

PEDAGOGIKA

T. XXVI

nr 1

RADA NAUKOWA

Krystyna ABLEWICZ (Uniwersytet Jagielloński)
Romuald GRZYBOWSKI (Uniwersytet Gdański)
Krzysztof JAKUBIAK (Uniwersytet Gdański)
Wiesław JAMROŻEK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Janina KAMIŃSKA (Uniwersytet Warszawski)
Hanna MARKIEWICZ (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)
Adam MASSALSKI (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Andrzej MEISSNER (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji
w Lublinie) – przewodniczący
Wiktor OLJNIK (Uniwersytet Zarządzania Edukacją w Kijowie)
Jozef PŠENAK (Uniwersytet Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie)
Kazimierz RĘDZIŃSKI (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie)
Grażyna RYGAL (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie)
Alina SBRUJEWA (Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny
im. A. Makarenki w Sumach)
Stefania WALASEK (Uniwersytet Wrocławski)
Adam WINIARZ (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach)

LISTA RECENZENTÓW

Switłana KONDRATJUK (Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. A. Makarenki
w Sumach)
Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Bohumil NOVÁK (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu – Czechy)
Tomasz OLCCHANOWSKI (Uniwersytet w Białymstoku)
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. Korfańtego
w Katowicach)
Ewa WYSOCKA (Uniwersytet Śląski)
Adam A. ZYCH (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu)

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

PRACE NAUKOWE
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

PEDAGOGIKA

tom XXVI
nr 1

pod redakcją
Kazimierza Rędzińskiego
Mirosława Łapota



Częstochowa 2017

Redaktor naukowy
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu
Kazimierz RĘDZIŃSKI
Mirosław ŁAPOT

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Dariusz JAWORSKI

Korekta tekstów angielskojęzycznych
Grzegorz GWÓŹDŹ

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 2017

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
e-mail: wydawnictwo@ajd.czyst.pl

SPIS TREŚCI

CZĘŚĆ I

TEORIA KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Dominik KUBICKI

Paradygmat personalizmu jako edukacyjne remedium na kryzys postmodernistyczny .. 11

Joanna JUSZCZYK-RYGALŁO

Przemiany strukturalne nauczania w eSpołeczeństwie 23

Maria JANUKOWICZ

Bliskość Internetu a obcość książki z perspektywy nauczycieli i uczniów 39

Edyta SKOCZYLAS-KROTLA

Pamięć w książkach dla młodych czytelników – kontekst wychowawczy 49

Anna ŚNIEGULSKA

O potrzebie edukacji do rodzicielstwa 57

Jarosław JAGIEŁA

Samoświadomość nauczycieli w koncepcjach edukacyjnej analizy transakcyjnej 69

Paweł ZIELIŃSKI

Istota nauczania i wartości pedagogiczne Sanlung Zong – chińskiej szkoły mahajany .. 85

CZĘŚĆ II

PRAKTYKA KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Karol MOTYL

Edukacja w krajach Czarnej Afryki na przykładzie systemu oświaty Tanzanii 107

Алексей КАРАМАНОВ

Междисциплинарная символика предметов в контексте организации
эффективной среды обучения в пространстве музея 121

Марія КРИВА

Застосування інтерактивних методів навчання учнів у процесі вивчення біології
та хімії у загальноосвітніх закладах України 131

Tomasz SZWED

Czynniki motywujące uczniów szkół kończących się egzaminem maturalnym
do uczenia się matematyki 143

Iwona WAGNER, Hanna WIŚNIEWSKA-ŚLIWIŃSKA

Przemoc wobec osób starszych – w świetle najnowszych badań 155

Anida SZAFRAŃSKA

Współpraca specjalnego ośrodka wychowawczego z wybranymi podmiotami
środowiska lokalnego 171

Elena KARPUSZENKO

Praca a readaptacja społeczna osadzonych 185

CZEŚĆ III**HISTORIA EDUKACJI****Romuald GRZYBOWSKI**

- Pomiędzy konfliktem a współdziałaniem. O trudnych relacjach rodziny i szkoły w latach PRL-u i ich odzwierciedleniu w postawach i przekonaniach młodzieży polskiej z dekady lat 80. XX wieku 201

Elżbieta MAGIERA

- Organizacje szkolne w świetle sprawozdań dyrekcji gimnazjów ogólnokształcących w Polsce okresu międzywojennego 219

Леонід ВАХОВСЬКИЙ

- Методологічні трансформації у вітчизняній педагогічній науці (20-ті роки XX ст.) 237

Ewa KULA, Adam MASSALSKI

- Naczelnicy (dyrektorzy) Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej (1864–1915) 251

Kazimierz RĘDZIŃSKI

- Akademickie Koło Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1898–1914) 267

Roman PELCZAR

- Realizacja procesu dydaktycznego w niemiecko-żydowskich szkołach trywialnych w Galicji w latach 1784–1873 (ze szczególnym uwzględnieniem Lwowa) 285

Mirosław ŁAPOT

- Uczniowie żydowscy w szkołach średnich we Lwowie w dobie autonomii galicyjskiej 309

Andrzej STROYNOWSKI

- Wychowanie szlachty w świetle pamiętników i powieści z epoki stanisławowskiej 323

- Nota o Autorach 339

CONTENTS

PART I

THEORY OF EDUCATION AND UPBRINGING

Dominik KUBICKI	
Personality paradigm as pedagogical remedy towards postmodern crisis	11
Joanna JUSZCZYK-RYGALLO	
Structural changes of teaching in eSociety	23
Maria JANUKOWICZ	
The immediacy of the Internet as well as unfamiliarity with books from the perspective of teachers and students	39
Edyta SKOCZYLAS-KROTLA	
Memory in books for young readers – pedagogical context	49
Anna ŚNIEGULSKA	
On the need of education for parenthood	57
Jarosław JAGIEŁA	
Teachers’ self-awareness in educational transactional analysis	69
Paweł ZIELIŃSKI	
The essence of teaching and pedagogical values of Sanlung Zong – the Chinese school of Mahayana	85

PART II

PRACTICE OF EDUCATION AND UPBRINGING

Karol MOTYL	
Education in the Sub-Saharan African countries on the example of education system in Tanzania	107
Aleks KARAMANOV	
Interdisciplinary exhibition symbolism in the context of organizing an effective education environment in the museum space	121
Anida SZAFRAŃSKA	
Cooperation between special educational centre and selected local institutions	131
Maria KRYVA	
Application of the interactive methods of teaching the pupils in the process of studying biology and chemistry in general education institutions of Ukraine	143
Iwona WAGNER, Hanna WIŚNIEWSKA-ŚLIWIŃSKA	
Violence against the elderly - in the light of the latest research	155
Tomasz SZWED	
Factors that motivate pupils of secondary schools to learn mathematics	171
Elena KARPUSZENKO	
The influence of work on social readaptation of prisoners	185

PART III**HISTORY OF EDUCATION****Romuald GRZYBOWSKI**

- Between a conflict and cooperation. On complex relations of families and schools
in the times of Polish People's Republic and their imprint on youth attitudes in the 80s. 201

Elzbieta MAGIERA

- School organizations in the light of the reports of the general secondary schools
directors in Poland during the interwar period 219

Leonid VAKHOVSKI

- Methodological transformations in national pedagogical science (1920s) 237

Ewa KULA, Adam MASSALSKI

- Headmasters of the Kielce School Directorate between 1864–1915 251

Kazimierz RĘDZIŃSKI

- Academic Circle of the Association of Folk School in Lviv (1898–1914) 267

Roman PELCZAR

- The realization of the educational process in the German-Jewish trivial schools
in Galicia in the years 1784–1873 (with emphasis on Lviv) 285

Mirosław ŁAPOT

- Jewish students in secondary schools in Lviv in the period of the autonomy of Galicia 309

Andrzej STROYNOWSKI

- Educating gentility in the light of memories and the novels from the epoch of king
Stanislaus Augustus Poniatowski 323

- Authors 339

CZEŚĆ I

TEORIA KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.01>

Dominik KUBICKI

Paradygmat personalizmu jako edukacyjne remedium na kryzys postmodernistyczny

Słowa kluczowe: edukacja, pedagogika klasyczna, pedagogika postmodernistyczna.

Wbrew oczekiwaniom postnowoczesność nie zdołała wyhamować procesu destrukcji antropologicznej. Wobec wydarzającego się w postępie geometrycznym rozwoju technologiczno-technicznego i informatycznego, ekonomicznego i gospodarczego, radykalnie modyfikującego zachowania w sferze społeczno-kulturowej, a nade wszystko – stawiającego nowe problemy etyczne, niestety nie wzrosła zdolność ludzi ze współczesnych społeczeństw globalnych do adekwatnej percepcji bądź odczytywania wyzwań i sensu obecnej rzeczywistości cywilizacyjnej. Dojmująco dramatyczny staje się realny brak porozumienia międzypokoleniowego – także w obrębie poszczególnych generacji ludzkich. Ale, co okazuje się najbardziej tragiczne, twórcze przedsięwzięcia niweczy ujawniający się coraz bardziej syndrom nieufności w przestrzeni międzynarodowej – w ekonomii globalnego świata i zalewającym świat społeczeństw całkowitym „obłędzie” ideologii konsumpcjonistycznej.

W naukach o człowieku i jego wychowaniu wzbudza się przeświadczenie, że jako gatunek przestajemy ogarniać zrozumieniem kreujący się i kreowany splot antropologiczny – w przestrzeni infrastruktury rzeczowej, procesów i mechanizmów cywilizacji technologiczno-informacyjnej. Postępuje instrumentalizacja demokracji. Ulega ona wynaturzeniu przez czerpanie korzyści indywidualnych i korporacyjnych, dewaluacji ulegają zasady i normy, postępuje dehumanizacja postaw intelektualnych.

Pozbawiona wyrazistej tożsamości wychowawczej współczesna szkoła europejska nie jest ani nowoczesna, ani też zbyt konserwatywna. Edukacja nie gwarantuje osiągnięcia przez młode pokolenie wystarczającego zasobu przeświadczeń aksjologicznych. Nie naprowadza też na odkrycie twórczej motywacji

do egzystencjalnego udzielania się w społeczeństwie jako wspólnocie podmiotów, złączonych więzią tożsamości kulturowej. Nie wykształca również umiejętności postrzegania siebie jako fenomenu osobowego, nierozzerwalnie związanego z fenomenem społeczności i narodu. Intuicyjnie rozumiemy, że potrzebne jest „nowe wychowanie”, a raczej jego koncepcja – i to na miarę osiągnięć dokonującej się globalnej uniwersalizacji teleologii i aksjologii wychowania. Pozostaje jednak pytanie, jaka to ma być koncepcja w naszej sytuacji edukacyjnej szkoły polskiej – szkoły odcinanej w ostatnich dekadach od dziedzictwa kulturowego Rzeczypospolitej. Innymi słowy, jaki zwrot pedagogiczny zapewni, że edukacja będzie rozpoznawana nie tylko jako czas zdobywania wiedzy, ale też wyrabiania charakteru w wychowanku, uczniu.

1. Postmodernistyczny kryzys edukacyjno-wychowawczy i pogłębiająca się dysfunkcjonalność aktualnych systemów edukacyjnych

Edukacja i wychowanie jako kwestia współczesnej szkoły (szkoły w sensie bliższej i dalszej przyszłości) wymagają bezsprzecznie nieustannej, wielostronnej i wielodyscyplinarnej krytycznej refleksji badawczej, i to z perspektywy odmiennego od dotychczasowego paradygmatu pedagogicznego. Jednak tym razem zasadniczy problem „szkoły naszych czasów” – szkoły „dobrze dostosowanej do współczesności” bądź szkoły „dobrze osadzonej we współczesności”¹ – nie polega na lepszym dostosowywaniu się do współczesności, lecz na jej przekroczeniu i niemal wręcz przewyżczeniu. Współczesność określa się bowiem mianem „świata ponowoczesnego”². Jak jednak możliwe jest rozeznanie, czym jest tenże „świat ponowoczesny”, skoro nie potrafimy udzielić odpowiedzi na

¹ Zob. J. Szmyd, *Szkoła i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne*, [w:] *Kultura – przemiany – edukacja*, t. 2: *Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowanie edukacyjne*, red. K. Szmyd, A. Grabarz, Z. Frączek, B. Skoczylas-Prokopowicz, Rzeszów 2014, s. 80–91.

² Teraźniejszość początków XXI stulecia określamy zazwyczaj nadal jako pomoderność (*resp.* ponowżytność, ponowoczesność itd.) w sensie czasu „upadku”, załamania, rozpadu (*time of troubles* Toynbee’ego – „czas kłopotów” w sensie fazy, którą musi przejść każde społeczeństwo, stające wobec momentu i faktu swego rozpadu bądź końca). I chociaż postnowoczesność została rozdzielona dwoma cezurami: *postmodernizmu I* (około roku 1875) i *postmodernizmu II* (jedno stulecie później) (zob. A.J. Toynbee, *A Study of History* (Abridgement of volumes I–VI by D.C. Somervell), New York – London 1958, s. 39), to jednak ustanowione cezury zdają się raczej nic nie wnosić w charakterystykę obecnego etapu dziejów. Bardziej twórczym wydaje się rozpoznanie istoty postmodernizmu jako wieloznacznego fermentu myślowego, u którego podstaw znajdują się określone tezy filozoficzne, wykazujące zasadniczo charakter antropologiczny, a dotyczące człowieka i sensu jego kultury. Sądy o rzeczywistości tychże tez okazują się suponowane, wykazując postać określonych założeń ontologicznych (por. H. Kiereś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000, s. 17 i n).

bardziej podstawowe pytanie: na czym polegało bądź też na czym polega odrzucenie modernizmu przez postmodernizm?³ Wobec globalizującego się świata człowieczych *oikoumene* i wobec postępującego wręcz w rytmie geometrycznym postępu informatyczno-technologicznego nie sposób pozostawać w postoświeceniowych paradygmatach pedagogicznych. Realia badawcze XIX stulecia, określonego wiekiem anomalii w fizyce i innych dyscyplinach nauki, uzmysłowiły, że bezsprzecznie empiryzm się skończył, wyczerpał⁴. Natomiast operujący w świecie umysł ludzki, funkcjonujący czy „żywiący się” oczekiwaniami zarówno dotyczącymi faktów, jak i wartości, nie zostanie z pewnością w pełni zaspokojony w jego niezbywalnych dyspozycjach mentalnością postpozytywistyczną i postmaterialistyczną, bądź pewną jej mutacją.

Pozostajemy zatem świadkami i zarazem uczestnikami dramatycznego skonfrontowania pedagogiki klasycznej z ostro przeciwstawianą jej pedagogiką modernistyczną czy postmodernistyczną. Skonfrontowania, w którym ta ostatnia wbrew zasadzie bezinteresowności czy co najmniej równości szans jest niezrozumiale hołubiona. A przecież predylekcje czy sympatie powinny się rozkładać całkowicie odwrotnie. O ile bowiem pedagogika klasyczna pojmowała wychowanie – zarówno domowe, jak i szkolne czy kościelne⁵ – jako przekaz cywilizacyjnego dziedzictwa następnemu pokoleniu, czy jako transfer normotypu, wypracowanego żmudnym wysiłkiem moralno-kulturowym pokoleń w naszym zachodnioeuropejskim kręgu cywilizacyjnym, o tyle pedagogika modernistyczna czy postmodernistyczna stała się zlepkiem rozmaitych oświeceniowo-postoświeceniowych wizji wokół nieweryfikowalnego przeświadczenia w pojmowaniu wychowania jako jedynie usuwania przeszkód na drodze samorealizacji młodej istoty ludzkiej, samorzutnie kreującej niepowtarzalny normotyp własny. Zauważamy więc, że pedagogika postmodernistyczna osadziła się nie tylko na fanatycznej wierze, iż człowiek jest ze swej natury dobry bądź nienaznaczony znamieniem skłonności do moralnego zła⁶, ale także na nietolerancyjnym przeświadczeniu istotowego zła każdej historycznej, człowieczej społeczności, społeczeństwa.

Oczywiście, pytanie zasadnicze: jak rozumiemy edukację? Ale czy można rozumieć ją poza sensem osadzającym się na greckim wyrażeniu znaczącym ty-

³ Zob. H. Kiereś, dz. cyt., s. 13.

⁴ Zob. H. Skolimowski, *Prawda a problem ludzkiej egzystencji*, [w:] *Poznanie a prawda*, red. A.L. Zachariasz, Rzeszów 2009, s. 207–219.

⁵ Wychowawcza rola szkoły i Kościoła jest rozumiana jako wspomagająca wychowanie w rodzinnym domu. Zob. J. Woroniecki, *Spoleczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski” R. 1 (1916), nr 8, s. 17–31; tenże, *W szkole wychowanie. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 41–61.

⁶ Zob. D. Kubicki, *Ideologizm nowożytnej idei ‘powrotu do natury’ i ‘czystej’ natury a ponowoczesne projekty nowych społeczeństw*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” t. 16, Częstochowa 2014, s. 25–56; zob. także: tegoż, *Edukacja kształtująca spełniający się twórczy podmiot – ideałem pedagogicznym cywilizacji łacińskiej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” t. 24, Częstochowa 2015, s. 25–39.

le, co wychowywać, kształtować. W rozważaniach nad ateńską *polis*, jaka wypełnia *Politykę*, i zarazem w refleksji nad ustrojem *polis* – ustrojem rozpoznany jako najbardziej odpowiedni dla spełnienia się człowieczego podmiotu w jego *bíos theōrētikós*, odnajdujemy niezwykle istotne stwierdzenie Arystotelesa, dotyczące edukacji. Otóż edukacja musi wyposażyć ludzi młodych, na drodze do dorosłości i odpowiedzialności za *polis* – w wiedzę i to zarazem w równoległym rozwijaniu przez edukacyjne ćwiczenie sprawności w intelektualnych poszukiwaniach⁷.

W obecnej sytuacji duchowej postmodernizmu, jaka pozostaje udziałem naszych europejskich społeczeństw, pierwszorzędnie nie chodzi zatem o nabycie wielodyscyplinarnej wiedzy dotyczącej charakteru i przemian współczesnej kulturowości cywilizacyjnej Zachodu europejskiego, a w nich uchwycenia faktu – zjawisk społecznych, kulturowych, naukowo-technicznych, mentalnościowych i osobowościowych, z jednoczesnym uwzględnieniem wielospecjalistycznej wiedzy pedagogicznej, zawierającej zachodnioeuropejski dorobek myśli o edukacji i wychowaniu. Zanim nastąpią wnikliwe dociekania i pogłębione badawcze rozważania nad szkołą (w uproszczeniu), edukacją i wychowaniem, imperatywnym okazuje się przewyciężenie dominującej pedagogiki postmodernistycznej i przywrócenie pedagogiki klasycznej.

Oczywiście, oprócz zadania wyprowadzenia edukacji z niewątpliwej zapaści pedagogicznej, przyjdzie się zmierzyć z konsekwencjami nieudanych reform⁸. Olbrzymi problem cywilizacyjny ujawnia już samo edukacyjne pytanie, co zrobić z pozostałościami tychże reform – zwłaszcza z tzw. młodzieżą występna, oraz jak odbudować szkołę z jej funkcją edukacji i wychowania po tzw. pedologicznym spustoszeniu⁹. Zrozumiałe wydaje się, że przyznanie nauczycielowi realnej władzy w szkole przywróciłoby mu przede wszystkim autorytet, a z nim także szkolną dyscyplinę, ale pozostaje wciąż możliwość „forsowania” rozwiązań bez przywrócenia czynnym nauczycielom – czyli radzie pedagogicznej – władzy nad szkołą.

Powyższe obrazuje i zarazem konkretyzuje postulowany w tytule zwrot od pedagogiki modernistycznej czy postmodernistycznej do pedagogiki klasycznej. W dobie społeczeństw globalnych może on stanowić wyznacznik dalszego rozwoju społeczeństwa w perspektywie twórczej innowacyjności bądź jego kulturowo-cywilizacyjnego schyłku i zapaści.

⁷ Por. E. Voegelin, *Arystoteles* [Aristotle, University of Missouri, 2000], tłum. M.J. Czarnecki, Warszawa 2011, s. 149.

⁸ Zob. J. Szmyd, *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd Społeczny” listopad 2006, nr 11 (194); tenże, *Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować ogólną teorię wychowania?*, [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012; zob. J. Zubelewicz, *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2003.

⁹ Por. B. Wolniewicz, *Młodzież trudna czy występna*, [w:] tenże, *O Polsce i życiu. Refleksje filozoficzne i polityczne*, Komorów 2011, s. 222–226.

2. Sceptycyzm i liberalizm myśli źródłem kryzysu świata nowożytno-postmodernistycznego

Zapytalibyśmy, na czym polega kryzys świata postmodernistycznego, obecnej ponowoczesności. Czy wyłącznie na tym, że nędza uprawianej od połowy XX stulecia myśli filozoficznej – i samej filozofii jako takiej – okazała się i po prostu jest przytłaczająca? Czy obecny kryzys społeczeństw globalnych polega wyłącznie na tym, że nowe idee pojawiły się jedynie w postaci przeblysków *Wstępu do psychoanalizy* Z. Freuda oraz *Traktatu (Tractatus logico-philosophicus)* L. Wittgensteina, nie znajdując już żadnego innego twórczego podłoża w zalewie przyczynkarstwa i komentatorstwa w sensie postmodernistycznego wykrzywania i dekonstruowania przejętego dziedzictwa filozoficznego i kulturowego?

Niestety, żyjemy w dobie – bezprecedensowej w dziejach – niemocy myśli filozoficznej. Zdumienie nas ogarnia, gdy dostrzegamy filozofię wytwarzającą jedynie książki, monografie, niezdolną do wzbudzenia czy inspirowania nowych idei. Ale nie to wydaje się pozostawać najbardziej dramatyczne. Niemal całe XX stulecie zostało bowiem wypełnione kaskadą aż nazbyt optymistycznych euforii. Uczestniczący w niespotykanych przemianach tej istnej rewolucji przemysłowej w połowie XIX wieku, która kazała zarzucić manufaktury i intensywnie rozwijać fabryki wraz z całą ówczesnie nowoczesną infrastrukturą (sieć kolejowa, autostrady i porty lotnicze) oraz która wykreowała robotników jako całkiem nową warstwę społeczną, błędnie ocenili nieznaną im zjawisko społeczne i zarazem bezprecedensowy fakt w perspektywie dotychczasowych dziejów. Zniszczony został etos człowieczej pracy, pracy ludzkiej. Odtąd umysły ludzkie zaczęło zapładniać złudne przekonanie, że *perpetuum mobile* maszyn i wszystkich nowych generacji instrumentów techniczno-elektronicznych przejmie od człowieka obowiązek pracy, a on sam pograży się w dobrobycie społeczeństwa konsumpcji. Zanim to jednak nastąpiło, niemal wszyscy myślący ludzie początków XX stulecia byli dogłębnie przekonani, że stoją u progu czasu, w którym spełni się wspólne wszystkim marzenie o pokoju, dobrobycie i skoordynowanym współdziałaniu między narodami i społeczeństwami w ich państwowościach¹⁰.

¹⁰ Zob. L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu, cz. 3: Rozkład*, Poznań 2001, s. 611–622. „Marksizm był największą fantazją naszego stulecia. Był marzeniem o społeczeństwie doskonałej jedności, w którym wszystkie aspiracje ludzkie zostaną spełnione i wszystkie wartości – pogodzone. [...] Zawdzięczał znaczną część swojego sukcesu temu, iż połączył mesjanistyczne fantazje z realną sprawą społeczną, jaką była walka europejskiej klasy robotniczej przeciw wyzyskowi i biedzie oraz ujął tę kombinację w koherentną całość opatrzoną absurdalnym, od Proudhona przejętym tytułem «naukowego socjalizmu». [...] W tytule tym kryło się jednak znacznie więcej niż kult nauki, który Marks dzielił ze swoją epoką. Kryła się także wiara [...], że wiedza ludzka i ludzką wolą kierowana praktyka zbiegną się w doskonałej jedności i staną się nieodróżnialne, że więc właśnie akty ustanawiania celów oraz zabiegi poznawcze i prak-

Nieszczęściem okazało się Marksowe zinterpretowanie bezwzględności kapitału. O ile bowiem Karol Marks jasno zrozumiał bezosobową naturę kapitału, który w dążeniu do zysku pozostaje ślepy na wszystko inne, co nie jest i co nie stanowi kapitału, o tyle dogłębnie błędnie pojął naturę ludzką. Mając zaufanie do Rousseau, założył, że w istocie swej jest ona bezgrzeszna, a deformacji doznaje jedynie ze strony własności prywatnej, czyli kapitału¹¹. Z kolei powodowany deformacją, jakiej doznała myśl teologiczna XVI stulecia pod wpływem sztywnego arystotelizmu w kwestii hipotetycznej możliwości stanu „czystej natury”, Rousseau utożsamiał „czystą naturę” człowieczą z biblijnym rajem, rozciągając tym samym na całą *Physis* rzeczywistości świata osób i rzeczy Platoński świat *cieni*. Lecz, gdy wejrzy się jeszcze głębiej i dokona się uchwycenia istoty przełomu medievalno-nowożytnego w zinterpretowaniu Kartezjusza, zrozumie się osadzanie umysłowości nowożytnej i poszczególnych stanów jej późniejszej ewolucji od Rousseau – poprzez Kanta i Hegla – do Marksa na awerroistycznej umysłowości w formie spirytualizmu, sofistyki i fundamentalizmu. Trudno jednoznacznie rozstrzygać, czy rozerwania ciągłości kultury Zachodu łacińskiego w jej renesansowym zwrocie ku starożytności *en bloc* nie rozpoznano dlatego właśnie, że wbrew intencjom entuzjastów odrodzenia doszło do zaszczeplenia Europie hellenistycznej wersji kultury orientalnej, zmieszanych elementów platońskich, stoickich, judaistycznych i perskich¹².

Właśnie w tymże nurcie wychwytyjemy i zarazem rozumiemy konsekwencje – jak określiłibyśmy – *magmy* humanizmu politycznego, jaki zaimponował autorowi *Discours de la méthode*¹³ (1637) i jednocześnie jaki zainspirował go w wyrażeniu nowej konstrukcji filozoficznej: podmiotowego „Ja” wobec nie-„Ja”. Na nieszczęście dla możliwości twórczego uprawiania filozofii i płodnego jej rozwoju konstrukcja intelektualna Kartezjusza uprawomocniła sceptycyzm i liberalizm myśli. I, niestety, właśnie „uprawomocniony” sceptycyzm wraz z liberalizmem myśli prowadziły wprost do „wolnej” filozofii Diderota (Woltera) i szerokiego grona jego wielbicieli na czele z J.J. Rousseau, który – co niezwykle i zarazem zadziwiające – swą dość płytką ideologią zdołał porwać i zauroczyć umysłowość rzesz nowożytności europejskiej¹⁴. Tak zatriumfował demo-

tyczne zmierzające do ich osiągnięcia staną się tym samym. Naturalną konsekwencją tej konfuzji było przeświadczenie, iż sukces pewnego ruchu społecznego jest zarazem dowodem na to, że ruch ten jest posiadaczem «prawdy» w naukowym znaczeniu słowa [...]. Myśl ta jest w znacznym stopniu odpowiedzialna za wszystkie antynaukowe i antyintelektualne funkcje marksizmu w jego szczególnej formie, jaką jest ideologia komunistyczna” (tamże, s. 611).

¹¹ Zob. D. Kubicki, *Ideologizm nowożytnej idei 'powrotu do natury' i 'czystej' natury a ponowoczesne projekty nowych społeczeństw...*, s. 25–56.

¹² Zob. K. Twardowski, *O dostojności Uniwersytetu*, Poznań 1933; D. Kubicki, *Nieustanność renesansu Uniwersytetu*, „Transformacje. Pismo Interdyscyplinarne” 2015, nr 1–2 (84–85), s. 335–362; W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, [w:] tenże, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.

¹³ Czyli *Rozprawy o metodzie właściwego kierowania rozumem...*

¹⁴ Zob. D. Kubicki, *Ideologizm nowożytnej idei 'powrotu do natury' i 'czystej' natury a ponowoczesne projekty nowych społeczeństw...*, s. 25–56.

kratyzm, a wolterianizm unicestwił duchowo-rozumowe podstawy, niezbędne dla wyartykułowania chrześcijańskiej wiary i kontemplatywności, „mądrości teoretycznej”, sięgającej ostatecznych przyczyn *Physis* rzeczywistości, świata osób i rzeczy.

Rozumiemy zatem, dlaczego społeczeństwa doby postindustrialnej tak łatwo popadają w optymistyczne euforie, w błogą beztroskę czy ufność. Nie dlatego, że pozostajemy niewystarczająco inteligentni bądź za mało twórczy czy nie dość przedsiębiorczy. Popadamy w nie dlatego, że nie mamy wystarczająco głębokiej *wizji* zjawiska człowieka¹⁵. Dlatego też nie zauważamy, że *wizja* raju konsumpcyjnego – *wizja* globalnych społeczeństw konsumpcji – jest również wysoce patologiczna i prowadzi społeczeństwa zachodnioeuropejskie na bezdroża. A w ogóle już nie dostrzegamy, że *wizja* rozwoju świata w kierunku coraz „doskonalszej” demokracji, coraz bardziej się pogłębiającej w kierunku usprawnienia istniejących struktur oraz coraz większego dobrobytu, jest zarówno patologiczna, jak i mityczna, utopijna. I jedynie służy coraz potężniejszemu zniewoleniu człowieczych podmiotów w ujarzmionych i bezwolnych społeczeństwach.

Czy cokolwiek odmieni pytanie o odpowiedzialność za obecny stan umysłowości tych wszystkich wykształconych społeczeństw globalnych i ich samozwańczych establishmentów polityczno-biznesowych? Po części za obecny, postmodernistyczny stan umysłowości są odpowiedzialne ideologie. Lecz one stanowią jedynie krystalizację niedoskonałości i pęknięć umysłu ludzkiego w jego intelektualnych przedsięwzięciach XX stulecia. Dowodem takiego stanu rzeczy jest fakt upadku hitleryzmu czy stalinizmu wobec jednoczesnego dalszego trwania kolokwialnego *piekła* na ziemi.

Należy więc rozpoznać wyraźniej, niż to czyniliśmy uprzednio w postawach intelektualnych nielicznych myślicieli XX w., że obecny postmodernizm nie zatracił ciągłości z nowożytnym Oświeceniem – istną tyranią wąskiego rozumu naukowego. Że Marks pozostaje kontynuatorem określonej linii myślenia – zaborczego wobec natury, pragmatycznego i utopijnego. Że wykryta i wykrystalizowana na gruzach światopoglądu chrześcijaństwa katolickiego filozofia pozytywistyczna – filozofia, która kazała nam zatracić umysł transcendentalny, a wraz z nim sens transcendencji i oddać się bożkowi *doczesności* – stanowi takie samo podłoże, które podobnie zapładniało i żywiło ideologię komunistyczną, jak obecnie robi to z liberalizmem czy libertynizmem, a także nihilistycznym liberalizmem.

Innym dowodem ciągłości pomiędzy nowożytnością a postnowoczesnością (postmodernością) pozostaje to samo, jak się okazuje, wąskie i niewzględniające transcendencji myślenie, które rodzi specyficzne doktryny, obezwładniające ludzkie umysły i dusze: koncepcję świata jako maszyny – Izaaka Newtona i La Place’a, koncepcję człowieka jako wilka – Thomasa Hobbesa, wolnego rynku jako *Ręki Opatrzności* – Adama Smitha, historii jako nieustającej walki klas –

¹⁵ Por. H. Skolimowski, *Nadzieja matką mądrych*, Łódź 1991, s. 23 i n.

Karola Marksa, czy znaczenia jako weryfikowalności – Rudolfa Carnapa. Możemy więc prognozować, jaka w tejże perspektywie wąskiego myślenia zostanie jeszcze zrodzona doktryna. Czy na naszych oczach nie staje się nią tzw. herezja nacjonalizmu – przekonanie, że nie ma państw narodowych i czegoś takiego jak mateczniki kultur cywilizacyjnych?

Konkludując powyższe uwagi, co do sytuacji duchowej obecnych społeczeństw Zachodu europejskiego musimy stwierdzić, że bezsprzecznie imperatywem dla przewyciężenia nie tyle kryzysu świata postmodernistycznego, co wręcz mutacyjnej ciągłości nowożytności i postnowoczesności, okazuje się w wymiarze nauk pedagogicznych zwrot od pedagogiki modernistycznej i postmodernistycznej do pedagogiki klasycznej.

3. Personalistyczny paradygmat jako skuteczne antidotum na kryzys edukacyjno-wychowawczy i pogłębiającą się dysfunkcjonalność aktualnych systemów edukacyjnych globalnego świata

Ten wieńczący całość rozważań etap rozpoczniemy od przywołania dość interesującego fenomenu bezinteresowności, który twórczo wyznaczył najważniejsze progi tego, co najbardziej ludzkie. Otóż zauważyli to filozofowie-mędrcy jońscy, kiedy rozpoznali funkcję bezinteresowności w konstytuowaniu poznania rzeczy niejawnych z natury¹⁶. Zauważyli, że podobna bezinteresowność zrodziła mowę i sztukę-umiejętność pojęciowego myślenia, a wraz z nią pragnienie, głód wiedzy o ostatecznej Rzeczywistości.

Wydawałoby się, że wszystko wyczerpuje się na tych trzech etapach: bezinteresowności zrodzenia się mowy, bezinteresowności sztuki pojęciowego myślenia i bezinteresowności trudu poznania rzeczy niejawnych z natury – *Physis* rzeczywistości¹⁷.

Niestety, powyższa perspektywa pozostaje nieczytelna w nowożytno-postmodernistycznym rozumieniu pedagogiki w funkcji wychowania i dydaktyki i zarazem zapoznania klasycznego postrzegania pedagogiki w funkcji etyki i wychowania. I rzecz wydaje się zrozumiała, albowiem zapoznanie pojmowania pedagogiki jako nauki o wychowaniu sprawności moralnych uniemożliwia dowartościowanie w jej strukturze bezinteresowności jako postawy moralnej i jako umocowania aktu poznawczego. Oczywiście „wejście” dydaktyki do zakresu

¹⁶ Zob. A. Krokiewicz, *Zarys filozofii greckiej. Od Talesa do Platona. Arystoteles, Pirron i Plotyn*, Warszawa 1995, s. 20.

¹⁷ Zob. R. Ingarden, *Człowiek i jego rzeczywistość*, [w:] tenże, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972; H. Elzenberg, *Pisma etyczne*, oprac. L. Hostyński, Lublin 2001; L. Hostyński, *O wartościach. Aksjologia formalna, estetyka i etyka Henryka Elzenberga*, Lublin 1991; U. Schrader, *Idea humanizmu w świetle aksjologii Henryka Elzenberga*, Warszawa 1988.

pedagogiki w nowożytności europejskiej, a zwłaszcza zdominowanie przez nią wychowania w strukturze skolaryzacji w obecnym postmodernizmie doprowadziło społeczeństwa współczesnego świata Zachodu do stanu, jaki na wstępie rozważań schematycznie nakreśliliśmy. Jednak, czy wystarczy jedynie przywrócenie klasycznej konstrukcji bądź pojmowania pedagogiki wobec ewentualnie narosłych wynaturzeń wychowawczo-dydaktycznych, aby dokonać skutecznego przewartościowania edukacji i zwrotu od pedagogiki postmodernistycznej w stronę pedagogiki klasycznej – i to na miarę realnego funkcjonowania człowieka w globalnym społeczeństwie (w uproszczeniu), a także wydarzenia się wspólnoty ludzkiej podmiotów: lokalnych, regionalnych i narodowych? Czy będzie stanowić wystarczające i zarazem skuteczne antidotum na postmodernistyczny kryzys edukacyjno-wychowawczy i pogłębiającą się dysfunkcjonalność aktualnych systemów edukacyjnych globalnego świata?

Niestety, wobec takiego wyzwania stajemy przed olbrzymią niewiadomą. W sytuacji duchowej postmodernistycznego Zachodu europejskiego, jaka w odmienniejszej mierze niż w odniesieniu do innych społeczeństw pozostaje udziałem także polskiego społeczeństwa, jawi się bowiem podwójna trudność. Z jednej strony należy wyprowadzić społeczeństwo z klimatu postmodernistycznego, stwarzając zarówno odpowiednie warunki dla ujawniania i artykulacji w społeczeństwie różnych przekonań i poglądów, jak i odpowiednią sytuację duchową dla nieustannej weryfikacji ich wartości poznawczej i moralnej – tak, aby w rzetelnej debacie społecznej, w bezinteresownym wysiłku intelektualnym debatującego gremium wspólnoty ujawniała się prawda, która pozostaje jedna¹⁸. Wyzwalanie społecznego pluralizmu, czyli głosu angażującego się twórczo podmiotu we wspólnocie podmiotów, wraz z komplementarnym mu dialogiem stworzy wówczas podłoże funkcjonującego moralnie społeczeństwa, a doceniając i zarazem chroniąc podmiotowość społeczeństwa, zainicjowany zostanie – wygaszany postmodernością – proces kształtowania się autentycznej kultury.

Z drugiej zaś strony należałoby radykalnie przezwyciężyć pogłębiającą się dysfunkcjonalność aktualnych systemów edukacyjnych globalnego świata¹⁹. Jednak, czy współcześnie możliwy pozostaje prosty zwrot ku *sensus catholicus* z jego dwoma składnikami: obiektywizmem i uniwersalizmem, na którym osadziło się rozumienie pedagogiki w sensie klasycznym²⁰? Niemniej przywrócenie europejskiemu Zachodowi systemu edukacji w sensie pedagogiki klasycznej (oczywiście, przy zachowaniu zróżnicowania kulturowo-narodowościowego każdego z obecnych państw członkowskich Unii Europejskiej) niewątpliwie przesądzi o utrzymaniu tożsamości europejskiej, która w dziejach pozwoliła spo-

¹⁸ Por. T. Styczeń, *Dlaczego „Ethos”?*, „Ethos” 1988, nr 1, s. 4.

¹⁹ Zob. B. Wolniewicz, *Brońmy szkoły*, [w:] tenże, *Filozofia i wartości*, II, Warszawa 1998, s. 275.

²⁰ Zob. J. Woroniecki, *Katolicka nauka wychowawcza*, t. 1–3, Lublin 1995; tenże, *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935.

łecznościom Europy uzyskać kulturowo dominującą służebną pozycję pośród innych mateczników cywilizacyjnych świata.

Bibliografia

- Filozofia i myśl społeczna XIII–XV wieku*, Warszawa 1978.
- Elzenberg H., *Pisma etyczne*, oprac. L. Hostyński, Lublin 2001.
- Hostyński L., *O wartościach. Aksjologia formalna, estetyka i etyka Henryka Elzenberga*, Lublin 1991.
- Ingarden R., *Człowiek i jego rzeczywistość*, [w:] tegoż, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.
- Kubicki D., *Edukacja kształtująca spełniający się twórczy podmiot – ideałem pedagogicznym cywilizacji łacińskiej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2015, t. 24; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.02>.
- Kubicki D., *Ideologizm nowożytnej idei ‘powrotu do natury’ i ‘czystej’ natury a ponowoczesne projekty nowych społeczeństw*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” 2014, t. 16; <http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2014.16.02>.
- Kubicki D., *Nieustanność renesansu Uniwersytetu*, „Transformacje. Pismo Interdyscyplinarne” 2015, nr 1–2(84–85).
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Poznanie a prawda*, red. A.L. Zachariasz, Rzeszów 2009.
- Schrade U., *Idea humanizmu w świetle aksjologii Henryka Elzenberga*, Warszawa 1988.
- Skolimowski H., *Nadzieja matką mądrych*, Łódź 1991.
- Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.
- Stróżewski W., *O idei uniwersytetu*, [w:] tegoż, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Szmyd J., *Szkoła i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne*, [w:] *Kultura – przemiany – edukacja*, t. 2: *Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowanie edukacyjne*, red. naukowa K. Szmyd, A. Grabarz, Z. Frączek, B. Skoczylas-Prokopowicz, Rzeszów 2014.
- Twardowski K., *O dostojności Uniwersytetu*, Poznań 1933.
- Wolniewicz B., *Młodzież trudna czy występna*, [w:] tegoż, *O Polsce i życiu. Refleksje filozoficzne i polityczne*, Komorów 2011.
- Wolniewicz B., *Myśl Elzenberga*, [w:] tegoż, *Filozofia i Wartości. Rozprawy i wypowiedzi z fragmentami pism Tadeusza Kotarbińskiego*, Warszawa 1993.
- Wolniewicz B., *Krytyka naukowa i kryteria naukowości*, [w:] tegoż, *Filozofia i wartości. II*, Warszawa 1993.

Woroniecki J., *Katolicka nauka wychowawcza*, t. 1–3, Lublin 1995.
Zubelewicz J., *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2003.

Personality paradigm as pedagogical remedy towards postmodern crisis

Summary

In the context of present postmodernism and consumptive societies of “global” world, the author of reflection tries to consider personality paradigm as the educational remedy towards antropological and civilizational changes in the Eastern Europe. That remedy content reinforcing the natural return from “postmodern” to “classical” pedagogy – the return self-evident against bloating and increasing crisis concerning the young generations’ void of thought or ideology in the global, consumptive societies.

Keywords: education, university education, classical pedagogics, postmodern pedagogics.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.02>

Joanna JUSZCZYK-RYGALLO

Przemiany strukturalne nauczania w eSpołeczeństwie

Where is the wisdom we have lost in knowledge?
Where is the knowledge we have lost in information?
Choruses from The Rock by Thomas Stearns Eliot, 1934

Gdzie jest mądrość, którą zagubiliśmy w wiedzy?
Gdzie jest wiedza, którą zagubiliśmy w informacji?
(tłumaczenie własne)

Słowa kluczowe: edukacja, otwarta edukacja, społeczeństwo informacyjne, technologie nauczania, uczeń.

Wprowadzenie

*Jōhōka shakai*¹ (społeczeństwo informacyjne) – tak Tadao Umesao – japoński dziennikarz czasopisma „Hoso Asahi” – w 1963 roku, w artykule poświęconym ewolucyjnej teorii społeczeństwa, nazwał kolejny etap rozwoju społecznego po społeczeństwie industrialnym. Angielski odpowiednik określenia nowego typu społeczeństwa – *Information Society* – został spopularyzowany przez japońskiego teoretyka mediów Kenichi Koyamę, który użył go w publikacji *Introduction to Information Theory* z 1968 roku. W Europie społeczeństwo informacyjne, określane również mianem postnowoczesnego, ponowoczesnego lub poprzemysłowego, zostało zdefiniowane przez socjologów Alaina Minca i Simona Nora w raporcie przygotowanym przez nich w 1978 roku dla premiera Francji. Tworzenie społeczeństwa informacyjnego w Unii Europejskiej zapoczątkowane zostało w 1994 roku, kiedy to były unijny komisarz do spraw rozwoju teleko-

¹ Oryginalny zapis w języku japońskim: 情報社会.

munikacji i technologii informacyjnej Martin Bangemann opublikował dokument, zwany Raportem Bangemanna, *Europe and the Global Information Society. Recommendations to the European Council (Europa i społeczeństwo globalnej informacji. Zalecenia dla Rady Europejskiej)*. W raporcie tym opisano zmiany, jakie zachodzą w społeczeństwie pod wpływem nowoczesnych technologii teleinformatycznych. W lipcu 1996 roku, w tak zwanej zielonej księdze *Living and Working in the Information Society – People First (Życie i praca w społeczeństwie informacyjnym – po pierwsze ludzie)* przedstawiono konsekwencje dla życia obywateli UE wynikające z transformacji w kierunku społeczeństwa informacyjnego. Z kolei w ogłoszonej w grudniu 1999 roku inicjatywie *eEurope – An Information Society for All (eEuropa – Społeczeństwo informacyjne dla wszystkich)* określono cel budowy społeczeństwa informacyjnego i wskazano na priorytetowe obszary jego rozwoju: edukacja, transport oraz zdrowie i aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych. Konsekwencją tej inicjatywy było zapisanie w strategii lizbońskiej, przyjętej na posiedzeniu Rady Europejskiej w marcu 2000 roku, europejskiej koncepcji tworzenia społeczeństwa informacyjnego, w ramach której „konieczne jest również przemodelowanie systemu kształcenia w taki sposób, aby możliwe było stworzenie modelu gospodarczego opartego o wiedzę”². Do jej realizacji opracowano dwa plany działania:

- *eEurope 2002 – An Information Society for All (Europa 2002 – Społeczeństwo informacyjne dla wszystkich)* zaprezentowany w 2000 roku na szczycie w Feira, który w całości poświęcony był politycznym działaniom w dziedzinie Internetu,
- *eEurope 2005 – An Information Society for All – Action Plan (Europa 2005 – Społeczeństwo informacyjne dla wszystkich – plan działania)* zaprezentowany w 2002 roku na szczycie w Sewilli, który koncentrował się na politycznych działaniach mających na celu organizację dostępu europejskich firm do nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Strategia lizbońska w swych zapisach dotyczących innowacyjności i budowy gospodarki opartej na wiedzy została szybko zrewidowana po tym, jak się okazało, że nie da się osiągnąć celów w niej zakładanych do 2010 roku. Na szczycie Rady Europejskiej w marcu 2005 roku przyjęto więc nowy dokument: *Working Together for Growth and Jobs. A New Start for the Lisbon Strategy (Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej)*³. Priorytety zawarte w tym dokumencie zostały powtórzone w strategicznych wytycznych Wspólnoty dla spójności (SWW) na lata 2007–2013. W załączniku pod tytułem *Wytyczne dla polityki spójności na 2007–2013* określono jako jeden z priorytetów wytyczną poprawa poziomu wiedzy i inno-

² *Strategia lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Warszawa 2002, s. 5.

³ Zob. *Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej*, Bruksela 2005.

wacyjności na rzecz wzrostu⁴, w której nacisk położono na promowanie społeczeństwa informacyjnego. Pierwszym działaniem podjętym w ramach tych wytycznych była inicjatywa *i2010 – A European Information Society for growth and employment (i2010 – Europejskie Społeczeństwo Informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia)*⁵, w której opisano kluczowe działania podejmowane dla stworzenia integracyjnego europejskiego społeczeństwa informacyjnego.

Również Narodowy Plan Rozwoju na lata 2007–2013, będący strategią obejmującą całokształt działań rozwojowych Polski, w punkcie *Najważniejsze wyzwania polskiej gospodarki* zawierał zapis:

119. Wśród wyzwań, z jakimi trzeba się zmierzyć, aby możliwe było utrwalenie wysokiego i stabilnego tempa wzrostu gospodarczego, w pierwszej kolejności należy wymienić:

[...]

n) budowę społeczeństwa informacyjnego, wykorzystanie Internetu szerokopasmowego do wzrostu konkurencyjności przedsiębiorstw, zapobieganie zjawisku wykluczenia informacyjnego⁶.

Działania związane z rozwojem społecznym znalazły rozwinięcie w strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju „Europa 2020”. Wyróżniono w niej pięć strategicznych celów: zatrudnienie, badania i innowacje, zmiany klimatu i energia, edukacja oraz walka z ubóstwem. Do realizacji tych celów przedstawiono siedem projektów przewodnich⁷, wśród których znalazła się też Europejska Agenda Cyfrowa – projekt na rzecz upowszechnienia jednolitego rynku cyfrowego jako czynnika rozwoju społeczeństwa informacyjnego.

Społeczeństwo informacyjne

Rozwój technologii informacyjnej, technicznych narzędzi komunikacji oraz przechowywania i przetwarzania informacji spowodował, że we współczesnym społeczeństwie towarem staje się informacja, która jest traktowana jako szczególne dobro niematerialne, równoważne, a nawet cenniejsze od dóbr materialnych. Z punktu widzenia społecznego podziału pracy, społeczeństwo, w którym większość spośród zawodowo czynnych obywateli zatrudniona jest przy informatycznym przetwarzaniu informacji, nazywane jest społeczeństwem informacyjnym. Społeczeństwo informacyjne nazywane bywa też społeczeństwem glo-

⁴ Decyzja Rady z dnia 6 października 2006 r. w sprawie strategicznych wytycznych *Wspólnoty dla spójności*, Dz.U. UE, nr L2091/12, z 31.7.2006, s. 18.

⁵ Zob. *i2010 – Europejskie Społeczeństwo Informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia*, Bruksela 2005.

⁶ *Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013*. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 6 września 2005 r., Warszawa 2005, s. 24–25.

⁷ *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020*. Bruksela 2010, s. 5, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PL:PDF> [dostęp: 2.03.2017].

balnej informacji, społeczeństwem trzeciej fali, społeczeństwem pokapitalistycznym lub ponowoczesnym oraz społeczeństwem sieci⁸.

Spółeczeństwo informacyjne jest jednym ze stałych tematów rozważań w ostatnich kilkunastu latach. Jednak mechanizmy rządzące takim społeczeństwem nie są jeszcze do końca zbadane. Zagadnienie jest o tyle trudne, że brak jest jasnej definicji społeczeństwa informacyjnego. Jerzy Stanisław Nowak przedstawia aż trzydzieści spotykanych w literaturze definicji terminu „społeczeństwo informacyjne”⁹. Najnowsze definicje kładą głównie nacisk na wielokierunkowość oddziaływań technologii komunikacyjnych na wszystkie sfery życia człowieka. Na przykład Manuel Castells odwołuje się do „[...] specyficznej formy społecznej organizacji, w której wytwarzanie, przetwarzanie i transmisja informacji staje się fundamentalnym źródłem produktywności i władzy”¹⁰. „Społeczeństwem informacyjnym określamy taki system społeczny, ukształtowany w procesie modernizacji, w którym systemy informacyjne i zasoby informacyjne determinują społeczną strukturę zatrudnienia, wzrost zamożności społeczeństwa (dochodu narodowego) oraz stanowią podstawę orientacji cywilizacyjnej”¹¹. Podobnie określają to Kazimierz Krzysztofek i Marek Szczepański: „[...] społeczeństwo, w którym informacja jest intensywnie wykorzystywana w życiu ekonomicznym, społecznym, kulturalnym i politycznym, to społeczeństwo, które posiada bogate środki komunikacji i przetwarzania informacji, będące podstawą tworzenia większości dochodu narodowego oraz zapewniające źródło utrzymania większości ludzi [...]”¹². Te definicje korespondują z określeniem spotykanym w dokumentach Unii Europejskiej: „[jest] to społeczeństwo, w którym nowe technologie (ang. Information and Communication Technologies, ICT) są podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarczają źródła utrzymania większości jego członków”¹³. Informacja stała się szczególnym rodzajem dobra ekonomicznego, którego wartością użytkową jest ograniczenie niepewności oraz pełnienie potencjalnej funkcji zasobu pierwotnego w stosunku do kategorii wiedzy, zajmującej w stosunku do informacji odmienny, wyższy poziom w procesie poznawczym¹⁴.

Nazywany wizjonerem zarządzania Peter Ferdinand Drucker, uogólniając tego typu definicje, charakteryzuje społeczeństwo informacyjne poprzez dwa procesy¹⁵:

⁸ J. van Dijk, *Społeczne aspekty nowych mediów*, Warszawa 2010, s. 36–37.

⁹ J.S. Nowak, *Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*, [w:] *Społeczeństwo informacyjne. Doświadczenie i przyszłość*, red. G. Bliźniuk, Katowice 2006, s. 24–33.

¹⁰ M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2011, s. 36.

¹¹ T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999, s. 53.

¹² K. Krzysztofek, M. Szczepański, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2005, s. 170.

¹³ *Encyklopedia Unii Europejskiej*, red. K.A. Wojtaszczyk, Warszawa 2004, s. 382.

¹⁴ R. Żelazny, *Ekonomia wieku informacji i wiedzy – w kierunku teorii gospodarki wiedzy i nowej specjalizacji*, [w:] *Rozwój ekonomii jako dziedziny nauki ze szczególnym uwzględnieniem tendencji do specjalizacji*, red. G. Musiał, Katowice 2011, s. 81–83.

¹⁵ P. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999, s. 22–23.

- rozwój technologii,
- budowa gospodarki wiedzy i informacji.

Drucker zauważa przy tym, że nowa rewolucja informatyczna, która trwa już od pewnego czasu i generuje przemiany cywilizacyjne, rozpoczęła się w przedsiębiorstwie, gdzie istniało największe zapotrzebowanie na informacje ekonomiczne. W niedługim czasie objęła ona swym zasięgiem wszystkie instytucje społeczne¹⁶. Techniki komunikacyjne i informacyjne (ICT) są więc nierozłącznie związane z istotą, cechami i rozwojem społeczeństwa informacyjnego. Są jego czynnikiem sprawczym, a skala zastosowań technologii informacyjnych odpowiada ich „potencjalnym możliwościom, co znajduje swój wyraz w narażaniu procesu globalizacji, a suma innowacji społecznych związanych z rozwojem technologii przekracza pewien punkt krytyczny, powyżej którego otoczenie społeczne staje się katalizatorem wyzwalającym dalszą erupcję nowych technologii i ich zastosowań”¹⁷.

Tabela 1. Kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego według Yonsji Masudy

Okres	1945–1950	1950–1970	1970–1990	1990–...
Aspekt zmian	komputeryzacja wielkiej nauki	komputeryzacja zarządzania	komputeryzacja informacji społecznej	komputeryzacja działań jednostkowych
Cel	obrona, rozwój, badania kosmosu	produkt narodowy brutto	dobrobyt, opieka społeczna	zadowolenie
Skala wartościowania	prestż narodowy	wzrost gospodarczy	dobrobyt społeczny	rozwój osobowości
Podmiot	kraj	przedsiębiorstwo	ludność	osoba prywatna
Przedmiot	przyroda	organizacja	społeczeństwo	jednostka ludzka
Nauka podstawowa	nauki przyrodnicze	nauki o zarządzaniu	nauki społeczne	nauki o zachowaniu jednostki
Wzorzec informacyjny	osiąganie celu	wydajność	rozwiązywanie problemów	twórczość intelektualna

Źródło: *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty techniczne, społeczne i polityczne*, red. L. Zacher, Lublin – Warszawa 1992, s. 160–161.

Japoński badacz Yonsji Masuda opracował natomiast całościowy plan przeobrażenia społeczeństwa w oparciu o rozwój sektora informacji i telekomunikacji, dzieląc go na cztery okresy scharakteryzowane w tabeli 1. Kolejne etapy przeobrażenia społeczeństwa określone zostały poprzez odmienne cele, różne skale wartościowania, podmiot i przedmiot zmian, podstawowe nauki zaangażowane w przemiany oraz wzorzec informacyjny dokonującej się przemiany

¹⁶ Tenże, *Myśli przewodnie*, Warszawa 2002, s. 99.

¹⁷ J. Wierzbowski, *Społeczeństwo informacyjne i gospodarka oparta na wiedzy. Koncepcja M. Castellsa a kierunki rozwojowe Polski*, Warszawa 2000, s. 27.

społeczeństwa. Jak się okazuje, we współczesnym społeczeństwie informacyjnym następuje indywidualizacja życia społecznego. Na ten aspekt rozwoju społecznego zwraca uwagę wielu badaczy, którzy jednoznacznie wskazują na technologie informacyjne, które oddziałują na społeczeństwo nie tylko bezpośrednio – poprzez upowszechnienie wykorzystania komputerów, ale przede wszystkim pośrednio – poprzez wymuszanie głębokich, dokonujących się w ogromnym tempie i niekiedy dramatycznych zmian we wszystkich sferach ludzkiej aktywności. Zmiany te charakteryzują społeczeństwo informacyjne. Są to między innymi następujące cechy:

- wysoko rozwinięty sektor usług, przede wszystkim sektor usług nowoczesnych, realizowanych z wykorzystaniem technologii internetowej (bankowość, finanse, telekomunikacja, zarządzanie), w którym może pracować nawet przeszło 80% zawodowo czynnej ludności, przy zatrudnieniu w sektorze usług tradycyjnych nieznacznie przekraczającym 10%,
- gospodarka oparta na wiedzy przy niepełnym, zmiennym i chwilowym zatrudnieniu za cenę utraty społecznej stabilizacji i wzrostu ryzyka,
- wysoki poziom scholaryzacji społeczeństwa i alfabetyzmu funkcjonalnego w społeczeństwie,
- decentralizacja społeczeństwa prowadząca do renesansu społeczności lokalnej, wyodrębnienia i upodmiotowienia jednostki ludzkiej, a w konsekwencji urozmaicenie życia społecznego dzięki indywidualizacji życia jednostki, przy tym cały ciężar niepewności i lęku o własną przyszłość spada na jednostkę.

Podstawowym zadaniem społeczeństwa informacyjnego jest oczywiście budowa infrastruktury informacyjnej.

eSpołeczeństwo wiedzy, mądrości, wartości

Społeczeństwo informacyjne to podstawa społeczeństwa wiedzy, a jednocześnie społeczeństwo wiedzy jest alternatywą dla społeczeństwa informacyjnego. Wiedza, jako osobisty stan poznania człowieka, wynikający z oddziaływania na niego obiektywnej rzeczywistości, staje się czynnikiem odkrywającym związki przyczynowo-skutkowe, pozwala na wyjaśnienie obecnych zdarzeń i przewidywanie przyszłych. Wiedza, bazując na informacji, zarazem zdecydowanie ją przekracza: hipoteza, a potem teoria naukowa pozwalają nam rozumieć i przewidywać. Informacja czysta na to nie pozwala. Ustanawiając hierarchie wartości, dochodzimy do mądrości i choć wiedza nie jest mądrością, to nie ma mądrości bez wiedzy. Wiedza bez dodanego zasobu wartości może być głucha, ślepa i szkodliwa. Jednocześnie fakt posiadania wiedzy, a nawet mądrości, nie daje jednostce wymiernych korzyści, dopiero umiejętność wykorzystania nabytej wiedzy, czyli wykształcenie przez jednostkę odpowiednich kompetencji, daje jej społecznie pożądaną perspektywę rozwoju.

Nieustający rozwój technologii informatycznych znajduje się u podstaw kształtowania nowego typu społeczeństwa, w którym rozwinięta wiedza ma być podstawą zasadniczych działań społecznych w celu osiągnięcia mądrości. Jej tworzenie, upowszechnienie i zastosowanie mają być szczególną troską gospodarek opartych na wiedzy. Jednak rozwój badań nad współczesnym społeczeństwem doprowadził do rozdrobnienia terminologicznego i powstania wielu konkurujących ze sobą teorii. I tak, na przykład, Castells używa terminu społeczeństwo sieciowe¹⁸, Drucker – społeczeństwo pokapitalistyczne¹⁹, Alvin Toffler – społeczeństwo trzeciej fali²⁰, a John Naisbitt – społeczeństwo wiedzy²¹. Każde z tych pojęć podkreśla inne aspekty nowego społeczeństwa (intuicyjnie wiązane są one silniej z pewną grupą atrybutów). Część z nich, wraz z podstawowymi wyróżnikami, przedstawiono w tabeli 2. Jeśli podstawową strukturą dojrzałej formy nowoczesności społecznej będzie – jak twierdzi Castells – sieć, to zarówno informacja, jak i wiedza/mądrość zostaną wykorzystane do jej tworzenia²². Zadaniem sieci będzie zatem zaprowadzenie minimum ładu społecznego i racjonalizacja ryzyka rozwoju. Kształtuje się obecnie nowy typ eSpołeczeństwa wartości. Człowiek bierze media we własne ręce, prowadzi dialog z mediami masowymi poprzez tworzenie wspólnych społeczności sieciowych. Henry Jenkins mówi otwarcie o interakcji starych i nowych mediów, czyli tzw. konwergencji mediów. Ludzie myślą, pracują, przetwarzają kulturę na nowe sposoby. Charakterystyczny dla nowego społeczeństwa staje się „[...] przepływ treści pomiędzy różnymi platformami medialnymi, współpraca różnych przemysłów medialnych oraz migracyjne zachowania odbiorców mediów”²³. Paul Levinson, uczeń jednego z największych autorytetów w dziedzinie mediów – Marshalla McLuhana – określa media sieciowe mianem nowych nowych mediów. Pozwalają one użytkownikom dostosować przekaz do rytmu własnego życia, dają im możliwość decydowania gdzie i kiedy z nich korzystać, dają szansę bycia zarazem konsumentem i producentem wiedzy, mają przy tym charakter społecznościowy – istnieje możliwość współpracy wielu osób²⁴.

Internet uwolnił także edukację i wiedzę od tradycyjnych form kształcenia. Uruchomienie sieci 2.0 stworzyło w stosunkowo krótkim czasie nową, dynamiczną i nieograniczoną przestrzeń dla rozwoju i wymiany naukowej oraz wielowymiarowego uczenia się. Może być ona dowolnie zapełniana nowymi zasobami naukowymi i edukacyjnymi przez użytkowników Internetu. W ten sposób staje się coraz atrakcyjniejszą alternatywą dla tradycyjnych sposobów komunikowania, współpracy i uczenia się. W tym sensie nowe technologie internetowe

¹⁸ M. Castells, dz. cyt., s. 60.

¹⁹ P. Drucker, dz. cyt., s. 45.

²⁰ A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 2003, s. 27.

²¹ J. Naisbitt, *Megatrendy*, Poznań 1997, s. 105.

²² F. Stalder, *Manuel Castells. Teoria społeczeństwa sieci*, Kraków 2012, s. 40.

²³ H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007, s. 9.

²⁴ P. Levinson, *Nowe nowe media*, Kraków 2010, s. 11–15.

(obecnie Web 3.0) stają się najpotężniejszym kreatorem współczesnej kultury – trwałych materialnych i niematerialnych wartości. Umożliwiają prowadzenie oryginalnej twórczości, udostępnianie dzieła w przestrzeni wirtualnego obiegu oraz zapewniają powszechny ich odbiór. Stworzone zostały zatem narzędzia do masowego kreowania wartości, które są dostępne dla wszystkich.

Tabela 2. Główne wyróżniki nazw społeczeństwa nowego typu

Nazwa społeczeństwa	Główne wyróżniki (atrybuty)
Spółeczeństwo informacyjne	<ul style="list-style-type: none"> – gospodarka oparta na informacji – szeroko rozwinięty sektor usług – rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych – rozwój sektora edukacji – tworzenie nowych struktur społecznych bazujących na przekazie informacji (konsumpcja informacji)
Spółeczeństwo wiedzy	<ul style="list-style-type: none"> – gospodarka oparta na wiedzy – transfer technologii i innowacyjność gospodarki – masowość edukacji – kształcenie ustawiczne (całozyciowe)
Spółeczeństwo mądrości	<ul style="list-style-type: none"> – umiejętności praktyczne bazujące na informacjach – rozumienie świata bazujące na wiedzy – zdolność do właściwego wykorzystania wiedzy oraz generowania wiedzy – wartości umocowane w tradycji i refleksji humanistycznej, czyli mądrość
Spółeczeństwo trzeciej fali	<ul style="list-style-type: none"> – zwiększenie zatrudnienia w sektorze usług – rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych – złamanie barier przestrzennych i czasowych w edukacji, ekonomii, kulturze itp.
Spółeczeństwo sieciowe	<ul style="list-style-type: none"> – sieciowa struktura gospodarki (np. <i>outsourcing</i>) – sieciowa struktura społeczna – tworzenie struktur społecznych opartych na sieciach (np. Internecie)
eSpółeczeństwo (społeczeństwo cyfrowe)	<ul style="list-style-type: none"> – media masowe z dominującym Internetem jako podstawowe narzędzie funkcjonowania całego społeczeństwa (ubiquitous computing) – produkcja, przetwarzanie, magazynowanie, przekaz i aplikacja informacji z wykorzystaniem technologii internetowych – wykorzystanie technologii internetowych WEB<i>n</i> w komunikacji społecznej – e-learning jako podstawowa forma edukacji

Źródło: opracowanie własne.

Przemiany strukturalne nauczania – otwierająca się edukacja

Dynamicznie rozwija się technologia sieciowa, którą w uproszczeniu można opisać ciągiem zmian:

Web 1.0 – jednokierunkowy przekaz – wyszukiwanie i czytanie informacji,
Web 2.0 – interaktywna komunikacja – współpraca i tworzenie wiedzy,
Web 3.0 – u-digitalizing (wszechobecna cyfryzacja) – współistnienie w sieci profesjonalistów i amatorów.

Oferowane usługi mają znaczący wpływ na przyszłościowe procesy edukacyjne. Znaczenie technologii w rozwijającej się cyfrowej edukacji (określanej tradycyjnie skrótem eLearning) jest podkreślane symboliką kolejnych kroków w jej rozwoju zgodnie z zależnością:

$$eLearning(n) = eLearning(n-1) + Web(n).$$

Coraz częściej zjawisko $eLearning(n)$ postrzegane jest nie jako przejaw nowoczesnej technologii sieciowej, ale jako zmiana w nastawieniu ludzi uczących się. To oznacza, że mamy do czynienia w kształceniu nie tylko z rewolucją technologiczną, ale także z rewolucją socjologiczną²⁵. Podmiotem systemu kształcenia staje się, w jeszcze większym stopniu, uczący się ze swoimi zainteresowaniami, możliwościami i potrzebami edukacyjnymi, zarówno zawodowymi, jak i osobistymi. Proces kształcenia i rozwoju jednostki przebiega zatem przez całe jej życie. Model ten, ukierunkowany na rozwój kreatywności i aktywności twórczej, a także na rozwój uczestnictwa społecznego, zakłada otwarcie edukacji oznaczające jej powszechne udostępnienie.

Otwarcie edukacji dokonuje się w trzech obszarach dostępności: otwarcia dostępu do zasobów edukacyjnych (Open Educational Resources), otwarcia dostępu do wiedzy (Open Access) i otwarcia dostępu do edukacyjnych kursów online (Massive Open Online Course).

Otwarte zasoby edukacyjne (Open Educational Resources – OER) tworzą nowe środowisko sprzyjające aktywności edukacyjnej. Zostały one określone w 2002 r. przez UNESCO. Po dziesięciu latach, w deklaracji paryskiej z kongresu UNESCO w 2012 r., definicja ta została doprecyzowana i obecnie OERs są rozumiane jako „materiały służące do nauczania, uczenia się oraz prowadzenia badań, znajdujące się w jakimkolwiek medium zarówno cyfrowym, jak i innym, pozostające w domenie publicznej, bądź też materiały udostępnione na wolnych licencjach, umożliwiających bezpłatny dostęp, wykorzystanie, dostosowywanie oraz dalsze rozpowszechnianie danego materiału bez żadnych ograniczeń”²⁶. OERs rozwinęły się w dużym stopniu właśnie dzięki rozwojowi technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz dostępowi do Internetu. Są one zasadniczą częścią otwartej edukacji, całokształtem działań mających na celu zneutralizowanie przeszkód w dostępie do edukacji. „Aby to osiągnąć, powszechniejszemu dostępowi do otwartych zasobów edukacyjnych i ich wykorzystaniu muszą to-

²⁵ A.M. Kuhlmann, W. Sauter, *Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software*, Berlin-Heidelberg 2008, s. 14.

²⁶ *Paris OER Declaration*, Paryż 2012, s. 1, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English_Paris_OER_Declaration.pdf [dostęp: 10.02.2017].

warzyszyć jasne standardy jakości oraz mechanizmy oceny i walidacji umiejętności i kompetencji nabytych dzięki OER. Instytucje kształcenia i szkolenia, które nie korzystają jeszcze z OER, powinny starać się nawiązać współpracę z bardziej zaawansowanymi organizacjami świadczącymi usługi edukacyjne w celu spełnienia oczekiwań osób uczących się urodzonych w epoce cyfrowej²⁷. Badanie jakości uczenia się nieformalnego i pozaformalnego jest częścią europejskiej agendy politycznej od 2001 r., kiedy to Komisja zdefiniowała uczenie się przez całe życie jako wszelkie działania edukacyjne podejmowane stale w celu pogłębienia wiedzy oraz doskonalenia umiejętności i kompetencji z uwagi na rozwój osobisty, obywatelski, społeczny lub zawodowy. Na drodze do walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego najważniejszym etapem było ustanowienie przez Parlament Europejski w 2008 r. europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie oraz w 2012 r. sformułowanie zaleceń w tej sprawie. Jednym z ważniejszych zaleceń jest opracowanie mechanizmów pozwalających „uzyskać w wyniku procesu walidacji potwierdzenie wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobytych w drodze uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, w tym w stosownym przypadku za pomocą otwartych zasobów edukacyjnych”²⁸. Dzięki temu uzyskiwane kwalifikacje są obecnie lepiej porównywalne i łatwiejsze do zrozumienia dla pracodawców, instytucji edukacyjnych, a przede wszystkim dla samych osób uczących się. „Działanie UE dotyczące walidacji, którego celem jest współpraca i koordynacja działań w państwach członkowskich, może ułatwić mobilność pracowników i osób uczących się dzięki lepszemu wzajemnemu uznawaniu umiejętności zdobytych metodami pozaformalnymi i nieformalnymi. [...] Skorzystają na tym szczególnie państwa członkowskie, w których systemy walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego nie mają silnej tradycji i zaufanie do nich jest niewielkie”²⁹.

Drugi obszar otwartego dostępu (Open Access) został zdefiniowany w deklaracji z Maryland jako akt udzielenia przez autorów prawa do darmowego i trwałego dostępu do dzieła, jego kopiowania, użycia i rozpowszechniania, łącznie z prawem do tworzenia i rozpowszechniania prac pochodnych z zachowaniem praw autorskich³⁰. Dokument ten zawiera również deklaracje grup roboczych instytucji naukowych i donatorów, bibliotekarzy i wydawców oraz na-

²⁷ *Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Strasburg 2012, s. 11, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN> [dostęp: 10.02.2017].

²⁸ *Zalecenia Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*, Dz.U. UE, nr C 398, z dn. 22.12.2012, s. 3.

²⁹ *Wniosek. Zalecenia Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*, Bruksela 2012, s. 5, http://ekspertcibolonscy.org.pl/ekspertcibolonscy.org.pl/sites/ekspertcibolonscy.org.pl/files/2012_walidacja_uczenia_sie_pozaformalnego_i_nieformalnego.pdf [dostęp: 15.02.2017].

³⁰ *Bethesda Statement on Open Access Publishing*, „JLIS.it” 2012, vol. 3, nr 2, s. 2–3.

ukowców i towarzystw naukowych. W nich zobowiązano się do popierania, rozpowszechniania i wprowadzania modelu Open Access.

Trzeci obszar powszechnego otwarcia edukacji stanowią kursy akademickie udostępniane on-line (Massive Open Online Course). Uruchomienie pierwszych odbyło się w 2007 r. Po pięciu latach, w roku 2012 nastąpiło udostępnienie już kilkuset kursów, obecnie są ich dziesiątki tysięcy. Charakterystykę trzech sztandarowych inicjatyw MOOC oferowanych w ramach trzech platform – Coursera, EdX i Udacity – przedstawiono w tabeli 3. Inicjatywy te są dostępne dla wszystkich, bez względu na wykształcenie, i choć przypominają typowe akademickie kursy, to nie dają jednak prawa do zaliczenia studiów. Są to kursy masowe, co w konsekwencji powoduje, że nie jest realizowana kontrola procesu nauczania, „a ciężar przekazywania informacji przesunięty został na materiały oraz interakcję między studentami”³¹.

Tabela 3. Przegląd pierwszych masowych otwartych kursów on-line (MOOCs)

Platforma	Udacity	Coursera	EdX
Start	Styczeń 2012	Kwiecień 2012	Maj 2012
Stowarzyszone uczelnie	Jednostka niezależna, skupiająca wykładowców uniwersyteckich oraz ekspertów pozaakademickich (m.in. pracowników Google i Microsoft)	34 uniwersytety, w tym założyciele: Stanford University, University of Michigan, Princeton, University of Pennsylvania	MIT, Harvard, UC Berkeley, University of Texas
Liczba kursów (na dzień 09.11.2012)	18	203	9
Liczba zapisanych studentów (na dzień 10.08.2012)	739 000	1 756 000	ponad 370 000

Źródło: K. Grunt-Mejer, J. Grunt-Mejer, Coursera, Udacity, EdX – czyli jak uczyć tysiące studentów na kursie w spersonalizowany sposób, [w:] *Rola e-edukacji w rozwoju kształcenia akademickiego*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2013, s. 20.

Nie ma jednego standardu dla struktury kursu MOOC. Większość z nich bazuje na filmach wykładowych, które uzupełniane są materiałami drukowanymi (PDF-y) lub prezentacjami multimedialnymi (statyczne slajdy). Prezentowane filmy najczęściej imitują stacjonarny wykład lub ćwiczenia. Podobnie jak w kursach e-learningowych, również w MOOC każdy student jest motywowany pyta-

³¹ K. Grunt-Mejer, J. Grunt-Mejer, Coursera, Udacity, EdX – czyli jak uczyć tysiące studentów na kursie w spersonalizowany sposób, [w:] *Rola e-edukacji w rozwoju kształcenia akademickiego*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2013, s. 21, http://www.e-edukacja.net/dziewiata/rola_e-edukacji_w_rozwoju_ksztal_cenia_akademickiego.pdf [dostęp: 15.02.2017].

niami. Na odpowiedź ma dokładnie tyle czasu, ile potrzebuje, by rozwiązać problem i otrzymuje natychmiastową informację zwrotną już w trakcie nabywania wiedzy teoretycznej. Wszystkie platformy oferują też miejsce do dyskusji na temat kursu. Publikowane on-line, początkowo przez uczelnie wyższe, stały się pierwszym krokiem do budowania ogólnodostępnych portali edukacyjnych. Pierwszym tego typu portalem w Polsce jest uruchomiony na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika Uczelniany Portal Edukacyjny. Obok bieżącego dokumentowania różnorodnych aktywności popularyzujących działalność naukową toruńskiej uczelni, na jego stronach można znaleźć również publicznie dostępne otwarte kursy e-learningowe³². Podobne inicjatywy podejmują też inne polskie uczelnie wyższe oraz szkoły podstawowe i średnie, które na swoich platformach e-learningowych udostępniają wybrane kursy on-line³³.

Otwarta edukacja stanowi ważny element europejskiej strategii Agenda Cyfrowa 2020. „Cyfrowa dystrybucja treści kulturowych, dziennikarskich czy kreatywnych jest tańsza i szybsza, w związku z czym umożliwia autorom i dostawcom treści dostęp do nowych i liczniejszych odbiorców. Europa musi w coraz większym stopniu tworzyć, produkować i dystrybuować treści cyfrowe na wszystkich platformach”³⁴. Na spotkaniu zatytułowanym *Open infrastructures for Open Science* w Rzymie Neelie Kroes, ówczesna Komisarz UE ds. agendy cyfrowej, w swoim wystąpieniu stwierdziła, że Unia Europejska zaczyna epokę otwartej nauki i edukacji, rozumianej nie tylko jako dostęp do danych badawczych, ale także jako dzielenie się wynikami badań³⁵. W tym sensie otwarta edukacja jest propagowana jako metoda wyrównywania szans edukacyjnych oraz zwalczania cyfrowego wykluczenia.

Podsumowanie

Proces otwierania się nauki i edukacji, na razie dość powolny, będzie jednak przyspieszał i pogłębiał się. Wynika to z korzyści, jakie społeczeństwo może odnieść z tej otwartości. Najważniejsze z nich to:

³² M. Pańka, *Otwarta edukacja na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2012, s. 164, http://www.e-edukacja.net/osma/Internet_E-learning_narzedzia_i_praktyka.pdf [dostęp: 11.02.2017].

³³ W Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie w roku 2015 została uruchomiona nowoczesna Uczelniana Platforma Edukacyjna, która obecnie udostępnia kilkadziesiąt kursów e-learningowych, jednak tylko dla studentów Akademii.

³⁴ *Europejska agenda cyfrowa 2020*. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Bruksela 2010, s. 9, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245&from=PL> [dostęp: 11.02.2017].

³⁵ Pełny tekst wystąpienia Neelie Kroes dostępny jest na stronie: http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-12-258_en.htm

- dla krajów – mniejsze nakłady na pozyskiwanie dostępu do zasobów naukowych i edukacyjnych, niwelowanie wykluczenia cyfrowego, pobudzenie gospodarki do szybkiego wykorzystania wyników badań, powszechna edukacja społeczeństwa,
- dla uczelni – lepsze zarządzanie zasobami nauki, monitorowanie i wspomaganie oceny, zakresu oraz jakości badań, generowanie nowej wiedzy, rozwój międzynarodowej współpracy naukowej i innowacyjności pracowników uczelni,
- dla naukowców – promocja na arenie międzynarodowej własnych badań naukowych, nawiązanie nowych kontaktów i współpracy, zwiększenie widoczności prac, a co za tym idzie – wzrost cytowań.

Również dla przeciętnego obywatela, osoby uczącej się przez całe życie, korzystanie z otwartej edukacji otwiera nowe perspektywy. Coraz częściej i powszechniej posługuje się on przenośnymi urządzeniami komputerowymi i podłączony jest za ich pośrednictwem bezprzewodowo do sieci Internet. W ten sposób zostaje wyposażony we wszechobecną dostępność do usług sieciowych przy wykorzystaniu różnych technologii transmisji danych w każdym miejscu i o każdej porze. W takim środowisku osoba ucząca się może nawet nie być świadoma faktu bycia edukowaną. Wszechobecna otwarta przestrzeń edukacyjna cechuje się bowiem dostępnością i gotowością. Może być uruchomiona w dowolnym momencie i miejscu, nie tylko wtedy, gdy sam uczący się intencjonalnie do niej wkracza.

Bibliografia

- Bethesda Statement on Open Access Publishing*, „JLIS.it” 2012, vol. 3, nr 2.
- Castells M., *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2011.
- Decyzja Rady z dnia 6 października 2006 r. w sprawie strategicznych wytycznych Wspólnoty dla spójności*, Dz.U. UE, nr L.2091/12, z 31.7.2006.
- Drucker P., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.
- Encyklopedia Unii Europejskiej*, red. K.A. Wojtaszczyk, Warszawa 2004.
- Europejska agenda cyfrowa 2020*. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Bruksela 2010, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245&from=PL> [dostęp: 11.02.2017].
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999.
- Grunt-Mejer K., Grunt-Mejer J., *Coursera, Udacity, EdX – czyli jak uczyć tysiące studentów na kursie w spersonalizowany sposób*, [w:] *Rola e-edukacji w rozwoju kształcenia akademickiego*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2013, http://www.e-edukacja.net/dziewiata/rola_e-edukacji_w_rozwoju_ksztalcenia_akademickiego.pdf [dostęp: 15.02.2017].

- i2010 – Europejskie Społeczeństwo Informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia*, Bruksela 2005.
- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007.
- Krzysztofek K., Szczepański M., *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2005.
- Kuhlmann A.M., Sauter W., *Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software*, Berlin-Heidelberg 2008.
- Levinson P., *Nowe nowe media*, Kraków 2010.
- Naisbitt J., *Megatrendy*, Poznań 1997.
- Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013*. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 6 września 2005 r., Warszawa 2005.
- Nowak J.S., *Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*, [w:] *Społeczeństwo informacyjne. Doświadczenie i przyszłość*, red. G. Bliźniuk, Katowice 2006.
- Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Strasburg 2012, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN> [dostęp: 10.02.2017].
- Pańska M., *Otwarta edukacja na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2012, http://www.e-edukacja.net/osma/Internet_E-learning_narzedzia_i_praktyka.pdf [dostęp: 11.02.2017].
- Paris OER Declaration*, Paryż 2012, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English_Paris_OER_Declaration.pdf [dostęp: 10.02.2017].
- Stalder F., *Manuel Castells. Teoria społeczeństwa sieci*, Kraków 2012.
- Strategia Lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Warszawa 2002.
- Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020*, Bruksela 2010, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PL:PDF> [dostęp: 2.03.2017].
- Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 2003.
- Van Dijk J., *Społeczne aspekty nowych mediów*, Warszawa 2010.
- Wierzbowski J., *Społeczeństwo informacyjne i gospodarka oparta na wiedzy. Koncepcja M. Castellsa a kierunki rozwojowe Polski*, Warszawa 2000.
- Wniosek. Zalecenia Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*, Bruksela 2012, http://ekspercibolonscy.org.pl/ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2012_walidacja_uczenia_sie_pozaformalnego_i_nieformalnego.pdf [dostęp: 15.02.2017].
- Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek Strategii Lizbońskiej*, Bruksela 2005.

- Spółeczeństwo Informacyjne. Aspekty techniczne, społeczne i polityczne*, red. L. Zacher, Lublin – Warszawa 1992.
- Zalecenia Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*, Dz.U. UE, nr C 398, z dn. 22.12.2012.
- Żelazny R., *Ekonomia wieku informacji i wiedzy – w kierunku teorii gospodarki wiedzy i nowej specjalizacji*, [w:] *Rozwój ekonomii jako dziedziny nauki ze szczególnym uwzględnieniem tendencji do specjalizacji*, red. G. Musiał, Katowice 2011.

Structural changes of teaching in eSociety

Summary

The beginning of development of information society in Europe dates back to the year 1994, when Martin Bangemann's Report was published. Since that time the European Union has undertaken a lot of initiatives, plans of actions and strategies forming directions of development of Inclusive European Information Society. All of them result from the assumption that information is a commodity in today's society, which is perceived as particular immaterial good, which is even more precious than tangible goods. This article analyses these assumptions in the context of development of information and telecommunication sector as well as revolutionary changes that are generated in all spheres of human activity, also these related to education. Hence, education is more and more often based on open educational sources, open access to publications and mass open courses. The article describes also areas of opening up education, which have shaped omnipresent space for life-long learning for a decade.

Keywords: education, open education, information society, technologies of teaching, pupil.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.03>

Maria JANUKOWICZ

Bliskość Internetu a obcość książki z perspektywy nauczycieli i uczniów

Słowa kluczowe: cyberprzestrzeń, książka, kultura czytelnicza.

Wprowadzenie

Czynnikiem determinującym rozwój wielu dziedzin życia na świecie jest informacja. Gromadzenie, przetwarzanie i wymiana informacji w XXI wieku jest tak dynamicznym procesem, że społeczeństwa nabrały już charakteru społeczeństw informacyjnych. Każdego dnia potrzebujemy coraz więcej informacji, choć ich jakość nie zawsze odpowiada kanonowi prawdy. Zwykle mają one sens, gdy „przyjmujemy je jako wartościową wiadomość, dzięki której można dokonać ewentualnej zmiany postawy, a zwłaszcza zmniejszyć poczucie niepewności. Informacje przestają być wtedy zbiorem wiadomości, a zaczynają się stawać umiejętnością zadawania pytań o sens wiadomości”¹. Szczególną siłę sprawczą mają wtedy, gdy zostają przyswojone jako pożądaný „towar” informacyjny i zmieniają się w wiedzę. Poziom tej wiedzy zależy nie tylko od jakości przyswajanej informacji, ale też od środków ich przekazu oraz od źródeł. W dobie przyspieszenia technologicznego powszechnym źródłem informacji jest Internet, który wyróżnia „niezwykłą zasobność, interaktywność i powszechność”². Przy niewielkich nakładach można mieć dostęp do szerokiego pasma informacji z całego świata. Z najnowszego raportu dotyczącego Internetu oraz mediów społecznościowych w Polsce i na świecie wynika, że użytkownikami Internetu jest 3,42 mld ludzi na świecie, czyli 46,0% globalnej populacji. W Polsce penetracja Internetu wynosi obecnie 67,0%. Średni czas, jaki Polacy spędzają codziennie

¹ A. Krzywka, *Informacja – wiedza – mądrość*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 2, s. 7.

² A. Zwoliński, *W sieci Internetu*, „Wychowawca” 2003, nr 6, s. 3.

w internecie, wynosi 4,4 godziny na komputerach, a 1,3 godziny na urządzeniach mobilnych³. W świetle tych danych nasuwa się pytanie, jakie miejsce zajmują w życiu społeczeństw informacyjnych źródła dokumentalne, zwłaszcza piśmiennicze. Czy ludzie jeszcze z nich korzystają? To pytanie pragnę odnieść do grupy nauczycieli i uczniów szkół gimnazjalnych. W tekście stawiam tezę, że książka jest źródłem, z którego rzadko korzystają obydwie grupy społeczne. Wybory czytelnicze nie koncentrują się już wokół literatury pięknej. Gaśnie też motywacja do czytania tekstów drukowanych. O ile o spadku czytelnictwa wśród uczniów mówi się już od 2000 roku, o tyle wydaje się, że utrzymywanie tezy, jakoby nauczyciele czytali dużo i często, również jest nieuzasadnione, nie znajduje bowiem potwierdzenia w rzeczywistości. Dla zweryfikowania powyższych tez posłuży się metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki ankiety w odniesieniu do 100 gimnazjalistów i 50 nauczycieli. Otrzymane wyniki badań traktuję jako przyczynek do szerszej dyskusji nad stanem czytelnictwa nie tylko młodego pokolenia, ale również osób młodzież edukujących.

Cyfrowi tubylcy (uczniowie) już nie czytają

Młode pokolenie gimnazjalistów to cyfrowi tubylcy, których fascynują nowoczesne technologie i wirtualne przestrzenie. T. Goban-Klas pisze o nich, że jest to „pokolenie, któremu puls bije szybko. Bombardowani obrazami mają stałą, niesłabnącą potrzebę odbierania nowych wrażeń”⁴. Nazywani często pokoleniem sieci, poznają świat poprzez ekrany laptopów, komputerów, telefonów komórkowych. Świat cyfrowy jest ich naturalnym środowiskiem życia. Nazywa się ich pokoleniem „kciuka”, pokoleniem „kopiuj-wklej”, które ma niesłychane umiejętności techniczne w wyszukiwaniu informacji. Dlatego „szkoła nie powinna uczyć, kim był Platon, tylko [...] jak filtrować informacje. Człowiekiem kulturalnym nie jest ten, kto zna datę urodzin Napoleona, ale ten, kto potrafi ją znaleźć w ciągu minuty”⁵. Nie prowadzi to jednak do kształcenia umysłu. Cyfrowe media sprzyjają odciążaniu pamięci i ograniczaniu samodzielnego myślenia. Nie musimy kodować w pamięci szeregu faktów, zdarzeń, wystarczy, że nacisniemy klawisz „zapisz” i ponownie wszystko odnajdujemy w sieci. Ta czynność jest prosta dla człowieka, ale dla mózgu jest destrukcyjna. „Z czasem pozbawiamy się w ten sposób fachowej wiedzy, tak bardzo potrzebnej dla rozsądnego obchodzenia się z internetem. To z kolei odbiera nam możliwość samodzielnego myślenia (w sieci i nie tylko) oraz korzystania z własnej pamięci [...]”.

³ Źródło: <https://mobirank.pl/2016/01/27/mobile-digital-w-polsce-na-świecie-2016> [stan z 21.01.2017].

⁴ T. Goban-Klas, *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*, [w:] *Media i edukacja w dobie integracji*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2002, s. 46.

⁵ M. Jędrzyk, *Wszyscy mamy paranoję*, „Książki. Magazyn do Czytania” 2011, nr 2.

Przyjmując taką postawę wobec internetu i przyzwyczajając się do korzystania z sieci, pozbawiamy się ostatecznie kontroli nad własnym myśleniem⁶. Brakuje tej świadomości młodemu pokoleniu. Surfowanie po cyberprzestrzeni jest dla nich tak pasjonujące, że żadna książka nie jest w stanie zrównoważyć wrażeń płynących z komputerowych ekranów. I choć Albany uważa, że „książki są mądrzejsze od ludzi, z którymi się spotykamy”⁷, to dla nich mądrość płynie z sieci.

94,6% badanych przez autorkę gimnazjalistów podaje, że w ciągu roku szkolnego czyta wyłącznie lektury szkolne. Nie czyni tego z motywacji wewnętrznej. To obowiązek, którego nieprzestrzeganie łączy się z ocenami mierzonymi. Młodzi nie czytają lektur z przyjemnością, bo treści w nich zawarte nie są dla nich interesujące, są wręcz nieaktualne. Słowo „lektura” jest dla nich synonimem nudnej książki. Poza lekturami szkolnymi nie czytają w ciągu roku szkolnego żadnych innych książek, bo nie mają na to czasu. Wciąż myślą o tym, jak wygospodarować go na aktywność w cyberprzestrzeni. Skoro przeciętny czas nastolatka spędzany online wynosi 3 godziny dziennie⁸, nietrudno zauważyć, że nie ma już czasu na czytanie książek. Ta sytuacja tylko w niewielkim stopniu zmienia się podczas wakacji, ferii, dni wolnych od nauki. Niestety, tylko 23,8% uczniów czyta wówczas książki. Młode pokolenie gimnazjalistów mało czyta. Zdaniem M. Bauerleina, „młodzi użytkownicy [...] pobierają i wysyłają pliki, surfują i rozmawiają na czatach, postują i projektują, ale nie potrafią analizować skomplikowanych tekstów, zapamiętywać faktów [...], wyciągać wniosków z historii, pisać bez błędów ortograficznych”⁹. Nie potrafią, bo komputery wyręczają ich w pracy umysłowej. Uwaga, gibkość, namysł, refleksja wyzwala się i kształtują wyłącznie podczas czytania tekstów drukowanych. Te jednak gimnazjaliści w niewielkim stopniu preferują, co skutkuje obniżaniem się kultury czytelniczej. „Prowadzący obszerne badania H. van der Lahr stwierdza, [...] iż w ostatnich 15 latach wartość lektury książki spadła bardzo wyraźnie [...]. Amerykańscy naukowcy Jerome i Dorothy Singer prowadzący także obszerne badania w tej kwestii stwierdzają, że dzieci, którym wcześniej dużo opowiadano i które wcześniej uczyły się czytać, rozwijają lepiej nie tylko język, lecz także bardziej precyzyjne wyobrażenia o świecie, a aktywni czytelnicy to ludzie aktywnie myślący. Kwestia ta jest superważna, albowiem społeczeństwo epoki informacji i jego rzeczywistość medialna wymagają sprawnego czytelnika, czytającego odbiorcy i dobrze rozwiniętą świadomością językową”¹⁰. Do tego, aby

⁶ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, Słupsk 2016, s. 95–96.

⁷ *Złote myśli. 1398 rad, aforyzmów i drogowskazów dla każdego*, oprac. A. Kajzerek, Katowice 2003, s. 43.

⁸ *Raport z badań CBOS. Młodzież a internet 2013*, www.uzaleznieniabehawioralne.pl/raporty-z-badan/młodzież-a-internet-raport-z-badan-cbos [stan z 14.01.2017].

⁹ Za: D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość*, Warszawa 2010, s. 44–45.

¹⁰ Za: J. Miąso, *Cyberprzestrzeń wyzwaniem dla głębi bytowania i poznawania w nurcie krytycznego realizmu filozoficznego (kształcenie filozoficzne – konieczność chwili)*, [w:] *Cyberprzestrzeń i edukacja*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2012, s. 48–49.

być czytany, nie wystarczą lektury szkolne, które często przyswajane są w formie ekranizowanej. Ambitna książka mieszcząca się w kanonie literatury pięknej staje się dla gimnazjalistów przeżytkiem. Ich zainteresowania czytelnicze oscylują wokół książek fantasy (np. Harry Potter), opisujących prawdziwe historie nastolatków (np. *Pamiętnik narkomanki*), książek o tematyce miłosnej. Mają na nie czas w okresie wakacji, na co dzień bardziej od książek szanują nośniki informacji. Nie pociągają ich bohaterowie literaccy, bo elektroniczni przyjaciele są bardziej interesujący. Tak oto umiejętność przekładania kolejnych stron książki ustępuje miejsca umiejętności klikania.

Gimnazjaliści nie należą też do osób zainteresowanych literaturą popularno-naukową. Badania autorki dowodzą, że tylko 14,5% respondentów sięga po ten rodzaj literatury. Zachęcają do tego zwykle nauczyciele, skłaniając do korzystania z encyklopedii, biuletynów, informatorów z różnych dziedzin życia. Ale młodzi wolą sięgać do Internetu niż naukowego periodyku, który trzeba wyszukać w domowej biblioteczce lub pójść do biblioteki. To miejsce też traci dla nich na wartości. Wizyta w bibliotece wiąże się najczęściej z wypożyczaniem lektur szkolnych. Zatrważająco wysoki jest odsetek uczniów niekorzystających w ogóle z biblioteki (47,4%). To może oznaczać, że wszelkie informacje czerpią oni z sieci, choć niektóre pozycje pożyczają od rówieśników, znajomych, a inne mają w domach rodzinnych. Symptomatyczny natomiast jest fakt stosunkowo dużego zainteresowania poradnikami, na co wskazuje 18,6% gimnazjalistów. Na rynku wydawniczym jest bogata oferta kolorowych czasopism dla młodzieży. Przyciągają one paletą barw, krzykliwymi tytułami, dodatkami w postaci kalendarzyków, breloczków, ale przede wszystkim zawierają treści związane z ich zainteresowaniami. Chłopcy czytają poradniki zawierające tematykę samochodową, sportową, komputerową, łącznie z serią komiksów z ulubionymi bohaterami. Dziewczęta szukają informacji o ulubionych autorach, muzykach, nowinek ze świata mody. Ale też w zależności od zainteresowań obie płcie czytają poradniki, w których znajdują się treści związane z hodowlą zwierząt domowych, roślin egzotycznych, kuchnią orientalną. Poradniki to lekka, przyjemna w odbiorze lektura, niewymagająca wysiłku intelektualnego. Wszystko ma tu formę newsów zaopatrzonych w kolorowe ilustracje o charakterze relaksującym.

Badania autorki jednoznacznie pokazują, że bezkonkurencyjnym źródłem informacji jest dla uczniów Internet. Już dzieci w wieku przedszkolnym zaczynają naukę czytania od tekstów na iPodach, a nie od książek drukowanych. Jakie mogą być tego konsekwencje? M. Spitzer uważa, że „zbyt częste klikanie różnego rodzaju linków podczas czytania może skutkować utratą wątku i koniecznością przeczytania całego rozdziału od nowa”¹¹. To może rozpraszać uwagę czytającego i wywoływać u niego frustrację. Takich objawów nie dostrzega się przy czytaniu książek, zwłaszcza literatury pięknej. Niestety, w dzisiejszych czasach,

¹¹ M. Spitzer, dz. cyt., s. 191.

jak pisze Mark Twain, „klasyka – książka to rzecz, którą wszyscy chwalą, ale nikt jej nie czyta”¹².

Cyfrowi imigranci (nauczyciele) jeszcze czytają

W funkcjonowaniu i efektywności edukacji narodowej strategiczną rolę spełnia nauczyciel. Powszechnie twierdzi się, że „nauczyciele to osoby, których profesjonalna działalność obejmuje przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw i umiejętności, które są sprecyzowane w formalnych programach kształcenia dla uczniów i studentów określonych instytucji edukacyjnych. Kategoria «nauczyciel», dotyczy jedynie pracowników, którzy prowadzą bezpośrednio kształcenie uczniów”¹³. Wiąże się to z posiadaniem szeregu kompetencji, które czynią nauczyciela osobą sprawną zawodowo. Ale wymagają one nieustannego treningu, bo rzeczywistość edukacyjna wciąż ulega zmianie. Podążanie za wyzwaniami cywilizacyjnymi wymaga od nauczycieli mądrości. Jednym z jej przymiotów jest nieustanne zdobywanie i pogłębianie wiedzy. Mądrość może osiągnąć tylko ten nauczyciel, który „posiada wysoki poziom inteligencji, rozumianej jako zdolność prawidłowej oceny zjawisk i rzeczy w otaczającym go świecie, chętny do przyjmowania pouczeń i rad kierowanych o niego ze strony innych ludzi oraz podejmujący wysiłek stałego nabywania wiedzy”¹⁴. Jednym z zasadniczych jej źródeł są książki. Ale czy współcześni nauczyciele czytają je? Żyją przecież w cywilizacji obrazu, są świadkami boomu audiowizualnych środków masowej komunikacji, realizują lekcje z wykorzystaniem najnowszych technologii, prowadzą e-dzienniki, czytają e-booki. A. Przeclawska uważa, że społeczeństwa współczesne są wyraźnie podzielone na ludzi czytających dużo i nieczytających wcale¹⁵. Którą z grup mogą zatem reprezentować nauczyciele? Aby odpowiedzieć na to pytanie, odwołam się do własnych badań empirycznych.

Pomimo szerokiego wachlarza form czytania książek, takich jak e-booki czy audiobooki, zdecydowana większość nauczycieli, bo 81,7%, w dalszym ciągu najchętniej sięga po książkę w tradycyjnej formie. Jeden z respondentów pisze: „cenię sobie bliski kontakt z papierową książką. Szelest przewracanych kolejnych stron przypomina mi młodość i przenosi do czasów, które bezpowrotnie przeminęły”. Trudno nie zgodzić się z przytoczoną wypowiedzią, bo książka w tradycyjnej formie to swoisty łącznik z jej autorem. Pomimo iż postęp technologiczny daje nam wiele możliwości, to jednak nowoczesne formy czytania

¹² A. Kajzerek, dz. cyt., s. 55.

¹³ *Pedagogika*, t. 2, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 295.

¹⁴ J. Kułaczkowski, *Człowiek mądry wzorem wychowania. Według Księgi Przysłów*, Warszawa 2010, s. 57.

¹⁵ A. Przeclawska, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 93.

książek w postaci e-booków wybiera zaledwie 6,0% badanych nauczycieli, a formę czytania w postaci audiobooków – tylko 2,7% osób. W przyszłości sytuacja ta może diametralnie się zmienić, kiedy zawód nauczyciela zasili młode pokolenie cyfrowych tubylców. Dziś wciąż jeszcze nauczyciele pozostają w grupie cyfrowych imigrantów, dla których większą wartość ma książka tradycyjna. Częstotliwość sięgania po nią jest zróżnicowana. W ciągu roku szkolnego 66,5% nauczycieli deklaruje, że czyta jedną książkę w miesiącu. Duży odsetek, bo 17,3% respondentów, ma kontakt z książką tylko raz na pół roku. Osób, które czytają jedną książkę w tygodniu, jest zaledwie 16,2% z ogółu badanych nauczycieli. Czy te wyniki badań mogą niepokoić? Z pewnością tak, bo oczekiwania w zakresie poziomu czytelnictwa, jeśli chodzi o nauczycieli, są zdecydowanie wyższe. Surowo pod tym względem oceniają ich uczniowie. Jeden z nich pisze: „nigdy nie widziałem żadnego nauczyciela czytającego książkę na przerwach lub na wolnej lekcji. Jeśli nauczyciele mają coś w ręku, to jedynie telefon komórkowy”. Dopełnia ten obraz jeszcze kolejna wypowiedź ucznia: „nauczyciele poza językiem polskim nie rozmawiają z nami o literaturze, nie polecają żadnych książek ani czasopism związanych z ich przedmiotem”. Szkoła nie jest więc miejscem, w którym nauczyciele uzewnętrznialiby swoje zainteresowania czytelnicze. Czynią to z większym efektem podczas wakacji. 60,2% nauczycieli czyta wówczas 1–2 książki w ciągu miesiąca. Ale 11,9% nauczycieli nie czyta w tym okresie żadnej książki. O ile niższą częstotliwość czytania książek w ciągu roku szkolnego można tłumaczyć natłokiem obowiązków szkolnych związanych z pracą zawodową, koniecznością sprawdzania prac pisemnych uczniów oraz wypełnianiem dokumentacji związanej z podejmowanymi działaniami szkolnymi, o tyle trudno podać argumenty i wskazać przyczyny decydujące o braku aktywności czytelniczej w czasie wakacji. Gdyby kierować się tym, że „głównym motywem sięgania po książki jest praca zawodowa czy własne potrzeby intelektualne”¹⁶, to u nauczycieli te motywy nie są dostatecznie zintensyfikowane.

Dokonując analizy rodzaju książek, w których rozczytują się nauczyciele, można zauważyć, że dominującym gatunkiem jest literatura piękna, na którą wskazało 48,4% nauczycieli. Nie należy jej jednak wiązać z dziełami A. Mickiewicza, J. Słowackiego czy I. Kraszewskiego. Gusta nauczycieli oscylują wokół takich autorów, jak: Paulo Coelho, John Irving, Richard Paul Evans. Te wybory nie są przypadkowe, albowiem dokonują ich w większości kobiety, które poszukują powieści lekkich, poruszających problematykę życia codziennego, bliskich sercu każdego człowieka. Badane nauczycielki cenią sobie powieści, których bohaterowie są uwikłani w miłość, zdradę, walkę ze śmiercią. To książki, które pozwalają na refleksję, dodają otuchy w przewycięzaniu codziennych problemów. Coraz więcej nauczycieli, zwłaszcza młodych, poszukuje własnego stylu, swojej tożsamości czytelniczej. Zaskakujące jest to, że tylko 19,1% spo-

¹⁶ R. Stanek-Kozłowska, *Miejsce czytelnictwa w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel i szkoła*, red. H. Kretek, Mysłowice 2007, s. 175.

śród nich korzysta z literatury popularnonaukowej, a jeszcze mniej, bo tylko 3,8%, sięga po literaturę naukową. To oznaczałoby, że wiedzę o otaczającym świecie czerpią oni z innych źródeł. Symptomatyczny jest fakt, że nauczyciele wolą czytać czasopisma aniżeli książki. 97,4% badanych nauczycieli to czytelnicy różnego rodzaju czasopism. Zważywszy na to, że badaną próbę stanowią osoby płci żeńskiej, nie dziwi fakt, że 65,9% spośród nich czyta czasopisma przeznaczone głównie dla kobiet („Twój Styl”, „Cosmopolitan”, „Glamour”). Znajdują w nich artykuły o tematyce związanej z modą, z życiem celebrytów, porady kulinarne, kosmetyczne, lekarskie. Utrudzone pracą zawodową, poszukują czasopism odpężających je, relaksujących, wyzwalających pozytywne emocje.

Niewielki odsetek badanych, bo 11,5% ogółu, czyta czasopisma informacyjne, które wyposażają ich w aktualną wiedzę o świecie. Zaskakująco niski jak na nauczycieli jest stopień zainteresowania czasopismami psychologicznymi (5,0%). Wciąż poprzestają oni na tej wiedzy, w którą zostali wyposażeni na studiach. Tymczasem postęp cywilizacyjny generuje problemy wymagające aktualizacji wiedzy psychologicznej w obszarze edukacji. W sposób przystępny wyjaśniane są te kwestie w takich czasopismach, jak: „Charaktery”, „Sens”, „Psychologia w Szkole”. Niestety, tylko nieliczni nauczyciele po nie sięgają. Jeszcze niższy wskaźnik czytelnictwa odnotować można w odniesieniu do czasopism pedagogicznych (2,6%). Choć na rynku wydawniczym jest szeroki wachlarz czasopism o tej tematyce, np.: „Głos Pedagogiczny”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Nowa Szkoła”, to nauczyciele bardzo rzadko z nich korzystają. To dość kuriozalna sytuacja, bo „czasopisma pedagogiczne stanowią obok książek metodycznych podstawowe źródło samokształcenia nauczycieli”¹⁷. W pracy zawodowej za bardziej przydatne uznają oni jednak książki metodyczne, choć częstotliwość korzystania z nich też nie jest zadowalająca. Tylko 13% badanych nauczycieli korzysta z nich bardzo często. Większość, bo 45,8%, korzysta z nich rzadko, a 3,7% nauczycieli w ogóle nie odwołuje się do nich. Nauczyciele nie wykazują większego zainteresowania czasopismami, które skorelowane są z ich pracą zawodową. Pozostają w nurcie czasopism o tematyce kulturalnej, rozrywkowej, z naciskiem na teksty skierowane do kobiet. Co sprawia, że nauczyciele posiadają takie preferencje czytelnicze? W dużej mierze czynniki zewnętrzne, ważną rolę odgrywają środki masowego przekazu, które wpływają na ich podświadomość. Philip Kotler, autor licznych publikacji z dziedziny marketingu, twierdzi, że „wyniki badań prowadzonych na całym świecie udowodniły, jak silny wpływ na nasze wybory ma skutecznie prowadzona reklama i wzbudzenie w nas chęci posiadania tego akurat produktu”¹⁸. Można to odnieść także do książek, czasopism czy filmów. Im intensywniej prowadzona jest kampania reklamowa książki w środkach masowego przekazu, tym więcej osób, w tym nauczycieli, decyduje

¹⁷ Tamże, s. 164.

¹⁸ P. Kotler, *Kotler o marketingu: Jak kreować i opanować rynki*, Kraków 1999, s. 89.

się po nią sięgnąć. Podobnie rzecz się ma z czasopismami, które reklamowane są z dużo większą częstotliwością aniżeli książki.

Konkluzja

Badania empiryczne autorki dowodzą, że cyfrowi tubylcy, jakimi są współcześni uczniowie, w coraz mniejszym stopniu pochylają się nad lekturą książki. Nie stanowi ona dla nich źródła wiedzy, wszelkie informacje czerpią z Internetu. Gdyby nie obowiązek czytania lektur szkolnych, książka byłaby dla nich zupełnie obcym przedmiotem, rzeczą stanowiącą relikwyt czasu. Póki co, inną postawę zajmują nauczyciele, którzy wciąż sięgają po tradycyjną książkę. Choć nie należą do osób w ogóle nieczytających, to niestety nie należą też do grupy osób czytających dużo. Częściej w ich rękach są telefony komórkowe aniżeli książki. Poza współczesną literaturą piękną zaczytują się w czasopismach, które nie mają znamion literatury fachowej. Preferują teksty lekkie, niewymagające wysiłku intelektualnego. Podążają powoli za uczniami, choć nie tracą jeszcze chęci czytania tekstów drukowanych.

Bibliografia

- Cyberprzestrzeń i edukacja*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2012.
Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
Jędrysik M., *Wszyscy mamy paranoję*, „Książki. Magazyn do Czytania” 2011, nr 2.
Kotler P., *Kotler o marketingu: Jak kreować i opanować rynki*, Kraków 1999.
Krzywka A., *Informacja – wiedza – mądrość*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 2.
Kułaczkowski J., *Człowiek mądry wzorem wychowania. Według Księgi Przysłów*, Warszawa 2010.
Media i edukacja w dobie integracji, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2002.
Nauczyciel i szkoła, red. H. Kretek, Mysłowice 2007.
Pedagogika, t. 2, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.
Spitzer M., *Cyfrowa demencja*, Słupsk 2016.
Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość*, Warszawa 2010.
Złote myśli. 1398 rad, aforyzmów i drogowskazów dla każdego, oprac. A. Kajzerrek, Katowice 2003.
Zwoliński A., *W sieci Internetu*, „Wychowawca” 2003, nr 6.

Źródła internetowe:

- www.uzaleznieniabehawioralne.pl/raporty-z-badań/mlodziez-a-internet-raport-z-badań-cbos.
<https://mobirank.pl/2016/01/27/mobile-digital-w-polsce-na-swiecie-2016>.

The immediacy of the Internet as well as unfamiliarity with books from the perspective of teachers and students

Summary

The author shares her reflections on the role of books in the life of contemporary middle school students and their teachers. According to the author, the empirical research identifies that middle school students do not read books at all, except for required reading. Nowadays for many people, the Internet has been replacing books. Surfing the Internet, browsing electronic texts and identifying with electronic heroes seem so fascinating and exciting that the importance of reading books has decreased considerably. Moreover, there has been a growing concern that reading culture among the teachers has waned significantly. Although they aren't considered digital natives, they do not show too much interest in books. This results from the fact that they tend to be more interested in reading magazines than fiction. The research reveals that declining interest in reading both fiction and popular science literature can be noticed in two research groups.

Keywords: cyberspace, book, reading culture.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.04>

Edyta SKOCZYŁAS-KROTLA

Pamięć w książkach dla młodych czytelników – kontekst wychowawczy

Słowa kluczowe: pamięć, pamiętka, obiekt pamięci, literatura dla dzieci, wychowanie, przeszłość.

Wstęp

Znaczące miejsce w procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkole zajmuje edukacja literacka najmłodszego odbiorcy. Jej zadaniem jest „wprowadzanie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury”¹. Uczniowie poznają lektury, które nie tylko stanowią źródło przeżyć, ale prezentują rzeczywistość daleką i bliską, dawną i współczesną. Właściwie dobrane teksty bez wątpienia przyczyniają się do „kształtowania wartościowych społecznie cech osobowości”² u dzieci. W związku z bogactwem tematyki, zjawisk, postaci, motywów prezentowanych w tzw. literaturze czwartej, jej ogromna rola jest niepodważalna w procesie wychowania, rozumianym jako „odkrywanie prawdy o człowieku, jego wymiarze fizycznym, moralnym, intelektualnym, estetycznym, społecznym i religijnym z uwzględnieniem jego wszechstronnego i harmonijnego rozwoju”³.

W artykule przedmiotem zainteresowania będą wybrane pozycje prozatorskie współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży, w których pojawia się wątek

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną..., Dz.U. 2017 r., poz. 356.

² *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, red. J. Karbowniczek, Warszawa 2014, s. 84.

³ Tamże, s. 275.

pamięci, zróżnicowanej i obejmującej różne postacie, wydarzenia, obiekty, sytuacje. Dwa główne pytania postawione przed ekscerpcją tekstów literackich brzmią:

- kto/co stanowi obiekt pamięci bohaterów książek dla dzieci?
- jakie przesłanie wychowawcze mają omawiane pozycje?

Analiza zawartości treści książek pozwoli odpowiedzieć na założone pytania i sformułować wnioski.

1. Pamięć o żyjących członkach rodziny

Bohaterowie książek dla dzieci uczestniczą w różnorodnych sytuacjach życiowych. Należą tu m.in. wspólne chwile spędzone w gronie rodzinnym, wakacyjne eskapady, radosne zabawy całej rodziny. Zapadają one w pamięć bohaterów literackich, budzą rozrzewnienie: „Daniel pamiętał uścisk dłoni ojca, który trzymał go za rękę, gdy tak szli razem obok siebie”⁴. W odniesieniu do żywych członków rodziny postawy pamięci i szacunku wynikają z chęci sprawienia krewnym radości, podkreślenia ich ważnej roli, docenienia codzienności i wspólnoty: „Eryk nie wytrzymał i zapytał ją wprost, dlaczego jest ciekawa takich całkiem zwyczajnych rzeczy. Pyta o szkołę, o taty nowy projekt budowlany i przepis na krewetki [...] babcia odparła wtedy, że zwyczajne rzeczy są niezwykłymi przygodami”⁵. Z lektury wynika, że relacje z innymi są niezbędne, że dają zadowolenie i szczęście. Wspólnie spędzony czas ma nieocenioną wartość, wtedy tworzą się więzi i relacje rodzinne, stanowiące wielkie bogactwo. Nie wolno ich zaprzepaścić, lecz należy dbać i pielęgnować przez następne pokolenia.

Okoliczności do okazywania pamięci są zróżnicowane. Mogą przybierać charakter świecki albo należeć do uroczystości religijnych. Okazją do pamiętania o bliskich są święta prywatne: urodziny, imieniny, rocznice. Bohaterowie literaccy wyrażają pamięć poprzez życzenia, serdeczne gesty oraz przedmioty materialne: „babcia, mama i tato odśpiewali życzenia na melodię ulubionej piosenki Eryka”⁶, „po buziakach, życzeniach i szalonym koncercie [...] na stole pojawiły się trzy pięknie zapakowane prezenty”⁷.

Ciekawy zwyczaj funkcjonował w jednej z rodzin książkowych: „odkąd pamiętał, podarunkiem imieninowym był wyuczony na pamięć wiersz. Starsza wprowadziła taki zwyczaj. Dominik w dniu imienin ojca wstawał wcześniej i recytował przygotowany utwór. Starszy słuchał, leżąc jeszcze na tapczanie. Nie krył wzruszenia i łez, które pojawiały mu się wtedy w oczach. Dominik pamiętał, że pierwszym prezentem był wiersz: *Kto ty jesteś?* W miarę upływu lat

⁴ E. Biela, *Grzeszki ministranta*, Kraków 2009, s. 125.

⁵ B. Kosmowska, *Nieźle ziółko*, Łódź 2016, s. 7–8.

⁶ Tamże, s. 38.

⁷ Tamże, s. 38–39.

utwory stawały się coraz dłuższe. Wpierw podsuwała je synowi Starsza, a potem już Dominik sam je wyszukiwał⁸.

Lektura daje możliwość rozwijania sfery emocjonalnej i uczuć w stosunku do najbliższych. Dominik darzy ojca uczuciem i dlatego chce uczcić jego święto. Upominek, jaki ofiaruje ojcu, jest cenny dlatego, że chłopiec musi weń włożyć własny wysiłek i czas. Przykład stanowi cenną odpowiedź dla młodego czytelnika. Wskazuje, że prezent nie musi być kosztowny, że dziecko, któremu brak własnych środków finansowych, może również sprawić radość bliskim i okazać pamięć. Postawa bohatera książkowego może okazać się wzorem dla dzieci i pozytywnie oddziaływać na zachowania młodych czytelników. Ważne jest, aby doszli oni do prawdy, iż najcenniejszy dar dla drugiego człowieka to ofiarowany mu czas, uwaga i własny wysiłek: „można kupić bliskiej osobie na Gwiazdkę samochód albo naszyjnik z brylantów; wcale nie wykluczam, że prezenty tego kalibru mogą być dowodem szczerych i czułych uczuć [...] to, co z najlepszą wolą i staraniem wykonamy sami, własnymi rękami, z myślą o sprawieniu kochanej osobie wielkiej radości – to jest właśnie Prezent Idealny”⁹. To ogromne wyzwanie dla dorosłych, aby ustrzec powierzone im dzieci przed konsumpcjonizmem i poprzez lekturę, najlepiej w połączeniu z osobistym przykładem, przekazywać prawdę, iż najważniejsze jest własne zaangażowanie w przygotowanie upominku, a nie jego cena rynkowa.

2. Pamięć dziecka o zmarłych – bliskich i spoza kręgu rodziny

Egzystencja ludzka nie jest wolna od wydarzeń trudnych (śmierć bliskiej osoby, rozstanie, odrzucenie, choroba), o których chciałoby się zapomnieć, lecz nie przychodzi to łatwo. Odejście osoby bliskiej jest obciążającym przeżyciem dla dziecka. Podobnie jak dorosły ma ono prawo do przeżywania na własny sposób bólu po śmierci kochanej osoby. Pomoc w pokonaniu traumy związanej ze śmiercią stanowią wspomnienia o zmarłych: „jak bardzo zatęsknię, to czytam swój komiks i wszystko mi się przypomina. Nasze rozmowy i zabawy...”¹⁰. Obejmują one najczęściej dziadków i babcie. W pamięci wnuków pozostają przede wszystkim te ciekawe, niezwykłe, ale i codzienne chwile spędzone razem: „Pamiętam, jak mnie zabrałeś do wesołego miasteczka i jak jeździliśmy tą dużą kolejką, aż mi się zrobiło niedobrze [...]. Pamiętam, że razem zasnęliśmy na jakimś nudnym filmie w kinie [...]. Pamiętam, że stroiliśmy miny, kiedy babcia smażyła wątróbkę na kolację, że przeklinaliśmy tylko wtedy, kiedy ona tego nie słyszała, że kiedyś wybraliśmy się na cały dzień na ryby i nic nie złowiliśmy”¹¹.

⁸ E. Biela, dz. cyt., s. 77.

⁹ M. Musierowicz, *Na Gwiazdkę*, Łódź 2017, s. 75–77.

¹⁰ B. Kosmowska, dz. cyt., s. 101.

¹¹ K.F. Aakeson, *Esben i duch dziadka*, Poznań 2006, brak numeracji stron.

Przywołane przykłady nawiązują do zjawiska „rozmowy” dziecka ze zmarłą osobą i uleganiu złudzeniu, że ona wciąż żyje¹². Dziecko dochodzi do przekonania, iż pomoc w przetrwaniu smutku stanowić mogą przywołane chwile z przeszłości, kiedy wszyscy byli razem. Dziecku wydaje się, że zmarły nadal jest z nim, że go wspiera. Wreszcie przychodzi moment zrozumienia nieodwracalności śmierci bliskiej osoby: „babcia przestała Eryka odwiedzać, a on zrozumiał, że kiedyś tak musiało się stać”¹³. Przekaz książkowy połączony z obecnością rodziców lub innych dorosłych, darzonych przez dziecko zaufaniem, powinien pomóc mu w przeżywaniu żałoby, w ukazaniu strategii radzenia sobie ze śmiercią innych.

Pamięć o bliskich zmarłych wyraża się poprzez odwiedzanie cmentarzy. „Staje się to rodzajem nostalgicznej podróży w przeszłość przodków i rodziny [...] Cmentarze [...] przypominają o przeszłości [...] Murowane pomniki, kamienne tablice i krzyże zmuszają do zastanowienia się nad przeszłością i teraźniejszością”¹⁴. Warto, aby ten prastary zwyczaj poznali, a w przyszłości kontynuowali przedstawiciele młodego pokolenia i „uczyli się tych grobów na pamięć, jak wiersza. To jest rodzinny elementarz”¹⁵. W zależności od wychowania rodzinnego, od postaw religijnych rodziców, wizyta na cmentarzu może być dla dziecka okazją do zwierzenia się zmarłemu, do szukania przy grobie bliskich ukojenia, wsparcia, wyciszenia. Dziecko pod wpływem dorosłych nabiera przekonania, że wszystko, co dzieje się na ziemi, jest dobrze znane zmarłym, patrzącym na codzienność tych, którzy zostali na dole. Taki obraz wyłania się z książki *Nieźle ziółko*. Bohater, chłopiec o imieniu Eryk, „zawsze lubił odwiedzać grób dziadka. Ale teraz, gdy zawisła na nim tabliczka z imieniem Babci Malutkiej, pobliski cmentarz stał mu się jeszcze bliższy. [...] Eryk za każdym razem taszczył narecze nowych ziół. Zanim stanęły w wazonie, głośno recytował ich nazwy. – Babcia musi być z ciebie bardzo dumna – mówili rodzice z podziwem”¹⁶.

Warto przywołać postacie dziecięcych bohaterów, którzy cierpią po stracie rodziców. Bohaterka *Ogrodu* oplakuje ojca: „w nocie następne Walentynka długo nie mogła zasnąć, tylko, leżąc w łóżku, cichutko płakała”¹⁷. Pamięć o nim pozwalała zrozumieć ogromne znaczenie jego obecność: „za każdym razem kiedy Walentynka była z tatą w ogrodzie, otwierał się przed nią świat szczęśliwy i pełen przygód. Kiedy patrzyli razem na gwiazdy i wymyślali ich tajemne historie, często zapominali o Bożym świecie”¹⁸. Książka może stanowić cenną pomoc

¹² M. Królicza, *Problem śmierci w życiu najmłodszych*, Warszawa 2009, s. 113.

¹³ B. Kosmowska, dz. cyt., s. 98.

¹⁴ N.M. Ruman, *Śmierć i żałoba w doświadczeniu małego dziecka. Ważne rozmowy na trudne tematy w rodzinie*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Przemiany rodziny i jej funkcji*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska, t. 7, Cieszyn – Kraków 2015, s. 123.

¹⁵ E. Biela, dz. cyt., s. 140.

¹⁶ B. Kosmowska, dz. cyt., s. 63.

¹⁷ G. Maag, *Ogród. Dobra opowieść na wielki smutek*, Warszawa 2005, brak numeracji stron.

¹⁸ Tamże.

dla młodych odbiorców w dojrzewaniu do pokonywania własnego smutku, rozczarowania, do pogodzenia się z tym, czego nie można zmienić.

W wymiarze wychowawczym należy rozpatrywać pamięć o poległych żołnierzach, uczestnikach powstań, walk i zrywów narodowych. Doskonałą okazją do przypomnienia ich bohaterstwa i miłości do Polski są uroczyste obchody świąt i rocznic narodowych o zasięgu ogólnopolskim, ale także lokalnym. Podkreślać należy pamięć o postaciach związanych z najbliższym regionem – małą ojczyzną dziecka. Przypomina o tym tekst:

- Jest tutaj Grób Nieznanego Żołnierza i tam też trzeba zapalić świeczkę.
- Nie mam w ogóle siły – bronił się Daniel.
- Tam jej nabierzesz. Na cały rok, a może na całe życie¹⁹.

3. Pamięć o przedmiotach materialnych

„Korzenie naszej pamięci tkwią w rodzinie – w opowieściach rodziców, ich ojców i matek, w rodzinnych pamiątkach. Nie zawsze zdajemy sobie sprawę, jak wielkie znaczenie wychowawcze mają stare fotografie rodzinne, wiszące na ścianach naszych domów”²⁰. W literackich realizacjach tekstowych zdjęcia pobudzają pamięć i przywołują u bohaterów obrazy z przeszłości nasycone wrażeniami wzroku, zapachu, smaku, np. „pamiętam, że [...] dostałem czerwony rower [...], że kupiliśmy samochód, który był przesiąknięty zapachem mokrej psiej sierści [...], pamiętam smak truskawek prosto z grządki”²¹.

Przed dorosłymi staje zatem ważne zadanie – inspirowanie najmłodszych do takich działań, podczas których powstają wytwory – potencjalne pamiątki. Wskazane byłoby, aby najmłodszy wykonywali laurki, kartki świąteczne, prace plastyczne, które ofiarowane bliskim, zostaną przez nich umieszczone w skarbcu rodzinnym, np. „Babcia wydobyla opasłą teczkę z napisem Maciuś. Były w niej rysunki, laurki, pierwszy szkolny zeszyt i listy, a wśród nich nagryzmołony kredką szyfrogram”²².

Rolę strażników materialnych pamiątek pamięci najczęściej pełnią w rodzinach przedstawiciele najstarszego pokolenia, którzy uczą najmłodszych „szacunku dla rzeczy i tradycji oraz przeszłości”²³. Pamiątkę może stanowić prawie wszystko. To może być pocztówka, list, zeszyt, kwiat, fragment ubrania, właściwie każdy przedmiot, z jakim wiążą się jakieś wydarzenia, sytuacje, przeżycia, powiedzonka. Ilustrują to fragmenty:

¹⁹ E. Biela, dz. cyt., s.141.

²⁰ W. Hausner, *Wychowanie do patriotyzmu*, „Wychowawca” 1997, nr 4, s. 13.

²¹ K.F. Aakeson, dz.cyt.

²² E. Stadtmüller, *Przypalona szarlotka*, Sandomierz 2002, s. 151.

²³ E. Skoczylas-Krotla, *Językowy obraz osoby starszej w literaturze dla dzieci*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Filologia Polska. Językoznawstwo”, t. 6, red. M. Lesz-Duk, Częstochowa 2007, s. 100.

[...] oprawić w ramki te zasuszone kwiaty, które Pawelek przywiózł mi z wakacji. [...] Babcia patrzyła na te kwiatki za szkłem jak na jakiś najpiękniejszy obraz z muzeum²⁴.

strój supermana, który leżał przy łóżku na podłodze; cały był w mące, usiany plamami tłuszczu i wina... teraz tego poplamionego kostiumu nie zamieniłbym nawet na dwie miniatury ferrari czy toyoty, do których mam wielką namiętność. Ponieważ jest to ostatnia wesoła pamiątka po moim dziadku²⁵.

Wychowawczo istotne jest nie tylko zapoznanie najmłodszych z konkretnymi tekstowymi, ale oddziaływanie przykładem, np. gromadzenie prac plastycznych dziecka i wspólne rodzinne oglądanie, podczas rocznicy urodzin, rysunków wykonanych w przeszłości. Interesujące i zaskakujące, zwłaszcza dla dziecka, może być także odsłuchiwanie nagranych jego pierwszych słów wypowiedzianych w dzieciństwie.

Zakończenie

Analizując wybrane utwory współczesne, wyszczególnić należy treści oddziałujące na sferę emocjonalną i intelektualną osobowości czytelnika, stwarzające m.in. możliwość kształtowania charakteru i takich cech, jak opanowanie, niepoddawanie się, optymizm, walka ze smutkiem i przygnębieniem. Pamięć o dobrych chwilach pomaga pokonać trudy i przeciwności, na jakie narażony jest każdy człowiek. Wspólne chwile zamknięte we wspomnieniach stanowią wsparcie i pomoc w ciężkich momentach życia dziecka.

Szeroki zakres tematyczny otwiera wiele możliwości wykorzystania książek jako literackiego wsparcia procesu wychowania. Poprzez ciekawe teksty, niekiedy ukierunkowane dydaktycznie, czasami wypowiedziane nie wprost, a dopełnione przez wychowawcę dziecka, można oddziaływać na jego podejście do pamiątek, osób, które żyją, ale i tych, które odeszły już do wieczności. Poprzez identyfikację młody czytelnik może naśladować bohatera, a z czasem nabierze nawyków pamiętania o bliskich, gromadzenia pamiątek. Należy dodać, że samo tylko czytanie i omawianie treści książek z całą pewnością nie wystarczy do ukształtowania szlachetnych postaw. Konieczne jest, aby w najbliższym otoczeniu dziecka – w rodzinie, w przedszkolu czy w szkole – dobre praktyki i działania wspierające pamięć rodzinną i narodową dziecka oraz kształtujące oczekiwane zachowania stanowiły naturalną rzeczywistość, w jakiej wzrasta i żyje młody człowiek.

Pamięć może niezwykle wzbogacić i pobudzić sferę intelektualną najmłodszych czytelników. Przywołane wydarzenia z przeszłości przynoszą wiele wiadomości o postaciach, wydarzeniach historycznych, spotkanie ze wspomnieniami

²⁴ L. Marjańska, *Zakochany zuch*, Warszawa 1997, s. 83.

²⁵ A. Nanetti, *Mój dziadek był drzewem czereśniowym*, Warszawa 2007, s. 91–92.

mi jest okazją do poznania tradycji. Wyekscerpowane przykłady pozwalają na stwierdzenie, iż książki rozwijają pamięć dziejową najmłodszych odbiorców. Mówił o niej Jan Paweł II: „ludzie piszą o dziejach grupy, do której należą. Czasem też piszą o swoich dziejach osobistych”²⁶. Należy z całą pewnością zapoznać młode pokolenie z książkami pobudzającymi do refleksji, do uruchomienia pamięci o przeszłości własnej rodziny, uaktywnienia w poszukiwaniu „korzeni”. Zadaniem dla dorosłych wychowawców jest zatem znalezienie literatury ciekawej, inspirującej do refleksji, ale i konkretnych zachowań. Tu jednak rodzi się pytanie: czy rodzice i nauczyciele znają książki o takich właśnie walorach, czy orientują się w ofercie czytelnicznej? Obserwacja realiów rzeczywistości edukacyjnej pozwala na zauważenie niedociągnięć w tym zakresie. Stąd ważne jest, aby podnosić poziom znajomości współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży wśród nauczycieli. Oni natomiast powinni angażować się w popularyzację tytułów wśród rodziców, podejmując w ramach pedagogizacji liczne inicjatywy służące lepszemu i pełniejszemu poznaniu lektur pamięci.

Bibliografia

- Aakeson K.F., *Esben i duch dziadka*, Poznań 2006.
- Biela E., *Grzeszki ministranta*, Kraków 2009.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Kosmowska B., *Nieźle ziółko*, Łódź 2016.
- Maag G., *Ogród. Dobra opowieść na wielki smutek*, Warszawa 2005.
- Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, red. J. Karbowniczek, Warszawa 2014.
- Marjańska L., *Zakochany zuch*, Warszawa 1997.
- Musierowicz M., *Na Gwiazdkę*, Łódź 2017.
- Nanetti A., *Mój dziadek był drzewem czereśniowym*, Warszawa 2007.
- Ruman N.M., *Śmierć i żałoba w doświadczeniu małego dziecka. Ważne rozmowy na trudne tematy w rodzinie*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Przemiany rodziny i jej funkcji*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska, t. 7, Cieszyn – Kraków 2015.
- Skoczyła-Krotka E., *Językowy obraz osoby starszej w literaturze dla dzieci*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Filologia Polska. Językoznawstwo”, t. 6, red. M. Lesz-Duk, Częstochowa 2007.
- Stadtmüller E., *Przypalona szarlotka*, Sandomierz 2002.

²⁶ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 78–79.

Memory in books for young readers – pedagogical context

Summary

In children's literature, memory appears in different contexts. The article shows:

— who/what is the memory object of the heroes of children's books (living and dead family members, material objects),

— in which educational situations can be used texts with a memory theme.

Presented texts can influence children's approach to memorabilia, people who live, but also those who have gone to eternity. Memory can enrich and energize the intellectual sphere of the youngest readers. Recalled events from the past bring a lot of information about characters, historical events, meeting with memories is an opportunity to get to know the tradition. Just reading and discussing the content of books is certainly not enough to shape a child's noble attitude. It is imperative that in his/her immediate vicinity there are examples of supporting the child's family and national memory and shaping the expected behavior.

Keywords: memory, souvenir, memory object, children's literature, upbringing, past.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.05>

Anna ŚNIEGULSKA

O potrzebie edukacji do rodzicielstwa

Słowa kluczowe: rodzicielstwo, edukacja, macierzyństwo, ojcostwo, rodzina.

Gdyby kupiec zaczął handel bez jakiegokolwiek znajomości arytmetyki i buchalterii, okrzyknęliby go wariatem i przewidywaliby skutki katastrofalne. [...] Gdy jednak rodzice przystępują do trudnego zadania wychowania dzieci, jakkolwiek nigdy nie myśleli o zasadach fizycznych, moralnych i umysłowych, którymi winni się kierować, to nie dziwi to ani ich samych, ani nie wzbudza litości dla ich ofiar.

Herbert Spencer¹

Wprowadzenie

Na przełomie poprzedniego i obecnego stulecia staliśmy się świadkami gwałtownych transformacji zachodzących we wszystkich niemal dziedzinach życia. Wpłynęły one na egzystencję poszczególnych ludzi, jak i całych grup społecznych. Stały się również wyzwaniem dla poszukiwania alternatywnych ujęć procesów edukacyjnych i nowych strategii wychowawczych, budowania nowych paradygmatów kształcenia czy weryfikacji uznawanych dotąd ofert aksjologicznych. Współczesne ramy funkcjonowania człowieka, wyznaczone przez rozwój nauki i techniki, postępujące procesy globalizacyjne, przemiany kulturowe, charakteryzują się coraz większą złożonością, co rodzi nowe oczekiwania i nadzieje co do praktyki edukacyjnej. Szczególne postulaty odnoszą się do edukacji młodzieży, która w stopniu największym doświadcza wszelkich konsekwencji zachodzących zmian. Wiek dorastania, dojrzewania, to okres wyborów, dezintegracji oraz integracji tożsamości „w sferze wartości i stylu życia, krysta-

¹ Podaję za: H. Pielka, *O potrzebie przygotowania młodzieży do małżeństwa i rodzicielstwa*, [w:] *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Kraków 2000, s. 67–68.

lizacji dążeń i marzeń życiowych, ekspresji ciała i seksualności”². W tym czasie kształtuje się u człowieka wizja własnego życia³, stosunek do ról małżeńskich i rodzicielskich, system wartości. Młodzież zastanawia się nad znaczeniem poszczególnych aksjomatów kulturowych, a także poszukuje celu i sensu własnego życia. W dalszej perspektywie będzie to miało decydujący wpływ na aksjologiczny wymiar życia społecznego⁴.

W tym kontekście kluczowego znaczenia, zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej, nabiera edukacja prorodzinna⁵, której ważny element stanowić winna edukacja do rodzicielstwa – rodzicielstwa wartościowego, odpowiedzialnego, świadomego, opartego na bliskości, miłości i dialogu. Takie rodzicielstwo odgrywa zasadniczą rolę w indywidualnym rozwoju rodzica, stanowiąc płaszczyznę samorealizacji, a także źródło poczucia sensu życia, szczęścia, satysfakcji i radości. Rodzicielstwo wiąże się jednak nie tylko z zaspokajaniem indywidualnych emocjonalnych, psychicznych, duchowych potrzeb jednostki. Posiada ono również głęboki aspekt społeczny. Wartościowe pełnienie roli matki i ojca powoduje bowiem, że rodzice przyczyniają się do tworzenia społecznego potencjału. W takim ujęciu przyjmuje ono postać inwestycji w przyszłość społeczeństwa, zgodnie z myślą, iż nakłady inwestowane w dziecko przekładają się na wartości społeczne⁶. Zatem społeczeństwo odradza się poprzez rodzicielstwo – będące gwarantem jego trwania i czynnikiem ładu społecznego.

Rodzicielstwo – charakterystyka kategorii

Słownik języka polskiego PWN utożsamia rodzicielstwo z „byciem rodzicami”⁷, przy czym słowo „rodzic” można zdefiniować jako relację międzypokoleniową, która wynika z faktu rodzenia. Takie określenie rodzica podkreśla biologiczny związek osoby dorosłej z potomkiem⁸. Rodzicielstwo można również określić jako „cały zespół działań podejmowanych przez rodziców; jest to ak-

² Podaję za: T. Hejnicka-Bezwińska, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Warszawa 2015, s. 389.

³ Zob.: E. Wysocka, *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, Katowice 2009, s. 275 i n.

⁴ A. Śniegulska, *Rodzina w opiniach i planach życiowych młodych Polaków. Refleksja w kontekście wybranych projektów badawczych*, [w:] *Wartości w pedagogice. Młodzi Polacy wobec wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2016.

⁵ A. Śniegulska, *Mała szkoła wobec problemu edukacji prorodzinnej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni małej szkoły*, red. R. Pęczkowski, Rzeszów 2016, s. 164–174.

⁶ A. Kwak, *Rodzicielstwo – inwestycja w przyszłość. Czy zawsze udana?*, [w:] *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2012, s. 23–38.

⁷ Podaję za: <http://sjp.pwn.pl/slowniki/rodzicielstwo.html>.

⁸ L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Warszawa 2013, s. 57.

tywne i rzeczywiste pełnienie ról ojca, matki, związanych z opieką, ochroną, kontrolą, wsparciem, tworzeniem warunków sprzyjających procesom rozwoju, wychowania, edukacji dziecka”⁹.

Momentem pojawienia się rodzicielstwa jest poczęcie dziecka. Wtedy się ono rozpoczyna, a następnie jest utożsamiane z wydaniem potomstwa na świat, zaspokajaniem różnorodnych potrzeb opiekuńczych i wychowawczych, zapewnieniem warunków dla rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i duchowego, jak też wspieraniem i pomocą. Rodzicielstwo nie ogranicza się więc do wydania dziecka na świat, ale obejmuje szereg działań rodzicielskich, prowadzących finalnie do osiągnięcia przez nie samodzielności życiowej i gotowości do pełnienia ról społecznych, a więc dojrzałego funkcjonowania w świecie.

Przez rodzicielstwo rozumiemy dynamiczny i rozciągnięty w czasie proces ukierunkowany na dziecko¹⁰. Z uwagi na swoje cechy, którymi jest nieodwracalność i permanencja, jest procesem trwającym do końca życia, co oznacza, że nawet gdy dziecko osiągnie dojrzałość, rodzicielstwo nie kończy się. Rodzicem pozostaje się zatem na zawsze, choć *de facto* pełnienia tej roli można się nie podjąć¹¹. Relacja rodzic–dziecko jest też relacją potrzebną człowiekowi w każdym wieku. Z perspektywy usamodzielnionego dziecka pozostaje ona nadal źródłem pomocy i wsparcia. Z kolei starsi rodzice potrzebują kontaktu i bliskości z dorosłym potomstwem. Uczestnicząc w życiu rodziny, którą założyli, realizują się w rolach dziadków, zaspokajając swoje potrzeby emocjonalne i nabywając przekonania, że nadal są potrzebni.

Rodzicielstwo zasadza się na pełnieniu roli matki i ojca, przejawiając się w przyjmowaniu określonych postaw macierzyńskich i ojcowskich wobec dziecka. Matka i ojciec budują atmosferę wychowawczą domu rodzinnego, tworzą i stosują pożądany system wychowania rodzicielskiego. W aspekcie rozwoju i wychowania potomstwa Jadwiga Izdebska zakłada komplementarność¹² obu ról rodzicielskich – macierzyńskiej i ojcowskiej, które w pewnych aspektach różniąc się od siebie¹³, współwystępują i wzajemnie się uzupełniają¹⁴. W wychowaniu dziecka obecność obojga rodziców jest tak samo potrzebna, gdyż matka i oj-

⁹ J. Izdebska, *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Białystok 2015, s. 110, 111.

¹⁰ J. Brągiel, *Znaczenie przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo...*, s. 14–15.

¹¹ A. Kwak, *Rodzicielstwo – przejaw społecznej współzależności*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Warszawa 2008, s. 22.

¹² Współczesne przemiany wzorców kobiecości i męskości powodują, iż pojawiają się tezy o wymienności ról matki i ojca, a nie ich komplementarności. L. Bakiera, dz. cyt., s. 62.

¹³ Zwróćmy uwagę, iż rola matki jest chronologicznie pierwsza; ponadto doświadczenie macierzyńskie jest inne od ojcowskiego, z racji odmiennych uwarunkowań biologicznych związanych z doświadczeniem ciąży, porodu i urodzeniem dziecka. Zob.: D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009, s. 8.

¹⁴ J. Izdebska, dz. cyt., s. 113.

cię dopełniają swoje poczynania rodzicielskie, tworząc wartościową pod względem socjalizacyjnym i wychowawczym przestrzeń dla potomstwa, sprzyjającą osiągnięciu indywidualnego dobrostanu.

Najbardziej właściwym środowiskiem realizowania rodzicielstwa jest rodzina¹⁵. Z uwagi na pełnione przez nią funkcje (prokreacja, opieka, wychowanie, socjalizacja) jest ona podstawą społeczeństwa, i to – jak podkreśla Anna Kwak – w znaczeniu podwójnym. Po pierwsze, w sensie zapewnienia/utrzymywania ciągłości pokoleniom; po drugie zaś, jako podstawa kulturowej i społecznej reprodukcji, dbając o przekaz kultury, norm społecznych i moralnych, ucząc współżycia we wspólnocie społecznej; społecznych interakcji¹⁶. Filarem rodziny, zgodnie z jej ujęciem systemowym, jest subsystem rodzicielski, tworzony przez diadę rodziców, którzy budują relacje rodzicielskie, zależące również od tzw. konstelacji rodzinnej. Jest to diada oznaczająca współwystępowanie – w rolach matki i ojca – kobiety oraz mężczyzny, która jest naczelną, fundamentalną i konstytuującą rodzinę¹⁷. Stąd też rodzice bywają określanii jako reżyserzy czy główni autorzy życia rodzinnego. Lucyna Bakiera podkreśla, iż kreują oni środowisko rozwoju potomstwa, w którym występują zróżnicowane siły o charakterze zmianotwórczym. Odwołując się do stanowiska Andrzeja Janke, Autorka dookreśla, iż obejmują one oddziaływania wewnątrzrodzinne, które decydują o specyfice wychowania w rodzinie; wpływ dośrodkoworodzinny, determinujący jakość wychowania dla rodziny, oraz wpływ odśrodkoworodzinny, określane jako wychowanie przez rodzinę¹⁸. Połączenie tych wielokierunkowych wpływów w środowisku rodziny wymaga od rodziców rewidowania, konfrontowania i integrowania ich konsekwencji dla rozwoju potomstwa, jak też umiejętności wypracowania względnej równowagi między zachodzącymi procesami socjalizacji i indywidualizacji w wychowaniu¹⁹.

¹⁵ Maria Ziemska, biorąc pod uwagę sześć faz cyklu rozwoju rodziny z uwagi na występowanie nowych ról i zadań, twierdzi, iż rodzicielstwo pojawia się w fazie drugiej. Zob.: M. Ziemska, *Zmiany w relacjach małżeńskich w cyklu życia rodziny*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 2001, s. 46. Natomiast Józefa Brągiel, odwołując się do ontogenetycznych stadiów rozwoju rodziny, mówi, że rodzicielstwo pojawia się w fazie trzeciej, z chwilą narodzin pierwszego potomka. J. Brągiel, *Znaczenie zmian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2012, s. 13.

¹⁶ A. Kwak, *Społeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo między...*, s. 14.

¹⁷ A. Ładyżyński, *Subsystem rodzicielski i jego znaczenia dla wspólnoty rodzinnej*, [w:] *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomagania rodziców*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2014, s. 27–34.

¹⁸ Powiązania „odśrodkoworodzinnych” wpływów wychowawczych z „dośrodkoworodzinny” oraz „wewnątrzrodzinny” mają miejsce w jednym szerokim strumieniu wychowania rodzinnego. A.W. Janke, *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2000, s. 93.

¹⁹ L. Bakiera, dz. cyt., s. 88.

Rodzicielstwo w nurcie zachodzących przemian

Rodzicielstwo nie realizuje się w społecznej próżni, lecz w określonym społeciu uwarunkowań społeczno-kulturowych, cywilizacyjnych, ekonomicznych czy demograficznych. W zależności od zmienności tych kontekstów zmianie ulegają formy aktywności człowieka dorosłego, układ ról społecznych, które spełnia, w tym model pełnienia ról rodzicielskich. Istotny wpływ na sposób bycia rodzicem wywiera m.in. przekazywana z pokolenia na pokolenie tradycja wychowawcza, obserwacja własnych i innych rodziców w sytuacjach wychowawczych, to, jak ludzie dorośli pojmują i definiują dzieciństwo²⁰, pozycja rodziny w społeczeństwie czy uznawane wartości.

O współczesnym modelu rodzicielstwa, jak i samej rodziny, decydują trendy ponowoczesności. Wyszły one na pierwszoplanową pozycję takie wartości, jak: długie życie i jego wysoka jakość, zdrowie, siła oraz sprawność fizyczna, piękno ciała i młodość, maksymalizacja przyjemnych doznań oraz minimalizacja niedogodności życia i bólu, wygoda, szybkość i sprawność działania oraz nieograniczona wolność. Taki system wartości staje się kryterium oceny tego, co warto uznać za godne dążenia. W odniesieniu do norm, zasad i wartości postmodernizm cechuje relatywizm poznawczy i moralny, co oznacza odrzucenie prawa naturalnego i absolutnych norm oraz fundamentalnych, obiektywnych wartości – stałych i bezwzględnie obowiązujących. Brak stałych i niezmiennych kryteriów oceny prowadzi zaś do sytuacjonizmu i skrajnego indywidualizmu etycznego²¹. W nurcie postmodernizmu rozważa się dziś funkcjonowanie rodziny, preferowane wartości życia rodzinnego oraz postawy młodych osób wobec małżeństwa i rodzicielstwa. Absolutyzacja wolności, konsumpcjonizm często idący w parze z nastawieniem antynatalistycznym, relatywizm moralny, uwolnienie się od tradycyjnych wzorców postępowania, urzeczywistnianie wartości indywidualistycznych, niechęć do podejmowania zobowiązań i odpowiedzialności – powodują bowiem, że rodzina traci swoje dotychczasowe cechy, jak np. spójność czy trwałość, a rodzicielstwo, przechodząc radykalne zmiany, jest odczytywane na nowo. Człowiek żyjący w obecnej rzeczywistości, który wybiera orientację „mieć”, a nie „być”, i nastawia się na samorealizację oraz sukces zawodowy, z rodzicielstwa wręcz rezygnuje. Bezdzielną z wyboru, polegającą na tym, iż osoby zawierające związek małżeński nie decydują się na powiększe-

²⁰ Można tu rozważać o filozofii dzieciństwa, na którą składa się m.in. koncepcja tego, „czym jest dziecko”, oraz analiza struktury praw dzieci i ich obowiązków, jak też praw i obowiązków rodzicielskich. Dodajmy, że postrzeganie dziecka np. w kategoriach projektu uzasadnia w świadomości rodziców stosowanie takich praktyk wychowawczych, które opierają się na relacjach asymetrycznych, z nadrzędnością dorosłych oraz stosowaniem zewnętrznego przymusu. Zob.: M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011, s. 22–23.

²¹ Za: D. Kornas-Biela, dz. cyt., s. 23.

nie rodziny, lecz pozostają w diadzie małżeńskiej, niewątpliwie staje się fenomenem demograficznym naszych czasów. I choć uwarunkowania takiej decyzji mogą być rozmaite, to jednak nieobojętną kwestią pozostaje chęć samorozwoju i skoncentrowanie się na budowaniu własnej kariery zawodowej²². Wskaźnikiem głębokich przeobrażeń o charakterze obyczajowo-kulturowym są również decyzje o urodzeniu dziecka poza związkiem małżeńskim. Wybór samotnego rodzicielstwa coraz częściej bywa dokonywany ze świadomością wychowywania potomstwa bez udziału drugiego rodzica²³.

W porównaniu do rodziców minionych epok rodzice współcześni są bardziej skupieni na osiąganiu własnych celów życiowych. Pragną osiągnąć sukces zawodowy, a naturalną tego konsekwencją jest brak czasu dla dziecka oraz rozluźnienie więzi rodzinnych. Relacje rodzicielskie przyjmują postać relacji koleżeńskich, sugerujących niedojrzałość, niski poziom wydolności wychowawczej lub też niepodjęcie w pełni roli rodzica. Występuje też inna tendencja, związana mianowicie z faktem, iż rodzic traktuje dziś dziecko jak projekt, tzn. jego potrzeby rozwojowe są podporządkowane zaspokojeniu ego rodzica, który oczekuje sukcesów dziecka we wszystkich możliwych dziedzinach²⁴, i który pragnie realizować jego perfekcyjny obraz. W dobie wyścigu po sukces edukacyjny i zawodowy rodzic nie dostrzega psychologicznych kosztów, które ponosi dziecko pragnące sprostać jego wymaganiom. Nie dostrzega, ponieważ dociera do niego szereg informacji, często poradnikowych, zgodnie z którymi należy dziecku zapewniać dodatkowe zajęcia, lekcje, atrakcyjne pod względem edukacyjnym wyjazdy i organizować w sposób konstruktywny czas wolny. Ponieważ współczesny rodzic jest dość zagubiony w sferze własnego rodzicielstwa, ulega przekazowi, iż tylko w ten sposób dziecko zyskuje szansę pełnego rozwoju. Zamiast więc stałej osobowej obecności rodzic oferuje potomstwu opiekę profesjonalistów, upatrując w tym drogę do sukcesu wychowawczego. Osobowe bycie z dzieckiem jest warunkiem zaspokojenia jego wielu potrzeb emocjonalnych, psychicznych i duchowych; jest też fundamentem budowania autorytetu rodzicielskiego. Współcześnie mamy jednak do czynienia z obniżaniem autorytetu rodzica, z uwagi na wspomniany brak czasu dla dziecka i zanik więzi rodzinnych. Równocześnie obserwuje się brak zrozumienia dla własnych dzieci i młodzieży, brak umiejętności nawiązania kontaktu z nimi oraz lansowanie modelu dyrektywno-nakazowego, który nie sprzyja postawie dialogu²⁵. Tymczasem dia-

²² A. Jarmołowska, *Psychologiczna problematyka zamierzonej bezdzietności u żon i mężów*, [w:] *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Warszawa 2009, s. 183 i n.

²³ B. Balcerzak-Paradowska, *Samotne rodzicielstwo a zagrożenie wykluczeniem społecznym*, Warszawa 2014, s. 17.

²⁴ A. Błasiak, *Współczesne rodzicielstwo – tendencje zmian i ich uwarunkowania*, [w:] *Dziecko – rodzina – wychowanie. Wybrane konteksty*, red. J. Karbowiczek, A. Błasiak, E. Dybowska, Kraków 2015, s. 58–59.

²⁵ M. Śnieżyński, *Dialog w rodzinie. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2014, s. 51.

log jest podstawową wartością w wychowaniu. Stanowi ten element życia rodzinnego, który daje możliwość rozpoznania trudności, na jakie napotyka dziecko: życiowych, edukacyjnych, środowiskowych, wychowawczych i innych²⁶, jak i zapobiega również poczuciu osamotnienia dziecka w rodzinie, które obecnie jest udziałem sporej liczby dzieci.

Edukacja do rodzicielstwa potrzebą współczesności

Praktyka wychowawcza współczesnych rodziców (i nie-rodziców) oparta jest na potocznej wiedzy oraz na określonym zasobie wiedzy ogólnej²⁷, z pominięciem naukowej wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii i socjologii. W konsekwencji świadomość wychowawcza rodziców (na którą składa się wiedza o wychowaniu dziecka, jego potrzebach rozwojowych, zainteresowaniach oraz edukacji) jest generalnie na niskim bądź bardzo niskim poziomie. Problem ten uwidacznia się w trzech sferach: intelektualnej (dotyczącej wiedzy pedagogicznej o rozwoju i wychowaniu dziecka), emocjonalnej (w stosunku rodziców do dziecka oraz więzach łączących rodziców i całą wspólnotę rodzinną) i płaszczyźnie działań opiekuńczo-wychowawczych, które są odejmowane przez rodziców wobec własnego potomstwa. Co warto podkreślić, nawet gdy rodzice posiadają w pewnym zakresie wiedzę pedagogiczną, to nie przekłada się ona na działania wychowawcze²⁸, które są przez nich podejmowane w sposób nieświadomy i bezrefleksyjny. Takie czynności rodzicielskie nie są gwarantem realizowania rodzicielstwa w sposób wartościowy, albowiem roli tej należy się uczyć, zdobywając określone dyspozycje, potrzebne zarówno w konkretnych sytuacjach wychowawczych, jak i w szerszych sytuacjach życia rodzinnego²⁹. W toku tego procesu kształtuje się świadomość roli rodzicielskiej, sprzyjającej rozwojowi refleksji i odpowiedzialności dorosłych. Świadomość rodzicielska dotyczy przede wszystkim funkcji opiekuńczej i wychowawczej, związanej z optymalizowaniem warunków rozwoju dziecka³⁰. W tym sensie staje się ona narzędziem właściwego rodzicielstwa, które służy budowaniu potencjału zarówno potomstwa, jak i rodziców.

Naczelnym celem edukacji prowadzącej do rodzicielstwa jest jego wysoka jakość, u podstaw czego leżą określone elementy. Zdaniem Anny Kwak jest to wiedza o rozwoju dziecka i jego potrzebach, o znaczeniu obecności rodziców

²⁶ H. Cudak, *Rola matki w zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych dzieci*, „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2 (1), s. 26.

²⁷ S. Kawula, *Kultura pedagogiczna rodziców: wyzwanie i czynnik stymulacji rozwoju młodego pokolenia Polaków*, [w:] *Edukacja prorodzinna...*, s. 40.

²⁸ H. Cudak, *Edukacja pedagogiczna rodziców – ważny element systemu polityki prorodzinnej*, [w:] *Edukacja prorodzinna...*, s. 60–61.

²⁹ Tamże.

³⁰ Podaję za: L. Bakiera, dz. cyt., s. 61.

i kontaktu z potomstwem, także wiedza o rozwijaniu relacji z dzieckiem i zasadach obowiązujących w życiu społecznym. Następnie zrozumienie dziecka, zakładające rozsądną dokładność i pełną interpretację jego stanu, oraz motywacja rodzica do podejmowania działań na rzecz dziecka. Jest ona kształtowana w procesie własnego rozwoju rodziców i rozwoju dziecka; wynika zaś z osobistych potrzeb, jak i ze społecznej aprobaty dla posiadania potomstwa. Kolejnym elementem decydującym o jakości rodzicielstwa są środki (zasoby), które obejmują wszystko to, czego rodzice potrzebują i co chcą posiadać, wychowując dziecko. W kontekście poruszonej problematyki ważne tu będą określone kompetencje psychologiczne i społeczne rodziców³¹.

Inni badacze wśród czynników realizacji rodzicielstwa wymieniają przekonanie co do ważności roli rodzicielskiej, stopień identyfikacji z tą rolą oraz treść motywacji współżycia rodzinnego³². W innym stanowisku uwzględniona została wiedza rodziców na temat opieki i wychowania dziecka, wypracowane umiejętności do bycia rodzicem oraz kompetencje społeczne doniesłe zarówno dla realizacji tej roli, jak i wprowadzania potomstwa w życie społeczne. Klamrą spinającą wymienione uwarunkowania roli rodzica jest wzmiankowane wyżej założenie, iż rodzina stanowi system. Zgodnie z nim wszelkie zachowania, jakie zachodzą w rodzinie, winny być ujmowane jako pętle sprzężenia zwrotnego³³.

Uwzględniając fakt, iż harmonijne spełnianie zadań rodzicielskich ma miejsce w rodzinie, podstawę edukacji do rodzicielstwa powinna stanowić edukacja nastawiona na budowanie świadomości prorodzinnej. Kluczowego znaczenia nabiera tu uświadamianie młodemu pokoleniu roli rodziny, jej zadań oraz wartości warunkujących więź w rodzinie i jej wspólnotowość³⁴, przygotowanie do odpowiedzialnego funkcjonowania w rodzinie i związku małżeńskim, a następnie budowanie świadomości pronatalistycznej, kształtowanie kompetencji rodzicielskich, również zmiana myślenia o rodzicielstwie³⁵, co łącznie można uznać za fundament szeroko rozumianej kultury pedagogicznej rodziców.

Edukacja do rodzicielstwa winna być adresowana do osób, które jeszcze nie są rodzicami, ale potencjalnie przyjmą tę rolę w przyszłości, jak też do osób już posiadających potomstwo. Oznacza to, że edukację tę należy ujmować jako obszar adresowanych do dzieci i młodzieży działań szkoły i placówek opiekuńczo-wychowawczych, jak też instytucji społecznych, poradni, centrów pomocy rodzinie, Kościoła czy środków masowego przekazu. Edukacja do rodzicielstwa

³¹ A. Kwak, *Spółeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo między...*, s. 25 i n.

³² M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973, s. 25–26.

³³ B. Kromolicka B., *Jakość współczesnego rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo w kontekście...*, s. 42.

³⁴ A.M. de Tchorzewski zalicza do nich miłość, nadzieję i odpowiedzialność. Tenże, *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność warunkiem więzi w rodzinie*, [w:] *Dziecko – rodzina – wychowanie...*, s. 25 i n.

³⁵ Chodzi o takie myślenie, w którym dziecka nie sprowadza się do własności rodzica, któremu jest winne wdzięczność. To również urealnienie oczekiwań i wymagań stawianych potomstwu, dostosowanie ich do rzeczywistych możliwości dziecka. Zob.: A. Błasiak, dz. cyt., s. 63.

staje się w ten sposób elementem permanentnej edukacji rodziców. Niemożliwą do przecenienia rolę odgrywa w tym procesie szkoła, która kreując pewien system oddziaływania na rodziców³⁶, winna kształtować ich kompetencje wychowawcze.

W zakończeniu – dwie idee rodzicielstwa

Barbara Smolińska-Theiss, wychodząc na pomoc strapiionym rodzicom, przepelnionym miłością, ale również lękiem, zakłada dwie podstawowe idee, na których winno opierać się dojrzałe rodzicielstwo, i które – jak należy sądzić – stanowią kwintesencję przygotowania do rodzicielstwa. Pierwsza dotyczy budowania w sobie perspektywy, zgodnie z którą dziecko jest kimś odrębnym od rodzica; kimś, kto początkowo bardzo go potrzebuje, ale mając własne zadania i cele, kiedyś od niego odejdzie. Dziecko nie jest własnością rodzica, stąd obowiązkiem rodzicielskim, jak też pewną miarą dojrzałości samego rodzica, jest pomoc dziecku w procesie odejścia z domu rodzinnego i rozpoczęciu samodzielnej egzystencji. Odszukiwanie w sobie tej właśnie perspektywy ma głęboki sens, podobnie jak idea druga, podnosząca, iż w swej istocie rodzicielstwo jest czymś zupełnie naturalnym. Gdy uświadomimy sobie, iż w swoim rodzicielstwie rodzic nie musi być idealny, przestaje ono wydawać się czymś niewyobrażalnie trudnym. Taka perspektywa patrzenia na rodzicielstwo pozwala na przezwyciężanie lęków i obaw z nim związanych, co staje się warunkiem odkrywania autentycznej radości, która z niego płynie³⁷.

Bibliografia

- Bakiera L., *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Warszawa 2013.
- Balcerzak-Paradowska B., *Samotne rodzicielstwo a zagrożenie wykluczeniem społecznym*, Warszawa 2014.
- Błasiak A., *Współczesne rodzicielstwo – tendencje zmian i ich uwarunkowania* [w:] *Dziecko – rodzina – wychowanie. Wybrane konteksty*, red. J. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska, Kraków 2015.
- Brağiel J., *Znaczenie przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Brağiel, B. Górnicka, Opole 2012.

³⁶ H. Cudak, dz. cyt., s. 62.

³⁷ B. Smolińska-Theiss, *Szczęśliwe dzieciństwo, dojrzałe rodzicielstwo. Drogi proste i bezdroża*, Warszawa 2006, s. 9–10.

- Cudak H., *Edukacja pedagogiczna rodziców – ważny element systemu polityki prorodzinnej*, [w:] *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Kraków 2000.
- Cudak H., *Rola matki w zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych dzieci*, „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2 (1).
- Hejnicka-Bezwińska T., *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Warszawa 2015.
- Izdebska J., *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Białystok 2015.
- Janke A. W., *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2000.
- Jarmołowska A., *Psychologiczna problematyka zamierzonej bezdzietności u żon i mężów*, [w:] *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Warszawa 2009.
- Kawula S., *Kultura pedagogiczna rodziców: wyzwanie i czynnik stymulacji rozwoju młodego pokolenia Polaków*, [w:] *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Kraków 2000.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009.
- Kromolicka B., *Jakość współczesnego rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2012.
- Kwak A., *Rodzicielstwo – inwestycja w przyszłość. Czy zawsze udana?*, [w:] *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2012.
- Kwak A., *Rodzicielstwo – przejaw społecznej współzależności*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Warszawa 2008.
- Kwak A., *Spółeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Warszawa 2008.
- Ładyżyński A., *Subsystem rodzicielski i jego znaczenia dla wspólnoty rodzinnej*, [w:] *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomagania rodziców*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2014.
- Pielka H., *O potrzebie przygotowania młodzieży do małżeństwa i rodzicielstwa*, *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Kraków 2000.
- Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/slowniki/rodzicielstwo.html> [dostęp 15.06.2016].
- Smolińska-Theiss B., *Szczęśliwe dzieciństwo, dojrzałe rodzicielstwo. Drogi proste i bezdroża*, Warszawa 2006.

- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011.
- Śniegulska A., *Rodzina w opiniach planach życiowych młodych Polaków. Refleksja w kontekście wybranych projektów badawczych*, [w:] *Wartości w pedagogice. Młodzi Polacy wobec wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2016.
- Śniegulska A., *Mała szkoła wobec problemu edukacji prorodzinnej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni małej szkoły*, red. R. Pęczkowski, Rzeszów 2016.
- Śnieżyński M., *Dialog w rodzinie. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2014.
- Tchorzewski de A.M., *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność warunkiem więzi w rodzinie*, [w:] *Dziecko – rodzina – wychowanie. Wybrane konteksty*, red. J. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska, Kraków 2015.
- Wysocka E., *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, Katowice 2009.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973.
- Ziemska M., *Zmiany w relacjach małżeńskich w cyklu życia rodziny*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 2001.

On the need of education for parenthood

Summary

The article will discuss the issue of preparing the young generation for fulfilment of the parental roles in relation to ongoing socio-cultural and civilizational changes. In times of transformations the paradigm of the role of 'mother' and 'father' fulfilment has changed which entails the necessity of undertaking activities in terms of widely understood education for parenthood.

Parental roles are one of the most important areas of the functioning of an adult. They are an area of self-fulfilment, a wellspring for finding purpose in life, as well as an element in the process of forming one's own identity. By fulfilling parental duties, both a woman and a man gain an opportunity to increase satisfaction, experience joy and complacency. Parenthood entails a task to perform for a child which includes a number of activities and procedures related to care and education. It should be emphasised that valuable parenthood should be taught and it is a significant aspect of education.

Keywords: parenthood, education, motherhood, fatherhood, family.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.06>

Jarosław JAGIEŁA

Samoświadomość nauczycieli w koncepcjach edukacyjnej analizy transakcyjnej

Słowa kluczowe: samoświadomość, edukacyjna analiza transakcyjna, model płynności funkcjonalnej – FF, Indeks Płynności Funkcjonalnej Temple – IFFT, rozwój osobisty i zawodowy nauczyciela.

Chcesz wiedzieć kim jesteś? Nie pytaj – działaj!

Tomasz Jefferson

Samoświadomość w dość powszechnym odbiorze wyraża się zwróceniem własnej jaźni ku sobie samemu w taki sposób, że dany podmiot zdaje sobie sprawę z doświadczanych przez siebie emocji, myśli, potrzeb i wynikających stąd własnych zachowań czy decyzji. Nie bez znaczenia w budowaniu samoświadomości jest także fakt oceny dobrych i złych skutków swojego działania lub swoich możliwości i ograniczeń. Jest rzeczą oczywistą, że tak ujmowana samoświadomość, rozumiana jako akt poznawczy, wymaga pewnego rodzaju koncentracji uwagi na sobie, również po to, aby rozpoznać wzorce i mechanizmy własnego postępowania, określić schematy pozwalające niekiedy dotrzeć, poprzez zrozumienie ich funkcji i znaczenia, do zachowań, które można uznać za nieadekwatne, mało efektywne czy wręcz zaburzone, a nierzadko również krzywdzące innych. Samoświadomość danej jednostki można potraktować statycznie, jako aktualnie, tu i teraz, ujmowany stan wglądu w siebie, lub też dynamicznie, jako proces rozwoju, dojrzewania i stawania się, dokonujący się poprzez własny wysiłek w toku całego życia danej osoby. Stąd też filozofowie podkreślają, że „samoświadomości nie należy utożsamiać ze świadomością spontaniczną, dzięki której podmiot zdaje sobie sprawę z własnej tożsamości mimo zachodzących w nim zmian”¹.

¹ A. Podsiad, Z. Więckowski, *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 1983, s. 350.

Ludzie, rzecz jasna, mają różną gotowość do takiego wglądu w samych siebie. Zależy jest to od wielu czynników, a zapewne też okoliczności, stanowiąc jednak oddzielny problem, którym nie będziemy się tu zajmować.

Samoświadomość dostrzegana jest niejednokrotnie w szerszych kontekstach analizy struktur psychicznych. Tak jest w przypadku inteligencji emocjonalnej. Autorzy podejmujący to zagadnienie wymieniają wiele cech składających na interesującą ich kategorię, takich jak: „zdolność motywacji i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowanie nastroju i niepoddawanie się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość”². Jednocześnie w tym złożonym procesie wielokrotnie podkreślają również znaczenie samoświadomości³. Brak samoświadomości cechuje między innymi zjawisko tzw. aleksytymii. Daniel Goleman pisze o tym tak: „Rzecz bowiem nie w tym, że aleksytymicy niczego nie czują, lecz że nie potrafią dokładnie rozpoznać, a tym bardziej wyrazić w słowach swoich uczuć. Brakuje im owego podstawowego składnika inteligencji emocjonalnej, jakim jest samoświadomość, czyli uświadomienie sobie tego, co czujemy, kiedy ogarniają nas emocje”⁴.

Bez większej przesady, ale z pewnym uproszczeniem, zawód nauczyciela można by określić jako swoiście rozumiane narzędzie oddziaływania na innych. W zdecydowanej większości przypadków ci inni to uczniowie i ich rodzice. Jakże zatem jest to „narzędzie wpływu”? Jaką posiada samoświadomość siebie i oddziaływania na innych? Zagadnienie to pod wieloma względami wydaje się kluczowe. Wśród polskich autorów śmiało podejmują ten niełatwy problem na gruncie pedeutologii Elżbieta Czykwin⁵ oraz Edward Kozioł i Ewa Pasterniak-Kobyłecka⁶. Ale zjawisko, o jakim mowa, wiąże się ściśle z komunikacją interpersonalną, która stanowi najbardziej charakterystyczną i specyficzną rzeczywistość szkoły. To wszystko, co dokonuje się w szkole, dokonuje się wszak poprzez różnego rodzaju akty wymiany znaczeń i informacji, wiedzy i doświadczeń, wartości i przekonań, a w konsekwencji decyduje o samoświadomości podmiotów owych aktów komunikacji. Szkoła jest też miejscem przekazu międzypokoleniowego, zgromadzonego dorobku minionych czasów, oraz miejscem odzwierciedlania aktualnej rzeczywistości czy budowania wizji przyszłych dokonań. Stąd też nie bez przyczyny na ten właśnie aspekt edukacji związany z komunikacją zwracają uwagę liczni autorzy, np. J. Jagieła⁷, H. Retter⁸,

² D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 67.

³ Tamże, s. 85–88, 118–119, 159–160, 411–413.

⁴ Tamże, s. 92.

⁵ E. Czykwin, *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1998.

⁶ E. Kozioł, E. Pasterniak-Kobyłecka, *Świadomość, samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, Zielona Góra 2005.

⁷ J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Kraków 2004.

⁸ H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.

A. Szejnberg⁹, A.K. Dobrzańska¹⁰ i wielu innych. Na owych komunikacyjnych odniesieniach do szkolnej rzeczywistości skupia uwagę również jeden z nurtów współczesnej psychologii, jakim jest analiza transakcyjna w swojej wersji edukacyjnej.

Edukacyjna analiza transakcyjna

Analiza transakcyjna – AT (ang. *transactional analysis*, TA) powstała jako jeden z kierunków psychoterapii zapoczątkowanej przez Erica Berne'a wystąpieniem przed Amerykańskim Towarzystwem Psychoterapii Grupowej pt. „Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy” (Analiza transakcyjna: nowa skuteczna metoda terapii grupowej)¹¹ w roku 1957. Mamy zatem do czynienia z okrągłą sześćdziesiątą rocznicą powstania tej koncepcji. I jakkolwiek początki AT wiązały się ściśle z psychoterapią i jej grupową formą, to w obecnej chwili analiza transakcyjna znajduje znacznie szersze zastosowanie w wielu dziedzinach oraz dyscyplinach. Jedną z nich jest edukacyjna analiza transakcyjna (ang. *educational transactional analysis*). Nurt ten powstał niemal od początku kształtowania się AT jako teorii działania społecznego (*theory of social action*) – jak ją na początku zdefiniował jej twórca. Dość wspomnieć, że już w roku 1963 pojawił się pierwszy artykuł poświęcony poszukiwaniu podobieństw między pracą nauczyciela i psychoterapeuty, a także obecności gier transakcyjnych w klasie szkolnej¹². O możliwości wykorzystania założeń analizy transakcyjnej w edukacji pisał też, w 1971 roku, T. Frazier: „Zasady analizy transakcyjnej mogą być użyteczne w praktyce klasy szkolnej. Cele edukacji mogą różnić się od celów psychoterapii; aczkolwiek uczucia nadziei, oczekiwania, frustracje i osiągnięcia są obecne w klasie i dlatego zasady ludzkiego zachowania i dynamiki grupy mogą być zastosowane także tutaj”¹³. Z czasem w wielu opracowaniach coraz częściej zaczęto podkreślać znaczenie analizy transakcyjnej w kontekście zadań edukacyjnych i wychowawczych oraz możliwości wykorzystania jej w teorii i praktyce pedagogicznej¹⁴. Kluczowe doktry-

⁹ A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2002; tenże, *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*, Opole 2007.

¹⁰ M. Dobrzańska, *Rola komunikacji interpersonalnej w oddziaływaniach edukacyjnych*, „Dyskurs Pedagogiczny” 2015, t. 14, s. 157–165.

¹¹ I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, 2009, s. 284.

¹² S. Soles, *Social dynamics. A study of classroom games – Progress report*, „Transactional Analysis Bulletin” 1963, vol. 2, nr 8, s. 97, [za:] N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, nr. 3, s. 283.

¹³ T.L. Frazier, *The application of transactional analysis principles in the classroom of a correctional school*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 4, 1971, s. 16.

¹⁴ N.E., Amundson, D.D. Sawatzky, *An Educational Program and AT*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 2, nr 6, s. 217–220.

nalne założenia¹⁵ będące podstawą edukacyjnej analizy transakcyjnej prowadzą się do przeświadczenia, że skuteczność wychowawcza wiąże się z empatią i poszanowaniem godności wszystkich osób biorących udział w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Wymienione cechy budują udane relacje między nauczycielem i uczniem.

W przypadkach trudności edukacyjnych ich skuteczne rozwiązywanie może nastąpić tylko wówczas, gdy w przezwyciężenie tych kłopotów zaangażowane są wszystkie strony konfliktu – uczeń i jego rodzice, wychowawcy i władze szkolne, itd. Wspomniane osoby muszą mieć dobrą wolę współpracy, ale także posiadać gotowość do poruszania się w spójnych ramach określonych założeń teoretycznych lub czysto zdroworozsądkowego, acz trafnego, rozumienia rzeczywistości oraz samoświadomości osób biorących udział w tych złożonych procesach. Edukacyjna analiza transakcyjna może posłużyć w rozwiązywaniu następujących kwestii: kształcenia i doskonalenia pracy nauczycieli oraz dostarczania wiedzy i umiejętności pedagogicznych rodzicom, tworzenia właściwego klimatu szacunku i kultury psychologicznej szkoły, usprawniania nauczania się oraz rozbudzenia motywacji do uczenia się, a także podnoszenia sprawności organizacyjnej poszczególnych placówek szkolnych i wychowawczych oraz systemu oświaty jako całości.

Za szczegółowe cele edukacyjnej analizy transakcyjnej dość powszechnie uważa się:

- stworzenie nowych perspektyw dla tego, jak ludzie się uczą, jak również jak spowodować, aby kształcenie mogło stać się bardziej efektywne;
- spojrzenie na nowe metody, które aktywizują uczniów, w tym na uczenie się poprzez doświadczenie, edukację skoncentrowaną na uczniu oraz uczenie się w taki sposób, że jego kierunek w jakimś stopniu wyznacza uczeń;
- ćwiczenie w radzeniu sobie z edukacyjnymi sytuacjami problemowymi;
- rozwój teorii edukacji bez poczucia winy (*blame-free theory*), która może uczynić zarówno nauczanie, jak i uczenie się mniej obciążającym, z psychologicznego punktu widzenia, dla podmiotów tego procesu¹⁶.

W odniesieniu do powyższych celów wysnuwane są dwie główne zasady praktyki, obowiązujące w równym stopniu w psychoterapii, jak i w edukacji:

- metoda kontraktu – zakładająca, że relacja pomiędzy terapeutą i klientem, a także między nauczycielem a uczniem, powinna opierać się na wspólnych ustaleniach i wzajemnym ponoszeniu odpowiedzialności;
- otwarta komunikacja – zakładająca, że każda ze stron uczestnicząca w relacji ma prawo uzyskać informację o tym, co się dzieje¹⁷.

¹⁵ <http://www.itaa-net.org> [dostęp 8.02.2017].

¹⁶ N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginning to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, nr 3, s. 289.

¹⁷ I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 6–8.

W praktyce analizy transakcyjnej realizuje się najczęściej programy różnorakich szkoleń¹⁸ adresowanych do dzieci i młodzieży¹⁹, czy wykorzystuje się różne formy pracy z uczniami mającymi trudności w nauce, oparte o koncepcję analizy transakcyjnej²⁰, a także prowadzi się badania ewaluacyjne programów edukacyjnych. Publikowane są także badania interdyscyplinarne rozpatrujące instytucję szkoły z punktu widzenia AT, jako struktury organizacyjnej, środowiska kulturowego i miejsca specyficznych interakcji międzyosobowych. Analiza transakcyjna może zatem odkrywać ukryte i nieznane dotąd wymiary teorii oraz praktyki edukacyjnej. Pisał o tym B. Bernstein²¹, analizując kulturowy kontekst edukacji – wyróżniając tzw. pedagogię widzialną i niewidzialną, rozpatrując wspomniane zjawiska również w wymiarze czasowym oraz przestrzennym. Pierwsza jest ściśle kontrolowana i ustrukturalizowana, gdzie sam uczeń jest w dużym stopniu uprzedmiotowiony i traktowany w gruncie rzeczy instrumentalnie. Druga dzieje się na otwartym planie przestrzennym, będąc nie mniej ważnym doświadczeniem dla ucznia i jego rozwoju. Dostrzec to można szczególnie w okresie dorastania, gdy kontakt z nastolatkiem nabiera ostrości i przejawia się bezradnością z obu stron. „Główna trudność polega na tym, że zarówno on, jak i jego rodzice często robią wszystko, aby w dalszym ciągu utrzymać dawną umowę Rodzic-Dziecko”²². Jednak bez przeniesienia wzajemnych relacji na płaszczyznę Dorosły-Dorosły żadne realne porozumienie nie jest możliwe. Uświadomienie tego mechanizmu mogłoby stać się ważnym zadaniem analizy transakcyjnej. Zapobiegłoby chaotyczności wzajemnych odniesień, w których zakazy i nakazy rodzicielskie mieszają się z plątaniną dziecięcych, jakże często bardzo negatywnych i wzajemnie się obciążających, uczuć. Ciekawe rezultaty w zakresie wprowadzania AT do szkół uzyskano w Wielkiej Brytanii, gdzie stwierdzono znaczne podwyższenie efektywności pracy uczniów i nauczycieli. Zauważono, że zachęcanie uczniów do przyjęcia postawy z pozycji stanu Ja-Dorosły bywa pierwszym krokiem zapoczątkowującym właściwą postawę wobec nauki i odpowiedniego zachowania. Chcąc promować rozwój emocjonalny uczniów, Instytut Rozwoju Analizy Transakcyjnej (IDEA) ustanowił Nagrodę dla Dzieci i Młodzieży (TEPACY), która sprzyja budowaniu dobrych relacji w szkole²³. Zaobserwowano również, że kształcenie nauczycieli w zakresie AT

¹⁸ G. Barrow, E. Bradshaw, T. Newton, *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom. A Practical Guide to Using Transactional Analysis*, London 2001.

¹⁹ C. Garrison, R. Fischer, *Introducing TA in the Public School System*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 11, nr 3, s. 244–246.

²⁰ M.J. Fine, G. Covell, D.B. Tracy, *The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 3, s. 236–240.

²¹ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

²² T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1987, s. 204.

²³ G. Barrow, *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Educational Transactional Analyst” 2007, s. 21–25.

skutkuje budowaniem dobrych relacji interpersonalnych w klasie szkolnej. Stąd też oddzielne miejsce w analizie transakcyjnej zajmuje osoba samego nauczyciela, posługiwanie się przez niego własnymi stanami Ja w relacjach z uczniami²⁴, zakres jego ważnych umiejętności przydatnych w radzeniu sobie z destrukcyjnymi zachowaniami uczniów²⁵, a w szczególności z prowadzonymi przez uczniów grami interpersonalnymi²⁶, czy rodzaje udzielanego przez nauczyciela wsparcia psychologicznego²⁷, i szereg jeszcze innych kwestii mieszczących się w nabywaniu przez nauczyciela samoświadomości.

Zainteresowanie i rozwój edukacyjnej analizy transakcyjnej w Polsce jest kwestią zaledwie kilku ostatnich lat. Wymienić tu można znaczące publikacje Doroty Pankowskiej²⁸ z Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz opracowania książkowe (np. *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej* – 1997, *Analiza transakcyjna w edukacji* – 2011) i szereg artykułów członków Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej powstałego w Akademii im. Jana Długosza, działającego w ramach projektów naukowych Zakładu Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej (od 2017 Zakładu Psychoprofilaktyki)²⁹; zespołu wydającego czasopismo „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” oraz szereg monografii pod wspólnym tytułem „Biblioteka Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej”³⁰.

²⁴ W.J. Kenney, *Problem-Student Effects on Teacher Ego States Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 3, nr 11, s. 252–253.

²⁵ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2003, s. 61–62.

²⁶ K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Warszawa 1991; J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Kielce 2004.

²⁷ P. Hough, *Teachers and Stroking*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol.3, nr 1, s. 38–39.

²⁸ D. Pankowska, *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela*, [w:] *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*, red. D. Jankowska, Łódź 2005, s. 51–69; też, *Stosowanie analizy transakcyjnej w praktyce szkolnej a zdrowie psychiczne*, [w:] *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia*, red. A. Grabowiec, A. Bogucki, A. Bochniarz, Lublin 2008, s. 123–134; też, *Metodologia analizy transakcyjnej – przegląd badań*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2008, nr 1, s. 99–115; też, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010; też, *Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2012, nr 1, s. 13–30, i inne.

²⁹ J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*; też, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Kraków 2004; też, *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Kraków 2010; też, *Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Jagieła, Częstochowa 1997, s. 17–4; też, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012, i szereg innych artykułów naukowych i popularnonaukowych z tego zakresu.

³⁰ W ostatnim okresie ukazały się m.in. takie monografie, jak: J. Jagieła, A. Sarnat-Ciastko, *Dla czego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*, Częstochowa 2015; J. Jagieła, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach*, Częstochowa 2012; D. Gębuś, A. Pierzchała, *Twórczy nauczyciel, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli z perspektywy analizy transak-*

Tak jak wspomniano, analiza transakcyjna znalazła dość szybko zastosowanie jako jedna z form szkolenia nauczycieli w celu podniesienia ich samoświadomości oraz rozwoju osobistego i zawodowego. Maria Ryś, jedna z czołowych przedstawicielek polskiej psychologii i pedagogiki, pisze tak: „Zastosowanie analizy transakcyjnej pozwala osiągnąć zdolność kształtowania własnego życia bez negatywnych wpływów przeszłości, dzięki uwolnieniu się od wadliwych zapisów w scenariuszach życiowych oraz dzięki ćwiczeniu się w dorosłych relacjach”³¹. Wspomniany walor edukacyjnej analizy transakcyjnej dostrzegła Susannah Temple, proponując zaprojektowany przez siebie model funkcjonalnej płynności mający na celu podniesienie świadomości nauczycieli.

Model płynności funkcjonalnej

Zanim jednak doszło do pojawienia się modelu (FF – *functional fluency*), jaki zaproponowała Susannah Temple, dokonał się prawdziwy przełom w teorii analizy transakcyjnej. Miało to miejsce w czasie konferencji Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (ITAA – *International Transactional Analysis Association*) w Amsterdamie w dniach 14–16 marca 1996 roku, gdy zakwestionowano tradycyjny model stanów Ja, sformułowany przez twórcę analizy transakcyjnej. Pojawił się w wystąpieniu Serwacego van Beekuma postulat jednoznacznego oddzielenia graficznego modelu strukturalnego od modelu funkcjonalnego³².

Dalsze inspiracje poprzedzające opracowanie koncepcji płynności funkcjonalnej wynikały z długoletniej praktyki Susannah Temple w zakresie szkolenia nauczycieli oraz znaczenia, jakie w tym szkoleniu odgrywało ukazanie roli zintegrowanego stanu Ja-Dorosły dla prawidłowego funkcjonowania społecznego nauczycieli. Zintegrowany Dorosły może wyrazić pełną dojrzałość i kompetencje, w które zostaje włączone bogactwo wiedzy z przeszłych doświadczeń Rodzica i Dziecka – stanów Ja, które przy braku integracji zostają w swoisty sposób zablokowane i są odtwarzane na zasadzie bezrefleksyjnych reakcji sytuacyjnych. Po pewnym czasie autorka zaczęła wyjaśniać i wykazywać różnice między podziałem strukturalnym a funkcjonalnym, podkreślając automatyzm reakcji Rodzica i Dziecka, który pozostaje w opozycji do odpowiedzi na otaczającą rzeczywistość, jaką daje stan Dorosłego. Odpowiedzi na aktualną sytuację będącą w przeciwieństwie do zafiksowanych i bezwiednie, odruchowo i niejako „aktorско” odtwarzanych archaicznych pozostałych stanów Ja. Dana osoba, po uru-

cyjnej, Częstochowa 2016; Z. Łęski, *Duch w maszynie... Kim dla nas jest komputer? Charakterystyka zjawiska w języku analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2016, i inne monografie.

³¹ M. Ryś, *Konflikty w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 5.

³² S. van Beekum, *The Graphics of Ego States*, 1996, s. 1–4. <https://westtownapps.com/modx2/section-a/> [dostęp: 7.01.2017].

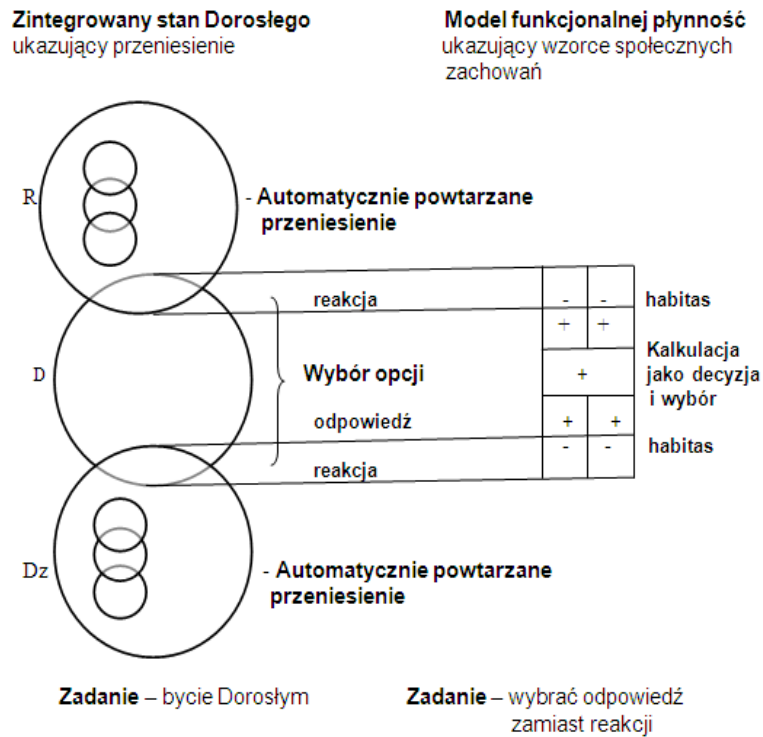
chomieniu się owych stanów, nie ma niejako wyboru i zmuszona jest do odgrywania automatycznie kolejny raz w swoim życiu „swoich starych historii” w ten sam sposób. Funkcjonuje w psychicznym przeniesieniu. Natomiast w przypadku Dorosłego, który w relacji do rzeczywistości posiada wybór, jest możliwość odpowiedzi proporcjonalnej do posiadanych możliwości, doświadczenia czy wieku. Energia, jaką wkłada każda jednostka w swoje funkcjonowanie, nie jest w sposób bezsensowny tracona. Jest to fundamentalna różnica, którą godzi się zauważyć. „Używam słowa «reaguje» i «odpowiada» – pisze Temple – aby w sensie technicznym podkreślić zasadniczą różnicę między Dorosłym a Rodzicem i Dzieckiem³³.”

Susannah Temple zwraca uwagę na obecność kontaminacji w strukturze osobowości. Jak wiadomo, w przypadku braku integracji Dorosłego owe stany w znaczący sposób zaburzają prawidłowe funkcjonowanie jednostki, czyniąc strukturę Dorosłego mniej efektywną. Warto jednak je ograniczać. Czy jednak da się ową nieprawidłowość całkowicie wyeliminować? Temple traktuje kontaminacje jako nieuchronne cechy ludzkiej kondycji. Twierdzi, że warto je ograniczać, ale naiwnością byłoby przeświadczenie całkowitego ich braku. Każdy bowiem człowiek ma swoje lepsze i gorsze dni, momenty, gdy działa z pełnym rozeznaniem rzeczywistości, i chwile, gdy ulega starym pierwotnym, prymitywnym i speyfikowanym schematom. Rzecz w tym, aby kontaminacje minimalizować oraz w sposób świadomy korzystać z zawartości wewnętrznego Dziecka i Rodzica.

Zależność między modelem strukturalnym i funkcjonalnym ukazuje rys. 1. Poziome linie wyprowadzone ze schematu strukturalnego pozwalają na wyodrębnienie dziewięciu opcji, które są stanami Dorosłego. Dwie pary negatywnych funkcjonalnych opcji wynikają właśnie z kontaminacji. Opcje pozytywne pozostają poza kontaminacjami. Prawa strona schematu zbliża nas do podziału funkcjonalnego, tworząc zarys przyszłego modelu. Należy zauważyć, że mamy tu do czynienia z grafiką uwzględniającą już kwadraty czy prostokąty, a nie koła typowe dla modelu Venna, jakimi posługiwał się Berne. Dodatkowo jeszcze, co dalej zostanie w szczególności sposób zaprezentowane, w modelu FF używane są inne terminy, np. pojęcie „trybów” na określenia manifestacji zachowań, a nie termin „stany ego” lub „stany Ja”, jak to się działo tradycyjny sposób. Pomaga to uniknąć nieporozumień i dezorientacji, czy w danym momencie mówimy o zachowaniu, czy też o wewnętrznym stanie Ja. „Kolejną zaletą – pisze Temple – jest to, że termin «tryb» pomaga ludziom zrozumieć, że są właścicielami ich własnego zachowania³⁴.”

³³ S. Temple, *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, nr 3, s. 166.

³⁴ Tamże, s. 167.



Rys. 1. Stany ja i płynność funkcjonalna (S. Temple, *Celebrating Functional Fluency and Its Contribution to Transactional Analysis Theory*, „Transactional Analysis Journal” 2015, vol. 45, nr 1, s. 170).

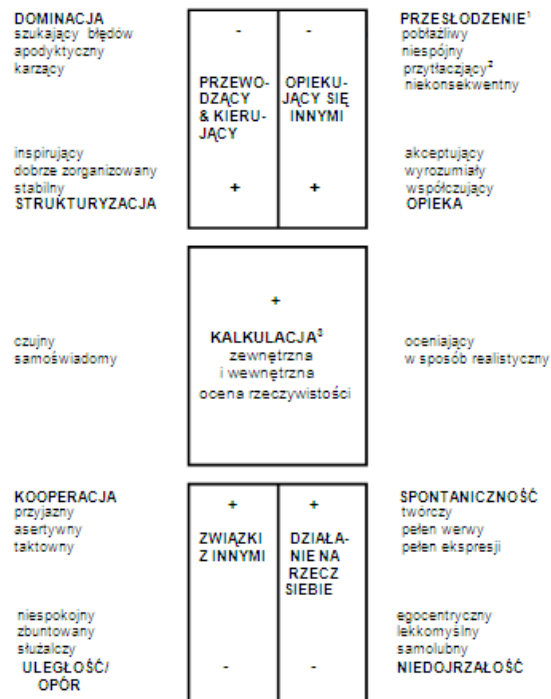
Powyższy schemat dał podstawę do zbudowania ostatecznego modelu FF. Model ten Temple definiuje jako „behawioralną manifestację zintegrowanego stanu Ja-Dorosły”³⁵; został przygotowany ze szczególną dbałością o aspekt osobistego oraz zawodowego rozwoju nauczycieli i wychowawców. Odnajdujemy w nim (rys. 2) wszystkie nazwy pięciu opcji, które wraz z uwzględnieniem aspektów pozytywnych i negatywnych osiągają liczbę dziewięciu opcji. Ma to pozwolić na łatwe rozróżnienie i zidentyfikowanie zachowania, które nauczyciele oraz wychowawcy napotykają w swojej pracy zarówno u siebie, jak i u innych. „Moim celem – jak stwierdza autorka – jest to, aby naświetlić teorię i podtrzymać system konstruktywnej teoretycznych w sposób spójny i logiczny”³⁶.

Wszystkie zaprezentowane opcje pojawiają się na trzech poziomach. Korzystanie z nich podyktowane jest głównie zaistniałą sytuacją, jak również zależy od własnego samopoczucia. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że nauczyciel będący w dobrym nastroju będzie skłonny częściej sięgać po pozytywne opcje płynności funkcjonalnej (strukturalizacja, opieka, kooperacja, spontaniczność

³⁵ Tamże, s. 164.

³⁶ Tamże.

czy kalkulacja – o jakiej za chwilę). Natomiast w sytuacji presji, frustracji lub stresu może automatycznie uruchamiać negatywne tryby zachowań (dominację, przesłodzenie, uległość lub zbuntowany opór czy własną niedojrzałość).



¹ MARSHMALLOWING

² smothering

³ ACCOUNTING

Rys. 2. Model płynności funkcjonalnej z dziewięcioma opcjami behawioralnymi (S. Temple, *Celebrating...*, s. 16)

Opcja kalkulacji (która w oryginale języka angielskiego brzmi *accounting*) posiada zawsze konotację dodatnią, gdyż jej rola jest tu nie do przecenienia. Jej centralne usytuowanie ma pozwolić w sposób niejako obrotowy rozebrać w sposób prawidłowy sytuację i dokonać wyboru pozostałych opcji. Bliskość graficzna opcji pozytywnych stwarza możliwość, że to one będą częściej przedmiotem wyboru. Ma to znaczenie w czasie normalnie przebiegającego procesu dydaktycznego i wychowawczego, nie oznacza to jednak, że w momentach szczególnych (np. zagrożenie zdrowia czy życia ucznia) nie należy sięgnąć do opcji negatywnych (np. dyrektywnego kierowania czy stanowczego oporu).

Umiejętność rozpoznawania nieskutecznego działania jest ważnym aspektem wykorzystywania modelu płynności funkcjonalnej. Można analizować zdol-

ność dostrzeżenia często umykającej naszej uwadze różnicy między pozytywnymi i negatywnymi przejawami własnego zachowania. Odróżniania konstruktywnej pomocy nacechowanej troską, ale też liczeniem się z rzeczywistymi potrzebami ucznia, od nadmiernej pobłażliwości i narzucającej się pomocniczości odbierającej autonomię dziecku. To także mądre kierowanie i strukturalizowanie sytuacji szkolnych, jakże często mylone z narzucaniem swojej woli i apodyktycznością; odróżnianie kooperatywnej wspólnotowości od uległości i lękowego niejednokrotnie podporządkowania, czy wreszcie spontaniczności od pozbawionych kontroli zachowań impulsywnych. Wszystkie powyższe tryby przejawiania zachowań przez nauczyciela nie powinny być pozbawione jego świadomości.

Kształtowanie świadomości nauczyciela

Zaprezentowany tu model dał podstawę do dalszego rozwoju koncepcji poprzez stworzenie metod pozwalających dokonywać pomiaru wyodrębnionych kategorii oraz narzędzia wykorzystywanego w pracy szkoleniowej z tą grupą zawodową. Narzędziem tym, poprzedzonym przeprowadzeniem rozległych badań empirycznych, jest tzw. Indeks Płynności Funkcjonalnej Temple (TIFF[©] – *Temple Index of Functional Fluency*). „Najbardziej trafny sposób opisu TIFF mówi, że jest to narzędzie rozwoju osobistego”³⁷ – pisze Temple.

I w takim też celu zostało stworzone. Ma służyć zwiększeniu samoświadomości nauczycieli i wzmocnieniu motywacji do zmiany zachowania. Trzeba tu dodać, że może być pomocny też przedstawicielom innym zawodów związanych z relacjami międzyludzkimi. Styl pracy z zastosowaniem TIFF polega na wspólnej rozmowie między prowadzącym szkolenie a pojedynczym uczestnikiem. W czasie tej rozmowy, po wcześniejszym wypełnieniu algorytmu TIFF, co ma służyć odzwierciedleniu podstawowych potrzeb emocjonalnych danej osoby i jej zasobów oraz eksploracji znaczeń poszczególnych profili, dochodzi do opracowania programu zmiany. W czasie wspólnego badania problemu następuje swoiste zaangażowane sprzężenie zwrotne „jeden – do jednego” między nauczycielem a analitykiem transakcyjnym. Ma miejsce obopólne dzielenie się własną wiedzą i doświadczeniem. Po zbilansowaniu swojego sposobu funkcjonowania osobistego i zawodowego uczestnik tego rodzaju szkolenia opracowuje plan zakładanej zmiany mający na celu zwiększenie własnej skuteczności interpersonalnej, czyli swojej własnej płynności funkcjonalnej. Proces szkolenia rozłożony jest na kilka sesji spotkaniowych.

W jednym z tekstów, pod tytułem: *Budowanie samoświadomości*³⁸, autorka pisze, że podczas wielu lat pracy w charakterze nauczycielki nauczania począt-

³⁷ S. Temple, *Celebrating Functional Fluency and Its Contribution to Transactional Analysis Theory*, „Transactional Analysis Journal” 2015, vol. 45, nr 1, s. 12.

³⁸ S. Temple, *Building self-awareness*, 2004, <https://westtownapps.com/modx2/section-a/> [dostęp: 7.01.2017].

kowego samorzutnie pojawił się u niej termin „płynność funkcjonalna”, dla zilustrowania skutecznej komunikacji interpersonalnej, która w szerokim znaczeniu tego słowa może przyczynić się do umiejętności budowania pozytywnych relacji w środowisku szkolnym. „Podobnie jak operowanie językiem może być płynne, tak też integracja może wykazywać elastyczność i równowagę, a także rzeczywiste umiejętności. Mój model dostarcza mapę pozytywnych i negatywnych trybów behawioralnych. Model ten jest pomocny ludziom, aby rozpoznać i wzmocnić ich skuteczność, tak aby mogli poszerzyć i wzbogacić siebie w twórczy sposób, nie skupiając się na błędach i negatywnych zachowaniach”³⁹. Chodzi tu o to, aby – mówiąc potocznie – ludzie „dobrze dogadywali się ze sobą”, bez większych napięć i konfliktów, natomiast skupili się na celowym i elastycznym działaniu, współpracy oraz uzyskiwaniu obopólnych korzyści. Słowo „płynność” oznacza tu wprawę, łatwość, czy biegłość. Natomiast „funkcjonalność” odnosi się do funkcjonowania poprzez optymalne zachowania w środowisku społecznym. Jest to swoista doskonałość wyrażająca się wzięciem odpowiedzialności za swoje postępowanie, samopoczucie oraz wiarygodność budującą zaufanie wtedy, gdy pedagog sprawuje opiekę nad swoim podopiecznymi. Miarą owej doskonałości jest zdolność do kalkulacji, oceny i refleksji nad okolicznościami w jakich przychodzi mu działać oraz w miarę możliwości istotnych czynników, które musi brać pod uwagę. Nie bez znaczenia jest tu także bilans własnej wydatkowanej przez nauczyciele energii, którą przeznacza dla innych i dla swojej osobistej satysfakcji z wykonywanego zawodu.

Tak więc wartość płynności funkcjonalnej i zaprojektowanego na jej podstawie Indeksu FF Temple ukazuje możliwość podnoszenia świadomości nauczycieli oraz ich kompetencji zawodowych. Nie oznacza to jednak, że nie może być również stosowana we wszystkich innych zawodach, szczególnie w odniesieniu do młodych, wkraczających dopiero do zawodu pracowników, czy też w firmach i organizacjach promujących efektywną komunikację w zespołach zadaniowych. Na takie możliwości zwraca uwagę Temple w swoim artykule skierowanym do mentorów, trenerów i specjalistów coachingu⁴⁰. Niemniej jednak to właśnie nauczyciele, w zamierzeniu autorki, stanowią głównych adresatów koncepcji płynności funkcjonalnej.

Wnioski

Prezentowana tutaj koncepcja płynności funkcjonalnej jest stosunkowo mało znana w środowisku teoretyków i praktyków edukacji w Polsce. Z tego choćby tylko względu warto było ją tu przytoczyć, ukazując możliwości, jakie stwarza

³⁹ Tamże, s. 11.

⁴⁰ S. Temple, *Mentors, Coaches and the Empowerment Factor. Why Functional Fluency is Important*, 2009, <https://westtownapps.com/modx2/section-a/> [dostęp: 7.01.2017].

dla podniesienia świadomości nauczycieli i ich społecznych kompetencji interpersonalnych. Zmiana, jaka nastąpiła w obszarze analizy transakcyjnej w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, powinna być też dostrzeżona przez wszystkich tych, którzy zajmują się wykorzystywaniem tej koncepcji zarówno w psychoterapii, w usprawnianiu struktur organizacyjnych, coachingu, czy też interesującej nas najbardziej edukacji. Właśnie w przypadku edukacyjnej analizy transakcyjnej omawiany tu model nabiera szczególnego znaczenia. Stanowi bowiem czytelną wykładnię kierunku, w jakim – w pewnym zakresie – powinno zmierzać szkolenie zarówno osób, które wkraczają dopiero do zawodu nauczycielskiego, jak również wszystkich tych, którzy mają za sobą lata pracy. Ci ostatni, dzięki modelowi płynności funkcjonalnej, mają szansę dokonać korekty swoich mniej efektywnych zachowań. Nie oznacza to, że zaprezentowany model FF nie budzi szeregu wątpliwości i zastrzeżeń, którym zamierzam dać wyraz w jednym z najbliższych tekstów⁴¹. Nie umniejsza to jednak faktu, że model płynności funkcjonalnej stanowi znaczący wkład do dorobku pedeutologicznej refleksji nad nauczycielami i drogami służącymi podniesieniu kwalifikacji tej szczególnej pod wieloma względami grupy zawodowej.

Bibliografia

- Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagieła, Częstochowa 2011.
- Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Jagieła, Częstochowa 1997.
- Czykwin E., *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1998.
- Dobrzańska M., *Rola komunikacji interpersonalnej w oddziaływaniach edukacyjnych*, „Dyskurs Pedagogiczny” 2015, t. 14, s. 157–165.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Jagieła J., *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Kraków 2004.
- Jagieła J., *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odstępach*, Częstochowa 2012.
- Jagieła J. Sarnat-Ciastko A., *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*, Częstochowa 2015.
- Jagieła J., *Znaczenie modelu płynności funkcjonalnej (FF – functional fluency) Susannah Temple dla rozwoju osobistego i zawodowego nauczycieli oraz perspektyw edukacyjnej analizy transakcyjnej*, planowane wystąpienie na

⁴¹ J. Jagieła, *Znaczenie modelu płynności funkcjonalnej (FF – functional fluency) Susannah Temple dla rozwoju osobistego i zawodowego nauczycieli oraz perspektyw edukacyjnej analizy transakcyjnej*, planowane wystąpienie na ogólnopolskiej e-konferencji „Edukacja – Analiza – Transakcje. Teoria i Praktyka”, 25 maja 2017, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.

- ogólnopolskiej e-konferencji „Edukacja – Analiza – Transakcje. Teoria i Praktyka”, 25 maja 2017, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Kozioł E., Pasterniak-Kobyłecka E., *Świadomość, samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, Zielona Góra 2005.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.
- Sztejnberg A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2002.
- Sztejnberg A., *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*, Opole 2007.
- Temple S., *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, nr 3.
- Temple S., *The development of a transactional analysis psychometric tool for enhancing functional fluency*, (unpublished doctoral dissertation), University of Plymouth, Plymouth 2002.
- Temple S., *Functional Fluency*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2002, nr 4, s. 251–269.
- Temple S., *Action on the functional model*, EATA Newsletter, 2003.
- Temple S., *Building self-awareness*, 2004. <https://westtownapps.com/modx2/section-a/> [dostęp: 7.01.2017]
- Temple S., *Update on the Functional Fluency Model in Education*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, nr 3.
- Temple S., *Bringing Up the Child: The Importance of Functionally Fluent Parents, Careers and Educators*, [w:] *The Adult is Parent to the Child: TA with Children & Young People*, ed. K Tudor, Russell House Publishing, 2008; <https://westtownapps.com/modx2/section-a/> [dostęp: 7.01.2017].
- Temple S., *Mentors, Coaches and the Empowerment Factor. Why Functional Fluency is Important*, 2009, <https://westtownapps.com/modx2/section-a/> [dostęp: 7.01.2017].
- Temple S., *TIFF 10 years on: Life cycle of a research project*, „The Transactional Analyst” 2012, vol. 4, nr 2.
- Temple S., *Mastering ‘The Tolstoy Effect’: a research exercise in linguistic philosophy*, 2012, <https://westtownapps.com/modx2/section-a/> [dostęp: 7.01.2017].
- Temple S., *Celebrating Functional Fluency and Its Contribution to Transactional Analysis Theory*, „Transactional Analysis Journal” 2015, vol. 45, nr 1; <http://dx.doi.org/10.1177/0362153714568803>.
- van Beekum S., *The Graphics of Ego States*, 1996, <https://westtownapps.com/modx2/section-a/> [dostęp: 7.01.2017].

Teachers' self-awareness in educational transactional analysis

Summary

Self-awareness is a cognitive capacity of an individual for introspection in order to gain insight into one's emotions, thoughts, needs and behaviours and decisions resulting from them. It is also necessary to evaluate positive and negative effects of one's activity or possibilities and limitations, which are very important in teachers' personal and professional development. Educational transactional analysis offers them useful tools which can help develop their self-awareness, such as the Functional Fluency model (FF) and Temple Index of Functional Fluency (TIFF[®]), which are presented in this article.

Keywords: self-awareness, educational transactional analysis, the Functional Fluency model (FF), Temple Index of Functional Fluency (TIFF), teachers' personal and professional development.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.07>

Paweł ZIELIŃSKI

Istota nauczania i wartości pedagogiczne Sanlung Zong – chińskiej szkoły mahajany

Słowa kluczowe: nauczanie i wychowanie na Dalekim Wschodzie; Szkoła Trzech Traktatów – Sanlung Zong; pedagogika humanistyczna; wychowanie buddyjskie; buddyzm mahajany.

Wprowadzenie

Praca stanowi kontynuację zamysłu badawczego dotyczącego rozpoznania wartości pedagogicznych w chińskich szkołach buddyzmu mahajany, spośród których dotychczas zostały przeze mnie wstępnie zbadane wartości pedagogiczne Huayan, Tiantai oraz niektórych odłamów szkoły Zen (Chan), co przedstawiłem w opublikowanych już pracach naukowych¹. Tym razem koncentruję się na dokonaniach Sanlung Zong – Szkoły Trzech Traktatów. Oprócz wymienionych szkół chińskiego buddyzmu mahajany należy jeszcze wskazać kolejne: Faxiang, szkołę filozoficzną z VII wieku, która kontynuowała nauki szkoły Yogācāry Wasubandhu i Asangi²; Zhenyan, szkołę ezoteryczną również z VII wieku, łą-

¹ Por. P. Zieliński, *Główne idee i przedstawiciele tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego wychowania w Korei*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23 (tu znajdują się bezpośrednie odwołania do wersji szkoły Huayan, nazwanej w Korei przez Wŏnhyo i Ŭisanga – Hwaŏm); tenże, *Ideal wychowania i wartości pedagogiczne Huayan – chińskiej szkoły buddyzmu mahajany*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2016, t. 25, nr 1; tenże, *Idealy i wartości pedagogiczne buddyjskiej szkoły Tiantai*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2016, t. 25, nr 2; tenże, *Wartości pedagogiczne w nauczaniu Dōgena*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. 7, nr 3; tenże, *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i Metodzie Silvy*, Częstochowa 2000 (monografia), a także: tenże, *Zen jako system wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008.

² Szkoła ta, nazywana również widźnianawadą bądź czittamatrą, została poddana analizie psychologicznej w rozdziale *Widźnianawada jako buddyjska psychologia głębi* monografii *Wola*

czoną ze szkołą Huayan i innymi, choć jest to raczej szkoła wadźrajany, a jej nauki i praktyki nawiązują do mantr³, oraz Jingtū – Szkołę Czystej Krainy, opartą na kulcie Buddy Amitābhy (Ēmítuó Fó), czyli buddy niehistorycznego⁴. Zatem w kolejności należałoby rozpoznać wartości pedagogiczne tych szkół.

Treści artykułu stanowią część odpowiedzi dotyczącej głównego problemu badawczego realizowanego przeze mnie wieloletniego projektu badawczego – zbadania walorów wychowawczych dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych – jakie są ideały wychowania i wartości pedagogiczne zawarte w tradycyjnych systemach filozoficzno-religijnych Dalekiego Wschodu?⁵

Zamierzenie to realizuję, odwołując się, podczas analiz poszczególnych tematów, do osiągnięć nauk pedagogicznych, zwłaszcza teorii wychowania oraz pedagogiki porównawczej, ale też nauk filozoficznych, zwłaszcza antropologii filozoficznej, etyki i aksjologii, jak również ontologii i epistemologii⁶ oraz rozmaitych nurtów w naukach filozoficznych, a także religioznawstwa, zwłaszcza analizując treści soteriologiczne i eschatologiczne⁷ w rozpoznawanych szkołach. Prowadząc swoje badania, wykorzystuję zwłaszcza metody badań pedagogicznych – hermeneutyczną i komparatystyczną.

W dalszej części artykułu skupię się na przybliżeniu idei nauczania Szkoły Trzech Traktatów, zawartych w jej podstawowych tekstach, czego dokonam przez analizę hermeneutyczną dostępnych tekstów źródłowych oraz nauk przedstawicieli szkoły. Wskażę także zawarte w szkole wartości pedagogiczne, ponadto poszukam ich podobieństw z wartościami współczesnej zachodniej pedagogiki.

1. Szkoła Trzech Traktatów

Szkoła buddyzmu mahajany Sanlun Zong, czyli Szkoła Trzech Traktatów, nawiązuje do tradycji Madhjamaki (*Mādhyamaki*), szczególnie do nauk Nagar-

i opętanie autorstwa pedagoga Tomasza Olchanowskiego. Por. tegoż, *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, Warszawa 2010.

³ O mantrze w praktykach buddyjskich pisał 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. 128.

⁴ B. Scherer, *Buddyzm*, Kęty 2009, s. 121; P. Zieliński, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22, s. 93–95.

⁵ Te tradycyjne systemy to: taoizm, konfucjanizm i buddyzm mahajana. Pierwszym dwóm systemom filozoficzno-religijnym poświęciłem kilka artykułów oraz osobną i rozległą monografię. Por. P. Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Częstochowa 2015.

⁶ Kształtowanie w pełni rozwiniętego człowieka, jak pisał Zbigniew Kwieciński, wymaga m.in. uwzględnienia podejść: ontologicznego, epistemologicznego i aksjologicznego. Por. Z. Kwieciński, *Socjologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 13.

⁷ Por. J. Marzęcki, *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*, Warszawa 1999, s. 10.

dżuny (ok. 150–250, skt *Nāgārjuna*), które w Chinach, na początku V wieku (biorąc pod uwagę czas tłumaczeń) zaszczylił Kumaradziwa (344–413, skt *Kumārājīva*, pin. *Jiūmóluóshí*). Przetłumaczone przez niego (i przydzielonych mu mnichów-tłumaczy) z zastosowaniem terminologii buddyjskiej trzy dzieła stały się rdzennymi tekstami Szkoły Trzech Traktatów w Azji Wschodniej. Chodzi tu, po pierwsze, o *Traktat o środkowej ścieżce (Madhyamaka-śastra)*, składający się z tłumaczenia *Wersetów o Madhyamace (Madhyamaka-karika)* Nagardżuny oraz komentarza nieznanego indyjskiego nauczyciela, któremu nadano chińskie imię Chingmu. Drugim dziełem jest *Traktat o 12 bramach Nagardżuny (Shiherhmen-lun, prawdopodobnie Dvadadasiadwara Śastra)*, czyli wiersze z komentarzami Nagardżuny bądź wspomnianego Chingmu. Trzecim jest *Traktat w 100 wersach (Bailun lub Pai-lun, Śata Śastra)*, autorstwa Arjadewy, z komentarzem niejakiego Wasu. Arjadewa (ok. 170–270) był uczniem Nagardżuny i współtwórcą Madhjamaki. Niekiedy do wymienionych trzech traktatów dodaje się jeszcze jeden – przypisywany Nagardżunie *Dachihdu lun, czyli Mahapradźnaparamitę Śastrę*⁸. Dla przypomnienia i pisząc w pewnym uproszczeniu: pisma religijne – sutry, czyli mądrości Buddy, opierają się głównie na wypowiedziach, bądź rzekomych wypowiedziach Buddy Śiakjamuniego, a śastry stanowią nauki i komentarze poczynione przez innych buddyjskich nauczycieli.

Warto nadmienić, że choć Kumaradziwa wprowadził szkołę Madhjamaki do Chin, już wcześniej przetłumaczono *Sutry Doskonałej Mądrości (Pradźnaparamity)*. Jednak tłumacz z początku III wieku Chihchien (Chih-Chien, K'Khien) odwoływał się przy terminach buddyjskich, takich jak „siunjata” i „tathata” (kolejno: pustka czy pustość oraz takość, rdzeń rzeczy) do kategorii taoistycznych, którymi posługiwał się neotaoista Wang Bi (226–249). Przykładowo tłumacz ten użył terminu „ben-wu” – niebyt, z którego wyłaniają się wszelkie formy, w miejsce siunjaty i tathaty⁹.

Początki szkoły Sanlung Zong w Chinach to pierwsze lata V wieku i należy je wiązać z działalnością Kumardziwy. Jego życie zostało przedstawione w znanym dziele *Biografie słynnych mnichów*. W wieku dwudziestu lat został wyświęcony na mnicha, a jego matka nakłaniała go, aby sprowadził „prawdziwy” buddyzm z Indii do Chin. Kumaradziwa zaczął urzeczywistniać to zamierzenie dopiero w wieku ponad 50 lat, w 401 roku. Wtedy na prośbę króla Yao Xinga wraz z 800 mnichami rozpoczął przekład buddyjskich sutr na język chiński. Pomiędzy 401 a 413 rokiem pod jego kierownictwem przetłumaczono 35 głównych sutr w 294 tomach.

⁸ J. Sieradzan, *Powstanie i rozwój szkół mahajany w Indii i Chinach*, [w:] *Słowo Buddy. Pisma różnych tradycji buddyjskich, Seminarium w Książnicy Pomorskiej, Szczecin – Książnica Pomorska* 2000, s. 85; oraz P. Williams, *Buddyzm mahajana*, Kraków 2000, s. 98.

⁹ Tamże, s. 97–98. Por. też: Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi*, tłum. A.I. Wójcik, Kraków 2006. Jednak w świetle dalszych moich analiz opisanych w tej rozprawie, argument ten jest wątpliwy, gdyż tłumaczenia Kumaradziwy i jego biura translatorskiego zawierają wtręty taoistyczne.

Jeszcze kolejne osoby były ważne dla rozwoju szkoły Sanlung w Chinach. Pierwszą z nich był mnich Sengzao (ok. 374 lub 378–414 lub 413), uczeń i asystent Kumaradziwy, który przyczynił się do rozprzestrzenienia nauk swego nauczyciela w Chinach¹⁰. Napisał wiele wstępów do tłumaczeń Kumaradziwy, jak również esejów wyjaśniających czy interpretujących nauki Madhjamaki. Zostały one docenione przez jemu współczesnych, a później, w VI wieku, odegrały ważną rolę w kształtowaniu się poglądów szkoły. Jego wkładem do chińskiej myśli filozoficznej jest synteza dwóch dotychczas przeciwstawnych pojęć – ti i yong, czyli noumenu i fenomenu, jedności i kształtu, które zostały utożsamione i stały się nierozdzielne¹¹.

Drugą osobą był Daosheng (zm. 434), towarzysz poprzedniego we wczesnych latach piątego stulecia, student Kumaradziwy, później nauczyciel w buddyjskim centrum dydaktycznym Lushan (obecnie prowincja Jiangxi). Jego nauczanie było tak kontrowersyjne, że zachowawczy w swych poglądach mnisi wygnali go z Nankinu¹². Treść jego nauk została bliżej przedstawiona w końcowej części artykułu.

Trzecią osobą był Li Zang (inaczej Hu Jizang, 549–623), uważany za właściwego założyciela Szkoły Trzech Traktatów. Cesarz Tang z dynastii Sui zaprosił go do Świątyni Riyan w Chang'an (obecnie Xi'an). Li Zang jest autorem dzieła *Istota Trzech Traktatów*, zawierającego podstawowe teorie, na których oparła się szkoła. Podkreśla ona kategorie siunjaty, czyli pustki, oraz wu, czyli nieistnienia. Utrzymuje, że świat doczesny (loka), istnienie aktywne (samskrta) i byt nieaktywny (nirwana), wszystkie są powstałymi przyczynowo zjawiskami (fenomenami). Zatem wszystko, co się przejawia, to najwyżej zjawiska psychiczne, bez prawdziwego istnienia. Pod koniec dynastii Tang (618–907) szkoła upadła¹³, jednak pozostawiła spadek myśli buddyjskiej w postaci trwałego przekonania o nierzeczywistości wszystkich rzeczy (zjawisk), wzmacniając tym doktrynę Wielkiego Wozu (buddyzmu mahajany).

Najbardziej znaną świątynią Szkoły Trzech Traktatów jest (stale rozbudowywana podczas dynastii Sui i Tang) Świątynia Qixia na Wzgórzu Qixia, nieopodal Nanjingu w prowincji Jiangu. Nauczał w niej pierwszy patriarcha szkoły oraz jego następcy: Seng Lang, Seng Quan oraz Fa Lang¹⁴.

2. Wkład Nagardżuny i Arjadewy

W tej części artykułu zawarłem kilka podstawowych faktów dotyczących twórczości i zrębów filozofii oraz religii głównych prekursorów Szkoły Trzech

¹⁰ Ling Haicheng, *Buddhism in China*, China Intercontinental Press 2004, s. 21–24.

¹¹ K. Ch'en, *Buddhism in China. A Historical Survey*, Princeton 1973, s. 87.

¹² Feng Youlan, *Krótką historia filozofii chińskiej*, Warszawa 2001, s. 282.

¹³ Por. D. Rogacz, *Dharma kołem się toczy. O zanikaniu szkół filozoficznych buddyzmu chińskiego w V–VII wieku*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Filozofia” 2014, t. 11, s. 101–105.

¹⁴ Ling Haicheng, dz. cyt., s. 24–26.

Traktatów, czyli Nagardżuny i Arjadewy, prawdopodobnych autorów większości tekstów *Trzech traktatów*.

Centralną postacią szkoły Madhjamaki (Madhjamiki) jest Nagardżuna (imię oznacza „uczony przez Nagów”), w tradycji Zen 14. patriarcha tej szkoły, przez niektórych uczonych uważany za drugą, po Śakjamunim, najważniejszą postać buddyzmu¹⁵. Przysnaje się mu autorstwo wielu dzieł buddyjskich, za autentyczne jego dzieło uważa się wspomnianą *Madhyamaka-karikę*, przypisuje się mu też *Mahajanę-wimśakę* (*Dwadzieścia pieśni o mahajanie*) oraz wspomniane: *Dwadadasiadwara Śastrę* i *Mahapradźnaparamitę Śastrę*, choć to ostatnie dzieło powstało prawdopodobnie w Chinach. Nagardżunę uważa się nie tylko za głęboko oświeconego mistrza buddyjskiego, ale też za twórcę specyficznej dialektyki. Każda rzecz ma istnieć tylko dzięki swemu przeciwieństwu, rzeczy (zjawiska) są zatem relatywne, nie posiadają osobnej natury, są w swej istocie puste. Wspomniana dialektyka polega na doprowadzeniu przeciwnych stanowisk do absurdu. Ostatecznie należy odrzucić wszelkie przeciwieństwa, co stanowi główne założenie Środkowej Drogi Madhjamaków, czyli należy wybrać (wskazywaną przez Buddę) „środkową drogę” odnośnie do bytu i niebytu rzeczy czy zjawisk, ich substancjalności lub nicości¹⁶, i przyjąć Ośiem Zaprzeczeń: żadnego zniesienia, tworzenia, niszczenia, żadnej wieczności, jedności, wielości, jak również żadnego przybycia i odejścia. W ten sposób Nagardżuna pogłębił i uporządkował nauki zawarte w *Pradźnaparamita-sutrze* (*Sutra Wyzwalającej Mądrości*¹⁷), tworząc system filozoficzny mający udowodnić (zawarty w sutrze) doświadczalny fakt o nierzeczywistości świata przejawionego. W świetle jego filozofii nie jest możliwe (pow)stawanie, przemijanie, wieczność czy zmienność tego świata, który jest nierzeczywisty, pusty, co oznacza, że zjawiska (rzeczy) nie tyle nie istnieją jako fenomeny, co nie posiadają swej istotności. Trudno ostatecznie rzec, że są, jak również – że ich nie ma, dlatego należy wybrać odpowiedź, że Prawda leży pośrodku, w pustce. Prawda w świecie fenomenów nie jest ostateczną prawdą, opiera się na wielości (rzeczy, zjawisk), w której np. nauki buddyjskie są ważne, jednak w Najwyższej Rzeczywistości Ostateczna Prawda wskazuje, że ich nie ma, gdyż mają charakter zjawiskowy. Prawdziwa

¹⁵ P. Williams, *Nāgārjuna*, [w:] *Encyclopedia of Buddhism*, pod red. R.S. Buswella, Jr, t. 2, New York 2003, s. 581–582.

¹⁶ K. Jakubczak, *Madhjamaka Nagardżuny. Filozofia czy terapia*, Kraków 2010, s. 184.

¹⁷ Inne i chyba lepiej oddające ideę zawartą w naukach sutr tłumaczenie tytułu *Sutry Doskonałej Mądrości*. W istocie jest to ok. 40 sutr mahajany skoncentrowanych wokół zagadnienia urzeczywistnienia pradźni, czyli mądrości. Sutry te stanowią część *Rozległych Sutr*, czyli *Sutr Wajpulia*, spisanych na przełomie er, mają wyraźne tendencje dydaktyczne, odnoszą się najczęściej do wydarzeń na Górze Sępa. Wśród *Sutr wyzwalającej mądrości* znajduje się słynna *Sutra diamentowa* oraz powszechnie dziś recytowana (śpiewana) w tradycji Zen *Sutra serca*. Za najstarszą część tych sutr uznaje się *Asztasahasrikę*, zawierającą zapis rozmów Buddy z uczniami. Por. I. Fischer-Schreiber, *Pradźnaparamita-sutra*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm, hinduizm, taoizm, Zen*, red. pol. E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997, s. 258.

Rzeczywistość jest wolna od wielości, co oznacza nirwanę. Świat fenomenów i nirwana to dwie strony tego samego, zatem nie można osiągnąć nirwany, jak i świata zjawisk, można jedynie rozpoznać tę podstawową prawdę¹⁸.

Nagardżuna stwierdził w *Juktiszasztice*:

Gdy widzi się, [że wszystko], tak jak człowiek stworzony czarami, jest puste [...], osiąga się nirwanę. [...] Nirwana określana jest jako całkowite poznanie istnienia. [...] Jak następuje całkowite poznanie? Poprzez widzenie zależnego powstawania¹⁹.

Uczniem Nagardżuny był urodzony prawdopodobnie na Cejlonie Arjadewa. Pod imieniem Kanadewa znany jest jako 15. patriarcha szkoły Zen. Przypuszczalnie został zabity przez przeciwników buddyźmu. Przypisuje się mu autorstwo krótkich tekstów, komentarzy do pism swego mistrza. Jego *Śata Śastra*, jak już wspomniano, to jeden z podstawowych tekstów szkoły Sanlun, w którym autor przeciwstawia się teoriom filozoficznym niezgodnym z buddyźmem. W dziele *Čatuh-šataka (Czterysta)* wyjaśnia bezsubstancjalność, czyli śunjatę – pustość, odwołując się do dialektyki negatywnej²⁰.

3. Wartości pedagogiczne zawarte w traktatach Sanlung Zong

Pierwszym z trzech traktatów jest *Traktat o środkowej ścieżce (Madhyamaka-śastra)*, składający się z *Madhyamaka-karika* Nagardżuny oraz komentarza Chingmu. Rdzeniem traktatu jest *Madhyamaka-karika*, dostępna w języku polskim za sprawą przekładu Jacka Sieradzana²¹. W tłumaczeniu tego religioznawcy *Mulamadhyamika-karika* to *Traktat o podstawach Środkowej Ścieżki*. Według Sarvepalliego Radhakrishnana traktat ten uważa się za niezwykle trudny tekst, dotyczący przede wszystkim epistemologii i ontologii. Logika i dialektyka Nagardżuny każą mu ostatecznie stwierdzić, że to, co pożyteczne w świecie doświadczalnym, stanowi jedynie przesąd nauki, gdyż w ostatecznej rzeczywistości nie ma niczego takiego, świat ma istnienie jedynie fenomenalne, nierezeczywiste, a poznanie, rozróżnienie między prawdą a błędem, jest niemożliwe²².

Traktat o podstawach Środkowej Ścieżki składa się z 27 rozdziałów poruszających wspomniane wyżej kwestie, m.in. następujące problemy i tematy: analiza władz zmysłowych (rozd. III), analiza pragnienia i jego podmiotu (rozd. VI), analiza złożonych wytworów – *samskṛta* (rozd. VII), analiza sprawcy i czynu (rozd. VIII), analiza przeszłych i przyszłych granic istnienia (rozd. XI), analiza cierpienia (rozd. XII), analiza własnej natury (rozd. XV), analiza czynu i jego rezultatu – *karmy* i *phali* (rozd. XVII), analiza indywidualnego ego

¹⁸ Tamże, *Nagardżuna*, [w:] tamże, s. 225–226.

¹⁹ K. Jakubczak, dz. cyt., s. 182.

²⁰ I. Fischer-Schreiber, *Arjadewa*, w: *Encyklopedia mądrości Wschodu...*, s. 17.

²¹ Por. Nagardżuna, *Wybór pism*, wybór, przekład i wstęp J. Sieradzana, Kraków 2004, s. 101–140.

²² Tamże, s. 102.

(rozd. XVIII), analiza czasu (rozd. XIX), analiza Buddy (rozd. XXII), analiza błędów (rozd. XXIII), analiza Czterech Szlachetnych Prawd (rozd. XXIV), analiza nirwany (rozd. XXV), analiza (dogmatycznych) poglądów (rozd. XXVII)²³.

Celem niniejszego artykułu nie jest analiza filozoficzna czy religioznawcza tekstu, lecz próba uchwycenia jego walorów pedagogicznych. Oprócz zarysowania filozoficznych podstaw nauk buddyjskich tekst wskazuje na nieuchwytną zmysłami prawdę tych nauk, a zatem podkreśla osobisty czy własny wysiłek człowieka, oparty na medytacji i wglądzie, służący przeniknięciu sedna nauk buddyjskich. I choć wniosek jest ogólny, zawiera się w nim wymiar pedagogiczny zarówno tego, jak i innych traktatów szkoły Sanlung Zong. W kontekście temporalnym i kulturowym teksty te stanowią zapewne polemikę z założeniami innych ówczesnych hinduskich szkół filozoficzno-religijnych, podkreślają odrębność nauk i niezależność (wczesnej) mahajany oraz – prawdopodobnie – ich niezwykle wysoki poziom filozoficzny. Po części wniosek ten wynika z analizy kolei losów Arjadewy, w którego okresie życia, jak i życia jego mistrza, dochodziło do walk ideologiczno-religijnych na terenie Indii.

Szukając kolejnych walorów pedagogicznych traktatu, należy wnikać w zawarte w nim idee ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne, antropologiczne i etyczne oraz – przede wszystkim – odpowiedzieć na pytanie: czemu one tak naprawdę służą?

W rozdziale III dotyczącym władz zmysłowych Nagardżuna stwierdza, że za pomocą zmysłów nie można dostrzec własnego „ja”. Podważa również istnienie zarówno przedmiotu zmysłów (widzenia, słyszenia itd.), jak i samego zmysłu, wszystkich zmysłów (wzroku, słuchu itd.). Przez to kwestionuje gromadzenie się karmy i jej skutków w postaci istnienia, narodzin, starości i śmierci²⁴. Tym samym podważa pewne utrwalone już sposoby postrzegania i analizowania rzeczywistości na Wschodzie, w Indiach. Można postawić pytanie – czy nie chodzi tutaj wręcz o wytrącenie ucznia – odbiorcy – z ustalonych i utrwalonych przekonań o świecie, jak również zakwestionowanie jego zasad tradycyjnego rozumowania? Jeśli tak, stanowi to rodzaj nauczania stosowanego później w tradycji Zen (a Nagardżunę szkoła Zen wyróżnia jako jednego ze swoich indyjskich patriarchów)²⁵.

W rozdziale VI Nagardżuna łączy pragnienie z jego podmiotem, osobno te kategorie nie mogą zaistnieć. Jednocześnie twierdzi, że istnieją one niezależnie od siebie. Ostatecznie trudno udowodnić ich oddzielność, jak i współistnienie. Kontynuując poprzednie ustalenie hermeneutyczne, można stwierdzić konsekwencje w nauczaniu Nagardżuny, podważającego sposoby tradycyjnego po-

²³ *Traktat o podstawach Środkowej Ścieżki, (Mūlamadhyamika-karika)*, [w:] tamże, s. 101 i nn. Por. też anglojęzyczny przekład: *Mūlamadhyamakakārikā of Nāgārjuna. The Philosophy of the Middle Way*, wstęp, tekst sanskrycki, przekład oraz przypisy D.J. Kalupahana, Delhi 1999.

²⁴ *Traktat o podstawach...*, s. 105–106.

²⁵ Por. *Śpiewy codzienne i ceremonie*, Związek Buddystów Zen „Sangha”, Warszawa b.d., s. 11.

strzegania świata i myślenia, a tym samym stworzenie uczniowi-odbiorcy możliwości dotarcia w ten sposób do duchowej prawdy. Ponadto możemy zauważyć w tekście wielość pytań do jego odbiorcy, które Nagardżuna stawia, niejako zmuszając czytelnika do głębszego wniknięcia w istotę poruszanych spraw, angażując go możliwie głęboko w zagadnienia²⁶.

W rozdziale VII Nagardżuna dokonuje analizy tego, co złożone, i stwierdza, że złożone wytwory – samskarty – nie istnieją, podobnie jak nie-złożone wytwory, zatem

[...] powstawanie, trwanie i rozpad przypominają magiczną sztuczkę, sen i bajkowy zamek²⁷.

W rozdziale VIII autor podważa pewnik o istnieniu trwałego sprawcy i podobnego rezultatu jego czynu, czy skutku, zatem nie istnieje jakaś prawdziwa czy fałszywa rzeczywistość, jak również droga do ostatecznej rzeczywistości czy nieba, czy też celowość wszelkich wytworzonych rezultatów²⁸. Zatem za pomocą logiki Nagardżuna podważa również założenie o skutkach praktyk duchowych rzekomo prowadzących do poznania ostatecznej rzeczywistości.

W rozdziałach IX i XVIII Nagardżuna podważa istnienie trwałego bytu oraz indywidualnego ego, a także narodziny czegoś takiego i dalsze konsekwencje jego istnienia. Autor twierdzi, że Buddowie posługiwali się podobnym terminem jak „ego” „tymczasowo”, w celu wyjaśnienia „prawdziwej idei” jego braku, kwestionując jednak jednocześnie istnienie „ego” czy „nie-ego”²⁹.

W rozdziale XII autor odmawia uznania cierpienia jako skutku przeszłych działań, ponadto zaprzecza, jakoby ego było przyczyną cierpienia, czy też inne byty, należy zatem powątpiewać w istnienie cierpienia³⁰.

Rozdział XXIV dotyczy istnienia Czterech Szlachetnych Prawd, w tym o istnieniu cierpienia, a także czworakiego owocu urzeczywistnienia. Nagardżuna w rozdziale tym odpowiada oponentowi, który, trzymając się zasad logicznego wnioskowania i wychodząc z założenia, że wszystko jest puste, stwierdza, że w konsekwencji nauk Nagardżuny trzeba przyjąć pogląd o nieistnieniu Czterech Szlachetnych Prawd, prawdziwego poznania, zniweczenia złudzenia, stawania się oświeconym oraz urzeczywistnienia ścieżki duchowej. Podobnie nie istnieją: prawdziwa Sangha (wspólnota mnichów), Dharma (nauka Buddy), a nawet Budda. Następnie oponent zarzuca Nagardżunie, że odrzucając Trzy Klejnoty (Budde, Dharmę i Sanghę), niszczy ludzkie dążenie do samorealizacji i osiągnięcia jej owocu oraz przekonanie o codziennym istnieniu empirycznego świata.

Rozdział ten wydaje się kluczowy dla zrozumienia nauk Nagardżuny. Przede wszystkim (w odpowiedzi) stwierdza on, że oponentowi brak prawdziwego

²⁶ *Traktat o podstawach...*, s. 108–109.

²⁷ Tamże, s. 112.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 113, 123.

³⁰ Tamże, s. 116–117.

wglądu, dlatego nie pojmuję śunjaty (pustki). Dlatego właśnie nie rozumie jego nauk i przedkłada mu swoje „zawiedzione nadzieje”. Nauki Buddów opierają się na dwóch prawdach: relatywnej – światowej, oraz ostatecznej. Nie znając różnicy między nimi, nie sposób pojąć prawdziwego znaczenia tych nauk. Nirwany nie można zrealizować bez pojęcia ostatecznej prawdy, a tej nie da się wyrazić bez prawdy relatywnej, bez odwołania się do codziennego życia. Osoby tępe niewłaściwie rozumieją śunjatę. Tym samym idą na zatracenie. Śunjata stanowi podstawę wszelkiego istnienia. Należy zrozumieć, że śunjata jest (prowizoryczną) nazwą, tworem myślowym, a jako taki uniemożliwia poznanie. To oddaje znaczenie „środkowej ścieżki” (odrzucającej skrajności). Cierpienie – przykładowo – nie posiada własnej natury, gdyż gdyby taką naturę posiadało, niemożliwy byłby jego kres. Podobnie z drogą do oświecenia, gdyby posiadała własną naturę, nie można byłoby jej praktykować. Analogicznie z posiadaniem własnej natury przez człowieka (uważanego za wyodrębniony byt posiadający strukturę „ja”), gdyby miał jakąś własną naturę, to co z naturą uniwersalną? To, co stale się przekształca, nie może posiadać własnej prawdziwej natury, a jedynie to prawdziwie ją posiada, co niezmiennie. Zatem – gdzie to jest? Nagardżuna nie może pochylać poglądów o istnieniu cierpienia posiadającego własną naturę, gdyż taki pogląd stoi na drodze pojęcia ostatecznej prawdy. Z tego samego powodu nie może potwierdzić prawdziwości czyichś przekonania o istnieniu Buddy, Dharmy, Sanghi, Czterech Szlachetnych Prawd, Ścieżki Bodhisattwy itd. Śunjata jest współzależnym powstawaniem, nie istnieje w oderwaniu od przejawiającego się świata. Bez dostrzeżenia pustej natury wszystkiego niemożliwa jest samorealizacja³¹.

W rozdziale XXV Nagardżuna stara się oddać naturę nirwany. Nie powstaje ona ani nie znika. Zatem nie jest bytem, który podlega starości i śmierci. Nie istnieje też jako coś niezależnego (wyodrębnionego). Środkowa droga to odrzucenie przekonania, że jest ona jakimś bytem lub nie-bytem. Trzeba odrzucić koncepcję istnienia lub nieistnienia, jak wskazywał sam Budda. A także jednoczesnego istnienia i nie-istnienia, bytu i nie-bytu nirwany. Nie da się powiedzieć, że Budda czy cokolwiek istnieje, nie-istnieje, zarazem istnieje i nie-istnieje, ani też, że ani istnieje, ani nie istnieje. Samsara (świat przejawiony i przekształcający się) nie różni się od nirwany, a nirwana w swej istocie od samsary. Nie ma pomiędzy nimi różnicy. Koncepcje nirwany w jakikolwiek sposób ograniczające ją są nieuważane. Żadna Dharma (nauka Buddy) przez Buddę nie została nikomu przekazana³².

W tej wykładni widać wyraźnie zasadnicze nauki mahajany oddane chociażby przez *Sutrę Serca Doskonałej (Wyzwalającej) Mądrości (Pradžniaparami-rahridaja)*, gdzie odnajdujemy stwierdzenia:

³¹ Tamże, s. 132–135.

³² Tamże, s. 135–137.

Tutaj forma jest tylko pustką,
 pustka jest tylko formą.
 Forma nie jest różna od pustki,
 Pustka nie jest różna od formy.
 Uczucia, myśli, wola
 i świadomość sama
 są również takie³³.

Ostatni rozdział dzieła odnosi się do zakorzenionych poglądów (przekonań i wierzeń), jak chociażby o przeszłym czy przyszłym życiu danej osoby, czy istnieniu trwałej osoby, czy też ego, które Nagardżuna podważa. Podważa, ponieważ, w mojej interpretacji, zachwianie czymś utartym systemem przekonań i wierzeń może pomóc w przekroczeniu tych ograniczających dojrzałość przekonań i umożliwić wejście w pustkę, doświadczenie nirwany. Nagardżuna zatem mówi do rozmówcy:

29. Ponieważ wszystko, co istnieje, posiada naturę śunjaty, to gdzie, w czym umyśle i jak tego rodzaju [fałszywe] poglądy dotyczące niezmienności mogą w ogóle powstawać?

30. Z szacunkiem skłaniam się przed Gautamą [Buddą], który posiadając współczucie, nauczał prawdziwej Dharmy w celu zniszczenia wszystkich [fałszywych] poglądów³⁴.

Poruszane w poszczególnych rozdziałach *Madhyamaka-kariki* zagadnienia, wszystkie one zdają się być pretekstem wskazującym na potrzebę własnego wglądu (odbiorcy) pod powierzchnię utrwalonych schematów postrzegania świata i samego siebie. Każdy z rozdziałów zawiera to podstawowe przesłanie i jednocześnie sposobność dla odbiorcy. Działalność nauczyciela, tutaj mistrza buddyjskiego Nagardżuny, motywowana chęcią pomocy potrzebującym, polega na podważeniu ich zastanych systemów przekonań i wierzeń, i wskazaniu bezpośrednio na pustkę jako prawdę egzystencjalną. Prowokowanie takiego doświadczenia u ucznia przez buddyjskiego nauczyciela, motywowane jego duchowym altruizmem, w istocie nie odbiega jakoś specjalnie od nauk innych mistrzów buddyjskich, np. późniejszych mistrzów Chan. Różnica dotyczy stosowania w tym celu logiki i dialektyki, zapewne dlatego, że ówczesne szkoły filozoficzno-religijne, prowadząc dysputy i spory, bardzo często odwoływały się do takich intelektualnych środków.

W istocie omawiany tekst nie jest przede wszystkim filozoficzny, choć może za taki uchodzić, z uwagi na odniesienia do podstawowych kategorii bytu, sposobów jego poznania, istoty człowieka, a także nauk buddyjskich. Jest to przede wszystkim tekst pedagogiczny, gdy uznamy, że jego celem jest doprowadzenie, czy też dopomożenie uczniowi, każdemu jego odbiorcy, do porzucenia własnych utrwalonych przekonań i wierzeń, i poczynienia wglądu w sedno własnej istoty i istoty rzeczywistości. Traktat nie dowodzi wcale niemożności poznania, czy

³³ *Sutra Serca Doskonałej Mądrości*, [w:] *Śpiewy...*, s. 6.

³⁴ *Traktat o podstawach...*, s. 140.

też nie skupia się na idei stworzenia negatywnej dialektyki. Nawet jeśli filozofowie uważają ją za wybitne osiągnięcie filozoficzne Nagardżuny, to jest ona jedynie metodą czy też mahajanistycznym „zręcznym środkiem” nauczania. Traktat zatem wiąże się, gdy szukamy analogii z pedagogikami Zachodu, z ideami pedagogik zorientowanych humanistycznie, a zwłaszcza tych, które swój cel upatrują w rozwoju duchowym człowieka, a zatem w jego pełnym rozwoju poznawczym, moralnym oraz świadomościowym, podejmowanym obecnie m.in. przez pedagogikę holistyczną, głębi oraz fenomenologiczną.

Co do zawartości pozostałych traktatów Szkoły Trzech Traktatów, to przede wszystkim trzeba stwierdzić, że trudno do nich dotrzeć. Udało mi zapoznać się z tłumaczeniem na język angielski, dokonany przez religioznawcę Dircka Vorenkampa, tekstu pt. *Nagarjuna's Treatise on the Twelve Gates and Fa-tsang's Commentary*³⁵, czyli *Traktatu o Dwunastu Bramach Nagardżuny wraz z Komentarzem Fa-tsanga*. W komentatorze rozpoznajemy trzeciego patriarchę szkoły Huayan, żyjącego w drugiej połowie VII i na początku VIII wieku, wybitnego nauczyciela buddyzmu, znanego i poważanego na dworze cesarzowej Wu, ponadto twórczego pisarza, autora około stu książek i rozpraw. To konkretne dzieło zawiera m.in. 12 rozdziałów, oznaczonych jako bramy, które przez kontemplację ujętych w nich zagadnień prowadzą do zrozumienia nauk Buddy, oraz wspomniane komentarze. Bramy są tytułowane następująco: I. *Przyczyny i warunki*; II. *Skutki*; III. *Okoliczności*; IV. *Cechy*; V. *Personalizacja*; VI. *Tożsamość i różnica*; VII. *Istnienie i nieistnienie*; VIII. *Dharma*; IX. *Przyczyny i skutki*; X. *Sprawczość*; XI. *Czas*; XII. *Kreacja*. Zatem są to te same i zbliżone treści, co w poprzednim traktacie, podane jednak w formie skondensowanej i przygotowane jako podręcznik nauczania w omawianej szkole. Tekst traktatu zawiera ponadto wyjaśnienia Fazanga, który szerzej komentuje główne idee zawarte w omawianym dziele Nagardżuny, umożliwiając bardziej szczegółowy wgląd uczniom szkoły, a badaczom w nauczanie stosowane w Szkole Trzech Traktatów. Wydaje się, że sednem nauczania tego tekstu jest spokojne rozważanie przez adeptów jego głównych idei i ich pozarozumowy (medytacyjny) ogład.

Ostatni traktat autorstwa Arjadewy, czyli *Traktat w 100 wersach (Bailun, Śata Śastra)* jest w literaturze badanej problematyki najczęściej pomijany, zwłaszcza jeśli chodzi o opis zawartości. Z nielicznych napomknęć w literaturze tematu można stwierdzić, że traktat utrwała doktrynę o braku istotności. Do zawartości traktatu dotarłem dzięki tomowi VIII wydanej w Indiach *Encyclopedia of Indian Philosophies. Buddhist Philosophy from 100 to 350 A.D.*

Dzieło Arjadewy składa się z dziesięciu rozdziałów zatytułowanych następująco: I. *Zrzeczenie się Przewinień i Zaslug*; II. *Zaprzeczenie Ja*; III. *Zaprzeczenie Tożsamości*; IV. *Zaprzeczenie Zróznicowaniu*; V. *Zaprzeczenie Zmysłom Postrzegania*; VI. *Zaprzeczenie Odbieraniu (Istnieniu) Obiektów*; VII. *Odrzucenie*

³⁵ Tekst znajduje się w pliku pdf na stronie: <https://faculty.lawrence.edu/vorenkad/>.

*Satkāryavāda*³⁶; VIII. *Odrzucenie Asatkāryavāda*³⁷; IX. *Zaprzeczenie Trwałości*; X. *Odrzucenie Błędnych Poglądów odnośnie Pustki*³⁸.

Zawartość dzieła nawiązuje bezpośrednio do przytoczonych już idei nauk Nagardżuny, ale też oddaje istotę toczonych przez Arjadewę dysput i sporów z pozabuddyjskimi, czy też hinduistycznymi, szkołami filozoficzno-religijnymi i utrwalonymi w tych szkołach przekonaniami i wierzeniami. Traktat ma zatem wartość historyczną (dotyczącą historii filozofii indyjskiej) oraz dydaktyczną, a wyznawcom buddyzmu, w tym Szkoły Trzech Traktatów, dostarcza argumentów przeciw głoszonym, odrębnym od „środkowej drogi”, poglądom, ucząc ich przy tym stosowania zasad odpowiedniej logiki oraz dialektyki do przeciwstawiania się obcym przekonaniom. Ponadto śmierć samego Arjadewy wskazuje, że nie tak łatwo innym wyrzec się swych poglądów, zwłaszcza jeśli są one głęboko zakorzenione we własnej wierze. Widocznie stosowanie logiki i odwoływanie się do dialektyki nie jest w stanie przeciwstawić się fanatyzmowi religijnemu, opartemu na wierze w skrajne poglądy, że coś istnieje albo nie-istnieje, jest „takie” albo „przeciwnie”. Pustka (pustość) w nauczaniu Arjadewy (jak i Nagardżuny) ma być wynikiem odrzucenia wszystkich przedstawionych w tytułach rozdziałów dzieła przekonań, a także zakwestionowania istnienia własnego „ja”³⁹.

Jeśli nie jesteśmy małymi, ograniczonymi i przemijającymi „ja”, a także zbiorem określonych przekonań i wierzeń, to czym? – zdają się dopytywać dwaj indyjscy mistrzowie. Jeśli jesteśmy pustką i to sobie uświadamiamy, doświadczamy, dzięki nirwanie, całkowitego poznania istnienia i (faktu) powiązania wszystkich zjawisk, w swej istocie bezsubstancjalnych, czyli pustych. Ale to tylko słowa, bez istotnego znaczenia, chyba że to, na co wskazują, zostanie urzeczywistnione w osobistym doświadczeniu (głębokiego intuicyjnego wglądu dostępnego dzięki medytacji)⁴⁰.

4. Nauczanie mistrzów Szkoły Trzech Traktatów

Jak pisał P. Williams, szkoła Sanlun rozwinęła się w Chinach, a także w Japonii i Korei niezależnie od scholastycznych sporów prowadzonych w indyjskiej madhjamace⁴¹. Jednak niełatwo zdobyć informacje o chińskich patriarchach

³⁶ Doktryna, według której rzeczywisty efekt nie może powstać z przyczyny nieistniejącej czy nierealnej. Teoria ogólnie zalecana przez system Sākhkhya.

³⁷ Doktryna, według której efekt materialny różni się od przyczyny go wywołującej, a nawet nie ma materialnej przyczyny. Ta doktryna inaczej nazywana jest „teorią nieistniejącego efektu”.

³⁸ Aryadeva, *Śataka*, [w:] *Encyclopedia of Indian Philosophies*, t. 8: *Buddhist Philosophy from 100 to 350 A.D.*, red. K.L. Potter, Delhi 1999, s. 215–222.

³⁹ Tamże, s. 222.

⁴⁰ M. Mejor, *Buddyzm. Zarys historii buddyzmu w Indiach*, wyd. 2, Warszawa 2001, s. 208.

⁴¹ P. Williams, dz. cyt., s. 98.

Szkoły Trzech Traktatów i ich nauczaniu. Jak się okazało, wybitny chiński filozof Feng Youlan, uczeń Johna Deweya, dostarczył część odpowiednich treści w tym zakresie.

Wspomniany już uczeń i współpracownik Kumaradziwy mnich Sengzao żył zaledwie trzydzieści kilka lat. Początkowo był zainteresowany taoizmem filozoficznym, jednak później pochłonął go buddyzm mahajany. Jego eseje zostały zebrane w zbiór zatytułowany *Zhaolun*, czyli *Rozprawy Sengzhaos*. Z prac tych wynika, że tłumaczenia Kumaradziwy wcale nie są wolne od terminologii taoistycznej. Ich meritum dotyczy tych samych idei, które zademonstrował Nagarżuna. Chiński mnich przedstawiał je w postaci wywodów logicznych, odwołując się do „negatywnej” dialektyki. Wszystkie rzeczy nieustannie się zmieniają, nigdy nie są takie same, rzeczy z przeszłości nie są tymi samymi w terażniejszości, podobnie ludzie. Można zatem rzec: istnieje zmiana i nie ma stałości. Ponieważ jednak w każdej chwili wszystko istnieje tylko w tej chwili, istnieje stałość, nie ma zmiany. W sensie potocznym rzeczy są *yu* i *wu* (stałe, istniejące i zmienne, nieistniejące). W sensie wyższym, rzeczy nie są ani *yu*, ani *wu*. W tekście *O pradźni*⁴² nie będącej wiedzą Sengzhaos dowodzi, że wiedza Buddy nie jest naprawdę wiedzą, gdyż istotą wiedzy jest dociekanie pewnego wybranego przedmiotu wiedzy. Mędrzec jednak sięga do *wu*, które „wykracza poza kształty i cechy”. Wiedza o *wu* to stanowanie z nim jednością⁴³, co oznacza nirwanę. O takiej wiedzy nic nie można powiedzieć, można ją tylko poznać⁴⁴.

W tym miejscu artykułu zostanie podjęta próba dotarcia do odpowiedzi, dlaczego nauczanie drugiego mistrza Sanlung Daoshenga było tak kontrowersyjne, że mnisi wygnali go z Nankinu. Podobno stworzył on teorie czy doktryny tak problematyczne i rewolucyjne, że były za trudne do przyjęcia dla ówczesnych, zachowawczo zorientowanych mnichów buddyjskich, którzy w rezultacie trzymali się swoich wyobrażeń o buddyzmie publicznie go napiętnowali.

W jednej ze swych teorii Daosheng odwołał się do taoistycznych idei wuwei i wuxin (idei „niedziałania”, czy też działania bez wysiłku, niejako spontanicznie, oraz idei „bez umysłu”, towarzyszącego praktyce wuwei), by podważyć wierzenie o odpłacie za dobre uczynki (zgodne z przyjętą w buddyzmie doktryną karmy). Człowiek praktykujący wuwei i wuxin nie pragnie rzeczy i nie lgnie do nich, zatem nie wytwarza karmy, powodującej (jakikolwiek) skutki, zatem nie będzie odpłaty za dobre (i złe) uczynki. Innymi słowy mistrz nie zbiera zasług. Taka idea wiąże się bez wątpienia z późniejszym nauczaniem Chan⁴⁵.

Kolejna koncepcja dotyczyła sposobu osiągnięcia stanu Buddy. W tradycji buddyjskiej zakorzeniło się przeświadczenie, że stan Buddy jest dostępny tylko

⁴² *Pradźnia* – mądrość Buddy.

⁴³ W niezwykłym stopniu przypomina to chiński koan Chan o Wu, po japońsku – Mu, wybitnego chińskiego mistrza Chan Zhaozhou Congshena (778–897).

⁴⁴ Feng Youlan, dz. cyt., s. 279–282.

⁴⁵ Tamże, s. 283.

dzięki stopniowemu gromadzeniu wiedzy i praktyki. Jednak Daosheng stwierdził, że stan ten osiąga się dzięki Nagłemu Oświeceniu. Osiągnięcie to jest stanem momentalnym, dzieje się w oka mgnieniu, choć nie należy przy tym odrzucać znaczenia okresu przygotowawczego, czyli sięgania do wiedzy i praktyki. Osiągnięcie stanu Buddy to zjednoczenie się z *wu*. Oznacza dostąpienie jedności, całkowitości, zjednoczenia, oświecenia⁴⁶.

Następna teoria mistrza Daoshenga dotyczy twierdzenia, iż każda czująca istota posiada Naturę Buddy, czyli wrodzoną każdemu doskonałość. Ponieważ nie zdaje sobie z tego sprawy, jest wplątana w koło narodzin i śmierci. Konieczne jest zatem uwierzenie w to stwierdzenie, następnie stosowanie praktyk w celu postrzeżenia tej Natury. Dzieje się to tylko w Nagłym Oświeceniu. Daosheng stwierdził:

Wyzwolić się od iluzji to powrócić do Najwyższej Rzeczywistości. Powrócić do Najwyższej Rzeczywistości to zyskać Pierwotne. [...]

W buddyzmie Wielkiego Wozu (Mahayana) oświecenia nie można szukać przez opuszczenie koła narodzin i śmierci. Pozostając w nim zyskuje się oświecenie poprzez sprawy życia i śmierci. [...]

Gdy ktoś dociera na drugi brzeg – nie dociera na drugi brzeg. Nie dotrzeć i nie nie dotrzeć – to w rzeczywistości dotrzeć. Ten brzeg to życie i śmierć, drugi brzeg to Nirwana. [...]

Zobaczyć Buddę to nie zobaczyć Buddy. Zobaczyć, że nie ma Buddy, to naprawdę zobaczyć Buddę⁴⁷.

Daosheng stwierdził, że świat Buddy nie jest „gdzieś indziej”, lecz w tym świecie, dla Buddy nie ma jakiejś specjalnej „Czystej Ziemi”. Stanowi to nawiązanie do nauk buddyjskiej szkoły chińskiej właśnie tak nazwanej⁴⁸. Ponadto później bodajże najwybitniejszy japoński mnich Zen Dōgen stwierdził, że nie ma żadnej różnicy między samsarą a nirwaną⁴⁹.

Daosheng utrzymywał także, że nawet istoty sprzeciwiające się buddyzmowi są w stanie urzeczywistnić stan Buddy. Było to w sprzeczności z przekazem zawartym w dotychczasowym niepełnym tłumaczeniu sutry *Paranirvana* i w rezultacie mnicha czasowo wygnano z ówczesnej stolicy, Nankinu. Jednak późniejsze tłumaczenie sutry potwierdziło nauki tego mistrza.

Odwołał się on również do istoty hermeneutyki, gdy powiedział:

Symbol służy do wyrażenia idei i zostaje zapomniany, kiedy idea została zrozumiana. Słowa służą do wyjaśnienia myśli i powinny zamilknąć, kiedy myśl została pojęta⁵⁰.

Na najwyższym poziomie poznania słowa nie oddają prawdy. Dlatego Buddha tak często milczał, pytany o rzeczy ostateczne. Wygląda na to, że nauki mi-

⁴⁶ Tamże, s. 283–284.

⁴⁷ Tamże, s. 287.

⁴⁸ Chodzi o Jingtū – Szkołę Czystej Krainy (Ziemi).

⁴⁹ Por. P. Zieliński, *Wartości pedagogiczne w nauczaniu Dōgena*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. 7, nr 3 (16).

⁵⁰ Feng Youlan, dz. cyt., s. 287.

strza z V wieku poprzedziły nadejście Chan w VI wieku, a zatem szkoła ta najwyraźniej powstała nie tylko w oparciu o nauki hinduskiego mistrza Bodhidharmy. Istnieją też wyraźne związki myśli Daoshenga z naukami Mencjusza i nadchodzącym neokonfucjanizmem. Wszak każdy człowiek może zostać (jak twierdził Mencjusz) Yao i Shunem⁵¹.

Jeszcze jeden mnich Sanlun nazwiskiem Jizang, żyjący w VI i VII wieku, zaznaczył się w filozoficznej i religijnej myśli buddyjskiej. Postarał się on o dokładne wyjaśnienie teorii podwójnej prawdy, czyli prawdy w sensie potocznym oraz w sensie wyższym. Chodzi o to, że najwyższa prawda na poziomie potocznym jest na wyższym poziomie ledwie prawdą w sensie potocznym⁵². Omawiany mnich wyróżnił w *Erdizhang – Eseju o dwóch poziomach dyskursu* cztery poziomy teorii podwójnej prawdy.

Pierwszy z nich odnosi się do ludzi, którzy postrzegają wszystkie rzeczy jako *yu*, czyli posiadające swą istotę, a zupełnie pomijają *wu*. Takim ludziom budowie przekazują, że w prawdziwej rzeczywistości wszystkie rzeczy są puste, czyli są *wu*. Prawda w sensie potocznym to utrzymywanie, że są one *yu*, a w wyższym, że są *wu*.

Na drugim poziomie ludzie mogą utrzymywać przekonanie, że wszystkie rzeczy są zarówno *yu*, jak i *wu*, co jest prawdą potoczną. Prawdą wyższą jest twierdzenie, że nie są one ani *yu*, ani *wu*.

Trzeci poziom powyższe stwierdzenie traktuje jako prawdę potoczną, gdyż wciąż podkreśla ono rozróżnienie. Prawdą wyższą jest tutaj dowodzenie, że rzeczy nie są *yu* i *wu*, ani *nie-yu*, ani *nie-wu*⁵³.

Na omówieniu tych trzech poziomów Feng Youlan kończy kwestię, jednak Alan Fox podaje jeszcze czwarty poziom, wynikający z tekstu mistrza.

Na czwartym poziomie odrzuca się wszelkie punkty widzenia, niezależnie od ich terapeutycznej czy soteriologicznej skuteczności. Ich wartość może leżeć w tym, że zniechęcają do przywiązywania się i uzależniania od jakichkolwiek poglądów i wierzeń. Jednak żaden punkt widzenia nie może być uznany za absolutnie prawdziwy.

Mamy tu zatem wyraźne odwołania do postmodernizmu i pedagogiki postmodernistycznej. Po pierwsze, żadne stanowisko, żadna prawda nie jest ostateczna, co oddaje postmodernistyczny pluralizm. Po drugie, nie ma żadnego poziomu, którego nie można by podważyć, stosując dekonstruowanie (jak u Jacquesa Derridy), można podważyć wszelkie rzekomo ostateczne prawdy czy stanowiska, albo też sądy o rzeczywistości⁵⁴.

Sam Jizang był wybitnym mnichem buddyjskim, który walczył o przetrwanie i do wzmocnienia nowej religii w Chinach. Napisał około 50 tekstów, głównie

⁵¹ Tamże, s. 287–288. Yao i Shun to legendarni wielcy chińscy królowie-mędracy.

⁵² Tamże, s. 277.

⁵³ Tamże, s. 277–278.

⁵⁴ A. Fox, *Jizang*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, Warszawa 1997, s. 109.

komentarzy, powiełał i rozpowszechniał sutry buddyjskie, szczególnie *Sutrę Lotosu*, wiele podróżował po Chinach, dając liczne wykłady, uzyskał też poparcie cesarza Gaozu dotyczące upowszechniania buddyzmu, pod koniec życia został opatem aż w czterech świątyniach buddyjskich⁵⁵.

Użyte w omówionym tekście słownictwo z użyciem kategorii *yu* i *wu* wskazuje również na bliskie związki znaczeniowe między wczesnym chińskim buddyzmem a taoizmem. W taoizmie *wu* to wyjście poza kształty i cechy, w buddyzmie to wyjście poza wszystkie próby dookreślenia czegoś. W taoizmie Zhuangzego i buddyzmie stosuje się zatem tę samą metodę ujmowania zagadnień i końcowych wyników⁵⁶. Dyskurs może być prowadzony na różnych poziomach, dlatego pewne użyte sformułowania mogą wyglądać na sprzeczne ze sobą, choć takimi nie są. W tym kontekście częste milczenie Buddy oraz taoistycznego mistrza Yang Zhu wydaje się być dobrą odpowiedzią, czy też jest jak najbardziej uzasadnione. Jizang zasłynął też z powiedzenia:

Odrzucenie tego, co błędne,
ujawnienie tego, co poprawne⁵⁷,

które wydaje się oddawać istotę Diltheyowskiej hermeneutyki, metody poznania opartej na rozumieniu, odwołującym się do intuicji, a sama hermeneutyka jako nauka o tym procesie spełnia dwie funkcje – opisową i regulatywno-normatywną⁵⁸.

Dzięki Sanlung Zong powoli zaczęła krystalizować się w Chinach niezwykła metoda nauczania duchowego, wyraźnie powiązana z tzw. taoizmem filozoficznym (*daojia*)⁵⁹, jednak w coraz większym stopniu wyzbywająca się elementów filozofii i wszelkich spekulacji, a odwołująca się coraz bardziej do paradoksalnych stwierdzeń, mających wstrząsnąć utrwalonym systemem przekonań ucznia na temat świata i jego samego, a tym samym otwierająca dostęp do intuicji i iluminacji, umożliwiająca Nagłe Oświecenie. Jeśli zwykłe wychowanie potraktujemy jako kształtowanie systemu przekonań i wierzeń, to stosowane tu wychowanie i samowychowanie było nadzwyczajne, gdyż w pewnej fazie tego procesu polegało na wstrząsaniu i obalaniu czyichś utrwalonych przekonań i wierzeń w celu poznania przezeń Rzeczywistości. Metoda ta została rozwinięta i dopracowana w chińskiej szkole Chan oraz jej kontynuacjach i odmianach w innych krajach dalekowschodnich.

⁵⁵ Tamże, s. 105–106; por. też: Lin Sen-shou, *Chi Tsang*, „Tzu Chi” 2004, t. 11, nr 4.

⁵⁶ Feng Youlan, dz. cyt., s. 279.

⁵⁷ A. Fox, dz. cyt., s. 106.

⁵⁸ K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 108.

⁵⁹ Por. P. Zieliński, *Taoistyczne...*, s. 180 i nn.

Zakończenie

Istota nauczania i walory wychowawcze buddyjskiej chińskiej Szkoły Trzech Traktatów – Sanlung Zong tkwią przede wszystkim w twórczej zmianie treści nauczania indyjskich patriarchów buddyzmu: Nagradżuny i Ajurdewy, polegającej na stworzeniu podstaw pod zaistnienie niezwyklego wytworu chińskiej kultury – buddyzmu Chan i jego „paradoksalnej” metody nauczania. Mistrzowie szkoły Sanlung powątpiewali też w istnienie trwałego ludzkiego „ja”, co znalazło swoje odbicie w dorobku współczesnej pedagogiki, gdyż dokładniejsza analiza ludzkiej tożsamości, jako wewnętrznego źródła wszelkiej podmiotowości ludzkiego zachowania i działania, pozwala stwierdzić brak trwałej podstawy wskazanego stanu rzeczy⁶⁰. Przedstawiciele szkoły odwoływali się też do metod hermeneutycznej i fenomenologicznej w prowadzonym nauczaniu, a także wskazywali na pluralizm oraz dekonstrukcjonizm, uwidoczniiony w filozofii postmodernizmu, a także we współczesnej pedagogice postmodernistycznej, która zdaniem Bogusława Śliwerskiego stanowi trzecią fazę rozwoju pedagogiki w naszym kraju⁶¹. Chodzi tu głównie o to, że starożytne usiłowania mistrzów Szkoły Trzech Traktatów są zgodne z nowszymi ustaleniami nauk pedagogicznych i służą odpowiedzi na stawiane wciąż pytanie o sedno procesu wychowania i samowychowania człowieka. Samorealizacja jako jedna z najistotniejszych kategorii pedagogicznym w świetle zaprezentowanych traktatów i nauk buddyjskiej szkoły Sanlung Zong jest rozumiana jako doświadczenie śunjaty.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010.
- Āryadeva, *Śataka*, [w:] *Encyclopedia of Indian Philosophies*, t. 8: *Buddhist Philosophy from 100 to 350 A.D.*, red. K.L. Potter, Delhi 1999.
- Ch'en K., *Buddhism in China. A Historical Survey*, Princeton 1973.
- Feng Youlan, *Krótką historia filozofii chińskiej*, Warszawa 2001.
- Fischer-Schreiber I., *Arjadewa; Nagardżuna; Pradžnaparamita-sutra* (hasła), [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm, hinduizm, taoizm, Zen*, red. pol. E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997.
- Fox A., *Jizang* [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, Warszawa 1997.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.
- Jakubczak K., *Madhjamaka Nagardżuny. Filozofia czy terapia*, Kraków 2010.

⁶⁰ Por. J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 24 i nn.

⁶¹ B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 95–104.

- 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. 2; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.08>.
- Kwieciński Z., *Socjologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi*, tłum. A.I. Wójcik, Kraków 2006.
- Lin Sen-shou, *Chi Tsang*, „Tzu Chi” 2004, t. 11, nr 4.
- Ling Haicheng, *Buddhism in China*, China Intercontinental Press 2004.
- Marzęcki J., *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*, Warszawa 1999.
- Mejor M., *Buddyzm. Zarys historii buddyzmu w Indiach*, wyd. 2, Warszawa 2001.
- Mūlamadhyamakakārikā of Nāgārjuna. The Philosophy of the Middle Way*, wstęp, tekst sanskrycki, przekład oraz przypisy D.J. Kalupahana, Delhi 1999.
- Nagardżuna, *Wybór pism*, wybór, przekład i wstęp J. Sieradzan, Kraków 2004.
- Olchanowski T., *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, Warszawa 2010.
- Rogacz D., *Dharma kołem się toczy. O zanikaniu szkół filozoficznych buddyzmu chińskiego w V–VII wieku*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Filozofia” 2014, t. 11; <http://dx.doi.org/10.16926/fil.2014.11.06>.
- Scherer B., *Buddyzm*, Kęty 2009.
- Sieradzan J., *Powstanie i rozwój szkół mahajany w Indii i Chinach*, [w:] *Słowo Buddy. Pisma różnych tradycji buddyjskich, Seminarium w Książnicy Pomorskiej*, Szczecin – Książnica Pomorska 2000.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.
- Śpiewy codzienne i ceremonie*, Związek Buddystów Zen „Sangha”, Warszawa b.d.
- Traktat o podstawach Środkowej Ścieżki, (Mūlamadhyamika-karika)* [w:] Nagardżuna, *Wybór pism*, wybór, przekład i wstęp J. Sieradzan, Kraków 2004.
- Williams P., *Buddyzm mahajana*, Kraków 2000.
- Williams P., *Nāgārjuna*, w: *Encyclopedia of Buddhism*, red. R.S. Buswell Jr, t. 2, New York 2003.
- Zieliński P., *Główne idee i przedstawiciele tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego wychowania w Korei*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.07>.
- Zieliński P., *Idealy i wartości pedagogiczne buddyjskiej szkoły Tiantai*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2016, t. 25, nr 2; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.53>.

- Zieliński P., *Ideal wychowania i wartości pedagogiczne Huayan – chińskiej szkoły buddyzmu mahajany*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2016, t. 25, nr 1; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.35>.
- Zieliński P., *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i Metodzie Silvy*, Częstochowa 2000.
- Zieliński P., *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Częstochowa 2015.
- Zieliński P., *Wartości pedagogiczne w nauczaniu Dōgena*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. 7, nr 3.
- Zieliński P., *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22.
- Zieliński P., *Zen jako system wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008.

The essence of teaching and pedagogical values of Sanlung Zong – the Chinese school of Mahayana

Summary

In this dissertation, the author seeks the essence of upbringing and upbringing values of the Chinese Three Treatise School, namely Sanlung Zong. Referring to the hermeneutic method, he reviews the treatises of Nāgārjuna and Ayurveda, and also the works of the Chinese masters of this school – Sengzao, Daosheng, and also Jizang. As it was revealed, the school in question constitutes a link between philosophically-oriented Indian Buddhism and Chinese, intuitive Buddhism. The methods of instruction emerging within this school clearly evolve in the direction of the specific character of instruction of the school of Chan and Zen. Comparative studies into the contents of the school in question and contemporary pedagogics, first and foremost, made visible analogies with a more profound understanding of the identity of a human being, the application of the following methods: hermeneutic and phenomenological in upbringing, and also with the pluralism and deconstructionism of post-modernistic pedagogics.

Keywords: teaching and upbringing in the Far East; Three Treatise School – Sanlung Zong; humanistic pedagogics; Buddhist upbringing; Mahayana Buddhism.

CZĘŚĆ II

PRAKTYKA KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.08>

Karol MOTYL

Edukacja w krajach Czarnej Afryki na przykładzie systemu oświaty Tanzanii

Słowa kluczowe: system edukacji, oświata, Tanzania, Afryka.

Karamin sani kukumi ne¹.

(tłum. Niedostatek wiedzy jest podobny do uwiązania ręki wokół karku)

Celem artykułu jest charakterystyka systemu edukacji w Tanzanii². Nie będzie to jednak tekst, który wyjaśni całą złożoność, specyfikę, uwarunkowania czy problemy i wyzwania struktury oświaty tego kraju, gdyż takie przedsięwzięcie wymagałoby napisania obszernej monografii naukowej. Założeniem autora jest sporządzenie krótkiego opisu zawierającego najważniejsze aspekty dotyczące podjętego problemu na podstawie wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami w Tanzanii, dostępnych dokumentów oraz istniejących publikacji na ten temat.

Na samym początku rozważań trzeba zadać sobie pytanie, co oznacza termin „Afryka”? Opisuje on grupę bardzo różnorodnych państw, których nie można zakwalifikować do jednej kategorii. Bez większych problemów można dostrzec odmienność islamskich krajów Białej Afryki (Afryki Północnej) i państw Czarnej Afryki (Afryki Subsaharyjskiej). Pierwsze są bardziej zorientowane na

¹ Przysłowie plemienia Hausa; R. Pachociński, *Przysłowia afrykańskie. Natura i wychowanie człowieka w tradycji ustnej*, Warszawa 2009, s. 294.

² Tekst jest rezultatem międzyuczelnianego projektu badawczego „Codzienność edukacyjna w Tanzanii z perspektywy jej uczestników”, celem którego było poznanie codzienności edukacyjnej w szkołach różnego szczebla w Tanzanii. Projekt był realizowany w dniach 10–24 września 2015 roku, a miejscem docelowym było miasto Dar es Salaam. W przedsięwzięciu udział wzięły trzy osoby: dr Grażyna Barabasz, dr Sylwia Jaskulska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) oraz mgr Karol Motyl (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie). Projekt został częściowo dofinansowany ze środków statutowych Wydziału Pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

współpracę z arabskim Bliskim Wschodem oraz basenem Morza Śródziemnego, a znaczącym składnikiem ich tożsamości jest poczucie przynależności do wspólnoty wiernych – „umma”. Dla porównania, sytuacja krajów Czarnej Afryki, czyli tych położonych na południe od Sahary, jest dużo bardziej skomplikowana. Jeszcze do niedawna życie większość mieszkańców tej części kontynentu ograniczało się do małych, ale niekoniecznie homogenicznych wspólnot lokalnych. Proces dekolonizacji (czy może raczej neokolonializmu) tych państw stał na fundamencie, który stanowiła wykreowana głównie przez etnologów świadomość etniczna ludów je zamieszkujących. To ona stała się bazą do tworzenia tożsamości narodowej. Przyjmując zasadę „uti possidetis”³, zaczęto ignorować granice kulturowe i etniczne. Na tym tle pojawiło się wiele konfliktów i wojen domowych, nierzadko podsycanych przez byłe mocarstwa kolonialne z nadzieją zagwarantowania sobie interesów politycznych i gospodarczych w zdekolonizowanym kraju. Jak to było powiedziane wcześniej, dekolonizacja nie oznaczała pełnej i prawdziwej niepodległości, a jedynie swoisty neokolonializm. Tak zależność polityczno-gospodarcza, jak i wszystkie inne formy ingerencji niektórych państw Europy w procesy niepodległościowe krajów Czarnej Afryki (m.in. wytyczenie sztucznych granic i wynikające z tego konflikty, zaprzepaszczenie i negacja dorobku społeczeństw z epoki przedkolonialnej, nastawienie gospodarki na eksport produktów nieprzetworzonych, brak przemysłu, zadłużenie, brak wiary w swoją pozycję na arenie międzynarodowej) jest obecnie rezultatem bardzo złej sytuacji tej części kontynentu⁴.

Jednym z przykładów państw, których wciąż dotyka wyżej opisany problem, jest Republika Zjednoczonej Tanzanii – państwo położone w Afryce Wschodniej u wybrzeży Oceanu Indyjskiego, pomiędzy Kenią a Mozambikiem. Powstała w 1964 roku jako federacja dwóch odrębnych państw: Tanganiki (niepodległej od 1961 roku) i Zanzibaru (niepodległego od 1963 roku). Unię tych niezależnych terenów symbolicznie podkreślono w nazwie Tanzania, gdzie sylaba „tan” oznacza Tanganikę, a „zan” wskazuje na Zanzibar. Tanzania jest 31. krajem świata pod względem wielkości terytorium (947 300 km²). Kraj ten liczy 52,5 mln mieszkańców, z czego 44% nie przekroczyło 14 roku życia. Średni wiek obywatela Tanzanii to niemalże 18 lat, a średnia długość życia to 62 lata. Gęstość zaludnienia zmienia się w zależności od panujących lokalnie warunków środowiskowych: od 1 osoby/km² na terenach suchych do 51 osób/km² na terenach otrzymujących najwięcej opadów. Na będącym częścią Tanzanii archipela-

³ Zasada głosząca respektowanie granic nadanych przez kolonizatora oraz rozstrzygnięcie wszelkich sporów terytorialnych na drodze negocjacji, przy powoływaniu się na traktaty kolonialne; M. Gawrycki, A. Szeptycki, *Podporządkowanie – niedorozwój – wyobcowanie. Postkolonializm a stosunki międzynarodowe*, Warszawa 2011, s. 170–172.

⁴ M. Gawrycki, A. Szeptycki, dz. cyt. s. 170–172; A. Cichecka, *Strategie państw w polityce międzynarodowej – przykład Tanzanii*, „Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego” 2016, vol. 10, nr 1, s. 139.

gu Zanzibar gęstość zaludnienia wynosi 134 osoby/km². Językiem urzędowym Tanzanii jest suahili. Angielski jest językiem używanym wyłącznie w oficjalnych sytuacjach (w biznesie, administracji oraz szkolnictwie średnim i wyższym). Na Zanzibarze, gdzie powszechna jest znajomość języka arabskiego, wykorzystuje się także język kiunguja (tak jest tam określany język suahili). Oficjalnie stolicą Tanzanii jest Dodoma, w której znajduje się siedziba parlamentu, jednak największym miastem kraju, a zarazem stolicą administracyjną, kulturową i handlową jest Dar es Salaam, zamieszkane przez 4,4 mln ludzi. Produkt krajowy brutto Tanzanii mierzony siłą nabywczą w 2016 r. wyniósł 150,6 mld USD⁵.

Tanzania jest republiką federalną z prezydentem jako głową państwa, wybranym w wyborach powszechnych, odbywających się co 5 lat. Władzę ustawodawczą sprawuje Zgromadzenie Narodowe wybierane na 5-letnią kadencję, a władzę wykonawczą sprawuje rząd z premierem na czele, powoływany przez prezydenta spośród członków parlamentu. Warto wskazać, że szeroką autonomię posiada Zanzibar, gdzie funkcje ustawodawcze pełni pochodząca z wyborów powszechnych Izba Reprezentantów, a władzę wykonawczą w zakresie spraw wewnętrznych wyspy sprawuje Najwyższa Rada Rewolucyjna Zanzibaru. Posiada on również własnego prezydenta i konstytucję⁶.

Tanzania jest jedną z najuboższych gospodarek świata pod względem dochodów na jednego mieszkańca. Osiąga jednak wysokie tempo wzrostu PKB w oparciu o ogromne bogactwo zasobów naturalnych i turystykę. Wzrost PKB w latach 2009–2015 szacuje się na 6–7% rocznie. Kraj ten w znacznym stopniu zakończył przejście w stronę gospodarki wolnorynkowej, chociaż rząd zachowuje swoją obecność w sektorach takich, jak: telekomunikacja, bankowość, energetyka i górnictwo. Gospodarka Tanzanii oparta jest na rolnictwie, które stanowi ponad jedną czwartą produktu krajowego brutto i dostarcza 85% przychodów z eksportu oraz zapewnia zatrudnienie 80% ogółu pracowników fizycznych. Rolnictwo stanowi 7% wydatków budżetowych. Ciekawostką jest, że wszystkie tereny w Tanzanii są własnością rządu, który może wydzierżawiać grunty na okres do 99 lat. Tanzania posiada wiele bogactw naturalnych, w tym złoto (jest trzecim w Afryce, po RPA i Ghanie, eksporterem złota), diamenty, rubiny, szafiry, sól kamienną, węgiel kamienny, uran, miedź, tytan i gaz ziemny. Tanzania znana jest również z wydobycia tanzanitu – półszlachetnego kamienia, który nie występuje nigdzie indziej na świecie. Przemysł wytwarza prawie 20% produktu krajowego brutto. Dominują zakłady przemysłu spożywczego i włókienniczego. Corocznie wzrasta znaczenie przemysłu turystycznego dzięki dużemu potencjałowi Tanzanii – na terenie kraju znajduje się góra Kilimandżaro, plaże Zanzibaru oraz liczne parki narodowe, m.in. Park Narodowy Serengeti. Pomimo licznych

⁵ Central Intelligence Agency, *The World Factbook*, www.cia.gov [dostęp: 6.04.2017]; *Tanzania profile*, www.tanzania.go.tz [dostęp: 6.04.2017]; R. Ficek, *Tanzania: narodziny i funkcjonowanie państwa*, Toruń 2007, passim.

⁶ *Politics*, http://www.tanzania.go.tz [dostęp: 6.04.2017]; R. Ficek, dz. cyt., passim.

bogactw naturalnych oraz atrakcyjnego turystycznie położenia Tanzania pozostaje jednym z najbiedniejszych krajów świata, silnie uzależnionym od pomocy międzynarodowej (np. w 2008 r. jedynie od Stanów Zjednoczonych otrzymała pomoc w wysokości 698 milionów dolarów amerykańskich)⁷.

Populacja Tanzanii jest bardzo zróżnicowana. W kontynentalnej części kraju przeważają Afrykanie, którzy stanowią 99% ludności, z czego (co należy podkreślić) 95% to przedstawiciele ludów Bantu, składającego się z ponad 130 plemion, a 5% to Niloci (Masajowie i Luo), Kuszyci i Khoisan. Pozostały 1% populacji Tanzanii kontynentalnej stanowią nacje azjatyckie, europejskie i arabskie. Część kraju, którą stanowi Zanzibar, zamieszкана jest głównie przez Afrykanów i Arabów⁸.

Struktura przynależności wyznaniowej Tanzanii (na 2010 rok) jest następująca: 61,4% obywateli wyznaje religie chrześcijańskie, muzułmanie stanowią 35,2% populacji kraju, wyznawcy innych religii, w tym wierzeń plemiennych, to 3,4%. Warto zauważyć, że Zanzibar jest prawie w całości (około 99%) zamieszkanany przez wyznawców islamu⁹.

Po krótkiej charakterystyce Tanzanii należy przejść do właściwej części tekstu, mianowicie do charakterystyki systemu oświaty tego kraju. Na samym początku należy się skupić na historii edukacji w Tanzanii, która generalnie podzielona jest na trzy okresy: przed kolonizacją, w trakcie kolonizacji oraz po uzyskaniu niepodległości.

Przed okresem kolonializmu (tzn. przed przybyciem cudzoziemców do wybrzeży Tanganiki) każde plemię zamieszkujące obszar obecnej Tanzanii posiadało własny system wiedzy tubylczej, plemienną. Tradycyjna edukacja była wynikiem codziennych czynności związanych ze strukturą, funkcjonowaniem i sztuką przetrwania danej społeczności. Obejmowała ona wiedzę, umiejętności, kulturę, technikę i zasady ochrony ludności przed zagrożeniami, takimi jak głód, epidemie chorób i agresja innych wrogo nastawionych społeczności. Kształcenie następowało na zasadzie transmisji kulturowej – wiedza była przekazywana przez pokolenie starsze młodszemu pokoleniu w ramach udziału w codziennym życiu i opierała się na równouprawnieniu. Wraz z nastaniem fazy kolonialnej system edukacji zaczął się zmieniać w zakresie jego celów i realizacji. W okresie kolonialnym, w aspekcie którego warto podkreślić, że pierwszej kolonizacji tych ziem dokonali Arabowie, następnie Portugalczycy, Niemcy i Brytyjczycy, system edukacji ulegał zmianie w zależności od interesów danego mocarstwa. Edukacja w czasach kolonizacji przez Arabów kładła nacisk na propagowanie

⁷ Central Intelligence Agency, *The World Factbook*, www.cia.gov [dostęp: 6.04.2017]; *Agriculture*, www.tanzania.go.tz [dostęp: 6.04.2017]; R. Ficek, dz. cyt., passim.

⁸ Tamże.

⁹ *Religious Composition by Country, in Percentages*. The Pew Research Center. [dostęp: 6.04.2017]; Central Intelligence Agency, *The World Factbook*, www.cia.gov [dostęp: 6.04.2017]; R. Ficek, dz.cyt., passim.

islam i kultury arabskiej. Kolonizacja niemiecka i brytyjska była poprzedzona przybyciem misjonarzy, którzy oferowali zajęcia w oparciu o wiarę katolicką i historię Europy. Oznaczała także propagowanie, a z czasem przyjęcie chrześcijaństwa. W części Tanzanii pod mandatem niemieckim edukacja szkolna ograniczała się do kształcenia zawodowego oraz propagowała wartości niemieckie, z wiernością rządowi niemieckiemu. Podczas brytyjskiego mandatu system edukacji był rasistowski i generalnie dawał szanse na zdobycie wykształcenia europejskim i azjatyckim dzieciom. Głównym celem kształcenia rdzennych mieszkańców Tanzanii było pozyskanie robotników, którzy służyliby ochronie brytyjskich interesów w tej kolonii. Generalnie rzecz ujmując, kolonizatorzy nie kierowali się w aspekcie edukacji potrzebami Tanzańczyków. Szkoły różniły się swoimi celami, programem nauczania, kwalifikacjami, jakie oferowały, językiem nauczania, jakością kształcenia i infrastruktury szkolnej. Jednakże po uzyskaniu niepodległości władze Tanzanii wszczęły wiele reform politycznych i strukturalnych, mających na celu poprawę jakości kształcenia i zapewnienie dostępu do powszechnego nauczania podstawowego dla wszystkich dzieci, co w przyszłości ma przyczynić się do wzmocnienia relacji między kształceniem na wszystkich szczeblach edukacji a rozwojem społeczno-gospodarczym kraju. Zaznacza się także znaczący wpływ scholaryzacji na rozwój jednostkowy i społeczny. W szczególności edukacja podstawowa ma wpływ na zmniejszający się poziom ubóstwa i zwiększenie świadomości w zakresie zdrowia i higieny. Stało się to uzasadnieniem trwałych starań, aby zapewnić wszystkim dzieciom w Tanzanii dostępu do bezpłatnej edukacji podstawowej, korespondującej z wymaganiami rynku pracy¹⁰.

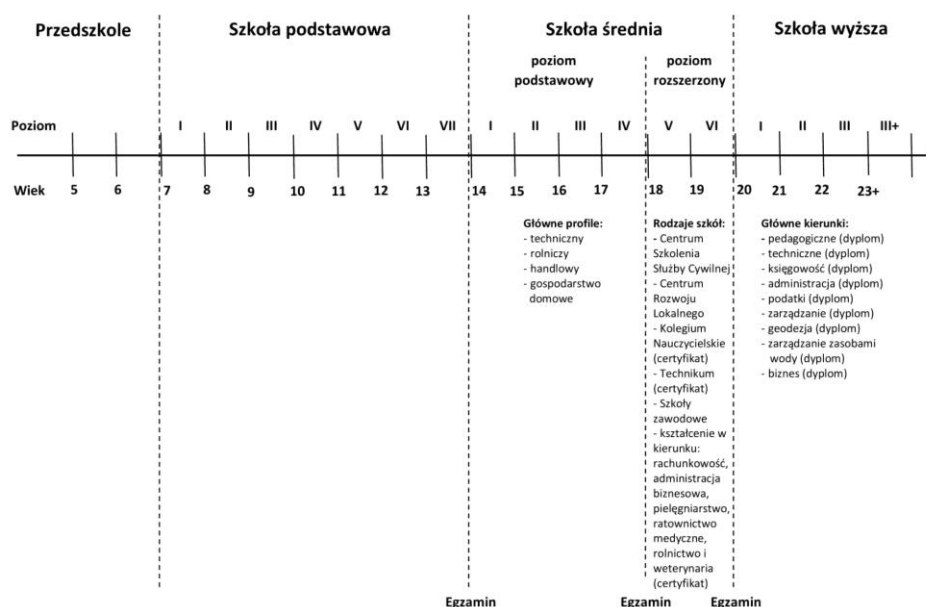
Obecnie (dane z 2013 roku) można zaobserwować, że średnia długość edukacji szkolnej dla kobiet i mężczyzn jest taka sama i wynosi 8 lat, natomiast, jeśli chodzi o poziom alfabetyzacji, to 70,6% populacji powyżej 14 roku życia potrafi czytać i pisać w języku kiswahili (suahili), angielskim bądź arabskim (w tym 75,9% mężczyzn i 65,4% kobiet). Według danych z 2014 roku, wydatki na edukację stanowiły 3,5% PKB¹¹.

Charakteryzując strukturę współczesnego systemu oświaty Tanzanii, można sprowadzić ją do zapisu 2 + 7 + 4 + 2 + 3. W systemie tym wyróżniamy następujące jednostki organizacyjne: przedszkola (2–3 lata nauki), szkoły podstawowe (7 lat), szkoły średnie: poziom podstawowy (4 lata) i poziom rozszerzony (2 lata) oraz szkoły wyższe (minimum 3 lata). W przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich obowiązkiem wszystkich uczniów jest noszenie mundurków, co nie stwarza problemów, gdyż taki ubiór sygnalizuje fakt „bycia uczniem”, co wciąż bardziej niż obowiązkiem jest przywilejem w Tanzanii oraz stanowi powód do dumy¹².

¹⁰ *Education*, www.tanzania.go.tz [dostęp: 6.04.2017]; R. Ficek, dz. cyt., passim.

¹¹ Central Intelligence Agency, *The World Factbook*, www.cia.gov [dostęp: 6.04.2017].

¹² I. Tshabangu, A. Msafiri, *Quality education in Tanzania: perceptions on global challenges and local needs*, „International Journal of Asian Social Science” 2013, nr 3, s. 801; Raport UNE-SCO, *Tanzania. Educational sector analysis*, Dakar – Dar es Salaam 2011, s. 78–81.



Wykres 1. Struktura systemu oświaty Tanzanii

Źródło: oprac. własne na podstawie: I. Tshabangu, A. Msafiri, *Quality education in Tanzania: perceptions on global challenges and local needs*, „International Journal of Asian Social Science” 2013, nr 3, s. 801.

Pierwszą wyróżnioną jednostką jest przedszkole. Edukacja przedszkolna jest istotnym etapem przygotowawczym w cyklu kształcenia. Tanzania sformalizowała i zintegrowała go z formalnym systemem edukacji. Choć przedszkola nie są obowiązkowe, wprowadzone zostało zalecenie, aby każda szkoła podstawowa prowadziła oddział przedszkolny przyjmujący dzieci w wieku 5–6 lat. Cykl edukacji przedszkolnej trwa od dwóch (w przedszkolach publicznych) do trzech lat (w przedszkolach prywatnych), a promocja na następny poziom edukacyjny nie wiąże się ze zdawaniem egzaminu. Kształcenie na tym etapie ma na celu promowanie ogólnego rozwoju osobowości dziecka i jego zdolności fizycznych, umysłowych, moralnych i społecznych. Ten poziom jest ważny w kształtowaniu charakteru dziecka i ułatwia osiągnięcie dojrzałości szkolnej¹³.

Każde dziecko w Tanzanii ma prawo do edukacji na poziomie podstawowym, jest ona bezpłatna i obowiązkowa. Tanzański system edukacyjny opiera się na 7-letniej szkole podstawowej (uczniowie w wieku 7–13 lat). Większość szkół podstawowych (97%) i przedszkoli (95%) w Tanzanii jest placówkami publicznymi prowadzonymi przez władze tego kraju. W państwowych szkołach podstawowych w kształceniu używa się języka kiswahili, natomiast język angielski-

¹³ *Pre-Primary Education*, www.tanzania.go.tz [dostęp: 6.04.2017]; Raport UNESCO, dz. cyt., s. 78–81.

ski jest nauczany w zakresie odrębnego przedmiotu. W prywatnych placówkach tego szczebla sytuacja wygląda odwrotnie: języka angielskiego używa się jako języka wykładowego, a kiswahili jest nauczany jako odrębny przedmiot. Program kształcenia na tym etapie edukacyjnym składa się z dwunastu przedmiotów: kiswahili, język angielski, język francuski, matematyka, przyroda, geografia, wiedza o społeczeństwie, historia, religia, technologia informacyjno-komunikacyjna, wychowanie fizyczne i przedmiot zawodowy. Pod koniec 7. klasy następuje egzamin końcowy, który wyznacza koniec cyklu edukacji podstawowej a jego złożenie jest podstawą do rozpoczęcia kształcenia na poziomie średnim¹⁴.

Po ukończeniu szkoły podstawowej uczniowie mogą kształcić się w szkole średniej, składającej się z 4-letniego kształcenia średniego na poziomie podstawowym (uczniowie w wieku 14–17 lat) oraz 2-letniego kształcenia na poziomie wyższym (uczniowie w wieku 18–19 lat). Szkolnictwo średnie w latach 2004–2009 uzyskało znaczące osiągnięcia, natomiast w okresie 2010–2015 obszarami priorytetowymi były poprawa dostępu i jakości kształcenia na tym poziomie. Językiem wykładowym w szkołach średnich jest język angielski. W ramach poziomu podstawowego studenci kształcą się w zakresie 7 podstawowych przedmiotów, do których należą: wiedza o społeczeństwie, geografia, język angielski, biologia, historia, kiswahili i matematyka¹⁵. Na poziomie wyższym student specjalizuje się w wybranym bloku trzech przedmiotów oraz jednym lub dwóch przedmiotach pokrewnych. Wyróżnić można cztery podstawowe bloki przedmiotowe: fizyka, chemia, matematyka (PCM), fizyka, chemia, biologia (PCB), historia, geografia, kiswahili (HGK) oraz historia, geografia, j. angielski (HGL)¹⁶.

Przyjęcie do państwowych szkół tego szczebla o poziomie podstawowym odbywa się na podstawie wstępnie ustalonych standardów krajowych, których podstawą są punkty uzyskane na egzaminie kończącym szkołę podstawową. Jednakże w prywatnych szkołach średnich nieważna jest liczba punktów uzyskanych na egzaminie. Rekrutacja na poziom wyższy szkoły średniej odbywa się w oparciu o punkty zdobyte na egzaminie kończącym poziom podstawowy. Po pomyślnym ukończeniu poziomu wyższego w kształceniu średnim, uczniowie mogą aplikować o przyjęcie na studia wyższe. Inni wступują do szkół technicznych, kolegiów dla nauczycieli, centrów kształcenia służby cywilnej itp.¹⁷

Kształcenie w szkołach średnich jest odpłatne. Państwowe szkoły pobierają opłatę w wysokości 20 tys. szylingów tanzańskich (12 dolarów amerykańskich), co staje się dużym obciążeniem dla niektórych rodzin, zwłaszcza wielodzietnych czy samotnych matek. Prywatne szkoły średnie pobierają czesne w wysokości od 200 tys. szylingów (około 150 dolarów) do 32 mln szylingów (około 20 000

¹⁴ *Primary Education*, www.tanzania.go.tz [dostęp: 6.04.2017]; Raport UNESCO, dz. cyt., s. 78–81.

¹⁵ *Secondary Education*, www.tanzania.go.tz [dostęp: 6.04.2017]; Raport UNESCO, dz. cyt., s. 78–81.

¹⁶ Informacje uzyskane na podstawie wywiadu z nauczycielem Axwesso Sipto, pracującym w Primary School of Education Dar es Salaam University.

¹⁷ Raport UNESCO, dz. cyt., s. 78–81.

dolarów). Typowe czesne w szkołach prywatnych to około 700 000 szylingów (525 dolarów)¹⁸.

Edukacja wyższa ogranicza się głównie do uniwersytetów, które są półautonomiczne i działają pod nadzorem Tanzańskiej Komisji ds. Uniwersytetów (TCU). Uwidacznia się to m.in. w tym, że każdy program kształcenia realizowany na każdym kierunku, który prowadzi dany uniwersytet, musi zostać wcześniej zatwierdzony przez TCU. Osobą odpowiedzialną za uniwersytet jest kanclerz, natomiast jego zastępca zajmuje się wszystkimi sprawami kierowniczymi w tej instytucji. Podlegają mu tak nauczyciele akademicy, jak i administracja uczelni. Podobnie jak w przypadku szkół średnich, językiem wykładowym jest angielski¹⁹.

Kwestia kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Tanzanii jest istotna. Dzieci z problemami w uczeniu się, osierocone, z niepełnosprawnością, zakażone wirusem HIV i cierpiące na AIDS mają zapewnioną edukację w zróżnicowanych formach, do których można zaliczyć: specjalną edukację domową, dzienną, szkoły specjalne, specjalne oddziały integracyjne w szkołach masowych, kształcenie na odległość i edukację włączającą²⁰. Choć w założeniu opisane formy realizowane są na każdym poziomie edukacji, począwszy od szkoły podstawowej po szkołę średnią, a na kształceniu wyższym skończywszy, w praktyce kształcenie specjalne realizowane jest prawie wyłącznie na poziomie szkoły podstawowej. Przedszkola nie zostały jeszcze dostosowane do prowadzenia zajęć dla tej grupy dzieci. W Tanzanii kontynentalnej znajduje się 140 szkół podstawowych dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, z czego 15 jest prowadzonych wspólnie przez władze i organizacje pozarządowe. Reszta tego typu szkół jest prowadzona wyłącznie przez organizacje charytatywne. W skład tych placówek wchodzi: 25 szkół dla dzieci niewidomych, 18 szkół dla dzieci niesłyszących, 89 szkół dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i 4 szkoły dla osób z niepełnosprawnością fizyczną. Funkcjonuje także jedna szkoła dla dzieci z uszkodzonym zmysłem wzroku i słuchu oraz 22 centra pomocy dla osób niedowidzących²¹.

Jeśli chodzi o szkolnictwo średnie, istnieje tylko jedna prywatna szkoła tego typu dla osób niedowidzących. W przeważających przypadkach na poziomie szkoły średniej uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczają do średnich szkół państwowych i otrzymują wsparcie nauczycieli szkół specjalnych²².

Szacuje się, że tylko około 3% uczniów korzystających z edukacji specjalnej uzyskuje wykształcenie podstawowe. Podejmuje się starania, aby osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych miały lepszy dostęp do edukacji, kroki w tym

¹⁸ Tamże; informacje uzyskane na podstawie wywiadu z nauczycielem Axwesso Sipto..

¹⁹ *Higher Education*, www.tanzania.go.tz [dostęp: 6.04.2017]; Raport UNESCO, dz. cyt., s. 78–81.

²⁰ *Special Needs in Education*, www.tanzania.go.tz [dostęp: 6.04.2017].

²¹ *Special education*, United Republic of Tanzania, www.ibe.unesco.org [dostęp: 6.04.2017].

²² Tamże.

celu zmierzają do połączenia edukacji specjalnej i kształcenia w szkołach masowych, powołania centrów przygotowania środków dydaktycznych do kształcenia specjalnego; przygotowania nauczycieli kształcenia specjalnego oraz powołania instytucji wczesnego wykrywania zaburzeń w rozwoju dzieci²³.

Mimo czynionych postępów, w Tanzanii edukacja specjalna napotyka na bardzo liczne problemy, takie jak brak specjalistycznego sprzętu i środków dydaktycznych, niewystarczająca liczba nauczycieli wyspecjalizowanych w zakresie kształcenia specjalnego i ograniczone możliwości finansowe²⁴.

Edukacja specjalna na Zanzibarze jest wciąż swoistą innowacją. Tylko kilka szkół posiada specjalne zaplecze edukacyjne. Inną kwestią jest powszechna niechęć do korzystania przez dzieci z kształcenia specjalnego. Niewielka świadomość ich rodziców, odległość szkół specjalnych od domów oraz brak wykwalifikowanych nauczycieli zdają się być głównymi przyczynami takiego stanu rzeczy. W przyszłości planuje się zaangażowanie organizacji pozarządowych w upowszechnianie kształcenia specjalnego na tej wyspie oraz włączenie treści z zakresu edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do programu kształcenia nauczycieli²⁵.

Osobną kwestią wartą uwagi przy omawianiu systemu oświaty jest wygląd tanzańskiej klasy i szkoły. Generalnie można powiedzieć, że wzorzec szkoły jest bardzo charakterystyczny i opiera się na planie prostokątnego podwórza otwartego z jednej strony, dookoła którego znajduje się kilka bądź kilkanaście murowanych budynków: baraki-klasy, administracja szkoły, pokój nauczycielski. Pośrodku placu znajdują się drzewa lub inna roślinność dająca schronienie przed słońcem. Budynki szkoły pokryte są dachami z blachy falistej – materiał ten jest bardzo popularny w afrykańskim budownictwie. Z uwagi na panujący klimat szkoła musi zmagać się zarówno z upałami, jak i porą deszczową. Toteż wzdłuż klas przebiegają ganki pozwalając na schronienie w trakcie opadów, w trakcie których blaszane dachy powodują bardzo głośne efekty dźwiękowe, utrudniające prowadzenie lekcji.

W takich sytuacjach nauczyciel zamiast mówić, pisze na tablicy, a uczniowie przepisują jego zapisane słowa. W kwestii tablic można dodać, że powstają w oryginalny sposób – tworzy je warstwa tynku wystającego na kilka centymetrów na całej szerokości ściany, a dla lepszego kontrastu jest on pomalowany czarną farbą. Jest to ogromna powierzchnia, która pozwala na wykonywanie ogromnej ilości zapisków (nawet w trakcie wielogodzinnych opadów deszczów). Ciekawostką jest, że ze względu na brak środków multimedialnych oraz minimalną liczbę pomocy naukowych tanzanscy nauczyciele wykonują rysunki dydaktyczne za pomocą samej kredy²⁶.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże.

²⁶ M. Leszkowicz, *Szkoła na końcu świata*, „Głos Nauczycielski” 21 października 2015, nr 43, s. 17.



Fot. 1. Typowe podwórko szkolne i otaczające je budynki Mlimani Primary School

Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 2. Klasa szkolna podczas lekcji w Primary School of Education Dar es Salaam University

Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 3. Typowe podwórko i budynki szkolne Kinondoni Secondary School

Źródło: zbiory prywatne autora.

Tanzania jest krajem znajdującym się na początku drogi swojego rozwoju. Dla tego edukacja obywateli jest jednym z najistotniejszych czynników umożliwiających socjalizację i zmniejszenie ubóstwa. Można przyjąć, że absolwenci szkoły średniej, którzy opanowali język angielski, z pewnością będą mieli duże szanse, aby zdobyć pracę i wykonywać zawód, na jaki osoby bez formalnego wykształcenia nie mają szans. Szkoły w Tanzanii to nie tylko programy kształcenia i metody nauczania, to także system placówek i interesujące środowisko architektoniczne, które pomimo skromnych nakładów ze strony państwa pozwala na realizację efektów kształcenia i wychowania, a także rozwój kształcenia zawodowego²⁷.

Edukacja w Tanzanii napotyka szereg problemów, ograniczeń i sprzeczności. Najważniejsze z nich charakteryzuje tabela 1.

Tabela 1. Ograniczenia, trudności i wyzwania szkolnictwa w Tanzanii

Etap edukacyjny	Ograniczenia, trudności i wyzwania
Szkoła podstawowa	<ul style="list-style-type: none"> – niski odsetek dzieci realizujących obowiązki szkolny; – przepełnione sale lekcyjne; – niedobór materiałów dydaktycznych; – niska jakość kształcenia, szczególnie w naukach ścisłych; – bardzo wysoki współczynnik uczniów przypadających na jednego nauczyciela; – brak przygotowania nauczycieli do prowadzenia niektórych lekcji znajdujących się w nowym programie kształcenia.

²⁷ Tamże.

Tabela 1. Ograniczenia, trudności i wyzwania szkolnictwa w Tanzanii (cd.)

Etap edukacyjny	Ograniczenia, trudności i wyzwania
Szkoła średnia	<ul style="list-style-type: none"> – wysoki współczynnik uczniów przypadających na jednego nauczyciela; – wykształceni nauczyciele nie chcą wyjeżdżać do pracy do szkół na terenach wiejskich; – niedobór materiałów dydaktycznych; – większości funduszy przeznaczona się na rozwój infrastruktury szkolnej zamiast na poprawę jakości kształcenia; – niewiele szkół posiada komputery; – brak programu do realizacji przedmiotów informatycznych; – niedobór nauczycieli prowadzących przedmioty ścisłe (większość po ukończeniu studiów wybiera pracę w innym zawodzie); – nieskoordynowane doskonalenie zawodowe; – niewystarczająca liczba pracowni i laboratoriów naukowych w szkołach, co obniża jakość nauczania przedmiotów ścisłych.
Szkoła wyższa	<ul style="list-style-type: none"> – ograniczone finansowanie państwa i wysokie czesne dla studentów; – bardzo mała liczba studentów - jedna z najniższych w Afryce Subsaharyjskiej; – dyskryminacja kobiet; – niska jakość kształcenia i małe znaczenie prowadzonych badań; – małe zainteresowanie kierunkami ścisłymi, inżynieryjnymi i technicznymi; – brak finansowania badań z zakresu nauk ścisłych i technicznych.

Źródło: oprac. własne na podstawie: *Tanzania: ICT In Education, Situational Analysis* www.gesci.org [dostęp: 5.04.2017].

Pierwszym i najważniejszym problemem jest fakt, iż pomimo obowiązku szkolnego, który obejmuje wszystkie dzieci od siódmego roku życia, to według optymistycznych źródeł rządowych tylko 66% dzieci uczęszcza do szkół. Innym problemem, który pokazały badania prowadzone w 2011 roku przez tanzańskie organizacje pozarządowe, jest jakość kształcenia. Tylko około 40% uczniów w klasie 7 szkoły podstawowej posiada umiejętność czytania i rozumienia prostych zdań w języku angielskim i kisuahili oraz wykonuje proste działania arytmetyczne na poziomie drugiej klasy szkoły podstawowej. Według programu nauczania, uczniowie klasy drugiej szkoły podstawowej powinni opanować podstawy czytania, pisania i liczenia. Wykazano, że większość dzieci kończy klasę drugą bez zdobycia tych umiejętności. Tylko 30% uczniów klasy trzeciej umie odczytać tekst w języku kisuahili, taka sama liczba uczniów potrafi dodawać, odejmować i mnożyć. Istotne jest, że tylko 10% uczniów potrafi odczytać prosty tekst w języku angielskim. W tym miejscu należy zaznaczyć, iż język angielski w Tanzanii jest językiem urzędowym i uczniowie przystępują do egzaminów państwowych w tym języku. Problemem jest nie tylko brak szkolnictwa ogólnodostępnego dla wszystkich tanzańskich dzieci, ale także niska jakość kształcenia. Poziom kształcenia w szkołach państwowych i prywatnych jest diametralnie różny. Dzieci kończące edukację na poziomie elementarnym w szkołach publicznych często mają ogromne zaległości w stosunku do uczniów z drogiej

szkół prywatnych. Do słabości edukacji w Tanzanii trzeba również zaliczyć dużą liczebność uczniów w klasach (często ponad 40 uczniów w klasie) oraz brak podstawowych środków dydaktycznych (przede wszystkim podręczników, zeszytów, ołówków, ale także krzeseł, stolików i in.). Brak podręczników sprawia, że dzieci muszą pamięciowo opanować cały materiał omawiany na lekcjach. Nierzadkim problemem są uczniowie, którzy zamiast uczęszczać na lekcje, w tym czasie wykonują obowiązkowe prace na polach należących do nauczycieli, gdyż ci w szkołach państwowych nie są wystarczająco dobrze opłacani²⁸.

Podsumowując, można stwierdzić, że sama struktura systemu edukacji w Tanzanii jest zbliżona do modelu oświaty realizowanej przez państwa europejskie. Może to być wynikiem kolonialnej przeszłości tego kraju i trwającego nadal neokolonializmu. Należy także zwrócić uwagę, że Tanzania jest przykładem kraju, w którym starania, aby wszystkie dzieci objąć kształceniem na poziomie podstawowym, przyniosły mało widoczne korzyści w dłuższej perspektywie. Chociaż stosunkowo wysoki odsetek populacji dorosłych ukończył szkołę podstawową, Tanzania pozostaje jednym z najbiedniejszych krajów na świecie. Powody, dla których edukacja podstawowa nie doprowadziła do zmniejszenia ubóstwa, można dostrzec przede wszystkim w systemie edukacji. Największą jego słabością wydaje się niska jakość. Taki poziom kształcenia prowadzi do osiągania w szkole przez uczniów niskich rezultatów w kształceniu i skutkuje niewielką liczbą wykształconych. Niska skuteczność alfabetyzacji oraz niewielki odsetek wykształconych osób prowadzą do stagnacji gospodarczej i pasywności społecznej. Dlatego najlepszą decyzją, jaką władze Tanzanii mogą podjąć, jest inwestowanie w edukację (jej dostępność i jakość) – jako sposób na zapewnienie rozwoju i dobrobytu obywateli²⁹.

Bibliografia

- Cichecka A., *Strategie państw w polityce międzynarodowej – przykład Tanzanii*, „Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego” 2016, vol. 10, nr 1.
Education, www.tanzania.go.tz.
- Ficek R., *Tanzania: narodziny i funkcjonowanie państwa*, Toruń 2007.
- Gawrycki M., Szeptycki A., *Podporządkowanie – niedorozwój – wyobcowanie. Postkolonializm a stosunki międzynarodowe*, Warszawa 2011.
Higher Education, www.tanzania.go.tz.
- Krupa A., *Afrykańskie marzenie o nieosiągalnej, wyuczonej przyszłości*, „Edukacja Elementarna” 2014, nr 34.

²⁸ A. Krupa, *Afrykańskie marzenie o nieosiągalnej, wyuczonej przyszłości*, „Edukacja Elementarna” 2014, nr 34, s. 200–201.

²⁹ R. Wedgwood, *Education and Poverty Reduction in Tanzania*, HakiElimu Working Papers, Dar es Salaam 2005, s. 1, 13.

- Leszkowicz M., *Szkoła na końcu świata*, „Głos Nauczycielski” 21 października 2015, nr 43.
- Pachociński R., *Przysłowia afrykańskie. Natura i wychowanie człowieka w tradycji ustnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.
- Raport UNESCO, *Tanzania. Educational sector analysis*, Dakar – Dar es Salaam 2011.
- Tshabangu I., Msafiri A., *Quality education in Tanzania: perceptions on global challenges and local needs*, „International Journal of Asian Social Science” 2013, nr 3.
- Wedgwood R., *Education and Poverty Reduction in Tanzania*, HakiElimu Working Papers, Dar es Salaam 2005.

Źródła internetowe:

- Agriculture*, www.tanzania.go.tz.
- Central Intelligence Agency, *The World Factbook*, www.cia.gov.
- Politics*, <http://www.tanzania.go.tz>.
- Pre-Primary Education*, www.tanzania.go.tz.
- Primary Education*, www.tanzania.go.tz.
- Religious Composition by Country, in Percentages*, The Pew Research Center, www.pewforum.org.
- Secondary Education*, www.tanzania.go.tz.
- Special education*, United Republic of Tanzania, www.ibe.unesco.org.
- Special Needs in Education*, www.tanzania.go.tz.
- Tanzania: ICT In Education, Situational Analysis* www.gesci.org [dostęp: 5.04.2017].
- Tanzania profile*, www.tanzania.go.tz.

Education in the Sub-Saharan African countries on the example of education system in Tanzania

Summary

The purpose of this article is the description of education system in Tanzania. At the beginning the author focuses on the characteristics of this country: location, history, demography, industry, politics and religion. In the next section, the text will describe determinants of education in Tanzania from the perspective of its colonial past. The third, main part of the article is the characterization of the education system of this country with the description of kindergarten, primary school, secondary school, tertiary education and education of children with special educational needs. Then, the author describes the look of typical school and class. The article ends with the description of the challenges and challenges of education in Tanzania.

Keywords: educational system, school, Tanzania, Africa.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.09>

Алексей КАРАМАНОВ

Междисциплинарная символика предметов в контексте организации эффективной среды обучения в пространстве музея

Ключевые слова: музей, междисциплинарность, музейный предмет, пространство музея, интеграция, теория множественного интеллекта Х. Гарднера, образовательная деятельность.

Распространение и развитие современных образовательных и педагогических технологий постоянно вызывает новые изменения в области дидактики, закладывая основы системных преобразований и стимулируя педагогов к выбору оптимальных методов обучения. Учитывая многовекторную направленность технологий, особое внимание следует сосредоточить на содержании процесса обучения в сочетании с родственными дисциплинами, что предполагает обращение к понятию “междисциплинарность”. Учет междисциплинарных аспектов существенно повышает эффективность организации учебного процесса, в частности, систематичности и последовательности усвоения знаний учащимися и студентами (различных фактов, примеров, правил, законов), выработки у них соответствующих умений и навыков.

Известно, что зарождение междисциплинарности связывают с концентрацией знаний в крупнейших университетах эпохи Возрождения, таких как Салерно, Оксфорд, Кембридж. Преподаватели, ученые данных учебных заведений были всесторонне образованными, их креативные способности и научная гибкость имели значительный потенциал, впоследствии эволюционируя к более узкой специализации.

Междисциплинарность имеет различные трактовки и интерпретации. Цель нашего исследования – анализ междисциплинарной символики музейных предметов в контексте организации эффективной среды обучения в пространстве музея.

Известно, что музейная педагогика, возникшая в процессе взаимодействия различных дисциплин, – философии, истории, этики, педагогики, музееведения, социологии, краеведения, этнографии, эстетики, культурологии и других наук, уже по своей сути имеет междисциплинарный характер, а особенности использования ее методов и приемов отображают тенденции современной науки к интеграции и взаимосвязи различных отраслей знаний.

Сфера применения методов и приемов музейной педагогики имеет непосредственное отношение для нашей проблематики. Исследователи, уделяющие внимание актуальным вопросам развития музейной педагогики, изучают особенности ее междисциплинарных связей (Т. Белофастова, Я. Бышевский, Е. Ванслова, Т. Калугина, И. Коссова, А. Кузьмин, Е. Медведева, Р. Патер, Б. Столяров, М. Юхневич и др.), однако недостаточно четко раскрывают специфику их реализации в учебно-воспитательном процессе.

Проблемы обучения и воспитания имеют междисциплинарное значение: в большинстве случаев учет междисциплинарности стимулирует взаимообогащения полученных знаний и нестандартных интерпретационных результатов. В современном образовательном пространстве музейная педагогика по-новому акцентирует внимание на возможностях преобразования внутреннего содержания культуры, ее духа, стиля, закрепленных в культурных ценностях, однако варианты ее интеграции в различных учебных дисциплинах могут существенно отличаться между собой¹.

Очевидно, что, например, история придает музейной педагогике широкую исследовательскую базу, своеобразные “орудия труда” (взаимосвязь с музееведением и вспомогательными историческими дисциплинами), создает возможности для актуальной постановки проблем любого исследования (связь с логикой, социологией), расширяет сферу его прикладного применения (связь с дидактикой истории) и др. Такой междисциплинарный характер предопределяет и использования общих методов исследования, например, анализ источников, интерпретацию, погружение в историческую среду, сравнение. Последний упомянутый метод может быть своеобразным “междисциплинарным” примером, поскольку любое историческое явление в контексте организации занятия в музее может быть проанализировано различными способами в смежных научных дисциплинах.

С одной стороны, это способствует сближению позиций в ходе оценки различных явлений и раскрытию общих черт, с другой – акцентирует на различиях между этими явлениями.

¹ О.В. Караманов, *Роль музейної педагогіки у процесі соціалізації особистості*, [у:] Вісник Львівського університету, Серія педагогічна, Львів 2007, вип. 22, с. 59.

Аналогичные утверждения можно сформулировать и по отношению к другим наукам, когда изучаются особенности взаимодействие посетителя с музейными предметами (аксиология), музеем как феноменом культуры (культурология), условия и особенности обучения в музее (дидактика), формирование самой личности (психология), влияние общественного и индивидуального сознания, моральных ценностей (этика) и др.

Процессы социализации, личностного становления каждого человека, раскрытия его творческого потенциала непосредственное или косвенно зависят от развития интеллектуальных способностей. Интеллект предполагает способность к познанию и эффективного решения самых разнообразных проблем повседневной жизни.

Организация эффективной коммуникации в пространстве музея, в частности, с ученической или студенческой аудиторией, предполагает активное использование элементов интеллектуальной деятельности, что может проявляться в выполнении разного рода познавательных задач.

В то же время не до конца решенным остаются вопросы продолжительности и оценки/самооценки деятельности учащихся в музее, возможностей соответствующего поощрения и стимулирования их к дальнейшей деятельности. Часто можно встретить скептическое отношение к данным вопросам, обусловленное неправильным пониманием целей и задач, особенностей педагогической деятельности в таком специфическом пространстве.

Актуальными в данном контексте можно считать философско-педагогические течения прагматизма, конструктивизма, коннективизма, которые активно используются в социологии, антропологии, когнитивной психологии и предполагают создание учащимися собственного багажа знаний, на основе предварительно приобретенного опыта и усвоенных знаний.

В процессе реализации таких подходов в музее важным является организация соответствующей атмосферы на занятиях и условий для выявления духовного и эстетического потенциала личности, стимулирования ее социально-культурной активности. Это требует подготовки педагога, способного эффективно моделировать учебную среду средствами музейной педагогики с целью повышения уровня усвоения и интеграции умений и навыков из различных областей деятельности человека, создания “сообщества знаний”, эффективной коммуникации и взаимодействия.

Расположение музейной педагогики на пересечении различных научных и прикладных дисциплин обуславливает их активное вовлечение в процессы создания эффективной среды обучения как в пространстве академического, так и неформального образования. Такая среда выступает главным воспитательным, личностно формирующим фактором человека при условии добровольного участия, творческого характера и открытого

общения, научности и разнообразия методов в обучении, единства целей обучения и воспитания как элементов общей культуры.

На основе вышесказанного можно определить особенности, подчеркивающие взаимодействие музейной педагогики со смежными науками на основе современных философско-педагогических идей:

- расширение сферы исследований в сфере музейной коммуникации и междисциплинарный подход к процессу установки свойств различных исторических реликвий;
- попытки переноса утверждений, определений, характеристик из других наук (философия, социология) на собственный опыт, когда анализируется не теория, созданная для практики обучения, а теория практики обучения;
- разработка новых методов и приемов обучения и методов исследования явлений, их интерпретации, когда прогресс в любой смежной области способствует общему прогрессу;
- углубление исследований по философии обучения и воспитания, стимулирует поиск сходных признаков между различными терминами, понятиями, категориями и определяет новые связи между различными отраслями знаний².

Актуальность вышеприведенных положений подтверждается и тем, что в современных условиях многие мировые музеи начинают ориентироваться на создание интегрированных культурных комплексов обучения и досуга. Это обусловлено увеличением в современном образовательном пространстве доли музеев, которые все больше используют дидактические технологии, выступая в роли соорганизатора школы на пути создания эффективной учебной среды, формируя у воспитанников эмоционально-ценностное отношение к знаниям, понимание и преодоление межкультурных стереотипов³.

Известно, что когда обучение приносит детям радость, они будут использовать в его процессе весь спектр возможных эмоций через их понимание, осознание, ощущение, восприятие; обращаться к различным стилям обучения, получая многомерное знание. В данном контексте заслуживает внимания теория множественного интеллекта Х. Гарднера, который сформулировал идею множественных умственных способностей.

² О.В. Караманов, *Міждисциплінарний контекст музейної педагогіки у процесі реалізації конструктивістських стратегій навчання*, [у:] Могілянські читання 2007 року: Зб. наук. пр.: Музейники ХХ ст. – дослідники української сакральної культури”, Нац. Києво-Печер.іст.-культ. заповідник; ред. рада: В. М. Колпакова та ін., Київ 2008, с. 506–507.

³ О.В. Караманов, *Застосування музейно-педагогічних технологій у новому суспільстві знань: проблеми і перспективи*, [у:] Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення: Матеріали Міжнар. наук. конф. 10–12 травня 2007 р., ч. 2, Суми 2007, с. 21.

Его подход акцентировал внимание на существование у человека восьми интеллектуальных сфер (лингвистической, логико-математической, пространственной, музыкальной, телесно-кинестатической, межличностной, внутриличностной, натуралистической), позволяющих “множественность” способов организации педагогического взаимодействия с детьми в музее⁴.

Первоначально Х. Гарднер выделял в рамках множественного интеллекта «по крайней мере» семь относительно самостоятельных направлений. По его мнению, данная теория предполагает “плюралистический взгляд на разум, признание существования множества различных и дискретных граней познания, осознание того факта, что люди обладают различными когнитивными силами и противоположными когнитивными стилями”⁵.

Методики и способы адаптации теории множественного интеллекта в музейном пространстве могут иметь самые разнообразные способы применения – от составления развивающих задач и алгоритмов работы, – до организации творческой поисковой деятельности на экспозиции. Какие преимущества предполагает использование таких подходов согласно интерпретации различных видов интеллекта?

В соответствии с теорией Х. Гарднера, каждый человек – это уникальная комбинация интеллектуальных способностей, которые, однако, необходимо вовремя обнаружить. Это не всегда удается в школе, поскольку часто учителя не устанавливают или четко не представляют связей между тем, что преподается в классе, и тем, что происходит в реальной жизни. Мультиинтеллектуальность кардинально меняет способы преподавания предметов и оценивания учащихся. Это надо делать не только через письменные или устные экзамены, но и через демонстрацию учениками талантов и знаний, через просмотр портфолио и презентации⁶.

Концепция множественного интеллекта была принята многими специалистами в области образования, в первую очередь теми, кого интересуют различия и многообразие, поскольку стандартные тесты позволяют оценить, в основном, лишь логико-математический интеллект, оставляя без внимания гораздо более широкие области, связанные с гуманитарным началом. По мнению Х. Гарднера, “чрезвычайно важно, чтобы мы могли выявить и развивать не только все интеллекты, которыми обладает человек, но и все комбинации, которые эти интеллекты могут составлять друг с другом. Мы все такие разные в значительной степени из-за того, что обладаем различными комбинациями интеллектов”⁷.

⁴ Е. Гохстрат, А.В. Гейн, *Теорія навчання Девіда Колба в музеї: Мрійник, Мислитель, Прагматик, Діяч*, Пер. з голанд. Н. Карпенко, Київ 2015, с. 31;

⁵ H. Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York 1983, p. 12.

⁶ М. Курилів, *Методика викладання історії: Навч. посібник*, Львів – Торонто 2003, с. 78.

⁷ H. Gardner, op. cit., p. 18.

Действительно, каждому человеку присущи различные виды интеллекта, поскольку существуют различные виды умственного развития. Поэтому нельзя одинаково обращаться с учениками на уроке, постоянно используя один и тот же метод, не применяя педагогической гибкости, мастерства и элементов педагогического такта.

Каким образом возможно использовать мультиинтеллектуальные средства в пространстве музея? Очевидно, что учителя и музейные работники должны помогать учащимся использовать комбинации различных умственных способностей для достижения успеха. Необходимо не только практиковать применение каждого вида интеллекта (например, в процессе оценки свойств того или иного музейного предмета), но и комбинировать их на основе междисциплинарности (история, контекст, назначение, функции, возможности предмета). Все учащиеся должны усваивать определенный материал, но не одним способом, а путем комбинации соответствующих форм и методов.

Важной является и внутренняя мотивация учителя и музейного педагога, что предполагает знание своих собственных видов интеллектуальности для учета особенностей и преимуществ индивидуального восприятия музейного материала. Это необходимо для самопознания и моделирования различных учебных ситуаций, когда есть возможность применять групповые занятия, а когда, – индивидуальные задания и проекты, ведь каждый ребенок думает по-своему, каждому нужна помощь в самовыражении для достижения успеха в жизни.

Проанализируем различные виды интеллекта с точки зрения возможностей их применения в музейном пространстве:

- Языковой (лингвистический) интеллект – это возможность применять возможности речи для взаимопонимания с другими, а также создание различных историй в музее, обсуждение значения и функций тех или иных предметов;
- Логико-математический интеллект – предполагает использование различных измерений, чисел для установления физических характеристик предметов, математической точности определенной даты, события, вычисления скорости / замедленности различных явлений и процессов;
- Пространственный интеллект – делает возможным создание различных визуальных образов и характеристик музейных предметов, наполнение их новым личностным смыслом;
- Физически-кинетический (телесно-кинестатический) интеллект – предполагает творческую деятельность, связанную с мануальной деятельностью, изготовлением новых музейных предметов или их копий (например, использование техник авторской и эстампной графики, создания оригами, аутентичных игрушек и т.п.);

- Музыкальный интеллект – создает условия для “озвучивания” музейных предметов с использованием музыкальных фрагментов, песен, исторических реконструкций, танцев;
- Межличностный (интерперсональный) интеллект – предполагает использование групповой работы в музее для создания совместных проектов, творческих презентаций, связанных с раскрытием особенностей музейных предметов;
- Внутриличностный (интраперсональный) интеллект – создает возможности для эффекта “творческого глубинного погружения” в контекст эпохи, видения и осознания глубинных личностных ценностей музейных предметов;
- Натуралистический интеллект – предполагает способность классифицировать, дифференцировать по категориям различные явления, связанные с бытованием музейных предметов с особой чувственностью к объектам живой и неживой природы.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что, по нашему мнению, использование междисциплинарного подхода к организации педагогической деятельности в пространстве музея на основе теории множественного интеллекта Х. Гарднера возможно в следующих трех контекстах:

Первый предполагает общее ознакомление аудитории с музейным предметом / музейными предметами на стыке нескольких учебных дисциплин и демонстрацию их наиболее важных функций с целью лучшего усвоения поданной информации.

Второй ориентирует на глубокое и последовательное погружение в эпоху, свидетелем которой был музейный предмет, “озвучивание историй”, связанных с его возможным использованием и целевым назначением, функциями и особенностями, а также привлечением целого комплекса дисциплин соответствующего направления и профиля.

Третий контекст предполагает предварительную подготовку учащихся к визиту в музей, в частности, ознакомление с историей происхождения предмета, его “глубинным скрытым смыслом”, яркими признаками и причинами изменения статуса и назначения. Особенностями данного контекста является стимулирование и формирование у посетителей личностной причастности к музейному предмету, выражение эмоций, впечатлений и оценочных суждений на основе множественного использования своих интеллектуальных способностей.

Практическими примерами выявления междисциплинарной символики музейных предметов могут быть так называемые интегрированные уроки с элементами музейной педагогики, проводящиеся в различных музеях Украины и Польши. В частности, следует отметить циклы модельных уроков для учащихся (2013–2015) (в рамках проекта “Единое образовательно-культурное пространство Львова”), объединяющие

различные учебные предметы в привычных и весьма своеобразных сочетаниях: математика и украинская литература, математика и история, физика и история, украинская литература и художественная культура, биология и искусство, информатика и искусство⁸.

В условиях возрастающей роли неформального образования взаимодействие музея и школы имеет стратегическое значение, позволяя в процессе создания эффективной обучающей музейной среды привлекать внимание посетителей к осознанию своего прошлого, развивать их логическое мышление и умение анализировать. Процессы интеграции знаний в музее способствуют не только запоминанию свойств и качеств тех или иных предметов, но и выработке первичных навыков работы с ними, постепенному раскрытию сосредоточенной в них информации и формированию мировоззренческого мышления. Реализация актуальных стратегий обучения в процессе взаимодействия музея и школы стимулирует активное внедрение идей музейной педагогики как культурологической составляющей в возрождении социально-педагогической функции образования.

Таким образом, важным актуальным направлением разрешения многих проблем в сфере обучения и воспитания личности является обращение к междисциплинарным связям между различными отраслями знаний. Практическое применение идей музейной педагогики через междисциплинарность на основе современных философско-педагогических течений доказывает эффективность такого взаимодействия, как в теоретическом, так и в практическом плане, служит дополнительным весомым аргументом в пользу дальнейшей разработки категориального аппарата этой науки в системе педагогических субдисциплин.

Література

- Гохстрат Е., Гейн А.В., *Теорія навчання Девіда Колба в музеї: Мрійник, Мислитель, Прагматик, Діяч*, Пер. з голанд. Н. Карпенко, Київ 2015.
- Караманов О.В., *Застосування музейно-педагогічних технологій у новому суспільстві знань: проблеми і перспективи*, [в:] *Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення: Матеріали Міжнар. наук. конф. 10–12 травня 2007 р.*, Ч. 2, Суми 2007.
- Караманов О.В., *Міждисциплінарний контекст музейної педагогіки у процесі реалізації конструктивістських стратегій навчання*, [в:] *Могилянські читання 2007 року: Зб. наук. пр.: Музейники ХХ ст.* –

⁸ *Навчання у музеї: Що? Де? Як? Чому? Навіщо?*, Уклад. В. Олійник, Т. Ольшанецька, Львів 2013.

- дослідники української сакральної культури”, Нац. Києво-Печер.іст.-
-культ. заповідник; Ред. рада: В.М. Колпакова та ін., Київ 2008.
- Караманов О.В., *Роль музейної педагогіки у процесі соціалізації
особистості*, „Вісник Львівського університету. Серія педагогічна”,
Вип. 22, Львів 2007.
- Курилів М., *Методика викладання історії: Навч. посібник*, Львів – Торонто
2003.
- Навчання у музеї: Що? Де? Як? Чому? Навіщо?*, Уклад. В. Олійник,
Т. Ольшанецька, Львів 2013.
- Gardner H., *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York
1983.

Interdisciplinary exhibition symbolism in the context of organizing an effective education environment in the museum space

Summary

The author of the article considers the theoretical and practical aspects of the use of interdisciplinarity in the space of the museum during the organization of pedagogical interaction with students. He analyses the features of integration of museum pedagogics with different academic subjects for creation of effective learning environment and communication in the museum. The author paid particular attention to the application of Howard Gardner's Multiple Intelligence Theory with the aim of making the interdisciplinary symbolism of museum exhibitions more accessible.

Keywords: museum, interdisciplinarity, museum exhibit, the space of the museum, integrating, *Howard Gardner's theory of multiple intelligences*, educational activities.

Interdyscyplinarna symbolika wystawy w kontekście organizacji efektywnego środowiska edukacyjnego w przestrzeni muzeum

Streszczenie

Autor artykułu rozpatruje aspekty teoretyczne i praktyczne zastosowania ujęcia międzydyscyplinarnego przestrzeni muzealnej w procesie organizacji interakcji edukacyjnej z uczniami. Analizuje on potencjał pedagogiki muzealnej w kontekście kreowania efektywnego środowiska uczenia się i komunikowania w muzeum. Szczególną uwagę autor poświęcił możliwościom zastosowania teorii inteligencji wielorakiej Howarda Gardniera w celu przeblżenia interdyscyplinarnej symboliki wystawy muzealnej.

Słowa kluczowe: muzeum, międzydyscyplinarność, przedmiot muzealny, przestrzeń muzealna, integracja, teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardniera, aktywność intelektualna.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.10>

Марія КРИВА

Застосування інтерактивних методів навчання учнів у процесі вивчення біології та хімії у загальноосвітніх закладах України

Для сучасної загальної середньої освіти України актуальними є запровадження змін у змісті, формах, методах навчання з метою підвищення ефективності і якості навчально-виховного процесу. Важливою проблемою у вирішенні завдання підвищення ефективності навчального процесу, зокрема під час вивчення навчальних предметів природничого циклу, є формування природничої компетентності учнів, зорієнтованість на практичні результати, ніж на фундаментальність і обсяг здобутих знань. Особистісні досягнення є принципово важливими для життя в умовах швидких змін, впровадження нових технологій, утвердженні нових взаємовідносин освіти з ринком праці¹.

Розвитку пізнавальної діяльності особистості, формуванню критичного, творчого мислення; продукуванню нових ідей й інновацій та їхньої практичної реалізації, вмінню співпрацювати з іншими людьми сприяють інтерактивні методи навчання.

Проблема інтерактивного навчання широко висвітлюється у психолого-педагогічній літературі вітчизняних та зарубіжних учених. Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань набули висвітлення в працях українських (Н. Заячківська, А. Мартинець, Г. П'ятакова, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Сисоєва), російських (О. Коротаєва, Г. Мітіна, Г. Самохіна, С. Стил'як, Н. Суворова, Г. Шевченко)², польських (K. Majewska, I. Zawada,

¹ О.Я. Савченко, *Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів*, Початкова школа, 2001, № 7, с. 3–6.

² Н.А. Коломієць, *Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09, Київ 2009, с. 3.

М. Jadczyk, R. Makarewicz, I. Dzierzowska, M. Szymański) та болгарських (В. Гюрова, Д. Тодорина, І. Иванов) вчених.

Однак, як свідчить огляд наукової літератури, в Україні кількість наукових досліджень, присвячених проблемі застосування інтерактивних методів навчання у процесі вивчення біології та хімії у загальноосвітніх навчальних закладах, є не достатньою.

Метою статті є обґрунтування використання інтерактивних методів навчання учнів у процесі вивчення біології та хімії у загальноосвітніх закладах України.

Відповідно до мети окреслено такі завдання дослідження: з'ясувати сутність понять „інтерактивне навчання”, „інтерактивні методи навчання”, розглянути основні характеристики інтерактивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах України, проаналізувати особливості застосування окремих методичних прийомів інтерактивного навчання у процесі вивчення біології та хімії.

Згідно сучасних досліджень суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх її учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем³. Однак для організаторів інтерактивного навчання крім власне навчальних цілей важливо, щоб в процесі групових взаємодій усвідомлювалася цінність інших людей і формувалася потреба в спілкуванні з ними, в їх підтримці⁴.

Як зауважує О. Коротаєва, інтерактивне навчання – це навчання, занурене у спілкування, при цьому «занурене» не означає «заміщене» спілкуванням. Інтерактивне навчання зберігає кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу, але видозмінює форми з транслуючих (передавальних) на діалогові, тобто заснованих на взаєморозумінні і взаємодії⁵.

Реалізація інтерактивного навчання потребує від вчителя створення певних умов, що надають інші можливості для організації навчального процесу. До таких умов відносять: багатосторонній тип комунікації, що відтворюється в навчальному процесі; сприятлива, позитивна психологічна атмосфера в класі під час уроку; норми спільної праці, що виробляються вчителем разом із учнями; спеціальне розташування меблів; обладнання

³ Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн., за ред. О.І. Пометун., Київ 2004, с. 192.

⁴ Е.В.Коротаєва, Педагогические взаимодействия и технологии, Москва 2007, с. 181.

⁵ Там же, с. 180.

навчальної аудиторії й різноманітні матеріали, що педагог і учні можуть використовувати під час занять⁶.

Для успішного навчання в режимі інтерактивного навчання потрібно дотримуватися наступних вимог:

- позитивна взаємозалежність – члени групи повинні розуміти, що загальна навчальна діяльність приносить користь кожному;
- безпосередня взаємодія – члени групи повинні знаходитися в тісному контакті між собою;
- індивідуальна відповідальність – кожен учень повинен опанувати навчальним матеріалом, і нести відповідальність за допомогу іншим⁷;
- розвиток навичок спільної роботи – учні повинні засвоїти навички міжособистісних відносин, необхідні для успішної роботи, наприклад навички опитування, розподілу, планування завдань;
- оцінка роботи – під час групових засідань необхідно виділити спеціальний час для того, щоб група могла оцінити, наскільки успішно вона працює⁸.

Отже, розгляд поняття „інтерактивне навчання” дозволяє стверджувати, що серед головних ознак інтерактивного навчання можна виділити такі: полілог – поліфонія у відносинах, здатність кожної людини висловлювати свої погляди; діалог – діалогічне спілкування, тобто здатність сприйняття учасниками педагогічної взаємодії як рівноправних партнерів; творчий процес мислення – свідоме створення нового змісту суб'єктами педагогічної взаємодії; створення ситуації успіху – позитивна і оптимістична оцінка учнів, цілеспрямоване забезпечення зовнішніх умов, що сприяють задоволенню, радості, спектру розвитку позитивних емоцій в учасників освітнього процесу; рефлексія – самоаналіз і самооцінка учасників освітнього процесу⁹.

Більшість дослідників інтерактивну освіту розглядають як сукупність інтерактивних технологій, яка складається з інтерактивних форм і методів навчання і виховання¹⁰. Отже, інтерактивне навчання (як загальна назва) об'єднує методи, засоби і форми, що орієнтовані на позитивно спрямовану взаємодію та інтелектуальну співпрацю вчителю та вчителя, учнів в учінні, у команді¹¹.

Аналіз наведеної характеристики інтерактивних методів навчання засвідчує певні особливості їх застосування під час вивчення біології та хімії: повинні сприяти інтегруванню групи та ототожнення їх учасників

⁶ Сучасний..., с. 192.

⁷ Е.В. Коротаева, *Педагогические взаимодействия и технологии*, Москва 2007, с. 209.

⁸ Там же, с. 210.

⁹ Сучасний..., с. 192.

¹⁰ Н.В. Остапович, *Застосування методу проєктів в процесі вивчення фізики в класах медичного та біологічного профілю*. <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/32368/29047>, стан з: 20.09.2016.

¹¹ О.О. Біляковська, *Дидактика вищої школи* : навч. посіб., Львів 2013, с. 258.

з групою; повинні сприяти залученню кожного учня до активної участі і контролю процесу навчання; симуляційні методи, методи розв'язування проблем повинні наблизити процес навчання до конкретного досвіду групи; навчити учнів вирішувати їх власні проблеми та визначити власні потреби¹²; повинні передбачати значну гнучкість – основне в них – результат, а не реалізація попередньо визначеного дидактичного плану; викладач отримує можливість диференційованого підходу до учнів із особливими освітніми потребами та обдарованими дітьми.

Інтерактивний навчальний процес характеризується різними методами. Інтерактивні методи навчання – це такий спосіб досягнення дидактичної мети, згідно якому навчально-пізнавальна діяльність упорядкована на основі інтерактивної моделі навчання¹³. Сучасні дидакти пропонують різні види класифікації інтерактивних методів навчання. Поширена класифікація інтерактивних методів навчання залежно від мети уроку та форми організації навчальної діяльності учнів О. Пометун передбачає інтерактивні методи кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні трійки, два – чотири – разом, карусель, робота в малих групах, акваріум, снігова куля); методи колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, вирішення проблем, ажурна пилка (джигсоу); інтерактивні методи ситуативного моделювання (імітації, розігрування ситуації за ролями, шість капелюхів); інтерактивні методи опрацювання дискусійних питань (метод дискусії, дебати, метод «ПРЕС», «Займи позицію» та ін.)¹⁴. Сисоєва С. класифікує інтерактивні технології навчання на дві групи. Перша група охоплює технології розвитку здатності до аналітичної діяльності, кейс-метод, технології проблемного навчання, діалогові технології, метод проєктів, методи стимулювання творчої активності, творчі ситуації, навчально-творчі задачі), а друга група – (навчання в співробітництві, навчання в малих групах, навчальний тренінг, метод мозкової атаки, метод дельфі, ігровий метод)¹⁵.

Зупинимось далі на окремих інтерактивних методах навчання, які актуальні під час вивчення біології та хімії у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Найбільш частими формами інтерактивної роботи згідно опитування вчителів біології та хімії у Львівській області є навчальна взаємодія учнів у парах і малих групах, що передбачає виконання поставленого завдання

¹² *Інтерактивні методи навчання*: навч. посібник, за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха, Щецін 2005, с. 36.

¹³ К.В. Свящук, Н.В. Серєда, *Використання інформаційних технологій в процесі навчання*, http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/13341/1/Elita_2012_30-31_Sviashchuk_Osoblyvosti.pdf, стан з: 20.09.2016.

¹⁴ О. Пометун, *Енциклопедія інтерактивного навчання*, Київ 2007, с. 44.

¹⁵ С.О. Сисоєва, *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*, Київ 2011, с. 11–12.

вчителем. Після цього один з партнерів доповідає перед групою про результати роботи. Це може бути взаємне навчання, мета якого створити умови для того, щоб учні виступали у ролі вчителя і керували процесом навчання. Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують спільного розв'язування¹⁶.

Існує чималий арсенал методичних прийомів кооперативного навчання, які можна використовувати під час викладання навчальних предметів природничого циклу, зокрема джигсоу та карусель. За визначенням джигсоу – методичний прийом роботи, спрямований на формування вмінь спільно досягати результату, якщо виникають певні труднощі. Учителеві необхідно підготувати навчальний матеріал, розподілити його на частини, створити „домашні” і експертні групи. Саме за допомогою цього методичного прийому легко організувати самостійне вивчення досить складного матеріалу. Натомість карусель – методичний прийом роботи, який використовується на етапі формулювання висновків, як підсумок зробленого і зрозумілого учнем чи групою учнів на уроці, рекомендовано застосовувати на етапі закріплення нових знань¹⁷.

У контексті здійснюваного дослідження особливий інтерес представляють інтерактивні дискусійні методи навчання такі як дискусія, дебати. На уроках біології та хімії дискусію використовуємо тоді, коли метою є спільний пошук істини, найкращого виходу із ситуації, коли потрібно розглянути проблему з багатьох позицій. Дебати застосовують тоді, коли ідеться про гостре одночасне бачення проблеми, коли погляди розділені поміж учасниками групи, яка повинна здійснити вибір, а не узгодити позиції.

У дебатах найчастіше не йдеться про переконання противника – ставкою є мислення та вибір, зроблений слухачами. Лінійна дискусія належить до найменш інтерактивних форм дискусії, коли учасники, як правило, дискутують між собою, а не з аудиторією, а при поганій організації часто буває так, що презентують окремі лекції, які не завжди пов'язані одна з одною¹⁸.

Питання та відповіді застосовують їх, зазвичай, після лекції як елемент засвоєння знань, вияснення сумнівних місць. Багато тренерів використовують питання та відповіді як самостійний метод навчальної роботи. Відповідно відібрані питання, поставлені в добрій послідовності, дозволяють групі самостійно прийти до очікуваних розв'язків. Учасники можуть отримати переконання, що самі розв'язали проблему, а не отримали її готовий розв'язок¹⁹.

¹⁶ О. Пометун, *Енциклопедія інтерактивного навчання*, Київ 2007, с. 90.

¹⁷ *Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика*, за ред. В.І. Бондаря; упорядкув. О. Я. Митника, Київ 2011, с. 209.

¹⁸ *Інтерактивні...*, с. 73.

¹⁹ Там же, с.71.

Керована дискусія передбачає управління викладачем дискусією, щоб у її перебігу вияснити всі незрозумілі місця і водночас дозволити, щоб кожен з учасників власними словами представив проблему. Викладач виступає тут у ролі ведучого – не лише веде дискусію та надає слово, але й активно бере участь у ній, визначає напрямки та зміст розмови, підсумовує та завершує достатньо обговорені елементи.

Публічна дискусія може відбуватися в більшому приміщенні, і активність кожного учасника не є найважливішою умовою. Ведучий стежить за порядком, надає слово, контролює за час окремих висловлювань, підсумовує та завершує дискусію, проте не втручається у зміст самої дискусії.

Дискусія у підгрупах застосовується там, де занадто велика група унеможлиблює активну участь кожного. Дискусія в підгрупах є елементом цілого і повинна закінчитися пленарним підведенням підсумків. Дуже важливо точно поставити завдання перед підгрупами і впевнитися чи однаково їх розуміють.

Вільна дискусія слухна там, де ставлять мету навчити інтеграції та створити спільну роботу команди²⁰. Прикладом може бути «текст-зіткнення різних думок» у формі діалогу різних персонажів. Ідентифікуючи власну пізнавальну позицію з позицією певного героя, а також порівнюючи різні позиції, учні вчаться вести дискусію, брати до уваги іншу думку. «Текст – неможлива ситуація» передбачає вміння відповідно сприймати парадоксальну, несподівану і неможливу інформацію²¹.

Мозкова атака є методом розв'язання конкретної проблеми через висловлювання учасниками ідей та пропозицій щодо розв'язку. Це групова творча діяльність, під час якої продумуються нові ідеї щодо розв'язання проблеми, – формує творче мислення, навчає працювати в різноманітних умовах, водночас формує культуру спілкування²². Метод синектики забезпечує подолання психологічної інерції мислення, є різновидом «мозкової атаки», але на відміну від нього дозволяє критикувати, розвивати і змінювати ідеї. Прикладами розвитку творчого мислення учнів за допомогою розв'язування проблемних завдань, є розширення спектра застосування напою кока-кола у різних галузях народного господарства, побуті тощо.

Класифікаційний огляд – методичний прийом роботи, мета якого залучити учнів до впорядкування ідей, що виникли в результаті мозкової

²⁰ Там же, с.73.

²¹ Э.Г. Гельфман, *Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся*, Санкт-Петербург 2006, с. 384.

²² З.М. Куйдіна, *Активізація пізнавальної активності на уроках біології*, Біологія. ВГ «Основа», 2007, № 9, с. 2–4.

атаки з метою узагальнення і систематизації інформації²³. Значний інтерес для стимулювання творчого мислення на уроках біології та хімії представляють такі методичні прийоми: діаграма Венна, гронування (асоціативний куц), порушена послідовність, кутки.

Зокрема, діаграма Венна – методичний прийом роботи, який передбачає використання двох або більше кіл, які частково накладаються на одне так, що посередині утворюється спільний простір²⁴.

Гронування (асоціативний куц) – це такий методичний прийом роботи, який спонукає учнів вільно думати й відкрито висловлюватися на певну тему, спрямований на стимулювання мислення учнів про зв'язки між окремими поняттями. Наприклад, опорне слово, птах. Учні називають орієнтовні поняття, пов'язані з словом „птах” і формулюють відповідні зв'язки між окремими поняттями²⁵.

Порушена послідовність – методичний прийом роботи, спрямований на формування вміння встановлювати порушену послідовність у тексті. Наприклад, можна пропонувати учням ланцюги перетворення певних речовин з порушенням послідовності, а з біології – це ланцюги живлення у певній екосистемі.

Кутки – методичний прийом роботи, спрямований на формування власної думки й уміння відстоювати її, висловлюючи переконливі аргументи, розвивати вміння прислухатися до думок інших. Даний вид організації навчального процесу може використовуватися вчителем для проведення уроків-дискусій²⁶.

Одним із методів, орієнтованих на творчу самореалізацію учня, розвиток його інтелектуальних можливостей, вольових якостей та творчих здібностей під контролем учителя є метод проектів. Мета проектної діяльності полягає у формуванні та розвитку пізнавальних, творчих навичок учнів, вмінь самостійно здійснювати пошук інформації; розвитку вміння ставити проблему та самостійно її розв'язувати; розвитку мотивів до навчання та самоосвіти; формуванні почуття відповідальності за прийняте рішення; розвитку комунікативних умінь і навичок.

У психолого-педагогічній літературі окреслено етапи розроблення навчального проекту учнями: ініціюючий (визначення конкретної соціально значущої проблеми: дослідницької, інформаційної, практичної); основний (планування дій для розв'язання проблеми, визначення виду продукту і строку презентації); прагматичний (пошук, оброблення, осмислення і представлення отриманої інформації однокласникам);

²³ *Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес : теорія і практика*, за ред. В.І. Бондаря; упорядкув О.Я. Митника, Київ 2011, с. 196.

²⁴ Там же, с. 199–200.

²⁵ Там же, с. 198.

²⁶ Там же, с. 201.

завершальний (результатом роботи над проектом є продукт); підсумковий (представлення готового продукту з обґрунтуванням ефективності способу вирішеної проблеми)²⁷. Приклади навчальних проектів: «Фастфуди», «Рослини – геніальні інженери природи», «Проблема переробки сміття» тощо.

Результатом об'єднання проектної методики з можливостями мережі інтернет є такий вид діяльності як веб-проект, який може бути ефективно інтегрований у процес навчання біології та хімії. Під веб-проектом розуміють навчально-пізнавальну, дослідницьку творчу або ігрову діяльність, яка організована на основі комп'ютерної телекомунікації, має спільну проблему, мету, методи та способи її вирішення, та яка спрямована на досягнення спільного результату.

Основною відмінністю між веб-проектом та проектом є спосіб реалізації та організаційні форми проектної діяльності, що зумовлено використанням телекомунікаційних технологій, а основною специфічною особливістю веб-проектів є їхня міжпредметність. Цей метод органічно поєднується з груповим підходом до навчання (cooperative learning). Проектна діяльність найбільш ефективна, якщо її вдається пов'язати з програмним матеріалом, значно розширюючи і поглиблюючи знання учнів у процесі роботи над проектом. Метод проектів завжди передбачає розв'язання проблеми, що, як правило, не обмежується однією темою²⁸. Веб-квест сприяє пошуку у мережі інтернет інформації відповідно до проблематики дослідження, розвитку мислення учнів на стадії аналізу, узагальнення та оцінки інформації, розвитку комп'ютерних навичок учнів і підвищенню їх словникового запасу, заохоченню учнів навчатися незалежно від вчителя, розвитку дослідницьких і творчих здібностей учнів, підвищенню особистісної самооцінки. Наприклад з хімії можна запропонувати такі веб-проекти на теми: „Хімія і життя”, „Побутова хімія”, „Виявлення органічних сполук у харчових продуктах”, „Альтернативні джерела енергії” тощо.

Активізації пізнавальної діяльності учнів, емоційному рівню засвоєння знань сприяють дидактичні ігри. До них належать ігри-вправи (кросворди, вікторини, гра „хрестики-нулики”, ребуси, логічні ігри (гра на встановлення взаємозв'язку між словами та продовження смислового ряду, складання слів із слова), кросворди, ребуси, головоломки, лото (біологічне, хімічне). Спонування учнів до таких ігор ґрунтується на прагненні проявити здогадку, кмітливість у розумовій діяльності. Наприклад, лото можна використати для вивчення початкових хімічних понять (хімічних елементів), систематики живої природи (рослин, тварин), вивчення

²⁷ Н.А. Краля, *Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учебно-методическое пособие*, Омск 2005, с. 17–18.

²⁸ *Веб-квести та їх використання в навчальному процесі*, <http://socpedwebqwest.jimdo.com>. стан з: 20.09.2016.

різноманітності рослин світу, культурних рослин, рідкісних рослин і тварин.

Для стимулювання інтересу до дослідницької діяльності, а також формування творчого мислення можна запропонувати учням скласти самостійно завдання для вікторин, брейн-рингів, ребусів, кросвордів для узагальнення і систематизації знань індивідуально або у групі.

Ділова гра застосовується як метод активного навчання її учасників з метою вироблення у них навичок прийняття рішень в нестандартних ситуаціях. На уроках хімії можна запропонувати ділову гру „На цукровому заводі”, що передбачає організацію роботи таких відділів: постачання, технології виробництва, традиційного і перспективного використання цукру з метою зниження споживання природного газу та підвищення виходу цукру.

Цікавими є інтеграційні ігри, які можна застосовувати для створення доброзичливої атмосфери не тільки на уроках, а й в позаурочний час, а власне для знайомства. До них належать гра „Привабливий Петро” тривалістю 20 хвилин, що передбачає назву свого імені та прикметника, який його характеризує з тої самої літери, що і ім'я. Коли закінчить представлення перша особа, завданням іншої буде назвати себе та повторити попереднє ім'я та прикметник і по черзі²⁹.

Слід підкреслити, що рівень інтерактивності всіх технологій у традиційній формі навчання безпосередньо залежить від ступеня використання сучасних інформаційних технологій (мультимедійні презентації, інтерактивні дошки тощо)³⁰.

На уроках біології та хімії у контексті інтерактивного навчання можна використовувати потенціал інтерактивної дошки Smart Board, що є сенсорною панеллю, яка працює в комплексі з комп'ютером та проектором. Можна виділити наступні види навчальної діяльності при використанні електронної інтерактивної дошки: робота з текстом та зображеннями, колективний перегляд інтернет-сайтів; використання відеофільмів, віртуальних хімічних лабораторій; збагачення дидактичного матеріалу; демонстрація презентацій та інших видів робіт, створених учнями.

Переваги використання інтерактивної дошки в класі: позитивний ефект від концентрації і співпраці між учнями; активніша участь на уроках; зосередження уваги на більш складних завданнях з можливістю використовувати колірні відмінності; швидша підготовка викладачами навчальних матеріалів для уроків; обмін навчальними матеріалами серед вчителів; більш часте використання мережі інтернет під час уроків; участь

²⁹ *Інтерактивні...*, с. 129.

³⁰ С. Сисоєва, *Інтерактивні технології навчання дорослих, навчально-методичний посібник*, Київ 2011, с. 324.

учнів у підготовці джерел, необхідних для занять; полегшення повторення знань і навичок, набутих в попередніх уроках; збільшення кількості відеоматеріалів, які використовують під час уроків³¹.

Отже, інтерактивні методи навчання під час вивчення біології та хімії у загальноосвітніх навчальних закладах України є необхідною складовою навчального процесу, оскільки дозволяють створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Однак до недоліків використання інтерактивних методів навчання на уроках біології та хімії можна віднести труднощі в підтримці дисципліни на уроці та затрата значної кількості часу для підготовки учнів та вчителів.

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що поєднання пасивних та інтерактивних методів навчання під час вивчення навчальних предметів природничого циклу є вимогою часу, оскільки сприяють активному, емоційно забарвленому спілкуванню учнів між собою і з учителем, а результатом застосування інтерактивних методів навчання під час вивчення біології та хімії у школі є розвиток особистості учня шляхом становлення активної суб'єктивної позиції в навчанні, розвиток навичок спілкування і взаємодії у малій групі.

Література

- Біляковська О. О., *Дидактика вищої школи: навч. посіб.*, Львів 2013.
Веб-квести та їх використання в навчальному процесі,
<http://socpedwebqwest.jimdo.com>, стан з: 20.09.2016.
- Гельфман Э.Г., *Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся*, Санкт-Петербург 2006.
- Інтерактивні методи навчання*: навч. посібник, За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха, Щецін 2005.
- Коломієць Н.А., *Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09, Київ., 2009.
- Коротаяева Е.В., *Педагогические взаимодействия и технологии*, Москва 2007.
- Куйдіна З.М., *Активізація пізнавальної активності на уроках біології*, Біологія. ВГ «Основа», 2007, № 9.
- Краля Н.А., *Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся* : учебно-методическое пособие, Омск 2005.

³¹ *Efekte korzystania z tablic interaktywnych w praktyce szkolnej* <http://www.eduscience.pl/artyku%C5%82y/efekty-korzystania-z-tablic-interaktywnych-w-praktyce-szkolnej>. стан з: 20.09.2016.

- Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика*, за ред. В. І. Бондаря; упорядкув. О. Я. Митника, Київ 2011.
- Остапович Н.В., *Застосування методу проєктів в процесі вивчення фізики в класах медичного та біологічного профілю*. <http://journals.urau/index.php/2307-4507/article/view/32368/29047>, стан з: 20.09.2016.
- О. Пометун., *Енциклопедія інтерактивного навчання* Київ 2007.
- Савченко О.Я., *Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів*, Початкова школа, 2001, № 7.
- Свящук К.В., Серєда Н.В., *Використання інформаційних технологій в процесі навчання*. http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/13341/1/Elita_2012_30-31_Sviashchuk_Osoblyvosti.pdf. стан з: 20.09.2016.
- Сисоєва С.О., *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*, Київ 2011.
- Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн.*, за ред. О.І. Пометун, Київ 2004.
- Efekty korzystania z tablic interaktywnych w praktyce szkolnej* <http://www.eduscience.pl/artyku%C5%82y/efekty-korzystania-z-tablic-interaktywnych-w-praktyce-szkolnej>, стан з: 20.09.2016.

Application of the interactive methods of teaching the pupils in the process of studying biology and chemistry in general education institutions of Ukraine

Summary

The article presents the didactic principles of using interactive methods of teaching pupils in the process of studying biology and chemistry. The main characteristics of interactive learning in general education institutions of Ukraine are examined on the basis of theoretical and empirical studies. The conditions that provide the effectiveness of interactive teaching methods are formulated. The peculiarities of using the interactive teaching methods while studying the school subjects of natural cycle are considered. Main attention is drawn to the interactive methods of projects and studying of disputable issues. The use of interactive whiteboard of Smart Board during the lessons of biology and chemistry is accented.

Keywords: interactive method of teaching, biology, chemistry, pupil.

Zastosowanie interaktywnych metod nauczania uczniów w procesie kształcenia biologii i chemii w szkołach ogólnokształcących na Ukrainie

Streszczenie

Artykuł omawia zasady dydaktyczne zastosowania interaktywnych metod nauczania w procesie kształcenia biologii i chemii. Na podstawie badań teoretycznych i empirycznych przedstawiono główne charakterystyki interaktywnego kształcenia w szkołach ogólnokształcących na Ukrainie. Sformułowano zasady, które zapewnią efektywność interaktywnych metod nauczania. Scharakteryzowano cechy użycia interaktywnych metod nauczania w procesie kształcenia biologii i chemii. Zwrócono uwagę na metodę dyskusyjną i na metodę projektów. Zaakcentowano potrzebę wykorzystania tablicy interaktywnej Smart Board w klasie biologii i chemii.

Słowa kluczowe: interaktywna metoda nauczania, biologia, chemia, uczeń.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.11>

Tomasz SZWED

Czynniki motywujące uczniów szkół kończących się egzaminem maturalnym do uczenia się matematyki

Słowa kluczowe: motywacja, motywacja zewnętrzna, motywacja wewnętrzna, czynniki motywujące do uczenia się matematyki, zarządzanie motywacją, widoczne efekty uczenia się, rola nauczyciela matematyki.

Motywacja w uczeniu się uczniów jest pojęciem dość rzadko omawianym w literaturze pedagogicznej. Trudno sobie wyobrazić proces nauczania i uczenia się uczniów bez ich motywacji. Trudności w nauczaniu, szczególnie niskie wyniki egzaminacyjne, tłumaczy się często brakiem chęci i wewnętrznego przymusu uczniów do nauki. Jak zauważa B. Rogers: „Zmotywowanie trudnej klasy jest prawdziwym wyzwaniem, szczególnie na lekcjach, których uczniowie nie lubią”¹. Wzbudzenie motywacji do nauki w uczniach jest umiejętnością nauczycielską niezwykle trudną, ale równie istotną i potrzebną. Sukces nauczyciela i ucznia w dużej mierze zależy od umiejętności wzbudzenia i podtrzymania motywacji.

Według B. Rogersa „motywacja to ogólny termin odnoszący się do wszystkich procesów związanych z rozpoczynaniem, kierowaniem i podtrzymywaniem działań fizycznych i psychicznych”². M. Ledzińska i E. Czerniawska definiują motywację jako „dążenie do czegoś, chcenie”³. Natomiast K. Kruszewski uważa, że „motywacja to zespół motywów ukierunkowujących aktywność ucznia na zadania postawione przez nauczyciela”⁴. R. Reclik motywację określa jako „wywołanie określonego zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie. W odniesieniu do nauki szkolnej motywacja dotyczy subiektywnych doznań ucznia,

¹ B. Rogers, *Trudna klasa*, Warszawa 2006, s. 114.

² R. Gering, F. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2006, s. 354.

³ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania – ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, s. 234.

⁴ K. Kruszewski, *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*, Warszawa 2005, s. 206–210.

zwłaszcza jego chęci angażowania się w lekcję i czynności uczenia się oraz powodów takiego zaangażowania⁵. J. Brophy twierdzi, że motywacja do nauki odnosi się przede wszystkim do jakości intelektualnego zaangażowania uczniów w uczenie się, a nie do intensywności wysiłku fizycznego ani ilości poświęconego na naukę czasu. Nauczycielom powinno zatem zależeć na podnoszeniu motywacji uczniów do nauki, ale niekoniecznie do podnoszenia motywacji w ogóle⁶.

Istnieje wiele czynników mających wpływ na poziom motywacji. Według M. Harmina, najważniejsza jest atmosfera panująca w klasie. Jest ona sprzyjająca nauce, jeśli „objawia się w uczniach poczuciem własnej wartości, zaangażowaniem w proces uczenia się, samodzielnością, umiejętnością współpracy oraz świadomym uczeniem się”⁷. S. Emminger twierdzi, że czynnikami motywującymi do nauki są sympatia nauczyciela, pozytywne emocje uczniów, zainteresowanie kierunkowe, wiedza podstawowa uczonego przedmiotu, współdecydowanie wewnątrz klasy, subiektywna wartość tematu dla ucznia, nastawienie ucznia do uczenia się i do szkoły, pozycja ucznia w klasie, zdolność do koncentracji uwagi⁸.

M. Boekaerts dowodzi, że uczniowie są bardziej zmotywowani, jeśli czują się kompetentni, by zrobić to, czego się od nich oczekuje. Mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, jeśli dostrzegają stały związek między konkretnymi działaniami a osiągnięciami. Ponadto uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, gdy cenią przedmiot nauki i mają jasne poczucie celu. Z większą motywacją angażują się w uczenie się, gdy doświadczają pozytywnych emocji wobec działań z nim związanych. Jeśli uczniowie doświadczają emocji negatywnych, nie koncentrują się na uczeniu się. Uczniowie uwalniają zasoby poznawcze dla celów uczenia się, kiedy mają wpływ na intensywność, czas trwania i ekspresję swoich emocji. Wykazują większą wytrwałość w uczeniu się, kiedy mogą zarządzać swoimi zasobami i skutecznie radzić sobie z trudnościami. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się jeśli postrzegają otoczenie jako sprzyjające nauce⁹.

M. Chomczyńska-Rubacha opisuje kilka czynników wzbudzania motywacji osiągnięć. Pierwszym jest regulowanie poziomu napięcia, jaki powstaje w uczniach podczas dążenia do celu. Drugim – wpływanie na subiektywne prawdopodobieństwo sukcesu, kolejnym – regulowanie poczucia sukcesu (sukces zależy od trudności zadań oraz od wkładu pracy), dalej – regulowanie po-

⁵ R. Reclik, *Dlaczego trzeba uczyć się matematyki?*, [w:] *Ku integralności edukacji wczesnoszkolnej*, red. E. Smak, S. Włoch, Opole 2011, s. 224.

⁶ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2012, s. 26–27.

⁷ M. Harmin, *Jak motywować uczniów do nauki?*, Warszawa 2000, s. 13.

⁸ www.math.unikonstanz.de/numerik/personen/junk/teaching/Seminare/FD/SS10/Material/HO_Emminger.pdf [16.02.2017].

⁹ M. Boekaerts, *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Warszawa 2013, s. 340.

ziomu zainteresowania uczniów i wreszcie udzielanie uczniom informacji zwrotnej osiągnięć¹⁰. B. Niemierko proponuje zasady kierowania motywacją uczenia się uczniów. Według niego powodzenie w uczeniu podnosi motywację, a niepowodzenie ją obniża. Rozwój motywacji jest powolnym procesem, w którym silny stres hamuje jej rozwój. Uczeń własnym wysiłkiem może przyspieszyć rozwój swojej motywacji uczenia się, nie pracując – traci motywację. Nauczyciel może pomóc uczniowi w rozwijaniu uczenia się, wykorzystując jego uzdolnienia i zainteresowania¹¹.

Nieco inne spojrzenie na zasady kierowania motywacją wskazuje K. Kruszewski. Według niego siła motywacji do wykonania zadania jest zależna od wewnętrznego przekonania ucznia, że treść zadania, warunki jego wykonania i decyzja o postawieniu zadania zależą od niego. Pozytywne nastawienie do zadań podnosi motywację do ich wykonania. Zadania pobudzające ciekawość ucznia i umożliwiające jej zaspokojenie wzbudzają motywację do ich wykonania. Jeśli uczeń traktuje wykonanie zadania za sukces, automatycznie rośnie motywacja. Motywacja do wykonania zadania zależy od czasu trwania i siły napięcia, jakie wywołuje zadanie lub okoliczności mu towarzyszące¹². Według R. Arendsa wśród czynników związanych z motywacją, które nauczyciel może modyfikować i kontrolować, wyróżnia się: poziom napięcia, koloryt emocjonalny, poziom poczucia sukcesu, zainteresowania, informację zwrotną, struktury dydaktyczne celu i nagród, motywy osiągnięć, panowania i afiliacji¹³. Zdaniem zaś J. Hattiego większe zaangażowanie i motywacja sprzyjają optymalizacji wyników nauczania. Proponuje zatem skuteczne budowanie motywacji uczniów poprzez pozytywne podejście nauczycieli do nauczania¹⁴.

J. Góźdz, opierając się na koncepcji ludzkiej motywacji Self-Determination Theory E.L. Deciego i R.M. Ryana, zaproponowała podział czynników motywacyjnych według pięciu typów motywacji: motywacji zewnętrznej, introjektowanej, opartej na identyfikacji, motywacji wewnętrznej oraz amotywacji¹⁵. Zgodnie z wynikami badań G. Krauthausen i P. Scherer, ważnym czynnikiem motywacyjnym w uczeniu się matematyki jest naturalne różnicowanie przez nauczyciela metod i stosowanych środków dydaktycznych (*natural differentiation*)¹⁶. Natomiast J. Bureš, H. Nováková i J. Novotná za równie istotny czynnik motywa-

¹⁰ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2., red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2014, s. 265–267.

¹¹ B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa 1991, s. 48–51.

¹² K. Kruszewski, *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*, Warszawa 2005, s. 206–210.

¹³ R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 144.

¹⁴ J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa 2015, s. 270.

¹⁵ J. Góźdz, *Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję Self-Determination Theory E. Deciego, R.M. Ryana*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 263–270.

¹⁶ G. Krauthausen i P. Scherer, *Natural differentiation in mathematics theoretical backgrounds and selected arithmetical learning environments*, [w:] *Motivation via natural differentiation in mathematics*, red. B. Maj, E. Swoboda, K. Tatsis, Rzeszów 2010, s. 11–37.

cyjny uważają przeniesienie części obowiązków i odpowiedzialności za proces uczenia się na uczniów (*devolution*)¹⁷.

Warto dodać, że motywacja do uczenia się matematyki, mimo swej istotności, nie gwarantuje sukcesów uczniów wyrażonych konkretnymi szkolnymi osiągnięciami. By tak się stało, konieczne jest również właściwe zarządzanie strategiami kognitywnymi¹⁸.

1. Metodologia badań własnych

Analiza literatury przedmiotu dała podstawy do sformułowania głównego pytania badawczego: Co motywuje uczniów do uczenia się matematyki najbardziej? Innymi słowy: Jakie czynniki mają wpływ na wzięcie przez uczniów odpowiedzialności za własne uczenie się matematyki?

W ramach głównego pytania badawczego wyodrębniono pytania szczegółowe:

1. Jaką rolę w motywowaniu odgrywają sukcesy uczniów w uczeniu się matematyki?
2. Jaką rolę w motywowaniu uczniów do uczenia się matematyki pełni nauczyciel?
3. Jakie znaczenie w podjęciu samodzielnego uczenia się uczniów ma motywacja lękowa?
4. Czy nowoczesne technologie odgrywają istotną rolę w motywowaniu uczniów do uczenia się?

Udzielenie odpowiedzi na te pytania to główny cel badań własnych. Do tak określonej problematyki sformułowano następujące hipotezy badawcze, których weryfikacja będzie przedmiotem badań empirycznych. Hipoteza ogólna zakłada, że najbardziej motywującym do uczenia się matematyki czynnikiem jest osobisty sukces ucznia, czyli widoczne efekty w jego uczeniu się. Bardzo ważną rolę motywacyjną odgrywa też nauczyciel matematyki dysponujący bogatym i atrakcyjnym dla uczniów warsztatem pracy.

Hipotezy szczegółowe:

- H1: Przypuszcza się, że widoczne efekty pracy ucznia motywują najbardziej do uczenia się matematyki.
- H2: Przypuszcza się, że nauczyciel matematyki jest bardzo istotnym czynnikiem motywacyjnym.
- H3: Przypuszcza się, że lęk przed egzaminacyjnym ma duży wpływ na motywację do uczenia się.

¹⁷ J. Bureš, H. Nováková i J. Novotná, *Devolution as a motivating factor in teaching mathematics*, [w:] *Motivation...*, s. 38–46.

¹⁸ K. Murayama, R. Pekrun, R. vom Hofe, *Predicting Long-Term Growth in Students' Achievement: The Unique Contributions of Motivation and Cognitive Strategies*, „Child Development”, July/August 2013, Vol. 84, Nr. 4, s. 1487.

H4: Nowoczesne technologie, mimo swej niewątpliwej użyteczności, mają niewielki wpływ na motywowanie uczniów do uczenia się matematyki.

W celu weryfikacji hipotez posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, stosując technikę badań ankietowych¹⁹. Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety audytoryjnej zawierającej 20 pytań koniunktywnych²⁰.

Badania zostały przeprowadzone w marcu i kwietniu 2015 roku. Łącznie objęto nimi 676 uczniów. Podmiotem badań byli uczniowie liceów ogólnokształcących i techników województwa opolskiego i śląskiego, szczególnie najbliższych okolic Katowic.

Wyodrębniono dwie rozłączne próby badawcze. Grupa A to uczniowie liceum i technikum w wieku 16–20 lat. W czasie przeprowadzanych badań byli uczniami. Grupa B – abiturienti liceów i techników.

Miejsca przeprowadzonych w obu grupach badań były różne. Badania w grupie A odbywały się w 13 szkołach ponadgimnazjalnych Opolszczyzny kończących się maturą. Respondenci odpowiadali na pytania w klasach, w różnym czasie, w towarzystwie nauczyciela. Badania w grupie B zostały przeprowadzone na terenie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Wszyscy respondenci odpowiadali na zadane pytania, w tym czasie, przy wypełnianiu kwestionariusza ankiety, był obecny tylko prowadzący badania.

Tabela 1. Liczebność prób badawczych

	Teren badawczy	Liczebność grupy badawczej
Grupa A	województwo opolskie	432
Grupa B	województwo śląskie	250

Źródło: opracowanie własne autora.

2. Analiza uzyskanych wyników

Tabela 2 zawiera zestawienie procentowe wyników grup A i B oddzielnie. Podział na dwie grupy ma znaczenie z bardzo ważnego powodu. Jest nim bliskość terminu egzaminu maturalnego z matematyki. Grupa uczniów, wskazując ważne dla siebie czynniki motywacyjne do uczenia się matematyki, egzamin maturalny miała w odległej perspektywie. Grupie abiturientów do egzaminu zostało niespełna 10 dni. Wyniki badań pokazują, że egzamin miał znaczenie przy wyborze czynników.

¹⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 253 i s. 260.

²⁰ A.W. Maszke, *Metodologia badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, s. 240.

Tabela 2. Zestawienie procentowe wyników grup A i B oddzielnie

Lp.	Czynnik motywacyjny	Grupa A (N=432)	Grupa B (N=250)
Kategoria 1. Czynniki związane z nauczycielem			
1	Nauczyciel matematyk i jego pasja nauczania	47,0	32,0
2	Dobre relacje z nauczycielem matematyki	51,0	34,0
3	Wysokie wymagania nauczyciela matematyki	19,0	20,0
4	Sposób tłumaczenia materiału nauczania matematyki przez nauczyciela matematyki	50,0	42,0
5	Mam poczucie, że mój nauczyciel wierzy we mnie	38,0	25,0
Kategoria 2. Czynniki związane z metodami i formami nauczania			
6	Dobry podręcznik i zbiór zadań	21,0	16,0
7	Zadania domowe z matematyki	18,0	11,0
8	Wspólna praca z innymi uczniami nad zadaniami	34,0	24,0
9	Listy zadań przygotowane przez nauczyciela	20,0	8,0
10	Stosowanie podczas lekcji narzędzi związanych z nowoczesnymi technologiami	13,0	9,0
Kategoria 3. Czynniki indywidualne			
11	Wizja porażki na maturze – strach przed porażką	54,0	76,0
12	Widoczne efekty mojej pracy	57,0	52,0
13	Moje osobiste zainteresowania matematyką i naukami ścisłymi	28,0	19,0
14	Samodzielne rozwiązywanie zadań	30,0	26,0
15	Przekora, czyli – „co, ja nie dam rady?”	40,0	42,0
Kategoria 4. Czynniki związane ze środowiskiem			
16	Zdrowa konkurencja w klasie	19,0	12,0
17	Rodzice/opiekunowie i ich dobry wpływ na mnie	20,0	14,0
18	Presja oczekowań najbliższych	22,0	31,0
19	Kryteria naboru na wyższą uczelnię	41,0	46,0
20	Renoma szkoły, do której uczęszczam	12,0	11,0

Źródło: opracowanie własne autora.

W grupie A – uczniów – najczęściej wybieranym determinantem motywacyjnym były „widoczne efekty mojej pracy” (57%). Sukces ucznia jest powodem wzrostu motywacji w uczeniu się. Na drugim miejscu pojawił się czynnik „wizja porażki na maturze” (54%). Oznacza to, że motywacja zewnętrzna, oparta na lęku ma też bardzo istotne znaczenie. Egzamin maturalny mobilizuje uczniów do nauki matematyki. Wolą się uczyć i egzamin zdać, niż doświadczyć porażki (niezdania lub osiągnięcia słabego wyniku). Kolejne istotne czynniki to: „dobre relacje z nauczycielem matematyki” (51%), „sposób tłumaczenia materiału przez nauczyciela matematyki” (50%), „nauczyciel matematyki i jego pasja

nauczania” (47%). Wszystkie trzy wymienione czynniki są związane z osobą nauczyciela. Dobry kontakt z nim, kompetencje komunikacyjne, osobowość i osobiste zainteresowanie uczniem i nauczaniem przedmiotem mają znaczący wpływ na motywację uczniów. Jest to bardzo ważna informacja dla nauczycieli, wskazująca możliwe obszary samorozwoju zawodowego. Uczniowie potrzebują zaangażowanych nauczycieli. Potrzebują mistrzów, którzy zapalają ich do ciężkiej i żmudnej pracy nad wieloma zadaniami matematycznymi. Egzamin maturalny z matematyki obowiązkowy dla wszystkich zdających jest dla bardzo wielu uczniów przeszkodą trudną do pokonania. Świadczą o tym choćby dość niskie wyniki egzaminu publikowane w sprawozdaniach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. W związku z tym uczniom niewątpliwie potrzebna jest ze strony nauczycieli aktywna pomoc.

W dalszej kolejności wskazań respondentów pojawiają się czynniki: „kryteria naboru na wyższe uczelnie” (41%), „przekora, czyli – co, ja nie dam rady?” (40%) i „mam poczucie, że mój nauczyciel wierzy we mnie” (38%). Czynniki te są różnorodne. Pierwszy z nich jest związany z motywacją zewnętrzną, drugi z motywacją wewnętrzną i osobistymi powodami uczenia się, trzeci wskazuje ponownie na osobę nauczyciela matematyki. Warty uwagi czynnikami są jeszcze „wspólna praca z innymi uczniami nad zadaniami” (34%), „samodzielne rozwiązywanie zadań” (30%) oraz „moje osobiste zainteresowanie matematyką” (28%). Z analizy tych trzech czynników można wysnuć wnioski odnoszące się do pracy nauczyciela. Praca w grupie, samodzielność w rozwiązywaniu zadań oraz pobudzanie zainteresowania uczniów matematyką to nieodzowne elementy jego warsztatu pracy. Czynniki wybieranymi najrzadziej były natomiast: „zadania domowe z matematyki” (18%), „stosowanie podczas lekcji narzędzi związanych z nowoczesnymi technologiami” (13%) oraz „renoma szkoły, do której uczęszczam” (12%).

W grupie B – abiturientów – najczęściej wybieranym czynnikiem była „wizja porażki na maturze” (76%). Powodem może być wspomniana już wcześniej bliskość egzaminu. Drugim pod względem popularności wyboru czynnikiem były „widoczne efekty mojej pracy” (52%). Kolejne czynniki to: „kryteria wyboru na wyższe uczelnie” (46%), „przekora” (42%), „sposób tłumaczenia materiału nauczania matematyki przez nauczyciela matematyki” (42%). Łatwo zauważyć obecność czynnika związanego z przyszłymi studiami. Kontekst czasowy wypełniania kwestionariusza ankiety okazał się istotny. W dalszej kolejności były wybierane czynniki związane z nauczycielem – „dobre relacje z nauczycielem matematyki” (34%) i „nauczyciel matematyk i jego pasja nauczania” (32%). Rola nauczyciela nadal jest ważna, choć pojawiają się również inne czynniki. Przykładem może być „presja oczekiwań najbliższych” (31%). W pierwszej grupie badawczej czynnik ten był wybierany dość rzadko (22%). Grupa abiturientów wskazała również „samodzielne rozwiązywanie zadań” (26%), „moje osobiste zaangażowanie” (26%), „mam poczucie, że mój nauczyciel wierzy we mnie”

(25%) oraz „wspólna praca z innymi uczniami nad zadaniami” (24%). Czynniki te również pojawiały się w grupie uczniów. Nowym czynnikiem jest jedynie „moje osobiste zaangażowanie”. Czynniki najrzadziej wybieranymi w grupie abiturientów były: „postawa mojego wychowawcy” (6%), „listy zadań przygotowane przez nauczyciela” (8%), „stosowanie podczas lekcji narzędzi związanych z nowoczesnymi technologiami” (9%), „zadania domowe z matematyki” (11%) oraz „renoma szkoły, do której uczęszczam” (11%). Większość czynników najslabiej wybieranych pojawia się w obu badanych grupach.

Zestawienie wyników z obu grup dało podstawę stworzenia tabeli 3.

Tabela 3. Zestawienie procentowe wyników grup A i B łącznie

Lp.	Czynnik motywacyjny	Grupa A i B razem (N = 682)
Kategoria 1. Czynniki związane z nauczycielem		
1	Nauczyciel matematyk i jego pasja nauczania	42,0
2	Dobre relacje z nauczycielem matematyki	45,0
3	Wysokie wymagania nauczyciela matematyki	19,0
4	Sposób tłumaczenia materiału nauczania matematyki przez nauczyciela matematyki	47,0
5	Mam poczucie, że mój nauczyciel wierzy we mnie	33,0
Kategoria 2. Czynniki związane z metodami i formami nauczania		
6	Dobry podręcznik i zbiór zadań	19,0
7	Zadania domowe z matematyki	16,0
8	Wspólna praca z innymi uczniami nad zadaniami	31,0
9	Listy zadań przygotowane przez nauczyciela	16,0
10	Stosowanie podczas lekcji narzędzi związanych z nowoczesnymi technologiami	12,0
Kategoria 3. Czynniki indywidualne		
11	Wizja porażki na maturze – strach przed porażką	62,0
12	Widoczne efekty mojej pracy	55,0
13	Moje osobiste zainteresowania matematyką i naukami ścisłymi	25,0
14	Samodzielne rozwiązywanie zadań	28,0
15	Przekora, czyli – „co, ja nie dam rady?”	41,0
Kategoria 4. Czynniki związane ze środowiskiem		
16	Zdrowa konkurencja w klasie	16,0
17	Rodzice/opiekunowie i ich dobry wpływ na mnie	18,0
18	Presja oczekiwania najbliższych	26,0
19	Kryteria naboru na wyższą uczelnię	43,0
20	Renoma szkoły, do której uczęszczam	11,0

Źródło: opracowanie własne autora.

Analiza atrakcyjności wyboru czynników motywacyjnych jest zbieżna z wynikami tabeli 2. Do najczęściej wybieranych czynników należały: „wizja porażki na maturze” (65%), „widoczne efekty mojej pracy” (55%), „sposób tłumaczenia materiału nauczania matematyki przez nauczyciela matematyki” (47%), „dobre relacje z nauczycielem matematyki” (45%), „kryteria naboru na wyższe uczelnie” (43%), „nauczyciel matematyki i jego pasja nauczania” (42%). Często wybieranymi determinantami motywacji do uczenia się matematyki były również „mam poczucie, że mój nauczyciel wierzy we mnie” (33%), „wspólna praca z innymi uczniami nad zadaniami” (31%) oraz „samodzielne rozwiązywanie zadań” (28%). Lista czynników najmniej popularnych nie odbiega od wcześniejszych i przedstawia się następująco: „postawa mojego wychowawcy” (9%), „renomna szkoły, do której uczęszczam” (11%), „stosowanie podczas lekcji narzędzi związanych z nowoczesnymi technologiami” (12%), „zadania domowe z matematyki” (16%) oraz „listy zadań przygotowane przez nauczyciela” (16%).

Analiza wyników ankiety daje podstawy do udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Najbardziej motywującymi czynnikami są widoczne efekty pracy ucznia oraz wizja porażki na maturze. Widoczne efekty pracy, wyrażone często sukcesem w skutecznym rozwiązywaniu zadań, mają istotne przełożenie na motywację.

Rola nauczyciela matematyki jest bardzo ważna. Składają się na nią osobowość nauczyciela, jego pasja i zaangażowanie, sposoby tłumaczenia materiału, dobre relacje z uczniem oraz jego wiara w możliwy sukces ucznia. Czynniki te były wskazywane bardzo często, w obu badanych grupach.

Motywacja lękowa, opisana jako „wizja porażki na maturze – strach przed porażką”, jest bardzo istotna. Wskazało ją ponad 60% respondentów. Powszechny egzamin maturalny z matematyki spowodował wzrost zainteresowania matematyką. Uczniowie uczą się tego przedmiotu nie z powodu zainteresowania, ale z powodu konieczności zdania egzaminu na maturze i otrzymania przepustki do dalszej nauki na wyższym etapie kształcenia.

Wbrew powszechnej opinii nowoczesne technologie mają niewielki wpływ na motywację uczniów do uczenia się matematyki. W żaden sposób nie są w stanie zastąpić nauczyciela. Nie zwalania to jednak nauczyciela z prób poszukiwania metod nauczania matematyki z wykorzystaniem metod i narzędzi informatycznych.

3. Odniesienia praktyczne

Autor niniejszego artykułu jest nauczycielem matematyki w Liceum Ogólnokształcącym Mistrzostwa Sportowego w Raciborzu i w roku szkolnym 2015/2016 przygotowywał do egzaminu maturalnego klasę swoich wychowanków. Była to klasa mocno zróżnicowana pod względem kompetencji matema-

tycznych oraz sposobów motywowania uczniów do nauki. Na szczególną uwagę zasługuje piątka uczniów: Patryk, Celina, Paulina, Jakub i Paweł.

Patryk to utalentowany sportowiec, medalista mistrzostw Polski seniorów w zapasach w stylu wolnym. Uczył się matematyki, bo chciał zdać maturę. Bardzo często wyjeżdżał z powodów sportowych. W związku z tym uczył się samodzielnie, korzystając z książek. Do nauki matematyki motywowali go rodzice i pragnienie zajęcia się sportem „na 100%”. Patryk zdał na 38% i już może swobodnie trenować.

Celina była bardzo bystrą uczennicą, zainteresowaną sprawami zdrowia i urody. Łatwo kojarzyła fakty i niejednokrotnie uzyskiwała dobre oceny z matematyki za pomysły podczas lekcji. Matematyki jednak systematycznie się nie uczyła. Dwa miesiące przed maturą zdała sobie sprawę z upływającego czasu i zaczęła się uczyć. Przestraszyła się. Bała się porażki i reakcji na nią swoich rodziców. Dobrze wykorzystała czas i zdała egzamin maturalny z matematyki na 70%.

Paulina to niezwykle pracowita uczennica mająca specyficzne trudności w uczeniu się matematyki, bardzo jej przeszkadzała dysleksja. Do matury zaczęła się uczyć już od września. Wykorzystywała każdą wolną chwilę na rozwiązywanie zadań. Często konsultowała swoje rozwiązania z nauczycielem matematyki. Dobrze pisała sprawdziany powtórzeniowe, co bardzo ją motywowało do jeszcze bardziej intensywnej pracy. Maturę z matematyki zdała na 56% (średni wynik krajowy).

Jakub to przede wszystkim triathlonista. Mieszkał w internacie i miał świadomość swoich matematycznych ograniczeń. Jego pasją była literatura. Od września ostatniej klasy liceum zaczął przygotowywać swojego nauczyciela do kwietniowych zawodów biegowych. Systematyczne treningi biegowe łączył z ciężką pracą na lekcjach matematyki, również na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Dobre relacje z nauczycielem bardzo go motywowały do podejmowania kolejnych wyzwań matematycznych. Jakub zdał na 50%.

Paweł – wyjątkowo uzdolniony matematycznie uczeń. Był finalistą olimpiady ogólnopolskiej z przedsiębiorczości. To on zaproponował, by w kwestionariuszu ankiety opisywanych badań o motywacji dodać czynnik o przekorze. I ona rzeczywiście go motywowała. Oprócz tego miał przed oczami kryteria naboru na wymarzoną uczelnię. Jego wynik maturalny był bliski 100%. Bardzo dobrze zdał również egzamin maturalny z matematyki na poziomie rozszerzonym, i dostał się na wymarzoną uczelnię²¹.

4. Wnioski i uwagi końcowe

Reasumując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że otrzymane wyniki dają możliwość wyprowadzenia następujących wniosków.

²¹ Badania własne.

Wszystkie przyjęte hipotezy zostały potwierdzone. Najbardziej motywującym do uczenia się matematyki czynnikiem jest osobisty sukces ucznia, czyli widoczne efekty jego pracy. Bardzo ważną rolę motywacyjną odgrywa też nauczyciel matematyki dysponujący bogatym warształem pracy. Na warsztat ten składają się m.in. umiejętności komunikacyjne, takie jak sposób tłumaczenia uczniowi treści matematycznych, ponadto bardzo ważna jest pasja nauczania, dobre relacje z uczniem oraz jego wiara w sukces ucznia. Lęk przed egzaminacyjnym ma również duży wpływ na motywację do uczenia się. Im bliżej matury, tym większe znaczenie mają kryteria naboru na wyższe uczelnie. Nowoczesne technologie, mimo swej niewątpliwej użyteczności, mają niewielki wpływ na motywowanie uczniów do uczenia się matematyki. Na uwagę nauczycieli zasługują natomiast samodzielne rozwiązywanie zadań przez uczniów oraz wspólne rozwiązywanie zadań w małych grupach. Warto rozważyć zaplanowanie obu aktywności podczas lekcji. Na szczególną uwagę zasługuje problem zadania domowego. W opinii badanych uczniów i abiturientów nie jest to czynnik znacząco motywujący do uczenia się matematyki. Jest tak, być może dlatego, że uczeń do tej aktywności jest motywowany zewnątrz, w pewien sposób zmuszany przez nauczyciela. Mając na uwadze fakt, że badani uczniowie i abiturienti wysoko cenią samodzielne rozwiązywanie zadań, należy dążyć do powiązania obu czynników. Rozwiązaniem może być praktyka zadawania zadań domowych do wyboru oraz konsekwencja nauczyciela w ich sprawdzaniu i udzielaniu informacji zwrotnej. Sukces ucznia na tym polu może mieć istotny wpływ również w innych obszarach aktywności matematycznej.

Bibliografia

- Arends R., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998.
- Boekaerts M., *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Warszawa 2013.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2012.
- Bureš J., Nováková H., Novotná J., *Devolution as a motivating factor in teaching mathematics*, [w:] *Motivation via natural differentiation in mathematics*, red. B. Maj, E. Swoboda, K. Tatsis, Rzeszów 2010.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolna środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2014.
- Gering R., F. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2006.
- Gózdź J., *Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję Self-Determination Theory E. Deciego, R.M. Ryana*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 1.

- Harmin M., *Duch klasy – Jak motywować uczniów do nauki?*, Warszawa 2004.
- Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa 2015.
- Kadzikowska-Wrzosek J., *Jak zmotywować uczniów do działania*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 1 (25).
- Krauthausen G. i P. Scherer, *Natural differentiation in mathematics theoretical backgrounds and selected arithmetical learning environments*, [w:] *Motivation via natural differentiation in mathematics*, red. B. Maj, E. Swoboda, K. Tatsis, Rzeszów 2010.
- Kruszewki K., *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*, [w:] tegoż, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1995.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania – ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2007.
- Maszke A.W., *Metodologia badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004.
- Motivation via natural differentiation in mathematics*, red. B. Maj, E. Swoboda, K. Tatsis, Rzeszów 2010.
- Murayama K., Pekrun R., Hofe R., *Predicting Long-Term Growth in Students' Achievement: The Unique Contributions of Motivation and Cognitive Strategies*, „Child Development”, July/August 2013, Vol. 84, Nr. 4.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa 1991.
- Reclik R., *Dlaczego trzeba uczyć się matematyki?*, [w:] *Ku integralności edukacji wczesnoszkolnej* red. E. Smak, S. Włoch, Opole 2011.
- www.math.unikonstanz.de/numerik/personen/junk/teaching/Seminare/FD/SS10/Material/HO_Emminger.pdf [16.02.2017].

Factors that motivate pupils of secondary schools to learn mathematics

Summary

This source article is dedicated to the issue of motivation in pupils' learning, especially learning mathematics. The subject of motivating factors that are very significant in the teaching-learning process is discussed. The author introduces a list of factors described in the subject literature and then presents the results of own research. The summary contains practical application of research conclusions in a maths teacher's job.

Keywords: motivation, external motivation, internal motivation, factors that motivate to learn mathematics, motivation management, visible effects of learning, the role of a mathematics teacher.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.12>

Iwona WAGNER
Hanna WIŚNIEWSKA-ŚLIWIŃSKA

Przemoc wobec osób starszych – w świetle najnowszych badań

Słowa kluczowe: przemoc, osoby starsze, jakość życia.

Wstęp

Problemy ludnościowe, w tym proces starzenia się społeczeństwa, muszą zajmować ważne miejsce w polityce społeczno-gospodarczej. Stanowią one wyzwanie dla dalszego rozwoju kraju i określają konieczność podjęcia wysiłków, aby umożliwić seniorom korzystanie z równych praw w poszczególnych sferach życia, tj. w zakresie opieki zdrowotnej, oświaty, mieszkalnictwa, zatrudnienia itp.¹ W tym aspekcie polityka społeczna wobec starości powinna być koherentna, uwzględniająca zróżnicowane potrzeby tej populacji i dostępność różnorodnych środków materialnych i pomocowych. Diagnozy świadczą o dużej różnorodności osób w podeszłym wieku, zarówno pod względem biologicznym, klinicznym, jak i społecznym. Podobnie zróżnicowane jest podejście do seniorów – od aprobaty do niechęci, a nawet stosowania przemocy. Stereotyp człowieka starożytności utożsamiany jest z wizją kłęski. Młódzież postrzega nieuniknioną starość z lękiem, a sprzyja temu moda na młodość oraz brak odpowiedniej edukacji.

Można przypuszczać, że w najbliższych latach nastąpi rozwój gerontofobii, przejawiającej się w obojętności i braku zrozumienia dla osób starszych, wymagających opieki i pomocy².

Ogólnie, jako kryterium wyróżniające wiek starości przyjęto w literaturze 60–65 lat. Zalecenia WHO co do podziału okresów starzenia się przedstawia tabela 1.

¹ B. Zbożny, G. Nowak-Starz, *Starość – obawy, nadzieje, oczekiwania*, Ostrowiec Świętokrzyski 2009, s. 39.

² Tamże, s. 40.

Tabela 1. Podział wieku starszego

Wiek	Nawa wieku
od 45 do 59 lat	starzenie się
od 60 do 74 lat	wiek starszy
od 75 do 89 lat	wiek stary
od 90 lat wzwyż	wiek bardzo stary

Źródło: J. Wysocka-Miszczak, *Problemy medyczne i społeczne ludzi starych*, [w:] *Socjologia. Nauka o zdrowiu społeczeństwa*, red. L. Jabłoński, Warszawa 1998, s. 14.

Należy podkreślić, że wiek kalendarzowy (chronologiczny) nie koreluje ze stopniem zaawansowania procesów starzenia się. Tempo starzenia się jest bardzo zróżnicowane – w zależności od czynników indywidualnych i geograficznych. Wielu badaczy przyjmuje wiek biologiczny jako umowną granicę starzenia się.

Rosnąca proporcja wszystkich grup starości w strukturze demograficznej Polski przyczynia się do systematycznego wzrostu skali występowania chorób przewlekłych oraz powoduje konieczność zapewnienia medycznej opieki terminalnej, niekiedy długofalowej i wymagającej wielu sił i środków.

Okres transformacji ustrojowej przyczynił się do pauperyzacji znacznej części polskiego społeczeństwa. Jednak najbardziej zagrożone ubóstwem i marginalizacją są gospodarstwa ludzi starych, a zwłaszcza samotnych. Lęk i niepewność jutra, wzrost postaw konformistycznych, poczucie osamotnienia, brutalizacja stosunków międzyludzkich powinny skłaniać do zmian relacji w stosunku do osób starszych, w celu lepszego zaspokojenia ich potrzeb³.

W literaturze przedmiotu określano szereg czynników, które wyraźnie przyspieszają proces starzenia się i wpływają na zwiększanie zapotrzebowania na usługi medyczne i geriatryczne. Wśród nich wymienia się m.in.:

- obniżenie aktywności fizycznej,
- nieprawidłowe odżywianie,
- stres,
- złe warunki sanitarno-higieniczne,
- stosowanie używek,
- schorzenia,
- czynniki socjalne (izolacja społeczna, brak przygotowania do przyjęcia starości).

Znajomość tych czynników pozwala na podjęcie działań profilaktycznych, które mogłyby spowolnić proces starzenia się⁴. Najlepszym sposobem zapobiegania przewlekłym chorobom cywilizacyjnym i przedwczesnemu starzeniu się jest eliminowanie czynników szkodliwych. Można przyjąć, że celem działań promujących zdrowie w podeszłym wieku powinny być:

³ L. Frąckiewicz, *W obliczu starości*, Katowice 2007, s. 35.

⁴ A. Zych, *Leksykon gerontologii*, Kraków 2007, s. 45.

- działania przygotowujące do przyjęcia starości i jej akceptacji,
- nauka łagodzenia zjawisk związanych z procesem starzenia się,
- stwarzanie ludziom starszym możliwości wyboru i zachowania kontroli nad własnym życiem,
- włączenie do czynnego udziału w życiu społecznym⁵.

Ocena sytuacji i stanu zdrowia populacji ludzi starszych jest utrudniona, co wynika z niejednorodności tej grupy i braku badań populacyjnych.

Charakterystyka stanu zdrowia tej populacji obejmuje:

1. sprawność ruchową – w miarę progresji wieku odsetek osób niepełnosprawnych stopniowo wzrasta;
2. samoocenę stanu zdrowia – bardzo zależną od zaawansowania wieku oraz liczby odczuwanych dolegliwości;
3. dolegliwości osób starszych;
4. przedmiotową ocenę stanu zdrowia – na którą wpływa częstość występowania chorób.

Zagrożenia dla osób starszych wynikają również z dokonujących się reform społecznych, m.in.:

- wdrożone reformy mają szereg wad legislacyjnych,
- brak wielu rozporządzeń wykonawczych zakłóca działania kompetencyjne podmiotów wykonawczych,
- nałożenie dużej liczby zadań na szczebel lokalny,
- nierównomierna struktura ekonomiczna regionów.

Nieunikniony proces starzenia się ludności Polski wymagać będzie podjęcia skutecznych działań związanych z budową nowoczesnego systemu zabezpieczenia społecznego. Poza koniecznością poprawy warunków materialnych ludzi w podeszłym wieku, niezbędny jest znaczny rozwój świadczeń w usługach, wprowadzenie możliwości swobodnego wyboru miejsca i sposobu zamieszkania, form i rodzajów opieki. Muszą one być każdorazowo dostosowane do warunków i potrzeb, uwzględniać sytuację rodzinną i sąsiedzką.

Rosnące – w miarę wydłużania się życia ludzkiego i przypadków występowania przemocy w rodzinie – potrzeby instytucjonalnej opieki wymagają bardzo szybkiego tempa rozwoju miejsc we wszystkich formach domów opieki. Nie jest to możliwe bez zmiany mentalności społeczeństwa i decydentów w podejściu do problemu starości, która każdego nieuchronnie czeka⁶. W związku ze zwiększającą się ilością seniorów rośnie liczba wykroczeń i przestępstw popełnianych w celu oszukania, wymuszenia czy okradzenia seniorów⁷.

⁵ M. Szczerbińska, *Problemy opieki zdrowotnej nad ludźmi w wieku podeszłym*, Kraków 2001, s. 424.

⁶ J. Auleytner, K. Głębocka, *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*, Warszawa 2001.

⁷ *Resocjalizacja: zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, red. A. Jaworska, Kraków 2009, s. 21.

Cel pracy

1. Określenie, czy osoby starsze są ofiarami brutalnych zachowań.
2. Poznanie opinii osób starszych nt. obniżenia jakości życia i odczuwania wykorzystania finansowego.
3. Określenie, kogo osoby starsze uważają za brutalni, agresorów.
4. Określenie, czy zachowania brutalne są zgłaszane wymiarowi sprawiedliwości i ścigane.

Material i metody

Badania prowadzono na Śląsku w okresie od lutego 2013 r. do czerwca 2014 r. Objęto nimi 200 osób starszych, 50 opiekunów rodzinnych osób starszych, 50 opiekunów zawodowych osób starszych oraz 50 sąsiadów osób starszych. Łącznie było to 350 osób, z którymi przeprowadzono wywiad kwestionariuszowy.

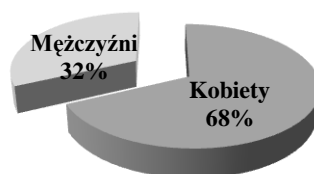
Badaniami objęto 200 osób starszych – 100 kobiet i 100 mężczyzn w wieku 65–94 r.ż. (ryc. 1). Wszystkie te osoby są na tyle samodzielne, że potrafią sprecyzować swoje potrzeby oraz mogą przemieszczać się po mieszkaniu, po mieście – komunikacją miejską, samochodem osobowym. W większości to osoby uczęszczające na zajęcia Uniwersytetu Trzeciego Wieku / Klubów Seniora.

Pozostałe osoby badane to 50 opiekunów osób starszych, będących równocześnie członkami ich rodzin, 50 opiekunów zawodowych (pielęgniarki/asystenci/opiekunki) oraz 50 sąsiadów osób starszych (ryc. 2). Łącznie były to 102 kobiety i 48 mężczyzn (żaden z respondentów nie występuje w tzw. podwójnej roli – równocześnie jako osoba starsza i jako opiekun/sąsiad osoby starszej).



Ryc. 1. Płeć badanych osób starszych (%)

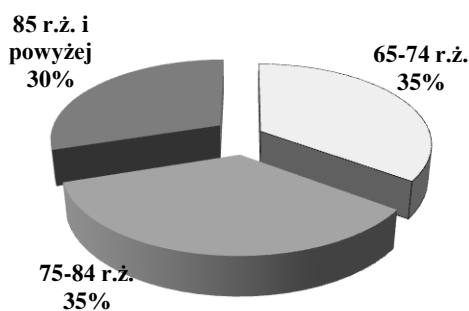
Źródło: badania własne.



Ryc. 2. Płeć badanych opiekunów osób starszych i ich sąsiadów (%)

Źródło: badania własne.

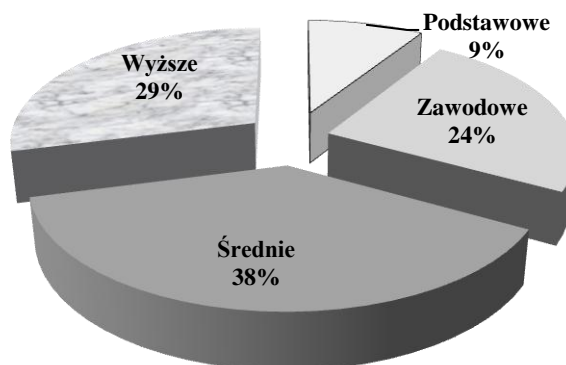
Badane osoby starsze były w różnym wieku. W wieku 65–74 r.ż. było 35 kobiet i 35 mężczyzn, w wieku 75–84 r.ż. 35 kobiet i 35 mężczyzn, w wieku 85 lat i powyżej – 30 kobiet i 30 mężczyzn.



Ryc. 3. Wiek badanych osób starszych (%)

Źródło: badania własne.

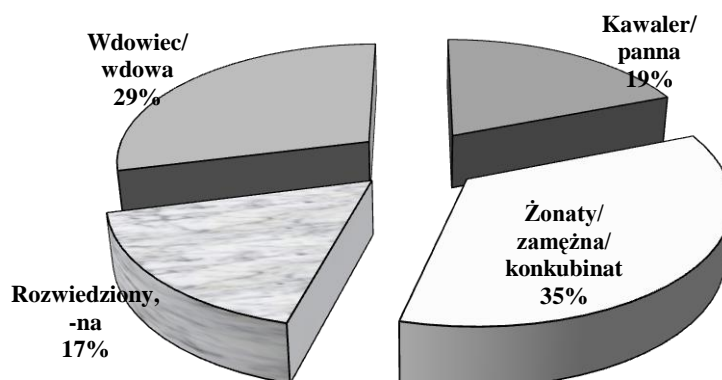
Badane osoby starsze legitymowały się wykształceniem na różnym poziomie: podstawowym – 18 osób, zawodowym – 48 osób, średnim – 76 osób, wyższym – 58 osób (ryc. 4).



Ryc. 4. Wykształcenie badanych osób starszych (%)

Źródło: badania własne.

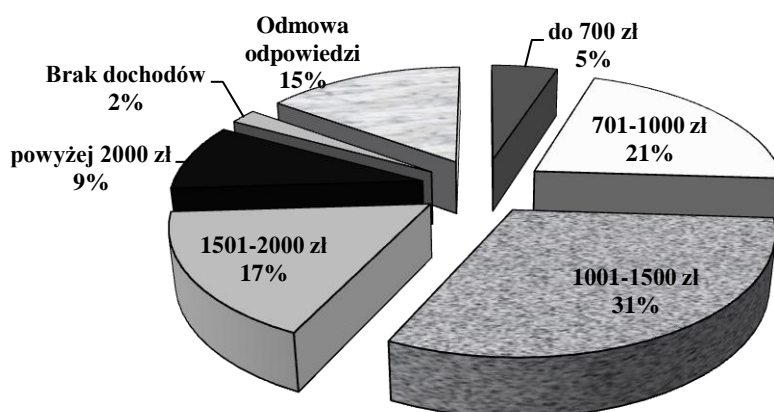
Równie zróżnicowany jest stan cywilny badanych osób starszych. I tak – 70 osób pozostaje w związku małżeńskim/nieformalnym, 58 osób owdowiało, 38 osób to kawalerowie/panny, a 34 osoby są rozwiedzione (ryc. 5).



Ryc. 5. Stan cywilny badanych osób starszych (%)

Źródło: badania własne.

Dochody osiągnięte przez badane osoby starsze są bardzo zróżnicowane – od niespełna 400 zł po 5000 zł⁸. Kwotę mniejszą niż 700 zł otrzymuje 10 osób, kwotę z zakresu 701–1000 zł – 42 osoby, kwotę 1001–1500 zł otrzymuje najliczniejsza grupa badanych – 62 osoby, kwotę 1501–2000 zł – 34 osoby, 2000 zł i więcej otrzymuje 18 osób, żadnych dochodów nie osiągają 4 osoby, 30 osób odmówiło odpowiedzi na pytanie dotyczące dochodów (ryc. 6).



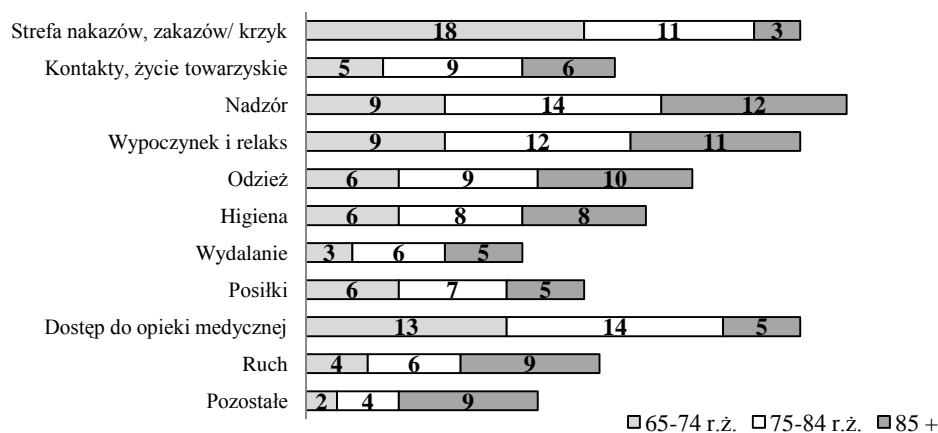
Ryc. 6. Dochody osiągnięte przez badane osoby starsze (%)

Źródło: badania własne.

Badane osoby starsze podają przykłady negatywnych, brutalnych zachowań, których doświadczyły:

⁸ Być może wynika to z faktu otrzymywania środków finansowych z różnych źródeł. W zależności, czy pobierany jest zasiłek stały wyrównawczy, renta czy emerytura, otrzymywane kwoty są różne.

-
- w sferze nakazów, zakazów (rozkazy, zakazy, krzyk, obelgi, wyzwiska, ignorowanie, zmuszanie do mówienia, wyjawienia czegoś, brak szacunku),
 - w sferze kontaktów, życia towarzyskiego (ograniczanie kontaktów z rodziną, sąsiadami, znajomymi, pozostawianie w samotności / nigdy niepozostawianie w samotności – mimo protestów, zakaz związków, ograniczanie wychodzenia, telefonowania, likwidacja aparatu telefonicznego, blokowanie okien, drzwi),
 - w sferze sprawowania nadzoru (zamykanie w pokoju/mieszkanie domu, przymus leżenia, nakazywanie, co podopieczny ma mówić w kontaktach z rodziną/znajomymi, duszpasterzem),
 - w sferze wypoczynku, relaksu (utrudnianie zasypiania / zmuszanie do snu, narzucanie pory snu, mimo zaleceń lekarza – odstawienie środków nasennych, podawanie środków nasennych bez zaleceń lekarza),
 - w dziedzinie ubierania, odzieży (ukrywanie ubrań, ukrywanie obuwia, zmuszanie do chodzenia w piżamie/szlafroku/dresie, zbyt gruba/cienka odzież, uniemożliwianie prania, prasowania),
 - w dziedzinie higieny (zmuszanie do kąpieli, zakaz kąpieli, narzucanie własnych norm higienicznych, zbyt rzadka wymiana bielizny pościelowej, zbyt rzadka wymiana bielizny osobistej, zbyt rzadka wymiana ręczników, ograniczanie dostępu do mydła, szamponu, proszku do prania, zakaz używania suszarki, uniemożliwianie chodzenia do fryzjera, brak sanitariatów),
 - w dziedzinie wydalania (cewnikowanie bez potrzeby – nie zawsze przez specjalistę, ciągle te same godziny zmieniania pielucho-majtek, nieuwzględnianie potrzeb wcześniejszego zabrudzenia, zmuszanie do używania pielucho-majtek mimo braku takiej potrzeby),
 - w dziedzinie odżywiania, posiłków (nierespektowanie preferencji żywieniowych podopiecznego, ograniczenie posiłków, przekarmianie na siłę, za szybkie karmienie, narzucanie rodzaju spożywanych napojów),
 - w sferze dostępu do opieki medycznej (odmowa wezwania karetki pogotowia, lekarza, terapeuty, odmowa sprowadzenia pielęgniarki wykonującej iniekcje, zmieniającej opatrunki, odmowa zarejestrowania i zawiezienia do przychodni),
 - w dziedzinie ruchu, mobilności (ustalenie sztywnego planu dnia, zniechęcanie do aktywności, niepotrzebne krępowanie, np. pasami, usunięcie klamek, kluczy z drzwi, ciągła kontrola, odmowa podania wózka/kul/balkonika, niebezpieczne warunki, odebranie sprzętu do ćwiczeń – kijków, ciężarków, maty),
 - w innych sferach (zakaz zatrzymania pamiątek z młodości, zakazywanie praktyk religijnych, wyśmiewanie wspomnień) (ryc. 7).

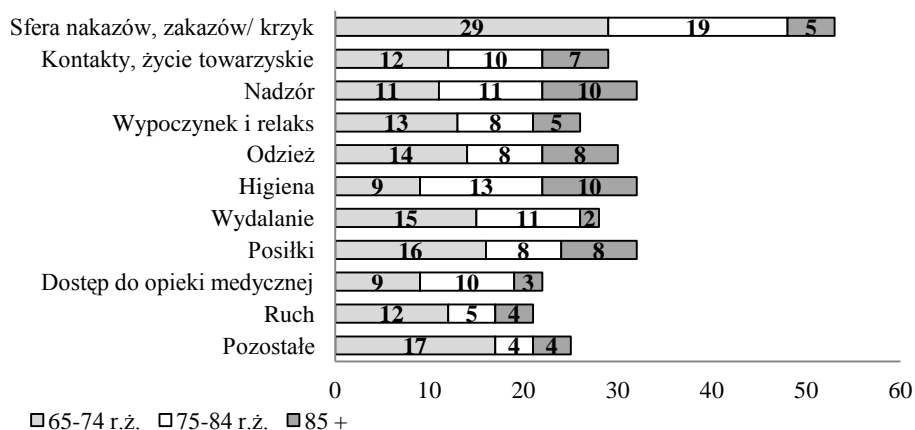


Ryc. 7. Dziedziny życia, w których osoby starsze odczuły zachowania brutalne ze strony innych osób – w ocenie ofiar tych zachowań (n = 200)

Źródło: badania własne.

Badane osoby starsze podały też przykłady negatywnych zachowań, których były świadkami (zdarzenia widziane lub słyszane):

- w sferze nakazów, zakazów – nakazy, zakazy, krzyki, wyzwiska, brak szacunku, mówienie na „ty”,
- w sferze kontaktów, życia towarzyskiego – ograniczanie kontaktów z rodziną, sąsiadami, pozostawianie w samotności, zakaz zawarcia związku małżeńskiego, ograniczanie wychodzenia z mieszkania, telefonowania, odebranie telefonu komórkowego, uniemożliwienie wychodzenia na balkon,
- w sferze sprawowania nadzoru – zamykanie w domu, odbieranie klucza do mieszkania,
- w sferze wypoczynku, relaksu – narzucanie pory snu, podawanie środków nasennych bez zaleceń lekarskich,
- w dziedzinie ubierania (odzieży) – zabieranie ubrań, odmowa kupienia bielizny i odzieży,
- w dziedzinie higieny – zakaz kąpieli, zmuszanie do kąpieli,
- w dziedzinie odżywiania, posiłków – nierespektowanie preferencji żywieniowych podopiecznego, ograniczenie posiłków,
- w sferze dostępu do opieki medycznej – odmowa wezwania karetki pogotowia,
- w dziedzinie ruchu, mobilności – zniechęcanie do aktywności, zakaz uczestniczenia w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku, odebranie kluczy do mieszkania,
- w innych sferach – zakazywanie/ograniczanie/wyśmiewanie praktyk religijnych (ryc. 8).



Ryc. 8. Sfery życia, w których odnotowano zachowania brutalne/agresywne/przymus wobec osób starszych – w ocenie innych osób starszych (n=200)

Źródło: badania własne.

Osoby niespokrewnione (opiekunowie zawodowi, sąsiedzi) dodały nieco inne komentarze n.t. zaobserwowanych zachowań agresywnych, brutalnych – dokonywanych względem osób starszych. Wśród zachowań brutalnych wymieniają:

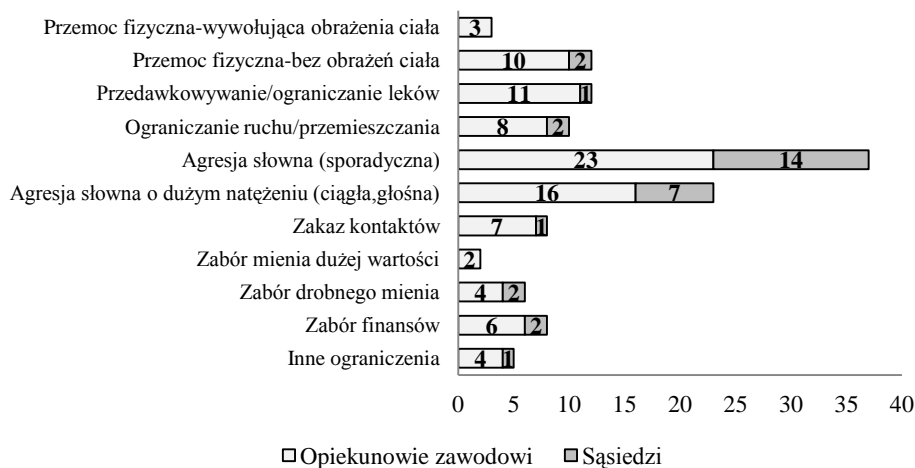
- przemoc fizyczną wywołującą obrażenia ciała (bicie, policzkowanie, duszenie),
- przemoc fizyczną bez obrażeń ciała (popychanie, szarpanie),
- przedawkowywanie/niepodawanie leków (ewentualnie nieudzielenie pomocy),
- ograniczanie ruchu/przemieszczania (zamykanie w domu, odmowa zawiezienia do sklepu, lekarza),
- agresja słowna – sporadyczna lub o dużym natężeniu, ciągła, głośna (preklinikanie, upokarzanie, wyśmiewanie, szantażowanie, domaganie się posłuszeństwa),
- zakaz kontaktów (izolowanie od rodziny i znajomych, odłączanie telefonu, odebranie telefonu komórkowego, celowe uszkodzenie przyłącza telefonu stacjonarnego),
- zabór mienia dużej wartości (odebranie samochodu, kluczyków, dokumentów pojazdu; sprzedaż samochodu należącego do osoby starszej, sprzedaż garażu należącego do osoby starszej),
- zabór drobnego mienia (odebranie telewizora),
- zabór finansów (odbieranie emerytury, renty, zmuszanie do zaciągania zobowiązań finansowych),
- inne ograniczenia (ograniczanie pożywienia, ograniczanie czynności higienicznych lub stosowanie ich w nadmiarze, utrzymywanie zbyt niskiej temperatury pomieszczeń, zabieranie odzieży, ograniczanie/wyszydzanie praktyk religijnych) (ryc. 9).



Ryc. 9. Zachowania brutalne/agresywne zauważane przez niespokrewnione osoby z otoczenia ludzi starszych (opiekunowie zawodowi, sąsiedzi) (n = 150)

Źródło: badania własne.

Sporadycznie osoby niespokrewnione (opiekunowie zawodowi, sąsiedzi) przyznają się do popełniania czynów agresywnych wobec osób starszych (ryc. 10). Uzasadniają to zdenerwowaniem, zniecierpliwieniem, nadmiarem obowiązków lub wymuszaniem określonych zachowań ze strony swych starszych sąsiadów. Niekiedy niektóre z wymienionych czynów popełniają młodzi ludzie, a ich celem jest wytrącenie osoby starszej z równowagi.



Ryc. 10. Zachowania brutalne, agresywne, do których przyznają się osoby z otoczenia osób starszych (samookreślenie) (n = 150)

Źródło: badania własne.

Cele osób stosujących zachowania brutalne/agresywne względem osób starszych

Nie wszyscy respondenci odpowiedzieli na pytanie dotyczące celów stosowania zachowań brutalnych względem osób starszych. Osoby, które ustosunkowały się do problemu, udzielały odpowiedzi pewnych lub domniemanych, (niektóre domyślały się jedynie, co mają na celu osoby stosujące brutalne zachowania wobec osób starszych). Przytaczane odpowiedzi nie podlegają analizie ilościowej. Według respondentów celem osób dopuszczających się zachowań agresywnych względem osób starszych są:

- wymuszenie określonych zachowań (uległość, izolacja od innych ludzi),
- nakłonienie do sporządzenia testamentu,
- zmuszenie do zmiany testamentu,
- zmuszenie do dokonania darowizny (najczęściej nieruchomości),
- odebranie otrzymanej przez osobę starszą emerytury/renty,
- zmuszenie do wzięcia kredytu,
- umieszczenie osoby starszej w Domu Pomocy Społecznej,
- zakazanie osobie starszej pójścia do Domu Pomocy Społecznej,
- chęć zatuszowania wcześniej popełnionych czynów (pobicia, nadużyć, fałszerstwa).

Badani – osoby starsze oraz osoby z nimi niespokrewnione – określali, jakie skutki powoduje odczuwanie przez osoby starsze przemocy.

Osoby starsze w pierwszej kolejności podały:

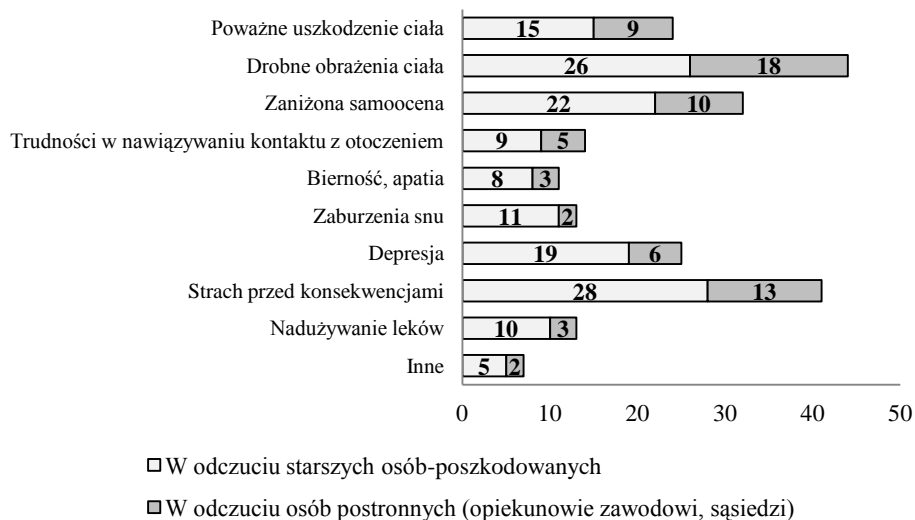
- strach przed konsekwencjami odczuwanych zachowań brutalnych (28),
- drobne obrażenia ciała (26),
- zaniżoną samoocenę (22),
- depresję (19),
- poważne uszkodzenia ciała (15).

Osoby niespokrewnione z osobami starszymi podały:

- drobne obrażenia ciała (18),
- strach przed konsekwencjami (13),
- zaniżoną samoocenę (10),
- poważne uszkodzenia ciała (9),
- depresję (6) (ryc. 11).

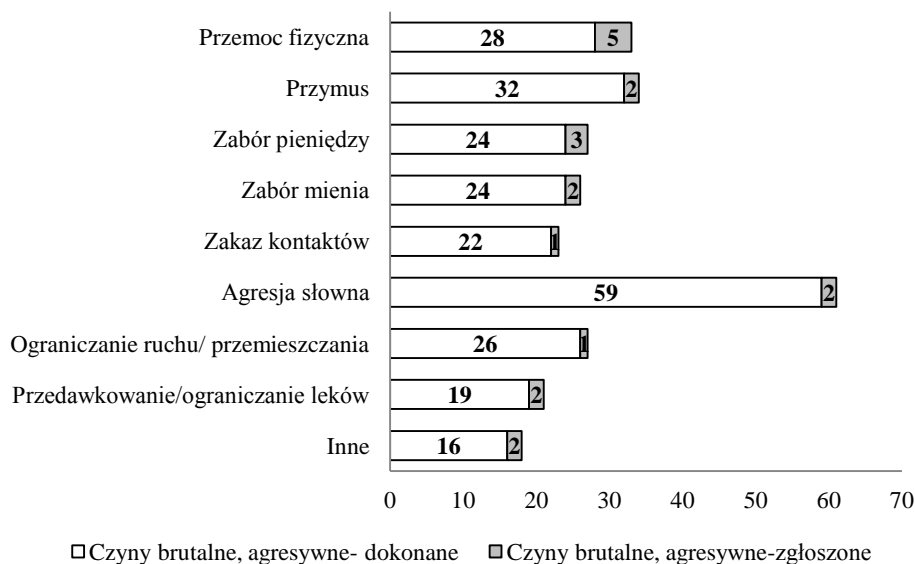
Obydwie grupy respondentów podawały zbieżne odpowiedzi, tyle że przypisywały poszczególnym skutkom zachowań brutalnych różną wagę.

Bywa, że osoby starsze lub ich opiekunowie bądź sąsiedzi zgłaszają zaistnienie czynów agresywnych organom wymiaru sprawiedliwości. Badani (wszystkie grupy) określili, jaką liczbę czynów agresywnych/przemocy odczuli lub zaobserwowali, a jaką liczbę spośród nich zgłosili organom ścigania. Na 270 zaobserwowanych czynów agresywnych / przejawów przemocy zgłoszono zaledwie 20, czyli 7,4% (ryc. 12).



Ryc. 11. Skutki odczuwania przemocy – w ocenie osób starszych/ opiekunów, sąsiadów (n = 150)

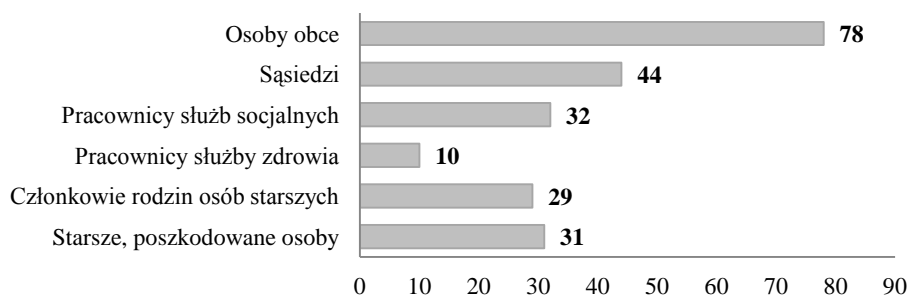
Źródło: badania własne.



Ryc. 12. Popelnianie czynów agresywnych/ przemocy a ich zgłaszanie wymiarowi sprawiedliwości – w ocenie osób starszych, ofiar i świadków zachowań brutalnych (n = 200)

Źródło: badania własne.

Badani określili, kto z otoczenia osób starszych najczęściej zgłasza organom wymiaru sprawiedliwości zachowania brutalne/przemoc wobec osób starszych. Według respondentów w pierwszej kolejności są to osoby obce, postronne, następnie sąsiedzi poszkodowanych osób starszych, dalej – pracownicy służb socjalnych oraz same poszkodowane osoby starsze. Dalej są to członkowie rodzin poszkodowanych osób starszych oraz pracownicy służby zdrowia (ryc. 13).

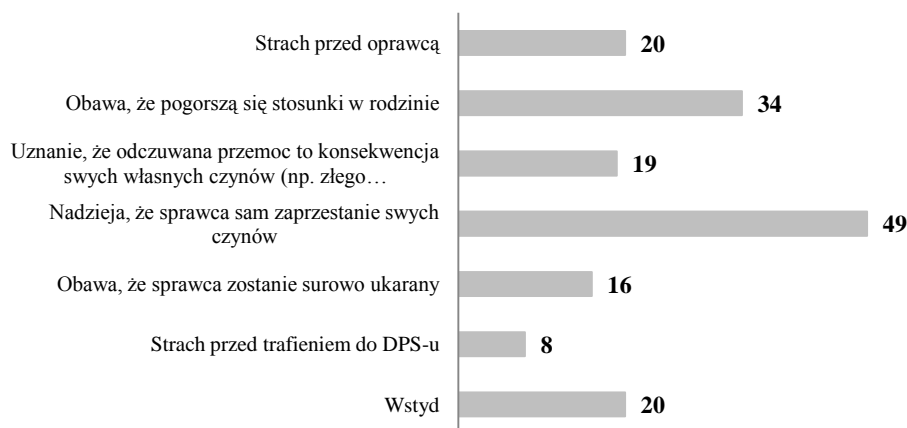


Ryc. 13. Osoby zgłaszające zachowania brutalne/agresję/przemoc wobec osób starszych – w ocenie osób starszych, opiekunów i sąsiadów (n = 350)

Źródło: badania własne.

W następnej kolejności respondenci określali przyczyny zatajania przez samych poszkodowanych zachowań brutalnych wobec osób starszych. Podopieczni wskazali przede wszystkim:

- nadzieję, że sprawca sam zaprzestanie swych czynów,
- obawę, że pogorszą się stosunki w rodzinie,
- strach przed oprawcą, wstyd.



Ryc. 14. Przyczyny nie zgłaszania zachowań brutalnych, agresywnych przez osoby starsze (w ujęciu osób starszych) (n = 200)

Źródło: badania własne.

Na kolejnych miejscach podawano – uznanie, że odczuwana przemoc to konsekwencja własnych wcześniejszych zachowań (np. złego wychowywania dzieci, stosowania wobec nich przemocy, niezajmowania się nimi w przeszłości), obawę, że sprawca zostanie surowo ukarany, strach przed trafieniem do Domu Pomocy Społecznej (ryc. 14).

Wnioski

Ponieważ osoby starsze – bez względu na wiek – są ofiarami zachowań brutalnych, najczęściej w sferze nakazów i zakazów, odżywiania, nadzoru nad trybem życia, ograniczania kontaktów, należałoby docierać do nich w celu monitorowania sytuacji. Rozwiązania systemowe mogłyby w znacznym stopniu przyczynić się do poprawy sytuacji.

Osoby starsze mają poczucie obniżenia jakości życia oraz odczuwają wykorzystywanie finansowe. Takie odczucie pogłębia się z wiekiem. Należałoby nie dawać przyzwolenia na tworzenie sytuacji, które sprzyjają wykorzystywaniu finansowemu osób starszych przez ich rodziny czy opiekunów.

Najczęściej osobami przejawiającymi zachowania brutalne wobec osób starszych są opiekunowie rodzinni, a w dalszej kolejności opiekunowie zawodowi. Należy wypracować taki system kontroli opieki nad seniorami, by nie zezwalać opiekunom na zachowania brutalne wobec osób starszych.

Zachowania brutalne wobec osób starszych często nie są zgłaszane organom wymiaru sprawiedliwości – odnotowuje się zaledwie 7,4% takich zdarzeń. Wskazane jest przekonywanie osób starszych do zgłaszania organom wymiaru sprawiedliwości zachowań brutalnych. Osoby starsze, w nadziei, że sprawca czynów brutalnych sam zaprzestanie agresji, nie zgłaszają nikomu faktu zaistnienia przemocy. Przekonanie seniorów, iż agresorzy z własnej woli zaniechają brutalnych zachowań, powinno być jednym z zadań np. asystentów osób starszych.

Zjawisko brutalizacji w polskim społeczeństwie, w polskich rodzinach, jest faktem. Należałoby monitorować je, dążyć do obiektywnej oceny. Należy mieć na względzie, że z powodu nieujawniania wielu incydentów realna ocena zjawiska przemocy wobec osób starszych jest znacznie utrudniona. Również problematyka zaniedbań, zaniechań wobec osób starszych jest tematem, który powinien podlegać pogłębionym badaniom. Nie można jednak zapominać, iż sytuację badawczą komplikują związki rodzinne, emocje, zależności materialne i mieszkaniowe.

Bibliografia

- Auleytner J., Głębocka K., *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*, Warszawa 2001.
Frąckiewicz L., *W obliczu starości*, Katowice 2007.

- Resocjalizacja: zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, red. A. Jaworska, Kraków 2009.
- Szczerbińska M., *Problemy opieki zdrowotnej nad ludźmi w wieku podeszłym*, Kraków 2001.
- Wysokińska-Miszczał J., *Problemy medyczne i społeczne ludzi starych*, [w:] *Socjologia. Nauka o zdrowiu społeczeństwa*, red. L. Jabłoński, Warszawa 1998.
- Zbożny B., Nowak-Starz G., *Starość – obawy, nadzieje, oczekiwania*, Ostrowiec Świętokrzyski 2009.
- Zych A., *Leksykon gerontologii*, Kraków 2007.

Violence against the elderly – in the light of the latest research

Summary

The article presents the problem of violence against the elderly. On the one hand the literature points to the need for autonomy, and on the other the necessity of taking care of the elderly. The problem of demarcation between the condition, in which senior should provide for himself, and condition in which an older person requires care and ensure its interests, remains unresolved.

Aim of the study. 1. To determine whether the elderly are victims of violent behavior. 2. Knowing the opinion of older people on reduced quality of life and sense of use of financial statements. 3. Determine of who older people consider to be aggressors. 4. Determine whether violent behavior are reported to justice and prosecuted.

The study was conducted in Silesia from February 2013 to June 2014. The study involved: 1) 200 elderly, 2) 50 family caregivers of older people, 3) 50 professional carers of the elderly, 4) 50 neighbors of the elderly.

It has been observed that the elderly are victims of violent behavior, mostly in the realm of do's and don'ts, supervision of lifestyle, limiting elderly's contacts. Older people have a sense of reduced quality of life and feel the use of financial resources. Most often people who manifest violent behavior towards older people are family carers. Violent behavior towards the elderly are often not reported to the judicial authorities. Older people do not report to anyone the fact occurrence of violence. The reason for concealing violence is also a fear that relations in the family will worsen, fear of the perpetrator and shame.

Conclusions. 1) As older people are victims of violent behavior, they should be reached out to monitor the situation. 2) There should not be consent to the financial use of the elderly people by their families or carers. 3) We should develop a control system of care for the elderly, not to allow caregivers behave violently towards the elderly. 4) It is recommended to convince the elderly to report violent behavior to the judicial authorities.

Keywords: violence, the elderly, quality of life.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.13>

Anida SZAFRAŃSKA

Współpraca specjalnego ośrodka wychowawczego z wybranymi podmiotami środowiska lokalnego

Słowa kluczowe: specjalny ośrodek wychowawczy, współpraca, specjalne potrzeby edukacyjne, pomoc, sieć kooperacyjna.

Wprowadzenie

Problematyka współpracy między instytucjami, szczególnie grupami ludzi, nie należy do łatwych. Nie sposób wymienić wszystkich czynników, których wystąpienie przed i w trakcie współpracy decyduje o jakości wspólnych działań. W literaturze pedagogicznej zagadnienia współpracy szkoły z rodziną oraz instytucjami funkcjonującymi w środowisku lokalnym są przedmiotem licznych analiz i opracowań teoretycznych¹. Szczególnie często podejmowanym zagadnieniem jest współpraca dwóch najważniejszych środowisk wychowawczych – szkoły i rodziny². Nadmienić należy, że w większości opracowań jako podmiot wiodący wskazuje się szkołę, która dysponuje procedurami wyznaczającymi kie-

¹ Zob: R. Dorczak, *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, <http://www.npseo.pl/data/various/files/dorczak.pdf> [dostęp: 6.03.2017]; K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski i in., *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.

² Zob: M. Banasiak, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013; H. Borzyszkowska, *Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym. Z badań eksperymentalnych szkoły podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1971; S. Kawula, *Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku*, [w:] *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2005; M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci*, Toruń 2000; W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013; D. Smykowska, *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Kraków 2008.

runki tej działalności. Na tym tle niezwykle skromnie prezentują się opracowania podejmujące temat współpracy szkoły z instytucjami pieczy zastępczej oraz placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, takimi jak specjalny ośrodek wychowawczy (SOW). W tym przypadku powodem może być trudność umiejscowienia specjalnych ośrodków wychowawczych w systemie opieki nad dzieckiem. Jednocześnie niewielka liczba takich placówek może powodować, iż pozostają one na marginesie zainteresowań badawczych. Problematykę współdziałania szkoły i rodzin zastępczych podejmowali Grażyna Gajewska³, Anida Szafrąńska⁴, Krzysztof Liszcz⁵, Jan Basiaga i Sylwia Badora⁶. Badania w obszarze współpracy pogotowi rodzinnych z poradniami prowadził Jan Basiaga⁷.

Specjalne ośrodki wychowawcze w systemie opieki nad dzieckiem

Specjalne ośrodki wychowawcze (SOW) to instytucje funkcjonujące w obszarze oświaty. Placówki te zapewniają opiekę, wychowanie, zajęcia specjalistyczne, zaspokajając potrzeby edukacyjne i opiekuńcze znacznej liczby dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością różnego typu i stopnia. W roku 2015 w 37 specjalnych ośrodkach wychowawczych przebywało 1,4 tys. chłopców i dziewcząt w wieku od 7 do 24 roku życia⁸.

W placówkach tych opiekę znajdują dzieci i młodzież, którzy wymagają stosowania specjalnych oddziaływań wychowawczych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zajęć rewalidacyjnych oraz posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane ze względu na niepełnosprawność, oraz które z powodu tej niepełnosprawności nie mogą uczęszczać do szkoły w miejscu zamieszkania, specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego lub nie mogą przebywać w bursie. Ośrodki zapewniają wychowankom realizację obowiązku szkolnego i obowiązek nauki poza ośrodkiem⁹.

³ G. Gajewska, *Rodzinna opieka zastępcza. Z perspektywy województwa lubuskiego*, Zielona Góra 2009.

⁴ A. Szafrąńska, *Współpraca nauczycieli i rodziców zastępczych w realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] *Tendencje i konteksty edukacyjno-rewalidacyjne. Wykładnia teoretyczna i empiryczna*, red. A. Stankowski, Rużomberok 2012.

⁵ K. Liszcz, *Zawodowy rodzic zastępczy a nauczyciel*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w procesie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta, Olsztyn 2007.

⁶ S. Badora, J. Basiaga, *O trudnych doświadczeniach podopiecznych zawodowych rodzin zastępczych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2014, vol. 13 (4).

⁷ J. Basiaga, *Współpraca pogotowi rodzinnych z poradniami*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 8, s. 48–53.

⁸ <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/metadane/cechy/2145> [dostęp: 10.02.2017].

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. 2015, poz. 1872.

W tym miejscu dokonam krótkiej i uproszczonej, z konieczności, charakterystyki wychowanków specjalnych ośrodków wychowawczych oraz ich sytuacji rodzinnej, gdyż jest to element ważny dla zrozumienia powodu wychowania poza rodziną.

Sytuacja podopiecznych specjalnych ośrodków wychowawczych jest zazwyczaj złożona. Składa się na to z jednej strony sytuacja rodzinna, niekorzystna historia rozwoju dziecka w domu rodzinnym, będąca wynikiem najczęściej zaniedbania, a w skrajnych przypadkach odrzucenia oraz doświadczenia innych form krzywdzenia, w tym przemocy, z drugiej – niepełnosprawność intelektualna i/ lub niepełnosprawność sprzężona i towarzyszące jej zaburzenia zachowania i emocji oraz zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Przy czym należy zaznaczyć, że podopieczni SOW to w większości dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną. W ciągu 10 lat funkcjonowania specjalnych ośrodków wychowawczych w placówkach tych przebywali głównie wychowankowie z tym rodzajem niepełnosprawności, stanowiąc od 50% do 72% podopiecznych¹⁰.

Specjalne ośrodki wychowawcze są placówkami o charakterze segregacyjnym. Tymczasem wielu wychowanków pozbawionych opieki rodziny własnej mogłoby zostać objętych pieczęią zastępczą, gdzie zadania z zakresu opieki i wychowania realizowane są w środowisku heterogenicznym z uwzględnieniem specyficznych potrzeb wszystkich dzieci¹¹. Doświadczenie autorki niniejszego opracowania pozwala na stwierdzenie, że nie tyle niepełnosprawność intelektualna stanowi barierę dla pobytu dzieci w placówkach socjalizacyjnych lub rodzinnych formach pieczy zastępczej, ile problemy będące wypadkową współwystępujących u dziecka zaburzeń zachowania i emocji, braku możliwości placówki w tworzeniu warunków zaspokajania specyficznych potrzeb dziecka, a także niedostatecznych kompetencji wychowawców.

Do zadań specjalnego ośrodka wychowawczego należy:

- zapewnienie realizacji obowiązku szkolnego poza placówką zgodnie z możliwościami i predyspozycjami dziecka;
- rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych wychowanka;
- organizowanie i realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach określonych w przepisach w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- prowadzenie zajęć specjalistycznych, w tym rewalidacyjnych, wynikających z indywidualnych potrzeb, zajęć profilaktyczno-wychowawczych, zajęć rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, zajęć sportowych, turystycznych;

¹⁰ <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/metadane/cechy/2145> [dostęp: 10.02.2017].

¹¹ Por. B. Gumienny, *Kompetencje społeczne niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka*, Rzeszów 2010, s. 44.

- zapewnienie doradztwa edukacyjno-zawodowego;
- wspieranie wychowanków w okresie poprzedzającym opuszczenie placówki.

Zajęcia rewalidacyjne, profilaktyczno-wychowawcze oraz terapeutyczne powinny być ukierunkowane na wspieranie wychowanków nowo przyjętych, rozwijanie mocnych stron i zainteresowań podopiecznych oraz kształtowanie kompetencji indywidualnych i społecznych umożliwiających wychowankom samodzielne funkcjonowanie w życiu dorosłym, w tym podjęcie aktywności zawodowej¹². Wymienione zadania placówka realizuje we współpracy z rodzinami wychowanków, szkołami oraz środowiskiem lokalnym.

Współdziałanie, współpraca

Współdziałanie to połączone, wspólne, jednoczesne, zespolone działanie zorganizowane według wzoru społecznego podziału pracy co najmniej dwóch podmiotów – jednostek ludzkich, grup społecznych, organizacji, instytucji, placówek, stowarzyszeń, środowisk lokalnych, a także większych organizmów społecznych. Na gruncie pedagogiki społecznej „współdziałanie przejawia się w zgodnym i dobrowolnym działaniu kilku podmiotów (jednostek, grup społecznych, placówek) w ramach środowiska lokalnego; działanie to jest ukierunkowane na realizację wspólnych celów w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki. Sprowadza się do zgodnej aktywności podmiotów w realizacji zadań częściowych. Odbywa się w warunkach pełnej egalitarności i współrzędności podmiotów¹³.

Wincenty Okoń charakteryzuje współpracę jako „współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi wykonujących swoje częściowe zadanie, aby osiągnąć wspólny cel; współdziałanie opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy”¹⁴.

Współpraca specjalnych ośrodków wychowawczych ze szkołą oraz innymi placówkami jest koniecznością. Roman Dorczak, opisując modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym, podaje dwie kategorie czynników stanowiących o konieczności współdziałania tych instytucji. Są to czynniki formalno-prawne oraz normatywno-edukacyjne¹⁵. Pierwszą grupę czynników stanowią zapisy prawa oświatowego, drugą – czynniki odnoszące się do wartości

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r., Dz.U. 2015, poz. 1872.

¹³ D. Lalak, T. Pilch, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 345–346.

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 318.

¹⁵ R. Dorczak, *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, s. 312–313, <http://www.npseo.pl/data/various/files/dorczak.pdf> [dostęp: 6.03.2017].

określających istotę procesów edukacyjnych realizowanych przez instytucje edukacyjne¹⁶. W odniesieniu do specjalnych ośrodków wychowawczych czynnikami formalno-prawnymi są ustawa o systemie oświaty oraz rozporządzenia regulujące funkcjonowanie tych placówek¹⁷ i wynikające z tych aktów prawnych wskazania zawarte w statucie, które określają zasady współpracy placówki z podmiotami zewnętrznymi, w tym szkołą, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, placówkami służby zdrowia oraz innymi instytucjami działającymi w środowisku. W przypadku czynników odnoszących się do wartości określających istotę procesów opiekuńczo-wychowawczych najważniejszym celem jest zapewnienie jak najlepszego rozwoju wychowanków w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej, a także przygotowanie do dorosłego życia – na miarę ich możliwości i pomimo ograniczeń wynikających z niepełnosprawności.

Podejmując temat współpracy szkół z organizacjami działającymi w środowisku, Roman Dorczak wyodrębnił następujące modele współdziałania¹⁸:

- model współpracy negatywnej,
- model współpracy linearnej,
- model dominacji,
- model działania równoległego,
- model współpracy partnerskiej.

Model współpracy negatywnej dotyczy sytuacji, gdy jedna lub obie strony, współdziałając ze sobą, dążą do osiągnięcia korzyści kosztem drugiej. Model współpracy linearnej jest często spotykanym sposobem współdziałania szkoły z instytucjami. Najogólniej rzecz ujmując, ten rodzaj relacji występuje wtedy, gdy jedna instytucja, nie radząc sobie z problemami, przerzuca je w ręce innej, przy czym zabieg ten może być wykonywany wielokrotnie przez kilka instytucji, z których żadna nie chce podjąć trudu rozwiązania problemu. Czynnikiem wystąpienia tego rodzaju relacji jest, jak pisze dalej R. Dorczak, wąskie rozumienie własnej roli zawodowej, niedostateczne kompetencje nauczycieli oraz innych pracowników w zakresie pracy z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze oraz rozumienie roli szkoły jako instytucji nastawionej na rozwój intelektualny. Współdziałanie o charakterze dominacji ukazuje jedną z instytucji jako podmiot zdominowany, osiągający niewielkie, w przeciwieństwie do drugiej, korzyści. Jako przykład podaje autor współpracę szkoły z uczelnią wyższą realizującą zajęcia praktyczne dla studentów. Cechą współpracy w modelu działania

¹⁶ Tamże, s. 312–313.

¹⁷ Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2014, poz. 811; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 roku w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. 2015, poz. 1872; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz. U. 2015, poz. 1214.

¹⁸ R. Dorczak, dz. cyt., s. 319–327.

równoległego jest chwilowość i okazjonalność. W modelu tym każda z instytucji pracuje samodzielnie, realizując istotne dla niej cele. Czasem, gdy zadania podejmowane przez instytucje są zbieżne, widzimy zwrot ku wspólnym działaniom. W najbardziej dojrzałym i pożądanym modelu współpracy partnerskiej współdziałanie podmiotów opiera się na wspólnym celu¹⁹. W odniesieniu do poruszanych zagadnień wspólnym celem jest praca nad złożonymi problemami wychowanków i jednocześnie uczniów danej szkoły. To właśnie uczeń – wychowanek jest podmiotem wyznaczającym kierunek wspólnej pracy obu środowisk wychowawczych.

Czynnikami sprzyjającymi relacjom partnerskim są²⁰:

- zdolność do właściwej percepcji problemów, roli i zadań, jakie stoją przed podmiotami współpracy;
- znajomość siebie, swoich możliwości i ograniczeń;
- znajomość możliwości i ograniczeń organizacji oraz grupy osób, z którymi podejmujemy współpracę;
- właściwa organizacja wspólnej pracy.

Problem współpracy jest w omawianym przypadku złożony. Specjalne ośrodki wychowawcze realizują działalność opiekuńczo-wychowawczą analogiczną do działań podejmowanych w instytucjonalnych formach pieczy zastępczej i należy je traktować jako instytucje wspierające rodzinę i w szczególnych przypadkach zastępujące ją. W tej sytuacji to wychowawca zastępujący rodziców, będąc opiekunem prawnym, podejmuje współpracę z instytucjami, głównie szkołą, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, ośrodkiem pomocy rodzinie, policją czy placówkami służby zdrowia. W ten sposób wychowawcy sytuują się w swoistej sieci powiązań pozwalających na współpracę partnerską, wyznaczoną wspólnym celem. Sieć współpracy obejmuje wychowawców, innych pracowników ośrodka, nauczycieli, pedagogów, psychologów, specjalistów zatrudnionych w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz innych profesjonalistów skupionych wokół wspólnego celu. Podmiotem integrującym działania takiej grupy jest dziecko – uczeń i wychowanek. Umiejscowienie się w sieci współpracy pozwala na²¹:

- wymianę informacji i doświadczenia,
- stworzenie planu pomocy i wsparcia dziecka, a także jego rodziny,
- poszerzenie kompetencji w zakresie pracy wychowawczej,
- korzystanie z metodycznego i merytorycznego wsparcia profesjonalistów,
- analizę przykładów dobrych praktyk, ich zastosowanie oraz tworzenie nowych rozwiązań.

¹⁹ Tamże, s. 319–327.

²⁰ Tamże, s. 327–329.

²¹ Por. Nowy system doskonalenia nauczycieli. Sieci współpracy i samokształcenia, MEN ORE, <https://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/131-nowy-system-doskonalenia-nauczycieli?download=3479:nowy-system-doskonalenia-nauczycieli-sieci-wspolpracy-i-samoksztalcenia>

Podjmując temat współpracy specjalnego ośrodka wychowawczego z instytucjami oświatowymi, nie sposób pominąć czynników utrudniających wspólne działania. Grażyna Gajewska, omawiając współpracę szkoły z rodzinami zastępczymi, wymienia bariery, które tkwią w środowisku szkolnym, a które utrudniają, a nawet uniemożliwiają, współpracę obu środowisk wychowawczych. Są to²²:

- nieprawidłowe postawy nauczycieli oraz uczniów wobec dziecka z rodziny zastępczej czy zespołu klasowego, w którym są dzieci z rodzin zastępczych;
- nieprawidłowe zachowania nauczycieli wobec opiekunów zastępczych;
- nieprawidłowa współpraca ze służbami powołanymi do udzielania pomocy dziecku.

Do innych czynników zaliczyć można brak wiedzy i umiejętności wchodzenia w relacje współpracy, niewłaściwe przygotowanie kadr, w tym nauczycieli, pedagogów do pracy w instytucjach oświatowych²³. Znacznie szerzej bariery współpracy analizują K. Hernik i współautorzy²⁴.

Badania własne

Badania o charakterze eksploracyjnym prowadzone były w dwóch specjalnych ośrodkach wychowawczych funkcjonujących na terenie Bytomia. Dla obu placówek organem prowadzącym jest miasto Bytom. W okresie prowadzenia badań w placówkach przebywało 24 chłopców i 26 dziewcząt w wieku od 10 do 24 roku życia, przy czym liczba podopiecznych stopniowo malała z uwagi na działania związane z powrotem wychowanek i wychowanków do rodzin własnych bądź instytucji pieczy zastępczej. Należy dodać, że decyzje te nie zawsze odpowiadały potrzebom podopiecznych, co rodziło uzasadnione obawy wychowawców dotyczące głównie zabezpieczenia potrzeb wychowanka oraz procesu adaptacji do warunków nowej placówki. Wychowankowie ośrodków to głównie osoby z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia. Część podopiecznych to wychowankowie z podwójną diagnozą niepełnosprawności intelektualnej oraz zaburzeń zachowania i emocji. Zdecydowana większość doświadczyła zaniedbania i innych form krzywdzenia. Część wychowanków pochodzi z rodzin dotkniętych patologią społeczną. Sytuacja wychowania poza rodziną własną oraz trudne doświadczenia życiowe stanowią dla praktyki funkcjonowania specjalnych ośrodków wychowawczych szczególne wyzwanie w zakresie współpracy z podmiotami środowiska lokalnego.

Celem prowadzonych badań była próba ukazania współpracy specjalnych ośrodków wychowawczych z wybranymi podmiotami środowiska lokalnego.

²² G. Gajewska, *Rodzinna opieka zastępcza. Z perspektywy województwa lubuskiego*, Zielona Góra 2009, s. 73.

²³ R. Dorczak, dz. cyt. s. 329–330.

²⁴ K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski i in., *Współpraca szkół...*, s. 105–111.

Główny problem badawczy zawarty został w pytaniu: Jak przedstawia się współpraca specjalnych ośrodków wychowawczych ze szkołą, poradnią psychologiczno-pedagogiczną oraz placówkami służby zdrowia? Problematykę badawczą skoncentrowano wokół pytań: Z kim współpracują wychowawcy specjalnego ośrodka wychowawczego? Jaki jest cel tej współpracy? Jakie są formy i treść współpracy? Jak wychowawcy oceniają współpracę z wybranymi podmiotami: szkołą, poradnią psychologiczno – pedagogiczną, placówkami służby zdrowia?

Materiał empiryczny zebrano w wyniku analizy dokumentów oraz w trakcie rozmów i wywiadów z wychowawcami i pedagogami. Łącznie wypowiedziało się 9 wychowawców i 2 pedagogów. W części empirycznej wypowiedzi wychowawców zostały zaznaczone symbolami od W1 do W9, a pedagogów – P1 i P2.

Analiza wyników badań własnych

Cele współpracy

Współpraca z instytucjami jest, zdaniem badanych, konieczna i stanowi obszar działań pedagogicznych wynikających z pełnionej roli. Badani, wypowiadając się na temat celu współpracy, podkreślali komplementarność, uzupełnianie i wzmacnianie działań instytucji oraz realizatorów procesu opiekuńczo-wychowawczego. Tak wypowiadali się na ten temat:

Współpraca jest na stałe wpisana do naszej pracy, niewiele można osiągnąć, działając samodzielnie, dlatego działamy wspólnie z wychowawcami i nauczycielami, pedagogami, psychologiem, czasem emerytowanymi wychowawcami, którzy mają doświadczenie. Tutaj pracują też kuratorzy i nauczyciele ze szkół naszych chłopaków. Razem można więcej osiągnąć, rozwiązać poważny problem wychowanka, podjąć ważne decyzje, wspólnie zastanowić się, co dalej (W2).

Myślę, że musimy współpracować, nie ma innego sposobu, za dużo problemów spada na wychowawcę, gdy chcesz dobrze realizować program wychowawczy, musisz współpracować (W6).

Jako ważny cel współpracy wymieniano tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi dzieci i młodzieży, tworzenie właściwej atmosfery wychowawczej, bogacenie doświadczeń wychowanków, integrację ze środowiskiem lokalnym, kształtowanie kompetencji społecznych:

[...] udział naszych podopiecznych w konkursach, imprezach pozwala na budowanie pozytywnego obrazu siebie, pokonanie lęku i nieśmiałości (W7).

Efektem wspólnych działań jest bogacenie własnych kompetencji w zakresie pracy wychowawczej oraz w zakresie współpracy zespołowej. Na ten cel zwróciło uwagę dwóch wychowawców.

Sieć współpracy wychowawców specjalnych ośrodków wychowawczych

Sieć współpracy wychowawców obejmuje profesjonalistów, w tym nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych oraz pracujących w poradni psychologiczno-pedagogicznej, terapeutów prowadzących zajęcia specjalistyczne, kuratorów sądowych, policjantów. Znalezienie się w sieci podnosi efektywność działań opiekuńczo-wychowawczych, pozwala na szybki przepływ informacji, wymianę poglądów, doskonalenie zawodowe wychowawców. Analiza sieci współpracy pozwoliła na identyfikację sytuacji, gdy wychowawca jest zatrudniony również w szkole na stanowisku pedagoga, nauczyciela lub pełni funkcję kuratora sądowego oraz wykorzystuje kontakty oparte na przyjacielskich relacjach. Zdaniem badanych, sytuacje te pozwalają na szybszy przepływ informacji i lepsze zrozumienie problemów:

[...] to jest taki stały kontakt przez psychologa z poradni, który jest psychologiem w szkole, więc wtedy jeszcze łatwiej przebiega współpraca, wszystko jest jasne (W4).

[...] nasi wychowawcy są również kuratorami, to pozwala szybciej reagować, przeprowadzić rozmowę dyscyplinującą, nawiązać kontakt z sądem (P1).

Współpraca ze szkołami

Ten obszar działalności placówek dotyczy głównie szkół, do których uczęszczają wychowankowie obu ośrodków. Są to szkoły specjalne: podstawowe, gimnazja oraz zasadnicze szkoły zawodowe, w tym przysposabiające do pracy, oraz szkoły z oddziałami integracyjnymi.

Możliwość współdziałania najważniejszych środowisk życia i rozwoju dziecka ze szkołą, w omawianym przypadku instytucji zastępującej i wspierającej rodzinę, wynika z faktu dzielenia opieki i wychowania między opiekunów – wychowawców i inne osoby czy instytucje. W takim układzie największa rola przypada rodzinie²⁵, a w szczególnych przypadkach również opiekunom prawnym.

Współpraca ta jest realizowana poprzez udział nauczycieli i wychowawców w posiedzeniach rad pedagogicznych szkół i ośrodka, systematyczne utrzymywanie kontaktów indywidualnych i telefonicznych z wychowawcami klas i opiekunami praktyk, organizację imprez i uroczystości:

[...] zawsze omawiam sprawę wychowanki bezpośrednio z nauczycielem, nigdy telefonicznie, chyba że informuję o chorobie czy takich błahych sprawach [...] (W6);

[...] kontakt z nauczycielem jest szybki, gdy coś się dzieje, gdy dziewczyny nie ma w szkole [...] (W7);

[...] wiemy, jak funkcjonują nasze dziewczyny, czasem potrzebna jest interwencja w szkole, jadę, rozmawiam [...] (W9);

[...] poważne problemy omawiamy wspólnie z pedagogiem, psychologiem, na radzie pedagogicznej [...] (W1, W2, W3).

²⁵ G. Gajewska, *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Zielona Góra 2009, s. 196.

Treścią współpracy jest najczęściej wymiana informacji dotyczących funkcjonowania dziecka, jego potrzeb, dynamiki zmian rozwojowych, problemów wychowawczych, zachowań trudnych, sytuacji rodzinnej oraz stanu zdrowia. Wymiana spostrzeżeń i uwag ma na celu ustalenie właściwego postępowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym w stosunku do wychowanków, planowanie i realizację zaleceń dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wspieranie edukacyjne:

[...] wiele spraw ustaliśmy wspólnie z nauczycielami [...] te dzieciaki ciągle są narażone na jakieś trudne sytuacje, przeżywają, że nie mogą być w domu, że muszą dostosować się do naszych wymagań, to się wszystko szybko zmienia, o tym informujemy nauczycieli [...] (W2);

[...] szkoła to dla wielu wychowanków zło konieczne [...] wagarują, reagują agresją [...] wyklócają się [...] (W5);

[...] staramy się, żeby nie powielać tego, co robi szkoła, gdy tworzę „ipet”²⁶, sprawdzam, jakie zajęcia daje szkoła [...] (P2).

Należy dodać, że współpraca wychowawców i nauczycieli jest wyjątkową okazją udzielenia wsparcia nie tylko wychowankowi, ale i jego rodzinie, najczęściej rodzinie problemowej, modelowania zachowań w zakresie nawiązywania i podtrzymywania kontaktów ze szkołą, a przede wszystkim włączenia rodziców w działania na rzecz dziecka. Grażyna Gajewska podkreśla znaczenie działań pedagogów, psychologów i innych specjalistów, twierdząc, że szczególnie duże możliwości profesjonalnego wsparcia rodziny mają instytucje o dużym potencjale pedagogicznym²⁷. Z wypowiedzi wychowawców wynika, że rzadko mają okazję współpracy w układzie wychowawca – rodzic – nauczyciel. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

[...] współpracuję z kilkoma rodzicami, zachęcam do zainteresowania się sytuacją dziecka w szkole, ale to jest bardzo trudne, rodzice do nas jeszcze przychodzą, ale do szkoły już nie [...] (W4);

[...] nasi wychowankowie też odnoszą sukcesy, wygrywają konkursy, mają się czym pochwalić, [...] podkreślam to w rozmowie z rodzicami, ale mało kto się tym interesuje [...] (W9).

Z wywiadów prowadzonych z wychowawcami wynika, że współpraca ze szkołą układa się dobrze. Wychowawcy mogą czuć się partnerami nauczycieli w zakresie rozwiązywania złożonych problemów podopiecznych. Świadczą o tym takie wypowiedzi:

[...] mam zaufanie do nauczycieli, oni znają problemy naszych dziewczyn [...] (P2);

[...] razem możemy osiągnąć więcej, działamy wspólnie [...] (W3);

[...] znamy swoje możliwości i kompetencje [...] (W2);

²⁶ Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny.

²⁷ G. Gajewska, *Wsparcie...*, s. 196.

[...] czasem w rozmowach z wychowanką odwołuję się do zdania nauczyciela, zwłaszcza gdy jest dla niej kimś ważnym i gdy się z nim liczy [...] (W9);

[...] jestem otwarta na uwagi nauczyciela [...] moje uwagi [on] też traktuje profesjonalnie [...] (W7);

[...] współpracujemy już wiele lat, możemy na siebie liczyć [...] (W8);

[...] ja nie mam problemów z nauczycielami, skupiam się na zadaniu, na tym, co możemy wspólnie zrobić [...] w końcu musimy się dogadać [...] (W4).

Współpraca ze szkołami uzupełnia zasoby materialne placówek, stwarza okazję do współdziałania z podmiotami środowiska lokalnego np. poprzez wspólną organizację imprez, konkursów, wycieczek, letniego i zimowego wyciecznika. W ten sposób wychowankowie w ramach organizacji czasu wolnego mogą korzystać z obiektów sportowych należących do szkoły:

[...] staramy się zapewnić chłopakom różne zajęcia, głównie sportowe, korzystamy z boiska, sali gimnastycznej, a my mamy siłownię [...] (W3);

lub zajęć rozwijających zainteresowania i ukazujących mocne strony wychowanek

[...] czasem w ramach integracji zapraszałam dziewczynki ze szkoły do naszego ośrodka na zajęcia plastyczne [...] (W7).

Współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną

Współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną dotyczy głównie obszaru diagnozowania wychowanków, opiniowania i orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego. Innym rodzajem działalności wspólnej jest udział wychowawców w szkoleniach, warsztatach metodycznych, konsultacjach.

O współpracy, którą wychowawcy oceniają jako bardzo dobrą, świadczy pełne zrozumienie problemów dzieci i młodzieży, szybkie reagowanie na potrzeby zgłaszane przez ośrodek głównie w zakresie diagnozowania, a także możliwość konsultacji w kwestiach związanych z realizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W przypadku dzieci umieszczanych po raz pierwszy w placówkach często spotykamy się z sytuacją zaniedbania w zakresie rozpoznania i oceny funkcjonowania dziecka. Brak dokumentacji hamuje proces udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Szybkie działania poradni w zakresie diagnozowania są zatem niezbędne, gdyż umożliwiają podjęcie terapii i pomoc dziecku.

[...] bardzo szybko realizują dla chłopaków badania [...] (W1);

[...] znają naszych wychowanków i problemy, więc gdy jest taka potrzeba, to umawiają nas na badanie, szybko otrzymujemy opinię lub orzeczenie, [...] nigdy nie było problemów [...] (W7).

Współpraca z placówkami służby zdrowia

Współpraca z placówkami służby zdrowia stanowi bardzo ważny obszar działalności ośrodków. Nierzadko do placówki trafiają dzieci z problemami

zdrowotnymi, schorzeniami, które nie były leczone, zaburzeniami zachowania i emocji. W wielu przypadkach dopiero objęcie dziecka opieką instytucjonalną uruchamia proces diagnozy medycznej pozwalający na podjęcie leczenia oraz uzupełnienie dokumentacji medycznej. Organizacją współpracy z placówkami służby zdrowia na terenie obu ośrodków zajmuje się pielęgniarka wspierana przez pedagoga. Pozytywnie postrzeganym rozwiązaniem jest stały kontakt z lekarzem psychiatrą:

[...] psychiatra przychodzi do młodszych wychowanków [...] (P1);

[...] tutaj głównie działa nasza pielęgniarka z rodzicami lub opiekunami prawnymi [...] (W4);

[...] na wizytę u specjalisty nie czekamy długo, chyba że na miejsce w szpitalu [...] (W1);

[...] czasem współpracuję z lekarzem, gdy mój podopieczny jest w szpitalu, moja obecność jest wtedy konieczna, tym bardziej, że rodzice rzadko odwiedzają dziecko [...] (W2).

Podsumowanie

Jak wykazały badania, sieć współpracy wychowawców to grupa profesjonalistów o dużym potencjale pedagogicznym. Różnorodność i wielość problemów, z jakimi spotykają się wychowawcy specjalnych ośrodków wychowawczych, wyklucza działanie indywidualne i wymaga współpracy z różnymi podmiotami. Podejmowane przez wychowawców zadania, których celem jest rozwiązanie złożonych problemów dziecka, skłaniają do korzystania z wiedzy i umiejętności różnych osób, profesjonalistów. W zakresie form współpracy nie wykracza jednak poza tradycyjnie spotykane rozwiązania. Wychowawcy pozytywnie ocenili współpracę z przedstawicielami podmiotów środowiska lokalnego.

Bibliografia

- Badora S, Basiaga J., *O trudnych doświadczeniach podopiecznych zawodowych rodzin zastępczych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka” 2014, vol. 13, nr 4.
- Banasiak M., *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013.
- Basiaga J., *Współpraca pogotowi rodzinnych z poradniami*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, 8.
- Borzyszkowska H., *Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym. Z badań eksperymentalnych szkoły podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1971.
- Gajewska G., *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Zielona Góra 2009.

- Gajewska G., *Rodzinna opieka zastępcza. Z perspektywy województwa lubuskiego*, Zielona Góra 2009.
- Gumienny B., *Kompetencje społeczne niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka*, Rzeszów 2010.
- Lalak D., Pilch T., *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Dorczał R., *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, <http://www.npseo.pl/data/various/files/dorczał.pdf> [dostęp: 6.03.2017].
- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J. i in., *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Warszawa 2012.
- Kawula S., *Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku*, [w:] *Pedagogika społeczna dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2005.
- M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci*, Toruń 2000.
- Liszcz K., *Zawodowy rodzic zastępczy a nauczyciel*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w procesie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta, Olsztyn 2007.
- Nowy system doskonalenia nauczycieli. Sieci współpracy i samokształcenia*, MEN ORE, <https://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/131-nowy-system-doskonalenia-nauczycieli?download=3479:nowy-system-doskonalenia-nauczycieli-sieci-wspolpracy-i-samoksztafcenia> [dostęp: 29.03.2017].
- Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2014, poz. 811.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 roku w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. 2015, poz. 1872.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. 2015, poz. 1214.
- Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013.
- Smykowska D., *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Kraków 2008.
- Szafrańska A., *Współpraca nauczycieli i rodziców zastępczych w realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] *Tendencje i konteksty edukacyjno-rewalidacyjne. Wykładnia teoretyczna i empiryczna*, red. A. Stankowski, Ruzomberok 2012.

Cooperation Between Special Educational Centre and Selected Local Institutions

Summary

Partnership activities and mutual co-operation between education and care centres and local environment institutions, including educational establishments, is a necessity. What constitutes the basis of these activities are the provisions of educational law and objectives for which these institutions have been established. A special education centre is an institution that provides care and education for children and young people with special educational needs. It carries out tasks aimed at the comprehensive development of the child and preparation for adult life. The life situation of its charges as well as care and educational tasks undertaken by the institution constitute a particular challenge for the tutors in terms of cooperation with local environment institutions.

Keywords: special education centre, cooperation, special educational needs, assistance, cooperation network.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.14>

Elena KARPUSZENKO

Praca a readaptacja społeczna osadzonych

Słowa kluczowe: praca, osadzony, readaptacja społeczna.

Problem readaptacji społecznej osadzonych odbywających karę pozbawienia wolności nie jest problemem nowym, a rosnąca wykrywalność przestępstw i, co za tym idzie, zwiększająca się liczba skazanych powodują, że służba więzienna musi podwoić swoje wysiłki w kwestii resocjalizacji osób przebywających w zakładzie karnym i ich readaptacji społecznej. Więźniowie opuszczający zakłady po odbyciu kary zwykle nie stykają się z pozytywnym przyjęciem przez społeczeństwo i mimo woli tworzą grupy marginalizowane. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym funkcjonowanie społeczne są trudności z odnalezieniem się na rynku pracy.

Rola i znaczenie pracy

Celem oddziaływań penitencjarnych jest taka zmiana postaw i zachowań osadzonego, aby mógł funkcjonować w społeczeństwie zgodnie z powszechnymi normami i zasadami. Dlatego wychowawcy zarówno w zakładach karnych, jak i instytucjach resocjalizacyjnych dla nieletnich zajmują się oddziaływaniami resocjalizacyjnymi i readaptacyjnymi wobec podopiecznych, inaczej mówiąc, muszą wykonać cały zespół zabiegów gwarantujących optymalne ponowne przystosowanie społeczne¹.

Praca jest nieodłącznym elementem egzystencji człowieka we współczesnym społeczeństwie. Całe nasze otoczenie pozaprzyrodnicze jest wynikiem pracy rąk ludzkich. Do najczęściej stosowanych ujęć pracy należy definicja

¹ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000, s. 10.

określająca pracę jako „świadomą i celową działalność człowieka ukierunkowaną na przetwarzanie dóbr przyrody i przystosowanie jej do potrzeb człowieka. Jest procesem społecznym oraz jest czynnikiem rozwoju osobowości, a zarazem stanowi wartość moralną”².

Praca spełnia różne funkcje i pozwala realizować różne cele, niemniej jednak ma służyć ludziom. Osoby skazane muszą wyrobić w sobie nawyk pracy, który pozwoli im na dostosowanie się do wymogów stawianych przez społeczeństwo. W obecnych czasach praca wymaga stałego dokształcania (w myśl uczenia się w ciągu całego życia) i podążania za trendami technicznymi. Na rynku pracy istnieje zapotrzebowanie na pracowników wyspecjalizowanych, posiadających konkretne, często specjalistyczne umiejętności. Rozwój maszyn oraz technologii sprawia, że wymogi wykształcenia są coraz wyższe, co oznacza, że wcześniej nabyte doświadczenie i chęć pracy nie są wystarczające, istotną rolę w odnalezieniu się na rynku pracy odgrywają również zdobyta wiedza i nowe umiejętności³.

Badania dotyczące efektywności oddziaływań readaptacyjnych wobec skazanych nie są optymistyczne. Wciąż rośnie liczba skazanych recydywistów. Często są to osadzeni, którzy popełnili przestępstwo na tle ekonomicznym, jak na przykład kradzież. Wśród kobiet przebywających w Zakładzie Karnym w Lublińcu, wyrok za kradzież odbywa 31,6% osadzonych⁴. Jednostki przebywające w zakładach karnych są utrzymywane z budżetu państwa, czyli z podatków płaconych przez pracujących. Nie dziwi zatem negatywne nastawienie społeczeństwa wobec osadzonych.

Praca w zakładzie karnym ma do spełnienia różne funkcje. Służy nie tylko zarobkowi – ma przede wszystkim służyć jako sposób zmiany postawy osadzonego. Praca spełnia funkcję poprawczą i readaptacyjną, uczy i utrwala nowo nabyte przez osadzonych umiejętności. Wykonywanie różnych prac zarówno na rzecz zakładu, jak i zarobkowych ma na celu wykształcenie szacunku do pracy jako takiej i osób ją wykonujących oraz pokazanie innej drogi utrzymania się na wolności niż droga przestępcza. Zatrudnienie osadzonego daje szansę na poznanie życia zgodnego z prawem, a w efekcie możliwość poprawnego funkcjonowania w społeczeństwie⁵.

² A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 25.

³ P. Górski, *Czy naukowe zarządzanie sprzyja powstawaniu bezrobocia? Polskie głosy i doświadczenia z okresu międzywojennego*, [w:] *Praca a bezczynność zawodowa*, red. Z. Stachowski, Tyczyn 2004, s. 94–100; K. Nowak, *Status pojęcia pracy w teorii krytycznej i teorii ekonomii*, Poznań 2011, s. 177–178.

⁴ S. Badora, E. Karpuszenko, *Tożsamość przestępczyni. Raport z badań*, [w:] *Tożsamość grupowa dewiantów a ich społeczna reintegracja*, red. W. Ambroziak, A. Kieszkowska, Kraków 2012, s. 219.

⁵ J. Kwieciński, B. Waligóra, *Zatrudnienie w strategii readaptacji społecznej skazanych – na przykładzie Zakładu Karnego we Wronkach*, [w:] *Pomoc postpenitencjarna w kontekście działań resocjalizacyjnych*, red. B. Skafirniak, Kraków 2007, s. 234.

Poprzez zatrudnienie skazani uczą się ponadto dyscypliny, punktualności, sumienności w wykonywaniu swoich obowiązków, organizacji czasu pracy, a także utrwalają nawyk pracy. Oznacza to, że praca spełnia rolę edukacyjną, najczęściej kojarzoną z doskonaleniem zawodowym, kursami i szkoleniami oraz innymi działaniami mającymi na celu rozwój zawodowy⁶.

Kolejna funkcja pracy – funkcja zarobkowa – daje skazanym środki na zaspokojenie własnych potrzeb oraz – przede wszystkim – środki na spłatę zadłużeń, jak i pomoc rodzinie (co pozwala przynajmniej w niewielkim stopniu na zadośćuczynienie bliskim). Wykonywanie pracy podczas odbywania kary pozbawienia wolności ma również korzyści dla funkcjonowania skazanego na terenie jednostki, m.in. niweluje nudę, powoduje, że czas płynie szybciej, daje skazanym równowagę psychiczną, skazany czuje się potrzebny i lepiej oceniany przez kadre. Zatrudnienie osadzonych sprzyja neutralizacji procesu prizonizacji, a poprzez zagospodarowanie czasu zapobiega zachowaniom agresywnym. Kształtowanie tożsamości to kolejna funkcja pracy, a co za tym idzie – przekaz wartości jednostki dla społeczeństwa⁷.

Trzeba podkreślić również to, że nie każdy osadzony może pracować. Większość z nich nie kwalifikuje się do pracy – z powodu braku kompetencji, wysokiego ryzyka ucieczki, możliwości wykorzystania wyjścia związanego z pracą do własnych niecznych celów – lub po prostu nie wyraża na to zgody. Odbywanie kary pozbawienia wolności jest ukierunkowane na humanitaryzm i dobrowolność. Nie można zatem nikogo zmuszać do pracy, chyba że wyrok sądu mówi inaczej. Drugim powodem tego, że wiele osadzonych nie ma możliwości wykonywania pracy, jest zamknięcie przyzakładowych zakładów pracy. Pozostały już nieliczne jednostki, które dają miejsce pracy swoim osadzonym (obecnie istnieje pięć takich zakładów – w Gdańsku, Czarnym, Rzeszowie, Warszawie i Wołowie)⁸. Kolejnym powodem ograniczenia zatrudnienia wśród skazanych są uwarunkowania rynku pracy, niechęć przedsiębiorców do zatrudniania więźniów i wysokie koszty pilnowania podczas pracy osadzonych. Warto pamiętać, że nie każdy skazany wykonuje odpłatne prace. Prace wykonywane na rzecz zakładu przeważnie są wykonywane nieodpłatnie, ale wiążą się z tym dodatkowe przywileje.

Warto tutaj przedstawić dotychczas prowadzone badania dotyczące zatrudniania odbywających karę pozbawienia wolności. Przykładowo, na terenie Poznania w badaniu wzięto pod uwagę 540 osadzonych, co stanowiło 40% wszystkich osadzonych zatrudnionych w okręgu poznańskim. Osadzonych charakteryzował szeroki wachlarz wiekowy – byli w wieku od 17 do 46+. Zwrócono uwagę na to, że władze zakładów karnych przywiązują dużą wagę do zatrudnienia

⁶ S.M. Kwiatkowski, *Problemy rynku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 219–220.

⁷ A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012, s. 340.

⁸ <http://sw.gov.pl/strona/przywiezienie-zaklady-pracy> [dostęp: 8.01.2017].

skazanych (po uprawomocnieniu wyroku). Potwierdza to wniosek, że zatrudnienie powinno stanowić jedno z podstawowych zadań resocjalizacji⁹.

W 2012 r. w Okręgowym Inspektoracie Służby Więziennej w Gdańsku, nadzorującym i koordynującym działalność pięciu zakładów karnych i aresztów śledczych, dla ponad 100 podmiotów pracowało nieodpłatnie 970 więźniów. W sumie blisko 405 tys. godzin, o wartości wycenionej na 3,6 mln zł. Przed wysłaniem do pracy nierzadko trzeba więźnia zaktywizować, wytworzyć motywację do aktywności zawodowej. To praca daje osadzonemu poczucie, że jest potrzebny, może wykorzystywać swoje umiejętności i/lub zdobywać nowe¹⁰.

Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej w Opolu dysponuje 4795 miejscami. Osadzeni z tego okręgu świadczą prace odpłatne i nieodpłatne. W formie odpłatnej zatrudnieni są w przywieziennych zakładach pracy, czyli w Przedsiębiorstwie Przemysłu Obuwniczego, które znajduje się przy Zakładzie Karnym w Strzelcach Opolskich. Osadzeni zatrudniani są również przy pracach modernizacyjnych związanych z rozbudową jednostek penitencjarnych (44 skazanych), w produkcji nakładczej przy montowaniu oświetlenia (12 osób, co stanowiło 10% w skali kraju pracujących w tej formie zatrudnienia). Przywiezienni kontrahenci chętnie zatrudniali osadzonych głównie do prac budowlanych, lecz w 2011 r. liczba podmiotów zatrudniających osadzonych spadła z 39 do 23, a liczba zatrudnionych z 298 do 144. Na podstawie umowy o pracę z okręgu opolskiego zatrudnionych było 5 osadzonych. Przez osadzonych traktowane jest to jako wyróżnienie, gdyż skazany może pracować na samodzielnym stanowisku pracy i nabywa prawa pracownicze, m.in. do urlopu. Przy produkcji mebli na umowę o dzieło pracowało 8 osadzonych. W okręgu opolskim znaczna liczba osadzonych świadczyła również nieodpłatne prace, m.in. na cele charytatywne – 25 osób, na rzecz jednostek penitencjarnych – 466 osób, przy pracach publicznych – 150 osób. Z okręgu opolskiego aż 1718 osadzonych uzyskało pracę, z czego 1049 odpłatnie i 669 nieodpłatnie¹¹.

Praca jako środek resocjalizacji

Oddziaływania penitencjarne to szereg działań, starannie zaplanowanych, podporządkowanych osiągnięciu określonych celów. Tym celem jest przede wszystkim ponowna socjalizacja i spowodowanie, by skazany funkcjonował w społeczeństwie zgodnie z uznawanymi normami społeczno-prawnymi. Należy przy tym pamiętać, że osadzonego nie można zmusić do udziału w jakichkol-

⁹ P. Stępiak, *O ogólnych niektórych problemach kryminologii i znaczeniu paradygmatu humanistycznego*, „Archiwum Kryminologii” 2009, t. 31, s. 61–72.

¹⁰ R. Witkowski, *Na przykładzie Gdańska*, „Forum Penitencjarne” 2013, nr 179, s. 12–13.

¹¹ L. Czereba, *Praca skazanych w zakładach karnych okręgu opolskiego*, [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna – bariery i możliwości*, red. I. Murdecka, M. Snopek, Opole 2013, s. 243–245.

wiek zajęciach, musi on wyrazić na to zgodę. W ramach oddziaływań penitencjarnych stosuje się oddziaływania mające na celu przewyciężenie nudy, budowanie nowej tożsamości i ułatwiające późniejszą readaptację społeczną¹².

Jednym z ważniejszych oddziaływań stosowanych wobec osadzonych powinno być ich przygotowanie zawodowe, możliwość podjęcia zatrudnienia, ponieważ znaczna część osadzonych przed skazaniem albo pracowała dorywczo, albo nie pracowała wcale, albo popełnianie przestępstw traktowała jako swoją „pracę zarobkową”. Działanie i specyfika zakładów karnych, ale także predyspozycje i osobowość skazanych nie zawsze dają możliwość zatrudnienia. Zgodnie ze statystykami Służby Więziennej tylko około $\frac{1}{3}$ skazanych ma szansę pracować¹³.

Jak pokazują dane statystyczne, skazani i ukarani zatrudnieni nieodpłatnie, wykonujący m.i. prace publiczne, to 2373 osoby, z kolei przy pracach na cele charytatywne pracowało 649 osób. Współczynnik powszechności zatrudnienia skazanych i ukaranych w grudniu 2015 r. wyniósł 36,1%. Ogółem na koniec owego roku było zatrudnionych 24 182 osadzonych, a ogólna liczba wszystkich osadzonych w 2015 r. wyniosła 70 836 osób¹⁴. Oznacza to, że prawie $\frac{2}{3}$ osadzonych nie może podjąć pracy, przebywając w zakładzie karnym.

Praca ma na celu wykształcenie zachowań prospołecznych, niezbędnych do pozytywnej readaptacji społecznej osadzonych. Skazani to często osoby bez kwalifikacji, niemające wykształconych nawyków pracy, często niezdające sobie sprawy z obowiązków związanych z podjęciem pracy. W przypadku nieletnich to nierzadko młodzież niepotrafiąca wykonać podstawowych czynności porządkowych, jak np. pranie czy prasowanie. Osoby, których wcześniejsza aktywność polegała na oglądaniu telewizji, surfowaniu po Internecie czy przyjmowała postać działalności przestępczej, mogą przez pracę nauczyć się punktualności, sumienności oraz elementarnego szacunku do pracy¹⁵. Nic tak bowiem nie uczy, jak własnoręczne wykonanie ciężkich prac, zobaczenie, ile wysiłku i trudu trzeba włożyć nawet w wykonywanie codziennych czynności. Ważne jest także uświadamianie, że żadna praca nie hańbi i że każdą pracę musi ktoś wykonać.

Wspomnieć należy również, że podczas wykonywania pracy kształtują się umiejętności interpersonalne oraz kompetencje społeczne, takie jak: „zasady

¹² S. Przybyliński, *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Kraków 2005, s. 114; *Ustawa Kodeks karny wykonawczy*, z dnia 6 czerwca 1997 r., Dz.U., nr 90, poz. 557, art. 67, § 3.

¹³ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych, Dz.U. 2003, nr 151 poz. 1469; T. Bulenda, R. Musidłowski, *Postępowanie z więźniami w latach 1989–2002*, Warszawa 2003, s. 30.

¹⁴ http://sw.gov.pl/Data/Files/001c169lidz/2015_grudzien_statystyka_biezaca.pdf [dostęp: 1.05.2016].

¹⁵ A. Łupińska, *Kto zatrudni więźnia?*, „Forum Penitencjarne” 2015, nr 210, s. 8; M.R. Kalaman, *Oddziaływania penitencjarne w zakładach karnych*, [w:] *Profilaktyka, opieka, wychowanie, resocjalizacja – wybrane aspekty*, red. K. Socha-Kołodziej, B. Zajęcka, Częstochowa 2005, s. 119–122.

współzycia społecznego (np. nakazy i zakazy dotyczące właściwego zachowywania się w stosunku do przełożonych, kolegów, podwładnych), publicznego wyrażania myśli i sądów, tworzenia ocen społecznych, wymiany informacji i sprawnego porozumiewania się, negocjacji, budowania relacji i współpracy w ramach zespołu, planowania i organizowania działań grupy, kierowania zespołem oraz rozwiązywania konfliktów, kontrolowania własnych zachowań i zachowań innych osób oraz rejestracji i regulowania zachodzących zmian w zespole¹⁶.

Podjęcie pracy związane jest z pokonywaniem takich ograniczeń, co z kolei prowadzi do tego, że człowiek będzie w stanie pokonać własne słabości oraz ukształtować własne strategie radzenia z trudnościami i stresem. Wykonywanie pracy ma również walor terapeutyczny, szczególnie w przypadkach dysfunkcji osobowości. Niewątpliwie praca w procesie resocjalizacji przyczynia się do formowania w osadzonym społecznie pożądanego postaw. Osoba pracująca nie tylko uczy się pracy zespołowej, ale zaczyna zauważać potrzebę i użyteczność swoich działań. Praca wymaga również dostosowania się do pewnych wymogów oraz postępowania zgodnie z ustalonymi prawami i zasadami¹⁷.

Kontakt z osobami potrzebującymi pomocy daje skazanym możliwość odnalezienia swojego miejsca, dlatego praca wolontariacka jest bardzo ceniona w procesie resocjalizacji. Wolontariat można uznać za formę rehabilitacji społecznej skazanego. Jest to swoiste odkupienie winy i naprawa wyrządzonej krzywdy, ale również budowanie nowego ja, otwartego na potrzeby drugiego człowieka. Wolontariat jest środkiem wolnościowym, daje kontakt ze światem zewnętrznym, co przyczynia się do poprawy wizerunku osadzonego w społeczeństwie. Działania te z założenia są bezpłatne i powinny być bezinteresowne. Wyrabia to wrażliwość na potrzebę pomagania innym oraz uczy tolerancji. Dzięki wolontariatowi osoby osadzone mogą poczuć się potrzebne oraz wartościowe, co daje im mobilizację do zmiany siebie oraz otwiera ich na nowe doświadczenia, a zdobyta w ten sposób wiedza pozwoli na lepsze funkcjonowanie w życiu codziennym, zarówno w zakładzie karnym, jak i po jego opuszczeniu¹⁸. W Polsce organizowanie wolontariatu wśród odbywających karę pozbawienia wolności cieszy się popularnością i jest wykorzystywane w wielu zakładach na terenie kraju. Należy zaznaczyć, że polska służba więzienna zdobyła niezwykle cenne wyróżnienie – Srebrną Wagę – właśnie za wykorzystywanie wolontariatu jako formy resocjalizacji skazanych.

¹⁶ D. Sarzała, *Znaczenie pracy w resocjalizacji penitencjarnej więźniów*, [w:] *Eksplikatywne ujęcie procesu resocjalizacji, horyzonty pedagogiczne*, red. E. Łuczak, S. Przybyliński, Olsztyn 2014, s. 98.

¹⁷ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006, s. 52–54; D. Sarzała, dz. cyt., s. 99.

¹⁸ J. Grabias, *Wolontariat – praca społeczna alternatywą dla kary pozbawienia wolności*, [w:] *Optymalizacja oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i niektórych krajach europejskich*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2006, s. 209–212.

Przygotowanie skazanych do pracy

Osoby przebywające w zakładzie karnym podlegają kodeksowi karnemu wykonawczemu, który reguluje pobyt osadzonych w zakładach. Kodeks karny wykonawczy odnosi się również do pracy i zatrudnienia, a w stosunku do pracujących, w zakresie nieuregulowanym w kodeksie karnym wykonawczym, stosuje się przepisy prawa pracy¹⁹. W stosunku do skazanych, zatrudnionych na podstawie skierowania do pracy, stosuje się przepisy czasu pracy oraz bezpieczeństwa i higieny pracy²⁰. Oprócz wspomnianych kodeksów trzeba również wymienić kodeks cywilny oraz ustawę emerytalną.

Wspomnieć należy, że osadzony, podczas odbywania kary pozbawienia wolności, ma obowiązek wykonywania pracy, o ile przepisy nie zwalniają go z tej czynności. Odnosi się to przede wszystkim do wykonywania prac porządkowych na terenie zakładu karnego, w którym przebywa skazany. Zwolnieni z pracy są jedynie osadzeni skazani za przestępstwa popełnione z motywacji politycznej, religijnej lub przekonań ideowych. Przy zatrudnieniu pod uwagę bierze się predyspozycje osadzonego, jego zainteresowania, posiadane kwalifikacje zawodowe oraz opinię lekarza w sprawie zdolności do podjęcia pracy. Skazanego zatrudnia się na podstawie skierowania do pracy bądź też skazany, za zgodą dyrektora jednostki penitencjarnej, może podjąć pracę zarobkową na podstawie umowy o pracę, umowy zlecenia, umowy o dzieło lub na podstawie innej umowy prawnej. Zakład karny kieruje się określonymi zasadami, dobierając osadzonych do zatrudnienia. Przede wszystkim pierwszeństwo mają osadzeni z sądowymi zobowiązaniami, np. mają obowiązek świadczeń alimentacyjnych, obowiązek zapłaty odszkodowania, oraz ci, którzy znajdują się w szczególnie trudnej sytuacji materialnej, osobistej lub rodzinnej²¹.

Zakłady karne starają się przynajmniej w pewnym stopniu zabezpieczyć pracę osadzonym, odbywającym karę w systemie programowanego oddziaływania, który ma na celu zapewnienie skazanym pozytywnej readaptacji społecznej²². W celu sprawniejszego zatrudnienia oraz ustalenia szczegółowych zasad Minister Sprawiedliwości wydał rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad zatrudniania skazanych, dzięki czemu jednostki penitencjarne uzyskały szczegółowe informacje dotyczące zatrudniania skazanych. Rozporządzenie określa wysokość wynagrodzenia dla skazanych pracujących przy pracach porządkowych i pomocniczych, wykonywanych na rzecz jednostek służby więziennej. Wynagrodzenie obliczane jest na podstawie minimalnego wynagrodzenia krajowego. Jednak nie wszyscy osadzeni wykonujący prace na rzecz jednostki dostają za nią

¹⁹ Ustawa *Kodeks karny wykonawczy*..., art. 121, § 8.

²⁰ Tamże, art. 121, § 9.

²¹ Tamże, art. 116, § 4; art. 121, § 9; art. 122, § 2.

²² W. Rodakiewicz, *Wykonywanie kary pozbawienia wolności w systemie programowego oddziaływania*, [w:] *Nowa kodyfikacja prawa karnego*, red. L. Bogunia, Wrocław 2000, s. 266.

wynagrodzenie²³. Za prace porządkowe i pomocnicze nieprzekraczające 90 godzin miesięcznie wynagrodzenie skazanemu nie przysługuje²⁴. Skazany ponadto może uzyskać zgodę na wykonywanie nieodpłatnej pracy na rzecz organów publicznych, cele charytatywne, jak i w celu przyuczenia do zawodu. Okres nieodpłatnej pracy w przywieziennych zakładach pracy nie może przekroczyć jednego miesiąca. Za prace wykonywane nieodpłatnie skazanemu mogą zostać przyznane nagrody²⁵.

Przed przystąpieniem do pracy osadzony przechodzi obowiązkowe szkolenie z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy. W momencie podpisania przez osadzonego umowy staje się on w świetle prawa podmiotem świadczącym pracę, z zastrzeżeniem, że jest to osoba odbywająca karę pozbawienia wolności²⁶. Jedynie osadzeni skazani na karę dożywotniego pozbawienia wolności, odbywający ją w zakładzie typu zamkniętego, mogą świadczyć pracę wyłączenie na terenie zakładu karnego²⁷. Zatrudnienie w oparciu o umowę o pracę jest dobrowolną formą świadczenia pracy, gdyż nie można zmusić osadzonego do pracy, mimo iż ciąży na nim taki obowiązek, dlatego jedyną możliwością egzekwowania pracy jest skierowanie do pracy.

Osadzony zatrudniony na podstawie umowy o pracę nabywa prawo do urlopu wypoczynkowego. Zgodnie z rozporządzeniem, urlopu udziela pracodawca. Skazany ma obowiązek poinformowania pracodawcy o chęci wykorzystania urlopu na 14 dni przed jego planowanym rozpoczęciem. W razie niewykorzystania przysługującego urlopu wypoczynkowego pracodawca zobowiązany jest przekazać ekwiwalent pieniężny do zakładu karnego. Prawa do urlopu wypoczynkowego nie można się zrzec. Oprócz umowy o pracę osadzony może być również zatrudniony w oparciu o umowę zlecenie, umowę o dzieło lub na innej podstawie prawnej. Można też spotkać się z określeniem umowy o pracę nakładczą. Osoba wykonująca pracę nakładczą w świetle prawa nie jest pracownikiem, ale pozostaje w stosunku pracy²⁸.

Dane statystyczne Centralnego Zarządu Służby Więziennej jednoznacznie wskazują, że zatrudnianie skazanych na podstawie umowy o pracę jest znikome (łącznie jest zatrudnionych 10 024 skazanych). Ogólna liczba więźniów będących w stosunku pracy, zatrudnionych na podstawie umowy o pracę, to około 0,03%. Nieco inaczej wygląda zatrudnianie osadzonych na podstawie umowy zlecenia czy umowy o dzieło. Najliczniejszą grupę stanowią osadzeni wykonu-

²³ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie szczegółowych zasad zatrudniania skazanych z dnia 9 lutego 2004 r., Dz.U., nr 27, poz. 242.

²⁴ Ustawa Kodeks karny wykonawczy..., art. 123a, § 1.

²⁵ Tamże, art. 123a, § 2, 3, 4.

²⁶ Z. Kubot, *Szczególne formy zatrudniania i samozatrudnienie*, [w:] *Szczególne formy zatrudniania*, red. Z. Kubot, Wrocław 2000, s. 9.

²⁷ Ustawa Kodeks karny wykonawczy..., art. 121, § 10.

²⁸ T. Zieliński, *Umowa o zatrudnienie w aspekcie rekodyfikacji prawa pracy*, [w:] *Szczególne formy zatrudnienia...*, s. 57.

jący prace porządkowe i pomocnicze o charakterze administracyjno-gospodarczym. Najczęściej są to prace na terenie zakładu związane z utrzymaniem czystości i porządku. Zatrudnieni przy tych pracach nie otrzymują wynagrodzenia. Z ogółu zatrudnionych mniej więcej co piąty jest zatrudniony u kontrahentów pozawięziennych, np. są to urzędy miasta czy gminy, zatrudniające osadzonych do prac porządkowych, oraz okoliczne firmy produkcyjne dające zatrudnienie odbywającym karę pozbawienia wolności. Należy podkreślić, że przedsiębiorca zatrudniający osobę pozbawioną wolności otrzymuje ryczałt w wysokości 20% wartości wynagrodzeń przysługujących zatrudnionym, a jeśli spełni wymogi, może starać się o dotację lub pożyczkę²⁹.

Wyżej przedstawione udogodnienia i ulgi dla pracodawców zatrudniających osadzonych jednak nie przyczyniają się do powstawania nowych miejsc pracy dla osób pozbawionych wolności. Pracodawcy obawiają się zatrudnić osoby z wyrokiem, a tym bardziej wysokim. Dlatego skazanych na dożywotnie pozbawienie wolności zatrudnia się tylko na terenie zakładu karnego, natomiast osoby szczególnie niebezpieczne oraz osoby skazane za przestępczość w grupach zorganizowanych mogą wykonywać pracę jedynie na terenie oddziału, na którym zostali umieszczeni³⁰. Pozostali osadzeni przebywający w zakładzie karnym typu zamkniętego mogą wykonywać pracę poza terenem zakładu wyłącznie w systemie pełnego konwojowania, co niestety również stanowi znaczne utrudnienie, jeśli chodzi o zatrudnianie osadzonych. Skazani przebywający w zakładach typu półotwartego mogą wykonywać pracę w systemie zmniejszonego konwojowania lub bez konwojowania. W zakładach typu otwartego skazanych zatrudnia się przede wszystkim poza teren zakładu, bez konwojowania³¹.

Podejmowanie pracy przez osadzonych poza terenem zakładu niesie ze sobą także zagrożenia, takie jak kontakt z osobami ze światka przestępczego, kontakt ze środkami odurzającymi czy psychoaktywnymi, może pojawić się zagrożenie przemytu substancji czy przedmiotów zabronionych na teren zakładu. Aby uniknąć takich sytuacji, osoby kierowane do prac poza teren są starannie kontrolowane przed wyjściem do pracy i po powrocie. Nieprzestrzeganie ustalonych zasad może skutkować utraceniem zgody na zatrudnienie oraz przeniesieniem do jednostki o ostrzejszym rygorze. Kolejnym problemem – pojawiającym się przy zatrudnianiu osadzonych poza terenem jednostki – jest możliwość ucieczki. W celu uniknięcia takich przypadków stosuje się system konwojowania. Z danych statystycznych Centralnego Zarządu Służby Więziennej wynika, że w roku

²⁹ <http://www.sw.gov.pl/Data/Files/001c169lidz/rok-2015.pdf> [dostęp: 29.07.2016]; Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie Funduszu Aktywizacji Zawodowej Skazanych i Rozwoju Przywzięziennych Zakładów Pracy z dnia 27 stycznia 2012 r., Dz.U., nr 123, poz. 103.

³⁰ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie sposobów ochrony, obrony i zapewnienia bezpieczeństwa zakładów karnych i aresztów śledczych z dnia 17 maja 2001 r., Dz.U., nr 56, poz. 590.

³¹ Ustawa Kodeks karny wykonawczy..., art. 90 pkt 2; art. 92, pkt 2.

2014 odnotowano 244 przypadki ucieczki z miejsca zatrudnienia, w roku 2015 takich przypadków było 179. Jednocześnie ucieczek z terenu zakładu w roku 2015 było zaledwie 6³².

Warto wspomnieć, że jednostki penitencjarne mogą uzyskać dofinansowanie na działalność prowadzoną na terenie zakładu karnego. Poza tym przywiezione zakłady są zwolnione m.in. z podatku dochodowego od osób prawnych czy opłat za użytkowanie terenu, który należy do skarbu państwa³³. Za wykonaną pracę osadzonemu przysługuje wynagrodzenie. Zgodnie z przepisami wynagrodzenie nie może być niższe od minimalnego wynagrodzenia (1850 zł brutto)³⁴. Kwota minimalnego wynagrodzenia jest naliczana za pełny wymiar czasu pracy, natomiast mniejszy wymiar czasu pracy jest rozliczany proporcjonalnie. Z wynagrodzenia przypadającego skazanemu 10% zostaje przekazane na Fundusz Pomocy Pokrzywdzonym czy Fundusz Pomocy Postpenitencjarnej, który m.in. zajmuje się pomocą osobom pokrzywdzonym przestępstwem oraz ich rodzinom, jak i osadzonym, opuszczającym zakład karny po odbyciu kary i potrzebującym pomocy postpenitencjarnej. Natomiast kolejne 25% wynagrodzenia przypadającego osadzonemu zostaje pobrane na rzecz Funduszu Aktywizacji Zawodowej Skazanych oraz Rozwoju Zakładów Pracy³⁵.

Jeśli chodzi o osadzonych wykonujących nieodpłatne prace, to mogą im zostać przyznane nagrody, np.: zezwolenie na dodatkowe lub dłuższe widzenie, zatarcie wszystkich lub niektórych kar dyscyplinarnych, zezwolenie na opuszczenie zakładu karnego bez dozoru, na okres nieprzekraczający jednorazowo 14 dni, zezwolenie na otrzymanie dodatkowej paczki żywnościowej³⁶.

Podsumowanie

Przedstawione prawa i rozporządzenia dają szeroki wachlarz możliwości w zakresie zatrudniania osadzonych, jednak tylko niewielka część podejmuje takie działania. Wydaje się, że osadzonych może zniechęcać fakt potrącen z wynagrodzenia za wykonaną pracę, jak i niewyrobiony nawyk pracy. W niektórych przypadkach po prostu osoba nie kwalifikuje się do pracy ze względu na stwarzane zagrożenie. Należy jednak podkreślić, że coraz więcej osadzonych chciałoby uzyskać zatrudnienie, chociażby dlatego, że pozwala na uniknięcie nudy. Dalej pozostaje jednak problem zatrudniania byłych skazanych. Pracodawca,

³² <http://www.sw.gov.pl/Data/Files/001c169lidz/rok-2015.pdf> [dostęp: 29.02.2016].

³³ Ustawa o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności z dnia 28 sierpnia 1988 r., Dz.U. 1997, nr 123, poz. 777.

³⁴ Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie wysokości minimalnego wynagrodzenia za pracę w 2016 r. z dnia 11 września 2015 r., Dz.U. 2015, poz. 1385.

³⁵ Ustawa Kodeks Karny Wykonawczy..., art. 123, § 2, art. 125, § 1.

³⁶ Tamże, art. 123a, § 4, art. 138.

wybierając pomiędzy pracownikiem obciążonym wyrokiem i pracownikiem bez takiego bagażu, najczęściej wybiera pracownika niekaranego.

Bibliografia

- Badora S., Karpuszenko E., *Tożsamość przestępczyń. Raport z badań*, [w:] *Tożsamość grupowa dewiantów a ich społeczna reintegracja*, red. W. Ambroziak, A. Kieszkowska, Kraków 2012.
- Bogaj A., *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007.
- Bulenda T., Musidłowski R., *Postępowanie z więźniami w latach 1989–2002*, Warszawa 2003.
- Czereba L., *Praca skazanych w zakładach karnych okręgu opolskiego*, [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna – bariery i możliwości*, red. I. Murdecka, M. Snopek, Opole 2013.
- Grabias J., *Wolontariat – praca społeczna alternatywą dla kary pobawienia wolności*, [w:] *Optymalizacja oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i niektórych krajach europejskich*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2006.
- Górski P., *Czy naukowe zarządzanie sprzyja powstawaniu bezrobocia? Polskie głosy i doświadczenia z okresu międzywojennego*, [w:] *Praca a bezczynność zawodowa*, red. Z. Stachowski, Tyczyn 2004.
- Jaworska A., *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012.
- Kalamán M. R., *Oddziaływania penitencjarne w zakładach karnych*, [w:] *Profilaktyka, opieka, wychowanie, resocjalizacja – wybrane aspekty*, red. K. Socha-Kołodziej, B. Zajęcka, Częstochowa 2005.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.
- Kubot Z., *Szczególne formy zatrudniania i samozatrudnienie*, [w:] *Szczególne formy zatrudniania*, red. Z. Kubot, Wrocław 2000.
- Kwiatkowski S.M., *Problemy rynku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007.
- Kwieciński J., Waligóra B., *Zatrudnienie w strategii readaptacji społecznej skazanych – na przykładzie Zakładu Karnego we Wronkach*, [w:] *Pomoc post-penitencjarna w kontekście działań resocjalizacyjnych*, red. B. Skafirniak, Kraków 2007.
- Łupińska A., *Kto zatrudni więźnia?*, „Forum Penitencjarne” 2015, nr 210.
- Nowak K., *Status pojęcia pracy w teorii krytycznej i teorii ekonomii*, Poznań 2011.
- Przybyliński S., *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Kraków 2005.
- Pstrąg D., *Obawy skazanych związane z readaptacją do życia na wolności*, [w:] *Zagadnienia readaptacji skazanych*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2009.

- Pytko L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.
- Rodakiewicz W., *Wykonywanie kary pozbawienia wolności w systemie programowanego oddziaływania*, [w:] *Nowa kodyfikacja prawa karnego*, red. L. Bogunia, t. 6, Wrocław 2000.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie Funduszu Aktywizacji Zawodowej Skazanych i Rozwoju Przywieziennych Zakładów Pracy z dnia 27 stycznia 2012 r., Dz.U., nr 123, poz. 103.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie sposobów ochrony, obrony i zapewnienia bezpieczeństwa zakładów karnych i aresztów śledczych z dnia 17 maja 2001 r., Dz.U., nr 56, poz. 590.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie szczegółowych zasad zatrudniania skazanych z dnia 9 lutego 2004 r., Dz.U., nr 27, poz. 242.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych, Dz.U., nr 151, poz. 1469.
- Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie wysokości minimalnego wynagrodzenia za pracę w 2016 r. z dnia 11 września 2015 r., Dz.U., poz. 1385.
- Sarzała D., *Znaczenie pracy w resocjalizacji penitencjarnej więźniów*, [w:] *Eksplikatywne ujęcie procesu resocjalizacji, horyzonty pedagogiczne*, red. E. Łuczak, S. Przybyliński, Olsztyn 2014.
- Stępiak P., *O ogólnych niektórych problemach kryminologii i znaczeniu paradygmatu humanistycznego*, „Archiwum Kryminologii” 2009, t. 31.
- Sztuka J., *Innowacje w resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Konteksty resocjalizacji i readaptacji społecznej*, red. J. Kusztal, K. Kmieciak-Jusięga, Kraków 2014.
- Ustawa Kodeks karny wykonawczy z dnia 6 czerwca 1997, Dz.U., nr 90, poz. 557.
- Ustawa o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności z dnia 28 sierpnia 1988 r., Dz.U. 1997, nr 123, poz. 777.
- Witkowski R., *Na przykładzie Gdańska*, „Forum Penitencjarne” 2013, nr 179.
- Zieliński T., *Umowa o zatrudnienie w aspekcie rekodyfikacji prawa pracy*, [w:] *Szczególne formy zatrudnienia*, red. Z. Kubot, Wrocław 2000.

Źródła internetowe

- http://sw.gov.pl/Data/Files/001c169lidz/2015_grudzien_statystyka_biezaca.pdf
[dostęp: 1.05.2016].
- <http://sw.gov.pl/strona/przywiezienne-zaklady-pracy> [dostęp: 8.01.2017].

The influence of work on social readaptation of prisoners

Summary

Work is one of the most important values in our society, determines good functioning in society and represents the source of livelihood. For people who are detained in penal institutions, work is also a factor that stimulates their social readaptation and helps prevent from their returning to criminal life. With the specific needs of the labour market, good professional opportunities should be ensured for the prisoners after they leave the penal institutions, with particular focus on juvenile delinquents. It seems that the forms of professional activation of prisoners should include vocational counselling and opportunities for vocational training, already during the period of imprisonment.

Keywords: work, prisoner, social readaptation.

CZEŚĆ III

HISTORIA EDUKACJI

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.15>

Romuald GRZYBOWSKI

**Pomiędzy konfliktem a współdziałaniem.
O trudnych relacjach rodziny i szkoły w latach
PRL-u i ich odzwierciedleniu w postawach
i przekonaniach młodzieży polskiej z dekady lat 80.
XX wieku**

Słowa kluczowe: szkoła, rodzina, socjalizacja, wychowanie, władze komunistyczne, Polska Ludowa.

Nie od dziś wiadomo, że zagadnienie współpracy rodziców i nauczycieli (rodziny i szkoły) ma zasadnicze znaczenie dla procesu socjalizacji dzieci i młodzieży. Harmonijne współdziałanie rodziców i nauczycieli stwarza optymalne warunki do tego, by sytuacja wychowawcza uczniów sprzyjała ich niezaburzonemu rozwojowi. Należy dodać, że pod pojęciem sytuacji wychowawczej należy widzieć „układy rzeczy, ludzi oraz zadań związanych jednością miejsca i czasu, organizowane w celu zrealizowania założonego projektu osobowości wychowanka przez wychowawcę – reżysera tych sytuacji”¹. W prawidłowo zorganizowanym procesie socjalizacji dzieci i młodzieży sytuacje wychowawcze aranżowane przez nauczycieli, a także sytuacje będące częścią bytności ucznia w „teatrze życia szkolnego” oraz sytuacje aranżowane przez rodziców (w tym sytuacje tworzące się w codziennym rytmie życia rodziny) powiązane – jak chce Antonina Gurycka – jednością czasu, powinny zmierzać ku wspólnym celom wychowania, wywiedzionym z akceptowanego przez społeczeństwo i państwo ideału wychowania. Badania nad funkcjonowaniem rodziny i szkoły oraz innych instytucji powołanych do oddziaływania na dzieci i młodzież w Polsce po 1945 roku ujawniają, że tak jednak nie było.

¹ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowania*, Warszawa 1979, s. 192.

Pedagodzy i psychologowie, odnosząc się do przebiegu socjalizacji młodego pokolenia, potwierdzają, że jednym z najważniejszych warunków skuteczności wychowania jest integracja wpływów wychowawczych rodziny i szkoły². Innymi słowy, proces wychowania realizowany na terenie szkoły i wychowanie rodzinne, urzeczywistniane poprzez kolejne sytuacje wychowawcze, winny wspierać się wzajemnie i prowadzić wychowanka (ucznia – dziecko) ku wspólnie aprobowanym celom i wartościom. Skuteczne wychowanie wymaga bowiem – jak podkreśla A. Gurycka – „zestrojenia wysiłków wszystkich sił społecznych na rzecz kształcenia ludzi zintegrowanych, nie rozdartych między różne cele, wartości i idee”³.

Spełnienie tego warunku w rzeczywistości społeczno-politycznej PRL było jednak trudne, a w niektórych dekadach nawet niemożliwe. Na przeszkodzie oczekiwanego zestrojenia wysiłków wszystkich sił społecznych na rzecz kształtowania ludzi „zintegrowanych” stało wiele przyczyn natury politycznej i ideologicznej, które sprawiły, że socjalizacja młodego pokolenia Polaków z lat PRL-u przebiegała w warunkach ostrego konfliktu i braku równowagi społecznej⁴. Mam tu na myśli przede wszystkim konflikt pomiędzy państwem komunistycznym, uosabianym przez rządzącą krajem PZPR, a demokratyczną opozycją polityczną. Był on dostrzegalny zwłaszcza w pierwszych latach po II wojnie światowej oraz od połowy lat 70. XX wieku. Od pierwszych chwil po przejęciu władzy w Polsce przez komunistów aż do upadku PRL-u trwał też konflikt pomiędzy nimi a Kościołem katolickim⁵.

Dla podjętych rozważań istotne znaczenie ma to, iż komunistyczne państwo z całą bezwzględnością zagarnęło i podporządkowało sobie szkołę (szerzej zaś – cały system edukacji oraz opieki nad dzieckiem), natomiast Kościół katolicki zespolił się z instytucją rodziny. W następstwie tego dwie największe instytucje socjalizacyjno-edukacyjne znalazły się w latach PRL po przeciwnych stronach barykady. Oznaczało to, że nauczyciele – nie z własnej woli, a z reguły wbrew sobie – stanęli przeciwko rodzicom swoich uczniów⁶. Mieliśmy tu zatem do

² Tamże, s. 265.

³ Tamże, s. 269.

⁴ 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.

⁵ Por.: A. Dudek, R. Gryz, *Komuniści i Kościół w Polsce (1945–1989)*, Kraków 2003, passim; S. Markiewicz, *Państwo i Kościół w Polsce Ludowej*, Warszawa 1981, passim; K. Pawlicka, *Polityka władz wobec Kościoła katolickiego (grudzień 1970 – październik 1978)*, Warszawa 2004, passim. Por. także: R. Grzybowski, *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły z przełomu lat 50. i 60. XX wieku*, [w:] *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku. Między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski i J. Kamińska, przy współpracy K. Buczek, Warszawa 2010, s. 426–440.

⁶ R. Grzybowski, *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958–1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły pol-*

czynienia z konfliktem systemowym, wygenerowanym przez władze komunistyczne, które narzuciły społeczeństwu własne, wywiedzione z ideologii komunistycznej, założenia i cele programowe szkoły polskiej, w tym cele wychowania i kształcenia. W relacjach osobowych pojedynczych nauczycieli i rodziców odnaleźć można było wiele elementów współpracy, wzajemnej życzliwości i szacunku.

Chcąc przybliżyć sytuację szkoły socjalistycznej w Polsce po 1945 roku, warto przypomnieć, że szkoła tradycyjnie sytuuje się w strukturze instytucji zakładanych i utrzymywanych przez społeczeństwo. To zaś definiowane jest jako zbiorowość ludzkie składające się z wielu mniejszych grup i odróżniające się od innych podobnych zbiorowości swoistymi cechami. Społeczeństwo, chcąc sprawnie funkcjonować, wytwarza różnorodne instytucje polityczne, ekonomiczne, religijne, towarzyskie, kulturalne, edukacyjne i inne. Codzienne życie społeczeństwa regulują określone zasady moralne i wartości, obyczaje i wzory postępowania⁷. Jak zauważa prof. Jan Szczepański, społeczeństwo realizuje dwie podstawowe funkcje, a mianowicie dąży do utrzymania ciągłości swego istnienia poprzez zachowanie własnej tożsamości oraz rozwija się, starając się nadążać za procesem przemian cywilizacyjnych innych społeczeństw. W realizacji obu funkcji zasadniczą rolę odgrywa szkoła, która wprowadza wychowanków w świat wartości i norm ważnych dla społeczeństwa (decydujących o zachowaniu jego tożsamości), a równocześnie dąży do przekazania im wiedzy i metod działania służących rozwojowi.

Relacje szkoła–społeczeństwo ulegają jednak co pewien czas zaburzeniu. Jednym z takich momentów jest sytuacja, w której państwo, będące organizacją władzy i jej instytucji⁸, przejmuje kontrolę nad społeczeństwem i narzuca mu własny, niejednokrotnie obcy, kanon norm, wartości i ideałów. Chcąc je urzeczywistnić, państwo, niekiedy wbrew woli społeczeństwa, „sięga” po szkołę. Szkoła bowiem realizuje określony ideał wychowawczy, stanowiący dla wychowanków punkt orientacyjny. Szkoła stwarza jej dysponentowi nadzieję na wytworzenie w wychowankach w całym kraju niektórych cech wspólnych i podobnych, umożliwiających w miarę bezkolizyjnie funkcjonowanie państwa, gospodarki i kultury⁹. W ten sposób szkoła przyczynia się do utrzymania tożsamości i ciągłości istniejącego porządku społecznego, politycznego, religijnego oraz

skiej, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010, s. 79–93.

⁷ J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1992, s. 53–54.

⁸ Państwo jest definiowane jako suwerenna instytucja polityczna, kontrolująca obszar danego kraju, obejmująca swoim działaniem wszystkich członków społeczeństwa lub społeczeństw, którzy zamieszkują jego terytorium, wyposażona w prawo stosowania przymusu wobec jednostek i grup społecznych nieprzestrzegających obowiązującego prawa. Por. K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1998, s. 150.

⁹ J. Szczepański, dz. cyt., s. 57.

ideologicznego. Zatem decydujące znaczenie dla samej szkoły i jej wychowanków ma kwestia, kto sprawuje kontrolę nad szkołą, a przede wszystkim to, jakie wartości i normy lansuje i utrwała w swych wychowankach szkoła.

Przedstawione założenia dotyczące szkoły tracą aktualność w systemach totalitarnych i autorytarnych. Zastrzeżenie to w pełni odnosi się do PRL-u. Należy przypomnieć, że komuniści zgromadzeni w Polskiej Partii Robotniczej (PPR), już w pierwszych miesiącach po zakończeniu II wojny światowej zwrócili uwagę na szkołę. W świetle doświadczeń ZSRR szkoła jawiła się im się bowiem jako instytucja, dzięki której niewielkim nakładem środków uzyskają trwały wpływ na postawy i przekonania młodego pokolenia Polaków, w tym na ich postawy światopoglądowe i stosunek do Kościoła katolickiego. Tym sposobem komuniści, przejmujący władzę w Polsce z rąk Armii Czerwonej, zamierzali zagwarantować sobie bezpośredni wpływ na przebieg procesu budowy socjalistycznego społeczeństwa polskiego¹⁰. Zdaniem prof. J. Szczepańskiego, politycy z kręgów PZPR byli przeświadczeni, że od podporządkowanych państwu komunistycznemu instytucji będzie zależał kierunek, tempo i zakres przebudowy świadomości Polaków. Stali też na stanowisku, że rewolucja oświatowa w Polsce ma priorytetowe znaczenia dla procesu dochodzenia „proletariatu do swego upodmiotowienia, którego wyrazem jest odebranie klasom posiadającym władzy nad narodem i stworzenie państwa dyktatury proletariatu”¹¹.

Tradycyjne funkcje szkoły władze komunistyczne łączyły z projektowanym i wdrażanym – począwszy od 1945 roku – socjalistycznym modelem oświaty. Realizacja jego założeń była wyraźnie wpisana w nurt walki klasowej, toczącej się pomiędzy siłami „starego” i „nowego” porządku społecznego. Oba obozy – jak zauważa Antoni Gładysz – były w pełni świadome znaczenia szkoły i domu – jako podstawowych punktów swego oparcia¹².

„Stary” porządek, znajdujący odzwierciedlenie w kulturze narodowej Polski, ukształtowanej na przestrzeni wieków, wzmacniany był realizowanym w okresie Drugiej Rzeczypospolitej procesem „uodparniania społeczeństwa polskiego na wpływy propagandy komunistycznej, łączącym się silnie z wpływami Kościoła katolickiego oraz ziemiaństwa i bogatego mieszczaństwa”¹³. Na rzecz tego obozu przemawiały też: znaczna skala zjawiska analfabetyzmu, zwłaszcza wśród mieszkańców wsi na Kresach wschodnich oraz słabości nielicznej klasy robotniczej.

Przedstawiciele „nowego” porządku społecznego w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej czerpali swą siłę głównie z poparcia Stalina i zwycięskiej Armii Czerwonej. Okazało się ono na tyle silne, że komuniści w krótkim czasie zapewnili sobie pełnię władzy w kraju. Pewne opóźnienie

¹⁰ J. Szczepański, *Przedmowa*, [w:] A. Gładysz, *Oświata – kultura – nauka w latach 1947–1959. Węzłowe problemy polityczne*, Warszawa – Kraków 1981, s. VI.

¹¹ A. Gładysz, dz. cyt., s. 3.

¹² Tamże, s. 21.

¹³ Tamże.

w tym procesie, dostrzegalne w latach 1945–1947, było konsekwencją kompromisu, jaki – zgodnie z zaleceniem Stalina – Polska Partia Robotnicza (PPR) zawarła z opozycyjnym Polskim Stronnictwem Ludowym (PSL-em). Z tą też partią, ze względów taktycznych, w czerwcu 1945 roku komuniści utworzyli Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej. Stan ten trwał do początków 1947 roku, kiedy to komuniści, fałszując wyniki wyborów przeprowadzonych w dniu 19 stycznia tegoż roku¹⁴, przejęli pełnię władzy w kraju.

Wspomniane wybory, które kardynał August Hlond określił jako „akt wielkiego terroru, oszukaństwa i kłamstwa”¹⁵, stały się ważną cezurą w dziejach Polski powojennej. Zapoczątkowały one bowiem etap ofensywy ideologicznej i politycznej komunistów we wszystkich zakresach życia społecznego, w tym sferze edukacji, opieki, nauki i wychowania. Jednym z elementów wspomnianej ofensywy był konflikt na linii państwo komunistyczne – Kościół katolicki, mocno angażujący obywateli, którzy z reguły identyfikowali się Kościołem. W ten sposób konfrontacja władz komunistycznych z Kościołem stała się także konfrontacją z rodziną. Warto podkreślić, że pretekstem dla władz, które zainicjowały ciąg działań antykościelnych, stała się „Odezwa” biskupów z 8 września 1947 roku¹⁶. Poza innymi zastrzeżeniami biskupi zwracali m.in. uwagę na niedopuszczalne ich zdaniem próby ateistycznego wychowania sierot wojennych w tworzonych przez państwo domach dziecka, w których wykluczono nauczanie religii, modlitwę i udział we mszy świętej¹⁷. Odpowiedzią władz komunistycznych na „Odezwę” stał się frontalny atak na biskupów i duchowieństwo poprzez rządowy system oddziaływania propagandowego na społeczeństwo¹⁸.

Nowa sytuacja społeczno-polityczna w Polsce po 1945 roku, w tym zwłaszcza program przebudowy społeczeństwa polskiego, zapowiadany i urzeczywistniany przez komunistów, zmieniła położenie rodziny polskiej. Władze komunistyczne bowiem, kontynuując doświadczenia ZSRR, zdefiniowały na nowo istotę rodziny i jej funkcję wychowawczą. Sedno wspomnianego zabiegu dość dobrze oddaje poniższe stwierdzenie przedstawicieli najwyższych władz partyjnych: „Dom winien szkole pomagać, współdziałając z nią w jej poczynaniach

¹⁴ Z. Pawłowicz, *Kościół i państwo w PRL 1944–1989*, Gdańsk 2004, s. 75.

¹⁵ Tamże, s. 76.

¹⁶ Biskupi zaprotestowali m.in. przeciwko „wzrastającej zuchwałości bluźnierców, którzy w sposób coraz natarczywszy czynią przedmiotem zabawy, igraszki, to wszystko, co dla nas drogie, co łączy się ze świętym Imieniem Boga, Chrystusa Pana, Matki Najczystszej, Kościoła świętego. Obrzędy religijne, zwyczaje i obyczaje chrześcijańskie są wyśmiewane w czołowych czasopismach. Por. *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1944–2000*, cz. I, Michalineum 2003, s. 33–38. Omawiam za: Z. Pawłowicz, dz. cyt., s. 76–77.

¹⁷ Tamże, s. 77.

¹⁸ Odtąd każde wystąpienie Episkopatu w obronie narodu i Kościoła było traktowane jako dowód wrogości Kościoła wobec ludowego państwa i jego władz. Biskupom i księżom zarzucano współpracę z okupantem hitlerowskim, popieranie zbrojnego podziemia antykomunistycznego, a także nadużycia seksualne. Zintensyfikowano aresztowania wśród księży. Zakazano działalności w szkołach Krucjaty Eucharystycznej i Sodalicji Mariańskiej. Por. Z. Pawłowicz, dz. cyt., s. 77.

wychowawczych, kształtując umysły i charaktery młodzieży w duchu zbieżnym z ideałem wychowawczym socjalistycznej szkoły¹⁹.

Chcąc zrozumieć podejście władz komunistycznych do rodziny, należy przypomnieć, że totalitarne państwo, jakim była Polska Rzeczpospolita Ludowa (PRL), dążyło do podporządkowania sobie wszystkich instytucji społecznych²⁰. W procesie tym nie mogło zabraknąć rodziny, która z racji swych funkcji i szczególnego rodzaju więzi łączących jej członków postrzegana była przez komunistów jako enklawa prywatności, a tym samym jako rzeczywiste zagrożenie dla autorytarnej władzy państwowej²¹.

Rodzina w kształtującym się w Polsce po 1945 roku totalitarnym systemie społeczno-politycznym miała zająć inne niż dotąd miejsce. Zmiana usytuowania rodziny w strukturze społecznej odzwierciedlała dążenie władz komunistycznych do ograniczenia jej prerogatyw, zwłaszcza w obszarze funkcji wychowawczej. Autorytarne państwo pragnęło bowiem stać się „rodzicami ideologicznymi dziecka”²² oraz pełnić rolę pośrednika pomiędzy rodzicami a dziećmi, stając się w ten sposób przymusowym partnerem w relacjach, które odtąd rodzice i dzieci miały nawiązywać za jego pośrednictwem²³. W procesie tym znaczącą rolę odgrywały instytucje oświatowe, które zamiast wspomagać rodzinę w procesie wychowania dziecka, stały się narzędziami w ręku państwa, służącymi do realizacji jego strategicznych celów ideologicznych. Przykładem może tu być szkoła, która realizując „bezpłatne” i obowiązkowe nauczanie, wychowywała w duchu wartości i ideałów uznawanych przez totalitarne państwo, nie zaś przez rodzinę.

Stanowisko komunistów wobec rodziny korzeniami sięgało *Manifestu komunistycznego* Karola Marksa i Fryderyka Engelsa²⁴. Wśród wielu zawartych w nim haseł, zapowiadających radykalne zmiany w organizacji życia społecznego, znalazły się także postulaty zmierzające do likwidacji rodziny²⁵. Kolejnym posunięciem, postulowanym przez Marksa i Engelsa, była likwidacja wychowania domowego i poddanie procesu wychowania dziecka kontroli społecznej. Wychowanie dzieci miało zostać wyrwane spod wpływu klasy panującej i poddane urabiającej presji instytucji wychowawczych, ściśle podporządkowanych komunistycznemu państwu²⁶.

¹⁹ *O reformie szkolnictwa podstawowego o średniego. Referat Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR, „Nowe Drogi”* 1961, nr 2 (141), s. 33–34.

²⁰ R. Becker, *Totalitaryzm w Polsce lat 1948–1956*, „Czasy Nowożytne” 1994, t. 6, s. 7–8.

²¹ Por. H. Szabała, *Problem dziecka i kobiety w państwie totalitarnym*, „Miscellanea. Anthropologica et Sociologica” 1997, nr 5, s. 148.

²² H. Szabała, dz. cyt., s. 151.

²³ L. Nowak, *U podstaw teorii socjalizmu*, t. 3: *Dynamika władzy*, Poznań 1991, s. 61.

²⁴ Jego pierwsze wydanie ukazało się w Londynie w 1848 roku.

²⁵ Szerzej wątek ten omawiam w artykule *U podstaw kształtowania się totalitarnego systemu wychowania i opieki nad dzieckiem i rodziną w Polsce w latach 1945–1956*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2008, R. II, nr 2: *Dzieci, młodzież, dorośli w systemie edukacji*, red. J. Żerko, Gdańsk 2008, s. 233–253.

²⁶ Tamże, s. 165.

Wzorem dla proponowanych przez twórców teorii komunistycznej rozwiązań odnoszących się do rodziny były m.in. projekty oświatowo-wychowawcze powstałe w okresie rewolucji francuskiej (1789–1794)²⁷. Wskazać tu należy przede wszystkim na charakteryzującą się największym radykalizmem pedagogicznym i politycznym propozycję Ludwika Michała Lepeletiera²⁸. Jej autor jako główną instytucję wychowawczą przewidywał „domy wychowania narodowego”, przeznaczone dla wszystkich dzieci (chłopców w wieku od piątego do dwunastego, dziewcząt od piątego do jedenastego roku życia), „bez żadnej różnicy i bez żadnego wyjątku”²⁹. Domy te miały kształtować swych wychowanków na „silnych, kochających pracę, zdyscyplinowanych, uczciwych [...] republikańców – demokratów”³⁰. Dzieci planowano wychowywać w całkowitej izolacji od społeczeństwa, a zwłaszcza od wyznającej tradycyjne wartości i przekonania moralne, religijne i społeczne rodziny. Lepeletier postulował także oddzielenie dzieci od religii, zalecając pełną laicyzację wychowania dzieci i młodzieży³¹. W zamian byłyby one poddane jednolitemu oddziaływaniu nauczycieli, aby – po osiągnięciu pełnoletniości – w krótkim czasie doprowadziły do utrwalenia w społeczeństwie idei rewolucyjnych³².

Idee Lepeletiera odżyły w okresie działalności Komuny Paryskiej (1871). Podjęli ją przedstawiciele stowarzyszenia Nowe Wychowanie – organizacji nauczycieli, rodziców i wychowawców³³. W memoriale złożonym członkom Komuny Paryskiej (w kwietniu 1871 roku) członkowie Nowego Wychowania, powołując się na hasło wolności sumienia i sprawiedliwości społecznej, domagali się natychmiastowego zniesienia nauczania religii i dogmatów we wszystkich szkołach i instytucjach utrzymywanych z podatków państwowych. Postulowali też usunięcie przedmiotów kultu ze wspomnianych instytucji i placówek oraz wyeliminowanie praktyki wspólnych modlitw. Treści religijne miały być wyru-

²⁷ Por. J.A. Condorcet, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, oprac. B. Suchodolski, Warszawa 1948; S. Rudniański, *Idee społeczno-pedagogiczne encyklopedystów oraz wybitnych działaczy Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, [w:] *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej*, Warszawa 1949.

²⁸ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 243.

²⁹ Por. *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 725–735; S. Litak, *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004, s. 225–226.

³⁰ S. Wołoszyn, dz. cyt., s.244.

³¹ Autor omawianego projektu zakładał bowiem, że na lekcje religii do kościoła dziecko mogłoby uczęszczać jedynie na wyraźne życzenie rodziców. Por.: *Historia wychowania...*, t. 1, s. 733.

³² W tym celu wychowaniu we wspomnianych domach nadano charakter praktyczny. W określonych godzinach dzieci i młodzież miały być angażowane do pracy przy uprawie roli, w warsztatach oraz wszelkich robotach publicznych. Ponadto dzieci miały obsługiwać się same – zadanie rodziców sprowadzało się jedynie do pomocy w zarządzaniu domami wychowania narodowego.

³³ Organizacja ta została utworzona 18 marca 1871 roku. Por. *Komuna Paryska i jej dążenia oświatowe*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. 2, Warszawa 1965, s. 215.

gowane ze wszystkich egzaminów publicznych, a pierwiastki religijne usunięte z nauki moralnej. Uzasadnieniem tak radykalnej laicyzacji wychowania była dość specyficznym pojmowana „dążność do takiego nauczania i wychowania, które by nie obrażało czyichkolwiek uczuć”³⁴.

Najwcześniej postulaty stowarzyszenia Nowe Wychowanie wdrożono w życie w bolszewickiej Rosji. Dekret Rady Komisarzy Ludowych RFSRR z dnia 21 stycznia 1918 roku *O oddzieleniu kościoła od państwa i szkoły od kościoła* stwierdzał m.in.: „Kościół zostaje oddzielony od państwa” (pkt. 1) oraz: „Oddziela się szkołę od kościoła”³⁵. W ślad za tym wprowadzono na terenie Rosji zakaz nauczania „zasad religijnych” w szkołach państwowych, społecznych, a także w szkołach prywatnych, prowadzących nauczanie przedmiotów ogólnokształcących. Równoległe władze Rosji sowieckiej zapoczątkowały walkę z „rodziną burżuazyjną”. Stała się ona dla komunistów zasadniczym celem ataków. Taktyka walki z nią, podobnie jak w przypadku szkoły, zakładała dwa rodzaje działań: posunięcia ustawodawcze i szturm ideologiczny³⁶.

Wszakże bezpośrednio po zwycięskiej rewolucji stanowisko kierownictwa bolszewickiej Rosji wobec rodziny nie było do końca przemyślane i jednolite. Odzwierciedleniem tego stanu rzeczy były poglądy Nikołaja Bucharina i Jewgienija Priobrażeńskiego, wyartykułowane w 1919 roku w pracy *ABC komunizmu* – podręczniku uznawanym przez samego Lenina za „biblię komunizmu”³⁷. Wieszcząc nadejście nowej cywilizacji, wspomniani autorzy przewidywali całkowite wyeliminowanie wychowawczego wpływu rodziny na dziecko. Miało być ono traktowane jako własność społeczeństwa i objęte (projektowanym już przez Marksa i Engelsa) wychowaniem społecznym. Jego urzeczywistnieniem miała być jednolita dla wszystkich edukacja. Samą rodzinę zaś bolszewicy znacznie osłabili. Przyczyniło się do tego ustawodawstwo rodzinne z lat 1918–1926, w którym m.in. zrównane zostały małżeństwa i wolne związki. Ponadto daleko idącemu uproszczeniu uległa procedura rozwodowa, którą można było przeprowadzić za pośrednictwem poczty³⁸.

Niekorzystna – z punktu widzenia rodziny – sytuacja zaistniała również w Polsce po 1945 roku. Rządząca krajem PPR w ciągu dwóch lat, uciekając się do terroru i fałszowania wyników wyborów parlamentarnych, przechwyciła pełnię władzy w kraju. Oznaczało to przejście przez komunistów kontroli nad życiem politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturalnym społeczeństwa polskiego. Już w połowie 1944 roku, kiedy jeszcze trwały działania wojenne na wszystkich frontach II wojny światowej, kierownictwo PPR zapewniło sobie bezpośredni wpływ na odbudowujące się szkolnictwo polskie.

³⁴ Tamże, s. 216.

³⁵ *Dokumenty WKP (b) i rządu radzieckiego o szkole*. Omawiam za: *Źródła...*, t. 3, s. 545–546.

³⁶ M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Paryż 1988, s. 167.

³⁷ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006, s. 233.

³⁸ Tamże. Por. także: A. Walicki, *Marksizm i skok do królestwa wolności*, Warszawa 1996, s. 359.

Podporządkowanie szkoły przez komunistów w sposób zasadniczy wpłynęło na kształt relacji zatrudnionych w nich nauczycieli i rodziców uczących się w niej dzieci i młodzieży. Szkoła PRL-owska bowiem, zatraciwszy swój charakter społeczny³⁹, stała się instytucją realizującą strategiczne cele ideologiczne i polityczne władz komunistycznych. Uczyniły one szkołę najważniejszą instytucją odpowiedzialną za wychowanie młodego pokolenia Polaków w duchu ideałów wywiedzionych z ideologii marksistowskiej. Potwierdzeniem tego może być stanowisko Biura Politycznego Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (BP KC PZPR), wyrażone w przededniu podjęcia przez Sejm PRL decyzji o reformie oświaty, zgodnie z którym „główna troska i odpowiedzialność za wyniki przygotowania dojrzewającego pokolenia do życia i do uczestnictwa w budownictwie socjalistycznym spoczywa na szkole”⁴⁰.

To zaufanie władz komunistycznych do szkoły było pochodną wcześniejszego narzucenia jej starannie przemyślanych programów nauczania i wychowania, opartych na światopoglądowej i metodologicznej podstawie marksizmu-leninizmu⁴¹. Kluczem doboru treści kształcenia, wpisanych do programów nauczania, stały się ponadto narzucone autorom prac programowych następujące założenia: traktowanie ZSRR jako naturalnego sojusznika Polski, a imperializmu światowego jako jej naturalnego przeciwnika, wroga pokoju, postępu i suwerenności narodów; oczyszczanie materiału nauczania z „elementów nacjonalistycznych”; stałe uwzględnianie, korygowanie i uzupełnianie treści związanych z walką o socjalizm⁴². Kolejnym sztandarowym zadaniem socjalistycznej, obowiązkowej szkoły z lat PRL-u było kształtowanie u dzieci i młodzieży naukowego (materialistycznego, marksistowskiego) poglądu na świat, człowieka, kulturę i społeczeństwo⁴³.

Wśród innych zadań szkoły wskazać należy na zadekretowaną przez władze ateizację wychowania młodego pokolenia, zakłamywanie historii, zwłaszcza najnowszej, poprzez podporządkowanie informacji historycznej współczesnym interesom ZSRR, przedstawianie PRL-u jako socjalistycznej ojczyzny – jedyne-go obiektu godnego prawdziwych patriotycznych uczuć⁴⁴. Mając to na uwadze, władze komunistyczne spozstrzegały szkolnictwo i system oświaty jako główną

³⁹ Przestała być instytucją stworzoną przez społeczeństwo dla społeczeństwa.

⁴⁰ *O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Referat Biura Politycznego [KPZR] na VII Plenum KC PZPR [20–21 I 1961 r.]*, „Nowe Drogi. Organ Teoretyczny i Polityczny KC PZPR” 1961, nr 2 (141), s. 33.

⁴¹ B. Potyrała, *Szkoła podstawowa w Polsce 1944–1984*, Warszawa 1987, s. 65.

⁴² Wytyczne Ministerstwa Oświaty dla autorów prac programowych. Omawiam za S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005, s. 204–205.

⁴³ Cz. Kupisiewicz, *Cele kształcenia ogólnego*, [w:] tegoż, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978, s. 72.

⁴⁴ B. Cywiński, *Zatruta humanistyka. Ideologiczne deformacje w nauczaniu szkolnym*, Warszawa 1980, s. 159.

dźwignię rozwoju „socjalistycznej rewolucji kulturalnej”. Stały też na stanowisku, że ranga szkolnictwa i oświaty rośnie w miarę postępu socjalistycznej przebudowy społeczeństwa i rozwoju socjalistycznej ekonomiki⁴⁵.

Od szkoły oczekiwano, że będzie wychowywać młode pokolenie Polaków na świadomych i aktywnych budowniczych nowego ustroju, stwarzającego wszystkim ludziom pracy możliwość dostatniego, kulturalnego życia. Miała też wychowywać młodzież w duchu socjalistycznej moralności i głębokiego szacunku dla pracy, jako podstawy do życia i rozwoju społecznego, oraz dla ludzi pracy, jako twórców dóbr materialnych i kulturalnych⁴⁶. Do zadań szkoły zaliczano także wychowanie obywateli socjalistycznego społeczeństwa z jednej strony miłujących gorąco swój naród, z drugiej zaś głęboko i szczerze internacjonalistycznych. Innym z jej zadań było zaszczepianie młodzieży niezłomnej woli walki o pokój⁴⁷.

Należy podkreślić, że socjalistyczna szkoła polska z lat PRL-u koncentrowała się na działalności ideowo-wychowawczej. Innymi słowy, miała urabiać osobowość młodego pokolenia zgodnie z ideałami komunizmu. Stąd też treści wszystkich przedmiotów podporządkowane zostały naczelnym celom wychowania komunistycznego, w tym kształtowaniu u uczniów naukowego (marksistowskiego) światopoglądu oraz moralności komunistycznej, określanej w warunkach polskich moralnością socjalistyczną⁴⁸. Zadaniem tym obarczono przede wszystkim przedmioty przyrodnicze, które miały ułatwiać uczniom zrozumienie związków zachodzących między przyrodą a społeczeństwem. Z kolei nauczanie przedmiotów humanistycznych miało zaszczepiać młodzieży przywiązanie do „postępowych tradycji narodu, zapoznawać ją z prawami rozwoju społecznego, wpajać jej przekonania o wyższości socjalistycznego ustroju społecznego [oraz] uodparniać wobec wstecznych poglądów i nawyków”⁴⁹. Socjalistyczna szkoła dążyła do ukształtowania u uczniów postawy czynnej wobec życia, co w przyszłości miało zaowocować ich włączeniem się w dzieło budowy socjalistycznej Polski i aktywnym poparciem młodych ludzi dla władz komunistycznych.

W tak zarysowanym polu urabiania młodego pokolenie władze komunistyczne dostrzegały też rodzinę, którą jednak – jak już wspomniano – całkowicie podporządkowywały szkole. Dom rodzinny, według cytowanego już dokumentu Biura Politycznego KC PZPR, „powinien szkole pomagać, współdziałając z nią w jej poczynaniach wychowawczych, kształtując umysły i charaktery młodzieży

⁴⁵ *O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Referat Biura Politycznego [KPZR] na VII Plenum KC PZPR [20–21 I 1961 r.]...*, s. 6.

⁴⁶ Tamże, s. 11.

⁴⁷ Tamże, s. 13. Należy dodać, że rozumienie pokoju światowego oparte było na założeniach imperialnej polityki ZSRR.

⁴⁸ R. Grzybowski, *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, s. 211–229.

⁴⁹ Tamże, s. 13.

w duchu zbieżnym z ideałem wychowawczym socjalistycznej szkoły⁵⁰. Tak więc to szkoła, w istocie zaś partia komunistyczna sprawująca nad nią pełną kontrolę, miała decydować o kierunku wychowania młodzieży, o urzeczywistnianych w procesie wychowania ideałach i kształtowanych wartościach.

Sytuacja ta rodziła wiele napięć i nieporozumień społecznych pomiędzy władzami komunistycznymi a społeczeństwem, a także pomiędzy szkołą a rodziną. Rodzina bowiem, wspierana przez Kościół katolicki, nigdy nie pogodziła się z rolą „pomocnika szkoły” komunistycznej, biernie przyglądającego się indoktrynacji dzieci i młodzieży, urzeczywistnianej przez komunistyczną szkołę. Stan konfliktu pomiędzy rodziną a szkołą rodził napięcia i prowadził do osłabiania wpływów wychowawczych obu instytucji, tak przecież ważnych dla procesu wychowania młodego pokolenia.

Jednak władze komunistyczne przez cały okres istnienia PRL-u nie przyjmowały do wiadomości, że ich polityka wobec rodziny i szkoły nie służy żadnej z tych instytucji. Całościowe spojrzenie na to zagadnienie przyniósł niezwykle interesujący, niedostrzeżony w ferworze przemian ustrojowych zachodzących w Polsce po 1989 roku, dokument zatytułowany „*Edukacja narodowym priorytetem*”. *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*⁵¹.

Zawarte w nim oceny ekspertów odnosiły się do kondycji fizycznej oraz postaw społecznych młodzieży z drugiej połowy lat 80. XX wieku. Biorąc jednakże pod uwagę kontekst i okoliczności, w których wspomniany dokument powstał, można przyjąć, że oceny odnoszą się w ogóle do założeń polityki oświatowej PZPR, w tym do zadekretowanych i przypisanych szkole mechanizmów urabiania ideowo-politycznego dzieci i młodzieży. Oceny te można również odczytać jako potwierdzenie negatywnych następstw edukacji i socjalizacji dokonującej się w warunkach swoistej konfrontacji na linii rodzina – socjalistyczna szkoła.

Spośród wielu zakresów ocen na uwagę zasługują opinie ekspertów odnoszące się do stanu zdrowotnego dzieci i młodzieży. Raport wskazywał na to, że ocena stanu zdrowia ówczesnych uczniów (w wieku: 6, 10, 14 i 18 lat) jest niska – 30% ogółu uczniów wymagało czynnej opieki lekarskiej⁵². Do najczęstszych chorób i przejawów niedorozwoju młodzieży szkolnej eksperci zaliczyli:

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ „*Edukacja narodowym priorytetem*”. *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa – Kraków 1989. Raport był zbiorowym dziełem Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, powołanego do życia 25 lutego 1987 roku przez prezesa Rady Ministrów PRL. W skład Komitetu weszło 34 pracowników naukowych różnych specjalności, przedstawiciele gospodarki, techniki i kultury narodowej oraz nauczyciele reprezentujący różne typy szkół. Zadaniem Komitetu było opracowanie diagnozy ówczesnego stanu edukacji narodowej oraz wskazanie głównych kierunków. przebudowy systemu edukacji w PRL. Por. „*Edukacja narodowym...*”, s. 9.

⁵² Tamże, s. 106.

- choroby jamy ustnej (próchnica zębów, wady zgryzu),
- wady i zaburzenia wzroku,
- trwałe zaburzenia narządu ruchu i statyki ciała (płaskostopie, skrzywienia kręgosłupa),
- obniżający się poziom sprawności fizycznej młodzieży szkolnej (sport uprawiało tylko 3% młodzieży)⁵³,
- zaburzenia w rozwoju somatycznym (w tym głównie niedobory wzrostu wyraźne widoczne u dzieci z warstw „niższych”⁵⁴ – chłopstwa i robotników niewykwalifikowanych), co potwierdzało, że nierówności społeczne w Polsce lat 80. nadal nie zostały zlikwidowane,
- zaburzenia układu nerwowego oraz nieprawidłowości w adaptacji psychospołecznej. Szacowano, że co najmniej 8% młodzieży w wieku 15–19 lat wymagało stałej opieki psychiatrycznej, a 20–30% – opieki pedagogiczno-psychologicznej⁵⁵. Eksperti wskazywali, że w wielu przypadkach czynnikiem nerwicogennym jest szkoła, która (także) wtórnie przyczyniała się do pogłębienia neurotycznych sposobów zachowania wyniesionych z domu rodzinnego. W grupie przyczyn objawów nerwicowych u uczniów szkół średnich wymieniano: wadliwe sposoby uczenia się zapoczątkowane w szkole podstawowej, nadmiernie rozbudzone przez rodziców ambicje u dziecka, niewłaściwy wybór szkoły⁵⁶.

Odrębnym zagrożeniem rozwoju uczniów dostrzeganym przez ekspertów było nadużywanie przez uczniów używek w postaci papierosów, alkoholu i narkotyków⁵⁷.

W odniesieniu do postaw i wartości młodego pokolenia (pokolenia dzieci i młodzieży lat 80. XX wieku – pokolenia „przegranego”)⁵⁸ eksperci wskazywali, że było to pokolenie:

- dorastające w latach głębokiego kryzysu gospodarczego i politycznego oraz ostrych konfliktów społecznych, w tym na płaszczyźnie szkoła – rodzina,
- bez wiary w lepsze jutro, która była charakterystyczna dla wcześniejszych pokoleń dojrzewających w PRL-u; bez wiary, że będzie miało ono lepiej niż pokolenie ich ojców i dziadków,
- nieufające na ogół nikomu i przejawiające nastawienia eskapistyczne⁵⁹.

Eksperti, porównując wyniki badań z lat 1978 oraz 1984, dostrzegli, że w pokoleniu młodzieży z końca lat 80. XX wieku nastąpił zanik podkultury młodzieżowej oraz ujawnił się brak zespołu wartości, będącego osnową wspólnych wzorców stanowiących podstawę porozumienia i komunikacji w społe-

⁵³ Tamże, s. 108.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże, s. 109.

⁵⁷ Ze zjawiskami tymi nie mogła poradzić sobie ani szkoła, ani rodzina.

⁵⁸ „Edukacja narodowym...”, s. 109.

⁵⁹ Tamże, s. 109.

czeństwie. Za przyczynę rozproszenia podstawowych wartości u młodzieży eksperci uznali destabilizację polityczną i gospodarczą w Polsce w dekadzie lat 80., jak również nieprzejrzystość i niejednoznaczność sytuacji społecznej. Sytuacja ta miała – w ich opinii – daleko idące konsekwencje dla psychicznego funkcjonowania młodzieży. „Brak wspólnych kryteriów ocen spajających pokolenie sprzyja anomii, poczuciu zagrożenia, ogólnemu zagubieniu”⁶⁰. W rezultacie – jak wskazywali eksperci – młodzi Polacy niemal jednogłośnie krytycznie oceniali rzeczywistość społeczno-polityczną końca lat 80. XX w. w Polsce. Tak też ocenili swoją sytuację życiową⁶¹.

Bezpośrednią konsekwencją przedstawionej sytuacji były takie zachowania młodzieży, jak wycofywanie się z zainteresowania sprawami społecznymi oraz unikanie wszelkich form aktywności wykraczających poza sprawy rodziny czy też poza sferę prywatności⁶². Wyrazem tego był m.in.

- spadek czytelnictwa ówczesnej prasy (24% młodzieży deklarowało, że w ogóle nie czyta prasy; w 1978 r. było to zaledwie 9%)⁶³; biorąc pod uwagę fakt, że czytelnictwo ówczesnej prasy społeczno-politycznej było dla władz komunistycznych w Polsce ważną formą indoktrynacji zarówno młodzieży, jak i dorosłej części społeczeństwa, zjawisko to musiało budzić niepokój;
- rezygnacja młodzieży z udziału w oficjalnym nurcie życia politycznego, wyrazem czego była niska frekwencja młodzieżowego elektoratu w wyborach do sejmu;
- poparcie dla radykalnych form rozwiązania sytuacji polityczno-społecznej w Polsce, do których zaliczały się strajki robotników w Polsce w roku 1988 (strajki te popierało 44,2% ludności w wieku do 29 lat i zaledwie 25% ludności w wieku powyżej 60 r.ż.)⁶⁴;
- lęk przed dorosłością, wyrażający się w przedłużaniu sobie okresu studiów, życiu na rachunek rodziców oraz infantyilizacją zachowań codziennych;
- ucieczka od instytucji politycznych; potwierdzeniem tej tendencji był spadek odsetka młodych ludzi wśród członków PZPR – z 23,5% w roku 1978 do 7% w roku 1986⁶⁵;

⁶⁰ Tamże, s. 110

⁶¹ Przyczyn zauważonego wzmożonego krytycyzmu młodzieży eksperci doszukiwali się w rozbieżności między zinternalizowanymi, akceptowanymi normami życia społecznego a oceną ich realizacji. Eksperci zakładali zatem, że szeroko rozumiane wartości i normy lansowane przez władze PRL-u zostały przez młode pokolenie uwewnętrznione, a stan frustracji wynikał z różnorako uwarunkowanej niemożności ich realizacji przez komunistyczne państwo. Czy diagnoza ta jest prawdziwa? Z perspektywy dnia dzisiejszego wydaje się, że analizowaną sytuację można oceniać z innej perspektywy i formułować inną diagnozę. Szerzej też należy spojrzeć na sytuację wychowawczą dzieci i młodzieży w latach PRL-u.

⁶² „Edukacja narodowym...”, s. 110.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Tamże, s. 111.

⁶⁵ Tamże.

- wzrost zainteresowania pracą w sektorze pozapaństwowym, w tzw. drugim obiegu gospodarczym;
- ucieczka od szkoły, wyrazem czego była zdecydowana krytyka szkoły socjalistycznej przez pokolenie ówczesnych uczniów;
- systematyczny spadek zainteresowania kulturą i uczestnictwem w oficjalnym nurcie życia kulturalnego, w tym spadek liczby osób korzystających z oferty kin;
- emigracja jako optymalny sposób rozwiązania problemów życiowych; z danych Instytutu Badania Problemów Młodzieży wynikało, że 8,7% respondentów chciało zdecydowanie wyjechać z Polski, 11% – raczej tak, 21,9% – raczej nie i 46,5% – zdecydowanie nie; natomiast 11,5% badanych stwierdziło, że nie zastanawiało się nad tą kwestią⁶⁶.

Poszukując przyczyn tego stanu rzeczy, ówcześni badacze wskazywali na istnienie tzw. próżni socjologicznej, czyli „obszaru pomiędzy poziomem narodowej wspólnoty a poziomem rodziny i grup przyjacielskich”⁶⁷. Młode pokolenie próbowało wypełnić tę lukę poprzez uczestnictwo w subkulturach, wspólnotach religijnych, tak katolickich (np. Oazy), jak i pozakatolickich⁶⁸. Wszystkie z wymienionych form znajdowały się jednak poza kontrolą władz komunistycznych. Musiały zatem budzić ich niepokój i niezadowolenie.

Lata 80. to czas, kiedy osłabieniu uległa zarówno socjalistyczna szkoła polska, jak również rodzina. Osłabienie szkoły i realizowanego w jej murach systemu socjalistycznego wychowania, przybierającego postać urabiania ideowopolitycznego, a w wielu przypadkach wprost indoktrynacji, miało istotne konsekwencje społeczne. Zaletą zaistniałej sytuacji było to, że doprowadziła ona do umocnienia roli rodziny. Jednak, zdaniem badaczy problematyki rodziny, rodzina w latach PRL-u przeszła bardzo głębokie przemiany. Ponadto sytuacja rodzin w latach 80. była szczególnie niekorzystna, o czym zdecydowały dwa nakładające się na siebie zjawiska, w sposób zróżnicowany wpływające na jej kondycję:

- do 1985 roku w Polsce odnotowywano najwyższe wskaźniki przyrostu naturalnego i tzw. dzietności kobiet,
- równocześnie w tym samym czasie Polska przeżyła głębokie załamanie gospodarcze, odnotowano też ogromny spadek dochodu narodowego, co skutkowało zwiększeniem skali nierówności bytowej Polaków; skomplikowało to warunki życia młodym rodzinom i ich dzieciom⁶⁹.

W latach 80. nadal dostrzegalne były różnice w przebiegu socjalizacji dzieci i młodzieży w rodzinach robotniczych, chłopskich i inteligenckich. Wychowanie w dwóch pierwszych było bardziej autorytarne i restrykcyjne, jednak postawa światopoglądowa w większości rodzin była taka sama – była to postawa religij-

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże, s. 112.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Tamże, s. 295.

na. Utrzymywał się zatem permanentny stan niespójności wychowawczej między szkołą i rodziną. W rezultacie nadal funkcjonowały dwie prawdy: urzędowo-szkolna i prywatno-rodzinna⁷⁰. Pod tym względem sytuacja nie zmieniła się od pierwszych lat PRL-u (a zwłaszcza od lat stalinowskich). Jak zauważyli autorzy cytowanego *Raportu o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, w tym okresie w Polsce problemem była nie tyle przepaść międzypokoleniowa, co przepaść międzyinstytucjonalna⁷¹.

W latach 80. rodzina polska doświadczała też innych utrudnień i zagrożeń:

- wzrastała liczba rozwodów, wywołanych m.in. brakiem mieszkań dla młodych małżeństw i tzw. rodzin rekonstruowanych;
- w warunkach niedostatku pogarszała się sytuacja zdrowotna dzieci i młodzieży;
- w warunkach kryzysu rozpadały się też systemy moralne społeczeństwa, co prowadziło do wzrostu zjawisk patologicznych typu alkoholizm, nikotynizm, narkomania;
- dostrzegalne stały się negatywne następstwa wielogodzinnej i wycieńczającej pracy zawodowej kobiet, która osłabiała same rodziny, a także wychowanie rodzinne niedostatecznie rekompensowane przez tzw. usługi wychowawcze typu świetlice, kluby, domy kultury;
- wzrastała rola socjalizacji zachodzącej w grupach nieformalnych⁷².

Badacze rodziny dostrzegali także inne niebezpieczeństwo. Wyrażało się ono w tym, że socjalizacja i wychowanie realizowane w rodzinach oznaczały wzmożoną transmisję do kolejnych pokoleń przywar i wad polskiego charakteru narodowego, przesądów i „zaściankowych form myślenia o sprawach kraju i świata”⁷³. Oceniając tę sytuację, autorzy przywoływanego Raportu stwierdzali: „tradycyjne wady umacniają się, tradycyjne cnoty (np. patriotyzm) słabną lub wyradzają się w skrajne formy (np. nacjonalizm)”⁷⁴. Ponadto w ostatniej dekadzie PRL-u rodzina polska rozwijała się w sposób antynomiczny – a więc taki, w którym obok siebie występowały jednocześnie sprzeczne cele i dążenia. Wrazem tego były m.in.:

- brak korelacji pomiędzy coraz wyższymi kwalifikacjami i stopniem pracy zawodowej kobiet a apelami do rodzin, by lepiej wychowywały swoje dzieci;
- konflikt wywołany przez zderzenie obowiązującej zasady łatwego dostępu do rozwodu z dążnością do umacniania rodziny i zapewnieniem jej praktycznej nierozzerwalności przez Kościół katolicki;
- sprzeczność pomiędzy dążeniem młodych (szczególnie po zawarciu związku małżeńskiego) do usamodzielnienia się, a 20-letnim okresem oczekiwania na

⁷⁰ Tamże, s. 296.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże, s. 297.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ Tamże.

- własne mieszkanie i koniecznością korzystania przez wiele lat z pomocy finansowej rodziców;
- „sprzeczność między poszerzającym się zakresem ról kobiecych pełnionych poza domem a niezmiennym zakresem tychże ról w rodzinie i gospodarstwie domowym”⁷⁵.

* * *

Ponad 40-letniemu okresowi konfrontacji pomiędzy rodziną a szkołą towarzyszyły zmiany zachodzące zarówno w obrębie socjalistycznej szkoły, jak i rodziny. Trudno jednak nie zauważyć, że szkoła socjalistyczna ewoluowała przede wszystkim w obszarze realizowanej przez siebie funkcji dydaktycznej przy niezmiennym podejściu do celów i ideałów wychowania socjalistycznego. Następstwem tego było – wyeksponowane przez autorów wspomnianego Raportu – jej rozmijanie się z aspiracjami i postawami życiowymi młodzieży. Potrzeba reakcji społecznej na zaistniałą sytuację „ucieczki od rzeczywistości” młodzieży kazała władzom komunistycznym ponownie zwrócić uwagę na szkołę. Na przełomie lat 80. i 90. XX wieku władze zdały sobie sprawę z tego, że szkoła powinna pełnić nie tylko funkcje dydaktyczne, lecz także wychowawcze, opiekuńcze i kulturotwórcze. Oczekiwania uczniów wobec szkoły nadal były bowiem wysokie. Nie negując sensu istnienia szkoły, wskazywali oni na te obszary rzeczywistości szkolnej, które funkcjonowały niezgodnie z ich oczekiwaniami i aspiracjami⁷⁶. W kręgu władz zrodziła się zatem refleksja, że szkoła powinna służyć nie tylko autorytarnemu państwu, ale także uczniom i rodzicom. To znamienne dla władz komunistycznych, które tracąc władzę i monopol na całą działalność szkoły (w obliczu przejęcia tej roli przez inne partie lub Kościół), stały się gorącymi zwolennikami demokratyzacji pluralistycznej szkoły. Podobnie rzecz miała się z ZHP po 1990 roku⁷⁷.

Natomiast rodzina polska, w latach PRL-u pozornie unowocześniona, w gruncie rzeczy w wielu aspektach została osłabiona. Odnosi się to do jej trwałości, a także do podejścia do funkcji socjalizacyjnej i wychowawczej. Przejawem tego była swoista ucieczka rodziców od misji wychowywania swych dzieci i przerzucanie tego obowiązku na szkołę i placówki wychowania równoległego lub Kościół. Innym przejawem tej sytuacji była pustka emocjonalna w wielu rodzinach, brak wymiany myśli i przeżyć pomiędzy rodzicami i dziećmi. Zastępowała je telewizja.

Tak więc w końcowej fazie PRL-u rodzina zdawała się zwycięska w starciu z komunistyczną szkołą i zatrudnionymi w niej nauczycielami. Czy nie było to jednak pozorne zwycięstwo?

⁷⁵ Tamże, s. 297.

⁷⁶ Tamże, s. 112–113.

⁷⁷ Por.: E. Głowacka-Sobiech, *Harcerstwo w Polsce w latach 1944–1990*, Poznań 2013, s. 299–314.

Bibliografia

- Becker R., *Totalitaryzm w Polsce lat 1948–1956*, „Czasy Nowożytne” 1994, t. 6.
- Condorcet J.A., *Projekt organizacji wychowania publicznego*, oprac. B. Suchodolski, Warszawa 1948.
- Cywiński B., *Zatruta humanistyka. Ideologiczne deformacje w nauczaniu szkolnym*, Warszawa 1980.
- Dokumenty WKP (b) i rządu radzieckiego o szkole*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Warszawa 1965.
- Dudek A., Gryz R., *Komuniści i Kościół w Polsce (1945–1989)*, Kraków 2003.
- „Edukacja narodowym priorytetem”. *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa – Kraków 1989.
- Głowacka-Sobiech E., *Harcerstwo w Polsce w latach 1944–1990*, Poznań 2013.
- 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., *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły z przełomu lat 50. i 60. XX wieku*, [w:] *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku. Między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski i J. Kamińska, przy współpracy K. Buczek, Warszawa 2010.
- 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)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010.
- Grzybowski R., *Socjalizacja w cieniu konfliktu. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w latach rządów Władysława Gomułki (1956–1970)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Grzybowski R., *U podstaw kształtowania się totalitarnego systemu wychowania i opieki nad dzieckiem i rodziną w Polsce w latach 1945–1956*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2008, R. II, nr 2: *Dzieci, młodzież, dorośli w systemie edukacji*, red. J. Żerko, Gdańsk 2008.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowania*, Warszawa 1979.
- Heller M., *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Paryż 1988.
- Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967.
- Komuna Paryska i jej dążenia oświatowe*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. 2, Warszawa 1965.
- Kosiński K., *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006.
- Kupisiewicz Cz., *Cele kształcenia ogólnego*, [w:] *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978.
- Listy pasterskie Episkopatu Polski 1944–2000*, cz. 1, Michalineum 2003.

- Litak S., *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004.
- Markiewicz S., *Państwo i Kościół w Polsce Ludowej*, Warszawa 1981.
- Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005.
- Nowak L., *U podstaw teorii socjalizmu*, t. 3: *Dynamika władzy*, Poznań 1991.
- O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Referat Biura Politycznego [KPZR] na VII Plenum KC PZPR [20–21 I 1961 r.]*, „Nowe Drogi. Organ Teoretyczny i Polityczny KC PZPR”, 1961, nr 2 (141).
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1998.
- Pawlicka K., *Polityka władz wobec Kościoła katolickiego (grudzień 1970 – październik 1978)*, Warszawa 2004.
- Pawłowicz Z., *Kościół i państwo w PRL 1944–1989*, Gdańsk 2004.
- Potyrała B., *Szkoła podstawowa w Polsce 1944–1984*, Warszawa 1987.
- Rudniański S., *Idee społeczno-pedagogiczne encyklopedystów oraz wybitnych działaczy Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, [w:] *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej*, Warszawa 1949.
- Szabała H., *Problem dziecka i kobiety w państwie totalitarnym*, „Miscellanea. Antrophologica et Sociologica” 1997, nr 5.
- Szczepeński J., *Przedmowa*, [w:] A. Gładysz, *Oświata – kultura – nauka w latach 1947–1959. Węzłowe problemy polityczne*, Warszawa – Kraków 1981.
- Szczepeński J., *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1992.
- Walicki A., *Marksizm i skok do królestwa wolności*, Warszawa 1996.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.

Between a conflict and cooperation. On complex relations of families and schools in the times of Polish People’s Republic and their imprint on youth attitudes in the 80’s.

Summary

Polish families have cooperated with schools for centuries usually negotiating how socialization, educational goals and methods of teaching and learning were chosen with mutual respect. After 1945 the ruling communist party, following suit of the Soviets, subjugated the schools to make the new generation ideologically obedient. They openly rejected the family values and its role in educating children and youth. The ideals and attitudes promoted by culturally rooted families were replaced by school competition and mutual negation of transmitted meanings. The conflict became the context for any socialization, which in turn resulted in specific attitudes and behavioral patterns of youth. They were listed in the document analyzed in the article. The authors of the report called the context for youth socialization “the sociological vacuum” meaning the empty space between the national identity and the family and close friends communities.

Keywords: school, family, socialization, communist authorities, People’s Republic of Poland.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.16>

Elżbieta MAGIERA

Organizacje szkolne w świetle sprawozdań dyrekcji gimnazjów ogólnokształcących w Polsce okresu międzywojennego

Słowa kluczowe: historia oświaty w II Rzeczypospolitej, szkoły średnie w okresie międzywojennym, sprawozdania dyrekcji szkół średnich w Polsce w latach 1918–1939.

Wstęp

Dyrekcje gimnazjów przez cały okres międzywojenny wydawały sprawozdania z działalności swoich placówek. W częstotliwości ich publikowania można zaobserwować pewną prawidłowość, polegającą na tym, że za lata 1919–1929 część szkół drukowała tylko jedno sprawozdanie. W kolejnych latach sprawozdania ukazywały się regularnie i były wydawane co roku. Periodyki te są cennym źródłem historycznym, ukazującym różne aspekty dydaktyczno-wychowawcze, ruchy kadrowe, infrastrukturę i inne przejawy działalności międzywojennych gimnazjów.

Celem artykułu jest przedstawienie organizacji szkolnych w świetle analizy sprawozdań dyrekcji gimnazjów w międzywojennej Polsce, funkcjonujących w obu wskazanych wyżej okresach. Artykuł dotyczy średniej szkoły ogólnokształcącej, nie obejmuje gimnazjów zawodowych i liceów ogólnokształcących (będących szkołami średnimi ogólnokształcącymi drugiego stopnia), wprowadzonych przez ustawę o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku.

Życie społeczne szkoły w okresie międzywojennym opierało się na pracy uczniów w organizacjach szkolnych, których działalność zaliczano do podstawowych form wychowania. Międzywojenni pedagodzy, zarówno teoretycy, jak i praktycy oraz władze oświatowe, zgodnie z pedagogiką „nowego wychowania” wskazywali na liczne wartości wychowawcze organizacji uczniowskich, uważa-

jąc je za miejsce uspołecznienia i uobywatelnienia wychowanków oraz kształtowania różnych cech osobowości, przydatnych z punktu widzenia narodu, społeczeństwa i państwa¹. Organizacje szkolne stały się również terenem realizacji ideologii wychowawczych – wychowania narodowego i wychowania państwowego².

Na łamach sprawozdań dyrekcji gimnazjów można odnaleźć wykazy organizacji funkcjonujących na terenie tych szkół oraz rejestry ich działalności w poszczególnych latach. Wśród organizacji szkolnych działających w gimnazjach ogólnokształcących można wyróżnić stowarzyszenia wyższej użyteczności (Ligę Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Polski Czerwony Krzyż, Związek Harcerstwa Polskiego, Komitet Floty Narodowej, Ligę Morską i Kolonialną, Szkolne Hufce Przynależności Wojskowej, Sodalicję Mariańską i inne), organizacje międzyszkolne (Towarzystwo Tomasza Zana, Organizację Pracy Obywatelskiej Młodzieży Straż Przednia, Dzieło Rozkrzewienia Wiary, Krucjatę Eucharystyczną i inne) i szkolne (samorządy szkolne, bratnie pomoce, szkolne kasy oszczędności, spółdzielnie uczniowskie i inne).

Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1939

Rozwój szkolnictwa średniego w okresie międzywojennym można podzielić na dwa etapy: lata 1918–1932, które charakteryzowały się brakiem powiązania szkolnictwa średniego z siedmioletnią szkołą powszechną, oraz lata 1932–1939, w których po wprowadzeniu wzmiankowanej *Ustawy o ustroju szkolnictwa* z 11 marca 1932 roku nastąpiło zintegrowanie szkół powszechnych ze szkołą średnią pierwszego stopnia, którą stało się 4-letnie gimnazjum.

W pierwszym okresie warunkiem podjęcia nauki w ośmioletnim gimnazjum było zdanie egzaminu wstępnego, do którego byli na ogół uprawnieni uczniowie po czwartej klasie szkoły powszechnej. Warunek ten spełniały również dzieci, które pobierały prywatną naukę w domu oraz uczniowie klas wstępnych, przygotowujących do szkoły średniej, które najczęściej były organizowane przy gimnazjach³.

¹ J. Ostrowski, *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole*, Warszawa – Lwów 1938, s. 12–31; J. Ostrowski, *Rola wychowawcza organizacji młodzieży w szkole*, [w:] *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie od 4 lipca do 8 lipca 1931*, Warszawa 1932, s. 120–123; W. Radziwonowicz, *O „organizacyjnym” wychowaniu młodzieży*, „Zręb” 1933, t. 14, s. 101; H. Barchanowska, *Organizacje młodzieży a wychowanie państwowe*, „Zręb” 1935, t. 23, s. 66–73. Por., W. Jamrożak, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki pedagogicznej (do 1939 roku)*, Poznań 2015.

² Por.: F.W. Araszkievicz, *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; por. E. Magiera, *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003, s. 131–153.

³ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988, s. 45.

Po odzyskaniu niepodległości reformowanie szkoły średniej, której systematyczny rozwój nastąpił po 1905 roku, głównie prywatnej, rozpoczęło się od wydania przez Ministerstwo WRiOP *Programu naukowego szkoły średniej*⁴, opracowanego pod kierunkiem Tadeusza Łopuszańskiego, który doczekał się drugiego wydania po nazwą *Zasady planu nauczania w szkole średniej*⁵. Oba te dokumenty nie tylko zmieniły treści i organizację procesu nauczania w gimnazjach, ale stały się podstawą ustrojowoorganizacyjną, programową i dydaktyczno-wychowawczą szkoły średniej. Zgodnie z programem nauczania wydanym w 1919 roku przez MWRiOP gimnazjum realizowało 3-letni programowo jednolity kurs niższy i 5-letni kurs wyższy, zróżnicowany i oparty na podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej lub humanistycznej⁶. Centralne władze oświatowe dążyły do unarodowienia szkoły średniej ogólnokształcącej oraz takiego ukierunkowania jej pracy dydaktyczno-wychowawczej, by realizowała potrzeby państwa odradzającego się po 123 latach zaborów. Wprowadzenie zaznaczonych wyżej dwóch podstaw wychowawczych: matematyczno-przyrodniczej i humanistycznej – miało służyć wykształceniu i wychowaniu kadr, potrzebnych dla rozwoju państwa i społeczeństwa⁷.

Gimnazjum miało charakter – jak wspomniano wyżej – niezależny od szkoły powszechnej, elitarny i selekcyjny, który potwierdzał wprowadzony egzamin wstępny. W roku szkolnym 1922/1923 istniały 762 szkoły średnie ogólnokształcące, w tym 293 męskie (180 prywatnych i 113 państwowych), 252 żeńskie (34 państwowe i 218 prywatnych) i 217 koedukacyjnych (46 państwowych i 171 prywatnych), które obejmowały nauką 137 023 uczniów i 90 105 uczennic⁸.

W drugim okresie, który rozpoczęła *Ustawa o ustroju szkolnictwa* z 1932 roku, podjęto przebudowę strukturalno-programową średniej szkoły ogólnokształcącej, którą podzielono na 4-letnie gimnazjum z jednolitym programem nauczania, 2-letnie liceum ogólnokształcące, w którym wprowadzono profil humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodnicze, oraz 3-letnie liceum pedagogiczne⁹. Prawo do podjęcia nauki w gimnazjum mieli uczniowie, którzy zdali egzamin wstępny, ukończywszy drugi szczebel programowy szkoły powszechnej drugiego stopnia lub trzeciego stopnia organizacyjnego¹⁰.

⁴ *Program naukowy szkoły średniej*, Warszawa 1919.

⁵ *Zasady planu nauczania w szkole średniej*, Warszawa 1921.

⁶ *Program naukowy szkoły średniej...*, s. 46.

⁷ Tamże, s. 9–46.

⁸ S. Podolański, *Szkolnictwo polskie w cyfrach*, „Przegląd Powszechny” 1926, t. 170, s. 268–269. Por. M. Falski, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932.

⁹ *Instrukcja z dnia 17 lipca 1937 r. dotycząca realizacji programu nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym w roku szkolnym 1937/38*, Dz.U. MWRiOP 1937, nr 9, poz. 308.

¹⁰ *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła Powszechna. Gimnazjum*, Warszawa 1932; J. Balicki, *Wytyczne wychowania państwowego w dzisiejszej szkole średniej ogólnokształcącej*, „Poradnik w sprawach Nauczania i Wychowania oraz Administracji w Szkołach Średnich Ogólnokształcących i w Seminariach Nauczycielskich” 1931, nr 2 (4);

Zgodnie z *Ustawą o ustroju szkolnictwa* szkoła średnia ogólnokształcąca miała „za zadanie dać młodzieży podstawy pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowego społeczeństwa oraz przygotować ją do studiów w szkołach wyższych”¹¹.

W *Programie nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowym)* wydanym we Lwowie w 1934 roku czytamy, że celem tej szkoły było wychowanie i wykształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli państwa. Priorytetowym zadaniem gimnazjum ogólnokształcącego stało się społeczno-obywatelskie wychowanie młodzieży, które realizowano poprzez wszechstronny rozwój osobowości, obejmujący kształcenie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz inspirowanie uczniów do samorozwoju. Wierząc w zasadniczą rolę czynnika moralnego w wychowaniu młodzieży, program nakazywał koncentrować wszystkie aspekty pracy szkoły na wyrabianiu czynnego i twórczego stosunku do państwa, który był realizowany m.in. w stowarzyszeniach, organizacjach międzyszkolnych i szkolnych, działających na terenie gimnazjów¹².

Działalność stowarzyszeń wyższej użyteczności

W analizowanych sprawozdaniach można odnaleźć raporty z działalności szkolnych kół LOPP (Liga Obrony Powietrznej Państwa, a od 1928 roku Liga Obrony Powietrznej i Przeciwigazowej), których członkowie oprócz zbierania składek na cele lotnicze i obronę przeciwigazową państwa brali udział w konkursach modeli latających, kursach przeciwigazowych, propagowali obronę przeciwigazową i wiedzę o lotnictwie¹³. Młodzież uczestniczyła w obchodach Tygodni LOPP, które organizowano zazwyczaj w czerwcu. Wówczas wygłaszano referaty propagandowe i podejmowano inne formy upowszechnienia wiedzy o obronie przeciwlotniczej i przeciwigazowej. W każdym miesiącu odbywały się pogadanki propagandowe o lotnictwie i jego znaczeniu dla Polski. Koła LOPP, funkcjonujące w gimnazjach, prenumerowały czasopisma: „Lot Polski” i „Skrzydłata Polska”¹⁴. W strukturze szkolnych kół LOPP można było wyodrębnić różne sekcje: propagandowe, modelarskie, szybowcowe, inne.

F. Śliwiński, *Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa wszystkich stopni w Polsce Odrodzonej*, wyd. 2, Lwów – Warszawa 1929.

¹¹ *Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*, Dz.U., nr 38, poz. 389, art. 19.

¹² *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, s. 9.

¹³ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za 10-lecie 1918/19–1928/29*, Śrem 1929, s. 71–72.

¹⁴ *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Państwowego im. Hetm. Stanisława Żółkiewskiego w Żółkwi za rok szkolny 1930/31*, Żółkiew 1931, s. 17; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie za rok szkolny 1932/33*, Tarnów 1933, s. 29;

Dyrekcje gimnazjów informowały o szkolnych kołach Komitetu Floty Narodowej¹⁵, którego celem była koordynacja zbiórki społecznych środków finansowych na zakup okrętów dla marynarki wojennej. Szkolne koła Komitetu Floty Narodowej zajmowały się szerzeniem wiedzy o polskim morzu i polskiej flocie, zbierały fundusze oraz, stosując różne formy propagandy, podkreślały znaczenie morza dla Polski¹⁶. Na początku lat 30. XX wieku szkolne koła Komitetu Floty Narodowej przekształciły się w szkolne koła Ligi Morskiej i Kolonialnej¹⁷.

Akcję charytatywną na terenie gimnazjów szerzyły szkolne koła PCK, które zajmowały się pracą społeczną, obejmującą dożywianie i opiekę nad biednymi rodzinami, pomoc koleżeńską, urządzenie gwiazdki i święconego dla biednych rodzin. Organizowały konkursy zdrowia, zbieranie ziół, wygłaszanie odczytów i przeprowadzanie pogadanek dotyczących kultury fizycznej i higieny¹⁸. Praca w gimnazjalnych kołach PCK polegała na propagowaniu higieny, działalności humanitarnej, odbywaniu szkoleń w zakresie ratownictwa, udziale w kursach pierwszej pomocy, organizowaniu „Tygodni PCK”, walce z nałogami. Szkolne koła PCK posiadały złożone struktury, w których wyodrębniano sekcje: sanitarne, ratownicze, porządku i czystości, korespondencji międzyszkolnej, teatralne, pomocy koleżeńskiej, inne¹⁹.

Dyrekcje gimnazjów co roku publikowały podsumowania z działalności męskich i żeńskich drużyn harcerskich. Sprawozdania zawierają szczegółowe opisy podejmowanych akcji, zakres aktywności drużyn, ilość członków i inne dane, świadczące o tym, że harcerstwo na terenie gimnazjów rozwijało się dynamicznie. „Idea harcerska – czytamy w jednym ze sprawozdań – nie jest czczą gadaniną, lecz przy odpowiednim nakładzie sił może wychować prawdziwych obywateli. Dzisiaj szereg druhów, byłych członków naszej drużyny, jest już na stanowiskach (przeważnie lekarze, adwokaci), jednak większość już nie należy do ZHP. Otóż obecnie starać się będziemy o wyrobienie u naszych harcerzy poczucia obowiązku dotrzymania przyrzeczenia na całe życie. Harcerstwo ma zapra-

Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Polskiego w Bielsku za rok 1934/35, Bielsk 1935, s. 47–48.

¹⁵ *Ustawa z dnia 16 lutego 1927 o Komitecie Floty Narodowej*, Dz.U., nr 27, poz. 206.

¹⁶ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za 10-lecie 1918/19–1928/29*, Śrem 1929, s. 71.

¹⁷ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za rok szkolny 1931/32*, Śrem 1932, s. 31–32.

¹⁸ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, koedukacyjnego w Środzie za rok szkolny 1933/34*, s. 39; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie za rok szkolny 1932/33*, Tarnów 1933, s. 21–22; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Tarnopolu za rok szkolny 1932/33*, Tarnopol 1933, s. 13–14; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Tarnopolu za rok szkolny 1932/33*, Tarnopol 1933, s. 21; *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Państwowego im. Hetm. Stanisława Żółkiewskiego w Żółkwi za rok szkolny 1930/31*, Żółkiew 1931, s. 17.

¹⁹ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Polskiego w Bielsku za rok 1934/35*, Bielsk 1935, s. 50–51.

wić młodzież do przyszłej służby Ojczyźnie, a tym samym dać społeczeństwu element siły moralnie i fizycznie rozwinięty: ludzi czynu²⁰”.

Harcerskie drużyny gimnazjalne prowadziły sklepiki szkolne, biblioteki drużyn; organizowały kolonie i obozy, obchody świąt i uroczystości, podniosłe przyrzeczenia harcerskie; urządzały zdobywanie sprawności, konkursy, przedstawienia teatralne, opłatek, wyświetlanie filmów, „Dzień Harcerza”, nabożeństwa harcerskie, zloty, gawędy, wycieczki; zajmowały się pomocą społeczną i podejmowały szereg innych przedsięwzięć²¹. Tak szeroki zakres aktywności drużyn harcerskich zmierzał do kształtowania charakteru ich członków, wyrobienia ideowego i technicznego. Przy wielu gimnazjalnych drużynach harcerskich działały Koła Przyjaciół Harcerstwa, w skład których wchodziłi ludzie dorośli, szanowani w danej społeczności, którzy otaczali moralną i materialną opieką szkolne drużyny harcerskie²².

W gimnazjach zakładano organizacje realizujące cele sportowe i wychowawcze (militarne), którymi były Hufce Przysposobienia Wojskowego i Wychowania Fizycznego. Na łamach sprawozdań szkolnych można odnaleźć raporty z działalności tych organizacji, informujące o ich celach, zadaniach, zakresie aktywności. Hufce uczniów i uczennic dążyły do „metodycznego i wszechstronnego rozwoju fizycznego młodzieży w świetle potrzeb życia, zgodnego z ich naturą fizjologiczną”²³. Kształtowały poczucie patriotyzmu i państwowości. Wyrabiały takie cechy charakteru, które wspomagały gotowość ponoszenia „ofiar w obronie państwa”²⁴. Rozwijały obowiązkowość, karność, posłuszeństwo, upodobanie do służby wojskowej. Trenowały siły fizyczne, charakter i umiejętności wojskowe. Członkowie hufców prenumerowali czasopismo „Dla Przyszło-

²⁰ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za 10-lecie 1918/19–1928/29*, Śrem 1929, s. 71; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie za rok szkolny 1930/31*, Tarnów 1931, s. 21–22.

²¹ *Sprawozdanie Dyrekcji Miejskiego Gimnazjum Żeńskiego w Wągrowcu za lata szkolne 1930/1931 i 1931/1932*, Wągrowiec 1932, s. 11–12; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie za rok szkolny 1932/33*, Tarnów 1933, s. 22–23; *IV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Klasycznego w Trzemesznie za lata 1929–1932*, Trzemeszno 1932, s. 70–72; *Sprawozdanie Państwowego Gimnazjum Męskiego w Tczewie za rok szkolny 1934/35*, Tczew 1935, s. 18–19; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Tarnopolu za rok szkolny 1932/33*, Tarnopol 1933, s. 18–19; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Polskiego w Bielsku za rok 1934/35*, Bielsk 1935, s. 49; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Klasycznego w Grudziądzu za rok szkolny 1932/33*, Grudziądz 1933, s. 16; *X Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Chrzanowie za rok szkolny 1922–23*, Chrzanów 1923, s. 8.

²² *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za rok szkolny 1932/33*, Śrem 1933, s. 26; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1929/30*, Toruń 1930, s. 53–54.

²³ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, koedukacyjnego w Środzie za rok szkolny 1933/34*, s. 46.

²⁴ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za rok szkolny 1931/32*, Śrem 1932, s. 37. Por., *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Tarnopolu za rok szkolny 1932/33*, Tarnopol 1933, s. 19–20.

ści” oraz brali udział w organizowaniu Święta Przysposobienia Wojskowego i Wychowania Fizycznego²⁵.

Na łamach analizowanych sprawozdań można znaleźć podsumowania działalności stowarzyszenia religijnego, którym była Sodalicja Mariańska²⁶. Jej celem było „wyrobienie wzorowych katolików i dobrych synów ojczyzny, któreby z miłości dla Matki Najświętszej jako swej Pani i patronki spełniali jak najlepiej swoje obowiązki”²⁷. Sodalicje Mariańskie uczniów i uczennic szkół średnich abonowały czasopisma: „Pod Znakiem Maryi”, „Misje Katolickie”, „Tęcza”, „Sodalis Marianus”, „Przewodnik Katolicki”²⁸. W kolejnych latach pracy realizowano hasła ustalone na zjazdach Związku Sodalicji Mariańskiej Uczniów Szkół Średnich w Zakopanem²⁹. W strukturze sodalicji gimnazjalnych można wyróżnić konsultę (zarząd) wybieraną co roku oraz sekcje i koła, realizujące określone zadania. Działalność tego stowarzyszenia na terenie gimnazjów miała wybitnie wychowawczy charakter, oparty na pracy samokształceniowej i samowychowawczej, realizujący przykazanie miłości bliźniego³⁰.

Oprócz Sodalicji Mariańskiej w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego w gimnazjach działały koła Stowarzyszenia św. Dzieciństwa Pana Jezusa, zapoznające dzieci z ideałami misyjnymi. Były to organizacje skierowane do młodszych uczniów gimnazjów, którzy pobierali naukę w tych szkołach przed 1932 rokiem. Dzieci należące do Stowarzyszenia św. Dzieciństwa Pana Jezusa zbierały składki na misje, organizowały zebrania, na których czytały czasopiśmiennictwo: „Nasz Misjonarz” i „Mały Misjonarz” oraz rozmawiały na temat treści zawartych w artykułach tych czasopism³¹.

²⁵ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za 10-lecie 1918/19–1928/29*, Śrem 1929, s. 76; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1929/30*, Toruń 1930, s. 39. Por. B. Urbanowicz, *Przysposobienie wojskowe w edukacji szkolnej II Rzeczypospolitej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Res Polticae” 2014, t. 6, s. 9–26.

²⁶ *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Państwowego im. Hetm. Stanisława Żółkiewskiego w Żółkwi za rok szkolny 1931/32*, Żółkiew 1932, s. 7–9; *IV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Klasycznego w Trzemesznie za lata 1929–1932*, Trzemeszno 1932, s. 65–70; *Sprawozdanie Państwowego Gimnazjum Męskiego w Tczewie za rok szkolny 1934/35*, Tczew 1935, s. 17–18; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Tarnopolu za rok szkolny 1932/33*, Tarnopol 1933, s. 17–18.

²⁷ *IV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Starogardzie za lata 1920/21 do 1934/35*, Starogard 1935, s. 42.

²⁸ A. Kaleta, *Rozwój polskiego katolickiego czasopiśmiennictwa misyjnego do 1939 roku*, „Rocznik Historii Prasy Polskiej” 1999, z. 2 (4), s. 18–19.

²⁹ E. Kabat, *Idee wychowawcze i działalność Sodalicji Mariańskich szkół średnich diecezji tarnowskiej w okresie międzywojennym*, „Saeculum Christianum” 1996, nr 3/2, s. 73–99.

³⁰ A. Zakrzewska, *Edukacja religijna dzieci i młodzieży szkolnej okresu międzywojennego źródłem humanizacji życia społecznego*, „Pedagogika Christiana” 2012, nr 2/30, s. 61. Por. A. Mazan, *Metody wychowania religijnego w szkołach średnich Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki wychowania w Polsce i Norwegii w XX wieku*, red. E. Magiera, Toruń 2010, s. 127–163.

³¹ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1929/30*, Toruń 1930, s. 45. Por. A. Kaleta, dz. cyt., s. 21–22.

Organizacje międzyszkolne działające na terenie gimnazjów

W międzywojennych gimnazjach działały Towarzystwa Tomasza Zana, które powstawały jeszcze w XIX wieku, zwłaszcza w Wielkopolsce. Ich celem było krzewienie idei filomatów i filaretów, dzięki którym przeciwstawiano się polityce germanizacyjnej. W latach międzywojennych Towarzystwa Tomasza Zana dążyły do rozwijania kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim oraz podtrzymywania życia towarzyskiego³². Organizacje te miały złożone struktury, w skład których wchodziły koła: literackie, historyczne, miłośników kultury klasycznej i inne. Urządzano obchody świąt patriotycznych, wygłaszano referaty, pogadanki z historii Polski i dziejów literatury polskiej. Wydawano własne pisemka, np. „Pierwiosnek” w Śremie. Po odzyskaniu niepodległości organizacje te dążyły do pogłębienia życia umysłowego, rozwijania charakteru, wychowania moralnego, przygotowania do życia obywatelskiego. Oprócz pracy intelektualnej i moralnej Towarzystwa Tomasza Zana podejmowały również pracę społeczną i prenumerowały czasopisma, na przykład „Młodzież Sobie”³³.

Organizacja Pracy Obywatelskiej Młodzieży Straż Przednia była związkiem o charakterze społeczno-wychowawczym, założonym w 1932 roku przez Adama Skwarczyńskiego. Jej celem było „wychowanie zastępów młodzieży na karnych i odpowiedzialnych obywateli, czynnie służących państwu polskiemu, ceniących honor, potęgę Polski ponad wszystko”³⁴. Zmierziała do rozwijania aktywności społecznej jej członków, wychowania ideowego i etycznego oraz rozbudzenia zainteresowań młodzieży³⁵. Każdy członek Straży Przedniej miał z własnej inicjatywy i dobrowolnie podjąć się jakiejś pracy czy działalności, by stać się samodzielnym pracownikiem. Organizacja ta zajmowała się samokształceniem i przygotowaniem młodzieży do pracy społecznej, działalnością charytatywną, kulturalno-oświatową, korespondencją z młodzieżą za granicą. Dążyła do tego „by członkowie jej byli wzorowymi uczniami, a mając silne charaktery, stali się prawdziwymi obywatelami”³⁶.

Gimnazjalne organizacje Straży Przedniej dzieliły swoją pracę na dwa obszary: samowychowawczy i realizacyjny, który polegał m.in. na prowadzeniu spółdzielni uczniowskiej, gazetki szkolnej, świetlicy³⁷. Zgodnie z założeniami

³² *IV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Starogardzie za lata 1920/21 do 1934/35*, Starogard 1935, s. 44; *Sprawozdanie Państwowego Gimnazjum Męskiego w Tczewie za rok szkolny 1934/35*, Tczew 1935, s. 21–22.

³³ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za 10-lecie 1918/19–1928/29*, Śrem 1929, s. 63–67.

³⁴ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, koedukacyjnego w Środzie za rok szkolny 1933/34*, s. 38.

³⁵ *IV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Starogardzie za lata 1920/21 do 1934/35*, Starogard 1935, s. 46.

³⁶ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, koedukacyjnego w Środzie za rok szkolny 1933/34*, Środa 1934, s. 49.

³⁷ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Polskiego w Bielsku za rok 1934/35*, Bielsk 1935, s. 47.

ideowymi wyznaczonymi przez twórcę i głównego ideologa Straży Przedniej Adama Skwarczyńskiego uczniowie uczyli się pracy w zespole³⁸. Sprawozdania szkolne zawierają materiały dotyczące programów pracy Straży Przedniej, liczby członków, opiekunów, struktury – opartej na pracach kół: społecznego, prasowego, ideowego, organizacji uroczystości i innych³⁹. Gimnazjaliści należący do Straży Przedniej studiowali książki Adama Skwarczyńskiego. Na zebraniach czytano jego *Wskazania*⁴⁰, referowano poszczególne rozdziały tej książki, omawiano je i dyskutowano nad problemami w nich zawartymi. Była to praca samowychowawcza, ideowa, zmierzająca do wychowania dobrego obywatela państwa.

Sprawozdania szkolne zawierają materiały wskazujące na działalność organizacji nazywanej Dzieło Rozkrzewienia Wiary⁴¹. Zadaniem tej organizacji było popularyzowanie misji, wyrabianie poczucia odpowiedzialności za misję oraz wspieranie materialne i duchowe misji⁴². Jej członkowie zbierali składki na cele misyjne, brali udział w nabożeństwach, abonowali i czytali czasopisma: „Młodzież Misyjna” i „Misje Katolickie”.

Przed 1932 rokiem młodsi uczniowie mogli stać się członkami Krucjaty Eucharystycznej, której zadaniem było wychowanie w duchu chrześcijańskim, o czym informują sprawozdania dyrekcji gimnazjów. Założone cele realizowano poprzez udział dzieci w nabożeństwach i zebraniach, organizowanie bibliotek, lekturę książek o treści religijnej i historyczno-przygodowej oraz czytanie prenumerowanego czasopisma „Orędowniczek”⁴³. Do organizacji religijnych o charakterze międzyszkolnym należał Żywy Różaniec oraz Arcybractwa Straży Honorowej Najświętszego Serca Jezusowego, działające w niektórych gimnazjach. Ostatnia z wymienionych organizacji zachęcała młodzież do pożytecznego życia bez grzechu. Pomocą służyły dzienniczki dobrych uczynków, nauka śpiewu kościelnego, udział w nabożeństwach⁴⁴.

³⁸ A. Skwarczyński, *Podstawy pracy w zespole*, Warszawa 1933.

³⁹ *Sprawozdanie Państwowego Gimnazjum Męskiego w Tczewie za rok szkolny 1934/35*, Tczew 1935, s. 19–20.

⁴⁰ A. Skwarczyński, *Wskazania*, [b.m.w.] 1934.

⁴¹ Dzieło Rozkrzewienia Wiary założyła Paulina Jaricot we Francji w 1822 roku. W 1922 roku Pius XI nazwał je Papieskim Dziełem Rozkrzewienia Wiary. Członkowie tej organizacji podejmowali obowiązek codziennej modlitwy i niewielkiej ofiary.

⁴² *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1929/30*, Toruń 1930, s. 45; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum II-go imienia Marszałka Józefa Piłsudskiego w Stanisławowie za rok szkolny 1931/32*, Stanisławów 1932, s. 6.

⁴³ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1929/30*, Toruń 1930, s. 45.

⁴⁴ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum II-go imienia Marszałka Józefa Piłsudskiego w Stanisławowie za rok szkolny 1931/32*, Stanisławów 1932, s. 6.

Organizacje szkolne

Sprawozdania stanowią cenne źródło do analizy działalności organizacji szkolnych, do których należały głównie samorządy szkolne, bratnie pomoce, szkolne kasy oszczędności, spółdzielnie uczniowskie i inne.

Wśród organizacji uczniowskich wiele miejsca w sprawozdaniach dyrekcji gimnazjów poświęcono działalności samorządów. U progu odzyskania niepodległości gminy szkolne zaczynały się dopiero rozwijać, mimo to poszczególne klasy szkolne posiadały własne biblioteki, uczniowie dbali o czystość, estetykę pomieszczeń, uczestniczyli w świątach narodowych i kościelnych, zbierali składki na cele narodowe i społeczne⁴⁵. Z upływem czasu każde gimnazjum posiadało samorządy klasowe i szkolne. Raporty z działalności samorządów uczniowskich poszczególnych klas, ukazujące się na łamach sprawozdań dyrekcji gimnazjów, zawierają sposoby wybierania władz samorządów klasowych, ich strukturę, zakres aktywności, metody działalności, tematykę referatów wygłaszanych na zebraniach. Samorządy uczniowskie nazywane gminami szkolnymi żyły – jak pisano – „własnym, odrębnym życiem”⁴⁶. Praca gmin klasowych polegała na dbaniu o porządek i estetykę klas, wygłaszaniu referatów i pogadarek, popularyzowaniu czytelnictwa, zajmowaniu się samopomocą i doksztalcaniem w kółkach samopomocowych, organizowaniu wycieczek i prowadzeniu pamiętnika klasowego (kroniki klasowej).

Gminy klasowe starszych klas gimnazjów organizowały uroczystości, wieczorki, poranki, akademie, konkursy. Tworzyły własne biblioteki, rozwiązywały spory klasowe i koleżeńskie, powoływały do życia sądy koleżeńskie, udzielały pomocy w nauce słabszym uczniom, zbierały składki. Posiadały własne struktury (podziały na sekcje), statuty, (ustawy samorządowe), wypracowywały własne przepisy, regulaminy, przykazania uczniowskie⁴⁷. Dla przykładu gmina klasy IVb w Państwowym Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu w roku szkolnym 1929/1930 wprowadziła następujące przepisy, sformułowane w postaci swoistych przykazań:

1. Nie oszukuj przełożonych.
2. Dbaj o czystość języka.
3. Bądź uprzejmy dla kolegów.
4. Dbaj o czystość, opinię i honor klasy.

⁴⁵ *X Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Chrzanowie za rok szkolny 1922–23*, Chrzanów 1923, s. 11–13. *Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum w Stanisławowie za rok szkolny 1920/21*, Stanisławów 1921, s. 7–8.

⁴⁶ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, Koedukacyjnego w Środzie za rok szkolny 1937/38*, Śrem 1938, s. 29–30.

⁴⁷ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I. im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie za rok szkolny 1932/33*, Tarnów 1933, s. 15–18; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1931/32*, Toruń 1932, s. 40–49; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Polskiego w Bielsku za rok 1934/35*, Bielsk 1935, s. 43–44; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Polskiego w Bielsku za rok 1934/35*, Bielsk 1935, s. 60–73.

5. Bądź przyzwoity w słowach i ich treści.
6. Nie opuszczaj złośliwie lekcji.
7. Względem ukaranego zachowaj się wedle rozporządzenia gminy i nie podlegaj go przeciw reszcie klasy.
8. Bądź posłuszny zarządowi gminny⁴⁸.

Oprócz samorządów klasowych powoływano do życia samorzady szkolne, które koordynowały działalność wszystkich organizacji funkcjonujących na terenie gimnazjum, czuwały nad ich prawidłową pracą, podejmowały różne inicjatywy społeczno-kulturalne, zmierzające do kształtowania charakterów młodych ludzi i przygotowania do życia społeczno-organizacyjnego⁴⁹. W skład samorządu szkolnego wchodził przedstawiciel poszczególnych klas, reprezentanci kół i organizacji uczniowskich, dzięki czemu samorząd szkolny wyrażał interesy wszystkich uczniów gimnazjum. Dyrekcje gimnazjów popierały przedsięwzięcia młodzieży szkolnej dotyczące organizowania świąt i uroczystości państwowych, zabaw, wycieczek, zawodów sportowych, działań utrzymujących porządek, estetykę w budynkach szkolnych, karność uczniów, wydawanie gazetek szkolnych i inne. W drugiej dekadzie lat międzywojennych działalność samorządów klasowych służyła – zgodnie z ideologią wychowania państwowego – zaprawianiu młodzieży do życia społecznego i obywatelskiego oraz rozwijania samodzielności⁵⁰.

Obok organizacji samorządowych w sprawozdaniach dyrekcji gimnazjów zamieszczone są opisy działalności bratnich pomocy (lub samopomocy koleżeńskich). Były to organizacje samorządowe, zajmujące się wypożyczaniem podręczników oraz niosące pomoc materialną uboższej młodzieży, choćby w zakresie zakupu odzieży⁵¹. Dochody czerpano ze składek uczniowskich, darowizn dyrekcji szkół, patronów i z innych źródeł⁵². Zarządy bratnich pomocy organizowały zebrania, na których rozpatrywano wnioski o zapomogi i pożyczki, starano się zapewnić korepetycje dla słabszych uczniów, podejmowano decyzje o zakładaniu sklepików szkolnych.

⁴⁸ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1929/30*, Toruń 1930, s. 50. Por. *Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum im. Hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnowie za rok szkolny 1936/37*, Tarnów 1936, s. 28–29.

⁴⁹ *IV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Starogardzie za lata 1920/21 do 1934/35*, Starogard 1935, s. 35–42; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Jana Kochanowskiego za rok szkolny 1932/33*, Kraków 1933, s. 40.

⁵⁰ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1931/32*, Toruń 1932, s. 40.

⁵¹ Dla przykładu biblioteka Samopomocy w Śremie w roku szkolnym 1921/32 liczyła 660 tomów (*Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za rok szkolny 1931/32*, Śrem 1932, s. 33). Por. *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, koedukacyjnego w Środzie za rok szkolny 1933/34*, s. 39–40; *IV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Klasycznego w Trzemesznie za lata 1929–1932*, Trzemeszno 1932, s. 79–80.

⁵² *Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum im. Hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnowie za rok szkolny 1936/37*, Tarnów 1936, s. 29; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1931/32*, Toruń 1932, s. 57.

W analizowanych materiałach źródłowych można natknąć się na relacje dotyczące działalności organizacji uczniowskich o charakterze ekonomicznym, do których należały szkolne kasy oszczędności i spółdzielnie uczniowskie. Jak dowiadujemy się, szkolne kasy oszczędności powstawały najczęściej w latach 30. XX wieku. Poddane analizie sprawozdania obrazują metodę oszczędzania drobnych kwot, prowadzenie księgi kontroli oszczędności, propagandę oszczędzania oraz wykaz zaoszczędzonych środków w poszczególnych klasach⁵³. Szkolne kasy oszczędności traktowano jako jedną z form wychowania państwowego, ponieważ oszczędność uważano za cnotę obywatelską, która przekładała się na siłę ekonomiczną i potęgę państwa⁵⁴. Niekiedy zamiast szkolnych kas oszczędności tworzone szkolne koła oszczędności, które realizowały takie same cele jak kasy oszczędności. Zarówno koła, jak i kasy oszczędności oprócz praktycznej nauki oszczędzania prowadziły propagandę oszczędności, organizując zebrania, wygłaszając odczyty, wykorzystując w celach reklamowych pisma, broszury, kalendarzyki, czasopisma, wykresy statystyczne i inne materiały. Uroczyście obchodzono Dzień Oszczędności oraz prenumerowano czasopismo „Młody Obywatel”⁵⁵.

Do organizacji uczniowskich o charakterze ekonomicznym należały spółdzielnie uczniowskie (kramiki szkolne, sklepiki uczniowskie), które nie tylko zapoznawały członków z zasadami pracy spółdzielczej, ale zaopatrywały młodzież w przybory szkolne, toaletowe, fotograficzne, radiowe, cukierki, czekoladki, itp.⁵⁶ Sprawozdania dyrekcji gimnazjów ukazują działalność tych organizacji, dochody, plany pracy. Spółdzielnie uczniowskie zajmowały się urządzeniem obchodów Dnia Spółdzielczości. Posiadały własne biblioteki, sklepiki szkolne, prenumerowały czasopismo spółdzielcze „Społem”, z którego artykuły młodzież gimnazjalna omawiała na posiedzeniach spółdzielni szkolnej. Celem spółdzielni uczniowskich – co podkreślają zestawienia i informacje zawarte w sprawozdaniach szkolnych – było kształtowanie umiejętności życia w zespole, zwalczanie egoizmu, rozwijanie postaw opartych na samopomocy i współdziałaniu, rozwijanie wzajemnej pomocy i kształtowanie charakteru uczniów⁵⁷.

⁵³ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, koedukacyjnego w Środzie za rok szkolny 1933/34*, s. 42.

⁵⁴ *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Państwowego im. Hetm. Stanisława Żółkiewskiego w Żółkwi za rok szkolny 1930/31*, Żółkiew 1931, s. 16.

⁵⁵ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1929/30*, Toruń 1930, s. 37; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Tarnopolu za rok szkolny 1932/33*, Tarnopol 1933, s. 13.

⁵⁶ *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Państwowego im. Hetm. Stanisława Żółkiewskiego w Żółkwi za rok szkolny 1931/32*, Żółkiew 1932, s. 19; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Polskiego w Bielsku za rok 1934/35*, Bielsk 1935, s. 51–52; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Klasycznego w Grudziądzu za rok szkolny 1932/33*, Grudziądz 1933, s. 18–19.

⁵⁷ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Klasycznego w Grudziądzu za rok szkolny 1932/33*, Grudziądz 1933, s. 18–19. Por. E. Magiera, *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 2011.

W gimnazjach zakładano koła abstynentów, propagujące trzeźwość i uświadamiające konsekwencje picia alkoholu i palenia tytoniu. Realizacja tych zadań obejmowała urządzenie odczytów, dyskusji, wieczornic, obchodów Tygodnia Propagandy Trzeźwości, prenumeratę czasopism: „Świt”, „Przyjaciel Trzeźwości”, „Młodzież Abstynencka”⁵⁸.

Na łamach analizowanych sprawozdań zamieszczano zestawienia z działalności drużyn, klubów i kół sportowych, posiadających zróżnicowane struktury, prowadzących rozmaite zajęcia sportowe, organizujących wycieczki i inne formy spędzania czasu wolnego, realizujących cele sportowe i wychowawcze⁵⁹. Dużo miejsca poświęcano osiągnięciom sportowym uczniów, możliwościom zdobycia Państwowej Odznaki Sportowej oraz relacjom z obchodów świąt sportowych⁶⁰. Organizacje sportowe zajmowały się urządzeniem bibliotek wychowania fizycznego, w których mieściły się książki i czasopisma poświęcone tej problematyce, takie jak: „Junak”, „Młody Lotnik”, „Stadion”, „Wychowanie Fizyczne”, „Sport Wodny”⁶¹.

Zakończenie

Sprawozdania dyrekcji gimnazjów, ukazujące się w okresie międzywojennym, potwierdzają fakt, że organizacje szkolne stanowiły ważny obszar działalności wychowawczej tych szkół. Zawierają cele i zadania organizacji; sposoby ich osiągania; zakres działalności; prace społeczne podejmowane na terenie szkoły i w najbliższym środowisku; organizację świąt i uroczystości; tytuły prenumerowanych czasopism. Ponadto można w nich odnaleźć ilość i tematykę zebrań, stanowiących podstawę samokształcenia i samodoskonalenia, opartego

⁵⁸ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, koedukacyjnego w Środzie za rok szkolny 1933/34*, s. 20–21; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I. im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie za rok szkolny 1932/33*, Tarnów 1933, s. 23.

⁵⁹ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za 10-lecie 1918/19-1928/29*, Śrem 1929, s. 75–76; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I. im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie za rok szkolny 1930/31*, Tarnów 1931, s. 25–26; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1929/30*, Toruń 1930, s. 40; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1931/32*, Toruń 1932, s. 59–65. Por. *Sprawozdanie Państwowego Gimnazjum Męskiego w Tczewie za rok szkolny 1934/35*, Tczew 1935, s. 20–21.

⁶⁰ *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum im. Marszałka J. Piłsudskiego w Stanisławowie*, Stanisławów 1930, s. 8; *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I. im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie za rok szkolny 1932/33*, Tarnów 1933, s. 24–28; *Sprawozdanie Dyrekcji Miejskiego Gimnazjum Żeńskiego w Wągrowcu za lata szkolne 1930/1931 i 1931/1932*, Wągrowiec 1932, s. 21.

⁶¹ Państwowe Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu posiadało bibliotekę wychowania fizycznego, liczącą 63 dzieła (*Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1929/30*, Toruń 1930, s. 38–39).

głównie na wygłaszanych referatach i pogadankach, których problematyka wskazywała realizowany kierunek wychowawczy. Na łamach sprawozdań publikowano raporty z działalności poszczególnych organizacji szkolnych, które zamieszczały informacje dotyczące ich struktur, wyborów zarządów i ich uprawnień, nazwisk i kompetencji opiekunów, programów, metod i form aktywności wewnętrznej i zewnętrznej poszczególnych związków, liczbę ich członków wraz z prawami i obowiązkami oraz warunkami wstąpienia do organizacji, wysokości składek, corocznych haseł, określających kierunek działalności. Sprawozdania poszczególnych organizacji, zawarte w corocznych wydawnictwach dyrekcji szkół wskazują na sposoby rozbudzania aktywności społecznej, intelektualnej i fizycznej uczniów oraz możliwości przygotowania młodzieży do podjęcia działalności w organizacjach szkolnych.

Sprawozdania są źródłem wiedzy na temat ofiarności zrzeszonej w organizacjach uczniowskich młodzieży szkolnej, która wyrażała się w płaceniu składek na rzecz funduszu pomocy szkole poza granicami, na Polski Biały Krzyż, LOPP, Towarzystwo Czytelni Ludowych, Fundusz Floty Narodowej, misje katolickie za granicą, budowę pomników i inne cele.

W świetle analizy sprawozdań gimnazjów można stwierdzić, że działalność organizacji szkolnych charakteryzowała się dużą dynamiką, zwłaszcza jeśli chodzi o zmiany ich wewnętrznych struktur, wyodrębniania kół i sekcji, które były odpowiedzią na pojawiające się potrzeby uczniów, szkoły i środowiska. Organizacje szkolne dostosowywały pracę wychowawczą do środowiska, do określonej części Polski (w tym Kresów), wykorzystując dotychczasowy dorobek organizacji istniejących wcześniej (tak jak to miało miejsce w pracach Towarzystwa Tomaszka Zana, działającego na terenie gimnazjów)⁶².

Problematyka organizacji szkolnych funkcjonujących na terenie gimnazjów jest zagadnieniem obszernym, wymagającym dalszych badań historycznopedagogicznych.

Bibliografia

Źródła

IV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Klasycznego w Trzemesznie za lata 1929–1932, Trzemeszno 1932.

IV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Starogardzie za lata 1920/21 do 1934/35, Starogard 1935.

X Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Chrzanowie za rok szkolny 1922–23, Chrzanów 1923.

⁶² *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Tarnopolu za rok szkolny 1932/33*, Tarnopol 1933, s. 11.

- Balicki J., *Wytyczne wychowania państwowego w dzisiejszej szkole średniej ogólnokształcącej*, „Poradnik w sprawach Nauczania i Wychowania oraz Administracji w Szkołach Średnich Ogólnokształcących i w Seminariach Nauczycielskich” 1931, nr 2 (4).
- Barchanowska H., *Organizacje młodzieży a wychowanie państwowe*, „Zrąb” 1935, t. 23.
- Falski M., *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932.
- Instrukcja z dnia 17 lipca 1937 r. dotycząca realizacji programu nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym w roku szkolnym 1937/38*, Dz.U. MW-RiOP 1937, nr 9, poz. 308.
- Ostrowski J., *Rola wychowawcza organizacji młodzieży w szkole*, [w:] *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie od 4 lipca do 8 lipca 1931*, Warszawa 1932.
- Ostrowski J., *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole*, Warszawa – Lwów 1938.
- Podolański S., *Szkolnictwo polskie w cyfrach*, „Przegląd Powszechny” 1926, t. 170.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934.
- Program naukowy szkoły średniej*, Warszawa 1919.
- Radziwonowicz W., *O „organizacyjnym” wychowaniu młodzieży*, „Zrąb” 1933, t. 14.
- Skwarczyński A., *Podstawy pracy w zespole*, Warszawa 1933.
- Skwarczyński A., *Wskazania*, [b.m.w.] 1934.
- Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum im. Marszałka J. Piłsudskiego w Stanisławowie*, Stanisławów 1930.
- Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Państwowego im. Hetm. Stanisława Żółkiewskiego w Żółkwi za rok szkolny 1930/31*, Żółkiew 1931.
- Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Państwowego im. Hetm. Stanisława Żółkiewskiego w Żółkwi za rok szkolny 1931/32*, Żółkiew 1932.
- Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum im. Hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnowie za rok szkolny 1936/37*, Tarnów 1936.
- Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum w Stanisławowie za rok szkolny 1920/21*, Stanisławów 1921.
- Sprawozdanie Dyrekcji Miejskiego Gimnazjum Żeńskiego w Wągrowcu za lata szkolne 1930/1931 i 1931/1932*, Wągrowiec 1932.
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, koedukacyjnego w Środzie za rok szkolny 1933/34*, Środa 1934.
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, Koedukacyjnego w Środzie za rok szkolny 1937/38*, Śrem 1938.
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I. im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie za rok szkolny 1932/33*, Tarnów 1933.

- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I. im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie za rok szkolny 1930/31, Tarnów 1931.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum II-go imienia Marszałka Józefa Piłsudskiego w Stanisławowie za rok szkolny 1931/32, Stanisławów 1932.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za 10-lecie 1918/19–1928/29, Śrem 1929.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za rok szkolny 1931/32, Śrem 1932.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie za rok szkolny 1932/33, Śrem 1933.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Jana Kochanowskiego za rok szkolny 1932/33, Kraków 1933.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1929/30, Toruń 1930.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1931/32, Toruń 1932.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Klasycznego w Grudziądzu za rok szkolny 1932/33, Grudziądz 1933.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Polskiego w Bielsku za rok 1934/35, Bielsk 1935.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Tarnopolu za rok szkolny 1932/33, Tarnopol 1933.*
- Sprawozdanie Państwowego Gimnazjum Męskiego w Tczewie za rok szkolny 1934/35, Tczew 1935.*
- Śliwiński F., *Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa wszystkich stopni w Polsce Odrodzonej*, wyd. 2, Lwów – Warszawa 1929.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*, Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389, art. 19.
- Ustawa z dnia 16 1927 o Komitecie Floty Narodowej*, Dz.U. 1927, nr 27, poz. 206.
- Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła Powszechna. Gimnazjum*, Warszawa 1932.
- Zasady planu nauczania w szkole średniej*, Warszawa 1921.

Opracowania

- Araszkiewicz F.W., *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.
- Jamrożak W., *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki pedagogicznej (do 1939 roku)*, Poznań 2015.
- Kabat E., *Idee wychowawcze i działalność Sodalicji Mariańskich szkół średnich diecezji tarnowskiej w okresie międzywojennym*, „Saeculum Christianum” 1996, nr 3/2.

- Kaleta A., *Rozwój polskiego katolickiego czasopiśmiennictwa misyjnego do 1939 roku*, „Rocznik Historii Prasy Polskiej” 1999, z. 2 (4).
- Magiera E., *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 2011.
- Magiera E., *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003.
- Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988.
- Mazan A., *Metody wychowania religijnego w szkołach średnich Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki wychowania w Polsce i Norwegii w XX wieku*, red. E. Magiera, Toruń 2010.
- Urbanowicz B., *Przysposobienie wojskowe w edukacji szkolnej II Rzeczypospolitej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Res Polticae” 2014, t. 6.
- Zakrzewska A., *Edukacja religijna dzieci i młodzieży szkolnej okresu międzywojennego źródłem humanizacji życia społecznego*, „Pedagogika Christiana” 2012, nr 2/30.

School organizations in the light of the reports of the general secondary schools directors in Poland during the interwar period

Summary

The aim of this article is to present school organizations in the light of the analysis of the reports of secondary schools directors in interwar Poland. Social life of schools in the interwar period was based on the work of pupils in school organizations whose activities were included in the basic forms of education. The lists of organizations operating in these schools and the records of their goals, tasks, members, carers, activities and achievements can be found in the reports of secondary schools directors. Among the organizations active in secondary schools, associations of higher utility, inter-school and school-based organizations can be distinguished, which reinforced the educational process of secondary school and made school a miniature of society.

Keywords: history of education in the Second Republic of Poland, secondary schools in Poland during the interwar period, school organizations in Poland during the interwar period, reports of the general secondary schools directors in Poland in 1918–1939.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.17>

Леонід ВАХОВСЬКИЙ

Методологічні трансформації у вітчизняній педагогічній науці (20-ті роки ХХ ст.)

Ключові слова: методологічний проект, методологічні трансформації, коваріантність, соціальне виховання, вільне виховання, рефлексологічна педагогіка, марксистська педагогіка.

Розвиток педагогічної науки на сучасному етапі, ефективність її впливу на практичну педагогічну діяльність значною мірою визначається методологічними орієнтирами педагогічних досліджень. В умовах методологічного плюралізму, розмаїття методологічних підходів і принципів надзвичайно важливою є проблема вибору методології й конструювання такого методологічного проекту, який би найбільш повно відповідав особливостям предмету пізнання й поставленим дослідницьким завданням. Для успішного розв'язання означеної проблеми потрібно глибоко розуміти специфіку методологічної ситуації в педагогічній науці, усвідомлювати сутність, характер і направленість змін, які відбуваються в галузі методології.

Вищезазначене актуалізує звернення до історії вітчизняної педагогічної думки й особливо до тих її періодів, коли відбувались кардинальні методологічні трансформації, з'являлись нові парадигмальні ідеї, які відбивались на результатах науково-педагогічних пошуків. Найбільш цікавими в цьому відношенні є 20-ті роки ХХ століття – час, коли почала практично реалізовуватись соціальна утопія, пов'язана з побудовою нового суспільства й формуванням нової людини. Не зважаючи на негативні наслідки тогочасних соціальних і освітніх практик, вони все ж стали своєрідним каталізатором для бурхливого розвитку освіти й педагогічної думки.

Проблеми розвитку української школи й педагогіки в 20-х роках ХХ століття відзеркалено в низці узагальнюючих історико-педагогічних робіт

та дисертацій (Л. Березівська, Л. Дуднік, Л. Ковальчук, В. Костів, В. Курило, А. Медвідь, О. Петришен, С. Поліщук, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, Л. Цибулько та ін.). Зауважимо, що для вітчизняної педагогічної історіографії цей період є найбільш складним і суперечливим щодо інтерпретацій та оцінок, оскільки сам термін «радянська педагогіка» набув негативної ідеологічної конотації, а історики педагогіки почали віддавати перевагу різним термінологічним евфемізмам, які не завжди співпадають за значенням і смыслом. Історико-педагогічний аналіз методологічних основ вітчизняної педагогіки 20-х років тяжіє до редукціонізму і має переважно поверховий характер. Виключенням є робота О. Сухомлинської «Нариси історії українського шкільництва (1905–1933)» (1996), в якій докладно розглянуто вплив педології й рефлексології на педагогічну науку 20-х років.

Таким чином, можна констатувати, що методологія педагогіки 20-х років поки що не розглянута як певна цілісність, яка має специфічні ознаки й особливості, сильні й слабкі сторони.

Після встановлення більшовицької влади в Україні почала вибудовуватись принципово нова система освіти й виховання дітей та молоді й гостро постало питання про створення нової педагогічної науки. Зрозуміло, що розв'язання цього складного завдання було неможливим без використання нових методологічних орієнтирів, які б відповідали вимогам часу й рівню розвитку науки. Ми дійшли висновку, що основними джерелами методологічних трансформацій у вітчизняній педагогіці 20-х років були: а) суміжні з педагогікою наукові дисципліни і, перш за все, педологія й рефлексологія; б) зарубіжна реформаторська педагогіка; в) державні нормативно-законодавчі документи про освіту. Основною ж характеристикою методології педагогіки в досліджуваний період була її коваріантність – існування й одночасна реалізація декількох методологічних проектів.

З приводу коваріантності методології слід зробити деякі пояснення. У сучасній педагогіці прийнято структурувати методологію «по вертикалі» й виокремлювати в ній чотири рівня: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний (Е. Юдін та ін.). Проте існує потреба в її структуруванні «по горизонталі», тобто у виокремленні методологічних конструктів, які різняться за провідною ідеєю, змістом і відповідно за сукупністю принципів і методів наукового пізнання. Саме ці методології можуть існувати й застосовуватись одночасно, тобто бути коваріантними.

На наш погляд, важливо зробити ще одне зауваження. У педагогічній науці методологію найчастіше визначають як систему принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. З цього майже класичного визначення випливає, що саме «система принципів і способів» обумовлює ракурс науково-педагогічного дослідження й впливає на його результати.

Виникає питання: а чим зумовлена та чи інша сукупність принципів і способів пізнання, яку обирає дослідник?

З цього приводу цікавою є думка І. Валлерстайна, який зазначав, що інструментарій дослідження (тобто сукупність принципів та методів) повинен визначатись «формуванням концептуального уявлення», а не навпаки¹. Це означає, що до складу методологічного проекту входить, перш за все, певне концептуальне уявлення, яке й зумовлює сукупність принципів і способів науково-педагогічного пізнання.

Спираючись на вищезазначене, можна стверджувати, що в 20-х роках ХХ століття у вітчизняній педагогічній науці реалізовувалось декілька методологічних проектів. Ми надали їм умовні позначення, враховуючи концептуальні уявлення про сутність виховання, що лежать в основі кожного з них.

1. Методологічний проект «Соціальне виховання»

Джерелами для формування цього проекту, з одного боку, були теоретичні ідеї, які набули поширення в зарубіжній і вітчизняній педагогіці того часу, з іншого – державна освітня політика, направлена на соціальний «захист дитинства».

Важливе теоретико-методологічне значення для формування цього методологічного проекту мала робота українського філософа й педагога В. Зіньковського «Про соціальне виховання», яку було видано в Україні в 1920 році. Автор обґрунтовував ідею соціального виховання наступним чином. На його думку, в умовах революційних змін існує гостра потреба не тільки в поширенні освіти (забезпечення загальнодоступності, обов'язковості навчання), а й в її поглибленні. Поглиблення передбачає не лише організацію розуму, прищеплення знань і звичок до розумової роботи, а й підготовку «до тієї громадської самодіяльності, якої вимагає од всіх нас життя. Освіта повинна допомогти не тільки розвиткові індивідуального життя, а й підготовці нас до суспільного життя, повинна зробити нас здатними до соціальної діяльності»². Завдання соціального виховання, яке спирається на соціальні сили в душі дитини, вважав учений, полягають у розвитку соціальної активності, „смаку” до соціальної діяльності; підготовці до соціального спілкування, в якому головне місце належало б чисто людським, а не класовим відносинам; вихованні в душі солідарності, здатності підноситись над егоїстичними інтересами³.

¹ І. Валлерстайн, *Мир-система Модерна. Том. I. Капіталістическое сельское хозяйство и истоки европейского мира-экономики в XVI веке.*, Предисл. Г.М. Дерлугьян, пер. с англ., литер. редак., комм. Н. Проценко, А. Черняева, Москва 2015, с. 9.

² В.В. Зіньковський, *Про соціальне виховання*, Київ 1920, с. 3–4.

³ Там же, с. 3–4.

Ідею соціального виховання підтримували керівники вітчизняної освітньої системи 20-х років ХХ століття, які зробили певний внесок у її теоретичну розробку. Зокрема Г. Гринько розглядав соціальне виховання в розвинутому вигляді як всезагальну організацію дитинства, створення колективного життя всього дитячого населення, яке забезпечить „повне усунення розпорошення дітей між індивідуалістичними сім'ями, що вочевидь неможливе без соціалістичного господарства й зміни всього укладу життя”⁴. Ідеальною формою так званого соцвиху, на його думку, є та, яка бере на себе найбільше обов'язків щодо влаштування життя дитини та найменше припускає вплив індивідуалістичної сім'ї. Нею повинен стати дитячий будинок – „найправильніша й найдоцільніша форма соціальної педагогіки”⁵.

Цю думку підтримував ще один з керівників українського Наркомосу О. Попов, який вважав, що система соціального виховання повинна охопити правильно поставленим єдиним вихованням усе життя кожної дитини, реалізувати, нарешті, „права дитини”, а не тільки висмоктувати з неї виконання її „обов'язків”⁶. Необхідно, вважав він, покрити всю завойовану робітничо-селянською кров'ю землю дитячими будинками, де кожна дитина знайде собі не тільки тимчасовий чи постійний притулок, а й зможе одержати все необхідне їй для життя, для виховання.

Як бачимо, таке трактування ідеї соціального виховання керівниками освіти призвело до крайнощів, пов'язаних з намаганням повністю заблокувати виховний вплив сім'ї на дитину, для чого й пропонувалось замінити школу дитячим будинком як основною формою соцвиху.

Однак реалізувати ці теоретичні положення на практиці було неможливо з багатьох причин (перш за все, матеріальних), й загальноосвітня школа продовжувала залишатись провідним освітньо-виховним закладом. Вітчизняні педагоги, намагаючись окреслити інші сутнісні характеристики соціального виховання, стали наполягати на перетворенні загальноосвітньої школи у відкритий соціальний інститут. А. Гендрихівська в статті з красномовною назвою „Більше ніж школа” пропонувала створювати нову школу, яку суспільно-корисна праця, зв'язок і допомога селу, зв'язок з пролетаріатом та його авангардом – партією і комсомолом перетворюють в державно-суспільну установу⁷. В. Дурдуківський та П. Духно вважали, що соціальне виховання, з одного

⁴ Г. Гринько, *До системи соціального виховання*, [в:] *Збірка матеріалів по соціальному вихованню*, Полтава 1921, с. 8.

⁵ Там же, с. 9.

⁶ О.І. Попов, *Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей*, [в:] *Маловідомі періоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ–ХХ ст.): Хрестоматія*, Упорядник Л.Д. Березівська та ін., Київ 2003, с. 238.

⁷ А. Гендрихівська, *Більше ніж школа*, „Радянська освіта” 1925, №2, с. 21.

боку, передбачає відкритість школи для соціуму, а з іншого – активний вплив на соціально-економічне оточення, соціально-культурні обставини, побут⁸.

Формуванню методологічного проекту «соціальне виховання» сприяла також державна освітня політика початку 20-х років. У липні 1920 року було прийнято «Декларацію про соціальне виховання дітей», яка запроваджувала систему соціального виховання для дітей до 15 років та професійного навчання. У документі зазначалось, що тільки соціальне виховання зможе повною мірою розвинути закладені в дитячій природі сили й здібності. Основною та єдиною його формою повинна стати не школа, а дитячий будинок, завдання якого полягає в охороні дитинства, що є одночасно і освітою, і вихованням, і харчуванням, і одяганням⁹. Пріоритет соціального виховання законодавчо закріплював «Кодекс законів про народну освіту в УСРР», прийнятий у 1922 році президією Всеукраїнського ЦВК. У документі було зроблено акцент не тільки на соціальному захисті дітей, а й повному підкоренні системи соціального виховання інтересам партії й держави¹⁰.

2. Методологічний проект «Вільне виховання»

Цей методологічний проект був певною альтернативою проекту «соціальне виховання», оскільки зосереджувався на інтересах і потребах самої дитини, а не держави й суспільства. Його основним джерелом була теорія вільного виховання, яку розробляли яскраві представники зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. шведська письменниця і громадська діячка Е. Кей, німецькі дослідники Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Шаррельман, італійський педагог М. Монтесорі, французький вчений П. Лакомб та інші.

Витоки ідеї вільного виховання можна знайти в спадщині М. Монтеня, а основний внесок в її обґрунтування зробив видатний французький філософ і педагог XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо в своїх відомих романах «Еміль або про виховання» та «Юлія або нова Елоїза». Особливої актуальності вільне виховання набуло на зламі століть, коли педагоги-реформатори зрозуміли, що суспільний прогрес визначається не лише зростанням

⁸ В.Ф. Дурдуківський, *Дитяче шкільне самоврядування*, [в:] *Маловідомі...*, с. 318–330; П.І. Духно *Школа на селі та її громадська роль*, Харків 1926, с. 60.

⁹ *Декларація Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей*, „Вісник Народного комісаріату освіти У.С.Р.Р.” 1920, №1, с. 9–11

¹⁰ *Кодекс законів о народном просвещении УССР. Введение. Основные положения*, [в:] *Антология педагогической мысли Украинской ССР*, Сост. Н.П. Калениченко, Москва 1988, с. 311.

матеріального виробництва та вдосконаленням соціальних структур, а й змінами у ставленні до людини, до людської природи. Зокрема Е. Кей, проголосивши турботу про виховання дітей та молоді найважливішим громадським завданням, виступила з різкою критикою традиційного авторитарного виховання й поставила питання про необхідність надання дітям права на вільний розвиток. Вона гостро виступала проти пригнічення дітей дорослими і була прибічницею такого виховання, яке б сприяло вільному розвитку й природному розкриттю особистості, а не пристосуванню її до навколишнього світу. Саме вільне виховання, писала Е. Кей, сформує людину, вільну від забобонів, спроможну відстоювати свої ідеали в боротьбі зі злом і несправедливістю¹¹.

Найбільш популярними в Україні на початку ХХ століття були теоретичні здобутки палкої прихильниці теорії вільного виховання М. Монтесорі (1870–1952) – відомого італійського педагога і психолога. Концепція М. Монтесорі передбачала зовнішню і внутрішню свободу дитини в навчальному процесі, яка означає незалежність від інших і можливість вибирати різні види діяльності в класі. Саме вибираючи свою роботу, вважала М. Монтесорі, дитина привчається до дисципліни й досягає автономії¹².

М. Монтесорі пропагувала ідею невтручання педагогів у процес природного росту і духовного розвитку дитини і обґрунтувала два найголовніших принципи виховання: принцип дисципліни в свободі і принцип самостійності. Опора на ці принципи приведе, на думку М. Монтесорі, ще до одного основоположного принципу виховання – скасування нагород і покарань. Людина, яка буде дисциплінована свободою, буде бажати істинної і єдиної нагороди, яка ніколи її не принижує, не приносить розчарувань – розквіту її духовних сил і свободи внутрішнього «Я»¹³.

Вільне виховання знайшло своїх прихильників і в Україні. Ще на початку 20-х рр. ХХ ст. воно широко пропагувалось на сторінках вітчизняних педагогічних часописів С. Русовою, Я. Чепігою, О. Музиченко та іншими педагогами, які стояли на позиціях гуманізації навчально-виховного процесу.

Зокрема, Я. Чепіга в статті «До вільної трудової школи» (1919) вбачав призначення людини не в тому, щоб «нудитись світом», а в тому, щоб наповнювати його діяльністю, набуванням добра і людських цінностей. Формування такої людини під силу лише вільній трудовій школі – школі радості, свободи й творчості. В умовах кардинальних змін, підкреслював

¹¹ Э. Кей, *Век ребенка*, Москва 1906, с. 184.

¹² Л.В. Смирнова, *Гуманистическая педагогика Марии Монтесорри. Опыт американской системы образования*, Волгоград 1997, с. 9.

¹³ М. Монтесорри, *Дом ребенка. Метод научной педагогики*, Гомель 1993, с. 336.

учений, з'явилась можливість втілити ідею вільної трудової школи в практику¹⁴. С. Ананьїн також був упевнений в тому, що в центр виховного процесу необхідно поставити дитину. Для цього перш ніж виховувати, треба «осягнути» дитину, а вже потім визначати зміст і засоби її виховання¹⁵.

Методологічний проект «вільне виховання» не мав соціального замовлення й безпосередньо не реалізовувався на практиці. Проте він позитивно впливав на діяльність дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл, які в першій половині 20-х років намагались відмовлятися від авторитарних методів, зосереджувались на особистості дитини, її потребах та інтересах. Заборонялась дискримінація дитячих колективів відповідними органами управління, освітні заклади в своїй діяльності широко використовували принцип активної дитячої творчості.

3. Методологічний проект «Рефлексологічна педагогіка»

У 20-ті роки вітчизняна педагогіка була тісно пов'язана з педологією, яка виникла в рамках експериментальної педагогіки. О. Сухомлинська зауважувала, що панівне становище в українській педології 20-х років займав рефлексологічний напрямок і навіть терміни „рефлексологія” й „педологія” в цей період часто використовувалися як синоніми¹⁶.

На позиціях рефлексології стояли такі відомі українські вчені того часу, як В. Бахтерев О. Залужний, А. Володимирський, В. Протопопов, І. Соколянський, та інші. Про популярність і розповсюдженість рефлексологічного напряму в Україні свідчить видання з 1925 по 1932 рік теоретичного журналу «Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки».

Рефлексологи виходили з того, що вся поведінка людини, починаючи з елементарних органічних реакцій і закінчуючи найскладнішими актами творчості, зводиться до рефлексів. Вони закликали на основі умовних і безумовних рефлексів раціонально організувати все життя дитини, її виховання. Рефлексологія також розглядалась як необхідне джерело знань при вивченні та вихованні дитини й тому поширювала свій вплив на педагогіку.

Більш того, в 20-ті роки розповсюдженою була думка про створення нової педагогіки за допомогою рефлексології. І. Козлов застосовував термін «рефлексологічна педагогіка», яка повинна, на його думку, замінити

¹⁴ Я.Ф. Чепіга, *До трудової вільної школи*, „Вільна українська школа” 1918–1919, с. 81–82.

¹⁵ С. Ананьїн, *Педологія*, „Путь просвещения” 1923, № ¾, с. 39–55

¹⁶ *Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933*: Навч. Посібник, О.В.Сухомлинська та ін., Київ 1996, с. 304.

стару, хвору педагогіку. Основні завдання рефлексологічної педагогіки вчений визначав таким чином: 1) знати свою мету, мету навчання та виховання дитини; 2) знати матеріал, над яким працює, тобто дитину; 3) знати засоби досягнення мети – методи навчання і виховання підростаючих поколінь¹⁷.

Прибічником встановлення тісного зв'язку рефлексології й педагогіки був відомий представник харківської школи педології В. Протопопов, який вважав, що рефлексологічні ідеї мають методологічне значення для педагогічної науки. Логіка міркувань ученого з цього приводу була такою. Рефлексологія вивчає поведінку людини з об'єктивної точки зору і базується не на психології, а на фізіології, яка розглядає складні форми діяльності як вищу нервову діяльність. Термін «вища нервова діяльність», з одного боку, стосується процесів, які протікають у центральній нервовій системі як певному органі чи системі органів (вони є предметом вивчення фізіології), з іншого – відображає всі ті прояви особистості, якими вона визначає своє відношення до середовища й до самої себе (вони є предметом вивчення рефлексології). Саме цю нервову діяльність вивчає рефлексологія і її положення є важливими для прикладних наук, які повинні перебудовуватись на рефлексологічних засадах – педагогіки й психіатрії¹⁸. Завдання теорії й практики педагогіки полягає в тому, щоб організувати поведінку дитини, а значить методологічне значення для педагогіки повинні відігравати рефлексологічні дослідження, направлені на вивчення й організацію таких форм діяльності, які повсякденно зустрічаються в практиці роботи педагога (формування навичок читання, письма, рахунку)¹⁹.

Сутність наукової педагогіки з позицій рефлексології визначав І. Соколянський, який розглядав її як науку про організацію суспільно-скерованої поведінки (діяльності)²⁰. Схожі думки висловлював А. Граборов, який наголошував, що педагогіка – це «... корекція до біологічно даного. Біологічно дане – дитина. Соціологічно дане – середовище. Виховання повинно організувати відношення дитини до середовища»²¹.

Для втілення ідей рефлексології й педології в практику було створено мережу дослідно-педологічних станцій (в Харкові, Києві, Одесі,

¹⁷ И. Козлов, *Основные вопросы рефлексологической педагогики*, „Шлях освіти” 1925, № 10, с. 11.

¹⁸ В.П. Протопопов *Очередные задачи рефлексологи и текущая работа рефлексологических лабораторий гор. Харькова*, „Путь просвещения” 1924, № 11/12, с. 2–3.

¹⁹ Там же, с. 6–7.

²⁰ І. Соколянський *Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання*, „Радянська освіта” 1928, №10, с. 8.

²¹ А.Н. Граборов, *Развитие механизмов поведения*, „Радянська школа” 1928, № 3, с. 4

Катеринославі), за кожною з яких уже в 1922 році закріплювались дослідні та опорні установи соціального виховання. Вони виконували функцію експериментальних майданчиків дослідно-педологічних станцій, мета яких полягала в експериментальній перевірці форм й методів роботи, що практикуються або пропонуються до використання в масових закладах соціального виховання різних типів²².

4. Методологічний проект «Марксистська педагогіка»

Не зважаючи на те, що всі означені вище методологічні підходи орієнтувались на формування «будівника нового суспільства», вже на початку 20-х років постало питання про створення нової педагогіки, яка б ґрунтувалась на марксистському вченні. На цьому вперше наголосив відомий психолог і педагог П. Блонський у статті «Марксизм як метод розв'язання педагогічних проблем» (1921). Він вважав, що єдиним методом, який робить кожна з суспільних наук дійсно наукою є марксизм. «Тільки марксистська педагогіка, - підкреслював П. Блонський, – може бути вільною від обивательської логіки й утопічних педагогічних романів»²³. Один із керівників української освіти Я. Ряппо зазначав, що педагогам в умовах, коли проблема виховання стала актуальною для мас, треба визначитись між «ідеалізмом» і «матеріалізмом». «Педагогіка сучасності», на його думку, повинна створюватись на основі матеріалізму²⁴.

О. Дорошенко підкреслював, що в педагогіці виділяються дві виразні течії – вільного виховання й виховання колективного. Саме друга течія об'єднує педагогів, що шукають такої системи виховання, яка б відповідала вимогам сучасної революційної та економічної доби, яка б якнайшвидше привчала дитину до справжнього комуністичного життя²⁵.

Проте кардинальні методологічні трансформації в педагогіці розпочалися після XV з'їзду партії, який відбувся в 1927 році й оголосив курс на посилення боротьби на ідеологічному і культурному фронті. Важливе значення для розвитку вітчизняної педагогічної науки мали також рішення Першого педологічного з'їзду, який проходив з 27 грудня 1928 року по 4 січня 1929 року в Москві і мав на меті привести теоретичні концепції та ідеї педологів у відповідність з методологією марксизму-ленінізму.

²² Н. Морозова, *Опытные детские учреждения соцвоса*, „Шлях освіти” 1925, № 5/6, с. 133–134.

²³ П.П. Блонский, *Марксизм как метод решения педагогических проблем*, „Нар. Просвещение” 1921, № 21–22, с. 8–10.

²⁴ Я. Ряппо, *Проблемы воспитания и образования в Советском государстве*, „Путь просвещения” 1922, № 4, с. 1–17.

²⁵ О.Дорошенко *Організація дитячого колективу в ранньому дитинстві*, „Радянська освіта” 1923, № 2, с. 12.

Це було пов'язано із значними зрушеннями в радянському суспільстві наприкінці 20-х років, пов'язаними з затвердженням сталінського тоталітаризму, які суттєво вплинули на освітню політику більшовиків і подальшу розробку методологічних основ педагогічної науки. Почалося згорання політики українізації, яке перетворилось на відкритий наступ на українську культуру. Саме в цей час постало питання про ліквідацію розбіжностей в освіті, що існували в республіках, та подолання методологічного розмаїття й переведення педагогіки «на рейки» марксизму-ленінізму.

У 1927 році після XV з'їзду почалась педагогічна дискусія, яка розглядала методологічні питання: предмет і межі радянської педагогіки, взаємовідношення політики і педагогіки, філософії й педагогіки, роль виховання і суспільного середовища у формуванні особистості²⁶.

В українській періодиці також точилися безкомпромісні дискусії з питань перебудови педагогічної науки на марксистській основі. У лютому 1931 року проходила дискусійна сесія Українського науково-дослідного інституту педагогіки, яка в своїй резолюції звертала увагу на загострення класової боротьби на „теоретичному фронті” й засудила „контрреволюційні педагогічні теорії СВУ” (спілки визволення України), „антимарксистські позиції” Пінкевича-Калашнікова, концепції педологів (Соколянського, Залужного, Попова) за те, що вони „збивалися з засад діалектичного матеріалізму, розглядаючи педагогіку як науку, що є частиною природознавства”²⁷. Українську педагогіку звинувачували в „абстрактній незалежності від науки Леніна про партію й диктатуру робітничої кляси, повторенні помилок правоопортуністичної калашніковщини та „лівацького” шультінізму”²⁸.

Остання офіційна дискусія в радянській педагогіці 1927–1930 рр. була направлена на ліквідацію методологічного розмаїття (напрямів, течій, наукових шкіл) у вітчизняній педагогіці 20-х років і ставила завдання «до самої глибини перейняти принципом комуністично-пролетарської партійності педагогічну теорію, поставити її на непохитні основи марксо-ленінської методології...»²⁹.

Як наслідок, методологічний проект «соціальне виховання» трансформувався в комуністичне виховання, ідея вільного виховання як така, що ґрунтується на принципі індивідуалізму, була замінена на «виховання в колективі й через колектив», рефлексологія й педологія були

²⁶ *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.)*, Отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин, Москва 1980, с. 234.

²⁷ *Резолюція дискусійної сесії Українського науково-дослідного інституту педагогіки, що відбулася 15–20 лютого 1931 р.*, Комуністична освіта, 1931, № 2–3, с. 109.

²⁸ *На повороті*, „Радянська освіта” 1931, № 3–4, с. 4.

²⁹ Там же, с. 5.

ліквідовані як науковий напрям з прийняттям горезвісної постанови «Про педологічні перекирення в системі Наркомосів» в 1936 році.

Отже, методологічна ситуація в українській педагогічній науці 20-х років ХХ століття була надзвичайно складною, строкатою й невизначеною. Теоретики були одностайні лише в тому, що «стара» педагогіка повинна бути замінена «ною», більш прогресивною й такою що, відповідає викликам часу й рівню розвитку науки. В цей період у вітчизняній педагогіці реалізувалось одночасно щонайменше чотири методологічних проекти, яким ми, орієнтуючись на концептуальні уявлення про сутність виховання, що лежали в їх основі, умовно дали таку назву: методологічний проект «соціальне виховання»; методологічний проект «вільне виховання»; методологічний проект «рефлексологічна педагогіка»; методологічний проект «марксистська педагогіка». Основними джерелами методологічних ідей стали суміжні з педагогікою наукові дисципліни і, перш за все, педологія й рефлексологія, зарубіжна реформаторська педагогіка та державні нормативно-законодавчі документи про освіту. Методологічне розмаїття в 20-х роках було можливим, оскільки, на нашу думку, педагогіка й суміжні наукові дисципліни поки що знаходились на периферії суспільних протиріч, і вчені могли дискутувати, вільно висловлювати свої думки, проводити експерименти тощо. Однак уже в другій половині 20-х років вираженою стає тенденція до методологічного монізму й на початку 30-х років існуючі методологічні проекти були ліквідовані або трансформовані в єдину марксистську методологію, яка стає панівною, агресивною й нечутливою до інших методологічних ідей. Це багато десятиліть поспіль гальмувало розвиток педагогічної науки, але методологічні напрацювання теоретиків 20-х років не зникли безслідно. Вони виявились у деяких цікавих і ефективних педагогічних концепціях, що розроблялись у радянській педагогіці, і зробили більш продуктивними методологічні пошуки у вітчизняній педагогічній науці доби незалежності.

Література

- Ананьин С., *Педология*, „Путь просвещения” 1923, № 3/4.
Блонский П.П., *Марксизм как метод решения педагогических проблем*, „Нар. Просвещение” 1921, № 21–22.
Валлерстайн И., *Мир-система Модерна*. Том I. *Капиталистическое сельское хозяйство и истоки европейского мира-экономики в XVI веке*, Предисл. Г.М. Дерлугьян, пер. с англ., литер. редак., комм. Н. Проценко, А. Черняева, Москва 2015.
Гендрихівська А., *Більше ніж школа*, „Радянська освіта” 1925, № 2.
Граборов А.Н., *Развитие механизмов поведения*, „Радянська школа” 1928, № 3.

- Гринько Г., *До системи соціального виховання*, [в:] *Збірка матеріалів по соціальному вихованню*, Полтава 1921.
- Декларація Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей*, „Вісник Народного комісаріату освіти У.С.Р.Р.” 1920, №1.
- Дорошенко О., *Організація дитячого колективу в ранньому*, „Радянська Освіта” 1923, № 2.
- Дурдуківський В.Ф., *Дитяче шкільне самоврядування*, [в:] *Маловідомі періоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): Хрестоматія*, Упорядник Л.Д. Березівська та ін., Київ 2003.
- Духно П.І., *Школа на селі та її громадська роль*, Харків 1926.
- Зінковський В.В., *Про соціальне виховання*, Київ 1920.
- Кей Э., *Век ребенка*, Москва 1906.
- Кодекс законів о народном просвещении УССР. Введение. Основные положения*, [в:] *Антология педагогической мысли Украинской ССР*, Сост. Н.П. Калениченко, Москва 1988.
- Козлов И., *Основные вопросы рефлексологической педагогики*, „Шлях освіти” 1925, № 10.
- Монтессори М., *Дом ребенка. Метод научной педагогики*, Гомель 1993.
- Морозова Н., *Опытные детские учреждения соцвоса*, „Шлях освіти” 1925, № 5/6.
- На повороті*, „Радянська освіта” 1931, № 3–4.
- Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933: Навч. Посібник*, О.В. Сухомлинська та ін., Київ 1996.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.)*, Отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин, Москва 1980.
- Протопопов В.П., *Очередные задачи рефлексологи и текущая работа рефлексологических лабораторий гор. Харькова*, „Путь просвещения” 1924, № 11/12.
- Попов О.І., *Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей*, [в:] *Маловідомі періоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): Хрестоматія*, Упорядник Л.Д. Березівська та ін., Київ 2003.
- Резолюція дискусійної сесії Українського науково-дослідного інституту педагогіки, що відбулася 15-20 лютого 1931 р.*, „Комуністична освіта” 1931, № 2–3.
- Ряппо Я., *Проблемы воспитания и образования в Советском государстве*, „Путь просвещения” 1922, № 4.
- Смирнова Л.В., *Гуманистическая педагогика Марии Монтессори. Опыт американской системы образования*, Волгоград 1997.
- Соколянський І., *Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання*, „Рад. Освіта” 1928, № 10, с. 3–14.

Чепіга Я.Ф, *До трудової вільної школи*, „Вільна українська школа” 1918–1919.

Methodological transformations in national pedagogical science (1920s)

Summary

The article deals with the main methodological projects implemented in Ukrainian pedagogics in the 1920s. It proves that methodological guidance of scientific and pedagogical research were defined by scientific disciplines which were adjacent to pedagogy, by the ideas of foreign reformist pedagogy of late 19th – early 20th century and by state regulatory legislation and party documents on education.

Keywords: methodological project, methodological transformations, covariance, social education, free education, reflexological pedagogy, marxist pedagogy.

Kształtowanie się metodologii ukraińskiej pedagogiki narodowej (lata dwudzieste XX wieku)

Streszczenie

Artykuł dotyczy głównych projektów metodologicznych wprowadzonych w latach dwudziestych XX wieku w pedagogice ukraińskiej. Wykazano w nim, iż metodologiczne inspiracje badań pedagogicznych czerpano z poglądów zagranicznych reformatorów pedagogicznych przełomu XIX i XX wieku i państwowych regulacji prawnych oraz dokumentów partyjnych dotyczących edukacji.

Słowa kluczowe: projekt metodologiczny, przemiany metodologiczne, kowariancja, edukacja społeczna, wolna edukacja, pedagogika refleksyjna, pedagogia marksistowska.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.18>

Ewa KULA
Adam MASSALSKI

Naczelnicy (dyrektorzy) Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej (1864–1915)

Słowa kluczowe: edukacja elementarna, Królestwo Polskie, naczelnicy szkolni, Kielecka Dyrekcja Szkolna.

Wprowadzenie

W drugiej połowie XIX w. ziemie centralnej Polski, noszące nazwę Królestwa Polskiego, znajdowały się pod zaborem rosyjskim. Była to jedna z najważniejszych prowincji Cesarstwa, ponieważ był to teren najbardziej zaludniony oraz mający dla Rosji istotne znaczenie militarne i gospodarcze. W wieloetnicznym i wielowyznaniowym Królestwie Polskim wypracowywane były metody utrwalania carskiego panowania i koncepcje integracji terytoriów. W latach 60. i 70. XIX w., w ramach wielkich reform cesarza Aleksandra II rozpoczęto ujednoczanie struktur prawno-administracyjnych Rosji. Po upadku powstania styczniowego owo ujednoczanie administracji polegało głównie na jej depolonizacji, co udało się osiągnąć w niewielkim stopniu¹. Już w 1864 r. utworzone zostały jako terenowe organy zarządzania oświatą tak zwane dyrekcje szkolne. Po 1867 r. w zasadzie ich terytoria pokrywały się z nowym podziałem Królestwa Polskiego na 10 guberni. Jedną z takich dyrekcji była kielecka, funkcjonująca na obszarze nowo utworzonej guberni ze stolicą w Kielcach. W jej skład wchodziły powiaty:

¹ W 1869 r. w aparacie administracyjnym Królestwa Polskiego pracowało zaledwie 12% urzędników wyznania prawosławnego. Jeszcze w 1897 r. katolicy stanowili prawie 60% ogółu urzędników, przy czym udział prawosławnych wzrósł do tego czasu do 23%. M. Rolf, *Rządy imperialne w Kraju Nadwiślańskim. Królestwo Polskie i Cesarstwo Rosyjskie (1864–1915)*, tłum. W. Włoskiewicz, Warszawa 2016, s. 57–58.

kielecki, miechowski, olkuski i stopnicki. Początkowo dyrektorom podlegały nie tylko szkoły elementarne i rzemieślniczo-niedzielne oraz szkolnictwo prywatne polskie i żydowskie, ale także kursy pedagogiczne (potem seminaria nauczycielskie), gimnazja i progimnazja męskie i żeńskie. Nadzorowi dyrektorów nie podlegały jedynie seminaria duchowne wszelkich wyznań. Do 1867 r. dyrektorzy podlegali Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a po likwidacji tego organu – Kuratorowi Warszawskiego Okręgu Naukowego. Wówczas przemianowani zostali na naczelników dyrekcji i równocześnie wchodzili w skład Rady Kuratora². W zasadzie kompetencje naczelników były podobne jak poprzednio dyrektorów. Z jednej strony byli oni odpowiedzialni za realizację poleceń swych zwierzchników, kuratora i Ministerstwa Oświaty, a z drugiej strony obowiązkiem ich było informowanie władz o stanie materialnym szkół, stanie sieci szkolnej, ilości szkół elementarnych i ich poziomie oraz o pracy szkół wyznaniowych i prywatnych. Naczelnicy zatwierdzali też nauczycieli przyjmowanych na etaty przez wójta i zgromadzenie gminne. Po 1885 r. uzyskali prawo do podejmowania samodzielnych decyzji o mianowaniu nauczycieli szkół elementarnych³. Jednym z najważniejszych zadań, jakie realizowali naczelnicy dyrekcji naukowych, było wizytowanie podległych im placówek oświatowych. Początkowo wizytowali wszystkie podległe szkoły na swym terenie. Dopiero w 1898 r. utworzono etaty inspektorów szkół elementarnych w poszczególnych dyrekcjach, niemniej jednak naczelnicy nadal osobiście kontrolowali część szkół⁴. Należy podkreślić, że po powstaniu styczniowym stanowiska kierownicze w administracji na terenie Królestwa Polskiego obsadzane były wyłącznie Rosjanami, wyznaczanymi przez cara lub przez ministra spraw wewnętrznych. Decyzje dotyczące powołania na stanowisko naczelnika dyrekcji szkolnej podejmował kurator Warszawskiego Okręgu Naukowego, który też prowadził korespondencję w tych sprawach z kandydatami na naczelników⁵.

W latach 60. i 70. XIX w. liczba szkół w stosunku do liczby ludności zdecydowanie malała. W 1868 r. w guberni kieleckiej przypadało 1487 mieszkańców na jedną szkołę, ale już w 1874 r. było to 2229 mieszkańców. Na początku XX w.

² R. Kucha, *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin 1982, s. 22–23; K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, *Naczelnicy organów rosyjskiej administracji specjalnej w Królestwie Polskim w latach 1839–1918. Słownik biograficzny*, t. 1: *Ministerstwo Oświecenia Publicznego*, Lublin 2015, s. 22–24.

³ K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 30.

⁴ Tamże, s. 29; od 1899 r. naczelnik Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej miał pod opieką szkoły w powiatach kieleckim, jędrzejowskim, stopnickim i włoszczowskim (287 szkół), a inspektor – w powiatach miechowskim, olkuskim i pińczowskim (228 szkół). B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe Kielc i powiatu kieleckiego w latach 1864–1915*, Kielce 1983, s. 68.

⁵ Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: AP Kielce), zesp. 21/29, Kielecka Dyrekcja Szkolna w Kielcach, sygn. 278, Nominacja inspektora seminarium nauczycielskiego w Białej na stanowisko naczelnika Dyrekcji Szkolnej w Radomiu oraz delegowania tegoż do pełnienia obowiązków naczelnika Dyrekcji Szkolnej w Kielcach, 1911, s. 3–4.

sytuacja ta uległa jeszcze pogorszeniu – jedna szkoła przypadała na ponad 3000 mieszkańców⁶. Z tego powodu znaczny odsetek dzieci nie był objęty nauczaniem, co powodowało szerzenie się masowego analfabetyzmu. Naukę w szkołach elementarnych Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej opóźniały lub nawet uniemożliwiały także epidemie chorób zakaźnych. Pojawiały się wówczas propozycje przyjmowania do szkoły wyłącznie uczniów zaszczepionych przeciwko ospie, jednak naczelnik Adrian Fiodorowicz Kopyłow w porozumieniu z kuratorem zakazał takich praktyk⁷. W czasach apuchtinowskich⁸ w powiecie kieleckim nie zrealizowano większości zamierzeń dotyczących rozwoju szkolnictwa, między innymi nie wprowadzono w życie przepisów mówiących o obowiązku zakładania szkół fabrycznych i zawodowych.

Rozwój szkolnictwa elementarnego w Królestwie Polskim, ujmując najprościej, był uzależniony od kilku czynników. Po pierwsze od polityki władz oświatowych carskiej Rosji, po drugie od osób zarządzających szkolnictwem na jego terenie, wreszcie od postawy miejscowego społeczeństwa. Sprawy polityki oświatowej i stosunku społeczeństwa do kwestii rozwoju oświaty w Królestwie Polskim posiadają już bogatą literaturę⁹, natomiast dopiero niedawno zostały zapoczątkowane badania nad społecznością rosyjskiej administracji specjalnej (w tym oświatowej) na interesującym nas terenie. Niewątpliwie wykształcenie i doświadczenie zawodowe naczelników miało także niebagatelny wpływ na stan podległego im szkolnictwa. Warto więc przybliżyć sylwetki tych osób, które sprawowały kierownicze funkcje w Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej w latach 1864–1915. Charakteryzowała się ona między innymi tym, że należała obok Radomskiej Dyrekcji Szkolnej do jednostek, w których była największa rotacja na-

⁶ B. Szabat, dz. cyt., s. 41, 57.

⁷ Tamże, s. 39.

⁸ W latach 1879–1897 kuratorem Warszawskiego Okręgu Naukowego był Aleksander Lwowicz Apuchtin, gorliwy wykonawca polityki rusyfikacyjnej, stąd lata te nazywane są „nocą apuchtinowską”. Spowodował on zwolnienia nauczycieli, głównie Polaków, ograniczanie nauki religii w języku polskim, forsowanie prawosławia, roztoczenie policyjnego nadzoru nad młodzieżą, kontrolowanie nauki w katolickich seminariach duchownych. W 1883 r. studenci warszawscy wystąpili przeciwko kuratorowi. Zorganizowali protest polityczny, określony mianem „schodki apuchtinowskiej”, za co relegowano z Imperatorskiego Uniwersytetu Warszawskiego ponad 150 studentów. J. Miąso, *Walka o narodową szkołę w Królestwie Polskim w latach 1905–1907. W stulecie strajku szkolnego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2005, nr 44, s. 81.

⁹ R. Kucha, *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin 1982; L. Szymański, *Zarys polityki caratu wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław 1983; B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe Kielc i powiatu kieleckiego w latach 1864–1915*, Kielce 1983; *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1: *Do 1918 r.*, red. S. Michalski, Warszawa 1982; E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa 1968; K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*, Wrocław 1968; K. Wojciechowski, *Oświata ludowa 1863–1905 w Królestwie i Galicji*, Warszawa 1954; W. Studnicki, *Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego*, Kraków 1906.

czelników. W Kielcach i Radomiu było to bowiem aż 16 osób. W pozostałych dyrekcjach liczby te wahały się od 9 do 13 osób¹⁰. Średni okres sprawowania funkcji naczelnika w Kielcach wynosił niewiele ponad trzy lata, gdy tymczasem w pozostałych (poza Radomiem) dyrekcjach było to ponad cztery i pół roku. Dzięki publikacji Krzysztofa Latawca, Artura Górnika, Jacka Legiecia i Stanisława Bogdanowa można dziś dokładnie prześledzić drogę karier życiowych poszczególnych naczelników.

Naczelnicy Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej

Szczegółowe informacje dotyczące wieku naczelników Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej, ich miejsca urodzenia, pochodzenia społecznego oraz czasu sprawowania wspomnianej funkcji w Kielcach zawiera tabela 1. Wszyscy ujęci w tabeli naczelnicy byli wyznania prawosławnego.

Tabela 1. Naczelnicy Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej w latach 1864–1915 (1917)

lp.	Nazwisko imię, imię ojca	Lata życia	Miejsce urodzenia	Pochodzenie	Czas sprawowania funkcji naczelnika KDSz
1	Afanasjew Władimir Michajłowicz	1854 – 13 IV 1908	Warszawa	chłopskie / syn urzędnika	25 XI 1906 – 13 IV 1908
2	Akwilew Nikołaj Gordiejewicz	1847 – 24 XI 1902	gub. jarosławska	syn duchownego prawosławnego	VIII 1888 – 1 VII 1892
3	Dobrowolskij Wasilij Michajłowicz	1841 – po 1901	gub. kijowska	syn oficera	15 III 1882 – 25 IX 1883
4	Głazow Dmitrij Adrianowicz	1850–1916	gub. sycybska	szlachcic dziedziczny	1 VIII 1908 – 17 V 1910
5	Gołowaczewskij Aleksandr Konstantinowicz	1849 – 24 XII 1905	gub. petersburska	szlachcic dziedziczny	22 VIII 1880 – 5 III 1882
6	Grinkiewicz Paweł Julianowicz	5 XI 1864 – po 1917	gub. smoleńska	syn duchownego prawosławnego	1 IV 1911 – 1917
7	Guglińskij Dmitrij Stiepanowicz	1829 – 17 IV 1913	gub. połtawska	syn duchownego prawosławnego	25 IX 1883 – 1 VIII 1888
8	Kolosowski Paweł Dmitrijewicz	30 I 1833 – 1902	gub. moskiewska	szlachcic dziedziczny	VIII 1892 – 7 IV 1895
9	Kopyłow Adrian Fiodorowicz	6 VIII 1838 – 6 XII 1895	gub. wołyńska	syn urzędnika	21 XI 1871 – 22 VIII 1880

¹⁰ K. Latawiec, A. Górnik, J. Legieć, S. Bogdanow, dz. cyt., s. 40–48.

Tabela 1. Naczelnicy Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej... (cd)

lp.	Nazwisko imię, imię ojca	Lata życia	Miejsce urodzenia	Pochodzenie	Czas sprawowania funkcji naczelnika KDSz
10	Markow Siergiej Aleksandrowicz	1827 – 2 I 1878	gub. riazańska	szlachcic dziedziczny	21 II 1870 – 27 XI 1871
11	Niedumow Iwan Iwanowicz	14 XII 1852 – po 1916	gub. moskiewska	syn duchownego prawosławnego	25 IV 1895 – 15 I 1901
12	Pristjuk Timofiej Iwanowicz	1822 – 8 X 1875	gub. czernihowska	syn mieszczanina/chłopa	11 I 1869 – 17 I 1870
13	Redczyc Michaił Matwiejewicz	1826 – po 1870	gub. kijowska	szlachcic dziedziczny	27 X 1864 – 11 I 1869
14	Rewersow Iwan Piotrowicz	2 I 1867 – po 1916	gub. astrachańska	syn duchownego prawosławnego	17 V 1910 – 1 IV 1911
15	Sokołow Wsiewołod Fiodorowicz	6 I 1853 – po marcu 1917	gub. nowogorodzka	syn duchownego prawosławnego	15 II 1901 – 1 VII 1903
16	Tokariew Nikołaj Jakowlewicz	11 IV 1863 – po 1917	Moskwa	mieszczańskie	1 VII 1903 – 5 XI 1906

Źródło: K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 118–121, 140–142, 151–153, 158–160, 170–172, 192–193, 197–199, 215–221, 235–237, 264–265.

Jak wynika z tabeli 1, wszyscy naczelnicy urodzili się w XIX w. W I połowie XIX stulecia urodziło się dziesięciu przyszłych naczelników, sześciu natomiast w II połowie. Najwcześniej, w 1822 r., urodził się T.I. Prystiuk, najpóźniej T.J. Tokariew, bo w 1863 r. W jedenastu przypadkach znany był dokładny wiek naczelników w momencie śmierci. Średnio wynosił on jak na owe czasy dość sporo, nieco bowiem ponad 60 lat. W pozostałych pięciu przypadkach, gdy nie znamy daty śmierci, wiemy, że średnia wieku wynosiła nie mniej niż 52 lata. Najdłużej żył D.S. Guglińskij, który osiągnął wiek 84 lat. Najkrócej S.A. Markow – 51 lat. Pod względem miejsca urodzenia przeważały tereny centralnej Rosji, skąd pochodziło dziesięciu przyszłych naczelników, pięciu kolejnych jako miejsce urodzenia podawało Ukrainę, a jeden urodził się w Warszawie, gdyż jego ojciec jako urzędnik został tam skierowany do pracy. Po względem pochodzenia przeważali synowie duchownych prawosławnych, było ich bowiem sześciu, pięciu wywodziło się ze szlachty dziedzicznej, dwaj zapewne miało pochodzenie chłopskie, a jeden był synem oficera armii rosyjskiej.

Jak z powyższego wynika, około połowa przyszłych naczelników wywodziła się z niskich warstw społecznych, stąd warunkiem odniesienia sukcesu w życiu, w postaci osiągnięcia wysokiego stanowiska w resorcie oświaty, była konieczność uzyskania wyższego wykształcenia.

Tabela 2. Wykształcenie naczelników Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej*

Nazwisko i imię	Wykształcenie
Redczyc M. M.	Uniwersytet w Kijowie, Wydział Filologiczno-Historyczny, student rzeczywisty 1846
Pristjuk Timofiej Iwanowicz	Uniwersytet w Kijowie, Wydział Matematyczno-Fizyczny, kandydat 1844
Markow Siergiej Aleksandrowicz	Uniwersytet Moskiewski, Wydział Matematyczno-Fizyczny, student rzeczywisty 1850
Kopyłow Adrian Fiodorowicz	Uniwersytet w Kijowie, Wydział Filologiczno-Historyczny, kandydat historii 1858; profesor historii Rosji – egz. na Uniw. Petersb. 1867
Gołowaczewskij Aleksandr Konstantinowicz	Uniwersytet Petersburski, Wydział Historyczno-Filologiczny, kandydat filologii słowiań. 1873
Dobrowolskij Wasilij Michajłowicz	Uniwersytet w Kijowie, Wydział Matematyczno-Fizyczny, Oddział Nauk Przyrodniczych mgr chemii 1869
Guglinskij Dmitrij Stiepanowicz	Cesarski Uniwersytet Warszawski, Wydz. Historyczno-Filologiczny, stud. rzeczywisty 1892
Akwilew Nikołaj Gordziejewicz	Cesarska Akademia Medyczno-Chirurgiczna w Petersburgu, dr med. 1870
Kolosowski Paweł Dmitrijewicz	Uniwersytet Moskiewski, Wydział Prawa, mgr prawa karnego 1857
Niedumow Iwan Iwanowicz	Akademia Duchowna w Moskwie, kandydat teologii 1879
Sokołow Wsiewołod Fiodorowicz	Cesarski Instytut Historyczno-Filologiczny w Petersburgu **, tytuł nauczyciela gimn. na równi z prawami kandydata 1877
Tokariew Nikołaj Jakowlewicz	Uniwersytet Moskiewski, Wydz. Historyczno-Filologiczny, kandydat 1887
Afanasjew Władimir Michajłowicz	Cesarski Uniwersytet Warszawski, Wydział Prawa, kandydat 1880
Głazow Dmitrij Adrianowicz	Uniwersytet Moskiewski, Wydz. Matematyczno-Fizyczny, kandydat 1875
Rewersow Iwan Piotrowicz	Uniwersytet w Kijowie, Wydział Filologiczno-Historyczny, stud. rzeczywisty 1847
Grinkiewicz Paweł Julianowicz	Cesarski Uniwersytet Warszawski, Wydz. Historyczno-Filologiczny, Oddział Literatury Rosyjskiej, stud. rzeczywisty 1892

* W rosyjskich uniwersytetach w świetle ukazu z 1803 r. były trzy stopnie naukowe: kandydata, magistra i doktora. W 1819 dodano stopień „studenta rzeczywistego” dla tych, którzy ukończyli kurs uniwersytecki, zamieniony w 1837 r. na tytuł nadawany absolwentom uniwersytetów po egzaminach końcowych. Stopień kandydata nadawano po egzaminach i przyjęciu przez fakultet dysertacji. Po upływie minimum roku kandydat mógł ubiegać się o uzyskanie egzaminu magisterskiego, co wiązało się z koniecznością zdania kolejnych egzaminów i publicznej obrony pracy. Stopień doktora można było uzyskać po upływie kolejnego roku, na podstawie nowej pracy i jej publicznej obrony, bez konieczności zdawania egzaminów doktorskich. J. Schiller, *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, Warszawa 2008, s. 140–141.

** W 1867 r. utworzono w Petersburgu Cesarski Instytut Historyczno-Filologiczny dla 100 wychowanków. Uczniów kształcono na koszt państwa i z tego powodu obowiązkiem absolwentów była służba w resorcie oświaty co najmniej przez 6 lat. Instytut przygotowywał nauczycieli języków klasycznych i rosyjskiego, literatury rosyjskiej, historii i geografii dla szkół średnich. Nauka trwała tu cztery lata, a absolwenci otrzymywali tytuł nauczyciela, z wszystkimi prawami osób, które ukończyły studia uniwersyteckie. E. Kula, *Główny Instytut Pedagogiczny w Sankt Petersburgu (1828–1859) i jego rola w kształceniu nauczycieli dla szkół Królestwa Polskiego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2010, nr 47, s. 49.

Źródło: K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 118–121, 140–142, 151–153, 158–160, 170–172, 192–193, 197–199, 215–221, 235–237, 264–265.

W prezentowanej grupie przeważali absolwenci Uniwersytetu Kijowskiego (pięć osób) i Uniwersytetu w Moskwie (cztery osoby). Trzy osoby studia odbywały na Uniwersytecie w Warszawie i jedna na Uniwersytecie w Sankt Petersburgu. Także w stolicy państwa, ale w Cesarskim Instytucie Historyczno-Filologicznym, uzyskał dyplom W.F. Sokołow. Kolejne trzy osoby kończyły studia w Akademii Duchownych w Moskwie, Kijowie i Kazaniu. Wyjątkiem był N.G. Akwilew, który posiadał stopień doktora medycyny zdobyty w Akademii Medyczno-Chirurgicznej w Sankt Petersburgu. Pod względem osiągniętych stopni naukowych największy sukces odniósł A.F. Kopyłow, który zwieńczył karierę tytułem profesora, wykładając w latach 1867–1871 w Szkole Głównej Warszawskiej, a po jej likwidacji – w tamtejszym Uniwersytecie Carskim. Od tego roku aż do 1880 pełnił funkcję naczelnika Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej. Wspomniany już N.G. Akwilew był doktorem medycyny, a stopnie magistrów uzyskali: w dziedzinie chemii W.M. Dobrowolskij i prawa P.D. Kołosowskij. Kolejnych siedmiu przyszłych naczelników uzyskało stopień kandydata, który w ówczesnej Rosji upoważniał do podejmowania starań o wyższe stopnie i tytuły naukowe. Natomiast W.F. Sokołow ukończył studia, zdając egzamin na nauczyciela gimnazjalnego, co było równoznaczne ze stopniem kandydata. Pozostałych pięciu ukończyło studia ze stopniem rzeczywistego studenta. Biorąc pod uwagę specjalizację w ramach dyscyplin naukowych, to wśród przyszłych naczelników było ośmiu przedstawicieli nauk humanistycznych, czterech matematyczno-przyrodniczych, dwóch prawników, jeden specjalista w dziedzinie teologii i jeden lekarz¹¹.

Spora część osób wchodzących w skład interesującej nas społeczności posiadała w swoim dorobku publikacje naukowe. Tego typu działalność była udziałem dziesięciu spośród naczelników w różnych okresach swej kariery zawodowej. Autorem poważnej publikacji książkowej z dziedziny historii powszechnej, wydanej w Warszawie w 1865 r., był A.F. Kopyłow. Licząca 208 stron praca nosiła tytuł *Bor'ba imperatora Gienrika V. s cerkowju po powodu woprosa ob inwestiturie. Ist. Izsledowanije*. W 1877 r. wydał książkę *Pamjatna-*

¹¹ K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 118–121, 140–142, 151–153, 158–160, 170–172, 192–193, 197–199, 215–221, 235–237, 264–265.

ja książka dla uczycielej naczelnych ucziliszcz. Kieleckoj Uczebnoj Direkcji na 1878 g., oprac. A. Kopyłow (Kielce 1877). Zamieścił tu *Instrukcję dla nauczycieli szkół początkowych w Okręgu Naukowym Warszawskim* oraz programy przedmiotów wykładanych w szkołach elementarnych z dokładnymi wskazówkami metodycznymi, bez uwzględnienia języka polskiego. Celem tej książki było ułatwienie pracy nauczycielowi¹².

Naukowe rozprawy z zakresu historii literatury, jak i podręczniki, publikował w latach 1892–1906 I.P. Rewersow. Do najważniejszych jego prac należą: *Oczerk zapadnoj apologeticzeskoj literatury II i III ww.* (Kazań 1892); *Zaszczitniki christianstwa (Apologety)*, Sankt Petersburg 1898; *Uczebnik nowoj istorii* (Kazań 1906)¹³. Natomiast podobne osiągnięcia w dziedzinie nauk matematycznych posiadał S.A. Markow, autor podręczników z dziedziny arytmetyki i algebry dla gimnazjów, wydawanych w Sankt Petersburgu w latach 1859–1866¹⁴. Z zakresu prawa karnego publikował prace P.D. Kołosowskij, między innymi *Oczerk istoriczeskiego razwitija prestuplenij protiv żyzni i zdorowja po russkomu prawu* (Moskwa 1857)¹⁵. Niewielkie objętościowo publikacje dotyczące aktualnie wykonywanych obowiązków zawodowych były udziałem I.I. Niedumowa. Jeszcze w Petersburgu opublikował *W oblasti logiki. Gnoseologiczeskoje znaczenije nabludienija i opyta* (Sankt Petersburg 1887). W Chełmie wydał opracowanie pt. *Zapiska naczelnika Chołmskoj Uczebnoj Direkcji, statskogo sowietnika Niedumowa, po powodu pierwodnych i wypusknych ekzamenow w Lublinskoj rimsko-katoliczeskoj duchownoj seminarii po russkomu jazyku i otieczestwiennoj istorii w 1912 g.* Po uzyskaniu w 1906 r. emerytury I.I. Niedumow przeniósł się do Petersburga, gdzie pełnił obowiązki inspektora klas Jekaterińskiego Gimnazjum Żeńskiego. W 1909 r. oddelegowany był do pełnienia obowiązków inspektora klas Instytutu Pawłowskiego. Wydał w związku z tym drukiem swoje przemówienie: *Riecz, proizniesennaja wo wremia torzestwienno-go akta w Pawłowskom instyutie 19 oktiabria 1916 g.*¹⁶ Autorami pojedynczych prac byli N.J. Tokarjew, który napisał *Dielo ob jereticzestwie Stiepana Pribyłowicza (1717–1718)*, Moskwa 1888¹⁷; W.F. Sokołow, autor trzykrotnie wznawianego opracowania pt. *Christomatia. Posobije pri izuczenii proizwiedienij russkoj słowiesnosti*, Odessa 1897 (wyd. 3. 1890)¹⁸; N.G. Akwilew, który wydał pracę naukową przygotowaną na stopień doktora medycyny: *O wlijanii chloristogo*

¹² Tamże, s. 174; B. Szabat, dz. cyt., s. 34–35.

¹³ K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 220.

¹⁴ S.A. Markov, *Kurs aritmetiki, sostavlennyj po gimnazičeskoj programme*, Sankt Peterburg 1859 (wyd. 2. 1862–1864, wyd. 3. – 1866); S.A. Markov, *Kurs algebry, sostavlennyj po gimnazičeskoj programme*, Sankt Peterburg 1865.

¹⁵ K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 172.

¹⁶ Rossijskaâ nacionalnaâ biblioteka w Sankt Petersburgu (RNB), sygn. 34.83.2.1162; sygn. 34.106.7.105; sygn. 18.320.1.16.

¹⁷ RNB, sygn. 81-7/1599.

¹⁸ RNB, sygn. 20.87.6.2-1-3

natrija na sodierzanije kazeina, bielka i solej izwiesti w mołokie, Sankt Petersburg 1870¹⁹ oraz W.M. Dobrowolskij, który opublikował pracę przygotowaną na stopień magistra chemii pt. *Materiały dla chemii bora i i jego sojedinenij*, cz. 1, *Atomnyj wies bora*, Kijew 1869²⁰. Wreszcie A.K. Gołowaczewskij był autorem recenzii podręcznika autorstwa Antona Budiłowicza pt. *Naczertanije cerkowno-sławianskiej grammatiki*, Warszawa 1883²¹.

Po ukończeniu studiów zdecydowana większość przyszłych naczelników Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej podjęła pracę nauczycielską, przeważnie w szkołach średnich. Zazwyczaj po kilku latach awansowali na inspektorów i dyrektorów szkół różnych typów. Dla przykładu N.J. Tokariew po kilku latach pracy w charakterze nauczyciela języka rosyjskiego, geografii i historii w szkołach średnich warszawskich, mianowany został w 1895 r. inspektorem progimnazjum męskiego w Sandomierzu, gdzie pracował do 1901 r., po czym objął stanowisko dyrektora gimnazjum w Lublinie²². Pięciu było przed podjęciem pracy w tym charakterze związanych ze szkolnictwem wyższym: W.M. Dobrowolskij był przez 5 lat laborantem na Uniwersytecie w Kijowie, A.K. Gołowaczewskij przez rok wykładał język słowiański w Niemczech na Uniwersytecie w Lipsku, P.D. Kołosowskij był adiunktem w katedrze prawa karnego na Uniwersytecie w Kijowie, A.F. Kopyłow przez 4 lata pracował w Szkole Głównej Warszawskiej, potem przekształconej w Uniwersytet, jako p.o. profesora w katedrze historii Rosji, wreszcie I.P. Rewersow był przez 10 lat p.o. docenta, docentem i profesorem nadzwyczajnym w Akademii Duchownej w Kazaniu²³. Przeciętny staż pracy przed objęciem stanowiska naczelnika dyrekcji szkolnej w wypadku badanej społeczności wynosił średnio blisko osiemnaście i pół roku. Najkrócej przed mianowaniem na stanowisko naczelnika pracował A.K. Gołowaczewskij, bo tylko 7 lat, a najdłużej D.A. Głazow, posiadający staż pracy w postaci 33 lat służby²⁴.

W Kielcach rozpoczęło pracę na stanowisku naczelnika 12 osób z interesującej nas grupy, pozostali trafiali do tego miasta z innych dyrekcji. W sumie dziesięciu naczelników pracowało na tych stanowiskach w dwóch ośrodkach, kolejnych trzech w jednym tylko miejscu, a dwóch w trzech miejscach. Ich praca była doceniana przez władze rosyjskie, aż jedenastu bowiem osiągnęło pod koniec swej kariery zawodowej rangę rzeczywistego radcy stanu (w wojsku odpowiadała stopniowi generała majora), trzech było radcami stanu (odpowiednik w wojsku – stopnia brygadiera) i dwóch radcami kolegialnymi (odpowiednik pułkownika). Zgodnie z przyjętym obyczajem w Cesarstwie Rosyjskim odzna-

¹⁹ RNB, sygn. 18.124.4.221.

²⁰ RNB, sygn. 38.44.2.54.

²¹ RNB, sygn. 18.171.7.220.

²² A. Massalski, *Collegium Gostomianum*, t. 2: *Szkola średnia w Sandomierzu w latach 1773–1914*, Sandomierz 2002, s. 155, 158, 159; K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 265.

²³ K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 141, 154, 171, 173, 220.

²⁴ Tamże, s. 152, 154.

czani byli także orderami. Najczęściej orderem św. Stanisława wszystkich trzech stopni, orderem św. Anny III i II stopnia, św. Włodzimierza IV stopnia. Tylko czterej naczelnicy posiadali wysokie odznaczenie w postaci orderu św. Włodzimierza III stopnia, byli to: M.G. Akwiliew, W.M. Dobrowolskij, D.A. Głazow i P.D. Kołosowski²⁵.

Kielecka Dyrekcja Szkolna należała do grona większych jednostek administracji szkolnej w Królestwie Polskim. Wśród dziesięciu tego typu placówek zajmowała czwarte miejsce pod względem ilości szkół elementarnych i uczącej się młodzieży, a także liczby zatrudnionych nauczycieli. W 1904 r. było to odpowiednio: 322 szkoły, 23 tysiące uczniów i 326 nauczycieli (zajmująca pod tym względem ostatnie, dziesiąte miejsce Łomżyńska Dyrekcja Szkolna liczyła 146 szkół, 9645 uczniów i 154 nauczycieli)²⁶.

Dla dwunastu osób z prezentowanej grupy przybycie do Kielc i objęcie funkcji naczelnika było pierwszym zatrudnieniem w tym charakterze. Pozostałe 4 osoby już wcześniej zajmowały to stanowisko: W.M. Afansjew w Łomży, Grinkiewicz i T.I. Pristiuk w Radomiu, D.S. Guglińskij w Chełmie (Lublinie). Dla W.M. Afanasjewa, P.J. Grinkiewicza i T.I. Pristjuka był to zapewne awans, bo obejmowali stanowisko w znacznie większej jednostce, natomiast D.S. Guglińskij kierował wcześniej nieco tylko większą dyrekcją.

Okres pobytu w Kielcach poszczególnych naczelników był dość zróżnicowany. Siedmiu z nich pracowało bardzo krótko, bo poniżej 2 lat (najkrócej I.P. Rewersow, bo jedynie 11 miesięcy). Kolejnych trzech służyło w Kielcach od 2 do 4 lat (P.D. Kołosowski, N.J. Tokariew i N.G. Akwilew). Najdłużej zajmowali to stanowisko dwaj naczelnicy: A.F. Kopyłow 8 lat i 9 miesięcy i I.I. Niedumow 5 lat i 8 miesięcy²⁷.

Stanowisko naczelnika Dyrekcji Szkolnej w Królestwie Polskim należało do stosunkowo atrakcyjnych pod względem finansowym posad urzędników średniego szczebla. W 1913 r. P.J. Grinkiewicz posiadający rangę radcy kolegialnego zarabiał rocznie w sumie aż 4725 rbs. Częściami składowymi tego uposażenia były: pensja właściwa – 1440 rbs, pensja stołowa – 1440 rbs, dodatek na mieszkanie – 720 rbs, podróże – 600 rbs, i dodatek za wysługę lat w Królestwie Polskim – 525 rbs. Ten ostatni dodatek był w wypadku P.J. Grinkiewicza niewielki, w Królestwie Polskim pracował bowiem krótko, bo od 1899 r., czyli wówczas 14 lat. Dla porównania warto przytoczyć fakt, iż kierownik kancelarii Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej, Teodor Teodorowicz Gribiuk w tym samym roku zarabiał rocznie jedynie 900 rbs, czyli przeszło pięć razy mniej²⁸. Wysokość

²⁵ Tamże, s. 120, 141, 152, 153, 171, 172.

²⁶ F. Araszkievicz, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze rosyjskim w latach 1831–1918*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1: *do 1918 r.*, red. S. Michalski, Warszawa 1982, s. 176.

²⁷ K. Łatawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 118–121, 140–142, 151–153, 158–160, 170–172, 192–193, 197–199, 215–221, 235–237, 264–265.

²⁸ AP Kielce, Kielecka Dyrekcja Szkolna, sygn. 262, Akta dotyczące się spraw personalnych pracowników Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej i nauczycieli 1905–1915, k. 18–19.

emerytury poszczególnych naczelników zależna była od liczby lat przepracowanych w służbie rządowej, a także od czasu pobytu na etatach rządowych w Królestwie Polskim, za co przysługiwały specjalne dodatki do pensji. Dlatego emerytury poszczególnych naczelników były zróżnicowane od 1440 rbs do 3000 rbs²⁹.

Jedenastu naczelników po opuszczeniu Kielc podejmowało inne stanowiska w resorcie oświaty. Wśród nich aż dziesięciu obejmowało obowiązki naczelników, lub równorzędne, w innych miastach (W.M. Dobrowolskij, D.A. Głazow, P.D. Kołosowskij, A.F. Kopyłow, S.A. Markow, I.I. Niedumow, M.M. Redczyc, I.P. Rewersow, W.F. Sokołow, N.J. Tokariew), a tylko jeden A.K. Gołowaczewskij został początkowo inspektorem, a potem dyrektorem męskiego gimnazjum w Warszawie na Pradze³⁰. Kolejnych trzech naczelników (N.G. Akwilew, D.S. Guglińskij i T.I. Pristjuk) formalnie zakończyło w Kielcach karierę urzędniczą, przechodząc na emeryturę³¹. Jeśli chodzi o dwóch pozostałych, to jeden z nich (W.M. Afanasjew) został zastrzelony w Kielcach przez zamachowca z pobudek politycznych, a drugi (P.J. Grinkiewicz) został pozbawiony stanowiska w 1917 r. z powodu likwidacji Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej, ewakuowanej 2 lata wcześniej w głąb Rosji³². Wspomniany W.M. Afanasjew był wyjątkowym służbistą i rusyfikatorem. Został on przeniesiony do Kielc z Łomży. Swoje urzędowanie rozpoczął od objazdu i wizytacji wszystkich szkół w guberni. Szczególnie często wizytował sam i zalecał wizytować inspektorom szkoły w tych miejscowościach, w których chłopcy na zebraniach gminnych lub poprzez rady szkolne podejmowali uchwały o nauczaniu w języku polskim. Podczas pracy w Kielcach, tj. od 1 stycznia 1907 r. do 26 kwietnia 1908 r., pozbawił pracy wielu nauczycieli za akcję unarodowienia szkół. Zwolniono ich bądź za nauczanie po polsku, bądź za odmowę opuszczenia miejsca pracy, z której karnie byli przenoszeni. W sumie, jak ustaliła Barbara Szabat, ze szkół w guberni kieleckiej usunięto 67 nauczycieli³³. Szykany W.M. Afanasjewa dotyczyły nawet lekcji religii. W 1907 r. wysłał on do szkół elementarnych w guberni kieleckiej obrazy do nauki historii Starego i Nowego Testamentu. Były to kopie obrazów prawosławnego artysty Kriukowa, przeznaczone wyłącznie do szkół prawosławnych. W wyniku protestu władz kościelnych wycofano te obrazy ze szkół³⁴.

Spośród całej interesującej nas grupy znacząca kariera była udziałem jedynie W.M. Dobrowolskiego. Po opuszczeniu Kielc sprawował jeszcze obowiązki na-

²⁹ K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanow, dz. cyt., s. 153, 154, 216, 219, 237.

³⁰ Tamże, s. 140–142, 151–155, 170–174, 192–193, 197–199, 218–221, 235–237, 264–266.

³¹ Tamże, 119–121, 158–160, 215–218.

³² Tamże, s. 118–119, 157–158; B. Szabat, *Walka o szkołę polską w okresie rewolucji 1905–1907 r. w guberni kieleckiej*, Kielce 1991, s. 147. Formalnie Kielecka Dyrekcja Szkolna została zlikwidowana, jak wynika z pisma adresowanego do Komisariatu do Spraw Polskich w Moskwie, 9 marca 1918 r. AP Kielce, zesp. Kielecka Dyrekcja Szkolna, sygn. 308, k. 1. Pismo dotyczące się likwidacji Szkolnej Dyrekcji.

³³ B. Szabat, *Walka o szkołę polską...*, s. 184–185.

³⁴ Tamże, s. 214.

czelnika w Radomiu i Siedlcach, a następnie w latach 1895–1901 mianowany został pomocnikiem (zastępcą) kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego³⁵.

Objęcie tak stosunkowo wysokiego stanowiska, jakim było kierowanie dyrekcją szkolną, w kilku przypadkach było zapewne ułatwione wskutek pochodzenia społecznego i koneksji rodzinnych. Ojciec A.K. Gołowaczewskijego był generałem majorem, a D.A. Głazowa pułkownikiem lejbgwardii, natomiast ojciec P.D. Kołosowskijego był rzeczywistym radcą stanu. Małżonka A.F. Kopyłowa była córką generała majora, W.M. Afansjewa – córką wicegubernatora kieleckiego Aleksandra Andriejewicza Sołncewa, a druga żona W.F. Sokołowa, Elena Wasiljewna z d. Donurib, pochodziła z rodziny książęcej³⁶.

Zakończenie

Działalność interesujących nas naczelników Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej przypadła na szczególny okres represji popowstaniowych rządu rosyjskiego i w związku z tym nasilenia polityki rusyfikacyjnej w dziedzinie oświaty. Stąd postawa i roztępa osób zajmujących to stanowisko mogła przynosić pozytywne skutki, natomiast ślepe posłuszeństwo i bezwzględność w tępieniu polskości rujnowały szkolnictwo elementarne na tym terenie. W opracowaniach B. Szabat, analizującej w swoich tekstach losy szkolnictwa elementarnego w guberni kieleckiej, można doszukać się informacji na temat tego, jakie skutki przynosiła działalność poszczególnych naczelników. Na pewno na pozytywną ocenę mogli zasługiwać w pierwszym rzędzie A.F. Kopyłow, a także M.M. Redczyc i w pewnym stopniu N.J. Tokariew. Pierwszy z nich po pierwsze przygotował i wydał w 1877 r. opracowany w języku rosyjskim wspomniany już *Pamiętnik dla nauczycieli elementarnych szkółek Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej na r. 1878*. Ponadto swym odpowiednim taktownym zachowaniem potrafił zjednać sobie polską społeczność³⁷. M.M. Redczyc umiał także zachowywać się z dużym taktem, nie prowokując swym postępowaniem społeczeństwa polskiego³⁸. Działalność oświatowa w guberni kieleckiej ostatniego z wymienionych – N.J. Tokariewa – przypadła na szczególny okres lat rewolucji i strajku szkolnego 1905 r. Za swą mało aktywną i nieagresywną postawę wobec zachodzących wydarzeń w placówkach oświatowych został w listopadzie 1906 r. przeniesiony z Kielc do Warszawy na podobne stanowisko i tam doczekał ewakuacji do centralnej Rosji w 1915 r. w czasie I wojny światowej³⁹.

³⁵ K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 140–142.

³⁶ Tamże, s. 118–119, 151–155, 170–174.

³⁷ B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe Kielc...*, s. 34, 208.

³⁸ T. Czerwiński, *Fragment pamiętnika*, [w:] *Księga Pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, red. T. Ruśkiewicz, Warszawa 1925, s. 99.

³⁹ B. Szabat, *Walka o szkołę polską...*, s. 118; E. Staszyński, *Walka o demokratyczną polską szkołę w Królestwie Polskim w okresie rewolucji 1905–1907*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1962, nr 5, s. 221–222.

Na przeciwnym biegunie w stosunku do powyżej wymienionych znaleźli się naczelnicy, których działalność na terenie Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej przyniosła wiele szkody i spowodowała regres w rozwoju oświaty. Dokonania W.M. Afanasjewa już zostały przedstawione. Podobnie destrukcyjnie działał T.I. Pristjuk, znany ze swych sadystycznych zapędów jeszcze w czasie pobytu w gimnazjum w Niemirowie. Pamiętnikarz odnotował, że po jego wyjeździe z tego miasta „atmosfera [w gimnazjum] stała się zdecydowanie lepsza”⁴⁰.

Dbając o rozwój szkolnictwa elementarnego na terenie Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej, naczelnicy odpowiedzialni byli między innymi za opanowanie przez uczniów umiejętności czytania i pisania w języku polskim i rosyjskim. Ich osiągnięcia mogły być wysokie, ponieważ byli bardzo dobrze przygotowani do swojej pracy. Jednak skuteczność ich działań rusyfikatorskich w zaprezentowanych warunkach polityczno-oświatowych była, jak widać, utrudniona, napotkali bowiem na wyraźny sprzeciw społeczeństwa polskiego guberni kieleckiej.

Bibliografia

Źródła archiwalne

- AP Kielce, zesp. Kielecka Dyrekcja Szkolna, sygn. 262. Akta dotyczące się spraw personalnych pracowników Kieleckiej Dyrekcji Szkolnej i nauczycieli 1905–1915.
- AP Kielce, zesp. Kielecka Dyrekcja Szkolna, sygn. 308. Pismo dotyczące się likwidacji Szkolnej Dyrekcji.

Źródła drukowane

- Akwilew N.G., *O wlijanii chloristogo natrija na sodierzanije kazeina, bielka i solej izwiesti w molokie*, Sankt Petersburg 1870.
- Dobrowolskij W.M., *Materiały dla chemii bora i i jego sojedinenij*, cz. 1: *Atomnyj wies bora*, Kijew 1869.
- Gołowaczewskij A.K., recenzja książki: *Naczertanije cerkowno-sławianskoj grammatiki*, Warszawa 1883, napisanoj Antonom Budiłowiczom. „Filologiczeskije zapiski” 1883, wyp. 3.
- Kołosowskij P.D., *Oczerk istoriczeskogo razwitija prestuplenij protiv żyzni i zdorowja po russkomu prawu*, Moskwa 1857.
- Kopyłow A.F., *Bor'ba imperatora Giennrika V. s cerkowju po powodu woprosa ob investiturie. Ist. Izsledowanije*. Warszawa 1865.
- Kopyłow A.F., *Pamjatnaja kniżka dka ucztielej naczalnych ucziliszcz Kieleckoj Uczebnoj Direkcji na 1878 g.*, Kielce 1877.

⁴⁰ K. Latawiec, A. Górak, J. Legieć, S. Bogdanov, dz. cyt., s. 217–218.

- Markov S.A., *Kurs arytmetiki, sostavlennyj po gimnazičeskoj programme*, Sankt Peterburg 1859 (wyd. 2. 1862–1864, wyd. 3. – 1866).
- Markov S.A., *Kurs algebry, sostavlennyj po gimnazičeskoj programme*, Sankt Peterburg 1865.
- Niedumow I.I., *Riecz, proizniesennaja wo wremia torzestwiennogo akta w Pawlowskom instytucie 19 oktiabria 1916 g.*, Sankt Peterburg 1916.
- Niedumow I.I., *Zapiska naczalnika Chołmskoj Uczebnoj Direkcji, statskogo so-wietnika Niedumowa, po powodu pierwodnych i wypusknych ekzamenow w Lublinskoj rimsko-katoliczeskoj duchownoj seminariipo russskomu jazyku i otieczestwiennoj istorii w 1912 g.*, Chełm 1912.
- Niedumow I.I., *W oblasti logiki. Gnoseologiczeskoje znaczenije nabludienija i opyta*, Sankt Petersburg 1887.
- Rewersow I.P., *Oczerk zapadnoj apologeticzeskoj literatury II i III ww.*, Kazań 1892.
- Rewersow I.P., *Zaszczitniki christianstwa (Apologety)*, Sankt Petersburg 1898.
- Rewersow I.P., *Uczebnik nowoj istorii*, Kazań 1906.
- Sokołow W.F., *Christomatia. Posobije pri izuczenii proizwiedenij russoj słowiesnosti*, Odessa 1897 (wyd. 3. – 1890).
- Tokarjew N.J., *Dieło ob jereticzestwie Stiepana Pribyłowicza (1717–1718)*, Moskwa 1888.

Opracowania

- Araszkieicz F., *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze rosyjskim w latach 1831–1918*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1: do 1918 r., red. S. Michalski, Warszawa 1982.
- Czerwiński T., *Fragment pamiętnika*, [w:] *Księga Pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, red. T. Ruśkiewicz, Warszawa 1925.
- Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1: do 1918, red. S. Michalski, Warszawa 1982.
- Kucha R., *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin 1982.
- Kula E., *Główny Instytut Pedagogiczny w Sankt Petersburgu (1828–1859) i jego rola w kształceniu nauczycieli dla szkół Królestwa Polskiego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2010, nr 47.
- Latawiec K., Górak A., Legieć J., Bogdanov S., *Naczelnicy organów rosyjskiej administracji specjalnej w Królestwie Polskim w latach 1839–1918. Słownik biograficzny*, t. 1: Ministerstwo Oświecenia Publicznego, Lublin 2015.
- Massalski A., *Collegium Gostomianum*, t. 2: *Szkoła średnia w Sandomierzu w latach 1773–1914*, Sandomierz 2002.
- Miąso J., *Walka o narodową szkołę w Królestwie Polskim w latach 1905–1907. W stulecie strajku szkolnego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2005, nr 44.
- Poznański K., *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*, Wrocław 1968.

- Rolf M., *Rządy imperialne w Kraju Nadwiślańskim. Królestwo Polskie i Cesarstwo Rosyjskie (1864–1915)*, tłum. W. Włoskowicz, Warszawa 2016.
- Schiller J., *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, Warszawa 2008.
- Staszyński E., *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa 1968.
- Staszyński E., *Walka o demokratyczną polską szkołę w Królestwie Polskim w okresie rewolucji 1905–1907*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1962, nr 5.
- Studnicki W., *Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego*, Kraków 1906.
- Szabat B., *Szkolnictwo początkowe Kielc i powiatu kieleckiego w latach 1864–1915*, Kielce 1983.
- Szabat B., *Walka o szkołę polską w okresie rewolucji 1905–1907 r. w guberni kieleckiej*, Kielce 1991.
- Szymański L., *Zarys polityki caratu wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław 1983.
- Wojciechowski K., *Oświata ludowa 1863–1905 w Królestwie i Galicji*, Warszawa 1954.

Headmasters of the Kielce School Directorate between 1864–1915

Summary

The article presents a group of 16 school heads, who were in charge of the Kielce School Directorate between 1864–1915. They were responsible for functioning of elementary schools, Sunday-craft schools as well as supervising private education institutions. Heads were entitled to recruit elementary school teachers and to conduct audits in said units. Education and professional experience of the headmasters in question had a great impact on the condition of the sector. What is more, this paper attempts to elaborate on social backgrounds, seniority at the posts as well as intellectual activity of the Kielce School Directorate headmasters. Effectiveness of Russification activities of these people in the presented political and educational conditions proved, however, to have been insignificant.

Keywords: Elementary education, Kingdom of Poland, school headmasters, Kielce School Directorate.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.19>

Kazimierz RĘDZIŃSKI

Akademickie Koło Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1898–1914)

Słowa kluczowe: Lwów, Uniwersytet Lwowski, studenci, Towarzystwo Szkoły Ludowej, działalność kulturalno-edukacyjna.

1. Powstanie TSL

Maksymilian Gumpłowicz (1864–1897) na wiecu akademickim w 1889 r. w Uniwersytecie Lwowskim zgłosił wniosek o powołanie polskiego towarzystwa oświatowego na wzór niemieckiego Schulvereinu¹. W 1890 r. w gronie lwowskim studentów – Michała Dwernickiego (1868–1936), Michała Danielaka (1865–1918), Ernesta Adama (1868–1926) i Jana Fabiańskiego – powstała myśl upamiętnienia setnej rocznicy Konstytucji 3 maja przez organizację towarzystwa oświatowego².

W październiku 1890 r. w Krakowie zebrał się komitet obchodu rocznicy Konstytucji 3 maja pod przewodnictwem Mieczysława Pawlikowskiego, redaktora „Nowej Reformy”. M. Danielak w imieniu grupy lwowskiej zgłosił wniosek o powołanie towarzystwa oświatowego na wzór czeskiej Maticy Školskiej oraz niemieckiego Schulvereinu³. Zadaniem towarzystwa miała być obrona języka i narodowości polskiej tam, gdzie jest największa ku temu potrzeba, a głównie na kresach polskich. 29 kwietnia 1891 r. komitet przyjął projekt założenia wielkiego towarzystwa oświatowego oraz powołał komisję do opracowania statutu. Tworzyli ją: E. Adam, Lesław Boroński, M. Danielak, Adam Doboszyński,

¹ Z. Próchnicki, *Dwudziestopięciolecie Towarzystwa Szkoły Ludowej (3 maja 1891 – 3 maja 1916)*, Lwów 1916, s. 3.

² A. Zwiercan-Witkowska, *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1939*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 2003, R. LIII, s. 136.

³ Tamże, s. 137.

M. Pawlikowski i Ludomir Benedyktowicz⁴. Na propozycję L. Benedyktowicza przyjęto nazwę Towarzystwo Szkoły Ludowej, które pod hasłem „przez oświatę do wolności” opiekowało się szkołą ludową polską⁵.

Opracowany statut zakładał działalność nie tylko w Galicji, lecz w całym państwie Habsburgów, a więc na Bukowinie, w Galicji i na Śląsku Austriackim. Statut zatwierdzono 21 stycznia 1892 r., a 13 marca tegoż roku odbyło się pierwsze walne zebranie. Wybrano zarząd w składzie: Adam Asnyk – prezes (był nim do 1897), August Sokolnicki – wiceprezes, Lesław Borowski – sekretarz, ks. Tadeusz Chromecki – skarbnik. Członkami zarządu zostali: E. Adam, Wojciech Biechoński, M. Danielak, Wincenty Jabłoński, Przemysław Kotarski, ks. Józef Kufel, Włodzimierz Lewicki, Józef Łokietek, M. Pawlikowski, Stanisław Paszkowski, Tadeusz Romanowicz, Jan Rotter, Antoni Ryszard, Jan Skirliński, August Sokołowski⁶. Siedzibą zarządu głównego TSL został Kraków. Jego kolejnymi prezesami byli: Ernest Bandrowski w latach 1898–1920, E. Adam w okresie 1920–1926 oraz Witold Ostrowski w latach 1926–1939.

Członkowie Towarzystwa wywodzili się z młodzieży akademickiej, inteligencji, rzemieślników, kupców, chłopów, ziemiaństwa i burżuazji. W zależności od wnoszonej składki przy wstąpieniu do stowarzyszenia oraz zasług członkowie dzieli się na: zwyczajnych, dożywotnich, założycieli i honorowych.

Programowo stowarzyszenie deklarowało apolityczność, w praktyce jednak ścierały się w nim różne orientacje – od ruchu ludowego poprzez narodową demokrację i ugrupowania socjalistyczne. Spośród ludowców w strukturach TSL działali m.in.: M. Danielak, Jan Dąbski, Jan Stapiński, Władysław Kiernik, Wincenty Witos, Jakub Bojko, Michał Jedynak, Władysław Wąsowicz, Ignacy Wróbel, Jan Wasung, Antoni Szmigiel⁷.

Z grona Narodowej Demokracji wywodzili się następujący działacze: Zygmunt Balicki, Stanisław Kozicki, Kasper Wojnar, Witold Broniewski, Władysław Turski, E. Adam, T.T. Jeż, T. Dwernicki, S. Głąbiński, Z. Próchnicki. W 1902 r. działacze Narodowej Demokracji stanowili $\frac{1}{3}$ część zarządu głównego⁸.

Z roku na rok towarzystwo wykazywało silny wzrost. Rozbudowano sieć kół na wsi i w miastach. W pierwszym okresie służyło temu przestrzeganie apolityczności. W odezwie zarządu do narodu stwierdzono: „TSL jest instytucją apolityczną, której działacze nie służą tej czy innej partii politycznej, lecz wszelkiej idei oświaty ludu i starają się wspólnymi siłami osiągnąć jej urzeczywistnienie”⁹.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ M. Stępowski, *Towarzystwo Szkoły Ludowej. Jak powstało, co zrobiło i do czego dąży (1891–1918)*, Kraków 1911, s. 18 i n.

⁷ M. Bednarzak-Libera, *Formy działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej na wsi galicyjskiej*, [w:] *Kultura i oświata wsi*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 231.

⁸ Tamże, s. 230.

⁹ M. Bednarzak-Libera, *Oświata pozaszkolna w działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej (1891–1918)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach”, nr 45: „Nauki Humanistyczne. Historia” 1996, z. 2, s. 86.

Jak podaje W. Sikora, w stowarzyszeniu potrafiiono skupić dużą liczbę ideowych pracowników oświatowych bez względu na przekonania polityczne oraz wytworzyć „typ Polaka TSL-owca, odznaczającego się dużym poczuciem solidarności organizacyjnej”¹⁰.

Taki obraz ideowy członka TSL sprzyjał szybkiemu rozwojowi organizacyjnemu. W 1892 r. było 3467 członków w 23 kołach, w następnym roku były 42 koła skupiające 5816 członków. W latach 1893–1896 liczba kół wynosiła 55, a członków 8749. W pięcioleciu 1897–1902 liczba kół wzrosła do 80, a liczba członków do 14 396 osób. Istniało 2520 czytelń i bibliotek, a księgozbiór wynosił 49 622 tomów. Prowadzono 117 kursów dla analfabetów, wygłoszono 7388 odczytów. W 1914 r. odnotowano 513 kół i 42 985 członków¹¹.

Statut zezwalał na tworzenie kół miejscowych, przyznano im prawo zbierania składek i funduszy oraz realizacji celów towarzystwa, czyli opiekania się szkołami ludowymi, zakładania bibliotek i czytelń, prowadzenia kursów dla analfabetów oraz odczytów. Organizowano także obchody rocznic narodowych i wieczory patriotyczne. Upamiętniały one święta narodowe, rocznice walk o niepodległość, bohaterów narodowych, corocznie obchodzono uroczystości rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja, a także dzień założenia towarzystwa. Zbierano wówczas powszechną składkę na rzecz oświaty ludowej. Pieniądze przeznaczano na utrzymanie szkół założonych przez TSL. Towarzystwo poprzez podejmowanie wielu przedsięwzięć oświatowo-kulturalnych rozwijało nowe formy pracy oświaty pozaszkolnej, zwalczało analfabetyzm, organizowało bursy, ogniska, domy ludowe, chóry, biblioteki, czytelnie, wycieczki historyczne. Budzono ducha narodowego w szerokich masach poprzez organizowanie obchodów uroczystości narodowych.

2. Rozwój organizacyjny koła

Wśród lwowskich kół TSL wyróżniało się Koło Akademickie. 29 grudnia 1897 r. studenci zebrani w Czytelni Biblioteki Słuchaczy Prawa Uniwersytetu Lwowskiego powołali akademickie koło Towarzystwa Szkoły Ludowej. Jego celem była praca nad podniesieniem stanu kulturalnego i umysłowego ludności polskiej. Postanowiono działać w ramach istniejącego od 1891 r. TSL, największej organizacji kulturalno-oświatowej w Galicji.

Komitet założycielski stanowili studenci: Zygmunt Gargas, Jan Leszczyński, Marian Krauss, Jan Łukasiewicz, Mieczysław Postępski, Zdzisław Słuszkiewicz,

¹⁰ W. Sikora, *TSL w latach 1891–1928. Krótki rys działalności*, Kraków 1929, s. 11.

¹¹ Z. Próchnicki, dz. cyt., s. 4 i n.; T. Aleksander, *Oświata pozaszkolna w programach Walnych Zgromadzeń TSL*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, red. Cz. Majorek i A. Meissner, t. 8, Rzeszów 1996, s. 363; H. Radlińska, *Z dziejów pracy społeczno-oświatowej*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964, s. 350.

Kazimierz Sołtys i Jan Starnawski¹². Pierwsze zebranie koła odbyło się 23 stycznia 1898 r. pod przewodnictwem prof. Augusta Balasitsa – kuratora z ramienia Senatu Uniwersytetu Lwowskiego. Pierwszy tymczasowy zarząd koła z prezesem Z. Gargasem postanowił realizować dwa zadania: przygotowanie do pracy oświatowej 188 członków oraz szerzenie oświaty wśród ludności polskiej. Już w pierwszym roku działalności otwarto dwie czytelnie polskie w Rzęśnie Polskiej i Dawidowie.

Zgodnie ze statutem TSL corocznie wybierano nowy zarząd koła. W roku 1898/1899 stanowili go: Kajetan Golczewski – przewodniczący, Jan Karłowicz – zastępca przewodniczącego, Władysław Semkowicz – sekretarz, Antoni Wereszczyński – skarbnik, Juliusz Genn – zastępca sekretarza, Kazimierz Stroka – zastępca skarbnika. Członkami zarządu byli: Tadeusz Gubrynowicz, Tadeusz Mańkowski, Tadeusz Moszyński, Zygmunt Wurst, Stanisław Nahlik i Tadeusz Uhma¹³.

Koło stale rozwijało się, pozyskując coraz więcej członków i sympatyków. Rosła liczba czytelni i kursów, w latach 1899–1901 otwarto czytelnię dla młodzieży rzemieślniczej we Lwowie na ulicach Janowskiej i Żółkiewskiej oraz na Zamarstynowie. W 1898 r. koło liczyło 191 członków – osób fizycznych i jedną osobę prawną (Czytelnię Akademicką). Wśród członków było 20 kobiet i 171 mężczyzn. Wśród kobiet była pierwsza studentka Felicja Starkłówna, nauczycielka Józefa Kwiatkowska oraz hrabina Emilia Dembińska i Stefania Pietruska, a także nauczyciele Piotr Hrabek i Edward Urbanek. Przeważali studenci prawa – 68 członków, 23 było z wydziału filozoficznego, 8 z medycznego, 11 studioowało na Politechnice Lwowskiej. Działalność towarzystwa wspierali absolwenci uniwersytetu: radca pocztowy Józef Chołodecki, proboszcz ks. Stanisław Schenker, Seweryn i Oktawia Skrzyńscy, ks. kanonik Jan Stopczyński i adwokat Marcin Wroński¹⁴.

Do stowarzyszenia należało 29 profesorów uniwersytetu i politechniki. Byli to: Jan Antoniewicz, Oswald Balzer, Adolf Beck, ks. Józef Bilczewski, Ludwik Ćwikliński, Benedykt Dybowski, Oskar Fabian, Stanisław Głębiński, Szczęśny Gryziecki, Aleksander Janowicz, Antoni Kalina, Włodzimierz Łukasiewicz, Antoni Mars, Władysław Niemiłowicz, Władysław Ochenkowski, Roman Pilat, Tadeusz Pilat i Władysław Pilat, Jan Prus, Józef Puzyna, Antoni Rehmann, Ludwik Rydygier, Aleksander Sikorski, Stanisław Starzyński, Władysław Szymonowicz, Kazimierz Twardowski, Wiktor Wehr, Grzegorz Ziembicki i Rudolf Zuber¹⁵.

Koło akademickie było trzecim z kolei powołanym w środowisku lwowskim. Wcześniejsze koła powstały w latach 1892 i 189. Było to Koło Pań, zorganizowane w dniu 3 kwietnia 1892 r. Jej przewodniczącą była Stanisława

¹² „Nasza Praca” 1938, nr 18, s. 13; *Jubileuszowe Sprawozdanie Akademickiego Koła TSL we Lwowie za rok 1938*, Lwów 1938, s. 23.

¹³ *II Sprawozdanie Akademickiego Koła Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie*, Lwów 1899, s. 3.

¹⁴ Tamże, s. 25 i n.

¹⁵ Tamże.

Szczepanowska, żona Stanisława, posła do Sejmu Krajowego, przemysłowca naftowego i publicyści. Siedzibą koła była kancelaria poselska męża przy ul. Jagiellońskiej 7. Koło liczyło 315 kobiet i 25 mężczyzn. Otworzyło ono czytelnie i biblioteki w Snopkowie koło Lwowa i we Lwowie przy ul. Batorego 32. Prowadzono ożywioną działalność kulturalno-oświatową, festyny dochodowe, obchody rocznic narodowych, odczyty, zbiórki ubrań dla ubogich uczniów, książek do czytelnia.

Drugie koło wyodrębniło się 20 maja 1893 r. z Koła Pań. Skupiało ono blisko 300 mężczyzn, patronował mu Tadeusz Romanowicz. Od 1898 r. (tj. po śmierci pierwszego prezesa A. Asnyka) przyjęto nazwę Koło im. A. Asnyka.

Czwarte koło powstało 27 marca 1898 r., nazywane początkowo było kołem mieszanym. Od 1901 r. funkcjonowało jako Koło im. T.T. Jeża.

W 1902 r. na Politechnice Lwowskiej powstało koło studenckie pod nazwą Techniczne Koło TSL. Przystąpiło doń 197 studentów. W 1908 r. koło liczyło 498 członków, prowadziło 4 kursy dla analfabetów, 29 czytelń, zorganizowało 340 odczytów. W 1904 r. jego przewodniczącym był Władysław Sikorski (1881–1943, generał WP, dwukrotny premier rządu RP), a zastępcami Leon Reutt i Franciszek Dubiel, skarbnikiem – Antoni Smoliński. W zarządzie koła działali: Józef Skowronek, Wawrzyniec Dajczak, Izidor Opolski, Michał Panek, Karol Szuszkiewicz, Kazimierz Żardecki i Waleria Zapala¹⁶.

W 1903 r. w akademickim kole TSL działającym na uniwersytecie doszło do rozłamu na tle politycznym. Mimo pierwotnych założeń o apolityczności Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne zyskało znaczny wpływ w kole. 114 jego członków, nie akceptując wpływów endecji, opuściło je i założyło własne – Koło im. T. Kościuszki. Współpracowało ono z Towarzystwem Kółek Rolniczych w środowisku wiejskim. Organizatorami Koła im. T. Kościuszki byli: Jan Dąbski (1880–1931), Władysław Dunin-Wąsowicz, Aleksander Zagórski, Maciej Rataj, Józef Rolski, Józef Dobrowolski. W roku 1903 młodzież akademicka Lwowa dała wyraz swej identyfikacji z programem i ideologią Stronnictwa Ludowego¹⁷. Jeszcze w 1906 r. na walnym zgromadzeniu w Przemyślu Jan Dąbski w imieniu Koła im. Kościuszki przedstawił wniosek dotyczący „zaprzestania wciągania kół TSL w akcję polityczną i kierowania TSL w stronę agitacji politycznej na rzecz jednej partii”¹⁸.

Koło VII im. B. Goldmana powstało w 1905 r., założyli je zasymilowani Żydzi, dążący do zintegrowania mas żydowskich z Polakami. Jego zarząd stanowili: dr Natan Loewenstein – przewodniczący, Herman Feldstein – zastępca przewodniczącego, dr Izidor Schenker – sekretarz, dr Leon Bałaban – skarbnik,

¹⁶ „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” 1904, nr 2, s. 43.

¹⁷ *Akademicka młodzież ludowa w II Rzeczypospolitej. Relacje, materiały, dokumenty*, red. S. Małowski, Warszawa 1974, s. 59 i n.

¹⁸ R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław 1990, s. 154.

dr Feliks Jurowicz – zastępca sekretarza, Eleazar Byk – zastępca skarbnika oraz członkowie: dr Tobiasz Aschkenaze, dr Edwin Czeszer, Henryk Immeles, dr Alfred Kohl, Samuel Mandel, dr Bertold Merwin, August Paszkudzki, dr Jan Piepes-Poratyński, Bernard Pordes, dr W. Serbeński, Juliusz Tenner, dr Ignacy Weinfeld, Karol Jolles, Franciszek Netkes, Franciszek Tieberg, dr Adolf Beck, dr Adolf Lilien, dr Eugeniusz Reiter¹⁹.

Koło VIII im. J. Słowackiego powstało w 1906 r., pracę kulturalno-oświatową prowadziło wśród dzieci robotników i rzemieślników. Współdziałało też z Uniwersytetem Ludowym im. A. Mickiewicza.

Koło IX im. M. Borelowskiego zorganizowano w 1907 r. Uważano je za koło robotnicze. Głównym zadaniem było szerzenie oświaty wśród robotników i rzemieślników.

X Koło im. E. Plater powstało 28 lutego 1909 r. Jego celem była działalność wśród kobiet pracujących. Prowadzono kursy krawieckie, modniarskie, biuro pośrednictwa pracy, chóry, orkiestry, gry i zabawy sportowe i wycieczki krajoznawcze²⁰.

Należy odnotować istnienie we Lwowie w tym okresie jeszcze innych kół TSL, takich jak Koło im. Stanisława Wyspiańskiego (1910), Koło im. Kazimierza Wielkiego (1903), Koło im. A. Mickiewicza (1909), Koło im. H. Kołłątaja (1912) i Koło Małego Świątka (1912).

Rozwój koła studenckiego był zasługą kolejnych zarządów. W 1901 r. tworzyli go: Władysław Dunin-Wąsowicz – przewodniczący, Zdzisław Tranda – wiceprzewodniczący, Karol Argasiński – sekretarz, Edward Dubanowicz – zastępca sekretarza, Szczęsny Teodorowicz – skarbnik, oraz członkowie: Wojciech Biega, Jan Kowalski, Aleksander Medyński, Tadeusz Moszyński, L. Skórski, Bronisław Wirstlein, Kazimierz Malchert i Marian Skrzetelski²¹.

Na 1902 r. zarząd koła wybrano w składzie: Zdzisław Tranda – przewodniczący, Karol Argasiński – wiceprzewodniczący, Włodzimierz Ossowski – sekretarz, Adam Stryja – zastępca sekretarza, Ludwik Skórski – skarbnik, Rudolf Post, Wojciech Biega, Wiktor Bielski, Justyna Jastrzębska, Leon Reutt, Maryla Starkel, W. Dunin-Wąsowicz²². Bibliotekarzem był Julian Smulikowski (1880–1934), późniejszy prezes ZNP i poseł na Sejm RP.

Na początku XX w. koło, będąc pod wpływem politycznym Stronnictwa Narodowo-Demokratycznego, przeżywało kryzys. Dochodziło w nim do sporów ideowych i konfliktów. Pod secesji w 1903 r. młodzieży ludowej zmienił się zasadniczo jego zarząd. Stanowili go: Marceli Prószyński – przewodniczący, Józef

¹⁹ *Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1907*, Lwów 1908, s. 33.

²⁰ J. Potoczny, *Początki działalności kulturalno-oświatowej Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1892–1914)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 174: „Prace z Historii Oświaty i Wychowania” IV, 1994, s. 167 i n.

²¹ „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” 1901, nr 1, s. 9.

²² „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” 1902, nr 5, s. 101.

Diehl – zastępca przewodniczącego, Władysław Dobrowolski – sekretarz, Izidor Schenker – skarbnik, Helena Wajdówna – zastępca skarbnika²³.

W kadencji 1907/1908 r. koło odnotowało kolejny kryzys kadrowy. W listopadzie 1907 r. wybrano 16-osobowy zarząd w składzie: Karol Wierczak – przewodniczący, Tadeusz Michciński – zastępca przewodniczącego, Emil Niebrój – sekretarz, Franciszek Socha – skarbnik, Tadeusz Opiola – zastępca sekretarza, Stanisław Widacki – zastępca skarbnika, oraz członkowie: Tadeusz Andrzejewski, Tytus Budzianowski, Stanisław Duda, Wiesław Kapuściński, Paweł Konieczny, Mieczysław Nigbor, Ewelina Peplowska, Feliks Skórski, Helena Wajdówna, Bolesław Zajączkowski²⁴.

Względy polityczne i ideologiczne doprowadziły do rozbicia jednolitego koła. Działanie zarządu wydawało się dla części studentów zbyt nieodpowiednie. Przewodniczącym Karol Wierczak był działaczem narododemokratycznym współpracującym blisko z Ernestem Adamem i Zdzisławem Próchnickim (1875–1939), kierującymi pracą „ligową” w Zarządzie Okręgowym TSL we Lwowie.

W połowie kadencji 12 osób zrezygnowało z funkcji w zarządzie, byli to: T. Michciński, E. Niebrój, T. Opiola i S. Widacki. Z zarządu ustąpili: E. Peplowska, T. Andrzejewski, T. Budzianowski, S. Duda, W. Kapuściński, P. Konieczny, M. Nigbor, H. Wajdówna. Zarząd liczył 16 osób, a więc $\frac{3}{4}$ zrezygnowało z działalności. Prezesem nadal pozostawał Karol Wierczak (1887–1939).

Powołano nowy zarząd w składzie 20-osobowym, a więc poszerzonym. Zastępcą przewodniczącego został H. Wirstlein, sekretarzem F. Socha, skarbnikiem Stefania Ciesielska, zastępcą skarbnika Jerzy Kossowski. Do zarządu z klucza powołano sekretarzy komisji, czyli Maurycego Jaroszyńskiego (komisja czytelniano-odczytowa), Karola Popiela (komisja czytelniano-odczytowa), Mieczysława Krawczyka (biuro porad prawnych) i Walentego Łanucha (kierownik biblioteki). Wprowadzono również status zastępców członków zarządu; wybrano: Zofię Chrzęszczewską, Zofię Kopystyńską, Janinę Zakrzewską, Romana Massalskiego, Kazimierza Karskiego²⁵.

Rok 1908 był przełomowy również pod względem organizacji członków, w 1907 było ich 750, liczba czytelników w terenie doszła do 39. W roku następnym zweryfikowano członkostwo i skreślono 260 osób za brak opłaty składek przez okres 2 lat. Byli to jednak absolwenci uniwersytetu, którzy podjęli pracę w innych miejscowościach poza Lwowem. Ograniczono również możliwości prowadzenia czytelników, było ich 23²⁶.

W 1908 r. koło liczyło 661 członków zwyczajnych oraz 7 dożywcotnych. Członkami dożywcotnymi byli: H. Wirstlein, K. Weydlich, H. Śliwiński, Ignacy

²³ *Sprawozdanie Koła Akademickiego Towarzystwa Szkoły Ludowej*, Lwów 1908, s. 16–17.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 26.

²⁶ Tamże, s. 8 i n.

Łyskowski, J. Diehl oraz Czytelnia Akademicka i Biblioteka Słuchaczy Prawa. Zgodnie ze statutem wpłacili oni jednorazową składkę w wysokości 40 koron.

Wśród członków zwyczajnych wspierających roczną składką w wysokości 2 koron byli: ks. arcybiskup J. Bilczewski, S. Biega – redaktor „Słowa Polskiego”, książe Gedeon Giedroyc, Kornel Makuszyński – literat, Zygmunt Wasilewski – redaktor naczelny „Słowa Polskiego”, Rudolf Weber, Julian Bielański, hrabia Jerzy Borkowski, oraz Rudolf Weber, Julian Bielański i Jan Brenenstahl – urzędnicy Wydziału Krajowego, a nadto dr T. Moszyński – dyrektor banku. Koło było wspierane przez 51 profesorów uniwersytetu i politechniki.

Wśród członków zwyczajnych stowarzyszenia było 559 mężczyzn i 102 kobiety. Wśród kobiet 55 było studentkami filozofii, a 2 medycyny – Zofia Linkówna i Maria Malinowska, oraz Izabela Weydlich – słuchaczka agronomii w Akademii Rolniczej w Dublanach. Nauczycielkami lwowskich szkół były: Maria Frenkel, Maria Łukasiewicz i H. Wajdówna²⁷.

W 1912 r. koło skupiało 13 członków dożywotnich, którzy zapłacili jednorazową składkę w wysokości 40 koron. Byli to: J. Diehl – redaktor „Dziennika Cieszyńskiego”, dr Henryk Dortort – lekarz w Wybranówce, Juliusz Kurowski, dr Ignacy Łyskowski, Marcei Prószyński – prof. Uniwersytetu Lwowskiego, H. Śliwiński – prof. gimnazjalny, K. Weydlich – radny miasta Lwowa, H. Wirstlein, Maria Wirstlein, inż. L. Cšenak, Kazimierz Uhma – notariusz, oraz Biblioteka Słuchaczy Prawa i Czytelnia Akademicka²⁸. Członków zwyczajnych, płacących po 2 korony składki rocznej, było 611, w tym 89 kobiet, w większości studentek. Towarzystwo wspierali m.in. książe G. Giedroyc, ks. arcybp. J. Bilczewski oraz 52 profesorów uniwersytetu i politechniki.

Przewodniczącym zarządu do 12 października 1912 r. był Tadeusz Uhma, a następnie Stanisław Piątek (na okres 1912/1913), zastępcą przewodniczącego Henryk Depa i Stanisław Piątek, sekretarzem był Zygmunt Dąbrowski, zastępcami: Adam Mayer, Bronisława Borusiewicz, Maria Zdobnicka, Wojciech Grygiel i Stanisław Pudełek. Skarbnikiem była Maria Błyskalówna, a jej zastępcą Stanisław Nahlik. Członkami zaś zarządu byli: Michał Barowicz, Stefania Ciesielska, Tadeusz Dancewicz, Józef Drozd, Mieczysław Konarski, Wanda Weydlich, Władysław Węgrzynowski, Zygmunt Bienkowski, Tadeusz Morawiecki, Józef Macner, Władysław Hoszowski, Karol Odzierzyński, Kazimierz Sołtysik, Józef Urban, Józef Karliczak, Franciszek Zukowski i Henryk Depa²⁹.

Podstawową zasadą pracy w TSL była działalność społeczna. Konieczne środki finansowe na wydatki pozyskiwano poprzez składki członkowskie, darowizny, kwesty na imprezach, bilety wstępu. W roku sprawozdawczym 1898–1899 dysponowano kwotą 1080 złotych reńskich i 81,50 centów. Środki pochodziły m.in. ze składek członkowskich – 152,60 złr, składek dobrowolnych –

²⁷ *Sprawozdanie Akademickiego Koła Towarzystwa Szkoły Ludowej za rok 1912*, Lwów 1913, s. 19.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 7.

29,06 złr, subwencji Rady Miasta Lwowa – 50 złr, datków na komersie medyków – 40,30 złr, dar Marcina Wrońskiego – 10 złr, dochód z wieczorku tanecznego – 392, 98 $\frac{1}{2}$ złr., dochód z festynu w Brzuchowiczach – 188,51 złr, dochód z koncertów ludowych – 63,35 złr³⁰.

Na wydatki składały się: wpłata 50% składek na rzecz Zarządu Głównego TSL – 76,30 złr, subwencja komisji odczytowo-czytelnianej – 356 złr, zwrot pożyczki Czytelni Akademickiej – 50 złr, koszty urządzenia wieczorku tanecznego – 159, 50 złr, urządzenie festynu w Brzuchowiczach – 186 złr, urządzenie koncertów ludowych – 105,75 złr, na koszty sekretariatu – 63,95 złr, razem wydatki wynosiły 997,50 złr. W kasie pozostało 83,31 $\frac{1}{2}$ złr³¹.

Budżet koła w 1912 r. wynosił – już po zmianie waluty w cesarstwie – 8844,989 koron. Złożyły się nań składki członków – 416,40 kor., subwencje i datki – 995,39 kor., zwroty środków – 474,92 kor., dochody z imprez – 717,94 kor., datki zebrane na Dar Grunwaldzki – 61,90 kor., ofiary na domy ludowe – 5507,20 kor., pozostałości kasowe z 1911 r. – 671,23 kor.³²

Na wydatki złożyły się: składka do „Ogniwa” – 20 kor., administracyjno-gospodarcze – 1292,26 kor., subwencja dla komisji odczytowo-uczelnianej – 516,20 kor., subwencja dla czytelń – 47 kor., na domy ludowe – 3290 kor., spłata długu – 154 kor., subwencja na organizację imprez – 1916,35 kor., na Dar Grunwaldzki – 109 kor. Wydatki wyniosły 7444,84 koron. Pozostała rezerwa kasowa w kwocie 1400,17 koron³³.

Praca TSL nie byłaby skuteczna bez społecznej ofiarności. Składki członkowskie pokrywały jedynie część działalności. Już od początku funkcjonowania otrzymywano dary pieniężne, datki podczas zbiórek społecznych do puszek w lokalach publicznych oraz uzyskiwano dochody z imprez.

3. Formy oddziaływania

W początkowym okresie działalności biblioteki i czytelnie koła były jednym z podstawowych elementów oddziaływania. Pierwsze placówki oświatowe otwarto na terenie wiejskim w Dawidowie i Rzęśnie Polskiej koło Lwowa. W drugim roku działalności uruchomiono kolejne czytelnie: w Koropcu, Łękach, Podhorcach, Ostrej, Łoniowej, Czechowicach i Zdrohcu. Do czytelni tych przekazano 1806 książek oraz 28 czasopism. W trosce o racjonalne prowadzenie bibliotek i czytelń powołano – oprócz kierownictwa – zarząd czytelń, złożony z 6 wybieralnych członków, który był organem doradczym i kontrolującym. Wypożyczano książki dwa razy w tygodniu, najczęściej w soboty oraz w nie-

³⁰ *II Sprawozdanie...*, s. 19.

³¹ Tamże, s. 20.

³² *Sprawozdanie Akademickiego...*, s. 9.

³³ Tamże.

dziele. Dla każdej czytelnicy przekazywano od 2 do 5 czasopism, były to: „Kurier Lwowski”, „Słowo Polskie”, „Ruch Katolicki”, „Niedziela”, „Gazeta Świąteczna”, „Echo Przemyskie”, „Przegląd Wszechpolski”, „Przyjaciel Ludu”, „Nowy Dzwonek”, „Praca”.

W Czechowicach k. Dziedzic na Śląsku czasopisma były regionalne: „Dziennik Śląski”, „Katolik”, „Gazeta Olsztyńska”, „Gość Niedzielny”, „Kurier Lwowski”.

Czytelników stałych było od 19 w Łąkach do 46 z Nozdrzu. Najwięcej wypożyczeń w ciągu roku odnotowano w Nozdrzu – 2360, w Dawidowie – 1868 i Podhorcach k. Oleska – 340.

Pracę bibliotek przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Studencki patronat nad czytelniami w 1898 roku

Lp.	Miejscowość	Kierownik	Ilość książek	Ilość czasopism	Czytelnictwo		Odczyty
					Czytelnicy	Ilość wypożycz.	
1.	Dawidów	Binkowski	453	4	22	1868	2
2.	Rzęsna Polska	Fiala	120	2	.	.	2
3.	Nozdrzec	ks. S. Schenker, R. Kopciński	290	7	46	2360	30*
4.	Czechowice k. Dziedzic	F. Benek	190	5	15	.	.
5.	Łoniowy	J. Rysak	124	4	12	181	.
6.	Koropiec	W. Hölzelhuber	162	2	27	275	1
7.	Łęki	F. Bilecki	132	1	19	170	.
8.	Ostra	J. Dancewicz	140	1	.	.	.
9.	Podhorce	M. Sęczkowski	135	2	40	340	2
10.	Zdrohec	.	100

* w każdą niedzielę pogadanki wygłaszał ks. S. Schenker i R. Kopciński

Źródło: *II Sprawozdanie Akademickiego Koła Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie*, Lwów 1899, s. 18.

Celem biblioteki i czytelnicy było bezpłatne wypożyczanie książek wszystkim mieszkańcom danej miejscowości. Były to książki o treści religijno-moralnej, naukowej, historycznej, polityczno-beletrystycznej, rolniczej i przemysłowej.

Wraz z udostępnianiem książek i czasopism prowadzono odczyty i pogadanki, zazwyczaj w niedziele i święta, aby nie odrywać ludzi od pracy, a ponadto zapewnić frekwencję. W pierwszym roku działalności koła przeprowadzono 45 odczytów, z tego 10 na prowincji. Prelegentami we Lwowie w salach stowarzyszeń Skala, Jedność oraz Czytelnia Kolejowa byli: Zygmunt Gargas na temat „O powszechnym rozbrojeniu”, Kajetan Golczewski – „O teatrze greckim”,

„O powstaniu kościuszkowskim”, „O Juliuszu Słowackim”, „O Janie III Sobieskim”, Bronisław Kryczyński – „Konstytucja 3 maja”, „Powstanie listopadowe”, „Znaczenie powstania listopadowego”, J. Strzelecki – „O krwi i jej krążeniu”, „Zarys anatomii człowieka”. Na prowincji wykłady prowadzili: w Dawidowie K. Binkowski – „O straży pożarnej”, w Podhorcach – Bronisław Duchowicz – „Jak mamy sobie urządzić życie, aby być zdrowym”, w Turce „Co jeść i pić, aby być zdrowym” oraz „Higiena powietrza z uwzględnieniem higieny pomieszczeń”. Tematyka odczytów dotyczyła ważnych problemów kultury, historii, gospodarki, higieny i problemów metodycznych.

Bronisław Kryczyński wygłosił 4 odczyty w Dawidowie i Podhorcach na temat: „O potrzebie oświaty”, „Kto to był Mickiewicz”, „Jakich mamy bohaterów”. Władysław Semkowicz odbył 2 wykłady w Koropcu i Rzęśnie Polskiej „O Konstytucji 3 maja”³⁴.

Środkiem działalności były także koncerty, zabawy, przedstawienia teatralne. W 1898 r. zorganizowano 2 koncerty, jako artyści wystąpili: śpiewaczka Paula Dziędzielewicz, aktorzy dramatyczni: Janowska, Gonia-Danek, Wischniowicz, Z. Szczepański i Poliński oraz chór „Echo” i orkiestra „Klubu Poczтового”³⁵.

Istotnym zadaniem dla kół TSL było zwalczanie analfabetyzmu. Kursy dla dorosłych analfabetów początkowo spotykały się z obojętnością ludności, ale co gorsze – także ze strony Rady Szkolnej Krajowej.

8 stycznia 1899 r. otwarto pierwszy kurs dla analfabetów w szkole im. św. Antoniego we Lwowie. Dopiero po 7 miesiącach starań uzyskano zgodę Rady Szkolnej Krajowej na rozpoczęcie zajęć. Wydano ją warunkowo; nie mogli go prowadzić studenci, lecz jedynie nauczyciel ludowy. Podwyższyło to koszty kursu o 250 koron. Prowadził go nauczyciel szkoły Romuald Kwiatkowski. Zapisano się na niego 36 osób, a ukończyło 28. Religii bezpłatnie nauczał ks. Cieślik z zakonu oo. bernardynów. Po ukończeniu kursu niższego otwarto kurs wyższy dla umiejących czytać i pisać. Otwarcie następnego kursu niższego i wyższego nastąpiło 24 września 1899 r., naukę prowadzili nauczyciele Romuald Kwiatkowski i Ignacy Nowicki. Drugi kurs dla analfabetów otwarto w sali Towarzystwa Robotniczego „Jedność”. Tam mogli prowadzić zajęcia studenci, było to bowiem nauczanie na terenie pozaszkolnym.

W listopadzie 1898 r. zwrócono się do RSK o zgodę na prowadzenie w szkołach jednorazowych wykładów dla dorosłych. Podano nazwiska prelegentów, byli to: dr Nittman, prof. gimnazjalny, oraz dr Zygmunt Gargas i redaktor Koskowski. RSK odpowiedzi udzieliła dopiero w kwietniu 1899 r., a więc po 6 miesiącach, zgodzono się na osobę dra Nittmana jako prelegenta. O redaktorze Koskowskim wyrażono się, że nie posiada żadnej do tego kwalifikacji, a dr Z. Gargas powinien przedstawić RSK konspekt swojego wykładu. Prelegent

³⁴ *II Sprawozdanie...*, s. 10.

³⁵ Tamże, s. 11.

miał prowadzić wykłady o higienie. W tej sytuacji zrezygnowano z wykładów w szkołach, prowadzono je w Czytelni Kolejowej oraz sali stowarzyszeń robotniczych Skała oraz Jedność. We Lwowie wygłoszono 35 odczytów.

RSK do działalności TSL podchodziła początkowo z dużą rezerwą. W grudniu 1900 r. inspektor szkolny okręgowy na polecenie RSK w Bolszowcach i Łukowcu Wiśniewskim, powiat Rohatyn, zamknął czytelną mieszczącą się w budynku szkolnym. Skonfiskował katalog książek i zakazał działalności. W Rzesnej Polskiej k. Lwowa miejscowemu nauczycielowi wydano zakaz zajmowania się czytelną TSL. Podobny zakaz wydano nauczycielce prowadzącej czytelną w Zniesieniu k. Lwowa³⁶.

W pierwszych latach działalność TSL przeciwko działalności towarzystwa wypowiadali się także nauczyciele skupieni wokół dwutygodnika „Szkolnictwo Ludowe”. W jednym z artykułów stwierdzono: „Wiedząc z doświadczenia bardzo dobrze, co to są ci nasi «przyjaciele szkoły ludowej», których życzliwość staje się często kością niezgody w gardle lub bokiem wylazi, że wszystkie tego rodzaju towarzystwa są tylko firmą, aby terroryzować zachciankami idealnymi szkołę i nauczyciela [...]”³⁷.

W tej sytuacji na zjeździe TSL w Krakowie w 1900 r. przedstawiciele 3 kół zgłosili wniosek, aby wyrazić z tego powodu ubolewanie wiceprezesowi RSK Michałowi Bobrzyńskiemu, który oświadczył w Sejmie, że „nie dopuści do kontrolowania szkół lub nauczycieli przez przedstawicieli jakiegokolwiek towarzystwa oświatowego”³⁸.

Wytrwałością pracy działaczy, umiejętnym propagowaniem swych celów, otaczaniem opieką szkolnictwa polskiego na terenach zróżnicowanych etnicznie, osiągnęto z każdym rokiem działalności sukcesy. TSL skupiało coraz większą liczbę członków, po latach początkowych trudności, zyskało poparcie władz krajowych. Towarzystwo stało się w Galicji najliczniejszym i najbardziej wszechstronnym stowarzyszeniem oświatowym.

Zarząd koła pracował nad koncepcją prelegenta – w jaką wiedzę i jakie środki oraz metody należało wyposażać przyszłych lektorów. W 1907 r. powołano studenckie kształcenie prelegentów pod nazwą Szkoła Nauk Społecznych. Jej program przewidywał cykl 10 wykładów od listopada 1907 r., przewidziano m.in. wystąpienie Anieli Aleksandrowicz pt. „Historia ruchu TSL”, dra Rogera Battagli – „Z polityki przemysłowej”, prof. Józefa Buzka – „Położenie polityczne Polaków w zaborze pruskim”, prof. Stanisława Grabskiego – „Polityka ekonomiczna Galicji”, dra Alfreda Kocha – „Kwestia żydowska”, prof. Jana Gwałberta Pawlikowskiego – „Wolność, równość, niepodległość – zasady demokracji i nacjonalizmu”, tegoż „Kultura wsi”, prof. Zbigniewa Pazdro – „Emigracja”, dra Zbigniewa Próchnickiego – „Konstytucja austriacka i autonomia Gali-

³⁶ R. Terlecki, dz. cyt., s. 152.

³⁷ Cyt. za: tamże, s. 153.

³⁸ Tamże, s. 154.

cji, posła Jana Wasunga – „O podniesieniu ekonomicznym gospodarstw wiejskich, prof. Stanisława Zakrzewskiego – „Główne prądy w historii polskiej XIX w. ze szczególnym uwzględnieniem Galicji”³⁹.

Z planowanych 10 wykładów odbyto jedynie 4. Zrezygnowano więc z tej formy, natomiast powołano komisję czytelniano-odczytową. Prowadziła ona regularnie co tydzień w soboty szkolenie prelegentów. W 1908 r. przeprowadzono 20 szkoleń na tematy: dr Pazdro – „O emigracji”, T. Opiola – „O Konstytucji 3 maja”, dr Wereszczyński – „O ustawie drogowej”, Helena Wajdówna – „O odczytach popularnych”, dr S. Grabski – „Co to jest autonomia”, H. Wirstlein – „Kwestia ruska w Galicji”, „O prawdzie” i „O prawie ludu”, T. Michciński – „Włości rentowe”, S. Uhma – „Diło”, H. Wajdówna – „O Zielonym Sztandarze”, B. Zajączkowski – „O roli”, S. Grabski – „Statut krajowy”, H. Wajdówna – „Swoboda”, F. Skórski – „Ziemia i Wola” i „Narodowe Słowo”, Wierczak – „Przewodnik Oświatowy”, B. Budzyn „O kasach systemu Reiffeisena”, H. Wajdówna – „Przewodnik Oświatowy”, K. Wierczak – „O Drużynach Bartoszo-wych”, M. Jaroszyński – „O powstaniu listopadowym”, K. Popiel – „Polska prasa ludowa w Galicji”⁴⁰.

Komisja czytelniczo-odczytowa liczyła 31 osób, byli to zarazem prelegenci. Jej zarząd stanowili: Karol Wierczak – przewodniczący, Franciszek Socha – zastępca przewodniczącego, Maurycy Jaroszyński – sekretarz, i Karol Popiel – referent.

Zmodyfikowano pracę czytelnii, jeden raz w miesiącu organizowano wspólne zebrania szkoleniowe zarządów czytelni z powiatów lwowskiego i bóbreckiego. Porządek dzienny obejmował zagadnienia ekonomiczne, spółek Reiffeisena, kółek rolniczych, zespołów artystycznych.

Tabela 2. Czytelnie pod opieką studentów (1908)

Lp.	Miejscowość	Rok założenia	Organizatorzy	Stan biblioteki	Odczyty
1.	Barszczowice	1908	W. Sternalski, ks. Hentschel	.	2
2.	Biłka Królewska	1904	J. Adamski, ks. Kulczycki, P. Chechliński	.	7
3.	Biłka Szlachecka	1908	Piotr Gruszka	285	7
4.	Brzozdowice	1905	W. Kłosowski, ks. Andler	.	9
5.	Chlebowice	.	P. Bachta	156	.
6.	Dawidów	1898	Jan Chirowski, ks. Orłowicz	99	9
7.	Gańczary	1908	A. Barowicz	.	8
8.	Hodowica	1908	ks. J. Kiernicki, ks. J. Steciak	.	2
9.	Huta Szczerzecka	1908	G. Bielawski, M. Małobęcki	.	2

³⁹ *Sprawozdanie Koła...*, s. 3 i n.

⁴⁰ Tamże, s. 12.

Tabela 2. Czytelnie pod opieką studentów (1908) (cd.)

Lp.	Miejscowość	Rok założenia	Organizatorzy	Stan biblioteki	Odczyty
10.	Jestrzębków	1903	M. Grzybowski	110	5
11.	Kower	1902	K. Olszewski	50	7
12.	Krotoszyn	1908	F. Kurkowski	.	6
13.	Kozielniki	1904	Piotr Sajan	190	2
14.	Konopnica	1902	K. Sadowska – nauczycielka	116	8
15.	Laszki Górne	1904	Franciszek Matusz	150	14
16.	Łany	1908	M. Bartoszewski, ks. Szelest, W. Południwska, Schreier – nauczyciel	.	4
17.	Nagórzany	1908	Józef Kurylec	.	2
18.	Nawaria	1900	ks. G. Trzebicki	108	6
19.	Sichów	1904	M. Paździar, J. Iwiński – nauczyciel	102	6
20.	Stare Sioło	1903	F. Romańczuk, ks. W. Oźga	123	10
21.	Wybranówka	1904	M. Hasiak, dr J. Dortort	.	13
22.	Zaszków	.	A. Baysarowicz	380	6
23.	Zubrza	1903	K. Maślanka, A. Maślanka – poseł do Rady Państwa, J. Lange – nauczyciel	178	8

Źródło: *Sprawozdanie Koła Akademickiego Towarzystwa Szkoły Ludowej*, Lwów MCMVIII, s. 8 i n.

W kilku czytelniach, tj. w Dawidowie, Laszkach Górnych, Starym Siole i Wołczuchach, odbyły się przedstawienia amatorskie w wykonaniu młodych członków TSL ze środowiska wiejskiego. Odegrano „Wóz Drzymały”, „Sen” oraz „Kościuszek pod Raclawicami”. Prowadząc działalność teatralną i muzyczną, współpracowano ze Związkiem Teatrów i Chórów Włociańskich.

Jednocześnie z odczytami organizowano obchody rocznic narodowych i wieczorków patriotycznych. Obchody upamiętniały święta narodowe, rocznice walk o niepodległość, bohaterów narodowych. Otwarcie czytelni na wsi było najczęściej związane z uroczystością narodową, która była momentem zwrotnym w życiu mieszkańców. Każdego roku koło uroczystie obchodziło rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja i dzień założenia stowarzyszenia. Uroczystości te stały się dniem powszechnej ofiarności społeczeństwa na rzecz oświaty ludowej. Zebrane wówczas pieniądze przeznaczano na utrzymanie szkół założonych przez TSL, a więc na cele ogólne.

Z czytelni wyszła koncepcja organizacji wycieczek do Krakowa w celu poznania pamiątek narodowych. Corocznie organizowano 2 wycieczki do Krakowa z poszczególnych czytelni, dofinansowanych kwotą 150 koron rocznie.

Rok 1908 był w monarchii Habsburgów pełen napięcia. Austria zdecydowała się na aneksję Bośni i Hercegowiny. Jak wspomina Waclaw Gajewski: „Stan umysłów młodzieży zorganizowanej czy to w postępowych, czy w narodowych organizacjach studenckich był wtedy bardzo gorący. Czy będzie wojna? Czy tylko pomiędzy Austrią a Rosją? Jak zareagować? Po raz pierwszy w czasach porozbiorowych zaistniała możliwość walki między dwoma, a prawdopodobnie i trzema zaborcami, co pozwalało na gorączkowe wizje i fantastyczne plany”⁴¹.

W 1908 r. powstały Drużyny Bartoszwowe, założone przez Związek Młodzieży Polskiej „Zet”. W celu ożywienia życia patriotycznego na wsi zakładano ogniska polskiego życia kulturalnego i pielęgnowano tradycje patriotyczne. Drużyny, począwszy od 1912 r., były pod dużym wpływem Narodowej Demokracji i przekształciły się w organizację paramilitarną. Skupiały głównie młodzież akademicką, stąd wynikała naturalna współpraca między Kołem TSL a Drużynami Bartoszwowymi. O czasach tych wspomina Waclaw Gajewski: „Panowanie w Czytelni Akademickiej, walka o wpływy z grupami socjalistycznymi i postępowymi na Uniwersytecie i Politechnice, dążenia ukraińskie, walka z rutenizacją ludności polskiej, stąd trochę pracy społecznej w kołach TSL, oto tematy zebrzań zetowych”⁴².

Z kolei L. Odyniec – członek Drużyn Bartoszwowych – wspomina o współpracy z TSL: „Biblioteki były najbardziej realnym naszym łącznikiem i to łącznikiem świadomym z TSL, towarzystwem, które najszerze i najsilniejsze węzły łączyły z drużynami”⁴³.

TSL było stowarzyszeniem prowadzącym wielorakie i różnorodne formy działalności oświatowej i kulturalnej. Czytelnie – będące prototypem późniejszych świetlic – rozmieszczone w terenach zróżnicowanych etnicznie, bardziej niż inne formy pracy pełniły rolę narodową i kulturotwórczą⁴⁴. Romana Pachuc-

⁴¹ W. Gajewski, *Wspomnienia*, [w:] *Zarzewie 1909–1920. Wspomnienia i materiały*, oprac. A. i A. Garliccy, Warszawa 1973, s. 231. Aktywnymi działaczami Zarzewia i TSL byli studenci częstochowianie: Marian Januszajtis (1889–1973, od 1922 r. generał WP), Gustaw Dreszer (1889–1936, generał WP), jego brat Zygmunt, Zygmunt Kukawski, Kazimierz Michalski, Stanisław Długosz (1891–1915) oraz Janina Appeltówna. J. Hulewicz, *Studia wyższe młodzieży z zaboru rosyjskiego w uczelniach galicyjskich w latach 1905–1914 (cz. II)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1960, nr 26: „Prace Historyczne. Historia”, z. 4, s. 147 i n.; M. Januszajtis, *Życie moje tak burzliwe... Wspomnienia i dokumenty*, Warszawa 1993, s. 11.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże, s. 178; R. Pachucka, *Pamiętniki z lat 1886–1914*, Wrocław 1958, s. 91.

⁴⁴ A. Stopińska-Pająk, *Polska oświata dorosłych w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, red. A. Meissner i J. Wyrozumski, t. 3, Rzeszów 1995, s. 242 i n.; J. Potoczny, *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, Rzeszów 1998, s. 168 i n., tenże, *Teoria elementarnego kształcenia dorosłych, popularyzacja wiedzy i czytelnictwa w Galicji doby autonomicznej*, [w:] *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, red. E. Sapia-Drewniak i A. Stopińska-Pająk, Toruń 1997, s. 32 i n.; *Sprawozdanie Zarządu Lwowskiego Związku Okręgowego Tow. Szkoły Ludowej za rok 1913*, Lwów 1914, s. 7.

ka wspominała, że od 1907 r. „[...] nie rozstawałam się przez całe trzy lata pobytu mego we Lwowie. Skupiała się tutaj młodzież z organizacji «Zarzewie». Z kobiet było nas cztery: kol. Maria d' Abancourt, ja i dwie koleżanki – siostry»⁴⁵.

W działalności TSL na początku XX w. nastąpiła powolna ewolucja początkowych celów działania wyrażonych hasłem „Przez oświatę do wolności” na „Przez oświatę do niepodległości Polski”.

Do wybuchu I wojny światowej TSL było w Galicji najliczniejszym i wszechstronnym stowarzyszeniem oświatowym. W oświeceniu ludu dostrzegano niezbędny warunek uświadomienia narodowego, a nadto – możliwość wykształcenia obywatelskiego społeczeństwa.

W latach 1891–1914 TSL widziało różnorodne potrzeby społeczno-oświatowe ludności, a starając się im sprostać, rozwijało formy pracy w oświacie pozaszkolnej wśród dorosłych, dzieci i młodzieży. Organizacja odpowiadała więc na potrzeby społeczeństwa i służyła wartościom narodowym, co determinowało jej rozwój.

Praca koła studenckiego była wybitnie niepodległościowa. Wykorzystywano skwapliwie każdą rocznicę historyczną, jak na przykład pięćsetlecie bitwy grunwaldzkiej (1910) czy pięćdziesięciolecie powstania styczniowego (1913), do urządzania manifestacji i obchodów celem przypomnienia przeszłości narodu i rozbudzenia patriotyzmu.

Bibliografia

- II Sprawozdanie Akademickiego Koła Tow. Szkoły Ludowej za czas od 1 listopada 1898 do 31 października 1899 r.*, Lwów 1899.
- Akademicka młodzież ludowa w II Rzeczypospolitej. Relacje, materiały, dokumenty*, red. S. Maławski, Warszawa 1974.
- Aleksander T., *Oświata pozaszkolna w programach Walnych Zgromadzeń TSL*, „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 8, red. Cz. Majorek i A. Meissner, Rzeszów 1996.
- Bednarzak-Libera M., *Formy działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej na wsi galicyjskiej*, [w:] *Kultura i oświata wsi*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996.
- Bednarzak-Libera M., *Oświata szkolna w działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej (1891–1918)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach”, nr 45: „Nauki Humanistyczne. Historia” 1996, z. 2.
- Drużyny Bartoszone 1908–1914*, Lwów 1939.
- Hulewicz J., *Studia wyższe młodzieży z zaboru rosyjskiego w uczelniach galicyjskich w latach 1905–1914 (cz. II)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1960, nr 26: „Prace Historyczne. Historia”, z. 4.

⁴⁵ R. Pachucka, dz. cyt., s. 178.

- Januszajtis M., *Życie moje tak burzliwe... Wspomnienia i dokumenty*, Warszawa 1993.
- J.D., *Kartki z przeszłości Akademickiego Koła TSL*, „Nasza Praca” 1938, nr 18, 19.
- Jubileuszowe sprawozdanie Akademickiego Koła TSL we Lwowie za 1938 r.*, Lwów 1938.
- „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” 1901, 1906.
- Pachucka R., *Pamiętniki 1886–1914*, Wrocław 1958.
- Potoczny J., *Początki działalności kulturalno-oświatowej Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1892–1914)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 174: „Prace z Historii Oświaty i Wychowania” IV, Kraków 1994.
- Potoczny J., *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, Rzeszów 1998.
- Potoczny J., *Teoria elementarnego kształcenia dorosłych, popularyzacja wiedzy i czytelnictwa w Galicji doby autonomicznej*, [w:] *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, red. E. Sapia-Drewniak i A. Stopińska-Pająk, Toruń 1997.
- Próchnicki Z., *Dwudziestopięciolecie Towarzystwa Szkoły Ludowej (3 maja 1891 – 3 maja 1916)*, Lwów 1916.
- „Przewodnik Oświatowy” 1907, 1908.
- Radlińska H., *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław 1964.
- Sikora W., *TSL w latach 1891–1928. Krótki rys działalności*, Kraków 1929.
- Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1907*, Lwów 1908.
- Sprawozdanie Akademickiego Koła TSL we Lwowie za rok 1912*, Lwów 1913.
- Sprawozdanie Koła Akademickiego Towarzystwa Szkoły Ludowej*, Lwów 1908.
- Sprawozdanie Zarządu Lwowskiego Związku Okręgowego Tow. Szkoły Ludowej za rok 1913*, Lwów 1914.
- Stępowski M., *Towarzystwo Szkoły Ludowej. Jak powstało, co zrobiło i do czego dąży (1891–1918)*, Kraków 1911.
- Stopińska-Pająk A., *Polska oświata dorosłych w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Galicja i Jej Dziedzictwo*, red. A. Meissner i J. Wyrozumski, t. 3, Rzeszów 1995.
- Terlecki R., *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław 1990.
- Zarzewie 1909–1920. Wspomnienia i materiały*, oprac. A. i A. Garliccy, Warszawa 1973.
- Zwiercan-Witkowska A., *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1939*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej”, R. LIII, 2003.

Academic Circle of the Association of Folk School in Lviv (1898–1914)

Summary

In the year 1889, at a mass meeting of the academic community at the Lviv University, a resolution expressing the need of establishing a social organization for the purpose of propagating education among ordinary people was adopted. In the year 1890, in Cracow, a committee of citizens for celebrating the 100th anniversary of passing the Constitution of 3 May in the year 1791, set up (upon the request of the delegation of students from Lviv) the Association of Folk School. Adam Asnyk, a well-known poet, politician and columnist, became the president of this organization. At the Lviv University, in the year 1898, a student circle of the AFS was established. In this organization, students, professors and graduates of the University were active in it. The circle conducted courses for the illiterate, libraries and reading rooms, and students delivered readings for rural population. In folk houses, music ensembles, theatres and choirs conducted their activity. Apart from cultural and educational activity, the Association roused patriotism amongst the Polish population in the Borderlands, organizing the celebrations of anniversaries connected with national tradition.

Keywords: Lviv, Lviv University, students, Association of Folk School, cultural-educational activity.

Roman PELCZAR

Realizacja procesu dydaktycznego w niemiecko- -żydowskich szkołach trywialnych w Galicji w latach 1784–1873 (ze szczególnym uwzględnieniem Lwowa)

Słowa kluczowe: edukacja Żydów na ziemiach polskich w czasach zaborów, szkoły elementarne w Galicji, żydowskie szkoły trywialne w Galicji, Herz Homberg, kadra dydaktyczna szkół żydowskich w Galicji, program nauczania w państwowych szkołach żydowskich w Galicji, uczniowie państwowych szkół żydowskich w Galicji.

Wstęp

W momencie I rozbioru Rzeczypospolitej na ziemiach włączonych do Austrii (w Galicji) żyło ok. 150–200 tys. Żydów, co stanowiło prawie 10% ogółu ludności tego obszaru. Mieszkali oni przede wszystkim w miastach. W 1777 r. głównymi ośrodkami z ludnością izraelicką były: Lwów, Przemyśl, Drohobycz, Jarosław, Lesko, Tarnogród, Tarnów, Dynów, Rzeszów, Dobromil, Sieniawa, Dąbrowa Tarnowska, Strzyżów, Przeworsk, Mielec, Mościska i Leżajsk. Zdecydowaną zaś przewagę nad nacjami chrześcijańskimi miała ona w Brodach, Drohobyczu, Stryju, Skole, Turce, Starej Soli, Starym Samborze oraz Wiśniczu¹.

Początkowo władze austriackie w stosunku do Żydów nie posiadały wypracowanego stanowiska. W czasach cesarzowej Marii Teresy, i dużej części rządów Józefa II, utrzymywały dotychczasowy stan ich izolacji od reszty społeczeństwa (chrześcijańskiego). Dowodzi tego fakt, iż patent tolerancyjny cesarza

¹ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1772–1868*, Kraków [brw.], s. 7–9; J. Półwiartek, *Skupiska żydowskie w Galicji u schyłku XVIII wieku*, [w:] *Żydzi w Małopolsce. Studia z dziejów osadnictwa i życia społecznego*, red. F. Kiryk, Przemyśl 1991, s. 150–152.

Józefa II z 1781 r. wydany dla galicyjskich akatolików nie objął Izraelitów². Początkowo reformy wprowadzane przez władcę zmierzały do ich asymilacji, a w konsekwencji – do germanizacji. Dopiero pod koniec jego panowania zaniechano polityki represyjnej. Przejawem był, wydany w 1789 r., patent tolerancyjny (zatwierdzony dekretem Gubernium lwowskiego z 7 maja 1789 r.), który usunął dotkliwsze przejawy dyskryminacji Żydów w Galicji³.

Izraelici mieszkający na omawianym obszarze tworzyli gminy (kahale), które funkcjonowały według odrębnych od chrześcijan praw i zwyczajów. Jednym z przejawów było wysyłanie swych dzieci do własnych szkół wyznaniowych. W początkach czasów galicyjskich żydowskie szkoły elementarne nadal funkcjonowały według dotychczasowych wzorców organizacyjnych⁴. Zasadniczy ich trzon tworzyły prywatne chedery przeznaczone dla młodzieży męskiej. Organizowano je w każdym kahale, nieraz w większej liczbie. Skromna wiedza, którą chłopcy w nich zdobywali, w powszechnym mniemaniu Żydów uznawana była za wystarczającą. Do szkół tego typu chodziło dużo dzieci. Często chedery nie miały własnego budynku, a nauka odbywała się w mieszkaniu nauczyciela (nazywanego melamedem)⁵. Tylko najubożsi chłopcy żydowscy uczęszczali do szkół Talmud-Tory, utrzymywanych przez kahale⁶. Wpływ na taki stan oświaty żydowskiej miał niechętny stosunek Izraelitów do publicznych szkół chrześcijańskich.

1. Sieć niemiecko-żydowskich szkół trywialnych

Jednym z austriackich sposobów germanizacji Żydów w Galicji miało stać się przymusowe nauczanie ich języka niemieckiego⁷. Duży niepokój u tej ludności wzbudził (bazujący na ustawie oświatowej z 1774 r.) dekret z 20 października 1781 r. o obowiązkowym posyłaniu dzieci do publicznych elementarnych szkół ludowych (głównych i trywialnych), który oznaczał konieczność chodzenia na naukę wraz z młodzieżą chrześcijańską. Toteż Izraelici uzyskali zgodę na

² S. Grodziski, *Zabór austriacki 1772–1848*, [w:] *Historia państwa i prawa Polski*, t. 3, red. J. Bardach, M. Senkowska-Gluck, Warszawa 1981, s. 705; T. Opas, *Z badań nad mniejszościami narodowymi w miastach Galicji w latach 1772–1848*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 1994, t. 2, s. 74.

³ J. Półwiartek, dz. cyt., s. 151; T. Opas, dz. cyt., s. 74; D. Sadowski, *Haskala und Lebenswelt. Herz Homberg und die jüdischen deutschen Schulen in Galizien 1782–1806*, Göttingen 2010, s. 13.

⁴ R. Pelczar, *Szkolnictwo w miastach zachodnich ziem województwa ruskiego (XVI–XVIII w.)*, Rzeszów 1998, s. 247–248.

⁵ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji 1772–1918*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 1994, t. 2, s. 87.

⁶ R. Pelczar, *Szkolnictwo w miastach...*, s. 248; M. Bałaban, *Herz Homberg i szkoły józefińskie w Galicji (1787–1806). Studium historyczne*, [w:] M. Bałaban, *Z historii Żydów w Polsce: szkice i studja*, Warszawa 1920, s. 191.

⁷ S. Grodziski, dz. cyt., s. 705.

otwieranie własnych szkół, nazwanych niemiecko-żydowskimi. Pierwsze takie placówki utworzono w 1784 r. w największych skupiskach tej ludności: Lwowie (szkoła główna) oraz Brodach, Przemyślu, Tarnopolu i Tarnowie (szkoły trywialne). W czerwcu 1785 r. szkołę trywialną otwarto w Rzeszowie. Działania na rzecz organizowania kolejnych szkół elementarnych niemiecko-żydowskich prowadził ks. Jan Hoffman, ówczesny dyrektor lwowskiej Szkoły Normalnej i krajowy nadzorca szkół galicyjskich⁸. Dla usprawnienia nadzoru nad publiczną oświatą izraelską rząd austriacki przekazał go władzom politycznym Galicji (Gubernium i urzędowi cyrkularnym). Dla jej właściwego działania wprowadzono funkcję naczelnego inspektora szkół żydowskich. Na to stanowisko w 1787 r. desygnowano Herza Homberga, Żyda pochodzącego z Pragi, który z dużym zaangażowaniem przystąpił do tworzenia niemiecko-żydowskich szkół ludowych⁹. Pomogło mu w tym ogłoszenie w 1789 r. cesarskiego edyktu tolerancyjnego dla Izraelitów mieszkających w Galicji. Akt ten (bazując na państwowej ustawie oświatowej z 1774 r.) wprowadzał dla nich własne szkoły trywialne (w mniejszych miastach) oraz główne-normalne (w większych miastach), do których mieli uczęszczać wszyscy żydowscy chłopcy¹⁰. Sprawy szkolnictwa izraelskiego we wspomnianym patencie ujęto w czterech paragrafach:

§ 11. Chcąc Żydostwo przez lepsze oświecenie rozumu i obyczajów zdutniejszym uczynić, przy każdej gromadzie niemiecka szkoła, ile tylko możność do tego pozwoli dla żydowskiej młodzieży, podług wzoru normalnych szkół, założoną będzie. Nauczyciele tych szkół, razem jako tłumacze gromadcy, w obowiązek przysięgi wzięci być powinni.

§ 12. A ponieważ podług terażniejszego systemu, umiejętność niemieckiego języka i pisma Żydostwu więcej jak z jednej okoliczności nieodbitą potrzebą się stanie, przeto w owych miejscach, gdzie niemiecka szkoła znajduje się, żaden dzieciuch do nauki Talmudu przypuszczony nie będzie, który świadectwem od nauczyciela niemieckiej szkoły nie dowiedzie, że on do niemieckiej szkoły przynależycie chodził i z nauki tamże dawanej przynależycie korzystał. Nadzorcy i nauczyciele niemieckich szkół, przy gromadach żydowskich ustanowieni, pilne oko mieć będą i w wypadkach przestąpienia onego w każdym razie urzędowi cyrkularnemu natychmiast doniosą, a ten tak gospodarza domu, do którego dzieciuch należy, jako też nauczyciela onego, bez świadectwa od niemieckiej szkoły na naukę biorącego, każdego z nich trzydniowym aresztem ukarze i o odesłanie ucznia do niemieckiej szkoły starać się będzie.

§ 13. Żaden Żyd także ślubu brać nie może, który się świadectwem w § 12 przepisany z tego nie wywiedzie, iż on w publicznej szkole lub domu w niemieckim języku się ćwiczył, od czego jednak wyłączeni są, którzy w r. 1789, gdy to rozporządzenie wydane jest, 13 lat wieku swego dopełnią. Owi zaś, którzy by przeciwko niniejszemu rozporządzeniu,

⁸ M. Baranowski, *Historia szkół ludowych król. stoł. miasta Lwowa*, Lwów 1895, s. 62; S. Grodziski, dz. cyt., s. 705; J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 88.

⁹ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 200; M. Łapot, *Rozwój żydowskiego szkolnictwa świeckiego we Lwowie w latach 1772–1879*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22, s. 384.

¹⁰ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 56; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji w latach 1813–1918*, Częstochowa 2000, s. 47.

ku polorowi Żydów zmierzającemu, ślub brać chcieli, ukarani będą, a dający ślub z urzędu swego zrzuceni i do sprawowania nadal jakiegokolwiek urzędu za niezdolnych uznani zostaną.

§ 14. Ażeby Żydzi, na urząd nauczyciela poświęcić się chcący, w przepisany normalnym sposobie się wydoskonalili i do powołania swego usposobić mogli, na ten koniec przy głównej szkole normalnej we Lwowie żydowskie seminarium nauczycieli szkół pod dozorem szkół dyrekcyj założone i koszta na rozporządzenia szkolne z owej kwoty załatwione będą, którą każdy żydowski gospodarz do płacenia podatku protekcyjnego bez różnicy majątku i rzemiosła pod nazwiskiem kwoty 5 zlr jak dotąd płacić obowiązany będzie¹¹.

Wspomniany akt prawny poruszał m.in. kwestię organizacji szkół żydowsko-niemieckich oraz utworzenia seminarium nauczycielskiego kształcącego nauczycieli na ich potrzeby. W oparciu o wspomniany patent, a także dzięki zabiegom H. Homberga oraz władz centralnych i lokalnych, pod koniec XVIII w. w Galicji działały dwie żydowsko-niemieckie szkoły główne męskie (we Lwowie i Brodach) oraz kilkadziesiąt trywialnych¹². Wszystkie te placówki zostały zlikwidowane przez cesarza Franciszka I w 1806 r. Było ich wówczas 107, w tym 2 szkoły główne¹³. Z moich ustaleń (na podstawie szematyzmów państwowych) wynika, iż od lat 80. XVIII w. do 1806 r. utworzono na tym obszarze dla dzieci izraelskich łącznie 2 szkoły główne i 110 trywialnych, które funkcjonowały w 105 miastach.

Najliczniejszym skupiskiem Żydów w Galicji był Lwów. W 1790 r. mieszkało ich tu 14 000. W mieście uruchomiono najwięcej żydowskich szkół trywialnych. I tak w 1787 r. założona została męska szkoła trywialna na Przedmieściu Krakowskim. W 1789 r. otwarto kolejną placówkę dla chłopców – na Przedmieściu Halickim¹⁴. W 1793 r. utworzono miejską szkołę trywialną dla dziewcząt. W 1797 r. były już 3 szkoły dziewczęce, gdyż zorganizowano jeszcze szkoły na Przedmieściu Krakowskim i Przedmieściu Halickim. W tym roku we Lwowie istniało więc 5 szkół trywialnych dla młodzieży izraelskiej¹⁵.

Po okresie przerwy w działalności publicznego szkolnictwa izraelskiego (po 1806 r.), stopniowo zaczął postępować proces jego odradzania się, ale tylko w kilku ośrodkach miejskich Galicji. Dotyczyło to także tytułowych instytucji. I tak najpierw (w 1813 r.) otwarto szkołę trywialną dla dziewcząt przy izraelskiej szkole głównej dla chłopców w Tarnopolu. Identycznie postąpiono w 1820 r. w Brodach. Trzecią tego typu placówkę uruchomiono we Lwowie w 1844 r. W latach 50. i 60. XIX w. sieć szkół trywialnych powiększyła się o pięć kolejnych. Mianowicie we Lwowie otwarto dwie takie placówki: miejską i na Przedmieściu Gródeckim. Również w Lipniku koło Bielska Niemcy i Żydzi utworzyli

¹¹ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 197.

¹² *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792*, Lwów [1792], s. 144–145.

¹³ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicyi...*, s. 58; M. Łapot, dz. cyt., s. 384.

¹⁴ M. Baranowski, dz. cyt., s. 62.

¹⁵ Tamże, s. 63, 83; M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 202.

w 1861 r. deutsch-israelitische Volksschule¹⁶. Kolejna żydowska szkoła ludowa (zapewne trywialna) powstała w Bolechowie. Wreszcie w 1864 r. uruchomiono izraelicką szkołę trywialną w Przemyślu¹⁷. Dla dalszych losów szkolnictwa ludowego w Galicji (w tym żydowskiego) przełomową rolę odegrały ustawy oświatowe z 1869 i 1873 r. Dnia 14 maja 1869 r. została zatwierdzona państwowa ustawa, reorganizująca dotychczasowy system szkolnictwa ludowego. W celu dostosowania tej ustawy do realiów Galicji jej Sejm Krajowy 2 maja 1873 r. uchwalił *Ustawę o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół ludowych i posyłaniu do nich dzieci*. W miejsce szkół trywialnych i głównych wprowadzono podział na szkoły pospolite oraz wydziałowe¹⁸. Na jej podstawie w następnych latach dokonano reorganizacji żydowskiego szkolnictwa ludowego.

2. Kadra nauczycielska

Działalność szkół zależała od tego, czy udało się znaleźć dla nich właściwą kadrę pedagogiczną. W przypadku analizowanych instytucji od razu pojawił się palący problem jej braku. Dlatego jednym z zadań stojących od lat 80. XVIII w. przed żydowskimi władzami oświatowymi było wyszukanie osób ze stosownymi kwalifikacjami. Zachowane zestawienia nazwisk pierwszych nauczycieli pozwalają na analizę tego środowiska w początkach istnienia szkół. Posłużę się przy tym przykładem Lwowa. Pierwszym uczącym w szkole głównej w 1784 r. był Iser Münden¹⁹. Z kolei w założonej w 1787 r. męskiej szkole trywialnej na Przedmieściu Krakowskim nauczycielami byli Aron Jaroslauer i Joine Hirschl Seligmann. Zaś w uruchomionej w 1789 r. kolejnej placówce dla chłopców (na Przedmieściu Halickim) nauczanie prowadził S. Homberg, prawdopodobnie syn H. Homberga²⁰. W roku szkol. 1791/1792 w pierwszej uczyli S. Homberg i B. Grünbaum, w drugiej zaś nauczanie prowadził J.H. Seligmann²¹. Od następnego roku szkolnego (1792/1793) dodatkowo działała miejska szkoła trywialna dla dziewcząt. Początkowo uczyła w niej nauczycielka B. Turnau²². W 1797 r. były już trzy szkoły dziewczęce, gdyż otwarto jeszcze szkoły na Przedmieściu Krakowskim i Przedmieściu Halickim. W tym czasie uczyły w nich: Ch. Homberg, C. Dornbach i B. Turnau²³. W ostatnim roku działalności szkół lwowskich przed ich likwidacją (tj. w roku szkol. 1805/1806) w szkołach żeńskich (z mie-

¹⁶ J. Świeboda, *Problemy narodowościowe w szkolnictwie galicyjskim (1772–1918)*, „Analecta” 1995, nr 4/2, s. 113.

¹⁷ Tamże, s. 114.

¹⁸ T. Fiutowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porzobiorowej*, Lwów 1913, s. 49–50, 59–62.

¹⁹ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 88.

²⁰ M. Baranowski, dz. cyt., s. 62.

²¹ *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792...*, s. 142.

²² M. Baranowski, dz. cyt., s. 63.

²³ Tamże, s. 63, 83; M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 202.

szaną obsadą pedagogiczną) pracowały nauczycielki: B. Turnau, Judith Unter i Feige Herz, oraz nauczyciele: S. Neumann i Anton Unter. Natomiast w dwóch szkołach dla chłopców zajęcia prowadzili wyłącznie nauczyciele: N. Gipfel, G. Skutsch i M. Herz²⁴. Dodatkowo zachowała się informacja, że pierwszym nauczycielem w szkole trywialnej w Rzeszowie był w 1785 r. Jakub Sklör²⁵.

W pierwszych izraelickich szkołach trywialnych zatrudniano chrześcijan i Żydów²⁶. Niemieckojęzycznych pedagogów izraelickich sprowadzano z Czech, Moraw i innych prowincji cesarstwa. Jednak takie osoby nie znały miejscowej ludności, jej zwyczajów i przepisów rytualnych²⁷. Od początku istnienia omawianych instytucji, od żydowskich nauczycieli (zgodnie z przepisami oświatowymi) wymagano takich samych kwalifikacji, jak od chrześcijańskich (ukończona szkoła normalna i dwumiesięczny kurs preparandów). Pierwszych rodzimych nauczycieli prawdopodobnie kształciła Szkoła Normalna we Lwowie. Odbywali oni praktyki w tamtejszych izraelickich szkołach trywialnych. Dla przykładu w 1789 r. w szkole na Przedmieściu Krakowskim naukę pobierało 33 praktykantów nauczycielskich, a w szkole na Przedmieściu Halickim – 15²⁸.

Patent tolerancyjny z 1789 r. zapowiadał utworzenie seminarium pedagogicznego (preparandy) dla przyszłych nauczycieli żydowskich szkół elementarnych. Do jego powstania doszło w 1792 r. za sprawą H. Homberga. Seminarium usytuowano przy żydowskiej szkole głównej we Lwowie²⁹. Od 1793 r. zakładem kierował dyrektor Aaron Friedenthal, który rok wcześniej był w nim nauczycielem³⁰. W tym charakterze pracował do 1806 r., czyli do rozwiązania szkół niemiecko-żydowskich. Kurs preparandów trwał 2 miesiące. Było to zgodne z podstawą do ustalenia predyspozycji kandydatów na nauczycieli, określoną patentem cesarskim z 7 grudnia 1783 r., ogłoszonym 15 stycznia 1784 r. Według niego w nowo tworzonych szkołach mieli być zatrudniani tylko tacy nauczyciele, którzy potrafili posługiwać się niemieckim sposobem uczenia i państwowymi podręcznikami, przeszli 2-miesięczne przeszkolenie w preparandzie i zdali końcowy egzamin przed jej dyrektorem³¹. Jednak lwowscy Żydzi bardzo negatywnie odnosili się do słuchaczy seminarium. Wręcz uważali ich za straconych dla swej nacji i religii. Władze kahału lwowskiego wielokrotnie skarżyły się na preparandystów za wyłamywanie się z przepisów religijnych. W wymienionym se-

²⁴ *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien für das 1806*, Lwów [1806], s. 249.

²⁵ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 88.

²⁶ J. Skoczek, *Rys historyczno-statystyczny szkół ludowych w Galicji 1772–1848*, Kraków 1869, s. 11.

²⁷ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 62.

²⁸ M. Baranowski, dz. cyt., s. 63.

²⁹ Tamże; M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 57–58; tenże, *Herz Homberg...*, s. 197–198.

³⁰ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 216; tenże, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 59; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 47.

³¹ J. Świeboda, *Szkolnictwo*, [w:] *Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Rzeszów 1998, s. 92.

minarium na jednym kursie początkowo kształcono 10 słuchaczy³². Byli to głównie biedni młodzieńcy, nęceni wizją wsparcia materialnego w trakcie edukacji i możliwością natychmiastowego otrzymania posady po ukończeniu kursu. Słuchacze mogli mieszkać w seminarium oraz dostawali różne zapomogi. Jednak (z powodu niewystarczającej ilości kandydatów oraz złej ich jakości) seminarium nie funkcjonowało w sposób zadowalający³³. Pomimo to zgłaszali się do niego kolejni kandydaci. Funduszy na utrzymanie preparandy dostarczały podatki płacone przez wszystkie rodziny żydowskie mieszkające w Galicji³⁴.

Niemieckojęzyczni nauczyciele żydowscy uważani byli przez ludność izraelską za obcych i heretyków, prowadzących dzieci na manowce. Dlatego osoby te, podobnie jak sam Homberg, musiały polegać wyłącznie na lokalnych władzach austriackich i policji, by przy pomocy kar finansowych i innych środków przymusu wyegzekwować od Żydów zapisy państwowego prawodawstwa oświatowego³⁵.

W szkołach trywialnych w pierwszym okresie ich działalności (do 1806 r.) zazwyczaj uczył jeden nauczyciel. Nieraz w tej samej placówce pracował przez dłuższy okres. Nauczycielami byli prawie wyłącznie mężczyźni. Uczyli oni nie tylko w szkołach dla chłopców oraz w mieszanych, ale także w żeńskich. W tych ostatnich jednak pracowały głównie kobiety. Nauczycielki zatrudniano także w szkołach koedukacyjnych, gdzie z uczennicami prowadziły zajęcia z robót ręcznych³⁶. W razie większej liczby uczniów, lub podeszłego wieku nauczyciela, dodatkowo angażowano pomocnika. Dlatego w niektórych szkołach zajęcia prowadziły dwie osoby (tabela 1). Tylko szkoła męska na Przedmieściu Krakowskim we Lwowie posiadała okresowo (m.in. w latach 1802 i 1803) obsadę 3-osobową. Jej kadre pedagogiczną tworzyli wówczas: S. Homberg, B. Grünbaum oraz Benedict Lewiński³⁷. Za pracę nauczyciele szkół trywialnych, zgodnie z oświatowymi regulacjami, mieli otrzymywać wynagrodzenie w wysokości 200 złr, zaś kierownicy szkół – 300 złr³⁸.

³² M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 219–220; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 47.

³³ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicyi...*, s. 69.

³⁴ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 221.

³⁵ *Homberg Herz*, [w:] *The Yivo encyclopedia of Jews In Eastern Europe*, http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Homberg_Herz [dostęp: 23.11.2016]; D. Sadowski, *Maskilisches Bildungsideal und josephinische Erziehungspolitik – Herz Homberg und die jüdisch-deutschen Schulen in Galizien 1787–1806*, „Leipziger Beiträge zur Jüdischen Geschichte und Kultur” 2003, band 1, s. 145–168; tenże, *Haskala und Lebenswelt...*, s. 16.

³⁶ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 92–94.

³⁷ *Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1802*, Lwów [1802], s. 228; *Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1803*, Lwów [1803], s. 236.

³⁸ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicyi...*, s. 62.

Tabela 1. Szkoły trywialne z dwoma nauczycielami

Rok	Szkoła
1792	Lwów – Przedmieście Krakowskie (szkoła męska)
1793	Lwów – Przedmieście Krakowskie (szkoła męska)
1794	Lwów – Przedmieście Krakowskie (szkoła męska)
1796	Lwów – Przedmieście Krakowskie (szkoła męska)
1799	Lwów – Przedmieście Krakowskie (szkoła męska)
1802	Tarnów, Rzeszów, Przemyśl, Zamość, Brzeżany, Tarnopol, Stryj, Zaleszczyki, Stanisławów
1803	Lwów-miasto (szkoła żeńska), Tarnów, Przemyśl, Zamość, Brody (szkoła żeńska), Stryj, Stanisławów
1806	Lwów-miasto (szkoła żeńska), Wiśnicz, Tarnów, Rzeszów, Przemyśl, Zamość, Żółkiew, Brody (szkoła żeńska), Złoczów, Brzeżany, Stryj, Stanisławów

Źródło: *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792–1806*, Lwów [1792–1806], passim.

W tym pierwszym okresie szkoły posiadały ustabilizowaną kadrę. Jedyne wyjątkowo (tabela 2) występowało zjawisko czasowego braku obsady pedagogicznej. Miało to miejsce prawdopodobnie dopiero od początków XIX w. Należy jednak podkreślić, że poza rokiem 1802, gdy nauczycieli brakowało w trzech placówkach, w innych latach (1803 i 1806) były to tylko pojedyncze przypadki. Być może, że na braki kadrowe wpływ miała absencja Homberga, który od 1799 r. przebywał już poza Galicją i nie miał kto sprawować właściwego nadzoru nad tymi instytucjami.

Tabela 2. Szkoły trywialne bez obsady nauczycielskiej w latach 1788–1806

Rok	Miasto
1788	—
1792	—
1793	—
1794	—
1796	—
1799	—
1802	Tyszowce, Bełz, Obertyn
1803	Rozwadów
1806	Skole

Źródło: *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1788*, Lwów [1788], s. 136–138; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792*, Lwów [1792], s. 142–146; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1793*, Lwów [1793], s. 157–162; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1794*, Lwów [1794], s. 179–184;

Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1796, Lwów [1796], s. 185–190; *Schematismus für das Königreich Ostgalizien 1799*, Lwów [1799], s. 209–214; *Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1802*, Lwów [1802], s. 228–233; *Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1803*, Lwów [1803], s. 236–241; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien für das 1806*, Lwów [1806], s. 248–253.

We Lwowie i Brodach, gdzie było więcej żydowskich szkół ludowych (we Lwowie – 3 męskie, 3 żeńskie i seminarium nauczycielskie, w Brodach zaś – 2 męskie i 2 żeńskie)³⁹, wszyscy ich nauczyciele tworzyli odrębną korporację (zgromadzenie nauczycielskie), tzw. judisch-deutsche Lehrerkonferenz. W Brodach przewodniczył jej kierownik szkoły głównej męskiej, a we Lwowie – dyrektor seminarium nauczycielskiego. W kwestiach pedagogiczno-dydaktycznych konferencje odnosiły się do państwowego Konsesu Naukowego (Studienkonsees), nazywanego też Ławicą Szkolną. Był to autonomiczny organ administracji oświatowej, którego zadanie polegało na czuwaniu nad szkołami wszystkich szczebli w całej prowincji. Instytucja ta działała w latach 1790–1802, a w jej skład wchodziła przedstawiciele uniwersytetu lwowskiego, szkół ludowych i szkół średnich⁴⁰.

W ostatnich latach istnienia niemiecko-żydowskich szkół trywialnych obsada nauczycielska była liczniejsza niż wcześniej. I tak we Lwowie w 1871 r. w szkole miejskiej kadra pedagogiczna składała się z kierownika, 2 nauczycieli i 3 pomocników, a w szkole na Przedmieściu Gródeckim – z kierownika, 1 nauczyciela i 3 pomocników⁴¹. Z kolei w szkole żydowsko-niemieckiej (o statusie trywialnej) w Lipniku w 1860 r. uczyły w 2 osoby. W 1868 r. miała ona 3 nauczycieli⁴². W 1861 r. w Mościskach została uruchomiona niemiecko-żydowska szkoła ludowa (prawdopodobnie trywialna), w której uczył 1 nauczyciel⁴³.

³⁹ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 202.

⁴⁰ Tamże, s. 203; S. Grodziski, dz. cyt., s. 729; C. Majorek, *Działalność oświatowa Jana Franciszka Hoffmanna w Galicji (1778–1791)*, [w:] *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII–XX w. Księga ofiarowana Janowi Hulewiczowi*, red. R. Dutkova, J. Dybiec, L. Hajdukiewicz, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, s. 99.

⁴¹ M. Baranowski, dz. cyt., s. 152, 165; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie...*, s. 111–112; tenże, *Problemy szkolnictwa żydowskiego*, [w:] *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. A. Meissner, K. Szmyd, J. Dybiec, J. Krawczyk, Rzeszów 2015, s. 360–361; J. Świeboda (*Edukacja Żydów w Galicji*, s. 93) jako datę powstania tych dwóch szkół trywialnych błędnie uznaje rok 1860.

⁴² *Schematismus des gesammten an den Volksschulen der Tarnower Bischöflichen Diocese...für das Jahr 1860*, [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos tarnoviensis tam saecularis quam regularis...in...1860*, Tarnów 1860, s. 54; *Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli w tarnowskiej diecezji na rok 1868*, [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos tarnoviensis tam saecularis quam regularis...in...1868*, Tarnów 1867, s. 43. J. Świeboda, (*Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 94) błędnie, jako datę powstania szkoły podaje rok 1861.

⁴³ *Galizisches Provinzial-Handbuch für das Jahr 1868*, Lwów [1868], s. 741; *Szematyzm królestwa Galicji i Lodomeryi z wielkim księstwem krakowskim na rok 1871*, Lwów 1871, s. 434.

3. Uczniowie

Ustawa oświatowa z 1774 r. wprowadzała obowiązek szkolny dla całej młodzieży w wieku od 6. do 13. roku życia⁴⁴. Rozporządzeniami z 20 stycznia 1781 i 16 października 1783 r. władze ponownie wprowadziły przymus edukacyjny dla wszystkich dzieci, w tym izraelickich⁴⁵. Realizowana w ten sposób przez Józefa II polityka szkolna względem Żydów galicyjskich okazała się dla tej ludności bardzo uciążliwa. Dodatkowo H. Homberg przy realizacji wyznaczonych mu zadań oświatowych zaczął egzekwować przymus szkolny dla dzieci, co wywołało bardzo wrogą postawę ich rodziców. W rozwiązaniu tego konfliktu nie pomógł nawet edykt tolerancyjny z 1789 r., gdyż Izraelici woleli pozostawać przy dotychczasowej praktyce wysyłania potomstwa do własnych szkół wyznaniowych⁴⁶. W przypadku Lwowa Żydzi używali najróżniejszych wykrętów, aby nie oddawać swych dzieci do publicznych szkół ludowych. Jako jedną z najczęstszych przyczyn podawano ubóstwo rodziców dziecka i brak środków na opłacenie jego edukacji⁴⁷. Inni rodzice przedkładali świadectwa lekarskie lub zatrudniali nauczycieli prywatnych i w ten sposób obchodzili przepisy⁴⁸. Czasem deklarowali chęć wysłania synów na wieś do krewnych. Miejscowy urząd cyrkularny, który albo sam załatwiał te sprawy, albo przekazywał je do zbadania kahałowi, robił rodzicom najrozmaitsze ustępstwa. Godził się m.in. na to, by chorowite dzieci w słotne dni nie chodziły do szkół. Lecz to wszystko niewiele pomagało. W efekcie na przełomie XVIII i XIX w. setki chłopców i dziewczyn zostało przez lwowski urząd cyrkularny zwolnionych z obowiązku szkolnego⁴⁹. Do głównych przyczyn takiej sytuacji można zaliczyć brak zrozumienia wśród ludności żydowskiej potrzeby „normalnego wykształcenia” oraz nieufność wobec publicznych szkół i ich nauczycieli. Ponadto bardzo trudno było oderwać młodzież od obowiązującej przez stulecia oświaty religijnej.

W rezultacie do szkół publicznych chodziła tylko część dzieci w wieku szkolnym. Zauważalna była przy tym duża nieregularność w uczęszczaniu na naukę. Niska frekwencja uczniów przekładała się na słabe wyniki kształcenia. Niezadowolają-

⁴⁴ S. Gruński, *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*, cz. 1: *Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861*, Lwów 1916, s. 13–14; C. Majorek, *Początki austriackiego systemu szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1780*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1976, t. 19, s. 84–85; E. Podgórska, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa 1982, s. 249; R. Pelczar, *Recepcja austriackiego ustawodawstwa oświatowego w Galicji w latach 1774–1816*, [w:] *Historia i dziedzictwo regionów w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w.*, red. M. Stolarczyk, A. Kawalec, J. Kuzicki, Rzeszów 2011, s. 213.

⁴⁵ C. Majorek, *Działalność oświatowa Jana Franciszka Hoffmanna...*, s. 103.

⁴⁶ J. Półćwiartek, dz. cyt., s. 156.

⁴⁷ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 65; E. Podgórska, dz. cyt., s. 251.

⁴⁸ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 227–228.

⁴⁹ Tamże, s. 230.

ce efekty edukacji zostały stwierdzone m.in. podczas egzaminu zimowego w 1793 r. przeprowadzonego w szkołach trywialnych Lwowa. Uczestniczyli w nim członkowie galicyjskiego Studienkonsesu. Swoje spostrzeżenia przedłożyli Nadwornej Komisji Studiów, a ta cesarzowi Franciszkowi I. Władca wyraził swe niezadowolenie, które (w formie obwieszczenia) nakazał opublikować we wszystkich galicyjskich bożnicach. Poza tym zostało przesłane do Gubernium, co spowodowało powołanie specjalnej komisji oświatowej. Po kilku miesiącach pracy 27 grudnia 1793 r. ogłosiła ona raport, z którego wyłonił się bardzo negatywny obraz szkół lwowskich. Komisja zwróciła uwagę na fakt, że mimo ustaw i rozporządzeń młodzież nie chodziła do szkół, a nauczyciele nie przynaglali jej do tego. Ponadto zauważono, że dzieci często zmieniały szkoły. Poza tym podniesiono kwestię, iż miejscowy kahał nie karał opornych rodziców i nie egzekwował nałożonych na nich kar⁵⁰.

Jedną z przyczyn słabej frekwencji w szkołach publicznych było chodzenie dzieci do chederów, zamiast do szkół państwowych. Z tego powodu władze administracyjne zaczęły represjonować mełamedów. Mianowicie polecono im pilnować, by młodzież kształcąca się w chederach uczęszczała równolegle do szkół państwowych⁵¹. Ponadto starano się przy ich pomocy uzyskać jak najdokładniejszy wykaz dzieci kształcących się w tych szkołach religijnych. Każdy mełamed był zobowiązany (pod groźbą utraty koncesji) do dostarczenia nauczycielowi szkoły publicznej dokładnej listy swych uczniów. Na tej podstawie miano sporządzać wykazy dzieci zobowiązanych do chodzenia do szkół publicznych. Wspomniana komisja gubernialna wprowadziła zasadę, że na początku każdego miesiąca miały odbywać się wspólne spotkania władz kahału z nauczycielami dla uregulowania kwestii frekwencji uczniów. Poza tym, władze administracyjne zakazały nauczycielom prywatnym uczyć przedmiotów szkolnych, o ile nie mieli świadectwa uzdolnienia wystawionego przez inspektora Homberga⁵².

Poprawie frekwencji uczniów miały służyć także działania represyjne względem opornych rodziców uchylających się od realizacji obowiązku edukacyjnego przez dzieci. Rozporządzeniami z 20 stycznia 1781 i 16 października 1783 r. zostali oni bezwarunkowo zobowiązani do posyłania swego potomstwa do szkoły. Opornym groziła grzywna lub więzienie. Kary pieniężne mieli ścigać wyznaczeni starsi kahału. Zebrane pieniądze, po oddaniu do kasy cyrkularnej, miano przeznaczać na cele oświatowe⁵³. Jednak kahały często nie wykonywały tej powinności, więc Żydzi (nie obawiając się restrykcji finansowych) lekceważyli realizację obowiązku szkolnego swych dzieci⁵⁴. Władze gubernialne

⁵⁰ Tamże, s. 233–234.

⁵¹ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 65.

⁵² Tenże, *Herz Homberg...*, s. 232.

⁵³ C. Majorek, *Działalność oświatowa Jana Franciszka Hoffmanna...*, s. 103; M. Krupa, *Szkola ludowa w Galicji w latach 1772–1790*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1981, t. 24, s. 69–70.

⁵⁴ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 230; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 47.

podjęły działania, aby to zmienić. Wspomniana komisja gubernialna, w przypadku Lwowa, zdecydowała zagrozić ojcom dzieci nieuczęszczającym na naukę, iż w razie, jeśli natychmiast nie posła ich do szkoły, będą musieli zapłacić wszystkie zaległe grzywny. Ponadto każdy ojciec, opiekun lub mełamed (pod karą 9 złr lub 3 dni aresztu) miał natychmiast donieść właściwemu nauczycielowi o weselu, osieroceniu albo chorobie ucznia. Ponadto starszym kahału nakazano spisywać osoby, które nie wysyłały dzieci do szkół publicznych i ogłaszać ich nazwiska w synagogach⁵⁵.

Dodatkowo władze państwowe, aby zachęcić ludność izraelską do edukowania się w szkołach publicznych, wprowadzały dla osób uchylających się od tego obowiązku różne represje administracyjne. Mianowicie zakazano dopuszczać do kształcenia rzemieślniczego tę młodzież, która wcześniej nie ukończyła żydowskiej szkoły ludowej⁵⁶. We Lwowie, z polecenia magistratu, odsyłano wszystkich zamiejscowych czeladników niemających świadectwa szkolnego. Ponadto postanowiono surowo karać majstrów niechęcych posyłać czeladników do takiej szkoły⁵⁷. Dodatkowo liczebność uczniów starano się poprawić poprzez ustanowienie wymogu ukończenia publicznej szkoły elementarnej przez osoby zamierzające wejść w związek małżeński. Stosowny zapis patentu tolerancyjnego z 1789 r. dotyczył mężczyzn. 27 stycznia 1792 r. opublikowany został dekret nadworny (ogłoszony dekretem Gubernium z 18 stycznia 1793 r. i cyrkulu lwowskiego z 30 stycznia 1793 r.), w którym nakazano, ażeby również „wszystkim w ogólności Żydówkom, do chodzenia do szkoły pociągnionym, iść za mąż tak długo zabronione było, póki z odebranej w szkole podług przepisu nauki świadectwa nie otrzymają”. Dodatkowo te przepisy wprowadziły egzaminy z zakresu szkoły trywialnej dla kandydatów do stanu małżeńskiego. Odnosiło się to do osób, które nie wylegitymowały się świadectwem szkolnym. Takie osoby miały obowiązek pobrania prywatnej nauki u jednego z nauczycieli szkolnych. Często zdarzało się, że kandydat (lub kandydatka) na egzaminie nie w pełni wykazywali się wymaganą wiedzą szkolną. Wówczas pozwalano im na małżeństwo pod warunkiem, że po weselu przynajmniej przez rok będą chodzić do szkoły elementarnej. Rodzice takich osób musieli podpisywać stosowną deklarację⁵⁸. W tej kwestii od początków lat 90. XVIII w. wytworzył się zwyczaj przypominania w synagogach (nieraz kilka razy w roku), iż przy ubieganiu się o zgodę na zawarcie małżeństwa lub o przyjęcie do terminu rzemieślniczego

⁵⁵ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 233–234.

⁵⁶ C. Majorek, *Działalność oświatowa Jana Franciszka Hoffmanna...*, s. 104.

⁵⁷ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 232.

⁵⁸ Tenże, *Dzieje Żydów w Galicyi...*, s. 65; tenże, *Herz Homberg...*, s. 202; S. Pacholkiv, *Galizische Judengemeinden unter Maria Theresia und Joseph II*, „Biuletyn Polskiej Misji Historycznej” 2014, nr 9, s. 117; Archiwum Państwowe w Rzeszowie, Zespół 212: Publiczna Szkoła Powszechna nr 2 im. św. Scholastyki w Rzeszowie, sygn. 71 – „Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946”, s. 1.

niezbędne było posiadanie świadectwa ukończenia szkoły publicznej⁵⁹. Ponadto na przeszkodzie w pozyskiwaniu do szkół coraz większej liczby dzieci stał brak umiejętności zdobywania przez nauczycieli przychylności rodziców i młodzieży. W konsekwencji w wielu sytuacjach sprzeczne dążenia domu i szkoły doprowadzały do wzajemnych konfliktów. W takich okolicznościach często musieli interweniować urzędnicy kancelarii Homberga⁶⁰.

Pomimo tych najróżniejszych działań ze strony władz, ogólna liczba uczniów w szkołach trywialnych długo utrzymywała się na dość niskim poziomie⁶¹. Wydaje mi się, że wyjątkiem był Lwów, gdzie – ze względu na dużą liczebność Żydów – uczniów w szkołach było dość dużo. Dla przykładu: w 1789 r. w męskiej szkole trywialnej na Przedmieściu Krakowskim naukę pobierało 161 dzieci. Druga tego typu placówka (na Przedmieściu Halickim) miała 180 uczniów (łącznie 341)⁶². Jednak (dla porównania) w tym mniej więcej okresie (1795 r.) w mieście w 83 chederach kształciło się aż 1574 dzieci⁶³. Według zestawień za 1788 r. w Galicji w 85 szkołach żydowsko-niemieckich wszystkich szczebli uczyło się 7354 uczniów⁶⁴. Średnio na jedną szkołę przypadało ok. 86 uczniów. W cyrkule tarnowskim działało wtedy 6 szkół, spośród których najwięcej młodzieży miała szkoła w Tarnowie (104 dzieci)⁶⁵. W następnych latach w omawianych szkołach sytuacja pod tym względem chyba się nie poprawiała, na co wskazywałyby fragmentaryczne dane z roku szkol. 1805/1806. W tym roku uczyło się w cyrkule: tarnowskim – 705 uczniów, brzeżańskim – 533, przemyskim – 1200, stryjskim – 623, żółkiewskim – 100⁶⁶. Do szkoły trywialnej w Dukli w 1826 r. (w pierwszym roku po reaktywowaniu placówki) „w pierwszej klasie mała ich liczba zapisana”⁶⁷. Dopiero później frekwencja w szkołach izraelskich zaczęła się poprawiać. Dotyczyło to zwłaszcza Lwowa. Dowodzą tego dane np. z roku szkol. 1860/1861, kiedy to do miejskiej szkoły trywialnej uczęszczało 48 chłopców i 120 dziewcząt (razem 168). W analogicznej zaś placówce na Przedmieściu Gródeckim było 106 chłopców i 166 dziewcząt (razem 272). Łącznie we Lwowie do tych dwóch szkół chodziło 440 dzieci⁶⁸. Z kolei w 1871 r.

⁵⁹ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 230; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 47.

⁶⁰ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 230.

⁶¹ Tamże.

⁶² M. Baranowski, dz. cyt., s. 63.

⁶³ J. Świeboda, *Problemy narodowościowe...*, s. 105.

⁶⁴ C. Majorek, *Działalność oświatowa Jana Franciszka Hoffmanna...*, s. 108.

⁶⁵ C. Majorek, W. Marmon, *Oświata i kultura regionu tarnowskiego w okresie rozbiorów i niewoli*, [w:] *Tarnów. Dzieje miasta i regionu*, t. 2, red. F. Kiryk, Z. Ruta, Tarnów 1983, s. 264.

⁶⁶ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 235; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 47.

⁶⁷ M. Jakubus, *Oświata dukielska w latach 1772–1918*, [w:] *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 7, red. F. Leśniak, Krosno 2016, s. 117.

⁶⁸ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 93.

w pierwszej edukowało się 175 dzieci, w drugiej – 206 dzieci (łącznie 381)⁶⁹. Natomiast w szkole żydowsko-niemieckiej (o statusie trywialnej) w Lipniku w 1860 r. było 90 uczniów, a w 1868 r. – 120. W niektórych latach dodatkowo organizowano w niej naukę powtarzającą (niedzielną) dla starszej młodzieży, która wcześniej ukończyła kurs nauki elementarnej, tygodniowej⁷⁰. Do utworzonej w 1861 r. w Mościskach niemiecko-żydowskiej szkoły ludowej (prawdopodobnie trywialnej) uczęszczały jedynie sieroty i dzieci ubogich rodziców⁷¹. Natomiast w Przemyślu w połowie lat 60. XIX w. rocznie w szkole żydowskiej kształciło się ponad 100 uczniów⁷².

Początkowo izraelicko-niemieckie szkoły trywialne były przeznaczone wyłącznie dla młodzieży męskiej. Później zaczęto przyjmować do nich także dziewczęta, przez co placówki stawały się koedukacyjne. Jedynie we Lwowie i Brodach równolegle działały osobne szkoły dla chłopców i dziewcząt. Te drugie zaczęto otwierać dopiero od 1791 r. Stało się tak w myśl dekretu nadwornego z tego roku, zatwierdzonego okólnikiem Gubernium lwowskiego z 10 lutego 1792 r., a powtórzonego dla całego państwa dekretami nadwornymi z 16 i 24 lipca 1793 r. Jednak tylko 2 gminy żydowskie w Galicji zorganizowały żeńskie szkoły trywialne (Lwów i Brody). W tym pierwszym mieście najpierw uruchomiono 2 męskie szkoły trywialne, a następnie 3 żeńskie. Natomiast w Brodach funkcjonowała jedna szkoła panieńska i jedna chłopięca. Obie utworzono najpóźniej w roku szkol. 1791/1792⁷³.

Poważnym problemem w szkołach lwowskich w II poł. XIX w. było przepełnienie sal lekcyjnych. Dla przykładu – w pierwszym roku działalności szkół trywialnych po ich reaktywowaniu (rok szkol. 1856/1857) w szkole miejskiej uczyło się 66 chłopców i 124 dziewcząt, a w przedmiejskiej – odpowiednio 100 i 124⁷⁴. Także w późniejszym okresie we wspomnianych placówkach sytuacja nie przedstawiała się dobrze. Przykładowo w 1871 r. w klasach pierwszych (męskich i żeńskich) w szkole miejskiej było łącznie 93 dzieci, a w przedmiejskiej – 134. W wymienionych klasach utworzono oddziały równoległe. W tak przepełnionych klasach nie mogło być mowy ani o utrzymaniu porządku, ani tym bardziej o efektywnym nauczaniu⁷⁵. Kolejne lata pod tym względem nie przyniosły poprawy. Dowodzi tego sprawozdanie z 30 września 1874 r. z działalności pro-

⁶⁹ M. Baranowski, dz. cyt., s. 152, 165; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 111–112; tenże, *Problemy szkolnictwa żydowskiego...*, s. 360–361.

⁷⁰ *Schematismus des gesammten an den Volksschulen der Tarnower Bischöflichen Diöcese... für das Jahr 1860...*, s. 54; *Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli w tarnowskiej diecezji na rok 1868...*, s. 43.

⁷¹ *Galizisches Provinzial-Handbuch für das Jahr 1868...*, s. 741; *Szematyzm królestwa Galicji... na rok 1871...*, s. 434.

⁷² M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 225.

⁷³ Tenże, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 58.

⁷⁴ M. Łapot, dz. cyt., s. 390.

⁷⁵ Tamże, s. 394.

wadzonych szkół wyznaniowych we Lwowie, sporządzone przez władze gminy żydowskiej i przekazane Radzie Szkolnej Krajowej. Podkreślono w nim, iż sprawowanie nadzoru nad szkołami trywialnymi było niemożliwe z powodu przepełnienia klas. Skutkiem były, sygnalizowane wcześniej, bardzo słabe wyniki nauczania. W piśmie gminy do RSK czytamy: „Złe wskutek powyższych braków następstwa, osobliwie w ostatnich latach, przy coraz wzmagającym się natłoku izraelskich dzieci do szkół ludowych dały się dość dotkliwie uczuć”⁷⁶.

Według zarządzeń państwowych do omawianych szkół żydowskich mogły uczęszczać także dzieci Rusinów, jednak pod warunkiem, że w danej miejscowości nie działała szkoła ruska⁷⁷.

4. Praca dydaktyczna szkół

H. Homberg w pełni popierał austriacką politykę społeczno-kulturalną wobec Żydów. Dlatego, mimo ich sprzeciwu, już od pierwszych miesięcy sprawowania swego urzędu rozpoczął program reformy oświaty realizowany w oparciu o model państwowej szkoły publicznej. W okólniku wydanym w 1788 r. starał się przekonać galicyjskich rabinów do współpracy w tym zakresie. Celem szkół było nauczanie młodzieży j. niemieckiego i hebrajskiego (zamiast jidysz), doskonalenie moralne młodzieży, przygotowanie do handlu i rzemiosła, wprowadzanie klas (w zależności od wieku i zdolności uczniów) oraz troska o edukację osób ubogich⁷⁸.

W analizowanych żydowskich szkołach elementarnych uczono według państwowych planów nauczania dla szkół ludowych oraz z podręczników zalecanych przez ustawodawstwo oświatowe. Program nauczania w szkołach trywialnych obejmował: pisanie, czytanie, rachunki, śpiew, kaligrafię, ćwiczenia w mowie (recytacje) i pisaniu (dyktanda), a (w przypadku dziewcząt) dodatkowo roboty ręczne. Zajęcia były prowadzone w j. niemieckim⁷⁹.

Książki szkolne były takie same, jak w szkołach chrześcijańskich. Jedyne treści religijne były odmienne⁸⁰. Dlatego (w myśl zarządzenia z 27 października 1786 r.) wydrukowano nowe, zmienione wydanie elementarza zatytułowanego *Nahmenbüchlein*, w którym pominięto treści religijne z katolickiego małego katechizmu oraz modlitwy. W nauce wykorzystywano niemieckie podręczniki z alfabetem łacińskim: do nauki pisania i czytania – wspomniany elementarz *Nahmen-*

⁷⁶ Tamże, s. 396.

⁷⁷ M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe w greckokatolickiej diecezji przemyskiej w latach 1772–1867*, [w:] *Polska – Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 3, red. S. Stępień, Przemysł 1996, s. 162.

⁷⁸ *Homberg Herz* [dostęp: 23.10.2016]; D. Sadowski, *Maskilisches Bildungsideal...*, s. 145–168; tenże, *Haskala und Lebenswelt...*, s. 16.

⁷⁹ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 89; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 46.

⁸⁰ J. Skoczek, dz. cyt., s. 11.

büchlein (zawierający listę liter, najprostsze wyrazy i pojęcia) oraz tablice z rytymi literami – *ABC Täfelchen*, a do rachunków – *Kopfe Rechnen* Poepera oraz tablice rachunkowe *Tabellen und Rechnen*⁸¹.

Poważnym problemem organizacyjnym w pierwszym okresie istnienia omawianych szkół była kwestia nauczania religii mojżeszowej. Początkowo szkoły żydowskie różniły się od chrześcijańskich jedynie tym, że w tych pierwszych nie uczono religii. Homberg znał bowiem dobrze społeczność żydowską i wiedział, że jeśli wprowadzi ten przedmiot do szkół, to żaden ojciec nie pośle tam swego dziecka. Dlatego tę sprawę zostawiono chederom i mełamedom, którym ówczesne ustawodawstwo austriackie nadało tytuł „Religionslehrer”. Dopiero RSK, przeprowadzając ustawę o języku wykładowym z 1867 r., wydała 22 czerwca 1868 r. stosowne rozporządzenie odnoszące się do żydowskich szkół publicznych. W punkcie trzecim Rada zadysponowała: „Nauka religii i język hebrajski (nauka religii w połączeniu z Biblią) poczytuje się za jeden przedmiot szkolny. Będzie on udzielany w tym języku, którego dla swych dzieci, uczęszczających do szkoły, większość rodziców zażąda”. Jednak faktycznie wprowadzenie religii mojżeszowej jako przedmiotu nauczania do tych szkół (w wymiarze 2 godz. tygodniowo) nastąpiło dopiero w 1872 r. RSK chciała w ten sposób pozyskać dzieci żydowskie dla szkolnictwa publicznego⁸².

Nauka w szkołach trywialnych miała się odbywać codziennie, z jednym wolnym popołudniem. Jedna grupa uczniów chodziła rano, druga – po południu. Każdy nauczyciel miał przydzieloną swoją klasę i według tego nazywano ich: Lehrer der I klasse, Lehrer der II klasse, itp.⁸³ Rok szkolny miał się zaczynać w październiku i dzielić na dwa semestry (kursy): zimowy i letni. W rzeczywistości jednak w poszczególnych szkołach wytworzyły się lokalne zwyczaje dotyczące tej kwestii. Zależało to od szeregu czynników, np. od zainteresowania rodziców edukacją swych dzieci⁸⁴. Na koniec każdego semestru nauczyciele przeprowadzali dla uczniów publiczne popisy. Egzamin na zakończenie kursu zimowego organizowano w marcu lub kwietniu, kursu zaś letniego – w lipcu lub sierpniu. W 1793 r. w szkołach Lwowa egzamin z pierwszego kursu odbył się 20 marca. Natomiast semestr letni zaczął się 8 kwietnia. Z kolei w 1795 r. egzamin na koniec kursu zimowego przeprowadzono dopiero 17 kwietnia. W przypadku tego miasta na egzaminy przychodzili członkowie Studienkonsessu. W tym okresie postępy uczniów szkół lwowskich prezentowały się dość mierne. Przy tym stwierdzano, że frekwencja była nadzwyczaj słaba. Choć dla najlepszych uczniów przewidziane były nagrody, to jednak (z wyższych powodów) prawie nigdy ich nie rozdawano⁸⁵.

⁸¹ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 90; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 46.

⁸² M. Baranowski, dz. cyt., s. 153.

⁸³ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 227.

⁸⁴ M. Krupa, dz. cyt., s. 74.

⁸⁵ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 231.

Przez wiele dziesięcioleci szkoły żydowskie posługiwały się j. niemieckim jako wykładowym. Języka polskiego zazwyczaj w nich nie uczono. Po polsku nauczano w połowie lat 60. XIX w. tylko w Bolechowie. Dopiero rozporządzeniem z 22 czerwca 1868 r. (w sprawie przeprowadzenia ustawy o języku wykładowym w szkołach żydowskich) RSK dała możliwość posługiwania się w nich j. polskim. Miał się on stawać wykładowym stopniowo, począwszy od klasy pierwszej. Stosowny zapis odnoszący się do tego typu szkół brzmiał następująco:

Zgodnie z ustawą o języku wykładowym z dnia 22 VI 1867 r., tudzież na podstawie wniosków, złożonych tak przez różne gminy żydowskie, kahały, jak i rzeczoznawców postanawia Rada Szkolna dla tych szkół żydowskich, w których utrzymujący język polski wykładowy mieć pragną, co następuje: Językiem wykładowym jest język polski. Język ten staje się wykładowym stopniowo, tj. od roku szkol. 1868/69 w I klasie, od roku 1869/70 w II klasie, od roku 1870/71 w III klasie, od roku 1871/72 w IV klasie. Rada Szkolna zastrzega sobie prawo wprowadzenia języka polskiego jako wykładowego już i do II klasy w roku 1868/69, a zatem i do dalszych klas o rok wcześniej w tych szkołach, gdzie to na podstawie orzeczenia inspektora szkolnego, w porozumieniu z odnośnym zgromadzeniem nauczycielskim, da się z pożytkiem dla udzielanych nauk przeprowadzić. Język niemiecki jako przedmiot obowiązkowy następuje od klasy II. Tym szkołom żydowskim, w których nauka języka polskiego najbardziej dotąd jest zaniedbaną, przydzieleni będą nauczyciele zupełnie biegli w języku polskim bez względu na ich religię⁸⁶.

Jednak początkowo wśród nauczycieli szkół żydowskich dawał się zauważyć niski poziom znajomości polszczyzny. Dlatego to rozporządzenie nie zostało wówczas w pełni wykonane. Tak stało się m.in. w szkołach lwowskich. Tu ograniczono się jedynie do ustanowienia osobnych nauczycieli języka polskiego. Starsi gminy żydowskiej zastaniali się tym, że nauczyciele nie znali go na tyle dobrze, aby w nim prowadzić wszystkie zajęcia⁸⁷.

W powyższym rozporządzeniu z 1868 r. RSK ustanowiła dla poszczególnych przedmiotów i klas szkół żydowskich rozkład godzin (obowiązujący od roku szkol. 1868/69); strukturę tę przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Rozkład godzin obowiązujący w szkołach żydowskich od roku szkolnego 1868/1869

Przedmioty	Klasa I		Klasa II		Klasa III		Klasa IV	
	chłopcy	dziewczeta	chłopcy	dziewczeta	chłopcy	dziewczeta	chłopcy	dziewczeta
Religia w połączeniu z Biblią	7	4	7	4	8	4	8	4
Język polski	10	10	9	9	8	9	7	8
Język niemiecki	—	—	6	6	5	5	6	6
Rachunki	3	3	3	3	3	3	3	3

⁸⁶ Rozporządzenie Rady Szkolnej Krajowej z dnia 22 czerwca 1868 r. względem przeprowadzenia ustawy o języku wykładowym w szkołach żydowskich, „Kurenda Szkolna” 1868, nr 4, s. 13–14; M. Baranowski, dz. cyt., s. 152–153.

⁸⁷ M. Baranowski, dz. cyt., s. 154.

Tabela 3. Rozkład godzin... (cd.)

Przedmioty	Klasa I		Klasa II		Klasa III		Klasa IV	
	chłopcy	dziew- częta	chłopcy	dziew- częta	chłopcy	dziew- częta	chłopcy	dziew- częta
Pisanie	3	3	3	3	3	3	3	3
Geografia	—	—	—	—	2	2	2	2
Rysunki	—	—	—	—	2	—	2	—
Roboty ręczne	—	6	—	6	—	6	—	6
Liczba godzin tygodniowo	23	20	28	25	29	26	29	26

Uwaga: Rysunki i roboty ręczne miały być udzielane w godzinach rekreacji – M. Baranowski, dz. cyt., s. 153.

5. Baza lokalowa i materialna szkół

Powszechnym zjawiskiem w ostatnich dziesięcioleciach XVIII w. był zły stan organizacyjny i materialny izraelickich szkół trywialnych. Na taką sytuację przez szereg lat wpływ miało wiele złożonych czynników. W pierwszej kolejności zaliczyć do nich można brak rzeczywistego zaangażowania władz państwowych w ich organizowanie i utrzymanie. Ponadto na działalność tych instytucji negatywnie wpływały następujące okoliczności: poziom umysłowy ludności izraelickiej, brak odpowiednich pomieszczeń do nauki, niskie wynagrodzenie nauczycieli i ich słabe przygotowanie do zawodu, brak opieki ze strony czynników miejscowych (kahałów), które z nieufnością odnosiły się do szkoły niemieckiej (grożącej izraelickim dzieciom zniemczeniem)⁸⁸. We Lwowie w pierwszych latach działalności żydowskiej oświaty publicznej szkoły lokalizowano w budynkach kahałnych lub w wynajętych na ten cel pomieszczeniach. W końcu XVIII w. mieściły się w ciasnych izbach, słabo ogrzewanych, które nieraz nie były w stanie pomieścić wszystkich zapisanych dzieci. Tak było np. w 1793 r., kiedy to do obu szkół na Przedmieściu Krakowskim (chłopięcej i dziewczęcej) powinno chodzić 703 dzieci, a miejsca było zaledwie na 347 (przy założeniu, że połowa chodziłaby rano, a połowa – po południu). Z kolei męska szkoła na Przedmieściu Halickim powinna liczyć 414 dzieci, a miejsca miała tylko na 200. Natomiast do miejskiej trywialnej szkoły panieńskiej powinny chodzić 304 uczennice, a mieściło się tylko 153⁸⁹. W Bolechowie w 1854 r. nowo otwartą szkołę usytuowano w wynajętym budynku mieszkalnym, nieodpowiadającym jednak potrzebom szkoły, gdyż pomieszczenia były małe, niskie i słabo oświetlone. Na dodatek miejscowy kahał nie wykazywał należytej dbałości o ten

⁸⁸ M. Krupa, dz. cyt., s. 74–75.

⁸⁹ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 233–234; tenże, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 63.

obiekt⁹⁰. Sale służące do nauczania wyposażone były w długie ławki, drewniane tablice na sztalugach i tablice ceratowe z liniami, a także liczydła. Pisano rysikami na ścieralnych tabliczkach⁹¹.

Utrzymanie lokalu szkolnego, jego konserwacja, wyposażenie izb lekcyjnych oraz płaca dozorczy szkolnego należały do obowiązków kahału. Stosunek starszyny kahalnej do spraw szkolnych prześledzę na przykładzie Lwowa. Pomieszczenia szkolne w tym mieście pod koniec XVIII w. były najczęściej brudne, rzadko je bielono. Zazwyczaj czyniono to przed egzaminem publicznym. Dachy powszechnie przeciekały, więc w klasach panowała wilgoć. Skomplikowanie wyglądała procedura zwracania się nauczyciela do organów nadzorczych w sprawach doraźnych remontów szkoły. Musiał on najpierw pisać do zgromadzenia nauczycielskiego, które przekazywało pismo do cyrkułu. Z tego urzędu szło ono do kahału. Ten zazwyczaj nie spieszył się z podjęciem działań. Dlatego nieraz musiano kilkakrotnie go monitować oraz nakładać grzywny, zanim starszyna kahalna wykonała stosowne czynności. Gdy zaś nauczyciele, nie mogąc doczekać się naprawy, sami udawali się do cyrkułu, kahał wnosił na nich zażalenie do tego urzędu. W rezultacie braku troski o pomieszczenia szkolne w 1800 r. szkoły lwowskie były tak zniszczone, że groziły zawaleniem. Dopiero wówczas cyrkuł 9 i 21 października 1800 r. polecił (bez zgody kahału) wykonać na jego koszt potrzebne remonty⁹². Jeszcze gorzej było we Lwowie z zaopatrywaniem przez kahał szkół w opał na czas chłódów i zimy. Prawie zawsze było tak, że – pomimo panującego już zima – szkoły nie miały jeszcze drewna. Nieraz nauczyciel musiał się upominać o każdą furę. Przy tym zazwyczaj dostarczona ilość opału była niewystarczająca. Częste problemy były również z przechowywaniem drewna w szkołach. Kahał bowiem polecał gromadzić opał w komórkach pod schodami, lecz tam nie było na tyle miejsca. Dlatego składano go na dziedzińcu, skąd był niejednokrotnie rozkradany. Jeszcze większy problem stwarzało zdobycie dla szkoły drabiny przeciwpożarowej⁹³. Inną trudność dla tych instytucji stanowiło podnoszenie czynszów przez osoby wynajmujące pomieszczenia na cele lekcyjne. Poza tym rzadko kto decydował się wynajmować lokal na szkołę, a jeśli początkowo dał się skusić wysokością czynszu, to szybko z tego chciał się wycofać⁹⁴.

Zakres pomocy kahałów na rzecz izraelickich szkół publicznych można prześledzić, analizując budżet kahału lwowskiego na rok 1794. Zawierał on następujące pozycje: na opał dla wszystkich 7 szkół lwowskich (po 50 złr za każdy piec, wraz z kosztami rąbania drewna) – 350 złr; na czynsz najmu szkoły trywialnej w mieście dla dziewcząt i szkoły trywialnej na Przedmieściu Halickim –

⁹⁰ K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 119.

⁹¹ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 90.

⁹² M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 224.

⁹³ Tamże, s. 224–225.

⁹⁴ Tamże, s. 226.

300 złr, na płace dla 7 tercjanów – 138 złr 30 kr.; na konserwację i naprawy obiektów szkolnych – 200 złr; na atrament, pióra, krede, przybory dla ubogich uczniów oraz nauczycielowi po 2 złr kwartalnie – 56 złr; na nagrody pilności dla uczniów – 42 złr; na mieszkanie dla 3 nauczycieli (po 36 złr) – 108 złr. Razem wydatki wyniosły 1194 złr 30 kr.⁹⁵

Osobami zatrudnianymi do szkół dla wykonywania prac gospodarczych byli dozorczy szkolni (tercjanie). Ich obowiązki polegały m.in. na codziennym zamiataniu szkoły i paleniu w piecach. Według ogólnej austriackiej normy mieli oni pobierać płacę 50–60 złr rocznie. W szkołach galicyjskich dostawali wynagrodzenie niższe, bo w wysokości 30 kr. (0,5 złr) tygodniowo⁹⁶.

Bibliografia

- Archiwum Państwowe w Rzeszowie, Zespół 212: Publiczna Szkoła Powszechna nr 2 im. św. Scholastyki w Rzeszowie, sygn. 71 – „Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946”.
- Adamczyk M., *Szkolnictwo ludowe w greckokatolickiej diecezji przemyskiej w latach 1772–1867*, [w:] *Polska – Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 3, red. S. Stępień, Przemysł 1996.
- Bałaban M., *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1772–1868*, Kraków [b.r.w.].
- Bałaban M., *Herz Homberg i szkoły józefińskie w Galicji (1787–1806). Studium historyczne*, [w:] tegoż, *Z historii Żydów w Polsce: szkice i studia*, Warszawa 1920.
- Baranowski M., *Historia szkół ludowych król. stoł. miasta Lwowa*, Lwów 1895.
- Fiutowski T., *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porzoborowej*, Lwów 1913.
- Galizisches Provinzial-Handbuch für das Jahr 1868*, Lwów [1868].
- Grodziski S., *Zabór austriacki 1772–1848*, [w:] *Historia państwa i prawa Polski*, t. 3, red. J. Bardach, M. Senkowska-Gluck, Warszawa 1981.
- Gruński S., *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*, cz. 1: *Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861*, Lwów 1916.
- Homberg Herz*, [w:] *The Yivo encyclopedia of Jews In Eastern Europe*, http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Homberg_Herz [dostęp: 23.11.2016].
- Jakubus M., *Oświata dukielska w latach 1772–1918*, [w:] *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 7, red. F. Leśniak, Krosno 2016.
- Krupa M., *Szkoła ludowa w Galicji w latach 1772–1790*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1981, t. 24.

⁹⁵ Tamże.

⁹⁶ Tamże, s. 224.

- Łapot M., *Rozwój żydowskiego szkolnictwa świeckiego we Lwowie w latach 1772–1879*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22.
- Majorek C., *Działalność oświatowa Jana Franciszka Hoffmanna w Galicji (1778–1791)*, [w:] *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII–XX w. Księga ofiarowana Janowi Hulewiczowi*, red. R. Dutkova, J. Dybiec, L. Hajdukiewicz, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977.
- Majorek C., *Początki austriackiego systemu szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1780*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1976, t. 19.
- Majorek C., Marmon W., *Oświata i kultura regionu tarnowskiego w okresie rozbiorów i niewoli*, [w:] *Tarnów. Dzieje miasta i regionu*, t. 2, red. F. Kiryk, Z. Ruta, Tarnów 1983.
- Opas T., *Z badań nad mniejszościami narodowymi w miastach Galicji w latach 1772–1848*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 1994, t. 2.
- Pacholkiv S., *Galizische Judengemeinden unter Maria Theresia und Joseph II*, „Biuletyn Polskiej Misji Historycznej” 2014, nr 9; <http://dx.doi.org/10.12775/BPMH.2014.004>.
- Pelczar R., *Recepcja austriackiego ustawodawstwa oświatowego w Galicji w latach 1774–1816*, [w:] *Historia i dziedzictwo regionów w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w.*, red. M. Stolarczyk, A. Kawalec, J. Kuzicki, Rzeszów 2011.
- Pelczar R., *Szkolnictwo w miastach zachodnich ziem województwa ruskiego (XVI–XVIII w.)*, Rzeszów 1998.
- Podgórska E., *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa 1982.
- Półcwiartek J., *Skupiska żydowskie w Galicji u schyłku XVIII wieku*, [w:] *Żydzi w Małopolsce. Studia z dziejów osadnictwa i życia społecznego*, red. F. Kiryk, Przemyśl 1991.
- Rędziński K., *Problemy szkolnictwa żydowskiego*, [w:] *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. A. Meissner, K. Szmyd, J. Dybiec, J. Krawczyk, Rzeszów 2015.
- Rędziński K., *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji w latach 1813–1918*, Częstochowa 2000.
- Rozporządzenie Rady Szkolnej Krajowej z dnia 22 czerwca 1868 r. względem przeprowadzenia ustawy o języku wykładowym w szkołach żydowskich*, „Kurenda Szkolna” 1868, nr 4.
- Sadowski D., *Haskala und Lebenswelt. Herz Homberg und die jüdischen deutschen Schulen in Galizien 1782–1806*, Göttingen 2010.

- Sadowski D., *Maskilisches Bildungsideal und josephinische Erziehungspolitik – Herz Homberg und die jüdisch-deutschen Schulen in Galizien 1787–1806*, „Leipziger Beiträge zur Jüdischen Geschichte und Kultur” 2003, band 1.
- Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien für das 1806*, Lwów [1806].
- Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792*, Lwów [1792].
- Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1802*, Lwów [1802].
- Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1803*, Lwów [1803].
- Schematismus des gesammten an den Volksschulen der Tarnower Bischöflichen Diöcese...für das Jahr 1860*, [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos tarnoviensis tam saecularis quam regularis...in...1860*, Tarnów 1860.
- Skoczek J., *Rys historyczno-statystyczny szkół ludowych w Galicji 1772–1848*, Kraków 1869.
- Szematyzm królestwa Galicyi i Lodomeryi z wielkim księstwem krakowskim na rok 1871*, Lwów 1871.
- Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli w tarnowskiej diecezji na rok 1868*, [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos tarnoviensis tam saecularis quam regularis...in...1868*, Tarnów 1867.
- Świeboda J., *Edukacja Żydów w Galicji 1772–1918*, „Prace Historyczno-Archivalne” 1994, t. 2.
- Świeboda J., *Problemy narodowościowe w szkolnictwie galicyjskim (1772–1918)*, „Analecta” 1995, nr 4/2.
- Świeboda J., *Szkolnictwo*, [w:] *Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Rzeszów 1998.

The realization of the educational process in the German-Jewish trivial schools in Galicia in the years 1784–1873 (with emphasis on Lviv)

Summary

The aim of this article is to present the activities of the German-Jewish trivial schools in Galicia in the years 1784–1873. The study used the archival sources, printed sources and scientific literature related to the topic. Article divided into several parts, according to undertaken in these issues.

Jews constituted in Galicia unique community, because they were not Christians and had their own organization, customs, traditions and religious schools. However, at the request of state authorities they had to organize a school of Austrian education laws. As a result, in Galicia they established over a hundred German-Jewish trivial schools. Most were of Lviv. The schools usually

taught by one teacher. Only occasionally there were two or three. It was only in the 60s nineteenth century in some schools the teaching staff was still numerous. The teachers were most often men. Women rarely taught. Teachers were Jews or persons of the Christian religion. In the early days of schools they were brought to their teachers from different parts of Austria. Schools attended by boys and girls aged 6–12 years. Often parents did not care about their teaching, and therefore a large proportion of students went to study irregularly. The learning program includes all subjects existing in schools for children of Christian, except for the teaching of religion. For Jewish students specially issued textbooks. They were printed in German. This language students used the learning of all subjects. Polish language in Jewish schools appeared only in 1868. The big problem was to organize spaces for schools, because the local Jewish authorities about it is not cared.

Keywords: education Jews in the Polish lands in times of partitions, elementary schools in Galicia, Jewish trivial schools in Galicia, Herz Homberg, teaching staff of Jewish schools in Galicia, learning program in Jewish state schools in Galicia, students of Jewish state schools in Galicia.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.21>

Mirosław ŁAPOT

Uczniowie żydowscy w szkołach średnich we Lwowie w dobie autonomii galicyjskiej

Słowa kluczowe: Żydzi, Lwów, szkolnictwo średnie.

Lwów od wieków był miastem wielokulturowym. Obok Polaków współtworzyli go Ukraińcy (Rusini), Niemcy, Ormianie, Tatarzy, a także Żydzi. W dobie autonomii galicyjskiej (1867–1918) wyznawcy judaizmu stanowili ponad 30% mieszkańców – w 1910 r. było ich 57 337¹.

Żydzi nie byli społecznością jedolitą pod względem religijnym i światopoglądowym. Dominowali w niej ortodoksi, skupieni w gminie wyznaniowej wokół rabinów i synagogi. Władzę rabinów i gminy kwestionowali chasydzi, odłam judaizmu grupujący niższe warstwy, pociągnięte możliwością bezpośredniego wychwalania Stwórcy w pieśni i tańcu, bez pośrednictwa rabinów i konieczności opłacania podatków gminnych. Przywódcami duchowymi chasydów byli cadycy. Choć ortodoksi początkowo zwalczyli chasydów, odstąpili od tego w obliczu trzeciego ruchu, który pojawił się w pierwszej połowie XIX w., a rozwinął się w dobie autonomicznej, a mianowicie oświecenia żydowskiego, tzw. *haskali*. Przedstawiciele *haskali* rozwijali koncepcję asymilacji Żydów z krajem zamieszkania, włączenia się w życie społeczne, polityczne i kulturalne; według nich, Żyd różnił się od otoczenia miał jedynie wyznawaną religią. Starali się wyrwać masy żydowskie z *getta* kulturowego i wyposażyć w kompetencje potrzebne do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim, bez wyrzekania się swego pochodzenia i religii. Dla ortodoksów i chasydów porzucenie tradycyjnego stroju i obyczajów, uczęszczanie do szkoły świeckiej, pełne uczestnictwo w życiu społecznym – propagowane przez Żydów oświeconych – było nie do zaakceptowania.

¹ B. Wasiutyński, *Ludność żydowska w Polsce w wiekach XIX i XX. Studium statystyczne*, Warszawa 1930, s. 128–129.

Na przełomie XIX i XX w. pojawiły się nowe ruchy kształtujące świadomość Żydów, a mianowicie socjalizm oraz syjonizm. Socjalizm pociągał masy żydowskie uniwersalną ideą odrzucającą kryterium narodowe i religijne. Przystępujący doń Żydzi uwalniali się od postrzegania ich jako obcych kulturowo i obyczajowo, zrzucali balast pejoratywnych cech przypisywanych im przez otoczenie i zyskiwali nową tożsamość jako przedstawiciele klasy robotniczej. Syjonizm z kolei był ruchem narodowo-żydowskim, opartym na idei odbudowy państwa żydowskiego w Palestynie. Odrzucał on judaizm ortodoksyjny, z jego biernością i izolowaniem się od współczesnego świata w ponadczasowym oczekiwaniu na mesjasza, występował także przeciwko haskali, uznając jej zwolenników za odszczepieńców, którzy odcięli się od swych żydowskich korzeni. Wszystkie te czynniki oddziaływały przede wszystkim na Żydów zamieszkałych w dużych miastach, a do takich należał Lwów.

Doba autonomiczna przyniosła Żydom równouprawnienie i przyczyniła się do wzrostu wpływów haskali. Żydzi oświeceni współtworzyli polską kulturę, wielu z nich się polonizowało. Brali udział w życiu publicznym, zasiadając w Sejmie Krajowym oraz w Radzie Państwa w Wiedniu². Cenionymi radnymi miasta Lwowa byli: Emil Byk, Natan Löwenstein, Filip Zucker oraz Bernard Goldman. Pierwszym Żydem wiceprezydentem miasta został na początku XX w. Tobiasz Askenaze, kolejnym – zasłużony urzędnik lwowski Filip Schleicher.

Zwolennicy asymilacji w duchu polskim w roku 1882 powołali Przymierze Braci (Agudas Achim). Skupiało ono w swych szeregach również Polaków (około 11%), m.in. Adama Asnyka, Jana Lama oraz Elizę Orzeszkową. Wydawano pismo „Ojczyzna” i nawoływano do integracji z polskim społeczeństwem z zachowaniem jednak religii³. Ideę Polaka wyznania mojżeszowego rozwijali także członkowie stowarzyszenia Zwiastun Pojednania, wydający we Lwowie czasopismo „Zgoda”. Na czele obu stowarzyszeń stał B. Goldman.

Zwolenników modernizacji życia żydowskiego w Galicji skupiało również powstałe na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XIX wieku towarzystwo Strażnik Izraela (Szomer Izrael). Początkowo jego członkowie opowiadali się za akulturacją w obszarze kultury niemieckiej, już jednak w latach osiemdziesiątych XIX w. towarzystwo opowiedziało się za zbliżeniem do kultury polskiej⁴.

Przejawem dążeń modernizacyjnych, a zarazem jednym z narzędzi modernizacji, była oświata. W dobie autonomii dzieci żydowskie zostały objęte obowiązkiem szkolnym, który realizowały w szkołach publicznych, powoływanych z uwzględnieniem ich odrębności religijnej i obyczajowej, lub też w szkołach

² Z. Fras, *Galicja*, Wrocław 2004, s. 213.

³ Ł. Kaprańska, *Pluralizm kulturowy i etniczny a odrębność regionalna Kresów południowo-wschodnich w latach 1918–1939*, Kraków 2000, s. 191, 197.

⁴ T. Gąsowski, *Między gettem a światem. Dylematy ideowe Żydów galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku*, Kraków 1996, s. 57.

wyznaniowych z uprawnieniami szkół publicznych. Miały one charakter świecki, ale nauczały religii mojżeszowej, języka hebrajskiego, sobota była dniem wolnym od zajęć, podobnie jak święta judaizmu. Młodzież żydowska miała możliwość kontynuowania nauki w szkołach średnich. Ponieważ nie miały one charakteru obowiązkowego, decyzję o podjęciu w nich nauki można odczytać jako deklarację chęci opuszczenia kulturowego getta. Dodajmy, że włączenie mniejszości żydowskiej w nurt życia społecznego i jej polonizacja było jednym z priorytetów w polityce narodowościowej Polaków w Galicji w kontekście rosnących aspiracji narodowych Ukraińców. Środkiem wiodącym do tego celu miała być m.in. szkoła średnia. Posyłanie młodzieży do gimnazjów publicznych można, według Heleny Datner, uznać za pewien wskaźnik stopnia asymilacji ludności żydowskiej⁵. Niniejszy artykuł ma na celu oszacowanie udziału uczniów Żydów w populacji uczniów szkół średnich, poznanie możliwości zdobywania przez nich średniego, a co się z tym wiąże – wyższego wykształcenia, i pośrednio – ocenę procesu asymilacji, uczęszczanie do szkoły średniej można bowiem traktować jako wskaźnik modernizacji mniejszości żydowskiej.

1. Próby utworzenia żydowskiej szkoły średniej

Na wstępie odpowiedzmy na pytanie: czy w omawianym okresie powstała żydowska szkoła średnia? Analiza dokumentów archiwalnych i literatury przedmiotu wykazała, iż w okresie austriackim, zarówno w epoce przedautonomicznej, jak i autonomicznej, na terenie Lwowa nie istniała żadna żydowska szkoła średnia. Próby powołania takowej jednak podejmowano.

Pierwsze udokumentowane starania o otwarcie gimnazjum dla młodzieży żydowskiej pochodzą z roku 1905. Wówczas to rabin Jung w imieniu Stowarzyszenia na Rzecz Żydowskiego Prawa z siedzibą w Węgierskim Brodzie na Morawach wniósł podanie do RSK o zgodę na założenie gimnazjum prywatnego. RSK podanie skierowała do gminy żydowskiej we Lwowie. Opracowujący opinię dr Józef Czeszer, członek zarządu gminy żydowskiej we Lwowie, stwierdził: „leży to tak w interesie ludności żydowskiej, jak i całej ludności w kraju, by żydzi nie oddzielali się od ludności chrześcijańskiej, by się nie uważali za odrębną ludność nie mającą z chrześcijańską ludnością żadnej styczności. Żydzi powinni się uważać za integralną część narodu, wspólnie pracować z obywatelami chrześcijańskimi dla dobra kraju i przyczynić się wszelkimi siłami do podniesienia kraju pod względem materialnym, moralnym i narodowym. [...] aby ten cel osiągnąć, musi młodzież nasza od samego początku zbliżyć się do młodzieży chrześcijańskiej, wspólnie żyć z uczniami chrześcijanami i wcale się nie oddzie-

⁵ H. Datner, *Ta i tamta strona. Żydowska inteligencja Warszawy drugiej połowy XIX wieku*, Warszawa 2007, s. 108.

łać. Każde takie oddzielenie uważamy za nieszczęście dla Żydów i dla kraju”⁶. Gmina żydowska we Lwowie nie przychyliła się do prośby, wyrażając tym samym dążność do zacieśnienia bądź też utrzymania dotychczasowych relacji z całym społeczeństwem.

Kolejną próbę powołania gimnazjum żydowskiego podjęli w roku 1912 Izrael Münzer i Nachman Seidmann. Byli oni syjonistami, planowali założenie gimnazjum realizującego program szkół publicznych z uwzględnieniem jednak potrzeb uczniów żydowskich. Podobnie jak w przypadku towarzystwa z Węgierskiego Brodu nie uzyskali zgody władz szkolnych i gminy żydowskiej. Działacze ci nie porzucili jednak swego zamiaru, powrócili do niego w nowej sytuacji politycznej, która wytworzyła się w roku 1918. Zyskali wówczas poparcie gminy żydowskiej i 20 czerwca 1918 r. prośbę skierowali do Ministerstwa Wyznań i Oświaty w Wiedniu. Chodziło im o powołanie zespołu szkół, składającego się z 4-klasowej szkoły ludowej połączonej z gimnazjum realnym i gimnazjum klasycznym z językiem wykładowym polskim. Dyrektorem miał być N. Seidmann, pracujący w IV Gimnazjum we Lwowie. Szkoła miała przyjmować uczniów z kręgów ortodoksyjnych i pozwalać im na wypełnianie przepisów religijnych judaizmu⁷. Do jej otwarcia nie doszło z powodu zmian politycznych po I wojnie światowej.

Znamienne, że próby powołania żydowskiej szkoły średniej pojawiły się już na początku XX w. Wówczas w społeczności żydowskiej na znaczeniu zyskiwał syjonizm, idea zaś asymilacji w duchu polskim przeżywała kryzys. Brak podobnych prób w wieku XIX wydaje się wskazywać, że środowisko polskie, a także Żydów oświeconych, wychodziło z założenia, że publiczne gimnazja i szkoły realne w zupełności zaspokoją aspiracje oświatowe społeczności żydowskiej. Ponadto uczęszczający doń Żydzi będą się łatwiej polonizować niż w potencjalnych szkołach żydowskich.

2. Chłopcy żydowscy w szkołach średnich

A zatem Żydzi Lwowa nie prowadzili w okresie autonomii galicyjskiej żadnego gimnazjum wyznaniowego. W związku z tym męska młodzież żydowska korzystała z gimnazjów i szkół realnych publicznych.

W państwowych szkołach średnich Żydzi uczyli się już w okresie przedautonomicznym. W 1851 r. w całej Galicji było 260 żydowskich gimnazjalistów (przyjmowano ich od 1848), stanowili 6,1% populacji uczniów szkół średnich, oraz 56 uczniów żydowskich w szkołach realnych (stanowili w nich 19,4%)⁸.

⁶ Centralny Derzawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowy (dalej: CDIAUL), fond 701, opis 2, sygn. 1435, k. 7.

⁷ Tamże, k. 13–17.

⁸ W.O. MacCagg, *Dzieje Żydów w monarchii habsburskiej w latach 1670–1918*, przekł. A. Szymański, Warszawa 2010, s. 165; M.J. Adamczyk, *Młodzież żydowska w szkołach średnich Galicji w latach 1848–1914*, [w:] *Tradycje a zmiany edukacyjne*, z. 1, red. A. Ładyżyński, seria: „Acta Universitatis Wratislaviensis”, No 1912: „Prace Pedagogiczne”, nr 118, Wrocław 1996, s. 84.

Było ich zatem niewiele, po pierwsze – na skutek słabego rozwoju szkolnictwa średniego w Galicji, oraz po drugie – wskutek negatywnego nastawienia mas żydowskich do edukacji świeckiej.

Okres autonomiczny przyniósł diametralną zmianę – obecność uczniów żydowskich w państwowych szkołach średnich zaznaczyła się silniej dzięki równouprawnieniu wszystkich nacji i religii w dostępie do oświaty. Zachowały się statystyki uczniów żydowskich w lwowskich szkołach średnich z lat 80. XIX w. Przedstawia je tabela 1.

Tabela 1. Uczniowie żydowscy w gimnazjach państwowych we Lwowie w latach 1884–1888

Rok	Liczba uczniów wyznania mojżeszowego/liczba uczniów ogółem				% wyznania mojżeszowego
	II Gimnazjum	Gimnazjum Franciszka Józefa	IV Gimnazjum	Szkoła realna	
1884	338/644	77/676	115/718	14/196	24,3
1885	338/630	75/650	119/722	16/197	24,9
1886	332/652	89/685	135/738	23/231	25,1
1887	298/598	85/691	135/696	27/236	24,5
1888	331/638	98/746	129/673	37/255	25,7

Źródło: Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w latach szkolnych: 1884–1888, Lwów 1889, s. 108–112.

W tym okresie w lwowskich szkołach średnich Żydzi stanowili: około 60% uczniów w II Gimnazjum (z językiem wykładowym niemieckim), niespełna 40% w III i IV Gimnazjum, ale np. w I Gimnazjum (tzw. akademickim, z językiem nauczania ukraińskim) nie było ich wcale. Biorąc pod uwagę wszystkie cztery ówczesne gimnazja lwowskie, uczniowie wyznania mojżeszowego stanowili średnio 22,15%, a w jedynej w mieście szkole realnej 10,50% wszystkich uczniów (odsetek ogólny spada do 21,90% po uwzględnieniu szkoły realnej)⁹. Odsetek zatem uczniów żydowskich w szkołach średnich był wyższy niż ich udział w populacji Galicji (około 10%), lecz niższy niż odsetek Żydów zamieszkałych we Lwowie (w tym czasie stanowili 28,21% mieszkańców miasta)¹⁰.

Udział Żydów w całej populacji uczniów szkół średnich w następnych latach pozostał podobny. W roku szkolnym 1904/1905 w gimnazjach państwowych we Lwowie Żydów było 214 na 447 uczniów w II Gimnazjum, 168 na 686 w Gimnazjum im. Franciszka Józefa, 95 na 178 w jego filii, 287 na 1029 w IV Gimnazjum, 234 na 885 w V Gimnazjum i 60 na 334 w VI Gimnazjum¹¹.

⁹ *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w latach szkolnych: 1884–1888*, Lwów 1889, s. 118.

¹⁰ Tamże, s. 120.

¹¹ *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1904/05*, Lwów 1905, s. 58 (tab. 5).

Abstrahując od Lwowa, dynamikę udziału męskiej młodzieży żydowskiej w szkołach średnich Galicji na początku XX w. ukazują dane ujęte w tabeli 2.

Tabela 2. Uczniowie wyznania mojżeszowego w szkołach średnich w Galicji w okresie 1900–1911 (chłopcy)

Lata	Gimnazja			Szkoły realne		
	Uczniów ogółem	Żydów	%	Uczniów ogółem	Żydów	%
1900/1901	17 334	3193	18,44	2672	677	25,35
1901/1902	18 932	3503	18,36	2934	804	27,40
1902/1903	20 570	3791	18,43	3197	902	28,21
1903/1904	22 135	4319	19,51	3403	978	28,74
1904/1905	23 815	4697	19,72	3567	964	27,03
1905/1906	25 477	5170	20,29	3641	940	25,82
1906/1907	27 067	5597	20,68	3618	866	23,94
1907/1908	26 662	5632	21,12	3503	829	23,67
1908/1909	28 207	6105	21,64	3442	799	23,21
1909/1910	29 643	6669	22,50	3564	782	21,94
1910/1911	31 225	7157	22,92	3652	740	20,26

Źródło: podają za: K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1918*, Częstochowa 2000, s. 50.

Liczba uczniów żydowskich w gimnazjach ukształtowała się na poziomie 23%. W szkołach realnych ich udział w ogólnej populacji uczniów spadł z niespełna 29% do nieco powyżej 20%. W całej Galicji w roku 1906/1907 uczniowie żydowscy w szkołach średnich stanowili 21% ogólnej liczby uczniów¹².

A zatem podczas gdy w 1867 r. do gimnazjów galicyjskich uczęszczało 556 uczniów Żydów, w roku szkolnym 1910/1911 było ich już 6600. Stanowili w nich 20,51% wszystkich uczniów, a w szkołach realnych – 21%¹³. Autonomia galicyjska wpłynęła zatem na wzrost zainteresowania Żydów oświatą świecką na poziomie średnim. Wzrost udziału Żydów w populacji gimnazjalistów całej Galicji zaznaczył się silnie także w mieście stołecznym – Lwowie.

¹² F. Friedmann, *Dzieje Żydów w Galicji (1772–1914)*, [w:] *Żydzi w Polsce Odrodzonej. Działalność społeczna, gospodarcza, oświatowa i kulturalna*, red. I. Schiper, A. Tartakower, A. Haffitka, t. 1, Warszawa 1932, s. 406.

¹³ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1772–1868*, Lwów [b.r.w.], s. 210; J. Z-n, *Żydzi a szkolnictwo w Polsce*, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938, s. 90.

3. Dziewczęta żydowskie w szkołach średnich

Jeśli chodzi o żeńskie szkolnictwo średnie, jego początki i rozwój przypadają na koniec XIX i początek XX w. W warunkach autonomicznych namiastkę kształcenia średniego dawały kobietom szkoły klasztorne, seminaria nauczycielskie i szkoły wydziałowe. Nie umożliwiały one jednak dostępu do studiów wyższych, ponieważ nie odpowiadały poziomowi gimnazjum męskiego. Przełomu w dostępie kobiet do wykształcenia średniego dokonały rozporządzenia RSK z 1872 i 1877 r., w myśl których dopuszczono je do egzaminów wstępnych w gimnazjach męskich (w charakterze tzw. eksternistek, prywatystek), oraz z 1878 r., kiedy to uzyskały prawo składania egzaminów dojrzałości w gimnazjach publicznych, w którym jednak pomijano zapis „o dojrzałości do podjęcia studiów”. W praktyce do egzaminów maturalnych w wyznaczonych gimnazjach lwowskich (we Lwowie było to Gimnazjum im. Franciszka Józefa) i krakowskich dziewczęta dopuszczono dopiero w roku 1896. Natomiast prawo do podjęcia studiów uniwersyteckich w Galicji kobiety uzyskały w 1897 r. (na wydziale filozoficznym) i 1900 (na medycznym)¹⁴.

Dostęp kobiet do studiów wyższych wpłynął na bujny rozwój prywatnych gimnazjów i odmian szkoły średniej żeńskiej. W 1897 r. pozwolenie na otwarcie kursów gimnazjalnych dla dziewcząt we Lwowie uzyskały Zofia Strzałkowska¹⁵, Wiktoria Niedziałkowska oraz J. Czarnowska i Czapska. Z. Strzałkowska rok później obok dwuletnich kursów gimnazjalnych otworzyła pierwszą we Lwowie szkołę średnią dla dziewcząt, mianowicie 6-letnie Prywatne Wyższe Gimnazjum Żeńskie z Prawem Publiczności¹⁶.

Szkoły te nie miały jednak prawa do przeprowadzania egzaminów maturalnych. Rada Szkolna Krajowa nadawała je stopniowo już na początku XX w. pod naciskiem opinii publicznej. Jako pierwsze w roku szkolnym 1909/1910 uzyskało je Gimnazjum Żeńskie im. J. Słowackiego¹⁷.

Do szkół prywatnych przyjmowano dziewczęta różnych wyznań¹⁸. Dane statystyczne pozwalające w przybliżeniu określić liczbę uczennic żydowskich po-

¹⁴ S.I. Możdżeń, *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*, Kielce 1989, s. 55–58; M. Gajak-Toczek, *Męskie gimnazja państwowe we Lwowie w latach 1772–1914*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” 2010, t. 13, s. 349–357.

¹⁵ Prywatne Gimnazjum Żeńskie im. Zofii Strzałkowskiej we Lwowie przy ul. Zielonej 22 powstało w 1899 r. W okresie międzywojennym prowadził je Stanisław Strzałkowski, a kierownikiem szkoły od 1929 r. był Henryk Hollender. W 1930 r. wśród 314 uczennic żydówek było 146, obok 155 rzymskich katoliczek, 7 grekokatoliczek, 1 prawosławnej i 5 ewangeliczek. CDIAUL 179, 1, sygn. 638, k. 94, 98.

¹⁶ A. Bilewicz, *Prywatne średnie, ogólnokształcące szkolnictwo żeńskie w Galicji w latach 1867–1914*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 1867: „Prace Pedagogiczne” nr 116, Wrocław 1997, s. 53.

¹⁷ T. Gumuła, *Kwestia kształcenia kobiet w obradach galicyjskich kongresów pedagogicznych*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1996, nr 3–4, s. 153.

¹⁸ Jedynie w Gimnazjum Heleny Strażyńskiej w Krakowie nie przyjmowano Żydówek. A. Bilewicz, dz. cyt., s. 63.

dała Aleksandra Bilewicz. W roku szkolnym 1910/1911 w dziewięciu gimnazjach żeńskich w Galicji (uwzględniając także Gimnazjum w Stryju, nieposiadające „praw publiczności”) Żydówki nawet dominowały – uczyło się ich 904, a rzymskich katoliczek było 902 (uczennice innych wyznań pojawiały się w tych szkołach sporadycznie)¹⁹. Uczennice gimnazjów żeńskich wywodziły się z rodzin urzędniczych, inteligencji akademickiej, prawniczej i inżynierskiej. Były wśród nich także córki kupców i bankierów. W 13 liceach żeńskich wśród 1551 uczennic Żydówki stanowiły 18% (292 dziewczęta)²⁰.

Liczba inicjatyw w zakresie powoływania prywatnych gimnazjów żeńskich była najwyższa w całej monarchii, z tego też wynikały główne bolączki owych szkół. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w Wiedniu w 1908 r. zauważyło, iż zwiększająca się liczba gimnazjów i liceów żeńskich we Lwowie budzi pewne wątpliwości co do zasadności ich powoływania. W mieście bowiem liczącym wówczas około 170 000 mieszkańców było sześć tego typu szkół, podczas gdy dwumilionowy Wiedeń miał ich dwanaście. Wpływało to na niską liczbę uczennic w szkołach lwowskich (niekiedy zaledwie 30–40), a zarazem na brak stabilnego finansowania²¹.

Wśród omawianych szkół były i takie, w których uczennice wyznania mojżeszowego dominowały. Przykładem służy Gimnazjum Józefy Goldblatt-Kamerling. Mieściło się ono przy ulicy Asnyka, a Żydówki stanowiły w nim 99% uczennic²². Była to szkoła prywatna 6-klasowa. Powstała w roku 1899 r., będąc drugą lwowską szkołą średnią dla dziewcząt w mieście. W roku 1905 dzięki staraniom właścicielki uzyskała status prywatnego gimnazjum żeńskiego. Pierwsza klasa 8-klasowego gimnazjum uruchomiona została w roku szkolnym 1905/1906, stopniowo uzyskiwało ono prawa publiczności dla nowych klas. Po wizytacji inspektora Franciszka Majchrowicza w marcu 1909 r., MWiO w Wiedniu stwierdziło, że szkoła spełnia wymagania stawiane tego typu placówkom²³. W roku 1910 tzw. prawo publiczności rozszerzono na wszystkie klasy, a w 1912/1913 przyznano nawet uprawnienia przeprowadzania egzaminu dojrzałości²⁴.

W roku szkolnym 1908/1909 w gimnazjum uczyło się 170 uczennic, w 1910/1911 – 236, w 1912/1913 – 343, w tym aż 332 wyznania mojżeszowego,

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 85. W roku 1877 zatwierdzono Fundację Stypendialną im. ces. Franciszka Józefa I na wsparcie dla ubogich izraelskich uczniów w szkołach średnich we Lwowie. Prowadziła ją gmina lwowska, a korespondencję w tej sprawie z Namiestnictwem rozpoczęła w 1873 r. CDIAUL, 146, 66, sygn. 766, passim.

²¹ Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (dalej: AGAD), zespół 304, sygn. 275 u, k. 120.

²² A. Bilewicz, dz. cyt., s. 63.

²³ AGAD, 304, sygn. 275 u, k. 42.

²⁴ A. Bilewicz, dz. cyt., s. 54; CDIAUL, 179, 3, sygn. 825, k. 29. W latach 1901/02–1913/14 gimnazjum to opuściło 2217 dziewcząt.

a w 1913/1914 było 360 żydówek na 375 uczennic ogółem²⁵. Kadre pedagogiczną tworzyły wówczas 34 osoby, w tym 26 nauczycieli²⁶. Szkoła zapewniała wysoki poziom kształcenia. „Wyniki w nauce wszystkich przedmiotów i zajęć przedłożono organowi nadzorującemu jako całkiem zadowolające²⁷ – stwierdziło MWiO w Wiedniu na podstawie sprawozdania inspektora Józefa Nogaja, z wizytacji przeprowadzonej w styczniu 1913 r.

Na uwagę zasługuje również istniejące od 1902 r. Prywatne Gimnazjum Żeńskie im. Juliusza Słowackiego we Lwowie, mieszczące się przy ul. Chorążczyzna 7. Prawo publiczności przyznawano, począwszy od 1904 r., każdej kolejnej klasie. W odróżnieniu od omówionego wyżej gimnazjum Żydówki nie stanowiły w nim jednak większości. W roku szkolnym 1908/1909 na 262 uczennice 94 było wyznania mojżeszowego²⁸, a w 1910/1911 r. wśród 272 uczennic było aż 106 żydówek²⁹. W okresie międzywojennym kierownikiem szkoły był Edmund Skarbiński. W 1930 r. było 235 uczennic, w tym 176 starozakonnych, 57 rzymskich katoliczek i dwie grekokatoliczki³⁰.

Kolejną szkołą ze znaczącym odsetkiem uczennic wyznania mojżeszowego było Niemieckie Prywatne Liceum Żeńskie Fanny Dittner we Lwowie. Mieściło się ono na ul. Lelewela 7, a językiem wykładowym był niemiecki. Właścicielka zorganizowała je w 1903 r., przekształcając istniejącą od 1898 r. szkołę wydziałową, przeznaczoną dla córek oficerów austriackich. Pozwolenie na uruchomienie szkoły wydało Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w Wiedniu, mimo iż F. Dittner oraz zatrudnione grono pedagogiczne nie mieli odpowiednich kwalifikacji. Władze wiedeńskie przedłużały koncesję na prowadzenie szkoły, popierając w ten sposób szkolnictwo niemieckie. Krajowe władze oświatowe w Galicji musiały tolerować lekceważenie uwag inspektorów szkolnych przez władze w Wiedniu. W 1909 r. szkole przyznano prawo do organizowania egzaminów dojrzałości³¹.

²⁵ A. Bilewicz, dz. cyt., s. 64; AGAD, 304, sygn. 276u, k. 788; sygn. 276u, k. 535–536; *II Sprawozdanie dyrekcji Prywatnego Żeńskiego Gimnazjum z prawem publiczności Józefa S. Goldblatt-Kamerling we Lwowie za rok szkolny 1913/14*, Lwów 1914, s. 23. O żydowskim charakterze placówki świadczy pośrednio fakt, iż w wykazie sił pedagogicznych w 1906 był Zygmunt Taubes, nauczyciel religii mojżeszowej, nie było nauczycieli religii innych wyznań. AGAD, 304, sygn. 275 u, k. 458–459. Z 45 abiturientek w roku 1912/13 aż 38 zdecydowało się na studia na wydziale filozoficznym, a 9 na medycznym. Zob. A. Bilewicz, dz. cyt., s. 64–65.

²⁶ AGAD, 304, sygn. 276u, k. 536.

²⁷ Tamże.

²⁸ *Sprawozdanie dyrekcji Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego z prawem publiczności im. Juliusza Słowackiego za rok szkolny 1908/09*, Lwów [b.r.w.], s. 112.

²⁹ AGAD, 304, sygn. 276u, k. 765. VIII-klasowym prywatnym Gimnazjum im. Słowackiego kierował prof. VI Gimnazjum Bronisław Gebert. Na czele towarzystwa tej szkoły żeńskiej stał prof. uniwersytecki Kazimierz Twardowski (k. 848). W 1910 r. było 300 uczennic, w tym 13 prywatystek – tamże, k. 850.

³⁰ CDIAUL, 179, 1, sygn. 638, k. 94.

³¹ A. Bilewicz, dz. cyt., s. 78, CDIAUL, 178, 3, sygn. 1013.

W roku 1907/1908 były 64 uczennice i 14 tzw. prywatystek³². W roku szkolnym 1908/1909 uczyły się 44 uczennice w sześciu klasach (I – 5, II – 6, III – 6, IV – 14, V – 10, VI – 3, a także 12 prywatystek). W roku 1910/1911 aż 43% uczennic było żydówkami. Ogółem jednak do szkoły w owym roku uczęszczało zaledwie 55 uczennic³³. W 1911/1912 odsetek żydówek sięgnął ponad 78% (było ich 47 na ogółem 60 uczennic)³⁴. W roku zaś 1912/1913 uczęszczały 44 uczennice (klasa I tylko 3, klasa II – 4, III – 8, IV – 12, V – 5, VI – 6, pozostałe to prywatystki, w tym: 9 rzymskich katoliczek, 1 grekokatoliczka, 2 ewangeliczki i aż 32 żydówki)³⁵.

Od września 1908 r. placówka nie miała kierownika – Dittnerową pozbawiono tej funkcji, nie posiadała bowiem odpowiednich kwalifikacji³⁶. Szkoła miała problem z zatrudnieniem nauczycieli gwarantujących spełnienie wszystkich wymogów prawa oświatowego odnośnie do szkół prywatnych. MWiO w Wiedniu ponownie jednak zezwoliło na prowadzenie zakładu, gdy dyrektorem został wykładowca seminarium nauczycielskiego Edward Pawłowski (Dittner była dyrektorem pomocniczym)³⁷.

Inspektorzy szkolni wielokrotnie zauważali, że F. Dittner zводziła władze wiedeńskie niemieckim charakterem szkoły. W jej murach córki oficerów niemieckich naukę pobierały rzadko, większość uczennic pochodziła z zamożnych żydowskich domów kupieckich³⁸. F. Dittner obniżała poziom żeńskiego szkolnictwa we Lwowie, jej szkoła była bowiem bardzo mała i zatrudniała słaby personel pedagogiczny. Placówka wegetowała, właścicielka zadowalała się przedłużeniem praw publicznych na kolejny rok³⁹.

W pozostałych szkołach prywatnych również uczyły się żydówki. Przykładowo w 1912/1913 r. w Prywatnym Gimnazjum Żeńskim Wiktorii Niedziałkowskiej z prawem publiczności były 74 uczennice, w tym 62 rzymskich katoliczek, dwie grekokatoliczki, a 10 żydówek⁴⁰. Borys Oracz wspomina, iż żydówki uczęszczały także do gimnazjum prywatnego Goldfarben⁴¹.

³² AGAD, 304, sygn. 275 u, k. 154.

³³ A. Bilewicz, dz. cyt., s. 85, 86.

³⁴ AGAD, 304, sygn. 276u, k. 644.

³⁵ Tamże, k. 470.

³⁶ AGAD, 304, sygn. 275u, k. 15–18. Wyjaśnienia Dittner adresowane do Ministerstwa Oświaty w Wiedniu; zob. także: tamże, k. 74–77.

³⁷ Tamże, k. 156–158.

³⁸ AGAD 304, sygn. 276u, k. 470.

³⁹ W roku 1923 r. we Lwowie F. Dittner stanęła przed sądem wskutek oskarżenia wielu wybitnych postaci życia publicznego o współpracę z Rosjanami w czasie wojny. Uznano ją za winną. Zob. A. Biedrzycka, *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Kraków 2012, s. 187–188; J. Białyńia-Chołoddecki, *Fanny Dittner. Jej denuncjatorska działalność i proces kryminalny*, Lwów 1932.

⁴⁰ AGAD, 304, sygn. 276u, k. 529.

⁴¹ B. Oracz, *K istorii jewrejskogo obrazowanija wo Lwowie*, [w:] B. Oracz, *Oczerki. Stati. Issledowanija*, Lwów 2013, s. 177.

Podsumowanie

W okresie autonomii galicyjskiej nastąpił znaczący wzrost zainteresowania wykształceniem średnim, a co się z tym wiąże – także wyższym, wśród Żydów lwowskich. Żydzi nie stworzyli żadnej wyznaniowej szkoły średniej, choć przejawiali aktywność w tym zakresie na początku XX w. Przeciwno tej inicjatywie występowali nie tylko Polacy, ale i przywódcy gminy żydowskiej, twierdząc, że potencjalne szkoły wyznaniowe będą izolować mniejszość żydowską od ogólnego życia społecznego. Młodzież żydowska męska korzystała ze szkół państwowych. Żydzi szczególnie upodobali sobie II Gimnazjum z niemieckim językiem wykładowym, w którym stanowili ponad 50% uczniów. Całkowity odsetek gimnazjalistów żydowskich był jednak niższy od udziału tej ludności w populacji miasta – było ich około 22%, podczas gdy co trzeci mieszkaniec miasta był Żydem. W porównaniu do okresu przedautonomicznego nastąpił gwałtowny wzrost odsetka uczniów żydowskich w publicznych szkołach średnich w całej Galicji z 6 do 21%.

Inna była ścieżka kształcenia dziewcząt żydowskich. Nie wynikała ona jednak z ograniczeń narzuconych na Żydów czy kobiety żydowskie, lecz z ogólnego stanu oświaty na przełomie XIX i XX. W tym czasie kobiety torowały sobie dopiero drogę do uniwersytetów. Wiodła ona przez żeńskie gimnazja prywatne, które stopniowo uzyskiwały prawo do przeprowadzania egzaminu maturalnego. Ich liczba i odsetek w nich dziewcząt żydowskich, sięgający nawet 50%, pozwalała wysnuć wniosek, iż zainteresowanie wykształceniem świeckim wśród Żydek było jednym z głównych czynników rozwoju żeńskich gimnazjów prywatnych we Lwowie. Stanowiły one niemal 100% w jednym z największych żeńskich gimnazjów prywatnych, w szkole Józefy Goldblatt-Kamerling.

W dobie autonomicznej postępy asymilacji były wyraźnie widoczne wśród żydowskiej społeczności Lwowa, a także całej Galicji⁴². Jak pisze Shimon Redlich: „w przededniu I wojny światowej oprócz jidysz coraz częściej używano języka polskiego, który stopniowo wypierał niemiecki. Stał się drugim językiem młodego pokolenia”⁴³. Narzędziem inicjującym ten proces była oświata. Szkoła średnia otwierała bramy nieżydowskiej kultury i miała duży wpływ na polonizację tej mniejszości. W społeczności żydowskiej ukształtowała się nowa koncepcja tożsamościowa – Polak wyznania mojżeszowego. Miał on być pełnoprawnym uczestnikiem życia publicznego, pozostającym jednak wyznawcą judaizmu. Choć już pod koniec XIX w. idea ta zaczęła przechodzić kryzys, pozostała żywa

⁴² I. Pohrebinska, M. Hon, *Ewrei w zachodnoukraińskij narodnij respubliki (do problimi ukraińsko-ewrejskich wzaemin)*, Kijw 1997, s. 18.

⁴³ S. Redlich, *Razem i osobno. Polacy, Żydzi, Ukraińcy w Brzeżanach 1919–1945*, Sejny 2002, s. 65. Zob. także: R. Manekin, *The Debate over Assimilation in Late 19th Century L'viv*, [w:] *Insiders and Outsiders: Dilemmas of East European Jewry*, red. R.I. Cohen, J. Frankel, S. Hoffman, Oxford – Portland 2010, s. 120–130.

nawet w okresie międzywojennym. Wówczas największy wpływ na społeczność żydowską wywierał syjonizm, jednak znajomość polszczyzny wśród Żydów lwowskich była tak rozpowszechniona, że nawet prasa syjonistyczna ukazywała się w języku polskim.

Bibliografia

- Adamczyk M.J., *Młodzież żydowska w szkołach średnich Galicji w latach 1848–1914*, [w:] *Tradycje a zmiany edukacyjne*, z. 1, red. A. Ładyżyński, seria: „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 1912, „Prace Pedagogiczne”, nr 118, Wrocław 1996.
- Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, zespół 304, sygn. 275 u; 276 u.
- Bałaban M., *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1772–1868*, Lwów [b.r.w.].
- Białynia-Chołodecki J., *Fanny Dittner. Jej denuncjatorska działalność i proces kryminalny*, Lwów 1932.
- Biedrzycka A., *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Kraków 2012.
- Bilewicz A., *Prywatne średnie, ogólnokształcące szkolnictwo żeńskie w Galicji w latach 1867–1914*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 1867, „Prace Pedagogiczne”, nr 116, Wrocław 1997.
- Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi, fond 146, opis 66, sygn. 766; fond 701, opis 2, sygn. 1435; fond 179, opis 1, sygn. 638.
- Datner H., *Ta i tamta strona. Żydowska inteligencja Warszawy drugiej połowy XIX wieku*, Warszawa 2007.
- Fras Z., *Galicja*, Wrocław 2004.
- Friedmann F., *Dzieje Żydów w Galicji (1772–1914)*, [w:] *Żydzi w Polsce Odrodzonej. Działalność społeczna, gospodarcza, oświatowa i kulturalna*, red. I. Schiper, A. Tartakower, A. Hafftko, t. 1, Warszawa 1932.
- Gajak-Toczek M., *Meskie gimnazja państwowe we Lwowie w latach 1772–1914*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2010, t. 13.
- Gąsowski T., *Między gettem a światem. Dylematy ideowe Żydów galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku*, Kraków 1996.
- Gumuła T., *Kwestia kształcenia kobiet w obradach galicyjskich kongresów pedagogicznych*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1996, nr 3–4.
- Kapralska Ł., *Pluralizm kulturowy i etniczny a odrębność regionalna Kresów południowo-wschodnich w latach 1918–1939*, Kraków 2000.
- MacCagg W.O., *Dzieje Żydów w monarchii habsburskiej w latach 1670–1918*, przekł. A. Szymański, Warszawa 2010.
- Manekin R., *The Debate over Assimilation in Late 19th Century L'viv*, [w:] *Insiders and Outsiders: Dilemmas of East European Jewry*, red. R.I. Cohen, J. Frankel, S. Hoffman, Oxford – Portland 2010.

- Mozdzeń S.I., *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*, Kielce 1989, s. 55–58.
- Oracz B., *K istorii jewrejskogo obrazowanija wo Lwowie*, [w:] B. Oracz, *Oczerki. Stati. Issledowanija*, Lwów 2013.
- Pohrebinska I., Hon M., *Ewrei w zachodnoukrajinskoj narodnij respubliki (do problemu ukrajinsko-ewrejskich wzajemnych)*, Kijów 1997.
- Redlich S., *Razem i osobno. Polacy, Żydzi, Ukraińcy w Brzeżanach 1919–1945*, Sejny 2002.
- Rędziński K., *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1918*, Częstochowa 2000.
- Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w latach szkolnych: 1884–1888*, Lwów 1889.
- Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1904/05*, Lwów 1905.
- Sprawozdanie dyrekcji Pryw. Żeńskiego Gimnazjum z prawem publiczności Józefa S. Goldblatt-Kamerling we Lwowie za rok szkolny 1913/14*, Lwów 1914.
- Sprawozdanie dyrekcji Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego z prawem publiczności im. Juliusza Słowackiego za rok szkolny 1908/09*, Lwów brw., s. 112.
- Wasiutyński B., *Ludność żydowska w Polsce w wiekach XIX i XX. Studium statystyczne*, Warszawa 1930.
- Z-n J., *Żydzi a szkolnictwo w Polsce*, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938.

Jewish students in secondary schools in Lviv in the period of the autonomy of Galicia

Summary

At the turn of 19th and 20th century, Lviv was one of the largest centres of Jewish life in Central-Eastern Europe. Jews constituted approximately 30% of the population of that city. In the period of the autonomy of Galicia, interest in secondary education, and, consequently, in the tertiary one, increased significantly among the Jews in Lviv. However, they did not establish any confessional secondary school because authorities were of the opinion that it would isolate the Jewish minority from the life of society. Therefore, young Jews attended state schools. Amongst the boys, Second Middle School, in which the language of instruction was German, was particularly popular (and they constituted more than 50% of the students of this school). In turn, Jewish girls were studying in private female middle schools, which started to be established at the end of the 19th century, simultaneously with permitting women to enter universities. Proportion of Jewish girls in the population of the female attendees of middle schools in total reached, and exceeded, 50%, which makes it possible to formulate the conclusion that interest in secular education among Jewish women was one of the principal factors of the development of private female secondary schooling in Lviv.

Keywords: Jews, Lviv, middle school, secondary schooling.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.22>

Andrzej STROYNOWSKI

Wychowanie szlachty w świetle pamiętników i powieści z epoki stanisławowskiej

Słowa kluczowe: wychowanie szlachty, pamiętnik, powieść, epoka stanisławowska.

Gdy myślimy o szlachcie, to najczęściej w sposób zaprezentowany przez Aleksandra Brücknera, który pisał

Patriarchalność, prostota nie bez grzeczności i układności, otwartość i porywczosć, gościnność, żywot sielski stroniący od miast i zgielku, huczne biesiady, zajęcia rycerskie (świetne władanie bronią i koniem), optymizm graniczący z lekkomyślnością, trwonienie czasu i grosza, hołdy kobiecie, uszanowanie wieku i urzędu, przywiązanie do życia tradycyjnego i szumnego, bitnego stanowiły główne cechy zasklepionego w sobie świata szlacheckiego¹.

Oczywiście jest to obraz, który może być weryfikowany², ale tutaj istotniejsze jest określenie źródeł takich cech społeczeństwa szlacheckiego, zwłaszcza zaś roli wychowania przez szkoły i rodziny, jak też nad popełnianymi wówczas błędami, czy odnoszonymi sukcesami³. Nie chcąc jednak wchodzić w teoretyczne rozważania nad tak kontrowersyjnymi kwestiami, spróbuję spojrzeć na problem wychowania poprzez pryzmat wspomnień ludzi, którzy już bez zbędnych emocji mogli opisywać swoje doświadczenia, nie uczestnicząc w dyskusjach nad stanem oświecenia w epoce stanisławowskiej⁴. Stąd zasadniczym źródłem dla

¹ A. Brückner, *Dzieje kultury polskiej*, t. 3, Warszawa 1958, s. 69.

² Chociażby przez Janusza Tazbira: *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – Upadek – Relikty*, Warszawa 1978 (i kolejne wydania).

³ M. Bratuń, „*Ten wykwinny, wykształcony Europejczyk*”. *Zagraniczne studia i podróże edukacyjne Michała Jerzego Wandalina Mniszcha w latach 1762–1768*, Opole 2002; A. Stroynowski, *Błędy w wychowaniu magnatów polskich w XVIII w.*, [w:] *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, t. 2, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, L. Wollman, Katowice 2014, s. 23–34.

⁴ Stąd pomijam tu chociażby pracę Hugona Kołłątaja, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, Warszawa 1905, w której dokonywał totalnej krytyki dawniejszego szkolnictwa – miała służyć uzasadnieniu reform Komisji Edukacji Narodowej.

niniejszych rozważań są pamiętniki i powieści historyczne ludzi, którzy żyli w czasach stanisławowskich lub przynajmniej kształtowali się w atmosferze żywych wspomnień o Rzeczypospolitej przedrozbiorowej. Ulegając tradycyjnym ujęciom historyków wychowania, zacznę od ocen krytycznych, by dopiero w dalszej kolejności wskazać na zalety, dostrzegane w tych źródłach.

Na negatywne oceny pamiętnikarzy najczęściej rzutowały wspomnienia o bardzo rozbudowanym systemie kar, stosowanych w całym procesie wychowawczym, zarówno przez rodziców, jak też przez szkołę. Stosowanie kar wynikało z dążenia do zmuszenia dzieci do posłuszeństwa wobec rodziców. Uzyskiwano je przez ciągłe wymierzanie kar cielesnych w myśl obowiązującej jeszcze w XIX wieku zasady: „Syn jest zupełną własnością ojca. Gań i karz syna, kiedy zły, żeby stał się lepszym. Gań go i karz, kiedy dobry, dlatego, żeby się nie zepsuł”⁵. Dlatego dzieci stawały się zastraszonymi, ślepyimi wykonawcami woli rodziców. Bały się nie tylko ojca, ale i matki, która budziła lęk, mimo odruchów serdeczności⁶. Chyba jednak, wbrew niektórym pamiętnikarzom, nie należy przeceniać roli kar cielesnych, które musiały być stosowane w dość umiarkowanym zakresie. Inaczej trudno byłoby zrozumieć tak silne przywiązanie dzieci do rodziców. Kary w domu wymierzali zresztą nie tylko rodzice, ale również urzędnicy dworscy, którzy stosowali plagi „na kobiercu” nie tylko za wykroczenia szlacheckiej młodzieży, ale również traktując to jako „wstępną ostrożność”⁷.

Jeszcze powszechniejsze było stosowanie kar cielesnych w szkołach, w których nauczanie opierało się właśnie na ich wykorzystaniu. System kar wymierzanych w szkole był rozbudowany, zaczynając od klęczenia, pozbawienia posiłku, po bicie przy pomocy palcaty. Nie żałowano też różgi i dyscypliny. Czasem używano nawet twardej kańczugi wykonanej z rzemieni. Stosowano te środki przy nauczaniu z podręczników Alwara, Donatusa i łatwiejszego Piotrowskiego. Kary te miały być szczególnie często wykorzystywane w szkołach jezuickich, wychowujących młodzież na ślepych wykonawców rozkazów, pozbawiając ją poczucia własnej godności⁸. Takie metody wychowawcze, stosowane w szkołach, nie budziły sprzeciwu rodziców. Godzili się z nimi również w przypadku zatrudniania nauczycieli domowych, którzy często okazywali się

⁵ S. Morawski, *Kilka lat młodości mojej w Wilnie*, Warszawa 1859, s. 48.

⁶ H. Rzewuski, *Pamiętniki Bartłomieja Michałowskiego*, Warszawa 1934, s. 25.

⁷ A.J. Czartoryski, *Pamiętniki i memoriały polityczne*, oprac. J. Skowronek, Warszawa 1986, s. 89. Oczywiście jeszcze ostrzej karano urzędników dworskich za nieporządki, co spotkało w latach czterdziestych XVIII wieku Łastowskiego, „[...] którego tak mocno kazała bić kańczukami matka moja, a bardziej się ludzie z matką moją będące domyślali, że ten Łastowski, wzięwszy kilkaset plag na gołym ciele, umarł w kilka dni”, M. Matuszewicz, *Diariusz życia mego*, oprac. B. Królikowski, komentarz Z. Zielińska, Warszawa 1986, t. 1, s. 189.

⁸ Różgi miały być pomocne zwłaszcza przy nauczaniu łaciny z podręczników Alwara, Donatusa i łatwiejszego Piotrowskiego – K. Koźmian, *Pamiętniki*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, t. 1, s. 60–61. Por. J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Wrocław 1951, s. 71–72; A. Brückner, dz. cyt., t. 2, s. 71.

szczególnie okrutni wobec swoich podopiecznych, doprowadzając swoim postępowaniem do samobójczej śmierci poniżonych młodzieńców, czasem nawet już wchodzących na drogę urzędniczej kariery⁹. Takim też wynikiem nieraz kończyło się, zgodne z tradycją, oddawanie synów szlacheckich pod opiekę starszych uczniów, którzy czasem przekraczali tolerowane wówczas granice kar¹⁰.

Efektom tej metody wychowawczej było niewątpliwie łamanie charakteru i odbieranie samodzielności młodym ludziom. Ich niczym nieograniczona swoboda panowała tylko poza domem. Przy rodzicach dzieci stawały się ciche ze względu na znaczne skrępowanie, a nieustanny strach przed karami przyczyniał się do wypaczenia młodych charakterów, owocując głównie rozwojem obłudy¹¹. W wychowaniu kładziono bowiem głównie nacisk na objawy zewnętrzne bez zwracania uwagi na motywy postępowania. W rezultacie nawet już w pełni dojrzałym, zbliżającym się do czterdziestego roku życia, nadal starali się wypełniać polecenia rodziców wbrew swoim przekonaniom. W rezultacie czasem rodzice mogli nawet całkowicie przekreślić karierę swoich dzieci nadmiernymi wymaganiami czy publicznie wyrażaną krytyką. Tak stało się w przypadku Kazimierza Poniatowskiego, który został publicznie skarcony przez matkę za uchYLENIE się od pojedynku z Adamem Tarłą¹². Dlatego sporadycznie tylko dochodziło do prób buntu czy wyrażenia krytyki wobec rodziców. Jednym z nielicznych tego przykładów było skierowanie przez Karola Stanisława Radziwiłła „Panie Kochanku” uzasadnionego zarzutu tchórzostwa pod adresem ojca, hetmana wielkiego litewskiego Michała Kazimierza Radziwiłła „Rybeńko”¹³. To podporządkowanie emocjonalne, oczywiście obok zależności materialnej, widoczne było również przy podejmowaniu decyzji matrymonialnych, gdy kierowano się wolą rodziców, zapominając zupełnie o kwestii uczucia czy chociażby sympatii¹⁴. Dotyczyło to szczególnie często szlacheckich córek, zmuszanych do małżeństwa

⁹ Tu przykład Józefa Sapięhy, który będąc już starostą grodowym i kapitanem chorągwi, po plagach wymierzonych przez swojego nauczyciela księdza Józefa Konarskiego, zastrzelił się z pistoletu, M. Matuszewicz, *Diariusz...*, t. 1, s. 41–42; J. Kitowicz, dz. cyt., s. 71–72; A. Brückner, dz. cyt., t. 1, s. 41–42, t. 2, s. 71.

¹⁰ „My też mieliśmy inspektora Wolskiego z województwa płockiego zbyt ostrego, tak dalece, że chłopiec nasz jeden się umyślnie utopił, a dwóch uciekło. Jmć pana pułkownika, brata mego, niemiłosiernie, a często niewinnie, bijał. Był to człowiek naturalnie okrutny...”, M. Matuszewicz, *Diariusz...*, t. 1, s. 36.

¹¹ H. Vautrin, *Obserwator w Polsce*, [w:] *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, Warszawa 1963, t. 1, s. 793.

¹² Według niechętej mu legendy, zamiast walczyć, miał wołać „Kocham pana wojewodę”, co wywołało ostrą reakcję matki, zwanej „[...] gradową chmurą”, która „[...] nie cofała się przed łamaniem oporu dzieci”, A. Link-Lenczowski, *Poniatowska z Czartoryskich Konstancja*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, [dalej: *PSB*], t. 27, s. 410; Z. Zielińska, *Poniatowski Kazimierz*, [w:] *PSB*, t. 27, s. 445.

¹³ M. Matuszewicz, *Diariusz...*, t. 2, s. 195.

¹⁴ Tamże, t. 1, s. 356.

z niemiłymi im kandydatami¹⁵, często kilkakrotnie starszymi¹⁶. Dla dojrzałych zaś mężczyzn, przynajmniej wśród walczących dopiero o awans społeczny, najistotniejszym chyba kryterium doboru partnerki był jej posag¹⁷.

Na efekty wychowania rzutował również ogólny brak troski o dzieci, najczęściej pozbawionych opieki, które pod nieobecność rodziców i nauczycieli mogły robić właściwie wszystko. Bawiły się z czeladzią i tylko czasem używane były do pomocy w gospodarstwie. Powodowało to szybkie usamodzielnianie się dzieci, przyswajanie umiejętności pracy w gospodarstwie i doskonałą wprawę w jeździe konnej, przydatnej w ówczesnym życiu¹⁸. Z drugiej strony owocowało to zwiększoną śmiertelnością dzieci pozbawionych opieki. Dom rodzinny powinien był również zapewnić dzieciom podstawy edukacji, ograniczonej do umiejętności czytania, pisania i odrobiny łaciny, której zwykle uczył pleban¹⁹. Ten bagaż wiadomości stanowił niezbędne świadectwo szlacheckiego pochodzenia, jak też był konieczny przy sporządzaniu testamentu, intercyzy ślubnej, jak i w sądzie. Dla większości jednak wystarczająca była już umiejętność podpisania się²⁰.

Ten brak rodzicielskiej opieki nad dziećmi występował nie tylko w rodzinach szlacheckich, ale dotyczył również przedstawicieli czołowych rodzin magnackich. Wśród nich poziomem zaniedbania domu rodzinnego wyróżniał się wspomniany Radziwiłł „Panie Kochanku”, który „[...] chowany był w domu swych rodziców [...] nie miał żadnego nauczyciela ani dozorczy [...] Edukował on się więc, jak mu się samemu podobało, jeździł ze swymi siostrami na koniu, a polubiwszy sobie jednego Tatara, uczył się od niego języka tatarskiego”²¹. Czasem jednak negatywne efekty przynosić miała też nadopiekuńczość matki, na co uskarżał się król Stanisław August, pisząc:

¹⁵ Nie unikały ich również szlacheckie córki, nawet już dojrzałe, jak siostra Marcina Matuszewicza, którą matka „...strasząc, i do nóg upadając, i wiele obiecując, do tego przywiodła, że się rezolwować musiała iść za Ruszczyca, patrona trybunalskiego, wdowca”, tamże, t. 1, s. 185.

¹⁶ Tu przykład Izabeli z Poniatowskich, która w wieku 18 lat została wydana za Jana Klemensa Branickiego, który miał wówczas 59 lat, W. Konopczyński, *Branicka Izabela*, [w:] *PSB*, t. 2, s. 396–397; tenże, *Branicki Jan Klemens*, [w:] *PSB*, t. 2, s. 404–407.

¹⁷ Kapitałnym przykładem jest relacja o proponowanej wysokości posagu chorążanki liwskiej Opackiej, M. Matuszewicz, *Diariusz...*, t. 1, s. 352–353.

¹⁸ F.J. Piaskowski, *Pamiętnik F.J. Piaskowskiego podstolego podlaskiego, majora J.K. Mości, pochodzący od 1690*, Lwów 1865, s. 18; H. Vautrin, dz. cyt., t. 1, s. 793.

¹⁹ W. Łoziński, *Opowiadanie Imć Pana Wita Narwoja Rotmistrza Gwardii Koronnej 1760–1767*, Warszawa [b.d.w.], s. 6.

²⁰ S. Morawski, *Szlachta bracia. Wspomnienia, gawędy, dialogi (1802–1850)*, Poznań [po 1850], s. 16.

²¹ H. Kołtąj, dz. cyt., s. 185–186. Podobnie oceniał go pamiętnikarz „[...] ojciec jego, hetman litewski, żadnego mu nie dał wychowania – ledwie swój język i trochę po łacinie umiał”, J.U. Niemcewicz, *Pamiętniki czasów moich*, oprac. J. Dihm, Warszawa 1957, t. 1, s. 122–123. Radziwiłł w rzeczywistości jednak już wieku 10 lat czytał i pisał, również po łacinie i francusku, i później uważał się za dobrze wykształconego, H. Rzewuski, *Pamiętniki Soplicy*, oprac. Z. Lewinówna, Warszawa 1978, s. 66. Por. A. Sajkowski, *Karol Radziwiłł*, [w:] *Życiorysy historyczne, literackie i legendarne*, red. Z. Stefanowska, J. Tazbir, Warszawa 1980, s. 136.

[...] nie dano mi być dzieckiem; to tak, jakby z roku kwiecień wyrzucono. Dziś sądzę, że jest to strata nie do naprawienia, na którą mógłbym się uskarżać, gdyż skłonność do melancholii, którą tak często z przykrością odczuwam, jest wynikiem tej mądrości sztucznej i przedwczesnej, która bynajmniej nie ustrzegła mnie od błędów, jakie były mi przeznaczone [...]²².

Pozytywne zmiany w tym zakresie miały nastąpić dopiero w końcowych latach panowania Stanisława Augusta, głównie pod wpływem Izabeli Czartoryskiej, kiedy dostrzeżono rolę rodziców w procesie wychowania²³.

Pamiętnikarze jeszcze więcej krytycznych opinii przekazali o poziomie edukacji. Ich negatywne uwagi odnosiły się głównie do efektów nauki szkolnej, mającej kształtować postawy polityczne, społeczne i kulturalne stanu szlacheckiego. Ta krytyka w rozumiały sposób odnosiła się głównie do dominujących liczebnie szkół jezuickich. W XVIII wieku nauka w nich rozkładała się na: proformę, infimę, gramatykę, syntaxis, poetykę, retorykę i filozofię. Rzadko zdarzało się jednak, by syn szlachecki przeszedł przez wszystkie szczeble i najczęściej kończył na gramatyce. Poziom nauczania był niski i w rezultacie zasób zdobywanej tam wiedzy ograniczał się właściwie do pogłębienia wiadomości wynoszonych z domu, czyli do pisania, czytania, rachunków i łaciny. Pozwalało to już jednak młodemu szlachcicowi na podjęcie pracy na każdym dworze magnackim²⁴. Dostrzeganym problemem był też ograniczony dostęp młodzieży do szkół, do których starano się wysłać dzieci między ósmym a dziesiątym rokiem życia²⁵. Taką perspektywę miała jednak tylko część szlachty, gdy dla większości barierą stanowił brak środków. Pewnym rozwiązaniem mogło być uzyskanie protekcji któregoś magnata, chociaż wiązało się to z koniecznością użycia pochlebstwa, jak słynne „Tyś jest Bóg w Trójcy świętej jedyny, weź syna mojego do konwiktu”, kierowane w dodatku do Bazylego Potockiego, znanego z sadyzmu, łączonego z ostentacyjną religijnością²⁶.

Dwór magnacki mógł też zastępować szkołę, w sposób praktyczny wprowadzając w problemy życia gospodarczego, towarzyskiego, politycznego i kultu-

²² W innym jednak miejscu stwierdzał, że „Ta zaprawdę wspaniała kobieta nie tylko nauczyła mnie połowy rzeczy, które zwykle zawdzięczamy trosce nauczycieli, lecz nade wszystko dążyła do mej duszy hartu i wzniosłości, które zgodnie z jej życzeniem wyróżniały mnie od innych dzieci”, Stanisław August Poniatowski, *Pamiętniki*, t. 1, oprac. Z. Góralski, Warszawa 1994, s. 32–33. Por. A. Link-Lenczowski, dz. cyt., s. 410; K. Zienkowska, *Stanisław August Poniatowski*, Wrocław – Warszawa – Kraków 2004, s. 26, 40.

²³ Było to „[...] pierwsza w naszych dziejach znana historycznie niewiasta, która ze swych dzieci uczyniła najważniejszą, centralną sprawę życia”, Z. Kuchowicz, *Wizerunki niepospolitych niewiast staropolskich XVI–XVIII wieku*, Łódź 1974, s. 400.

²⁴ H. Rzewuski, *Pamiętniki Bartłomieja...*, s. 17; M. Zaleski, *Pamiętniki... wojskiego Wlk. Księstwa Litewskiego*, Poznań 1879, s. 2.

²⁵ F. Karpiński, *Pamiętniki obejmujące epokę czasu od 1741 do 1822*, Warszawa 1898, s. 12; W. Bohdziewicz, *Szczegóły niektóre życia mojego. Wspomnienia palestranta żmudzkiego z lat 1781–1833*, Wilno 1929, s. 6.

²⁶ F. Karpiński, dz. cyt., s. 18.

ralnego. Zaczynano jednak od zdobywania tam umiejętności zręcznego usłużenia gościom i prawidłowego ich uhonorowania, co uważane było za podstawę powodzenia w życiu²⁷. Nie poszerzało to jednak zasobu wiadomości, których wcześniej nie dała szkoła.

Dwory magnackie były miejscem praktycznego poznawania życia nie tylko dla synów szlacheckich, ale również dla młodych magnatów. Z reguły jednak nie dawało to oczekiwanych rezultatów, ponieważ nawet ci najbardziej świątli nie zawsze chcieli zajmować się edukacją swoich podopiecznych, czy też nie mieli ku temu odpowiednich kwalifikacji. Za to krytykowany był chociażby kanclerz wielki litewski Michał Fryderyk Czartoryski. Jego królewski siostrzeniec podważał sens swojego pobytu u wujka na Litwie:

Edukacja polityczna, którą uważano, że uzyskam w tym domu, sprowadziła się prawie do niczego; nigdy nie miałem mniej zajęć, mój wuj prawie nie stawiał przede mną zadań i z rzadka dowiadywał się, czy prosiłem pierwszego sekretarza o zajęcia; miałem okazję ulec zepsuciu na wszelkie sposoby, a on by tego nawet nie zauważył; uważał, że zajmuje się moją edukacją, mówiąc mi od czasu do czasu banały. [...] Przykład ten skłania mnie do myślenia o tym, że kiedy rodzice, troszczący się o wychowanie swych dzieci, umieszczają je z dala od siebie, nawet u boku ludzi, o których mają jak najwyższą opinię, powinni im nakazać odpowiednie lektury lub zadania polegające na sporządzaniu wyciągów, analiz, uwag itp., które następnie będą im okazywane, żeby uchronić dzieci przynajmniej od lenistwa i utrzymać w nawyku pracy [...]²⁸.

W rezultacie brak gruntownego wykształcenia szlachty wpływał na kształtowanie się bardzo wąskich zainteresowań. Ograniczały się one właściwie do picia, bijatyk i pieniactwa²⁹. Co prawda, w każdym prawie domu szlacheckim znajdowała się przynajmniej jedna księga, nieraz nawet bardzo cenna, rzadko jednak zdarzało się, żeby była przeglądana, wśród ogółu szlachty nie było bowiem wykształconego nawyku czytania, a księgi miały świadczyć jedynie o starości i znaczeniu rodu³⁰.

Z drugiej strony wśród magnaterii funkcjonowała tradycja kończenia nauki – już w wieku około 15 lat – odbyciem długotrwałej podróży edukacyjnej, w czasie której towarzyszyli im zresztą szlacheccy rówieśnicy. Praktyka ta dotyczyła jednak ścisłej elity, która zyskiwała możliwość poszerzenia swoich horyzontów. Te podróże edukacyjne często prowadziły do formowania się kosmopolitycznych postaw młodych magnatów, czego doskonałym przykładem jest bratanek ostatniego króla – Stanisław Poniatowski, który w pamiętnikach bez ogródek

²⁷ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz czyli ostatni zajazd na Litwie*, Wrocław 1967, s. 35–36; J. Chodźko, *Pani kasztelanowa i jej sąsiedztwo*, Wilno 1837, s. 3.

²⁸ Stanisław August Poniatowski, dz. cyt., t. 1, s. 57.

²⁹ „[...] rozrywki ich nie są rozumniejsze aniżeli ich próżność, nie umiając zająć się niczym pożytecznym, ani podziwiać dzieł sztuki, stępują pijaństwem swoje słabo rozwijane umysły”, J.H. Bernardin de Saint-Pierre, *Podróż po Polsce. Opowiadanie o tym, co się wydarzyło od mego wyjazdu z Warszawy 1764*, [w:] *Polska stanisławowska...*, t. 1, s. 206.

³⁰ S. Morawski, *Szlachta...*, s. 17.

stwierdził: „[...] wracałem z mocnym postanowieniem zapewnienia sobie najskromniejszej choćby egzystencji, byle poza Polską”³¹. Efektem domowej edukacji młodych magnatów, z dala od rówieśników, stawało się również kształtowanie przekonania o swojej wyjątkowej roli, podtrzymywanej i przez zależną ekonomicznie szlachtę³². Rozwijająca się pycha utrudniała nawiązywanie koniecznych kontaktów, o co ostatni król oskarżał swoją matkę:

[...] była przyczyną kilku moich wad; uważałem, że przewyższam mych towarzyszy zabaw, gdyż nie popełniałem kilku z tych rzeczy, które nazywano u nich błędami, a także wiedziałem o rzeczach, których ich jeszcze nie nauczono. Wyglądałem na niesłychanie dumną istotę. Wada rzeczywista i jakże powszechna nauczania w Polsce, zarówno w zakresie nauk, jak i moralności, skłaniała matkę moją od chronienia mnie od kontaktu ze wszystkimi tymi osobami, których złego przykładu obawiała się dla mnie; było to jednocześnie dobre i złe. W poszukiwaniu ludzi doskonałych, prawie z nikim nie rozmawiałem, a liczba tych, którzy uważali, że nimi pogardzam, stała się przyczyną przykrego wyróżnienia, jakim było posiadanie wrogów już wieku lat piętnastu; [...] także nauczyłem się dezaprobować tonem krytyki i prawie ze wstrętem to, co uważałem za godne potępienia³³.

Odbiło się to na jego późniejszych kontaktach ze szlachtą, jak też z magnatami³⁴.

Jeszcze inne problemy wiązały się z wychowaniem i edukacją dziewcząt. Nawet podstawowe elementy wiedzy książkowej nie były od nich wymagane, a czasem nawet odmawiano im prawa do czytania książek, co wystąpiło w skądinąd oświeconym domu; częste były wypadki, kiedy dziewczętom wychowującym się w klasztorze rodzice zabraniali poznawania łaciny. Występowało to nawet w domach magnackich, jak u hetmana Wacława Rzewuskiego, którego żona swoje

[...] dwie córki, już dorosłe damy, w niezwykłym rygorze trzymała, tak dalece, że mając stancją na drugim piętrze, nigdy na dół nie schodzą. [...] nie pozwala żadnej nawet na-

³¹ S. Poniatowski, *Pamiętniki synowca Stanisława Augusta*, przełożył J. Łojek, Warszawa 1979, s. 53. Warto zestawić to wyznanie z wnioskami, które z zagranicznych podróży w 1772 r. wyciągnęła Izabela Czartoryska, decydując się na pozostanie w kraju, A. Aleksandrowicz, *Izabela Czartoryska. Polskość i europejskość*, Lublin 1998, s. 23.

³² Doskonałym przykładem takich paternalistycznych związków Augusta Czartoryskiego z jego podopiecznymi jest lektura pamiętników: T. Konopka, *Historia domu naszego. Raptularz z czasów Stanisława Augusta*, Warszawa 1995, s. 156.

³³ Stanisław August Poniatowski, dz. cyt., t. 1, s. 32–34.

³⁴ Jego wyniosłość potrafił czasem ośmieszyć, jak uczynił to Radziwiłł „Panie Kochanku”, gdy stanął się „[...] u króla w mundurze województwa Wileńskiego, kontuszu granatowym tak wytartym i połatanym, że zdawało się, jakby go wczoraj na tandecie kupiono. Król, trochę go obejrzawszy, nie mógł się powstrzymać, żeby nie spytać o przyczynę takiego stroju. Na to książę Karol trzepiąc się po kontuszu: Panie kochanku, Najjaśniejszy panie, bo ten kontusz już na szesnastym wojewodzie Wileńskim... nie każdemu, panie kochanku, w takie się stare stroić łachmany. Król zjadł przymówkę, nie dając poznać po sobie, że go dotknęła”, J.D. Ochocki, *Pamiętniki... z pozostałych po nim rękopisów przepisane i wydane*, J.I. Kraszewski, t. 1, Wilno 1857, s. 101.

bożnych pieśni śpiewać i jeżeli która córka ma gust w jakiej książce, nawet moralnej, tedy ją córce odbierze³⁵.

W rezultacie pożądanę umiejętności dziewcząt – przynajmniej w odniesieniu do szlachcianek – sprowadzały się do nadzorowania i pracy w ogrodzie, przędzenia, pędzenia wódki i smażenia konfitur³⁶. Poziom wiedzy większości dziewcząt był bardzo niski. Dotyczyło to nawet tak zasłużonej na innych polach Izabeli z Flemingów Czartoryskiej, wykazującej w młodości zadziwiający brak wiedzy³⁷. Pomimo to potrafiła ona błyszczeć na polskich i europejskich salonach oraz zdobywać kochanków, w czym konkurować z nią mogła tylko Helena z Przeździeckich Radziwiłłowa³⁸. Nawet Urszula z Wiśniowieckich Radziwiłłowa, twórczyni teatru radziwiłłowskiego i autorka wielu sztuk, zupełnie zaniedbała wychowania swoich córek³⁹. Nie zyskały one żadnej wiedzy, jedynie towarzysząc braciom w ich zabawach, marnując naturalne zdolności⁴⁰.

Tym negatywnym ocenom towarzyszą pozytywne opinie pamiętnikarzy na temat stanu i metod wychowania w czasach stanisławowskich. Należy tu tylko wskazać, że w powodzi tych głosów wyróżniały się wspomnienia osób związanych z Izabelą Czartoryską, zwłaszcza zaś jej syna Adama Jerzego. Według niego, to dzięki matce mógł w pełni rozwinąć swoje zainteresowania i stać się godnym synem ojczyzny. Natomiast Adamowi Kazimierzowi Czartoryskiemu miał zawdzięczać swój rozwój intelektualny⁴¹. Były to opinie w pełni uzasadnione,

³⁵ M. Matuszewicz, *Diariusz...*, t. 2, s. 106.

³⁶ K. Hoffmanowa, *Listy Elżbiety Rzeckiej do przyjaciółki swojej Urszuli... za panowania Augusta III pisane*, Warszawa 1908, s. 5; H. Rzewuski, *Listopad. Romans historyczny z drugiej połowy XVIII wieku*, Warszawa 1882, s. 36. Por. W. Łoziński, *Życie polskie w dawnych wiekach*, Kraków 1964, s. 164.

³⁷ L. Dębicki, *Puławy (1762–1830). Monografia z życia towarzyskiego i literackiego na podstawie archiwum ks. Czartoryskich w Krakowie*, Lwów 1888, t. 1, s. 46; M. Handelsman, *Adam Czartoryski*, t. 1, Warszawa 1948, s. 13; M. Klimowicz, *Cudzoziemszczyzna i swojskość. Elementy kultury polskiej czasów Oświecenia*, [w:] *Swojskość i cudzoziemszczyzna w dziejach kultury polskiej*, red. Z. Stefaniuk, Warszawa 1978, s. 183; H. Waniczkówna, *Czartoryska z Flemingów (Izabela) Elżbieta*, [w:] *PSB*, t. 4, s. 241–242.

³⁸ W tym zakresie przewagę miała mieć Radziwiłłowa, E.A. v. Lehndorff, *Dzienniki*, [w:] *Polska stanisławowska w...*, t. 2, s. 33. Por. A. Ryszkiewicz, *Radziwiłłowa z Przeździeckich Helena*, [w:] *PSB*, t. 30, s. 390–392.

³⁹ Tłumaczy ją mogą tylko wyjątkowo liczne (25) ciążę, K. Wierzbicka-Michalska, *Radziwiłłowa z Wiśniowieckich Franciszka Urszula*, [w:] *PSB*, t. 30, s. 388–390.

⁴⁰ Wychowania szczególnie zabrakło wyjątkowo zdolnej i pełnej zainteresowań Teofili, która nie posiadała nawet typowej wówczas znajomości języków obcych, B. Rok, *Wstęp* [w:] *Teofila Konstancja z Radziwiłłów Morawska, Diariusz podróży 1773–1775*, oprac. B. Rok, Wrocław 2002, s. 23, 26.

⁴¹ Opis tego wychowania synów magnackich dostarcza chociażby lektura ich wspomnień, A.J. Czartoryski, dz. cyt., s. 79–82, 92–94. Por. A. Stroynowski, *Polityczne cele oświeconego sarmatyzmu*, [w:] *Język. Religia. Tożsamość*, t. 10: *Znamiona tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 123–138; tenże, *Wychowawcze cele oświeconego sarmatyzmu*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” 2015, t. 16, red. K. Rędziński, D. Herciuk, s. 395–404.

ponieważ w Puławach Czartoryskich dokonała się prawdziwa rewolucja w podejściu do kwestii wychowania dzieci, którymi odtąd mieli zajmować się również rodzice, troszcząc się o ich wszechstronny rozwój, oparty głównie na budowaniu więzi emocjonalnych. Po części te pozytywne oceny stanu oświaty wiązały się z powstaniem szkół Komisji Edukacji Narodowej, chociaż początkowo wielu nawet światłych ludzi żywiło wobec nich uprzedzenia, obawiając się negatywnego wpływu świeckich nauczycieli na dzieci⁴².

Jednak równie pozytywne oceny wystawiano tradycyjnemu modelowi wychowania i edukacji. Za szczególny jego walor uznawano stawianie młodzieży szlacheckiej bardzo wysokich wymagań, zmuszających do bardzo szybkiego przyswajania wiedzy, co miało pozwolić na rychłe wkroczenie w dorosłe, samodzielne życie. Przypomnijmy, że synowie magnaccy zasadniczy okres edukacji kończyli około 15 roku życia. Również skromny szlachcic, jakim był Marcin Matuszewicz, mógł chwalić się, że już w wieku pięciu lat umiał czytać i pisać, co pozwoliło mu podjąć naukę w szkole parafialnej, do której poszedł również jego młodszy o rok brat. Tam przerobił program infimy, dzięki czemu mógł później przejść od razu do klasy gramatyki w kolegium jezuickim w Brześciu Litewskim. Wkrótce jednak zakończył swoją szkolną edukację, zgodnie z powszechną praktyką przerywania jej po ukończeniu tylko pierwszych klas kolegium jezuickiego, co jednak uznawano za absolutnie wystarczające do późniejszej kariery⁴³. Trzeba zresztą przyznać, że bagaż zdobytej w tak krótkim okresie wiedzy musiał być rzeczywiście zaskakująco wysoki, skoro nie tylko pozwolił mu na osiągnięcie szybkiego awansu, ale też tworzył podstawy do rozwijania szerokich zainteresowań⁴⁴.

Za niewątpliwą podstawę tak pozytywnych rezultatów uznawano oparcie całego procesu nauczania na łacinie, sprzyjającej rozwijaniu pamięci, ale też otwierającej dostęp do całego zasobu literatury starożytnej, której chociażby fragmentaryczna znajomość pozwalała na poznanie historii, geografii, polityki, retoryki i poezji. Z tego względu oparcie edukacji na języku polskim uznawano za ubożenie młodzieży i dlatego krytykowano szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej. Dla części pamiętnikarzy wartość dawnego szkolnictwa zakonnego opierała się na uznaniu roli duchownych nauczycieli, od których można było oczekiwać kształcenia postaw religijnych⁴⁵.

⁴² Dlatego sędzia ziemski lubelski Andrzej Koźmian swoich synów przeniósł z Lublina do Akademii w Zamościu, by ostatecznie przenieść ich do Lublina, gdy Austriacy wprowadzili język niemiecki jako wykładowy; J. Willaume, *Wstęp*, [w:] K. Koźmian, dz. cyt., t. 1, s. 11.

⁴³ M. Matuszewicz, *Diariusz...*, t. 1, s. 36–40, 866.

⁴⁴ Przypomnijmy, że wywodzący się z uboższej szlachty Marcin Matuszewicz zdołał zakończyć swoje życie jako kasztelan brzesko-litewski. Pozostawił też po sobie spory dorobek literacki, w którym obok *Diariusza* znalazły się *Satyry Horacjusza na polski wiersz przełożone*, oprac. J. Wójcicki, Kraków 2008.

⁴⁵ Taką postawę prezentował ojciec pamiętnikarza sędzia ziemski lubelski Andrzej. Jednak już jego syn, który miał okazję zetknąć się ze szkołami dawnego typu i zreformowanymi, nie podzielał tych przesądów; K. Koźmian, dz. cyt., t. 1, s. 53–54, 56–58.

Wiązało się z tym również przekonanie pamiętnikarzy, że szkolnictwo zakonne, oparte na postawach wiary, bardziej sprzyjało odpowiedniemu kształtowaniu charakteru młodych ludzi. Wiązało się to zresztą z tradycyjnymi ideałami rycerskimi, których realizacji oczekiwano od szlachty. Stąd tak dużą uwagę przywiązywano do przestrzegania prawdomówności, kłamstwo zaś było karane z całą surowością. Zwracano też wielką uwagę na wpojenie uczciwości, której złamanie miało równać się zhańbieniu całego rodu⁴⁶.

Wychowanie domowe, szkolne oraz na dworach magnackich miało głównie przygotować młodego człowieka do życia w społeczeństwie. Stąd za mniej ważne uznawano przekazywanie dużego bagażu wiedzy, za znaczenie ważniejsze uznając wyrobienie umiejętności koniecznych w codziennym życiu szlachcica, jak: taniec, fechtunek, sprawność oratorska i szczególnie ceniona ogłada towarzyska⁴⁷. Rozumiano bowiem, że bez umiejętności dobrego zaprezentowania się w szerszym gronie właściwie nie można liczyć na awans, dobre małżeństwo czy chociażby na odpowiednie miejsce przy stole. Przy braku szerszych zainteresowań życie towarzyskie było też właściwie jedyną rozrywką i stąd gościnność stała się częścią obyczajowości szlacheckiej i została uznana za podstawową cnotę domową, wyrażaną w funkcjonującym po dziś powiedzeniu „Gość w dom, Bóg w dom”, wówczas mającym jednak faktyczny sens. Ta gościnność nakazywała przyjmowanie pod swój dach podróżującego szlachcica i jeszcze obdarowanie go przy wyjeździe. Stąd w pamiętnikach polskich tak wiele miejsca poświęcano gościnie w najróżniejszych domach, gdy tylko cudzoziemcy pisali o fatalnych warunkach noclegów w przydrożnych zjazdach⁴⁸. To umiłowanie życia towarzyskiego miało jednak i swoje negatywne rezultaty, głównie wyrażające się powszechnym, nierzadko krytykowanym, nadużywaniem alkoholu, prowadzącym do burd i pojedynków, do których czasem wręcz zmuszali ludzie chcący popisać się swoją siłą i mistrzowskim opanowaniem fechtunku⁴⁹. Dlatego bardziej doświadczeni i przezorni, wyjeżdżając z domu na sejmik, zabierali ze sobą zawsze chleb i pajęczynę, by można było natychmiast opatrzeć ranę⁵⁰.

⁴⁶ F. Karpiński, dz. cyt., s. 11; T. Mańkowski, *Genealogia sarmatyzmu*, Warszawa 1946, s. 86.

⁴⁷ O takich zajęciach w Akademii Wojskowej w Turynie donosił królowi Kazimierz Nestor Sapieha, K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765–1794)*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 131, 229–231. Za te talenty ceniła go też Teofila Konstancja Morawska z Radziwiłłów, dz. cyt., s. 109.

⁴⁸ L. Potocki, *Pamiętniki pana Kamertona*, t. 1, Poznań 1869, s. 27; L.A. Jucewicz, *Wspomnienia Żmudzi*, Wilno 1842, s. 148; H. Rzewuski, *Pamiętniki starca*, t. 2, Warszawa 1954, s. 207; tenże, *Pamiętniki starego szlachcica litewskiego*, Warszawa 1877, s. 182.

⁴⁹ I. Chodźko, *Obrazy litewskie. Pamiętniki kwestarza*, Wilno 1855, s. 17. Ten motyw stale przeżywa się nawet w pamiętnikach ludzi należących do ówczesnej elity: „Zacząłem się napijać częstując go, a potem Sosnowski zaprosił nas do siebie na wieczerzę. [...] Zaczął się tumult. Mój brat pułkownik zaczął Sosnowskiego mitygować, który się chciał porwać do szabli. Ja wziąwszy się za szablę, czekałem, co dalej będzie”, M. Matuszewicz, *Diariusz...*, t. 2, s. 8–9.

⁵⁰ I. Chodźko, *Obrazy litewskie. Pamiętniki kwestarza*, s. 31.

Przy kielichu też zaczynały się niekiedy spory, prowadzące do procesów, w których dawało o sobie znać pieniactwo szlachty⁵¹. Stąd chwalono się, że proces kończył się nieraz dopiero „w szóstym pokoleniu”⁵². Nic więc dziwnego, że pod wpływem króla i Puław zaczęto krytykować nadużywanie alkoholu, jednocześnie odwagę przeciwstawiając bezrozumnemu zawadiactwu:

Nie zbywa u nas na rębaczach, zawadiakach, wichrzycielach wszelkiego rodzaju. Jest komu gardłować na sejmikach, wywijać krzyżową sztuką byle okazja; brak zupełny politycznego zmysłu⁵³.

Główną nadzieję na pozytywne efekty wychowania i edukacji pokładano we wpojeniu solidnych podstaw wiary, powierzając je duchownym i zakonnej szkole. Niestety, efekty nie były najlepsze, gdyż często sprowadzały się do czysto zewnętrznych objawów wiary, wyrażających się w teatralnym zachowaniu w kościele⁵⁴. Faktycznie zaś tej żywiłowej, gorącej na zewnątrz modlitwie nie zawsze towarzyszyło odpowiednie skupienie i w rezultacie młodzian „[...] zasiadł więc do ławki i co pamiętał z łacińskich i polskich modlitewek, trzepał jedną po drugiej”⁵⁵. Niezbyt też dobrze świadczyła o wierze modlitwa o zwycięstwo w pojedynku, traktowanym przecież jako udział w zabójstwie⁵⁶. Niestety, reguł wiary nie przestrzegano ani w życiu osobistym, ani tym bardziej we współżyciu z innymi, „Ale modlitwa względem nieba, pycha względem ziemi, stanowią kontrast, który stanowił życie ówczesne”⁵⁷. Powszechnie szerzyły się też przesady i zabobony, towarzyszące brakom w wykształceniu, ale będące również wynikiem wsłuchiwania się w wieczorne gawędy, w czasie których opowiadano głównie o rzeczach niesamowitych. Najczęściej opowiadano o uczynkach diabłów i upiórów, przed którymi uciekali i magnaci⁵⁸. Wierzone też – podobnie zresztą jak obecnie – w złe znaki, których należało się strzec, jak np.

Gdy miotła w kącie stoi, gdy solniczka się na stole przewróci, gdy kto próg lewą nogą kopnie, gdy wrony zakrakają, gdy puszczyk odezwie się, gdy nietoperz przeleci, gdy pies zawyje, gdy trzy świece palą się w izbie, gdy trzynastu do stołu zasiądzie – wszystko to stanowi złą wróżbę⁵⁹.

⁵¹ A. Mickiewicz, dz. cyt., s. 61.

⁵² Tamże, s. 311.

⁵³ J. Strutyński, *Mozaika. Gawęda szlachecka z lat ubiegłych przez Berlicza Sasa*, Lwów 1881, t. 1, s. 52.

⁵⁴ Zauważali to cudzoziemcy „W kościele Polacy zdradzają wielką gorliwość w praktykach pobożnych. Leżą krzyżem, biją się z rozmachem w piersi”, J.H. Bernardin de Saint-Pierre, dz. cyt., t. 1, s. 204.

⁵⁵ I. Chodźko, *Obrazy litewskie. Dworki na Antokolu*, Wilno 1875, s. 79.

⁵⁶ I. Chodźko, *Obrazy litewskie. Pamiętniki kwestarza...*, s. 31.

⁵⁷ J. Bartoszewicz, *Wstęp* [w:] K. Zawisza, *Pamiętniki*, Warszawa 1862, s. VI.

⁵⁸ I. Chodźko, *Obrazy litewskie. Domek mojego dziada*, Wilno 1855, s. 7, 22; tenże, *Obrazy litewskie. Pamiętniki kwestarza...*, s. 194; H. Rzewuski, *Pamiętniki starego...*, s. 195.

⁵⁹ R. Sikorski, „*Łyki*” i „*Koltuny*”. *Pamiętniki mieszczanina podlaskiego (1790–1816)*, Kraków [b.d.w.], s. 35–36; H. Rzewuski, *Listopad...*, s. 157.

Obawiano się też komet, mających zwiastować wojnę i klęski elementarne⁶⁰. Pod wpływem dworów magnackich rozwinęła się wiara w decydującą rolę planet w życiu ludzkim, co sprzyjało rozwojowi astrologii, o popularności której świadczyły ówczesne kalendarze⁶¹.

Tradycyjne wychowanie chwalono jednak głównie nie za poziom nauki, osiąganą wiedzę czy ugruntowanie wiary. Najważniejszą i najczęściej dostrzeganą zaletą całego systemu wychowania szlacheckiego miał być jego obywatelski, a zarazem praktyczny, charakter, co z nostalgią podkreślał Henryk Rzewuski:

Dobre były nasze szkoły, chociaż oprócz łaciny, obcych języków szlachcie w niej nie uczył [...]. Po dawnych naszych szkołach wszystko było tak jak w kraju, dla którego nas chowano. Mieliśmy nasze sejmiki, nasze sądy, biliśmy się w palcaty, robiliśmy obroty wojskowe i wprawiano nas do religii, na której opiera się nasza narodowość⁶².

Faktycznie szkoły jezuickie miały przygotować młodzież szlachecką do funkcjonowania w otaczającym świecie poprzez praktyczne zapoznawanie się z zadaniami wszystkich urzędów, zasadami obrad sejmikowych i z normami postępowania sądowego. Pozwalało to skutecznie występować w życiu publicznym, pomimo oczywistych braków w szczegółowej wiedzy, o ile oczywiście zdawano sobie z tego sprawę⁶³.

Zaletą wychowania szlacheckiego miało też być przygotowywanie młodzieży do służby wojskowej, chociaż jej charakter był inaczej pojmowany w poszczególnych typach szkół. Zwolennicy szkół jezuickich chwalili rozwijanie w nich umiejętności szermierki, wyrabianej poprzez stały udział w bitwie na palcaty, przydatnej nie tylko na polu bitewnym, ale i w życiu sejmikowym. Natomiast zwolennicy szkół zreformowanych chwalili je za rozwijanie patriotyzmu młodzieży poprzez udział w śpiewaniu pieśni patriotycznych. Najważniejszą jednak ich zaletą miało być przygotowywanie szlachty do działań zespołowych, ważniejszych w nowoczesnej wojnie od umiejętności szermierczych, kształtujących „[...] niepożytecznych rębaczów, buńczucznych zuchów, bezczelnych burdów i junaków, zuchwałych napastników, sierzdistych na zajazdach przywódców”⁶⁴.

Na zakończenie tego przeglądu historycznych już opinii na temat wychowania w epoce stanisławowskiej należy podkreślić ich zróżnicowany charakter. Obok negatywnych ocen funkcjonowały też pozytywne, formułowane zresztą

⁶⁰ K. Zawisza, dz. cyt., s. 362; A. Mickiewicz, dz. cyt., s. 390.

⁶¹ F. Karpiński, dz. cyt., s. 11. Por. M. Janik, *Astrologia staropolska wobec oświeceniowej zmiany światopoglądowej*, „Roczniki Antropologii Wiedzy”, R. II, Wrocław 2006, s. 123–139; tenże, *Ewolucja statusu staropolskich kalendarzowych tekstów prognostyckich w okresie od XVI do XVIII wieku*, [w:] *Zjawisko nobiletacji i deprecjacji w języku. Komunikacja*, seria: *Mechanizmy Funkcjonowania Języka*, t. 3, red. R. Bizior i D. Suska, Częstochowa 2012, s. 153–172.

⁶² H. Rzewuski, *Pamiętniki starego...*, s. 151.

⁶³ M. Matuszewicz, *Diariusz...*, t. 1, s. 145.

⁶⁴ K. Koźmian, dz. cyt., t. 1, s. 62, 65. Pamiętnikarz ten podkreślał, że w dawnych szkołach, łącznie z Akademią Zamojską, zaniedbywano nauki historii ojczystej, zapominając nawet o wielkim jej założycielu, tamże, t. 1, s. 91.

czasem przez tych samych autorów⁶⁵. Za zasadniczą wadę ówczesnego wychowania przez dom i szkołę uznawano oczywiście nadmierne stosowanie kar cielesnych, łamiących młode charaktery. Nie mniejsze znaczenie miał mieć faktyczny brak zainteresowania rodziców swoimi dziećmi, które pozostawały bez opieki lub były oddawane pod opiekę innych. Dostrzegano również niski poziom edukacji i nikłą wiedzę większości przedstawicieli społeczeństwa szlacheckiego. Szczególnie trudna miała być sytuacja dziewcząt, nawet pochodzących z wielkich domów magnackich, którym odbierano prawo do nauki, przygotowując tylko do szybkiego zamążpójścia.

Z kolei główną zaletą ówczesnego wychowania miało być dobre przygotowywanie młodzieży do życia w społeczeństwie szlacheckim, dające wystarczający zasób wiedzy z zakresu języków, prawa, polityki i historii, ale głównie umiejętności przydatnych w codziennym życiu. Wielką wartością miało być zapewnienie właściwie całej szlacheckiej młodzieży przynajmniej podstaw wiedzy i umiejętności wojskowych, co owocowało zresztą często przesadną wiarą we własną siłę. Wiązało się z tym uznanie dla edukacji szkolnej, jako dającej znacznie lepsze przygotowanie do życia politycznego od wychowania domowego, wyrabiającego złe nawyki, a zwłaszcza nieuzasadnione poczucie wyższości. Za wielką zaletę istniejącego systemu edukacji uznawano bardzo szybkie przyswajanie wiedzy niezbędnej w przyszłym życiu. Podkreślano też rolę wychowania religijnego, stanowiącego podstawę systemu wartości, łączonego z ideałami rycerskiego honoru. W sumie należy uznać, że dostrzegano znacznie więcej pozytywnych niż negatywnych cech wychowania funkcjonującego w epoce stanisławowskiej. Tu jednak należy chyba uznać, że jest to normalne, ponieważ we wspomnieniach, jak chociażby znacznie późniejszych Wiktora Gomulickiego⁶⁶, z reguły bardzo dobrze ocenia się czasy młodości, z której najbardziej przykre wydarzenia uznaje się za nieistotne epizody, z których można się tylko śmiać.

Bibliografia

Źródła:

- Bohdziewicz W., *Szczegóły niektóre życia mojego. Wspomnienia palestranta żmudzkiego z lat 1781–1833*, Wilno 1929.
- Chodźko I., *Obrazy litewskie. Domek mojego dziada*, Wilno 1855.
- Chodźko I., *Obrazy litewskie. Dworki na Antokolu*, Wilno 1875.
- Chodźko I., *Obrazy litewskie. Pamiętniki kwestarza*, Wilno 1855.
- Chodźko J., *Pani kasztelanowa i jej sąsiedztwo*, Wilno 1837.

⁶⁵ Widać to zwłaszcza w opisach Henryka Rzewuskiego, który na kartach swoich powieści przedstawiał te tradycje wychowania w bardzo różnym świetle.

⁶⁶ W.T. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, wyd. 9, Kraków 1987.

- Czartoryski A.J., *Pamiętniki i memoriały polityczne*, oprac. J. Skowronek, Warszawa 1986.
- Gomulicki W.T., *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, wyd. 9, Kraków 1987.
- Hoffmanowa K., *Listy Elżbiety Rzeckiej do przyjaciółki swojej Urszuli... za panowania Augusta III pisane*, Warszawa 1908.
- Jucewicz L.A., *Wspomnienia Żmudzi*, Wilno 1842.
- Karpiński F., *Pamiętniki obejmujące epokę czasu od 1741 do 1822*, Warszawa 1898.
- Kitowicz J., *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Wrocław 1951.
- Kołątaj H., *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, Warszawa 1905.
- Konopka T., *Historia domu naszego. Raptularz z czasów Stanisława Augusta*, Warszawa 1995.
- Koźmian K., *Pamiętniki*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, t. 1.
- Łoziński W., *Opowiadanie Imć Pana Wita Narwoja Rotmistrza Gwardii Koronnej 1760–1767*, Warszawa [b.d.w.]
- Matuszewicz M., *Diariusz życia mego*, oprac. B. Królikowski, komentarz Z. Zielińska, Warszawa 1986, t. 1.
- Matuszewicz M., *Satyry Horacjusza na polski wiersz przełożone*, oprac. J. Wójcicki, Kraków 2008.
- Mickiewicz A., *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie*, Wrocław 1967.
- Morawski S., *Kilka lat młodości mojej w Wilnie*, Warszawa 1859.
- Morawski S., *Szlachta bracia. Wspomnienia, gawędy, dialogi (1802–1850)*, Poznań [po 1850].
- Niemcewicz J.U., *Pamiętniki czasów moich*, oprac. J. Dihm, Warszawa 1957, t. 1.
- Ochocki J.D., *Pamiętniki... z pozostałych po nim rękopisów przepisane i wydane*, J.I. Kraszewski, Wilno 1857, t. 1.
- Piaskowski F.J., *Pamiętnik F.J. Piaskowskiego podstolego podlaskiego, majora J.K. Mości, począwszy od 1690*, Lwów 1865.
- Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, wyd. W. Zawadzki, Warszawa 1963, t. 1.
- Poniatowski S., *Pamiętniki synowca Stanisława Augusta*, przełożył J. Łojek, Warszawa 1979.
- Potocki L., *Pamiętniki pana Kamertona*, Poznań 1869, t. 1.
- Rzewuski H., *Listopad. Romans historyczny z drugiej połowy XVIII wieku*, Warszawa 1882.
- Rzewuski H., *Pamiętniki Soplicy*, oprac. Z. Lewinówna, Warszawa 1978.
- Rzewuski H., *Pamiętniki Bartłomieja Michałowskiego*, Warszawa 1934.
- Rzewuski H., *Pamiętniki starca*, Warszawa 1954, t. 2.
- Rzewuski H., *Pamiętniki starego szlachcica litewskiego*, Warszawa 1877.
- Sikorski R., „*Łyki*” i „*Kołtuny*”. *Pamiętniki mieszczanina podlaskiego (1790–1816)*, Kraków [b.d.w.].

- Stanisław August Poniatowski, *Pamiętniki*, oprac. Z. Góralski, Warszawa 1994, t. 1.
- Strutyński J., *Mozaika. Gawęda szlachecka z lat ubiegłych przez Berlicza Sasa*, Lwów 1881, t. 1.
- Teofila Konstancja z Radziwiłłów Morawska, *Diariusz podróży 1773–1775*, oprac. B. Rok, Wrocław 2002.
- Zaleski M., *Pamiętniki... wojskiego Wlk. Księstwa Litewskiego*, Poznań 1879.

Opracowania:

- Aleksandrowicz A., *Izabela Czartoryska. Polskość i europejskość*, Lublin 1998.
- Bartoszewicz J., *Wstęp*, [w:] K. Zawisza, *Pamiętniki*, Warszawa 1862.
- Bratuń M., „Ten wykwinny, wykształcony Europejczyk”. *Zagraniczne studia i podróże edukacyjne Michała Jerzego Wandalina Mniszcha w latach 1762–1768*, Opole 2002.
- Brückner A., *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1958, t. 3.
- Dębicki L., *Puławy (1762–1830). Monografia z życia towarzyskiego i literackiego na podstawie archiwum ks. Czartoryskich w Krakowie*, Lwów 1888, t. 1.
- Handelsman M., *Adam Czartoryski*, t. 1, Warszawa 1948.
- Janik M., *Astrologia staropolska wobec oświeceniowej zmiany światopoglądowej*, „Roczniki Antropologii Wiedzy”, R. II, Wrocław 2006.
- Klimowicz M., *Cudzoziemszczyzna i swojskość. Elementy kultury polskiej czasów Oświecenia*, [w:] *Swojskość i cudzoziemszczyzna w dziejach kultury polskiej*, red. Z. Stefaniuk, Warszawa 1978.
- Konopczyński W., *Branicka Izabela*, [w:] *PSB*, t. 2.
- Konopczyński W., *Branicki Jan Klemens*, [w:] *PSB*, t. 2.
- Kuchowicz Z., *Wizerunki niepospolitych niewiast staropolskich XVI–XVIII wieku*, Łódź 1974.
- Link-Lenczowski A., *Poniatowska z Czartoryskich Konstancja*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, [dalej: *PSB*], t. 27.
- Łoziński W., *Życie polskie w dawnych wiekach*, Kraków 1964.
- Mańkowski T., *Genealogia sarmatyzmu*, Warszawa 1946.
- Mrozowska K., *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765–1794)*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.
- Ryszkiewicz A., *Radziwiłłowa z Przeździeckich Helena*, [w:] *PSB*, t. 30.
- Sajkowski A., *Karol Radziwiłł*, [w:] *Życiorysy historyczne, literackie i legendarne*, red. Z. Stefanowska, J. Tazbir, Warszawa 1980.
- Stroynowski A., *Błędy w wychowaniu magnatów polskich w XVIII w.*, [w:] *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, t. 2, red. U. Suźciak, B. Oelszlaeger-Kosturek, L. Wollman, wyd. UŚ, Katowice 2014.
- Stroynowski A., *Polityczne cele oświeconego sarmatyzmu*, [w:] *Język. Religia. Tożsamość*, t. 10: *Znamiona tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2013.

- Stroynowski A., *Wychowawcze cele oświeconego sarmatyzmu*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” 2015, t. 16, red. K. Ręziński, D. Herciuk.
- Tazbir J., *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – Upadek – Relikty*, Warszawa 1978.
- Waniczkówna H., *Czartoryska z Flemingów (Izabela) Elżbieta*, [w:] *PSB*, t. 4.
- Wierzbicka-Michalska K., *Radziwiłłowa z Wiśniowieckich Franciszka Urszula*, [w:] *PSB*, t. 30.
- Zielińska Z., *Poniatowski Kazimierz*, [w:] *PSB*, t. 27.
- Zienkowska K., *Stanisław August Poniatowski*, Wrocław – Warszawa – Kraków 2004.

Educating gentility in the light of memories and the novels from the epoch of king Stanislaus Augustus Poniatowski

Summary

Childhood and youth were discussed in memories and novels. A lot of interesting opinions were expressed as well. A lot of faults of education were noticed at family home, but also in the school system of 18th century. The advantages of that system were being emphasized too. The most important advantage was the upbringing for the needs of the country.

Keywords: educating gentility, memories, novel, the epoch of king Stanislaus Augustus Poniatowski.

Noty o Autorach

Romuald GRZYBOWSKI	prof. dr hab., Uniwersytet Gdański
Jarosław JAGIEŁA	dr hab., prof. AJD w Częstochowie
Maria JANUKOWICZ	dr, AJD w Częstochowie
Joanna JUSZCZYK-RYGALŁO	dr, AJD w Częstochowie
Алексе́й КАРАМА́НОВ	dr Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie
Elena KARPUSZENKO	dr, AJD w Częstochowie
Марія КРИВА	dr Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie
Dominik KUBICKI	dr hab., prof. Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu
Ewa KULA	dr hab., prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach
Mirosław ŁAPOT	dr, AJD w Częstochowie
Elżbieta MAGIERA	dr hab., prof. Uniwersytetu Szczecińskiego
Adam MASSALSKI	prof. dr hab., Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie
Karol MOTYL	mgr, AJD w Częstochowie
Roman PELCZAR	prof. dr hab., Katolicki Uniwersytet Lubelski
Kazimierz RĘDZIŃSKI	dr hab., prof. AJD w Częstochowie
Edyta SKOCZYŁAS-KROTLA	dr, AJD w Częstochowie
Anida SZAFRAŃSKA	dr, Uniwersytet Śląski
Tomasz SZWED	mgr, doktorant Uniwersytetu Opolskiego
Andrzej STROYNOWSKI	prof. dr hab., AJD w Częstochowie

Anna ŚNIEGULSKA

dr, Uniwersytet Rzeszowski

Iwona WAGNER

dr hab., prof. Wyższej Szkoły Bankowej
w Poznaniu, Wydział Zamiejscowy
w Chorzowie

Леонід ВАХОВСЬКИЙ

prof. dr hab. Uniwersytet Ługański
(Ukraina)

Hanna WIŚNIEWSKA-ŚLIWIŃSKA

dr, AJD w Częstochowie

Paweł ZIELIŃSKI

dr hab., AJD w Częstochowie