych, którzy nie znali języka rosyjskiego, zwalniano bądź przenoszono po 1866 r. do szkół dla ludności polskiej, z polskim jeszcze wówczas językiem wykładowym.

## Bibliografia

### Źródła archiwalne:

Rossijskij Gosudarstvennyj Istoričeskij Arhiv v Peterburge, f. 733, op. 203, d. 2378. Imennye spiski lic služaiš v gimnaziâh i progimnaziâh Varšavskogo Učebnogo Okruga za 1877 g.; f. 733, op. 202, d. 412, k. 10; op. 202, d. 410; f. 733, op. 225, d. 405, *Formulârnyj spisok o službe Ākova Kiprianoviča Puzinovskogo ot 15.11.1875 g.*;

AP Kalisz, Akta s.c. Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Kaliszu, sygn. 105 (rok 1889).

AP Kielce, zesp. Kieleckie Gimnazjum Męskie, sygn. 3, 4, tamże USC Kielce Katedra, 1889.

<sup>35</sup> AP Kielce, zesp. Kieleckie Gimnazjum Męskie, sygn. 3, k. 25, 43–44, 77; tamże, sygn. 4, k. 359–365; tamże USC Kielce Katedra, 1889, k. 90.

<sup>36</sup> P. Kubicki, *Bojownicy kapłani za sprawę kościoła i ojczyzny*, cz. I, t. II, Sandomierz 1933, s. 266–267; M. Garbaczewski, *Wspomnienia z gimnazjum rosyjskiego w Siedlcach (1879–1890)*, [w:] *Księga pamiątkowa Siedlczan (1844–1905)*, Warszawa 1927, s. 198.

<sup>37</sup> RGIAP, f. 733, op. 203, d. 2378, k. 298. Vedomost o direktore, inspektore i učitelah kak štatnyh tak i nieštatnyh Lomžinskoj mužskoj gimnazii za 1878/79 god; L.T. Błaszczuk, *Filologia klasyczna na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1816–1915*, cz. II: 1862–1915, Warszawa 2003, s. 136.

AP Siedlce, Akta s.c. parafii prawosławnej w Siedlcach 1876, 1887.  
AP Poznań, O. Konin, zesp. 167, sygn. 12.

### Źródła drukowane

„Biesiada Literacka” 1889, nr 13, s. 203;  
„Cirkulâr po upravleniû Varšavskim Učebnym Okrugom” 1868–1878.  
„Dziennik Warszawski” 1865–1866  
„Gazeta Warszawska” 1863.  
„Kurier Warszawski” 1874.  
„Rocznik Urzędowy Królestwa Polskiego”, Warszawa 1866.  
*Ustawa gimnazjów i progimnazjów męskich w Królestwie Polskim dla ludności polskiej*, „Dziennik Praw Królestwa Polskiego”, t. 64, Warszawa 1866.

### Opracowania

Bartoszewicz K., *Dawna Biała na Podlasiu we wspomnieniach mego dziadka Adama (1792–1878). Przyczynek do dziejów miasta i gimnazjum*, Biała Podlaska 1928.

Biernacki A., *Plenkiewicz Roman (1833–1910)*, PSB, t. XXVI, z. 111.

Błaszczyk L.T., *Filologia klasyczna na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1816–1915*, cz. II: 1862–1915, Warszawa 2003.

Czarnowski S.J., *Pamiętniki*, [w:] *Kielce w pamiętnikach i wspomnieniach z XIX wieku*, oprac. A. Massalski i M. Pawlina-Meducka, Kielce 1992.

Dębiński K., *Gimnazjum siedleckie w latach 1870–1877*, [w:] *Księga pamiątkowa Siedlczan (1844–1905)*, Warszawa 1927.

Garbaczewski M., *Wspomnienia z gimnazjum rosyjskiego w Siedlcach (1879–1890)*, [w:] *Księga pamiątkowa Siedlczan (1844–1905)*, Warszawa 1927.

Jakimowicz I., Ryszkiewicz A., *Szkoła Sztuk Pięknych w Warszawie 1844–1866*, „Rocznik Warszawski”, t. 4, Warszawa 1963.

*Kielce w pamiętnikach i wspomnieniach z XIX wieku*, oprac. A. Massalski i M. Pawlina-Meducka, Kielce 1992.

Kubicki P., *Bojownicy kapłani za sprawę kościoła i ojczyzny*, cz. I, t. II, Sandomierz 1933.

Kula E., *Nauczyciele Rosjanie w szkołach średnich Królestwa Polskiego w okresie przejściowym (1864–1873)*, „Pedagogika”, pod red. K. Rędzińskiego, M. Łapota, t. XXII, Częstochowa 2013.

Kula E., *Naukowa, literacka i artystyczna twórczość nauczycieli rządowych męskich szkół średnich Królestwa Polskiego w latach 1833–1862*, Kielce 2006.

Kula E., *Opera et studio. Wizerunek nauczycieli rządowych szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1862–1873*, Kielce 2012.

Kulka B., *Programy nauczania języka polskiego w szkole średniej w latach 1815–1872*, Warszawa 1987.



- Manteuffel T., *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1817–1915)*, Warszawa 1929.
- Massalski A., *Nauczyciele szkół średnich męskich rządowych w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, Warszawa 2012.
- Massalski A., *Szkolnictwo średnie Kielc do roku 1862*, Kielce 1983.
- Massalski A., *Plenkiewicz Roman (1833–1910) – autor rozprawy „Kształcenie młodzieży. Nauczanie początkowe i średnie”*, „Studia Kieleckie” 1986, nr 3/51.
- Massalski A., *Słownik biograficzny. Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833–1862*, Warszawa 2007.
- Poznański K., *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1868.
- Smorodinow W.G., *Moja służba w Warszawskim Okręgu Naukowym i zdarzenia ze szkolnego życia. Wspomnienia pedagoga*, oprac. Wiesław Caban. Kielce 2003.
- Staszyński E., *Problem języka polskiego w szkołach rządowych w Królestwie Polskim*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, pod red. Ł. Kurdybacy, t. VII, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964.
- Vert P., *Pravoslawie, inoslawie, inoverie. Očerki po istorii religioznogo raznoobraziâ Rossijskoj Imperii*, Moskva 2012.

## Summary

### **Polish Language Teachers in Secondary Schools of the Kingdom of Poland in the Context of Educational Policies in the Transition Period (1864–1873)**

During the transition period, that is, at the time between the introduction by Alexander Wielopolski of the Public Education Act in the Kingdom of Poland on May 20, 1862 and the implementation of the Russian Education Act of 1871 in the Kingdom of Poland in 1873, there can be distinguished two sub-periods in Polish language teaching in secondary schools: a) years of implementation of Wielopolski's school reform (1862–1864), b) years of reorganization of schools 1864–1872 (transitional period). This paper presents these teachers, who in the years 1864–1873 were responsible for teaching Polish language in state schools. This group consisted of 84 people, including 48 teachers who were retained in schools after the Wielopolski's reform, and who had begun their work during the interinsurrection years. The majority of said pedagogues primarily taught classical languages, modern languages, geography and history of the Kingdom of Poland and the Russian Empire; thus, Polish language was just a supplementary subject. Moreover, the paper discusses their education, territorial origin and denominational structure. Said group of Polish language teachers has been presented on the background of organizational changes that were taking place in secondary education in the Kingdom of Poland after the fall of the January Uprising.

**Keywords:** Polish language teachers, schools, the Kingdom of Poland.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.36>

Світлана ЛУПІЙ

## **Пам'ятники Артура Гротгера у Львові в контексті художніх особливостей львівської меморіальної скульптури другої половини XIX ст.**

У Львові знаходяться два пам'ятника видатному польському живописцю Артуру Гротгеру. Чому саме в цьому місті знаходяться його пам'ятники – на Личаківському цвинтарі і в Домініканському соборі? Щоб відповісти на це питання, слід коротко зупинитися на його біографії.

Мистецька діяльність Артура Гротгера – яскрава сторінка в історії польського малярства пізньоромантичної доби другої половини XIX ст. Свою творчість, що обірвалась у тридцятирічному віці, митець присвятив драматичним темам польської історії. Ранні роботи А. Гротгера були виконані в дусі ідеалістичного романтизму, що наближає їх до полотен Яна Матейка, з яким він познайомився в часі дворічного навчання у Краківській школі красних мистецтв, якою керував великий митець. Але події Січневого повстання 1863 – 1864 років, причиною якого стало прагнення передової частини польського суспільства здобути національну незалежність і відновити державність, внесли суттєві коректи в його творчість, наблизили її сюжетно-образну основу до героїчних подій сучасності. Якщо раніше у своїх картинах він відтворював драми далекої історії, то тепер театр драматичних подій розгортався безпосередньо перед його очима, і митець не міг залишатися осторонь подій сучасної йому історії, що зближало його творчість з поезією Мечислава Романовського і Корнелія Уейського. Так з'являються рисункові цикли «Warszawa», «Polonia», «Lituania», «Wieczory zimowe» і «Wojna» і ціла низка малюнків, живописних полотен, присвячених пам'яті тих, хто поліг у битві за волю. А. Гротгер залишив також багато творів побутового жанру і автопортретів,

вельми популярних у художників-романтиків. Львівський дослідник В.Овсійчук з цього приводу справедливо зауважив: «У період романтизму автопортрет став виразником художньої свідомості, духовного розвитку творчої особистості, оновлення пластичних засобів. Новаторський характер такого портрета не підлягає сумніву»<sup>1</sup>.

Життя А.Гротгера було тісно пов'язане з містом Лева. Він народився на Львівщині, в селі Отинівичі Жидачівського району 11 листопада 1837 року. Одинадцятирічним хлопцем разом з родиною приїхав до Львова, де його батько отримав посаду у львівському Оссолінеумі. Тут він відразу почав брати уроки живопису у відомого львівського живописця-портретиста Яна Машковського и Юліуша Коссака, майстра акварелі, автора численних історико-жанрових картин<sup>2</sup>.

Пізніше, як і більшість львівської мистецько обдарованої молоді, Гротгер продовжує навчання у Краківській школі красних мистецтв, а згодом у Віденській академії мистецтв. Повернувшись до Львова, двадцятивосьмирічний А.Гротгер на балу Стрілецького товариства (Towarzystwa kurkowego) зустрічає своє перше і останнє в житті кохання – п'ятнадцятилітню Ванду Монне. З того часу, у нього лишилося усього два роки життя, а в обличчі кожної жінки на картинах художника бачимо риси його коханої: «Прощання з повстанцем», «Привітання повстанця», «Перехід через кордон» тощо.

У зв'язку з хворобою легенів, Гротгер виїжджає до Франції, де помирає від туберкульозу у віці тридцяти років. Ванда власним коштом перевозить тіло художника до Львова. Допомогали їй фінансово львівські друзі митця К.Уейський, С.Тарновський, Т.Шайнок, відомий львівський фотограф<sup>3</sup>.

Труну спочатку встановили у Бернардинському костелі: поруч з Вандою були найближчі друзі митця: Корнелій Уейський, Кароль Машковський, Олесь Гроттгер и Кароль Млодницький. Львівський скульптор Папис Філіппі на прохання Ванди відлив з гіпсу праву долоню Артура.

4 липня 1868 року Гротгера було поховано на Личаківському цвинтарі, в місці, яке він обрав для себе ще за життя. Прогулюючись з Вандою цвинтарем неподалік від хреста на могилі полеглих у 1863 році, він сказав: «Wiesz, tutaj chciałbym leżec kiedyś, niedaleko tego cienia»<sup>4</sup>. „Ceniony wysoko za życia, po śmierci uznany został za wieszczą, co potwierdzają słowa, wygłoszone na jego pogrzebie przez Kornela Ujejskiego: «My tylko tyle wiemy,

<sup>1</sup> В. Овсійчук, *Класицизм і романтизм в українському мистецтві*, Київ 2001, с. 286.

<sup>2</sup> S. Krzysztofowicz-Kozakowska, F. Stolor. *Romantyzm*, [w:] *Historia malarstwa polskiego*, Kraków 2000, s. 160.

<sup>3</sup> *Pogrzeb Grottgera*, „Gazeta Narodowa”, 5 VII 1868, nr 153, s. 1.

<sup>4</sup> L. Świeżawski, *Dobry geniusz*, Łódź 1983, s. 457.

że w tej strasznej dla narodu chwili, sp. Artur Grottger był wieszczem-pocieszycielem, dokonał dzieła i został odwołany”<sup>5</sup>.

Перш, ніж розглянути художні особливості пам'ятників А.Гротгера у Львові, слід, на нашу думку, проаналізувати львівську сепулькральну скульптуру другої половини ХІХ ст., оскільки лише у цьому контексті стають зрозумілими риси їх образно-пластичної мови та символіка.

Львівський Личаківський цвинтар справедливо називають музеєм під відкритим небом. У Личаківських пам'ятниках відобразилась історія скульптури від класицизму кінця ХVІІІ ст. до сьогодення включно. У середині ХІХ ст. мистецькі стилі кінця ХVІІІ – першої половини ХІХ ст., класицизм та романтизм, переживають кризу, і отримують розвиток тенденції, що у різних видах і жанрах мистецтва набувають нових проявів формотворення. Рисами нового позначена й меморіальна скульптура, що за довгі віки свого існування як специфічного виду мистецтва, виробила власну, лише їй притаманну образно – символічну мову.

У Львові у цьому виді скульптури особливо яскраво прикмети нового часу проявились у сепулькральній творчості майстрів, які протягом другої половини ХІХ ст. працювали у цьому місті. Для більшості з них робота над створенням надгробних пам'ятників була основним видом художньої діяльності за винятком Л.Марконі, Т.Баронча, П.Війтовича, К.Годебського, Г.Кузневича, які працювали в галузі монументально-декоративної скульптури, створюючи міські монументи та прикрашаючи скульптурою громадські споруди міста.

Аналізуючи пам'ятники, створені цими та іншими митцями – А.Пер'є, Г.Пер'є, Ю.Марковським, скульпторами кола П.Філіппі тощо, бачимо, що не лише розширився тематичний діапазон некропольної пластики: у другій половині ХІХ ст. набули поширення нові типи пам'ятників, відбулись зміни в самій образно-змістовій структурі творів. У більшості випадків зникає камерність та споглядальність скульптурних пам'ятників, властива надгробкам класицистично – романтичної доби. Натомість, їм стає притаманна монументальність, а часом і театральна видовищність. Цікаво відзначити, що вже у творчості безпосередніх наступників скульпторів першої половини ХІХ ст., таких майстрів, як А. і Г. Пер'є, Ю.Марковського та художників їхнього кола поруч з традиційними зображеннями ідеалізованих постатей жалібниці та ангелів зустрічаються надгробки абсолютно світського, жанрового характеру. Найпопулярніший у некропольній скульптурі першої половини ХІХ ст. образ жалібниці отримує нове трактування: майстри другої половини століття здебільшого зображують її з непокритою головою, відкритим обличчям. Від

<sup>5</sup> S. Krzysztofowicz-Kozakowska, F. Stolot, *Romantyzm*, s. 194.

класицистичного трактування образу подекуди залишилась найчастіше вживана в минулому орієнтація на профільне оглядання постаті.

Трансформацію переживає й такий поширений мотив, як зламана колона – символ життя, що раптово обірвалося. У другій половині XIX ст. тільки в поодиноких випадках цей мотив залишається головним, самостійним композиційним елементом пам'ятника. Найчастіше фрагмент колони – без капітелі – трактується тепер як підставка, опора для лежачої або сидячої постаті і частково або й повністю закривається драперіями.

У значній мірі втратили своє змістове навантаження зображення квітів маку, символу вічного сну, також обов'язкового символічного мотиву у личаківських пам'ятниках Шімзерів, Евтельє та сучасних їм авторів першої половини XIX ст. Вінок з квітів маку стає тепер суто декоративним мотивом і виступає часто в поєднанні з дубовим листям та лавром, що мало б натякати на мужність і славу померлого.

Слід відзначити ще одну характерну рису, якою позначена скульптура личаківської меморії другої половини XIX ст. Якщо, скажімо, у першій половині сторіччя провідні скульптори, вихованці Віденської Академії мистецтв, котрі працювали у Львові, Г.Вітвер, і Шімзери виробили свої певні сюжетно-тематичні програми і, варіюючи їх з незначними відхиленнями, практично не виходили за їх межі, то такі програми у скульпторів другої половини XIX ст. є максимально розширені й складаються з кількох типологічних груп. Це можна добре прослідкувати на прикладі надгробків Ю.Марковського, який за кількістю споруджених пам'ятників міг конкурувати лише з Павлом Евтельє [1, 177]. Онук Іоанна Шімзера, він створив новий тип пам'ятника, в якому замість античних алегоричних жіночих постатей, фігурує Мадонна з немовлям. Її монументальний образ втілює не лише скорботу: він сповнений великої внутрішньої сили і самопожертви. На одному з поховань (прізвище родини невідоме) увіччану короною постать Мадонни з немовлям встановлено на кулі. Подібний мотив був відомий і скульпторам першої половини XIX ст. Так, постать Марії на кулі, що оповита змією, встановлено на похованні гр. М.А.Понінської. Авторство пам'ятника приписується Г.Вітверу. Проте, сумнів викликає рокайльна композиція статуї, характер драперій, не притаманний скульптору – класицисту. Аналогічна композиція прикрашає сходи перед костюлом св. Антонія на Личаківській вулиці і належить відомому львівському скульптору С.Фессінгеру, одному з останніх великих майстрів другої половини XVIII ст. На відміну від цих творів, Марія у пам'ятнику Ю.Марковського тримає на руках маленького Христа.

У пам'ятниках Ю.Марковського часто повторюється крилата постать ангела – образ, відомий з личаківських надгробків доби класицизму і особливо поширений у творах А.Шімзера. Та якщо у скульптора – класициста постать ангела напівоголена і, зберігаючи рівновагу, міцно

стоїть на постаменті, то у Ю. Марковського (надгробок Майєрів) ангел сповнений стрімкого руху, посиленого високо піднятими могутніми крилами. Складається враження, що на постаменті його утримують лише драперії, що обкручуються довкола ніг. Постаць крилатого ангела вимагає кругового огляду, і з кожної позиції його образ збагачується новими нюансами. Ця риса, що є однією з найхарактерніших видових ознак монументальної скульптури, в цілому притаманна личаківським пам'ятникам другої половини XIX ст. на відміну від надгробків першої половини століття, розрахованих, у більшості випадків, лише на фронтальний огляд.

У Ю.Марковського знаходимо велику групу пам'ятників з портретними зображеннями померлого – погруддями, встановленими у нішах, або медальйонами, виконаними у техніці рельєфа. У пам'ятнику Цимірського портрет вмонтовано у постамент, складений з великих, грубо обтесаних кам'яних брил та обрамлено вінком з пшеничних колосків. На верхівці постаменту – постаць крилатого ангела.

Дуже популярними в тогочасній некропольній скульптурі були портретні надгробки. Їх автори прагнули як найреалістичніше передати зовнішні риси померлої людини, виявити її приналежність до певного соціального стану. Широке звернення до портретного надгробка можна пояснити не лише давніми традиціями в галузі меморіального портрету, а й активним розвитком у мистецтві другої половини XIX ст. станкової портретної скульптури. Найчастіше портретні зображення виконувались у формі медальйона та статуї. Медальйон з портретом у профіль або фас вмонтовувався у постамент (надгробки А.Гротгера П.Філіппі, О.Огоновського Г.Пер'є, В.Барвінського Р.Левандовського, Е.Тарнавського Ю.Марковського тощо). Портретну статую – сидячу постаць, встановлювали на постамент (надгробки С.Гоцинського Ю.Марковського, Й.Торосевича Е.Яскульського). Звертаючись до портрету, майстри, головним чином, прагнули ретельно передати риси зовнішності людини, не заглиблюючись у її внутрішній світ.

В композицію портретних надгробків часом включались елементи, що до певної міри ілюстрували характер діяльності померлого або коло його прижиттєвих уподобань. Унікальним в цьому контексті є пам'ятник П.Евтельє на похованні Івановичів: портретне погруддя Ю.Івановича доповнене зображеннями двох його вірних псів, для чого скульптору знадобився спеціальний дозвіл<sup>6</sup>. Принагідно нагадаємо, що личаківська анімалістика репрезентована виключно „царськими” представниками тваринного світу – левами, соколами та орлами.

<sup>6</sup> *Słownik artystów polskich*, t. 2, 1975, s. 177.

Своєрідним типом личаківських надгробків цього періоду є архітектурні композиції – колони, портики, обеліски, а також саркофаги. Найчастіше до такого оформлення пам'ятника зверталися Ю.Марковський, Л.Марконі, Ю.Захарієвич. Марковський застосовував глибокі портики – едикули з постаттю священнослужителя (надгробок вірменського архієпископа Г.Шимоновича). Такий тип художнього оформлення надгробного пам'ятника відомий ще з ранньохристиянських часів: едикули – мартиріуми встановлювались на місці поховання мучеників, що віддали життя за християнську віру (наприклад, мартиріум св. Петра на Ватиканському пагорбі у Римі, II ст.)<sup>7</sup>. Едикула або портик як особливий тип надгробка, були поширеними ще у першій половині XIX ст., зокрема, у сепулькральній творчості Евтельє, але у цього майстра та його сучасників, на відміну від скульпторів другої половини сторіччя, вони вирішувались на засадах класицизму.

В архітектурному рішенні едикули з сидячою постаттю вірменського єпископа Марковський застосовує псевдоготичні мотиви: стрільчасте завершення фасаду, крабби в оформленні арки. На початку XX ст. відомий львівський скульптор Ю.Белтовський в дусі популярної в ті часи у Львові неоготики зводить портик з лежачою постаттю на похованні вірменського архієпископа С.К.Стефановича.

Втім, цілий ряд личаківських пам'ятників цієї типологічної групи свідчить, що класицистичні традиції не втратили своєї актуальності. Так, пам'ятник барона А.Хейдля роботи відомого львівського скульптора Л.Марконі вирішено у вигляді шестиколонного дорійського портика важкуватих пропорцій, завершеного антаблементом з фризом, метопа якого оздоблено лавровими вінками та вазами. Як бачимо, у рішенні пам'ятника, автор обмежився виключно засобами архітектури. Інший тип архітектурного надгробного пам'ятника зустрічаємо у Т.Дикаса. Надгробок П.Кжечуновича скульптор виконав у вигляді двоколонного дорійського портика, увінчаного фронтоном з мальтійським хрестом у центрі тимпану. В глибині портика на саркофазі сидяча жіноча постать, виконана з алебастру. Дівчина зображена у спокійній позі, але глибокі, енергійні складки одягу видають її внутрішній неспокій і душевне хвилювання. Контраст матеріалів – сірого пісковика і білого алебастру посилює художню виразність пам'ятника.

Оформлення надгробного пам'ятника у вигляді саркофага – один з найдавніших типів надгробка. Саркофаг (з грец. *пожирач плоті*) виступає і як основа для сидячої або лежачої постаті, і як окрема, самодостатня форма пам'ятника. Переважна більшість личаківських саркофагів виконана з пісковика і оздоблена рельєфним декором.

<sup>7</sup> *Всеобщая история архитектуры*. В 12 тт. Т.2. – М., 1973, с.57.



Відзначимо, що у середині XIX ст. популярним матеріалом для саркофагів (і обелісків) стає залізо, що правда це тривало лише протягом 40 – 50-х рр.<sup>8</sup>

Поширеним типом надгробного пам'ятника у другій половині XIX ст. був хрест. Православний вісьмикінцевий хрест височіє над похованням видатного українського письменника, багаторічного голови Товариства „Просвіта” О.Огоновського. На постаменті портрет письменника, закомпонований в овал. Автором пам'ятника, виконаного в майстерні Г.Пер'є, був скульптор Рудзієвич<sup>9</sup>. Г.Пер'є був автором пам'ятника видатному українському поету М.Шашкевичу: на стелі, біля якої зображено жалібницю, що сидить, схилившись на урною, також вирізьблено вісьмикінцевий хрест.

Іншим типом образно – композиційного рішення є хрест з жіночою або дитячою постаттю (надгробки Скрипців та К.Домішевського Л.Тировича, Дзюні Л.Марконі). На надгробку Грабінських П.Філіппі хрест доповнено символічними образами: під хрестом постать сидячого ангела, який схилив голову над вазою, прикритою флером – покривалом забуття. Рукою ангел притримує трубу, якою оголосить про настання Страшного суду. Хрест прикрашено вінком з квітів маку, що є символом вічного сну. В цьому пам'ятнику, як і в інших меморіальних скульптурних творах, проявилась одна з найхарактерніших рис цього виду монументально-декоративної пластики: кожний елемент композиції несе своє образно-символічне навантаження, сповнене глибокого змісту.

Як бачимо, типологія пам'ятників личаківської меморії другої половини XX ст. дуже різноманітна. В цілому, скульптори – автори пам'ятників дотримувались освячених віками традицій пластичного оформлення надгробків, але, навіть у межах однієї типологічної групи, бачимо різні варіанти образно – сюжетних та композиційних рішень.

Своєрідністю позначена пластична мова цих творів. Вона втрачає стильову цілісність, що було характерною ознакою класицистичної скульптури. В багатьох творах, навіть у таких майстрів, як Ю.Марковський, панує пластична ретроспекція, подібно до „історичних” стилів у тогочасній архітектурі. У деяких випадках поряд з ідеалізованими статуями і алегоріями характерними є реалістичні тенденції у підході до вирішення образно-пластичних завдань і увага до побутових деталей. Пам'ятники личаківської меморії другої половини XIX ст. являють собою багатоплановий пласт європейської монументально-декоративної скульптури. Зберігаючи свою видову специфіку, ця скульптура виробила образно-стилістичну мову, на формування якої мали вплив художні тенденції, притаманні образотворчому мистецтву цього часу.

<sup>8</sup> А. Medyński. *Przewodnik po cmentarzu Lyczakowskim*, Lwów 1937, s. 9.

<sup>9</sup> Г. Лупій. *Личаківський цвинтар*, Львів 1996, 48 с.

В контексті цих стилєвих особливостей стають зрозумілими мистецькі особливості львівських пам'ятників А.Гротгера. Личаківський пам'ятник було встановлено через чотири роки після смерті художника. На прохання Ванди його автором став Парис Філіппі (1836 – 1874), відомий львівський скульптор. Цей різьбяр італійського походження народився у Кракові, першим його вчителем був батько Паоло Філіппі. Освіту він продовжив у Краківській Школі красних мистецтв. Отримавши спеціальну стипендію, продовжив навчання у Мюнхенській академії мистецтв. У 1866 році приїхав до Львова, тут заснував власну майстерню, в якій утворився, свого роду, клуб молодих митців і літераторів. Філіппі був автором скульптурних портретів відомих львівських діячів культури, в їх числі були портрети А.Фредра, А.Гротгера, К.Уейського. Для фойє Міського театру (тепер Національний театр драми ім. М.Заньковецької) виконав портрет його засновника і фундатора графа С. Скарбка.

Серед численних пам'ятників роботи П.Філіппі на Личаківському цвинтарі пам'ятник на могилі А. Гротгера є одним з найкращих. Він являє собою саркофаг, на якому встановлено камінь неправильної форми, що служить постаментом, основою, для скульптури. В цьому пам'ятнику скульптор віддав належне традиційній сепулькральній символіці, яка наповнює твір глибоким емоційним змістом. Композиція скульптурної групи пам'ятника складається з кількох пластичних елементів. Її центральним образом є постать молодої скорботної жінки, зображеної навколішки, в ній сучасники бачили Ванду Монне. Її постать, вираз обличчя втілюють біль втрати, глибокий смуток. Ще ніколи П. Філіппі не наповнював образи своїх творів таким глибоким, щирим почуттям. Поруч х нею сокіл, що уособлює дух, світло. Це символ сміливості і відваги, гордості й шляхетності, В контексті образної характеристики пам'ятника цей образ покликаний втілити риси, що були притаманні А.Гротгера. На кам'яному постаменті розміщено барельєф з профільним портретом митця, виконаний Вандою Монне, яка була здібною художницею. Поруч з портретом бачимо лист з назвами головних рисункових циклів Гротгера: «Warszawa», «Polonia», «Lituania», «Wieczory zimowe» і «Wojna». Тут же поруч – ліра з обірваними струнами – символ передчасно обірваної творчості, лавровий вінок – символ слави і перемоги та череп – нагадування про невблаганність смерті: «memento mori» - пам'ятай про смерть. Завершує композицію хрест. На епітафіальній таблиці читаємо текст: *przijmie Chrystus, który Cię wezwał, a do chwały Jego niech Cię prowadzą aniołowie*. На верхній плиті саркофагу є ще один напис - посвята: «*Świętej Jego pamięci pomnik ten ustawiła Wanda*».

Личаківський пам'ятник Гротгера – унікальний: це не лише значний мистецький витвір. Скульптор наповнив його глибоким змістом,

зрозумілим сучасникам. В його символічних образах відзеркалено не тільки смуток і біль втрати, але також і те, що було сенсом короткого життя художника: творчість, наповнена любов'ю до Вітчизни і велике кохання до жінки. В роки 2-ї світової війни цей пам'ятник було пошкоджено. В 1950-х роках він був відреставрований відомим львівським скульптором Євгеном Дзиндрою.

У 1871 році Ванда вийшла заміж за львівського живописця Кароля Млодницького, давнього приятеля Артура Гротгера. Разом з Вандою у своєму будинку вони створили свого роду музей гротгерівських пам'яток, який став місцем зустрічі львівських поетів, художників, літераторів. Ванда похована на Личаківському цвинтарі, разом з чоловіком, дочкою Марилею Млодницькою, поетесою за часів *Młodej Polski* та зятем Вацлавом Вольським, львівським підприємцем, громадським діячем.

У 1885 році завдяки старанням Кароля Млодницького було встановлено меморіальний пам'ятник А. Гротгеру у львівському Домініканському соборі. Його автор – відомий скульптор Ципріян Гудебський. В своїй творчості цей митець дотримувався засад історизму, напрямку, характерному для європейської скульптурної школи другої половини XIX ст. Серед його творів багато пам'ятників і над Віслою, і за межами Польщі. На відміну від монументів, встановлених на відкритому просторі, які вимагають кругового огляду, цей пам'ятник, розміщений в інтер'єрі святині належить до типу пристінних і обсервується тільки з однієї позиції – фронтальної. Композиція пам'ятника традиційна. Це стелла з рельєфним портретом Гротгера у профіль в медальйоні, оточеному лавровим вінцем – символом перемоги і слави. Можлива й інша інтерпретація цього розповсюдженого мотиву: в мистецтві Візантії лавровий вінець був символом мучеників, що можна бачити в мозаїках Равенни V – VI ст. Перед портретом, простягаючи до нього руки, стоїть жінка, яка уособлює тут, як і в личаківському пам'ятнику, почуття любові і смутку. В меморіальній скульптурі першої половини XIX ст. цю «роль» відігравала жалібниця. В другій половині сторіччя жіночий образ модернізується, набираючи часто конкретних, портретних, рис. Образно-змістове вирішення пам'ятника було, безперечно, інспіроване романтичною історією кохання Артура і Ванди, яка схвилювала митця, а деякі сучасники в обличчі Ванди у цьому творі Гудебського бачили її портретні риси. Біля ніг жінки – урна, також традиційний атрибут меморіальної скульптури: це ритуальна ваза для сліз, вкрита флером, т. зв. покривалом забуття. Включені у композицію пам'ятника, ці алегоричні образи поглиблюють настрій суму і душевного болю.

Як бачимо, розглянуті пам'ятники А. Гротгера у Львові виконані в традиціях меморіальної скульптури другої половини XIX ст. і стилістично несуть на собі відбиток часу свого створення. Втім, образно-

-емоційне наповнення цих пам'ятників роблять їх творами, в яких не лише відображені риси, притаманні скульптурі цього часу: вони розповідають про конкретних людей своєї історичної доби, втілюють глибокі почуття, які хвилюють людські душі упродовж більше ніж сто сімдесят років.



1. Пам'ятник А.Гротгера на Личаківському цвинтарі. Львів.



2. Меморіальний пам'ятник А.Гротгера у Домініканському соборі. Львів.

## **Summary**

### **Artur Grottger Monuments in Lviv in the Context of Memorial Sculpture in the Second Half of the Nineteenth Century**

The article is dedicated to outstanding works of art of the late nineteenth century – Lviv monuments Arthur Hrother located at the Lviv Lychakivsky cemetery and Dominican Church. Their authors were of Paris Filippi and Tsypriyan Hodebsky. Artistic features of these monuments are discussed in the context of the city memorial sculpture of this period. The article highlights the most characteristic features sculptured tombs of the late nineteenth century. Peculiarities figurative and plastic making, symbolism, served art analysis of works and their typology based image-scene and composite solutions.

**Keywords:** Lviv, Lychakivsky cemetery, Artur Grottger.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.37>

Ірина МИЩИШИН

## Культурно-освітня та благодійна діяльність товариства українських робітників «Сила» у Львові (1907–1939)

Активне створення різноманітних громадських об'єднань на поч. ХХ ст. в Галичині стало яскравим і переконливим доказом національного, культурно-просвітнього й громадянського піднесення українського народу. Серед українських громадських організацій станового характеру, таких як «Зоря», «Воля», «Будучність» особливе місце належало робітничому товариству «Сила». Якісний розвиток товариства знайшов відображення у створенні різноманітних секцій, комітетів і відділів (столярів, металівців, будівельників, кравців, шевців, жінок, робітничого театру, хору, групи мандоліністів, спортивного гуртка, шахістів), кількісний – у збільшенні числа членів, збагаченні допомогівих фондів та ін.

Товариство організувало просвітницькі заходи, лекційні виклади, створило так званий перший український робітничий університет, влаштувало мистецькі вечори, театральні вистави, концерти, проводили благодійні акції та збірки, забезпечувало медичну допомогу, виступало посередником у працевлаштуванні безробітних, надавало юридичні консультації при укладанні контрактів, врегулюванні спорів і та ін. Завдяки діяльності цієї організації українські робітники мали можливість захищати свої професійні інтереси, здобувати освіту, збагачувати культурне життя, формувати національні й громадянські цінності.

**Ключові слова:** товариство «Сила», українські робітничі товариства, секції, благодійна діяльність, український робітничий університет.

Культурний та економічний розвиток українського населення Галичини на поч. ХХ ст. був визначений складними історичними й політичними передумовами. Недержавне становище нашої нації зумовило її соціальну характеристику. Українці не мали політичних й громадянських прав, належних економічно-фінансових ресурсів, були суттєво обмежені в доступі до здобуття середньої, а тим більше вищої освіти. Тому за соціальним складом найбільш питому вагу серед українського населення Львова становили робітники.

У структурі всього населення Львова українське робітництво становило 10,5 %, а серед українців міста – 65,9 %<sup>1</sup>. Таким чином численне українське населення зосереджене у робітничій верстві було об'єднане спільними прагненнями та проблемами. Отож боротьба за громадянські права й свободи, національне визволення й економічно-матеріальне піднесення спонукала робітників-українців організувати низку громадських товариств. Найбільш відомими й активними об'єднаннями стали «Зоря», «Сила», «Будучність» і «Воля». Кожне із названих товариств було зорієнтоване на певну групу робітничої громади: «Зоря» об'єднувало українських ремісників, «Сила» – робітників, «Воля» – дозорців, «Будучність» – жіночу домашню прислугу<sup>2</sup>. Не зважаючи на фахові відмінності, товариства зуміли налагодити співпрацю й координувати свою діяльність. Усі вони єдиним фронтом активно й плідно боролись за права робітників, турбувались про їх просвіту та добробут, утверджували національну ідею.

Окремої уваги заслуговує аналіз діяльності товариства українських робітників «Сила», що і стало предметом дослідження цієї статті. Згадане товариство було засноване в 1907 році у Львові. На перших загальних зборах товариства, що відбулися 20.01.1907р. були присутні понад 1000 осіб. Першим головою товариства став Василь Нагірний. Пізніше цю посаду обіймали о.Євген Гузар, о. Антін Каштанюк та ін. Товариство об'єднувало здебільшого домашню прислугу й некваліфікованих робітників.

Метою товариства було визначено підвищення рівня просвіти його учасників, плекання солідарності та розбудова товариського життя, надання матеріальної допомоги у випадку безробіття, переселення, недуги або смерті члена товариства<sup>3</sup>.

Для досягнення поставленої мети товариство мало розгорнути активну діяльність. Статутом було визначено основні напрями цієї діяльності та конкретні завдання на шляху її здійснення. Серед комплексів заходів було визначено:

- а) підвищення просвітнього рівня учасників товариства шляхом проведення лекцій та різноманітних викладів просвітньо-наукового характеру. З цією метою також необхідно було влаштовувати публічні лекції, читання, музичні та поетичні вечори, декламаторські зустрічі, аматорські вистави, товариські забави, ігри, святкування;
- б) заснування та підтримка діяльності бібліотек, видання часописів;
- в) надання членам товариства безкоштовних юридичних консультацій та допомоги силами висококваліфікованих й досвідчених фахівців;

<sup>1</sup> Пасіцька О. *Українське робітництво Львова у 20-30-х роках ХХ ст.* Автореферат канд. істор. наук, Львів 2011, с. 10.

<sup>2</sup> *За одноцілий фронт Українського Робітництва*, «Гомін краю» 1938, ч. 5, с. 4.

<sup>3</sup> Державний архів Львівської області (ДАЛО) ф. 301, оп. 1, спр. 17 (Статут та інструкція товариства «Сила»), а. 3.



- г) безоплатне посередництво в пошуках і влаштуванні на роботу;
- г) забезпечення медичної допомоги хворим членам товариства, а також тим безробітним, які втратили роботу не за власним бажанням. Розмір такої допомоги залежав від актуальних можливостей товариства і не міг оскаржуватися;
- д) налагодження співпраці з товариствами аналогічного цільового характеру та ідеологічної спрямованості;
- е) заснування філій товариства у містах і містечках Галичини й поза регіоном, де виникне така потреба і буде не менше 20 членів<sup>4</sup>.

У довоєнний період діяльність товариства значною мірою зосереджувалася у руслі допомоги хворим і немічним. В 1913 р. 72 хворим було виплачено допомогу в розмірі 951 к., 60с., а також здійснено виплати на ліки, медичний огляд, похорони – 976 к., 37с<sup>5</sup>. Такий соціально-захисний характер діяльності був визначальним до 1930 р. У 1931–1932 роках у роботі товариства спостерігається помітний занепад. Тим не менше у 1936 р. товариство активізувало свою діяльність й при цьому суттєво розширило напрями своєї праці.

Праця, яку здійснювало таке багаточисельне об'єднання могла бути ефективною лише за умови організаційної та змістової диференціації. Внаслідок цього підходу, структурно у товаристві було виокремлено секції: культурно-освітню, до якої входили робітничий театр, хор, група мандоліністів, спортивний гурток, шахістів та професійну.<sup>6</sup>

Професійну секцію формували представники різних професій, які об'єднувались у спеціальні професійні групи: столярів, металівців, будівельників, кравців, шевців. На своїх щотижневих сходинах вони обговорювали питання, пов'язані з фаховою діяльністю, обмірковували способи покращення своєї праці й важкої долі. Окрім вирішення проблем професійної діяльності й розвитку, безпеки та норм праці, на сходинах секцій відбувались цикли теоретичних викладів, присвячених різноманітним фаховим питанням. До викладання таких лекцій спеціально запрошували інженерів з Українського технічного товариства.

Поряд із згаданими, особливе місце в структурі товариства та у його діяльності займала жіноча секція, яка згуртувала велику кількість ремісничок та робітниць. На сходинах цієї секції, як і в попередніх випадках вирішувались завдання культурно-освітнього вишколу й професійного розвитку. Учасниці секції займалися ручними роботами, вчилися шити, вишивати та ін. Вони обговорювали проблеми, ділилися думками, шукали вихід із кризових ситуацій. Сходини ставали

<sup>4</sup> Статут товариства руских слуг і зарібників «Сила» у Львові, Львів 1907, с. 3–4.

<sup>5</sup> ДАЛО ф. 301, оп. 1, спр. 3 (Звіт про діяльність товариства «Сила» і його секцій, 1936–1937р.), а. 2–3.

<sup>6</sup> З життя Товариства Українських Робітників «Сила», «Гомін краю» 1937, ч. 1, с. 3.

середовищами де гуртувалися однодумці, тут творилася товариська єдність, формувалася національна свідомість і характер, плекалися почуття взаєморозуміння і підтримки. У газеті «Гомін краю» атмосферу сходин описували такими словами: «На сходинах відчувається щирий братерський дух, тут відчутно як б'ється щире українське серце»<sup>7</sup>.

Згідно плану заходів у товаристві раз на тиждень (суботу чи неділю) проводили виклади на актуальні суспільно-культурні теми, а найчастіше здійснювали огляд світових подій. Такі заходи користувались особливою популярністю. Їх відвідувала значна кількість членів товариства. Популярність викладів забезпечували зручні організаційні умови, вони відбувались у більш вдалий для працюючих робітників час. Однак це очевидно далеко не вирішальний аргумент. Виклади були однією з небагатьох можливостей, де робітники могли довідатись про суспільно-культурні події, здобути нові знання, почути авторитетні міркування, поділитися своїми думками.

Національна спрямованість товариства проявлялася у багатьох аспектах: в характері просвітницької діяльності, прищепленні учасникам патріотизму та формування у них національної свідомості. Серед яскравих форм вияву національного характеру цієї організації були урочисті святкування різноманітних визначних для українського народу подій і дат. Традиційно члени товариства влаштовували урочисті академії, сходини. У програму святкувань входили: урочисте вступне слово, тематична доповідь, декламації та пісні. Зміст урочистостей свідчив переконливим доказом того, що українські робітники сповідували та пропагували національні ідеали.

З метою підвищення рівня освіти та культури своїх членів товариством «Сила» було засновано, так званий Перший український робітничий університет. На думку організаторів цього навчального осередку він повинен був виконувати такі завдання:

- «розвивати, поширювати й плекати між українським робітництвом духовну й фізичну культуру;
- дати якнайширше знання кожному робітнику»<sup>8</sup>.

«Університетська» ініціатива викликала «зрозуміле зацікавлення й живий відгомін серед українського громадянства». Святкове відкриття «університету» відбулося 25 вересня за участі української преси й представників різних культурно-освітніх організацій. Виклади розпочалися 30 вересня. Заняття відбувалися двічі на тиждень від 19 до 21 год. На навчання відразу зголосилося 160 слухачів (134 чоловіки і 26 жінок)<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> *З життя Товариства Українських Робітників «Сила», «Гомін краю» 1937, ч. 1, с. 3.*

<sup>8</sup> *Український Робітничий Університет, «Голос» 1937, ч. 39, с. 6.*

<sup>9</sup> *Перший Український Робітничий Університет, «Гомін краю» 1937, ч. 1, с. 1.*

Слухачі робітничого університету отримали можливість здобувати різногалузеві знання. Тут викладали низку предметів: історію України й всесвітню історію, землезнання, письменство й рідну мову, природничі науки, рахунки, фізику, науки про людину, суспільні науки.

Викладачами робітничого університету стали: др. Андрусак (історія), о. др. Кладочний (історія людської думки (філософія), др. Щуровський – наука про людину і гігієна, мгр. Ковалик (мовознавство), мгр. Тесля (землезнавство). По суботах в університеті організовували тематичні дискусії з проблем соціології, монархізму, політичної економії, державних усторів<sup>10</sup>. В перспективі було заплановане розширення переліку предметів ще й такими дисциплінами як література, національне виховання, природа, математика, соціальне право<sup>11</sup>.

Навчальні курси викликали значне зацікавлення серед слухачів. Бажання робітників здобувати знання й підвищувати свій культурний рівень спонукало їх відвідувати навчальні заняття після 8-ми, а часто навіть і після 12-ти годинного робочого дня. Потреба особистісного самовдосконалення й саморозвитку породжувалась прагненням стати свідомими громадянами-патріотами та принести якомога більшу користь своїй батьківщині.

Розвиваючи культурно-просвітницьку діяльність, члени товариства у 1937 році запланували видання власного друкованого органу – «Український Робітник». Двотижневий часопис мав би стати позапартійним органом, який законним і легальним шляхом відстоював би права українського робітника у всіх його професійних справах. Нове видання мало б виконувати низку вагомих завдань:

- надавати вичерпні відомості про можливості заробітку та джерела праці;
- публікувати статті з метою підвищення освітнього рівня;
- долати неграмотність;
- сприяти культурному розвитку робітників шляхом друкування статей виховного змісту;
- боротися проти поширення комуністичної агітації в усіх її формах<sup>12</sup>.

Однак міське староство відмовило товариству у дозволі на видання цього часопису, що очевидно було зумовлене політичними причинами.

Окрім національно-просвітницького не менш важливим напрямом роботи товариства була його благочинна діяльність. Ця діяльність з огляду на складні матеріально-економічні умови була особливо вагомою

<sup>10</sup> *Короткий перегляд довголітньої праці Товариства «Сила» у Львові*, «Гомін краю» 1938, ч. 11, с. 6.

<sup>11</sup> *Перший Український Робітничий Університет*, «Гомін краю» 1937, ч. 1, с. 1.

<sup>12</sup> ДАЛО ф. 301, оп. 1, спр. 15 (Переписка з львівським міським староством по організаційних питаннях), а. 9.

й набувала різноманітних форм. Авторською формою благочинної діяльності стала акція організації допомоги українським безробітним у зимовий період. Нужденне становище робітників ще більше ускладнювалося з приходом зими, погодніми умовами та браком роботи. Загроза холоду і голоду викликала серйозне занепокоєння. Тому у 1936 р. при товаристві було створено спеціальний комітет, метою якого стало надання допомоги українським безробітним. Внаслідок діяльності комітету багато сотень потребуючих отримали необхідну допомогу<sup>13</sup>. Протягом лютого-березня 1936 року товариство забезпечило безкоштовні обіди для 320 осіб, загалом було видано 7475 обідів, 190 родин отримали 2050 майнових допомог. Для опалення було видано 13 тонн вугілля і 8 тонн дерева. Грошову допомогу отримали 400 осіб на суму 2600 злотих. Загальний оборот допомоги, окрім згаданого включав ще й ліки та одяг, становив 17.676.96 злотих<sup>14</sup>.

Для того щоб активізувати згадану ділянку роботи, товариство вирішило провести спеціальні конференції з представниками культурно-освітніх та економічних установ, а також органів преси. У процесі роботи конференцій було ухвалено план дій і прийнято відозву до українського громадянства, яку було надруковано у всіх українських періодичних виданнях. У відозві містився заклик відгукнутися на потреби робітників й об'єднатись у спільній добродійній справі: «Всі ми бідні й багаті – з'єднаймося у гарячій братній любові і як добрий брат – братові допоможемо перемагати голод і холод, недостаток, злидні і нужду, що таким великим гнітючим тягарем спадають на плечі багатьох синів і дочок нашого народу в цей тяжкий для нього час. Ця наша допомога мусить бути неодноразова, не відокремлена, а постійна і повсякчасна, всюди і завжди ... у всякій можливій формі: грошах, харчах, одягу»<sup>15</sup>.

Відозва збудила почуття милосердя, активізувала громадську активність й стала дієвим стимулом до благочинності, яка відобразилася у численних грошових та майнових пожертвах на користь безробітних.

Як згадувалось вище, робітничі товариства одним із завдань визначили боротьбу та захист своїх прав, дотримання соціальної справедливості. Одним із прикладів такої діяльності стало висунення спільних вимог жіночою секцією товариства «Сила» та товариством «Будучність». Жінки вимагали:

- скорочення робочого дня до 12 год. у будні і до 5 год. в неділю;
- встановлення питань оплати праці, встановлення мінімального розміру винагороди за працю.

<sup>13</sup> *З цьогорічної акції зимової помочі українським безробітним*, "Гомін краю" 1937, ч. 1, с. 3.

<sup>14</sup> *За допомогу українським безробітним*, "Голос" 1937, ч. 42, с. 3.

<sup>15</sup> *Відозва Комітету Допомоги Українським Безробітним*, "Гомін краю" 1937, 23 листопада, с. 2.

Також учасниці озвучили вимогу усунення практикованих на той час фізичних побоїв і насильства над домашніми робітницями<sup>16</sup>.

У після воєнний період найбільш активний розвиток товариства був помітний у 1936-1938 роках. Досягнення товариства відобразилися у кількісних і якісних показниках. Наприкінці 1937 року товариство об'єднувало понад 2500 членів<sup>17</sup>. Згодом кількість членів товариства збільшилася до 2920 осіб, серед яких було 1160 жінок. У 1938 році товариство провадило свою діяльність у широкій мережі осередків. Були створені філії у Винниках, Дрогобичі, Чорткові, Перемишлі, Раві-Руській. Окрім цього найближчим часом планували відкриття філій у Самборі, Добромилі, Жовкві, Турці, Зборові, Ходорові, Городку, Тернополі, Бережанах, Городенці, Станіславові, Калуші, Сколе, Брошневі, Скалаті, Мразниці, Східниці, Сокалі, Підволочиську, Бучачі, Кракові, Варшаві. У філіях, що планували розпочати роботу, було згуртовано близько 5 тисяч робітників. Товариство налагодило зв'язки з робітничими осередками в США, Франції, Бельгії<sup>18</sup>.

Внаслідок організаційного розвитку змінилася й структура товариства. Поряд із згаданими вище розпочала роботу секція м'ясників. Також була створена окрема секція ігор і забав. Забавовий гурток влаштовував вечорниці й танцювальні вечори.

Серед першочергових напрямів роботи жіночої секції було визначено виховання молодих робітниць. Щонеділі секція влаштовувала сходи з представленням рефератів. Тематика рефератів визначала коло проблем, якими цікавилися жінки. Це надзвичайно широка сфера актуальних психолого-педагогічних, соціально-політичних, культурних питань, зокрема «Жінка на тлі історії України», «Завдання української жінки», «Виховання молоді», «Леся Українка», «Творчість Лесі Українки», «Характер людини», «Про виховання молоді», «Жіноче питання», «Страйк», «Солідарність», «Жіноче питання і ми», «Якою повинна бути жінка в теперішніх часах».

Особливе місце серед усіх ланок займала секція «Відродження», метою якої було поширення в робітничих масах «відродженицьких ідей». Активно працювали хор і робітничий театр. Робітники організували концерти, готували театральні вистави. Бібліотека товариства нараховувало 2000 томів<sup>19</sup>.

Працю секцій контролювала спеціально створена професійна комісія з організаційним комітетом. В домівці товариства відбулося кілька

<sup>16</sup> *Українські домашні робітниці Львова борються*, "Гомін краю" 1938, ч. 8, с. 4.

<sup>17</sup> *З життя Товариства Українських Робітників «Сила»*, "Гомін краю" 1937, ч. 1, с. 3.

<sup>18</sup> *Короткий перегляд довголітньої праці Товариства «Сила» у Львові*, "Гомін краю" 1938, ч. 11, с. 6.

<sup>19</sup> *Загальні збори товариства українських робітників «Сила»*, "Гомін краю" 1938, ч. 6, с. 3.

конференцій з працедавцями, представниками кооперації та економічно-торгівельних інституцій.

Для полегшення процесу пошуку роботи й працевлаштування безробітних українців товариством був створений так званий відділ «посередництва праці». Члени цього відділу нав'язували тісні контакти із підприємствами, які зверталися за потрібними робітниками й працевлаштовували членів «Сили». За допомогою цього відділу щотижня влаштовували на роботу 3-4 кваліфікованих й 1-2 некваліфікованих робітників<sup>20</sup>. Більше того, завдяки роботі цих конференцій багатьом робітникам при посередництві товариства вдалося заключити трудові договори.

Активно працював і комітет безробітних, ним було проведено 4 анкетування для збору інформації й статистичних даних про становище українських робітників. Діяльність комітету відображалася у різноманітних закликах та відозвах у пресі, виданням святкових (зокрема миколаївських) листівок, оприлюдненням списків жертводавців. Комітету вдалося зареєструвати 248 безробітних. Для них було зібрано спеціальну допомогу у натуральній та грошовій формах. Комітет влаштував благочинну Різдвяну вечерю для 139 безробітних, підготував 72 подарунки до свята св. Миколая, відвідав 80 безробітних<sup>21</sup>.

Учасники товариства забезпечували роботу кухні й дешевої їдальні, яка у 1938 році у будні видавала приблизно 120-140 обідів, а в неділі і свята – 150 обідів, 130 сніданків і вечерь.

У 1936–1937 роках показники якісного та кількісного зростання товариства знайшли відображення в значній чисельності окремих секцій: робітничий хор – 35, жіноча секція – 160, секція мандоліністів – 28, шахістів – 22, шевців – 30, будівельників – 85, металівців – 45, кравців – 30, столярів – 62<sup>22</sup>.

Не зважаючи на суттєві показники роботи, товариство прагнуло якомога ширше популяризувати й розвивати свою діяльність. У 1938 р. Ю. Петречком було опубліковане спеціальне звернення до українських робітників. У промові автор акцентував увагу на важливості участі робітників в організаціях, які відстоюють національні інтереси. Різко засудив членство в товариствах, в яких не застережені права української мови, де українські робітники стають предметом маніпуляції, дешевою силою, «гарматним м'ясом піл час інспірованих хлібодавцями цих організацій акцій»<sup>23</sup>. Звернення закликала

<sup>20</sup> *Короткий перегляд довголітньої праці Товариства «Сила» у Львові, «Гомін краю» 1938, ч. 11, с. 6.*

<sup>21</sup> ДАЛО ф. 301, оп. 1, спр. 3 (Звіт про діяльність товариства «Сила» і його секцій, 1936-1937 р.), а. 8.

<sup>22</sup> Там само, а. 3-7.

<sup>23</sup> ДАЛО ф. 301, оп. 1, спр. 14 (Реферат виголошений на конференції в товаристві «Сила» Ю. Петречком), а.2.

робітників ставати до боротьби за кращу долю, творити допомогивий фонд. Більше того, у зверненні було запропоновано створити Союз українських робітників, з метою вирішення низки актуальних завдань:

- піднесення національної свідомості;
- культурно-освітньої роботи;
- соціальної допомоги;
- оборони інтересів українських робітників;
- допомоги безробітним;
- пошуку можливостей працевлаштування робітників;
- опіки над новоприбулими у місто робітниками, що шукають праці;
- опіки і допомоги для родичів робітників у кризових чи трагічних випадках;
- стеження за умовами праці робітників<sup>24</sup>.

Зрозуміло, що зазначені організаційні завдання й більше того заклики до боротьби та рішучих протестів проти «володіння душею українського робітника» не могли не насторожити владу. Тому міське староство відмовило у реєстрації нової організації, пояснюючи своє рішення звичайно не політичними причинами, а наявністю у Львові аналогічних громадських об'єднань, що переслідують схожі цілі.

Не зважаючи на переконливі докази потрібності, популярності та успішності роботи товариства, наприкінці 1938 року міський старостат постановив заборонити «Силу». Аргументуючи своє рішення, старостат назвав низку політичних і неpolітичних причин<sup>25</sup>. Зрозуміло, що члени товариства не могли погодитись з таким рішенням. А вже на той час «Сила» досягла вагомих результатів і будувала перспективи. Тим не менше у 1939 році з приходом радянської влади товариство було змушене остаточно припинити свою діяльність.

Отож, громадське робітниче товариство «Сила» в результаті багаторічної діяльності пройшло своєрідний еволюційний шлях. Подібні самодіяльні об'єднання ставали осередками консолідації робітничої громади, які формували спільні вимоги, відстоювали права, вдосконалювали організаційну структуру, диференціювали зміст роботи, забезпечували матеріальну підтримку у кризових ситуаціях, надавали юридичну допомогу. Можна констатувати, що товариство «Сила» трансформувалося з об'єднання фахівців у середовище просвіти, загальнокультурного розвитку, фахового зростання, громадянського й національного виховання українських робітників.

<sup>24</sup> Там само, а. 2.

<sup>25</sup> *Мотиви про розв'язання товариства "Сила", "Гомін краю" 1938, ч. 12, с. 3.*

## Література:

- Відозва Комітету Допомоги Українським Безробітним*, “Гомін краю” 1937, 23 листопада, с. 2.
- ДАЛО ф. 301, оп. 1, спр. 15 (Переписка з львівським міським староством по організаційних питаннях), а. 9.
- ДАЛО ф. 301, оп. 1, спр. 3 (Звіт про діяльність товариства «Сила» і його секцій, 1936-1937р.), а. 2-3.
- Державний архів Львівської області (ДАЛО) ф. 301, оп. 1, спр. 17 (Статут та інструкція товариства «Сила»), а. 3.
- З життя Товариства Українських Робітників «Сила»*, “Гомін краю” 1937, ч. 1, с. 3.
- З цьогорічної акції зимової помочі українським безробітним*, “Гомін краю” 1937, ч. 1, с. 3.
- За допомогу українським безробітним*, “Голос” 1937, ч. 42, с. 3.
- За одноцілий фронт Українського Робітництва*, “Гомін краю” 1938, ч. 5, с. 4.
- Загальні збори товариства українських робітників «Сила»*, “Гомін краю” 1938, ч. 6, с. 3.
- Короткий перегляд довголітньої праці Товариства «Сила» у Львові*, “Гомін краю” 1938, ч. 11, с. 6.
- Мотиви про розв’язання товариства “Сила”*, “Гомін краю” 1938, ч. 12, с. 3.
- Пасіцька, О., *Українське робітництво Львова у 20-30-х роках ХХ ст.*, Автореферат канд. істор. наук, Львів 2011, с. 10.
- Перший Український Робітничий Університет*, “Гомін краю” 1937, ч. 1, с. 1.
- Статут товариства руских слуг і зарібників «Сила» у Львові*, Львів 1907, с. 3–4.
- Український Робітничий Університет*, “Голос” 1937, ч. 39, с. 6.
- Українські домашні робітниці Львова борються*, “Гомін краю” 1938, ч. 8, с. 4.

## Summary

### **Cultural, educational activity and charity work of the Ukrainian Workers' Society “Syla” in Lviv (1907–1939)**

The active foundation of different public unions at the beginning of the 20<sup>th</sup> century in Galicia is a bright and a persuasive argument of the national, cultural-educational and public elation of the Ukrainian nation. Among the Ukrainian public unions of class character ‘Zorya’, ‘Volya’, ‘Buduchnist’, the working society ‘Syla’ took the particular place. Qualitative development of the society found its reflection in the formation of different sections (of joiners, metal workers, builders, tailors, shoemakers, women, worker theatre, chore, group of mandolin players, builders, sport circle, chess players) and quantitative development found its reflection in the increasing of the number of the members, enrichment of the helpful funds.



The society organized educational actions and lecture expositions; created so called 'the first Ukrainian university for workers'; arranged art evenings, theatre performances, concerts; organized actions for raising money for charity; gave medical help; was a negotiator in the job placement of unemployed; gave juridical consultations how to make a contract or control any arguments. Thanks to the activity of this organisation, Ukrainian societies of workers had a possibility to protect their professional interests, to get education, to enrich their cultural life, to form national and public values.

**Keywords:** society 'Syla', charity, Ukrainian university of workers.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.38>

Mirosław ŁAPOT

## **Edukacja dziewcząt żydowskich w Szkole Ludowej im. Abrahama Kohna we Lwowie (1844–1914)<sup>1</sup>**

**Słowa kluczowe:** Lwów, Galicja, szkolnictwo ludowe, edukacja Żydów, kobieta żydowska.

Wymieniona w tytule artykułu szkoła odegrała ważną rolę w procesie asymilacji Żydów lwowskich – w dobie przedautonomicznej do kultury niemieckiej, w dobie zaś autonomicznej do kultury polskiej. Jej powstanie oraz funkcjonowanie było związane z haską, czyli oświeceniem żydowskim, dążącą do wyrwania Żydów z getta obyczajowo-kulturowego i ich włączenia w szeroki nurt aktywności społecznej. Zgodnie z ową koncepcją, wykształcenie świeckie godzono z potrzebami obyczajowymi starozakonnymi, w szkołach przestrzegano zatem świąt żydowskich i szabatu oraz uczono religii mojżeszowej i języka hebrajskiego.

Dla ortodoksa posłanie dziecka do szkoły świeckiej było decyzją trudną, szczególnie w przypadku chłopców. Na mężczyznach bowiem spoczywał obowiązek zdobycia wykształcenia religijnego w tradycyjnych chederach i jesziwach<sup>2</sup>. Przymus ów nie obowiązywał córek, w judaizmie bowiem kobiecie przypada miejsce poślednie. Jak stwierdziła Bożena Umińska: „Micwot (obowiązki religijne, dobre uczynki) kobiet są peryferyjne. Z większości ceremonii i rytuałów kobiety są wykluczone [...], a dostęp kobiet do życia religijnego – ograniczony”<sup>3</sup>. Chłopiec już od najmłodszych lat wyróżniał się pejsami, jarmu-

<sup>1</sup> Opracowanie artykułu zostało sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki (DEC-2011/01/D/HS6/03173).

<sup>2</sup> O funkcjonowaniu tradycyjnych szkółek żydowskich w stolicy Galicji w omawianym okresie zob.: M. Łapot, *Chedery lwowskie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1914)*, „Kwartalnik Historii Żydów” 2014, nr 3.

<sup>3</sup> B. Umińska, *Postać z cieniem. Portrety Żydówek w polskiej literaturze od końca XIX wieku do 1939 roku*, Warszawa 2001, s. 61; zob. także: N. Koestler, *Kobiety w społecznościach żydowskich w monarchii habsburskiej; etapy emancypacji* [tłum. I. Koberdowa, A. Żarnowska], [w:]

ką i tałesem pod koszulą. W przypadku dziewcząt nie można było jednoznacznie stwierdzić, że są Żydówkami. Ich religijność ograniczała się do domu. Fakt ten miał niebagatelne znaczenie w emancypacji kobiet żydowskich pod koniec XIX wieku. Zmiana tradycyjnej peruki i czarnej sukni na inne elementy damskiej garderoby powodowała, że na ulicy nie różniły się od chrześcijanek<sup>4</sup>.

Proces emancypacji kobiet żydowskich paradoksalnie ułatwiał konserwatywizm ortodoksów, lekceważących wykształcenie dziewcząt. Posłanie córki do szkoły świeckiej nie miało dla nich większego znaczenia, nie kolidowało bowiem z wymogami religijnymi. Szkoła zaś była bramą do nieżydowskiego świata.

### 1. Powstanie i rozwój Szkoły Ludowej im. A. Kohna w latach 1844–1890

Będąc przedmiotem zainteresowania szkołę założono w 1844 r. Była to placówka wyznaniowa, utrzymywana przez gminę żydowską. Językiem wykładowym był niemiecki, osiłą zaś kształcenia uczyniono religię mojżeszową i język hebrajski. Była to szkoła mieszana z osobnymi oddziałami dla obu płci. Charakterystyczne, że od początku uczyło się w niej więcej dziewcząt niż chłopców. W pierwszym roku istnienia uczęszczało do niej 112 chłopców (w klasie I – 89, II – 20, III – 13) i 127 dziewcząt (I – 108, II – 10, III – 9)<sup>5</sup>.

Wzrastająca liczba chętnych do podjęcia nauki dzieci żydowskich skutkowałą powołaniem nowych placówek. W roku 1856 we Lwowie powstały dwie trzyklasowe szkoły trywialne dla Żydów. Otwarto je przy ulicy Za Zbrojownią 3 (Städtische deutsch-israelitische Trivialschule, tzw. miejska) oraz na Zamarstynowie przy ul. Słonecznej 8 (Vorstädtische deutsch-israelitische Trivialschule, tzw. pozamiejska). W obu utworzono oddziały dla dziewcząt.

Plan nauczania był podobny dla obu płci. Klasy żeńskie miały mniejszy wymiar zajęć religii.

Liczba dziewcząt stale przewyższała liczbę chłopców. W roku 1856 w szkole głównej uczyło się 320 chłopców i 341 dziewcząt, w miejskiej – 66 chłopców i 124 dziewczęta, a w przedmiejskiej – 100 uczniów i 124 uczennice. W sumie

---

*Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i XX wieku. Zbiór studiów*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1994, s. 138.

<sup>4</sup> A. Landau-Czajka, *Syn będzie Lech... Asymilacja Żydów w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2006, s. 176. Zob. także: B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...”. *Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Kraków 1990; K. Dormus, *Galicyjskie stowarzyszenia i organizacje kobiece doby autonomicznej jako wyraz kobiecych dążeń do samoorganizacji*, [w:] *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki... Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich po 1918 roku (na tle porównawczym)*, t. I, red. A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarc, Warszawa 2009, s. 330–331.

<sup>5</sup> Centralny Derżawnyj Archiw Ukraini u Lwowi (dalej:CDIAUL), fond 701, opis 2, sygn. 683, k. 48.

do szkół publicznych przeznaczonych dla dzieci żydowskich uczęszczało ponad 1000 dzieci (486 chłopców i 579 dziewcząt)<sup>6</sup>. Tendencja owa utrzymała się w kolejnych dekadach. W 1870/71 r. do trzech szkół żydowskich w mieście uczęszczało razem 1073 dzieci. Poważnym problemem było przepelnienie klas. Przykładowo w szkole głównej w pierwszej klasie było 125 chłopców, a w żeńskiej 160 dziewcząt, 117 dziewcząt w klasie drugiej, 102 chłopców w klasie trzeciej, natomiast w klasach pierwszych w szkole miejskiej 93, a w przedmiejskiej 134 dzieci<sup>7</sup>.

**Tabela 1.** Plan nauczania w szkołach żydowskich

Lp.	Przedmiot	Klasa I		Klasa II		Klasa III		Klasa IV	
		Chłopców	Dziewcząt	Chł.	Dz.	Ch.	Dz.	Ch.	Dz.
1.	Religia	7	4	7	4	8	4	8	4
2.	J. polski	10	10	9	9	8	9	7	8
3.	J. niemiecki	—	—	6	6	5	5	6	6
4.	Rachunki	3	3	3	3	3	3	3	3
5.	Pisanie	3	3	3	3	3	3	3	3
6.	Geografia	—	—	—	—	2	2	2	2
7.	Rysunki	—	—	—	—	2*	—	2*	—
8.	Roboty ręczne	—	6*	—	6*	—	6*	—	6*
Razem tygodniowo		23	20	28	25	29	26	29	26

\* – przedmioty udzielane w godzinach wolnych od zajęć

Źródło: M. Baranowski, dz. cyt., s. 153.

**Tabela 2.** Tygodniowy wymiar godzin szkół ludowych izraelskich we Lwowie dla dziewcząt (1882/1883)

Przedmiot	Klasa I		Klasa II	Klasa III	Klasa IV	
	Oddział I	Oddział II			Oddział I	Oddział II (nie został otwarty)
Religia z tłum. modlitw	2	2	3	3	3	3
Język polski	5	5	7	6	6	6
Język niemiecki	5	5	6	7	7	7
Rachunki	2	3	3	3	3	3
Nauki przyrodnicze (w j. polskim)	—	—	—	1	1	1

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> CDIAUL 701, 2, sygn. 318, k. 81, 85. Już wcześniej wprowadzono praktykę podziału klasy na oddziały równoległe. Na przykład w 1869 r. do pierwszej klasy szkoły głównej dla dziewcząt zapisało się aż 168 uczennic. CDIAUL 701, 2, 294, k. 51.

**Tabela 2.** Tygodniowy wymiar godzin... (cd.)

Przedmiot	Klasa I		Klasa II	Klasa III	Klasa IV	
	Oddział I	Oddział II			Oddział I	Oddział II (nie został otwarty)
Geografia i historia (w j. polskim)	—	—	—	1	1	1
Pisanie	—	1	3	3	3	3
Rysunki	—	—	—	1	1	1
Śpiew	1	1	1	1	1	1
Roboty ręczne kobiece	5	5	5	5	5	5
Razem	20	22	28	31	31	31

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn.568, k. 39.

Kolejną reformę organizacyjną szkoły żydowskie przeszły w roku 1874. Szkoły trywialne (miejską i przedmiejską) połączono w II główną (mieściła się przy ul. Wekslarskiej 47)<sup>8</sup>. Jej dyrektorem został Carl Lodner. Oprócz niej działała także I Szkoła Główna Izraelicka, w której obowiązki kierownika niezmiennie pełnił Henryk Sternberg. Obie miały oddziały męskie oraz żeńskie.

W latach siedemdziesiątych XIX w. w szkolnictwie galicyjskim nastąpiły ważne zmiany. Nadzór nad nim, na szczeblu elementarnym, przejęła Rada Szkolna Krajowa. Organ ten wdrożył efektywne środki służące realizacji obowiązku szkolnego, który w Galicji przedautonomicznej pozostawał fikcją. Równouprawienie Żydów skutkowało m.in. objęciem ich obowiązkiem szkolnym. Rozwijające się szkolnictwo ludowe musiało uwzględnić specyfikę ucznia żydowskiego. Szkoły wyznaniowe, takie jak im. A. Kohna we Lwowie, nie mogły zaspokoić potrzeb oświatowych całej populacji starozakonnych. Dzieci żydowskie pojawiły się zatem w szkołach publicznych, zarówno w placówkach zakładanych z myślą o specyfice wyznaniowej judaizmu, jak i w szkołach ogólnych. Przyjrzyjmy się danym dotyczącym dziewcząt żydowskich w szkołach ludowych we Lwowie z lat 1876 i 1881.

**Tabela 4.** Dziewczeta żydowskie w szkołach lwowskich w latach 1876/1877 i 1881/1882

Lp.	Nazwa szkoły	Żydówek w 1876/1877	Tj. procent	Ogólna liczba uczennic	Żydówek w 1881/1882	Tj. procent	Ogólna liczba uczennic
1.	wydziałowa	—	—	—	444	45	1038
2.	im. św. Anny	180	36	573	156	26,5	589
3.	im. św. Antoniego	6	2,5	243	16	6	273

<sup>8</sup> CDIAUL 701, 2, sygn. 375, k. 70.

**Tabela 4.** Dziewczeta żydowskie... (cd.)

Lp.	Nazwa szkoły	Żydówek w 1876/1877	Tj. procent	Ogólna liczba uczennic	Żydówek w 1881/1882	Tj. procent	Ogólna liczba uczennic
4.	im. Czackiego	—	—	—	716	100	718
5.	im. ces. Elżbiety	10	2,5	399	50	9,5	527
6.	im. św. Marii Magdaleny	17	9	186	17	7	252
7.	im. św. Marcina	165	40	419	245	45	528
8.	benedyktynek łacińskich	178	43	414	9	3,5	238
9.	benedyktynek ormiańskich	88	13	588	57	14	400
10.	Kolei Karola Ludwika	4	4,5	88	1	1	96
11.	ewangelicka	10	14	72	10	10	102
12.	izraelicka I	420	100	420	344	100	344
13.	izraelicka II	284	100	284	—	—	—
	Razem	1358	37,5	3622	2045	41	5105

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 2731, k. 32.

Z danych zawartych w powyższej tabeli wynika, iż w roku szkolnym 1877/1878 do szkół wyznaniowych izraelickich uczęszczało 704 spośród ogółem 1358 uczennic żydowskich w szkołach lwowskich, tj. 51,5%, natomiast w kolejnym analizowanym roku szkolnym wskaźnik ten zmalał (41%), choć liczba Żydówek uczących się wzrosła z 1358 do 2045. Wynika stąd, że skolaryzacja postępowała także w całej społeczności Lwowa. Warto dodać, że o niemal 30% więcej dziewcząt niż chłopców uczęszczało do szkół świeckich. A zatem nadal utrzymywało się przekonanie, iż chłopcy przede wszystkim mają studiować Torę i Talmud, dziewczętom zaś można zezwolić na naukę świecką.

## 2. Utworzenie Żeńskiej Szkoły Izraelickiej im. A. Kohna (1890–1914)

Pismem z 12 maja 1890 r. Rada Szkolna Krajowa zezwoliła gminie żydowskiej we Lwowie na reorganizację szkół wyznaniowych. Z istniejących I szkoły męskiej i żeńskiej i II męskiej powstały szkoła męska oraz żeńska. W przypadku placówki żeńskiej utworzono szkołę 6-klasową wg planu organizacyjnego z 26 listopada 1889 r. Zajmowała ona budynek gminny przy ul. Za Zbrojownią 3. Ograniczenia lokalowe spowodowały, że uruchomiono jedynie pięć klas, a póź-

niej z braku chętnych, młodzież bowiem garnęła się wówczas do szkół zawodowych i wydziałowych, klasę V zlikwidowano<sup>9</sup>. Językiem wykładowym uczyniono polski. Religii mojżeszowej uczono jednak początkowo po żydowsku, a języka hebrajskiego po niemiecku, ponieważ nie było nauczycieli owych przedmiotów znających dobrze język polski. W porównaniu z innymi szkołami ludowymi – nie było języka ruskiego, a hebrajski był obowiązkowy. Ponieważ wymiar tygodniowy tego przedmiotu był wyższy niż języka ruskiego w innych szkołach publicznych, nie było wolnego popołudnia w środy. Soboty i wszystkie święta żydowskie były oczywiście wolne od nauki.

Organizacja roku szkolnego, podobnie jak plan nauczania i programy przedmiotów świeckich, były takie same jak w szkołach publicznych. Grono nauczycielskie tworzyli: nauczycielka kierująca, nauczycielka starsza, trzy nauczycielki młodsze oraz jeden nauczyciel religii. Posady opłacała żydowska gmina wyznaniowa we Lwowie z opłat od uboju koszerne. Nauczycieli powoływano w trybie konkursu ogłaszanego przez gminę, a zatwierdzała ich Rada Szkolna Krajowa. Kandydaci musieli się wykazać kwalifikacjami nauczyciela szkoły ludowej, nauczyciele zaś religii mojżeszowej i języka hebrajskiego byli zatrudniani wedle uznania gminy<sup>10</sup>.

Pierwszym kierownikiem szkoły został Henryk Biegeleisen, wówczas początkujący nauczyciel, później znany historyk literatury<sup>11</sup>. Szkołą zarządzał pręźnie, popadł jednak w konflikt z władzami gminy z powodu wynagrodzenia i warunków panujących w budynku szkolnym. Na stanowisku kierowniczym na początku XX w. zastąpiła go Joanna Planer<sup>12</sup>, wcześniej nauczycielka w owej szkole. W roku 1913 funkcję kierowniczką aż do wybuchu wojny pełniła Ida Teitelbaum.

Konflikt Biegeleisena z gminą ujawnił fakt, iż utrzymanie szkoły było dla niej przede wszystkim ciężarem finansowym. Ocenę tę potwierdza pismo z 1892 r. gminy do RSK z prośbą o zlikwidowanie Izraelickiej Szkoły Żeńskiej przy ul. Za Zbrojownią 3 i utworzenie w jej miejscu szkoły kształcącej rabinów i nauczycieli religii mojżeszowej. W piśmie magistratu do Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej we Lwowie z 26 listopada 1892 r. podjęto decyzję odmowną z uzasadnieniem: „[...] gmina wyznaniowa izraelicka we Lwowie na mocy przyjętych na się zobowiązań szkołę tę utrzymywać winna, a ilość uczennic do szkoły tej uczęszczających uzasadnia dostatecznie potrzebę dalszego jej istnienia i wskazuje, że w razie jej zwinięcia, musiałaby gmina miasta Lwowa, która i tak

<sup>9</sup> CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 71.

<sup>10</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 216, k. 18, 19.

<sup>11</sup> Zob.: M. Łapot, *Henryk Biegeleisen jako dyrektor Szkoły Żydowskiej Żeńskiej im. A. Kohna we Lwowie*, [w:] *Polaków portret niedokończony. Studia z historii, prawa, politologii*, pod red. A. Kozery, J. Kłoczowskiego, Ł. Kozery, Kraków 2011, s. 119–134.

<sup>12</sup> Nazwisko paniieńskie Taubeles i na to nazwisko patent nauczycielski. CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 68.



już bardzo wysokie ponosi wydatki na cele oświaty – założyć i utrzymywać własnym kosztem nową szkołę etatową dla dziewcząt obecnie do szkoły wyznaniowej uczęszczających”<sup>13</sup>.

Zarząd gminy, obserwując działania RSK w odniesieniu do ludności żydowskiej, m.in. powołanie szkoły im. T. Czackiego i kolejnych jej filii dających początek nowym szkołom z dominującym odsetkiem uczniów żydowskich (im. św. Marcina i im. M. Reja)<sup>14</sup>, próbował zrzucić ciężar utrzymania placówki na RSK. Charakterystyczne, iż mowa była o zlikwidowaniu tylko szkoły żeńskiej, podczas gdy szkoła męska im. A. Kohna miała pozostać. Władze gminy zdawały sobie sprawę, iż ludność ortodoksyjna bez większych oporów pošle córki do szkoły publicznej nieutrzymywanej przez gminę wyznaniową, natomiast inna sytuacja będzie z synami. Zamknięcie szkoły męskiej im. A. Kohna oznaczałoby dla Żydów ortodoksyjnych utratę jedynej do zaakceptowania możliwości wypełnienia obowiązku szkolnego przez chłopców.

Szkoła żeńska zatem na początku XX w. w dużej mierze wegetowała. Warunkiem jej przetrwania było uzyskanie praw publiczności i rozwój organizacyjny. Dążono zatem do przekształcenia w szkołę wydziałową. W sprawozdaniu z konferencji nauczycielskiej z 15 lutego 1910 r., podkreślając bardzo dobre wyniki nauki uczennic klasy IV, J. Planer z żalem stwierdziła: „[...] szkoda, że dzieci właśnie w czasie, kiedy rezultat wieloletniej pracy staje się widocznym, zniewolone są szkołę naszą opuścić. Wobec dążenia, aby wszystkie szkoły ludowe przekształcić na wydziałowe, i szkoła nasza powinna w tym kierunku pójść z postępem czasu i powołać na nowo do życia V klasę”<sup>15</sup>.

W maju 1910 r. rodzice uczennic klasy IV wnieśli wniosek do gminy żydowskiej we Lwowie o powołanie klasy V, który przekazano wizytującemu szkołę z ramienia gminy Jakubowi Horowitzowi<sup>16</sup>. Wniosek ponowiono 31 maja 1911 r.; spróbowano odmiennej argumentacji, wyjaśniając, że po ukończeniu klasy IV dziewczęta są za młode na podjęcie pracy<sup>17</sup>. Działania owe okazały się nieskuteczne.

Frekwencja z roku na rok się obniżała. W roku 1909 było 208 uczennic (8 opuściło szkołę w trakcie roku szkolnego), 1910 – 191 (opuściło 39), 1911 – 189 (opuściła 1), 1912 – 187 (opuściło 3), 1913 – 160<sup>18</sup>. Tendencja owa wynikała także ze zmian urbanistycznych zachodzących w mieście. Zamieszkiwana dotąd przez biedotę dzielnica żydowska zmieniała swoje oblicze społeczne. „Przy-

<sup>13</sup> CDIAUL 178, 2, sygn. 5689, k. 2.

<sup>14</sup> Szerzej na temat szkoły im. T. Czackiego zob.: M. Łapot, *Szkoła Ludowa im. Tadeusza Czackiego we Lwowie (1879–1914) – nowy rozdział w dziejach edukacji Żydów lwowskich*, „Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. XVI, pod red. K. Rędzińskiego i D. Herciuka, Częstochowa 2014.

<sup>15</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 16.

<sup>16</sup> Tamże, k. 38, 54.

<sup>17</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 151, k. 3–4.

<sup>18</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 216, k. 32–33; sygn. 34, k. 59; sygn. 151, k. 8 i n.

czyną zaś tego stanu rzeczy – jak wyjaśniła Joanna Planer, zwracając się w roku 1911 r. do władz gminy z prośbą o rozpatrzenie możliwości przeniesienia szkoły w inną dzielnicę – jest wzmagający się ruch budowlany w tym rejonie (ul. Wąłowa, Sobieskiego i Boimów). Znikają stare domy, rudery, z ich ubogimi mieszkańcami, z których dotychczas rekrutowała się młodzież tutejszej szkoły, a na ich miejsce powstają pałace z bankami i salonami, zamieszkanymi przez chrześcijan lub Żydów, posyłających dzieci swoje do pensjonatów lub szkół innych<sup>19</sup>.

Warstwy uboższe zatem szukały zamieszkania w dzielnicach oddalonych od centrum. Uczennice szkoły im. Kohna, położonej w ścisłym centrum miasta, pochodziły coraz częściej ze Zniesienia, Kleparowa i Zamarstynowa, co odbijało się na frekwencji w miesiącach zimowych. Wiele z nich przychodziło do szkoły na 9 rano zamiast na 8. W 1912 r. śnieg, mróz i odległość szkoły od domu uniemożliwiły dozorczy doręczenie upomnień rodzicom.

Kierownik szkoły w piśmie do gminy wyjaśniała, że niska frekwencja szkolna wynika także z faktu, iż rodzicom nie zależało na wykształceniu córek. Nierzadko jedynym motywem posłania dziecka do szkoły było otrzymanie bezpłatnego obuwia i odzieży. Później dziewczęta do szkoły nie posyłano aż do następnej akcji rozdawniczej. Uczennice żydowskie z Śródmieścia, czyli dzielnicy, w której szkoła żeńska Kohna była zlokalizowana, uczęszczały na ogół do szkół 6-, 7- lub 8-klasowych wydziałowych. Dalszy byt szkoły wyznaniowej zależał od zmiany lokalizacji i uzyskania statusu szkoły wydziałowej<sup>20</sup>.

## 2.1. Baza materialna

Szkoła mieściła się w budynku gminy żydowskiej Za Zbrojownią 3 (dzisiejsza Arsenalnaja). Klasy I i II znajdowały się na pierwszym piętrze, a III i IV – na drugim<sup>21</sup>. Sale na piętrach były dostosowane do nauki, miały odpowiednie naświetlenie, choć były za małe, biorąc pod uwagę 60–70 uczniów w każdej klasie. Kolejna sala, na parterze, była zbyt ciemna i ciasna. Inspektor Filip Borecki w sprawozdaniu powizytacyjnym z 15 grudnia 1905 r. zapisał, iż pod żadnym względem nie nadaje się ona do nauki. Obok klas znajdowały się szatnie. Brakowało sali gimnastycznej. Sale szkolne, mimo ciasnoty, były czyste i schludne<sup>22</sup>.

Spis pomocy dydaktycznych w 1890 r., za kierownictwa Henryka Biegeleisena<sup>23</sup>, obejmował przedmioty określone w regulaminie dla szkół ludowych. A zatem były to: *Obrazy do nauki poglądu*, seria I i II, Lwów 1890 – wydawnictwo Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie; *Theorie für die Anschauungs Unterricht. Modelle der ausgestellten Exemplaren*; Ziferblatt aus Blech mit be-

<sup>19</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 151, k. 6.

<sup>20</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 236, k. 4–5, 14–15, 17.

<sup>21</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 281, k. 52.

<sup>22</sup> CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 48.

<sup>23</sup> CDIAUL 178, 2, sygn. 2855, passim; sygn. 5696, k. 26.

weglichen Zeigerne, Herbäriar für Volksschulen; Mineralen Sammlung für Volksschulen, Sammlung physikalischer Apparate für Volksschulen von Günther; mapy ścienne Galicji, Austro-Węgier, Europy, pięciu kontynentów i całej Ziemi; miary i wagi metryczne; Geometrische Flächen zu der Abtheilungen als Lehrmittel zur Geometrie für Volksschulen; Herste, *Schule des Müste-rzeichnung für Mädchen*; Knapke, *Methodisches Handbuch für den Unterricht in Zeichen an Mädchenschulen*; Georgens, *Die Schule der wertlichen Handarbeit in 12 Tafeln Heften*; czasopismo „Szkoła” 1890/91; wzory do kaligrafii polskiej i niemieckiej; Kuryłowicz, *Nauka rachunków*, Lwów 1890; Stroka, *Przewodnik do nauki języka polskiego w szkole ludowej*, cz. III, maszyna do szycia Singera; a także inwentarz szkolny w postaci ławek i tablic itp.<sup>24</sup>

Wizytujący szkołę w dniach 28 i 29 grudnia 1911 r. inspektor Mieczysław Ziemiałkowski „chwalił porządek i czystość w budynku szkolnym, ubolewał tylko, że szkoła nie posiada podwórza ani korytarzy, ni sali gimnastycznej dla wygody młodzieży”<sup>25</sup>. Dziewczęta zatem zmuszone były do pozostawania w klasach również podczas przerw międzylekcyjnych. Mimo owych braków inspektor poparł wnioski o utworzenie klasy V i przekształcenie placówki w szkołę wydziałową.

9 lipca 1902 r. specjalna komisja, w której skład weszli: przedstawiciel magistratu, urzędnik fizykatu miejskiego i inspektor szkolny Kazimierz Bruchnalski, przeprowadziła oględziny budynku. Jego stan był bardzo zły, co mogło doprowadzić do zamknięcia szkoły. Warunki tam panujące z pewnością zagrażały zdrowiu, z dużym zaś prawdopodobieństwem mogły doprowadzić do utraty życia. Członkowie komisji stwierdzili:

1. Podłogę w sieniach zgniłą należy zastąpić nową.
2. Salę szkolną w parterze w wysokim stopniu zawilgoconą jako do celów szkolnych nie przydatną należy bezwarunkowo zamknąć.
3. We wszystkich salach należy dać podłogi nowe.
4. Belki na I i II piętrze jako podejrzane należy bezwarunkowo zbadać. Osobliwie podłoga w klasie 2 na I piętrze jest mocno podejrzana, zwłaszcza że budynek jest w parterze bardzo mocno zawilgocony, w klasie tej może nastąpić katastrofa.
5. We wszystkich salach należy zaprowadzić wentylacje, których zupełnie nie ma.
6. Wychodki mają być naprawione, zaprowadzona wentylacja.
7. We wszystkich salach mają być ustawione nowe, dobre piece, ażeby można było usunąć proste, żelazne piecyki z długimi rurami poziomymi, poprowadzonymi pod sufitem. Rury te mają po kilkanaście metrów długości;
8. W wychodkach należy zaprowadzić wodociąg do splukiwania ich w lecie<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> CDIAUL 701, 2, sygn. 605, k. 57.

<sup>25</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 236, k. 9.

<sup>26</sup> Tamże, k. 54.

Uwagi komisji potwierdzają relacje pracowników zatrudnionych w szkole. 2 lipca 1902 r. nauczycielki po raz kolejny pisały do gminy żydowskiej, właściciela budynku, z prośbą o osuszenie parteru: „[...] wilgoć widoczna przerażająca, wznosi się do połowy ścian, działając zabójczo na dzieci i nauczycieli. [...] nawet kancelarię szkolną napęłnia piwniczna atmosfera, która uniemożliwia nam przebywanie w niej nawet podczas kilkuminutowej przerwy”<sup>27</sup>.

Remont przeprowadzono w roku 1903. W wejściu położono płyty kamienne, wymieniono podłogi na dębową w jednej z sal na parterze, piece żelazne zastąpiono kamiennymi, w toaletach zaś doprowadzono wodę wodociągową<sup>28</sup>. Złe warunki sanitarno-higieniczne wpływały na zdrowie i uczniów, i nauczycieli. Wielu nauczycieli chorowało, z tego też powodu szwankowała systematyczność nauczania<sup>29</sup>.

W 1912 r. pojawiło się nowe rozwiązanie dla poprawienia frekwencji. H. Diamand zaproponował, aby do szkoły posyłać podopiecznych Żydowskiego Domu Sierot przy ul. Janowskiej 34. Aby ułatwić im dotarcie, wnioskował o rozdanie bezpłatnych kart tramwajowych. Kolejne rozwiązanie polegało na przeniesieniu freblówki żydowskiej z ul. Stanisława 5 do szkoły żeńskiej im. A. Kohna. W ten sposób dzieci ją opuszczające przechodziłyby do klasy I<sup>30</sup>. Planów owych nie zrealizowano.

## 2.2. Kadra nauczycielska

Grono pedagogiczne zreorganizowanej w roku 1890 szkoły stanowili nauczyciele wykształceni już w warunkach autonomii galicyjskiej. Ukończyli oni Seminarium Nauczycielskie we Lwowie, a następnie zdawali egzaminy kwalifikacyjne, uprawniające do nauczania w szkole ludowej, a także niektórzy z nich w szkole wydziałowej. Wykształceniem wyróżniał się H. Biegeleisen, absolwent uniwersytetu, działający także na polu nauki.

**Tabela 5.** Grono pedagogiczne w roku szkolnym 1901/1902

Lp.	Imię i nazwisko	Stopień służbowy
1.	dr Henryk Biegeleisen	kierownik
2.	Joanna Planer	nauczycielka starsza
3.	Franciszka Drobner	nauczycielka młodsza
4.	Antonina Gottlieb	nauczycielka młodsza
5.	Olga Perwesler*	nauczycielka młodsza
6.	Ewa Taubes	nauczycielka młodsza

<sup>27</sup> CDIAUL 701, 2, sygn. 812, k. 55.

<sup>28</sup> CDIAUL 701, 2, sygn. 1224, k. 15.

<sup>29</sup> Akta przechowywane w zespole 701, opis 2, sygnatura 1066 w CDIAUL zawierają tzw. księgi zastępstw, poświadczenia lekarskie i kierowników szkoły z lat 1899–1913.

<sup>30</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 236, k. 34–35.

**Tabela 5.** Grono pedagogiczne w roku szkolnym 1901/1902 (cd.)

Lp.	Imię i nazwisko	Stopień służbowy
7.	Mina Wasser**	praktykantka
8.	Zygmunt Lineal	nauczyciel religii

\* Ur. 19 września 1863, stan wolny, sierota, po szkole benedyktynek ormiańskich i seminarium żeńskim we Lwowie, w 1882 zdała egzamin dojrzałości, praktykantka w szkole żeńskiej i seminarium żeńskim we Lwowie od 1890 r. „Zachowanie się prawidłowe – zdolności bardzo dobre – pilność chwalebna – metoda bardzo dobra – rezultaty pracy wcale dobre”. CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 92.

\*\* Po zamążpójściu Schaffer; urodzona w 1873 r. Egzamin dojrzałości w seminarium pedagogicznym we Lwowie z odznaczeniem w 1892 r.; egzamin kwalifikacyjny na nauczyciela szkół ludowych z odznaczeniem w 1894 r.; egzamin uprawniający do nauczania w szkole wydziałowej w 1895 r. od 1897 r. jako nauczyciel prowizoryczny, a od 1899 stała na posadzie młodszej nauczycielki. Nauczycielka j. polskiego w szkole żeńskiej do roku 1913, a w okresie 1913–1938 w szkole męskiej im. A. Kohna. CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 30; 701, 3, sygn. 2824, k. 3, 14–15, 18.

Źródło: VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902, Lwów 1902, s. 102.

Nauczyciele pozostawali pracownikami lwowskiej gminy wyznaniowej, która opłacała posady. Na zarobki nauczycielskie składały się: płaca miesięczna, dodatek mieszkaniowy, dodatek pięcioletni, dodatki aktywne oraz dodatek dla kierownika. Nie były one wysokie.

**Tabela 6.** Porównanie zarobków rocznych nauczycieli szkoły żeńskiej Kohna we Lwowie z symulacją ich zarobków (wg funkcji i stażu) w wybranych szkołach ludowych w Galicji (stan na rok 1907) w koronach

Lp.	Imię i nazwisko	Zarobki w szkole Kohna	Symulacja zarobków w szkole ludowej w Krakowie i we Lwowie (I klasa płac)	Symulacja zarobków w szkole ludowej w Gródku, Jaworowie i Trembowli (II klasa płac)
1.	Joanna Planer	2800	3550	3150
2.	Zygmunt Linial	1460	3150	2850
3.	Franciszka Drobner	1810	2950	2500
4.	Antonina Gottlieb	1810	2750	2500
5.	Ewa Taubes	1520	2600	2150
6.	Ida Teitelbaum*	1520	2600	2150

\* Ida Teitelbaum (zamieszkała przy ul. Kurkowej 7 we Lwowie; w 1910 owdowiała, pozostając z trójką nieletnich dzieci), w latach 1879–1916 pracowała w szkołach żeńskich, a od 1916 do 1925 w szkole męskiej im. A. Kohna. 1 stycznia 1914 pełniła funkcję tymczasowej kierowniczki szkoły żeńskiej.

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 216, k. 3.

W tabeli zamieszczono dane na temat zarobków nauczycieli szkół ludowych w Krakowie i we Lwowie, stanowiących I klasę płac, ponieważ placówki owe odpowiadały organizacyjnie szkole wyznaniowej żydowskiej Kohna. Dysproporcja zarobków jest jaskrawo widoczna. Należy nadmienić, że zarobki nauczycieli szkół ludowych generalnie były bardzo niskie. Zarobki zaś nauczycieli szkół ludowych w mniejszych miejscowościach, według II klasy płac, podano dodatkowo, by wykazać, że zarobki ze szkoły Kohna były skromniejsze nawet od szkół stojących organizacyjnie niżej.

### 2.3. Dydaktyka

Szkoła podlegała bezpośrednio nadzorowi Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej we Lwowie. Pod koniec XIX w. wizytował ją Mieczysław Tytus Baranowski, na początku XX w. wizytacje przeprowadzali inspektorzy Filip Borecki oraz Mieczysław Ziemiałkowski, a od roku 1912 Franciszek Paczosa<sup>31</sup>. Ich wyniki decydowały o nadaniu szkole tzw. praw publiczności na kolejny rok. W trakcie wizytacji formułowano wiele interesujących uwag, przybliżających stan dydaktyki szkoły ludowej na początku XX w. i główne problemy nauczania w szkole żydowskiej.

15 grudnia 1905 r. w sprawozdaniu pokonferencyjnym inspektor Filip Borecki ocenił stan nauki i wychowania każdej klasy. Odnośnie do klasy I, prowadzonej przez Olę Perwesler, inspektor poczynił następujące uwagi: „Metodyczne przeprowadzenie lekcji rachunków polegało na odpowiedziach tylko prawie chóralnych, czyli masowych. Sposobu tego używa się i tak się praktykuje, zwłaszcza w klasach najniższych, lecz tylko do pewnego stopnia, gdyż ciągle i przez kilka godzin trwające odpowiedzi chórem – nużą działwę i nauka staje się monotonna. Uczennica jedna i druga powtarza wtedy bezmyślnie za innymi, jak za «panią matką», inne zaś wcale może nie biorą udziału w nauce i tylko siedzą beczynnie”<sup>32</sup>. Odpowiedzi chóralne uniemożliwiały sprawdzenie, czy każda z uczennic rozumie to, co mówią wszystkie razem. Taki sposób prowadzenia zajęć krępował samodzielność, uczennice musiały powtarzać te same słowa, dyktowane przez nauczycielkę. Podawała ona początkowe sylaby, a nawet całe słowa, celem utrzymania rytmu odpowiedzi. „Rezultatem tej nauki było to, że pojedyncze odpowiedzi [...] były przeważnie ciche, niepewne i nieśmiałe, a niektóre wcale nie umiały dać żądanej odpowiedzi, bo wszystkie były dotąd przyzwyczajone odpowiadać chórem. Wynika z tego, że obok odpowiedzi chóralnych przy rozmówkach i nauce poglądu, tudzież obok chóralnego wygłaszania wierszyków itp. należy żądać także odpowiedzi pojedynczych”<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 236, k. 22; 178, 2, sygn. 4161, k. 64.

<sup>32</sup> CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 49.

<sup>33</sup> Tamże, k. 49. W 1911 r. korzystano z *Elementarza* Falkowskiego. CDIAUL 701, 3, sygn. 151, k. 20.

Przeprowadzając podział zdania na słowa, nauczycielka wyjaśniała ich znaczenie, a następnie słowa dzieliła na zgłoski, pouczając o znakach przestankowych (pauzie i przecinku). Później uczniowie przechodzili do sylabizowania<sup>34</sup>.

Lekcja rachunków dotyczyła dodawania i odejmowania do siedmiu z użyciem liczydła i rąk. Metoda nauczania była taka sama: „[...] nauczycielka przesuwała sama gałki na liczydłe, uczennice zaś patrząc na te gałki, liczyły razem jednogłośnie, następnie pokazywały te same działania na palcach, mówiąc razem  $3+4=7$  lub  $6-4=2$ , później zaś jedna z uczennic pisała to działanie na tablicy, a inne tylko się przypatrywały”<sup>35</sup>.

Inspektor zauważył, że liczydło stało za nisko i uczennice w dalszych ławkach, nie widząc owych gałek, powtarzały mechanicznie za innymi. Skrytykował też bierność uczennic, bowiem „[...] nie nauczycielka, lecz uczennice powinny wszelkie działania przerabiać na gałkach liczydła celem nabrania biegłości. Lekcja rachunków nie była urozmaicona zagadnieniami praktycznymi, a więc monotonna”<sup>36</sup>.

Klasę II prowadziła Antonina Gottlieb. Filip Borecki na temat lekcji języka polskiego z czytanki *Powietrze* zanotował: „Przeprowadzenie czytania statycznego byłoby dość prawidłowe, należało jednak przed otwarciem książek przeprowadzić naprzód rozmówki o powietrzu na podstawie danego ustępu, a dopiero po takim omówieniu rozpocząć czytanie statyczne celem bliższego wyjaśnienia i wytłumaczenia trudniejszych wyrazów, ewentualnie zdań lub odstępów [akapitów – M.Ł.]”<sup>37</sup>. Przed przystąpieniem do omówienia czytanki inspektor zalecał wstępne zapoznanie z zagadnieniem poprzez na przykład przeprowadzenie rozmówki i demonstrację okazu. Inspektor stwierdził, że nauczycielka nie była odpowiednio przygotowana do lekcji, nie zaplanowała wcześniej czynności dydaktycznych. Gottlieb bowiem zaniechała rozpoczętą czynność rysowania na tablicy miecha kowalskiego, o którym była mowa w czytance. Uznała ona, że uczennice niewiele zrozumieją, i obiecała przynieść mały mieszek kuchenny na następną lekcję.

W tej samej klasie inspektor przypatrywał się lekcji rachunków. Uwagi były bardzo podobne: brak samodzielności uczniów, naprowadzanie na właściwą odpowiedź, zajęcie jednej uczennicy przy bierności pozostałych<sup>38</sup>.

Ćwiczenia piśmienne z języka polskiego rozpoczynano od „odpisu z tablicy”, potem przechodzono do „odpisu z podręcznika”, wreszcie do „odpisu z podręcznika z uwzględnieniem podziału na zgłoski”. Po opanowaniu przez uczniów elementarnej biegłości w pisaniu przechodzono do dyktatu, czyli pisania ze słuchu słów i zdań dyktowanych przez nauczyciela, i do innych zadań pi-

<sup>34</sup> CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 50.

<sup>35</sup> Tamże, k. 49.

<sup>36</sup> Tamże, k. 50–51.

<sup>37</sup> Tamże, k. 51.

<sup>38</sup> Tamże, k. 52.

semnych, nawiązujących do treści lekcji. W drugim półroczu klasy II uczennice uczyły się na pamięć łatwych wierszy<sup>39</sup>.

Stan klasy III, prowadzonej przez Joannę Planer (kierowniczkę szkoły), inspektor określił jako „dość dobry”. Zalecił on, aby przy omawianiu zagadnień gramatycznych wychodzić od zdań z czytanek, pisać je na tablicy i dopiero na ich podstawie przeprowadzać rozbiór zdania. „Nauka taka, praktycznie traktowana – pisał F. Borecki – nie tylko że jest gruntowniejsza i więcej zajmująca, ale zarazem dąży się tym sposobem do samodzielności, ma się sposobność przekonać, czy dziatwa rozumie to, czego się uczyła i czy umie w praktyce zastosować”<sup>40</sup>. Wiadomości gramatyczne dzieci sobie przyswoiły dobrze, czytanie było „wprawne”, a opowiadanie „dość samodzielne”, wymowa „wcale poprawna”. Kierowniczka starannie poprawiała wszelkie błędy, „nauka była prowadzona z należytytym taktem i spokojem, tylko wstrzymać się należy – zalecał F. Borecki – z podawaniem uczniom początkowych słów, ewentualnie głosek przy ich odpowiedziach”<sup>41</sup>.

W tej samej klasie na lekcji języka niemieckiego Idy Teitelbaum inspektor zwrócił uwagę na zbyt częste używanie języka polskiego, co skutkowało odpowiedziami uczennic także w języku wykładowym. „Pewnie, że języka polskiego – wyjaśnił F. Borecki – używać potrzeba, ale tylko do pomocy, do wyjaśnienia i wytłumaczenia czegoś, czego nie rozumieją, zresztą ciągle trzeba przemawiać i stawiać pytania w języku niemieckim, aby dziatwa wsłuchiwała się w tą mowę i przyswajała sobie pewne wyrazy i zdania stawiane w pytaniach i odpowiedziach”<sup>42</sup>. Nauczycielka zbyt kurczowo trzymała się podręcznika, w efekcie poprawiała dobre odpowiedzi uczennic w taki sposób, aby były one zgodne z treścią czytanki<sup>43</sup>.

Lekcja rachunków w klasie IV Franciszki Drobner została oceniona jako „ledwie dostateczna”. Słaba ocena wynikała głównie z tempa zajęć – czytanie i pisanie na tablicy zadania z treścią zajęło aż pół godziny. Wina nie leżała jednak po stronie uczniów: „[...] sama nauczycielka za wiele mówiła, co także przewlekło wykończenie zadania, a zarazem kępowało samodzielność, do której właśnie najbardziej dążyć i którą wyrabiać się powinno”<sup>44</sup>. Ponadto nie wszystkie dzieci pisały jednocześnie z tablicy. Dodawanie i odejmowanie było „dobre”, tabliczka mnożenia – „jeszcze niepewna”, „pisanie liczb za dyktatem

<sup>39</sup> Tamże, k. 53.

<sup>40</sup> Tamże, k. 53. Słusznie zwrócił Planerowej uwagę, że słowa „że”, „i”, „bo”, „gdy” nazywa łącznikami zamiast spójnikami. Ale i inspektor F. Borecki wykazywał się nieznaną rzeźcą; Gottliebowej zarzucił, że na gramatyce powinna już zapoznać z częściami zdania, podczas gdy zgodnie z programem nauczania dla klas II podmiot i orzeczenie miały być wprowadzone w XIX tygodniu nauki, a wizytował X tydzień (sic!). Tamże, k. 55 i 65.

<sup>41</sup> Tamże, k. 55.

<sup>42</sup> Tamże, k. 56.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Tamże, k. 59.



niedostateczne”. Lepiej wypadła lekcja języka polskiego. Czytanie i odpowiedzi były, zdaniem inspektora, wprawne i biegłe. Uczennice znały znaczenie historyczne czytanego tekstu i powiadały o nim (Cesarz Maksymilian I i jego następcy) „gładko bez żadnej trudności. [...] nauczycielka umiała wykorzystać – docenił F. Borecki – treść ustępu i z wielkim przejęciem się rozbudzała w uczennicach zamiłowanie kraju ojczystego i uczucia patriotyczne”<sup>45</sup>.

Jednym z elementów podlegających ocenie podczas wizytacji były zeszyty do ćwiczeń w pisaniu, czyli kaligrafii. Inspektor zwrócił uwagę, iż teksty z polskiego były zbyt długie i trudne, pismo zaś jak na IV klasę słabe i niestaranne. Ponadto datowanie lekcji niekiedy było fikcyjne (niektóre daty przypadły na dni, gdy nie było nauki szkolnej). Sama poprawa nauczycielska była jednak należyta<sup>46</sup>.

Do wszystkich klas odnosiły się uwagi na temat prowadzenia dziennika szkolnego. Nauczyciele mieli dokładnie notować daty lekcji i ich treść, zgodnie z materiałem z podręczników i ćwiczeń oraz zaznaczać dni wolne od nauki i wyjaśnić powód<sup>47</sup>.

Dużą trudność w szkole żydowskiej sprawiała nauka języka polskiego. Podczas konferencji nauczycielskiej w roku szkolnym 1909/1910 Ewa Taubes, nauczycielka klasy I, stwierdziła, iż dziewczęta mają duże trudności w czytaniu, ponieważ „z domu nie przynoszą żadnego języka”<sup>48</sup>. Słaba znajomość języka polskiego była też główną przeszkodą w uzyskiwaniu dobrych ocen. Efektywność nauczania rzucają światło dane zamieszczone w tabeli poniżej.

**Tabela 7.** Klasyfikacja uczennic za drugie półrocze roku szkolnego 1909/1910

Klasa	Imię i nazwisko wychowawczyni	Uczennic		Oceny				
		zapisanych	klasyfikowanych	bdb	db	dst	popr.	ndst
I	Ewa Taubes*	48	43	4	16	19	.	4
II	Antonina Schaffel	48	45	8	12	21	.	4
III	Zofia Zimmer	40	36	6	11	16	.	3
IV	Franciszka Drobner	55	47	5	15	18	1	8
Razem		191	171	23	54	74	1	19

\* Patent nauczycielski na nazwisko Chawa Pesla Schneck. CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 68.

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 52.

A zatem odpad i odsiew szkolny kształtował się na podobnym ponaddziesięcioprocentowym poziomie. W ewaluacji dominowały oceny dostateczne, choć

<sup>45</sup> Tamże, k. 60.

<sup>46</sup> Tamże, k. 61–62.

<sup>47</sup> Tamże, k. 63.

<sup>48</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 21.

szkoła nie miała wygórowanych wymagań. Główną barierę w osiąganiu sukcesu dydaktycznego dla dziewcząt rekrutujących się ze sfer ortodoksyjnych stanowił polski język wykładowy, podczas gdy na co dzień obcowały one z jidysz.

Kadra starała się podwyższać swoje kwalifikacje. Prenumerowano czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Ludowych w Galicji „Szkołę”. Organizowano odczyty artykułów podczas konferencji nauczycielskich<sup>49</sup>.

Placówka interesowała się najnowszymi rozwiązaniami wspomagającymi proces dydaktyczny. W drugiej dekadzie XX w. wprowadzono do niej elementy szkoły pracy. Jedną z jej form było modelowanie. Miało ono wspomóc nauczanie języka polskiego w klasie I, a szczególnie opanowanie umiejętności czytania i pisania, a także rachunków. W klasie I bowiem uczennice języka wykładowego na ogół nie znały, ich wymowa była wadliwa, ponadto nie miały jeszcze wyrobionego słuchu językowego<sup>50</sup>.

Przedmioty wykonywane przy okazji nauki przedmiotów ogólnokształcących skutecznie wspomagały proces dydaktyczny. O ich zaletach w jednym ze sprawozdań z konferencji nauczycielskiej pisano: „nauczyciel podczas lekcji zręczności może się więcej do dziecka zbliżyć, dziecko jest swobodniejsze, nauczycielka może prędzej poznać jego indywidualność, jego właściwości, zdolności uśpione może pokierować z ogromną korzyścią dla dziecka [...]. Uczy się poznawać i rozumieć piękno formy, harmonię linii i barw, nabywa zręczności, zamiłowania do pracy twórczej, która jest wrodzonym popędem dziecka, przygotowuje się i przysposabia do przyszłego zawodu, który w największej części na pracy rąk się opiera.

Rysowanie i modelowanie oddają też w nauce znakomite usługi, gdyż uprzystępniają i ułatwiają naukę poglądową, na której się nauka w szkole opiera. Dziecko, rysując, modelując zwierzę, narzędzie, przedmiot jakiś, zapozna się o wiele łatwiej z częściami składowymi całego przedmiotu, aniżeli patrząc tylko na obraz lub model, nabiera więc pojęć dokładnych, a tak lekcja nabiera przez to więcej ożywienia, urozmaicenia [...]”<sup>51</sup>.

Zalety w ten sposób realizowanej zasady poglądowości dostrzegł hospitujący 8 czerwca 1914 r. lekcję języka polskiego Katzowej dr Rubin Sokal. Stwierdził on na przykład, że prace z gliny przybliżyły wiadomości historyczne i geograficzne potrzebne do zrozumienia czytanki o Napoleonie I i Franciszku Józefie<sup>52</sup>.

Na zakończenie roku szkolnego 28 czerwca 1914 r. zorganizowano wystawę prac uczennic z koszykarstwa, modelowania i slöjdu. Otworzył ją R. Sokal w towarzystwie inspektora RSOM dra Kamińskiego oraz wiceprezesów gminy H. Diamanda i dra Hausmana<sup>53</sup>.

<sup>49</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 281, k. 7, 16.

<sup>50</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 315, k. 20, 24.

<sup>51</sup> Tamże, k. 29–30. Należy przypomnieć, że Galicja była kolebką nauki zręczności na ziemiach polskich.

<sup>52</sup> Tamże, k. 32.

<sup>53</sup> Tamże, k. 42.

O przydatność owych metod wspomagających proces dydaktyczny przekonały się także same nauczycielki. Nawet w warunkach wojennych w roku 1916, gdy szkołę starano się uruchomić, na konferencji nauczycielskiej 26 czerwca 1916 r. wszyscy członkowie grona pedagogicznego wyrazili chęć udziału w kursie szkoły pracy organizowanym w Szkole Przemysłowej we Lwowie. Starano się także zakupić dla potrzeb szkoły podręczniki Leipziger *Arbeitschule*, Kunzfelda *Naturgemässer-Zeichen in Kunst-Unterricht* oraz Grübera *Wie lerne ich modelieren?* Dyrekcja wystosowała prośbę do Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o skierowanie na kurs dwóch nauczycielek ze szkoły<sup>54</sup>.

#### 2.4. Wychowanie obywatelskie i żydowskie; zdrowie i higiena

W szkole realizowano cele wychowania obywatelskiego w duchu lojalności wobec monarchii i przywiązania do kraju zamieszkania. Ich wyrazem były obchody uroczystości państwowych, związanych z dynastią Habsburgów, a także z historią Polski. Świętowano urodziny i imieniny cesarza i jego żony, ale i wybitnych polskich pisarzy. I tak na przykład 28 października 1909 r. urządzono uroczystą akademię z okazji 100 rocznicy urodzin Juliusza Słowackiego. Dzień był wolny od nauki. F. Drobner wygłosiła odczyt poświęcony poecie, młodzież deklamowała fragmenty z I aktu *Balladyny* (rozmowa Matki z córkami), *Ojca zadżumionych* i wiersz *Smutno mi Boże*. Szkołę przystrojono odświętnie<sup>55</sup>.

Akademię z okazji zakończenia roku szkolnego 25 czerwca 1909 r. oglądał z ramienia gminy dr Jakub Horowitz. W sprawozdaniu stwierdził m.in.: „Wymowa dziatwy w języku polskim jest wprost zdumiewającą. Czystość i wyrazistość języka polskiego u dziatwy świadczy o starannej w tym kierunku pracy grona nauczycielskiego, a sposób wygłoszenia i akcentowanie o zrozumieniu i przyjęciu się dziatwy udzieloną jej nauką metodą odbiegającą daleko od mechanicznego wtłaczania w pamięć dziecka rzeczy dlań niedostępnych”<sup>56</sup>.

Opinia wizytatora kontrastuje z ocenami inspektorów z ramienia RSK. Pamiętajmy jednak, iż Horowitz nie był zawodowym inspektorem, tak jak wspomniany wcześniej Borecki. Był on inspektorem gminy żydowskiej, która szkołę utrzymywała. Formułując opinię, był zatem niejako adwokatem we własnej sprawie. W dalszej części sprawozdania Horowitz podkreślił, iż dziewczęta były ubrane schludne, panowała wzorowa czystość, a atmosfera była patriotyczna. Z kolei pod koniec roku szkolnego 1909/1910 przyjęto program obchodów 500-lecia bitwy pod Grunwaldem, który wypełniły śpiewy i odczyty<sup>57</sup>.

Szkoła dbała również o kształtowanie tożsamości żydowskiej. W planie nauczania ważne miejsce zajmowała religia mojżeszowa i język hebrajski. Stan

<sup>54</sup> Tamże, k. 39.

<sup>55</sup> CDIAUL 701, 2, sygn. 1771, k. 20.

<sup>56</sup> Tamże, k. 26.

<sup>57</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 46.

wiedzy z zakresu judaistyki był sprawdzany przez wizytatorów z ramienia gminy wyznaniowej. W 1910 r. szkołę wizytował również J. Horowitz. W sprawozdaniu zanotował m.in.: „z deklamacji, śpiewu i modlitw (w języku hebrajskim) wygłoszonych przez dżiatwę szkolną wnioskować można śmiało na sumienną i gorliwą pracę grona nauczycielskiego, a w szczególności na wzorowe prowadzenie tej szkoły przez dyrektorkę p. Planerową”<sup>58</sup>.

Za dyrekcji Joanny Planer co niedzielę dziewczęta korzystały z zabaw z podwieczorkami, organizowanymi przez towarzystwo Toynbehall w Domu Ludowym im. Bernarda Goldmana we Lwowie<sup>59</sup>. Urządzano także wycieczki. I tak na przykład w czerwcu 1910 r. zorganizowano dwa wyjazdy dla klas III i IV (w tym do Raclawic)<sup>60</sup>. Każdy rok szkolny rozpoczynano i kończono nabożeństwem w synagodze. Oczywiście obchodzono święta żydowskie – w ich czasie, podobnie jak w soboty, szkoła była nieczynna.

Dziewczęta pochodziły z niskich warstw społecznych. W protokole pokonferencyjnym z 14 grudnia 1909 r. kierownik szkoły, Joanna Planer, stwierdziła: „[...] dzieci nasze z powodu ubóstwa nie mają z domu żadnej pomocy, co gorsza, też używane do posług w domu, i poza domem, przez to wiadomości, których w szkole nabyły, rozpraszają się u nich”<sup>61</sup>.

Brak aktywności, pożytecznego zagospodarowania czasu wolnego i czasu poświęconego im przez rodziców, a także bieda powodowały, iż dziewczynki rozpoczynające obowiązek szkolny przejawiały cechy ogólnego zaniedbania. Grono pedagogiczne obserwowało obniżającą się stale inteligencję dziewcząt przechodzących do klasy I. W roku 1911 stwierdzono, że część z nich nie nadaje się w ogóle do nauki szkolnej<sup>62</sup>.

Większość uczennic wychowywała się w ubogich rodzinach, zamieszkujących chłodne i wilgotne mieszkania, często w piwnicach lub na poddaszach starych lwowskich kamienic. Złe warunki mieszkaniowe oraz niedożywienie wpływały na kondycję fizyczną. Aby ją polepszyć, szkoła podejmowała różne działania. Korzystano z usług lekarza szkolnego. Funkcję tę pełnił dr Bierer<sup>63</sup>.

Duże skupisko uczniowskie sprzyjało rozprzestrzenianiu się chorób zakaźnych. Starano się im zapobiegać, zalecając chorym pozostanie w domach. W sytuacjach krytycznych czasowo zawieszano zajęcia szkolne. Tak było na przykład w latach 1907, 1909 i 1910 z powodu epidemii odry w klasach I, oraz w roku 1912, gdy wcześniej nastąpiła zima. Pod koniec października temperatura w salach była tak niska, że uniemożliwiała prowadzenie zajęć. W klasie II było 8°C, III – 7°C, a w IV – 9°C<sup>64</sup>.

<sup>58</sup> Tamże.

<sup>59</sup> Tamże, k. 5.

<sup>60</sup> Tamże, k. 46.

<sup>61</sup> Tamże, k. 4.

<sup>62</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 315, k. 11.

<sup>63</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 15, 72.

<sup>64</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 236, k. 57; sygn. 34, k. 4.

Ponadto dziewczęta zaznajamiano z zasadami higieny osobistej. Nauczyciele sprawdzali czystość ubrań, obuwia, przypominali o potrzebie regularnego mycia rąk i zębów, a także włosów, by chronić je przed wszawicą i dbać o ogólną czystość. Na życzenie dyrekcji szkoły RSOM wydawał bezpłatne bilety do łaźni miejskiej<sup>65</sup>.

Rosła także świadomość znaczenia higieny pracy szkolnej wśród grona nauczycielskiego, które pouczano w tym zakresie podczas konferencji nauczycielskich. Nauczycielki zwracały uwagę na prawidłową pozycję w ławkach oraz urozmaicenie przerw śródlekcyjnych ćwiczeniami fizycznymi. W czasie zaś konferencji 11 marca 1913 r. postulowano, by dzieci nie nosiły książek pod pachą ani w jednej ręce, gdyż wywołuje to wady postawy<sup>66</sup>.

Szkoła realizowała także funkcję opiekuńczą. W czerwcu 1910 r. uczennica klasy IV, Dora Goldberg, otrzymała stypendium im. Leona Volländer-Riesberga. Fundacja ta wspierała finansowo biedne zdolne uczennice<sup>67</sup>. W roku 1912 stypendium w wysokości 50 koron przyznano Jahodzie Beer<sup>68</sup>.

Szkoła korzystała również z pomocy innych instytucji charytatywnych. Istniejąca przy szkole fundacja „Przytułek” (przewodnicząca Betty Parnas) zaopatrywała uczennice w odzież latem i zimą oraz w podwieczorek. Zimą dożywiano najbiedniejsze dziewczęta, rozdając szklanek ciepłego mleka przed rozpoczęciem nauki, a także w porze popołudniowej. Korzystano także ze wsparcia towarzystwa Pomocy Szkolnej, które zaopatrywało najuboższych uczniów w przybory, roboty ręczne, a także w płaszcze i sukienki lub zapomogi pieniężne (w 1910 r. przewodniczyła jej Sydonia Lamm, w 1912 Anna Schatzker), oraz Towarzystwa Dziesięcioprocentowego<sup>69</sup> (przewodnicząca Fanny Stroh, później Oswalda Zion). Przyjmowano również dary prywatne, w postaci np. sukienek i bielizny, od Marii Schaff, Emmy Lilien, Ernestyny Lonker<sup>70</sup>, Gusty Immerdauer i Gizeli Schoenfeld. Z ich pomocą organizowano zabawy i podwieczorki towarzyskie we współpracy ze wspomnianą Toynbehalle<sup>71</sup>.

### 3. Schyłek szkoły

W sierpniu 1915 r. po opuszczeniu Lwowa przez armię rosyjską gmina żydowska wezwała nauczycieli i nauczycielki do powrotu do miasta. Nauczycielki

<sup>65</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 315, k. 4.

<sup>66</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 281, k. 16

<sup>67</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 46.

<sup>68</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 236, k. 34.

<sup>69</sup> Przykładowo w 1905 r. 50 płaszczyków na zimę dla dzieci podarowała Strohowa, zachęcając tym samym kobiety z bogatych sfer żydowskich do ofiarności na rzecz uczniów. CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 3. Pomoc Szkolna wypożyczała także uczennicom książki z własnej biblioteki. CDIAUL 701, 2, sygn. 1518, k. 12.

<sup>70</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 33, 36; sygn. 236, k. 56; sygn. 281, k. 23; 701, 2, sygn. 1144, passim.

<sup>71</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 150, k. 19.

powróciły jednak dopiero w styczniu 1916 r.; nie uruchomiono więc szkoły żeńskiej (szkoła męska została uruchomiona). RSOM we Lwowie w piśmie z 15 sierpnia 1916 r. ponaglało gminę żydowską do wznowienia działalności owej szkoły. W piśmie z 10 października tegoż roku gmina żydowska odpowiedziała, że nie może wykonać zaleceń, ponieważ w szkole męskiej napływ uczniów był tak duży, iż uruchomiono oddziały paralelne w klasach I i II, zatrudniając w nich trzy nauczycielki z dawnej szkoły żeńskiej. W rezultacie pozostała z niej tylko jedna nauczycielka, Ida Teitelbaum. Gmina nie miała środków finansowych na zatrudnienie nowych nauczycielek. Zauważono, że dochody z uboju rytualnego, stanowiące podstawę finansowania szkół żydowskich, wynosiły zaledwie jedną trzecią stanu sprzed wybuchu wojny. Aby zapewnić dostęp do nauki szkolnej dziewczętom żydowskim z byłej szkoły Kohna, w listopadzie 1916 r. RSOM utworzył cztery tzw. paralelki w szkołach żeńskich im. Czackiego<sup>72</sup> oraz im. Reja. Szkoła żeńska im. A. Kohna przestała istnieć<sup>73</sup>.

Podsumowując, omawiana szkoła spełniła ważną rolę w procesie asymilacji ludności żydowskiej do kultury polskiej. Zatrudniona w niej kadra nauczycielska była spolonizowana, językiem wykładowym pod koniec XIX w. uczyniono język polski. Szkoła zachowała jednak żydowski ryt obyczajowo-religijny. Oprócz obchodów urodzin cesarza Franciszka Józefa czy rocznic ważnych dla narodu polskiego przestrzegano okresu szabatu oraz obchodzono święta żydowskie. Nauczano religii mojżeszowej, a członkowie gminy wyznaniowej byli stałymi gośćmi na uroczystościach ważnych w życiu szkoły.

Szkoła zmagala się ze złymi warunkami lokalowymi. Wizytatorzy Rady Szkolnej Krajowej podkreślali konieczność zmiany budynku lub jego gruntownego remontu. Gminy żydowskiej nie było na to stać. Na funkcjonowaniu szkoły niekorzystnie odbiło się także zahamowanie jej rozwoju organizacyjnego. Status szkoły 5-klasowej na początku XX w. nie zachęcał ludności żydowskiej do posłania córki do niej, zważywszy, iż w mieście powstawały inne nowoczesne, wyżej zorganizowane szkoły wydziałowe, w których dziewczęta żydowskie stanowiły większość (np. szkoły im. T. Czackiego, św. Anny czy M. Reja). Los szkoły przypieczętował wybuch I wojny światowej. Nie wznowiła ona już swej działalności. Co ciekawe, istniejąca obok niej placówka męska im. A. Kohna podjęła działalność w okresie międzywojennym. Fakt ten przekonuje, iż dla kręgów najbardziej zatwardziałych ortodoksów placówka gminy wyznaniowej była jednym możliwym do zaakceptowania kompromisem między koniecznością wypełnienia obowiązku szkolnego a tradycyjną edukacją w chederze. Edukacja dziewcząt, nawet w kręgach ortodoksyjnych, nie budziła już takich emocji. Posłanie zatem córki do szkoły publicznej, nawet jeśli w niej nauczaliby Żydzi zasymilowani czy chrześcijanie, nie godziło w podstawy tożsamości żydowskiej.

<sup>72</sup> Szerzej na temat owej szkoły zob.: M. Łapot, *Szkoła Ludowa im. Tadeusza Czackiego...*

<sup>73</sup> CDIAUL 701, 2, sygn. 683, k. 55, 60, 61, 64.

## Bibliografia

- Centralny Derżawnyj Archiw Ukraini u Lwowie, fond 701 (Żydowska Gmina Religijna we Lwowie 1772–1939) i fond 178 (Rada Szkolna Krajowa 1868–1919).
- Czajacka B., „Z domu w szeroki świat...”. *Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Kraków 1990.
- Dormus K., *Galicyskie stowarzyszenia i organizacje kobiece doby autonomicznej jako wyraz kobiecych dążeń do samoorganizacji*, [w:] *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki... Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich po 1918 roku (na tle porównawczym)*, t. I, red. A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarz, Warszawa 2009.
- Koestler N., *Kobiety w społecznościach żydowskich w monarchii habsburskiej; etapy emancypacji*, tłum. I. Koberdowa, A. Żarnowska, [w:] *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i XX wieku. Zbiór studiów*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Warszawa 1994, s. 138.
- Landau-Czajka A., *Syn będzie Lech... Asymilacja Żydów w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2006.
- Łapot M., *Chedery lwowskie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1914)*, „Kwartalnik Historii Żydów” 2014, nr 3.
- Łapot M., *Henryk Biegeleisen jako dyrektor Szkoły Żydowskiej Żeńskiej im. A. Kohna we Lwowie*, [w:] *Polaków portret niedokończony. Studia z historii, prawa, politologii*, pod red. A. Kozery, J. Kłoczowskiego, Ł. Kozery, Kraków 2011.
- Łapot M., *Szkoła Ludowa im. Tadeusza Czackiego we Lwowie (1879–1914) – nowy rozdział w dziejach edukacji Żydów lwowskich*, „Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. XVI, pod red. K. Rędzińskiego i D. Herciuka, Częstochowa 2014; DOI <http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2014.16.20>.
- B. Umińska, *Postać z cieniem. Portrety Żydówek w polskiej literaturze od końca XIX wieku do 1939 roku*, Warszawa 2001.

## Summary

### The Education of Jewish Girls in Abraham Kohn Folk School in Lviv (1844–1914)

The school being described in this paper played an important role in the process of the assimilation of the Jewish population of Lviv to German culture in the period preceding the times of the autonomy of Galicia, and to the Polish one in the period of the autonomy of Galicia. The teaching staff employed in that school was Polish, and the Polish language was implemented as the language of instruction at the end of 19<sup>th</sup> century. Establishing, and also functioning, of the school in question was connected with Haskalah, and that means the Jewish Enlightenment, striving to release Jews from the ghetto of their customs and culture, and to include them in the broad trend of social

activity. In accordance with that conception, acquiring secular education was reconciled with the requirements of Jewish customs, therefore, Jewish festivals and Shabbat were observed. Instruction in Jewish religion and the Jewish language was provided as well.

The school fulfilled an important role in the process of the emancipation of Jewish women. Even though Orthodox had for a long period of time been boycotting public education, they were more willing to agree to send their daughters to school than it was the case as far as their sons was concerned. The reason for that difference was that in Judaism woman was not obliged to receive a traditional religious education. A public school opened the gates of the world beyond Jewish community.

**Keywords:** Lviv, Galicia, folk schooling, Jewish education, a Jewish woman.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.39>

Kazimierz RĘDZIŃSKI

## **Towarzystwo Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem (1900–1918)**

**Słowa kluczowe:** Zakopane, studenci, gruźlica, Bratnia Pomoc, sanatorium.

### **1. Działalność statutowo-organizacyjna**

Zakopane, mające od 1885 r. status uzdrowiska, na przełomie XIX i XX w. przyjmowało przybyszów dwóch kategorii – ratujących swe zdrowie i turystów. Realizacja owych celów była możliwa tylko dla ludzi zamożnych.

Troska o zdrowie oznaczała przede wszystkim walkę z gruźlicą, która była chorobą społeczną. Lecznictwo gruźlicy u schyłku XIX i na początku XX w. było oparte na medycynie ludowej i tym samym mało skuteczne. Ambulatoryjne leczenie gruźlicy zaczęło się od sanatorium Kazimierza Dłuskiego, gdzie przez klimatoterapię oraz właściwą dietę osiągnano znaczne efekty zdrowotne. Dr Kazimierz Dłuski (1855–1930), po studiach medycznych w Paryżu, w 1897 r. osiadł w Galicji<sup>1</sup>. Przy poparciu i pomocy Henryka Sienkiewicza, Ignacego Paderewskiego, Józefa Skłodowskiego, Brunona Abakanowicza i Marii Skłodowskiej-Curie stworzył w 1902 r. właściwy zakład leczniczy, w którym nie tylko troszczono się o zdrowie chorego, ale szkolono przyszłych lekarzy.

W 1899 r. wśród leczącej się na gruźlicę w Zakopanem młodzieży akademickiej, zamieszkującej w domach góralskich, powstała myśl stworzenia zakładu, w którym niezamożni studenci mogliby znaleźć schronienie i opiekę lekarską. Inicjatywę powstania sanatorium studenckiego podjęli dr Dymitr Kirkor, dr

---

<sup>1</sup> Pełny życiorys dra Kazimierza Dłuskiego podano w: *Polski słownik biograficzny*, t. V, Kraków 1939, s. 189–193.

Józef Żychoń, Karol Przybylski i Waław Wolski<sup>2</sup>. W 1900 r. powołano stowarzyszenie „Pomoc Bratnia” z prezesem D. Kirkorem, a następnie od 1901 r. z J. Żychoniem (1869–1949), absolwentem medycyny Uniwersytetu Jagiellońskiego z 1896 r., od 1899 r. osiadłym w Zakopanem jako lekarz kolejowy. J. Żychoń zdobywał serce młodzieży, którą umiejętnie wciągał do walki o własny jej dom. Stowarzyszenie „Pomoc Bratnia” było jednym z wielu, jakie powstały na przełomie wieku w Zakopanem<sup>3</sup>.

Na pierwszym walnym zgromadzeniu 31 sierpnia 1900 r. podjęto uchwałę, iż: „Należy przystąpić do zbierania funduszków, które by umożliwiły zbudowanie własnego sanatorium pod nazwą «Dom Zdrowia» dla kształcącej się młodzieży”. Jednocześnie uchwalono, iż: „Nie czekając chwili, kiedy Towarzystwo wybuduje własne sanatorium, walne zgromadzenie upoważniło zarząd do najęcia domu, w którym by umieszczono chorych studentów, a następnie poleciło zarządowi już w nadchodzącej jesieni prowadzić w najętym domu własny pensjonat”<sup>4</sup>.

Pierwszymi ofiarodawcami znacznych sum pieniężnych na budowę sanatorium dla studentów byli Henryk Sienkiewicz i Ignacy Paderewski. W pierwszym rocznym sprawozdaniu Towarzystwa Domu Zdrowia za okres od września 1900 r. do września 1901 r. stwierdzono: „Przy Chramcówkach na skromnej góralskiej chacie widnieje już nasza tablica. W tym samym wynajętym domku zaczynamy teraz prowadzić gospodarstwo, a niedługo zapewne zagospodarujemy się we własnym”<sup>5</sup>.

Na początku było 8 członków założycieli, którzy złożyli po 200 koron, oraz 45 członków wspierających płacących po 20 koron rocznie. W sprawozdaniu rocznym za okres od 1 września 1901 r. do sierpnia 1902 r. podsumowano akcję zbierania środków finansowych. Podkreślano, iż 75 członków wspierających zapłaciło po 20 koron składki, a 17 członków założycieli wpłaciło po 200 na sumę 3400 koron. Jednocześnie artyści malarze: Józef Brzozowski, Jan Maszkowski, Kazimierz Rudziński, Kazimierz Tetmajer i Stanisław Witkiewicz ofiarowali swoje obrazy na rzecz towarzystwa. Komisja klimatyczna zwolniła leczących się studentów z opłaty klimatycznej. Dr Wojczyński zobowiązał się do wykonywania bezpłatnych analiz lekarskich, a apteka Andrzeja Tabeau zadeklarowała ulgę 25% na lekarstwa dla studentów<sup>6</sup>.

Pierwszy wynajęty w 1901 r. dom na sanatorium przy ul. Chramcówki mógł pomieścić od 10 do 16 osób. Jak wspomina J. Żychoń, był on: „strasznie stu-

<sup>2</sup> R. Talewski, *Stacja klimatyczna i lecznictwo. Lecznictwo do r. 1918*, [w:] *Zakopane. Czterysta lat dziejów*, pod red. R. Dutkovej, t. II, Kraków 1991, s. 138.

<sup>3</sup> J. Homola, *Od wsi do uzdrowiska. Zakopane w okresie autonomii galicyjskiej 1867–1914*, [w:] *Zakopane. Czterysta lat dziejów*, pod red. R. Dutkovej, t. I, Kraków 1991, s. 205.

<sup>4</sup> R. Talewski, *80 lat medycyny w Zakopanem*, Wrocław 1957, s. 20.

<sup>5</sup> Tamże, s. 19.

<sup>6</sup> *Sprawozdanie roczne Zarządu Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za czas od IX 1901 do VIII 1902*, Zakopane 1902, s. 8.

dencki”, jego inwentarz składał się z „kilku łóżek, szaf, stołów, stolików w pokojach, a w kuchni samowaru i 6 filiżanek”<sup>7</sup>.

Na drugi rok działalności towarzystwo wynajęło 3 nowe domy na potrzeby sanatorium, to jest „Mielochówkę”, „Hannę” i „Francuza”. W 1904 r. zakupiono dom „Bohdanówkę” przy obecnej ulicy Sienkiewicza.

Reakcja mieszkańców Zakopanego na inicjatywy społeczne, aby leczyć gruźlicę w zorganizowany sanatoryjny sposób, była negatywna. Wspomina o tym J. Żychoń: „Pamiętam, że gdy w 1904 r. przenieśliśmy nasz Dom Zdrowia z ul. Chramcówki na ul. Sienkiewicza, to zaprotestowali przeciwko temu mieszkańcy tej ulicy, bo nie mogli zrozumieć, że gorsze i niebezpieczniejsze jest rozrzuć chorych po całym Zakopanem niż skupienie ich w jednym domu, gdzie z całą świadomością utrzymywało się potrzebną czystość... A gdy w kilka lat później przygotowałem na wystawę przyrodniczą we Lwowie tablicę z ruchu chorych w naszym Domu Zdrowia z odpowiednimi napisami i dołączyłem fotografię leżalni, zwrócił się do mnie przedstawiciel władzy miejscowej z propozycją, bym usunął tę fotografię i wykreślił z napisów słowo „gruźlica”, gdyż wystawianie takich rzeczy może przynieść Zakopanem nieobliczalne szkody”<sup>8</sup>.

W statucie zatwierdzonym przez Namiestnictwo 21 grudnia 1904 r., w paragrafie 3 zapisano, iż celem stowarzyszenia jest: „niesienie pomocy chorej uczącej się młodzieży, potrzebującej kuracji w Zakopanem”<sup>9</sup>. W następnym paragrafie umieszczono, iż środkami do tego celu są: „a) utrzymanie własnego Domu Zdrowia w Zakopanem [...] b) w miarę możliwości ułatwianie we wszelki możliwy sposób pobytu i kuracji w Zakopanem, poza Domem Zdrowia potrzebującej tego uczącej się młodzieży”<sup>10</sup>.

Stowarzyszenie działało wyłącznie dzięki środkom materialnym pochodzącym ze składek członkowskich, darowizn i zapisów testamentalnych. Okresowo pozyskiwano także niewielkie subwencje od galicyjskich władz samorządowych. Organizowano nadto dochodowe imprezy kulturalno-oświatowe.

Początkowo ustanowiono cztery rodzaje członkostwa, a w 1912 r. wprowadzono dodatkowo piątą kategorię. Byli więc członkowie honorowi, założyciele, wspierający, zwyczajni i nadzwyczajni. Członkiem honorowym mogła być osoba, która położyła szczególne zasługi dla stowarzyszenia. Godność tę nadawało walne zgromadzenie większością  $\frac{2}{3}$  głosów bez przeprowadzania dyskusji. Członkiem założycielem zostawał każdy, kto złożył jednorazowo 200 koron i został przyjęty przez zarząd towarzystwa. Członkiem wspierającym mógł być każdy, kto zobowiązał się i wpłacał corocznie 20 koron, a członkiem zwyczaj-

<sup>7</sup> Czyżby poza nawiasem?, *Sanatorium Akademickie im. Józefa Piłsudskiego w Zakopanem. Wczoraj i dziś*, pod red. J. Żurawicza, Zakopane 1938, s. 28.

<sup>8</sup> R. Talewski, *80 lat...*, s. 21.

<sup>9</sup> *Statut Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem*, Zakopane 1905, s. 3.

<sup>10</sup> Tamże, s. 4.

nym mógł zostać student, Polak, który wpłacił wpisowe 2 korony oraz corocznie składkę również w wysokości 2 koron<sup>11</sup>. Członkami założycielami i wspierającymi oraz nadzwyczajnymi mogły być osoby fizyczne, niestudenci oraz osoby prawne. Do władz statutowych mogli wchodzić wszyscy członkowie.

Struktura władz stowarzyszenia składała się z walnego zgromadzenia, rady nadzorczej, zarządu głównego oraz grup członkowskich studenckich. Grupy członkowskie były strukturą terenową stowarzyszenia, organizowały się w miejscu studiowania.

Każda grupa członkowska była pośrednikiem stowarzyszenia w sprawach powiększania funduszy, zjednywania nowych członków, informowania społeczeństwa o celach Towarzystwa. Miała pośredniczyć między zgłaszającymi się chorymi a zarządem głównym oraz opłacać koszty pobytu w sanatorium za swoich członków. Grupy terenowe prowadziły własną kasę miejscową oraz pozyskiwały środki materialne: wpisowe, składki członkowskie oraz datki na budowę Domu Zdrowia, a nadto kwoty złożone z dyrektywą przekazania zarządowi głównemu. Fundusze przekazywano 3 razy w roku – w grudniu, marcu i czerwcu, a ponadto na każde żądanie władz zwierzchnich stowarzyszenia<sup>12</sup>.

W pierwszym roku działalności stowarzyszenie liczyło 8 członków założycieli płacących jednorazowo po 200 koron oraz 45 członków wspierających opłacających składkę roczną w wysokości 20 koron<sup>13</sup>. W drugim roku liczba członków założycieli wzrosła do 17, a wspierających do 75 osób.

Pierwsi studenci przystąpili do stowarzyszenia w 1903 r., wówczas to powstały koła studenckie w Politechnice we Lwowie oraz w Krakowie. Koło techniczne we Lwowie, liczące 37 studentów, założył Stanisław Downarowicz (1874–1941), późniejszy minister spraw wewnętrznych (1921–1922) oraz wojewoda poleski (1922–1924). Do roku akademickiego 1912/1913 członkami stowarzyszenia było 1278 studentów. Poszczególne ośrodki w 1913 r. liczyły: krakowskie – 81 osób, we Lwowie – koło medyczne – 105 osób, techniczne – 120, uniwersyteckie – 17, koło wiedeńskie – 183, koła w Pradze – 37, w Brukseli – 44, koło w Lozannie – 52, w Kijowie – 24, w Karlsruhe – 28, w Monachium – 20 i w Zurichu – 28 osób. Zebrane w tym roku składki od członków – studentów – wynosiły 2324,81 korony<sup>14</sup>.

Do wybuchu I wojny światowej uhonorowano 10 osób godnością członka honorowego za szczególne zasługi dla stowarzyszenia. Byli to: Emilia Brzozowska w 1901 r., hrabina Maria Sobańska w 1903 r., dr Kazimierz Dłuski, Andrzej Toczyłowski w 1907 r., J. Żychoń, Antoni Kuczewski i Józefa Antonowicz-Kuczewska w 1909 r., Bronisława Skłodowska-Dłuska, Michał Ługowski i Aleksander Litwinowicz w 1911 r.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże, s. 6 i n.

<sup>13</sup> Talewski, *80 lat...*, s. 20.

<sup>14</sup> *XIII Sprawozdanie Zarządu Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za rok administracyjny 1912/1913*, Zakopane 1913, s. 39 i n.

Do rozwoju stowarzyszenia na początku znacznie przyczynili się członkowie założyciele wnoszący na jego rzecz jednorazowo kwotę 200 koron. Byli to: Jan Arkuszewski, prof. Ignacy Baranowski, Zygmunt Chojecki z Kijowa, dr Bronisław Chrostowski, Anna Czarnecka, hrabia Tadeusz Dzieduszycki, Zygmunt Gnatowski, Ludwik Górski, Antonina Horodyska, Helena Imbirowiczowa, August Iwański, Erazm Jerzmanowski, prof. Kazimierz Kostanecki, hrabia Adam Krasieński, baron Leopold Kronenberg, Franciszek Laskus, Józef Leśkiewicz, Antonina Natansonówna, Józef Ostrowski, Ignacy Paderewski, hrabia Konstanty Przeździecki, Henryk Sienkiewicz, rodzina Sobańskich – Maria, Kazimierz, Antoni, Feliks, Michał, Teresa i Ludwika, dr Alfred i Teresa Sokołowscy, Józef Szlenker, hrabia Zdzisław Tarnowski, Gustaw Taube, Zygmunt Trylski, Ludwika Wawelberg, prof. Bolesław Wicherkiewicz, hrabia Jerzy Wielowiejski, hrabia Maurycy Zamoyski, hrabia Władysław Zamoyski.

Jako osoby prawne członkami założycielami były: Rada Miasta Lwowa, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Koło „Pomocy Panien”, Bratnia Pomoc Uniwersytetu Lwowskiego, Wzajemna Pomoc Studentów Wszechnicy Jagiellońskiej, Bratnia Pomoc studentów Politechniki Lwowskiej, organizacje studenckie „Spójnia” i „Zjednoczenie” w Krakowie, Towarzystwo Uczącej się Młodzieży Polskiej Szkół Wyższych w Moskwie, Zjednoczenie Towarzystw Młodzieży Polskiej za Granicą, Korporacje Studentów Polaków w Odessie<sup>15</sup>.

Członkami wspierającymi płacącymi składkę w wysokości 20 koron rocznie były: Bratnia Pomoc młodzieży polskiej w Paryżu, Bratnia Pomoc w Lipsku, Dorpacie, Politechniki Lwowskiej, Akademii Rolniczej w Dublanach, Uniwersytetu Lwowskiego, Polskie Towarzystwo Akademickie „Ognisko” w Wiedniu, Polskie Towarzystwo Akademickie „Ognisko” w Czerniowcach, Towarzystwo Polskich Akademików „Wistula” w Mitweidzie (Niemcy), Czytelnia Akademicka w Karlsruhe, Towarzystwo „Zjednoczenie” w Krakowie<sup>16</sup>.

95 osób fizycznych było członkami wspierającymi uiszczającymi składkę roczną w wysokości 20 koron. Byli to m.in.: prof. Odo Bujwid, dr Adam Chełmoński, dr Andrzej Chramiec, Zygmunt Chojecki, baron Leopold Kronenberg, dr Kazimierz Dłuski, prof. Kazimierz Olearski, prof. Stanisław Pareński, prof. Wacław Laska z Wrocławia, prof. Tadeusz Fiedler, hrabia Tadeusz Dzieduszycki, ks. dr Jan Siemieński, prof. Leon Syroczyński, prof. Teodor Talowski, J. Żychon<sup>17</sup>.

Stowarzyszenie licznie wspierały kobiety: Helena Berezowska, Jadwiga Biechońska, Zofia Bojańczykowa, Helena Brzezicka, Zofia Bukowiecka, Anna Czarnecka, Helena Imbirowiczowa, Antonina Natanson, Maria Chojecka, J. Falewicz, Aniela Franaszek, E. Fuks, A. Giełgud, Maria Jarnuszkiewicz, Klotylda Jezierska, Halina Kenneberg, Zofia I Konstancja Korsak, Zofia Kirkor, Maria

<sup>15</sup> Tamże, s. 9.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże, s. 9–10.

Kleniewska, Oktawia Lewandowska, księżna Eleonora Lubomirska, Emeryka, Wiktoria i Antonina Nikorowicz (matka i córki), Stefania i Leontyna Orda, Maria Orsetti, Maria Osiecimska, hrabina Maria Sobańska, Gabriela Szwarz, Wanda Syroczyńska, Wanda Toczyłowska, R. Taubenhausewowa, Helena Wiercińska, M. Wołowska i Stanisława Żylińska<sup>18</sup>.

W 1903 r. stowarzyszenie liczyło 51 członków założycieli, 106 członków wspierających oraz 100 członków zwyczajnych – studentów. W 1913 r. członków zwyczajnych, czyli studentów, było 1278, wspierających 276, a nowo ustanowionych nadzwyczajnych – 8<sup>19</sup>.

Fundusze stowarzyszenia pochodziły ze składek członkowskich, jednorazowych ofiar, legatów, subwencji oraz dochodów własnych z imprez. W roku administracyjnym 1903/1904 dochód ogólny wyniósł 29 981,37 koron<sup>20</sup>. Na sumę tę złożyły się: składki od członków zwyczajnych w kwocie 205 k. oraz wpisowe – 348 k., składki członków wspierających – 115,85 k., składki od członków założycieli – 1850 k.<sup>21</sup> Z wydziału powiatowego w Nowym Targu otrzymano subwencję w wysokości 30 k., z Towarzystwa Zaliczkowego w Zakopanem – 106 k., z Kasy Pożyczkowej w Lublinie – 252 k., z Krajowego Towarzystwa Zaliczkowego Urzędników we Lwowie – 50 k.<sup>22</sup>

Dochody z organizowanych w Zakopanem imprez kulturalno-oświatowych przyniosły kwotę 4370,14 koron, a złożyły się na to: dochód z koncertu Friedmana w dniu 18 lipca 1903 r. – 81,38 k., z balu akademickiego – 781,92 k., z teatru amatorskiego – 500,86 k., z koncertu Friedmana w dniu 30 stycznia 1904 r. – 120,32 k., z teatru artystycznego w dniu 21 lutego 1904 r. – 2523,96 k., z imprez organizowanych we Lwowie – 361,70 koron<sup>23</sup>.

Na datki jednorazowe w kwocie 6465,72 koron złożyły się m.in.: dar prof. Ignacego Baranowskiego – 250 k., Birara – 200 k., Marii Chodackiej – 60 k., E. Dąbrowskiej – 211 k., Zenona Dłuskiego – 100 k., K. Dłuskiego – 350 k., dar studentów Politechniki Lwowskiej zebrany do puszek – 336,17 k., Antoniny Natanson – 800 k., stowarzyszenia studentów „Polonia” w Kijowie – 256,22 k., Heleny Schurr – 100 k., pieniądze ofiarowane przez pacjentów sanatorium dra K. Dłuskiego w Zakopanem – 1239,54 k., Alfreda Sokołowskiego – 100 k., Józefa Żychonia – 263 k., dr Alfreda Zippera – 140 k., Elżbiety Zieleniewskiej – 178,56, a także Mieczysława Ziemskiego – 1 korona<sup>24</sup>.

<sup>18</sup> *IV Sprawozdanie Roczne Zarządu Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za rok administracyjny 1903/04*, Zakopane 1904, s. 10.

<sup>19</sup> *XIII Sprawozdanie Roczne Zarządu Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za rok administracyjny 1912/13*, s. 15.

<sup>20</sup> *IV Sprawozdanie...*, s. 22.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże, s. 23.

<sup>24</sup> Tamże, s. 32.

Oddzielnie na budowę sanatorium studenckiego zebrano kwotę 8712 koron. Złożyły się na to: zapis testamentowy Józefa Bergera w kwocie 8000 koron oraz datki: Bratniej Pomocy studentów w Darmstadzie – 171,20 k., Bratniej Pomocy we Lwowie – 60 koron. Datki od osób fizycznych wynosiły: Tadeusza Koraitowicza – 16,31 k., Adolfa Langa – 160 k., Karola Przybylskiego – 6 k., M. Rappaporta – 12,60 k., Feliksa Stawskiego – 17 k., ks. Jana Siemieńskiego – 20 k., Antoniego Woronieckiego – 224,10 k., Pawła Wosińskiego – 7,56 k., Jana Żaka – 17,57 koron. Oprócz tego Rada Gminy w Zakopanem przyznała kwotę wysokości 1000 koron na zakup placu pod budowę sanatorium<sup>25</sup>.

Zarząd stowarzyszenia w 1903 r. stanowili: J. Żychoń – prezes, oraz Władysław Wolski – sekretarz, Kazimierz Krzywult – skarbnik. W komisji rewizyjnej pracowali: Dionizy Bek, Grzegorz Zgleczewski i Jerzy Gruzewski.

W 1912 r. z funkcji prezesa zrezygnował Józef Żychoń, na jego miejsce wybrano dra Kazimierz Dłuskiego. Wiceprezesem został dr Karol Morawski, Leopold Winniecki pełnił zaś funkcję sekretarza. W zarządzie pracowały dwie kobiety – Józefa Osiecka i Elżbieta Trenklerówna. Radę nadzorczą wybrano w składzie: dr Bronisława Dłuska – przewodnicząca, oraz członkowie: Florian Gruzewski, dr Antoni Kuczewski, Rafał Kornilowicz, Tadeusz Kornilowicz<sup>26</sup>. Wśród członków wspierających stowarzyszenie w 1912 r. wymienić należy: biskupa Józefa Sebastiana Pelczara – ordynariusza przemyskiego, posła Teofila Merunowicza, dra Emila Müllera – inspektora szpitali krajowych, prof. Ludwika Rydygiera, prof. Józefa Rostafińskiego, Irenę Kosmowską, księżną Marię Sułkowską, dr Marię Pogonowską, dra Józefa Sielbersteina, Zofię Rozenblum, Julię Pfeiffer, prof. Józefę Joteyko<sup>27</sup>.

Stowarzyszenie wspierały studenckie Bratnie Pomoce Polaków w Lipsku, w Monachium, we Wrocławiu, w Paryżu, w Przybramie (Czechy), w Coethen – Anhalt (Niemcy), Korporacja Polskich Wyższych Zakładów Naukowych w Kijowie, Ogólna Kasa Polska studentów w Petersburgu, „Ognisko” w Czerniowcach, przytulisko polskie w Wiedniu, Polska Kasa Wzajemnej Pomocy w Dorpacie, „Polonia” w Dorpacie, „Spójnia” w Petersburgu, Stowarzyszenie im. Lelwela słuchaczy Polaków w Brukseli, „Veletia” korporacja studentów Polaków w Rydze, „Wistula” towarzystwo studenckie Polaków w Mitweidzie, „Zjednoczenie” w Dorpacie, „Unitas” towarzystwo studentów polskich w Lipsku<sup>28</sup>.

W 1913 r. liczba członków założycieli doszła do 105, wśród nich byli: Henryk Sienkiewicz, Maria Skłodowska-Curie, Helena i Ignacy Paderewscy, baron Leopold Kronenberg, książę Roman Sanguszko ze Sławuty (Rosja), prof. Ignacy Baranowski, dr Władysław Bujalski z Wilna, prof. Stanisław Ciechanowki, prof. Kazimierz Kostanecki, hrabia Adam Krasiński, hrabia Jakub Potocki z żoną Te-

<sup>25</sup> Tamże, s. 23.

<sup>26</sup> XIII Sprawozdanie..., s. 6.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> XIII Sprawozdanie..., s. 14.

resą, hrabia Zdzisław Tarnowski, prof. Adam Wrzosek, prof. Stanisław Winda-kiewicz, prof. B. Wicherkiewicz, księżna Maria Drucka-Lubecka, dr Władysław Wiskont z Kostromy (Rosja)<sup>29</sup>.

Listę członków wspierających rozszerzono o szkoły średnie i ich nauczycieli oraz stowarzyszenia nauczycielskie, handlowe i kulturalno-oświatowe. Były to: Będzinowskie Towarzystwo Pomocy dla niezamożnych uczniów 7-klasowej Szkoły Handlowej, Czytelnia TSL w Zakopanem, Jasielskie Koło Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w Jaśle, Stowarzyszenie Spożywcze w Sandomierzu, dyrekcje gimnazjów w Bochni, Brzeżanach, VII Gimnazjum we Lwowie, I Szkoła Realna we Lwowie, Gimnazjum w Mielcu, I Gimnazjum w Rzeszowie, w Przemyślu. Stowarzyszenie wspierały nadto stowarzyszenia nauczycielskie gimnazjów w Bochni, im. Franciszka Józefa we Lwowie, w Gorlicach, Szkoły Realnej w Jarosławiu, V Gimnazjum w Krakowie, Kołomyi, Sanoku, Sokalu, Szkoły Realnej i Seminarium Nauczycielskiego w Tarnowie, Seminarium Nauczycielskiego w Tarnopolu, Gimnazjum na Zasaniu w Przemyślu, filii IV Gimnazjum we Lwowie<sup>30</sup>.

W okresie tym z tytułu składek członkowskich oraz jednorazowych wpłat uzyskano kwotę 11 438,44 koron. Złożyły się na to składki członków wspierających – 2605,25 koron, 7 członków założycieli wpłaciło 1350 koron, 8 członków nadzwyczajnych uiszczyło 80 koron. Z tytułu jednorazowych datków uzyskano 5078,38 koron<sup>31</sup>.

Pomocy finansowej udzielali również (w formie subwencji) Rada Powiatowa w Nowym Targu – 400 k., magistraty Tarnowa i Przemyśla – po 50 k., magistrat Jarosławia – 25 k., Rada Powiatowa we Lwowie – 50 koron, w Wadowicach – 49,54 k., w Sanoku – 40 k., w Kałuszu – 25 k., w Dąbrowie – 25 k., w Bochni – 20 k., w Brzeżanach – 20 k., w Grzybowie – 10 koron. Towarzystwo Wzajemnych Ubezpieczeń w Krakowie przekazało 500 koron, a Żiwnostenska Banka – Filia w Krakowie – 10 koron.

Z tytułu organizowanych imprez własnych uzyskano kwotę 4233,99 koron. Były to: wieczór w „Morskim Oku” – 412,70 k., przedstawienie teatralne w Tarnobrzegu – 226,98 k., przedstawienie w sanatorium dra Dłuskiego – 155 k. i 90 k., odczyt Orłowskiego nt. książki S. Żeromskiego „Uroda życia” – 35,75 k., zbiórka na „Biały Kwiatek” w Zakopanem – 1184,60 k., 2 koncerty w sanatorium „Warszawianka” i sanatorium K. Dłuskiego – 510 k., raut w sanatorium Dłuskiego – 500 k., w sanatorium Wenta – 481,60 koron<sup>32</sup>.

Wybuch I wojny światowej w 1914 r. spowodował, iż ustała praca kół terenowych stowarzyszenia. W wykazie strat i zysków za okres od 1 lipca 1914 do 30 czerwca 1916 r. podano, iż z tytułu wpisowego koło krakowskie i lwowskie

<sup>29</sup> Tamże, s. 9.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> *XIII Sprawozdanie...*, s. 67–71.

<sup>32</sup> Tamże, s. 25.



wpłaciły jedynie 56 koron, a składki członków zwyczajnych wyniosły kwotę 96,20, zaś składki członków wpierających – 600 k., członków nadzwyczajnych – 60 k. oraz od członka założyciela Józefy Januszkowej jedna wpłata wynosiła 200 koron<sup>33</sup>.

Jako członkowie wspierający, składkę po 20 koron zapłacili: Bratnia Pomoc Akademii Rolniczej w Taborze, Czytelnia Polska Akademii Górniczej w Przybramie, dyrekcja I Szkoły Realnej oraz dyrekcja VII Gimnazjum we Lwowie, a ponadto Kółko Rolnicze w Krakowie. Składkę od osób fizycznych otrzymano od: prof. Browicza, F. Gadowskiego, Matyldy i Henryka Grohmanów, dra Hładija, J. Kuczewskiej, Anny Lateiner, dra K. Morawskiego, prof. Natansona, prof. J. Pitza, prof. Rosnera, W. Schramma, T. Skotnickiej, J. Skarbińskiego, J. Stypułkowskiej, Jadwigi i Elżbiety Trenkler, dra H. Wilczyńskiego i Jana Wróblewskiego.

Składki po 10 i 20 koron uiściło 5 członków nadzwyczajnych: J. Jarzębowski, dr Radwański, dr Robel, prof. Smoluchowski i L. Winnicki<sup>34</sup>. Z tytułu jednorazowych datków uzyskano kwotę 319,08 koron; były to zbiórki do puszeki w pensjonatach – od 4 koron w pensjonacie „Polesie” do 117,30 k. w sanatorium dra K. Dłuskiego. Spośród osób fizycznych 3 korony złożyła Zofia Michler, 50 koron Maria Demczyk, po 100 koron Emilia Hersowa i Anna Schiell<sup>35</sup>. Otrzymano również subwencję od Wydziału Krajowego w wysokości 5000 koron, Rady Miasta Krakowa – 500 koron oraz Rady Miasta Lwowa – 199,60 k. Centralny Polski Komitet Pomocy w Vevey w Szwajcarii przekazał zapomogę w kwocie 15 000 koron<sup>36</sup>. Uzyskanie zapomogi z Vevey oraz subwencji z Wydziału Krajowego pozwoliło na otwarciu Domu Zdrowia 15 kwietnia 1916 r. Aby nie odbierać możliwości leczenia, postanowiono utrzymać dawną opłatę 4 koron dziennie, mimo drożyzny wojennej. Oznaczono jednak górną granicę przyjęć na 30 osób, 10 miejsc przeznaczono dla nauczycieli skierowanych do Domu Zdrowia polskiego nauczycielstwa. Od 15 kwietnia 1916 r. przyjęto 24 studentów (16 mężczyzn i 8 kobiet)<sup>37</sup>.

Pierwsi prezesi stowarzyszenia J. Żychoń i K. Dłuski byli pionierami systematycznej walki z gruźlicą. Celem stowarzyszenia było więc umożliwienie wszystkim chorym na gruźlicę studentom leczenia w sanatorium, dostarczenie im pomocy materialnej oraz uświadomienie konieczności przestrzegania zasad higieny. Gromadząc chorych w sanatorium, uwalniano jednocześnie otoczenie od źródła zakażenia gruźlicą i wyrobiono powoli prawo obywatelskie dla walki z gruźlicą.

<sup>33</sup> XV. i XVI. Sprawozdanie Zarządu Głównego Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za lata administracyjne 1914/1915 i 1915/1916, s. 12.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> Tamże, s. 13.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Tamże, s. 5.

## 2. Koła studenckie

Zgodnie ze statutem funkcjonowały w ośrodkach akademickich grupy studenckie jako struktury uprawnione do przyjmowania członków, organizacji imprez dochodowych oraz kierowania chorych na gruźlicę studentów do sanatorium w Zakopanem. Koszty leczenia studenta pokrywały z własnych środków koła studenckie. Pierwsze koła powstały w 1903 r. w Krakowie i na Politechnice Lwowskiej. Posiadały one własne organy statutowe, to jest zarządy i komisje rewizyjne wybierane na walnych zgromadzeniach.

Koło lwowskie, liczące 81 członków, rozwinęło znaczną działalność w zakresie profilaktyki przeciwgruźliczej w środowisku szkolnym gimnazjalnym i seminariów nauczycielskich. Corocznie organizowano w gimnazjach krakowskich odczyty na temat „Jak się strzec gruźlicy”. Prelegentami byli lekarze: dr Ruppertowa, dr T. Sokołowski, dr Szumski oraz działacze stowarzyszenia: Chalawa, W. Stryjeński, Tomiak.

W 1912 r. na leczenie przeciwgruźlicze zgłosiło się 41 studentów, skierowano do Zakopanego 24 osoby. Dla 20 osób przyznano zapomogi na leczenie – od 66 halerzy do 2 koron i 66 halerzy dziennie. Odmówiono wsparcia finansowego 2 osobom, którym pomoc udzieliło koło z Pragi.

Za skierowanych na leczenie studentów i uczniów szkół średnich przekazano kwotę 2824,44 koron, 17 osób zakwalifikowano na leczenie na rok 1913. Wśród 41 osób wymagających leczenia 24 pochodziło z Królestwa Kongresowego, a 17 z Galicji, było 30 studentów i 11 uczniów szkół średnich.

Zarząd koła stanowili: Tadeusz Przecki – przewodniczący, Ryszard Wojciechowski – zastępca przewodniczącego, Zofia Jura – sekretarz, Witold Czarnowski – skarbnik, oraz członkowie: Hanna Bobinska, Stanisława Dziewanowska, Bogusława Nowak, Wanda Wisłocka, Stefan Czapiński. W komisji rewizyjnej pracowali: Wilhelm Czarnocki, Zdzisław Gacki i Kazimierz Sawicki<sup>38</sup>.

W roku sprawozdawczym 1912/13 koło zebrało kwotę 4492,44 koron, na co złożyły się: wpisowe – 49 k., składki członków zwyczajnych – 159 k., wspierających – 140 k., nadzwyczajnych – 10 k., subwencje Rady Miasta Krakowa – 200 k., Rady Miasta Podgórze – 100 k., oraz wpłaty: Towarzystwa Strzeleckiego – 50 k., Biblioteki Medyków – 100 k., Bratniej Pomocy słuchaczy kursów A. Baranieckiego – 40 k., Biblioteki Prawników Uniwersytetu Jagiellońskiego – 15 k., kółka matematyczno-fizycznego – 80 k., Bratniej Pomocy słuchaczy Akademii Sztuk Pięknych – 80 k., kółka filozoficznego – 20 k., datki zebrane przez towarzystwo studenckie „Spójnia” – 350 k., datki jednorazowe – 237,83 k., z koncertu – 58,40 k., z festynu – 58,73 k., ze sprzedaży pocztówek – 17,12 k., ze sprzedaży tutek – 55 k., z odczytów – 136,10 k., z odczytu dra E. Lipskiego – 21,60, ze sprzedaży reprodukcji obrazów J. Malczewskiego – 45,60 k., Fundusz im. A. Witkowskiego – 51,20 koron<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> Tamże, s. 40.

<sup>39</sup> Tamże, s. 40 i n.

W środowisku akademickim lwowskim działały 4 koła studenckie. Były to: techniczne w Politechnice Lwowskiej oraz medyczne i ogólne w Uniwersytecie. Czwartym było koło działające przy Akademii Rolniczej w Dublanach k. Lwowa.

Największe było koło techniczne liczące 300 członków studentów. W roku sprawozdawczym 1912/13 z tytułu składek członkowskich i wpisowego uzyskano 342 korony. Kwesta do puszek w dniu 6 lipca 1912 r. przyniosła 650 koron. Razem w roku sprawozdawczym uzyskano kwotę 1906,34 koron<sup>40</sup>. Na leczenie do sanatorium skierowano 5 studentów.

Zarząd koła pracował w składzie: Władysław Prętka – przewodniczący, Tadeusz Procnier – zastępca przewodniczącego, Stefan Tułacz – skarbnik, Sławomir Pawłowski – sekretarz, oraz członkowie – Jan Homolicki i Stanisław Szafnicki. Komisję rewizyjną stanowili: Stefan Iwanowski, Czesław Żapiński, Kazimierz Krasnodębski.

Koło medyczne liczyło 105 członków, w tym 1 członka założyciela, 34 wspierających oraz 70 zwyczajnych, czyli studentów. Przewodniczącym koła była Stanisława Gomolińska, sekretarzem Eugeniusz Dobaczewski, a skarbnikiem Maria Mikiewicz-Hajdukiewicz. Koło w roku 1912 skierowało do sanatorium 6 studentów, ponadto udzieliło pomocy materialnej w kwocie 150 koron dla studenta politechniki skierowanego do sanatorium. W roku sprawozdawczym 1912/13 uzyskano kwotę 1242,08 koron<sup>41</sup>.

Najmniejszym było koło ogólnouniwersyteckie, liczyło jedynie 8 członków, a wpływy ze składek członkowskich w 1913 r. dały 17 koron. Cały dochód w tym roku wyniósł 27 koron. Przewodniczącym koła był Roman Pelc. W środowisku lwowskim od 1912 r. trwały przygotowania do scalenia kół i utworzenia ogólnoakademickiego koła reprezentującego całe środowisko studenckie.

Znaczną rolę w pomocy materialnej odegrały koła zagraniczne. Było ich 8, to jest w: Wiedniu, Pradze, Brukseli, Lozannie, Kijowie, Karlsruhe, Monachium i Zurychu.

Koło wiedeńskie powstało w 1910 r., liczyło 183 członków. Z kołem współdziałały inne stowarzyszenia polskie: „Strzecha”, „Przytulisko Polskie”, „Ognisko” i „Przedświt”. Członkami wspierającymi płacącymi po 20 koron rocznie byli: Helena Kleszczyńska, inż. Artur Reinberg, inż. Lucjan Rybiński, inż. Józef Pawłowski, dr Józef Sasaki, Ludwik Wąsowicz. Zarząd koła stanowili: W. Koźniewski – przewodniczący, J. Choiński-Dzieduszycki – zastępca przewodniczącego, T. Bystrzycki – sekretarz, E. Grycendler – skarbnik, E. Kleszczyński, J. Korkosowicz, W. Kurnatowki, B. Samborski, J. Suryń. W roku sprawozdawczym 1912/13 zebrano kwotę 1596 koron, na co złożyły się m.in. składki członków zwyczajnych – 242 k., członków wspierających – 15 k., z tytułu datków jednorazowych – 378,20 k., z tytułu organizowanych imprez – 484,63 korony<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> Tamże, s. 44.

<sup>41</sup> Tamże, s. 45.

<sup>42</sup> XIII Sprawozdanie..., s. 48; E. Nowak, *Polska młodzież w Austrii w XIX i XX wieku. Migracje. Edukacja. Stowarzyszenia*, Lublin 2007, s. 133 i n.

Koło w Pradze, liczące 37 członków studentów i 1 osobę popierającą stowarzyszenie – inż. Juliusza Pinkusa, związane było ściśle z tamtejszą Polonią. Jak podano w sprawozdaniu: „Spotykamy się z powszechną życzliwością, skąd krok już tylko do współpracy. Zebrania odbywamy w lokalu Ogniska Polskiego, oddawanym nam bezinteresownie na każde żądanie”<sup>43</sup>. Finanse koła wynosiły w 1913 r. 1355,11 koron, na co złożyły się m.in. dochody z działalności organizatorskiej – 438,11 k., składki członków zwyczajnych i wspierających – 68 k., pozostałe dochody z poprzedniego roku wynosiły 598,24 koron<sup>44</sup>. Przewodniczącym koła był Wacław Stadniecki, sekretarzem, A. Formajster, przewodniczącym komisji rewizyjnej – W. Czechowski.

Jesienią 1912 r. powstało koło w Brukseli. Inicjatorem powołania koła była młodzież polska należąca do Stowarzyszenia Młodzieży Niepodległościowej im. Joachima Lelewela w Brukseli. Koło liczyło 44 członków zwyczajnych oraz 3 członków wspierających: prof. Józefę Joteyko, Cecylię Zagórką (z Łomży) oraz Stanisławę Malińską (z Częstochowy) – studentkę Szkoły Ogrodniczej w Vilorde. Przewodniczącą zarządu była Maria Orsetti, sekretarzem L. Pientka. Koło w 1912 r. wypracowało dochód w wysokości 192 franków<sup>45</sup>.

Koło w Lozannie liczyło 52 członków studentów oraz 1 członka wspierającego – panią Rozen. Zarząd koła stanowili: Janina Augustowicz – przewodnicząca, Wanda Wilanowska, Jerzy Ruszkowki, Celina Chmielewska i Piotr Zborowski. Wypracowano dochód w wysokości 400,15 franków szwajcarskich, z tej sumy 195,45 franków przekazano do zarządu głównego w Zakopanem<sup>46</sup>.

Koło w Karlsruhe, któremu przewodniczył Stanisław Müller, skarbnikiem był Jan Muszalski, liczyło 28 członków – studentów. Posiadane środki finansowe w kwocie 140,30 marek pozyskano jedynie ze składek. Do Zakopanego przekazano 135 marek. Koło w Monachium przekazało do zarządu głównego 261,31 koron, a koło w Zurichu 27 koron<sup>47</sup>.

W 1900 r. młodzież akademicka samorzutnie podjęła walkę z gruźlicą, tworząc pierwsze sanatorium o charakterze społecznym. Jednocześnie zostało wciągnięte do tej pracy społeczeństwo. W tym celu powołano stowarzyszenie skupiające studentów i osoby wspierające cel w kraju i za granicą. W 1912 r. stowarzyszenie skupiało 1500 członków.

### 3. Dom Zdrowia

Pod koniec XIX w. w środowisku akademickim nie było jeszcze kontroli nad chorymi na gruźlicę. Powstałe w 1900 r. stowarzyszenie zainicjowało dzia-

<sup>43</sup> Tamże, s. 49.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Tamże, s. 52.

<sup>46</sup> *XIII Sprawozdanie...*, s. 52.

<sup>47</sup> Tamże, s. 53.

łałność na rzecz walki z gruźlicą. Przyjeżdżającym do Zakopanego chorym studentom udzielano pomocy lekarskiej, a później materialnej – na opłacenie mieszkania, żywności i leków.

Jesienią 1901 r. stowarzyszenie wynajęło na Chramcówkach dom na potrzeby chorych na gruźlicę studentów. Mała placówka nie mogła pomieścić przyjezdnych. Przybywali studenci z Krakowa, Lwowa, Warszawy, Petersburga, Liège (Leodium), Lozanny, Fryburga, Pragi, Wiednia. W tej sytuacji wynajęto kolejną willę „Miedochówkę”, „Hannę”, a później czwarty dom nazwany „Francuzem”. Gospodarzami domu byli początkowo wyznaczeni studenci – pensjonariusze. Pierwszym był Stanisław Downarowicz, następnym Aleksander Litwinowicz, a kolejnym Kazimierz Bartel, późniejszy premier i minister. Studenci po latach, na jubileusz 25-lecia Domu Zdrowia (w 1925 r.), wspominali swój udział. Stanisław Downarowicz zapisał: „Walka z chorobą to nie tylko akt humanitarny w stosunku do chorego, to obowiązek społeczny i patriotyczny”<sup>48</sup>. Kazimierz Bartel wspominał: „Byłem studentem III r. Politechniki Lwowskiej. Borykając się z biedą, pracowałem – jak dziś to widzę – ponad rozsądną miarę. Studia, Wydział Bratniej Pomocy słuchaczy Politechniki i lekcje – wyczerpały mnie zupełnie. Przyszedł uporczywy kaszel, poczem wraz z nim stan podgorączkowy i pocenie się w czasie nocnego wypoczynku. Delikatnie nazywa się to «katar szczytów». Trzeba wyjechać do Zakopanego. Ale za co? Kogóż tu się radzić, jeśli nie Stanisława Downarowicza, który jest specjalistą od spraw zakopiańskich. Dawny Gospodarz Domu Zdrowia, wódz ideowy młodzieży postępowej, najlepszy wśród nas znawca Dmowskiego i Balickiego – rozwiązał natychmiast sprawę. [...] Za kilka dni otrzymuję wezwanie od Dra Żychonia, założyciela, ojca i dyrektora tej pięknej Instytucji”<sup>49</sup>. Aleksander Litwinowicz, późniejszy generał Wojska Polskiego, pisał: „Przeszło rok gospodarowałem w pierwszej siedzibie Bratniaka. Gospodarstwo było niewielkie. Jednocześnie mogło korzystać z Domu Zdrowia 17 chorych. Prowadziliśmy gospodarstwo we własnym zarządzie. Jak zwykle brakło środków i nieustannie trzeba było robić trudne kombinacje, by zapewnić względy dostawców i mieć możliwość nakarmienia tej garstki młodzieży, która szukała u nas ratunku”<sup>50</sup>.

W 1904 r. stowarzyszenie zakupiło willę „Bohdanówka” na późniejszej ulicy Sienkiewicza. Personel lekarski – pracujący społecznie – oprócz Józefa Żychonia, stanowili: Jan Koszutski, Andrzej Matacki, Józef Rosenhauch, Józef Rózecki, Kazimierz Janowski, Józef Haber, Władysław Żenczykowski, Aleksander Janiszewski, od 1907 r. dr Antoni Kuczewski, a od 1912 r. dr Edmund Brzeziński.

W 1910 r. obchodzono jubileusz 10-lecia stowarzyszenia. Z okazji jubileuszu zebrano znaczniejsze fundusze, dzięki czemu zakupiono na zboczu Gubałówki willę „Grażyna”, którą rozbudowano. 19 maja 1911 r. przeniesiono cho-

<sup>48</sup> J. Żychoń, dz. cyt., s. 12.

<sup>49</sup> Tamże, s. 13.

<sup>50</sup> Tamże, s. 17.

rych do nowej siedziby. Dla kobiet oddano odrębny pawilon nazwany „Parnasem”.

W 1902 r. przyjęto 28 chorych, w następnym 1903 r. leczono 43 studentów. Koszt miesięcznej kuracji dla jednego pensjonariusza ustalono na 100 koron, mimo iż faktycznie ponoszono wydatek 152 koron<sup>51</sup>. Brakujące środki finansowe pokrywano ze składek i dochodów stowarzyszenia.

Z ogólnej liczby pacjentów 14 osób było studentami uniwersytetów i politechniki, 1 student Akademii Rolniczej w Dublanach, 1 Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, 9 uczniów gimnazjów i szkół realnych, 1 szkoły handlowej i 1 seminarium nauczycielskiego. Z Rosji i Królestwa Kongresowego było 2 studentów uniwersytetu, 2 – politechnik, 1 – instytutu technologicznego, 10 uczniów szkół gimnazjalnych, 2 szkół handlowych i przemysłowej, 1 – seminarium duchownego. Oprócz tego przebywali: 1 uczeń gimnazjum z Cieszyna i 1 student Politechniki w Cöthen (Niemcy)<sup>52</sup>.

Czas pobytu w sanatorium był zróżnicowany. Przez 12 miesięcy przebywał 1 pacjent, 11 miesięcy leczono 2 osoby, 10 miesięcy – 4 osoby, 9 miesięcy – 2 osoby, 8 miesięcy – 3 osoby, 7 miesięcy – 2 osoby, 6 miesięcy – 1 osoba, 5 miesięcy – 2 osoby, 4 miesięcy – 2 osoby, 3 miesiące – 8 osób, 2 miesiące – 9 osób, 1 miesiąc – 4 osoby. Do kilkunastu dni przebywało 7 osób<sup>53</sup>.

Wszyscy pacjenci przebywali łącznie 5971 dni, na każdego z 47 przypadło więc 127 dni leczenia. Ogółem należność za pobyt wyniosła 19 900 koron, pacjenci zapłacili 11 089,27 koron, to jest 55%. Brakująca kwota 8810,73 koron stanowiła dług, który był w zasadzie nieściągalny<sup>54</sup>.

W okresie od 1 lipca 1903 r. do 30 czerwca 1904 r. zgłosiło się 92 kandydatów na leczenie. Przyjęto 26 osób, dalszych 10 zakwalifikowano na rok 1904/1905<sup>55</sup>. Wśród 47 pacjentów w okresie 1903/1904 r. stwierdzono znaczne polepszenie stanu zdrowia i zdolność do pracy u 9 osób, poprawę u 28 osób, stan bez zmiany u 6 osób, polepszenie u 1 osoby i zgon 3 pacjentów.

O potrzebie powstania sanatorium świadczyła rosnąca liczba pacjentów. W drugim roku istnienia stowarzyszenia leczono się 27 osób, w trzecim – 43, w czwartym – 47, piątym – 59, w szóstym – 65, w siódmym – 69, w ósmym – 85, w dziewiątym – 251, w dziesiątym – 129. W ciągu dziesięciolecia łącznie leczono się 1116 chorych przez 78784 dni<sup>56</sup>.

Wyniki leczenia z lat 1901 do 1904 r. przedstawia tabela 1.

<sup>51</sup> *IV Sprawozdanie...*, s. 17.

<sup>52</sup> Tamże, s. 18.

<sup>53</sup> Tamże.

<sup>54</sup> Tamże.

<sup>55</sup> Tamże, s. 39.

<sup>56</sup> R. Talewski, *80 lat...*, s. 23; tenże, *Początki i rozwój zakopiańskiej medycyny*, Wrocław 1971, s. 24 i n.

Tabela 1. Wyniki leczenia sanatoryjnego (w odsetkach)

Lp.	Efekty pobytu	W latach		
		1901/2	1902/3	1903/4
1.	Wyraźne polepszenie	30,8	18,6	19,1
2.	Poprawa	34,7	37,2	59,6
3.	Bez zmiany	11,5	30,3	12,8
4.	Pogorszenie	19,2	11,6	2,1
5.	Zgon	3,8	2,3	6,4

Źródło: *IV Sprawozdanie roczne Zarządu Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za rok administracyjny 1903/04*, Zakopane 1904, s. 41.

W 1912 r. nastąpiła zmiana zarządu, nowym prezesem został dr Kazimierz Dłuski, wiceprezesem dr Karol Morawski, sekretarzem Leopold Winnicki, zastępcą sekretarza Józefa Osiecka i skarbnikiem Elżbieta Trenklerówna. Jak podaje K. Dłuski, zastano: „Pustki w kasie i groźba wstrzymania dostaw, oto warunki, w których podjąłem pracę”<sup>57</sup>. Po nowej budowie powstało jednak 83 000 koron długów. Z pomocą przyszło małżeństwo Matylda i Henryk Grohmannowie z Łodzi, przekazując dar 25 000 koron. 17 marca 1913 r. na Nadzwyczajnym Zjeździe Delegatów postanowiono zaciągnąć kredyt w Banku Krajowym we Lwowie, w wysokości 45 000 koron na okres 13 i pół lat<sup>58</sup>.

W roku sprawozdawczym 1912/1913 zgłosiło się na leczenie 352 kandydatów, przyjęto zaś 173 osoby. Pozostałym odmówiono ze względu na brak miejsca. Prezes stowarzyszenia dr Kazimierz Dłuski podkreślił też fakt: „50% chorej na gruźlicę młodzieży, którą dumnie i przyszłością narodu zwiemy, ginie marnie, nie mogąc ratować swego zdrowia. Fakt ten wystarczy dla tych, którym dobro młodzieży statnie leży na sercu, by Domem Zdrowia poważniej się zaopiekowali”<sup>59</sup>. Kandydaci do Domu Zdrowia czekali na miejsce po 6 i więcej miesięcy. Wśród pacjentów było 141 mężczyzn oraz 32 kobiety. Z Galicji było 118 pacjentów, z zaboru rosyjskiego i Rosji leczyło się 27, z Europy Zachodniej 8 osób. Studentów było 100, uczniów szkół średnich – 73. Studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego było 23, Uniwersytetu Lwowskiego – 36, Politechniki Lwowskiej – 14, Akademii Rolniczej w Dublanach – 3, Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie – 2, Akademii Handlowej w Krakowie – 2, we Lwowie – 2, Wyższej Szkoły Lasowej we Lwowie – 1 i Instytutu Muzycznego we Lwowie – 1.

Z zaboru rosyjskiego i Rosji studenci wywodzili się z Uniwersytetu i Politechniki w Kijowie – 2, Szkoły Technicznej Wawelberga w Warszawie – 2 i Szkoły Sztuk Pięknych – 1, Instytutu Technologicznego i Kursów Bestuzewskich w Petersburgu – 2 osoby.

<sup>57</sup> J. Żychoń, dz. cyt., s. 21.

<sup>58</sup> *XIII Sprawozdanie...*, s. 20 i n.

<sup>59</sup> *XIV Sprawozdanie...*, s. 29.

Z krajów Europy Zachodniej po 1 pacjencie pochodziło z uniwersytetów w Brukseli, Liège, Lipsku, Lozannie; Politechniki w Tuluzie, Akademii Handlowej w Paryżu, Akademii Ziemiańskiej w Wiedniu i Akademii Malarskiej w Budapeszcie<sup>60</sup>.

Łącznie pacjenci przebywali w sanatorium 16 947 dni. Koszty utrzymania wynosiły 82 646,27 koron, wpływy zaś z tytułu opłat pensjonariuszy 59 316,88 koron. Powstało manko w wysokości 23 327,39 koron. Był to rezultat pobierania zaniżonych opłat dziennych, najpierw po 3,34 korony dziennie, a od 1 kwietnia 1913 r. po 4 korony dziennie. Brakujące środki finansowe w utrzymaniu Domu Zdrowia pokryto ze składek i darowizn pozyskanych od społeczeństwa.

W chwili wybuchu I wojny światowej w sanatorium przebywało 51 pacjentów. Do 4 sierpnia 1914 r. wyjechało 35 osób, pozostało 16, w tym 13 z Królestwa Kongresowego i 3 z Galicji. 19 listopada tegoż roku rada nadzorcza i zarząd stowarzyszenia postanowiły zamknąć Dom Zdrowia z powodu braku środków materialnych. Pacjentów ciężko chorych umieszczono w miejscowym szpitalu. Pozostalym królewikom udzielono po 70 koron gotówką na drogie bilety kolejowe do Budapesztu lub Bukaresztu oraz prowiant na drogę. W konsulacie hiszpańskim w Budapeszcie i Bukareszcie udzielono poddanym rosyjskim pomocy po 50 koron na dalszą drogę do domu<sup>61</sup>.

Od listopada 1914 r. przez rok do 1915 r. otwarto szpital legionowy. Dzięki pomocy w kwocie 15 000 koron od Polskiego Komitetu Pomocy w Vevey (Szwajcaria) oraz Wydziału Krajowego we Lwowie, który przekazał kwotę 5000 koron, w dniu 15 kwietnia 1916 r. otworzono na nowo Dom Zdrowia. Postanowiono uruchomić 30 miejsc dla studentów, a 10 miejsc przeznaczono dla nauczycieli. Koszty pobytu nauczycieli pokrywał Dom Zdrowia polskiego nauczycielstwa w Zakopanem.

Walka społeczna z gruźlicą w środowisku studenckim została rozpoczęta i zorganizowana przez grupę społeczników. Dopóki nie znano niezawodnego środka przeciw gruźlicy, leczenie sanatoryjne dawało najlepsze wyniki, szczególnie w klimacie górskim.

Pierwsze sanatorium na ziemiach polskich stworzono na zasadzie samopomocy i skupiono pod hasłem walki z gruźlicą całą młodzież polską bez względu na jej przekonania polityczne. Jak pisał Wacław Sieroszewski – literat, były pacjent: „Długi czas Dom Bratniej Pomocy był schroniskiem, do którego zła choroba spędzała z różnych końców Polski i z różnych sfer młodzież różnych zawodów, zdolności i przekonań. Wspólna niedola, wspólne życie, wspólne braki i wspólne radości, wspólność leczniczych zabiegów i posłuszeństwo tym samym rygorom [...]”<sup>62</sup>.

<sup>60</sup> *XIII Sprawozdanie...*, s. 32 i n.

<sup>61</sup> *XV i XVI. Sprawozdanie Zarządu Głównego Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za lata administracyjne 1914/15 i 1915/16*, Zakopane 1916, s. 4.

<sup>62</sup> J. Żychoń, dz. cyt., s. 11 i n.



Aktywność zakopiańskich lekarzy na rzecz studentów chorych na gruźlicę oprócz pomocy doraźnej przyczyniła się w dużym stopniu do zmiany poglądów społecznych w tej kwestii. W 1924 r. z inicjatywy prof. Henryka Halbana w Uniwersytecie im. Jana Kazimierza we Lwowie powstała studencka „Opieka Zdrowotna”, która uruchomiła Poradnię Przeciwgruźliczą związaną z Oddziałem Kliniki Wewnętrznej<sup>63</sup>. Poradnia prowadzona przez dra Stanisława Hornunga wprowadziła obowiązkowe badania studentów. Kolejno powstawały poradnie przeciwgruźlicze w Krakowie, Wilnie, Poznaniu, Warszawie i Lublinie. Badania wykazały, iż około 10% młodzieży studenckiej miała czynną gruźlicę i wymagała stałego leczenia.

## Bibliografia

- Homola J., *Od wsi do uzdrowiska. Zakopane w okresie autonomii galicyjskiej 1867–1914*, [w:] *Zakopane, czterysta lat dziejów*, pod red. R. Dutkovej, t. I, Kraków 1991.
- Jasiński S., *Znaczenie sanatorium akademickiego w walce z gruźlicą wśród młodzieży i organizowanie go przez chorą młodzież i społeczeństwo*, [w:] *Czyżby poza nawiasem. Sanatorium akademickie im. Józefa Piłsudskiego w Zakopanem. Wczoraj i dziś*, red. J. Żurawicz, Zakopane 1938.
- Lubowicz H., *Walka z gruźlicą na terenie akademickim*, [w:] *Czyżby poza nawiasem. Sanatorium akademickie im. Józefa Piłsudskiego w Zakopanem. Wczoraj i dziś*, red. J. Żurawicz, Zakopane 1938.
- Nowak E., *Polska młodzież w Austrii w XIX i XX wieku. Migracje. Edukacja. Stowarzyszenia*, Lublin 2007.
- Polski Słownik Biograficzny*, t. V, Kraków 1939.
- Rokosz M., *Zakopane w latach wielkiej wojny*, [w:] *Zakopane czterysta lat dziejów*, t. I, pod red. R. Dutkovej, Kraków 1991.
- Sprawozdanie Opieki Zdrowotnej Lwowskich Szkół Akademickich za rok akademicki 1931/32, 1932/33, 1933/34 i 1934/35*, Lwów 1936.
- Statut Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem*, Zakopane 1905.
- Talewski R., *Początki i rozwój zakopiańskiej medycyny*, Wrocław 1971.
- Talewski R., *Stacja klimatyczna i lecznictwo. Lecznictwo do r. 1918*, [w:] *Zakopane, czterysta lat dziejów*, t. II, pod red. R. Dutkovej, Kraków 1991.
- Talewski R., *80 lat medycyny w Zakopanem*, Wrocław 1937.
- Żychoń J., *25-lecie Domu zdrowia Pomoc Bratnia*, Warszawa 1927.

<sup>63</sup> S. Jasiński, *Znaczenie sanatorium akademickiego w walce z gruźlicą wśród młodzieży i organizowanie go przez chorą młodzież i społeczeństwo*, [w:] *Czyżby...*, s. 30; *Sprawozdanie Opieki Zdrowotnej Lwowskich Szkół Akademickich za rok akademicki 1931/32, 1932/33, 1933/34 i 1934/35*, Lwów 1936, s. 19 i n.

- „Zakopianka”*. Jednodniówka wydana na rzecz Stowarzyszenia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem, pod red. P. Chmielowskiego, Zakopane MCMI [1901].
- II Sprawozdanie Roczne Zarządu Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za rok administracyjny 1901/02, Zakopane 1902.
- IV Sprawozdanie Roczne Zarządu Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za rok administracyjny 1903/04, Zakopane 1904.
- XIII Sprawozdanie Zarządu Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za rok administracyjny 1912/1913, Zakopane 1913.
- XV i XVI. Sprawozdanie Zarządu Głównego Towarzystwa Domu Zdrowia uczącej się młodzieży polskiej „Pomoc Bratnia” w Zakopanem za lata administracyjne 1914/15 i 1915/16, Zakopane 1916.

## Summary

### Polish Students' Sanatorium “Fraternal Assistance” in Zakopane (1900–1918)

The society of Fraternal Assistance was established in Zakopane to conduct students' antituberculous sanatorium. Particularly involved to assist students were doctors: Józef Żychoń, Kazimierz Dłuski, Dymitr Kirkor, Andrzej Toczyłowski, Antoni Kuczewski, Bronisława Składkowska-Dłuska, Jan Koszutski, Edmund Brzeziński.

The society conducted its own antituberculous sanatorium where were treated polish students from domestic and foreign academics centers. Treatment costs of poor students were paid from funds received from the public in the form of donations.

**Keywords:** Zakopane, students, tuberculous, “Fraternal Assistance”.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.40>

Paweł ŚPICA

## **„Lutrzy” i „dajczkatolicy”. Kreacja wizerunku Niemców na łamach polskiej prasy Prus Zachodnich na przełomie XIX i XX w. – w obliczu łączenia przynależności narodowej z wyznaniową**

**Słowa kluczowe:** Prusy Zachodnie, stosunki polsko-niemieckie, stosunki wyznaniowe, prasa pomorska, historia edukacji.

Mające miejsce w XIX i w początku XX w. procesy narodotwórcze w zasadniczy sposób przyczyniły się do przeobrażenia stosunków między ludnością polską i niemiecką. Szczególnie procesy te uwidoczniły się w regionach zamieszkałych prawie wyłącznie przez obydwie nacje tak, jak to miało miejsce m.in. na Pomorzu Nadwiślańskim (stanowiącym na przełomie XIX i XX w. prowincję Prusy Zachodnie).

Na wstępie warto przypomnieć, że w 1900 r. na omawianym obszarze liczba ludności katolickiej nieznacznie przekraczała liczbę ludności ewangelickiej. W tym czasie na terenie Prus Zachodnich mieszkało 51,1% katolików i 47,4% protestantów<sup>1</sup>. Ewangelicy byli skupieni przede wszystkim w dużych ośrodkach miejskich oraz na terenach, na których przeważała liczebnie ludność niemiecka. Z kolei społeczność katolicka najwyraźniej była reprezentowana w powiatach zamieszkałych przez znaczny odsetek ludności polskiej<sup>2</sup>. Pod względem narodowościowym, w Prusach Zachodnich w 1910 r. demograficznie dominowali Niemcy. Polacy (szacunkowo) stanowili bowiem około 40–42% społeczeństwa. Należy również dodać, że w tym okresie na terenie interesującej nas prowincji

<sup>1</sup> J. Buzek, *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków*, Lwów 1909, s. 551.

<sup>2</sup> H. Mross, *Pochodzenie narodowościowe duchowieństwa diecezji chełmińskiej (1821–1920)*, „Studia Pelplińskie” (dalej cyt.: SP) 1985, t. 16, s. 79–80.

mieszkała także nieliczna grupa Żydów (stanowiących 1% ludności), którzy wskutek postępujących w Prusach procesów emancypacyjnych i asymilacyjnych utożsamiali się z państwem niemieckim<sup>3</sup>.

Mówiąc o relacjach między ludnością polską a niemiecką Prus Zachodnich na przełomie XIX i XX w., należy odróżnić dwie kwestie, a mianowicie stosunki międzysąsiedzkie (które możemy postrzegać w kategoriach mikrohistorii poszczególnych rodzin i społeczności lokalnych) i obraz tak Polaków, jak i Niemców kreowany przez publicystykę polską i niemiecką. Jak zauważa Mieczysław Wojciechowski, w Prusach Zachodnich „stosunki między ludnością polską a niemiecką przed wybuchem wojny w 1914 r. układały się na zasadzie poprawnego sąsiedztwa, chociaż z obu stron widoczne były tendencje do izolowania się”<sup>4</sup>. Choć jednostkowe doświadczenia w relacjach między Polakami a Niemcami były różne, to jednak – jak wskazuje Kazimierz Wajda – obraz ludności niemieckiej, przedstawiany na łamach prasy polskiej przełomu XIX i XX w., był coraz bardziej homogeniczny i na ogół jego konstrukcja opierała się na negatywnych generalizacjach. Ten stan rzeczy stanowił efekt zaostrzenia konfliktu polsko-niemieckiego w latach dziewięćdziesiątych XIX w., zarówno wskutek działalności Niemieckiego Związku Kresów Wschodnich (tj. Hakaty) – dążącego do zaszczepienia wśród ludności niemieckiej postaw germanizacyjnych i antypolskich, jak i uchwalenia w początku XX w. – wymierzonych w ludność polską – ustaw wyjątkowych. Należy również dodać, że nie bez znaczenia dla pogorszenia się stosunków polsko-niemieckich pozostawał rozwój nowoczesnego i ofensywnego nacjonalizmu polskiego, stanowiącego odpowiedź na politykę narodowościową II Rzeszy<sup>5</sup>.

W Prusach Zachodnich na przełomie XIX i XX w. nośnikami treści o charakterze narodowym stały się najbardziej poczytne dzienniki i czasopisma polskie, na czele z „Gazetą Grudziądzką”, „Gazetą Toruńską”, „Gazetą Gdańską” i „Pielgrzymem”<sup>6</sup>. Prasa ta wywarła znaczący wpływ na życie społeczne i polityczne regionu, dążyła do rozwoju kultury polskiej i kształtowania świadomości narodowej pomorskich Polaków<sup>7</sup>. Odegrała ona ważną rolę zarówno w kreowaniu wizerunku – oddanych narodowi polskiemu i wierze katolickiej – Polaków,

<sup>3</sup> M. Wojciechowski, *Stosunki narodowościowe w Prusach Zachodnich w początkach XX wieku (1900–1920)*, [w:] *Regiony pograniczne Europy Środkowo-Wschodniej w XVI–XX wieku. Społeczeństwo – gospodarka – polityka*, pod red. M. Wojciechowskiego i Ralpa Schattkowsky’ego, Toruń 1996, s. 72–73.

<sup>4</sup> Tamże, s. 77, por. L. Trzeciakowski, *W kręgu polityki. Polacy–Niemcy w XIX wieku*, Toruń 2002, s. 170–195.

<sup>5</sup> K. Wajda, *Obraz Niemców w publicystyce polskiej lat 1871–1914 a podziały zaborowe*, [w:] *Regiony pograniczne...*, s. 44.

<sup>6</sup> K. Trzebiatowski, *Prasa i organizacje polskie w regencji gdańskiej na przełomie XIX i XX wieku w świetle pruskich materiałów archiwalnych*, „Rocznik Gdański” 1968, t. 27, s. 110–111.

<sup>7</sup> R. Michalski, *Systemy wartości na łamach polskiej prasy pomorskiej w latach 1870–1939 oraz 1945–1980*, Toruń 1998, s. 10.

jak i tworzeniu określonych wyobrażeń na temat ludności niemieckiej, co stanowi przedmiot niniejszego artykułu.

Na przełomie XIX i XX w. gazety polskie szczególnie krytycznie odnosiły się do przedstawicieli władz pruskich i członków Hakaty, postrzegając ich m.in. w kategoriach zatwardziałych „polakożerców”, szukających coraz to nowych sposobów na walkę z polskością, dążących do rugowania języka polskiego i ekonomicznej dominacji nad ludnością polską<sup>8</sup>. W 1898 r. redaktorzy „Gazety Toruńskiej”, odnosząc się do pomysłu Hakaty, by ludność polską wysiedlić ze wschodnich prowincji i skierować w głąb Rzeszy, wskazywali na „zdziczenie moralne szowinistów niemieckich”, których przyrównali do „dzikich Azyatów” sprzed tysiący lat<sup>9</sup>. O wysiłkach Niemieckiego Związku Kresów Wschodnich, zmierzających do germanizacji Polaków, niejednokrotnie pisano w sposób ironiczny, zwracając przy tym uwagę, że mimo wszystko antypolskie działania Hakaty na terenie Prus Zachodnich skazane były na niepowodzenie. „Niejednen z was, kochani czytelnicy, sądził dotąd, że hakatyści to najszczęśliwsi ludzie na świecie. Zdawało się, że im wszędzie się wiedzie: zbierają, czego nie zasiali, wszędzie im coś kapnie; powiedziałybyś może: hakatysta to i z piasku bicz ukrećci. Przekonujemy się jednak codziennie więcej, iż hakatystom do szczęśliwości wiele jeszcze braknie, owszem z dnia na dzień większe ich rozczarowanie, większe kłopoty – może nareszcie przed samymi sobą się powstydzą” – wskazywano na łamach „Gazety Toruńskiej” w 1906 r.<sup>10</sup> Polska prasa w opozycji do Niemców stawiała Polaków i Czechów, podkreślając, że Słowianie „do Niemców nie mają nienawiści, że chcą z nimi żyć w sąsiedzkiej zgodzie, że nie domagają się żadnych przywilejów, lecz tylko chcą mieć takie same prawa, jakie mają Niemcy”<sup>11</sup>.

Charakterystyczny element tworzonego przez redaktorów polskich gazet Prus Zachodnich obrazu tak Niemców, jak i Polaków stanowiło łączenie przynależności narodowej z wyznaniową. W jednym z artykułów, opublikowanych na łamach „Gazety Grudziądzkiej” w 1902 r., dziennikarze zwracali uwagę, że „przez te 120 lat [zaboru pruskiego – przyp. P. Śpica] starali się i starają się Prusacy, aby nam Polakom odebrać Wiarę św., i naszą ukochaną mowę polską. Ta robota około zlutrzenia, zniemczenia i sprusaczenia nas stała się, szczególnie w ostatnich kilkudziesięciu latach, okropnie gorączkową, ponieważ pruscy polakożercy [...] umieli rząd pruski namówić do złożenia najrozmaitszych praw na zagładę narodowości polskiej”<sup>12</sup>. W tym samym czasie w podobnym duchu pisano na łamach „Gazety Toruńskiej”: „My Polacy stoimy i stać będziemy przy Kościele i gotowi jesteśmy do ostatniego tchnienia bronić interesów Kościoła przeciw idei germańskiej”<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> „Gazeta Grudziądzka” (dalej cyt.: GGr), nr 49, 24 IV 1902 r.; tamże, nr 143, 30 XI 1905 r.

<sup>9</sup> „Gazeta Toruńska” (dalej cyt.: GT), nr 70, 27 III 1898 r.

<sup>10</sup> Tamże, nr 27, 4 II 1906 r.

<sup>11</sup> Tamże, nr 51, 4 III 1898 r.

<sup>12</sup> GGr, nr 49, 24 IV 1902 r.

<sup>13</sup> GT, nr 32, 8 II 1902 r.

Na terenie zaboru pruskiego, a szczególnie Prus Zachodnich, w omawianym okresie wyraźnie wykształcił się mit Polaka-katolika i Niemca-ewangelika. Mit ten nie oddawał jednak rzeczywistości. Choć wśród osób identyfikujących się z narodowością polską na terenie Prus Zachodnich na przełomie XIX i XX w. trudno doszukać się protestantów, to jednak część ludności niemieckiej była wyznania katolickiego<sup>14</sup>. Próbując wyjaśnić, dlaczego publicyści polscy, dążący do kształtowania postaw narodowych przy pomocy prasy, odwoływali się do religii, należy cofnąć się przynajmniej do czasów reformacji. Do połowy XVIII w., zanim doszło do rozwoju nowoczesnych nacjonalizmów, tak polskiego, jak i niemieckiego, tożsamość ówczesnych mieszkańców Prus Królewskich kształtowała bowiem przede wszystkim przynależność wyznaniowa i stanowa, nie zaś narodowa w dzisiejszym rozumieniu. W tym okresie – jak zauważa Józef Chlebowczyk – możemy mówić jedynie o istnieniu narodu politycznego, obejmującego swym zasięgiem wyłącznie klasę panującą i związane z nią kręgi osób oświeconych<sup>15</sup>.

W Prusach Zachodnich w XIX w. identyfikacja religijna odgrywała szczególną rolę wśród ludności chłopskiej<sup>16</sup>. Fakt ten nie pozostawał bez znaczenia dla stosunków panujących w omawianym regionie, gdzie chłopci stanowili najliczniejszą warstwę społeczeństwa polskiego, a pozycja polskiego ziemiaństwa i burżuazji była słaba. Większość majątków ziemskich, jak i lokalny przemysł zdominował żywioł niemiecki<sup>17</sup>. Dominację tę obserwujemy także na polu kulturalnym i intelektualnym. W praktyce jedyną liczącą się grupę inteligencji polskiej Prus Zachodnich stanowiło polskie duchowieństwo katolickie diecezji chełmińskiej, które wraz z redaktorami polskich czasopism odegrało kluczową rolę w podtrzymaniu i kształtowaniu tożsamości narodowej pomorskich Polaków<sup>18</sup>. Warto dodać, że w początku XX w. najwięcej duchownych katolickich pochodzenia polskiego rekrutowało się spośród warstwy chłopskiej<sup>19</sup>. Działo się tak, gdyż edukację przyszłych kapłanów wspierały kościelne fundacje stypen-

<sup>14</sup> J. Borzyszkowski, *Rodowód społeczny duchowieństwa diecezji chełmińskiej drugiej połowy XIX w.*, [w:] *Inteligencja polska XIX i XX w.*, pod red. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1981, s. 138.

<sup>15</sup> J. Chlebowczyk, *Procesy narodziwórcze we wschodniej Europie środkowej w dobie kapitalizmu*, Warszawa – Kraków 1975, s. 53, 64–70.

<sup>16</sup> R. Michalski, *Polskie duchowieństwo katolickie pod panowaniem pruskim wobec sprawy narodowej w latach 1870–1920*, Toruń 1998, s. 48.

<sup>17</sup> S. Wierzechosławski, *Polski ruch narodowy w Prusach Zachodnich w latach 1860–1914*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980, s. 19.

<sup>18</sup> P. Śpica, *Obrońcy polskości czy germanizatorzy? Obraz duchowieństwa katolickiego diecezji chełmińskiej na łamach „Gazety Grudziądzkiej” na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Z badań na dziejami oświaty i polskiego życia narodowego na Pomorzu Nadwiślańskim w XIX i XX wieku. Księga Pamiątkowa dedykowana Doktorowi Jerzemu Szewskowi z okazji Jubileuszu 85. rocznicy urodzin*, pod red. L. Burzyńskiej-Wentland, Gdańsk 2010, s. 218.

<sup>19</sup> J. Borzyszkowski, *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848–1920*, Gdańsk 1986, s. 103–105; zob. J. Nykiel, *Spoleczne uwarunkowania powołań kapłańskich i zakonnych w diecezji chełmińskiej w latach 1900–1960*, SP 1974, t. 5, s. 22.

dialne, a także – powstałe w 1848 r. w Chełmnie – Towarzystwo Pomocy Naukowej (TPN). To ostatnie z zasady dążyło do rozwoju polskiej inteligencji w Prusach Zachodnich. Stypendystami TPN byli bowiem nie tylko klerycy, ale także studenci innych profesji, takich jak chociażby prawo czy medycyna<sup>20</sup>. Spośród kierunków humanistycznych, zawód duchownego najmniej jednak łączył się z koniecznością przyjęcia tożsamości niemieckiej, co więcej, stanowił poważną przestrzeń do podjęcia działań o charakterze polskonarodowym<sup>21</sup>.

Redaktorzy polskiej prasy pomorskiej, zdając sobie sprawę z przywiązania chłopów polskich do katolicyzmu, na bazie wiary i kultury religijnej starali się zaszczerpić polską tożsamość narodową. Identyfikacja narodowa chłopów polskich była wszakże wtórna w stosunku do identyfikacji wyznaniowej<sup>22</sup>. Jak zauważa K. Wajda, w okresie poprzedzającym Kulturkampf, „dla tych kręgów, które jeszcze nie przyswoiły sobie w pełni nowoczesnej świadomości narodowej, wyrażającej się w poczuciu przynależności ogólnopolskiej wspólnoty, katolicyzm był wyznacznikiem odrębności wobec Niemców”<sup>23</sup>. Przedstawiciele polskiego ruchu narodowego na terenie Prus Zachodnich pojęcia Polak i katolik traktowali jako nierozzerwalną całość. Na łamach prasy wskazywali, że obrona języka polskiego tak w nauczaniu religii w szkołach ludowych, jak i w kościołach jest tożsama z obroną wiary katolickiej. Charakterystyczne dla redaktorów polskich czasopism było wywoływanie poczucia zagrożenia nie tylko z powodu antypolskiej polityki władz pruskich, ale i wyznania ewangelickiego. Konsekwencją tego toku myślenia stanowiło łączenie germanizacji z rozwojem protestantyzmu<sup>24</sup>.

Dziennikarze polscy często podkreślali także swoją więź z Kościołem katolickim, co nie znaczy, że nie stronili od gorzkich uwag pod adresem tych duchownych, których uważali za sprzyjających rozwojowi niemieczyzny<sup>25</sup>. W 1902 r. – w obliczu zarzutu jednego z niemieckich księży o to, że prasa polska Prus Zachodnich jest katolicką tylko z nazwy, na łamach „Gazety Toruńskiej” anonimowy publicysta wskazywał: „Panowie Redaktorzy, pism u nas wychodzących, których wszystkich znam osobiście, są powszechnie znani jako katolicy nietylko

<sup>20</sup> J. Szeliski, *Studenci wyższych uczelni – stypendyści Pomorskiego Towarzystwa Pomocy Naukowej w latach 1848–1918*, „Zapiski Historyczne” 1975, t. 40, z. 3–4, s. 115–116; J. Borzyszkowski, *Inteligencja polska...*, s. 27.

<sup>21</sup> Zob. P. Śpica, *Udział duchowieństwa katolickiego diecezji chełmińskiej w kształtowaniu świadomości narodowej Polaków na Kociewiu w latach 1898–1914*, Gdańsk 2010, maszynopis pracy magisterskiej, prom. prof. UG, dr hab. R. Grzybowski, s. 123–124.

<sup>22</sup> S. Mikos, *Wpływ powstania listopadowego na wzrost świadomości narodowej na Pomorzu Gdańskim*, [w:] *Pomorze Gdańskie*, t. 1: *Szkice polityczno-gospodarcze*, pod red. Z. Ciesielskiego, S. Gierszewskiego i in., Gdańsk 1965, s. 108–109.

<sup>23</sup> K. Wajda, *Spółczesność polskie i Kościół katolicki na Pomorzu a państwo pruskie w latach 1860–1914*, SP 1985, t. 16, s. 100.

<sup>24</sup> GGr, nr 49, 24 IV 1902 r.; tamże, nr 3, 5 I 1907 r.; tamże, nr 5, 10 I 1907 r.

<sup>25</sup> GT, nr 20, 25 I 1902 r.

z nazwy, lecz z przekonania, życiem religijnym stwierdzający wiarę swoją. Jakimi sami są, takimi i gazety przez nich wydawane. «Gazetę Toruńską», «Gazetę Grudziądzką», «Pielgrzymą» i t. d. czytuję od samego ich powstania, a ani razu nie zdarzyło mi się w nich napotkać choćby najmniejszej zaczepki Kościoła i wiary katolickiej, owszem, obok narodowości broniły i bronią nieustraszenie sprawy Kościoła. I ta obrona Kościoła, mimo kar pieniężnych i więzienia, czyni redaktorów naszych wyznawcami. Właśnie te tysiące marek, ściągnięte z redaktorów, i te długoletnie kaźnie po więzieniach przez nich ponoszone, tworzą niezwydły wieniec, co okala ich skronie»<sup>26</sup>.

W przytoczonej narracji zwraca uwagę fakt przedstawiania polskich dziennikarzy wręcz jako męczenników za wiarę. W treściach publikowanych na łamach prasy aktywność przedstawicieli polskiego ruchu narodowego (podejmowaną w celu podtrzymania i kształtowania polskiej tożsamości) ukazywano przez pryzmat walki dobra ze złem, w której siły zła naturalnie reprezentowali Niemcy. Tego typu narracje kształtowały przede wszystkim negatywny wizerunek państwa pruskiego i rządzących nim elit politycznych. Warto podkreślić także to, że Niemcy dążący do germanizacji Polaków byli przedstawiani wręcz jako wierni współpracownicy diabła, rozwój protestantyzmu postrzegano zaś jako zagrożenie dla zbawienia dusz. Ponadto wobec ścisłego łączenia germanizacji z jednoczesnym wypieraniem katolicyzmu, za równie „szatańskie” uważano wprowadzanie do kościołów większej liczby nabożeństw w języku niemieckim. W 1902 r. redakcja „Gazety Grudziądzkiej” odniosła się do tej kwestii w następujący sposób: „Pruscy polakożercy zaczęli zachodzić w głowę, coby to zrobić, żeby tych zniechędzonych Polaków jednakże zniemczyć i zlutrzyć. I otóż sam szatan, któryby jak najwięcej dusz polskich chciał dostać do czeluści piekielnych i dla tego pruskich polakożerców wielkim jest przyjacielem, podał im iście piekielny pomysł. Naradził on się z ojcem pruskich polakożerców, któremu to z powodu wielkiej nienawiści ku Polakom tylko trzy włosy na głowie pozostały. Tenże wielki wróg Polaków zakupił, co prawda podobno, większą część piekła dla swych landsmanów na kolonizację, ale mimo to chciałby jak najwięcej dusz polskich dostać do piekła, żeby tam jemu i jego landsmanom służyły i żeby im za to razem z swymi landsmanami nawet w piekle mógł dokuczać, jak im dokuczał na ziemi. I otóż owocem tej narady był pomysł, żeby do kościołów polskich za każdą cenę wcisnąć niemczyznę i w ten sposób za pomocą samego Kościoła Polaków zniemczyć i zlutrzyć i ich dusze wtrącić do piekła. Pomysł ten z szatańską radością pochwycili pruscy polakożercy i gorliwie zabrali się do pracy»<sup>27</sup>. O tym samym zjawisku, choć może w nieco łagodniejszym tonie, pisali także redaktorzy „Gazety Toruńskiej”. Świadczy o tym następujący fragment artykułu z 1898 r.: „W Prusach zalecają niektórzy

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> GGr, nr 49, 24 IV 1902 r.



cały szereg środków, skierowanych do wytepienia narodowości polskiej, a uprzywilejowania Niemców! [...] Polacy mają być usunięci nawet z posad stróżów drogowych i niedopuszczeni do pracy w żadnym rządowym zakładzie. Zaś język polski ma być wyrugowany ze wszelkich zebrań publicznych, ba! nawet z modlitwy, a przynajmniej zupełnie z wykładu religii... Słowem Polacy mają być nietylko wykorzeni z tej ziemi, którą przeszło tysiąc lat uprawiali, ale nawet potępieni w życiu przyszłym... Bo przecież bez wiary i modlitwy nie można być zbawionym... Nigdy może jeszcze nienawiść nie ukazała się wyraźniej u «kulturalnego» narodu»<sup>28</sup>.

Obraz Niemców-ewangelików kreowany na łamach prasy był jednoznacznie negatywny. Na ogół tę grupę wyznaniową określano mianem „lutrów”, a jej działania nazywano „luterskimi”. „Lutrow” i „luterstwo” kojarzono przede wszystkim z protestanckimi władzami Prus i z aktywnością organizacji antypolskich<sup>29</sup>. Należy również dodać, że w opinii redaktorów polskiej prasy, protestantyzm był wyraźnie faworyzowany przez władze świeckie, wskutek czego katolicyzm nie tylko na ziemiach polskich, ale i w całych Niemczech podlegał dyskryminacji. W 1898 r. o zjawisku tym w następujący sposób informowała „Gazeta Toruńska”: „Katolicy Niemcy skarżą się od dawna, że ich w Niemczech za równych z protestantami nie uważają. «Najwyższe dostojeństwa w kraju dierzają przeważnie Niemcy protestanci, tak pisze kat. »Ermländische Zeitung«, ileż to landratów mamy w Prusiech Wschodnich, ilu wyższych urzędników katolików? Starokatolik – czytamy dalej – może dozorować szkoły katolickie, nawet pastor protestancki, ale inspektor powiatowy, katolik stałby się szkołom ewangelickim za niebezpieczny». Nie lepiej pod tym względem dzieje się w innych krajach niemieckich, n. p. w księstwie Badeńskim na uniwersytecie katolickim w Fryburgu wykłada 85 profesorów, pomiędzy którymi jest dwóch tylko katolikami»<sup>30</sup>. W innym miejscu, odwołując się do sytuacji panującej w Saksonii, redaktorzy wskazywali: „Katolicyzm w królestwie saskim ciągle się cofa. Obliczono, że tylko 44 osoby przeszły w roku ubiegłym z protestantyzmu na wiarę katolicką, podczas kiedy 186 katolików przeszło na protestantyzm»<sup>31</sup>. Znamienne jest kolejne zdanie omawianego artykułu, w którym stwierdzono, że „podobnie dzieje się w innych krajach i prowincjach niemieckich, gdyż niemczyzna ciągnie do protestantyzmu»<sup>32</sup>.

Na łamach pomorskiej prasy nie tylko wywoływano poczucie zagrożenia ze strony germanizacyjnej polityki zaborcy, ale również podkreślano obcość dominującej kultury niemieckiej. Stanowisko to odzwierciedla przytoczona w 1906 r. na łamach „Gazety Toruńskiej” mowa posła polskiego ks. prałata Stychla, który

<sup>28</sup> GT, nr 51, 4 III 1898 r.

<sup>29</sup> Tamże, nr 11, 15 I 1898 r.; tamże, nr 53, 6 III 1898 r.

<sup>30</sup> Tamże, nr 11, 15 I 1898 r.

<sup>31</sup> Tamże, nr 10, 14 I 1898 r.

<sup>32</sup> Tamże.

dowodził, że „dla nas niemczyzna nigdy nie była kulturą, nigdy wolnością, zawsze uciemieniem”<sup>33</sup>. Cytowany autor odniósł się także do położenia katolicyzmu na ziemiach polskich, sygnalizując, że podczas generalnego zgromadzenia związku ewangelickiego zwrócono uwagę, iż „walka z Polakami jest walką przeciwko Rzymowi”<sup>34</sup>.

Redaktorzy prasy polskiej Prus Zachodnich zagrożenie ze strony protestantyzmu dostrzegali w różnych obszarach życia społecznego. W 1903 r. na łamach „Gazety Grudziądzkiej” wskazywali swoje obawy co do uczęszczania dzieci katolickich do „szkół luterskich”, pokazując, że w placówkach tych nie szanuje się uczuć religijnych polskich uczniów. Jako negatywny przykład stawiali szkołę w Chwarzenku w powiecie kościerskim, w budynku której wisiał obraz Marcina Lutra, mimo że do szkoły tej uczęszczała znaczna liczba dzieci katolickich. Zdaniem „Gazety Grudziądzkiej” podobna sytuacja miała miejsca także w innych szkołach w okolicach Starej Kiszewy<sup>35</sup>. Z kolei redaktorzy „Gazety Toruńskiej” w 1898 r. zwracali uwagę na negatywne konsekwencje działalności komisji kolonizacyjnej, wskutek czego wśród kolonistów niemieckich osiedlonych na ziemiach polskich na szesnastu protestantów przypadał tylko jeden katolik, co miało stanowić potwierdzenie tego, że „kolonizacya pociąga za sobą za razem lutrzeństwo”<sup>36</sup>. Jednocześnie dziennikarze przestrzegali ludność polską przed sprzedażą gruntów w niemieckie ręce, podkreślając, że „rolnicy [...], którzy dobrowolnie sprzedają ziemię na kolonizację lub lichą gospodarką narażają się na bankructwo, szkodzą nietylko polskości, lecz także kościołowi katolickiemu”<sup>37</sup>.

W środowisku wiejskim wiara katolicka pełniła rolę kryterium narodowości. W opinii ludności chłopskiej, Niemiec-katolik nie mógł być zatem ani prawdziwym Niemcem, ani też w pełni katolikiem, a jedynie „dajczkatolikiem” – „mówiącym językiem lutrów, w gruncie rzeczy istotą godną politowania, której czegoś brakuje, by być katolikiem w pełnym rozumieniu słowa”<sup>38</sup>. Obraz ten kształtowała i ugruntowywała polska prasa. Zdaniem redaktorów „dajczkatolicy” zasługiwali na miano dobrych katolików tylko wówczas, gdy wspomagali Polaków w ich dążeniach do podtrzymania tożsamości narodowej. Z kolei katolików niemieckich, którzy przyjmowali postawy antypolskie, polscy dziennikarze określali mianem współpracowników „lutrów”, biorących udział w procesie rozwoju protestantyzmu<sup>39</sup>.

Na łamach prasy polskiej Prus Zachodnich interesujący obraz niemieckiego katolicyzmu został przedstawiony w artykule, pt. *Idea germańska*, a zamieszczono

<sup>33</sup> Tamże, nr 46, 27 II 1906 r.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> GGr, nr 8, 17 I 1903 r.

<sup>36</sup> GT, nr 53, 6 III 1898 r.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> R. Michalski, *Polskie duchowieństwo...*, s. 48.

<sup>39</sup> GGr, nr 132, 4 XI 1905 r.

nym w 1902 r. w „Gazecie Toruńskiej”. Autor wspomnianego artykułu zarzucał bowiem Niemcom instrumentalne traktowanie katolicyzmu, wykorzystywanego jedynie do osiągnięcia celów polityki niemieckiej, sprowadzającej się do chęci opanowania całego chrześcijańskiego świata. W tym miejscu warto przytoczyć fragment tegoż wywodu: „Zniemczenie Kościoła katolickiego to ideał i marzenie bardzo wpływowych osobistości, nietylko na ziemi polskiej pod zaborem pruskim, [...] przeciwnie, jeszcze silniej i śmieiej ujawniają się takie dążności w dyecezyach niemieckich, mianowicie wśród profesorów na katolickich wydziałach teologii. Chodzi tam oczywiście o wpływy Niemców na ogólne kierownictwo Kościoła, o zapewnienie Berlinowi przez Watykan rządów moralnych nad całym światem chrześcijańskim, jak to bywało w wiekach średnich, kiedy cesarze ciągnęli wojnę o to, żeby na tronie papieskim osadzać swoje narzędzia, któreby im darowały kraje słowiańskie i litewskie, gdzie pod płaszczykiem krzewienia chrześcijaństwa szerzyli mord i pożogę, zabierając ziemię i dobytek. Kiedy upadł wpływ Niemiec na stolicę Apostolską rychło prawie wszyscy Niemcy odpadli od Rzymu, a katolikami pozostali właściwie ci tylko, których od odstępstwa powstrzymali książęta, sprzymierzeni z królem na wskroś katolickiej Hiszpanii, piastującym wówczas zarazem koronę niemiecką. Ale i te niedobitki katolicyzmu wśród Niemców marzą, jak już wspomnieliśmy, o opanowaniu stolicy Apostolskiej”<sup>40</sup>.

Prasa pomorska starała się informować o wszelkich przejawach współpracy między niemieckimi protestantami i katolikami wymierzonej przeciwko ludności polskiej. W oczach redaktorów współpraca ta była godna potępienia. Teksty polskich publicystów nie tylko pisane były ku przestrodze Polaków, ale i katolików niemieckich. Dziennikarze polscy próbowali pokazać „dajczkatolikom”, że współdziałając z protestantami na polu germanizacji, w praktyce szkodzili samym sobie. W jednym z artykułów z 1905 r., odnoszącym się do stosunków panujących w Tczewie, prasa polska wskazywała: „Hakatyści pracują [...] już od dłuższego czasu wszelkimi siłami nad tem, aby zniszczyć polskość, a ztąd i katolicyzm. [...] Główną swą uwagę zwraca «ostmarkenferajnu», na łowienie niemieckich katolików, aby się z nimi połączyć we walce przeciw nam Polakom. I usiłowania ich uwieńczone są często pomyślnym skutkiem, gdyż hakatyści udawają, że chodzi jedynie o walkę przeciw Polakom. Że jednak nie tylko o to im chodzi, dowodzi mowa wyższego radzcy rejencyjnego Beyera z Copot, wypowiedziana dnia 11 zm. na walnym zebraniu związku ewangelickiego w Hamburgu, w której tenże podniósł, że walka przeciwko polskości we wschodnich dzielnicach państwa pruskiego jest zarazem walką przeciw Rzymowi, a więc przeciw naszej wierze katolickiej. Oby nasi niemieccy współwyznawcy przejrzeni, w jakim niebezpieczeństwie się znajdują i wystąpili z «ostmarkenferajnu»! Nie wystarczy to jednak, powinni o celach tego ferajnu pouczyć także swych nieuświadomionych ziomeków”<sup>41</sup>.

<sup>40</sup> GT, nr 32, 8 II 1902 r.

<sup>41</sup> GGr, nr 132, 4 XI 1905 r.

Warto dodać, że na łamach prasy pojawiały się także pozytywne opinie na temat niemieckich katolików, o ile wykazywali oni chęć współpracy z Polakami. Wówczas podkreślano na przykład, że nie dali się oni „obałamucić hakatystom”<sup>42</sup>. Na ogół jednak „dajczkatolików” przedstawiano w niekorzystnym świetle. Polscy redaktorzy krytycznie oceniali ich dążenia do wprowadzania nabożeństw w języku niemieckim w polskich parafiach. Z kolei w okresach wyborczych prasa polska potępiała ich za głosowanie na „luterskich” kandydatów, w tym na pastora, co miało miejsce w okręgu lubawsko-suskim w początku 1912 r. Szczególne oburzenie polskich dziennikarzy budziło poparcie udzielone temuż pastorowi przez niektórych księży katolickich niemieckiego pochodzenia. Postawę tę w następujący sposób komentowała „Gazeta Toruńska”: „My Polacy przestaliśmy się już temu dziwić i w podobnych objawach upatrujemy jedynie nowy dowód urzędowego charakteru katolicyzmu tych panów. Czy ksiądz katolicki, głosujący na pastora luterskiego, postępuje sobie według zasad i nakazów Kościoła, na to niech sobie owi kapłani w sumieniu swoim odpowiedzą!”<sup>43</sup>.

Przez prasę polską szczególnie negatywnie oceniani byli ci duchowni niemieccy, którzy współpracowali z władzami pruskimi. W 1912 r. na łamach kilku numerów „Gazety Grudziądzkiej” opublikowano obszerny artykuł o wymownym tytule: „Dlaczego katolicyzm w Prusach Zachodnich szczególnie w diecezji chełmińskiej słabo się rozwija, a w porównaniu z postępami luterstwa, nawet się cofa?”<sup>44</sup>. W pierwszych zdaniach tegoż artykułu, ustosunkowując się do tytułowego pytania, wskazano, iż „dla tego, że dzisiaj niestety wśród księży są tacy, którzy się wysługują luterskiemu rządowi pruskiemu, są powolni na jego żądania, choć jako ludzie światli, wykształceni powinni przecież rozumieć to, co prostaczkowie rozumieją. A mianowicie, że luterski rząd pruski, jeżeli się miewa do spraw kościelnych katolickich, jeżeli stara się pozyskać sobie wiernych, uczynić ich sobie wszelkimi sposobami powolnymi, to nie czyni tego w tym celu, by służyć interesom Kościoła katolickiego, przeciwnie, czyni on to w tym celu, by jak najprędzej doczekać się tej chwili, kiedy [...] kościółek polski opustoszeje, kiedy [...] ksiądz katolicki, ostatni katolik z naszych polskich i katolickich od wieków stron”<sup>45</sup>. Autor cytowanego artykułu zwracał także uwagę, iż „to jest rzeczą tak jasną jak słońce na niebie – że rząd pruski [...], wróg Kościoła katolickiego [...], nie będzie naprawdę popierał Kościoła katolickiego, lecz zawsze i wszędzie będzie pracował tylko na zagładę jego! Jest to więc zu-

<sup>42</sup> Tamże, nr 143, 30 XI 1905 r.

<sup>43</sup> GT, nr 17, 23 I 1912 r.

<sup>44</sup> Przytoczony tytuł artykułu nie oddawał rzeczywistości. W istocie – jak już wspomniano – w początku XX w. ludność katolicka na terenie całych Prus Zachodnich liczebnie nieznacznie przewyższała ludność ewangelicką, gdy tymczasem w pierwszej połowie XIX w. katolicy stanowili 47%, zaś ewangelicy 49% tamtejszego społeczeństwa. H. Mross, *Stosunki narodowościowe wśród kleru chełmińskiego*, [w:] *Z dziejów kultury Pomorza XVIII–XX wieku. Materiały z seminarium. 26 października 1999 roku*, pod red. J. Borzyszkowskiego, Gdańsk 2001, s. 28.

<sup>45</sup> GGr, nr 73, 18 VI 1912 r.

pełnie niezrozumiałą rzeczą, jak może ksiądz katolicki w jakikolwiek sposób w sprawach religijnych, kościelnych, [...] czysto administracyjnych nawet, iść rządowi pruskiemu na rękę<sup>46</sup>. „Gazeta Grudziądzka” przyczynę opisywanego stanu rzeczy upatrywała w dotacjach udzielanych niemieckim klerykom przez rządowe fundacje, wskutek czego – w opinii redaktorów – alumni ci zostawszy duchownymi, odwdzięczali się „później luterskiemu rządowi pruskiemu”<sup>47</sup> w taki sposób, w jaki tenże sobie tego życzył. Jednocześnie dziennikarze wyrażali obawę, że nadejdą czasy, w których diecezja chełmińska przestanie być katolicką, a na jej terenie zapanuje protestantyzm<sup>48</sup>.

Na łamach polskiej prasy, księdza, który wybierał orientację niemiecką, utożsamiano wręcz z osobą Judasza. Jak wskazuje analiza „Gazety Grudziądzkiej”, znaczenie to przypisywano „dajczkatolickim” duchownym zarówno w początku XX w., jak i w ostatnich latach przed wybuchem I wojny światowej<sup>49</sup>, np. w 1912 r. jeden z redaktorów zwracał uwagę, że „żaden prawy kapłan i prawdziwy sługa Boży nie powinien się pozwolić usidlić, nie powinien iść na lep sztuczek luterskiego rządu pruskiego. [...] Ależ czyż wśród dwunastu apostołów nie było – Judasza, który za srebrniki zdradził swego Mistrza! [...] Jeżeli się więc między 12 apostołami znalazł jeden zdrajca, to też na kilkuset księży w diecezji może się znaleźć pewna liczba ludzi marnych, tak samo niegodnych sukni i urzędu kapłańskiego, jak Judasz był niegodnym apostołstwa”<sup>50</sup>.

„Dajczkatolicy” kapłani przez redaktorów polskiej prasy oskarżani byli także o szukanie „ziemskiej nagrody” i staranie się o „tłuste probostwa”. Polska prasa Prus Zachodnich, pisząc o „księżach germanizatorów”, wskazywała także, że „nie pytają oni wcale o to, czy potem piekło będzie ich głowami brukowane, [...] lecz prowadzą swoim postępowaniem lud katolicki wprost w objęcia luterstwa”<sup>51</sup>. Ponadto dziennikarze podkreślali, że „w tej pracy około zniemczenia i zlutrzeńcia wiernego ludu polsko-katolickiego pruscy polakożercy liczą na pomoc takich właśnie niegodnych kapłanów”<sup>52</sup>. W 1902 r. na łamach „Gazety Toruńskiej” – niejako ku przestrodze – opisano także przypadek niemieckiego duchownego, który wskutek bratania się z innowiercami, porzucił stan kapłański i przeszedł na protestantyzm<sup>53</sup>.

Redaktorzy polskiej prasy Prus Zachodnich niemieckim księżom pracującym w polskich parafiach zarzucali niewystarczającą znajomość języka polskiego, w czym upatrywali osłabienie gorliwości religijnej polskich parafian. Zdaniem

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> Tamże.

<sup>49</sup> Tamże, nr 49, 24 IV 1902 r.

<sup>50</sup> Tamże, nr 74, 20 VI 1912 r.

<sup>51</sup> Tamże, nr 49, 24 IV 1902 r.

<sup>52</sup> Tamże.

<sup>53</sup> GT, nr 31, 7 II 1902 r.

dziennikarzy „kaleczenie” języka polskiego w czasie kazań wywoływało jedynie śmiech i zgorszenie. Księża nieznający mowy polskiej również przedstawiani byli zarówno jako zagrażający polskiej tożsamości, jak i wierze katolickiej<sup>54</sup>. W 1912 r. jeden z publicystów „Gazety Grudziądzkiej” zwracał uwagę: „Księża germanizatorzy wprost szaleją przeciwko polskości – a trudno w to wierzyć, by nie rozumieli, że przygotowują w ten sposób zwycięski pochód i panowanie luterstwu. Tak więc gospodarzą księża Niemcy po naszych parafiach polskich wśród naszego dobrodusznego ludu polskiego, który tę gospodarkę księży germanizatorów musi opłacać tysiącami i tysiącami ofiar z pośród siebie na rzecz luterstwa lub też czerwonego pogaństwa socjalistycznego. Niech bowiem w tych parafiach, gdzie tak gospodarzą księża germanizatorzy, później komisja kolonizacyjna wykupi ziemię i wypchnie lud polski do miast lub na obczyznę, to ten lud polski, tak szczerze kochający Wiarę św., zwolna przypadnie dla katolicyzmu. W miastach bowiem księża germanizatorzy dokańczają dzieła zniszczenia, zaczętego po wsiach przez to, że ludowi polskiemu, wypartemu przez komisję kolonizacyjną do miast, odmawiają o ile możliwości wszelkich nabożeństw polskich, kazań polskich, śpiewu polskiego i t. d. [...] Mogłoby się prawie zdawać, że [księża germanizatorzy – przyp. P. Śpica] są ustanowieni jedynie na to, aby pracować dla rozwoju luterstwa i dla zatracania dusz poczciwego ludu katolickiego, a nie dla utrzymania ludu w miłości do Wiary i Kościoła i do krzewienia prawdziwej nauki Chrystusowej”<sup>55</sup>. Niemieccy duchowni wyraźnie byli także krytykowani przez dziennikarzy związanych z „Gazetą Toruńską”, na łamach której w 1902 r. opublikowano całą listę działań, które – w opinii redakcji – pozostawały w konflikcie z wiarą katolicką: „Nie po katolicku jest nadużywać Kościoła do niemczenia, nie po katolicku zmuszać dzieci polskie do niem. katechizmu, nie po katolicku i sukni kapłańskiej ubliżająco chwalić się po gazetach z pochwał, odebranych od protestanta, za niemczenie, nie po katolicku czytywać gościom pisma do naczelnego prezesa wystosowane ze żalami, że za niemczenie w Kościele nie odbiera się wynagrodzenia, nie po katolicku zbywać Polaków o kazania polskie proszących, szydzącymi słowy «zbudujcież sobie sami kościół», nie po katolicku być członkiem *Vereinów* protestanckich, mających tendencję wyraźnie antykatolicką, jak «*Vaterlaendiche Frauenvereine*» urządzające ochrony sierot – *Waisenheime* – i sprowadzające dyakoniski, nie po katolicku na lekcyach religii wychwalać gimnazystom kolonizację, szerzącą protestantyzm a wypierającą katolicyzm, nie po katolicku wyrażać radość przez depesze z powodu nowo zbudowanych zborów luterskich, które wedle słów pastora Ebla są rozsądnymi i ostojami protestantyzmu i Niemczyzny”<sup>56</sup>. Redaktorzy uważali także, że „wobec takiego postępowania niektórych duchownych, bijących Polaków do

<sup>54</sup> GGr, nr 74, 20 VI 1912 r.

<sup>55</sup> Tamże, nr 75, 22 VI 1912 r.

<sup>56</sup> GT, nr 20, 25 I 1902 r.

spółki z hakatą, milczeć, nie przyganić, nie skarcić, byłoby właśnie zaniedbaniem obowiązku, ciężącego na prasie szczerze katolickiej i na redaktorze”<sup>57</sup>.

Jak wskazują powyższe analizy, redaktorzy polskiej prasy Prus Zachodnich wyraźnie stawiali się w roli obrońców wiary katolickiej, którą jednakże niejednokrotnie w sposób instrumentalny wykorzystywali w walce przeciwko germanizacyjnej polityce zaborcy pruskiego. W rezultacie, kreowany na łamach polskich gazet obraz Niemców, nie tylko ze względów narodowych, ale i wyznaniowych, nie mógł być pozytywny. Wobec wzmożonej działalności antypolskiej tak władz pruskich, jak i środowisk związanych z Niemieckim Związkiem Kresów Wschodnich, na przełomie XIX i XX w., dziennikarze polscy stosunki polsko-niemieckie ujmowali w kategoriach wzajemnych uprzedzeń, różnic mentalnych i kulturowych oraz barier tak narodowych, jak i wyznaniowych. Pomijając kwestię wyraźnej opozycji między Polakami-katolikami a Niemcami-ewangelikami, należy zwrócić uwagę, że nawet wspólnota wiary polskich i niemieckich katolików nie stanowiła czynnika integrującego obydwie nacje. W konsekwencji wzmożonej propagandy, tak antypolskiej rozprzestrzenianej przez władze państwowe i Hakatę, jak i antyniemieckiej, stanowiącej odpowiedź przedstawicieli polskiego ruchu narodowego na politykę pruską, jedynie na poziomie zwykłych, sąsiedzkich kontaktów możliwe były wzajemne relacje między ludnością polską i niemiecką, pozbawione wyraźnych antagonizmów, jakie kreowano w publicystyce polskiej i niemieckiej tego okresu.

## Bibliografia

- „Gazeta Grudziądzka” 1902, 1903, 1905, 1907, 1912.  
„Gazeta Toruńska” 1898, 1902, 1906, 1912.  
Borzyszkowski J., *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848–1920*, Gdańsk 1986.  
Borzyszkowski J., *Rodowód społeczny duchowieństwa diecezji chełmińskiej drugiej połowy XIX w.*, [w:] *Inteligencja polska XIX i XX w.*, pod red. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1981.  
Buzek J., *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków*, Lwów 1909.  
Chlebowczyk J., *Procesy narodotwórcze we wschodniej Europie środkowej w dobie kapitalizmu*, Warszawa – Kraków 1975.  
Michalski R., *Polskie duchowieństwo katolickie pod panowaniem pruskim wobec sprawy narodowej w latach 1870–1920*, Toruń 1998.  
Michalski R., *Systemy wartości na łamach polskiej prasy pomorskiej w latach 1870–1939 oraz 1945–1980*, Toruń 1998.

<sup>57</sup> Tamże.

- Mikos S., *Wpływ powstania listopadowego na wzrost świadomości narodowej na Pomorzu Gdańskim*, [w:] *Pomorze Gdańskie*, t. 1: *Szkice polityczno-gospodarcze*, pod red. Z. Ciesielskiego, S. Gierszewskiego i in., Gdańsk 1965.
- Mross H., *Pochodzenie narodowościowe duchowieństwa diecezji chełmińskiej (1821–1920)*, „*Studia Pelplińskie*” 1985, t. 16.
- Mross H., *Stosunki narodowościowe wśród kleru chełmińskiego*, [w:] *Z dziejów kultury Pomorza XVIII–XX wieku. Materiały z seminarium. 26 października 1999 roku*, pod red. J. Borzyszkowskiego, Gdańsk 2001.
- Nykiel J., *Spoleczne uwarunkowania powołań kapłańskich i zakonnych w diecezji chełmińskiej w latach 1900–1960*, „*Studia Pelplińskie*” 1974, t. 5.
- Szeliski J., *Studenci wyższych uczelni – stypendyści Pomorskiego Towarzystwa Pomocy Naukowej w latach 1848–1918*, „*Zapiski Historyczne*” 1975, t. 40, z. 3–4.
- Śpica P., *Obrońcy polskości czy germanizatorzy? Obraz duchowieństwa katolickiego diecezji chełmińskiej na łamach „Gazety Grudziądzkiej” na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Z badań na dziejami oświaty i polskiego życia narodowego na Pomorzu Nadwiślańskim w XIX i XX wieku. Księga Pamiątkowa dedykowana Doktorowi Jerzemu Szewskowi z okazji Jubileuszu 85. rocznicy urodzin*, pod red. L. Burzyńskiej-Wentland, Gdańsk 2010.
- Śpica P., *Udział duchowieństwa katolickiego diecezji chełmińskiej w kształtowaniu świadomości narodowej Polaków na Kociewiu w latach 1898–1914*, Gdańsk 2010, maszynopis pracy magisterskiej, prom. prof. UG, dr hab. R. Grzybowski.
- Trzebiatowski K., *Prasa i organizacje polskie w regencji gdańskiej na przełomie XIX i XX wieku w świetle pruskich materiałów archiwalnych*, „*Rocznik Gdański*” 1968, t. 27.
- Trzeciakowski L., *W kręgu polityki. Polacy–Niemcy w XIX wieku*, Toruń 2002.
- Wajda K., *Obraz Niemców w publicystyce polskiej lat 1871–1914 a podziały zabiorowe*, [w:] *Regiony pograniczne Europy Środkowo-Wschodniej w XVI–XX wieku. Społeczeństwo – gospodarka – polityka*, pod red. K. Wajdy i Ralpa Schattkowsky’ego, Toruń 1996.
- Wajda K., *Społeczeństwo polskie i Kościół katolicki na Pomorzu a państwo pruskie w latach 1860–1914*, „*Studia Pelplińskie*” 1985, t. 16.
- Wierzchosławski S., *Polski ruch narodowy w Prusach Zachodnich w latach 1860–1914*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980.
- Wojciechowski M., *Stosunki narodowościowe w Prusach Zachodnich w początkach XX wieku (1900–1920)*, [w:] *Regiony pograniczne Europy Środkowo-Wschodniej w XVI–XX wieku. Społeczeństwo – gospodarka – polityka*, pod red. M. Wojciechowskiego i Ralpa Schattkowsky’ego, Toruń 1996.



## Summary

### **The Linking of National and Religious Identity and the Image of Germans in the Polish Press in West Prussia in the Late Nineteenth and Early Twentieth Century**

The development of modern nationalism and anti-Polish policy of the Prussian authorities contributed to the deterioration of Polish-German relations in West Prussia in the late nineteenth and early twentieth century. Religious differences also did not favor non-confrontational coexistence of both nations.

At that time an important role in shaping national consciousness of Pomeranian Poles played a Polish newspaper. Press repeatedly served as educational. On the pages of Polish newspaper, journalists were informing readers about the German policy and ways of fighting from germanization. The journalists also were presenting themselves as defenders of the Polish language and the Catholic faith. As a result, they were showing the Germans through the prism of national and religious differences. On the pages of the Polish press Germans Protestants and Germans Catholics were shown otherwise.

This article treats about how the Polish journalists were shaping the imagination of Poles about the German Protestants and Catholics in West Prussia in the late nineteenth and early twentieth century in the face of intensifying conflict based on nationality.

**Keywords:** West Prussia, Polish-German relations, religious relations, Pomeranian Newspaper, history of education.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.41>

Elżbieta MAGIERA

## Wykorzystanie programów nauczania szkół powszechnych po reformie z 1932 roku w kształceniu i wychowaniu spółdzielczym

**Słowa kluczowe:** szkoła powszechna po reformie Janusza Jędrzejewicza, programy nauczania do szkoły powszechnej w okresie międzywojennym, edukacja spółdzielcza w okresie międzywojennym.

### Wstęp

Rozwój kształcenia spółdzielczego nastąpił na przełomie drugiej i trzeciej dekady XX wieku, w okresie kryzysu gospodarczego, zwłaszcza po wprowadzeniu w życie ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r., która zawierała zapis stwierdzający, że szkoła powszechna stanie się podstawą wykształcenia każdego obywatela Polski<sup>1</sup>. W związku z powyższym polski ruch spółdzielczy zabiegał o to, by szkoła powszechna stała się nie tylko miejscem powszechnego kształcenia ogólnego, ale również masowego przysposobienia spółdzielczego, opartego na podstawach psychologicznych, gospodarczych i utylitarnych<sup>2</sup>. Nowoczesne programy nauczania zreformowanego szkolnictwa powszechnego, biorąc pod uwagę zdobycze nauk psychologicznych i pedagogicznych, postawiły zagadnienia wychowawcze przed dydaktycznymi<sup>3</sup>. Takie ujęcie sprawiło, że teo-

<sup>1</sup> S. Klebanowski, *Co ma nam dać szkoła powszechna?*, Warszawa 1934. Podobne przykłady analizy programu nauczania są zawarte w mojej publikacji *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2011.

<sup>2</sup> W Polsce międzywojennej ruch spółdzielczy rozwijał się intensywnie. W drugiej połowie lat 30. XX wieku funkcjonowało około 14 tys. spółdzielni zrzeszających 3 mln członków (E. Zalewski, *Polska spółdzielczość w okresie dwudziestolecia*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1938, nr 11, s. 8).

<sup>3</sup> J. Kuchta, *Psychologiczne podstawy nowych programów*, Warszawa 1932.

retycy polskiej spółdzielczości wszczęli dyskusję nad możliwością wykorzystania treści programowych w celach kształcenia i wychowania spółdzielczego<sup>4</sup>.

Zarówno ogólne założenia reformy, jak i zadania szkolnictwa powszechnego zawarte w ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. korelowały z celami i zadaniami wychowania i kształcenia spółdzielczego. Świadczy o tym wstęp do wspomnianej ustawy, w którym czytamy, że wprowadzone nowe zasady ustroju szkolnictwa miały ułatwić państwu „organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązkach i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym – zapewnić jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe oraz jak najlepsze przygotowanie do życia”<sup>5</sup>. Tak sformułowane cele wychowania sprawiły, że podstawą działalności polskiej szkoły stało się wychowanie społeczne i obywatelsko-państwowe, w którym wykorzystywano hasła zgodne z ideologią sanacji, związane z rozwojem gospodarczym kraju, pracą na rzecz państwa, współpracą i wypełnianiem obowiązków obywatelskich, życiem organizacyjnym, które dawały sposobność realizacji kształcenia i wychowania spółdzielczego<sup>6</sup>. Dowodzą tego zawarte w cytowanej ustawie zadania szkoły powszechnej, do których należało wyposażenie ucznia w „potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia społeczno-gospodarczego”<sup>7</sup>, odpowiadające wiekowi i rozwojowi uczniów. Zadania te – jak czytamy w *Programie nauki w publicznych szkołach powszechnych III stopnia* – szkoła powszechna realizuje skutecznie wówczas, „kiedy wzbudzi i wyrobi w młodzieży swoje siły i dążenia, skierowane ku własnemu rozwojowi”<sup>8</sup>.

W 1934 roku ukazał się wspomniany *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych III stopnia*, którego założenia umożliwiały realizację kształcenia i wychowania spółdzielczego, ponieważ program nauczania nie tylko odwoływał się do czynników ekonomicznych, ale posiadał zapisy stwierdzające, że:

1. „szkoła winna w całej swej pracy uwzględnić potrzeby życia gospodarczego oraz zagadnienia kulturalnego swego środowiska”<sup>9</sup>;
2. proces dydaktyczny należy oprzeć na „podłożu życiowo-praktycznym”<sup>10</sup> i dostosować do swoistych cech środowiska;

<sup>4</sup> J. Woszczak, *O program przysposobienia spółdzielczego w Polsce*, „Społem” 1934, nr 3, s. 22.

<sup>5</sup> *Ustawa o ustroju szkolnictwa*, Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389.

<sup>6</sup> Na łamach dzienników urzędowych poszczególnych kuratoriów okręgów szkolnych prowadzono ożywioną dyskusję na temat zadań szkoły powszechnej, jej planu wychowawczego, roli kierownika szkoły i jego planu pracy: F. Kulański, *Plan pracy kierownika szkoły powszechnej*, „Przyjaciel Szkoły” 1933, nr 11, s. 348–354; M. Knopp, *Koordinacja i właściwy stosunek różnych dziedzin pracy kierownika szkoły*, „Dz.U. KOS Wołyńskiego” 1932, nr 7, s. 276–288; K. Staszewski, *Troski wychowawcze szkoły powszechnej*, „Dz.U. KOS Warszawskiego” 1937, nr 3, s. 165–171. S. Smorowski, *O program i plan wychowania w szkole powszechnej*, „Dz.U. KOS Warszawskiego” 1935, nr 3–4, s. 125–129.

<sup>7</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych III stopnia*, Warszawa 1934, s. 640.

<sup>8</sup> Tamże, s. VII.

<sup>9</sup> Tamże, s. X.

<sup>10</sup> Tamże, s. XXIII.

3. należy stosować zasadę elastyczności w „zakresie doboru materiału, np. uwzględnienie warunków wsi i miasta [...] właściwości regionu, dobór odpowiednich, aktualnych zdarzeń, przeżyć młodzieży, [...] itd.”<sup>11</sup>
4. wykorzystać odpowiedni wariant treści nauczania zawartych w programie języka polskiego, geografii, przyrody, zajęć praktycznych, adekwatny dla miasta lub wsi;
5. uwzględnić „możliwości podnoszenia środowiska na wyższy poziom gospodarczy oraz uświadomienie znaczenia takiej działalności dla gospodarki państwa”<sup>12</sup>.

Zasady użyteczności, elastyczności i oparcia na środowisku sprawiały, że nauczyciel miał możliwość takiego doboru treści kształcenia, które wyposażały uczniów w wiedzę z zakresu spółdzielczości i kształtowały postawy charakterystyczne dla wychowania spółdzielczego, odwołujące się do współpracy, współdziałania i wzajemnej pomocy. Dla celów edukacji spółdzielczej wykorzystywano podobne zagadnienia programowe, jak do realizacji wychowania obywatelsko-państwowego, m.in. dotyczące dziejów pracy w Polsce, znaczenia pracy w zespole, rozwoju gospodarczego i kulturalnego państwa i inne<sup>13</sup>. W latach 30. XX wieku szczegółowe analizy wykorzystania nowych programów nauczania m.in. w szkolnictwie powszechnym do celów edukacji spółdzielczej przeprowadzali przedstawiciele ruchu spółdzielczego, zaangażowani w działalność Spółdzielczego Instytutu Naukowego, a szczególnie w powołanej w jego łonie w 1931 r. Komisji Kształcenia i Wychowania Spółdzielczego. O obowiązkach państwa i sposobach realizacji programu kształcenia i wychowania spółdzielczego dyskutowano już na drugim posiedzeniu tej komisji, 20 września 1931 r.<sup>14</sup> W pracach tej komisji brała udział m.in. Władysława Hoszowska, która stwierdzała, że treści kształcenia wszystkich przedmiotów nauczania mogą być wykorzystane w edukacji spółdzielczej<sup>15</sup>.

## 1. Treści spółdzielcze w programie języka polskiego

Celom edukacji spółdzielczej służył język polski, wskazany przez program nauczania jako przedmiot podstawowy i „ogniskowy”, który poprzez ćwiczenia

<sup>11</sup> Tamże, s. XXIX.

<sup>12</sup> Tamże, s. 312.

<sup>13</sup> I. Durejkowa, *Nachylenie gospodarcze w nowych programach*, „Sprawy Nauczycielskie” 1934, nr 2, s. 58–62.

<sup>14</sup> AAN, zespół: Spółdzielczy Instytut Naukowy, sygn. 16. *Protokół II-go posiedzenia Komisji dla zbadania i wypracowania wychowania spółdzielczego w Polsce, odbytego w dniu 20 września 1931 r.*

<sup>15</sup> W. Hoszowska, *Kształcenie i wychowanie spółdzielcze a programy szkoły powszechnej*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 238; W. Hoszowska, *Gospodarcze nastawienie w programach szkół ogólnokształcących*, „Ruch Pedagogiczny” 1933/4, nr 5, s. 168–179.

w zakresie mówienia, pisania i czytania przyczyniał się do wytworzenia „głębokiej i zasadniczej więzi między wszystkimi obywatelami Polski i wszystkimi jej warstwami społecznymi, podstawowej wspólnoty, możliwości porozumienia się i zrozumienia”<sup>16</sup>. Zdaniem W. Hoszowskiej ten zapis programowy stwarzał możliwość potraktowania spółdzielczości „jako zjawiska życia kulturalnego [...], aby dziecko, które ma stać się obywatelem Polski, opartej na współdziałaniu obywateli, rozumiało znaczenie współdziałania i wzajemnej pomocy w najbliższym otoczeniu, a stopniowo, w miarę rozszerzania się kręgów pojęć i zainteresowań w całokształcie życia państwowego”<sup>17</sup>. Z tego zapisu wynikało, że nauczyciel szkoły powszechnej miał ilustrować lekcje przykładami współdziałania, podejmowanego w najbliższej okolicy, w organizacjach uczniowskich, młodzieżowych, oświatowo-kulturalnych i zrzeszeniach dorosłego pokolenia, w tym w spółdzielniach rolniczych, spożywców i innych.

Język polski służył do ukazania podstaw ideologicznych ruchu spółdzielczego, do których należały przykłady wzajemnej współpracy i współdziałania zawarte w tekstach czytanek i lekturach szkolnych. Ćwiczenia w mówieniu, czytaniu i pisaniu, beletrystyka spółdzielcza oraz lektura czasopism spółdzielczych, dziecięcych i młodzieżowych pozwalały na przeanalizowanie znaczenia wspólnej pracy i zachęcały do podejmowania różnych przedsięwzięć. W szkole powszechnej drugiego stopnia, realizującej drugi szczebel programu nauczania poruszano zagadnienia spółdzielcze podczas realizacji treści programowych sformułowanych jako: „Lud przy pracy i zabawie, wierzenia, zwyczaje i obyczaje, stroje, budownictwo. Obrazki z życia miast polskich w teraźniejszości i przeszłości”<sup>18</sup>. Problematyka ta dawała możliwość wskazania uczniom na rolę spółdzielczości w mieście i na wsi.

W. Hoszowska, komentując możliwości wykorzystania treści programowych języka polskiego do celów wychowania i kształcenia spółdzielczego, pisała, że: „Trzeba i należy uświadomić dziecku swoisty w instytucjach spółdzielczych stosunek człowieka do człowieka, oparty na równości praw i obowiązków, na wspólnej pracy dla wspólnego dobra, a nie na krzywdzie i wyzysku jednego człowieka przez drugiego, silniejszego majątkiem lub władzą”<sup>19</sup>. Oprócz spółdzielczości polskiej uczniowie szkół powszechnych mieli możliwość zapoznania się z ruchem spółdzielczym naszych sąsiadów, co umożliwiały treści programowe języka polskiego w klasie V: „Obrazki z życia naszych sąsiadów”<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> *Program...*, s. 248–249.

<sup>17</sup> W. Hoszowska, *Realizacja idei spółdzielczości w nauczaniu języka polskiego w szkole powszechnej*, „Praca Szkolna” 1936/7, nr 2, s. 37.

<sup>18</sup> *Program...*, s. 117.

<sup>19</sup> W. Hoszowska, *Kształcenie i wychowanie spółdzielcze a programy szkoły powszechnej*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 243.

<sup>20</sup> Podczas omawiania spółdzielczości zagranicznej należało wykorzystać istniejącą na ten temat literaturę popularnonaukową: W. Bzowski, *Jak rolnicy w Danii doszli do zamożności*, Warszawa 1921; tenże, *Co to jest spółdzielczość rolnicza*, Warszawa 1930; H. Orsza-Radlińska, *Ta-*

Lekcje języka polskiego służyły ukazaniu wzorowej działalności całych wsi spółdzielczych, m.in. Liskowa czy Handzlówki<sup>21</sup>. Uczniowie zapoznawali się ze spółdzielczością rolniczą, spożywców, kredytowo-oszczędnościową, usługową, ze spółdzielniami zdrowia, piekarniami spółdzielczymi, spółdzielniami mleczarskimi i innymi, a najczęściej z takimi, które działały w najbliższej okolicy szkoły powszechnej, do której uczęszczali. W zapoznawaniu uczniów ze spółdzielniami funkcjonującymi w najbliższym środowisku nie chodziło o sprawy techniczne czy organizacyjne, ile o ukazanie roli ruchu spółdzielczości w rozwoju gospodarczym państwa i społeczeństwa oraz podnoszeniu poziomu kulturalnego wsi i miast<sup>22</sup>.

Możliwości nawiązania do spółdzielczości dawał program języka polskiego do klasy VII, a zwłaszcza jego zapis: „utwory popularnonaukowe mogą dotyczyć życia sławnych ludzi, sztuki ludowej, instytucji humanitarnych, społecznych, itp.”<sup>23</sup>. Ten zapis stanowił okazję do oparcia ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu na literaturze popularnonaukowej i beletrystycznej z zakresu spółdzielczości oraz życiorysach znakomitych teoretyków i praktyków polskiego ruchu spółdzielczego, do których zaliczano Edwarda Abramowskiego, Stanisława Staszica, Franciszka Stefczyka, Piotra Wawrzyniaka i innych<sup>24</sup>. Wśród tematów znalazła się problematyka związana z życiem gospodarczym i kulturalnym w środowisku, dotycząca szczególnie pracy w różnych zawodach, wyróżniających okolice, w której mieszkali uczniowie, instytucji gospodarczych, kulturalnych i społecznych, chórów, kół młodzieży, świetlic i innych przejawów życia zorganizowanego<sup>25</sup>. W tej problematyce mieściła się również spółdzielczość, która intensywnie rozwijała się wśród ludności wiejskiej w okresie międzywojennym i była rozumiana jako środek umożliwiający podnoszenie poziomu życia ekonomicznego i kulturalnego nie tylko dzieci i młodzieży, ale również dorosłych mieszkańców wsi i miast.

Przy tej okazji należy wspomnieć, że W. Hoszowska wskazywała nauczycielom szkół powszechnych na potrzebę przedyskutowania z młodzieżą ostatniej klasy roli spółdzielczości w przebudowie gospodarczej polskiej wsi. Chodziło o to, aby absolwenci szkół powszechnych rozumieli znaczenie różnych rodzajów spółdzielczości: spożywców, rolniczej, handlowej, wytwórczej, w tym wytwórczości ludowej i chałupniczej oraz zdawali sobie sprawę z konieczności unowocześnienia wiejskich form produkcji<sup>26</sup>. Biorąc pod uwagę problemy najbliższego

---

*jennica z Danii. Wrażenia z wycieczki*, Warszawa 1926; M. Orsetti, *Karol Fourier, apostoł pracy radosnej*, Warszawa 1927 i inną.

<sup>21</sup> J. Reizer, *Handzlówka. Wzorowa wieś spółdzielcza*, Warszawa 1936; W. Błaziński, *Działalność spółdzielni i organizacji rolniczych w Liskowie*, Warszawa 1928.

<sup>22</sup> S. Godecki, *Spółdzielczość w wychowaniu i nauczaniu*, Warszawa 1939.

<sup>23</sup> *Program...*, s. 209.

<sup>24</sup> W. Hoszowska, *Realizacja idei spółdzielczości w nauczaniu języka polskiego w szkole powszechnej*, s. 37–38.

<sup>25</sup> *Program...*, s. 208.

<sup>26</sup> W. Hoszowska, *Kształcenie i wychowanie spółdzielcze a programy szkoły powszechnej*, s. 250.

środowiska W. Hoszowska pisała o konieczności zapoznania uczniów z potrzebą elektryfikacji wsi, którą – ze względu na wysokie koszty – łatwiej można było przeprowadzić dzięki instytucjom spółdzielczym. Pomocą w tym zakresie mógł służyć program fizyki dla klasy VII i jego hasło: „czerpać materiał z różnych urządzeń technicznych”<sup>27</sup> oraz program zajęć praktycznych, zgodnie z którym „ze sposobami mechanicznego obrabiania drzewa i metalu (obrabiarki) należy zaznajamiać młodzież podczas wycieczek, oraz zapoznawać praktycznie z budową, użytkowaniem i ostrzeniem potrzebnych narzędzi”<sup>28</sup>.

## 2. Program geografii a kształcenie i wychowanie spółdzielcze

Realizacja celów edukacji spółdzielczej mogła się odbywać się na lekcjach geografii, która w klasie trzeciej była realizowana łącznie z nauką o przyrodzie. Podstawę tego przedmiotu stanowiła praca ludzi z najbliższego środowiska. Z jednej strony pozwalał on ukazać znaczenie pracy w taki sposób, żeby uczeń „dostrzegł wysiłek ludzki, włożony w każdą, nawet drobną rzecz”, z drugiej zaś pozwalał kształtować postawy wychowanków, rozbudzając „świadomość wzajemnej zależności między pracami ludzi w różnych środowiskach”<sup>29</sup>. W sposób szczególny zależało autorom programu na tym, by uczniowie szkół powszechnych zrozumieli współzależność i formy wymiany między wsią a miastem, czemu służyły m.in. hasła programowe, dotyczące sprzedaży „nabiału i mięsa w sklepach i na targach” oraz „Handlowe i fabryczne dzielnice miasta”<sup>30</sup>. Nauczyciel, realizując problematykę sprzedaży, wskazywał na jej różne formy, nie tylko indywidualne, ale i spółdzielcze. Realizacja zagadnień gospodarczych, które kryły się choćby pod hasłem „Handel warzywami i owocami”<sup>31</sup>, mogła również służyć wprowadzeniu w problematykę spółdzielczości.

Podobnie w klasie IV program geografii z nauką o przyrodzie umożliwiał osiągnięcie celów edukacji spółdzielczej. W treściach programowych zatytułowanych „W krainie pól uprawnych” mieściło się hasło „wieś wielkopolska”, które zachęcało do wskazania znaczenia „Rolników” – wielkopolskich spółdzielni rolniczo-handlowych oraz banków ludowych, tworzonych przez wspomnianych patronów spółdzielczości wielkopolskiej: ks. A. Szamarzewskiego i ks. P. Wawrzyniaka. Omówienie zarysu ich życia i działalności posiadało aspekt wychowawczy, byli to bowiem ludzie odpowiedzialni za dobro społeczne, solidarnie przeciwstawiający się germanizacji, podnoszący poziom życia gospodarczego Wielkopolski. Omówienie innych haseł programowych geografii z przyrodą, ta-

<sup>27</sup> *Program...*, s. 339.

<sup>28</sup> *Tamże*, s. 401.

<sup>29</sup> *Tamże*, s. 60.

<sup>30</sup> *Tamże*, s. 54.

<sup>31</sup> *Tamże*, s. 85.



kich jak: „Połów ryb” lub „Z flisakami do Gdańska”, stwarzało możliwość uwrażliwienia uczniów na potrzebę pracy w zespole, która była podstawą działalności ruchu spółdzielczego. W programie nauczania do szkoły powszechnej odnajdziemy wiele przykładów hasel ukazujących pracę w zespole, współpracę i współdziałanie, wzajemną pomoc, choćby w najbliższym otoczeniu. Temu celowi służyła tematyka pogadanek, dotycząca zwyczajów, prac, zajęć i zabaw w najbliższej okolicy, która nie tylko podkreślała znaczenie kultury wiejskiej, ale też zapoznawała uczniów z różnymi formami wzajemnej pomocy.

Program nauczania geografii do klasy V przewidywał temat „Dorobek gospodarczy Wielkopolski”, umożliwiający pokazanie uczniom dorobku spółdzielczości wielkopolskiej od okresu zaborów po Niepodległą Polskę włącznie z jej patronami: ks. Augustynem Szamarzewskim, ks. Piotrem Wawrzyniakiem i bp. Stanisławem Adamskim. Uczniowie w klasie piątej byli informowani o rozwoju ruchu spółdzielczego w Europie. Dla przykładu podczas omawiania problematyki poświęconej geografii Niemiec czy Anglii poruszano kwestie związane ze spółdzielczością kredytową Raiffeisena oraz pierwszą spółdzielnią angielską, którą założyli tkacze rocdelscy. Spółdzielczość jako jedna z form handlu była zawarta w programie geografii klasy VII, nastawionym na zaprezentowanie życia gospodarczego Polski ze szczególnym uwzględnieniem okolicy, który nakażywał omówić z uczniami, zasady organizacji, typy i rodzaje spółdzielni oraz statut spółdzielni<sup>32</sup>. Absolwenci szkół powszechnych mieli rozumieć, że przemysł, rolnictwo i handel były obszarami rozwoju polskiego ruchu spółdzielczego.

### **3. Program zajęć praktycznych w kontekście kształcenia i wychowania spółdzielczego**

Dla celów edukacji spółdzielczej były wykorzystywane zajęcia praktyczne, obejmujące kulturę życia codziennego, rękodzieło i prace w ogródku szkolnym. Przesłaniem tego przedmiotu nie była tylko ścisła nauka manualnych czynności, służących wykonaniu określonego przedmiotu lub zadania, ale wdrażanie uczniów do pracy w zespole, zwłaszcza służącej ogółowi uczniów<sup>33</sup>. Zajęcia praktyczne oparte na pracy w zespole, wspólnym planowaniu i wykonaniu zadań przygotowywały dzieci i młodzież do spółdzielczych form pracy, służyły społecznieniu dzieci i młodzieży oraz rozwijaniu ich samodzielności. Praca w zespole stanowiła podstawę zajęć z zakresu gospodarstwa domowego, ogrodnictwa i hodowli, proponowanych przez program nauczania, szczególnie w VII klasie szkoły powszechnej. Przedmiot ten zawierał swoiste wartości kształcące i wychowawcze, ponieważ prace ręczne dzieci i młodzieży sprawiały, że uczniowie

<sup>32</sup> Tamże, s. 217.

<sup>33</sup> Tamże, s. 101.

wykonując określone czynności w różnych miejscach, w tym w spółdzielniach wytwórczych i usługowych, nabywali nie tylko umiejętności technicznych i społecznych, ale uczyli się stosunku do pracy oraz jej roli i znaczenia dla człowieka, państwa i społeczeństwa<sup>34</sup>.

Dzieci i młodzież miała również okazję zrozumieć znaczenie pracy dla innych. „W porozumieniu z czynnikami samorządowymi – czytamy w programie zajęć praktycznych – mogą być wykonane z wikliny lub z drzewa ławeczki wypoczynkowe przy drogach lub skwerkach, drogowskazy lub tablice orientacyjne, kosze na śmieci, sadzenie drzewek przydrożnych, itp”<sup>35</sup>. Program zajęć praktycznych zachęcał uczniów do „ofiarowywania instytucjom opieki społecznej wykonywanych przez siebie zabawek, pomocy naukowych, robót dzianych, przedmiotów codziennego użytku w wypadkach nadmiaru tych przedmiotów”<sup>36</sup>. Był to sposób na osiągnięcie dochodu przeznaczanego na potrzeby całej szkoły, który uświadamiał uczniom znaczenie kapitału społecznego. Wykonując zajęcia rękodzielnicze, dzieci uczyły się rachunku kalkulacyjnego.

Nauczyciel zajęć praktycznych zapoznawał uczniów klas V i VI z możliwością indywidualnej lub spółdzielczej formy zakupu i sprzedaży. Tłumaczył wartości ekonomiczne, społeczne i kulturalne, leżące u podstaw ruchu spółdzielczego. Wyjaśniał uczniom, że fundusz społeczny poszczególnych spółdzielni służył zakładaniu przedszkoli, szkół, bibliotek, szpitali, czytelni, domów ludowych i innych placówek<sup>37</sup>. W ten sposób uczeń uzyskiwał elementarne podstawy etyki społecznej i przygotowywał się do zagadnień poruszanych w klasie VII, związanych z organizacją życia gospodarczego i kulturalnego na wsi i w mieście na zasadach spółdzielczych.

#### 4. Program historii wobec zagadnień spółdzielczych

Program historii również zawierał takie treści nauczania, które nadawały się do kształcenia i wychowania spółdzielczego, choćby podczas realizacji haseł programowych dotyczących wsi osadniczej czy życia w mieście średniowiecznym, mieszczaństwa, handlu i kupiectwa. Realizacja tych zagadnień programowych mogła stanowić wstęp do dalszych rozważań związanych ze spółdzielczością, ponieważ pozwalała na zaakcentowanie udziału ludzi w życiu społecznym miast, organizowania cechów i gildii, samorządu miast i wsi w średniowieczu. Przedstawiciele ruchu spółdzielczego wyrażali opinię, że problematyka realizowana na lekcjach historii powinna służyć nie tylko wskazaniu na przykłady

<sup>34</sup> W. Hoszowska, *Rola nauczycielstwa w rozwoju ruchu spółdzielczego w Polsce...*, s. 90.

<sup>35</sup> *Program...*, s. 402.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> W. Hoszowska, *Kształcenie i wychowanie spółdzielcze a programy szkoły powszechnej...*, s. 249.

walk, wojen i współzawodnictwa, które były w dziejach narodów i państw Europy, ale również należało poszukać wzorów „współpracy politycznej i kulturalnej”<sup>38</sup>.

Dobrą okazję do bezpośredniego nawiązania do spółdzielczości stanowił przewidziany przez program temat „Zasługi Staszica”, realizowany na lekcjach historii w VI klasie<sup>39</sup>. Stanisław Staszic jest uważany za zwiastuna polskiej spółdzielczości, tak jak w innych krajach Europy Robert Owen, William King, pionierzy z Rochdale, Herman Schulze z miasta Delitzsch czy Wilhelm Raiffeisen. Podobnie hasło programowe „Z życia i działalności wielkich ludzi” stwarzało możliwość zapoznania uczniów z życiorysami pionierów i organizatorów polskiego ruchu spółdzielczego, zwłaszcza z Edwardem Abramowskim, głównym ideologiem polskiej spółdzielczości, Stefanem Stefczykiem, Edwardem Mielczarskim i innymi.

Okazji do wyposażenia uczniów w wiadomości z zakresu spółdzielczości oraz kształtowania postaw spółdzielczych dostarczał materiał historii do klasy VII, obejmujący trzy części: „Współżycie ludzi w państwie – ustroj Państwa Polskiego”; „Obowiązki obywateli polskich wobec Państwa”; „Prawa obywateli polskich i Państwa opieka nad nimi”<sup>40</sup>. W jego zakres wchodziła problematyka związana ze współdziałaniem, które stanowiło podstawę ideologii kooperatywu. Poza tym materiał nauczania historii do klasy VII obejmował obowiązki obywatela w różnych miejscach: „w samorządzie gminnym i powiatowym, w komisji wyborczej, w sądzie przysięgłych, w stowarzyszeniu spółdzielczym, itd.”<sup>41</sup>, które stanowiły okazję do analizy obowiązków członków różnych instytucji, w tym spółdzielczych. Lekcje historii służyły więc do zapoznania się z obowiązkami członków spółdzielni, ponieważ wspomniane wyżej hasło programowe dotyczące funkcji publicznych obywateli wymagało, aby absolwent szkoły powszechnej rozumiał zakres, sposoby i możliwości wypełniania obowiązków członkowskich w stowarzyszeniu spółdzielczym.

Materiał nauczania historii w ostatniej klasie szkoły powszechnej przewidywał również potrzebę zapoznania uczniów z różnymi zawodami, przygotowa-

<sup>38</sup> Tamże, s. 246.

<sup>39</sup> Stanisław Staszic (1755–1826), wybitny uczony, działacz społeczny i polityczny jest uważany za prekursora polskiej spółdzielczości, zwłaszcza wiejskiej. W działalności Towarzystwa Hrubieszowskiego, prowadzącego działalność filantropijną, tkwią elementy samopomocy społecznej i samorządu ludowego, solidarnego współdziałania i solidarnej odpowiedzialności, a zatem takie, na których oparła się ideologia spółdzielczości polskiej. Towarzystwo hrubieszowskie jest uważane za najbardziej dojrzałą organizację przedspółdzielczą w Europie (*Stanisław Staszic prekursor spółdzielczości chłopskiej w Europie*, red. L. Marszałek, Warszawa 1966, s. 59–70; *150 lat Hrubieszowskiego Towarzystwa Rolniczego*, Warszawa 1967; J. Grzywicka, *Ekonomiczne poglądy Stanisława Staszica*, Warszawa 1957, s. 327–334; H. Orsza, *Stanisław Staszic jako działacz społeczno-oświatowy*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1926, nr 1, s. 1–6; C. Leśniewski, *St. Staszic, jego życie i ideologia w dobie Polski niepodległej*, Warszawa 1926).

<sup>40</sup> *Program...*, s. 212–213.

<sup>41</sup> Tamże, s. 213.

niem do nich w kontekście własnego środowiska, poradnictwem zawodowym, organizacjami zawodowymi oraz oszczędnością i organizacjami oszczędnościowymi, do których należały spółdzielcze kasy oszczędnościowo-pożyczkowe.

## 5. Program matematyki a treści spółdzielcze

Kształceniu i wychowaniu spółdzielczemu służyły treści programowe matematyki, które były ściśle związane z problematyką wychowawczą, ponieważ program nakładał „na zadania matematyczne obowiązek służby obywatelskiej: służyć one muszą przysposobieniu gospodarczemu wychowanków szkoły powszechnej. Zadania tego rodzaju są oznaczone w programie jako zadania praktyczne”<sup>42</sup>. Przykładem mogą być hasła programowe do klasy V: „Stosowanie nabytych umiejętności do zagadnień, w szczególności z zakresu życia praktycznego. Tabele statystyczne. Rachunki za towar. Spisy inwentarzowe (np. w sklepie szkolnym). Książka kasowa”<sup>43</sup>. W tym zapisie należy podkreślić wymieniony sklepik uczniowski, który stanowił praktyczną formę realizacji założeń ideologii spółdzielczej na terenie szkolnictwa powszechnego i służył nie tylko poznawaniu, ale również praktycznemu stosowaniu przez uczniów rachunków<sup>44</sup>. Podobnie treści programowe matematyki w klasie VI, określone m.in. w haśle: „Obliczenia procentowe, rabat i konto w rachunkach za towary, procenty w prostych zestawieniach statystycznych”<sup>45</sup>, pozwalały rozwijać praktyczne umiejętności uczniów, dotyczące założenia, prowadzenia i zamknięcia rachunków, umiejętności wykazania zysków i strat. Zadania z treścią zawierały wartości wychowawcze i kształcące, które pozwalały na rozwijanie praktycznych umiejętności matematycznych, związanych z funkcjonowaniem na przykład gospodarstwa nabiałowego matki, sadowniczego ojca, czy spółdzielni uczniowskiej. Uczniowie praktycznie trenowali umiejętności kupna i sprzedaży, zapisywania rachunków, stosowania wag i miar, obliczenia procentów i inne. W tym celu stosowano pracę w zespole oraz wykorzystywano księgi kasowe, inwentarzowe, towarowe i kwitariusze.

Program matematyki służył uświadomieniu młodzieży znaczenia spółdzielczości oszczędnościowo-pożyczkowej oraz jej roli w rozwijaniu rolnictwa i rzemiosła. Wśród haseł programowych matematyki uwzględniono w klasie VII realizację „wiadomości o wekslach, o PKO, przykłady stosowania procentów w zagadnieniach statystycznych i ekonomicznych. Kalkulacja i kosztorysy”<sup>46</sup>.

---

<sup>42</sup> Tamże, s. 135.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> M. Godecki, *Spółdzielczość w szkole*, „Spółnota” 1935, nr 6; I. Durejkowa, *Nachylenie gospodarze w nowych programach*, „Sprawy Nauczycielskie” 1934, nr 2, s. 58–62.

<sup>45</sup> *Program...*, s. 181.

<sup>46</sup> Tamże, s. 225.

W uwagach programowych czytamy, że uczniowie ostatniej klasy szkoły powszechnej mieli poznać działalność „miejscowej instytucji oszczędnościowo-kredytowej, np. Komunalnej Kasy Oszczędności, z uwzględnieniem sprawy drobnego kredytu”<sup>47</sup>. To hasło programowe pozwalało na przedstawienie uczniom Kas Stefczyka.

## 6. Uwagi o realizacji programu

Zgodnie z uwagami do realizacji programu nauczania w szkole powszechnej wszystkie treści nauczania, w tym te analizowane w niniejszym artykule i dotyczące spółdzielczości, miały być podawane uczniom nie tyle w formie barwnych obrazów, ile stanowić punkt wyjścia do pogadanek i rozmów z uczniami oraz rzetelnych wyjaśnień nauczyciela. Uczeń uzyskiwał wiadomości z zakresu spółdzielczości za pomocą obserwacji, lektury, ilustracji, wycieczek, kompetentnych informacji uzyskanych od nauczyciela. Program uwypuklał jasny, praktyczny, życiowy i wyraźnie powiązany z potrzebami i warunkami środowiska charakter uzyskiwanych wiadomości. Zalecał unikanie prawnych zawiłości, trudnych definicji i abstrakcyjnego tłumaczenia, a stosowanie poznawania rzeczywistości spółdzielczej na podstawie bezpośredniej obserwacji, pogładowe, z wykorzystaniem wycieczek.

Programy nauczania wszystkich przedmiotów w szkolnictwie powszechnym zalecały wycieczki. Przykładem niech będzie program zajęć praktycznych, który zachęcał do organizowania wycieczek do najbliższych warsztatów pracy: stolarni, ślusarni, kuźni, gospodarstw rolnych i innych. Udział dzieci i młodzieży w tych wycieczkach służył nie tylko zapoznaniu uczniów z charakterystycznymi dla określonego środowiska formami pracy, ale równocześnie stanowił doskonałą okazję do zapoznania się z narzędziami pracy, ich wykorzystaniem, z surowcami i materiałami stosowanymi w produkcji oraz miał wybitnie wychowawczy charakter. Wycieczki odgrywały ważną rolę w rozwijaniu idei współdziałania, ponieważ mobilizowały uczniów do podejmowania wspólnych inicjatyw, wyrabiały umiejętności organizatorskie, rozbudzały zainteresowania i stwarzały możliwości rozwijania pomysłów i twórczej pracy. Sama młodzież na łamach prasy opisywała korzyści płynące z wycieczek spółdzielczych<sup>48</sup>. Wydział Propagandy Związku Spółdzielni Spożywców RP „Społem” apelował do władz i stałych pracowników spółdzielni o umożliwienie odbycia przez młodzież wycieczek spółdzielczych<sup>49</sup>.

Żeby ułatwić realizację kształcenia spółdzielczego na terenie szkoły powszechnej, polski ruch spółdzielczy podjął wysiłek opracowania pomocy dydak-

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> B. a., *Znaczenie wycieczek spółdzielczych*, „Spółnota” 1923, nr 49, s. 5; F. Mittek, *Idea współdziałania w nowoczesnej szkole*, Włocławek 1936, s. 44.

<sup>49</sup> B. a., *W sprawie wycieczek do stowarzyszeń młodzieży szkolnej*, „Społem” 1923, nr 13, s. 3.

tycznych. Warto również wspomnieć o beletrystyce spółdzielczej dla dzieci, reprezentowanej przez prace Janusza Korczaka, Władysławy Kieślańskiej, Marii Kownackiej, Izy Nicholson, Edwarda Szymańskiego, Jana Wolskiego i innych, która w swojej treści zawierała wartości związane ze spółdzielczością<sup>50</sup>. Dużą rolę odgrywało również czasopismo „Młody Spółdzielca” (1936–1945), wydawane nakładem Związku Spółdzielni Spożywców RP „Społem”, adresowane do dzieci i młodzieży, które można było wykorzystać w procesie kształcenia i wychowania uczniów w szkole powszechnej. Czasopismo to zostało zatwierdzone w lipcu 1937 roku przez Ministerstwo WRiOP do użytku szkolnego, do bibliotek wyższych klas szkoły powszechnej i niższych gimnazjum<sup>51</sup>. Poza tym Konferencja Sekcji Spółdzielczej Wydziału Społeczno-Oświatowego ZNP dla nauczycieli – spółdzielców, zorganizowana w kwietniu 1932 roku, zwróciła się do redakcji „Płomyka”, aby jak najczęściej zamieszczała artykuły i korespondencje z życia spółdzielni uczniowskich<sup>52</sup>. Warto wspomnieć o inicjatywach lokalnych, których przykładem było czasopismo dla młodzieży wrocławskich szkół powszechnych zatytułowane „Wspólnymi Siłami”, wydawane przez Spółdzielczą Księgarnię Szkolną we Wrocławku<sup>53</sup>.

Opracowano również zestaw lektur popularnonaukowych o tematyce spółdzielczej, do którego zaliczono między innymi prace E. Abramowskiego, J. Bieleckiego, Z. Chmielewskiego, M. Dąbrowskiej, F. Dąbrowskiego, K. Haubolda, M. Rapackiego, S. Thugutta, J. Wolskiego. W. Hoszowska przygotowała pogadanki dla uczniów szkół powszechnych, których celem było zapoznanie dzieci z różnymi typami spółdzielczości<sup>54</sup>.

## Zakończenie

Uwarunkowania ekonomiczne odbudowy państwa polskiego po latach zaborów i pierwszej wojny światowej, determinanty społeczne, wskazujące na po-

<sup>50</sup> J. Korczak, *Bankructwo małego Dżeka*, Warszawa 1930; I. Nicholson, *Promień słońca*, Warszawa 1936; J. Wolski, *Czy to bajka, czy nie bajka*, Warszawa 1925. Informacje o literaturze dla dzieci z: *Kalendarz spółdzielczy na rok 1938*, Warszawa 1937, (nakładem „Społem” ZSS RP), okładka; *Biblioteczka spółdzielni uczniowskiej*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/9, nr 9/10, s. 329; *Popularne wydawnictwa spółdzielcze*, „Społem” 1937, nr 19, s. 28–29.

<sup>51</sup> *Zatwierdzenie „Młodego Spółdzielcy” do użytku szkół*, „Młody Spółdzielca” 1937, nr 1 (7), s. 4. Por., E. Magiera, „Młody Spółdzielca” – czasopismo propagujące wychowanie spółdzielcze, [w:] *Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2013, s. 31–52.

<sup>52</sup> *Konferencja Sekcji Spółdzielczej Wydziału Społeczno – Oświatowego ZNP*, „Płomyk” 1932, nr 2, s. 145.

<sup>53</sup> B. a., *Co czytać*, „Młody Spółdzielca” 1936, nr 2, s. 12. Por., E. Magiera, *Działalność wydawnicza polskiego ruchu spółdzielczego w okresie międzywojennym*, [w:] *Działalność instytucji wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XX i pierwszych latach XXI wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2014, s. 125–144.

<sup>54</sup> W. Hoszowska, *Z dziejów walki o tani chleb, zdrowe mieszkanie i pracę dla człowieka*, Warszawa 1939.

trzebę integracji społecznej i zapewnienia podstawowych warunków życia oraz czynniki pedagogiczne, zakładające zgodność edukacji spółdzielczej z hasłami wychowania państwowego i „nowego wychowania” spowodowały, że władze oświatowe lat międzywojennych wyraziły swoje poparcie kształceniu i wychowaniu spółdzielczemu w szkolnictwie powszechnym po reformie z 1932 roku. Nowe programy nauczania zawierały treści związane ze spółdzielczością, które wchodziły w zakres przygotowania społeczno-gospodarczego dzieci i młodzieży uczęszczających do szkół powszechnych.

Dokonane analizy mogą wskazywać na fakt, że spółdzielczość była zawarta w programach nauczania szkół powszechnych niemal wszystkich przedmiotów, ale była potraktowana w sposób cząstkowy. Co prawda, autorzy programu ujęli ją wśród haseł programowych, najszerzej w treściach nauczania poszczególnych przedmiotów do klasy VII, ale spółdzielczość nie stanowiła zwartego systemu wiedzy. W związku z takim potraktowaniem zagadnień spółdzielczych można wysnuć wniosek, że programy nauczania stanowiły jedynie formę popularyzacji wiedzy z zakresu spółdzielczości. Dążąc do jej upracticznienia, zadaniem realizowanych treści programowych było przygotowanie uczniów szkół powszechnych do pracy w spółdzielniach uczniowskich oraz do uzmysłowienia im potrzeby działalności spółdzielni dorosłych jako instytucji podnoszących ekonomiczny i kulturalny poziom życia mieszkańców miast i wsi.

Wykorzystanie przez nauczycieli szkół powszechnych treści nauczania, związanych ze spółdzielczością lub zgodnie z zasadą aktualizacji – nasycenia programów nauczania poszczególnych przedmiotów problematyką spółdzielczą, prowadziło do ożywienia i uatrakcyjnienia procesu kształcenia, ponieważ przykłady z życia spółdzielni z najbliższego środowiska zwiększały możliwości poznawcze dzieci i młodzieży, wiązały emocjonalnie uczniów ze środowiskiem oraz uświadamiały możliwości społeczne osiągania wspólnych celów. W realizacji treści programowych na czoło wysuwano formy zespołowe, oparte na wspólnym poznawaniu, przeżywaniu i doświadczeniach, które umożliwiały przygotowanie do życia społecznego.

Treści poznawcze z zakresu spółdzielczości dotyczyły: charakterystyki gospodarczej i kulturalnej środowiska, znaczenia ruchu spółdzielczego dla państwa i społeczeństwa, stanu spółdzielczości w Polsce i za granicą, rodzajów i typów spółdzielni oraz ich zadań, struktury spółdzielni i jej statutu. Ich zadaniem było nie tyle wyposażenie uczniów w odpowiedni zakres wiedzy, ile kształtowanie postaw opartych na współpracy, współdziałaniu i wzajemnej pomocy. Materiał poznawczy miał stanowić „studium wzorów i przykładów przewycięzania w życiu indywidualnym i zbiorowym przejawów przemocy, wyzysku i krzywdy oraz wzorów współpracy jednostek i grup dla dobra wspólnego, by w świadomości dorastającego pokolenia wpoić przekonanie o zasadniczej różnicy, jaka panuje w zakresie możliwości kształtowania swego rozwoju między człowiekiem a innymi tworamii przyrody”<sup>55</sup>. Spół-

<sup>55</sup> W. Hoszowska, *Idea spółdzielczości w gospodarczo-społecznym wychowaniu młodzieży w Polsce*, Warszawa 1932, s. 19–20.

dzielczość bowiem była rozumiana nie tylko w kategoriach ekonomicznych, ale również w kategoriach wychowawczych, społeczno-moralnych i oświatowych.

Zadaniem programów nauczania poszczególnych przedmiotów realizowanych w szkołach powszechnych było raczej kształtowanie odpowiednich postaw ideologicznych wobec ruchu spółdzielczego, opartych na współpracy, współdziałaniu i wzajemnej pomocy. Odpowiedni dobór lektury, wynikający z zasad leżących u podstaw konstrukcji programów nauczania (elastyczności, uprzątnienia i środowiskowego dostosowania treści nauczania), oraz zastosowanie pracy w zespole umożliwiały nauczycielowi kształtowanie postaw uczniów, zgodnych z założeniami kooperatywizmu.

## Bibliografia

### Źródła

- AAN, zespół: Spółdzielczy Instytut Naukowy, sygn. 16. *Protokół II-go posiedzenia Komisji dla zbadania i wypracowania wychowania spółdzielczego w Polsce, odbytego w dniu 20 września 1931 r.*
- B. a., *Co czytać*, „Młody Spółdzielca” 1936, nr 2.
- B. a., *W sprawie wycieczek do stowarzyszeń młodzieży szkolnej*, „Społem” 1923, nr 13.
- B. a., *Znaczenie wycieczek spółdzielczych*, „Spółnota” 1923, nr 49.
- B.a., *Popularne wydawnictwa spółdzielcze*, „Społem” 1937, nr 19.
- B.a., *Zatwierdzenie „Młodego Spółdzielcy” do użytku szkół*, „Młody Spółdzielca” 1937, nr 1 (7).
- Biblioteczka spółdzielni uczniowskiej*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/9, nr 9/10.
- Bliźniński W., *Działalność spółdzielni i organizacji rolniczych w Liskowie*, Warszawa 1928.
- Bzowski W., *Co to jest spółdzielczość rolnicza*, Warszawa 1930.
- Bzowski W., *Jak rolnicy w Danii doszli do zamożności*, Warszawa 1921.
- Durejkowa I., *Nachylenie gospodarcze w nowych programach*, „Sprawy Nauczycielskie” 1934, nr 2.
- Godecki M., *Spółdzielczość w szkole*, „Spółnota” 1935, nr 6.
- Godecki S., *Spółdzielczość w wychowaniu i nauczaniu*, Warszawa 1939
- Hoszowska W., *Gospodarcze nastawienie w programach szkół ogólnokształcących*, „Ruch Pedagogiczny” 1933/4, nr 5.
- Hoszowska W., *Idea spółdzielczości w gospodarczo-społecznym wychowaniu młodzieży w Polsce*, Warszawa 1932.
- Hoszowska W., *Kształcenie i wychowanie spółdzielcze a programy szkoły powszechnej*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10.



- Hoszowska W., *Realizacja idei spółdzielczości w nauczaniu języka polskiego w szkole powszechnej*, „Praca Szkolna” 1936/7, nr 2.
- Hoszowska W., *Z dziejów walki o tani chleb, zdrowe mieszkanie i pracę dla człowieka*, Warszawa 1939.
- Kalendarz spółdzielczy na rok 1938*, Warszawa 1937, (nakładem „Społem” ZSS RP).
- Klebanowski S., *Co ma nam dać szkoła powszechna?*, Warszawa 1934.
- Knopp M., *Koordinacja i właściwy stosunek różnych dziedzin pracy kierownika szkoły*, „Dz.U. KOS Wołyńskiego” 1932, nr 7.
- Konferencja Sekcji Spółdzielczej Wydziału Społeczno-Oświatowego ZNP*, „Płomyk” 1932, nr 2.
- Korczak J., *Bankructwo małego Dżeka*, Warszawa 1930.
- Kuchta J., *Psychologiczne podstawy nowych programów*, Warszawa 1932.
- Kulański F., *Plan pracy kierownika szkoły powszechnej*, „Przyjaciel Szkoły” 1933, nr 11.
- Leśniewski C., *St. Staszic, jego życie i ideologia w dobie Polski niepodległej*, Warszawa 1926.
- Mittek F., *Idea współdziałania w nowoczesnej szkole*, Włocławek 1936.
- Nicholson I., *Promień słońca*, Warszawa 1936.
- Orsetti M., *Karol Fourier, apostoł pracy radosnej*, Warszawa 1927.
- Orsza H., *Stanisław Staszic jako działacz społeczno-oświatowy*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1926, nr 1.
- Orsza-Radlińska H., *Tajemnica z Danii. Wrażenia z wycieczki*, Warszawa 1926.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych III stopnia*, Warszawa 1934.
- Reizer J., *Handzlówka. Wzorowa wieś spółdzielcza*, Warszawa 1936.
- Smorowski S., *O program i plan wychowania w szkole powszechnej*, „Dz.U. KOS Warszawskiego” 1935, nr 3–4.
- Staszewski K., *Troski wychowawcze szkoły powszechnej*, „Dz.U. KOS Warszawskiego” 1937, nr 3.
- Ustawa o ustroju szkolnictwa*, Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389.
- Woszczak J., *O program przysposobienia spółdzielczego w Polsce*, „Społem” 1934, nr 3.
- Zalewski E., *Polska spółdzielczość w okresie dwudziestolecia*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1938, nr 1.

### Opracowania

- 150 lat Hrubieszowskiego Towarzystwa Rolniczego*, Warszawa 1967.
- Grzywicka J., *Ekonomiczne poglądy Stanisława Staszica*, Warszawa 1957.
- Hoszowska W., *Rola nauczycielstwa w rozwoju ruchu spółdzielczego w Polsce w rozwoju ruchu spółdzielczego w Polsce w latach 1918–1956*, Warszawa 1966.

- Magiera E., „*Młody Spółdzielca*” – czasopismo propagujące wychowanie spółdzielcze, [w:] *Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2013.
- Magiera E., *Działalność wydawnicza polskiego ruchu spółdzielczego w okresie międzywojennym*, [w:] *Działalność instytucji wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XX i pierwszych latach XXI wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2014.
- Magiera E., *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2011.
- Stanisław Staszic prekursor spółdzielczości chłopskiej w Europie*, red. L. Marszałek, Warszawa 1966.

## Summary

### **The Use of Elementary School Curricula in Cooperative Education and Upbringing after the 1932 Reform**

The article shows the problems of cooperative movement in the curricula of Polish elementary schools after the reform of 1932. Issues related to cooperatives were captured among the slogans of the program, but did not constitute a consistent system of knowledge. The teacher of each subject was able to address the issues of cooperative movement, using the curriculum in an adequate way. The elementary schools' curricula reformed in 1932 were intended to popularize the cooperative issues among students, so that they would equip students with the necessary knowledge and skills as well as shape attitudes required to work in a students' cooperative. Implementing the program to the contents of the individual subjects also led to the understanding of the need for adults' cooperatives. Such treatment favored the connection of the curricula with the economic life of interwar Poland and stimulation of the process of learning with the examples of cooperatives working in the closest environment.

**Key words:** elementary school after the reform of Janusz Jędrzejewicz, the curriculum of elementary school in the interwar period, cooperative education during the interwar period.

Translated by Magdalena Magiera

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.42>

Joanna KRÓL

## Reforma oświatowa z 1948 roku: uwarunkowania społeczno-polityczne, założenia i realizacja

**Słowa kluczowe:** reforma oświatowa, edukacja, indoktrynacja, selekcja szkolna.

Przedmiotem artykułu jest reforma oświatowa, którą przeprowadzono w Polsce w 1948 r. – jej uwarunkowania, podstawowe założenia oraz realizacja. Wybór tematu wynika z ugruntowanego przeświadczenia, że wzmiankowana reforma była jedną z fundamentalnych w systemie oświaty PRL i która koronowała jednocześnie wszystkie edukacyjne zmiany wprowadzane sukcesywnie od 1944 r. Każda z reform szkolnych ma swój węższy lub szerszy kontekst kulturowy, społeczny czy ekonomiczny, warunkujący jej istotę, cel i sposób wdrożenia do praktyki szkolnej. Przyjęcie powyższego założenia zadecydowało tym samym o strukturze przedłożonego artykułu, czyli osadzeniu analizowanej reformy na tle zmian o charakterze politycznym, społecznym i ekonomicznym.

Teoretycznie przesłanką każdej reformy oświatowej jest poprawa obecnego stanu rzeczy i urzeczywistnienie najlepszych z możliwych w danym okresie rozwiązań edukacyjnych. Według Wincenta Okonia reforma szkolna to „zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do nich działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych”<sup>1</sup>. Podobnie reformę szkolną rozumieją Czesław i Małgorzata Kupisiewiczowie, dokonując jednocześnie rozróżnienia pojęcia reformy w znaczeniu szerokim i wąskim. Reforma szeroka to „przebudowa całego systemu szkolnego, poczynając od jego struktury, poprzez cele i treści nauczania, a kończąc na formach organizacyjnych, metodach i środkach pracy dydaktyczno-wychowawczej”<sup>2</sup>. Istnieje też reforma w znaczeniu węższym, która rów-

<sup>1</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 239.

<sup>2</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 154.

noznaczna jest z przebudową „jednego lub kilku [...] składników systemu, w wyniku czego wyróżnia się częściowe reformy szkolne: strukturalne, programowe i metodyczne”<sup>3</sup>. Istotny jest również podział ze względu na inicjatora zmian w obrębie oświaty i wyróżnia się tu reformy odgórne (przygotowywane przez centralne władze oświatowe) i oddolne (opracowywane i realizowane przez środowisko nauczycieli, społeczników, naukowców itp.)<sup>4</sup>. W definiowaniu reformy oświatowej zwraca się jednocześnie uwagę na kwestię efektywnej jej realizacji, która jest możliwa pod warunkiem długoletniego i starannego przygotowania projektów zmian, poddanie ich pod szeroką dyskusję, opracowania programów i podręczników szkolnych, a następnie zabezpieczenia wdrażanej reformy pod względem materialnym. Niezbywalnym warunkiem powodzenia jest również odpowiednie przygotowanie nauczycieli, łącznie z uzyskaniem ich akceptacji dla projektowanych zmian<sup>5</sup>. Wydaje się, że w przedstawionych powyżej ustaleniach definicyjnych zbyt słabo zaakcentowano rolę czynników politycznych jako szczególnych uwarunkowań każdej reformy oświatowej. W. Okoń zwrócił wprawdzie uwagę na kwestię zmian społeczno-gospodarczych jako impulsu do przeprowadzenia zmian oświatowych, ale są one najczęściej pochodną przemian o wymiarze politycznym. Szczególna intensyfikacja wpływu czynników politycznych zaznaczyła się właśnie w przypadku omawianej reformy z 1948 r.

Analizę przebudowy oświaty, która nastąpiła w Polsce w 1948 r., przeprowadza się zazwyczaj z perspektywy historycznooświatowej. W niniejszym artykule chciałabym zaproponować uzupełnienie powyższego ujęcia o refleksję z zakresu socjologii edukacji. Na omawianą reformę można bowiem spojrzeć przy wykorzystaniu dwóch podstawowych dla socjologii (w tym również socjologii edukacji) orientacji teoretycznych – funkcjonalnej i konfliktowej<sup>6</sup>. Z tych dwóch perspektyw możemy też rozważać jej uwarunkowania społeczno-polityczne i realizację. W funkcjonalizmie – jak pisze Marian Niezgodą – „system oświaty jest traktowany jako podsystem generalnego systemu społecznego i jako taki ma do spełnienia wobec całości określone funkcje”<sup>7</sup>. Oświata jest tutaj m.in. instrumentem ułatwiającym i przyspieszającym proces modernizacji, w tym przemianę struktury społeczno-zawodowej, a w finale klasowo-warstwowej<sup>8</sup>. Założenia te mają szczególne zastosowanie wobec reformy z 1948 r. Jej zasadniczym celem była nie tylko wspomniana transformacja struktury społeczno-zawodowej, ale i przygotowanie w możliwie najkrótszym czasie wykwalifikowanej siły roboczej, gotowej do realizacji zadań wynikających z dziejącego się wówczas procesu intensywnej industrializacji kraju<sup>9</sup>.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Tamże; *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 180.

<sup>5</sup> W. Okoń, dz. cyt.; Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, dz. cyt.; *Pedagogika*, dz. cyt.

<sup>6</sup> M. Niezgodą, *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski. Studium socjologiczne*, Kraków 1998, s. 15.

<sup>7</sup> Tamże, s. 16.

<sup>8</sup> Tamże, s. 19.

<sup>9</sup> Tamże i s. 40.

Można jednak analizować reformę z 1948 r. zgodnie z wymogami teorii konfliktowej i wówczas pojawia się pytanie o kreatora projektowanych zmian i ich faktyczny cel. Podejście konfliktowe koncentruje się bowiem na tym, co „społeczeństwo dzieli, różnicuje i antagonizuje”<sup>10</sup>. W tym ujęciu również i system oświaty traktować należy jako sposób realizacji interesów klasowych i jako sposób realizacji władzy<sup>11</sup>. Z tego punktu widzenia transformacja systemu oświaty z 1948 r. będzie traktowana nie tyle jako wymóg określonego czasu historycznego czy racjonalnych potrzeb społecznych, ile jako urzeczywistnienie interesów konkretnej władzy, czyli w tym przypadku kręgów partyjnych. Świadczy o tym chociażby fakt, że decyzja o jej wprowadzeniu zapadła w gabinecie Biura Politycznego KC PPR w dniu 1 marca 1948 r.<sup>12</sup>

Klamrą spinającą obydwie orientacje teoretyczne jest instrumentalne podejście do oświaty, tzn. przekonanie, że „procesami społecznymi można skutecznie kierować, a system szkolny jest dogodnym narzędziem ingerencji w ich przebieg”<sup>13</sup>. Jest to dodatkowy argument za możliwością osadzenia omawianej reformy oświatowej w perspektywie funkcjonalizmu i teorii konfliktowych. Przyjmując powyższe założenie, można rozpatrywać zmianę oświatową z 1948 r. poprzez pryzmat następujących jej elementów składowych: gospodarki, struktury społecznej, sfery systemu wartości i osobowości społecznej. Elementy te, będące zarazem jej uwarunkowaniami czy mechanizmami oddziaływania, wynikały z kolei z określonych przemian politycznych po drugiej wojnie światowej. Jak nadmieniałam na początku artykułu, zmiany polityczne miały tu – jak w przypadku każdej reformy oświaty – znaczenie wiążące. Przed omówieniem wspomnianych powyżej elementów składowych reformy nakreślę pokrótce tło polityczne wdrażanych przemian edukacyjnych.

Reformę oświatową z 1948 r. można traktować jako *ukoronowanie* procesów społeczno-politycznych, które rozpoczęły się w 1944 r. Wiodącą ich ideą było dokonanie zasadniczej i trwałej zmiany w obrębie podstawowych dla funkcjonowania państwa obszarów: polityki, gospodarki, sfery życia społecznego i kulturalnego. Rok 1948 to punkt, w którym krzyżowały się dwa podstawowe dla tych zamierzeń transformacje – sowietyzacja strukturalna i ideologiczna. Pierwsza z nich osiągała właśnie swój punkt kulminacyjny, a druga apogeum fazy realizacji. Sowietyzacja strukturalna, obejmująca m.in. eliminację struktur Polskiego Państwa Podziemnego, likwidację własności środków produkcji, stworzenie rozbudowanego systemu kontroli i represji oraz legitymizację nowej władzy, właśnie się zakończyła, stanowiąc jednocześnie grunt pod wdrożenie ofensywy ideologicznej będącej uzupełnieniem procesu przejmowania władzy w Polsce przez komunistów. Realizację zadań związanych z sowietyzacją struk-

<sup>10</sup> Tamże, s. 20.

<sup>11</sup> Tamże, s. 20–21.

<sup>12</sup> L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1948–1956*, Lublin 2002, s. 156.

<sup>13</sup> M. Niezgoda, dz. cyt., s. 27.

turalną zapewniły konkretne rozwiązania prawne w postaci dekretów, w tym m.in.: dekretu z 21 lipca 1944 r. o powstaniu Ludowego Wojska Polskiego, dekretu z października 1944 r. dającego możliwość stosowania terroru wobec zbrojnego podziemia, dekretów z września i października 1944 r. o reformie rolnej i nacjonalizacji obszarów leśnych oraz dekretu ze stycznia 1946 r. o nacjonalizacji przemysłu. Uwiarygodnienie nowej władzy przyniosły natomiast referendum z czerwca 1946 r. i wybory do sejmu ze stycznia roku następnego (w obydwu przypadkach wyniki zostały sfalszowane)<sup>14</sup>. Po zrealizowaniu podstawowych założeń w zakresie sowietyzacji strukturalnej można było przystąpić do zmian mieszczących się pod pojęciem sowietyzacji ideologicznej. Jej istotą było dokonanie trwałej transformacji świadomości ludzkiej, przejawiającej się w reorientacji sposobu postrzegania rzeczywistości i interpretacji dokonujących się w niej przemian, modyfikacji w systemie wytwarzania i dystrybucji prawdy oraz przełomu w obszarze komunikacji językowej. Z tego powodu ofensywę ideologiczną można nazwać, za Teresą Hejnicką-Bezwińską – „wielką zmianą polityczno-kulturową”<sup>15</sup>. Płaszczyzną, na której dokonywała się realizacja wymienionych powyżej celów, była szeroko rozumiana kultura, w tym i świat edukacji. Przekształcenia w dziedzinie oświaty, co chciałabym ponownie wyraźnie zaznaczyć, rozpoczęły się jednak daleko wcześniej niż w 1948 r., który to czas należy traktować jako moment wieńczący podjęte poprzednio działania. Wśród najważniejszych rozwiązań prawnych, które mogły dawać rozeznanie co do kierunku wprowadzanej polityki oświatowej, znajdowały się m.in.: wytyczne co do organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/1945<sup>16</sup> (w tym przypadku uwagę zwraca przede wszystkim fakt wprowadzania zmian mimo wciąż obowiązującej ustawy Janusza Jędrzejewicza z 11 marca 1932 r.); okólnik z 3 października 1944 r. w sprawie obchodu święta państwowego ZSRR<sup>17</sup> (w późniejszym okresie kwestia budowania przyjaźni z ZSRR stanie się jednym z najważniejszych celów pracy szkolnej); okólnik z 24 listopada 1944 r. w sprawie akcji wychowawczej w szkołach ponadpodstawowych<sup>18</sup> (dyscyplinujący zarówno młodzież, jak i kadre pedagogiczną oraz zalecający prowadzenie takiej pracy wychowawczej, aby zapobiec angażowaniu się uczniów w działalność na rzecz „reakcji”); okólnik z 20 grudnia 1944 r. w sprawie organizacji szkolnych<sup>19</sup> (reglamentujący w praktyce pluralizm organizacyjny w szkole i będący wstępem do postępującej monopolizacji w tym zakresie i kończący się powstaniem

<sup>14</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej (w poszukiwaniu logiki zmian)*, Warszawa 2015, s. 171–176.

<sup>15</sup> Tamże, s. 216.

<sup>16</sup> *Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45. Druk Resortu Oświaty PKWN*, Lublin 1944, [w:] *Oświata polska w latach 1944–1956. Wybór źródeł*, t. 1, wyb. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1999, s. 50–55.

<sup>17</sup> Tamże, s. 56.

<sup>18</sup> Tamże, s. 57–59.

<sup>19</sup> Tamże, s. 59–60.

Związku Młodzieży Polskiej w 1948 r. oraz ostateczną likwidacją Związku Harcerstwa Polskiego w 1951 r.); okólnik z 15 grudnia 1944 r. w sprawie pogadańek o reformie rolnej<sup>20</sup> (kolektywizacja stała się sztandarową pozycją w programie politycznym nowej władzy i miała bezpośrednie wpływ na edukację).

Wybrałam zaledwie kilka przykładów z zakresu ustawodawstwa oświatowego obrazujących tendencje w rozwoju oświaty i wszystkie one pochodzą z 1944 r. Był to zabieg celowy, gdyż – jak już wcześniej wspomniałam – przekształcenia w sferze edukacji zaczęły się dużo wcześniej niż omawiana reforma szkolna z 1948 r. i przedstawione akty prawne fakt ten dokumentują. Po wtóre, moim zamiarem było ukazanie głównych celów wprowadzanych zmian i powyższe okólniki również te cele ukazują. Było to m.in.: zerwanie z dziedzictwem oświatowym II Rzeczypospolitej, podporządkowanie działalności oświatowej planom politycznym i gospodarczym oraz wyprowadzenie z nich podstawowych celów nauczania i wychowania (propagowanie sojuszu z ZSRR i udział w procesie kolektywizacji) oraz monopolizacja obszaru edukacji (choćby w zakresie funkcjonowania młodzieżowych organizacji szkolnych). Pełne rozwinięcie tych oraz innych, niewymienionych tu założeń polityki oświatowej nastąpiło właśnie w postaci reformy z 4 maja 1948 r. Jak już wspomniano, jej komponentami były gospodarka, struktura społeczna, sfera systemu wartości oraz osobowości społecznej. Dalsza część artykułu poświęcona będzie syntetycznej analizie wymienionych elementów w kontekście ich wpływu na charakter dokonywanych zmian oświatowych oraz sposobu ich realizacji.

Jednym z wiążących czynników warunkujących podjęcie decyzji o zmianie systemu oświatowego była gospodarka. Projekt 11-letniej szkoły ogólnokształcącej, obejmującej 7-letnią szkołę podstawową i 4-letnie liceum, i usankcjonowanie go na drodze prawnej instrukcją z 4 maja 1948 r.<sup>21</sup> wynikały z obowiązującym wówczas zasady instrumentalizacji oświaty i podporządkowania jej bieżącym potrzebom gospodarczym. Jak zauważa Ludwik Szuba, „partia uzasadniała decyzję koniecznością szybkiego przygotowania fachowych kadr dla gospodarki, a przede wszystkim przemysłu, który zgłaszał zapotrzebowanie na wykwalifikowanych robotników”<sup>22</sup>. Decydenci uważali, że 8-klasowa szkoła podstawowa powodowała jednoroczne opóźnienie w dopływie młodzieży do szkół zawodowych, a tym samym ich lokację na rynku pracy<sup>23</sup>. Stanisław Skrzyszewski argumentował: „Kaźde wydłużenie choćby o rok [nauki – J.K.] odpycha od niej dzieci masy pracującej. Szkoła długo trwająca jest szkołą elitarną”<sup>24</sup>. Miało to

<sup>20</sup> L. Szuba, dz. cyt., s. 90.

<sup>21</sup> *Oświata polska...*, s. 212.

<sup>22</sup> L. Szuba, dz. cyt., s. 156.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> AP Lublin, KOSL, 93, *Sprawozdanie z konferencji kuratorów i naczelników wydziałów odbytej 23 i 24 IV 1948 w Warszawie*, b.d., k. 2, za: D. Gałaszewska-Chilczuk, J.W. Wołoszyn, *Od przedszkola do studenta. Kryteria selekcji społecznej i politycznej w edukacji lat 1947–1956*, Lublin 2012, s. 47.

znaczenie kluczowe w momencie realizacji przez Polskę dwóch wielkich planów gospodarczych: w pierw 3-letniego (1947–1949), a potem 6-letniego (1950–1955). W związku z tym nastąpiła jednocześnie rozbudowa szkolnictwa zawodowego: wprowadzenie zasadniczych szkół zawodowych o okresie nauki od 2 do 3,5 lat i bardzo okrojonym programie nauczania przedmiotów humanistycznych i ogólnych; wprowadzenie techników o 5-letnim cyklu nauki, gdzie nacisk położono na kształcenie zawodowe i specjalistyczne, oraz liceów zawodowych (pedagogicznych, artystycznych) zorientowanych na przygotowanie absolwentów bezpośrednio do pracy zawodowej<sup>25</sup>. Obok zmian strukturalnych następowały zmiany w zakresie treści nauczania i wychowania. Szczególnie istotne znaczenie miały tu ministerialne wytyczne dla autorów prac programowych z 1948 r. nakazujące uwzględnienie w mających powstać programach i podręcznikach szkolnych kwestii związanych z realizacją planów gospodarczych, walką klasową na wsi i rozwojem spółdzielczości<sup>26</sup>. Powyższe wytyczne znalazły następnie swoje rozwinięcie w założeniach nowych programów nauczania 11-letniej szkoły ogólnokształcącej, które rok później na zjeździe inspektorów szkolnych przedstawił Józef Barbag<sup>27</sup>. Stały się one w ostateczności obowiązującą wykładnią wszystkich nowych programów nauczania<sup>28</sup>.

Specjalizacja i daleko posunięte uzawodowienie ponadpodstawowego szczebla szkolnictwa każą przypuszczać, że głównym celem reformy było planowe kształcenie specjalistów, gdzie logikę rynku pracy zastąpiły centralne gospodarczo-polityczne plany rozwojowe. Jak zauważa M. Niezgoda: „W powojennej Polsce trudno byłoby oddzielić decyzje gospodarcze od politycznych, ponieważ te pierwsze były zawsze lub prawie zawsze drugimi”<sup>29</sup>. Rozpoczął się proces kolonizacji oświaty przez gospodarkę<sup>30</sup>, gdyż istniejący wówczas „centralizm polityczny i gospodarczy spowodował także centralizację i biurokratyzację oświaty” a „efekty kształcenia stały się elementami polityki gospodarczej i przedmiotem centralnego planowania”<sup>31</sup>.

Rozbudowa szkolnictwa zawodowego i politechnizacja programu kształcenia ogólnego (wsparta przez fakt powołania w 1949 r. Centralnego Urzędu Szkolnictwa Zawodowego)<sup>32</sup> były ściśle powiązane z kolejnym elementem reformy oświatowej z 1948 r., czyli zaplanowaną zmianą struktury społecznej i składu zawodowego społeczeństwa. Oznacza to, że transformacja ustroju szkolnego nie miała na celu tylko zmiany natury strukturalnej, ale wnikała głę-

<sup>25</sup> S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005, s. 86–88, 178–181, 181–184.

<sup>26</sup> Tamże, s. 204.

<sup>27</sup> Tamże, s. 205–206.

<sup>28</sup> Tamże, s. 206–227.

<sup>29</sup> M. Niezgoda, dz. cyt., s. 73.

<sup>30</sup> Tamże, s. 64.

<sup>31</sup> Tamże, s. 73.

<sup>32</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 259.



boko w samą tkankę społeczną. Jak wspomniano, nie był to proces spontaniczny, ale zaplanowana i kierowana przez czynnik polityczny akcja. Celem szkoły, zwłaszcza średniej ogólnokształcącej, stało się wygenerowanie nowej inteligencji o rodowodzie robotniczo-chłopskim, wyposażonej w świadomość proletariacką. Władysław Gomułka już w 1945 r. postulował: „My dopiero musimy wychować naszych profesorów”. Słowa W. Gomułki potwierdzają przy okazji postawioną wcześniej tezę, że korzenie zmian w obrębie edukacji, które wprowadzała reforma z 1948 r., sięgały kilka lat wstecz. Dodatkowo potwierdza to wypowiedź Stanisława Skrzyszewskiego na Zjeździe Oświatowym w Łodzi również w 1945 r.: „musimy tak obmyślić reformę szkolną w Polsce, aby oświata przestała być przywilejem bogatych, a stała się udziałem chłopów, robotników i inteligencji pracującej”<sup>33</sup>. Hasło ułatwienia dzieciom i młodzieży ze środowisk robotniczo-chłopskich drogi edukacyjnej trafiło na podatny grunt, gdyż wiele środowisk społeczno-oświatowych wyrażało swoją krytyczną postawę wobec rozwiązań ustawy jędrzejewiczowskiej. Jednakże to, co miało być w zamiarze procesem demokratyzacji oświaty, szybko przerodziło się w masową produkcję tzw. pracowników umysłowych przy jednoczesnej marginalizacji uczniów rekrutujących się z rodzin tradycyjnie inteligenckich. W ten sposób, jak wskazała Hanna Palska, po raz pierwszy w historii inteligencja nie miała się formować w wyniku spontanicznych procesów społecznych, ale w rezultacie odgórnie zaplanowanego działania<sup>34</sup>. Nie można zapominać też o tym, że podjęte działania miały swój ukryty cel polityczny. Władza mogła liczyć się z tym, że ludzie, przed którymi niespodziewanie otwarto możliwości zdobycia wykształcenia, a co za tym idzie – uzyskania wyższej pozycji w hierarchii społecznej, przejawiać będą wobec swoich dobroczyńców zachowania lojalnościowe. Założenie to zyskuje na swoim prawdopodobieństwie w świetle słów Hanny Świdy-Ziemby, która uznała, że właśnie spośród ludzi z tzw. awansu społecznego rekrutowali się główni kreatorzy systemu<sup>35</sup>. Była to aż nazbyt kusząca perspektywa, aby nie podporządkować jej konkretnych rozwiązań w obszarze systemu oświatowego. Już w 1945 r., w ministerialnej instrukcji regulującej organizację roku szkolnego w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym znalazł się zapis o zwróceniu szczególnej uwagi na młodzież robotniczo-chłopską<sup>36</sup>. Zalecenie to powtórzono następnie w instrukcji o organizacji roku szkolnego 1947/1948<sup>37</sup>. Priorytety w zakresie kształtowanej struktury społecznej oddawała też reforma

<sup>33</sup> *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945 r.*, Warszawa 1945, s. 57.

<sup>34</sup> H. Palska, *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 2004, s. 16.

<sup>35</sup> H. Świda-Ziemba, *Człowiek wewnętrznie zniewolony*, Warszawa 1998, s. 107–108.

<sup>36</sup> *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty* (dalej: DzUrzMO) 1945, nr 2, poz.62, *Instrukcja z 16 VII 1945 dotycząca organizacji roku szkolnego 1945/46 w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym*.

<sup>37</sup> DzUrzMO 1947, nr 6, poz.21, *Instrukcja z 21 V 1947 w sprawie organizacji roku szkolnego 1947/48 w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym*.

z 1948 r. Klemens Trzebiatowski pisał: „Złączenie liceum ze szkołą podstawową było w ówczesnych warunkach społeczno-politycznych uzasadnione. Przyspieszało bowiem proces przekształcenia szkoły średniej z elitarnej na demokratyczną, ułatwiło przechodzenie do niej młodzieży robotniczej i chłopskiej”<sup>38</sup>. Założenie powyższe wyraźnie artykułowała również sama instrukcja ministerialna: „Szkoły powyższe [ogólnokształcące typu podstawowego i licealnego – J.K.] mają udostępnić na poziomie klas VIII–XI kształcenie ogólne przede wszystkim młodzieży robotniczej i chłopskiej”. Tryb selekcji szkolnej określały następnie okólnik z 28 maja 1948 r., powołujący przy każdej szkole ogólnokształcącej stopnia licealnego społeczno-pedagogiczne komisje kwalifikacyjne<sup>39</sup>, oraz okólnik z 19 lutego 1949 r., uruchamiający zespoły społeczno-pedagogiczne przy szkołach podstawowych<sup>40</sup>. Myślą przewodnią powołania komisji było umożliwienie „młodzieży robotniczo-chłopskiej wydatniejsze kształcenie się na poziomie średnim”<sup>41</sup>. Porównywalne zadania mieli członkowie zespołów społeczno-pedagogicznych, czyli wydzielenie z ogółu populacji klas siódmych „najdzielniejszych, najlepiej przygotowanych i najzdolniejszych uczniów spośród dzieci o utrudnionym dawniej dostępie do kultury, a w szczególności spośród dzieci robotników oraz pracujących (mało- i średniorolnych) chłopów, i pomoc tym dzieciom w przejściu do szkół średnich”<sup>42</sup>. Jednocześnie zespoły miały obowiązek sugerowania rodzicom uczniów odpowiednich kierunków dalszego kształcenia, z których na plan pierwszy wysuwało się szkolnictwo zawodowe<sup>43</sup>. Analogiczne rozwiązania obowiązywały w przypadku szkół wyższych, w których specjalne komisje miały obowiązek zapewnić odpowiedni skład społeczny na pierwszych latach studiów<sup>44</sup>. Na marginesie można zaznaczyć, że zapis o potrzebie zmiany składu społecznego jako głównym celu zabiegów rekrutacyjnych zniknął z ministerialnych dzienników urzędowych dopiero po 1982 r.

Wspomniałam, że powyższe działania kreujące tzw. nową inteligencję polską miały przynieść podwójną korzyść. Po pierwsze, systematycznej eliminacji z życia społecznego poddawano środowiska o rodowodzie inteligenckim. Po drugie zaś, jak już nadmieniono, rozwiązania prawne umożliwiające awans spo-

<sup>38</sup> K. Trzebiatowski, *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972, s. 104.

<sup>39</sup> DzUrZMO 1948, nr 6, poz.116, *Okólnik z 29 V 1948 w sprawie opieki nad młodzieżą chłopską i robotniczą zamierzającą kształcić się w szkołach średnich*.

<sup>40</sup> DzUrZMO 1949, nr 3, poz.3a, *Okólnik z 19 II 1949 w sprawie rekrutacji młodzieży do szkół stopnia licealnego*.

<sup>41</sup> DzUMO 1948, nr 6, poz.112, *Instrukcja z 1 VI 1948 w sprawie Społeczno-Pedagogicznych Komisji Kwalifikacyjnych dla przyjmowania młodzieży do szkół ogólnokształcących stopnia licealnego*.

<sup>42</sup> DzUrZMO 1949, nr 3, poz.3a, dz. cyt.

<sup>43</sup> D. Gałaszewska-Chilczuk, J.W. Wołoszyn, dz. cyt., s. 71.

<sup>44</sup> DzUrZMO 1948, nr 9, poz.145, *Zarządzenie z 3 VII 1948 w sprawie regulaminu komisji dla doboru kandydatów na pierwszy rok studiów dla państwowych szkół wyższych na rok szkolny 1948/49*.

leczny grupom do tej pory nieuprzywilejowanym legitymizowały i umacniały obowiązujący porządek polityczny.

Skuteczne legitymizowanie systemu mogły jednak zapewnić te osoby, które oprócz właściwego pochodzenia społecznego prezentowały odpowiedni światopogląd i postawę wobec wprowadzanych zmian społeczno-politycznych. Formowanie powyższych dyspozycji mieściło się w kolejnym elemencie omawianej reformy oświatowej, określonym jako sfera systemu wartości i osobowości społecznej.

Obok zadania zapewniania kwalifikowanej siły roboczej i dokonania zmian struktury społeczeństwa, oświata miała spełnić rolę narzędzia w procesie formowania nowego człowieka, określanego najczęściej jako bojownika socjalizmu. Było to zadanie priorytetowe, gdyż – jak zauważa T. Hejnicka-Bezwińska – dopiero taki człowiek był gwarantem utrzymania i trwałości nowego ładu politycznego<sup>45</sup>. Założenia reformy z 1948 r. i związane z nią programy wychowawcze i programy nauczania stawiały więc sobie za cel ukształtowanie jednostki o nowej świadomości, akceptującej nową ideologię i popierającą nowy porządek społeczny. Podstawowe cechy konstytuujące nowego człowieka to: wysoki poziom ideowy, świadomość klasowa, patriotyzm ludowy i internacjonalizm, moralność socjalistyczna, myślenie i działanie kolektywne<sup>46</sup>. Postulat kształtowania nowego obywatela prezentującego etykę socjalistyczną wybrzmiał następnie na naradzie oświatowej PPR w październiku 1948 r.<sup>47</sup>, co miało istotne znaczenie, gdyż zapadające tam decyzje stały się z kolei podstawą dla wspomnianych już w artykule wytycznych dla autorów prac programowych. Nawoływano w nich m.in. do umieszczenia w nowych treściach nauczania kwestii przyjaźni z ZSRR, negacji kultury zachodniej jako symbolu upadku i wsteczności, oraz krzewienia postawy internacjonalistycznej<sup>48</sup>. Powyższe hasła znalazły swoje pełne rozwinięcie w również już wspomnianym referacie J. Barbaga<sup>49</sup>, które ostatecznie urzeczywistniono w nowych programach nauczania. Jak zauważają Stanisław Mauersberg i Marian Walczak, w każdym z programów szkolnych – niezależnie od przedmiotu – jak mantra powtarzały się następujące cele poznawcze: „Kształtowanie naukowego poglądu na świat, opartego na fundamencie współczesnych osiągnięć materializmu dialektycznego i historycznego” i „kształtowanie moralności socjalistycznej; wychowanie w szczerym ludowym patriotyzmie i internacjonalizmie, w socjalistycznym stosunku do własności społecznej, do pracy i do twórczej myśli naukowej [...], w humanizmie socjalistycznym, i umiejętności życia w kolektywie, w świadomej dyscyplinie”<sup>50</sup>. Warto przypomnieć, że reali-

<sup>45</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 184.

<sup>46</sup> A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956 (próba modelu)*, Warszawa 1981, s. 9–19; R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013, s. 60–64.

<sup>47</sup> S. Mauersberg, M. Walczak, dz. cyt., s. 204.

<sup>48</sup> Tamże, s. 204–205; L. Szuba, dz. cyt., s. 137–138.

<sup>49</sup> S. Mauersberg, M. Walczak, dz. cyt., s. 205–206.

<sup>50</sup> Tamże, s. 207; J. Gulczyńska, *Przemiany w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym w Polsce w latach 1944–1989*, Poznań 2013, s. 97 i 98.

zacja tak postawionych priorytetów wychowawczych nie odbywała się tylko w procesie nauczania. Ich urzeczywistnienie dokonywało się również w drodze pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, w których szczególny udział przypadł uczestnictwu w różnorodnych kampaniach społeczno-politycznych (udział w akcjach propagandowych, praca na rzecz kolektywizacji wsi, samokształcenie ideologiczne, rozpowszechnianie świeckiego światopoglądu, propagowanie socjalistycznego stosunku do pracy)<sup>51</sup>. Wsparciem dla urzeczywistnienia przyjętego modelu wychowawczego było również funkcjonowanie politycznych organizacji młodzieżowych, ze Związkiem Młodzieży Polskiej na czele. Organizacja ta, powstała na Kongresie Jedności Młodzieży we Wrocławiu w lipcu 1948 r., za główny swój cel uznała uformowanie „budowniczego ludowej Ojczyzny”, cechującego się m.in. racjonalnym podejściem do rzeczywistości, wiarą w prawa przyrody i nauki, ideowością, bojowością oraz odejściem od zabobonów<sup>52</sup>. Jak celnie zauważa M. Niezgoda, zadaniem oświaty w omawianym okresie nie było przekazywanie tradycji narodowej, ale jej *przełamywanie*. Mechanizm ten przyjmował wówczas trojaki wymiar: „1) wpajania nowego, socjalistycznego systemu wartości, 2) zerwania z dotychczasową tradycją narodową i społeczną i tworzenia ich na nowo, od podstaw, 3) narzucanie nowego, świeckiego światopoglądu”<sup>53</sup>.

Modelowanie systemu wartości i osobowości społecznej według ściśle narzuconych odgórnie ram ideologicznych oraz traktowanie oświaty jako narzędzia do stworzenia nowej kategorii inteligencji afirmującej system<sup>54</sup> potraktować można jako dwa podstawowe fundamenty reformy z 1948 r. Inaczej mówiąc, jej założenia i realizacja były przykładem takiej praktyki społecznej, w której oświata jest traktowana w sposób instrumentalny, a spontaniczne procesy społeczno-edukacyjne są zastąpione przez logikę decyzji politycznych, podejmowanych przez centrum władzy komunistycznej. To przede wszystkim transformacja polityczna zdecydowała o tym, że podjęto wówczas decyzję o zmianie istoty i kształtu edukacji w Polsce. Odwołując się do ustaleń definicyjnych z początku artykułu, można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że elementami wyzwalającymi ówczesną reformę nie były na pewno ani „postęp nauk pedagogicznych”<sup>55</sup>, ani tym bardziej oddolna inicjatywa społeczności oświatowych. Stosując podział Czesława i Małgorzaty Kupisiewiczów, należy reformę z 1948 r. odczytywać jako typową reformę odgórną, czyli etatystyczną. Istotą takich zmian jest ukierunkowanie na „ideologiczną uniformizację myślenia obywateli, większe uzależnienie ich od centrum dyspozycyjnego czy polityczne umocnienie

<sup>51</sup> J. Gulczyńska, dz. cyt., s. 127–132 ; K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000, s. 251–260; L. Szuba, dz. cyt., s. 179–181, 197–201.

<sup>52</sup> *Deklaracja ideowo-programowa Związku Młodzieży Polskiej. Prawo i Statut ZMP*, Warszawa 1949, s. 4–20.

<sup>53</sup> M. Niezgoda, dz. cyt., s. 41.

<sup>54</sup> Tamże, s. 41.

<sup>55</sup> W. Okoń, dz. cyt.

zależności, posłuszeństwa i dyscypliny wobec władzy, a także blokowanie i kanalizowanie aspiracji edukacyjnych”<sup>56</sup>.

## Bibliografia

- Deklaracja ideowo-programowa Związku Młodzieży Polskiej. Prawo i Statut ZMP*, Warszawa 1949.
- „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1945, nr 2, poz. 62. *Instrukcja z 16 VII 1945 dotycząca organizacji roku szkolnego 1945/46 w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym.*
- „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1947, nr 6, poz. 21. *Instrukcja z 21 V 1947 w sprawie organizacji roku szkolnego 1947/48 w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym.*
- „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1948, nr 5, poz. 86. *Instrukcja z 4 V 1948 w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/49 w szkolnictwie ogólnokształcącym.*
- „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1948, nr 6, poz. 116. *Okólnik z 29 V 1948 w sprawie opieki nad młodzieżą chłopską i robotniczą zamierzającą się kształcić w szkołach średnich.*
- „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1948, nr 6, poz. 112. *Instrukcja z 1 VI 1948 w sprawie Społeczno-Kwalifikacyjnych dla przyjmowania młodzieży do szkół ogólnokształcących stopnia licealnego.*
- „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1948, nr 9, poz. 145. *Zarządzenie z 3 VII 1948 w sprawie regulaminu komisji dla doboru kandydatów na pierwszy rok studiów dla państwowych szkół wyższych na rok szkolny 1948/49.*
- „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1949, nr 3, poz. 3a. *Okólnik z 19 II 1949 w sprawie rekrutacji młodzieży do szkół stopnia licealnego.*
- Gołaszewska-Chilczuk D., Wołoszyn J.W., *Od przedszkola do studenta. Kryteria selekcji społecznej i politycznej w edukacji lat 1947–1956*, Lublin 2012.
- Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013.
- Gulczyńska J., *Przemiany w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym w Polsce w latach 1944–1989*, Poznań 2013.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej (w poszukiwaniu logiki zmian)*, Warszawa 2015.
- Kosiński K., *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000.

---

<sup>56</sup> *Pedagogika*, dz. cyt.

- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005.
- Niezgoda M., *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski. Studium socjologiczne*, Kraków 1998.
- Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, Warszawa 1945.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Oświata polska w latach 1944–1956. Wybór źródeł*, t. 1, wyb. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1999.
- Palska H., *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 2004.
- Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
- I Zjazd PPR – przemówienia i uchwały. Ku nowej Polsce*, Warszawa 1945.
- Radziwiłł A., *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956 (próba modelu)*, Warszawa 1981.
- Szuba L., *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1948–1956*, Lublin 2002.
- Świda-Ziemia H., *Człowiek wewnętrznie zniewolony*, Warszawa 1998.
- Trzebiatowski K., *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972.

## Summary

### The 1948 Reform: Socio-economic Conditionings, Assumptions and Implementation

The article is a presentation of conditionings, assumptions and realization of the education reform of 1948. The aim of this paper is to analysis of the reform of 1948 through two main sociological views: functional and conflict theory. Both of them show the education reform of 1948 was an example instrumental treatment of an education. The fundamental conditioning of the education reform of 1948 was political transformation and victory of communists. The aim of all of changes in an education was indoctrination, creation of a new polish intelligentsia and development of vocational schools. Realization of these assumptions took place by using many the Ministerial orders, instructions and guidelines.

**Keywords:** education reform, education, indoctrination, school selection.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.43>

Elżbieta GORLOFF

## Organizacje społeczne i ideowo-wychowawcze w życiu codziennym szkół podstawowych województwa gdańskiego (1945–1956)

**Słowa kluczowe:** szkolnictwo podstawowe, organizacje społeczne i ideowo-wychowawcze, ideologia marksistowsko-leninowska, przywództwo ideologiczne.

### Wstęp

Lata 1945–1956 to okres znaczących przeobrażeń zachodzących w działalności szkolnictwa zarówno w Polsce, jak i w województwie gdańskim. Przyjmując za kryterium przemiany polityczne i oświatowe, w cezurze niniejszego artykułu wyróżnić należy dwa podokresy.

Pierwszy to lata 1945–1948, które charakteryzowały się bezpardonową walką komunistów skupionych w PPR o całkowite przejęcie władzy w państwie. Na polu szkolnictwa, równoległe z jego odbudową<sup>1</sup>, rozpoczęła się zakrojona na szeroką skalę akcja zmierzająca – jak określa to Romuald Grzybowski – „[...] do przerwania ciągłości przekazu kulturowego”<sup>2</sup>, realizowanego przez szkołę<sup>3</sup> oraz przejęcie nad szkolnictwem pełnej kontroli i uczynienie z niej narzędzia kształtującego poglądy i postawy dzieci i młodzieży, a także grona pedagogicznego. Ważnym krokiem było tu objęcie przez Stanisława Skrzyszewskiego<sup>4</sup> teki

<sup>1</sup> Należy podkreślić, iż tuż po wojnie odbudowa i powołanie jak największej liczby placówek było priorytetowym działaniem wszystkich Polaków.

<sup>2</sup> R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności szkoły socjalistycznej. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2014, s. 22.

<sup>3</sup> Po wojnie, używając określenia Hanny Świdry-Ziemby, szkoły „rekonstruowały się”, nawiązując do tradycji i przedwojennej organizacji.

<sup>4</sup> Rolę S. Skrzyszewskiego w życiu społecznym, politycznym i oświatowym w Polsce w latach 1944–1950 przedstawił W. Chmielewski, *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)*, Warszawa 2015.

ministra oświaty oraz praktycznie równoległe tworzenie w ramach Komitetu Centralnego PPR struktur odpowiedzialnych za oświatę. Najpierw Komisji Oświatowo-Kulturalnej, a następnie Wydziału Oświaty i Kultury, których zadaniem było przygotowanie programu szerokiej ofensywy w tym obszarze, a także kontrola wszelkich podejmowanych działań związanych z jej reformowaniem<sup>5</sup>. Wzorcem była tu szkoła i pedagogika ZSRR (radziecka), a prace nad reformą prowadzili etatowi działacze PPR<sup>6</sup>. Efektem rozpoczętych przemian było wprowadzenie zarządzeniem Ministra Oświaty z 10 czerwca 1948 roku od roku szkolnego 1948/1949 jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego<sup>7</sup>.

Kolejny okres to lata 1949–1956. Po utworzeniu w grudniu 1948 roku Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, Polska weszła w okres stalinizmu – jeden z najciemniejszych okresów w swej historii. Charakteryzowało go m.in. pełne podporządkowanie życia społecznego i kierownictwa krajem od decyzji nielicznego grona mężczyzn skupionych w Biurze Politycznym i sekretariacie Komitetu Centralnego PZPR. W nowych warunkach zmieniła się również sytuacja szkoły, która stała się jedną z ważniejszych instytucji urzeczywistniających politykę partii. Przypisano jej bowiem zadanie wychowania dzieci i młodzieży w duchu moralności komunistycznej na oddanych budowniczych socjalizmu<sup>8</sup>. Tym przeobrażeniom towarzyszyły zmiany w programach nauczania i wychowania, laicyzacja placówek oświatowych łącząca się usuwaniem lekcji religii w szkole, masowe włączanie nauczycieli i uczniów w działalność organizacji politycznych i ideowo-wychowawczych<sup>9</sup>.

Od początku kształtowania nowego ustroju szkolnego władze znaczącą rolę przypisały organizacjom społecznym i ideologiczno-wychowawczym<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> J. Jakubowski, *Polityka oświatowa polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa 1975, s. 267 i 270.

<sup>6</sup> J. Król, *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957*, Kraków 2011, s. 31.

<sup>7</sup> „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” (dalej: Dz.Urz.Min.O.) 1948, nr 7, poz. 127, s. 271.

<sup>8</sup> R. Grzybowski, *Przełomy polityczne jako elementy zwrotne w polityce oświatowej PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń 2004, s. 43–51; tenże, *Polityczne priorytety i elementy codzienności...*, s. 52–70.

<sup>9</sup> Szeroko na ten temat pisali min.: A. Radziwiłł, *Model ideologii wychowawczej w latach 1948–1956. Próba rekonstrukcji i analizy*, [w:] *Polacy wobec przemocy 1944–1956*, red. B. Otwinowska i J. Żaryn, Warszawa 1996; K. Kosiński, *O nową mentalność: życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000; L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego (1944–1956)*, Lublin 2002; R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności...*, Toruń 2014.

<sup>10</sup> Zob.: M. Brodała, *Propaganda dla najmłodszych w latach 1948–1956. Instrument stalinowskiego wychowania*, [w:] *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, red. M. Brodała, A. Lisiecka, T. Ruzikowski, Warszawa 2001, s. 21–34.



W pierwszych latach po zakończeniu drugiej wojny światowej, zachowując pozory demokracji, prowadziły względnie liberalną politykę związaną z uczestnictwem różnych organizacji młodzieżowych w życiu szkoły. Wskazywały jednak wyraźnie kierownikom, jakie organizacje mogą zostać powołane i jakie są ich zadania<sup>11</sup>. W okólniku z 1944 roku stwierdzono: „na terenie szkoły mogą istnieć tylko następujące organizacje młodzieżowe! 1) Koła szkolne LM, 2) Związek Harcerstwa Polskiego – drużyny harcerskie, 3) Koła szkolne PCK, 4) Koła szkolne LOPP, 5) Szkolne hufce PW, Koło Przyjaciół Żołnierzy, 5) Samorząd szkolny, spółdzielnie uczniowskie, kółka naukowe, sportowe, dramatyczne, chóru i teatru szkolnego, 6) Koła krajoznawcze i Koła Ligi Ochrony Przyrody”<sup>12</sup>.

Po utworzeniu w 1948 roku Związku Młodzieży Polskiej (ZMP) organizacji tej przekazano „ideologiczne kierownictwo” nad działalnością praktycznie wszystkich szkolnych organizacji. Tym samym nastąpił proces podporządkowywania kół PCK, LPŻ, LL oraz LM<sup>13</sup>. ZHP ostatecznie likwidowano w roku 1950 po kilkuletnim okresie czystek i przeobrażeń, przekształcając go w Organizację Harcerską włączoną w struktury ZMP<sup>14</sup>. W okresie stalinowskim na sile przybrała działalność Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej (TPPR), którego program dostosowano do założeń „ofensywy ideologicznej”<sup>15</sup>.

## 1. Szkolne Koła PCK

W okresie powojennym w szkołach powszechnych województwa gdańskiego znaczącą rolę odgrywała działalność Polskiego Czerwonego Krzyża (PCK). Szkolne koła powstawały spontanicznie, a funkcjonowały w oparciu na *Regulaminie organizacji Kół Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża*, uchwalonym jeszcze 1937 roku. Organizacja ta, opierając się na przedwojennym dziedzictwie, stawiała sobie za cel przygotowanie „młodzieży do czynnej służby obywa-

<sup>11</sup> W grudniu 1944 roku Ministerstwo Oświaty wydało okólnik („Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty PKWN” 1944, nr 1–4, poz. 40) porządkujący sprawy związane z działalnością organizacji młodzieżowych na terenie szkół, wyszczególniając te, które mogą być na ich terenie powoływane. Na ten okólnik w roku szkolnym 1945/46 powoływały się władze Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego.

<sup>12</sup> Archiwum Państwowe w Gdańsku (dalej: APG), zespół: Inspektorat Szkolny w Tczewie, sygn. 52, k. 185.

<sup>13</sup> Szeroko na ten temat pisali: J. Król, *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957*, Kraków 2011; Z. Abramek, *Powstanie i działalność Polskiego Czerwonego Krzyża (1912–1951)*, Warszawa 2001; T. Białas, *Liga Morska 1944–1953*, Gdańsk 2002.

<sup>14</sup> Zob.: J. Kwiek, *Związek Harcerstwa Polskiego w latach 1944–1950. Powstanie. Rozwój. Likwidacja*, Toruń 1995; E. Głowacka-Sobiech, *Harcerstwo w Polsce w latach 1944–1990*, Poznań 2013.

<sup>15</sup> K. Kosiński, *O nową mentalność: życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000, s. 280; L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego (1944–1956)*, Lublin 2002, s. 302–303.

telskiej”<sup>16</sup>. Przynależność do niej mogli deklarować uczniowie, począwszy od klas pierwszych szkół powszechnych. Zgodnie z tradycją, członkowie kół po czteromiesięcznym okresie przynależności składali przyrzeczenie, którego słowa brzmiały następująco: „Pragnę całym sercem służyć Bogu i Polsce w myśl hasła Czerwonego Krzyża «Miłuj Bliźniego»”<sup>17</sup>.

Wydaje się, że właśnie ta spuścizna, charytatywny charakter organizacji oraz jej powszechnie znana i szanowana działalność przyciągały dzieci i młodzież. Jednocześnie w pierwszych miesiącach po zakończeniu II wojny światowej władze oświatowe, widząc wyraźną potrzebę funkcjonowania PCK na terenie szkół, wręcz zalecały dyrektorom i kierownikom ich powoływanie. Spowodowane to było przede wszystkim względami czysto praktycznymi, bowiem PCK, zgodnie z głoszonymi zasadami, włączył się mocno w walkę z chorobami zakaźnymi panującymi wśród społeczeństwa, a także świerzbem, wszawicą, brudem, niedożywieniem – tym wszystkim, co pozostało w spadku po II wojnie światowej. Pomoc PCK otrzymały również te dzieci i młodzież województwa gdańskiego, którzy wyniszczeni wojną i okupacją szczególnie jej potrzebowali. Część z nich, przybywając w ramach przesiedleń wraz z rodzinami na „Ziemie Odzyskane”, odczuwała również skutki długich i wyczerpujących podróży<sup>18</sup>. Stan zdrowotny uczniów szkół powszechnych inspektor szkolny powiatu tczewskiego charakteryzował następująco: „U dzieci przejawia się ogólne obniżenie poziomu moralności. Niepokojącym objawem jest wielkie osłabienie pod względem fizycznym: choroby, szczególnie anemia, owrzodzenie, gruźlica, wskutek niedostatecznego odżywiania i złych warunków higienicznych – a co za tym idzie, słabe zainteresowanie do nauki i pracy”<sup>19</sup>.

By choć w części zniwelować te negatywne zjawiska za pośrednictwem szkolnych kół PCK, rozprowadzano wśród uczniów tran, witaminy, maści. Wyposażano też apteczki szkolne w niezbędne środki medyczne. PCK prowadził również akcje dożywiania dzieci i młodzieży<sup>20</sup>. Członkowie szkolnych kół organizowali szkolenia sanitarne, propagowali wiedzę z zakresu higieny, udzielali pierwszej pomocy, pomagali koleżankom i kolegom znajdującym się w bardzo

<sup>16</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny w Tczewie, sygn. 52, k. 78.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Więcej: E. Gorloff, *Trudności readaptacyjne dzieci i młodzieży szkolnej województwa gdańskiego w warunkach migracji powojennych (studium przypadku)*, [w:] *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, red. D. Apanel, Kraków 2009, s. 89–102; tejsze: *Warunki życia i pracy nauczycieli szkół powszechnych województwa gdańskiego w świetle sprawozdań inspektorów szkolnych (1945–1948)*, [w:] *Badania w historii oświaty i wychowania. Historia oświaty i wychowania w życiu badacza*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, W. Tłokiński, Gdańsk 2012, s. 167–178.

<sup>19</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny w Tczewie, sygn. 52, k. 213.

<sup>20</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny w Tczewie, sygn. 52, k. 183; Archiwum Zespołu Szkół nr 3 w Lęborku (dalej: AZS nr 3 w Lęborku), Protokół Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 4 z dnia 18.06.1948 r.

trudnej sytuacji materialnej. Organizowano też akcje charytatywne, spotkania opłatkowe, a także wycieczki krajoznawcze<sup>21</sup>. Przykładem może być fragment sprawozdania z działalności SK PCK w jednej z lęborskich placówek: „PCK brało udział w dożynkach. W szkole przy pomocy PCK została zorganizowana «Samopomoc», która miała na celu zbieranie ubrań i obuwia od zamożniejszych dzieci tejże szkoły. [...] Udzielono pomocy: opatrunków 50, posypano proszkiem od wszy 30 głów. Ponadto udzielono wiele drobnych zabiegów»<sup>22</sup>. W tym bardzo trudnym okresie pracę i zaangażowanie kół było widać prawie w każdej placówce. Potwierdzają to również dane statystyczne, bowiem w 1947 roku PCK swym zasięgiem objął 95% szkół województwa gdańskiego<sup>23</sup>.

Począwszy od roku szkolnego 1948/1949, zgodnie z wyznaczoną przez władze oświatowe i partyjne linią działania, w województwie gdańskim szkolne koła PCK zostały włączone w nurt pracy ideowo-wychowawczej. Codzienna ich aktywność uległa radykalnym przeobrażeniom, bowiem zgodnie z założeniami, nacisk położono na przekaz treści propagandowych, stosując w tym celu różnorodne środki i formy. By ukazać, jak wyraźne były to zmiany, posłużę się przykładem przywoływanego już Koła PCK działającego przy SP nr 4 w Lęborku. W sprawozdaniu z jego działalności z roku 1950 czytamy: „Na zebraniach były odczytywane okólniki Pow. Oddz. [Powiatowego Oddziału – E.G.] PCK oraz przeprowadzano pogadanki higieniczno-wychowawcze. Tematami pogadanek były cele i organizacja PCK, troska o zdrowie człowieka w Polsce Ludowej, życie i działalności generała Waltera Świerczewskiego. [...] Młodzież PCK brała czynny udział we wszystkich uroczystościach, imprezach i manifestacjach rocznicowych organizowanych przez władze i młodzieżowe organizacje terenowe»<sup>24</sup>.

Natomiast zadania związane z charytatywną i humanitarną ideą PCK sprowadzono do czynności związanych z propagowaniem zasad higieny oraz dbałością o zachowanie przez uczniów czystości i porządku w szkole poprzez organizację różnego rodzaju konkursów. Na przykład w SP nr 38 w Gdańsku-Wrzeszczu członkowie koła przeprowadzili międzyklasowy konkurs „dotyczący noszenia białych kołnierzyków”, który zdaniem komisji konkursowej znacząco podniósł ogólny poziom czystości w klasach oraz higienę osobistą uczniów. Ponadto „aktyw uczniowski koła PCK” pomagał higienistce szkolnej w kontroli czystości oraz pełnił dyżury na korytarzach. Jego zadaniem było również wyko-

<sup>21</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 72, k. 59, sygn. 166, k. 7, 14, A. Tomkiel, *Szkolnictwo podstawowe w województwie gdańskim w latach 1945–1975*, praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. UG, dra hab. Romualda Grzybowskiemu w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014, s. 269.

<sup>22</sup> AZS nr 3 w Lęborku, Protokół Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 4 z dnia 18.06.1948 r.

<sup>23</sup> A. Tomkiel, dz. cyt., s. 269.

<sup>24</sup> AZS nr 3 w Lęborku, Protokół Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 4 z dnia 20.06.1950 r.

nywanie gazetek tematycznych, np. dotyczących walki z gruźlicą, oraz gromadzenie i propagowanie literatury związanej z oświatą sanitarną. W klasach VI i VII przeprowadzano również szkolenia sanitarne I stopnia<sup>25</sup>. Podobne zadania realizowane były w innych tego typu placówkach województwa gdańskiego<sup>26</sup>. Szkolne koła odpowiedzialne były m.in. za organizację inicjowanego przez Zarząd Główny PCK „Tygodnia Zdrowia”. Tu również dominowały treści ideologiczno-propagandowe. Na przykład w 1950 roku przebiegał on pod hasłem „Młodzież pionierem i awangardą w walce o czystość, higienę i zdrowie jednostek i narodu”. W tym czasie odbywały się masówki, na których prelegenci podkreślali m.in. „ogromny wkład Polski Ludowej w dziedzinie zdrowia dziecka”<sup>27</sup>.

Jak wykazują badania, w nowej formule koła PCK przestały odgrywać znaczącą rolę w życiu codziennym szkół podstawowych województwa gdańskiego, a liczebność ich członków zmniejszała się sukcesywnie. Na przykład w roku 1953 na terenie Gdańska, w placówkach prowadzonych przez TPD koła PCK skupiały tylko 16% uczniów. W wielu szkołach ich działalność wręcz zamierała, na co zresztą zwracali uwagę inspektorzy szkolni, zobowiązując kierownictwo i nauczycieli do wznowienia i usprawnienia działalności kół PCK<sup>28</sup>.

## 2. Związek Harcerstwa Polskiego i Organizacja Harcerska

W okresie powojennym kierownictwo resortu oświaty wiele nadziei wiązało z włączeniem się w życie szkoły powszechnej Związku Harcerstwa Polskiego (ZHP). Powojenne harcerstwo było bowiem wówczas jedną z najsilniejszych masowych organizacji posiadającą ogromny prestiż i zaufanie wśród społeczeństwa. Spontaniczne wstępowanie dzieci i młodzieży w jego szeregi spowodowało, że w czerwcu 1945 roku Związek skupiał w już ok. 225 tys. członków i stale rozrastał się, osiągając w roku 1947 liczbę ponad 268 tys. harcerzy<sup>29</sup>. Jak się okazało, nie spełniał on jednak oczekiwań władzy, gdyż jako organizacja apolityczna, która kultywowała przede wszystkim dawne tradycje patriotyczne, opierał się narzucanej mu przez komunistów linii politycznej. Świadczy o tym chociażby odwołująca się do wartości chrześcijańskich jedna z dwu formuł przysięgi harcerskiej uchwalonej w roku 1947 przez Tymczasową Naczelną Radę Harcerską: „Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Bogu i Polsce, nieść chętną pomoc bliźniemu, być posłusznym Prawu Harcerskiemu”<sup>30</sup>.

<sup>25</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 175, k. 18.

<sup>26</sup> Tamże, sygn. 166, k. 7, 14.

<sup>27</sup> A. Tomkiel, dz. cyt., s. 269–270.

<sup>28</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 40, s. 95–96; sygn. 175, s. 18.

<sup>29</sup> J. Kwiek, dz. cyt., s. 73–79.

<sup>30</sup> Przytoczona rota była wiernym powtórzeniem tej z 1932 roku. W drugiej formule przyrzeczenia harcerskiego, przyjętej dla osób niewierzących, pojęcie „Bóg” zastąpiono określeniem

W okresie powojennym popularność ZHP widoczna była również wśród uczniów szkół województwa gdańskiego. Służba harcerska miała tu szczególnie wymiar, gdyż na znacznej części tych ziem była ona organizowana praktycznie od podstaw. Drużyny powstawały często spontanicznie, na przykład z inicjatywy harcerzy, którzy jako osadnicy przybywali wraz z rodzinami lub znaleźli się na tych terenach z innych przyczyn. Jako przykład posłużyć może opis początków harcerstwa w Lęborku: „Jedną z pierwszych osadniczek była druhna Wanda Skonieczna, która w czasie wojny przebywała na przymusowych robotach w Lęborku. Ponieważ druhna Wanda była harcerką przed wojną, postanowiła z racji doświadczenia i zafascynowania związkami zorganizować harcerstwo na terenie Lęborka”<sup>31</sup>. Najsilniej działalność ZHP zauważana była na terenie szkół powszechnych Gdańska i Gdyni. W tym okresie harcerze angażowali się w odgruzowywanie miast, pomagali przy żniwach, byli organizatorami obchodów „Dni Morza”, dbali też o przyrodę, sadząc trawę na wydmach, by zabezpieczyć je przed osuwaniem<sup>32</sup>. Byli wszędzie tam, gdzie potrzebna była pomoc. Warto zaznaczyć, że w roku 1948 Chorągiew Gdańsko-Morska zrzeszała ponad 10 000 harcerzy i harcerek<sup>33</sup>.

Działalność Związku była przez cały czas poddawana krytyce, czystkom w szeregach instruktorskich oraz ateizacji. W 1948 roku rozpoczęto reorganizację, scalając struktury organizacyjne męskie i żeńskie. Rok później, w miejsce krzyża harcerskiego wprowadzono „czuwajkę”, wzorowaną na odznakach pionierskich (podobny wzór posiadał również znaczek ZMP). Zmieniono metodykę pracy harcerskiej, dokonano reorganizacji drużyn i hufców harcerskich. Tradycyjną nazwę Komendy Chorągwi zastąpiono nazwą Komendy Wojewódzkiej. W 1950 roku zatwierdzono również nowe przyrzeczenie i prawo harcerskie, a zasięg tej organizacji zredukowano do szkolnictwa podstawowego, obniżając wiek przynależności uczniów do 15 roku życia<sup>34</sup>. W takiej odsłonie, jako „młodszy brat ZMP”, Organizacja Harcerska wkroczyła w codzienne życie szkoły podstawowej, stanowiąc bardzo ważne ogniwo „socjalistycznego wychowania”. Jej zadaniem było objęcie bezpośrednim oddziaływaniem nie tylko młodzieży miejskiej, ale również uczniów szkół wiejskich, którzy, jak podkreślano, „byli poprzednio pomijani w działalności harcerstwa”. Jednak, jak wskazują badania, w województwie gdańskim tego zadania nie udało się w pełni zrealizować. Jesz-

---

„Dobro Najwyższe”. Problematykę tę obszernie przestawił B. Śliwerski, *Przyrzeczenie harcerskie. Historia, metodyka, manipulacje*, Kraków 2009. Zob. też: J. Kwiek, dz. cyt.; E. Głowacka-Sobiech, dz. cyt.

<sup>31</sup> R. Wittlieb, *Historia harcerstwa na ziemi lęborskiej w latach 1945–1949 i 1956–1964*, Lębork 2002, s. 9.

<sup>32</sup> A. Tomkiel, dz. cyt.; R. Wittlieb, dz. cyt., s. 11–12; APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 40, k. 43, 47, 48, 66, 83; zob. też: Z. Kuligowski, B. Radys, *Harcerstwo gdańskie 1945–1975*, Gdańsk 2015.

<sup>33</sup> J. Kwiek, dz. cyt., s. 76–77.

<sup>34</sup> Por.: B. Potyrała, dz. cyt., s. 109–111; K. Kosiński, dz. cyt., s. 273–276.

cze w 1954 roku OH nie udało się dotrzeć do wszystkich szkół wiejskich województwa gdańskiego. Jak podkreślały wówczas władze oświatowe, w niektórych wsiach „powiatów rolniczych”<sup>35</sup> rozwój OH był niedostateczny<sup>36</sup>. Do tejże organizacji nieprzychylnie nastawieni byli też niektórzy rodzice uczniów szkół podstawowych, którzy wręcz zakazywali wstępowania dzieciom do niej, gdyż, jak zaznaczał wizytator szkolny, utożsamiali ją „z organizacją niemiecką «Hitlerjugend»”<sup>37</sup>. Kolejną przeszkodą w rozwoju OH był brak w szkołach przewodników drużyn, którzy zgodnie z nową strukturą odpowiadali za całość pracy szkolnej drużyny.

Mimo tych trudności władze oświatowe województwa gdańskiego różnymi środkami zabiegały o to, by OH rosła w siłę i masę. Piętnowano przypadki ograniczania do niej dostępu, np. ze względu na złe oceny, a wizytacje inspektorów i wizytatorów szkolnych ukierunkowane były na kontrolę jej pracy i stopnia umasowienia na terenie szkół. Podkreślano też konieczność wpojenia dzieciom znaczenia nowej symboliki harcerskiej, a noszeniu czerwonych chust symbolizujących przynależność do OH nadano priorytetowe znaczenie wychowawcze<sup>38</sup>.

Praca OH i szkoły miały się uzupełniać, tworząc jednolity front „w wychowaniu młodzieży w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu”. Potwierdza to analiza planów pracy drużyn działających w szkołach podstawowych województwa gdańskiego. Były one bardzo szczegółowe, w żadnym wypadku bowiem nie można było dopuścić do przypadkowości treści realizowanych podczas zbiórek. Opierały się na dwóch zasadniczych wzorach. W pierwszym z nich dominował układ miesięczny, gdzie poszczególne zadania były bardzo dokładnie rozpisane na kolejne miesiące roku szkolnego. Drugi opierał się na wyodrębnionych obszarach oddziaływań. Taki był na przykład ramowy plan działań drużyny OH w Szkole Podstawowej nr 3 w Gdańsku, który obejmował aż 8 takich obszarów. Były to: „wychowanie moralno-polityczne, walka o wyniki nauczania, zajęcia artystyczne, wycieczki, wychowanie fizyczne, praca z aktywnym dziecięcym i ZMP, formy zewnętrzne i prace społeczno-użyteczne”<sup>39</sup>. Wychowanie moralno-patriotyczne przebiegało w duchu pogłębiania „przyjaźni do krajów sprzymierzonych do ZSRR oraz poznawania życia komsomołu i pionierów”<sup>40</sup>. Uczniowie starali się „pojąć znaczenie Wielkiej Rewolucji Październikowej”, a także poznać osiągnięcia planu 6-letniego<sup>41</sup>. Walcząc wspólnie o wyniki nauczania, młodzież miała zrozumieć i doświadczyć siły oraz znaczenia kolekty-

<sup>35</sup> Jako negatywny przykład podawano powiaty: elbląski, malborski, kościerski.

<sup>36</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 84, k. 102.

<sup>37</sup> A. Tomkiel, dz. cyt., s. 274.

<sup>38</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 152, k. 375–378, sygn. 72, k.; sygn. 84, k. 102–108.

<sup>39</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 152, k. 6–7.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże.

wu. Organizowano więc kółka samopomocy koleżeńskiej, wspólnie doskonalono biegłość w czytaniu poprzez lekturę czasopism, w szczególności zalecanego przez władze „Świata Młodych”, przygotowywano też upominki dla przodowników nauki. Członkowie OH współuczestniczyli w organizacji uroczystości i akademii szkolnych, a także przygotowywali gazetki, np. z okazji urodzin generalissimusa Józefa Stalina. Nie zapominali również o Dniu Kobiet i Dniu Matki, przygotowując laurki i prezenty<sup>42</sup>. Ważnym punktem w życiu drużyn były spotkania z aktywistami ZMP, którzy raz w miesiącu przeprowadzali zbiórki szkoleniowe przygotowujące kadry przyszłych zetempowców<sup>43</sup>. Wymiernym efektem pracy OH była liczba aktywistów z klas VII przyjętych w poczet członków ZMP<sup>44</sup>. W jednym ze sprawozdań znajdujemy taki zapis: „O pracy drużyny świadczy fakt, że do ZMP harcerzy z klasy VII-mej, która liczyła 48 uczni – wstąpiło 40. Nie wstąpili tylko ci, którzy ze względu na stopnie niegodni byli miana ZMP-owca”<sup>45</sup>.

Pomimo tak skomasowanych działań ukierunkowanych na silne oddziaływanie OH w życiu codziennym szkoły podstawowej nie spełniła ona oczekiwań komunistów zarówno pod względem umasowienia, jak i pracy ideologicznej. W przypadku województwa gdańskiego w roku szkolnym 1953/54 OH swym zasięgiem obejmowała ok. 50% uczniów szkół podstawowych<sup>46</sup>. Warto też pamiętać, iż często była to przynależność deklarowana. W roku 1956, na fali październikowej odwilży władze dokonały kolejnej reorganizacji harcerstwa.

### 3. Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej

Kolejną organizacją działającą w szkołach podstawowych województwa gdańskiego było Towarzystwo Przyjaźni Polsko Radzieckiej (TPPR). Powstało ono w 1944 roku, jednak w początkowym okresie nie cieszyło się popularnością wśród młodzieży szkolnej, a do 1948 roku nie zaznaczała się też jego działalność na terenie szkół powszechnych województwa gdańskiego<sup>47</sup>. Dopiero podczas II Zjazdu Towarzystwa, w roku 1948, został sformułowany jego program ideowy, a głównym celem stała się „likwidacja niewiedzy o ZSRR, budowanie

<sup>42</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 152, k. 6–7, k. 210–212; sygn. 72, s. 59; sygn. 175, k. 29–30.

<sup>43</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 166, k. 6, k. 16–17,

<sup>44</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 166, k. 15, sygn. 152, k. 210–212.

<sup>45</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 166, k. 6.

<sup>46</sup> Obliczenia własne Autorki: APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 84, k. 102, „Rocznik Statystyczny Województwa Gdańskiego” 1958, Gdańsk 1958, s. 174. Władze oświatowe podawały, iż w roku szkolnym 1952/1953 liczba uczniów skupionych w OH działających wynosiła 48 180, a rok później w jej szeregach było już 57 667 harcerzy.

<sup>47</sup> W sprawozdaniach inspektorów i wizytatorów szkół powszechnych nie odnotowywano pracy kół TPPR.

rozumienia i uznania wśród społeczeństwa polskiego dla ZSRR<sup>48</sup>. Działalność TPPR na terenie szkół została wsparta przez Ministerstwo Oświaty, które w 1951 roku, specjalnym komunikatem, zalecało zakładanie szkolnych kół TPPR, jednocześnie wprowadzając ich nową nazwę – Szkolne Koła Przyjaciół Związku Radzieckiego<sup>49</sup>. W „Regulaminie dla Szkolnych Kół Przyjaciół ZSRR” zaznaczono, że mogą one powstać z inicjatywy kierownictwa szkoły, albo samej młodzieży szkolnej. Szkolne Koła mogły powoływać sekcje klasowe, pod warunkiem, iż liczyły one co najmniej 10 członków<sup>50</sup>. Koła spośród swoich członków wybierały władze składające się z przewodniczącego, sekretarza, skarbnika i dwóch członków zarządu. Opiekę nad kołem kierownictwo szkoły było zobowiązane powierzyć nauczycielowi wskazanemu spośród grona pedagogicznego<sup>51</sup>.

Działalność SK Przyjaciół ZSRR przyjmowała różne formy. W szkołach podstawowych województwa gdańskiego najsilniej ujawniała się podczas obchodów „Miesiąca Pogłębiania Przyjaźni Polsko-Radzieckiej”, który trwał od 7 listopada do 7 grudnia. W tym czasie koła włączały się w przygotowanie imprez szkolnych z okazji rocznic: rewolucji październikowej (7 listopada), ofensywy stalingradzkiej (19 listopada) oraz konstytucji stalinowskiej (5 grudnia). Ponadto organizowano wieczory dyskusyjne poświęcone książkom i filmom radzieckim, wieczory pieśni i poezji radzieckiej, przygotowywano spotkania z działaczami PZPR, TPPR, porządkowano również groby żołnierzy radzieckich. Był to zresztą ważny punkt w pracy kół, a władze oświatowe podkreślały że „opieka nad grobami żołnierzy radzieckich i polskich winna być patriotycznym obowiązkiem członków SKP ZSRR w ciągu całego roku szkolnego<sup>52</sup>. Ponadto członkowie TPPR, by lepiej poznać Kraj Rad, swoich rówieśników w nim mieszkających, a także by doskonalić znajomość języka rosyjskiego, korespondowali z uczniami szkół moskiewskich, leningradzkich czy kijowskich. Czytali też rozpowszechniane w szkołach czasopisma, takie jak: „Murziłka”, „Przyjaźń” i „Pionierskaja Prawda”. Jedną z form działalności Szkolnych Kół Przyjaciół ZSRR były tzw. ogniska niedzielne, w ramach których młodzież uczestniczyła na przykład w projekcji filmów radzieckich. W roku szkolnym 1953/54 „największą popularnością cieszyły się filmy *Admirał Uszakow*, *Okręty szturmują bastiony* czy też *Czarodziej Glinka*<sup>53</sup>.

W latach 1948–1956 istotnym celem aktywności TPPR w szkołach podstawowych województwa gdańskiego była walka o masowość organizacji, a tym samym dotarcie z przekazem treści ideologicznych do jak najszerszego grona uczniów. Cel ten udało się w znacznej mierze zrealizować w szkołach gdań-

<sup>48</sup> K. Kosiński, dz. cyt., s. 280.

<sup>49</sup> Dz.Urz. Min.Ośw. 1951, nr 8, poz. 92.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> L. Szuba, dz. cyt., s. 302–303.

<sup>52</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 165, k. 6–7.

<sup>53</sup> Tamże, k. 62–63; sygn. 166, k. 9–10, 12–13, 22–23; 26–27.



skich, w których już w roku szkolnym 1953/1954, na ponad 17 tys. uczniów klas III–VII, do SKP ZSRR należało prawie 12 tys.<sup>54</sup> Nieco inaczej sytuacja przedstawiała się w powiatach, gdzie, jak się okazuje, TPPR nie było w stanie przyciągnąć znaczącej liczby członków. Jeszcze w 1955 roku wykazywano, że w powiatach kościerskim, tczewskim i lęborskim plan umasowienia wykonano za ledwie w 20%<sup>55</sup>.

#### 4. Koło Przyjaciół Żołnierza i Koło Ligi Przyjaciół Żołnierza

W życie codzienne szkół podstawowych wpisała się również działalność Kół Przyjaciół Żołnierza tworzonych w placówkach oświatowych jako ramię Towarzystwa Przyjaciół Żołnierza – organizacji powołanej w 1944 roku<sup>56</sup>. Główne cele i zadania Towarzystw i Kół Przyjaciół Żołnierza po raz pierwszy sformułowano podczas I Krajowej Konferencji, która odbyła się w lipcu 1945 roku. Skupiły się na opiece kulturalnej i materialnej nad żołnierzami LWP i ich rodzinami, pomocy zdemobilizowanym, powracającym z niewoli żołnierzom oraz osadnikom wojskowym. Wówczas też organizacja ta przyjęła nazwę „Towarzystwo Przyjaciół Żołnierza”<sup>57</sup>. W 1948 roku, podczas III Zjazdu zrewidowano dotychczasową działalność TPŻ, ukierunkowując ją znacząco na pracę kulturalno-oświatową wśród żołnierzy oraz propagowanie „charakteru i tradycji bojowych ludowego Wojska Polskiego wśród społeczeństwa, a zwłaszcza wśród młodzieży”<sup>58</sup>.

W województwie gdańskim w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej działalność TPŻ nie była jednak powszechna wśród uczniów szkół podstawowych, a w sprawozdaniach inspektorów i wizytatorów szkolnych rzadko ją odnotowywano. Sytuacja uległa niewielkiej zmianie po 1950 roku, kiedy to TPŻ zreorganizowano i przekształcono w Ligę Przyjaciół Żołnierza (LPŻ)<sup>59</sup>. W tym samym roku, podczas Krajowego Zjazdu, Liga precyzyjnie określiła swoje zadania i zgodnie z oczekiwaniami władz komunistycznych włączyła się w działalność ideologiczną wśród młodzieży. W rezolucji tegoż zjazdu czytamy:

<sup>54</sup> Tamże, sygn. 165, k. 62.

<sup>55</sup> Tamże, k. 66.

<sup>56</sup> M. Góralewski, T. Władyka, W. Krawczyk, *Zarys historii Ligi Obrony Kraju*, Warszawa 1981, s. 7–12.

<sup>57</sup> Tamże, s. 16.

<sup>58</sup> Tamże, s. 27.

<sup>59</sup> LPŻ powstała z połączenia Towarzystwa Przyjaciół Żołnierza, Towarzystwa Przyjaciół ORMO i Polskiego Związku Krótkofalowców. W 1953 r. podczas Krajowej Konferencji Zjednoczeniowej nastąpiło połączenie z Ligą Przyjaciół Żołnierza dwóch organizacji – Ligi Morskiej i Ligi Lotniczej, prezesem Zarządu Głównego LPŻ został wtedy wybrany generał brygady Józef Turski. W 1955 r. z chwilą rozwiązania Powszechnej Organizacji „Służba Polsce” Liga Przyjaciół Żołnierza przejęła po tej organizacji bazę szkoleniową i sprzętową, większość kadry oraz byłych junaków, którzy wstąpili do kół i klubów LPŻ.

„Dla podniesienia potencjału obronności naszego kraju Liga będzie krzewić sprawność fizyczną, zapoznawać jak najszerszy ogół społeczeństwa z wiedzą wojskową i wojskowo-techniczną, ogarniając swym zasięgiem zwłaszcza młodzież, popularyzować Wojsko Polskie i jego bojowe tradycje”<sup>60</sup>.

Wraz z tą deklaracją i poparciem władz oświatowych znacznie szerzej organizacja ta weszła do szkół jako koło Ligi Przyjaciół Żołnierza – podstawowe ogniwo szkolenia<sup>61</sup>. Jednak w wielu szkołach podstawowych województwa gdańskiego jeszcze w 1954 roku nie odnotowywano jej działalności lub dopiero powoływano na wyraźne polecenie władz oświatowych. Celem pracy kół LPŻ było „kształtowanie uczuć patriotycznych, rozwijanie przywiązania do Ludowego Wojska Polskiego, zapoznanie z życiem i działalnością żołnierzy oraz zapoznanie z obowiązkiem obrony kraju”<sup>62</sup>. W trakcie roku szkolnego koła pracowały w oparciu o sekcje, do których przyjmowani byli uczniowie klas VI i VII. Na przykład, w SP nr 30 w Gdańsku-Siedlcach zorganizowano sekcję lotniczą i skutniczą, a ich zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu<sup>63</sup>. Imprezą szkolną, której patronowała LPŻ, był „Tydzień Żołnierza” kończący się 12 października obchodami Dnia Wojska Polskiego<sup>64</sup>. Scenariusz tego święta oparty był na ogólnie przyjętym wzorcu. Tak więc redagowano gazetki (np. „Żołnierz na straży pokoju”), na porannych apelach odbywały się pogadanki na temat historii LWP, organizowano spotkania z żołnierzami, a w październiku 1954 roku młodzież SP nr 28 w Gdańsku-Wrzeszczu kwiatami witała żołnierzy powracających z poligonu<sup>65</sup>. Członkowie SK LPŻ ściśle współpracowali z oddziałami terenowymi Ligi, biorąc udział w pracach różnych sekcji oraz uczestniczyli w rajdach i marszach organizowanych przez Wojewódzki Zarząd LPŻ, np. w październikowym „gwiazdzistym rajdzie motocyklowym”<sup>66</sup>.

## Zakończenie

Podsumowując, należy podkreślić, że w badanym okresie działalność organizacji społecznych i ideowo-wychowawczych w codziennym życiu szkół podstawowych województwa gdańskiego wyróżniała się wśród innych form aktywności pozalekcyjnej uczniów. Wyraźnie jednak zaznaczają się tu dwa okresy. Po zakończeniu II wojny światowej organizacje młodzieżowe powstawały sponta-

<sup>60</sup> J. Wilner, *Rodowód i 70 lat działalności Ligi Obrony Kraju w służbie Rzeczypospolitej Polskiej*, <http://lok.org.pl/zarząd-główny/onas>, stan z: 20.10.2015 r.

<sup>61</sup> M. Góralewski, T. Władyka, W. Krawczyk, dz. cyt., s. 42.

<sup>62</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 166, k. 20.

<sup>63</sup> Tamże, k. 20–21.

<sup>64</sup> Data 12 października jako Dzień Wojska Polskiego została ustanowiona w 1950 roku w związku z rocznicą bitwy pod Lenino.

<sup>65</sup> APG, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 166, k. 18–19.

<sup>66</sup> Tamże, k. 18–21.

nicznie, jako przedłużenie wzorców wypracowanych w okresie międzywojennym. O zakresie ich pracy decydowały często aktualne potrzeby szkoły czy najbliższego środowiska, a zadania były formułowane i realizowane z entuzjazmem przez młodzież szkolną. Od 1948 roku zaważamy wyraźne zmiany w ich szkolnej aktywności, którą wsadzono w ramy wypracowanego przez komunistów jednolitego systemu wychowania socjalistycznego. Praktycznie wszystkie organizacje pozbawiono ich korzeni, a te zreorganizowane, czy też na nowo organizowane, prowadziły wśród uczniów przede wszystkim pracę ideologiczną, poprzez którą starano się zagospodarować jak największą przestrzeń czasu wolnego młodzieży. Ponadto znaczącym elementem działalności szkolnych organizacji było dążenie do ich umasowienia, o co różnymi środkami i metodami zabiegały władze partyjne i oświatowe oraz szkolne, a propagandowym sukcesem był znaczący procent deklarowanego udziału uczniów.

## Bibliografia

- Abramek Z., *Powstanie i działalność Polskiego Czerwonego Krzyża (1912–1951)*, Warszawa 2001.
- Archiwum Państwowe w Gdańsku, zespół: Inspektorat Szkolny Miejski w Gdańsku, sygn. 72, sygn. 84, sygn. 152, sygn. 166, sygn. 175,
- Archiwum Państwowe w Gdańsku, zespół: Inspektorat Szkolny w Tczewie, sygn. 52,
- Archiwum Zespołu Szkół nr 3 w Lęborku, Protokoły Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 4 za lata 1945–1950.
- Brodala M., *Propaganda dla najmłodszych w latach 1948–1956. Instrument stalinowskiego wychowania*, [w:] *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, red. M. Brodala, A. Lisiecka, T. Ruzikowski, Warszawa 2001.
- Białas T., *Liga Morska 1944–1953*, Gdańsk 2002.
- Chmielewski W., *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)*, Warszawa 2015.
- „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1948, nr 7, poz. 127.
- „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1951, nr 8, poz. 92.
- Głowacka-Sobiech E., *Harcerstwo w Polsce w latach 1944–1990*, Poznań 2013.
- Gorloff E., *Trudności readaptacyjne dzieci i młodzieży szkolnej województwa gdańskiego w warunkach migracji powojennych (studium przypadku)*, [w:] *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, red. D. Apanel, Kraków 2009.
- Gorloff E., *Warunki życia i pracy nauczycieli szkół powszechnych województwa gdańskiego w świetle sprawozdań inspektorów szkolnych (1945–1948)*, [w:] *Badania w historii oświaty i wychowania. Historia oświaty i wychowania*

- w *życiu badacza*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, W. Tłokiński, Gdańsk 2012.
- Góralewski M., Władyka T., Krawczyk W., *Zarys historii Ligi Obrony Kraju*, Warszawa 1981.
- Grzybowski R., *Przełomy polityczne jako elementy zwrotne w polityce oświatowej PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń 2004.
- Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności szkoły socjalistycznej. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2014.
- Jakubowski J., *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa 1975.
- Kwiek T., *Związek Harcerstwa Polskiego w latach 1944–1950. Powstanie. Rozwój. Likwidacja*, Toruń 1995.
- Kosiński K., *O nową mentalność: życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000.
- Król J., *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957*, Kraków 2011.
- Radziwiłł R., *Model ideologii wychowawczej w latach 1948–1956. Próba rekonstrukcji i analizy*, [w:] *Polacy wobec przemocy 1944–1956*, red. B. Otwinowska i J. Żaryn, Warszawa 1996.
- „Rocznik Statystyczny Województwa Gdańskiego” 1958, Gdańsk 1958.
- Szuba L., *Polityka oświatowa państwa polskiego (1944–1956)*, Lublin 2002.
- Śliwowski B., *Przyrzeczenie harcerskie. Historia, metodyka, manipulacje*, Kraków 2009.
- Tomkiel A., *Szkolnictwo podstawowe w województwie gdańskim w latach 1945–1975*, praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. UG, dra hab. Romualda Grzybowskiego w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014.
- Wilner J., *Rodowód i 70 lat działalności Ligi Obrony Kraju w służbie Rzeczypospolitej Polskiej*, <http://lok.org.pl/zarzad-glowny/onas>, stan z: 20.10.2015 r.

## Summary

### **Social and Ideologically-driven Educational Organisations in Everyday Life of Primary Schools in the Gdansk Voivodship (1945–1956)**

Between 1945 and 1956 social and ideologically-driven educational organisations played a major role in everyday life of primary schools in the Gdansk voivodeship. They started emerging spontaneously right after the end of the Second World War, attracting a lot of children and youth. Their activity was based on pre-war rules and traditions. Among those standing out in particular were the

---

school units of Polish Red Cross and Polish Scout groups. Very quickly however, their activity was altered by the 'uniform system of socialist education', implementation of which the Communists had begun in 1948. This obliged school organisations to continue educational work in line with Marxist-Leninist ideology, while 'ideological leadership' was handed over to Polish Youth Association (ZMP).

The Scout Organisation and school units of Friends of USSR played a major role in schools' life. One of the indicators of their activity was massification, encouraged by educational and school authorities through various means, and their success rate was measured by a significant percentage of student members.

**Keywords:** primary schools, social and ideologically-driven educational organisations, Marxist-Leninist ideology, ideological leadership.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.44>

Romuald GRZYBOWSKI

## **Obraz młodzieży polskiej z przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku w świetle badań pedagogicznych**

**Słowa kluczowe:** młodzież, socjalizacja, moralność socjalistyczna, badania społeczne.

Jedną z cech charakterystycznych dla okresu PRL-u była walka o młodzież, o jej świadomość, postawy i wybory życiowe. Stronami w tej konfrontacji były z jednej strony władze komunistyczne, uosabiane przez kolejne ekipy kierownicze Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR), z drugiej zaś rodzice oraz Kościół katolicki, reprezentowany przez Episkopat Polski. Władze komunistyczne miały świadomość, że to od młodego pokolenia zależy dalszy los socjalizmu (komunizmu) w Polsce i dlatego sprawy młodzieży wywoływały najczęściej niepokój kolejnych ekip kierowniczych PZPR. Pytanie: „jaka jest naprawdę ta nasza młodzież?” pojawiało się nader często podczas narad, spotkań organizowanych na różnych szczeblach, a także podczas zjazdów PZPR. Odpowiedź na tak postawione pytanie nie miała jednolitego charakteru. Inną postać przyjmowała ona w wymiarze propagandowym<sup>1</sup>, inną zaś w badaniach naukowych. Warto zatem zagadnienie to poddać głębszej analizie naukowej, odwołując się do rezultatów dociekań pedagogów i socjologów z przełomu lat 50. i 60. XX wieku. Obrazują one różne zakresy stanu świadomości oraz elementy postaw pokolenia, którego socjalizacja przypadła na najciemniejszy okres systemu komunistycznego w Polsce, obejmujący w przybliżeniu pierwsze dziesięciolecie tzw. Polski Ludowej (1945–1956).

---

<sup>1</sup> R. Grzybowski, *Młodzież jako przedmiot „troski i niepokoju” partii [PZPR] w latach PRL-u*, referat wygłoszony w trakcie Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Wyzwania, nadzieje, perspektywy – dzieciństwo i młodość w Polsce w czasach przełomów (1918–1989)”, organizowanej przez Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki WNS UG, Gdańsk 17–18 listopada 2014 r.

Problematykę młodzieży w odniesieniu do rzeczywistości polskiej po 1945 roku należy rozpatrywać w kontekście wyżu demograficznego, będącego konsekwencją okresu wojny i okupacji (1939–1945). Społeczeństwo polskie z lat PRL-u było bowiem społeczeństwem młodym. Potwierdzają to dane demograficzne, z których wynika, że w roku 1968 ponad połowa ludności kraju nie przekroczyła 29 roku życia, a 40% nie ukończyło lat dziewiętnastu<sup>2</sup>. Inną ilustracją tego stanu rzeczy może być rosnąca liczba 14-latków, która w roku 1957 wynosiła 386 tysięcy, w roku 1958 – 394 tysiące, w roku 1960 – 533 tysiące, a w roku 1970 – 708 tysięcy<sup>3</sup>. Wzrost liczby młodzieży rodził określone problemy społeczne i ekonomiczne – najpierw w obszarze oświaty, a następnie na rynku pracy.

Dla kierownictwa partii ważniejszy był jednak inny aspekt omawianego zagadnienia zawarty w pytaniu: jak pozyskać tę masę młodych ludzi dla partii i budowanego przez nią w Polsce systemu komunistycznego? Zadanie to wydawało się tym trudniejsze, iż po rozwiązaniu w roku 1955 Powszechnej Organizacji „Służba Polsce” znaczny odsetek młodzieży (przede wszystkim wiejskiej) znalazł się poza szkołą, a więc poza zasięgiem zorganizowanego systemu ideologicznego i politycznego urabiania ich osobowości. Dla zobrazowania tej sytuacji warto przytoczyć dane z roku 1957, w którym w Polsce było 1 600 tys. młodzieży w wieku 14–17 lat, z tego 600 tys. stanowiła młodzież ucząca się i niepracująca (w tym 320 tys. w szkołach zawodowych), zaś 220 tysięcy młodzież pracująca (w tym 46 tysięcy pracująca i ucząca się). Jednak aż 730 tysięcy młodych ludzi z tego przedziału wiekowego ani nie uczyło się, ani nie pracowało „w żadnym resorcie gospodarki socjalistycznej”<sup>4</sup>. W praktyce ostatnia z wymienionych grup młodzieży wymykała się spod wpływu socjalistycznej szkoły.

Zarysowana sytuacja budziła niepokój władz komunistycznych, choć w pierwszych latach rządów Władysława Gomułki z nieufnością podchodzono też do działalności socjalistycznej szkoły polskiej. W nowym kierownictwie partii funkcjonowało bowiem przekonanie, że budowa i utrwalenie nowego ustroju społeczno-politycznego jest niemożliwe bez reformy wychowania. „Im głębsza i bardziej rewolucyjna jest zmiana ustroju, tym głębszych i bardziej radykalnych wymaga reform wychowawczych!”<sup>5</sup>. Oceniając sytuację panującą w Polsce w drugiej połowie lat 50. XX wieku, przedstawiciele władz komunistycznych wskazywali, że reforma systemu edukacyjnego z lat 1945–1948 szła wprawdzie po linii potrzeb i wymogów nowego ustroju, ale była niewystarczająca. Ograniczyła się ona bowiem do reaprobaty podręczników (będącej konsekwencją

<sup>2</sup> *Sprawozdania KC PZPR na V Zjazd PZPR*, [w:] *V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. 11–16 listopad 1968. Podstawowe materiały i dokumenty*, Warszawa 1968, s. 124.

<sup>3</sup> A. Tatoń, *Perspektywy przygotowania młodzieżowego do pracy*, „Nowe Drogi” 1958, nr 9/III.

<sup>4</sup> A. Przeclawska, *Niektóre problemy polskiej młodzieży współczesnej w świetle badań pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, R. IV, nr 2(12), s. 39.

<sup>5</sup> S. Kulczyński, *Zagadnienia wychowania i problem młodzieżowy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, R. IV, nr 2(12), s. 3.



zmiany programów nauczania), wzbogaconych wykładami filozofii materialistycznej oraz socjalistycznej socjologii i ekonomii. Jak stwierdzał jeden z ówczesnych działaczy politycznych: „Pozostawiliśmy nietknięty – odziedziczony po ustroju liberalno-kapitalistycznym – typ szkoły otwartej, sprzyjający szerokiemu wpływowi rodziny na wychowanie młodzieży”<sup>6</sup>. W przeświadczeniu kierownictwa partii, rodzina polska – jako instytucja – nadal zakorzeniona była w ideologii nacjonalistycznej i klerykalnej, a nawet rasistowskiej. Zdając sobie sprawę z tego, że wspomnianych wpływów rodziny nie można będzie w krótkim czasie przewyciężyć, władze zakładały, że zostaną one zniwelowane przez wpływ szkoły „rozwijającej świadomość i moralność socjalistyczną. Rachowaliśmy na atrakcyjność wyższej prawdy socjalistycznej i bardziej uniwersalnej moralności socjalistycznej. Rachuby te nie dały wyników zadowalających. Wpływ rodziny i zakazonego klasowymi uprzedzeniami środowiska pozaszkolnego okazał się w wielu wypadkach silniejszy od wpływu szkoły”<sup>7</sup>.

W ocenie przedstawicieli władz, opisana sytuacja rzutowała m.in. na wyniki walki o ideologiczną postawę młodzieży, która po upadku Związku Młodzieży Polskiej (ZMP) przeszła na pozycje wyczekujące i obojętne dla socjalizmu albo na pozycje rewizjonistyczne. Z kolei przywrócenie do szkół lekcji religii sprawiło, że przedstawiciele najbardziej zachowawczego skrzydła PZPR mówili wprost o powstaniu wyłomu w szkolnictwie – wyłomu, przez który wlała się szeroką falą reakcja klerykalna i reakcja społeczna, sięgająca po ster wychowania narodowego<sup>8</sup>. Sytuacja ta zdawała się zagrażać długofalowym zamierzeniom władz komunistycznych, dążących do zdobycia zaufania tej części społeczeństwa polskiego, które wychowywało się i kształciło w realiach PRL-u. Młodzież stwarzała bowiem władzom komunistycznym nadzieję na uwewnętrznienie głównych wartości lansowanej przez nie ideologii komunistycznej, a w dalszej kolejności na pełną legitymizację ich władzy i realizację celów politycznych i gospodarczych. Nic zatem dziwnego, że problematyka młodzieży pojawia się we wszystkich ważniejszych dokumentach, rezolucjach czy uchwałach kolejnych zjazdów PZPR. Kolejni pierwsi sekretarze KC PZPR przy każdej okazji deklarowali, że młode pokolenie otaczane jest przez partię szczególną troską i opieką. Podkreślali, że dzięki takiej polityce partii młodzieży stworzono lepsze niż kiedykolwiek w przeszłości warunki kształcenia się i pracy zgodnie z nabytymi kwalifikacjami<sup>9</sup>. Kierownictwo partii, wykorzystując aparat propagandowy, nagłaśniało też hasła typu: „przygotowanie zawodowe, zatrudnienie oraz kształtowanie postawy ideowej młodego pokolenia jest zadaniem o pierwszoplanowym znaczeniu dla dalszego rozwoju budownictwa socjalistycznego, dla przyszłości Pol-

<sup>6</sup> Tamże, s. 5.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> *Sprawozdania KC PZPR na V Zjazd PZPR, [w:] V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. 11–16 listopad 1968. Podstawowe materiały i dokumenty*, s. 124.

ski”<sup>10</sup>, zaś „wychowanie młodego pokolenia na aktywnych budowniczych socjalizmu gorąco miłujących Ojczyznę – Polskę Ludową, zawsze było i jest przedmiotem troski naszej partii”<sup>11</sup>.

Zagrożeniem dla planów władz komunistycznych był fakt, że młodzież od wieków wpisana była w program działalności duszpasterskiej Kościoła katolickiego<sup>12</sup>. Ponadto zdominowanej przez władze komunistyczne szkole oraz innym instytucjom państwowym, w tym organizacjom młodzieżowym, dążącym do wychowania tejże młodzieży w duchu wartości zaczerpniętych z ideologii marksistowskiej i moralności socjalistycznej (komunistycznej)<sup>13</sup>, przeciwstawiali się rodzice, opowiadający się za wychowaniem swych dzieci w duchu tradycyjnych wartości narodowo-patriotycznych i religijnych. Tak więc jeszcze na przełomie lat 50. i 60. XX wieku ostateczny rezultat zmagania „o duszę młodzieży” był trudny do przewidzenia. Działo się tak mimo pełnego podporządkowania sobie przez rządzącą krajem Polską Zjednoczoną Partię Robotniczą (PZPR) wszystkich instytucji społecznych oraz systemu edukacji, opieki i wychowania dzieci i młodzieży.

Początek szerzej zakrojonych badań naukowych nad młodzieżą przypada na pierwsze lata po tzw. odwilży październikowej 1956 roku. Jednak zielone światło dla rozwoju badań społecznych w rządzonej przez komunistów Polsce dał dopiero III Zjazd PZRP (10–19 marca 1959). W jego uchwałach znalazło się zresztą nie tylko przyzwolenie na rozwój nauk społecznych w socjalistycznej Polsce, ale także konkretne przestrogi, zalecenia i zadania formułowane pod ich adresem. Stwierdzono w nich m.in.: „Szczególne zalecenia stoją przed naukami społecznymi, stanowiącymi – mimo uzyskanych osiągnięć – najbardziej zapóźniony odcinek frontu nauki. Nauki społeczne zajmują specjalne miejsce wśród innych dyscyplin naukowych ze względu na swe ścisłe powiązanie z ideologią i polityką, a tym samym i walką o zwycięstwo socjalizmu, która toczy się w naszym kraju”<sup>14</sup>.

Wspomniane uchwały III Zjazdu PZPR dobitnie ukazują też, jak bardzo komuniści ograniczyli pedagogom i socjologom zakres swobody ich poszukiwań badawczych. Partia bowiem deklarując, że stoi na gruncie wolności nauki i zapewnienia jak najlepszych warunków pracy uczonym (marksistom i niemarksistom), stwierdzała wprost, iż nie może się zgodzić z postawą wrogą socjalizmo-

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> R. Grzybowski, *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958–1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowskiego, A. Kołakowskiego (t. III serii: *Szkola – Państwo – Społeczeństwo*, pod red. R. Grzybowskiego), Kraków 2010, s. 79–93.

<sup>13</sup> Tenże, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz o niektórych metodach jej realizacji*, [w:] *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. B. Jędrychowska, Wrocław 2013, s. 211–229.

<sup>14</sup> Cytuję za: *Od Redakcji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 2(12), s. I.

wi, nie może dopuścić do atakowania ustroju socjalistycznego zwycięsko budowanego wysiłkiem całego narodu. „Właśnie z tego powodu nie może być dla partii obojętne, jakie poglądy filozoficzne, socjologiczne, ekonomiczne, pedagogiczne itd. krzewią się w społeczeństwie, w jakim duchu wychowuje się młoda inteligencja”<sup>15</sup>. Wyraźnie też sprecyzowano rolę nauk pedagogicznych. Celem planowanej przez kierownictwo partii ofensywy ideologicznej w naukach pedagogicznych było bowiem zapewnienie pełnego zwycięstwa marksizmu-leninizmu jako metodologicznej podstawy tych nauk, a także „przygotowanie takich pracowników pedagogicznych, którzy będą zdolni podjąć nowe, odpowiedzialne zadania, jakie postawił Zjazd przed systemem oświaty narodowej”<sup>16</sup>. Wobec takich założeń swoboda badań naukowych w oświacie była oczywistą iluzją. Tym niemniej sam fakt dopuszczenia przedstawicieli nauk pedagogicznych do udziału w dyskursie na temat młodzieży, stanu jej świadomości, postaw i możliwych sposobów oddziaływania na nią był znaczącym krokiem w kierunku normalizacji sytuacji. W okresie stalinowskim bowiem uczeni i badacze zostali wyparci z tego dyskursu przez przedstawicieli aparatu propagandy.

Ustępstwa partii wobec świata nauki w znacznym stopniu podyktowane były nakazem chwili. Przełom październikowy ujawnił wiele słabości modelu państwa komunistycznego, wdrażanego w latach stalinowskich. Jedną z prawd dotyczących kondycji społeczeństwa polskiego po pierwszym dziesięcioleciu Polski Ludowej odnosiła się do spraw wychowania młodego pokolenia. Jak zauważa Hanna Świda, w okresie tym dość powszechne stało się przeświadczenie, iż społeczeństwo polskie przeżywa kryzys wychowania. „Między młodzieżą a światem dorosłych nie ma porozumienia”<sup>17</sup>. Zdanie to, będąc lapidarną diagnozą ówczesnej sytuacji wychowawczej młodzieży polskiej, ujawnia, że swoista rewolucja społeczno-polityczna, realizowana w Polsce począwszy od 1945 roku, doprowadziła do głębokiego kryzysu społecznego, w tym kryzysu zaufania pomiędzy władzą a społeczeństwem, jak również pomiędzy różnymi grupami społecznymi. Doszło też do podważenia zaufania do instytucji takich jak szkoła. Ponadto socjalizacja powojennego pokolenia młodzieży, dokonująca się w warunkach konfliktu społecznego<sup>18</sup>, zaowocowała kryzysem zaufania pomiędzy pokoleniem dorosłych a pokoleniem ich dzieci. Jak podkreślała H. Świda, dorośli nie rozumieli motywów postępowania ówczesnej młodzieży, często zdając sobie sprawę, że tracą nad nią władzę. „W tej sytuacji czują się przerażeni i bezsilni. [...] Tymczasem młodzież idzie swoimi dziwnymi drogami, nie licząc się ze zdaniem dorosłych, wszelkie argumenty, tak istotne z punktu widzenia starszych, nie przemawiają zgoła do młodych”<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> H. Świda, *Młodzież licealna*, Warszawa 1963, s. 5.

<sup>18</sup> R. Grzybowski, *Socjalizacja w cieniu konfliktu. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w latach rządów Władysława Gomułki (1956–1970)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 105–126.

<sup>19</sup> H. Świda, dz. cyt., s. 5.

Szeroko rozumianą sytuację wychowawczą ówczesnej młodzieży dodatkowo komplikował powiększający się rozdział pomiędzy obrazem życia społecznego, lansowanym przez komunistyczny system propagandy (w którym główną rolę odgrywała ówczesna prasa), a ocenami rzeczywistości społeczno-politycznej i ekonomicznej okresu PRL-u, formułowanymi przez Kościół katolicki, a przede wszystkim samych obywateli. Potwierdzeniem tego była m.in. wyraźna rozbieżność ocen i opinii na temat młodzieży, zawartych w nagłaśnianych przez poczytne gazety sondażach prasowych (budowanych rzekomo w oparciu o wypowiedzi samej młodzieży), a odczuciami rodziców i nauczycieli. To oni bowiem napotykali na trudności w kierowaniu wymykającą się ich kontroli młodzieżą, którą spostrzegali jako „hałaśliwą, niezdyscyplinowaną, wcześniej rozpoczynającą życie erotyczne, zaniedbującą naukę szkolną i otwarcie przeciwstawiającą się rodzicom”<sup>20</sup>. Tymczasem wyniki sondaży przeprowadzonych przez prasę ukazywały inny obraz młodzieży, sugerując, że obiegowe opinie rodziców i nauczycieli tworzą skrzywiony i nieprawdziwy wizerunek. Odnosząc się do tej sytuacji, H. Świda stwierdza: „Te sprzeczności między potoczną obserwacją młodzieży a wynikami badań nie są dotąd wyjaśnione”<sup>21</sup>. Dodaje też refleksję badacza – pedagoga: „Optymistyczne artykuły prasowe nie załatwiają więc trudnego problemu młodzieży, ponieważ zamiast wykazywać, gdzie kryją się źródła trudności, zapewniają jedynie, że w swych oficjalnych wypowiedziach młodzież wcale nie hołduje negatywnym wartościom”<sup>22</sup>. Rozwiązanie tej sytuacji mogło nastąpić jedynie na drodze pogłębionych badań naukowych.

Pytania „jakie jest naprawdę oblicze moralne współczesnej młodzieży?” oraz „jaka jest naprawdę nasza młodzież?” pod koniec lat 50. XX wieku nurtowały nie tylko rodziców, ale także nowe kierownictwo PZPR z Władysławem Gomułą na czele. Stąd też zaleciło ono, by placówki naukowe podjęły długofalowe badania nad przebiegiem i efektami socjalistycznego wychowania młodzieży. W ślad za tym, w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Katedrze Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego zainicjowano badania pedagogiczne nad młodzieżą. Nad ich przebiegiem czuwać miał jeden z najbardziej znaczących i zaufanych przedstawicieli pedagogiki komunistycznej w Polsce – prof. Bogdan Suchodolski. Do ich realizacji zaangażowani zostali młodzi badacze, tacy jak: Anna Przeclawska, Hanna Świda, Irena Wojnar, Helena Izdebska, Stanisław Jedlewski, Mikołaj Kozakiewicz, Zbigniew Zaborowski, i inni<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Tamże, s. 6.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Por. m.in.: A. Przeclawska, *Niektóre problemy polskiej młodzieży współczesnej...*, s. 37–61; H. Świda, *Z badań nad młodzieżą szkół średnich ogólnokształcących*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 2(12), r. IV, s. 131–145; H. Izdebska, *Z badań nad młodzieżą szkół podstawowych dla pracujących*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 2(12), r. IV, s. 147–156.

Młody wiek wspomnianych badaczy i ich niewielkie doświadczenie badawcze także wpisywały się w logikę uchwał III Zjazdu PZPR, w których przypomniano, że „celem ofensywy ideologicznej w naukach pedagogicznych jest zapewnienie pełnego zwycięstwa marksizmu-leninizmu, jako metodologicznej podstawy tych nauk, i wychowanie na tym gruncie młodych kadr naukowych, a z drugiej strony, przygotowanie takich pracowników pedagogicznych, którzy będą zdolni podjąć nowe, odpowiedzialne zadania, jakie postawił Zjazd przed systemem oświaty narodowej”<sup>24</sup>.

Spośród przedstawicieli tej właśnie grupy młodych badaczy (uczestników seminarium pomocniczych pracowników nauki, kierowanego przez prof. B. Suchodolskiego) uwagę zwracają analizy Anny Przeclawskiej i Hanny Świdy. Niektóre z poczynionych przez te badaczki uogólnień stały się treścią analiz prezentowanych w niniejszym opracowaniu.

Przedmiotem dociekań A. Przeclawskiej stały się poglądy i postawy życiowe szerokiego spektrum ówczesnej młodzieży. Referowane przez nią badania i sondáže, prowadzone przez różne podmioty, obejmowały przedstawicieli młodzieży szkolnej (ze szkół średnich ogólnokształcących), młodzieży pracującej i uczącej się (ze szkół wieczorowych), a także młodzież pracującą pozostającą poza systemem edukacji. Ponadto refleksje badaczki odnosiły się do młodzieży zamieszkującej miasta, która się nie uczyła i nie pracowała, oraz młodzieży wiejskiej<sup>25</sup>. A. Przeclawska, prezentując analizy zebranego materiału, skupiła się na kilku istotnych dla niej kategoriach. Jedną z nich była kultura umysłowa młodzieży. Warto na nią zwrócić uwagę, ponieważ wiązała się z działalnością szkoły i realizowanym w niej – w oparciu o programy nauczania, każdorazowo zatwierdzone przez najwyższe instancje partyjne – procesem kształcenia. Trudno nie przypomnieć, że wielką wagę do kształcenia w komunistycznej szkole przykładali już K. Marks i F. Engels, a także W. Lenin. Podobne stanowisko w tej sprawie zajmowało kierownictwo PZPR<sup>26</sup>. Tymczasem badania A. Przeclawskiej i inne, referowane przez nią, wskazywały, że proces kształcenia w komunistycznej szkole nie uczył samodzielności myślenia, na przykład wyciągania wniosków z przeczytanych lektur. W sposobie opanowywania materiału dominowało u młodzieży odtwarzanie przyswojonych w szkole sformułowań, niepołączone z głębszym zrozumieniem treści tych sformułowań<sup>27</sup>. Co ciekawe, młodzież ta umiała mówić z zainteresowaniem o przeczytanych książkach pochodzących spoza oficjalnego kanonu lektur szkolnych.

<sup>24</sup> Tamże, s. I.

<sup>25</sup> A. Przeclawska, *Niektóre problemy polskiej młodzieży współczesnej...*, s. 39.

<sup>26</sup> Duże badania nad wynikami kształcenia szkoły polskiej w latach stalinowskich przeprowadził w latach 1950–1951 zespół badaczy pod kierunkiem Wincentego Okonia. Działał on w ramach Państwowego Ośrodka Prac Programowych i Badań Pedagogicznych. Por. *Wyniki nauczania w szkołach ogólnokształcących*, praca zbiorowa pod redakcją dra W. Okonia, Warszawa 1952.

<sup>27</sup> A. Przeclawska, *Niektóre...*, s. 40.

Uczniowie i absolwenci szkół z lat 50. XX wieku wykazywali duże braki w wykształceniu historycznym. W odniesieniu do dziejów narodu i państwa ujawniali też brak umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego. Badaczka łączyła tę sytuację z niewłaściwym programem i metodami nauczania historii. Trudno z dzisiejszej perspektywy nie postawić jednak pytania, czy ten stan rzeczy nie wynikał z wyraźnych rozbieżności w interpretacji dziejów (zwłaszcza najnowszych) państwa i narodu polskiego przez rodziców oraz przez socjalistyczną szkołę. Czy nie dawało tu znać o sobie „dwojmyślenie” uczniów, prezentujących na użytek szkoły „bezpieczne” poglądy, gwarantujące uzyskanie promocji do następnej klasy oraz stwarzające możliwość zdania matury? Czy udzielane przez uczniów pasywne odpowiedzi nie były wpisane do kanonu zachowań na lekcjach prezentujących zafałszowaną historię Polski i Europy XX wieku? Jakże bywały następstwa autentycznego myślenia uczniów na lekcjach historii? Trudno w tym miejscu nie zapytać, czy wspomniany, katastrofalny stan wiedzy historycznej nie był wynikiem odrzucania przez młodzież historii zakłamanej, utrzymanej w duchu propagandowej miłości do ZSRR i marksistowskiej wykładni relacji polsko-radzieckich. Ta ucieczka młodzieży od prawdy o świecie zdaje się też wyzierać z akcentowanej przez A. Przeclawską niechęci do czytania lektur. Badania przeprowadzone w roku szkolnym 1957/58 przez Zakład Literatury i Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży przy Katedrze Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego wykazały, że młodzież czytała raczej niewiele<sup>28</sup>. Jeśli czytała, to głównie literaturę rozrywkową, przygodową, kryminały. Niechętnie natomiast sięgała po tzw. książki trudniejsze, wymagające zastanowienia, refleksji. Podobnie miała się rzecz z filmem. Także w tym obszarze sztuki młodzież wybierała dziedziny niewymagające większego wysiłku intelektualnego. Nie inaczej było w przypadku muzyki: „słucha jazzu, a unika muzyki poważnej”<sup>29</sup>.

Dociekania A. Przeclawskiej uwidoczniły też wyraźne różnice w poziomie intelektualnym pomiędzy młodzieżą szkolną niepracującą a młodzieżą pracującą (na korzyść tej pierwszej). Były one dostrzegalne m.in. w zakresie czytelnictwa. Młodzież pracująca jeśli już coś czytała, to prasę typu „Ekspress Wieczorny”, a także kryminały i „brukowce”<sup>30</sup>. Trudno jednak, by było inaczej, skoro w tej grupie badanych znaczny odsetek młodzieży nie miał ukończonej nawet szkoły podstawowej, a zdarzały się dość często przypadki wtórnego analfabetyzmu. Podstawową rozrywką kulturalną młodzieży z tego kręgu było kino, w nim zaś filmy niewymagające wysiłku intelektualnego. Młodzież ta nie miała żadnego kontaktu z teatrem, za to namiętnie interesowała się sportem<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Tamże, s. 42.

<sup>29</sup> Tamże, s. 43.

<sup>30</sup> Tamże, s. 45.

<sup>31</sup> Pracą nad podnoszeniem poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz poziomu świadomości politycznej młodzieży pracującej miał zająć się Związek Młodzieży Socjalistycznej (ZMS), wykorzystując m.in. instytucję uniwersytetów robotniczych, kursów zawodowych oraz wykładów popularyzujących wiedzę. Por. A. Przeclawska, *Niektóre...*, s. 45.

Z krytyczną oceną spotkała się młodzież wiejska. Zdaniem A. Przeclawskiej, od strony rozwoju kultury na wsi w pierwszym dziesięcioleciu Polski Ludowej zrobiono niewiele. Popołniono przy tym wiele błędów, takich jak nieprzemyślany dobór pracowników kulturalnych na wsi, niedbale i nieodpowiednio dobrane księgozbiory bibliotek wiejskich, brak troski o wiejskich nauczycieli. W rezultacie szkoła wiejska – jak oceniała A. Przeclawska – nie spełniała swojego zadania, gdyż nie dawała absolwentom „żadnej ogłady kulturalnej oraz nie budziła zainteresowań intelektualnych”<sup>32</sup>. Przyczyną tego stanu rzeczy mogło być swoiste zawieszenie decyzji politycznych wobec wsi polskiej. Władze komunistyczne, które w latach stalinowskich, wzorując się na rozwiązaniach sowieckich, dążyły do pełnej kolektywizacji rolnictwa, po 1956 nadal nie miały jasnej wizji jej dalszego rozwoju. Ten stan rzeczy przesądzał też o podejściu do kultury wiejskiej, która w pierwszej dekadzie Polski Ludowej była nie tylko marginalizowana, ale i atakowana przez komunistyczny system propagandy. Wieś w tym okresie stała się symbolem kulturalnego zacofania i politycznej reakcji. Pod koniec lat 50. XX wieku brakowało zatem jasności, czy wieś ma zachować swój regionalny koloryt, czy też ma upodobnić się do miasta. Na podkreślenie zasługuje tu wyważone stanowisko A. Przeclawskiej, która poszukując odpowiedzi na pytanie o kierunek rozwoju wsi polskiej, stwierdza: „rozsądnie potraktowany regionalizm poszczególnych okolic, związana z nim atmosfera kulturalna mogłaby stać się w pewnych przypadkach doskonałym impulsem pobudzającym aktywność ludności wiejskiej”<sup>33</sup>.

W nurcie rozważań nad młodzieżą istotne miejsce zajmowały kwestie wartości uwewnętrznianych przez młodzież oraz uznawanych przez nią autorytetów. Zagadnienia te wiązały się z próbami ukształtowania przez komunistyczną szkołę moralności komunistycznej. Badania przeprowadzone przez czasopismo „Wyboje” w roku 1957 ujawniły, że młodzież – wychowankowie szkoły stalinowskiej, poddani w okresie nauki szkolnej zmasowanej indoktrynacji – bardzo mocno dystansowała się od problematyki światopoglądowej<sup>34</sup>. Zjawisko to wiązano z upadkiem w oczach młodzieży wszelkich autorytetów. Na pytanie, jaki autorytet ma dla młodzieży największe znaczenie: prawo, nauka czy religia – połowa badanych opowiedziała się za nauką. Nie oznaczało to, że młodzież podbudowywała swój światopogląd dociekaniem naukowymi. Jak zauważa A. Przeclawska: „[...] raczej ucieka [ona – dop. R.G.] od problematyki światopoglądowej, a jeśli nawet jakieś sformułowanie w tym zakresie przyjmuje, to fakt ten jest czysto teoretyczny, pozbawiony realnych, życiowych konsekwencji”<sup>35</sup>. Badania potwierdzały też, że intensywna akcja indoktrynowania uczniów szkół średnich, zmierzająca do ukształtowania u niej marksistowskiego światopoglądu, nie przyniosła spodziewanych efektów.

<sup>32</sup> Tamże, s. 46.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> „Wyboje” 1957, nr 39 (51). Omawiam za: A. Przeclawska, *Niektóre...*, s. 47.

<sup>35</sup> Tamże, s. 47.

poglądu, dała ograniczone rezultaty. Część młodzieży deklarowała, co prawda, przekonania marksistowskie, jednak znaczny odsetek konsekwentnie prezentował postawy i światopogląd religijny. Sygnalizując brak w środowisku młodzieżowym zajadłych dyskusji światopoglądowych, A. Przeclawska tłumaczyła to zjawisko tym, że są to dla młodych „sprawy zbyt skomplikowane, aby były interesujące”<sup>36</sup>. Odrzucając tezę, iż wspomniana niechęć do dyskusji światopoglądowych była wyrazem obawy młodzieży przed publicznym ujawnianiem swego systemu wartości, cytowana badaczka wskazywała, że wśród młodzieży wytworzyła się swoista milcząca umowa, że o sprawach światopoglądowych nie należy w ogóle mówić. Z wypowiedzi młodzieży, przytaczanych przez A. Przeclawską, wynika, że edukacja w warunkach państwa totalitarnego, jakim był PRL z lat stalinowskich, nie doprowadziła do całkowitego zatracenia ideałów przez młode pokolenie. Młodzi ludzie nadal posiadali w sobie pragnienie służenia ludziom, sygnalizowali też wielką potrzebę szacunku ze strony innych ludzi.

Potwierdzając, iż pewien odsetek młodzieży sygnalizował utratę wiary we wszystkie uznawane dotąd przez społeczeństwo polskie ideały, A. Przeclawska podkreślała, iż ideały młodzieży dojrzewającej w pierwszej połowie lat 50. XX wieku w Polsce miały charakter konkretny i życiowy. Ich źródłem nie były – jak we wcześniejszych pokoleniach – książki i historia, ale konkretne, życiowe okoliczności. Przykładem tego mogą być odpowiedzi dziewcząt na pytanie dotyczące wymarzonego domu i przyszłego towarzysza życia, w których nie tylko podawały jego charakterystykę (dość powierzchowną – jak zauważa A. Przeclawska), ale także wymaganą wysokość przeszłych zarobków<sup>37</sup>. Wspomniane badania potwierdziły także, iż dla młodzieży nadal większym autorytetem był dom rodzinny niż komunistyczna szkoła<sup>38</sup>.

Niechęć do udziału w dyskusjach światopoglądowych, dostrzegana u młodzieży uczęszczającej do szkół różnych szczebli w latach stalinowskich, nie oznaczała, że nie posiadała ona określonych przekonań – od katolickich po marksistowskie. Jednak w kręgu młodych ludzi pojawiał się wyraźny lęk przed deklarowaniem własnych przekonań i postaw. Niewątpliwie stan ten łączyć należy z negatywnymi doświadczeniami młodych ludzi, wyniesionymi z lat stalinowskich i towarzyszącego im terroru komunistycznego, którego doświadczyli sami, poprzez swoich bliskich lub byli jego świadkami. Pokazowe, sfingowane procesy polityczne, kończące się wyrokami śmierci wydawanymi na patriotów – bohaterów z lat okupacji, rozbudowany system agentury, donosicielstwo, aresztowania o podłożu politycznym – wszystko to nakazywało staranne skrywanie tego, co się autentycznie myśli i w co wierzy. Taka postawa stwarzała szanse na przetrwanie. Zapewne dlatego tak znaczny odsetek badanych, uczestniczących we wspomnianej ankiecie, wskazał naukę jako największy autorytet. Był to bo-

<sup>36</sup> Tamże, s. 48.

<sup>37</sup> Tamże, s. 48–49.

<sup>38</sup> Tamże, s. 49.



wiem wybór wartości neutralnej, a przy tym upowszechnianej przez komunistyczny system edukacji i propagandy.

Potwierdzeniem tej tezy mogą być wyniki badań prowadzonych w środowisku warszawskim przez Hannę Świdę<sup>39</sup>. Trzeba jednak podkreślić, że badana przez nią młodzież uczęszczała do najwyższych klas warszawskich szkół średnich; że była to młodzież głównie z rodzin inteligenckich, a więc rodzin o dużym kapitale kulturowym, oraz że badania te przypadły na lata 1956/57, 1957/58 i 1958/59, a więc na krótki okres normalizacji sytuacji społeczno-politycznej w Polsce (oczywiście na miarę państwa autorytarnego, jakim był PRL pod rządami Władysława Gomułki). U tej właśnie młodzieży H. Świda dostrzegała postęp w sferze dorabiania się własnych, najczęściej umiarkowanych poglądów na świat i życie. „Wyrazistsze stało się jej dążenie do czegoś więcej niż prosta stabilizacja czy kariera”<sup>40</sup>. Jednak – jak podkreśla H. Świda – wyraźna była nadal zasadnicza niezgodność między poglądami młodzieży a jej rzeczywistym życiem<sup>41</sup>. Duży odsetek młodzieży przejawiał postawy pasywne. Osoby te nie wierzyły w żaden system prawd, nie szukały prawdy o świecie. H. Świda określała badaną młodzież jako „beznamiętną i bezkonfliktową” – czyli niezaangażowaną, bierną<sup>42</sup>. Taki stan młodych ludzi badaczkę bardzo niepokoił, a nawet irytował. Wychodząc poza rolę badacza, wskazywała, że młodzież tę należało „wyrwać z letargu”, pobudzić do rozwoju, do przemyśleń nad życiem”<sup>43</sup>. Konkludowała zatem: „Obalmy jej [młodzieży] spokój wewnętrzny, ukażmy skomplikowanie spraw życia, udowodnijmy, że każda sytuacja i każdy wybór człowieka jest trudny, nauczmy ją realnie patrzeć, podawać w wątpliwość”<sup>44</sup>.

Śledząc rozwój tej elitarnej młodzieży, uczęszczającej do warszawskich liceów ogólnokształcących, H. Świda dostrzegała, iż w miarę jak oddalał się od młodych ludzi mroczny okres lat stalinowskich, dostrzegalny stawał się u nich wzrost zainteresowania problematyką światopoglądową. Wyrazem tego były odbywające w kręgach młodzieży dyskusje światopoglądowe. Procesowi temu towarzyszyła zmiana stosunku młodzieży do religii katolickiej oraz wzrost tolerancji wobec osób o innym światopoglądzie<sup>45</sup>. Zdaniem H. Świdy młodzież przyjmowała przesłanie religii katolickiej selektywnie, odwołując się do tych

<sup>39</sup> Grupę badawczą stanowili w tych badaniach uczniowie klas XI warszawskich szkół średnich. Była to młodzież pochodzenia inteligenckiego, kształcąca się w liceach zlokalizowanych w różnych środowiskach społecznych. Por. H. Świda, *Młodzież licealna. Analiza wybranych klas warszawskich w latach 1956–58*, Warszawa 1963, s. 10–11.

<sup>40</sup> Tamże, s. 37.

<sup>41</sup> Tamże, s. 28.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> W ten sposób, mniej czy bardziej świadomie, H. Świda, w tym czasie początkująca badaczka, wpisywała się w schemat roli zaangażowanego społecznie i politycznie badacza, o jakim marzyły ówczesne władze komunistyczne.

<sup>44</sup> Tamże, s. 28.

<sup>45</sup> Tamże, s. 50–51.

wartości, które były zgodne z jej stosunkiem do życia. W odczuciu badaczki, młodzież nie zgadzała się z programem społecznym Kościoła, odrzucała też niektóre z dogmatów. Jednak znaczny odsetek młodzieży szukał w religii potwierdzenia postaw, które uznawał za istotne. Bardziej refleksyjni poszukiwali w religii wyjaśnienia sensu życia.

Niezależnie od pochodzenia społecznego młodzież polska, dojrzewająca w najtrudniejszym okresie PRL-u, przejawiała dużą wrażliwość na obłudę twierdzeń formułowanych przez dorosłych. Niewątpliwie stan ten należy łączyć z dostrzeganą przez młodych ludzi rozbieżnością pomiędzy wizją świata prezentowaną przez propagandę komunistyczną a rzeczywistością społeczną, gospodarczą i polityczną, w której młodzież dorastała. Generalnie też młodych ludzi cechował krytyczny stosunek do dorosłych. Nie oznacza to jednak – jak podkreśla A. Przeclawska – że młodzież nie naśladowała starszego pokolenia, w tym w zachowaniach prowadzących do patologii, jak było w przypadku konsumpcji alkoholu<sup>46</sup>.

Zarówno dla przedstawicieli władz politycznych, jak i dla rodziców, a także kierownictwa Kościoła katolickiego w Polsce, duże znaczenie miał stosunek młodego pokolenia do zagadnień narodowych, w tym do sposobu pojmowania ojczyzny i narodu. Zmiana ustroju – jak podkreślała H. Świda – wywołuje zazwyczaj konflikt między różnymi sposobami definiowania ojczyzny. Relacjonując w tym kontekście postawy młodzieży, wskazywała, że w oczach badanych maturzystów wspomniane kategorie straciły wartość abstrakcyjną, symbolizującą ideały. Konstatowała: „Dziś młodzież rozumie naród dosłownie i konkretnie, bez udziwnień i abstrakcji”<sup>47</sup>. Oznaczało to, że młodzież przestała widzieć w ojczyźnie „kulturalny symbol”, naród stał się zespołem ludzi o określonych cechach charakterologicznych, żyjących na konkretnej ziemi i posiadających wspólne interesy. Uzasadniając takie podejście, H. Świda przyjęła jednak kontrowersyjną tezę (choć zgodną z ówczesną oficjalną doktryną PZPR), w myśl której „Obecnie [tzn. w latach 50. XX wieku – przyp. R.G.] młodzież nie zna problemu zagrożenia ojczyzny, lecz żyje normalnym, spokojnym życiem we własnym kraju. Czuje się beztroska i bezpieczna, interesuje ją życie osobiste, konkretne sprawy i konkretni ludzie, a nie abstrakcyjne symbole”<sup>48</sup>. Z punktu widzenia dzisiejszego stanu wiedzy o latach stalinowskich teza ta wydaje się trudna do obrony.

Brak głębszego odniesienia młodzieży do ojczyzny i narodu widzieć należałoby raczej jako wyraz jej apatii, płynącej ze stanu udaremnienia przez ZSRR dążeń narodu polskiego do odbudowy wolnej ojczyzny po zakończeniu II wojny światowej. Potwierdzeniem tego jest sygnalizowany przez H. Świdę brak u części młodzieży jakiegokolwiek zainteresowania i związanego z nim poczucia od-

<sup>46</sup> A. Przeclawska, *Młodzież...*, s. 46.

<sup>47</sup> H. Świda, *Młodzież szkolna...*, s. 59.

<sup>48</sup> Tamże, s. 59.

powiedzialności za sprawy ojczyzny. Nieskuteczne okazały się bowiem próby kształtowania patriotyzmu tej młodzieży przez dorosłych w sytuacji, w której podniosłe słowa, odwołujące się do symboli, nie odnajdywały potwierdzenia w rzeczywistości. Hasła, akademie i sztandary, do których tak chętnie władze komunistyczne uciekały się w latach stalinowskich, nie były w stanie trafić do uczuć młodzieży<sup>49</sup>.

Zamieszanie w sferze uczuć patriotycznych młodzieży korespondowało z niepewnością społeczeństwa co do dalszych losów ideału wychowawczego epoki stalinowskiej, jakim był „nowy człowiek” – budowniczy socjalizmu. Przełom polityczny z października 1956 roku dawał nadzieję, że tak zwana odnowa obejmie również sferę wychowania. Stąd też w dyskursie społecznym pojawiły się głosy nawołujące do dostosowania ideałów realizowanych przez szkołę do potrzeb społeczeństwa polskiego. Jedną z opcji, nawiązując do tradycji odradzającego się Związku Harcerstwa Polskiego<sup>50</sup>, wskazywała na możliwość powrotu do ideału harcerza – rycerza, zredukowanego w potocznej świadomości do wzoru osobowego „porządnego człowieka”<sup>51</sup>. Zakładała ona, że tak sformułowany wzór osobowy skierowany byłby do tych, którzy chcą żyć uczciwie i przestrzegać prawa, jednak bez konieczności angażowania się w proces życia politycznego. Jednak idea takiego ujęcia ideału wychowawczego została jednoznacznie przekreślona przez I sekretarza KC PZPR Władysława Gomułkę, który w toku dyskusji nad sytuacją socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży w Polsce potwierdził niezmienną stalinowskiego ideału wychowania i wywiedzionych z niego celów wychowania i kształcenia. Zapowiedział jedynie odejście od niektórych metod ich realizacji<sup>52</sup>.

Relacjonowane badania nad rezultatami socjalizacji młodzieży dojrzewającej w latach stalinowskich potwierdziły, iż w osobowości młodych ludzi pojawiła się pustka i zniechęcenie do wielkich idei. Towarzyszyło temu osłabienie więzi z rodzicami. Zjawisko to dotyczyło w większym stopniu młodzieży miejskiej niż wiejskiej. Odnosząc się do relacji pomiędzy rodzicami a młodzieżą w rodzinach miejskich, H. Świda zwracała uwagę, że choć młodzież nadal przejawiała postawy szacunku wobec rodziców, u których szukała oparcia i zrozumienia, to jednak przyjmowała od nich tylko te poglądy, które były zgodne z jej postawą życiową<sup>53</sup>. Równocześnie ukrywała przed rodzicami swe osobiste sprawy, nie liczyła się z ich radami w sprawach życia codziennego, była też wobec nich „no-

<sup>49</sup> Tamże, s. 60.

<sup>50</sup> R. Grzybowski, *Odradzanie się harcerstwa polskiego po 1956 roku i próby włączenie go w struktury systemu wychowawczego szkoły*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, z. 23, s. 35–46.

<sup>51</sup> A. Przeclawska, *Młodzież współczesna w świetle...*, s. 50.

<sup>52</sup> *Referat W. Gomułki na naradzie partyjnego aktywu oświatowego [w dn. 24 września 1958 r.] pt. Szkoła musi lepiej przygotowywać młodzież do życia i pracy, wychowywać w duchu socjalizmu*, „Nowa Szkoła” 1958, nr 10, s. 2.

<sup>53</sup> H. Świda, *Młodzież licealna...*, s. 113.

torycznie nieposłuszna”. Młodzież przyjmowała od rodziców niepełne oceny i poglądy dotyczące spraw ogólnych, choć jej stosunek do codziennych problemów życia był odmienny niż ich rodziców. Mając to na uwadze, H. Świda oceniała, że „Konflikt pokoleń ma więc obecnie swoistą postać. Nie jest konfliktem odmiennych poglądów, lecz konfliktem innego sposobu reagowania na życie”<sup>54</sup>.

Nieco inaczej było w przypadku młodzieży wiejskiej, która dużo bardziej niż młodzież miejska była przywiązana do tradycji. Większym autorytetem dla tej młodzieży była rodzina. Ponadto w środowisku wiejskim autorytetem cieszyli się starsi, doświadczeni gospodarze, często przedwojenni działacze ruchu chłopskiego. Dla młodzieży wiejskiej zachował bowiem aktualność ideał rozsądnego, dobrego gospodarza, pracującego z zamiłowaniem na roli<sup>55</sup>. Jednak ten ideał był odrzucony przez władze komunistyczne, które na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX nie zrezygnowały z właściwej systemowi komunistycznemu idei kolektywizacji rolnictwa. Ta zaś wymagała wcześniejszego zanegowania wielowiekowego dziedzictwa kulturowego wsi polskiej, opartej na indywidualnej gospodarce chłopskiej.

Badania potwierdziły też, że młodzież z przełomu lat 50. i 60. XX wieku z dużą rezerwą podchodziła do stworzonych na gruzach Związku Młodzieży Polskiej (ZMP) nowych organizacji młodzieżowych, takich jak Związek Młodzieży Socjalistycznej (ZMS) oraz Związek Młodzieży Wiejskiej (ZMW). Jak wskazuje A. Przeclawska, młodzież nie dążyła do narzucania innym swoich przekonań i wartości, ale też oczekiwała, że taką postawę wobec niej będą zajmować dorośli<sup>56</sup>. Młodzież z przełomu lat 50. i 60. odsuwała się od zagadnień politycznych, co owocowało biernością wobec wspomnianych organizacji młodzieżowych – przybudówek PZPR.

Podsumowując, należy stwierdzić, że diagnoza stanu świadomości i postaw życiowych młodzieży, której socjalizacja przypadła na lata stalinowskie, ujawniła, że zasadnicze cele wychowania komunistycznego, realizowane z taką mocą przez szkołę i podporządkowane PZPR organizacje młodzieżowe, a także prasę, kino i literaturę, nie zostały osiągnięte. W wielu przypadkach młodzi ludzie zamiast postawy zaangażowania w dzieło budowy społeczeństwa komunistycznego przejawiali bierność, a nawet niechęć do polityki i ideologii. Dalekie od uwewnętrznienia okazały się ideały wychowania komunistycznego. O ile stan apatii młodych ludzi w stosunku do takich symboli, jak naród i ojczyzna, komuniści mogli uznać za korzystny dla siebie<sup>57</sup>, o tyle ucieczka w prywatność połączona z utratą wiary w ideały komunistyczne była dla nich trudna do zaakceptowania. Dotyczy to także kwestii światopoglądowych, które dla komunistów

<sup>54</sup> Tamże, s. 114.

<sup>55</sup> A. Przeclawska, *Młodzież współczesna w świetle badań...*, s. 51.

<sup>56</sup> Tamże, s. 54.

<sup>57</sup> Oznaczał on bowiem rezygnację młodych ludzi ze zbrojnych form walki z narzuconym Polsce systemem komunistycznym.

miały priorytetowe znaczenie. Marksistowski światopogląd obywateli miał być bowiem fundamentem takich postaw, jak postawa internacjonalizmu, ideowości, zaangażowania i tzw. socjalistycznego patriotyzmu. Mając na uwadze ten stan rzeczy, kierownictwo PZPR, słowami I sekretarza Władysława Gomułki, zapowiedziało nie tylko zmianę metod i form realizacji celów wychowania socjalistycznego, ale wręcz zarządziło kolejną ofensywę ideologiczną, której celem miało być odzyskanie przez partię pełnego wpływu na młodzież i proces jej wychowania<sup>58</sup>.

## Bibliografia

- Grzybowski R., *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958–1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowskiego (t. III serii: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, pod red. R. Grzybowski), Kraków 2010.
- Grzybowski R., *Młodzież jako przedmiot „troski i niepokoju” partii [PZPR] w latach PRL-u*, referat wygłoszony w trakcie Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Wyzwania, nadzieje, perspektywy – dzieciństwo i młodość w Polsce w czasach przełomów (1918–1989)”, organizowanej przez Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Gdańsk 17–18 listopada 2014 r.
- Grzybowski R., *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz o niektórych metodach jej realizacji*, [w:] *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. B. Jędrzychowska, Wrocław 2013.
- Grzybowski R., *Odradzanie się harcerstwa polskiego po 1956 roku i próby włączenie go w struktury systemu wychowawczego szkoły*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, z. 23.
- Grzybowski R., *Socjalizacja w cieniu konfliktu. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w latach rządów Władysława Gomułki (1956–1970)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Izdebska H., *Z badań nad młodzieżą szkół podstawowych dla pracujących*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, R. IV, nr 2(12).
- Kulczyński S., *Zagadnienia wychowania i problem młodzieżowy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, R. IV, nr 2(12).
- Od Redakcji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 2(12).

<sup>58</sup> Uchwała VII Plenum KC PZPR z dnia 21 stycznia 1961 r. w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, oprac. S. Wołoszyn, t. 3, Warszawa 1966, s. 729–738.

- Przeclawska A., *Niektóre problemy polskiej młodzieży współczesnej w świetle badań pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, R. IV, nr 2(12).
- Referat W. Gomułki na naradzie partyjnego aktywu oświatowego [w dn. 24 września 1958 r.] pt. *Szkoła musi lepiej przygotowywać młodzież do życia i pracy, wychowywać w duchu socjalizmu*, „Nowa Szkoła” 1958, nr 10.
- Sprawozdanie KC PZPR na V Zjazd PZPR*, [w:] *V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. 11–16 listopad 1968. Podstawowe materiały i dokumenty*, Warszawa 1968.
- Świda H., *Młodzież licealna*, Warszawa 1963.
- Tatoń W., *Perspektywy przygotowania młodzieżowego do pracy*, „Nowe Drogi” 1958, nr 9/III.
- Uchwała VII Plenum KC PZPR z dnia 21 stycznia 1961 r. w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, oprac. S. Wołoszyn, t. 3, Warszawa 1966,
- „Wyboje” 1957, nr 39 (51).
- Wyniki nauczania w szkołach ogólnokształcących*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1952.

## Summary

### The Image of Polish Youth at the Turn of the 1950s in the Light of Pedagogical Research

The communist leaders from the years of the Polish People's Republic (PRL) used every occasion to declare that the hope for the ultimate victory of socialism in Poland was tied to youth. The confirmation of that was the propaganda slogan: “You are the future of our nation,” directed toward the younger generation by every subsequent first secretary of the Central Committee of the Polish United Workers' Party (KC PZPR). However, just a simple look at everyday reality revealed that Polish youth were not ready to fulfil the dream of communist leaders. Doubtless that was the reason that the new leadership of the PZPR with Władysław Gomułka at its head made the decision to unblock the current educational trend of the study of social reality in Poland. The revival of scholarly research on young people completed during the second half of the decade of the 1950s by academic staff of the Department of Pedagogy of Warsaw University attained results which quite strongly differed from the propaganda message and above all from the expectations of the communist authorities. It revealed that young people whose socialization occurred during the Stalinist years only superficially accepted the values imposed on them by socialist schools. Furthermore, the norms taken from so-called communist morality were not internalized. At the same time, the younger generation drifted away from the traditional norms transmitted by family and the Roman Catholic Church. The research also signalled that the personalities of many young people are dominated by emptiness and discouragement for all kinds of ideas.

**Keywords:** youth, socialization, socialist morality, social research.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.45>

Anna KOWALIŃSKA  
Wiesław PASZKOWSKI

## Z dziejów opieki nad dzieckiem żydowskim w Częstochowie w XX wieku

Na trzech rzeczach świat stoi:  
na Prawie, na Służbie Bożej  
i na Dobroczynności.

(Traktat Aboth 1 § 2)<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** dziecko, opieka, dziecko żydowskie, ochronki, dożywianie, kolonie letnie, Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów.

Dobroczynność, tj. udzielanie przez *beati possidentes*<sup>2</sup> zapomogi ze swego majątku bliźnim będącym w potrzebie tymczasowej lub stałej, należała do najstarszych, najgłębiej zakorzenionych i najbardziej cenionych cnót Hebrajczyków. Opieka nad dotkniętymi przez los zarówno współwyznawcami, jak i obcymi była odwiecznym obowiązkiem religijno-społecznym<sup>3</sup>. Żydzi wprowadzili w życie wiele odmian dobroczynności – finansową, z potrzeby serca, kiedy czyni się dobro z miłości do człowieka, a także instytucjonalną. Każda gmina, każda społeczność starała się przeciwdziałać wszelkiej nędzy, zarówno materialnej, jak i duchowej. Stąd też poza zabezpieczeniem podstawowych potrzeb życiowych starano się rozwijać duchowość. Starano się zabezpieczyć oświatę ludową, a raczej religijną na etapie elementarnym, poprzez zakładanie szkół Talmud-Tora. Przywódcy duchowi i nauczyciele głosili, iż „nauczanie powszechne Talmud-

<sup>1</sup> Traktat Aboth znajduje się w Talmudzie, A. Buchner, *Kwiaty wschodnie. Zbiór zasad wyjętych z Talmudu*, Wyd. Armoryka, 2014 r.

<sup>2</sup> Łac. „szczęśliwi, którzy posiadają”. Często tłumaczone także jako „błogosławieni, którzy posiadają”.

<sup>3</sup> H. Lichtenbaum, *Dobroczynność u Żydów*, „Jedność” 1908, nr 11, s. 5.

Tora jest najświętszym obowiązkiem religijnym, iż ten, kto dzieci ubogie uczy, lub uczyć daje, zasługuje na większą cześć i miłość niż rodzony ojciec – co u Żydów chyba niemało znaczy”<sup>4</sup>.

Drugą dziedziną dobroczynności zakrojoną na szeroka skalę było zakładanie szpitali i podejmowanie wszelkich działań na rzecz podnoszenia zdrowotności. Opieka nad chorymi była cnotą tak podnoszoną, że zezwalało nawet na przekraczanie nakazów religijnych, jak np. święcenie soboty. Także zawód lekarza wśród Żydów cieszył się wielką estymą<sup>5</sup>.

Ale największą wagę przywiązywano do opieki nad sierotami i wdowami. Nakaz wspomagania dziecka bez ojca stawiano przed innymi prawami socjalnymi. „W Torze wdowa i sierota to synonimy biedy ekonomicznej i bezbronności”<sup>6</sup>. Wykorzystywanie lub znęcanie się nad sierotami czy wdowami było kategorycznie zabronione.

Jałmużna lub inne wsparcie należały się także żebrakom. W wieku XVIII na terenach Rzeczypospolitej liczbę żydowskich włóczęgów i żebraków określano na około 10% populacji<sup>7</sup>. I wojna światowa przyniosła kolejną falę ubóstwa, zniszczeń i sieroctwa. Po zakończeniu działań wojennych społeczeństwu przyszło się zmierzyć nie tylko z odbudową struktur nowego państwa, ale także próbą odbudowania i odnalezienia zerwanych więzi rodzinnych. Należało zająć się kalekami, starcami pozbawionymi opieki, a także sierotami. W przypadku osób starszych chodziło nie tylko o przysłowiowy „wikt i opierunek”, lecz także o opiekę lekarską. W przypadku dzieci i młodzieży dodatkowo dochodziła konieczność zapewnienia im edukacji lub zdobycia zawodu, dzięki któremu młody człowiek mógłby się uniezależnić.

W Częstochowie społeczność żydowska w 1905 roku stanowiła niemalże  $\frac{1}{3}$  ludności miasta. Liczba ta w miarę upływu lat malała, lecz i tak wyznawcy religii mojżeszowej stanowili największą mniejszość etniczną. W roku 1921 w Częstochowie zamieszkiwało 25,5% Żydów, a w 1931 roku – 22,0%<sup>8</sup>.

Już podczas I wojny światowej powstawały pierwsze domy opieki dla dzieci, nazywane przez Żydów „kinderhajm”, co można tłumaczyć jako „dom dziecka”. Terminu tego nie powinniśmy rozumieć w dzisiejszym tego słowa znaczeniu. Były to raczej placówki tworzone na kształt długo czynnego przedszkola. Można bowiem spotkać się ze stwierdzeniem, że dzieci nie chciały po całym dniu wracać do domów. Nie spotykamy także informacji o przygotowywanych tam kola-

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> M. Łapot, *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie, (1772–1939)*, Gliwice 2011, s. 40.

<sup>7</sup> J. Goldberg, *Bieda oraz dobroczynność Żydów polskich w dawnej Rzeczypospolitej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1999 nr 1, s.13.

<sup>8</sup> E. Bąkowski, *Struktura społeczno-zawodowa ludności Częstochowy w latach 1919–1939*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej”, nr 7, Częstochowa 1971, s. 78.



cyjach czy spaniu. Dzieci spędzały tam cały dzień, mając zapewnioną opiekę, zabawę i strawę.

Początki żydowskich domów dziecka sięgają początków I wojny światowej. Miały za zadanie chronić sieroty od głodu, chorób i biedy. Za pierwszego organizatora domu dziecka uważa się I.L. Pereca, Jakuba Dinesohna i Władimira Medema (przywódcę „Bundu”).

Pierwszy dom dziecka w Częstochowie został założony z inicjatywy partii Syjonistów Socjalistów. Komitet założycielski składał się z Moszka Wekslera, Chai Wagi, Rywczy Weksler, Dudka Szlezingera<sup>9</sup>, Rafała Federmana, Rajzli Fajertag (Berkensztat) i Estery Fuks.

Znaleziono lokal z pięcioma jasnymi, słonecznymi pokojami przy Krótkiej 17. Była to wspaniała okolica dla domu dziecka, ponieważ była niedaleko od ul. Warszawskiej, która graniczyła z Garncarską, Nadrzeczną, Kozią i Senatorską. Z drugiej strony budynek był blisko Wałów, a sama ulica była czysta i mało zamieszkała. [...] Meble zostały kupione po zlikwidowanym hebrajskim domu dziecka, znajdowały się w spichlerzu fabryki Szlezingera. Organizatorzy sami przenieśli meble do świeżo wymalowanych pokoi domu dziecka. Towarzysze wybrali i podarowali zabawki, postarali się o naczynia kuchenne i naczynia stołowe. Wyszukano pianino i radość była nie do opisania ujrzeć własny dom dla żydowskich dzieci<sup>10</sup>.

Trudno było początkowo znaleźć odpowiednią nauczycielkę dla tej placówki. Zatrudniono Józję Sztam, która wcześniej pracowała w zlikwidowanym hebrajskim domu dziecka. Z braku odpowiednich książek, sama musiała tworzyć program nauczania z opracowań i podręczników hebrajskich oraz polskich. Drugą nauczycielką była Chaja Waga<sup>11</sup>. Pracowała jako pomocnica Józji Sztam,

<sup>9</sup> Szlezinger (Szlezynger) Dudek (1894–1942), właściwie Machel Dawid Szlezynger, s. Icka Majera i Rudy z Goldmanów. Ur. 13 marca 1894 w Częstochowie. Był synem bogatych rodziców, którzy posiadali wielki dom i fabrykę wstążek na ul. Spadek. Studiował filozofię w Belgii, ale kursu nie ukończył. Swoją działalność społeczną rozpoczął w czasie I wojny światowej. Wraz z Józkiem Finkelsztajnem był w egzekutywie Rady Robotników. „Jego energia jak ognista lawa płynęła bez przerwy we wszystkich przedsięwzięciach Farajnikte, a później Umophengike”. W partii poznał Reginę Graus, oryginalną piękność, która wyrosła w suterenie domu na rogu ul. Spadek i Ogrodowej, i ożenił się z nią. Kiedy Rafał Federman przeszedł do Bundu, a Elkana Chrabalowski wyjechał do Ameryki, przejął kierownictwo organizacji częstochowskiej. Był popularny wśród robotników żydowskich i polskich. W czasie nazistowskiego reżimu próbowali ratować swoje jedyne dziecko, oddając je do znajomego nie-Żyda. Gestapowcy schwytali córeczkę Szlezingerów 21 września 1942, w przeddzień wielkiej deportacji do Treblinki, i zaprowadzili do mieszkania rodziców. Zabili dziewczynkę i Dudka na oczach Reginy. *Czenstochower Jidn*, red. R. Mahler, Nowy York 1947, s. 144; Brener, *Widersztand*, s. 75.

<sup>10</sup> *Czenstochower...*, dz.cyt., s. 70–77.

<sup>11</sup> Rotman Waga Chaja (1898–?) nauczycielka. Z domu Waga, córka Jakuba Cwiego i Bajli Gitli z Binderów. Ur. 8 lutego 1898 w Częstochowie. Jej braćmi byli Mosiek i Szlama Stanisław. Jej siostra Fajgla zm. w 1937 w Częstochowie. Pochodziła z tradycyjnej rodziny żydowskiej, ale jej rodzice byli świadomi konieczności otwarcia się na nową rzeczywistość. Matka była osobą religijną, która poświęcała się głównie działalności charytatywnej i wychowaniu dzieci. Stale bała się, aby te nie uległy „zepsuciu”, jakie niosły nowe czasy. Chai niełatwo było pokonać

a potem jako samodzielna kierowniczka prowadziła dom dziecka Farajnikte (dawna partia Socjalistów Syjonistów), który został otwarty przy ul. Strażackiej 10.

W domu dziecka opiekę znalazły dzieci w wieku od 4 do 7 lat. Pochodziły z najbiedniejszych warstw ludności żydowskiej.

Były wygłodzone i fizycznie zaniedbane. Dożywiano je, leczono zawszawione główki, chore oczy; myto je i uczono higieny (utrzymywania czystości). Musiano starać się o lekarzy i lekarstwa, przede wszystkim o tran, który każde dziecko otrzymywało codziennie; musiano urządzać zebrania rodziców i prowadzić z nimi rozmowy na temat higieny dziecięcej. Wymagało to tak wiele pracy i oddania, że trudno to opisać.

Ocenić tę pracę może tylko ten, kto znał domy dziecka od pierwszych dni ich tworzenia w straszliwych warunkach (okolicznościach) wojny i niemieckiej okupacji. Trzeba było widzieć, jak wyglądały dzieci w chwili przyjęcia, z opuchniętym brzuszkiem, wykrzywionymi nóżkami i wszystkimi pozostałymi dolegliwościami, które im przynosiły wojna, głód i bieda, aby później być zdumionym (oczarowanym) ich rozwojem, który wyrażał się w tańcach, śpiewach, przedstawieniach i pracach dziecięcych<sup>12</sup>.

Wyżywienie dzieci składało się z przekąski (prawdopodobnie drugiego śniadania), przygotowywanej w kuchni domu dziecka, i z obiadu, który na początku był przynoszony w wiadrach z kuchni robotniczej na ul. Strażackiej. Potem także obiady gotowano w kuchni domu dziecka.

---

obawy matki, ukończyła jednak żydowską pensję i polskie gimnazjum. W okresie I wojny światowej włączyła się w nurt działalności społecznej. Pod wpływem referatu Rafała Federmana „Dr Chaim Żyłowski – Żyd i człowiek” zainteresowała się książkami żydowskimi, żydowskimi problemami i zbliżyła się do języka jidysz. W tym okresie przyjaźniła się z Esterą Fuks (potem nauczycielką w Związku Sowieckim). Kiedy w Częstochowie powstał żydowski Związek Pracowników Przemysłu Skórzanego (z siedzibą przy ul. Spadek), pod wpływem sekretarza Szoela Lande obie rozpoczęły z nim współpracę. Były bibliotekarkami i uczestniczyły w pracy społecznej związku. Potem powstał jeszcze Związek Oświaty Robotników Żydowskich, organizowano kursy dla dorosłych, wieczory literackie, przy bibliotece utworzono czytelnię. Jednym z najważniejszych zadań była organizacja domu dziecka, który później otrzymał imię I. L. Pereca. Chaja Waga była tam asystentką nauczycielki Józji Sztam. W tym czasie odbyła dwuletnie polskojęzyczne kursy freblistki prowadzone przez Madzię Zalcman. Rok później przejęła kierownictwo drugiego domu dziecka – „Farajnikte”. Cztery lata była związana z domami dziecka i żydowskimi szkołami świeckimi w Częstochowie. Jakieś dramatyczne przeżycia natury osobistej zmusiły ją do wyjazdu z miasta. Przez 3 lata prowadziła dom dziecka w Warszawie, przez rok w Noworadomsku i tyleż samo w Grodnie, gdzie była założycielką domu dziecka. Działalność społeczną łączyła z polityką, była członkinią partii Syjonistów Socjalistów (przemianowanej później na Farajnikte), uczestniczyła w ruchu związkowym, reprezentowała organizację częstochowską na zjeździe partyjnym. Z ramienia partii kandydowała do częstochowskiej Rady Miejskiej. Po rozwiązaniu Farajnikte odeszła od polityki, poświęcając się tylko żydowskiemu szkolnictwu. W roku 1927 wyszła za B.M. Rotmana i w tym samym roku wyjechała z nim do Ameryki. Pracowała tam w domu dziecka im. Szołem Alejchem. W latach 30. odwiedziła z mężem Europę, była także w Częstochowie. Po wojnie mieszkała w Nowym Jorku z mężem i synem Lajzerem (ur. w 1934). Biogram ze zbiorów Ośrodka Dokumentacji Dziejów Częstochowy (dalej: Oddc.).

<sup>12</sup> *Czenstochower...*, s. 70–77.

Bardzo ważną rolę w kształceniu dzieci odgrywała muzyka. Dom dziecka był wyposażony w pianino. Przy dźwiękach tegoż instrumentu, na którym grała nauczycielka muzyki panna Teresa Fajgenblat, dzieci maszerowały, wykonywały ćwiczenia rytmiczne, tańczyły, śpiewały, a także bawiły się w teatr. Piosenki śpiewane przez dzieci były to piosenki dziecięce i marsze, specjalnie napisane dla domów dziecka, piosenki o wiosnie, lecie, zimie, jesieni i piosenki o żydowskich świętach: piosenki chanukowe, purimowe i na inne święta żydowskie. Śpiew z domu dziecka niósł się nad żydowskimi biednymi domami i ulicami i przynosił radość i otuchę do trudnego życia biednych mas żydowskich.

Program zajęć domu dziecka składał się z opowiadania bajek, rozmów dostosowanych do każdej okoliczności i robót praktycznych z papieru, drewna, piasku i gliny. Rozwój dziecięcych uczuć i wrażliwości na kolory i malarstwo było jednym z najważniejszych zadań domu dziecka. Miłość do przyrody budzono przez częste spacerunki na pola, łąki i do parków. Lato spędzały dzieci przede wszystkim w ogrodzie obok domu dziecka.

Dom dziecka był nie tylko instytucją wychowawczą, pomocową i leczniczą, ale prawdziwym domem. Miłość dzieci do domu dziecka i nauczycielek była nie do opisania. Część dzieci nie opuszczała domu dziecka aż do pójścia spać<sup>13</sup>.

Dom dziecka był najbardziej lubianą instytucją wśród wszystkich postępowych ludzi i robotników, niezależnie od zapatrywań i przynależności partyjnej. Związki zawodowe robotników wspierały dom dziecka na wszelkie możliwe sposoby.

Wkrótce po wojnie w Częstochowie otwarto drugi dom dziecka na Strażackiej 10, pod nazwą: Dom Dziecka „Ferajnitę”. Mieszkanie na drugi dom dziecka przekazał partii Józiek Finkelsztajn. Lokal zajmowała jego babcia. Po jej śmierci odstawił meble do magazynu Szlezingera i oddał mieszkanie partii. Była to znakomita okazja, ponieważ w Polsce wówczas nie można było znaleźć żadnych wolnych mieszkań.

Kierownictwo drugiego domu dziecka przejęła Chajele Waga. Obydwoma domami dziecka zarządzał jeden zarząd i rada pedagogiczna, w której bardzo aktywnie uczestniczyła Rajzele Fajertog-Berkensztat. Gospodynią drugiego domu dziecka była Małka Brat<sup>14</sup>, która bardzo młodo zmarła. Miejsce pomocnicy w pierwszym domu dziecka zajęła Fajgele Berliner, córka pobożnych rodziców (tradycjonalistów), która wyróżniała się swoją miłością do dzieci. Pod kierunkiem Józki Sztam stała się wyśmienitą freblanką. Później z Maszą Kalabus, nauczycielką domu dziecka, która przybyła do Częstochowy z Wilna, uczyniły z częstochowskich domów dziecka wzór dla żydowskich domów dziecka w Polsce.

<sup>13</sup> *Czenstochower...*, s. 72.

<sup>14</sup> Brat Małka Mariema (1895–1928). Córka Moszka Dawida ha-Kohna (1856?–1932) i Zeldy z Helfgotów (1861?–1941), mieszkańców Kamyka w Częstochowie. Ur. 1895 w Kamyku (akt 44), zmarła, 13 lipca 1928 w Częstochowie (Garncarska 51), akt 153. Grób 73 I H/4233. Od 1920 była współpracownicą Szkoły im. I.L. Pereca w Częstochowie. Rodzeństwo: brat Josek ur. 1 października 1879 w Kamyku, kupiec (żona Itta z Szyperów, c. Pinkusa i Chai z Tazbirów, ur. 25 grudnia 1883 w Częstochowie). Biogram ze zbiorów Oddc.

Nieco później zostały otwarte także szkoły ludowe dla starszych dzieci. Zarówno domy dziecka, jak i szkoły ludowe otrzymywały pomoc finansową z Ameryki. W lecie 1920, w najgorętszym okresie polskiej wojny ze Związkiem Sowieckim, odwiedził Częstochowę Mendel Szuchter. Przywiózł pomoc dla szkół przyslaną przez Tshenstokhover Relief w Nowym Jorku i Hilf Farajn w Chicago. Zabrał ze sobą plan Rafała Federmana budowy domu dla domów dziecka i szkół ludowych.

W roku 1922 przybyli do Częstochowy dwaj delegaci Tshenstokhover Relief w Nowym Jorku: Louis Szymkowicz i Louis Szwarz, z zaleceniem, aby kupić własny dom dla domów dziecka i szkół ludowych. Do tej chwili żydowskie szkoły w Częstochowie prowadziły trzy partie: „Farajnitge” – dwa osobne domy dziecka i trzy klasy szkoły ludowej; Poalej Syjon albo „borochowcy” – jeden dom dziecka i jedną klasę szkoły ludowej; „Bund” Klub im. Grosera, który już zgromadził meble i szykował się do otwarcia domu dziecka. Istniały także trzy odrębne biblioteki przy partiach. Ale funkcjonował już komitet, który dzielił sumy, jakie nadeszły z Ameryki, między instytucje kulturalne i pomocowe wszystkich partii. Pod naciskiem delegatów z Ameryki został utworzony połączony zarząd, który kierował wszystkimi szkołami. Zarząd składał się z 5 członków Farajnitge, dwóch poalejsyjonistów i jednego członka Bundu. Przewodniczącym zarządu był Rafał Federman.

Delegaci z Ameryki nie znaleźli żadnego odpowiedniego budynku dla szkół. Dlatego razem z zarządem szkół postanowili kupić plac z małym domem przy Krótkiej 23. Właściwy budynek należało teraz wznieść. Zadanie sporządzenia planu budowlanego domu przyjął Michał Alter.

W niedzielę 6 lipca 1924 w Częstochowie odbyło się uroczyste poświęcenie domu. W szabas, 5 lipca, w związku z otwarciem budynku odbył się koncert dziecięcy w Teatrze „Nowości”, przy Alei 12. W niedzielę wieczorem odbyło się uroczyste zebranie z udziałem przywódców Centralnej Żydowskiej Organizacji Szkolnej w Polsce (CISZO), a nocą tego samego dnia – bankiet w sali „Nowy Świat”.

Na poświęcenie budynku przybyli do Częstochowy przywódcy partii robotniczych, jak dr Józef Kruk, Bajnisz Michałowicz, przedstawiciele wielu miast i miasteczek w Polsce. Cały szereg osobistości przysłał gratulacje. Był to pierwszy w Polsce własny dom wybudowany dla żydowskiej szkoły.

Nowy dom miał szerokie jasne korytarze, duże sale dla klas szkolnych z szerokimi weneckimi oknami. Obok domu urządzono ogród z różnymi drzewami i krzewami, aby zapoznawać dzieci z botaniką, która żydowskim dzieciom z biednych uliczek była zupełnie nieznaną.

Rok szkolny 1924 rozpoczął się już we własnym domu z obszernymi słonecznymi salami. Dom dziecka ze Strażackiej 10 także się przeprowadził<sup>15</sup>. Dom dziecka na Strażackiej 17, pozostał w domu Szmulewicza (palacza kawy).

W końcu 1924 roku z Ameryki przybył Elkana Chrabałowski. Szkoły miały już liczny personel nauczycielski, ponieważ z każdym rokiem dochodziła wyż-

<sup>15</sup> *Czenstochower...*, s. 74.

sza klasa. Sytuacja finansowa była trudna. Szkoły wiele ucierpiały z tego powodu, że Rafał Federman wystąpił z frakcji większościowej, która już nazywała się Niezależni, i wstąpił do Bundu. Szkołą kierował Michał Alter, przewodniczącym zarządu był S. Niderberg.

W latach 1925–1926 zarząd szkół przejął E. Chrabałowski. Początek roku szkolnego aż do mniej więcej Nowego Roku 1926 był bardzo trudny dla szkół. Nauczycielki niemal głodowały i było niebezpieczeństwo, że szkoły trzeba będzie zamknąć. Częstochowski magistrat – należy to zaliczyć na jego dobro – uchwalił wówczas jednorazową pomoc w wysokości tysiąca złotych, która została rozdzielona wśród nauczycieli. Później zaczęła przychodzić pomoc z Chicago, od Tshenstokhover Relief i Ladies Auxiliary w Nowym Jorku. Personel nauczycielski otrzymał w tym roku normalne pobory. W tymże roku poprawiło się także kierownictwo pedagogiczne szkół.

W końcu roku 1926 E. Chrabałowski już na stałe opuścił Częstochowę. Zarząd nad szkołami przejął Abraham Brat, który pracował aż do II wojny światowej<sup>16</sup>.

W roku 1928 ukończyła szkołę pierwsza grupa dzieci, która spędziła w domu dziecka i szkole całe dziewięć lat. Były to: Fradele Berkowicz, Szymoszon Berkowicz, Gitkele Rozen, Rajzele Krycer, Zlotkele.

Zakończenie roku szkolnego w lecie 1929 było wielkim wydarzeniem. Uroczystość sfilmowano i taśmy wysłano do komitetów pomocy w Nowym Jorku i innych miastach.

## 1. Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów

Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów zostało założone 27 marca 1899 roku, natomiast działalność swą rozpoczęło kilka miesięcy później, w październiku<sup>17</sup>. W skład Towarzystwa wchodził członkowie rzeczywiści (w roku 1899 w liczbie 362), ofiarodawcy i członkowie honorowi. Członkami honorowymi były przeważnie osoby pełniące ważne funkcje w zarządzie Towarzystwa, bądź

<sup>16</sup> Brat Abraham (1901?–1942?). Milczący, zawsze zamknięty w sobie. Niemal jako dziecko rozpoczął swoją społeczną działalność w czasie I wojny światowej w biurze organizacji Syjonistów Socjalistów przy Alei 43. Został potem księgowym wielkiej partii Farajnikte w Częstochowie, Związku Rzemiosła, administratorem gazety „Dos Naje Wort” i wykonawcą dziesiątków prac administracyjnych w różnych instytucjach. W 1924 ożenił się z towarzyszką Różą Pławner. W 1926 przejął prowadzenie domu dziecka i Szkoły im. Pereca – rzadki zaszczyt, który spotykał niewielu ludzi, ale także trudny ciężar i nadludzkie wysiłki w warunkach wojny partyjnej wewnątrz i faszystowskiej reakcji z zewnątrz. Pod władzą nazistów Brat wraz z Wołfem Fajge mieli nadzór nad domem im. Pereca, który był wówczas azylem dla uciekinierów z Łodzi i Płocka. Był członkiem Komitetu Doradczego Arbeterrat. Zginął podczas wojny, razem z żoną i córką – wówczas 16-letnią. *Czenstochower...*, s. 140–141, I. Orensztajn, dz. cyt., s. 43.

<sup>17</sup> F. Sobalski, *Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów w Częstochowie*, „Ziemia Częstochowska”, t. XXX, red. M. Antoniewicz, Częstochowa 2003, s. 64.

też ofiarodawcy. Członkami rzeczywistymi były osoby opłacające składkę w wysokości 3 rubli. Zarząd Towarzystwa w 1901 roku tworzyli: prezes – Herman Ginsberg, wiceprezes – dr Henryk Szpigiel, skarbnik – dr Józef Markusfeld, sekretarz – Jan Glikson. Towarzystwo utrzymywało się ze składek członków, zapomóg od gminy żydowskiej, różnego rodzaju ofiar, kwest oraz organizowanych zbiórek i przedstawień. Siedzibą Towarzystwa był lokal przy ul. Tylnej (Katedralnej) w domu Wereszczyńskiego, później został przeniesiony w I Aleję nr 7<sup>18</sup>.

Towarzystwo składało się z następujących wydziałów i sekcji:

- wydziału przeciwzłobaczego – (rabin N. Asz, N. Gerichter, J. Goldman, M. Najman i M. Tenebaum),
- wydziału pielęgnowania ubogich chorych (Bikur Cholim),
- sekcja wsparcia,
- rozdawnictwa węgla,
- kasy pożyczkowej – (dr L. Batawia, M. Gerichter, L. Tempel),
- wydziału klimatycznego leczenia ubogich dzieci (kolonie letnie),
- opieki nad ubogimi i osieroconymi: Domu Schronienia dla Starców i Kalek im. Miny Werde.

Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów prowadziło działalność charytatywną na szeroką skalę. W jej pracach brały udział osoby wrażliwe na potrzeby innych, pokrzywdzonych przez los, osieroconych lub kalekich. Działalności opiekuńczej Towarzystwa, czyli prowadzeniu Domu dla Starców i Sierot, przewodniczyła Balbina Werde<sup>19</sup>. Zarząd tworzyli: Cecylia Frenkielowa<sup>20</sup>, Mąkus-

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Balbina Werde z domu Likiernik – żona (od 1866) Leopolda Lipmana Werdego. Początkowo zajmował się handlem, później (przełom lat 60/70 XIX w.) trudnił się produkcją zapalek. W 1884 roku wybudował wraz ze współnikami fabrykę igieł w Częstochowie. Znany jako działacz dobroczynny. Należał do Zarządu Tow. Dobroczynności dla Żydów. Był też prezesem powołanej do życia w 1901 Fermy Ogrodniczej dla Żydów. W 1909 r., dzięki zgromadzonym przez niego funduszom, otwarto ochronkę dla dzieci przy ul. Fabrycznej (Mielczarskiego). Z jego inicjatywy zawiązał się Komitet Budowy Szpitala Towarzystwa Dobroczynności dla Żydów. Wraz z żoną wybudował Dom Schronienia dla Starców i Kalek im. Miny Werde. Był członkiem honorowym Towarzystwa Dobroczynności dla Żydów (dalej: TDŻ), kuratorem ochronki żydowskich. Mieszkał przy ul. Fabrycznej 6. „Express Częstochowski” 1928, nr 265, s. 3; „Goniec Częstochowski” 1912, nr 80, s. 3, „Gazeta Częstochowska” 1909, nr 82, s. 3; *Handlowiec. Kalendarz 1914*, s. 95, 288, 290, 291, Archiwum Państwowe w Częstochowie, Akta miasta Częstochowy (dalej AmCz), sygn. 27/6, t. II, s. 654.

<sup>20</sup> Frenkiel Maurycy (Moszek) – współwłaściciel i dyrektor Fabryki Igieł, działacz społeczny i charytatywny. Pełnił funkcję wiceprezesa Stowarzyszenia Wzajemnej Pomocy Pracowników Handlowych i Przemysłowych. Był wieloletnim członkiem Rady Opiekuńczej Szkoły Rzemiosł dla Żydów przy Talmud-Torze, członkiem zarządu Domu Schronienia dla Starców i Kalek im. Miny Werde i Fermy Ogrodniczej dla Żydów. Jego żona Cecylia (Cyrla) z Pinkusów była członkinią Towarzystwa Dobroczynności dla Żydów oraz wchodziła w skład zarządu Domu Schronienia i Ochronki dla Dziewcząt przy ul. Fabrycznej. Mieli córkę Jadwigę. „Gazeta Częstochowska” 1909, nr 136, s. 8, 9; „Goniec Częstochowski” 1922, nr 168, s. 1. Biogram w zbiorach Oddc.

wa Henigowa, Łucja Henizanka, Michałowa Hertzowa, Ludwikowa Templowa, Zygmuntowa Wierzbicka, M. Frenkiel, M. Henig, M. Hertz, S. Hertz, dr J. Russ, D. Szwarbard, L. Tempel i Z. Wierzbicki.

Działalność Towarzystwa początkowo ograniczała się głównie do udzielania wsparcia biednym. Rozdawano żywność, węgiel, zapomogi pieniężne, a także wspierano w razie chorób. Początkowo Towarzystwo zajmowało się wyłącznie pomocą doraźną oraz prowadzeniem domu opieki dla osób starszych i kalekich. Koszty utrzymania tegoż domu w 1901 roku wyniosły 956 rb. i 31 kop. Znalazło w nim opiekę 14 pensjonariuszy<sup>21</sup>. W materiałach z 1901 roku nie pojawia się jeszcze informacja o Domu dla Sierot, chociaż wspomniano już o projektach Towarzystwa dotyczących założenia domu zarobkowego dla żebraków, powołania ochrony dla chłopców oraz organizacji kolonii letnich.

Kilka lat później, w 1909 roku pojawia się wzmianka na temat działalności Towarzystwa w zakresie pomocy i opieki nad dziećmi. W „Gazecie Częstochowskiej” opublikowano krótkie sprawozdanie Towarzystwa, w którym oprócz dotychczasowej działalności wymieniono „Dom dla Starców, Kalek i Sierot im. Miny Werde oraz ochronę dla dziewcząt”<sup>22</sup>. W 1909 roku Towarzystwo utrzymywało 21 starców, 16 sierot, a dziewcząt w ochronce 120.

Wspomniany dom opieki (bo tak współcześnie można go nazwać) nosił imię Miny Werde. Kim była patronka? Skąd wzięto nazwę dla tak szlachetnej instytucji?

Dom ten powstał z funduszków i dla uczczenia pamięci jedynej córki małżeństwa Leopolda i Balbiny Werdów. Leopold Werde (Lipman Eleizer) urodził się w 1838 roku (miejsce urodzenia nieznane). Ożenił się w 1838 roku z Balbiną Likiernik, zamieszkałą w Łodzi. Wniosła mu w posagu cztery tysiące rubli srebrem („w sprzętach i gotowiznie”)<sup>23</sup>. Ich jedyna córka przyszła na świat 16 listopada 1867 roku. Sam Werde był inteligentnym, dowcipnym człowiekiem. Lubił dobrą muzykę, zwłaszcza Mendelssohna. W mieście nie bardzo go lubiano, gdyż nie chodził się modlić<sup>24</sup>.

Na ulicy Garncarskiej nr 26, róg ulicy Prostej (Mirowskiej) w domu Komachera mieszkała bogata, zasymilowana rodzina Werde. Córka nazywała się Mina. W wieczór Jom Kippur, kiedy Żydzi szli do domu modlitw (botej – tfilojs) i synagog na Kol-Nidrej, Mina siadała do fortepianu i grała. Dźwięki fortepianu docierały do stojącej obok synagogi (Starej Synagogi). Ten fakt wywołał rozgoryczenie u Żydów, którzy modlili się i przeklinali ją. Krótko po tym Mina nieoczekiwanie zmarła<sup>25</sup>.

<sup>21</sup> „Rocznik Częstochowski”. *Kalendarz na rok 1903 wydany na korzyść Towarzystwa Dobroczynności dla Chrześcijan w Częstochowie*, Częstochowa 1903, s. 91.

<sup>22</sup> „Gazeta Częstochowska” 19 grudnia 1909, nr 136, s. 8.

<sup>23</sup> *Stulecie częstochowskiej fabryki igiel*, pod red. A. Piersiaka, A. Kuli, H. Roli i F. Sobalskiego, Częstochowa 1966, s. 11.

<sup>24</sup> *Czenstochower...*, s. 32, 33.

<sup>25</sup> W. Paszkowski, *Na częstochowskim Cmentarzu Żydowskim. Szkice genealogiczne i historyczne*, [w:] *Tożsamość i stereotypy*, pod red. J. Mizgalskiego i M. Soji, Częstochowa 2014, s. 289–290.

Mina (Mindla) zmarła 30 marca 1887 roku w Częstochowie. Była ładną, wykształconą panną, jedyną dziedziczką pokaźnej fortuny. Po tragedii rodzina poświęciła cały swój majątek na rzecz pomocy ubogim i pokrzywdzonym. W stworzonym przez nich domu znalazło schronienie 30 starców (kobiet i mężczyzn) oraz 80–90 sierot<sup>26</sup>.

Leopold Werde zmarł 20 marca 1912 roku, natomiast jego żona Balbina 24 listopada 1927 roku. Dokładna data przekazania Domu dla Starców i Sierot na rzecz Towarzystwa Dobroczynności nie jest znana. Stało się to najprawdopodobniej po śmierci Leopolda lub krótko przed nią. Zarząd instytucji powierzono Salomei Starke, która ponad dwadzieścia lat kierowała tą instytucją. Jej osobiste zaangażowanie zaowocowało sprawną działalnością placówki. Zorganizowała dofinansowanie z urzędu miasta, 2 tysiące złotych dotowała gmina żydowska, także Towarzystwo Dobroczynności udzielało swojego wsparcia finansowego i rzeczowego. W roku 1928 dobudowano dodatkowe piętro do starego budynku. Liczba pensjonariuszy mogła się zwiększyć. Dla dzieci zaangażowano personel nauczycielski.

Dom Sierot im. Miny Werde znajdował się w ubogiej robotniczej dzielnicy Ostatni Grosz przy ul. Polnej 2. W dziesięciu dużych salach umieszczono dzieci w wieku 5–12 lat. Dzieci miały zapewnioną opiekę wychowawczyń – ochroniarek (freblanek). Starsze dzieci uczęszczały do szkół powszechnych i zawodowych, gdzie uczyły się zawodu i przygotowania do samodzielnego życia. W utrzymaniu finansowym pomagały subsydia z magistratu oraz Żydowskiej Gminy Wyznaniowej<sup>27</sup>.

Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów działało nieprzerwanie do wybuchu II wojny światowej. W roku 1923 prowadziło nie tylko Dom Sierot i ochronki, lecz także kolonie letnie dla dzieci. Skalę potrzeb obrazuje pismo do Magistratu: (pisownia oryginalna):

Ilość dzieci tam przebywających (w Domu Sierot) wynosi 50 w wieku 5–14 lat. Poza całkowitym utrzymaniem wraz z odzieżą, dzieci doznają specjalnej opieki pod względem zdrowotnym i wychowawczym (froebblówka), pozostające w wieku szkolnym uczęszczają do szkół miejskich lub zawodowych (szkoła rzemiosł), poza tem Dom Sierot starał się w roku bieżącym uruchomić u siebie na miejscu dział introligatorski i koszykarski. Sama wysokość liczby dzieci otrzymujących opiekę w domu sierot wskazuje na gwałtowną potrzebę i rację bytu tejże instytucji, tem bardziej, że zupełnie świeże nie zupełnie jeszcze ukończone rejestracje żydowskich dzieci w mieście wykazują liczbę ponad 250 dzieci bezdomnych, li tylko z powodu braku funduszy Dom Sierot nie może ich więcej na razie u siebie umieścić<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> Dr S. Kon-Kolin, P. Szmulewicz, *Dobroczynność*, [w]: *Częstochower...*, s. 106, 107.

<sup>27</sup> *Działalność charytatywna środowiska żydowskiego w Częstochowie na rzecz dzieci w l. 1918–1939*, „Biuletyn Instytutu Filozoficzno-Historycznego WSP w Częstochowie”, nr 5/2, s. 47.

<sup>28</sup> Pismo TDŻ do Magistratu miasta Częstochowy z dnia 26 grudnia 1923 r., Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej APCz.); Akta miasta Częstochowy (dalej AmCz), Wydział Ogólny, sygn. 7702, s. 3. Wykaz imienny sierot przebywających w Domu im. Miny Werde znajduje się w Archiwum Państwowy w Częstochowie, AMCz, sygn. 7787.



Ochronka była instytucją półotwartą, przeznaczoną dla dzieci od 3 do 7 lat. Dzieci te rekrutowały się z najuboższych warstw ludności; przebywały w ochronce od godz. 9 do 16. Otrzymywały śniadania, obiad i podwieczorek. W miarę możliwości finansowych Towarzystwa otrzymywały także odzież i obuwie. Podopiecznymi zajmowały się wykwalifikowane wychowawczynie. Dbano w niej także o higienę dzieci, zapewniając takie zabiegi, jak kąpiel, mycie i strzyżenie głowy oraz kontrole lekarskie.

Kolonie Letnie przy Towarzystwie Dobroczynności dla Żydów były instytucją zamkniętą. Od 3 lat posiadały swój budynek murowany w Ostrowach, dokąd wysyłano dzieci na odpoczynek. Celem Kolonii Letnich było polepszenie stanu zdrowia dzieci z najuboższych warstw ludności, z których dzieci te się rekrutowały. Dzieci na koloniach przebywały jak najwięcej na powietrzu, w lesie, pod opieką doświadczonych freblanek. Były intensywnie odżywiane 5 razy dziennie. Codziennie dostawały mięso, jaja, mleko itp. Pozostawały pod opieką lekarską. Dwa razy w tygodniu zażywały ciepłej kąpieli i różnych zabiegów higienicznych. Na kolonie wyjeżdżały dzieci w wieku 5–15 lat. W lecie 1924 roku wysłano do Ostrów 130 dzieci, w dwóch partiach po 6 tygodni, a do Ciechocinka 25 dzieci z pobytem 4-tygodniowym<sup>29</sup>.

Kolonia letnia składała się z dużego domu z werandami [...] i z dużym podwórzem. Dzieci przebywały przeważnie na podwórzu lub w lesie. W domu tylko spano. Łóżeczka dla dzieci zapewnił zarząd szkół. Pościel zabierały dzieci ze swoich domów. Urządzeniem kolonii letniej i wyżywieniem dzieci trudnili się Michał Alter i Ihusze [Szyja] Nirenberg. Towarzyszka Nirenberg gotowała potrawy dla dzieci. Kolonie letnie były trudnym i kosztownym przedsięwzięciem i wymagały masy energii i pieniędzy. Ale rezultat był wspaniały. Dzieci, a wiele z nich anemicznych, wiele z symptomami innych chorób – pod wpływem słońca i leśnego aromatu sosny bujnie rozwijały się i nabierały nowych sił<sup>30</sup>.

Nauczycielkami kolonii letnich były Józia Sztam, Szoszana Częstochowska i Chaja Waga. Gospodynią – Małka Brat, z pomocnicami<sup>31</sup>.

## 2. Ochronki

Towarzystwo założyło i utrzymywało dwie ochronki dla dzieci. Pierwsza mieściła się w lokalu wynajmowanym przy ul. Ogrodowej. Była przeznaczona dla dziewczynek. Druga, przeznaczona dla chłopców, mieściła się w budynku warsztatów rzemieślniczych przy szkole „Talmud-Tora”. Do ochronki dla dziewcząt uczęszczało około 60 dzieci, chłopców natomiast 49, w wieku 4–7 lat<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> APCz, AmCz, sygn. 7787, s. 22–24.

<sup>30</sup> *Częstochower...*, s. 77.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> F. Sobalski, dz. cyt., s. 65.

W roku 1913 do ochronki, znajdującej się we własnym lokalu w budynku przy ul. Fabrycznej (prawdopodobnie w Fabryce Igieł, której właścicielem był Leopold Werde), uczęszczało 126 dziewcząt. Z zachowanego sprawozdania z działalności TDŻ wynika, iż wydatki związane z utrzymaniem ochronki wynosiły 2056 rubli i 29 kop., natomiast przychód – 2390 rb. i 76 kop. Największy wydatek stanowiły pensje ochmistrzyni i służby – 780 rb., oraz żywność – 723 rb. Pozostałe koszty to odzież, obuwie, reperacja budynków, i inne nieujęte w zestawieniu wydatki. W przychodach najistotniejszą jest pozycja „z zabaw” – wynosi aż 1350,5 rb. Są to najprawdopodobniej wpływy z biletów i loterii oraz zabaw organizowanych na cele dobroczynne. Spore dofinansowanie pochodziło także z TDŻ, w wysokości 400 rb. Darczyńcami byli Balbina Werde (50 rb.), Józef Imich (50 rb.) i Dawid J. Edelist<sup>33</sup>.

Przewodniczącym ochronki dla dziewcząt przy ul. Fabrycznej był dr Edward Kohn. Zarząd tworzyli: Danielowa Landauowa, Edwardowa Kohnowa, Henrykowa Zaorska, Jakubowa Templowa, Joachimowa Wekslerowa, Józefowa Jmichowa, Janowa Grossmanowa<sup>34</sup>, Ludwika Templowa, Markusowa Gradsteinowa<sup>35</sup>, Maurycowa Frenkielowa, Michałowa Hertzowa, Stanisławowa Sarnowa, Stanisławowa Weinberowa, Szymonowa Seniorowa<sup>36</sup>.

### 3. Sekcja ubogich położnic

Sekcja ubogich położnic zajmowała się matkami z ubogich rodzin, które ze względu na szczególnie złe położenie materialne nie miały środków lub warunków do względnie normalnego porodu i opieki poporodowej. Kobiety otrzymywały schronienie, wyżywienie, odzież, a przede wszystkim opiekę lekarską dla nich i dla nowo narodzonego dziecka. Już w 1913 roku udzielono zapomogi po-

<sup>33</sup> Sprawozdanie TDŻ, Częstochowa 1914, s. 13, 21.

<sup>34</sup> Ewelina z Kohnów Grossman (Grosman). Działaczka społeczna, członkini TSZW, która zasiadała w zarządach Tow. Dobroczynności dla Żydów: Ubogich Położnic oraz Ochronki dla Dziewcząt przy ul. Fabrycznej. Mąż Jan (1851–1924) był przemysłowcem, działaczem społecznym, współwłaścicielem kopalni kamienia, 3 pieców wapiennych na Złotej Górze w Częstochowie, a także tartaku. W 1881 r. był współzałożycielem fabryki guzików. Współzałożyciel, współwłaściciel i członek zarządu Przędzalni i Tkanin Juty „Warta” SA. w Częstochowie. Członek wielu stowarzyszeń na rzecz szerzenia oświaty i dobroczynności. Biogram ze zbiorów Oddc.

<sup>35</sup> Dorota Gradsteinowa – z domu Landau. Poślubiła Markusa w 1908 roku. Małżeństwo bezdzietne. Zmarła w 1918 r. Gradstein Markus (ok. 1861–1915) – właściciel domu bankierskiego i kantoru ekspedycyjnego, radny miejski i działacz dobroczynny. Właściciel kilku kamienic w Częstochowie. Interesował się sztuką, kolekcjonował obrazy. Dochód z wystaw przekazywał na cele dobroczynne. Biogram ze zbiorów Oddc.

<sup>36</sup> *Handlowiec. Kalendarz dla spraw Handlu i Przemysłu m. Częstochowy i okolic na 1914 r.*, Częstochowa 1914, s. 291.

łożnicom na kwotę 237,5 rb. Sekcja utrzymywała także sieroty po położnicach. Na ten cel przeznaczono 165 rb.<sup>37</sup>

Przewodniczącym sekcji nad ubogimi położnicami był lekarz dr Edward Kohn. Był jednym z najbardziej znanych lekarzy w mieście i niestrudzonym społecznikiem. Znany był także ze swojej bezinteresowności, a w Częstochowie nazywany był „sercem społeczności żydowskiej”<sup>38</sup>. Do zarządu należały: Adolfowa Birncweigowa, Gustawa Landauowa, Ernestyna Zorska, Ewelina Grossmanowa, Leonowa Częstochowska, Klara Neufeldowa, Salomea Weinbergowa<sup>39</sup>.

#### 4. Dożywanie dzieci

Towarzystwo Opieki Zdrowotnej nad Ludnością Żydowską „TOZ” miało swoją centralę w Warszawie. Oddział w Częstochowie został założony w 1923 roku. Od założenia kierownikiem i głównym lekarzem był Stefan Kon-Kolin. Towarzystwo prowadziło następujące oddziały:

1. Sekcja Higieny Szkolnej pod kierunkiem dra Leona Gutmana.
2. Sekcja Przeciwgruźlicza z własnym ambulatorium, gabinetem rentgenowskim i ambulatorium bakteriologicznym, pod kierunkiem dra Juliana Lipińskiego.
3. Opieka nad matką i dzieckiem „Kropla Mleka” prowadzona przez dr Orlińską.
4. Gabinet dentystryczny był prowadzony przez dra [Arona] Pereca.
5. Gabinet fizjoterapii był prowadzony pod kierunkiem dra Lipińskiego.
6. Kolonia letnia, która została stworzona w 1930 roku, miała własny budynek w Mstowie wartości 10 tysięcy złotych, została założona przez rodzinę dra Stefana Kon-Kolina, pod imieniem Bolesława Tempła. Kolonia była prowadzona przez panią dr Lipińską przy ogromnej współpracy sekretarza [TOZ-u] Jakuba Rozynera.
7. Sekcja dożywania dzieci szkolnych i chederowych pod kierunkiem pani dr Lipińskiej.
8. Akcja szczepień przeciw chorobom zakaźnym<sup>40</sup>.

W TOZ-ie było zatrudnionych 5 lekarzy, a budżet w roku 1939 wynosił 120 tysięcy zł. Leczeniem objęto ponad 15 tysięcy przypadków chorób<sup>41</sup>.

Akcją dożywania dzieci zajmowało się „TOZ” pod kierownictwem dr Lipińskiej. Skalę dożywania przedstawia sprawozdanie zrobione za okres 17.12.1928 do 26.03.1929 r.:

<sup>37</sup> *Sprawozdanie...*, s. 15.

<sup>38</sup> Z. Jakubowski, *Częstochowscy Żydzi. Charakterystyka problematyki, perspektywy badań*, [w:] *Żydzi w dziejach Częstochowy*, red. Z. Jakubowski, Częstochowa 1991, s. 14.

<sup>39</sup> *Handlowiec...*, s. 291. Salomea Weibergowa z domu Przeworska, działaczka dobroczynna, opiekunka dzielnicowa z ramienia Rady Miejskiej. Członkini Zarządu Ochrony Dziewcząt przy ul. Fabrycznej, Zarządu Sekcji Ubogich Położnic Towarzystwa Dobroczynności dla Żydów, współorganizatorka domu kolonijnego dla dzieci żydowskich. Biogram ze zbiorów Oddc.

<sup>40</sup> *Czenstochower Jidn...*, s. 110.

<sup>41</sup> Tamże.

## Akcja dożywiania dzieci

1. Pod opieką lekarską TOZ-u znajdują się 24 szkoły z ogólną liczbą dzieci 1720 oraz 310 dzieci zarażonych gruźlicą, z tych zakwalifikowano do dożywiania 425.

Stosownie do porozumienia się z Magistratem, Wydział Opieki Społecznej Magistratu przekazał T-wu TOZ akcję dożywiania dla dzieci Szkół Powszechnych nr 12, 13 i 15, t.j. 280.

2. Podział dzieci wg wieku do lat 8	8–10	10–12	starsze	
	313	319	32	41
				razem: 705

3. Podział dzieci wg płci – 305 chłopców, 420 dziewcząt

3. Podział dzieci wg zajęć rodziców:

– robotników – 247

– biednych rzem. – 240

Biednych strag. – 117

Bezrobotnych – 101

5. Podział dzieci wg. stanu zdrowotnego:

– anemia – 358

– powięk. gruczoły limf. – 197

– gruźlica – 96

– inne choroby – 54

6. Podział dzieci wg. szkół:

– powszechnych – 280

– religijnych – 190

– ludowych – 115

– ochronek – 110

– nie uczęszczających do szkół – 10

7. Ogółem wydano 47,25 g porcji i dodatkowo 380 bułek. Porcja składała się z 1 bułki wagi 83,3 g, ¼ litra kakao z mleka witaminizowanego /wit. D./ cukru 16 g i kakao 5 g.

8. Akcja prowadzona była w 8-miu punktach rozdzielczych, a mianowicie:

a) Machzykaj Hadas dla 190 dzieci

b) Szkoła i Ochronka Ludowa – 175

c) Ochronka Tow. Dobr. – 50

d) Przychodnia Przeciwgruźlicza – 10

e) Szkoła Powszechna nr 12 – 98

f) Szkoła Powszechna nr 13 – 78

g) Szkoła Powszechna nr 15 – 104

Akcja prowadzona była pod kontrolą lekarską p. dr Guttmana, witaminizacji mleka dokonywała wykwalifikowana higienistka p. G. Sokołowicz, oraz pod kontrolą gospodarczą p. doktorowej Lipińskiej.

## Rozchód:

1. Produkty i witaminizacja zł. 13.515,58

2. Admin. Służba, woda i opał – 1.501,10

3. Urządzenie 36,61

4. Naczynia 91,30

5. Zwrot Magistratowi 43,75

6. Razem: zł 15.190,40

## Przychód:

1. Magistrat na produkty i witaminy gotówką – 12.529,90

Na korcy węgla 116,00

Na służbę 43,75

Należność po d. 10.06.29.,

Na produkty i witaminizację	1.648,80
1,5 korca węgla	157,5
Na służbę	500
Razem od Magistratu	14.994, 95
2. Niedobór	195,45.

Częstochowa, dn. 11 kwietnia 1929 roku<sup>42</sup>.

Koszt dzienny dożywiania dzieci wynosił 550 zł (36 gr na dziecko). W związku z przyłączeniem do miasta Częstochowy dzielnic Rakowa i Stradomia liczba dzieci wzrosła, także do dożywiania. Zaproponowano magistratowi, by zamienić dotychczasową „bułkę z kakao” na krupnik z ryżu lub kaszy i bułkę, jako bardziej odżywczy, a tańszy. (Ewentualnie dla urozmaicenia co drugi tydzień podawać bułkę z kakao). Koszt dziennego wyżywienia zmalałby do 525 zł. Propozycja została przyjęta, jednakże wystąpił problem z dziećmi żydowskimi uczęszczającymi do szkół powszechnych. W tej sprawie interweniował osobiście rabin Asz. W piśmie z 14 lutego 1928 roku czytamy – „Biorąc pod uwagę, że spożywanie takiego krupniczka jest dzieciom żydowskim ze względów rytualnych niedozwolone – mam zaszczyt prosić Szanowne Koło (Koło Radnych Żydowskich przy Radzie Miejskiej w Częstochowie) o interweniowanie w Magistracie, by dożywianie dzieci żydowskich polegało jak do tej pory na wydawaniu im bułki ze szklanką kakao”<sup>43</sup>.

Dzieci żydowskich w szkołach miejskich było:

1. Szkoła powszechna nr 12: dzieci ogółem – 732, dożywianych – 98  
Wały, Marguljes Wilhelm
2. Szkoła Powszechna nr 13: dzieci ogółem – 551, dożywianych 78  
Narutowicza 15, dyrektor – Szacherówna Natalia
3. Szkoła Powszechna nr 15: ogółem dzieci – 524, dożywianych 104  
Narutowicza 15, dyrektor – Henryk Kapuściński<sup>44</sup>.

Ogółem TOZ zakwalifikował 425 dzieci. Do sprawozdania dołączono także wykaz dzieci najbiedniejszych, uczęszczających do szkół powszechnych, którym wg „Panów Kierowników” należało zakupić ubranie lub obuwie – dzieci żydowskich 98 (katolickich 418).

W 1938 roku powstało w Częstochowie Towarzystwo Przyjaciół Dziecka Żydowskiego w Częstochowie<sup>45</sup>. Na Walnym Zgromadzeniu członków stowarzyszenia w dniu 15 maja 1938 roku został wybrany zarząd, w składzie: prezes – Szacherówna Natalia, wiceprezes – Pajem Abram, sekretarz – Wajtraub Izrael, skarbnik – Szmulewicz Mojżesz, członkowie – Deres Dawid Lejzor i Szczekacz Mojżesz.

Lokal stowarzyszenia znajdował się przy ul. Senatorskiej 5. Stowarzyszenie liczyło 17 członków. Stowarzyszenie działało na terenie miasta i gminy Często-

<sup>42</sup> APCz, AmCz., *Sprawozdanie z akcji dożywiania dzieci*, sygn. 7942 (7600); s. 4–5.

<sup>43</sup> Tamże, s. 7, 26.

<sup>44</sup> Tamże, s. 24–25.

<sup>45</sup> Archiwum Państwowe w Kielcach, Akta Urzędu Wojewódzkiego Kieleckiego I, sygn. 3898, s. 20.

chowa. Celem stowarzyszenia była opieka nad dziećmi żydowskimi w wieku szkolnym, uczęszczającymi do publicznych szkół powszechnych oraz:

- a) Tworzenie instytucji o charakterze opiekuńczym, jak osiedla, internaty, bur-sy, itp.
- b) Organizowanie bibliotek, czytelni.
- c) Udostępnianie ubogim dzieciom możliwości uczęszczania do szkoły.
- d) Urządzanie kursów, wykładów, odczytów, przedstawień, zabaw, itp.
- e) Współdziałanie z władzami szkolnymi w realizowaniu zadań stowarzyszenia.
- f) Współdziałanie z instytucjami o zadaniach pokrewnych.
- g) Zainteresowanie społeczeństwa żydowskiego z losem żydowskiego dziecka.

Fundusze stowarzyszenia tworzyły:

1. Wpłaty z tytułu wpisowego i składek członkowskich.
2. Dochody uzyskane z odczytów, przedstawień, zabaw, itp.
3. Dochody z własnego majątku.
4. Subwencje.
5. Darowizny i zapisy.

Założyciele Stowarzyszenia Dziecka Żydowskiego: Awner Róža, Biderman Blima Estera, Blausztein Róža, Fajgenblat Majer, Gutgoldowa Anna, Gryn Gołda, Jakubowicz Menasz, Jarkowizn Abram, Kapuściński Henryk, Kijak Maria, Kon Hela, Messer Izaak, Pajem Abram, Plebańczyk Antoni, Pytel (Pytla) Cha-im, Szacher Natalia, Wajs Abram, Wajntraub Izrael, Zylberger Joachim. „Główną sprężyną żywotności stowarzyszenia jest Pajem Abram (introligator)”<sup>46</sup>.

Oprócz dokumentów założycielskich nie zachowały się żadne inne, które opisywałyby działalność towarzystwa. Rok później wybuchła wojna, a wraz z nią wszelkie towarzystwa żydowskie zmuszone były zakończyć swą działalność.

Mimo dużego zaangażowania bogatych warstw społeczeństwa żydowskiego, zaspokojenie wszystkich potrzeb nie było możliwe. Kryzys światowy wpłynął na sytuację gospodarczą także w Polsce i spowodował zmniejszenie wpływów, zwłaszcza na cele dobroczynne. Towarzystwa niosące pomoc najbardziej potrzebującym i najbardziej bezbronny nie były w stanie regularnie udzielać wsparcia. Często następowały przerwy w dożywianiu czy w organizowaniu kolonii. Należy wspomnieć, że kolonie letnie były przeznaczone wyłącznie dla najuboższych, a dla niektórych dzieci był to jedyny okres, w którym regularnie były prawidłowo odżywiane. Niektóre z nich przybrały na wadze nawet 4 kg.<sup>47</sup> Analizując wykazy dzieci zgłoszonych do dożywiania lub kolonii letnich, uderza ich ogromna liczba. Często w dokumentach spotyka się komentarze osób zajmujących się dobroczynnością, które ubolewają nad losem i tragiczną sytuacją, w jakiej znajdowali się potrzebujący. Zdawali oni sobie sprawę z ogromu potrzeb i wagi pomocy, którą organizowali. Dowodem na to jest powstanie obok funk-

<sup>46</sup> Tamże, s. 19.

<sup>47</sup> Z. Grządzielski, *Stan opieki nad dziećmi w Częstochowie w latach 1918–1939*, „Almanach Częstochowy” 1990, s. 39.

cjonujących od lat ochronek i kinderhajmów kolejnego stowarzyszenia działającego na rzecz dzieci. Najwyraźniej społeczność żydowska nie chciała pozostać obojętna na ogrom biedy i sieroctwa, z jakim przyszło się zmierzyć po I wojnie światowej. Do towarzystw niosących pomoc należeli zarówno bogaci darczyńcy, jak i nauczyciele, kupcy, rzemieślnicy, wszyscy, którym los porzuconych dzieci nie był obojętny. Wielu z nich wpisało się na stałe w karty częstochowskiej historii.

### **Bibliografia:**

- Archiwum Państwowe w Częstochowie; Akta miasta Częstochowy, Wydział Ogólny, sygn. 7702, 7787, 7942.
- Archiwum Państwowe w Kielcach, Akta Urzędu Wojewódzkiego Kieleckiego I, sygn. 3898.
- „Gazeta Częstochowska” 1909, nr 135; 136.
- Bąkowski E., *Struktura społeczno-zawodowa ludności Częstochowy w latach 1919–1939*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej” nr 7, Częstochowa 1971.
- Biblia Tysiąclecia, *Księga Wyjścia 22*, Poznań 2012.
- Buchner A., *Kwiaty wschodnie. Zbiór zasad wyjętych z Talmudu*, Łódź 2014.
- Czenstochower Jidn*, red. R. Mahler, Nowy York 1947.
- Działalność charytatywna środowiska żydowskiego w Częstochowie na rzecz dzieci w l. 1918 – 1939*, „Biuletyn Instytutu Filozoficzno-Historycznego WSP w Częstochowie”, nr 5/2, 2008.
- Goldberg J., *Bieda oraz dobroczynność Żydów polskich w dawnej Rzeczypospolitej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1.
- „Goniec Częstochowski” 1922, nr 168.
- Grządzielski Z., *Stan opieki nad dziećmi w Częstochowie w latach 1918–1939*, „Almanach Częstochowy” 1990.
- Handlowiec. Kalendarz dla spraw Handlu i Przemysłu m. Częstochowy i okolic na 1914 r.*, Częstochowa 1914.
- Jakubowski Z., *Częstochowscy Żydzi. Charakterystyka problematyki, perspektywy badań*, [w:] *Żydzi w dziejach Częstochowy*, red. Z. Jakubowski, Częstochowa 1991.
- Lichtenbaum H., *Dobroczynność u Żydów*, „Jedność” 1908, nr 11, 12.
- Łapot M., *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie (1772–1939)*, Gliwice 2011.
- Paszkowski W., *Na częstochowskim Cmentarzu Żydowskim. Szkice genealogiczne i historyczne* [w:] *Tożsamość i stereotypy*, pod red. J. Mizgalskiego i M. Soji, Częstochowa 2014.
- „Rocznik Częstochowski”. *Kalendarz na rok 1903 wydany na korzyść Towarzystwa Dobroczynności dla Chrześcijan w Częstochowie*, Częstochowa 1903.

Sobalski F., *Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów w Częstochowie*, „Ziemia Częstochowska”, t. XXX, red. M. Antoniewicz, Częstochowa 2003.  
Sprawozdanie Towarzystwa Dobroczynności dla Żydów, Częstochowa 1914.  
*Stulecie częstochowskiej fabryki igieł*, pod red. A. Piersiaka, A. Kuli, H. Roli i F. Sobalskiego, Częstochowa 1966.

## Summary

### From the History of Jewish Child Care in Częstochowa

The first care facilities for children were established in early 1914. The beginnings were very difficult, as such institutions had not been operating before that time. Associations that set them up had to develop a curriculum by themselves, draw up daily schedules and menus. After the war, due to a large number of orphans, orphanages were also established as the so-called closed facilities, i.e. providing round-the-clock care. There were also campaigns to provide extra meals to children, and those seriously malnourished or sick were sent to summer camps to recuperate. Campaigns to provide extra meals were also conducted in primary schools attended by Jewish children. Moreover, fundraising activities were organised to purchase shoes and clothes. Despite large involvement of the wealthy spheres in charity, assistance could not be provided to all the needy.

**Keywords:** Child, care, Jewish child, orphanages, providing extra meals, summer camps, Charitable Association for Jews.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.46>

Katarzyna ZALAS

## **Działalność Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej w Częstochowie w latach 1916–1925. Zarys problematyki**

**Słowa kluczowe:** okres międzywojenny, Częstochowa, Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej, Towarzystwo Szerzenia Oświaty wśród Żydów.

W okresie międzywojennym na terenie Częstochowy działały liczne instytucje o charakterze społecznym, charytatywnym i edukacyjnym. Zalicza się do nich: Żydowski Związek Inwalidów Wojennych, Stowarzyszenie Żydowskich Kombatantów, Związek Rzemieślników Żydów miasta Częstochowy i okolic, Towarzystwo Pomocy Przeciw Nędzy Wyjątkowej „Bejs Lechem”, Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów, Towarzystwo Przyjaciół Dziecka Żydowskiego, Towarzystwo Żydowskich Szkół Średnich i Powszechnych, Komitet Pomocy Studentom Żydom, Powszechne Żydowskie Towarzystwo Sportowe oraz Żydowskie Towarzystwo Krajoznawcze<sup>1</sup>.

Powstanie i rozwój stowarzyszeń uwarunkowany był sytuacją gospodarczą, w której znaleźli się mieszkańcy Częstochowy po pierwszej wojnie światowej. Charakteryzowały ją ruchoma inflacja powodująca spadek wartości pieniądza i obniżenie faktycznych dochodów oraz recesja powodująca bezrobocie<sup>2</sup>. Naczelnym i pilnym zadaniem stało się udzielanie wsparcia o charakterze materialnym i finansowym osobom znajdującym się w trudnej pod względem socjalnym sytuacji życiowej.

---

<sup>1</sup> Z. Jakubowski, *Częstochowscy Żydzi. Charakterystyka problematyki i perspektywy badań*, [w:] *Żydzi w dziejach Częstochowy*, pod red. Z. Jakubowskiego, Częstochowa 1991, s. 17.

<sup>2</sup> W. Palus, *Uwarunkowania rozwoju gospodarczego Częstochowy po pierwszej wojnie światowej*, [w:] *Częstochowa w pierwszych latach Polski Odrodzonej*, pod red. R. Szweđa, J. Mizgalskiego, W. Palusa, Częstochowa 2004, s. 120–121.

Szczególny zakres pomocy stowarzyszeń obejmował wsparcie finansowe na pokrycie wydatków związanych z obowiązkowym kształceniem dzieci w wieku od 7 do 14 roku życia w szkołach powszechnych, który wprowadzony został dekretem *O obowiązku szkolnym* z dnia 7 lutego 1919 roku<sup>3</sup>. W ramach dekretu gwarantowano wprawdzie bezpłatność nauczania, jednakże zakup podręczników szkolnych i materiałów piśmiennych często przekraczał możliwości budżetowe rodziców.

Instytucją prężnie wspomagającą naukę dzieci żydowskich w szkołach powszechnych było Towarzystwo Szerzenia Oświaty wśród Żydów, które zaliczało się do kółek utworzonych 22 sierpnia 1906 roku w ramach Towarzystwa Szerzenia Oświaty „Światło”<sup>4</sup>. Głównym celem powstałego stowarzyszenia była aktywizacja kulturalna Żydów, a narzędziem do jej realizacji zapewnienie dostępu do edukacji powszechnej bez względu na wyznanie. Idea ta napotkała na opór ze strony miejscowej inteligencji, zdaniem której młodzież żydowska powinna kształcić się w tradycyjnych szkołach żydowskich (chedery, talmud-tory i jesziwy)<sup>5</sup>.

W 1916 roku w strukturze Towarzystwa Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie powstała Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej. Inicjatywę jej utworzenia podjęli członkowie Towarzystwa: Samuel, Altman, E. i A. Alter<sup>6</sup>. Po uzyskaniu zgody władz Sekcja rozpoczęła swą działalność filantropijną, oświatową i kulturalną w 1917 roku i zakończyła 25 października 1924 roku<sup>7</sup>. Utworzenie Sekcji Wsparć było odpowiedzią na powstające licznie w omawianym okresie częstochowskie stowarzyszenia chrześcijańskie, propagujące podobną działalność: Towarzystwo Dobroczynności dla Chrześcijan miasta Częstochowy, Katolickie Stowarzyszenie Robotników, Towarzystwo Szerzenia Wiedzy, Polski Czerwony Krzyż (oddział w Częstochowie) oraz Koło Polskiego Białego Krzyża<sup>8</sup>.

## 1. Organizacja Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Żydowskiej

Członkami sekcji zostawali członkowie miejscowej społeczności, jednak zdecydowaną większość stanowili przedstawiciele środowiska żydowskiego. Do członków sekcji zaliczano więc niezamożną młodzież żydowską kształcąca się

<sup>3</sup> Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku, Dz.U. 1919, nr 14 poz. 147.

<sup>4</sup> D. Adamczyk, *Działalność Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie*, „Ziemia Częstochowska” 2005, t. XXXII, s. 119.

<sup>5</sup> S. Szymański, *Szkolnictwo ludowe Częstochowy w okresie Królestwa Polskiego*, „Ziemia Częstochowska” 1976, t. IX, s. 129–130.

<sup>6</sup> D. Adamczyk, dz. cyt., s. 119.

<sup>7</sup> Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej: APCz), zespół: Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty Wśród Żydów, sygn. 4, b.pag.

<sup>8</sup> J. Górecki, *Jak spędzano czas w Częstochowie na przełomie XIX i XX wieku?*, „Almanach Częstochowy”, Częstochowa 2000, s. 85–91; Z. Grządzielski, *Z problemów międzywojennej Częstochowy*, „Almanach Częstochowy”, Częstochowa 2000, s. 97.

w miejscowych szkołach oraz reprezentantów inteligencji żydowskiej: Jana Gliksona – adwokata i działacza społecznego, rodzinę Kohnów – właściciele drukarni, oraz rodzinę Imichów – właściciele składu z artykułami papierniczymi i budowlanymi<sup>9</sup>. Liczba członków należących do sekcji w latach 1917–1920 przedstawiała się następująco: w roku 1917/18 – 327 osób, 1918/19 – 425 osób, 1919/20 – 466 osób<sup>10</sup>.

Członkowie, według regulaminu sekcji z 1923 roku, dzielili się na aktywnych i pasywnych. Członkiem pasywnym była każda osoba wstępująca do sekcji i pozostająca w niej przez rok. Jego zadaniem w tym czasie było uiszczanie składek członkowskich oraz podejmowanie działań na rzecz stowarzyszenia. Po upływie roku członkowie pasywni otrzymywali status aktywnych, których przywilejem była możliwość wchodzenia w struktury władzy Sekcji Wsparé. Automatycznie członkami organizacji stawali się także uczniowie szkół średnich po ukończeniu 17 r.ż. oraz członkowie Naukowego Koła Akademickiego<sup>11</sup>.

Władze Sekcji Wsparé Niezamożnej Młodzieży Szkolnej stanowił zarząd, w skład którego wchodził prezes, wiceprezes, skarbnik i sekretarz, bibliotekarze, Referat Oświatowy oraz magazynier. Do władz Sekcji zaliczano także powstałe w ramach jej działalności komisje: Komisja Rewizyjna, Komisja Szacunkowa, Komisja Materiałów Piśmienniczych i Książek, Sąd Arbitrażowy, Rada Opiekuńcza. Powołano również komisje działające okresowo, związane z realizacją bieżących zadań: Komisja Teatralna, Komisja Kinematograficzna, Komisja ds. Organizacji Festynu, Komisja Korepetycyjna, Komisja Dochodów Niestających oraz Komisja Mieszkaniowa. Kadencja władz trwała jeden rok szkolny, od września do sierpnia.

Funkcjonowanie fundacji oraz podejmowanie kolejnych działań na rzecz poprawy sytuacji uczniów żydowskich w szkolnictwie powszechnym regulowana była przez władze Sekcji. Na cyklicznie organizowanych zebraniach przedstawiano sprawozdania z dotychczasowych osiągnięć i podejmowanych akcji oraz przedstawiano projekty pozyskania dodatkowych funduszy. Przeszkodą w realizacji spotkań był niewątpliwie brak lokalu – stałego miejsca spotkań, który doskwierał organizacji od początku jej działalności. Na rzecz zebrań, lokali swoich używali m.in.: Towarzystwo Skautowe, Towarzystwo Sportowe (ul. Ogrodowa 22), Towarzystwo Szerzenia Oświaty Wśród Żydów. Docelowo poszukiwano pokoju, w którym bez dodatkowych trudności mogłyby odbywać się spotkania Sekcji; w tym celu utworzono Komisję Mieszkaniową. Najdłużej wynajmowanym lokalem był pokój przy ulicy Najświętszej Maryi Panny 38, umeblowany i oświetlony, za który comiesięczna dzierżawa wynosiła 41 mkp.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> D. Adamczyk, dz. cyt., s. 120; *Słownik biograficzny ziemi częstochowskiej*, pod red. A.J. Zakrzewskiego, t. I, Częstochowa 1998, s. 59–60.

<sup>10</sup> D. Adamczyk, dz. cyt., s. 120.

<sup>11</sup> APCz, Sekcja..., sygn. 2, k.

<sup>12</sup> Tamże, sygn. 1, k. 90.

W 1921 roku organizacja otrzymała lokal mieszczący się przy ulicy Fabrycznej od Towarzystwa Dobroczynności dla Żydów, jednakże wsparcia tego nie przyjęto, co spowodowało konieczność dalszego wynajmowania lokalu<sup>13</sup>.

Fundusze Sekcji Wsparć pochodziły ze składek członkowskich oraz podejmowanych akcji okolicznościowych. Przeznaczone były na wsparcie finansowe lub materialne niezamożnej młodzieży żydowskiej kształcącej się w szkołach powszechnych na terenie Częstochowy. Część uzyskanej kwoty przeznaczano także na pokrycie wydatków bieżących Sekcji.

Fundusz zasilany był przez środki stałe i niestałe<sup>14</sup>. Kwoty stałe stanowiły składki comiesięczne członków stowarzyszenia. Ich zbiórką zajmował się inkasent, który w ramach wynagrodzenia pobierał prowizję od zebranej sumy. Użyte fundusze przekazywane były skarbnikowi, w którego dyspozycji pozostawały do czasu zaplanowanego przez władzę sposobu ich wydatkowania. Fundusze niestałe gromadzone były w ramach organizacji imprez okolicznościowych o charakterze kulturalnym. Należały do nich: przedstawienia teatralne, kinematograficzne, odczyty, referaty, wieczorki taneczne oraz kwesty uliczne zorganizowane m.in. z okazji „Dnia Znaczką” i „Dnia Zabawy”. Zaliczano do nich także jednorazowe wpłaty pieniężne. Część funduszy niestałych pochodziła z kar finansowych nakładanych na członków Sekcji za spóźnianie się na zebrania członkowskie.

Zarządzaniem budżetem w ramach działalności Sekcji zajmował się Zarząd. W porozumieniu z członkami Sekcji Wsparć lokował je początkowo w Kasie Pożyczkowej, a od 1918 roku w Banku Handlowym, uzyskując w ten sposób procent od ulokowanej kwoty<sup>15</sup>. Fundusze decyzją Zarządu przeznaczane były na opłacanie wpisowego uczniów w szkołach powszechnych, udzielenie pożyczek ubogim uczniom, pokrycie kosztów związanych z pomocą w nauce – korepetycje, zakup książek, podręczników i materiałów piśmiennych.

## 2. Działalność organizacji

Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej powstała przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty Wśród Żydów w Częstochowie, co wymuszało stałą współpracę między organizacjami. Od początku swej działalności Sekcja czyniła starania o usamodzielnienie się jako instytucji dobroczynnej. Wnioski dotyczące rozdziału obu instytucji wielokrotnie stawały się przedmiotem ożywionych dyskusji podczas zebrań członków i zarządu sekcji. W ramach rozwiązań zaproponowano także przekształcenie nazwy na „Wzajemna Pomoc Żydowskiej Mło-

<sup>13</sup> F. Sobalski, *Dwa Towarzystwa Dobroczynności miasta Częstochowy w świetle własnych sprawozdań (1899–1939)*, „Ziemia Częstochowska” 2003, t. XXX, s. 45–81.

<sup>14</sup> APCz, Sekcja..., sygn. 3, b.pag.

<sup>15</sup> Tamże, sygn. 2, k. 62.

dzieży Szkolnej w Częstochowie”<sup>16</sup>. Do rozłamu jednak nigdy nie doszło z uwagi na brak konsekwencji członków i dokonanie się wewnętrznego rozłamu w ramach organizacji dopiero pod koniec jej funkcjonowania.

Od początku swej działalności do roku 1918 Sekcja Wsparć prowadziła działalność filantropijną. W latach 1919–1923 działalność przekształciła w filantropijno-oświatową<sup>17</sup>, której celem było udzielanie pomocy materialnej i finansowej młodzieży uczącej się w szkołach powszechnych. Od 14 października 1923 roku działalność ograniczała się jedynie do zadań oświatowych i przyjęło w związku z tym nazwę Sekcja Kształcącej się Młodzieży przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie i pod taką nazwą funkcjonowała do końca swej działalności, czyli do 1924 roku.

Działalność filantropijna manifestowała się pomocą i wsparciem dla uczniów, którzy występowali z podaniem do Zarządu Sekcji. Wsparcie miało dwojaki charakter – finansowy i materialny. Pomoc finansowa udzielana była pod postacią pożyczek na naukę oraz pokrycia kwoty stanowiącej tzw. wpisowe. Pomoc materialna była udzielana po zatwierdzeniu wniosku ucznia przez Zarząd. W jej ramach potrzebujący uczniowie otrzymywali podręczniki szkolne oraz materiały piśmiennicze: „Książki wypożyczano na cały rok, materiały piśmienne wydawano bezpłatnie. Uczniowie i uczennice klas młodszych (do klasy 6-tej) otrzymywali po 1,5 tuzina zeszytów i 1 brulion; uczniowie zaś klas starszych 1 tuzin zeszytów i 2 bruliony. Korzystających z podręczników i materiałów piśmiennych było 40. W roku 1920/1921 wypożyczono podręczników 147 ogólnej wartości 30 000 mkp., wydano zeszytów 18 tuzinów wartości 1000 mkp., 17 brulionów wartości 500 mkp., ołówki, pióra i inne przybory szkolne”<sup>18</sup>. Wartość udzielonej pomocy uzależniona była od statusu materialnego rodzin uczniów ubiegających się o dofinansowanie. Ustaleniem stanu majątkowego zajmowała się specjalnie do tego celu wyznaczona Komisja Szacunkowa. Uzyskane przez Komisję informacje służyły Zarządowi jako podstawa do przyznania określonej formy wsparcia lub odrzucenia wniosku o pomoc.

Z pomocy materialnej i finansowej korzystali m.in. następujący uczniowie: Dawid Franek, Leon Weiss, Reichnic, Weksler, Szudejka, Berman, Horowicz, Cyberman, Grünbaum<sup>19</sup>.

Działalność oświatowa realizowana przez Sekcję ukierunkowana była na zapewnienie wszystkim dzieciom, bez względu na stan majątkowy i orientację religijną, dostępu do powszechnej edukacji. W edukacji dzieci żydowskich

<sup>16</sup> Tamże, sygn. 3, b.pag.

<sup>17</sup> Tamże, sygn. 1, k. 67.

<sup>18</sup> Tamże, sygn. 3, b.pag.

<sup>19</sup> Brakuje dokładnych danych dotyczących liczby osób, którym w latach 1917–1924 Sekcja Wsparć udzieliła pomocy finansowej i materialnej. Informacje szacunkowe odnaleźć można w Księgach Protokołów z lat 1918–1924, którymi dysponuje Archiwum Państwowe w Częstochowie.

w szkołach powszechnych realizujących program w języku polskim upatrywano możliwości podniesienia ich poziomu kształcenia oraz uczynienia z niego narzędzia do asymilacji kulturowej. W związku z tym wsparcie finansowe zapewnione zostało uczniom tych szkół oraz samym placówkom szkolnym, które po I wojnie światowej wymagały dużych nakładów.

Sekcja Wsparć propagowała działalność oświatową, aktywizując swych członków – uczniów w ramach tworzonych tematycznych kół zainteresowań. Wśród nich wskazać należy m.in. Koło Literackie, powstałe w 1921 roku i skupiające w 1924 roku 15 członków, Koło Matematyczne, utworzone w 1924 roku i zrzeszające 6 członków, oraz Komisję Korepetycyjną, która przetrwała do końca istnienia Sekcji Wsparć. W 1924 roku z uwagi na malejącą liczbę członków Sekcji oraz brak ich aktywności liczba kół i ich znaczenie oświatowe malały<sup>20</sup>.

W ramach działalności oświatowej Sekcji oferowano pomoc o charakterze dydaktycznym. Z inicjatywy i staraniem członków 29 września 1918 roku założyła się Komisja Korepetycyjna. W skład Komisji weszli drogą tajnego głosowania przedstawiciele szkół patronujących Sekcji. Z Gimnazjum p. Chrzanowskiej: Szitzówna, Prawercówna, z Gimnazjum p. Słowikowej: Potokówna, Horowiczówna, I Gimnazjum Polskiego: Bram i Weiss, Gimnazjum Szudejki: Rozental i Horowicz, oraz Królewsko-Polskiego Gimnazjum: Brandlewicz i Szperling<sup>21</sup>. Do głównych zadań członków Komisji Korepetycyjnej należało udzielanie pomocy uczniom z trudnościami i zaległościami w nauce oraz pracującym, w postaci bezpłatnych korepetycji, jak również układanie listy korepetytorów i umieszczanie tej informacji w lokalnych gazetach<sup>22</sup>.

Pomoc dydaktyczna udzielana była podczas zajęć organizowanych w świetlicy, w której uczniowie mogli korzystać ze zgromadzonych gier, materiałów piśmiennych i zabawek. W ramach indywidualnych zainteresowań umożliwiono uczniom uczestnictwo w dyskusjach, odczytach i przedstawieniach teatralnych organizowanych przez Sekcję. Świetlica powstała staraniem członków w 1920 roku, jednak już po dwóch tygodniach działalności zawieszono jej funkcjonowanie z uwagi na niewielką liczbę podopiecznych – uczniów i kłopoty lokalowe<sup>23</sup>. Decyzja o reaktywacji świetlicy została podjęta w 1921 roku, zaś rozwiązano ją z dniem likwidacji Sekcji Wsparć, tj. 25 października 1924 roku. Wszelkie zgromadzone przez Sekcję Wsparć materiały piśmienne, gry i zabawki zostały przekazane decyzją Komisji Likwidacyjnej<sup>24</sup> na rzecz Domu Sierot, natomiast wyposażenie świetlicy, tj. meble, podzielono na rzecz szpitala miejskiego<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> APCz, Sekcja..., sygn. 2, k. 207.

<sup>21</sup> Tamże, sygn. 1, k. 44.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże, sygn. 2, k. 209.

<sup>24</sup> Tamże, sygn. 2, k. 213. Komisję Likwidacyjną stanowili: Kan, Frajermaner, Szajn, Wiczycówna, Zalemanówna, Brojdówna.

<sup>25</sup> Tamże, k. 212.

Szczególnym osiągnięciem Sekcji Wsparć było utworzenie w roku 1919/1920 biblioteki. W skład komisji zobowiązanej do podjęcia prac na rzecz utworzenia biblioteki i czytelnicy weszli: Kaufmanówna, Koczówna, Samsonowicz, Kamacher<sup>26</sup>. Termin otwarcia czytelnicy przewidziano na 19 marca 1921 roku<sup>27</sup>, jednak nie zezwoliły na to władze starostwa. Decyzję o uruchomieniu czytelnicy odłożono więc do czasu zalegalizowania przez władze polskie działalności Towarzystwa Szerzenia Oświaty<sup>28</sup>.

W skład Komisji ds. Biblioteki i Czytelnicy weszli: Fryde (przewodniczący), Haftkówna (skarbnik), Kon (sekretarz). Bibliotekarzami zostali: Brojdówna, Kon, Wolberzanka, Dawidowicz, Spica, Laudanówna. Spośród bibliotekarzy wybierano naczelnego bibliotekarza, którego zadaniem było dbanie o stan techniczny książek, czynny udział w komisji oraz koordynowanie pracy pozostałych bibliotekarzy. Do Komisji Szacunkowej weszli: G. Mendelsonówna, A. Przeworski, M. Prawerówna, H. Landau, G. Zorski, N. Gitlerówna, H. Haftkówna, Z. Konówna, H. Kon<sup>29</sup>.

Działalność biblioteki i zakup książek możliwy był dzięki budżetowi pochodzącemu z imprez o charakterze kulturalnym, składek członkowskich i funduszy statutowych Sekcji<sup>30</sup>. Za zakup książek odpowiedzialni byli członkowie Komisji: Haftkówna i Gitlerówna. W pierwszym roku działalności liczba egzemplarzy książkowych w bibliotece wynosiła 650 i systematycznie zwiększała się. W 1922 roku biblioteka liczyła 803 książki, w 1923 roku – 1052<sup>31</sup>. W kolejnym roku liczba książek wchodzących w skład biblioteki wynosiła 1107 tomów<sup>32</sup>.

Patronką biblioteki działającej w ramach Sekcji Wsparć ustanowiono Natalię Gitlerównę<sup>33</sup>. Przez cały okres działalności biblioteka cieszyła się zainteresowaniem wśród uczniów szkół gimnazjalnych oraz osób prywatnych. W 1923 roku liczba aktywnych kont czytelników wynosiła 219, a w 1924 – 180<sup>34</sup>. Z liczby 180 aktywnych kont czytelników 49 stanowiły konta uczniów Gimnazjum p. Słowikowej, 15 – I Gimnazjum Państwowego Żeńskiego, 12 – I Gimnazjum Państwowego Męskiego, 2 – II Gimnazjum Państwowego Męskiego, 59 należało do osób prywatnych, a 4 – uczniów seminariów<sup>35</sup>.

Biblioteka funkcjonowała do 25 października 1924 roku, kiedy to na zebraniu ogólnym członków Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przyjęto większością głosów decyzję o samorozwiązaniu się. Inwentarz książkowy, w liczbie 1164 tomy zgromadzone w bibliotece, decyzją Komisji Likwidacyjnej został prze-

<sup>26</sup> Tamże, k. 12.

<sup>27</sup> Tamże, k. 85.

<sup>28</sup> Tamże, k. 88.

<sup>29</sup> Tamże, k. 120.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Tamże, k. 176.

<sup>32</sup> Tamże, k. 200.

<sup>33</sup> Tamże, k. 207.

<sup>34</sup> Tamże, k. 200.

<sup>35</sup> Tamże, k. 176.

kazany szkole powszechnej p. Natalii Szacherówny. Warunkiem przekazania dzieł było uzupełnienie nimi istniejącej już przy szkole biblioteki liczącej 900 egzemplarzy oraz zachowanie patronatu p. Natalii Gitlerówny. Zobowiązano także nową właścicielkę do udostępniania zbiorów nie tylko młodzieży szkolnej, ale przekazanie ich do użytku szerokiemu gronu odbiorców<sup>36</sup>. Szkoła przyjęła tę propozycję.

Niezależnie działała przy Sekcji Wsparć Biblioteka Naukowa. Utworzona staraniem członków Referatu Oświatowego w 1923 roku. W pierwszym roku działalności liczyła 110 tomów, z których korzystało 22 stałych czytelników. Po jej rozwiązaniu wyposażenie zostało przekazane na rzecz wspomnianej szkoły powszechnej Natalii Szacherówny<sup>37</sup>.

Działalność filantropijno-oświatowa została ograniczona przez postępujący brak funduszy, który wiązał się ze zmniejszającą się liczbą członków opłacających składkę. Wobec tego Sekcja nie mogła wypełniać już swoich statutowych zobowiązań – udzielać pomocy finansowej i materialnej potrzebującym uczniom.

Z dniem 23 października 1924 roku decyzją członków Sekcji podjęta została decyzja o samorozwiązaniu organizacji: „Sekcja nie ma racji bytu, a sąd swój motywuję tem, że każda instytucja musi mieć swój cel i ludzi szczerze pracujących i interesujących się nią, których Sekcji zabrakło w przeciągu paru lat ostatnich. Gdyby nawet zainteresowanie istniało, nie wiadomo i tak, czyżby mogła sekcja egzystować, skutkiem wynikających z jej istnienia niebezpieczeństw dla członków – uczniów i uczennic miejscowych gimnazjów państwowych”<sup>38</sup>.

Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty Wśród Żydów w Częstochowie zaznaczyła swoją działalność w okresie powojennego kryzysu, co było jej niewątpliwym sukcesem. Niosła doraźną pomoc finansową i materialną potrzebującym uczniom, nie korzystając z pomocy państwa, ale angażując miejscową społeczność żydowską. W organizacji skupione zostały osoby postępowe, które w kształceniu dzieci żydowskich w szkołach powszechnych upatrywały drogi do ich asymilacji. Wzajemne istnienie społeczności żydowskiej i polskiej miało mieć charakter pokojowy i dawać szanse kształcenia wszystkim – niezależnie od pochodzenia i wyznania.

## Bibliografia

### Źródła archiwalne

Archiwum Państwowe w Częstochowie, zespół: Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty Wśród Żydów w Częstochowie, Księga protokołów 1918–1919, sygn. 1.

<sup>36</sup> Tamże, k. 209.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Tamże.



- Archiwum Państwowe w Częstochowie, zespół: Sekcja Wsparé Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty Wśród Żydów w Częstochowie, Księga protokołów 1920–1924.
- Archiwum Państwowe w Częstochowie, zespół: Sekcja Wsparé Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty Wśród Żydów w Częstochowie, Sprawozdanie z działalności Sekcji Wsparé Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie za rok 1920/1921, sygn. 3.
- Archiwum Państwowe w Częstochowie, zespół: Sekcja Wsparé Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty Wśród Żydów w Częstochowie, Księga członkowska 1917/1918, sygn. 4.

### Publikacje

- Adamczyk D., *Działalność Sekcji Wsparé Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie*, „Ziemia Częstochowska” 2005, t. XXXII.
- Górecki J., *Jak spędzano czas w Częstochowie na przełomie XIX i XX wieku?*, „Almanach Częstochowy”, Częstochowa 2000.
- Grządzielski Z., *Z problemów międzywojennej Częstochowy*, „Almanach Częstochowy”, Częstochowa 2000.
- Jakubowski Z., *Częstochowscy Żydzi. Charakterystyka problematyki i perspektywy badań*, [w:] *Żydzi w dziejach Częstochowy*, pod red. Z. Jakubowskiego, Częstochowa 1991.
- Palus W., *Uwarunkowania rozwoju gospodarczego Częstochowy po pierwszej wojnie światowej*, [w:] *Częstochowa w pierwszych latach Polski Odrodzonej*, pod red. R. Szweda, J. Mizgalskiego, W. Palusa, Częstochowa 2004.
- Słownik biograficzny ziemi częstochowskiej*, pod red. A.J. Zakrzewskiego, t. I, Częstochowa 1998.
- Sobalski F., *Dwa Towarzystwa Dobroczynności miasta Częstochowy w świetle własnych sprawozdań (1899–1939)*, „Ziemia Częstochowska” 2003, t. XXX.
- Szymański S., *Szkolnictwo ludowe Częstochowy w okresie Królestwa Polskiego*, „Ziemia Częstochowska” 1976, t. IX.

### Akty prawne

- Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku, Dz.U. 1919, nr 14, poz. 147.

## Summary

### **Section for Supporting Impecunious School-attending Youths of the Society for Spreading Education Among the Jews in Częstochowa**

Section for Supporting Impecunious School-attending Youths of the Society for Spreading Education Among the Jews in Częstochowa commenced its philanthropic, educational and cultural activity in the year 1917, and concluded it on 25<sup>th</sup> October, 1924. The principal objective of that organization was providing financial (or other kind of tangible) support for impecunious Jewish youths undergoing education in primary schools on the area of Częstochowa. Financial assistance was in the form of educational loans, and also providing the sum of money constituted so-called 'entry fee' in primary schools. Material assistance was provided in the form of school textbooks, and also in that of stationery.

The Section concluded its activity because of having neither members, nor new financial means, due to which it was unable to fully meet its statutory obligations, namely to provide financial and material assistance for needy school attendees.

**Keywords:** interwar period, Częstochowa, Section for Supporting Impecunious School-attending Youths of the Society for Spreading Education Among the Jews.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.47>

Izabela WRONA-MERYK

## Kursy zawodowe w Częstochowie w okresie dwudziestolecia międzywojennego

**Słowa kluczowe:** kursy zawodowe, oświata zawodowa, Częstochowa, kształcenie zawodowe, dwudziestolecie międzywojenne.

Szkolnictwo zawodowe okresu międzywojennego występowało w trzech postaciach, tj. szkół zawodowych, szkół dokształcających zawodowych oraz różnego rodzaju kursów organizowanych przez stowarzyszenia, szkoły, organizacje rzemieślnicze, jak i osoby prywatne. Kursy stanowiły jeden z wariantów tworzącego się systemu kształcenia zawodowego w Polsce, którym objęto młodzież pracującą w rzemiośle, przemyśle i handlu, niemającą możliwości podjęcia systematycznej nauki w szkołach państwowych bądź dokształcających prowadzonych przez samorządy<sup>1</sup>. Umożliwiały w miarę krótkim czasie zdobycie kwalifikacji, poświadczenie uzyskanych uprawnień oraz uzupełnienie posiadanych wcześniej wiadomości. Informacje o organizowanych i prowadzonych kursach dostarczał na bieżąco wydawany dziennik lokalny „Goniec Częstochowski”.

W czasach I wojny światowej kursy były jednym ze sposobów krzewienia oświaty. Po opuszczeniu Częstochowy przez Rosjan pojawiły się projekty tworzenia luźnych wykładów, początkowo dla warstw robotniczych, następnie dla inteligencji. W roku szkolnym 1914/1915 powołano Kursy dla Analfabetów Dorosłych (cztery oddziały), Kursy Handlowe i Kursy Samokształcenia. Trzy oddziały Kursów dla Analfabetów oraz Kursy Samokształcenia znajdowały się pod pieczęcią Towarzystwa Opieki Szkolnej<sup>2</sup>. Czwarty oddział kursów przeznaczony

<sup>1</sup> B. Urbanowicz, *Rzemiosło w Częstochowie w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Częstochowa 2004, s. 200.

<sup>2</sup> W skład zarządu oddziału częstochowskiego Towarzystwa Opieki Szkolnej w roku szkolnym 1914/1915 wchodził: Rejmna (przewodniczący), ks. Jeliński (zastępca), W. Płodowski (sekretarz), Frydecki, J. Grygosiński, M. Jurakowski, Klepacki, Markowski, ks. Masłowski, F. Prüff-

dla Żydów<sup>3</sup> znajdował się pod opieką Szkoły Rzemiosł, zaś Kurs Handlowy pod pieczę Stowarzyszenia Handlowców<sup>4</sup>. W kolejnym roku szkolnym powołano jeszcze Kursy Pedagogiczne<sup>5</sup> przy miejscowym oddziale Towarzystwa Opieki Szkolnej<sup>6</sup>.

Pierwszy oddział Kursu dla Analfabetów przy ul. Staszica rozpoczął zajęcia 26 listopada 1914 roku, na które uczęszczało 217 uczniów, z czego 75% stanowiły kobiety. Przedmioty wykładowe obejmowały język polski i arytmetykę. W ramach kursu realizowano codzienne pogadanki na temat: historia Polski przed rozbiorami – J. Sieciński; historia Polski porobiorowej – J. Grygosiński; pogadanki etyczne – ks. W. Kneblewski; przyroda żywa – J. Prüffer; przyroda martwa – J. Zieliński; geografia ze szczególnym uwzględnieniem ziem polskich – J. Wróblewski; o produktach spożywczych – Stajewski. W połowie stycznia

---

er, W. Przygodzki i Paciorkowski; J. Prüffer, *Szkolnictwo w Częstochowie w okresie wojny (rok szkolny 1914/1915 – 1915/1916)*, Częstochowa 1916, s. 41.

- <sup>3</sup> Zajęcia rozpoczęły się od 1 marca 1915 roku. Program kursu obejmował materiał z zakresu szkoły ludowej z języka polskiego i arytmetyki. Na kurs w bieżącym roku uczęszczało około 200 słuchaczy, z czego 70% to kobiety. Poza zajęciami prowadzono wykłady z zakresu nauk przyrodniczych, higieny, historii i geografii. Kursy otrzymywały subwencję od Rady Miejskiej w wysokości 30 rubli. W roku następnym szkolenia cieszyły się większym zainteresowaniem niż w roku poprzednim. Personel nauczycielski składał się z 42 osób. Zarząd stanowili: E. Bruhlówna, E. Rajchmanówna, J. Frenklówna, J. Zorski, I. Frankenberg, L. Feilchenfeld i Z. Gerichtler. Tamże, s. 23–26.
- <sup>4</sup> Półroczne Kursy Handlowe rozpoczęły się 15 lutego 1915 roku. Program obejmował przedmioty: buchalterię, arytmetykę handlową, prawo, towaroznawstwo, komercję, ekonomię polityczną, język polski, język rosyjski, historię handlu, kaligrafię, język francuski i język niemiecki. Kursy miały na celu dostarczyć słuchaczom wiadomości teoretycznych i praktycznych oraz pogłębić ich wiedzę za pośrednictwem samodzielnych referatów, zajęć seminaryjnych, odczytów i wycieczek naukowych. Skład personelu nauczycielskiego stanowili: W. Malikowski (kierownik), Cz. Bagiński, J. Dziuba, W. Fiedler, M. Friede, M. Kołakowski, B. Mężnicki, L. Mężnicki, S. Oderfeld, M. Ruff, A. Rosenberg, E. Sojecki, J. Srednicki, M. Wróblewska. W roku szkolnym 1915/1916 kurs półroczny przekształcono na 9-miesięczny. Tamże, s. 36–37.
- <sup>5</sup> Zostały powołane w roku szkolnym 1915/1916. Kursy Pedagogiczne miały w przeciągu roku przygotować nowe pokolenie nauczycieli wiejskich. Program objął elementarne wiadomości z zakresu religii, historii Polski i powszechnej, literatury i języka polskiego, geografii ziem polskich, przyrody, matematyki, logiki, dydaktyki, historii pedagogiki. Uwzględniono również w programie metodykę języka polskiego, arytmetyki i geografii. W pierwszym semestrze kursanci obserwowali prowadzących zajęcia, zaś w drugim prowadzili lekcje próbne pod kierunkiem L. Janickiego. Personel nauczycielski składał się z 13 osób: L. P. Biesiekierski, L. Janicki, ks. W. Kneblewski, B. Kołakowski, Michalska, J. Prüffer, Słomińska, E. Sojecki, M. Wigurski, A. Witeszczak, J. Wróblewski, E. Zagrodzki, M. Zaremski. Zarząd kursów stanowili: ks. W. Kneblewski (kierownik), Dutkiewiczowa, L. Janicki, B. Kołakowski, L. Mężnicki, W. Płodowski, J. Prüffer i E. Sojecki. Oprócz Kursów Pedagogicznych funkcjonowały jeszcze w roku bieżącym Kursy Nauczycielskie dla dziewcząt prowadzone przez ks. Kronenberga, które rekrutowały się spośród wzorowych uczennic szkół elementarnych. Kurs miał trwać 5 lat. J. Prüffer, dz. cyt., s. 38–39.
- <sup>6</sup> Tamże, s. 19.

1915 roku zorganizowano na życzenie kursantów Kurs Anatomii Człowieka. Program objął zakres szkół średnich. Początkowo kurs prowadził Jan Prüffer, później Konstanty Löwenhoff. Słuchacze rekrutowali się z warstw robotniczych. Kursy były bezpłatne, podręczniki i zeszyty w miarę możliwości. Drugi oddział mieścił się przy ul. św. Barbary. Funkcjonował od 12 lutego 1914 roku do 12 czerwca 1915 roku. Kurs prowadzono podobnie jak w oddziale pierwszym. Różnica występowała tylko w zakresie tematycznym pogadank: religia – ks. Szymanowski; sprawy chrześcijańsko-społeczne – ks. Nassalski; geografia (ogólne pojęcie o ziemi, mapy, geografia Polski z uwzględnieniem przemysłu i zabytków historycznych) – Rayska; o pisarzach polskich (początki piśmiennictwa polskiego, pieśń *Bogarodzica*, Jan Kochanowski, klasycyzm i romantyzm, Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki i Zygmunt Krasiński) – Tadeusz Nassalski; pogadanki przyrodnicze (człowiek i jego życie, rasy ludzkie, podział zwierząt, zwierzęta pożyteczne i szkodliwe, ogólne pojęcie o roślinach, procesy oddychania, zwierzęta i rośliny kopalne, wyprawy polarne) – Jan Prüffer; higiena (ogólny pogląd na anatomię i fizjologię człowieka, wystrzeżenie się chorób, postępowanie z człowiekiem chorym na choroby zakaźne, ogólny pogląd na odkażanie) – dr Tomaszewski. Kierownictwo kursu spoczywało w rękach ks. Sowińskiego. Trzeci oddział funkcjonował przy szkole J. Wróblewskiego na Ostatnim Groszu. W roku szkolnym 1914/1915 uczęszczało na niego 109 osób w tym 39 mężczyzn i 71 kobiet. Program lekcji wraz z pogadankami obejmował naukę języka polskiego, rachunków, dziejów ojczyźtych, geografii, przyrodę i przemysł. Kadre kursu stanowili: A. Austenowa, W. Bargieł, J. Mackiewiczowa, W. Szmidla, Z. Wiznerówna, W. Wojtkiewiczówna, J. Wróblewska, Z. Wróblewska, J. Wróblewski i M. Zawadzka. W roku szkolnym 1915/1916 kursy przy ul. św. Barbary i Staszica zostały zamknięte, a na ich miejsce utworzono nowe przy szkole Kożana na ul. Stradomskiej. Zapisano się na nie 186 osób, w tym 160 kobiet i 26 mężczyzn. W ramach szkolenia realizowano program z języka polskiego i literatury polskiej, arytmetyki, historii Polski, geografii i przyrody. Pogadanki wygłaszali: J. Dziuba i S. Kożan z zakresu historii polski; Bugajski z zakresu ruchu spółdzielczego; Kozłowska o Adamie Mickiewiczu; J. Prüffer i E. Sojecki z przyrodoznawstwa. Personel nauczycielski kursów stanowili: ks. Zawadzki, J. Celmerówna, H. Goszczyńska, J. Karpińska, J. Kozłowska, M. Szafnicka, K. Wichurzanka, K. Januszajtis, S. Kożan i Boglewska<sup>7</sup>.

Kursy Samokształcenia działalność rozpoczęły 17 lutego 1915 roku. Stanowiły instytucję wzorowaną na uniwersytetach ludowych w Galicji. Ich zadaniem było zaznajomienie kursantów ze zdobyczami naukowymi. Program składał się z poszczególnych działów: humanistycznego (historia języka polskiego – Czesław Bagiński; logika – Władysław Biegański; literatura powszechna i psychologia poznania – Ludwik Biesiekierski-Pomian; dzieje Polski – Józef Dziuba;

<sup>7</sup> Tamże, s. 20–25.

szkice ekonomiczne – Ludwik Mężnicki; o zabytkach budownictwa i sztuce ludowej w Polsce – Leon Mońkowski; historia sztuki renesans – Marian Zarembski; wykłady stenografii – R. Szumacherowa; wykłady języka esperanto – Józef Grygosiński i Ludwik Mońkowski); przyrodniczego (zasady chemii nieorganicznej oraz praktyczne zajęcia z chemii analitycznej, jakościowej – Norbert Kon; o drobnoustrojach chorobotwórczych – Waław Kon; fizyka, elektryczność – Waław Płodowski; biologiczne podstawy zoologii, nauka o dziedziczności – Jan Prüffer; geologia – Edmund Sojecki; zarys chemii organicznej, historia chemii – E. Zagrodzki; bogactwa mineralne na ziemiach polskich – Justynian Zieliński); technicznego (architektura i wytrzymałość materiałów – Chmurski; centralne ogrzewanie – Stanisław Januszewski; o silnikach – W. Klewicki; o przemyśle chemicznym – Korngold; cukrownictwo, ceramika – L. Nieprzecki; papiernictwo, cementownictwo – Wróblewski). Na kurs uczęszczało 1306 słuchaczy, w tym 648 mężczyzn i 658 kobiet (58 osób z wyższym wykształceniem, 312 ze średnim, 152 o czteroklasowym i 25 domowym). Zarząd kursów stanowili: Waław Płodowski (przewodniczący), Ludwik Mężnicki (zastępca), Jan Prüffer (sekretarz), Maria Mężnicka (skarbniczka), Norbert Kon (kierownik laboratorium), E. Zagrodzki (gospodarz), M. Zarembski, G. Zieliński i E. Sojecki (komisja rewizyjna). W okresie wakacyjnym Zygmunt Tarnowski prowadził dodatkowe wykłady i zajęcia praktyczne z zakresu fotografii amatorskiej, a Biesiekierski z literatury polskiej. W roku szkolnym 1915/1916 wykłady na kursach obejmowały dwa działy: humanistyczny i przyrodniczy. Zorganizowano także Wyższy Kurs Przyrodniczy<sup>8</sup>.

Oprócz powyżej wymienionych organizacji popularyzatorem oświaty zawodowej w Częstochowie było między innymi Stowarzyszenie Rzemieślniczo-Przemysłowe, które w 1909 roku zainicjowało odczyty z zakresu przemysłu i rzemiosła (w 1909 roku było ich 19)<sup>9</sup>. W 1910 roku Stowarzyszenie Rzemieślniczo-Przemysłowe uruchomiło Kursy Wieczorowe Rzemieślnicze. Realizacja owego przedsięwzięcia była możliwa m.in. dzięki pomocy materialnej udzielonej przez Towarzystwo Pożyczkowo-Oszczędnościowe, które ofiarowało na rzecz kursów inwentarz w postaci przyrządów rysunkowych i książek. Działalność oświatową stowarzyszenia wstrzymały działania wojenne w 1914 roku<sup>10</sup>.

Wybuch wojny zapoczątkował czas niezwykle trudny dla mieszkańców Częstochowy, między innymi ze względu na wstrzymanie bądź ograniczenie produkcji w zakładach, zerwanie więzi handlowych i kooperacyjnych, problemy zaopatrzeniowe, itd. Warunki wojenno-okupacyjne miały też wpływ na sytuację w organizacjach społecznych, a zwłaszcza w oświacie. Wyrazem trudności dnia codziennego była m.in. konieczność utworzenia w ramach Stowarzyszenia

<sup>8</sup> Tamże, s. 26–30.

<sup>9</sup> *Jubileusz 25-lecia Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego i wojewódzki zjazd rzemiosła*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 127 s. 2–3.

<sup>10</sup> Tamże, s. 2.

Rzemieślniczo-Przemysłowego komisji żywnościowej, w celu zaopatrzenia członków towarzystwa w artykuły pierwszej potrzeby. Atmosfera oczekiwania na koniec zmagania wojennych oraz ustępstwa władz niemieckich, poszukujących wsparcia polskiego społeczeństwa, skłoniła działaczy stowarzyszenia do wznowienia w 1917 roku organizacji Kursów Rzemieślniczych. Koszt kursów w roku szkolnym 1917/1918, 1918/1919 oraz 1919/1920 związek sfinansował dzięki pomocy cechów oraz członków towarzystwa. Reaktywację Kursów Rzemieślniczych w 1917 roku zainicjował zarząd, w szczególności inż. Bronisław Hłasko i L. Nieprzecki, oraz rada szkolna (ks. kanonik Marian Fulman, Wacław Płodowski, Antoni Januszewski, R. Trawiński, Stefan Smuga, Antoni Braksator)<sup>11</sup>.

W 1918 roku na kurs wstępny (przygotowawczy) oraz pierwszy i drugi (techniczny) zapisało się łącznie 116 osób. Uczestnicy szkoleń rekrutowali się głównie spośród czeladników, terminatorów oraz osób pracujących w przemyśle i handlu. Kandydatów przydzielano wg posiadanych przez nich umiejętności. I tak na kurs przygotowawczy przyjmowano analfabetów, na pierwszy osoby posiadające 3-oddziałowe wykształcenie (z umiejętnością czytania i liczenia), na drugi – z ukończoną edukacją 4-oddziałową (znajomość podstaw z zakresu algebry, fizyki, rysunków ręcznych)<sup>12</sup>. W roku następnym kurs przygotowawczy przeznaczony dla analfabetów został zlikwidowany, a kandydatów zgrupowano w trzech oddziałach, odpowiednio do uzdolnień. Uczestnicy wnosili opłatę od 50 fenigów do 1,50 mk. tygodniowo. W 1918 roku szkolenia uzyskały pomoc finansową ze strony Magistratu Częstochowy – 4000 mk., cechów – 1000 mk., od osób prywatnych – 600 mk. Kursy mieściły się w budynku przy alei NMP 35<sup>13</sup>. Kadre stanowili wówczas: inż. Bronisław Hłasko (dyrektor kursów, kreślenie techniczne), H. Wyszyński (geometria, fizyka), Stanisław Troczyński (rysunki ręczne), L. Janicki (arytmetyka), Stanisław Kożan (język polski, historia), H. Ciepielewski (arytmetyka), J. Skorko (język polski)<sup>14</sup>. Zajęcia odbywały się pięć dni w tygodniu, po dwie godziny dziennie, od godziny dziewiętnastej do dwudziestej pierwszej<sup>15</sup>. W 1920 roku kierownictwo Wieczorowych Kursów Doksztalających Rzemieślniczo-Przemysłowych powierzono inż. Zagrodzkiemu<sup>16</sup>. W roku następnym, w wyniku trudnej sytuacji finansowej, zarząd – nie chcąc dopuścić do likwidacji kursów – zwrócił się 10 maja 1921 roku z prośbą do magistratu o przejęcie placówki. Wkrótce Kursy Doksztalające przy Magi-

<sup>11</sup> Tamże; R. Szwed, *Samorząd miasta Częstochowy*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i Klasztoru Jasnogórskiego. W czasach Polski Odrodzonej i drugiej wojny światowej 1918–1945*, pod red. R. Szweada, t. 3, Częstochowa 2006, s. 262.

<sup>12</sup> *Wieczorowe kursy rzemieślnicze*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 24, s. 4; *Popierajmy kursy rzemieślnicze*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 91, s. 2.

<sup>13</sup> *Zakończenie roku szkolnego w szkole rzemieślniczo-przemysłowej*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 130, s. 3.

<sup>14</sup> *Wieczorowe kursy rzemieślnicze*, dz. cyt., s. 4; *Popierajmy kursy rzemieślnicze*, dz. cyt., s. 2.

<sup>15</sup> Jak wyżej.

<sup>16</sup> *Rozpoczęcie roku szkolnego na kursach wieczorowych*, „Goniec Częstochowski” 1920, nr 220, s. 4.

stracie miasta Częstochowy<sup>17</sup> przemianowano na Miejskie Publiczne Szkoły Doksztalające Zawodowe.

Od 1923 roku coroczne kursy handlowe (od 1925/1926 roku jednoroczne wieczorowe kursy handlowe) organizował Zarząd Stowarzyszenia Kupców Polskich w gmachu II Gimnazjum Państwowego. W ramach zajęć odbywały się wykłady z zakresu księgowości, korespondencji handlowej, arytmetyki handlowej, nauki o handlu i prawoznawstwie, geografii gospodarczej, towaroznawstwa i stenografii. Dodatkowo, dla zainteresowanych, prowadzono naukę pisania na maszynach<sup>18</sup>. Począwszy od 1925 roku, półroczne kursy buchalteryjne prowadziła też Szkoła Handlowa Stowarzyszenia Kupców Polskich<sup>19</sup>. Następnie, w 1932 roku, dyrekcja Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej w porozumieniu ze Stowarzyszeniem dla Rozwoju Spawania i Cięcia Metali w Polsce zorganizowała przy szkole kurs spawania i cięcia metali<sup>20</sup>. Szkolenia dla pracowników zatrudnionych w handlu prowadziły ponadto siostry Zmartwychwstanki (program obejmował rachunkowość i księgowość, organizację i technikę reklamy, organizację i ekonomikę przedsiębiorstwa oraz zasady kierowania przedsiębiorstwem); w 1929 roku – roczne kursy kilimkarskie i trykotarstwa<sup>21</sup>.

Jeszcze przed wojną, w 1910 roku, na terenie Częstochowy istniały Kursy Stenograficzne i Szkoła Pisania na Maszynach zorganizowane przez Różę German-Szumacherową (przy ul. Szkolnej 5a)<sup>22</sup>. Reaktywowane w 1919 roku jako Półroczne Kursy Handlowe<sup>23</sup>, w 1922 roku zostały przemianowane, za zgodą Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, na Roczne Kursy Handlowe<sup>24</sup>. W okresie dwudziestolecia międzywojennego Róża German-Szumacherowa prowadziła: Roczne Koedukacyjne Kursy Handlowe, Półroczne Kursy Buchalterii oraz Szkołę Pisania na Maszynie<sup>25</sup>. W trakcie działalności placówka zmieniała miejsce swej lokalizacji. Początkowo mieściła się przy ul. Szkolnej 5a m. 5<sup>26</sup>, w 1919 roku przy al. Kościuszki 9<sup>27</sup>, następnie w 1921 roku przy ul. Dąbrowskiego 5a<sup>28</sup>, z kolei w 1934 roku – przy ul. Dąbrowskiego 11 m. 5<sup>29</sup>.

<sup>17</sup> B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i w regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998, s. 117.

<sup>18</sup> *Ogłoszenia*, „Goniec Częstochowski” 1924, nr 200, 205, s. 4 i 5.

<sup>19</sup> *Ogłoszenia*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 221, s. 2.

<sup>20</sup> *Zapisy na kurs spawania i cięcia metali w Szkole Rzemieślniczo-Przemysłowej*, „Goniec Częstochowski” 1932, nr 20, s. 3.

<sup>21</sup> Archiwum Sióstr Zmartwychwstanków Kęty (dalej: ASZK), Częstochowa – Szkoła – Pamiątki, sygn. 87, k. 7.

<sup>22</sup> *Ogłoszenie*, „Goniec Częstochowski”, 1918, nr 91, s. 8.

<sup>23</sup> „Goniec Częstochowski” 1919, nr 165, s. 2; nr 179, s. 4.

<sup>24</sup> „Goniec Częstochowski” 1922, nr 206, s. 3.

<sup>25</sup> „Goniec Częstochowski” 1924, nr 189, s. 4.

<sup>26</sup> „Goniec Częstochowski” 1918, nr 91, s. 8.

<sup>27</sup> „Goniec Częstochowski” 1919, nr 179, s. 4.

<sup>28</sup> „Goniec Częstochowski” 1921, nr 179, s. 4.

<sup>29</sup> „Goniec Częstochowski” 1934, nr 197, s. 2.



Szkolenia z zakresu handlu prowadzili również: W. Nassalski<sup>30</sup> (Półroczne Koedukacyjne Kursy Handlowe, istniały do 1919 roku przy al. NMP 35)<sup>31</sup>, Stanisław Suchodolski (Koedukacyjne Kursy Handlowe Stanisława Suchodolskiego, funkcjonowały od 1919 roku przy ul. Szkolnej 9 m. 3, następnie przy al. NMP 60)<sup>32</sup>, Władysław Rychter i Józef Neuman (w 1921 roku Kursy Handlowe Stanisława Suchodolskiego przeszły na własność Rychtera i Neumana, od tej pory nosiły nazwę – Kursy Handlowe Władysława Rychtera, prowadzone w lokalu przy al. NMP 35)<sup>33</sup>, Waclaw Fidler (kursy organizowane od 1921 roku przez dyrektora Szkoły Handlowej, przy ul. Dąbrowskiego 10)<sup>34</sup>, E. Sperro (w 1922 roku ogłoszono nabór na roczny koedukacyjny kurs handlowy, czteromiesięczny kurs buchalterii handlowej, kurs pisania na maszynach, stenografii polskiej i niemieckiej, sześciomiesięczne praktyczne kursy językowe)<sup>35</sup>. Z kolei z zakresu buchalterii szkolenia kursowe prowadzili: E. Zalcman (w 1919 roku prowadził kurs przy ul. Szkolnej 7)<sup>36</sup> oraz Mieczysław Rozynes (czteromiesięczne i pięciomiesięczne prywatne wieczorowe praktyczne lekcje buchalterii)<sup>37</sup>.

Od 4 stycznia 1919 roku Konstancja Grzemiączkówna uruchomiła w Częstochowie Kursy Zawodowe Żeńskie (w zakresie kroju i szycia) oraz Roczny Kurs Bielizniarstwa i Haftu. Zajęcia odbywały się przy ul. Narutowicza 30 m. 26<sup>38</sup>. Był to zakład zaliczany do typu niższego rękodzielniczo-przemysłowego. Szkolenia przeznaczone były wyłącznie dla dziewcząt i trwały trzy lata. Wg stanu z 15 listopada 1934 roku w kursach uczestniczyło 100 uczennic, a personel pedagogiczny składał się z 4 osób<sup>39</sup>. W 1925 roku W. i A. Kotyńscy prowadzili

<sup>30</sup> W roku szkolnym 1913/1914 w pierwszym półroczu uczęszczało 37 uczniów, zaś w drugim 32. W kolejnym roku na zajęcia rozpoczęte w drugim półroczu – 31 uczniów. W roku szkolnym 1915/1916 zajęcia odbywały się tylko w pierwszym półroczu, na które uczęszczało 22 kursantów. W drugim półroczu kursy były nieczynne z powodu przemianowania na całoroczne. Personel nauczycielski składał się z: W. Olszewskiego (kierownik), W. Nassalskiego, L. Mężnickiego, R. Szumacherowej, M. Zaremskiego i A. Zboińskiego. J. Prüffer, dz. cyt., s. 37.

<sup>31</sup> *Kursy handlowe R. Szumacherowej*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 180, s. 3; „Goniec Częstochowski” 1919, nr 4, s. 4.

<sup>32</sup> „Goniec Częstochowski” 1919, nr 279, s. 1; *Z kursów handlowych Wł. Rychtera*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 187, s. 3.

<sup>33</sup> *Kursy handlowe*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 10, s. 3; „Goniec Częstochowski” 1922, nr 4, s. 5.

<sup>34</sup> *Kursy handlowe dyr. Fidlera*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 11, s. 3; „Goniec Częstochowski” 1921, nr 11, s. 3.

<sup>35</sup> „Goniec Częstochowski” 1922 nr 279, s. 3.

<sup>36</sup> „Goniec Częstochowski”, 1919 nr 177, s. 6.

<sup>37</sup> „Goniec Częstochowski” 1927, nr 201, s. 2.

<sup>38</sup> *Z uroczystości rozdania świadectw na Kursach Zawodowych Żeńskich p. K. Grzemiączkówny*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 137, s. 3; *Ogłoszenie*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 183, s. 4; *Ogłoszenie*, „Goniec Częstochowski” 1938, nr 238, s. 11.

<sup>39</sup> B. Urbanowicz, *Udział samorządu miejskiego, związków i organizacji w rozwoju szkolnictwa zawodowego w Częstochowie w latach 1918–1939*, [w:] *Wielkie i małe problemy Częstochowy w Polsce Odrodzonej (1918–1939)*, red. R. Szwed i W. Palus, Częstochowa 1996, s. 243.

pięciotygodniowy Kurs Kroju Sukien i Konfekcji Damskiej, przy ul. Dąbrowskiego 15 m. 14<sup>40</sup>. W tym samym roku Kurs Kroju Damskiego zorganizował Stefan Smuga, w lokalu przy al. Kościuszki 23<sup>41</sup>. Natomiast od dnia 25 marca 1931 roku przy al. Kościuszki 15 funkcjonowały prywatne 3-letnie Kursy Kroju i Szycia Morawskiej (dla dziewcząt), przygotowujące do zawodu krawieckiego. Wg danych z 27 listopada 1934 roku na kursy uczęszczało 60 dziewcząt, zatrudnionych było 3 nauczycieli-instruktorów<sup>42</sup>.

Kursy o profilu zawodowym organizował także Polski Czerwony Krzyż (PCK). Szkolenie kursowe Częstochowski Oddział PCK po raz pierwszy przeprowadził w 1925 roku – był to Trzymiesięczny Kurs Sióstr Miłosierdzia Polskiego Czerwonego Krzyża<sup>43</sup>, a więc kurs przygotowujący do pomocy pielęgniarskiej; w 1928 roku otwarto Trzymiesięczne Wieczorowe Kursy Sanitarne Sióstr Rezerwy Polskiego Czerwonego Krzyża<sup>44</sup>, a w 1936 roku zorganizowano Trzymiesięczny Kurs Pielęgniarstwa dla Sióstr Pogotowia Sanitarnego PCK<sup>45</sup>. Na szkolenie mogły zgłaszać się kobiety i dziewczęta, które ukończyły 7 klas szkoły powszechnej lub 4 klasy gimnazjum, w wieku 18–40 lat<sup>46</sup>. Kursy odbywały się w pomieszczeniach II Państwowego Gimnazjum Męskiego im. R. Traugutta przy al. Kościuszki 19. Kierownikiem pierwszego kursu został dr Stefan Purski<sup>47</sup>. Głównym celem szkolenia było przygotowanie dziewcząt i kobiet na stanowiska pomocnicze pielęgniarskie na wypadek wojny. W ramach kursu realizowano następujące przedmioty i zagadnienia: anatomię (dr Słowiński), farmakologię (W. Sikora), pielęgniarstwo (dr Grzybowski), bakteriologię (dr Secomski), niesienie pomocy choremu (ks. B. Wróblewski), pielęgnację niemowląt (dr Szaniawski), pielęgnację oczu (dr Marczewski), chirurgię (dr Franke), choroby weneryczne (dr Szwedowski), higienę (dr Borkowski), ratownictwo ogólne (dr Talikowski), ratownictwo gazowe i chemiczne środki bojowe (instruktor Mieczysław Ciszewski). Wraz z ukończeniem szkolenia kursantki zobowiązane były do odbycia trzymiesięcznej praktyki szpitalnej<sup>48</sup>. W 1937 ro-

<sup>40</sup> „Goniec Częstochowski” 1925, nr 198, s. 3.

<sup>41</sup> „Goniec Częstochowski” 1925, nr 272, s. 2.

<sup>42</sup> J. Wójcicki, *Z dziejów szkolnictwa częstochowskiego*, „Komunikaty Naukowe”, t. 13/14, Częstochowa 1976–1980, s. 103; B. Urbanowicz, *Udział samorządu miejskiego...*, s. 243.

<sup>43</sup> *Kursy dla Sióstr Miłosierdzia Polskiego Czerwonego Krzyża*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 211, s. 4.

<sup>44</sup> *Otwarcie kursów sanitarnych Sióstr Rezerwy Polskiego Czerwonego Krzyża*, „Goniec Częstochowski” 1928, nr 29, s. 3.

<sup>45</sup> *Z otwarcia kursu pielęgniarstwa dla sióstr pogotowia sanitarnego*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 292, s. 5.

<sup>46</sup> *Kurs dla Sióstr Pogotowia Sanitarnego P.C.K.*, „Goniec Częstochowski” 1938, nr 60, s. 5; *Kursy dla Sióstr Miłosierdzia Polskiego Czerwonego Krzyża*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 211, s. 4.

<sup>47</sup> *Otwarcie kursów sanitarnych Sióstr Rezerwy Polskiego Czerwonego Krzyża*, dz. cyt. s. 3.

<sup>48</sup> *Z otwarcia kursu pielęgniarstwa dla sióstr pogotowia sanitarnego*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 292, s. 5.

ku Oddział Polskiego Czerwonego Krzyża przy współudziale Ubezpieczalni Społecznej zorganizował również Kurs Przeszkoleniowy dla Pielęgniarek Zawodowych przy al. Wolności 29<sup>49</sup>.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego w Częstochowie organizowano także kursy o krótszym okresie szkolenia, między innymi przez Koło Gospodyń, które prowadziło trzydniowe Kursy Gospodarstwa Kobiecego przy III Alei 62<sup>50</sup>. W 1921 roku Zarząd Koła Gospodyń, Związek Kółek Rolniczych oraz Towarzystwo Rolnicze ogłosiły nabór na dwutygodniowe kursy sanitarno-gospodarcze dla gospodarzy i gospodyń wiejskich w siedzibie Związku Kółek Rolniczych przy ul. Kilińskiego 19<sup>51</sup>.

Analizując materiał z lat 1918–1939, podkreślić należy, iż w Częstochowie pojawiały się kursy, które przesadnie nazywano szkołami. Do tego rodzaju inicjatyw należała między innymi Szkoła Kierowców prowadzona przez E. Ślaskiego przy ul. Krakowskiej 13. Egzamin kursu przyspieszonego odbywał się w Okręgowej Dyrekcji Robót Publicznych. W 1926 roku prawo prowadzenia pojazdów mechanicznych na drogach publicznych w kategorii II A (prawo prowadzenia samochodów z silnikami sześciocyndrowymi) uzyskało 9 słuchaczy, a kategorii II B (prawo prowadzenia samochodów „Ford”) – 2 kursantów<sup>52</sup>.

Kolejną placówką kursową, określaną jako szkoła, była Okręgowa Szkoła Przdowników Policji Państwowej. W 1921 roku jej kierownikiem był A. Biederstat. Pozostałą kadre stanowili: Władysław Bogatka (nauczyciel II Gimnazjum Państwowego – historia i geografia Polski), ks. prałat Ciesielski (etyka moralna), Kłusak (referent starostwa), Sokołowski (sędzia śledczy pierwszego rewiru – prawo państwowe i administracyjne), dr Tomaszewski (medycyna sądowa, higiena i ratownictwo), Sobiesław Ziemiński (sędzia śledczy zapasowy – prawo i procedura karna) oraz instruktorzy. Okres nauki trwał cztery miesiące. Wg danych z lipca 1921 roku do egzaminu przystąpiło 50 kursantów, z tego 27 ukończyło kurs z wynikiem bardzo dobrym<sup>53</sup>.

Począwszy od 1920 roku, Szkołę Szycia i Kroju prowadziła Łucja Juraszek w III Alei NMP 55. Placówka kształciła dziewczęta na podmistrzynie damskiej sztuki krawieckiej. Egzamin uczennic odbywał się w obecności reprezentantów Urzędu Starszych Zgromadzenia Krawców m. Częstochowy. Według informacji prasowych, 21 grudnia 1920 roku szkołę opuściło 7 absolwentek, 28 września 1921 roku – 11 wychowanek, 15 grudnia 1924 roku – 9, 27 czerwca 1925 roku – 14, a w 1926 roku 15 podmistrzyń<sup>54</sup>.

<sup>49</sup> *Kurs Przeszkoleniowy dla Pielęgniarek Zawodowych*, „Goniec Częstochowski” 1937, nr 228, s. 7.

<sup>50</sup> *Kursy gospodarstwa kobiecego w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 180, s. 3.

<sup>51</sup> *Otwarcie kursów sanitarno-gospodarczych*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 20, s. 3.

<sup>52</sup> *Nowi szoferzy za szkoły kierowców w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 221, s. 5; *Ze szkoły kierowców samochodowych*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 288, s. 3.

<sup>53</sup> *Egzamin w szkole policyjnej*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 56, s. 2; *Ze szkoły przzdowników policji*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 167, s. 2–3.

<sup>54</sup> *Ze szkoły szycia i kroju*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 14, s. 2; *Z cechu krawców*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 220, s. 3; *Ze szkoły szycia i kroju p. Łucji Juraszkówny*, „Goniec Czę-

Z kolei w 1918 roku Związek Kółek Rolniczych podjął się organizacji w Częstochowie Męskiej Zimowej Szkoły Rolniczej, której celem było przygotowanie młodzieży męskiej do pracy w rolnictwie. Placówka miała funkcjonować wyłącznie w okresie czteromiesięcznym, od listopada 1918 roku do marca 1919 roku. W programie szkolnym (kursowym) umieszczono następujące przedmioty: uprawa mechaniczna roli, uprawa roślin, nawożenie, warzywnictwo, uprawa łąk, nasiennictwo, pszczelnictwo, hodowla drzew i krzewów owocowych, hodowla i żywienie zwierząt domowych, weterynaria, przygotowawcze nauki przyrodnicze, język polski, rachunki, geografia, historia Polski, instytucje spółdzielcze na wsi. Poza materiałem teoretycznym przewidywano również zajęcia praktyczne z weterynarii, żywienia i obchodzenia się ze zwierzętami oraz koszykarstwo. Czteromiesięczny kurs (określany mianem szkoły) przeznaczony był dla chłopców, którzy ukończyli 17 lat i w przyszłości planowali pracę w rolnictwie. Od kandydatów wymagano umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia. Opłata za naukę wynosiła 200 mk. i miała pokrywać koszt nauki praktycznej, mieszkanie, światło, opał, opiekę lekarską. Zarząd szkoły mieścił się w Biurze Okręgowym Związku Kółek przy ul. Pięknej 7<sup>55</sup>. Kierownikiem organizowanej placówki mianowano instruktora Towarzystwa Rolniczego – Moczydłowskiego<sup>56</sup>. Włożony trud w organizację szkoły nie przyniósł jednak pozytywnego efektu. Placówka nie została otwarta z powodu zrekrutowania przyszłych uczniów do wojska<sup>57</sup>. W późniejszych latach inicjatywy tej Związek Kółek Rolniczych już nie podejmował – nie znaczy to jednak, że całkowicie poniechano oświaty rolniczej.

Kolejną tego typu próbę – uruchomienia zimowych pięciomiesięcznych kursów rolniczych męskich dla młodzieży wiejskiej i drobnych rolników – podjął w 1919 roku Wydział Szkolny Centralnego Towarzystwa Rolniczego. Według wytycznych, na szkolenie mogli zgłaszać się kandydaci, którzy ukończyli 16 rok życia i posługiwali się płynną znajomością w zakresie czytania, pisania i czterech działań arytmetycznych. Kurs miał charakter ogólny (przedmioty: język polski, arytmetyka, historia Polski, geografia, przyroda, fizyka, chemia) i zawodowy rolniczy (hodowla zwierząt domowych, ogrodnictwo, sadownictwo, warzywnictwo i pszczelnictwo). Opłata za pięciomiesięczną naukę wynosiła 100 mk.<sup>58</sup> Kierownictwo kursu objął Edward Cetnerski, były dyrektor szkoły rolniczej w Listkowie oraz ówczesny dyrektor Seminarium Nauczycielskiego Męskiego<sup>59</sup>. 10 września 1922 roku gazeta lokalna zamieściła informacje, iż Sejmik

---

stochowski” 1925, nr 1, s. 3; *Ze szkoły kroju i szycia p. Lucji Juraszek*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 164, s. 5; *Ze szkoły kroju i szycia*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 152, s. 3.

<sup>55</sup> *Szkoła rolnicza w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 184, s. 4.

<sup>56</sup> *Szkoła rolnicza w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 176, s. 3.

<sup>57</sup> *W sprawie szkoły rolniczej*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 257, s. 3.

<sup>58</sup> *Szkoła rolnicza w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 196, s. 5; *Szkoła rolnicza w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 201, s. 3.

<sup>59</sup> *Otwarcie Kursów Rolniczych w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 248, s. 3.

Powiatowy na posiedzeniu 29 sierpnia 1922 roku zatwierdził projekt Wydziału Powiatowego na uruchomienie normalnej szkoły rolniczej typu ludowego o programie znacznie dłuższym, bo jedenastomiesięcznym. Szkoła miała powstać 1 stycznia 1923 roku na terenie dworku dzierżawionego przez sejmik w Turowie<sup>60</sup>.

Organizowane w okresie dwudziestolecia międzywojennego kursy cieszyły się dość dużym zainteresowaniem. Ich intensywność spowodowana była zapotrzebowaniem płynącym ze strony społeczeństwa oraz rozwijającego się na terenie miasta i poza jego granicami przemysłu, rzemiosła i handlu. Nie wszyscy jednak mogli skorzystać z tej formy szkolenia zawodowego ze względu, iż większość z nich była kosztowna. Jednak tego rodzaju przygotowanie stało się w tym okresie najkrótszą drogą do zdobycia kwalifikacji.

## Bibliografia

### Źródła archiwalne:

Archiwum Sióstr Zmartwychwstank Kęty, Częstochowa – Szkoła – Pamiątki, sygn. 87.

### Publikacje:

Prüffer J., *Szkolnictwo w Częstochowie w okresie wojny (rok szkolny 1914/1915 – 1915/1916)*, Częstochowa 1916.

Snoch B., *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i w regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998.

Szwed R., *Samorząd miasta Częstochowy*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i Klasztoru Jasnogórskiego. W czasach Polski Odrodzonej i drugiej wojny światowej 1918–1945*, pod red. R. Szweda, t. 3, Częstochowa 2006.

Urbanowicz B., *Udział samorządu miejskiego, związków i organizacji w rozwoju szkolnictwa zawodowego w Częstochowie w latach 1918–1939*, [w:] *Wielkie i małe problemy Częstochowy w Polsce Odrodzonej (1918–1939)*, red. R. Szwed i W. Palus, Częstochowa 1996.

Urbanowicz B., *Rzemiosło w Częstochowie w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Częstochowa 2004.

Wójcicki J., *Z dziejów szkolnictwa częstochowskiego*, „Komunikaty Naukowe”, t. 13/14, Częstochowa 1976–1980.

### Artykuły w prasie:

*Egzamin w szkole policyjnej*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 56;

„Goniec Częstochowski” 1918, nr 91;

<sup>60</sup> *Szkoła Rolnicza w powiecie częstochowskim*, „Goniec Częstochowski” 1922, nr 205, s. 3.

- „Goniec Częstochowski” 1919, nr 4;  
„Goniec Częstochowski” 1919, nr 165;  
„Goniec Częstochowski”, 1919 nr 177;  
„Goniec Częstochowski” 1919, nr 179;  
„Goniec Częstochowski” 1919, nr 279;  
„Goniec Częstochowski” 1921, nr 11;  
„Goniec Częstochowski” 1921, nr 179;  
„Goniec Częstochowski” 1922, nr 4;  
„Goniec Częstochowski” 1922, nr 206;  
„Goniec Częstochowski” 1922 nr 279;  
„Goniec Częstochowski” 1924, nr 189;  
„Goniec Częstochowski” 1925, nr 198;  
„Goniec Częstochowski” 1925, nr 272;  
„Goniec Częstochowski” 1927, nr 201;  
„Goniec Częstochowski” 1934, nr 197;  
*Jubileusz 25-lecia Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego i wojewódzki zjazd rzemiosła*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 127.  
*Kurs dla Sióstr Pogotowia Sanitarnego P.C.K.*, „Goniec Częstochowski” 1938, nr 60.  
*Kursy dla Sióstr Miłosierdzia Polskiego Czerwonego Krzyża*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 211.  
*Kursy gospodarstwa kobiecego w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 180.  
*Kursy handlowe dyr. Fidlera*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 11.  
*Kursy handlowe*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 10.  
*Kursy handlowe R. Szumacherowej*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 180.  
*Kurs Przeszkoleniowy dla Pielęgniarek Zawodowych*, „Goniec Częstochowski” 1937, nr 228.  
*Nowi szoferzy za szkoły kierowców w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 221.  
*Ogłoszenie*, „Goniec Częstochowski”, 1918, nr 91;  
*Ogłoszenia*, „Goniec Częstochowski” 1924, nr 200;  
*Ogłoszenia*, „Goniec Częstochowski” 1924, nr 205;  
*Ogłoszenia*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 221;  
*Ogłoszenie*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 183;  
*Ogłoszenie*, „Goniec Częstochowski” 1938, nr 238.  
*Otwarcie Kursów Rolniczych w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 248.  
*Otwarcie kursów sanitarno-gospodarczych*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 20.  
*Otwarcie kursów sanitarnych Sióstr Rezerwy Polskiego Czerwonego Krzyża*, „Goniec Częstochowski” 1928, nr 29.

- Popierajmy kursy rzemieślnicze*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 91.
- Rozpoczęcie roku szkolnego na kursach wieczorowych*, „Goniec Częstochowski” 1920, nr 220.
- Szkoła rolnicza w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 176;
- Szkoła rolnicza w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 184;
- Szkoła rolnicza w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 196;
- Szkoła rolnicza w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 201.
- Szkoła Rolnicza w powiecie częstochowskim*, „Goniec Częstochowski” 1922, nr 205.
- Wieczorowe kursy rzemieślnicze*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 24.
- W sprawie szkoły rolniczej*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 257.
- Zakończenie roku szkolnego w szkole rzemieślniczo-przemysłowej*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 130.
- Zapisy na kurs spawania i cięcia metali w Szkole Rzemieślniczo-Przemysłowej*, „Goniec Częstochowski” 1932, nr 20.
- Z cechu krawców*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 220.
- Z kursów handlowych Wł. Rychtera*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 187.
- Z otwarcia kursu pielęgniarstwa dla siostr pogotowia sanitarnego*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 292.
- Ze szkoły kierowców samochodowych*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 288.
- Ze szkoły kroju i szycia*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 152.
- Ze szkoły kroju i szycia p. Łucji Juraszek*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 164.
- Ze szkoły przodowników policji*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 167.
- Ze szkoły szycia i kroju*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 14.
- Ze szkoły szycia i kroju p. Łucji Juraszkówny*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 1.
- Z uroczystości rozdania świadectw na Kursach Zawodowych Żeńskich p. K. Grzemiączkówny*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 137.

## Summary

### Vocational Courses in Częstochowa in the Interwar Period

Vocational courses in the interwar period constituted one of the variants of the system of vocational education which was forming in Poland. The system encompassed young people working in crafts, industry and trade, and deprived of the possibilities of starting systematic education in state schools, or in the in-service, and conducted by self-governmental authorities, ones. The courses in question made it possible to gain qualifications in a fairly short time as well as to complete the knowledge which had been acquired before. They also provided the formal evidence in the form of certification. The intensity with which they were organized in Częstochowa as well as all over Poland was caused by demand for the part of society and industry, craft and trade developing on the area of the city and elsewhere.

**Keywords:** vocational courses, vocational education, Częstochowa, vocational schooling, interwar period.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.48>

Eligiusz MAŁOLEPSZY  
Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA

## **Rola i znaczenie turystyki w wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży w działalności Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe (po 1975 r.). Zarys problematyki**

**Słowa kluczowe:** Zrzeszenie Ludowe Zespoły Sportowe, wychowanie i kształcenie, turystyka.

Celem pracy jest przedstawienie roli i znaczenia turystyki w wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży w działalności Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe (LZS) po 1975 r. Początki Zrzeszenia LZS przypadają na okres po zakończeniu II wojny światowej. Pierwsze ogniwa LZS zostały powołane w 1946 r. Zrzeszenie LZS było organizacją działającą na polu wychowania fizycznego, sportu, turystyki i rekreacji ruchowej głównie w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym. W zakresie stanu badań występują prace, które mają głównie charakter przyczynków w odniesieniu do podjętej problematyki<sup>1</sup>.

Zrzeszenie LZS w latach 1979–1983 zorganizowało 29 imprez centralnych i ogólnopolskich. Część tradycyjnych imprez w niektórych latach się nie odbyła, np. po przeprowadzeniu dwóch finałów imprezy turystycznej „Pokochajmy mo-

---

<sup>1</sup> M.in. D. Bakota, E. Małolepszy, A. Płomiński, *Sport and tourism in the activities of the Association of Rural Sports Teams in Poland in the years 1975–1989*, [w:] *Estetika tela, telesnosti a sportoveho pohybu*, eds. J. Oborny, F. Seman, Bratislava 2013, s. 23–31; E. Małolepszy, T. Drozdek-Małolepsza, *Stan badań nad dziejami kultury fizycznej i turystyki w działalności Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe w Polsce w latach 1975–2010*, [w:] *Wybrane zagadnienia kultury fizycznej – aktualny stan badań*, red. J. Kwieciński, M. Tomczak, Konin 2012, s. 229–237; E. Małolepszy, *Rola i znaczenie turystyki w działalności Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe w Polsce w latach 1989–2010*, [w:] *Z dziejów kultury fizycznej i turystyki w Polsce*, t. 2, red. T. Drozdek-Małolepsza, J. Rodziewicz-Gruhn, Częstochowa 2011, s. 69–84.

torower” w Lubrańcu (1979) i w Sulejowie (1980), kolejne imprezy nie były organizowane na szczeblu centralnym z powodów finansowych. W latach 1981–1982 nie odbył się Zlot Turystyczny na Lubelszczyźnie z powodu trudności organizacyjnych, natomiast Chłopski Rajd Narciarski w Rajczy w 1982 r. nie odbył się z powodu wprowadzenia w Polsce stanu wojennego<sup>2</sup>. Wśród rajdów turystycznych o charakterze ogólnopolskim, znajdowały się imprezy o charakterze patriotycznym, m.in. „Szlakiem zdobywców Wału Pomorskiego”, „Szlakiem walk partyzanckiej chwały”, „Szlakiem oręza polskiego” oraz Ogólnopolski Zlot na Westerplatte.

W kolejnych latach (1984–1987) zwiększyła się liczba imprez turystycznych o charakterze centralnym i ogólnopolskim. Jak czytamy w Sprawozdaniu na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1984–1987: „w 1984 r. w 11 imprezach wzięło udział 4 150 osób: w 1985 r. w 13 – 4 850, w 1986 r. w 14 – 5 040 osób i w 1987 r. w 13 – 5 150”<sup>3</sup>. Rada Główna Zrzeszenia LZS otrzymała z resortu kultury fizycznej i turystyki (GKT, GKFiT) dofinansowanie ogólnopolskich imprez turystycznych na sumę 6 622 000 zł, m.in. w 1984 r. – 900 000 zł, w 1985 r. – 1 610 000 zł, w 1986 r. – 2 134 000 zł, w 1987 r. – 1 978 000 zł<sup>4</sup>. Największą popularnością cieszyły się następujące imprezy turystyczne: Ogólnopolski Chłopski Rajd Narciarski w Rajczy, Ogólnopolski Zlot Turystów Wiejskich „Szlakiem walk o wyzwolenie narodowe i społeczne” na Lubelszczyźnie, Ogólnopolski Zlot na Westerplatte, Ogólnopolski Rajd Kolarско-Pieszy „Bitewnym szlakiem partyzanckiej chwały”, Ogólnopolski Zlot Organizatorów i Instruktorów Turystyki Wiejskiej<sup>5</sup>.

W latach 1991–1995 liczba imprez turystycznych o charakterze centralnym i ogólnopolskim wahała się w granicach od 7 do 14. W 1991 r. zorganizowano 7 imprez turystycznych, w których uczestniczyło 1 650 osób; w 1992 r. – odbyło się 7 imprez turystycznych, w których uczestniczyło 1 290 osób; w 1993 r. – 8 imprez i 1 860 uczestników; w 1994 r. – 12 imprez i 3 100 uczestników; w 1995 r. – 14 imprez i 4 930 uczestników<sup>6</sup>. Wśród uczestników imprez turystycznych dużą grupę stanowiła młodzież ze szkół podstawowych i średnich. Były to imprezy upowszechniające głównie turystykę kwalifikowaną z szerokim programem o charakterze kulturalnym, krajoznawczym i patriotycznym. Wśród imprez turystycznych o charakterze ogólnopolskim i centralnym, po raz ostatni odbył się w 1989 r. XXVI finał Ogólnopolskiej Imprezy Turystycznej „Złoty Kask” oraz

<sup>2</sup> Składnica Akt Krajowego Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe (SAKZLZS), Sprawozdanie na X Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1979–1983, Warszawa maj 1984, s. 57.

<sup>3</sup> SAKZLZS, Sprawozdanie na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1984–1987, Warszawa maj 1988, s. 57.

<sup>4</sup> Tamże, s. 55.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> SAKZLZS, Sprawozdanie na XIII Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe za lata 1991–1995. Warszawa 1996, s. 65–66.

w 1991 r. odbył się po raz ostatni XVIII finał Ogólnopolskiej Imprezy Turystycznej „Rowerem Wszędzie”<sup>7</sup>.

W ostatnim okresie istnienia 49 Wojewódzkich Zrzeszeń (WZ) LZS (1996–1998) liczba imprez turystycznych o charakterze centralnym i ogólnopolskim, jak również uczestników imprez – uległy zwiększeniu; m.in. w 1996 r. odbyło się 14 imprez turystycznych, w których wzięło udział 3320 osób; w 1997 r. zorganizowano 18 imprez, w których uczestniczyło 4000 osób; w 1998 r. przeprowadzono 18 imprez, w których brało udział 4645 osób<sup>8</sup>. Część imprez turystyczno-rekreacyjnych służyła „krzewieniu kultury chrześcijańskiej”, m.in.: Złoty „Szlakami kultury, szlakami cystersów” w Pińczowie; Jurajskie Złoty „W kręgu Jasnej Góry”; Złot Organizatorów i Instruktorów Turystyki poświęcony sławnym sanktuariom maryjnym (Chłapowo 1998); Złot na 1000-lecie Chrześcijaństwa w Polsce (Sztutowo 1998)<sup>9</sup>.

W latach 1999–2014 w Krajowym Zrzeszeniu (KZ) LZS działalność prowadziło od około 900 do 1100 sekcji turystycznych, w skład których wchodziło od około 13 000 do 19 000 członków. Z inicjatywy KZ LZS rokrocznie organizowano od 9 do 21 imprez turystycznych o charakterze ogólnopolskim, w których uczestniczyło około od 1300 do 4500 osób, oraz od około 5600 do 8500 imprez turystycznych (ogółem), w których uczestniczyło rokrocznie od 195 000 do 365 000 osób<sup>10</sup>.

Zrzeszenie LZS cyklicznie organizowało szkolenie organizatorów turystyki wiejskiej. W dniach 14–20 października 1990 r. szkolenie odbyło się w Kazimierzu nad Wisłą. Wzięło w nim udział 50 osób, m.in. 6 osób z woj. białkopodlaskiego (ZSR Leśna Podlaska) i 4 osoby z z woj. chełmskiego (ZSR Kolorówka)<sup>11</sup>. Poza zajęciami dydaktycznymi uczestnicy szkolenia odbyli wycieczki do Nałęczowa i Puław.

Podczas X Jubileuszowych Igrzyska LZS Młodzieży Szkół Rolniczych i CZSR, które odbyły się w Łodzi w dniach 30 czerwca–4 lipca 1983 r., przeprowadzono – oprócz sportowych – imprezy towarzyszące o charakterze patrio-

<sup>7</sup> Tamże, s. 67.

<sup>8</sup> SAKZLZS, Rada Główna Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe. Sprawozdanie z działalności za lata 1996–1999, Warszawa 2000, s. 67–68.

<sup>9</sup> Tamże, s. 68.

<sup>10</sup> Tamże, s. 67–68; Rada Główna Zrzeszenia LZS, Sprawozdanie z działalności za lata 2000–2003, Warszawa 14–15 maja 2004, s. 46, 55; Rada Główna Krajowego Zrzeszenia LZS, Sprawozdanie z działalności za lata 2004–2007, Warszawa 17.05.2008, s. 62, 78–80; Rada Główna Krajowego Zrzeszenia LZS, Sprawozdanie z działalności za lata 2008–2011, Warszawa 26.05.2012, s. 74–76, 92–93; Sprawozdanie z turystyki za 2012 r. na Plenum Zrzeszenia LZS XII 2012 r.; Sprawozdanie z turystyki za 2013 r. na Plenum Zrzeszenia LZS XII 2013 r.; Sprawozdanie z turystyki za 2014 r. na Plenum Zrzeszenia LZS XII 2014 r.; Sprawozdanie z działalności Krajowego Zrzeszenia LZS w zakresie turystyki z lat 2008–2014, b. pag.

<sup>11</sup> Składnica Akt Wojewódzkiego Zrzeszenia LZS w Lublinie (SAWZLZSL), Kronika Wojewódzkiej Komisji Turystyki Wiejskiej, część IV, b. pag.

tyczno-wychowawczym oraz turystycznym. W trakcie trwania X Igrzysk odbył się I Zlot Turystyczny Młodzieży Szkół Rolniczych i Spółdzielczych. Zlot zgromadził 282 turystów z 47 województw<sup>12</sup>. W klasyfikacji drużynowej zlotu turystycznego zwyciężyła drużyna Koszalina, na II miejscu uplasował się Lublin, natomiast na III – Katowice<sup>13</sup>. W ramach eliminacji do igrzysk organizowano Wojewódzkie Zloty Młodzieży Szkół Rolniczych (WZMSR). WZMSR w Lubelskiem odbył się w dniach 24–25 maja 1985 r. w Żyrzynie. Województwo lubelskie reprezentowali uczniowie Zasadniczej Szkoły Ogrodniczej (ZSO) z Żyrzyna.

III Centralny Zlot Szkoleniowo-Turystyczny Szkół Rolniczych, Leśnych i Spółdzielczych pod hasłem „Las naszym bogactwem” odbył się w Supraślu (woj. białostockie) w dniach 27 czerwca–1 lipca 1985 r.<sup>14</sup> W klasyfikacji drużynowej zwyciężyło WZ LZS we Włocławku, II miejsce zajęło WZ LZS Koszalin, a III – WZ LZS Lublin.

IV Ogólnopolski Zlot Szkoleniowo-Turystyczny Szkół Rolniczych, Spółdzielczych i Leśnych odbył się w dniach 12–15 czerwca 1986 r. w Aleksandrowie Kujawskim (woj. włocławskie)<sup>15</sup>. W ramach zlotu odbyły się następujące konkurencje: turniej strzelecki – zwyciężył w turnieju Bogusław Jareńko (Gdańsk), konkurs wiedzy o województwie włocławskim – I miejsce w tej konkurencji zajęła Sylwia Paluch (Koszalin), konkurs wiedzy o czterdziestolecu LZS – wygrała konkurs Beata Wisiecka (Gorzów Wlkp.), konkurs „Szlakiem Wiedzy i Przygód” – najlepszą w konkursie okazała się Iwona Dankwardt (Chełm), konkurs ze znajomości przepisów ruchu drogowego – zwyciężył w konkursie Paweł Czekalski (Włocławek). W rywalizacji drużynowej zwyciężył zespół z Gdańska, wyprzedzając Włocławek i Koszalin. Rolę organizatorów i sędziów sprawowali nauczyciele szkół rolniczych, leśnych i spółdzielczych. Do wyróżniających się osób w tym gronie należy zaliczyć Tadeusza Kozickiego, nauczyciela wychowania fizycznego z Zespołu Szkół Ogrodniczych z Aleksandrowa Kujawskiego.

Kolejny Ogólnopolski Zlot Młodzieży Szkół Rolniczych, Leśnych i Spółdzielczych pod hasłem „Znam przepisy przeciwpożarowe” odbył się w Wieliczce w dniach 25–29 czerwca 1987 r.<sup>16</sup> Warto zwrócić uwagę, iż odbywające się imprezy wojewódzkie objęły swym zasięgiem większość szkół rolniczych, m.in. WZMSR w Lubelskiem odbył się w 6 czerwca 1987 r. w Żyrzynie, z udziałem 120 uczniów ze szkół w Bełżycach, Kijanach, Klementowicach, Pszczulej Woli, Sobieszynie i Żyrzynie. Impreza zaingerowała obchody „Święta Ludowego”.

<sup>12</sup> SAKZLZS, Sprawozdanie na X Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1979–1983, Warszawa maj 1984, s. 47.

<sup>13</sup> SAWZLZSL, Kronika Wojewódzkiej Komisji Turystyki Wiejskiej, część I–III, b. pag.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże.

Organizatorami zlotu była Wojewódzka Komisja Turystyki Wiejskiej (WKTW) przy WZ LZS w Lublinie, Związek Wojewódzki Ochotniczych Straży Pożarnych w Lublinie, Związek Młodzieży Wiejskiej w Lublinie oraz Rada Gminna LZS w Żyrzynie. W klasyfikacji szkół zwyciężyła ZSO Żyrzyn. Najlepszymi w poszczególnych konkurencjach zostali: w konkursie znajomości przepisów przeciwpożarowych – Sławomir Zyga (Zespół Szkół Rolniczych i Techniki Rolniczej – ZSRiTR w Bełżycach); w konkursie wiedzy o województwie lubelskim – Ewa Wrótniak (ZSO Żyrzyn); w konkursie „Szlakiem Wiedzy i Przygód” – Alicja Grzesiak (ZSO Żyrzyn); w konkursie wiedzy dotyczącej przepisów ruchu drogowego – Piotr Bawolski (ZSR Sobieszyn); w konkursie „oceny programu wycieczki Szlakiem Wiedzy i Przygód” – ZSO Żyrzyn; w konkursie „na najlepiej prowadzona kronikę” – ZSR Klementowice<sup>17</sup>. VI Centralny Zlot Młodzieży Szkół Rolniczych, Spółdzielczych i Leśnych z przesłaniem „Szlakami Kopernika” odbył się we Fromborku, w dniach 15–18 czerwca 1988 r.<sup>18</sup> Kolejny, VII Ogólnopolski Zlot Turystyczny Młodzieży Szkół Rolniczych, Leśnych i Spółdzielczych odbył się w dniach 22–25 czerwca 1989 r. w Szczecinie<sup>19</sup>. Zlot został przeprowadzony pod hasłem „Technika Rolnicza”. W programie zlotu odbyły się konkursy (wiedzy o województwie szczecińskim, znajomości przepisów ruchu drogowego, ocena kronik turystycznych i programów obozów wędrownych szkół) oraz blok imprez sportowo-rekreacyjnych. W 1990 r. Ogólnopolski Zlot Młodzieży Szkół Rolniczych i Spółdzielczych odbył się w Sędziejowicach (woj. sieradzkie)<sup>20</sup>.

Gospodarzem IX Centralnego Zlotu Szkoleniowo-Turystycznego Młodzieży Szkół Rolniczych, Leśnych i Spółdzielczych, przeprowadzonego w dniach 23–26 czerwca 1991 r. było Państwowe Technikum Pszczelarskie (PTP) w Pszczelej Woli<sup>21</sup>. Hasłem przewodnim zlotu były „Tradycje Parlamentaryzmu Polskiego”. Komandorem zlotu, w którym wzięło udział 256 osób z 19 województw, był Wojciech Flis – dyrektor PTP w Pszczelej Woli. W zlocie do najlepszych należała młodzież szkół rolniczych z Lubelszczyzny; w rywalizacji indywidualnej toru przeszkód zwyciężyli Barbara Masełko i Jerzy Madej (PTP Pszczela Wola), II miejsce w bloku rekreacyjnym zajęli Sylwester Drabarek i Radosław Janik, natomiast w konkursie kronik turystycznych – III miejsce ZSR w Kijanach, w konkursie wiedzy nt. historii Zrzeszenia LZS zwyciężył Marian Pietrzycki, w konkursie wiedzy o pszczelarstwie na II miejscu uplasował się Andrzej Wierzchowiak.

W dniach 11–14 czerwca 1992 r. w Złotym Potoku odbył się X Centralny Zlot Szkoleniowo-Turystyczny Młodzieży Szkół Rolniczych, Spółdzielczych

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> SAWZLZSL, Kronika Wojewódzkiej Komisji Turystyki Wiejskiej, część IV, b. pag.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Tamże.

i Leśnych pod hasłem „Od Parku Wiejskiego do Parku Narodowego”<sup>22</sup>. W ramach zlotu młodzież m.in. odbyła wycieczkę do Częstochowy na Jasną Górę, wycieczkę szlakiem warowni jurajskich. Przeprowadzono konkursy wiedzy o Jurze Krakowsko-Częstochowskiej, wiedzy o parkach narodowych oraz blok konkurencji rekreacyjnych. W ramach XVI Ogólnopolskich Igrzysk LZS Młodzieży Szkół Rolniczych w dniach 23–26 czerwca 1995 r. w Suwałkach odbył się Centralny Zlot Młodzieży Szkół Rolniczych<sup>23</sup>. Miejszem zlotu był Stary Folwark nad jeziorem Wigry.

Z inicjatywy Rady Wojewódzkiej (RW) LZS w Białej Podlaskiej oraz Zarządu Głównego Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej (ZSMP) i Zarządu Krajowego ZMW organizowano Ogólnopolską Akcję Turystyczną „Szlakiem oręża polskiego”<sup>24</sup>. Głównym celem imprezy było poznanie historii „walk jednostek polskich w II wojnie światowej”. Jedną z takich imprez odbyła się 27 września 1987 r. w Radzynie Podlaskim. Na konkurs nadesłało prace 20 sekcji turystycznych Zrzeszenia LZS, ZSMP i ZMW. Pierwsze miejsce przypadło Radzie Gminnej (RG) Zrzeszenia LZS w Radzynie Podlaskim, II miejsce zajął Klub Turystyki Pieszej „Chodak” Świeszyno (woj. koszalińskie), zaś III – Ludowy Klub Turystyczny (LKT) Wyczół Gościeradz (woj. bydgoskie)<sup>25</sup>.

Młodzież Zrzeszenia LZS i członkowie ZMW uczestniczyli w 1988 r. w I Ogólnopolskim Rajdzie Pieszym pod nazwą „Szlakiem Martyrologii Wsi Polskiej – Michniów 88” (woj. kieleckie)<sup>26</sup>. Imprezę turystyczną zorganizowano, czcąc pamięć 203 mieszkańców Michniowa, zamordowanych przez Niemców w lipcu 1943 r. W rajdzie uczestniczyły 22 drużyny z 10 województw. Uczestnicy przebyli trasę 22 km, realizując wyznaczone zadania, m.in. „ocenę trzech punktów w lesie na wydzielonym stanowisku”, „sporządzenie własnej trasy przemarszu oraz przeprowadzenie wywiadu dotyczącego czasów okupacji z osobą mieszkającą na trasie wycieczki”. Na program rajdu złożyły się także konkursy wiedzy o ziemi kieleckiej (zwyciężyła Elżbieta Domańska) oraz konkurs wiedzy o martyrologii wsi polskiej (I miejsce zajął Zbigniew Mroziński – Wyczół II).

Młodzież wchodząca w skład Zrzeszenia LZS, w tym również uczniowie szkół rolniczych, uczestniczyli w Ogólnopolskim Narciarskim Rajdzie Chłopskim w Rajczy. W dniach 18–21 lutego 1988 r. odbyła się jubileuszowa XX edycja rajdu. Uczestniczyli w nim m.in. uczniowie PTP w Pszczulej Woli, ZSR w Kluczkowicach, ZSR w Sędziejowicach. W klasyfikacji drużynowej zwyciężyli turyści wiejscy LZS Oświęcim, zaś w wojewódzkiej – Sieradz. Młodzież wiejska uczestniczyła w kolejnym (XXI) rajdzie w Rajczy – w dniach 16–19 lu-

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> SAWZLZSL, Kronika Wojewódzkiej Komisji Turystyki Wiejskiej, część I-III, b. pag.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże.

tego 1989 r., m.in. woj. lubelskie reprezentowały ponownie ekipy PTP w Pszczelnej Woli oraz ZSR w Kluczkowicach<sup>27</sup>. W lutym 1993 r. w Rajczy odbył się jubileuszowy XXV Ogólnopolski Narciarski Rajd Chłopski, który był jednocześnie I Międzynarodowym Rajdem Polsko-Słowackim<sup>28</sup>. W XXVI Ogólnopolskim Rajdzie Narciarskim w Rajczy, który odbył się w dniach 10–13 lutego 1994 r., uczestniczyło 17 reprezentacji wojewódzkich: Bielsko-Biała, Częstochowa, Elbląg, Kalisz, Katowice, Kielce, Kraków, Lublin, Łomża, Olsztyn, Ostrołęka, Siedlce, Sieradz, Tarnów, Warszawa, Włocławek i Wrocław<sup>29</sup>.

W dniach 29 lutego–3 marca 1996 r. w Białym Dunajcu odbył się I Ogólnopolski Podhalański Rajd Chłopski LZS<sup>30</sup>. Patronat nad zlotem objął Urząd Kultury Fizycznej i Turystyki. W zlocie uczestniczyły 23 ekipy wojewódzkie. Drużynę województwa lubelskiego reprezentowało 50 turystów-narciarzy z gmin: Krzczonów, Ostrówek i Strzyżewice (Pszczela Wola).

Wieloletnią tradycję posiadał Ogólnopolski Zlot Turystów Wiejskich (OZTW) na Lubelszczyźnie. W 1990 r. odbyła się XXV edycja zlotu w Puławach, pod hasłem „W widłach Wisły i Wieprza”<sup>31</sup>. Ideą przewodnią zlotu była rocznica 70-lecia „Cudu nad Wisłą”. W zlocie uczestniczyło 300 osób z dziesięciu województw. Następnym XXVI OZTW na Lubelszczyźnie odbył się w Firleju, w dniach 23–26 maja 1991 r.<sup>32</sup> Myślą przewodnią zlotu było hasło „Śladami 27 Wołyńskiej Dywizji AK”. W zlocie wzięło udział 300 osób z 9 województw. W ramach zlotu rywalizowano w następujących konkursach: konkurs wiedzy o Lubelszczyźnie i regionie lubartowskim; historii Armii Krajowej okręgu lubelskiego, wiedzy o ruchu drogowym i ochronie przeciwpożarowej. Zorganizowano konkurencje rekreacyjno-sportowe, m.in. zawody w piłce siatkowej (3-osobowej) i konkurs przeciągania liny. W rywalizacji zlotowej zwyciężyła drużyna ZSR Leśna Podlaska (woj. białkopodlaskie). Kolejny – XXVII OZTW na Lubelszczyźnie odbył się w dniach 28–31 maja 1992 r. w Kluczkowicach<sup>33</sup>. W zlocie, który odbył się pod hasłem „200-lecia ustanowienia Krzyża Virtuti Militari”, uczestniczyli reprezentanci z 5 województw: Bielska-Białej, Krakowa, Lublina, Olsztyna i Siedlec. W ramach zlotu odbył się m.in. konkurs wiedzy „200-lecia ustanowienia Krzyża Virtuti Militari”; konkursy rekreacyjne: przeciągania liny i tor przeszkód oraz program artystyczny. Kolejny, XXVIII OZTW na Lubelszczyźnie odbył się w dniach 27–30 maja 1993 r. pod hasłem „Śladami Powstania Styczniowego”<sup>34</sup>. Jubileuszowy – XXX OZTW na Lubelszczyźnie został

<sup>27</sup> SAWZLZSL, Kronika Wojewódzkiej Komisji Turystyki Wiejskiej, część IV, b. pag.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Tamże.

zorganizowany w dniach 25–28 maja 1995 r. w Ośrodku Wypoczynkowym „Marina” nad Zalewem Zembrzyckim<sup>35</sup>. Hasłem przewodnim zlotu było powiązanie turystyki z rodziną i ekologią „Turystyka – Rodzina – Ekologia”. W zlocie uczestniczyło 260 osób z 5 województw: Bielsko-Biała, Lublin, Olsztyn, Piotrków Trybunalski i Włocławek. W ramach zlotu przeprowadzono wycieczkę „metodyczną” po okolicach Zalewu Zembrzyckiego, konkursy wiedzy, prezentacje artystyczne ekip wojewódzkich, wycieczkę po Lublinie, występy zespołów artystycznych. Klasyfikację drużynową zlotu wygrała ekipa z województwa bielsko-bialskiego, przed Piotrkowem Trybunalskim i Lublinem.

Na polu turystyki, w ramach Zrzeszenia LZS działalność prowadziła Centralna Komisja Turystyki Wiejskiej (CKTW). Z jej inicjatywy organizowano corocznie konkurs na „Najlepiej Pracującą Wojewódzką Komisję Turystyki Wiejskiej (WKTW)”<sup>36</sup>. W kwietniu 1989 r. dokonano podsumowania konkursu za 1988 r. Na konkurs napłynęło 13 sprawozdań. Najwyżej oceniono pracę WKTW w Gdańsku, Poznaniu i Elblągu.

Kolejną imprezą turystyczną rangi ogólnopolskiej był Centralny Zlot Organizatorów i Instruktorów Turystyki Wiejskiej. W Krościenku n. Dunajcem, w dniach 13–16 czerwca 1991 r., odbyła się XVII edycja zlotu<sup>37</sup>. W ramach imprezy dokonano m. in. podsumowania konkursu kronik WKTW. W konkursie tym zwyciężyło województwo nowosądeckie (za 1990 r.).

Wieloletnią tradycję w działalności KZ LZS posiadał Ogólnopolski Pieszy Zlot Ekologiczny. XV edycja zlotu, pod hasłem „Bory Tucholskie – 2008”, odbyła się w dniach 26–28 września 2008 r. w Tleniu<sup>38</sup>. Jak czytamy na łamach „Wiadomości Sportowych”: „Do najważniejszych celów zlotu należało: poznanie walorów turystyczno-krajoznawczych Borów Tucholskich, edukacja ekologiczna uczestników zlotu, popularyzacja pieszej turystyki kwalifikowanej wśród mieszkańców wsi, zwłaszcza młodzieży szkolnej”<sup>39</sup>. W zlocie uczestniczyło 300 osób z 6 województw, w tym 4/5 uczestników zlotu stanowiła młodzież szkolna.

We wrześniu 2012 r. została przeprowadzona XXIV edycja Ogólnopolskiego Rajdu Pieszego „Szlakami kultury, szlakami cystersów” w Pińczowie<sup>40</sup>. Rajd zorganizowano z inicjatywy KZ LZS, jak również Świętokrzyskiego Zrzeszenia LZS. W imprezie w 2012 r. uczestniczyło 71 osób z województw: kujawsko-pomorskiego, łódzkiego, mazowieckiego i świętokrzyskiego. W ramach rajdu odbyły się konkursy wiedzy nt. o chrześcijaństwie w Polsce, o województwie świętokrzyskim (geografia, przyroda, historia) oraz turystyczny tor przeszkód. W klasyfikacji drużynowej zwyciężył Zespół Szkół Centrum Kształcenia Usta-

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> „Wiadomości Sportowe”, listopad 2008, s. 17.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> „Wiadomości Sportowe”, grudzień 2012, s. 13; „Sportowe Wieści” 2012 nr 2/22, s. 11.



wicznego w Chrobrzy (woj. świętokrzyskie); w klasyfikacji województw – świętokrzyskie.

W 2014 r. odbył się XV Ogólnopolski Zlot Turystyczno-Ekologiczny „Szlakiem Nadpilicznym”<sup>41</sup>. Przeprowadzony został w dniach 23–25 maja w Ośrodku Wypoczynkowym „Dresso” w Sulejowie, udział w rajdzie wzięło 200 osób z czterech województw: kujawsko-pomorskiego, łódzkiego, mazowieckiego i świętokrzyskiego. W ramach zlotu obok konkurencji sprawnościowo-rekreacyjnych przeprowadzono konkursy wiedzy „Z ekologią na Ty” oraz nt. watorów przyrodniczych i turystycznych Ziemi Piotrkowskiej.

Począwszy od 1984 r., organizowano Ogólnopolską Olimpiadę Wiedzy Turystyczno-Krajoznawczej Mieszkańców Wsi (OOWTKMW). W pierwszej edycji, w eliminacjach tej imprezy wzięło udział 11 000 osób z 35 województw; w 1985 r. w eliminacjach uczestniczyło 17 660 osób z 35 województw; w 1986 r. – 13 800 z 21 województw; w 1987 r. – 21 200 osób z 30 województw<sup>42</sup>. 3 września 1988 r. odbyły się eliminacje do olimpiady w województwie lubelskim w Starym Lesie k. Lublina<sup>43</sup>. Zwycięzcami eliminacji w województwie lubelskim zostali Agnieszka Skwarek (Końskowola) i Jacek Filipczak (Trawniki). Finał V OOWTKMW w 1988 r. odbył się w dniach 30 września–2 października w Kielcach<sup>44</sup>. Uczestniczyło w nim 47 osób z 30 województw. Składał się z części praktycznej (marsz na orientację na dystansie 5 km w określonym czasie, tor sprawności fizycznej, udzielenie pierwszej pomocy, określenie odległości wyznaczonych przedmiotów w terenie) i teoretycznej (test krajoznawczy składający się z 60 pytań, dotyczących wiedzy o Norwegii, wiedzy o województwie kieleckim, walorów turystycznych Polski oraz testu topograficznego). Najlepszym uczestnikiem olimpiady został Włodzimierz Ranoszek, wyprzedzając Czesława Sumisławskiego (woj. szczecińskie) i Wojciecha Felińskiego (woj. koszalińskie). Kolejny finał centralny olimpiady odbył się w Poznaniu, w dniach 9–11 listopada 1990 r.<sup>45</sup> Impreza zgromadziła 47 finalistów z 20 województw. Oprócz tradycyjnych konkurencji praktycznych, rywalizowano w części teoretycznej. Na część teoretyczną tym razem składały się następujące elementy: konkurs wiedzy o krajach Beneluksu (głównie w aspektach historii i kultury), walory turystyczno-krajoznawcze Polski i Wielkopolski. Zwycięzcą olimpiady został reprezentant woj. elbląskiego – Piotr Stec, II miejsce zajął Paweł Dudek (woj. koszalińskie) przed Grzegorzem Lendziem (woj. lubelskie, uczeń II klasy Liceum Ogólnokształcącego w Łęcznej).

W II połowie lat dziewięćdziesiątych XX w. Olimpiada Wiedzy Turystyczno-Krajoznawczej – w dalszym ciągu – w ramach jednego z punktów programu

<sup>41</sup> „Wiadomości Sportowe”, grudzień 2014, s. 16.

<sup>42</sup> SAKZLZS, Sprawozdanie na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1984–1987, Warszawa, maj 1988, s. 58.

<sup>43</sup> SAWZLZSL, Kronika Wojewódzkiej Komisji Turystyki Wiejskiej, część IV, b. pag.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Tamże.

impresy, corocznie poświęcona była wiedzy o różnych krajach, m.in. w 1996 r. – Austrii, w 1997 r. – Czechom, w 1998 r. – Szwecji<sup>46</sup>. XIII finał centralny OOWTKMW odbył się w dniach 8–10 listopada 1996 r. w Krakowie<sup>47</sup>. W programie finału przewidziano m.in. konkursy wiedzy o walorach turystyczno-krajoznawczych województwa krakowskiego i Polski, konkurs wiedzy o Austrii oraz znajomości topografii. Klasyfikację drużynową zdominowała reprezentacja Krosna, II miejsce zajęli w olimpiadzie reprezentanci Jeleniej Góry, natomiast III – Wałbrzycha. Tradycje OOWTKMW w zakresie konkursu wiedzy na temat wybranego kraju kontynuowane były w latach następnych – m.in. w 2001 r. Hiszpanii, w 2002 r. Portugalii, w 2003 r. Grecji. Finał Centralny OOWTKMW LZS nt. „Polska – Cypr – Unia Europejska” odbył się w dniach 9–11 listopada 2012 r. w Zakopanem<sup>48</sup>.

Młodzież Zrzeszenia LZS uczestniczyła w imprezach turystycznych rangi regionalnej, m.in. uczniowie ZSR w Kluczkowicach (gmina Opole Lubelskie) brali udział w dniu 21 stycznia 1989 r. w Wojewódzkim Rajdzie Narciarskim „Śnieżnym Szlakiem” (woj. lubelskie)<sup>49</sup>. Działacze turystyczni Zrzeszenia LZS z województwa lubelskiego zainicjowali Ogólnopolską Akcję Turystyczną „Szlakiem Oręża Polskiego”<sup>50</sup>. Lublinianie do oceny centralnej zgłosili Rajd Samochodowo-Pieszy na „Porytowe Wzgórze”, zorganizowany przez Wojewódzki Klub Organizatorów Turystyki przy WZ LZS. Akcenty wychowawcze i kształcące były obecne w Wojewódzkim Zlocie Kół i Klubów Turystyczno-Krajoznawczych, zorganizowanym przez WZ LZS Lublin, w dniach 30–31 marca 1996 r. w Ostrowie Lubelskim<sup>51</sup>. W trakcie zlotu odbył się rajd pieszy, konkursy wiedzy, zwiedzanie Poleskiego Parku Narodowego. Wzięło w nim udział 40 osób z LZS z Bychawy, Niedrzwicy, Ostrowa Lubelskiego, Puław i Zakrzówka, a także Klubu Turystycznego „Dreptak” oraz członkowie WKTW.

Zrzeszenie LZS było największą organizacją prowadzącą działalność w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym. Wśród różnych dziedzin realizowało cele i zadania w zakresie turystyki. W ramach Zrzeszenia LZS prowadzono sekcje turystyczne, organizowano imprezy turystyczne na szczeblu regionalnym, ogólnopolskim, a także międzynarodowym. W działalności turystycznej przywiązywano duże znaczenie do aspektów wychowania i kształcenia młodego pokolenia Polaków. Poprzez imprezy turystyczne realizowano cele wychowawcze, patriotyczne, kształtowano wiedzę o regionie i Polsce, głównie w aspekcie geograficznym, historycznym i ekologicznym, a także o krajach europejskich.

<sup>46</sup> SAKZLZS, Rada Główna Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe Sprawozdanie z działalności za lata 1996–1999, Warszawa 2000, s. 68.

<sup>47</sup> SAWZLZSL, Kronika Wojewódzkiej Komisji Turystyki Wiejskiej, część IV, b.pag.

<sup>48</sup> „Wiadomości Sportowe”, grudzień 2012, s. 13.

<sup>49</sup> SAWZLZSL, Kronika Wojewódzkiej Komisji Turystyki Wiejskiej, część IV, b.pag.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> Tamże.

Wśród imprez turystycznych ogromne znaczenie w wychowaniu i kształtowaniu młodego pokolenia Polaków odegrały cyklicznie organizowane od 1983 r. Złoty Szkoleniowo-Turystyczne Szkół Rolniczych, Leśnych i Spółdzielczych.

## **Bibliografia**

### **A. Źródła**

#### **I. Źródła archiwalne**

Składnica Akt Krajowego Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe  
Składnica Akt Wojewódzkiego Zrzeszenia LZS w Lublinie

#### **II. Źródła drukowane**

Kronika Wojewódzkiej Komisji Turystyki Wiejskiej, część I–III; część IV.  
Rada Główna Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe. Sprawozdanie z działalności za lata 1996–1999, Warszawa 2000.  
Rada Główna Zrzeszenia LZS, Sprawozdanie z działalności za lata 2000–2003, Warszawa, 14–15 maja 2004.  
Rada Główna Krajowego Zrzeszenia LZS, Sprawozdanie z działalności za lata 2004–2007, Warszawa, 17.05.2008.  
Rada Główna Krajowego Zrzeszenia LZS, Sprawozdanie z działalności za lata 2008–2011, Warszawa, 26.05.2012.  
Sprawozdanie na X Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1979–1983, Warszawa, maj 1984.  
Sprawozdanie na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1984–1987, Warszawa, maj 1988.  
Sprawozdanie na XIII Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe za lata 1991–1995. Warszawa 1996.  
Sprawozdanie z działalności Krajowego Zrzeszenia LZS w zakresie turystyki z lat 2008–2014.  
Sprawozdanie z turystyki za 2012 r. na Plenum Zrzeszenia LZS XII 2012 r.  
Sprawozdanie z turystyki za 2013 r. na Plenum Zrzeszenia LZS XII 2013 r.  
Sprawozdanie z turystyki za 2014 r. na Plenum Zrzeszenia LZS XII 2014 r.

#### **III. Prasa**

„Wiadomości Sportowe” 2008, 2012, 2014.

### **B. Opracowania**

Bakota D., Małolepszy E., Płomiński A., *Sport and tourism in the activities of the Association of Rural Sports Teams in Poland in the years 1975–1989*,

- [w:] *Estetika tela, telesnosti a sportoveho pohybu*, eds. J. Oborny, F. Seman, Bratislava 2013, s. 23–31.
- Chmiel A., *Turystyka w Polsce w latach 1945–1989*, Warszawa 2007.
- Czaczka P., *Sport na wsi opolskiej w latach 1945–1989*, Opole 2014.
- Drażdzewski S., *Ludowe Zespoły Sportowe. Powstanie i działalność*, Warszawa 1974.
- Gaj J., *Zarys historii turystyki w Polsce w XIX i XX wieku*, Poznań 2001.
- Latuszkiewicz B., *Zielone bractwo*, Warszawa 2000.
- Małolepszy E., Drozdek-Małolepsza T., *Stan badań nad dziejami kultury fizycznej i turystyki w działalności Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe w Polsce w latach 1975-2010*, [w:] *Wybrane zagadnienia kultury fizycznej – aktualny stan badań*, red. J. Kwieciński, M. Tomczak, Konin 2012, s. 229–237.
- Małolepszy E., *Rola i znaczenie turystyki w działalności Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe w Polsce w latach 1989–2010*, [w:] *Z dziejów kultury fizycznej i turystyki w Polsce*, t. 2, red. T. Drozdek-Małolepsza, J. Rodziewicz-Gruhn, Częstochowa 2011, s. 69–84.
- Małolepszy E., Płomiński A., *Sport i turystyka w działalności Lubuskiego Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe w latach 1999–2013. Zarys problematyki*, [w:] *Sport i wychowanie fizyczne w badaniach naukowych. Teoria – praktyce*, red. J. Kwieciński, M. Tomczak, M. Łuczak, Konin 2014, s. 161–171.
- Szymański L., *Kultura fizyczna i turystyka w polityce Polski Ludowej 1944–1989*, Wrocław 2004.
- Zarys historii sportu w Polsce 1867–1997*, red. J. Gaj, B. Woltmann, Gorzów Wlkp. 1999.

## Summary

### **The Role and Importance of Tourism in Educating Children and Youth in the Activity of the National Association of Rural Sports Teams (after 1975) An Outline of Issues**

The aim of the paper has been to present the role and importance of tourism in upbringing and educating children and youth in the activity of the Association of Rural Sports Teams (RST) in Poland after 1975. The Association of RST was the largest organization of physical culture and tourism in Poland in rural and small-town areas. Tourism, next to physical education, sport and physical recreation, was one of the most important areas of the activity. Within the scope of tourism the RST Association organised events at the local, regional and national level. Tourist events included elements of education and upbringing, as well as cultural, sightseeing, patriotic, and recreational threads.

**Keywords:** Association of Rural Sports Teams, upbringing and education, tourism.

## **RECENZJE**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.49>

Jarosław JAGIEŁA

**[rec.] Peter A. Levine, *Uleczyć traumę*, tłum. Zenon Mazurczak, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2015, Warszawa 2015, ss. 124**

Czym jest trauma ? W sposób tradycyjny jesteśmy skłoni wiążąc ją z różnego rodzaju zdarzeniami kryzysowymi (wypadki samochodowe, katastrofy, katastrofy, pożary itd.), a także z poważnymi stratami (żałoba, rozwód, utrata pracy itd.) czy inwazyjnymi procedurami medycznymi (operacje, zabiegi i inne bolesne formy leczenia). Jednak przeżycie traumy nie ogranicza się wyłącznie do tego rodzaju dramatycznych sytuacji. „Trauma, mówiąc najprościej – pisze Levine – dotyczy utraty więzi – z samym sobą, z własnym ciałem, z rodziną, innymi i całym otaczającym światem. Ta utrata więzi jest czasem trudna do rozpoznania, ponieważ nie następuje od razu”. Można zatem stwierdzić z przekonaniem, że prawie każdy z nas przeżył jakąś postać traumy zarówno w sposób bezpośredni, jak i pośredni. W sposób dramatyczny, ale też czasem utajony i niezbyt transparentny. Zostajemy strauumatyzowani bowiem wówczas, gdy nasza zdolność adekwatnej reakcji na spostrzegane niebezpieczeństwo zostaje zaburzona. W oczywisty sposób pojawia się w tym momencie myślenie o szczególnej sytuacji dziecka w okolicznościach zagrożenia, jako że nie dysponuje ono mechanizmami i sposobami radzenia sobie z brakiem bezpieczeństwa, ale do tego tematu wrócimy później. Trauma ma charakter psychologiczny, ale jej skutki bywają nie tylko psychologiczne (np. problemy emocjonalne, poczucie alienacji, skrajna nieśmiałość, depresja itd.), lecz wyrażają się także poprzez objawy somatyczne (np. chroniczne zmęczenie, problemy hormonalne i odpornościowe, przewlekłe stany bólowe, astmy, dermatozy itd.). Ktoś, kto byłby skłonny uważnie obserwować innych, a być może ma też odwagę skonfrontowania się z własnymi problemami, zauważy rzecz wielce charakterystyczną. Osoba strauumatyzowana cierpi na przymus powtarzania działań czy sytuacji, które w sposób pośredni lub bezpośredni przypominają traumatyzujące wydarzenie. Na takiej wła-

śniej zasadzie jakże często ofiara wykorzystania seksualnego w dzieciństwie staje się później w okresie dorosłości sprawcą tego rodzaju przestępstw czy nadużyć.

Autor omawianej książki jest przeświadczony, na podstawie wielu lat pracy naukowej i terapeutycznej nad tym problemem, że człowiek przychodzi na świat z wrodzoną zdolnością do przezwycięzania traumy. To przekonanie stało się podstawą zaproponowanego i przedstawionego tu dwunastostopniowego programu leczenia tego typu zaburzeń. Zdaniem Levine'a, aby psychiczny uraz został uleczony, należy nauczyć się ufać przekazom płynącym z naszego ciała. W ten sposób przedstawione w książce ćwiczenia sytuują prezentowany tok pracy autoterapeutycznej w nurcie tzw. pracy z ciałem. Nieprzypadkowo autor nie tak dawno został uhonorowany nagrodą Lifetime Achievement, przyznawaną przez Amerykańskie Stowarzyszenie Psychoterapii Zorientowanej na Ciało (United States Association for Body Psychotherapy). W Polsce ten rodzaj terapii czytelnicy mogli poznać za sprawą wielu książek czołowego przedstawiciela tego kierunku pomocy psychologicznej – Alexandra Lowena<sup>1</sup>.

Prezentowany program autoterapii sprowadza się do szeregu ćwiczeń służących zwiększaniu świadomości sygnałów traumy płynących z ciała. Ma za zadanie wspierać zasoby, które pozwolą wskazać drogę wyjścia z przetrwałych i nierozwiązanych urazów z przeszłości. I tu pojawiają się pewnego rodzaju wątpliwości, którymi chciałbym się podzielić. Nie odmawiając całkowitej wartości tego programu, chciałbym zauważyć, że w pewnych okolicznościach mogą one prowadzić do skutków odwrotnych od zamierzonych przez autora. Jako praktykujący psychoterapeuta wiem, że przywołanie, niejako „ponowne uruchomienie” szczególnie tragicznych zdarzeń traumatycznych wywołuje, jakże często, silne reakcje emocjonalne, ataki paniki, poczucie krzywdy, zranienia, złości, a nawet rozpacz. Może to nieco przypominać sytuację zabliznionej już rany, która ponownie zostaje otwarta, lub źle zrośniętego złamania kończyny, którą z kolei poddajemy próbie naprawy. W szczególności dotyczy to stopnia dziewiętego: „Siła i odporność kontra załamanie i klęska”, gdzie ma miejsce konfrontacja z zaistniałą traumą. Czy zatem czytelnik – a przecież nie jesteśmy w stanie ocenić, z jakim rodzajem traumy mamy do czynienia, a bywa i tak, iż niektóre z nich są silnie wyparte przez mechanizmy zaprzeczania do nieświadomości – będzie w stanie sobie z tym poradzić? Wydawca, przeczuwając zapewne podobne możliwości, umieścił na samym początku ważną informację: „Jeśli zde-

<sup>1</sup> M.in. *Język ciała*, Ośrodek Bioenergetycznej Pracy z Ciałem Pomocy i Edukacji Psychologicznej, Koszalin 2012; *Zdrada ciała*, Ośrodek Bioenergetycznej Pracy z Ciałem Pomocy i Edukacji Psychologicznej, Koszalin 2012; *Bioenergetyka*, Ośrodek Bioenergetycznej Pracy z Ciałem Pomocy i Edukacji Psychologicznej, Koszalin 2011, *Narcyzm – zaprzeczenie prawdziwemu ja*, Ośrodek Bioenergetycznej Pracy z Ciałem Pomocy i Edukacji Psychologicznej, Koszalin 2013, *Depresja i ciało*, Czarna Owca, Warszawa 2012; *Miłość, seks i serce*, Czarna Owca, Warszawa 2011, *Duchowość ciała*, Czarna Owca, Warszawa 2012; *Radość*, Czarna Owca, Warszawa 2012, i szereg innych.



cydujesz się wykonać te ćwiczenia samodzielnie i jeśli wystąpią reakcje fizyczne i emocjonalne, z którymi nie będziesz w stanie sobie poradzić, to powinieneś poszukać profesjonalnej pomocy. Autor i Wydawnictwo nie ponoszą odpowiedzialności za ewentualne trudności”. Przypomina to trochę sytuację opisaną we wcześniejszej książce tegoż autora: pozostawienie kogoś sam na sam, oko w oko, z metaforycznym tygrysem (jako uosobieniem traumy) i stwierdzenie: „radź sobie sam, a jeśli to nie pomoże, to zadzwoń po myśliwego”. Być może moja ostrożność jest tu nadmierna, ale warto chyba było o tym przypomnieć.

Przypomnijmy, że książka ukazała się w serii wydawniczej „Terapia Traumaty”, w której to ukazały się już wcześniej m.in. takie pozycje, jak: Borysa Cyrulnika *Rozmowy o miłości na skraju przepaści*, recenzowana już na tych łamach przez niżej podpisanego świetna książka Franza Rupperta *Symbioza i autonomia*<sup>2</sup> oraz właśnie Petera A. Levine’a *Obudźcie tygrysa*, która stanowi świetne wprowadzenie do omawianej teraz pozycji. Stałym tłumaczem tej serii wydawniczej jest Zenon Mazurczak, zmagający się tym razem z przekładem angielskojęzycznym w sposób podobnie perfekcyjny, co w przypadkach transkrypcji z języka niemieckiego. Niewielu można odnaleźć tłumaczy, którzy potrafią wykazać się podobnymi kompetencjami zarówno w obszarze różnych dziedzin psychologii, w przypadku Mazurczaka głównie ustawień systemowych rodziny, jak i wyśmienitym wyczuciem i przygotowaniem językowym.

Kilka słów o samym autorze. Peter A. Levine jest amerykańskim biofizykiem i psychologiem, który od ponad pół wieku zajmuje się problematyką stresu i jego skutków – badaniem, zapobieganiem i leczeniem. Dopracował się w tym zakresie własnych rozwiązań oraz oryginalnych metod terapii. Jest konsultantem i doradcą wielu ośrodków klinicznych, szpitali i organizacji rządowych, m.in. NASA, gdzie zajmował się stresem związanym z programem kosmicznym. Jest również założycielem i honorowym członkiem (seniorem) organizacji naukowej i edukacyjnej zajmującej się omawianą problematyką – The Somatic Experiencing Trauma Institute. Zainteresowanego czytelnika warto odesłać do strony internetowej temu poświęconej<sup>3</sup>. Autor wielu książek z tej dziedziny. W Polsce, jak dotąd, przetłumaczono zaledwie jedną z nich<sup>4</sup>. Za swój wkład w leczenie zaburzeń posttraumatycznych został w ostatnich latach uhonorowany wieloma nagrodami organizacji i towarzystw psychoterapeutycznych oraz psychiatrycznych.

Kończącą część książki wieńczą dwa rozdziały poświęcone w szczególności sposobowi traumie seksualnej i duchowości. Sprawiają wrażenie dodanych nieco na

<sup>2</sup> Rec. F. Ruppert, *Symbioza i autonomia. Trauma symbiotyczna i miłość bez uwikłań*, tłum. Z. Mazurczak, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012, ss. 311, „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie”, t. 21, red. K. Rędziński, M. Łapot, Wyd. AJD, Częstochowa 2012, s. 539–543.

<sup>3</sup> [www.somaticexperiencing.com](http://www.somaticexperiencing.com).

<sup>4</sup> Peter A. Levine, *Obudźcie tygrysa. Leczenie traumy*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.

siłę, jak gdyby w ostatecznym momencie przygotowywania całości. Rozbija to spójność i logiczny ciąg całego opracowania. Nic by się nie stało, gdyby te właśnie fragmenty tekstu pojawiły się w początkowym miejscu książki. Według mojej oceny, szczególnie rozdział drugi grzeszy jeszcze dodatkowo pewną dozą powierzchowości. Niemniej jednak rozdział ten zawiera cenne informacje dotyczące traumy dziecięcej (kwestia ta powinna stanowić oddzielny rozdział).

Jak już wspomniano, dzieci w szczególny sposób narażone są na oddziaływanie nadmiaru bodźców, które mogą stać się źródłem traumy. Levine pisze: „Być może najważniejszą rzeczą, jakiej się nauczyłem na temat traumy, jest to, że zwłaszcza dzieci mogą zostać przytłoczone przez coś, co zazwyczaj uważamy za zwykłe codzienne zdarzenia”. Znajdujemy tu zarówno praktyczne wskazówki i sposoby zapobiegania tego rodzaju psychicznym urazom w przypadku osób dorosłych, jak i właśnie sposoby rozpoznawania strauumatyzowania u dzieci.

Jednym z takich sygnałów jest odtwarzanie w zabawach przerażających zdarzeń przez dziecko. W pamięci wracam do relacji jednej z uczestniczek studiów podyplomowych, która na prowadzonym przeze mnie przedmiocie „interwencja kryzysowa” opowiadała o przypadku chłopca przebywającego w domu dziecka. Chłopiec ten znalazł się w tej placówce opieki w następstwie mającej miejsce na jego oczach śmierci matki w płomieniach w czasie pożaru. Wychowawczynie opisywała z wielkim wzruszeniem, że chłopiec nieustannie inicjował z innymi dziećmi zabawy w pożar, a sam niezmiennie występował w roli strażaka, który heroicznie ratował wszystkich przed jego następstwami.

Tak więc wiedza na temat traumy i jej skutków wydaje się niezbędna tym wszystkim, którzy zajmują się dziećmi i ich los nie jest im obojętny. Są to w oczywisty sposób rodzice, ale też opiekunowie, nauczyciele i wychowawcy, a także terapeuci różnych specjalności. Ci ostatni będą być może skłonni – przy wszystkich zastrzeżeniach jakie tu sformułowano – włączyć cały 12-stopniowy program wychodzenia z traumy lub przynajmniej niektóre jego elementy. Dodajmy już na koniec, że do książki dołączona jest płyta CD audio, na której instrukcje do wspomnianego programu czyta znana prezenterka telewizyjna Krysztyna Czubówna.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.50>

Paweł ZIELIŃSKI

**[rec.] Alina Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*,  
Łódź 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego,  
ss. 296**

Alina Wróbel, dr habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, specjalizująca się w filozofii wychowania, pedagogice ogólnej i teoriach wychowania, pracująca w Katedrze Teorii Wychowania Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, jest autorką interesującej rozprawy teoretycznej (jednocześnie rozprawy habilitacyjnej) na temat: *Problem intencjonalności działania wychowawczego*, a także innej pracy wydanej w 2006 roku: *Wychowanie a manipulacja*. Recenzentami wydawniczymi omawianej książki zostali pedagodzy – Jarosław Gara i Wiktor Żłobicki.

Pedagog w swojej pracy dzieli się refleksją naukową powiązaną z teoretycznymi podstawami wychowania, a dokładniej pisząc, refleksją dotyczącą teoretycznych podstaw działania wychowawczego. Oparta jest ona, jak napisała sama autorka, na:

[...] humanistyczno-interpretacyjnej tradycji badawczej, z jej zainteresowaniem świadomością i zróżnicowanymi sposobami interpretowania rzeczywistości. Przeprowadzone analizy skoncentrowane są na tym wymiarze dyskursu edukacyjnego, którego treścią są określone teorie pedagogiczne/wychowania<sup>1</sup>.

A. Wróbel skupiła się na szukaniu odpowiedzi na podstawowe pytanie dotyczące zmiany struktury teorii pedagogicznej i sensu działania pedagogicznego (jako podstawowego elementu praktyki pedagogicznej) pod wpływem jego intencjonalności. Chodzi tu o to, że każde takie działanie (każdy projekt działania

---

<sup>1</sup> A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź 2014, s. 11.

wychowawczego) opiera się na specyficznym rozumieniu intencjonalności, do którego musi odnosić się też każda teoria wychowania. Swoje analizy autorka umieściła w zakresie badań jakościowych opartych na filozofii poznania humanistycznego, a perspektywę badawczą określiła jako interpretatywną, z kolei za metodę badań obrała hermeneutyczną analizę tekstu<sup>2</sup>.

Dzieło składa się z pięciu rozdziałów, „konkuzji/zamiast zakończenia”, bibliografii, indeksu nazwisk oraz streszczenia w języku angielskim. Zazwyczaj rozdziały są mocno rozbudowane, a rozdział pierwszy – „Opis przyjętego stanowiska badawczego” – zawiera podrozdziały wprowadzające, m.in. opis celu i przedmiotu badań, podstawowych założeń dotyczących przedmiotu badań, jego kontekstów teoretycznych, jego perspektywy badawczej i metody badań. Ponadto zaprezentowano działanie wychowawcze jako kategorię pogranicza oraz obszar badań autorskich w kontekście subdyscyplin pedagogicznych i dziedzin wiedzy o wychowaniu. Końcowa część rozdziału dotyczy poszukiwania znaczeń działania wychowawczego. W rozdziale autorka poświęciła sporo uwagi uprawianiu dyskursu jako podstawowego elementu rzeczywistości społecznej, niezbędnego w zrozumieniu tej rzeczywistości oraz własnych doświadczeń. Jego pojawienie i stanie się znaczącą kategorią w naukach humanistycznych jest powiązane z reakcją na dominującą do niedawna orientację pozytywistyczną. Sama teoria dyskursu opiera się na dyskursywności, dyskursie oraz analizie dyskursu, jej trzech węzłowych kategoriach. Również teorie pedagogiczne są źródłami treści dyskursu w odmianie edukacyjnej. Szukając znaczeń kategorii działania wychowawczego, autorka odwołała się do pedagogicznej teorii działania, wskazując, że samo wychowanie, jako działanie lub ciąg działań, musi mieć swoją określoną podstawę poznawczą, podstawy teoretyczne. W tym kontekście wychowanie jawi się jako jeden ze sposobów wywierania wpływu na człowieka<sup>3</sup>. Autorka, powołując się m.in. na koncepcje Kazimierza Sośnickiego<sup>4</sup> i Karola Kotłowskiego<sup>5</sup>, dociekała miejsca działania wychowawczego w strukturze procesu wychowania oraz jego konstytutywnych cech pedagogicznych. Ponieważ sens ludzkiego działania zawiera się w świadomym dążeniu do celu, uwypukla to jego aspekt poznaczy. Z kolei elementy struktury działania poznawczego tworzą odpowiednio sformułowane pytania:

- podmiot działający – kto działa?
- kto lub co jest przedmiotem działania?
- jakie cele stawiane są przed działaniem?
- jak działa – jakie metody i środki są stosowane w działaniu?

<sup>2</sup> Tamże, s. 55–56.

<sup>3</sup> Tamże, s. 74.

<sup>4</sup> Chodzi tu o pracę: K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, wyd. 2, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.

<sup>5</sup> Por. K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964.

- jakie są uwarunkowania/warunki działania?
- jakie są jego rezultaty?<sup>6</sup>

Odwołanie się do działania wychowawczego jako kategorii pedagogicznej, zdaniem autorki, ma być pomocne w reinterpretacji zjawisk w przestrzeni edukacyjnej oraz w ukazaniu sensów i znaczeń wychowania<sup>7</sup>.

Rozdział drugi pracy dotyczy intencjonalności i zawiera wybrane jej egzemplifikacje, ujęcia opracowane przez autorkę dość szczegółowo w oparciu o myśl filozoficzną, psychologiczną oraz socjologiczną, z uwzględnieniem teorii krytycznej. Ostatecznie intencjonalność jako kategoria humanistyczno-społeczna ujmowana jest najczęściej w powiązaniu „z własnością aktów psychicznych podmiotu”, ewentualnie z „cechami podmiotu poznającego (jako właściwość świadomości)” lub z „podmiotowością, zwłaszcza w kontekście autonomicznego funkcjonowania człowieka i jego działania”, przeciwnie niż w paradygmatach nawiązujących do pozytywizmu, gdzie jest ujmowana w połączeniu „z instrumentalnym wymiarem działania człowieka” i utożsamiana z „zewnątrzsterownością i instrumentalnością”<sup>8</sup>.

W obszernym rozdziale trzecim autorka skupiła się na analizie działania wychowawczego wraz z jego właściwościami, odwołując się do kilku wybranych perspektyw teoretycznych: strukturalistycznej, funkcjonalistycznej, interpretatywnej oraz wzorca radykalnie humanistycznego/krytycznego. Pierwsza perspektywa mieści w sobie teorie pedagogiczne sięgające do pedagogiki pozytywistyczno-konserwatywnej, behawiorystycznej i systemowej<sup>9</sup>. W drugiej perspektywie zakłada się, że społecznie ustanowione wzory będą realizowane w oparciu o przemocowe czy autorytarne działania, zmuszające wychowanków do podporządkowania się narzuconym wzorcom społeczno-kulturowym. W tej perspektywie znajdują zastosowania takie pojęcia, jak: adaptacja, ćwiczenie, kierowanie, efektywność, skuteczne urabianie i im podobne<sup>10</sup>. W paradygmacie interpretatywnym, którego przykładem jest dyskurs pedagogiki alternatywnej, działanie wychowawcze jest pomocą w procesie świadomego wyboru drogi samorealizacji i odwołuje się do kategorii pedagogicznych, jak: autentyzm, empatia, zaangażowanie, niedyrektywne działanie, negocjowanie znaczeń i podobnych<sup>11</sup>. W ostatniej perspektywie, opierającej się na krytyczno-emancypacyjnej teorii wychowania oraz radykalnego humanizmu, działanie wychowawcze służy poszerzaniu pola wolności wychowanków, jest też powrotem do *praxis*, idei łączącej refleksję i działanie, gdy samorefleksja prowadzi do emancypacji. Kategoriami pedagogicznymi tego dyskursu są: autonomia, emancypacja, poszanowa-

<sup>6</sup> A. Wróbel, dz. cyt., s. 76.

<sup>7</sup> Tamże, s. 78.

<sup>8</sup> Tamże, s. 124.

<sup>9</sup> Tamże, s. 152.

<sup>10</sup> Tamże, s. 160.

<sup>11</sup> Tamże, s. 174.

nie dla indywidualnych i społecznych interesów, współdziałanie, dialog i podobne kategorie<sup>12</sup>.

W kolejnym, czwartym rozdziale autorka zajęła się koncepcjami działania wychowawczego i ostatecznie sprowadziła je do dwóch wymiarów przestrzeni wychowawczej: działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania i perspektywy pedagogii współdziałania oraz działania wychowawczego jako intencjonalnie instrumentalnego i perspektywy pedagogii skuteczności. Oczywiście, takie ujęcie koncepcji działania wychowawczego jest uzasadnione, jednak można te koncepcje również postrzec i ująć w bardziej radykalny sposób, zwłaszcza że autorka napisała o ambiwalencji i omnipotencji jako stanach odpowiednio towarzyszących działaniu wychowawców w tych dwóch orientacjach. W takiej, bardziej bezpośredniej perspektywie pierwsza koncepcja wskazuje na wychowanie do harmonii wewnętrznej i zewnętrznej oraz pokoju, a drugie wychowanie prowadzi do eskalacji konfliktów i zagrożenia wojną, a nawet ludobójstwem, przy zaistnieniu niesprzyjających okoliczności<sup>13</sup>. Autorka dostrzega, iż w pedagogii skuteczności wychowawcy są motywowani zewnętrznie, znajdując się pod presją różnych form nadzoru, nacisku i indoktrynacji, a sami najczęściej przyjmują postawę autorytarną i koncentrują się nie tyle na pytaniu: „w jakim celu działać?”, ale: „jak skutecznie działać?”, co jest pytaniem technologicznym<sup>14</sup>, jakże często stawianym w okresie Polski socjalistycznej. Mamy zatem koncentrację na technologii wychowania, a pominięcie teleologii wychowania. Rezultatem jest instrumentalizacja wychowawcy, uprzedmiotowienie wychowanka oraz niedyskursywny charakter praktyki wychowawczej<sup>15</sup>.

Rozdział piąty autorka poświęciła w całości pedagogicznym implikacjom intencjonalnej instrumentalności wychowania. Intencjonalność jest tutaj kategorią wartościującą, posiadającą wymiar instrumentalny. Autorka stwierdziła, że

intencjonalna instrumentalność działania wychowawczego staje się kategorią potwierdzającą społeczną użyteczność pedagogiki (w tym – teorii wychowania) i wychowania [...] jako jej przedmiotu badań. [...] Natomiast w perspektywie makrospołecznej, pedagogika jest wykorzystywana (instrumentalizowana) przez instytucje życia społecznego i politycznego, stając się ideologią pedagogizmu, legitymizującą jego działanie i kamuflującą jego sens. To swoiste zawłaszczenie pedagogiki przekłada się także na społeczną praktykę edukacyjną, która staje się terenem światopoglądowej (ideologicznej) dominacji<sup>16</sup>.

Sama wizja praktyki wychowawczej, sprowadzającej się do pedagogizmu, zawężyła zakres uprawiania teorii pedagogicznej, prowadząc do wykluczenia bogatej myśli pedagogicznej, a tym samym odrzucania refleksyjności nad sensem działalności pedagogicznej<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> Tamże, s. 188.

<sup>13</sup> Por. T.W. Adorno, *Wychowanie po Oświęcimiu*, „Znak” 1978, nr 285.

<sup>14</sup> A. Wójcik, dz. cyt. s. 230.

<sup>15</sup> Tamże, s. 232.

<sup>16</sup> Tamże, s. 248.

<sup>17</sup> Tamże, s. 251.

W „Konkluzji” autorka wyraźnie opowiedziała się za humanistyczną interpretacją procesu wychowania, jednocześnie podkreślając nieprzemijającą obecność pewnych mechanizmów społecznych, które znów odwołują się do intencjonalnej instrumentalizacji działania wychowawczego. Mimo zmian ideałów i ideologii wychowania, zasada organizacji porządku społecznego oraz wynikające z niej metody oddziaływania pozostały<sup>18</sup>.

Praca A. Wróbel zachęca do refleksyjnego namysłu nad tożsamością pedagogiki, a wskazując na prawidłowości powstawania i funkcjonowania pedagogizmu, jednocześnie zachęca do wnikania we własny sens myślenia i działania wychowawczego pedagogów i wszystkich osób będących w roli wychowawców. Zaleca też w tym zakresie potrzebę uwzględnienia szerokiej myśli pedagogicznej, odwołującej się do bogactwa istniejących teorii i kierunków pedagogicznych, aby własny, krytyczny namysł pedagoga był nie tylko jak najgłębszy, ale umożliwił twórcze działanie, prowadzące do zmiany rzeczywistości społeczno-kulturowej, która w tak dużym stopniu stała się areną neoliberalnego myślenia, zachęcającego do pogoni za produktywnością, opłacalnością, efektywnością, utylizaryzmem oraz prowadzącego do ekonomizacji edukacji.

Łącząc dojrzałe myślenie pedagogiczne z takim działaniem, przez głębszą interpretację sensu poszczególnych sytuacji wychowawczych, można dążyć do urzeczywistnienia zmiany w zakresie postrzegania istoty wychowania oraz jego przeznaczenia. Analizy autorki, zarysowany przez nią wyrazisty kontekst teoretyczny intencjonalności działania wychowawczego, który nie dostarcza przecież gotowych rozwiązań praktycznych, może okazać się pomocny dla wypracowania własnych teoretycznych i praktycznych rozstrzygnięć w zakresie działalności wychowawczej i przekroczenia wąsko rozumianej teorii wychowania.

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 254.





## Noty o Autorach

Leonid WACHOWSKI	prof. dr hab., Ługański Uniwersytet Narodowy im. Tarasa Szewczenki
Dominik KUBICKI	dr hab., prof. w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Joanna TOROWSKA	dr, Uniwersytet Jagielloński
Paweł ZIELIŃSKI	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Andrzej KOŁAKOWSKI	dr, Uniwersytet Gdański
Joanna JUSZCZYK-RYGALLO	dr, AJD w Częstochowie
Aneta JEGIER	dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Anna PEKALA	dr, AJD w Częstochowie
Oleksij KARAMANOW	doc. dr, Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie
Edyta SKOCZYLAS-KROTLA	dr, AJD w Częstochowie
Julia ZAJACZUK	doc. dr, Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie
Nadia ZAJACZKIWSKA	doc. dr, Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie
Monika ADAMSKA-STAROŃ	dr, AJD w Częstochowie
Beata ŁUKASIK	dr, AJD w Częstochowie
Halina PIATAKOWA	doc. dr, Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie
Tatiana SZCZYGLÓWSKA	dr Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

---

Anna IRASIAK	mgr, AJD w Częstochowie
Dorota GĘBUŚ	dr, AJD w Częstochowie
Anna PIERZCHAŁA	dr, AJD w Częstochowie
Karol MOTYL	mgr, AJD w Częstochowie
Maria JANUKOWICZ	dr, AJD w Częstochowie
Adrianna SARNAT-CIASTKO	dr, AJD w Częstochowie
Sylwia KITA	dr, AJD w Częstochowie
Cecylia LANGIER	dr, AJD w Częstochowie
Zbigniew ŁĘSKI	dr, AJD w Częstochowie
Daniel KUKLA	dr hab., prof. w AJD w Częstochowie
Marta ZAJĄC	mgr, AJD w Częstochowie
Jarosław JAGIEŁA	dr hab., prof. w AJD w Częstochowie
Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA	dr hab., prof. w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim
Agnieszka KOZDRONŃ	mgr, Centrum Wspierania Rodziny AKSON w Puławach
Zbigniew WIECZOREK	dr, AJD w Częstochowie
Izabela SOCHACKA	dr, AJD w Częstochowie
Ewa PIWOWARSKA	dr, AJD w Częstochowie
Beata ZAJĘCKA	dr, AJD w Częstochowie
Mariola MIROWSKA	dr, AJD w Częstochowie
Joanna GÓRNA	dr, AJD w Częstochowie
Małgorzata DURBAS	dr hab., prof. w AJD w Częstochowie
Ewa KULA	dr hab., Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Switłana LUPIJ	prof., Akademia Sztuk Pięknych we Lwowie
Iryna MYSZCZYSZYN	doc. dr, Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie
Mirosław ŁAPOT	dr, AJD w Częstochowie

---

Kazimierz RĘDZIŃSKI	dr hab. prof. w AJD w Częstochowie
Paweł ŚPICA	mgr, Uniwersytet Gdański
Elżbieta MAGIERA	dr hab., prof. w Uniwersytecie Szczecińskim
Joanna KRÓL	dr hab., Uniwersytet Szczeciński
Elżbieta GORLOFF	dr, Uniwersytet Gdański
Romuald GRZYBOWSKI	dr hab., prof. w Uniwersytecie Gdańskim
Anna KOWALIŃSKA	dr, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości
Wiesław PASZKOWSKI	mgr, Częstochowa
Katarzyna ZALAS	mgr, AJD w Częstochowie
Izabela WRONA-MERYK	mgr, AJD w Częstochowie
Eligiusz MAŁOLEPSZY	dr hab., prof. w AJD w Częstochowie
Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA	dr, AJD w Częstochowie